

مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية

مجلة علمية محكمة

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

العدد الحادي عشر - المجلد السابع - نوفمبر 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. ابراهيم عبد الرحمن أحمد

رئيس التحرير

د. عبدالرحمن الشيخ علي ال غصبيه

نائب رئيس التحرير

د. أحمد فايق سليمان دنول

رئيس اللجنة العلمية

د. راکز سالم العرود

نائب رئيس اللجنة العلمية

الهيئة الاستشارية والعلمية الدولية

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

أستاذ 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

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

الحمد لله الواحد الأحد، الذي تفضل علينا بنعمه الظاهرة والباطنة من غير حولٍ منا ولا قوة، نحمده سبحانه على جزيل عطائه وعظيم فضله وموفور توفيقه، ونصلي ونسلم على سيدنا محمد ﷺ خير البرية، الذي كان بالمؤمنين رؤوفاً رحيماً، حريصاً على أمته، عزيزاً عليه ما عندهم.

تُعَدُّ مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية مجلةً عربيةً دوليةً محكمةً مستقلة، أنشئت بمبادرة نخبةٍ من أساتذة الجامعات وأصحاب الكفاءات العلمية المرموقة، وتتبع رسمياً لمركز الأبرار للأبحاث والدراسات الإنسانية. وقد حصلت المجلة على الرقم التعريفي الدولي (ISSN)، كما نالت اعترافاً وتصنيفاً من اتحاد الجامعات العربية، إضافةً إلى حصولها على تصنيف (SJIF) بمعامل تأثير بلغ (4.91) وفق الموقع الإلكتروني <http://sjifactor.com/>. كما استكملت المجلة إجراءات الحصول على أرقام التعريف الرقمية الدولية

للأبحاث (DOI)، بحيث يُمنح كل بحث رقماً دولياً إلكترونياً خاصاً به يظل ملازماً له مدى الحياة. وتهدف المجلة إلى نشر البحوث العلمية في مختلف التخصصات باللغات العربية والإنجليزية والفرنسية، برسوم رمزية، دعماً للباحثين العرب، وإتاحةً لمنصةٍ علميةٍ رصينةٍ تتسم بالتحكيم الدقيق وسرعة إجراءات النشر، في ظل ما يواجهه كثير من الباحثين من صعوبات في إيجاد قنوات نشر محكمة وموثوقة.

وبحمد الله وتوفيقه، صدر العدد الحادي عشر من المجلد السابع، متضمناً (41) بحثاً علمياً متنوعاً. وتتقدم إدارة المجلة بخالص الشكر والتقدير لجميع الباحثين الذين أثروا هذا العدد بأعمالهم ودراساتهم القيّمة، والتي تمثل إضافةً علميةً نوعية، بما تحمله من أصالةٍ وسبقٍ علمي. نسأل الله تعالى أن يبارك في جهودهم، ويزيدهم علماً ونفعاً، وأن يجعل أعمالهم في ميزان حسناتهم خدمةً للأمة العربية والإسلامية.

كما تعرب إدارة المجلة عن امتنانها لكل من أسهم في دعم مسيرتها، سواء بالدعم المادي أو بالمشورة العلمية أو بالمساندة في مجالات النشر والتطوير، سائلين الله أن يجزي الجميع خير الجزاء.

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.

الرقم	العنوان	الاسم	صفحة البداية	صفحة النهاية
1	بعث المكان فكرياً بين الماضي والحاضر "قراءة في الأصول والامتداد"	إياد توفيق مصطفى أبو الرُّب، أ.د. إحسان يعقوب الديك	1	28
2	دور استراتيجية الخرائط المفاهيمية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مرج بن عامر من وجهة نظر معلمهم	ظريفة خليل عبد الكريم سعايدة، نورا حسين محمد زبيدات	29	56
3	الأنشطة غير الفلاحية بالمجال البيحضري لمدينة مراكش، ودورها في الدينامية المجالية	رشيد الداموش ¹ ، مولاي الحسن الفارسي ²	57	75
4	توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي لتنمية التفكير الناقد العميق في تعليم المدنيات لدى طلبة الصف العاشر الثانوي بمنطقة الشاغور مراجعة نظرية تحليلية	معالي محمود محمد بكري	76	92
5	اتجاهات المعلمين نحو توظيف الذكاء الاصطناعي في دعم الأنشطة التعليمية في منطقة المثلث	كاريمان احمد سرحان	93	115
6	درجة التمكين المعرفي لدى عينة من معلمي لواء الناصرة في ضوء بعض المتغيرات	سماهر محمد علي محاميد، أ.د. يوسف ذياب عواد	116	154
7	Effectiveness of Generative Artificial Intelligence Models in Improving University Students' Academic Writing Skills	Dr. Mohammed Ali Badawi Al-Awad; Khabir Othman Mohamed Badawi; Elromisa Hafez Khalaf Alaah Babikir; Elaf Abdalhad Abdalla Ebrahim	155	166
8	مستوى مجالات الكفاية الرقمية لدى معلمي المدارس الابتدائية في منطقة شمال فلسطين	نهى خالد حسن سواعد، د. مراد عوض الله عبدالله	167	190
9	Comparison between Anti-VEGF (Bevacizumab) and Corticosteroid (Triamcinolone Acetonide) in the Treatment of Refractory Diabetic Macular Edema	Rawan Benayad, Algharib Alshraa, Rania Alkhoja, Maison Daloub, Juma Omrani	191	201
10	أسلوب التكلفة على أساس المواصفات وأثره في قياس تكاليف المنتج وتخفيضها	د. محمد الضو علي البشير	202	214
11	ممارسة معلمي الرياضيات لمهارات التفكير الإبداعي لطلبة المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين (دراسة نوعية)	د. آلاء عثمان توفيق جرادات ¹ ، د. معن عزمي الطيراي، د. علياء يحيى العسالي	215	233
12	تحديات الاختبارات الوطنية (نافس) وسبل معالجتها من وجهة نظر معلمات الابتدائية الثانية والمتوسطة الخامسة بخميس مشيط	د. سها سحمان محمد الشهراني	234	258
13	حساسية الاشمزاز والحكم الأخلاقي في ضوء الدراسات السابقة	م. م. فائق غائب عوده	259	270
14	أثر الفساد على النمو الاقتصادي في دول غرب إفريقيا للفترة (2012-2022م): تحليل قياسي باستخدام بيانات السلاسل الزمنية المقطعية	د. الطيب محمد بن عبد الله، الساره آدم عبد الله	271	287
15	الإدارة الاستراتيجية ودورها في تطوير الأداء المؤسسي: نحو إطار تحليلي	د. موسى سعيد موسى حمد	288	305

الرقم	العنوان	الاسم	صفحة البداية	صفحة النهاية
16	فؤاد عارف ودوره السياسي والعسكري في العراق حتى عام 1967م	م. د. وصال عبد العزيز محمد، م. د. سيناء صالح مهدي	306	321
17	العلاقة بين درجة توظيف معلمي المرحلة الثانوية للتعلم التشاركي القائم على تطبيقات الذكاء الاصطناعي ومهارات التفكير العليا والانخراط الأكاديمي لدى طلبتهم من وجهة نظر المعلمين في منطقة الشاغور	زينب صالح محمد بكري، مريم صالح أحمد مرashedة	322	337
18	أثر النمو الاقتصادي على الاستثمار الأجنبي المباشر في السودان: دراسة تطبيقية خلال الفترة 2012-2022	منال إدريس النيل حسن أ. د. عمران عباس يوسف عبدالله	338	358
19	ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي: المعايير والتحديات	د. نجاح عبدالله	359	370
20	تأثير نمط التغذية والتوقيت الحركي على مؤشرات الميكروبيوم المعوي (GUT MICROBIOME) والاستجابة المناعية لدى رياضيي المستويات العليا	ليث رشيد عبدالستار	371	380
21	A proposed approach for implementing Zero Trust-based data access policies integrated with cloud access security measures to counter shadow phishing	Hadia Awad Mohamed Ahmed	381	392
22	Smart Circuit Breaker Based GSM Control Using IoT and AI-Driven Energy Optimization	Ekram Qasim Abd Al-Shamkhi	393	414
23	درجة توافر معيار الجدارة في اختيار مديري مدارس وكالة الغوث الدولية في المحافظة الوسطى من المحافظات الجنوبية لفلسطين	د. سامي سعيد أبو حسب الله ¹	415	433
24	أثر التحول الرقمي على استخدام التكنولوجيا المالية: دراسة تحليلية في مديرية تربية البصرة	م. م. عدنان نعمه خضر نور	434	460
25	أثر الحاكمية المؤسسية في تعزيز جودة التدقيق الداخلي: دراسة تحليلية في مديرية تربية البصرة	م. م. علاء حسين كاظم الربيعي	461	493
26	Improving Data Freshness (Age of Information) in Multi-Hop Wireless Networks: A Comparative Evaluation of Fresh-CSMA and Conventional CSMA Mechanisms	Assistant Lecturer / Jasim Mohammed Kadhim	494	510
27	The Impact of Digital Gamification on Vocabulary Acquisition Across English Proficiency Levels Among Ninth-Grade EFL Learners: A Quasi-Experimental Study	Mohammed Bashuti, Kefah Barham	511	540
28	فاعلية برنامج تعليمي افتراضي في تنمية مفاهيم الأحياء وعمليات العلم لدى طلبة الصف الثامن	رفيدة صلاح مبارك خميسي	541	574
29	مدى اتساق أهداف المناهج التعليمية مع الحاجات المجتمعية المعاصرة من وجهة نظر المعلمين في منطقة مرج بن عامر	ظريفة خليل عبد الكريم سعايدة، نورا حسين محمد زبيدات	575	606
30	دور الإعلام العراقي في تعزيز الاستقرار المجتمعي (دراسة تحليلية)	إياد محمد طعمة الطليباوي	607	640
31	أثر استراتيجيات التعلم بالاكشاف الموجه في تحصيل طلاب الصف الأول المتوسط في مادة الفيزياء	م. م. عبد الرحمن وفي جنك	641	660
32	فاعلية التدريس باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التحصيل والاحتفاظ بأثر التعلم لدى طالبات المرحلة الثانوية في مقرر الفيزياء	أمل سعد العمري	661	687
33	استخدام نفايات الأكياس البلاستيكية المعاد تدويرها بديلاً جزئياً للركام الخشن وتأثيرها في خصائص الخرسانة	عبدالعزیز أحمد محمد عبدالكريم، محمد مفتاح مصطفى	688	700

الرقم	العنوان	الاسم	صفحة البداية	صفحة النهاية
34	دور الشريعة الإسلامية في تحقيق الإصلاح الإداري والشفافية الاقتصادية	طبيب مصلح، سيد رضاء الله جلالى، خان محمد خدرخبل	701	730
35	الازدهار الوظيفي لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في مديرية تربية وتعليم بيرزيت من وجهة نظر المعلمين	غادة كمال خليل مخامرة	731	749
36	صياغة الأهداف التعليمية في الحصص الدراسية وعلاقتها بدافعية التعلم لدى طلبة المرحلة الإعدادية في منطقة الشاغور	فداء محمد الفارس عبد الغني، مادلين محيي الدين ذباح أسدي	750	772
37	Enhanced Performance Analysis of Routing Algorithms in Computer Networks Using Adaptive Traffic Load Simulation	Amer Jaber Khazaal	773	781
38	Adaptive Age of Information Optimization in Multi-Hop Wireless Networks Using Fresh-CSMA Based Scheduling	Essa Shaban Essa	782	795
39	أزمة خور عبد الله وأثرها على مسار "طريق التنمية": تفاعل القانون الدولي والجغرافيا السياسية في العلاقات العراقية-الكويتية	م. م. هبة نوفل بهاء	796	809
40	الرؤية الاجتماعية والوجدانية في التجربة الشعرية لدى قيس لفته مراد	م. م. صامد كاظم عبيد	810	933
41	تقدير إنتاج القمح في السودان باستخدام الانحدار الخطي البسيط في الفترة من 1994م إلى 2023م	أحمد علي فضل الله إدريس، إبراهيم حميدان أحمد محمد	934	947

عنوان البحث

بعث المكان فكرياً بين الماضي والحاضر "قراءة في الأصول والامتداد"

إياد توفيق مصطفى أبو الرّب¹، أ.د. إحسان يعقوب الديك²

¹ جامعة النجاح الوطنية، كلية الدراسات العليا، اللغة العربية وآدابها، نابلس، فلسطين. البريد الإلكتروني: iyadr.2012@gmail.com

² جامعة النجاح الوطنية، كلية الدراسات العليا، اللغة العربية وآدابها، نابلس، فلسطين. البريد الإلكتروني: ihsan.deek@yahoo.com

HNSJ, 2026, 7(11); <https://doi.org/10.53796/hnsj711/1>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/711/1>

تاريخ النشر: 2026/11/01م

تاريخ القبول: 2026/10/12م

تاريخ الاستقبال: 2026/10/05م

المستخلص

تناولت الدراسة "بعث المكان فكرياً بين الماضي والحاضر" قراءة في الأصول والامتداد" مرتكزة إلى محورين أساسيين، تطرّق الباحث في البداية إلى المفهوم اللغوي لبعث المكان، ثم انتقل إلى المحور الأول، وتناول فيه ظاهرة بعث المكان عند الشعوب القديمة. أما المحور الثاني فتحدّث فيه عن امتداد هذه الظاهرة إلى عصرنا الحاضر وتأثيرها فيه فكرياً ووجدانياً اعتمدت الدراسة إطاراً نظرياً تستند إلى نظرة الشعوب القديمة إلى الأماكن المقدسة، بوصفها أماكن قادرة على التواصل مع القوى الإلهية العلوية، مما حدا بالبشر إلى بعثها إذا ما تعرضت للدمار والخراب، وذلك من خلال طقوس وتراتيل دينية وأسطورية خاصة. إن إعمار هذه الأماكن وتجديدها -في اعتقادهم-، هو تجديد للعهد مع القوى الإلهية التي تضمن لهم تنظيم الكون والحياة والخصب، وقد تسرب هذا التصوّر إلى شعوب العصور اللاحقة، إذ بقيت آثاره مترسبة في الفكر والذاكرة والوجدان حتى وصل إلينا في العصر الحاضر. وتظهر النتائج أن فكرة إحياء المكان في العصر الحاضر هي امتداد لظاهرة البعث في الفكر الديني والأسطوري في ثقافات الشرق الأدنى القديم. والمحافظة على هذه الأماكن يسهم في إعادة العلاقة بين الإنسان والمكان من خلال إحياء دوره ككيان مشبع بالمعاني الحضارية والثقافية والوجودية التي تجعل الإنسان مرتبطاً به بعمق، بهدف استعادة البعد الإنساني الحي للمكان، وتحويل المكان المجمّد إلى فضاء متحرك يمزج بين الذاكرة الجماعية والتجربة المعاصرة، مما يمنحه معاني جديدة تتفاعل مع الحاضر دون فقدان جذوره التاريخية.

الكلمات المفتاحية: بعث، المكان، الماضي والحاضر، فكرياً، الأصول، الامتداد.

RESEARCH TITLE

“Reviving the Concept of Place: Intellectually Between the Past and the Present – A Reading of Origins and Continuity”**Iyad Tawfiq Mustafa Abu al-Rub¹; Prof. Ihsan Yaqub al-Deek²**¹ An-Najah National University, Faculty of Graduate Studies, Arabic Language and Literature, Nablus, Palestine.
Email: iyadr.2012@gmail.com² An-Najah National University, Faculty of Graduate Studies, Arabic Language and Literature, Nablus, Palestine.
Email: ihsan.deek@yahoo.comHNSJ, 2026, 7(11); <https://doi.org/10.53796/hnsj711/1>Arabic Scientific Research Identifier: <https://arsri.org/10000/711/1>**Received at 05/10/2026****Accepted at 12/10/2026****Published at 01/11/2026****Abstract**

The study “Reviving the Concept of Place: Intellectually Between the Past and the Present – A Reading of Origins and Continuity” focused on two main themes. The first theme dealt with the linguistic concept of place, beginning with the concept of “place” in its original meaning. It then moved to the first theme, discussing the phenomenon of reviving places among ancient peoples. The second theme addressed the continuation of this phenomenon into our present age and its intellectual and existential impact. The study adopted a theoretical framework based on the ancient peoples’ view of sacred places, describing them as places capable of communicating with divine powers and responding to them in times of destruction and ruin, through specific rituals and religious and mythological traditions. The reconstruction and renewal of these places, in their belief, represented a renewal of the covenant with the divine powers that organized the universe, life, and fertility. This concept may have spread to later civilizations, leaving its traces deeply rooted in thought, memory, and consciousness until it reached us in the present age. The findings show that the idea of reviving place in the present age is an extension of the search for the religious and mythological thought found in the cultures of the ancient Near East. Preserving these places helps restore the relationship between human beings and place by giving it a cultural, civilizational, and existential dimension that connects humans deeply to it. It also transforms the sacred place into a dynamic space that combines collective memory with contemporary experience, giving it new meanings that interact with the present without losing its historical roots

Key Words: Reviving; Place; the Past and the present; Concept; Origins; Continuity.

المقدمة

يهدف هذا البحث إلى دراسة ظاهرة إحياء الأماكن المقدسة عند الشعوب القديمة وانعكاسها على المكان الفلسطيني والحضاري في هذا العصر من خلال الوقوف عليه باعتباره مفهوماً وجودياً وثقافياً وموطناً للوجود، وذلك بهدف الإجابة عن الأسئلة الآتية: هل كانت فكرة بعث المكان في الحضارات القديمة مفهوماً مركزياً في حياتهم الدينية والسياسية؟ وهل انعكست هذه القضية وامتدت جذورها إلى المكان في العصر الحاضر باعتباره مفهوماً وجودياً وثقافياً يرتبط بتجارب الإنسان وحياته؟

من أجل الإجابة عن هذه الأسئلة جاء البحث في مطلبين: الأول لمناقشة قضية بعث المكان عند شعوب الحضارات القديمة، والثاني امتداد هذه الظاهرة (ظاهرة البعث) وانعكاسها في المكان الفلسطيني المعاصر.

وقد التزم الباحث في هذه الدراسة حدود المنهج العلمي، فاعتمدت المنهج الوصفي والتاريخي والتركيز على الأسطوري في المطلب الأول من البحث. مع تحري الرجوع إلى المصادر الرئيسية، ومراعاة التنوع في المراجع، لتقديم صورة أشمل حول قضية البحث

بعث المكان في اللغة

لا يوجد في معاجم اللغة ما يدل على هذا المصطلح بشقيه؛ إذ عُرف عن هذه المعاجم بتقديم الكلمة وما صاحبها من مترادفات، فنبدأ بالشق الأول "بعث" فالباء والعين والتاء أصل واحد، وهو الإثارة. ويُقال بَعَثْتُ الناقة إذا أُنْزَتْهَا¹

وفي اللسان البعث إثارة بارك أو قاعد وتقول بعثت البعير فانبعث أي أثرته فثار². وكل شيء أثرته فقد بَعَثَتْهُ³، يقال "بَعَثَهُ من نومه بعثاً، فانبعث: أَيْقَظَهُ وأهَبَّهُ. ورجلٌ بَعَثٌ: كثير الانبعاث من نومه. ورجلٌ بَعَثٌ وَبَعِثٌ وَبَعَثٌ: لا تزال هُمُومُهُ تُورِقُهُ، وَتَبْعَثُهُ من نومه، قال حُمَيْدٌ بن ثور:

تَعْدُ بِأَشْعَثَ قَدْ وَهَى سِرْبَالُهُ بَعِثْ تُورِقُهُ الْهُمُومُ فَيَسْهَرُ

والجمع أبعث⁴، والبعث أيضاً الإحياء من الله للموتى، ومن قوله تعالى: "ثُمَّ بَعَثْنَاكُمْ مِنْ بَعْدِ مَوْتِكُمْ"⁵ أي أحييناكم. ومن أسمائه عَزَّ وَجَلَّ الباعث: هو الذي يبعث الخلق، أي يُحْيِيهِمْ بعد الموت يوم القيامة⁶.

أما المكان في أصل تقدير الفعل مفعول، لأنه موضع الكينونة، غير أنه لما كثر أجروه في التصريف مجرى الفعال، فقالوا مكناً له وقد مكن⁷. وجاء في اللسان: "المكان: الموضع، والجمع أمكنة كقذال وأقذلة، وأماكن جمع الجمع، قال ثعلب: يبطل أن يكون (مكان) فعلاً، لأن العرب تقول: كن مكانك، وقم مكانك، واقعد مَقْعَدَكَ، فقد دلّ هذا على أنه مصدر من (كان) أو موضع منه⁸.

¹ - ابن فارس: مقاييس اللغة، ج 1، ص 266.

² - ابن منظور: لسان العرب، ج 2، مادة بعث، ص 108.

³ - الأزهري: تهذيب اللغة، ج 2، مادة بعث، ص 335.

⁴ - ابن منظور: لسان العرب، ج 2، مادة بعث، ص 108.

⁵ - القرآن الكريم، البقرة، آية 56.

⁶ - الزبيدي: تاج العروس، ج 5، ص 169.

⁷ - الفراهيدي: العين، ج 4، ص 161.

⁸ - ابن منظور: لسان العرب، ج 14، مادة مكن، ص 113.

ويورد الجرجاني آراء الحكماء والمتكلمين في المكان، فيقول: "المكان عند الحكماء هو السطح الباطن من الجسم الحاوي المماس الظاهر للسطح من الجسم المحوي، وعند المتكلمين هو الفراغ المتوهم الذي يشغل الجسم وينفذ فيه أبعاده".⁹ والعرب استعملت مترادفات عدة للمكان مثل الملاء والحيز والموضع والخلاء والمحل، وهذا يدل على أثر المكان في الإنسان (الكائن) وعلاقتها.

وردت لفظة المكان في القرآن الكريم بمعنييه الحقيقي والمجازي، فمن الاستعمال بالمعنى الحقيقي قوله تعالى: "وإذ بوأنا لإبراهيم مكان البيت"¹⁰، ومن الاستعمال المجازي قول تعالى: "أولئك شرّ مكاناً وأضلّ عن سواء السبيل"¹¹، وقوله تعالى: "ورفعناه مكاناً علياً"¹².

وهكذا نجد أن المفهوم اللغوي لـ "بعث المكان" يشير إلى إعادة إحياء الموضع أو إثارتها أو تنشيطه بعد ركود سواء أكان بفعل النشاط البشري أو الطبيعة.

بعث المكان في الماضي

في الشرق الأدنى القديم كان ينظر إلى بعض الأماكن ككيان حيٍّ ومقدس قادر على التواصل مع القوى العلوية، وليس مجرد بقعة فيزيائية، مما حدا بالبشر إلى بعثها وإحيائها إذا ما تعرضت لمكروه، من خلال طقوس خاصة أو رموز مقدسة تعيد تنشيط الطاقة الروحية فيها.

كان يُعتقد أن المكان المقدس يمثل نقطة بدء الخلق أو المركز الكوني، لذا كان يعاد بعث هذا المكان لاستعادة طاقته الأولى المرتبطة بالخلق، "فقد كان السومريون يرون أن سومر هي مركز العالم، وأن مركز سومر هو نقر (نيبور)، ومعبد الأيكور الذي يتوسطها يمثل عماد السماء والأرض"¹³. وكان سكان بلاد الرافدين يشعرون أن "البدء" مرتبط عضوياً بـ "غاية" تتقدمه، وأن هذه الغاية من نفس طبيعة العماء الذي كان قبل الخلق، وأنه من أجل هذا السبب كانت الغاية أمراً لا غنى عنه لكل بدء جديد¹⁴.

وعند الكنعانيين كانت بعض الأماكن تُعدّ سرّة الأرض ومركز الكون وهو مفهوم ارتبط بفكرة أن هذه المواقع تمثل حلقة اتصال ونقطة ارتكاز بين عالم الإنسان وعالم الأرض أو بين السماء والأرض، لذلك كانت تحمل رمزية دينية عميقة تستخدم للتقرب إلى الآلهة؛ ومن هذه الأماكن "الجبّال المقدسة التي تعد نقطة اتصال بين السماء والأرض كجبل حرمون، وجبل الكرمل الذي ينظر إليه كجبل مقدس تتجلى فيه القوى الإلهية يجعلها مركز الأرض"¹⁵.

ولهذا شيد الكنعانيون هياكلهم المقدسة ومعابد التقدّمات على رؤوس الجبال والتلال، واعتبروا الغابات المحيطة بالمكان غابات مقدسة تابعة للمعبد. وهذا ينسجم مع طبيعة البناء في العصور الحجرية، حيث أُقيمت غالبية المدن الفلسطينية فوق زبوات أو تلال، وكذلك أُقيمت الهياكل الفنيقية على المرتفعات الساحلية في أوغاريت وعمريت وجبيل وصيدا وصور¹⁶. وكانت أبراج المعابد الشاهقة في بلاد ما بين النهرين القديمة (الأبراج الهرمية)، قد بُنيت على مثال

⁹ - الجرجاني: التعريفات، ص 224

¹⁰ - سورة الحج، آية: 26.

¹¹ - سورة المائدة، آية 60.

¹² - سورة مريم، آية 57.

¹³ - الماجدي، خزعل: الدين السومري، ص 49.

¹⁴ - إلياد، مرسيا: مظاهر الأسطورة، ص 50.

¹⁵ - كارين، آرسترنج: القدس مدينة واحدة، ص 32.

¹⁶ - خلف، علي حسين: الحضارة الكنعانية والتوراة، ص 92.

التلال، وكانت الدرجات السبع في تلك المدرجات الحجرية الضخمة تمثل السماوات¹⁷، حيث اعتقد سكان بلاد الرافدين أن معظم الآلهة تسكن في السماء، ومنها من يسكن العالم السفلي ومنها من يدخل من العالم العلوي إلى العالم السفلي، فشيدوا الزقورات. وقد مثلت الزقورة في معتقدات سكان وادي الرافدين محلاً لاستراحة الإله وهو في طريقه من المعبد الأرضي إلى السماء¹⁸. أو "العكس"¹⁹ ويعتقد أن بناء الزقورات تقليد لما كان لدى السومريين في موطنهم الجبلي الأول، حيث كانت الآلهة تعبد على قمم الجبال²⁰.

وهكذا جعلت الثقافات القديمة هذه المواقع - الجبال والمعابد العالية - أماكن مقدسة تتيح للإنسان أن يتصل بالآله وهو الاتصال المطلوب حتى تكتسب حياة الإنسان صفة الحياة الحقيقية ويصبح لها هدف ومعنى فأعادوا إحياءها وتجديدها من خلال طقوس تشكّل في تصورهم القدرة على استعادة القوى الإبداعية لربط السماء بالأرض.

أما المصريون فكانت طقوسهم مختلفة بعض الشيء عن الكنعانيين وبلاد الرافدين، فالمكان الذي جاءت فيه الآلهة والأشياء إلى الوجود في رابية وهي "رابية الخليفة" أو "تل الخليفة". ولا يستبعد أن يكون أصل هذا التصور من ظاهرة فيضان النيل وانحسار مياهه بعد الفيضان، حيث أول ما يظهر إلى الوجود بعد الانحسار الروابي الترابية وهي حاملة أولى بشائر الحياة من حياة الخضار والنبات، أما كيفية ظهور الحياة فوق التل الأول، فقد رأى المصريون أن أول ما ظهر عليه في الوجود "الإله الخالق" وهو (رع- أوتوم). ومن هنا جاء منشأ تقديس الأماكن المرتفعة²¹. ومن الباحثين من رأى أن شكل الهرم يرمز إلى شكل الموضع الذي تمت فيه الخليفة بحسب الأساطير المصرية، حيث كان ذلك فوق ربوة أو تل، وجد فوق الإله الخالق (أوتوم)²².

وكانت الطقوس مادة رئيسية وأداة أساسية لإحياء المكان وبعثه وتشمل طقوس التطهير وطقوس التأسيس التي كانت في العادة مع بداية العام أو بعد الكوارث الطبيعية والبشرية. "فإحراق البخور كان من الوسائل التطهيرية التي استعملها الكهنة لطرد الأرواح الشريرة لاعتقادهم أن البخور عندما ينتشر في المكان فإنه يحاصر الأرواح الشريرة"²³، ويخلص المكان من الطاقات السلبية وفي بلاد الرافدين عند إعادة بناء المعابد في المدن "كان يتم تطهيرها وتقديسها من أجل استعادة الآلهة للسكن فيها بعد هجرها منها"²⁴، وهذا يتطلب طقوس خاصة كالندب والنواح من قبل المكلف بمراقبة طقس الترميم أو إعادة البناء، وتلاوة الصلاة الملائمة، ثم يتدخل الكالو لاستخراج أجرة من الأسس القديمة للمعبد المنهار، وذلك قبل تخصيص أجرة المعبد الجديد، وكان على الكالو تلاوة صلاة تبدأ بزمن البدء وبعملية التكوين:

عندما خلق آنو السماء

وخلق نوديمود (إيا) الأبسو مقره

استخرج (إيا) من هذا الأبسو حفنة من الصلصال

وخلق الإله كولا للإشراف على تجديد المعابد²⁵

¹⁷ - كارين، أرمسترنج: القدس مدينة واحدة، ص 31.

¹⁸ - فرحان، علي سامي: المعابد العراقية والمصرية، المجلة العلمية، كلية الآداب، جامعة طنطة، 2019م، ص 31-32.

¹⁹ - علي، عادل هاشم: أبرز المعالم المعمارية في مدينة نفر (نبور)، ص 214.

²⁰ - سليمان، عامر: العراق في التاريخ القديم (موجز التاريخ الحضاري)، ج 2، ص 125.

²¹ - طه، باقر، مقدمة في تاريخ الحضارات القديمة " حضارة وادي النيل وبعض الحضارات القديمة، ج 2، ص 125-126.

²² - المصدر السابق، ج 2، ص 67.

²³ - الماجدي، خزعل: الدين السومري، ص 153.

²⁴ - الشواف، قاسم: ديوان الأساطير وسومر وأكد وأشور، الكتاب الثاني، 1997، ط 1، ص 62. أبو شحمة، محمد علي: الطقوس الدينية السومرية وأثرها على

تطور العمارة الدينية في بلاد ما بين النهرين، ص 16.

²⁵ - الشواف، قاسم: المصدر السابق، ص 62-63.

ومن الطقوس الضرورية لإعادة إحياء المكان وبعثه وحمايته من الفوضى، الطقوس التي كانت تقام في بداية العام، وهي طقوس تكرر مفهوم البعث للمكان في الحضارات القديمة. إذ "كانت الطقوس الدورية تمثل من حيث المعنى العميق مناسبات لاستنكار العود الأبدي لأيام الخليفة الأولى والزمن الأول الذي ظهر فيه الكون والآلهة، والإنسان، والزمان، والمكان، والأشياء بعامه. كانت طقوس المناسبات السنوية والأعياد الدينية التي تأخذ طابع التكرار، لا تأخذ طابع الزمن العادي، بل هي زمن آخر استثنائي يبدو وكأنه جزء من الزمن البدئي، وكأن هناك تعارض بين الزمن الدنيوي والديني. وقد كان هذا الزمن الديني يعمل دائماً على إنعاش الزمن التاريخي (الدنيوي) المختصر. فهو تجديد للزمن أو إعادة توليده²⁶. وهناك حقيقة جوهرية: المصريون والبابليون وغيرهم في الشرق الأدنى القديم كانوا يحسون الحاجة إلى تجديد العالم دورياً، وكان هذا التجديد يرمز طقسه الرئيسي إلى تكرار ولادة الكون. وكان خلق العالم يتكرر طقسياً في بلاد الرافدين بمناسبة أعياد العالم الجديد (أكيتو)²⁷ أو رأس السنة البابلية الذي تقام فيه طقوس تجديد المعبد ولتأكيد دور الإله مردوخ في إعادة النظام الكوني²⁸، ومن هنا يتضح أن عيد الأكيتو تعيد تأكيد قدسية المكان عبر تمثيل أسطورة الخلق²⁹، وكانت تتلى ملحمة (انيوما إيليش) في المعبد. وعلى حد تعبير فرانكفورت كانت كل سنة جديدة تقتسم عنصراً جوهرياً مع اليوم الأول الذي خلق فيه العالم وابتدأت به دورة الفصول³⁰.

وعند المصريين أيضاً كان العام الجديد يرمز إلى الخلق، ففي أعياد التتويج في مصر كان مسح الملك (تنصيبه) يكرر ولادة الكون التي كان يحتفل بها في العام الجديد، إذا عرفنا أن الملك كان يحدد الخلق كله. والتجديد بامتياز إنما هو التجديد الذي يجري في العام الجديد، عند مباشرة دورة زمنية جديدة. لكن الجديد الذي يتم بوساطة طقس العام الجديد هو في العمق تكرار لولادة الكون. كل عام جديد فإنما يعيد بدء الخلق والأساطير - الكوسموغونية (ولادة الكون) - هي التي تذكر الناس بقصة خلق العالم وبما حدث بعد ذلك³¹، ولا يختلف الكنعانيون عن جيرانهم، إذ كان تصورهم لنشأة الكون "عملية ولادة"³² ضمن الطقوس الخاصة التي كانت تؤثر في قوى الكون. ومنها في المقام الأول إنشاد الأناشيد أو قراءتها والأفعال المقدسة مثل زواج (إيل) المقدس وزوجتيه (عشيراتو) و(العذراء). وقد مثل هذا وذاك أحداثاً معينة، فأثناء تمثيل الأسطورة كان كل حدث من الأحداث المعنية يتجدد. وبهذا يكون قد تحقق تكرار الظواهر الطبيعية واستقرار الكون³³.

وتعد أعياد بعل من أهم الأعياد التي احتفل بها الكنعانيون لفترات طويلة، فقد مثلت مأساة موت بعل على يد إله الموت متنفساً لأسى نفس الإنسان الكنعاني، ومثلت عودته إلى الحياة رمزاً للابتهاج والمسرّة. فكانت من ذلك طقوس الاحتفال بقيامة بعل من بعد مراسيم الحزن على موته. حيث تبدأ مراسيم الحزن والحداد مع بداية فصل الربيع من كل عام ويستمر سبعة أيام، وما أن تنقضي، حتى يتم التجهيز لمراسم الاحتفال بعيد قيامة البعل، التي تدوم مدة سبعة أيام أيضاً. وخلال هذه الأيام تمارس طقوس العبادة والصلاة والذبائح والقربان في المعابد والأماكن المرتفعة³⁴. فالأماكن المرتفعة

²⁶ - الماجدي، خزعل: الدين المصري، دار الشروق، ص 244.

²⁷ - ألياد، مرسيا: مظاهر الأسطورة، ترجمة ناهد خياطة، ط 1، 1991م، ص 50.

²⁸ - السواح، فراس: مغامرة العقل الأولى، دار الكرسي، ط 11، 1996م، ص 54-55، 99-100. ألياد، مرسيا: المقدس والدنيوي "رمزية الطقس والأسطورة"، ص 75.

²⁹ - الماجدي، خزعل: متون سومر، الكتاب الأول، ص 339.

³⁰ - ألياد، مرسيا: مظاهر الأسطورة، ص 50.

³¹ - المصدر السابق، ص 43-45.

³² - شاحوت، علي مفتاح عبد السلام: الطقوس الكنعانية ودلالاتها الرمزية من خلال نصوص أوغريت (رأس شمرا)، ص 241.

³³ - أ. ش. شيفمان: ثقافة أوغريت، ص 90.

³⁴ - شاحوت، علي مفتاح عبد السلام: طقوس الديانة الكنعانية (الفنيقية)، 2021م، ص 264-266.

كانت لها أهمية كبيرة فهي تتميز بجاذبية روحية قوية مكرسة خصيصاً لتقديم القرابين للإله بعل³⁵، وتحقق اتصالاً مباشراً بين عالم الآلهة وعالم البشر.³⁶ "فالإله بعل كان يسكن قمة جبل صفن (الأقرع)"³⁷ رمز الخصب والحرب. ولهذا فضل الكنعانيون تشييد معابدهم وإقامة طقوسهم في تلك الأماكن.

وهكذا فإن اختفاء بعل وعودته للحياة ترمز إلى أن إله المطر كان يجدد قواه وقدراته عن طريق الموت والبعث من جديد في دورة مقدارها سبع سنوات. وهذه الدورة في الواقع تعكس دورة حياة الزراعة في بلاد كنعان.³⁸ كما كانت ممارسة هذه الطقوس والاحتفالات في تلك الأماكن حسب اعتقاد الكنعانيين تُعدُّ جزءاً أساسياً من إعادة إحياء المكان، لأن هذه الجبال تمثل سرّة الأرض يتجلّى فيها الإله القادر على التجديد والخصب والبعث.

كانت فكرة بعث المكان في حضارات الشرق الأدنى القديم، مفهوماً مركزياً في الطقوس الدينية والسياسية، تحمل أبعاداً روحية ودينية مرتبطة بدورة الحياة والموت والتجدد، وتتمتع بقدرات مقدسة يُعاد إحيائها بشكل دوري. ولم يكن الناس في المجتمعات القديمة يستقرون إلا في الأماكن التي تمكنهم من هذا الاتصال، إذ كان يمكن للمدن أن تختفي بين عشية وضحاها على نحو ما شهدته فلسطين في أوائل العصر البرونزي، أو مدينة نقر ونيوى في العراق. ولم يكن أمام المدن من أمل في البقاء إذا لم تشارك إلى حد ما في حياة الأرباب ذات القوة والفاعلية.³⁹

كان تقديس بعض الأماكن يرتبط أحياناً بالحنين إلى الفردوس القديم. فلدى كل ثقافة من الثقافات تقريباً قصص تحكي عن العصر الذهبي الذي عاشته الإنسانية في فجر الزمان وهو العصر الذي كان اتصال الإنسان فيه بالأرباب ميسراً وحميماً، وكان الإنسان يشعر بوجود القداسة آنذاك لا باعتبارها قوة بعيدة عنه، تتفجر من وقت لآخر، بل باعتبارها حقيقة من حقائق الحياة اليومية. ومن ثم استطاع الإنسان في ذلك العصر، وفقاً لتلك القصص، أن يتمتع بقوى أسمى وأعظم، فلم يكن قد كُتِبَ عليه الفناء والموت بعد، ولم يكن يعرف المرض، ولم يكن يعاني من الشقاء. وكان الناس يتوقون شوقاً إلى العودة إلى تلك الحالة الأولى من النعيم والوفاق، وكانوا يرون أن ذلك هو ما كان ينبغي أن تكون الحياة عليه لولا خطيئة أولى اقترفها الإنسان⁴⁰، هذه الخطيئة دفعت الإنسان إلى السقوط المزعوم من عالمه الفردوسي، حيث أصبح يعاني من مشقة العمل المضني المفروض عليه، ممن هم أعلى منه رتبة، وتحول العمل في حياته من متعة وتحقيق للذات إلى جهد واغتراب، وهذا ما جعل الإنسان القديم يحزن ويشنق للمكان الفردوسي الأول الذي كان فيه قبل نزوله إلى الأرض، عالم مثالي فيه الحرية والمساواة والسعادة يحاول استعادة هذا العالم المفقود، وعودته يوماً حتى صار ذلك الحلم أساس الخيال الأسطوري الذي نما وترعرع حول فكرة الجنة لديه.⁴¹

لذلك كانت أساطير الجنة أو المكان الفردوسي لدى كل الشعوب تعبيراً سلبياً عن رغبة للتغيير لم تخرج إلى حيز الفعل أو فعل تم إحباطه فصار حلمًا ينتظر، فرسمه الإنسان القديم في ذاكرته كي تبقى حية يستدعيها وقت الرغبة عن طريق التراتيل الدينية المشحونة بدلالات الحنين والألفة المفقودة لهذه الأماكن التي تعدُّ إمكانية استعادتها غير ممكنة بعدما أصابه الإحباط من واقعه المفروض عليه. ومن خلال الرجوع إلى أسطورة دلمون السومرية نجد الشاعر النداب/ الكالو

³⁵ - مازيل، جان: تاريخ الحضارة الفينيقية الكنعانية، ترجمة ربي الخش، دار الحوار، ص 35.

³⁶ - شاحوت، علي مفتاح عبد السلام: طقوس الديانة الكنعانية، ص 256.

³⁷ - ادزارد: قاموس الآلهة والأساطير في بلاد الرافدين (السومرية والبابلية) في الحضارة السورية (الأوغاريتية والفينيقية)، ج 2، ص 241.

³⁸ - شاحوت، علي مفتاح عبد السلام: طقوس الديانة الكنعانية، ص 266.

³⁹ - أرمسترونج، كارين: القدس مدينة واحدة عقائد ثلاث، ص 33.

⁴⁰ - المصدر نفسه، ص 34.

⁴¹ - بومجنح، مصطفى: عالم الجنة والخلود في معتقدات بلاد الرافدين ومصر القديمة، ص 404-408.

يرسم لنا تصورًا واضحًا عن النعيم الذي تغنى به السومريون، والذي طالما انتظروه وحنو إليه. مكان مثالي أشبه ما يكون بجنة عدن التوراتية:

أرض دلمون مكان طاهر، أرض دلمون مكان نظيف

أرض دلمون مكان نظيف، أرض دلمون مكان مضيئ

.....

حيث لا أحد يعرف رمز العين

ولا أحد يعرف آلام الرأس

حيث لا يشتكي الرجل من الشيخوخة

ولا تشتكي المرأة من العجز

حيث لا وجود لمنشد ينوح

ولا لجوال يعول⁴²

كانت دلمون أرضًا طاهرة، نظيفة، معدة للحياة، لا تعرف المرض والموت⁴³، فالنداب القديم حاول أن تبقى هذه الصورة حيّة في ذاكرته بعدما أصبحت بعيدة المنال في الحياة الواقعية. وكما هو الأمر في دلمون تحدثنا ألواح أوغاريت عن جنة مماثلة، "قالله إيل يسكن عند منبع الأنهار، حيث تنبع أنهار فيشون وجيخون وحداكل والفرات، ومثلها الجنة البابلية والتي تُعد امتدادًا للفكر السومري عن الفردوس المفقود مع فارق بسيط يكمن في أنّ الجنة البابلية لم تُعد حكرًا على الآلهة وحدهم، كما هو الحال عند السومريين، بل صار بإمكان البشر الفانيين التطلع إلى تلك الجنة وإيجاد مقعدهم فيها بعد التأكد من إخلاصهم وولائهم للآلهة"⁴⁴.

وقد اهتم الإنسان القديم في مختلف الثقافات بآلهة الصيد والقنص تماشياً مع ظروف حياته التي كانت تعتمد على الصيد، وبانتقاله تدريجياً إلى طور الزراعة تغيرت معتقداته، فأصبحت تتمحور حول الخصوبة والزراعة التي صارت عماد حياته، أي أنها أصبحت مرتبطة بآلهة الخصوبة، يسترضونها ويتقربون إليها بمختلف القران لضمان خصوبة أراضيهم⁴⁵، ولذلك كان بعث الحياة في المكان عند أمم الشرق الأدنى يرتبط ارتباطاً وثيقاً بدورة الخصب والموت الدوري في الطبيعة، فأماكن الخصوبة (المدن، القرى، السهول...)، تعد امتداداً للطبيعة، وبالتالي فإن تجديد المكان كان يُعدّ أو يُنظر إليه كعملية إحياء للطبيعة نفسها، لأن الآلهة المرتبطة بالخصوبة مثل بعل مثلاً كانت تلعب دوراً مركزياً في هذه الحياة، إذ كان يطلب منه أن يعيد الحياة إلى الأرض والمكان سواء أكان سهلاً أم جبلاً أم تلة ومدينة بعد الكوارث الطبيعية والمادية على حدٍ سواء.

أليس هبوط إنانا إلى عالم الموت وغيابها في العالم السفلي علامة على جفاف الأرض وارتفاع الحرارة، وموت الزرع وعودتها علامة على البعث وعودة الحياة النباتية للأرض. أليس موت الإله الراعي (ديموزي) شرطاً لتنتعش الأرض

⁴² - السواح، فراس: مغامرة العقل الأولى، ص 238-239.

⁴³ - كريم: ألواح سومر، ص 241.

⁴⁴ - السواح، فراس: مغامرة العقل الأولى، ص 241.

⁴⁵ - بوخنوف، شهيرة: أساطير الخصب في بعض الثقافات، ص 83.

من جديد وتنتصر الزراعة على الرعوية. فالآلهة إنانا التي قتلت ديموزي في الأسطورة السومرية أعادته (عشتار) في الأسطورة البابلية باسم تموز، ففي الوقت الذي ينتقل فيه تموز إلى العالم السفلي، ترتحل خليلته الإلهية للبحث عنه، فتموت عاطفة الحب في أثناء غيابها، وتصبح الحياة مهددة بالموت والفناء، فتسمح (الأنو) آلهة الجحيم - على مضض لعشثروت أن تغتسل بماء الحياة وتعود إلى الأرض مع حبيبها فتنبعث الطبيعة وتزدهر بعودتهما⁴⁶.

ومثل هذه الأساطير نجدها عند الكنعانيين والفينيقيين "حيث كان هلاك الإله بعل بعد أن سلم نفسه إلى (موتو) هو جفاف وذبول للطبيعة أي هو حلول لفصل الشتاء، وكانت قيامته من الموت بمساعدة (عناة) إشارة واضحة لانبعثات الحياة أي هو حلول لفصل الربيع حيث تتجدد كل قوى الطبيعة. وهذا ما حصل أيضاً مع ابنة سيريس في الأسطورة المصرية بعد اختطافها من قبل (بلوتو) إله العالم السفلي، إذ تحولت الأرض إلى صحراء جدداء لا نبات فيها ولا زرع، وبعودتها عاد النماء والخصب إلى الطبيعة⁴⁷.

وقد تبين من خلال ما عرضناه من أساطير الخصوبة أن الموت الدوري للآلهة هو ظاهرة بارزة من ظواهر بعث المكان؛ وإحيائه بعد موته وجفافه ولهذا كانت طقوس التجديد التي تقام بشكل دوري في بعض الحضارات القديمة تهدف إلى تجديد العلاقة بين الإنسان والطبيعة من خلال بعثها (السهول والمزارع والمدن) بعد الدمار والطوفان.

ومن أهم دلالات بعث المكان عند الأمم القديمة، بناء المدن والمعابد والأسوار بعد الدمار، حيث ارتبطت هذه الأماكن بشكل وثيق بالإرادة الإلهية، فكان يعتقد أن الآلهة إذا غضبت تهجر أماكنها، وبالتالي تكون عرضة للدمار، وقد عبر الشاعر بأسلوب مجازي عن صورة المعابد المهجورة حينما وصفها بالاسطبلات أو الحظائر، والمتعبدين بالقطيع فيقول:

هجر الثور البري حظيرته،

فتبعثرت مع الريح، سيد جميع الأراضي هجر (الاسطبل)، (حظيرته)،

تركت للريح. هجر إنليل نيبور،

حظيرته تركت للريح⁴⁸.

وكان لا بُد من إعادة بناء هذه الأماكن من أجل استرضاء الآلهة وعودتها، واستعادة العلاقة مع البشر⁴⁹، مثل مدينة أوروك ونفّر ولكش ونيوى وبابل وغيرها. "إذ كانت مدينة نفّر مثلاً عند السومريين والبابليين مكاناً مقدساً تمثل مركز العالم حيث انفصلت السماء عن الأرض في منطقة (أوزوما) فيها، ولذلك تعتبر هذه المنطقة سرّة الأرض حيث خلق الإنسان لأول مرة في (أوزوما)"⁵⁰. أما الكنعانيون فكانوا يقدسون الأماكن الطبيعية مثل الجبال، إذ كانوا يعدّونها مساكن للآلهة، بل كانوا يعدّون كل ظاهرة بارزة متميزة مثلاً دليلاً على القداسة، أو تجلياً من تجليات الألوهية⁵¹. فإذا تسنمها العابد أحس بأنه صعد إلى منطقة وسطى بين السماء والأرض، وتتيح له أن يتصل بالآله وهو الاتصال اللازم حتى تكتسب حياة

⁴⁶ - عوض، ريتا: أسطورة الموت والانبعثات، ص 86-87.

⁴⁷ - بو خنوف، شهيرة: أساطير الخصب في بعض الثقافات، ص 86-87.

⁴⁸ - محمود، حسين قاسم محمود: الحزن في حضارة بلاد الرافدين، ص 2956.

⁴⁹ - أبو شحمة، محمد علي: الطقوس الدينية السومرية وأثرها على تطور العمارة الدينية في جنوب بلاد ما بين النهرين، ص 16.

* الشواق، قاسم: ديوان الأساطير، ج 2، ص 371-372.

⁵⁰ - الماجدي، خزل: متون سومر، ص 292.

⁵¹ - آرمسترانج، كارين: القدس مدينة واحدة وعقائد ثلاث، ص 31.

الإنسان صفة الحياة الحقيقية ويصبح لها هدف ومعنى⁵² وهي حسب رؤيتهم أمكنة مبدلة، إذ اعتقدوا أن ممارسة الطقوس عند هذه الأماكن تجعل الآلهة تمنح الحياة والخصب. ولذلك إذا ما تعرضت هذه الأماكن للدمار وتركت للخراب كان لزاماً عند الشعوب القديمة إعادة إحيائها وبنائها، لأن ذلك يعدّ من صلب عقيدتهم الدينية، ومثلها المعابد والزقورات كان "ينظر إليها بأنها (سرة الأرض)"⁵³، وكانت تعدّ بمثابة المنازل للآلهة على الأرض " فإذا ما تعرضت للهدم يجب إعادة بنائها لأن في ذلك استعادة للحظة الخليفة الأولى" وهذا ما فعله إله مدينة نمر الذي كلف راعيه الحبيب إشمي- داغان بإعادة بناء معبد الأيكور المهيّب وترميم جميع ابنيتة التابعة له بعد أن كان قد هجر المدينة وجعلها عرضة للخراب والدمار⁵⁴، ومثله الملك (أبي سين) خلال فترة حكمه للمدينة (2004-2028 ق.م) أعاد تجديد هذا المعبد⁵⁵، ومثله معبد أور (إنانا)، -في عهد الملك شولجي⁵⁶

وفي بعض الأحيان كان الإله يفصح عن رغبته في بناء معبد جديد له من خلال الأحلام التي يراها الملك أو الكاهن في منامه. ومن أقدم الأمثلة على ذلك الحلم الذي روى تفاصيله الملك جوديا (كوديا) حاكم لكش، وفسرته له (نانشة) بما يتوجب عليه القيام به لإرضاء الإله ننكسو، فشرع جوديا بإنجاز الطقوس تمهيداً لابتداء العمل وتحقيق رغبة الإله⁵⁷. حيث كان المعبد يعدّ نواة المدينة وموطن الإله الحامي لها، يمدّها بالخير والخصوبة، ولتحقيق الرغبة في استعادته على أكمل وجه يستوجب إعادة بناء المعبد في المدينة.

وعند المصريين كان بناء المعابد مثل معبد الكرنك "وهو المقرّ الرسمي المقدس لآمون ملك الآلهة المصريين وقريته موت"⁵⁸ يعدّ وسيلة لإعادة تجديد العلاقة بين الفراعنة والآلهة. وكانت الطقوس التي تقوم هناك تهدف إلى إعادة توازن الكون وإحياء الأرض. ولذلك كان من أولى خطوات إحياء المكان ممارسة بعض الطقوس الدينية، فالطقوس تعدّ من أساسيات الدين والعبادة التي تتخلل بناء المدن بعد خرابها، وكانت تجري هذه الطقوس: بسكب الدموع الغزيرة أمام الآلهة، من أجل لفت نظرها إلى تلك المدينة، فمدينة نمر كانت تزخر بالحركة والحياة، ثم أصبحت فيما بعد ضحية الخراب والدمار لأن إنليل إله المدينة حوّل عنها نظره وعن معبده الأيكور الذي كان الأول في البلاد لريادة ذوي الرؤوس السوداء⁵⁹، إذ يقول النداب بصرخة ألم:

المدينة... إلى متى سوف يرفض

إلهها - الحامي، العودة إليها وإصدار

قراره بأن تكفّ آلامها (!)⁶⁰

ومن الطقوس والتراتيل المتبعة لإحياء المكان أيضاً تمجيد الآلهة وسرد مآثرها، إذ كانت هذه التراتيل مكرسة لكبير الآلهة ولحاشيته، فضلاً عن ذلك هناك تراتيل كرسّت للمعابد والملوك المؤلهين، حيث تؤلف مثل هذه الأعمال عادة عندما

⁵² - المصدر السابق، ص 31-33.

⁵³ - الماجدي، الدين السومري، ص 111-112.

⁵⁴ - الشواق، قاسم: ديوان الأساطير، ج 2، ص 371-372.

⁵⁵ - أبو شحمة، محمد علي: الطقوس الدينية السومرية وأثرها على تطور العمارة الدينية جنوب بلاد ما بين النهرين، العدد 2، المجلد 2، ص 9.

⁵⁶ - عبيد، حسن حبيب: أبرز المعالم المعمارية في مدينة نمر (نيبور)، ص 211-213

⁵⁷ - علي، فاضل عبد الواحد: دراسات في التاريخ والآثار (5)، ص 20-21.

⁵⁸ - صالح، عبد العزيز: الشرق الأدنى القديم، (مصر والعراق)، ج 1، ص 397.

⁵⁹ - الشواق، قاسم: ديوان الأساطير، ص 371.

⁶⁰ - المصدر السابق ص 372

تتم إعادة إعمار المدن المحطمة، أو بمناسبة تدمير معبد قبل بناء معبد جديد في نفس المكان⁶¹، ومن التراتيل الدينية الخاصة التي كانت تُطلب من الإله العودة إلى المدينة، واستعادة النظام لحمايتها ما ذكره كريمر في كتاب السومريون أيا مليكتي، لقد غادرت البيت، لقد غادرت المدينة...

أيتها الأم "نجال"، (عودي) كنور لإسطبك، كشاة لحظيرتك!

كطفل صغير إلى حجرتك، أيتها العذراء (عودي) إلى بيتك!

عسى "أن" ملك الآلهة أن ينطق بكلمة "كفى"

عسى "إنليل" ملك الأقطار جميعاً أن يقدر مصيرك

وعسى أن يعيد المدينة إلى مكانها لك، وتمارسين ملكيتها!

وعسى أن يعيد "أور" إلى مكانها لك، وتمارسين ملكيتها!⁶²

كانت عملية إحياء المكان تبدأ بطقوس تطهيرية من الآثام والخراب والدمار لاستدعاء روح الآلهة. "فكان التطهير عند السومريين ومن ثم عند البابليين والآشوريين يجري بعدة طرق هي إحراق البخور وسكب السوائل كالماء والزيت والحرق والأضاحي.

وكانت فلسفة التطهير تجري على أساس أن المكان محاط بالشورور والأرواح الشريرة، ولكي يتصل المكان بالمقدس فلا بُدَّ من مواد دالة على الآلهة لكي تطهر هذا المكان من الشرور والأرواح الشريرة، وكان الماء والزيت يُمثّلان الإله إنكي، والنار تمثّل الإله نيكو، والسكائب والأضاحي والقربان تمثّل الإله شول شاكا ابن الإله نكرسو. أما الحرق فيشير إلى الإله البجيل (كييل) لعلاقة بالنار والعالم الأسفل⁶³.

طقوس بعث المكان

وكان من التقاليد الشائعة عند إعادة ترميم المعابد و تجديدها أو بنائها يكون في البقعة ذاتها دون الانتقال إلى منطقة ثانية، وقد ظلت هذه العادة لفترة متأخرة، وهي ظاهرة بقيت ملازمة لأبنية جميع دور العبادة حتى الوقت الحاضر⁶⁴، إذ يشرع بهدم جدران المعبد القديم حتى يصل إلى أسس المعبد⁶⁵ وهذا ما أكدّه الملك البابلي نيونائيد في أحد نصوصه عن تجديد معبد إله الشمس في سبار، إذ يقول: "لقد استظهرت أسس ذلك المعبد التي كان قد أرساها نرام- سين... والتي لم يرها ملك من قبلي لثلاثة آلاف ومائتي سنة خلت"⁶⁶، وبعد ذلك يتم تنظيف المعبد، وكان ذلك من الأمور المقدسة ومن الأعمال التي تتطلب طقوساً وتراتيل خاصة كما تقرر النصوص "عندما تنهدم جدران المعبد، فمن أجل هدم وإعادة بناء ذلك المعبد... تشعل النار لأيا ومردوخ في شهر ملائم في يوم حسن (من الشهر) في الليل، وتقدم أضحية لأيا ومردوخ، وعلى كاهن الكالو أن يتلو رثاء، يتلو المغني رثاء"⁶⁷. وفي الصباح تنصب طاولات للقربان تقدم فيها للآلهة (أيا وشمس

⁶¹ - الطلبي، جمعة: الأدب السومري، 2008م، جامعة بغداد، ص2-3.

⁶² - كريمر: السومريون تاريخهم وحضارتهم وخصائصهم، ص 192

⁶³ - الماجدي، خزل: متون سومر، ص315.

⁶⁴ - سليمان، عامر: العراق في التاريخ القديم، ج1، ص341.

⁶⁵ - ساكز، هاري: عظمة بابل، ص419-420.

⁶⁶ - أبو شحمة، محمد علي: الطقوس الدينية السومرية وأثرها على تطور العمارة الدينية جنوب بلاد ما بين النهرين، ع2، ج2، ص20.

⁶⁷ - ساكز، هاري: عظمة بابل، ص419

ومردوخ)⁶⁸ ثم يبدأ الكاهن المختص من صنف (كالو) بإنشاء الترانيم اللازمة أمام الإله، وبعد أن يُكشف عن الأسس كان يتم تطهيرها طقوسياً بحضور الملك وإشرافه. وكان يجري تنظيف المدينة وإشعال النار حولها؛ وإشعار سكانها بوجوب الالتزام بالأعراف الاجتماعية بحيث لا يحدث ما يعكّر صفو ذلك اليوم الذي يضع فيه الملك الأسس الجديدة لمعبد الإله، إذ يقوم الملك بقطع اللبنة الأولى وفق طقوس دينية معينة⁶⁹. ويساهم الملك رمزياً في بناء المعبد، ووضع حجر الأساس، وخير من مثل ذلك الملك أور - نمو، مؤسس سلالة أور الثالثة وذلك بعد تسلمه الأوامر المقدسة من الإله لتشييد زقورة أور. وبعد إعادة بناء المعبد وتدشينه بالشعائر الدينية المناسبة، كان يُجلب تمثال الإله ويعاد وضعه في البيت المقدس (المعبد) من قبل الملك. وبهذه المناسبة المقدسة كانت تُزال من المدينة الخصومات والأمور غير الطاهرة دينياً وكل شيء قد يزجج الإله⁷⁰. وهكذا فإن إعادة بناء المعبد يعني دعوة الآلهة للعودة إلى مسكنها وبالتالي استعادتها للمدينة المقام فيها هذا المعبد، حيث تعود الروح الدينية لها، وتعود الحياة والنظام فيها ضد الفوضى.

وهذا ما تحدّث به الملك الآشوري آشور ناصر بال الثاني (883-859 ق.م) عندما أعاد بناء مدينة النمرود واتخذها عاصمة له، يقول: "... أما المدن التي أصابها الخراب في أيام آبائي فقد جعلتها مأهولة بالسكان ثانية إذ أنزلت فيها أعداداً من الناس لا تحصى ... ولقد جمعت قطعاً من الثيران والأسود والنعام والحمر ذكوراً وإناثاً وجعلتها تتكاثر. وأضفت إلى بلاد آشور مزيداً من الأرض وجلبت لها مزيداً من السكان"⁷¹.

ومن الأمور التي تعدّ جزءاً استراتيجياً من إعادة الإعمار قيام الملك الحامي بإعادة بناء الأسوار للمدينة المدمرة، فهذه الأسوار تمثل رمز حمايتها وقوتها، وهذا ما يذكره سنحاريب عن إعادة بناء مدينة نينوى وتوسعها وتنظيمها وإقامة الحدائق فيها، يقول: "شيدت سور (المدينة) وجعلت ارتفاعه بارتفاع الجبال أعلى المدينة وأسفلها أقمّت الساحات، وزرعت لرعتي ثروة الجبال وجميع البلدان، جميع أنواع النباتات من بلاد الحثيين، نباتات المرّ التي كانت ثمارها أكثر من ثمارها - جميع أنواع فالكروم الجميلة وجميع الفواكه من جميع البلدان شجيرات وأشجار مثمرة"⁷². ومثلها مدينة (كلخو) النمرود التي جدّدها الملك "آشور ناصر بال" وأقام فيها أبنية جديدة انتقل إليها في احتفال مهيب، استمر لمدة عشر أيام متتالية⁷³.

أما مدينة آشور فقد دأب الملوك على تجديد أسوارها وتشييد القصور والمعابد فيها وترميم القديم منها، فهذا شيلمنصر الثالث قد جدّد بناءها وأعاد تشييدها كما جدّد بناء معبدي آشور وعشتار وأسوار المدينة، وجدّد سنحاريب بناء أبوابها، وبنى لها بوابات جديدة حملت أسماء شعيرة عجيبة⁷⁴. وهذا ما نجده أيضاً عند الكنعانيين فكان التطهير بالماء هو الأساس، ومن المعتقدات السائدة أن عملية التطهير ترضي الآلهة، فترسل المطر إلى الأرض وتبعث الخير وتحيي الزرع، وكذلك كان دهان الأرجوان يدهن لاسترضاء الآلهة. أما صبّ الخمر على الأرض فيستخدم لإنهاء حالة الجفاف، وإخصاب الأرض وسقوط المطر من السماء إلى الأرض⁷⁵. وكانت هذه الطقوس ضرورية لاستحضار الآلهة وإعادة بركتها إلى المكان بعد أن هجرته الآلهة وترك للخراب والدمار.

⁶⁸ - المصدر السابق، ص 419.

⁶⁹ - علي، فاضل عبد الواحد: دراسات في التاريخ والآثار (5)، ص 21-22.

⁷⁰ - ساكر، هاري: عظمة بابل، ص 422، 224، 426.

⁷¹ - علي، فاضل عبد الواحد: دراسات في التاريخ والآثار (5)، ص 14-15.

⁷² - سليمان، عامر: العراق في التاريخ القديم، ج 2، ص 374.

⁷³ - علي، فاضل عبد الواحد: دراسات في التاريخ والآثار، ص 15.

⁷⁴ - سليمان، عامر: العراق في التاريخ القديم، ج 2، ص 376-379.

⁷⁵ - الماجدي، المعتقدات الكنعانية، ص 239-245.

لذلك كانت فكرة إحياء المكان في العصور القديمة جزءاً لا يتجزأ من النظام الديني والاجتماعي، إذ يهدف بالدرجة الأولى إلى المحافظة على العلاقة المقدسة بين الإنسان والآلهة وضمان استمرار القوة الروحية التي تعدُّ ضرورية لاستمرار النظام الكوني ضد الفوضى والخراب.

بعث المكان عند العرب

قبل الإسلام يمكن فهم بعث المكان من خلال النظرة التي جمعت بين المعبد الروحي والاعتقادات التقليدية المتعلقة بالأماكن المقدسة أو المحملة بالطاقة الروحية، رغم أن الجاهلية لم تكن ديناً موحداً بالمعنى الدقيق، إلا أن هناك إشارات دينية واضحة لارتباط الإنسان بالمكان ودوره في استحضار الألوهية انسجاماً مع الإنسان القديم للحضارات المجاورة التي سبقته، وأبرز ملامح هذا المفهوم تتجلى في الأماكن المقدسة "كالكعبات مثل كعبة مكة ونجران، وذات الكعبات وكعبة سندان"⁷⁶، والأصنام وبيوت العبادة مثل معبد "ذو الشرى" وقد خصص هذا البيت لعبادة الإله "ذي الشرى" بمدينة بطرا، وبنت قريش للعرى بيتاً بوادي حراص يضاؤون به الكعبة⁷⁷. وقدس العرب أيضاً الجبال والآبار والأسواق وغيرها من الأماكن. وقد ارتسمت لهذه الأماكن ملامح القداسة منذ أقدم العصور، وما زاد في أهميتها وقداستها عند بعض الباحثين وجود بئر زمزم في واد غير ذي زرع، لما للماء من أهمية في حياة البدوي المادية والروحية⁷⁸. وفي هذا المكان رُفعت قواعد البيت الحرام وأصبحت محجاً للناس، وقيل إن قبائل الجنوب هي أول من استعمر هذا الوادي، فأخذ اسم مكة من لغة الجنوب، وبَيَّنوا أن كلمة (مكة) أصلها (مك) و (رب)، و مك تعني البيت، فتكون مكة بمعنى بيت الرب أو بيت الإله، ومن قال (بكة) على أساس قلب الميم باء، على عادة أهل الجنوب⁷⁹ ومنهم من قال أنها ذُكرت باسم (مكربو)، والتي تعني القداسة، مما يوضح قدم قدسيتها حتى في اسمها⁸⁰.

وذكر كتاب تاريخ الأمم والملوك للطبري أن الكعبة نالت قداستها منذ نشأتها، وربما قامت على أنقاض معبد قديم كان للعمالق اندثر قبل وصول سيدنا إبراهيم⁸¹، وقد جعلت الأسطورة الكعبة مكاناً مقدساً ومعظماً عند العرب قبل الإسلام، فجاء "أن أول مكان خلق في الأرض هو مكان الكعبة، ثم دحى الله الأرض من تحتها، فهي سرّة الأرض ووسط الدنيا أم القرى"⁸². ومنهم من يقول أن الكعبة خُلقت يوم خلق الله السموات والأرض، فقد عثروا على حجر فيها، كُتِب عليه أنا الله رب مكة الحرام، وضعتها يوم وضعت الشمس والقمر⁸³، ونسج حول بنائها العديد من الخيوط، فالكعبة بُنيت مضاهاة لنموذج سماوي، وهو العرش، وذكرت بعض الأساطير أن الكعبة هي الوجه الآخر لـ (الضُراح) أو البيت المعمور السماوي المقدس⁸⁴. وفي الكعبة الحجر الأسود، وكان على قمة جبل أبي قبيس، وكان شعاعه ينير لأهل مكة ظلمة الليل كالقمر، وكان الناس قبل الإسلام يصعدون إليه مستبركين راجين أن يُحقّق أمنيّاتهم، فلما أسودّ أنزلته قريش من أبي قبيس⁸⁵. وربما هذا من أهم الأسباب التي جعلتهم فيما بعد يقَدِّسون جبل أبي قبيس

⁷⁶ - علي، جواد: المفضل في تاريخ العرب قبل الإسلام، ج6، ص402-418.

⁷⁷ - الفيومي، محمد إبراهيم: تاريخ الفكر الديني الجاهلي، ط4، دار الفكر العربي، 1415هـ/ 1994م ص504.

⁷⁸ - الخطيب، محمد: الدين والأسطورة عند العرب في الجاهلية، ط1، دار علاء الدين، دمشق، 2004م، ص89-90.

⁷⁹ - الشريف، أحمد إبراهيم: مكة والمدينة في الجاهلية وعهد الرسول صلى الله عليه وسلم، دار الفكر العربي، القاهرة، 1965م ص111-112.

⁸⁰ - أحمد العلي، صالح: محاضرات في تاريخ العرب، مطبعة المعارف، بغداد، 1955م، ج1، ص86.

⁸¹ - منال، قداسة المكان في الشعر الجاهلي، ص37.

⁸² - مسعود، ميخائيل: الأساطير والمعتقدات العربية قبل الإسلام، ص125.

⁸³ - الحوت، محمود سليم: في طريق الميثولوجيا عند العرب، ص126-127.

⁸⁴ - عجيبة، محمد: موسوعة أساطير العرب عن الجاهليين، ودلالاتها، الجزء الثاني، ص187.

⁸⁵ - العلي، صالح أحمد: محاضرات في تاريخ العرب، ج1 ص206-207، وانظر عجيبة، محمد: موسوعة أساطير العرب عن الجاهليين، ودلالاتها، الجزء الأول ص238-239.

وكان من أعظم الطقوس التي تمثل مدى تعظيم الكعبة في مكة طقس الحج والعمرة لما يثيره هذا الطقس في النفس من روابط ومشاعر تتصف بالقوى السحرية. يبدأون بالتلبية والتلهيل بأصوات عالية، منصهرين في ذات الإله، وأياً كان أصل هذه التلبيات، أكان صُراخاً يصاحب تقديم القرابين، أم هي ندبٌ على الميت، فهي لا تدلُّ إلا على طقس تعبدي يعظم الكعبة⁸⁶، واستنَّ العرب سنناً أخرى تدلُّ على تعظيمهم للكعبة "فكانوا لا يدخلوها بحذاء"⁸⁷ ومن علا من العبيد الكعبة فهو حرٌّ، ولم يكونوا يبنون بنياناً مربعاً بمكة تعظيماً للكعبة، من باب عدم المشابهة⁸⁸، ومن طرق تقديس العرب للكعبة أن ملوكهم كانوا يتقربون إلى بيت الله بالهدايا والنذور، وكان الناس يقسمون بالبيت الحرام لما له من مكانة في نفوسهم⁸⁹.

وكان لمكة مكانة تجارية، إضافة إلى مكانتها الدينية "قالمكيون أهل حذق ولباقة جعلوا مواسم الحج والأعياد والأسواق في فصل الشتاء وطرفي الربيع والخريف"⁹⁰. وكانت قريش تتعبد وتتقرب إلى أصنام قبائل أخرى، على شرط المثل، أي تتقرب تلك القبائل وتتعبد أصنام قريش، فقد كانت قريش تعبد صاحب كنانة، وبنو كنانة يعبدون صاحب قريش. وقد تمكنت قريش بفضل هذه السياسة الحكيمة من جمع أصنام قريش ووضعها في الكعبة، وهذا ما جعل القبائل تعظم هذا المجمع، وتجمع إليه كل سنة مرة، في موسم الحج، بالإضافة إلى الأيام الأخرى من أيام السنة، حيث تقع فيها العمرة، فربحت من ذلك ربحاً معنوياً ومادياً، وصارت مكة سوقاً مستقرة ثابتة يقصدها الناس في كل وقت⁹¹.

ونظراً لتلك المكانة والقداسة إذا ما أصاب بيت الله (الكعبة) هدم أو دمار أو سيل أو حرق همَّ الناس إلى إعادة بنائها أو ترميمها لأن في ذلك حسب اعتقادهم عملاً مقدساً يسعى إلى إعادة إحياء العلاقة الروحية مع القوى الإلهية واستمرارية للبركة والحماية الإلهية التي توفرها الكعبة لتلك القبائل التي تزورها وتحج إليها وتتبرك من حبرها المقدس.

وقد أعيد بناء الكعبة "مرات عدة، كبناء إبراهيم لها وهو ثابت في الكتاب والسنة، وبناء جرهم، وبناء قصي، و بناء قريش قبل البعثة"⁹²، وكان من أهم الأحداث التي وقعت أيام الرسول، يوم كان في الخامسة والثلاثين، بناء الكعبة بسبب سيل ملأ ما بين الجبلين، ودخل الكعبة حتى تصدعت، وقيل بسبب حريق أصاب أستار الكعبة، فتصدعت⁹³.

وبالإضافة إلى الكعبة كانت أماكن عبادة الأصنام والأوثان تعدُّ مقدسة بالنسبة للقبائل كما هو الحال مع هبل في الكعبة، وبيت اللات في الطائف وبيت العزى على مقربة من عرفات، وبيت مناة وذبي الخلصة، وبيت نجران وبقية البيوت في الجاهلية المعظمة، بمثابة أعياد يجتمع فيها الناس للاحتفال معاً بتلك الأيام بهدف إدخال السرور على أنفسهم وعلى أنفس آلهتهم بحسب اعتقادهم⁹⁴.

لذلك كان إعادة بناء هذه الأماكن يعدُّ نوعاً من بعث المكان وتجديد العهد مع القوى الإلهية التي كان يعتقد أنها تسكن هذه الأصنام، وخير مثال على ذلك بيت العزى الذي هدم مرتين مرة في الجاهلية على يد زهير بن جناب، وقتل إذ

⁸⁶ - دغيم، أديان ومعتقدات العرب قبل الإسلام، ص 198

⁸⁷ - العلي، صالح أحمد، محاضرات في تاريخ العرب، ج1، ص208

⁸⁸ - علي، جواد، المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام، ج6، ص431-432

⁸⁹ - المصدر السابق، ج6، ص351.

⁹⁰ - جمعة، محمد لطفي: ثورة الإسلام وبطل الأنبياء، ص76.

⁹¹ - العلي، جواد: المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام، ج6، ص81-82.

⁹² - جمعة، محمد لطفي: ثورة الإسلام وبطل الأنبياء، ص77.

⁹³ - العلي، جواد: المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام، ج4، ص90.

⁹⁴ - المصدر السابق، ج6، ص351.

ذاك بانيه (ظالم بن سعد)، والمرة الثانية عام الفتح على يد خالد بن الوليد⁹⁵، حيث احتفى الجاهليون بمكان العزى حتى إنهم اعتبروه من شعائر الحج في مكة، فبعد الانتهاء من الحج والطواف حول الكعبة، لم يحلوا حتى يأتوا بيت العزى والطواف حوله والاعتكاف والمكوث فيه يوماً كاملاً وبذلك يتم حجهم⁹⁶. وفي بيت العزى شرب العرب الشراب المقدس (الخمير) باعتبار العزى ربة الخمر، فكان الجاهليون يشربونها قبل شروق الشمس، وكأنهم يؤدون الطقوس التي فرضتها الزهرة⁹⁷. وبذلك يمكن أن تكون الطقوس الدينية التي كانت تقام في هذه الأماكن تسهم في إعادة إحياء روح القبيلة وربطها بالتراث الديني.

ولم يكن الإنسان في عالمه حسب ما ذكر فراس السواح بمنأى عن تأثير ساكني العالمين العلوي والسفلي وتأثره بهم في حياته وبهذا سعى دوماً إلى كسب ودّهم واتقاء شرهم وتقديس الأماكن التي تصله بهم، فغدت المرتفعات أماكن مقدسة لأنها أقرب نقطة تصل بين العالمين الأرضي والعلوي فأقيمت عليها المعابد والزقورات وقدمت القرابين وتُليت الأدعية والتوسلات⁹⁸، ومن أشهر الموضع المرتفعة التي حجّ عندها المتعبدون حراء وأبو قبيس وبئير⁹⁹، وغدت البئر في نظرهم أيضاً مقدسة بين عالمه الأرضي والعالم السفلي، فهي بوابة هذا العالم ومنفذه، من خلالها ينزل الموتى إلى هذا العالم الذي يشكل طبقة وسطى بين الأرض ومياه الغمر الأولى، فاتخذت الآبار القداسة جراء صلتها بالماء، فالماء نموذج بدئي أصيل، وموتيف ميثي قديم، هو الأول والآخر لأنه رمز لبداية الكون ونهايته، وهو وسيلة التجدد والخلود، إنه الحياة والموت، فقدس العرب البئر، ومن مظاهر قداستهم لها أنها كانت المكان الأمثل لتنصيب الصنم عليها، فحينما أحضر عمرو بن لحي بعض الأصنام من البلقاء نصب هبل على بئر الأخسف في جوف الكعبة وأقام إساف ونائلة على حفاف بئر زمزم¹⁰⁰.

وقدّس العرب قبل الإسلام الأسواق كونها تثير إحساس الجاهلي وحسّه، وإليها يلجأ عابداً خاضعاً، إذ إنها مواقيت مكانية تبدأ منها مناسك الحج إلى البيت الحرام، ويكفي تقديسها لها ارتباطها بالإحرام والحج حتى أنّ قريشاً وغيرها من العرب كانت تقول: "لا تحضروا سوق عكاظ ومجنة وذا المجاز إلا محرّمين بالحج"¹⁰¹.

وسلك العرب طقوساً مختلفة تتم عن تقديس الأماكن الدينية المرتبطة بقوة روحية، وأهم هذه الطقوس وأعظمها طقوس الحج؛ فالحجّ إلى مكة وإلى البيوت المقدسة الأخرى مثل بيت اللات والعزى، وبيت نجران وغيرها من البيوت المعظمة، إنما هي أعياد يجتمع الناس فيها للاحتفال معاً بتلك الأيام. وفي روع الشعوب السامية القديمة أنّ الأرباب لها بيوت تستقرّ فيها تُسمى (بيوت الآلهة)، كانت تُشدُّ الرجال إليها للتبرّك بها والتقرب إليها، وذلك في أوقات تُحدّد وتثبت في أيام حرم فيصرف فيها الإنسان إلى آلهته، ولذلك تُعدّ أعياداً يعمد فيها الناس، بعد إقامتهم الشعائر الدينية المفروضة، إلى الفرح والرقص، ليدخلوا السرور إلى قلوب الأرباب¹⁰². وقدّم الجاهليون القرابين إلى آلهة هذه الأماكن في مناسباتهم وأعيادهم، إذ كانت نظرتهم لا تختلف إلى هذه القرابين عن نظرة الأمم الأخرى "القرابين وسائل تعبديّة عند الحجاج

⁹⁵ - المصدر السابق، ج 6، ص 242.

⁹⁶ - بادنجكي، طاهر: قاموس الخرافات والأساطير، ص 162.

⁹⁷ - أبو سويلم، أنورك: دراسات في الشعر الجاهلي، ص 134.

⁹⁸ - الديك، إحسان: البئر بوابة العالم السفلي في الشعر الجاهلي، ص 32.

⁹⁹ - العلي، جواد: المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام، ج 6، ص 404.

¹⁰⁰ - الديك، إحسان: البئر بوابة العالم السفلي في الشعر الجاهلي، ص 32، 35.

¹⁰¹ - الحوت، محمد سليم: في طريق الميثولوجيا عند العرب، ص 148-149.

¹⁰² - علي، جواد: المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام، ج 6، ص 347-351.

الجاهليين يقدّمونها عند الكعبة¹⁰³ وبيوت العبادة الأخرى في كلّ موسم أو عيد باعتبار هذه الأماكن مواقع مقدسة تعاد قداستها من خلال الذبائح.

وهذا يدلّ إلى "أنّ كثيراً من الفكر الجاهلي الذي وصلنا جزء من الفكر السامي القديم الذي ساد الجزيرة العربية وأطرافها، وترجم الشعراء الجاهليون فنياً معانيهم الفكرية التي اكتسبوها من تجاربهم وخبراتهم، والتي تلوّنت بألوان فلسفية ارتبطت بشكل أو بآخر بمحيطهم الاجتماعي والجغرافي والتاريخي، فاخفت وراء هذه الرؤى الفنية أساطير ونشاطات روحية ورموز حضارية"¹⁰⁴.

فليس غريباً أن يكون هناك وجه شبه بين شعراء الجاهلية وبخاصة شعراء المعلقات الذين يمثلون أوج اللاشعور الجمعي الجاهلي، وبين الشاعر الرافدي في ملاحمه وقصائده وتراثيله الدينية، وليس عجباً أن يظلّ هذا الموروث هو الرباط المقدس بينهما، ينهل منه اللاحق ويقفني به أثر السابق، يرسم ملاحمه ويوجه طريقة تفكيره، ويوصله بما بدأه أجداده فيتشابه معهم لغةً وفكراً وعقيدة وحضارة. لذلك كان وقوف الشعراء الجاهليين على أطلالهم وبكاؤهم عليها كوقوف النداب/ الكالو على أطلال أسوار مدينة أوروك التي ذهب أهلها وفني مجدها وتبدّد عزّها¹⁰⁵. ألا يبدو تعلق الشاعر الجاهلي بطليته أشبه بتعلق الشاعر السومري والبابلي بعصره الذهبي وفردوسه المفقود في قصيدة دلمون وأور وغيرهما.

ألا يبدو الوقوف على الأطلال في الشعر الجاهلي مشابهاً لنواح عشتار على تموز¹⁰⁶ من حيث التعبير عن الفقد والحنين والرغبة في التجدد، ففي كلتا الحالتين يرتبط المكان أو الشخص المفقود بفكرة خصوبة الأرض وتجدد الحياة وبعثها بعد الدمار. ففي الأسطورة البابلية "موت تموز وعودته يمثل دورة الحياة في الطبيعة، فموت تموز يرمز للجفاف وعودته يرمز للخصب والتجدد والربيع"¹⁰⁷. وفي هذا المضمار ربط الشعراء في العصر الجاهلي بين المرأة والطلل برباط مقدس في إطار الرمز الديني. فكان رحيل المرأة يؤدي إلى إفقار الديار وخرابها. فالمرأة في رأي نصرت عبد الرحمن هي الشمس سيّدة الطلل، ربّة الجاهليين. والشعراء عندما يبكون على الطلل إنما يبكون على الشمس التي رحلت، فينتج عن رحيلها خراب الديار، إذ ما امرأة حقيقية تقفر ديار قومها إذا رحلت، ولكنها الشمس معبودة الجاهليين¹⁰⁸، فهجر هذه المعبودة ورحيلها يحيل الأماكن إلى موت وركود، وحلولها في هذه الأماكن يعيد تدفق أشكال الحياة، يقول المرقش الأكبر:

أينما كنتِ أو حَلَلْتِ بأرضٍ أو بلاد أُخِيبتِ تلك البلادِ

إنْ تُكوْنِي تَرَكْتِ رُبْعُكَ بالِشاً م وجاوزتِ حميرا ومُرّاداً

فأرتجِي أنْ أكون منك قريباً فأسألي الصّادرين والواردِ¹⁰⁹

ويمكن القول إنّ لكل حضارة من حضارات الشرق في الماضي نظرتها الخاصة للمكان ودوره في الحياة الدينية والاجتماعية والفكرية، ولكن في مجملها تدور حول إعادة إحياء المكان من خلال ممارسة الطقوس الدينية كرمز للقداسة، أو للخصوبة والتجدد. وهذا هو السبب الذي دفع الأقدمين إلى بناء المدن حول هذه الأماكن المقدسة التي يعمرها الوجود

¹⁰³ - الخربوطلي، علي حسني: تاريخ مكة، ط3، دار الجليل، بيروت، 1991م، ص 118.

¹⁰⁴ - الديك، إحسان: علاقة المعلقات بملحمة جلجامش، ص18.

¹⁰⁵ - المصدر السابق، ص 18-19.

¹⁰⁶ - الجفاجي، ليلي نعيم عطية: تجليات الانبعاث والموت في الطليّة والتموزية، ص183.

¹⁰⁷ - عوض، ريتا: الأسطورة والانبعاث، ص29.

¹⁰⁸ - عشا، علي مصطفى: الوقفة الطليّة بين القبول والتساؤل في رؤى بعض الشعراء الجاهليين، ص101.

¹⁰⁹ - الضبي: المفضليات، ص 431 - 432.

الإلهي. ولم يكن البشر يتصورون أن مجتمعاتهم قادرة على البقاء دون الارتباط بهذه القوة الجبارة. حيث إن كل حضارة طورت مفهوماً جمعياً هو الرغبة في إحياء الماضي وتجديد الهوية القومية من خلال المكان.

بعث المكان في الحاضر

يهتم الجانب الأعظم من الناس بإنجاب ذرية تضمن استمرارهم في الحياة عبر الأجيال المتعاقبة، ويسعى آخرون - منحوا موهبة خاصة - إلى إبداع أعمال فنية وأدبية تحمل أسماءهم وتحقق لهم الخلود¹¹⁰، ويؤلف مجموع هذه الأعمال المكان الحضاري الذي يعطي باستمراره الحياة للإنسان - الفرد والمجموعة الإنسانية. ومن هنا كان اهتمام الإنسان بالمكان واستمراريته، لأنه يستمد وجوده من وجود المكان ويكون خلود الإنسان بخلود المكان. وبهذا تكون علاقة الإنسان بالمكان علاقة تأثير متبادل، فالإنسان يمارس فاعليته فيه، ويغير من طبيعته في كثير من الأحيان، ثم يعود المكان فيمارس تأثيره على الإنسان في دورة لا تنتهي من التأثير والتبادل. فالمكان رمز حياة الإنسان ووجوده، وهويته وانتماؤه وذاكرته الجمعية، وهو يعني عند بعض الباحثين بدء تدوين التاريخ الإنساني والارتباط الجذري بفعل الكينونة لأداء الطقوس اليومية للعيش والوجود ولفهم الحقائق الصغيرة لبناء الروح والتراكيب المعقدة والخفية لصياغة المشروع الإنساني ضمن الأفعال المبهمة¹¹¹، "إذ يلعب دوراً هاماً في تكوين هوية الكيان الجماعي، وفي التعبير عن المقومات الثقافية"¹¹²، فهو النواة التي تُسقى منها جذور الحضارات والأمم في ظل الانقسامات السياسية والاجتماعية...¹¹³.

كما يعدُّ المكان التيار الذي يولد الحركة بين الشعوب، والسفينة التي تبتُّ القيم والمعتقدات، سواء شملت التفتح الفكري أو النفسي للتركيبية الإنسانية، ومن هنا "كان للمكان في حياة الإنسان قيمته الكبرى ومزيته التي تشدّه إلى الأرض، ولا عروا فالمكان كما ذكرنا سابقاً يلعب دوراً في حياة أي إنسان، فمنذ أن يكون نطفة يتخذ من رحم الأم مكاناً يمارس فيه تكوينه البيولوجي والحياتي، حتى إذا حان المخاض وخرج هذا الجنين يشمّ أول نسمة للوجود الخارجي كان المهد هو المكان الذي تتفتح فيه مداركه وتنمو فيه حواسه"¹¹⁴، ليكون ذاته ويرسم حياته جاعلاً منها المتنفّس الوحيد الذي يفجر فيها طاقاته ويعزز إبداعاته متجاوزاً بذلك كل الحدود التي تعرقل سبيل طموحاته. "يصبح المكان إشكالية إنسانية إذا ما اغتصب، أو حرمت منه الجماعة. ولذا فإنه يكتسب قيمة خاصة ودلالة مأساوية بالنسبة للمستعمرين واللاجئين"¹¹⁵.

وباختصار فإن البعث هو إعادة إحياء المعنى والقيمة الكامنة في المكان، ينظر إليه إلى أنه مفهوم وجودي وثقافي يرتبط بتجارب الإنسان وحياته، إذ يتبلور هذا المفهوم حول إعادة قراءة المكان بما يتجاوز صفاته المادية إلى تجلياته التاريخية الرمزية، والإنسانية. وفيما يلي عرض لآراء النقاد والفلاسفة حول مفهوم بعث المكان.

المكان والزمان

يذهب (اينشتاين) إلى أنّ المكان والزمان لا ينفصلان، وآية ذلك أن المعطيات التجريبية تثبت ترابط المكان والزمان بتوقعهما على المادة والحركة¹¹⁶. ويرفض برادلي انفصال الماضي عن الحاضر بسبب التضاد بينهما، فيقول:

¹¹⁰ - عوض، ريتا: أسطورة الموت والانبعاث في الشعر العربي الحديث، ص 61.

¹¹¹ - الشيخ، كبير: فلسفة المكان وعلاقتها بالاغتراب في نفسية الشاعر الجاهلي، ص 127.

¹¹² - بو طارن، محمد الهادي: فلسفة المكان في الرؤية الشعرية الحديثة، ص 65.

¹¹³ - حماد، طيّب: حدود المكان المعرفية - قراءة في المفاهيم، ص 77.

¹¹⁴ - حسين، أحمد طاهر وآخرون: جماليات المكان، مجلة عيون المقال، دار قرطبة، ط2، 1988، ص 5.

¹¹⁵ - بو طارن، محمد الهادي: فلسفة المكان في الرؤية الشعرية الحديثة، ص 65.

¹¹⁶ - علي عبدالمعطي، محمد: قضايا الفلسفة العامة ومباحثها، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ط2، 1984م، ص 133.

"عندما أكونُ جافاً بعد ابتلال، فأنا الآن أتمكن من خلال حضوري في هذه اللحظة وهذا الموضع (المكان) أن استرجع عن طريق التداعي في الفكر حضوري الذي كنتُ فيه مُبتلاً في نفس المكان. وهكذا عن طريق التضاد بين هذين الوجودين نقيم علاقة بين حاضرنَا وماضيُنَا"¹¹⁷.

ويدمج هنري برجسون بين المكان والزمان في مفهومه عن الذاكرة والوجود. إن الحديث عن الذاكرة من وجهة نظر برغسون هو تأكيد على أننا أحرار في استرجاع الماضي، وهذا يدلُّ على أننا لا نستجيب فقط للمؤثرات الخارجية الحاضرة، كما هو الحال مع الحيوانات، بل نحاول الاعتماد على ذاكرتنا الماضية والاستفادة منها في الحاضر قدر الإمكان بغرض تجاوز المواقف التي تصادفنا في الحياة اليومية والتكيف مع الواقع المعاش¹¹⁸، بمعنى أن الإنسان يتواصل مع حاضره بواسطة الإحساس والإدراك وبدون شك أن يتواصل مع ماضيه ومستقبله كذلك، وليس غريباً أن تكون الذاكرة هي سفينة الغوص في الماضي، فهي الخاصية المهمة التي تضمن وحدة الشخصية الإنسانية وكيانها، إذ تُمكن الإنسان من تلقي التأثيرات الخارجية وتسمح بالنمو التدريجي لسلوكه وبالتالي الارتقاء به، بفضل تراكم خبراته الفردية. وهذه الأخيرة (الذاكرة) تعمل كفعل حيوي يودُّ الإنسان القيام به في الوقت الحاضر وفي ربط كل عنصر بما سبقه ليحقق تكيفه مع العالم¹¹⁹ أو المكان الذي يعيش فيه. فبحث المكان من خلال فكر هؤلاء الفلاسفة هو إعادة إحياء الماضي المتجسد في المكان وربطه بالحاضر مما يعطيه معنًاً ديناميكياً. ويتضح ذلك جلياً في استحضر المدن والقرى الفلسطينية إذ يفضي وصف المكان بسياقه التاريخي إلى تجديد حضوره في الوعي المعاصر فالقدس حين تُستعاد بأسوارها وأبوابها وأسواقها ومساجدها لا تبرز مدينة راهنة فحسب وإنما تستحضر طبقاتها التاريخية والدينية والحضارية المتعاقبة، وهكذا يغدو الزمن أداة لإعادة تشكيل المكان في الذاكرة، فيما يتحول المكان إلى وعاء لصون الزمن من النسيان، وهذا يعكس رؤية برغسون للمكان بوصفه امتداد للذاكرة من خلال استعادة رموزه، حيث يتم إعادة إحياء الماضي وإعادة تفعيله في الحاضر.

المكان ذاكرة حية

تتطرر الدراسات الفلسفية الحديثة إلى المكان كفضاء حامل للذاكرة الفردية والجمعية، يرتبط بالتجارب الإنسانية الحسية والإدراكية، له حضورٌ فاعل في النفس الإنسانية، إذ يرتبط بوعي الإنسان منذ صغره، فيختزن في ذاكرته أشياء كثيرة من العواطف والذكريات¹²⁰.

إن الإنسان يتواصل مع حاضره بواسطة الإدراك ويستكشف مستقبله عن طريق التخيل ويعود إلى ماضيه معتمداً على ذاكرته التي تعمل على حفظ كل ما مرَّ به من تجارب وخبرات سابقة واسترجاعها وقت الحاجة.

يرى هنري برغسون "أن الذاكرة نوعان الأولى عادة مكتسبة بالتركرار، مثل التي تعي شعراً أو نثرًا، وذاكرة بحتة، وهي تصور حادثة انطبعت في الذهن دفعة واحدة واحتفظت بتاريخها وخصائصها، فالذاكرة المكتسبة تردّد الماضي، والثانية تتصور الماضي، وهي الذاكرة الحقّة. أي أنها الروح نفسها بما هي حياة وديمومة"¹²¹. وهذا يعني أن الذاكرة الثانية هي التي تعبر عن حقيقة الذاكرة لأنها تشمل الماضي وتستحضره وتعيد بعثه في وقت واحد، فهي ذاكرة الصورة النفسية المرتبطة بديمومة الشعور. لكن هاليفاكس شدّد على أن الذاكرة هي ظاهرة مجتمعية، وليست مجرد إرث بيولوجي، معتبراً

¹¹⁷ - الضوي، محمد توفيق: مفهوم المكان والزمان في فلسفة الظاهر والحقيقة "دراسة في ميتافيزيقا برادلي"، منشأة المعارف في الاسكندرية، 2003م، ص73.

¹¹⁸ - سليمة، عشور: الزمن السيكلوجي عند هنري برغسون، ص51.

¹¹⁹ - المصدر السابق، ص51.

¹²⁰ - الشيخ، كبير: فلسفة المكان وعلاقتها بالاغتراب في نفسية الشاعر، ص143.

¹²¹ - عشور، سليمة: الزمن السيكلوجي عند هنري برغسون وأبعاده، ص55.

أن كل ذاكرة فردية هي وجهة نظر تطل على الذاكرة الجمعية، فلكي يستذكر المرء ماضيه الخاص هو في حاجة ذكريات الآخرين، وعلى هذا الأساس يرى أنهما في علاقة تكاملية¹²². ويؤكد هاليفاكس أن المكان شرطاً أساسياً في تشكيل الذاكرة ببعديها الفردي والجمعي، إذ إن لكل جماعة محددة مكانها الخاص الذي بنته لنفسها، وذلك لتحديد صورتها عن نفسها. وفي هذا السياق يفسر الدور الذي تؤديه الصورة المكانية أثناء تشكّل الذاكرة الجمعية، فالمكان بالنسبة إليه اندفع في بصمة الجماعة وكذلك الجماعة اندفعت ببصمة المكان مضيئاً أن الجماعة مرتبطة ارتباطاً طبيعياً بمكانها الخاص بها، فلا ذاكرة جمعية خارج إطار مكاني. وهذا يعني أن الذاكرة تستند إلى استمرارية الفضاء المكاني الذي تتموضع فيه أو على الأقل إلى استمرارية الجماعة في سلوكها تجاه مكانها أو أمكنتها¹²³.

وهذا يعني أن الفرد ليس حقيقة مستقلة لأنه جزء من الجماعة التي ينتمي إليها "وكذلك لا ذاكرة ولا تذكر دون جماعة أو بمعزل عنها، ولا جماعة دون ذاكرة جمعية"¹²⁴، ولا ذاكرة جمعية دون مكان أو فضاء حاوي لهذه الذكريات التي عاشها الإنسان عبر تجربة إنسانية حسية أو عاطفية، مما يجعل بعث المكان مرتبطاً باستعادة هذه التجربة المرتبطة به.

وخلاصة القول إن البعث هنا يكون استعادة للعلاقات الحية بين الإنسان والمكان من خلال استحضار الذكريات والرموز المرتبطة به. فالمسجد الأقصى مثلاً الذي يُعدّ امتداداً روحياً ووجودياً للذات الجماعية ومركزاً للذاكرة الجمعية عند العرب والمسلمين. فالحفاظ عليه كبناء قائم في ظل الاحتلال وحمايته من سيطرة اليهود للحيلولة دون المساس به والزيارات المتكررة له خصوصاً في الشهر المبارك يمثل استحضاراً للتاريخ الإسلامي وبعثاً للذاكرة الروحية من خلال ربطه بالحاضر.

المكان موطن للوجود

ارتبط المكان بوجود الإنسان منذ أقدم العصور بوصفه مأوى وموطناً ومصدراً لعيشه وقوّته، فمنذ عهد آدم عليه السلام كان المكان هو القرطاس المرئي والقريب الذي سجّل الإنسان عليه ثقافته وفكره وفنونه ومخاوفه وأماله وأسراره وكل ما يتصل به وما وصل إليه من ماضيه ليورثه إلى المستقبل¹²⁵. ويرى الفلاسفة أن المكان هو فضاء للوجود الإنساني أو بتعبير أشمل حاضن للوجود الإنساني يتجلى فيه شعور الانتماء إلى البيئة المحيطة، إذ يصبح المكان جزءاً من هوية الإنسان وثقافته وكيانته أي قيمته وكيانه حسب تعبير الفيلسوف الألماني مارتين هايدجر. وهذا الارتباط ليس حكراً على الإنسان، فالطيور تأوي إلى وكنايتها، والوحوش إلى غاباتها، والدواب تعود مساءً إلى حظائرها. إن ارتباط الإنسان بالمكان هو ارتباط مشيمي، فإذا ما تعرّض هذا المكان إلى الفقد والضياع¹²⁶ يجتهد الإنسان في إعادة إحياء العلاقة الوجودية بينه وبين مكانه الأصلي وبإحياء هذه العلاقة يتجلى البعث المكاني. "فمن سمات المأوى (المكان) التجذّر العميق في اللاوعي مما يجعله يُستعاد بمجرد ذكره، أكثر مما يُستعاد من خلال الوصف"¹²⁷.

فسجن عكا الذي كان يُعدّ رمزاً للمقاومة الفلسطينية ضد الاحتلال البريطاني يُستعاد كرمز للصمود من خلال الأغاني الشعبية التي تخلّد نضال الشهداء والثوار فيتحوّل سجن عكا إلى مسرح للبطولة يعكس الوجود الفلسطيني في أوج تحدياته من خلال ربطه بالذاكرة الجماعية ومثل ذلك مدينة القدس ممثلة بشوارعها وأسواقها وحاراتها التي تُعدّ شاهداً على

¹²² - هاليفاكس، موريس: الذاكرة الجمعية، ترجمة نسرين الزهر، بيت المواطن للنشر والتوزيع، ص 176-177.

¹²³ - المصدر السابق، ص 178-179.

¹²⁴ - المصدر السابق، ص 179.

¹²⁵ - البرميل، حسن عبد الرحمن: استدعاء المكان في الذاكرة الفلسطينية، ص 1.

¹²⁶ - عثمان، اعتدال: إضاءة النص "قراءات في الشعر العربي الحديث"، ط2، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1998م، ص 8.

¹²⁷ - باشلار: جماليات المكان، ص 42.

عراقه هذه المدينة. فالحفاظ على هذه الأماكن من خلال ترميمها وتجديدها مع الاحتفاظ بأسماء شوارعها القديمة يمثل "الذاكرة الحية" بعينها، إذ يُدمج بين الفضاء المادي والتجربة الإنسانية اليومية كاستمرار للوجود الفلسطيني.

المكان رمز ثقافي

يحمل المكان في الفلسفة أبعاداً رمزية ووجودية تعكس التفاعل الإنساني مع العالم. إذ يتجاوز المكان حدود المادة ليصبح خاضعاً للذاكرة والهوية والتجربة الإنسانية "فهو مرتع الطفولة وملعب الشباب ومجلس الكهولة، وهو أحد أبرز منابع الثقافة والانتماء"¹²⁸.

إن كل مكان له موقع فريد يعكس نشاطاً بشرياً وثقافة معينة، فإذا أرادت جماعة من الناس في مكان ما أن تربط ثقافتها بغلاف خارجي أو تصبغها بصبغة خارجية، كالزي أو الملابس مع طابع من السلوك، فإنه سيترسخ في ذهن المطلع أن هذا الشكل مع هذا السلوك هو ثقافة تنتمي إلى هذا المكان لتصبح بمثابة علاقة فارقة وأيقونة مميزة له¹²⁹. ويرى (دوسارتو) في كتابه (ابتكار الحياة اليومية) أن الفضاء المكاني يُكتسب من خلال التفاعلات الإنسانية والنشاطات التي تمارس فيه، وبالتالي فإن بعث المكان يعني استعادة هذا البعد الرمزي والثقافي الذي يشكل هوية المكان¹³⁰، فبعث المكان وفق هذا العالم يتطلب إعادة الاعتبار للأنشطة الرمزية التي تمنح المكان معناه الإنساني، إذ يرى أن النشاطات البسيطة مثل المشي في الشارع أو الاحتفالات أو التسوق يعطي المكان معناه مما يعكس فلسفة تربط المكان بالوجود الإنساني الحي.

وفي فلسطين هناك الكثير من الأماكن ليست أماكن تاريخية ودينية فقط، بل تُعد رموزاً ثقافية، كالمدن والمساجد والكنائس والمقامات... الخ. فالقدس تعدّ المركز الديني والتاريخي والثقافي للفلسطينيين، فالعناية بأسواقها ومساجدها وكنائسها وترميمها المستمر بمثابة سعي جيد للحفاظ على الطابع الثقافي فيها. وكذلك الاحتفالات الدينية (ليلة القدر) في المسجد الأقصى واحتفالات أعياد الميلاد في ساحة المهد بعيد الفصح هو بمثابة تعريف للمكان وإحياء له كرمز ثقافي وديني ويربط المكان الحاضر كجزء من الهوية الثقافية والدينية. ومثل ذلك زيارة القرى الفلسطينية المهجرة وتمجيدتها بالاحتفالات الوطنية أو سرد حكايتها ورواية قصص أبطالها في الكتب المدرسية هو بمثابة إعادة إحياء لهذه الأماكن في الذاكرة الجمعية عبر الثقافة. ولهذا يصبح المكان جسراً بين الماضي والحاضر وشاهد على استمرارية الهوية الثقافية والإنسانية المنتمية إلى هذا المكان.

المكان رمز للهوية والانتماء

من المعلوم أنّ للمكان أثراً في ساكنيه، بل أنّ للمكان وبفعل جاذبيته الفيزيائية يشدّ الإنسان إليه، علاوة على ما يمنحه من بُعد نفسي ووجداني لما يفيضه على الإنسان من روح المواطنة والكيونة¹³¹. إن المكان يحفر في الإنسان من خصائصه وملامحه، وأغلب ما يقوم به الإنسان من نشاطات متنوعة هي في محصلتها صورة من صور انتماؤه للمكان¹³². فالمكان هو التيار الذي يولد الحركة بين الشعوب والسفينة التي تبتّ القيم والمعتقدات، ومن هنا كان للمكان في حياة الإنسان قيمته الكبرى ومزيته التي تشدّه إلى الأرض¹³³.

¹²⁸ - المنيس، وليد: أثر الدين واللغة والمكان في صقل الثقافة وديمومته والانتماء، (دراسة في الجغرافيا الثقافية)، مجلة العلوم الاجتماعية، المجلد 52، ص 42

¹²⁹ - المصدر السابق، ص 31-33.

¹³⁰ - دوسارتو: ابتكار الحياة اليومية، ترجمة وتقديم محمد شوقي الزين، دار الأمان، الرباط، 2011م، ص 179-208.

¹³¹ - سعيد، سراء محمد مبارك: دلالة المكان في الشعر الجاهلي، 2018م، ص 209.

¹³² - القزعل، أحمد محمد: العلاقة التفاعلية بين الإنسان والمكان، المجلة العربية، 2015/2/19، تركيا،

<https://www.arabicmagazine.net/arabic/ArticleDetails.aspx?id=4124>

¹³³ - حماد، طيب: حدود المكان المعرفية - قراءة ومفاهيم، ص 78.

فالمكان بمفهومه الفلسفي رمز الحياة والوجود والانتماء، ويُنظر إليه حسب رأي (كامي بزيغ) كفضاء يحمل معاني وجودية وثقافية تؤثر في تشكيل الذات الفردية والجماعية¹³⁴ ومن هنا "اكتسبت الأماكن في علاقاتها مع أناسها خصوصية تشكلت من تعاقب التفاعل وتبادل التأثير بين الناس والأمكنة"¹³⁵، ومن هذا التأثير المتبادل تتولد الألفة والانتماء التي هي في نهاية المطاف تشكل معاني المكان (الأرض)/ الهوية .

وبعث المكان، يعني إعادة ربط الإنسان بجذوره التاريخية والدينية والثقافية من خلال الأماكن التي كانت جزءاً من تكوينه الحضاري والوجداني وعند ذلك يتحوّل المكان إلى قرطاس للذاكرة يحمل في ثناياه تجارب الأفراد والجماعات، ويعزّز شعور الانتماء من خلال استحضار الماضي وربطه بالحاضر والمستقبل. وفي المنظور الفلسطيني يُعدّ المكان (الوطن) رمزاً للانتماء ورمزاً للهوية الدينية والثقافية والتاريخية إذ يتم بعث المكان من خلال استحضار الذكريات الجماعية والمعالم الدينية والثقافية والتاريخية "لبعث الحياة فيه من جديد ويشكّله الفلسطيني كما يرغب ويشتهي"¹³⁶. ومن أمثلة هذه الأماكن مدينة القدس إذ تقتحم المشاعر وتعبّر عن ماهيتها ومكانتها كرمز للهوية والانتماء الفلسطيني والعربي والإسلامي فهي رمز حضاري تاريخي مقدّس غني بالذلال والإشارات، "موطن الديانات السماوية الثلاث"¹³⁷، وقبلة المسلمين الأولى، "وبوابة الأرض نحو السماء عند المسيحيين، ومنطلق دعوة المسيح نحو المحبة، وفيها كنيسة القيامة، وهي معراج الرسول الكريم إلى سدة المنتهى، وفيها قبة الصخرة والمسجد الأقصى"¹³⁸. فهي بهذه الصفات تكون قادرة على خلق الشعور بالانتماء المشترك بين أفراد الجماعة الواحدة عن طريق تعزيز الإحساس بالولاء نحو هذا المكان الحضاري والثقافي المقدس في الشرائع الثلاث. ومن خلال التمسك بهذه المدينة وعلى رأسها المسجد الأقصى الذي يمثل مركزاً دينياً وثقافياً وتاريخياً يعكس ارتباط الفلسطيني بأرضه ومقدساته وهو في الوقت نفسه يمثل صورة قوية من صور الانتماء. وما نراه اليوم من محافظة الفلسطيني على تراث أجداده من استخدام الحرف اليدوية مثل صناعة الزجاج والفخار والخزف، وإصراره على تسمية شوارع المدينة بأسمائها الأصلية أو بأسماء بعض القرى والمدن المهجرة، ورسمه للجداريات على أسوار المدينة، ورفع النصب التذكارية لأبطال المقاومة، وتدعيم صموده وتثبيت وجوده، وتواجهه اليومي في الأسواق وساحات الأقصى والقيامة، ليس سوى بعث للهوية وإحياء للمكان الذي ينتمي إليه وتعزيز ارتباط السكان بجذورهم ووسيلة لإثبات الوجود الفلسطيني، "لأن المكان إذا خلا من الناس يغدو خارطة فارغة لا تبعث على الحياة والتجدد"¹³⁹ والانتماء.

وخلاصة القول إنّ بعث المكان يمثل إعادة إحياء للعلاقة بين الإنسان والمكان من خلال إحياء دوره ككيان حيّ مشبّع بالمعاني الحضارية والثقافية والوجودية التي تجعل الإنسان مرتبطاً به بعمق. ويكون الهدف من ذلك استعادة البعد الإنساني الحي للمكان من خلال إعادة ارتباطه بالذاكرة والتجربة والهوية الثقافية هذا من جهة، ويحوّل المكان المجرّد أو المهوّد بفعل الطمس والتزوير إلى فضاء متحرك يمزج بين الذاكرة الجماعية والتجربة المعاصرة، مما يمنحه معاني جديدة تتفاعل مع الحاضر دون فقدان جذوره التاريخية.

¹³⁴ - هايدجر، مارتين: كتابات أساسية، ج2، ترجمة وتحرير: إسماعيل المصدق، ص209-220

¹³⁵ - أبو سيف، ساندري سالم محمد: ودّ المكان لأهله، ص5

¹³⁶ - أبو حميدة، محمد صلاح زكي: جماليات المكان في ديوان (لا تعتذر عما فعلت)، مجلة جامعة النجاح، 2008، ص492.

¹³⁷ - البرميل، حسن عبد الرحمن: استدعاء المكان في الذاكرة الفلسطينية، ص2.

¹³⁸ - جمعية، حسين علي: تجليات القدس في الشعر العربي المقاوم، الموقف الأدبي، ص18.

¹³⁹ - أبو حميدة، محمد صلاح زكي: جماليات المكان في ديوان (لا تعتذر عما فعلت)، ص470

الخاتمة

تُعدُّ ظاهرة إحياء المكان في العصر الحاضر امتداداً ثقافياً لبعض أنماط التفكير التي عرفتتها حضارات الشرق الأدنى القديم، إذ ارتبط المكان في الوعي القديم بالهوية والقداسة والذاكرة والوجود. فإذا ما تعرض هذا المكان لمكروه أو خراب بفعل معين، تعيّن إعادة إعمارهِ أو تجديده مستخدمين طقوس وتراثيل دينية خاصة -حسب اعتقادهم- تسهم في تثبيت حضور المكان في الذاكرة الجماعية، وتجديد العهد بين الإنسان والقوى الإلهية. حيث اعتقدوا أن مجتمعاتهم غير قادرة على البقاء دون الارتباط بهذه القوى الجبارة التي تنظم الكون ضد الفوضى.

وفي هذا العصر نستعيد بعث المكان في هيئة جديدة من خلال استحضار أسماء المدن القديمة مثل أورسالم، شكيم، حبرون، والشوارع والرموز الدينية والأسطورية والمعالم الحضارية والتاريخية. فالإنسان يعيد بعث المكان ليشكل استراتيجية ثقافية لإعادة إنتاجه في الذاكرة واللغة والوجدان. وهذا يكشف استمرارية عميقة في الوعي الشرقي تجاه المكان بصفته رمزاً للهوية والتاريخ والقداسة.

قائمة المصادر والمراجع

القرآن الكريم.

The Holy Qur'an.

ابن فارس، أبو الحسن أحمد : (1979م)، معجم مقاييس اللغة، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

Ibn Faris, Abu al-Hasan Ahmad. (1979). Dictionary of the Roots of the Arabic Language.

Dar al-Fikr for Printing, Publishing and Distribution.

الأزهري، أبو منصور : (د ت)، تهذيب اللغة، مصر، الدار المصرية للتأليف والترجمة.

Al-Azhari, Abu Mansur. (n.d.). Refinement of the Arabic Language. Egypt: Al-Dar al-

Misriyya for Authorship and Translation.

ادزارد وآخرون، قاموس الآلهة والأساطير، ترجمة محمد وحيد خياطة، دار الشرق العربي، لبنان.

Edzard et al. Dictionary of Gods and Myths. Translated by Muhammad Wahid Khayyata.

Lebanon: Dar al-Sharq al-Arabi.

الديك، إحسان: (2009م)، البئر بوابة العالم السفلي في شعر الجاهلي، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 36، فلسطين.

Al-Deek, Ihsan. (2009). The well as a gateway to the underworld in pre-Islamic poetry.

Journal of Humanities and Social Sciences, 36. Palestine.

الديك، إحسان: (2012م)، علاقة المعلقات بملحمة جلجامش، العدد 6، أكاديمية القاسمي، فلسطين.

Al-Deek, Ihsan. (2012). The relationship between the Mu'allaqat and the Epic of

Gilgamesh. Issue 6. Al-Qasemi Academy, Palestine.

أرمسترونج، كارين: (1998م)، القدس مدينة واحدة وعقائد ثلاث، ترجمة فاطمة نصر، دار الكتب المصرية، حقوق

الترجمة والنشر محفوظة لسطور.

Armstrong, Karen. (1998). Jerusalem: One City, Three Faiths. Translated by Fatima Nasr. Dar al-Kutub al-Misriyya. Translation and publishing rights reserved to Suttur.

الشريف، أحمد: (1965)، مكة والمدينة في الجاهلية وعهد الرسول، دار الفكر العربي، القاهرة.

Al-Sharif, Ahmad. (1965). Mecca and Medina in the Pre-Islamic Period and the Prophet's Era. Cairo: Dar al-Fikr al-Arabi.

إلياد، مرسيا: (1987م)، المقدس والديني رمزية الطقوس والأسطورة، تر: نهاد خياطة، ط1، العربية للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق.

Eliade, Mircea. (1987). The Sacred and the Profane: The Symbolism of Ritual and Myth. Translated by Nihad Khayyata. 1st ed. Damascus: Al-Arabiyya for Printing, Publishing and Distribution.

إلياد، مرسيا: (1991م)، مظاهر الأسطورة، ترجمة نهاد خياطة، ط1، دار كنعان، دمشق.

Eliade, Mircea. (1991). Aspects of Myth. Translated by Nihad Khayyata. 1st ed. Damascus: Dar Kanaan.

بادنجكي، طاهر: (1996م)، قاموس الخرافات والأساطير، ط1، جروس برس، لبنان.

Badenjki, Taher. (1996). Dictionary of Superstitions and Myths. 1st ed. Lebanon: Jarrous Press.

البرميل، حسين عبد الرحيم: (2020م)، استدعاء المكان في الذاكرة الفلسطينية، مجلد 24، العدد 1، المجلة الأردنية للعلوم التطبيقية.

Al-Barmil, Hussein Abd al-Rahim. (2020). Evoking place in Palestinian memory. Jordan Journal of Applied Sciences, 24(1).

شيفمان، (1988م)، ثقافة أوغاريت، ط1، دار الأبجدية، دمشق، سوريا.

Schiffmann. (1988). The Culture of Ugarit. 1st ed. Damascus, Syria: Dar al-Abjadiyya.

باشلار: (1984م)، جماليات المكان، ترجمة غالب هلسا، ط2، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، بيروت، لبنان.

Bachelard. (1984). The Poetics of Space. Translated by Ghalib Halasa. 2nd ed. Beirut, Lebanon: University Institution for Studies and Publishing.

باقر، طه: (2011م)، مقدمة في تاريخ الحضارات القديمة حضارة وادي النيل، ج2، ط1، شركة دار الورق للنشر المحدودة، بغداد.

Baqir, Taha. (2011). Introduction to the History of Ancient Civilizations: The Civilization of

- the Nile Valley. Vol. 2, 1st ed. Baghdad: Dar al-Warraq Publishing Company Ltd.
- باقر، طه: (2012م)، مقدمة في تاريخ الحضارات القديمة حضارة وادي النيل، ج1، ط2، شركة دار الوراق للنشر المحدودة، بغداد.
- Baqir, Taha. (2012). Introduction to the History of Ancient Civilizations: The Civilization of the Nile Valley. Vol. 1, 2nd ed. Baghdad: Dar al-Warraq Publishing Company Ltd.
- بوطارن، محمد الهادي: (2020م)، فلسفة المكان في الرؤية الشعرية الحديثة، مجلة فكر -العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 12، الجزائر.
- Boutaren, Muhammad al-Hadi. (2020). The philosophy of place in the modern poetic vision. Fikr Journal—Humanities and Social Sciences, 12. Algeria.
- بو مجناح، مصطفى: (2021م)، عالم الجنة والخلود في معتقدات بلاد الرافدين، المجلد 2، العدد 11، جامعة ابن طفيل، كلية العلوم الإنسانية والطبيعية، المغرب.
- Bou Mejnah, Mustafa. (2021). The world of paradise and immortality in Mesopotamian beliefs. 2(11). Ibn Tofail University, Faculty of Humanities and Natural Sciences, Morocco.
- الجرجاني: (2003م)، التعريفات، ط2، دار الكتب العلمية، لبنان.
- Al-Jurjani. (2003). Definitions. 2nd ed. Lebanon: Dar al-Kutub al-Ilmiyya.
- جمعة، حسين علي: (2016م)، تجليات القدس في الشعر العربي المقاوم، مجلد 40، العدد 544.
- Jum'a, Hussein Ali. (2016). Manifestations of Jerusalem in Arab resistance poetry. 40(544).
- جمعة، محمد لطفي: (2017م)، ثورة الإسلام وبطل الأنبياء أبو القاسم محمد بن عبد الله، مؤسسة هنداي، المملكة المتحدة.
- Jum'a, Muhammad Lutfi. (2017). The Revolution of Islam and the Hero of the Prophets, Abu al-Qasim Muhammad ibn Abdullah. United Kingdom: Hindawi Foundation.
- حسين، أحمد طاهر وآخرون: (1988م)، جماليات المكان، ط2، دار قرطبة، الدار البيضاء.
- Hussein, Ahmad Taher, et al. (1988). The Poetics of Space. 2nd ed. Casablanca: Dar Qurtuba.
- حميد، طيب: (2021)، حدود المكان المعرفية -قراءة في المفاهيم-، المجلد 5، العدد 2، مجلة مقامات، الجزائر.
- Hamaid, Tayeb. (2021). The epistemological boundaries of place: A reading of concepts. Maqamat Journal, 5(2). Algeria.
- أبو حميدة، محمد صلاح زكي: (2008م)، جماليات المكان في ديوان لا تعتذر عما فعلت للشاعر محمود درويش، المجلد

22، العدد 2، مجلة جامعة النجاح للأبحاث.

Abu Humaida, Muhammad Salah Zaki. (2008). The aesthetics of place in Mahmoud Darwish's collection Do Not Apologize for What You Have Done. An-Najah University Journal for Research, 22(2).

الحوت، محمود سليم: (1955م)، في طريق الميثولوجيا عند العرب، ط2، دار الكتب، بيروت.

Al-Hout, Mahmoud Salim. (1955). On the Path of Arab Mythology. 2nd ed. Beirut: Dar al-Kutub.

الخربوطلي، علي حسني: (1991م)، تاريخ الكعبة، ط2، دار الجليل، بيروت.

Al-Kharbutli, Ali Husni. (1991). The History of the Kaaba. 2nd ed. Beirut: Dar al-Jalil.

الخطيب، محمد: (2004م)، الدين والأسطورة عند العرب في الجاهلية، ط1، سورية، دار علاء الدين للنشر والتوزيع والترجمة.

Al-Khatib, Muhammad. (2004). Religion and Myth among the Arabs in the Pre-Islamic Period. 1st ed. Syria: Dar Alaa al-Din for Publishing, Distribution and Translation.

الخفاجي، ليلي نعيم عطية: (د.ت)، تجليات الانبعاث والموت في الطللية والتموزية "طللية لبيد بن ربيعة وتموزية السياب أنموذجاً" (دراسة مقارنة)، العدد 12. مجلة أهل البيت.

Al-Khafaji, Layla Na'im Atiyya. (n.d.). Manifestations of resurrection and death in ruin poetry and Tammuz poetry: Labid ibn Rabi'a's ruin poem and al-Sayyab's Tammuz poetry as models (a comparative study). Ahl al-Bayt Journal, 12.

خلف، علي حسين: (1999م)، الحضارة الكنعانية والتوراة، ط1، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت.

Khalaf, Ali Hussein. (1999). Canaanite Civilization and the Torah. 1st ed. Beirut: Arab Institution for Studies and Publishing.

دغيم، سميح: (1995م)، أديان ومعتقدات العرب قبل الإسلام، ط1، لبنان، دار الفكر اللبناني.

Dughaim, Samih. (1995). Arab Religions and Beliefs before Islam. 1st ed. Lebanon: Dar al-Fikr al-Lubnani.

دوسارتو، ميشيل: (2011م)، ابتكار الحياة اليومية فنون الأداء العلمي، تر: محمد شوقي الزين، ط1، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت.

De Certeau, Michel. (2011). The Invention of Everyday Life: Arts of Practical Performance. Translated by Muhammad Shawqi al-Zayn. 1st ed. Beirut: Arab Scientific Publishers.

الزبيدي، محمد مرتضي الحسيني: (1965م)، تاج العروس من جواهر القاموس، مطبعة حكومة الكويت.

- Al-Zabidi, Muhammad Murtada al-Husayni. (1965). The Bride's Crown from the Jewels of the Dictionary. Kuwait Government Press.
- ساكرز، هاري: (1966م)، عظمة بابل، ترجمة عامر سليمان، ط2، لندن.
- Saggs, Harry. (1966). The Greatness of Babylon. Translated by Amir Suleiman. 2nd ed. London.
- سعيد، سراء محمد مبارك: (2018م)، دلالة المكان في الشعر الجاهلي: دراسة أدبية في المعلقة الشعرية، العدد 2، مجلة مسالك للدراسات الشرعية واللغوية والإنسانية.
- Sa'id, Sara Muhammad Mubarak. (2018). The significance of place in pre-Islamic poetry: A literary study of the poetic Mu'allaqat. Masalik Journal for Sharia, Linguistic and Human Studies, 2.
- سليمان، عامر: (2010م)، العراق في التاريخ القديم موجز التاريخ الإسلامي، جزء 1، دار ابن الأثير للطباعة والنشر، الموصل.
- Suleiman, Amir. (2010). Iraq in Ancient History: A Brief History of Islam. Part 1. Mosul: Dar Ibn al-Athir for Printing and Publishing.
- سليمة، عشور: (2016/ 2017م) الزمان السيكلوجي عند هنري برغسون، رسالة جامعية، جامعة محمد بوضياف، المسيلة.
- Salima, Ashour. (2016/2017). Psychological Time in Henri Bergson. University thesis. Mohamed Boudiaf University, M'sila.
- السواح، فراس: (1988م)، مغامرة العقل الأول، ط7، دار الكلمة، بيروت.
- Al-Sawah, Firas. (1988). The Adventure of the First Mind. 7th ed. Beirut: Dar al-Kalima.
- أبو سويلم، أنور: (1987م)، دراسات في الشعر الجاهلي، ط1، دار الجليل، بيروت/ دار عمان، عمان.
- Abu Suwaylim, Anwar. (1987). Studies in Pre-Islamic Poetry. 1st ed. Beirut: Dar al-Jalil; Amman: Dar Amman.
- أبو سيف، ساندي سالم محمد: (2016م)، ود الكتاب لأهله، إضاءة على شعرية الأمكنة في المنازل والديار (لأسامة بن منقذ)، <https://shorturl.at/CbdMt>
- Abu Saif, Sandy Salim Muhammad. (2016). The book's affection for its people: Illuminating the poetics of places in Homes and Dwellings by Usama ibn Munqidh. <https://shorturl.at/CbdMt>
- شاحوت، علي مفتاح عبد السلام: (2021م)، الطقوس الديانة الكنعانية (الفنيقية) ودلالاتها الرمزية من خلال نصوص أوغاريت (رأس شمرا)، المجلد 34، العدد 1، مجلة الجامعة الأسمرية: العلوم الشرعية والإنسانية، ليبيا.
- Shahout, Ali Miftah Abd al-Salam. (2021). Canaanite (Phoenician) religious rituals and their symbolic meanings through the texts of Ugarit (Ras Shamra). Al-Asmariya University Journal: Sharia and Human Sciences, 34(1). Libya.

- شتيه، منال عبد الفتاح حسين: (2017م)، قداسة المكان في الشعر الجاهلي، رسالة جامعية، جامعة النجاح، فلسطين.
- Shtayyeh, Manal Abd al-Fattah Hussein. (2017). The Sanctity of Place in Pre-Islamic Poetry. University thesis. An-Najah University, Palestine.
- أبو شحمة، محمد علي: (2023م)، الطقوس الدينية السومرية وأثرها علي تطور العمارة الدينية في جنوب بلاد ما بين النهرين، المجلة العلمية لكلية التربية، المجلد 2، العدد 2، جامعة سرت، الأكاديمية الليبية، مصراتة.
- Abu Shahma, Muhammad Ali. (2023). Sumerian religious rituals and their impact on the development of religious architecture in southern Mesopotamia. Scientific Journal of the Faculty of Education, 2(2). Sirte University; Libyan Academy, Misrata.
- الشواف، قاسم: (1997م)، ديوان الأساطير سومر وأكاد وآشور، ج2، ط1، دار الساقى، بيروت.
- Al-Shawwaf, Qasim. (1997). A Compendium of Myths: Sumer, Akkad and Assyria. Vol. 2, 1st ed. Beirut: Dar al-Saqi.
- الشيخ، كبير: (2021م)، فلسفة المكان وعلاقتها بالاغتراب في نفسية الشاعر الجاهلي، المجلد 8، العدد 1، جامعة بلجاج بو شعيب، الجزائر.
- Al-Sheikh, Kabir. (2021). The philosophy of place and its relationship to alienation in the psyche of the pre-Islamic poet. 8(1). Belhadj Bouchaib University, Algeria.
- شهيرة بوخونوف: (د.ت): أساطير الخصب في بعض الأساطير، المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف - ميله.
- Boukhenouf, Shahira. (n.d.). Fertility myths in selected myths. Abdelhafid Boussouf University Centre, Mila.
- صالح، عبد العزيز: (2012م)، الشرق الأدنى القديم (مصر والعراق)، الجزء الأول، مكتبة الانجلو المصرية.
- Salih, Abd al-Aziz. (2012). The Ancient Near East: Egypt and Iraq. Part 1. Anglo-Egyptian Bookshop.
- الضبي: المفضل: (د.ت)، المفضليات، تحقيق: أحمد محمد شاكر وعبد السلام هارون، ط6، دار المعارف، القاهرة.
- Al-Dabbi, al-Mufaddal. (n.d.). Al-Mufaddaliyyat. Edited by Ahmad Muhammad Shakir and Abd al-Salam Harun. 6th ed. Cairo: Dar al-Ma'arif.
- الضوى: محمد توفيق: (2003م)، مفهوم المكان والزمان في فلسفة الظاهر والحقيقة، منشأة المعارف بالإسكندرية
- Al-Dawi, Muhammad Tawfiq. (2003). The Concept of Space and Time in the Philosophy of Appearance and Reality. Alexandria: Mansha'at al-Ma'arif.
- عبد المعطي، محمد علي: (1984م)، قضايا الفلسفة العامة ومباحثها، ط2، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
- Abd al-Mu'ti, Muhammad Ali. (1984). Issues and Fields of General Philosophy. 2nd ed. Alexandria: Dar al-Ma'rifa al-Jami'iyya.
- عبيد، حسن حبيب: (2020م)، أبرز المعالم المعمارية في مدينة نهر (نبيور)، مجلة آداب البصرة، العدد 93.
- Obaid, Hasan Habib. (2020). The most prominent architectural landmarks in the city of Nuffar (Nippur). Basra Arts Journal, 93.
- عثمان، اعتدال: (1998م)، إضاءة النص: قراءة في الشعر العربي الحديث، ط2، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر.
- Othman, I'tidal. (1998). Illuminating the Text: Readings in Modern Arabic Poetry. 2nd ed. Egypt: Egyptian General Book Organization.

- عجينة، محمد: (1994م) موسوعة أساطير العرب عن الجاهلية ودلالاتها، ج1، ط1، دار الفارابي ، بيروت، لبنان.
- Ajina, Muhammad. (1994). Encyclopedia of Arab Myths of the Pre-Islamic Period and Their Meanings. Vol. 1, 1st ed. Beirut, Lebanon: Dar al-Farabi.
- عشا، علي مصطفى: (2005م)، الوقفة الطللية والمشهد النقدي، المجلة الأردنية في اللغة العربية وآدابها، المجلد 1، العدد 1، جامعة مؤتة، الأردن.
- Asha, Ali Mustafa. (2005). The stance at the ruins and the critical scene. Jordanian Journal of Arabic Language and Literature, 1(1). Mutah University, Jordan.
- علي، جواد: (1993م)، المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام، ط2، جامعة بغداد.
- Ali, Jawad. (1993). A Detailed History of the Arabs before Islam. 2nd ed. University of Baghdad.
- العلي، صالح أحمد: (1955م)، محاضرات في تاريخ العرب، ج1، ط4، مطبعة الإرشاد، بغداد.
- Al-Ali, Salih Ahmad. (1955). Lectures on Arab History. Vol. 1, 4th ed. Baghdad: Al-Irshad Press.
- : (1968م)، محاضرات في تاريخ العرب، ج1، ط4، مطبعة الإرشاد، بغداد.
- Al-Ali, Salih Ahmad. (1968). Lectures on Arab History. Vol. 1, 4th ed. Baghdad: Al-Irshad Press.
- عوض، ريتا: (1974م)، أسطورة الموت والانبعاث في الشعر العربي الحديث، رسالة جامعية، الجامعة الأمريكية، بيروت.
- Awad, Rita. (1974). The Myth of Death and Resurrection in Modern Arabic Poetry. University thesis. American University, Beirut.
- الفراهيدي، الخليل بن أحمد: (2003م)، كتاب العين، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان.
- Al-Farahidi, al-Khalil ibn Ahmad. (2003). Kitab al-Ayn. Beirut, Lebanon: Dar al-Kutub al-Ilmiyya.
- فرحان، علي سامي: (2019م)، المعابد العراقية والمصرية، العدد 37، المجلة العلمية بكلية الآداب.
- Farhan, Ali Sami. (2019). Iraqi and Egyptian temples. Scientific Journal of the Faculty of Arts, 37.
- الفيومي، محمد إبراهيم: (1994م)، تاريخ الفكر الديني الجاهلي، ط4، دار الفكر العربي، القاهرة.
- Al-Fayoumi, Muhammad Ibrahim. (1994). The History of Pre-Islamic Religious Thought. 4th ed. Cairo: Dar al-Fikr al-Arabi.
- القرزل، أحمد محمد: العلاقة التفاعلية بين الإنسان والمكان، المجلة العربية، 1019، تركيا،
<https://www.arabicmagazine.net/arabic/ArticleDetails.aspx?id=4124>
- Al-Qaz'al, Ahmad Muhammad. The interactive relationship between humans and place. Al-Majalla al-Arabiyya, 1019, Turkey.
<https://www.arabicmagazine.net/arabic/ArticleDetails.aspx?id=4124>
- كريم، صموئيل: (1973م)، من ألواح سومر، ترجمة طه باقر، مكتبة المثنى ببغداد ومؤسسة الخانجي بالقاهرة.
- Kramer, Samuel. (1973). From the Tablets of Sumer. Translated by Taha Baqir. Al-Muthanna Bookshop, Baghdad; Al-Khanji Foundation, Cairo.

- كريم، صموئيل: (1973م)، السومريون وتاريخهم وحضارتهم وخصائصهم ترجمة فيصل الوائلي، دار غريب للطباعة والنشر، الكويت.
- Kramer, Samuel. (1973). The Sumerians: Their History, Civilization and Characteristics. Translated by Faisal al-Wa'ili. Kuwait: Dar Gharib for Printing and Publishing.
- الماجيدي، خزعل: (1998م)، الدين السومري، ط1، دار الشروق، عمان.
- Al-Majidi, Khazal. (1998). Sumerian Religion. 1st ed. Amman: Dar al-Shorouk.
- الماجيدي، خزعل: (1998م)، متون سومر (الكتاب الأول)، ط1، الأهلية للنشر والتوزيع، عمان.
- Al-Majidi, Khazal. (1998). Sumerian Texts (Book One). 1st ed. Amman: Al-Ahliyya for Publishing and Distribution.
- الماجيدي، خزعل: (1999م)، الدين المصري، ط1، دار الشروق، عمان.
- Al-Majidi, Khazal. (1999). Egyptian Religion. 1st ed. Amman: Dar al-Shorouk.
- الماجيدي، خزعل: (2017م) المعتقدات الكنعانية، مؤسسة هنداوي، المملكة المتحدة.
- Al-Majidi, Khazal. (2017). Canaanite Beliefs. United Kingdom: Hindawi Foundation.
- مازيل، جان: (1998م)، تاريخ الحضارة الفينيقية الكنعانية، ترجمة ربا الخش، دار الحوار للنشر والتوزيع، ط1، سوريا.
- Mazel, Jean. (1998). The History of Phoenician-Canaanite Civilization. Translated by Ruba al-Khash. 1st ed. Syria: Dar al-Hiwar for Publishing and Distribution.
- محمود، محمد حسين قاسم: (2021م)، الحزن في حضارة بلاد الرافدين، العدد 34، الإصدار الثاني، مجلة كلية اللغة العربية، ايتاي البارود.
- Mahmoud, Muhammad Hussein Qasim. (2021). Grief in Mesopotamian civilization. Journal of the Faculty of Arabic Language, Itay al-Barud, 34, second release.
- مسعود، ميخائيل: (1994م)، الأساطير والمعتقدات العربية قبل الإسلام، ط1، دار العلم للملايين، لبنان.
- Mas'ud, Mikhail. (1994). Arab Myths and Beliefs before Islam. 1st ed. Lebanon: Dar al-Ilm lil-Malayan.
- المنيس، وليد: (2024م)، أثر الدين واللغة والمكان في صقل الثقافة وديمومة الانتماء: دراسة في الجغرافيا الثقافية، المجلد 52، العدد 4، مجلة العلوم الاجتماعية، الكويت.
- Al-Munais, Walid. (2024). The impact of religion, language and place on shaping culture and sustaining belonging: A study in cultural geography. Journal of Social Sciences, 52(4). Kuwait.
- هاليفاكس، موريس: (2020م)، الذاكرة الجمعية، ترجمة نسرين الزهر، المجلد 9، العدد 33، مجلة تبين للدراسات الفكرية والثقافية.
- Halbwachs, Maurice. (2020). Collective memory. Translated by Nisreen al-Zahr. Tabayyun Journal for Philosophical Studies and Critical Theory, 9(33).
- هايدجر، مارتين: (2003م)، كتابات أساسية، ج2، ترجمة إسماعيل المصدق، ط1، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة.
- Heidegger, Martin. (2003). Basic Writings. Vol. 2. Translated by Ismail al-Musaddiq. 1st ed. Cairo: Supreme Council of Culture.

دور استراتيجية الخرائط المفاهيمية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مرج بن عامر من وجهة نظر معلمهم

ظريفة خليل عبد الكريم سعايدة¹، نورا حسين محمد زبيدات¹

¹ كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

بريد الكتروني: zareifaks4@gmail.com إشراف: أ.د. مجدي زامل

HNSJ, 2026, 7(11); <https://doi.org/10.53796/hnsj711/2>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/711/2>

تاريخ النشر: 2026/11/01م

تاريخ القبول: 2026/10/12م

تاريخ الاستقبال: 2026/10/05م

المستخلص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى دور استراتيجيات الخرائط المفاهيمية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مرج بن عامر من وجهة نظر معلمهم، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي واستخدمت الاستبانة أداة رئيسة لجمع البيانات، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المدارس الثانوية الحكومية في منطقة مرج بن عامر والبالغ عددهم (318) معلماً ومعلمة، في حين بلغت عينة الدراسة الأساسية (174) معلماً ومعلمة، اختبروا بالطريقة الطبعية العشوائية. وأظهرت النتائج أن تقدرات معلمي المرحلة الثانوية لدور استراتيجيات الخرائط المفاهيمية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة جاءت بدرجة مرتفعة، كما جاءت جميع مجالات التفكير الناقد بدرجة مرتفعة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدرات المعلمين لدور استراتيجيات الخرائط المفاهيمية في تنمية مهارات التفكير الناقد تغوياً إلى متغير الجنس، أو التخصص، أو سنوات الخبرة في التدريس، سواء على الدرجة الكلية أو على مجالات التفكير الناقد الثلاثة. وبناءً على نتائج الدراسة، أوصت الباحثتان بزيادة توظيف استراتيجيات الخرائط المفاهيمية بصورة منظمة في تدريس طلبة المرحلة الثانوية، وتنظيم وامج تدريبية عملية للمعلمين حول توظيفها في تنمية مهارات التفكير الناقد، مع التركيز بصورة خاصة على الأنشطة التي تستهدف تقييم الأدلة والحجج، والكشف عن المسلمات، وإصدار الأحكام المبنية على الأدلة والعلاقات المنطقية، إلى جانب تطوير أدلة وأنشطة تعليمية متروجة تساعد المعلمين على توظيف الاستراتيجيات بما يتناسب مع مستويات الطلبة وطبيعة المهارات المستهدفة.

الكلمات المفتاحية: استراتيجية الخرائط المفاهيمية، التفكير الناقد، المرحلة الثانوية.

The role of concept mapping strategy in developing critical thinking skills among secondary school students in Marj Ibn Amer schools from the perspective of their teachers

Zarifa Khalil Abdul Karim Saaydeh¹; Noura Hussein Mohammed Zbeidat¹

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

Email: zareifaks4@gmail.com

HNSJ, 2026, 7(11); <https://doi.org/10.53796/hnsj711/2>

Arabic Scientific Research Identifier: <https://arsri.org/10000/711/2>

Received at 05/10/2026

Accepted at 12/10/2026

Published at 01/11/2026

Abstract

This study aimed to identify the role of the concept mapping strategy in developing critical thinking skills among secondary school students in Marj Ibn Amer schools from the perspective of their teachers. The study adopted the descriptive analytical approach and used a questionnaire as the main instrument for data collection. The study population consisted of all teachers in public secondary schools in the Marj Ibn Amer area, totaling 318 male and female teachers, while the main study sample consisted of 174 male and female teachers who were selected using a stratified random sampling method. The results showed that teachers' perceptions of the role of the concept mapping strategy in developing students' critical thinking skills were high. All three domains of critical thinking also received high ratings. The results further revealed no statistically significant differences in teachers' perceptions of the role of the concept mapping strategy in developing critical thinking skills attributable to gender, specialization, or years of teaching experience, either in the overall score or in the three critical thinking domains. Based on the findings, the researchers recommended increasing the systematic use of the concept mapping strategy in teaching secondary school students and organizing practical training programs for teachers on its use in developing critical thinking skills. The researchers also recommended focusing particularly on activities that target the evaluation of evidence and arguments, the identification of assumptions, and the formulation of judgments based on evidence and logical relationships, in addition to developing graded instructional guides and activities that help teachers employ the strategy in ways appropriate to students' levels and the nature of the targeted skills.

Keywords: Concept Mapping Strategy, Critical Thinking, Secondary School.

مقدمة الدراسة

تشهد الأنظمة التعليمية المعاصرة تحولات متسارعة في ضوء التطورات العلمية والتكنولوجية المتلاحقة، الأمر الذي أدى إلى إعادة تعريف أدوار المؤسسات التربوية، بحيث لم يعد دورها مقتصرًا على نقل المعرفة، بل أصبح يتمثل في إعداد متعلمين قادرين على التفكير بعمق، وتحليل المعلومات وتقييمها وتوظيفها في مواجهة المشكلات الحياتية واتخاذ قرارات مدروسة. وقد استدعى هذا التحول تبني نماذج تعليمية حديثة تركز على التعلم النشط وبناء المعرفة، مع إعطاء أهمية لتنمية مهارات التفكير العليا بوصفها مؤشراً أساسياً على جودة المخرجات التعليمية.

وفي هذا السياق، يبرز التفكير الناقد بوصفه أحد الأهداف الجوهرية للعملية التعليمية، لما ينطوي عليه من مهارات تحليل وتفسير وتقييم الأدلة، والاستدلال المنطقي، وإصدار الأحكام المبنية على معايير موضوعية، مما جعله محوراً رئيساً في توجهات تطوير المناهج وطرائق التدريس، ولا سيما في ظل رصد العديد من المعوقات التي تواجه النظم التعليمية في تنمية هذه المهارات الحيوية لدى الطلبة (العنزي والبلوي، 2025).

وانطلاقاً من ذلك، ظهرت استراتيجية الخرائط المفاهيمية كإحدى الاستراتيجيات التدريسية التي تستند إلى نظرية التعلم ذي المعنى لأوزبيل، والتي طوّرها نوفاك، حيث تقوم على تنظيم المفاهيم في بنية هرمية مترابطة توضح العلاقات بينها، بما يسهم في بناء المعرفة بصورة منظمة، وتعميق الفهم وتنمية مهارات التفكير العليا، وبخاصة مهارات التفكير الناقد (Novak & Gowin, 1984). وقد أكدت الأدبيات التربوية الحديثة أن فاعلية هذه الاستراتيجية ترتبط ارتباطاً وثيقاً بطبيعة وهيكـل المهام التعليمية المكلف بها الطلاب (Amante et al., 2026)، فضلاً عن دورها البارز في دعم بيئات التعلم القائمة على التفاعل وبناء المفاهيم البصرية. (Lotfi et al., 2025)

وفي ضوء ما سبق، اهتمت العديد من الدراسات في بيئات عربية وأجنبية بتقصي فاعلية استراتيجية الخرائط المفاهيمية في تنمية نواتج التعلم ومهارات التفكير، حيث سعت إلى الكشف عن مدى إسهامها في تعزيز التعلم ذي المعنى، وتنمية التفكير الناقد، وتحسين التحصيل الدراسي في مراحل تعليمية مختلفة.

ورغم هذا الاهتمام الواسع، تشير المراجعات المنهجية المعاصرة للأدبيات التربوية إلى وجود تباين ملحوظ ونتائج مختلطة في بعض الأحيان حول مدى تأثير الخرائط المفاهيمية في تنمية مهارات تفكير ناقد محددة (مثل: التحليل، والتقييم، والاستدلال)، ويعزى ذلك غالباً إلى قصور في آليات القياس التقليدية، وعدم التدقيق في جودة الروابط المفاهيمية التي يبنـيها المتعلمون. (Jeong et al., 2025)

ومن هذا المنطلق، لم يعد البحث التربوي الحديث يقتصر على قياس المخرجات النهائية، بل انتقل نحو دراسة الإجراءات المعرفية التي يمارسها الطلاب أثناء ربط المفاهيم، لما تحمله هذه السلوكيات من دلالات مباشرة على مهارات التفكير الناقد وقدرة المتعلم على كشف المغالطات المنطقية وتصحيحها عبر توظيف تقنيات التحليلات التعليمية والذكاء الاصطناعي التوليدي. (Jeong et al., 2025)

ومن الدراسات السابقة التي اعتمدت عليها هذه الدراسة، دراسة أمانتي وآخرون (Amante et al., 2026) هدفت الدراسة إلى استقصاء أثر بنية النشاط ونوع المهمة المعتمدة على الخرائط المفاهيمية في تعلم طلبة التعليم العالي، من خلال مقارنة فاعلية إنشاء الخرائط المفاهيمية وإكمالها وترتيبها وكتابة الملخصات ضمن أنماط تعلم فردية وتعاونية. واعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبي بتصميم عاملي (3×4)، حيث شملت العينة (226) طالباً جامعياً من السنة الأولى بجامعة إكستريمادورا في إسبانيا، وُزِعوا عشوائياً على (12) مجموعة تجريبية. وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار لقياس الفهم، واختبار للتذكر

المؤجل، وتحليل التفاعلات اللفظية بين الطلبة أثناء الأنشطة التعاونية. وأظهرت النتائج أن الطلبة الذين أنشأوا الخرائط المفاهيمية بأنفسهم ثم ناقشوها بصورة تعاونية حققوا أفضل النتائج في الفهم واستدعاء المعلومات مقارنة ببقية المجموعات، كما أسهم هذا النمط في تعزيز الحوار الاستكشافي العميق والتفاعل المعرفي بين الطلبة بدرجة أكبر من المهام الأخرى. في المقابل، حققت مهام إكمال الخرائط أو ترتيبها نتائج أقل، بينما كانت كتابة الملخصات الأقل فاعلية في تحسين التعلم. وأوصت الدراسة بتوظيف الخرائط المفاهيمية المنشأة ذاتياً ضمن أنشطة تعلم تعاوني، مع تدريب الطلبة على أساليب الحوار التشاركي لتعزيز التعلم العميق وتقليل العبء المعرفي.

وهدف دراسة خازن (Khazen, 2025) إلى تقصي أثر التدريس باستراتيجية الخرائط المفاهيمية في التحصيل الدراسي في العلوم لدى طلبة الصف السادس في مدرسة عربية بشمال الداخل الفلسطيني، إضافة إلى الكشف عن أثرها في مستوى الاندماج والدافعية نحو التعلم. واعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبي بتصميم قبلي-بعدي، مستخدمةً المنهج المختلط، وطُبقت على عينة مكونة من (240) طالباً وطالبة، وُرعت إلى مجموعتين: تجريبية درست باستخدام استراتيجية الخرائط المفاهيمية، وضابطة درست بالطريقة التقليدية، مع استخدام الاختبارات القبلية والبعدية واستبانة الاندماج الطلابي والمقابلات كأدوات لجمع البيانات.

وأظهرت النتائج نقوفاً واضحاً للمجموعة التجريبية في التحصيل الدراسي، إلى جانب ارتفاع مستوى الاندماج والدافعية، وتحسن الفهم المفاهيمي وتنمية المهارات التنظيمية والتحليلية لدى الطلبة، مما يؤكد فاعلية استراتيجية الخرائط المفاهيمية في تحسين التحصيل وتنمية التعلم.

تناولت دراسة لطفي وآخرين (Lotfi et al., 2025) تقويم أثر الخرائط المفاهيمية التعاونية في تعلم طلبة التعليم العالي، والكشف عن التحديات المعرفية والتنظيمية والتقنية التي تواجههم أثناء بنائها، واقتراح استراتيجيات تساهم في تحسين توظيفها في العملية التعليمية. واعتمدت الدراسة المنهج المختلط (الكمي والنوعي)، حيث أجريت على عينة مكونة من (60) طالباً وطالبة من طلبة الماجستير في برنامج مهن التكوين والإشراف بالمغرب، موزعين على مساقين علم نفس العمل والأندراغوجيا. وُجمعت البيانات من خلال استبانة تضمنت فقرات وفق مقياس ليكرت وأسئلة مفتوحة، ثم خُللت باستخدام الإحصاءات الوصفية والتحليل الموضوعي. وأظهرت النتائج أن الخرائط المفاهيمية التعاونية أسهمت في تنمية الإبداع وتعزيز التفكير الناقد وتحسين الاحتفاظ بالمعلومات، وتشجيع التعلم التفاعلي بين الطلبة. كما أوضحت النتائج أن غالبية الطلبة أبدوا رغبة في استخدام الخرائط المفاهيمية في مقررات أخرى، وأوصت الدراسة بتبسيط تصميم الخرائط، وتدريب الطلبة مسبقاً على الأدوات الرقمية، وتوفير إرشاد مستمر، وتشجيع العمل الفردي قبل الانتقال إلى العمل التعاوني بما يساهم في رفع فاعلية الخرائط المفاهيمية التعاونية في التعليم العالي.

تطرقت دراسة العنزي والبلوي (2025) إلى معوقات تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة جامعة تبوك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية والآداب، من خلال التركيز على المعوقات المرتبطة بالطالب، وعضو هيئة التدريس، والمنهاج الدراسي، بالإضافة إلى بحث أثر بعض المتغيرات الديموغرافية والأكاديمية. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، مستخدمةً استبانة طُبقت على عينة عشوائية مكونة من (30) عضواً من أعضاء هيئة التدريس بقسم التربية وعلم النفس. وأظهرت النتائج أن معوقات تنمية التفكير الناقد جاءت بدرجة متوسطة بوجه عام، مع بروز المعوقات المرتبطة بالطالب والمنهاج بدرجة أكبر مقارنة بالمعوقات المرتبطة بأعضاء هيئة التدريس، كما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى للمتغيرات الديموغرافية والأكاديمية المدروسة. وفي ضوء ذلك، أوصت الدراسة بتطوير المقررات الجامعية بما يعزز مهارات التفكير العليا، والاهتمام برفع دافعية الطلبة، إلى جانب دعم أعضاء هيئة التدريس ببرامج تدريبية متخصصة في استراتيجيات تنمية التفكير الناقد.

هدفت دراسة عريوة والغزو (2024) إلى استقصاء أثر استخدام استراتيجيات الخرائط المفاهيمية والرؤوس المرقمة في تنمية مهارات التفكير الناقد في مادة الرياضيات لدى طالبات الصف الرابع الأساسي في محافظة مادبا بالأردن. واعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبي، حيث تكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات الصف الرابع الأساسي في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم في محافظة مادبا، واختيرت عينة مكونة من (94) طالبة، وزعت عشوائياً إلى ثلاث مجموعات: مجموعتين تجريبيتين درست الأولى باستخدام استراتيجية الخرائط المفاهيمية، والثانية باستخدام استراتيجية الرؤوس المرقمة، ومجموعة ضابطة درست بالطريقة الاعتيادية. ولتحقيق أهداف الدراسة، أعدت الباحثتان اختباراً لقياس مهارات التفكير الناقد مكوناً من (20) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، وتم التحقق من صدقه وثباته. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات التفكير الناقد لصالح المجموعتين التجريبيتين مقارنة بالمجموعة الضابطة، في حين لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين استراتيجية الخرائط المفاهيمية واستراتيجية الرؤوس المرقمة، مما يشير إلى فاعلية كلتا الاستراتيجيتين في تنمية التفكير الناقد. وفي ضوء هذه النتائج، أوصت الدراسة بتبني استراتيجيات الخرائط المفاهيمية والرؤوس المرقمة في تدريس الرياضيات، وتطوير الكتب المدرسية لتتضمن أنشطة قائمة عليهما، إلى جانب تدريب معلمي الرياضيات على توظيفهما في الممارسات التدريسية.

تُشير دراسة فونسيكا وآخرون (Fonseca et al, 2024) إلى فاعلية الخرائط المفاهيمية في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة التعليم الطبي الجامعي، حيث هدفت إلى تحليل الدراسات السابقة التي تناولت استخدام الخرائط المفاهيمية في التعليم الطبي، والكشف عن أثرها في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة، إضافة إلى تفسير آليات هذا الأثر. واعتمدت الدراسة منهجية المراجعة المنهجية، وشملت تحليل (39) دراسة كمية ونوعية ومختلطة تم استخراجها من عدة قواعد بيانات علمية. وأظهرت النتائج أن الخرائط المفاهيمية تُعد أداة تعليمية فعّالة تسهم في تنمية مهارات التفكير الناقد من خلال تنظيم المعرفة وربط المفاهيم وتعزيز الفهم العميق لدى الطلبة، كما يمكن توظيفها كأداة للتعلم والتدريس في آن واحد. وخلصت الدراسة إلى أن تأثير الخرائط المفاهيمية في تنمية التفكير الناقد يتسم بالثبات عبر سياقات تعليمية متعددة، مما يدعم توظيفها في التعليم الجامعي لتنمية مهارات التفكير العليا لدى الطلبة.

أجرت البياضة (2022) دراسة في الأردن هدفت إلى استقصاء أثر استخدام الخرائط المفاهيمية في تنمية مهارة التفكير الإبداعي في مادة اللغة العربية لدى طالبات الصف السابع الأساسي. ولتحقيق هذا الهدف، اعتمدت الباحثة المنهج شبه التجريبي على عينة قصدية تكونت من (55) طالبة من طالبات الصف السابع في قسبة الكرك، جرى تقسيمهن عشوائياً إلى مجموعتين: تجريبية (26 طالبة) درست باستخدام إستراتيجية الخرائط المفاهيمية، وضابطة (29 طالبة) درست بالطريقة التقليدية. وتجسدت أداة الدراسة في اختبار التفكير الإبداعي الذي أعدته الباحثة لقياس مهارات (الطلاقة، والمرونة، والأصالة) لدى الطالبات في وحدة دراسية محددة، بعد التحقق من صدقه وثباته. وقد أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أداء الطالبات على اختبار مهارات التفكير الإبداعي تعزى لمتغير طريقة التدريس، وجاءت هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية التي درست بالخرائط المفاهيمية وبحجم أثر كبير جداً، وعزت الباحثة هذا التفوق إلى دور الإستراتيجية في جعل المتعلم محوراً للعملية التعليمية وتسهيل الربط الهرمي ذي المعنى بين المفاهيم السابقة والجديدة. وبناءً على ذلك، أوصت الدراسة معلمي اللغة العربية بتوظيف أنشطة تعليمية قائمة على استراتيجية الخرائط المفاهيمية، وضرورة تأهيل المعلمين من خلال دورات تدريبية تنظمها وزارة التربية والتعليم لتمكينهم من تطبيقها بفاعلية في العملية التعليمية.

هدفت دراسة بارتا وآخرين (Barta et al., 2022) إلى التحقق من فاعلية استراتيجية الخرائط المفاهيمية مقارنة بالطريقة التقليدية في تنمية مهارات التفكير الناقد والاستعداد للتفكير الناقد لدى الطلبة، وذلك باستخدام منهج التحليل البعدي (Meta-analysis). وقد شملت الدراسة (21) دراسة تضمنت (108) مقارنات، بمشاركة إجمالية بلغت (1695) طالباً وطالبة،

واعتمدت الدراسات المشمولة على اختبارات معيارية لقياس مهارات التفكير الناقد والاستعداد له. واستخدم الباحثون نموذج التأثيرات العشوائية لتحليل أحجام الأثر، إلى جانب اختبار Egger ومخطط Funnel Plot وطريقة Duval and Tweedie للكشف عن تحيز النشر، كما تم تحليل أثر بعض المتغيرات المعدلة، مثل الخصائص الديموغرافية للطلبة، والظروف التعليمية، وطريقة إعداد الخرائط المفاهيمية، ونوع توزيع المشاركين. وأظهرت النتائج أن استراتيجية الخرائط المفاهيمية كانت أكثر فاعلية من الطريقة التقليدية في تنمية مهارات التفكير الناقد والاستعداد له، كما تبين أن الدراسات التي استخدمت التوزيع العشوائي للمشاركين حققت أحجام أثر أكبر من الدراسات غير العشوائية. وفي ضوء هذه النتائج، أوصى الباحثون بتوسيع استخدام استراتيجية الخرائط المفاهيمية في العملية التعليمية لتنمية التفكير الناقد، وإجراء المزيد من الدراسات التجريبية ذات التوزيع العشوائي في مراحل تعليمية وتخصصات مختلفة، لتعزيز موثوقية النتائج وإمكانية تعميمها.

هدفت دراسة سونداراراجان وآخرين (Sundararajan et al., 2018) إلى استقصاء أثر الخرائط المفاهيمية التعاونية في تنمية مهارات التفكير الناقد، وبخاصة مهارتي التحليل والتفسير، لدى أطفال رياض الأطفال. واعتمدت الدراسة المنهج المختلط المتوازي (Parallel Mixed Methods)، إذ جمعت بين الأسلوبين الكمي والنوعي لتحقيق فهم أكثر شمولاً لفاعلية الاستراتيجية. وأجريت الدراسة في إحدى المدارس الابتدائية الحكومية في شمال غرب الولايات المتحدة الأمريكية، وتكون مجتمع الدراسة من أطفال مرحلة رياض الأطفال، في حين بلغت العينة (15) طفلاً وطفلة شاركوا في أنشطة الخرائط المفاهيمية التعاونية على مدى خمسة أسابيع. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحثون اختبارات قبلية وبعديّة لقياس مهارات التفكير الناقد، مدعومة بالملاحظة، والمقابلات، وتحليل الخرائط المفاهيمية، والتسجيلات الصوتية والمرئية. وأظهرت النتائج وجود تحسن ذي دلالة إحصائية في مهارات التحليل والتفسير لدى الأطفال بعد تطبيق استراتيجية الخرائط المفاهيمية التعاونية، كما كشفت النتائج النوعية أن التوجيه من المعلم، والمناقشات التعاونية، وربط التعلم بالمواقف الحياتية الواقعية أسهمت بصورة فاعلة في تنمية التفكير الناقد. وفي ضوء هذه النتائج، أوصت الدراسة بتوظيف الخرائط المفاهيمية التعاونية في مراحل الطفولة المبكرة، وإجراء مزيد من الدراسات للتحقق من فاعليتها في تنمية مهارات التفكير الناقد والتعلم ذي المعنى في المراحل التعليمية المختلفة.

تناولت دراسة القاضي (2017) أثر استخدام استراتيجية الخرائط المفاهيمية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف السابع الأساسي في مادة اللغة العربية، مع التحقق من أثر متغير الجنس والتفاعل بينه وبين الإستراتيجية. واعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبي، مستفيدةً من المنهج الوصفي التحليلي في إعداد أدوات الدراسة والتحقق من صدقها وثباتها، حيث طبقت على عينة عشوائية طبقية بسيطة بلغت (118) طالباً وطالبة من المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء البادية الشمالية الغربية، ووزعت إلى مجموعة تجريبية درست باستخدام إستراتيجية الخرائط المفاهيمية، وأخرى ضابطة درست بالطريقة الاعتيادية. ولتحقيق أهداف الدراسة، أعد الباحث مادة تعليمية قائمة على الخرائط المفاهيمية، كما طور اختباراً لقياس مهارات التفكير الإبداعي، وتحقق من صدقه وثباته قبل تطبيقه. وأظهرت النتائج وجود أثر ذي دلالة إحصائية لاستخدام إستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لصالح أفراد المجموعة التجريبية، في حين لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى متغير الجنس أو إلى التفاعل بين الجنس والإستراتيجية. وفي ضوء هذه النتائج، أوصت الدراسة بتوسيع توظيف الخرائط المفاهيمية في تدريس اللغة العربية، وإجراء المزيد من الدراسات التي تستقصي فاعليتها في مراحل دراسية ومقررات مختلفة.

دراسة أبو دياك (2016)، هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى أثر استخدام الخرائط الذهنية والخرائط المفاهيمية في التحصيل الدراسي وتنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف السادس الأساسي في مادة العلوم في فلسطين. واعتمدت الباحثة المنهج التجريبي باستخدام التصميم شبه التجريبي، حيث تكونت عينة الدراسة من (70) طالبة من طالبات الصف السادس الأساسي

في مدرسة بنات جيب الأساسية التابعة لمديرية التربية والتعليم في قباطية، وجرى توزيعهن إلى مجموعتين متكافئتين: مجموعة تجريبية مكونة من (35) طالبة درست باستخدام الخرائط الذهنية والخرائط المفاهيمية، ومجموعة ضابطة مكونة من (35) طالبة درست بالطريقة الاعتيادية. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدمت الباحثة اختباراً تحصيلياً مكوناً من (34) فقرة، واختباراً للتفكير الإبداعي مكوناً من (7) فقرات، كما أعدت دليلاً للمعلم لتدريس وحدة "الكائنات الحية الدقيقة" باستخدام الخرائط الذهنية والخرائط المفاهيمية، وتم التحقق من صدق الأدوات وثباتها، واستخدم تحليل التباين الأحادي (ANCOVA) لتحليل البيانات. وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المجموعتين في كل من التحصيل الدراسي والتفكير الإبداعي، وجاءت الفروق لصالح المجموعة التجريبية. وفي ضوء هذه النتائج أوصت الدراسة بتوظيف الخرائط الذهنية والخرائط المفاهيمية في تدريس العلوم وفي مختلف المراحل الدراسية، لما لها من أثر إيجابي في رفع التحصيل الدراسي وتنمية مهارات التفكير الإبداعي وزيادة دافعية الطلبة نحو التعلم.

هدفت دراسة قدورة وآخرين (Kaddoura et al., 2016) إلى استقصاء أثر استخدام استراتيجية خرائط المفاهيم في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة السنة الأولى في برنامج بكالوريوس التمريض بإحدى الجامعات الأمريكية، وذلك أثناء دراستهم مقرر علم وظائف الأعضاء المرضي وعلم الأدوية. واعتمدت الدراسة المنهج التجريبي بتصميم المجموعتين مع القياسين القبلي والبعدي، حيث تكون مجتمع الدراسة من طلبة السنة الأولى المسجلين في المقرر، واختيرت منه عينة ميسرة بلغت (83) طالباً وطالبة، وزعت عشوائياً إلى مجموعة تجريبية درست باستخدام المحاضرات التقليدية مدعومة باستراتيجية خرائط المفاهيم، ومجموعة ضابطة درست بالطريقة التقليدية. واستخدم الباحثون اختبار (HESI) المقنن لقياس مهارات التفكير الناقد. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء البعدي لصالح المجموعة التجريبية، مما يؤكد فاعلية استراتيجية خرائط المفاهيم في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة التمريض. وفي ضوء ذلك، أوصت الدراسة بدمج استراتيجية خرائط المفاهيم في مناهج وبرامج تعليم التمريض، والتوسع في توظيفها في المقررات الأساسية والتخصصية لتعزيز مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة.

يتضح من استعراض الدراسات السابقة أن استراتيجية الخرائط المفاهيمية حظيت باهتمام متزايد في الأدبيات التربوية العربية والأجنبية، لما أثبتته من فاعلية في تحسين نواتج التعلم وتنمية مهارات التفكير بمختلف أنواعها. فقد اتفقت غالبية الدراسات التجريبية وشبه التجريبية على أن توظيف هذه الاستراتيجية يساهم في تحسين التحصيل الدراسي، وتنمية التفكير الإبداعي، وتنمية التفكير الناقد في مراحل تعليمية متنوعة، بدءاً من رياض الأطفال والتعليم الأساسي، مروراً بالتعليم الثانوي، وصولاً إلى التعليم الجامعي، وفي تخصصات مختلفة شملت اللغة العربية، والعلوم، والرياضيات، والتمريض، وتعليم اللغات الأجنبية. كما أكدت الدراسات أن الخرائط المفاهيمية تساهم في تنظيم المعرفة، وربط المفاهيم السابقة بالخبرات الجديدة، وتعميق الفهم، وتشجيع التعلم التعاوني، وهو ما ينعكس إيجاباً على تنمية مهارات التفكير العليا لدى المتعلمين.

وتعززت هذه النتائج بما توصلت إليه الدراسات التجميعية، إذ أكدت دراسة هان (Han, 2025)، التي اعتمدت منهج التحليل التلوي وجود أثر إيجابي كبير لاستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تحسين التعلم، ولا سيما في بيئات التعلم التعاوني، وهو ما يوفر دليلاً علمياً أكثر قوة على فاعلية هذه الاستراتيجية، ويؤكد استقرار نتائجها عبر سياقات تعليمية متعددة.

وعلى الرغم من هذا التراكم البحثي، تكشف مراجعة الدراسات السابقة عن عدد من الجوانب التي ما تزال بحاجة إلى مزيد من البحث. فقد ركزت غالبية الدراسات على قياس فاعلية استراتيجية الخرائط المفاهيمية من خلال التصميمات التجريبية وشبه التجريبية، مع التركيز على التحصيل الدراسي أو التفكير الإبداعي، في حين كان الاهتمام بدراسة دورها في تنمية مهارات التفكير الناقد أقل نسبياً، ولا سيما من منظور المعلمين. كما أن معظم الدراسات انصبحت على قياس النتائج النهائية

لتطبيق الاستراتيجية، دون التعمق في واقع توظيفها داخل البيئة الصفية أو دراسة مدى إسهامها في تنمية أبعاد التفكير الناقد في السياقات التعليمية المختلفة.

كما أظهرت مراجعة الدراسات السابقة تبايناً في البيئات التعليمية والمراحل الدراسية والعينات المستهدفة، إذ أجريت الدراسات في مراحل تبدأ برياض الأطفال وتمتد إلى التعليم الجامعي، وفي تخصصات وسياقات تعليمية متعددة، الأمر الذي يحد من إمكانية تعميم نتائجها على جميع البيئات التعليمية، ويؤكد الحاجة إلى إجراء دراسات في سياقات محلية مختلفة تأخذ خصوصية البيئة التعليمية بعين الاعتبار.

ويبرز من خلال مراجعة الأدبيات وجود فجوة بحثية واضحة في المدارس العربية في الداخل الفلسطيني، إذ لم تعثر الباحثتان، في حدود ما اطلعتا عليه، على دراسات تناولت دور استراتيجية الخرائط المفاهيمية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر معلمهم، باستثناء دراسة حديثة تناولت أثرها في التحصيل الدراسي والاندماج والدافعية في مادة العلوم، دون أن تتناول التفكير الناقد بصورة مباشرة.

وانطلاقاً من ذلك، جاءت الدراسة الحالية لسد هذه الفجوة البحثية، من خلال استقصاء دور استراتيجية الخرائط المفاهيمية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مرج بن عامر من وجهة نظر معلمهم. كما تسعى إلى إثراء الأدب التربوي في البيئة الفلسطينية، وتزويد المعلمين والمشرفين وصانعي القرار بمؤشرات علمية يمكن الاستفادة منها في تطوير الممارسات التدريسية، وبرامج إعداد المعلمين والتطوير المهني، وتعزيز توظيف استراتيجيات التدريس الحديثة الهادفة إلى تنمية مهارات التفكير العليا.

ولا تقتصر مبررات الدراسة الحالية على الفجوة البحثية التي كشفت عنها الدراسات السابقة، وإنما تمتد إلى اعتبارات تربوية ومهنية تفرضها طبيعة الواقع التعليمي في المدارس العربية. فعلى الرغم من التأكيد المتكرر في الأدبيات التربوية على أهمية توظيف استراتيجيات التدريس الحديثة لتنمية مهارات التفكير العليا، ما تزال الممارسات الصفية في بعض البيئات التعليمية تتسم بسيادة أساليب التدريس التقليدية التي تركز على نقل المعرفة أكثر من تركيزها على تنمية عمليات التفكير، وهو ما ينعكس في محدودية امتلاك الطلبة لمهارات التحليل والتفسير والاستنتاج وتقويم الحجج. وفي ضوء ذلك، تبرز الحاجة إلى دراسة دور استراتيجية الخرائط المفاهيمية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مرج بن عامر من وجهة نظر معلمهم، بما يساهم في تقديم أدلة علمية تدعم تطوير الممارسات التدريسية، وإثراء الأدب التربوي الفلسطيني، والإفادة من نتائج الدراسة في برامج إعداد المعلمين والتطوير المهني وصنع القرار التربوي.

مشكلة الدراسة

يشهد الفكر التربوي المعاصر تحولاً متسارعاً نحو الاهتمام بتنمية مهارات التفكير العليا، وفي مقدمتها التفكير الناقد، بوصفه أحد المرتكزات الأساسية لإعداد متعلم قادر على تحليل المعلومات وتفسيرها وتقويمها والاستدلال بها واتخاذ قرارات قائمة على الأدلة، الأمر الذي جعل تنمية هذه المهارات هدفاً رئيساً للأنظمة التعليمية المعاصرة (البياضة، 2022، عريوه والغزو، 2024). وانطلاقاً من هذا التوجه، تبنت المؤسسات التربوية استراتيجيات تدريس حديثة تستند إلى التعلم البنائي، وتجعل المتعلم محوراً للعملية التعليمية، بما يساهم في بناء المعرفة وتنمية مهارات التفكير المختلفة.

وفي هذا الإطار برزت استراتيجية الخرائط المفاهيمية بوصفها إحدى الاستراتيجيات التدريسية المستندة إلى نظرية التعلم ذي المعنى، إذ تقوم على تنظيم المفاهيم وربطها في بنية معرفية مترابطة، بما يعزز الفهم العميق، ويدعم تنمية عمليات التفكير العليا وفي مقدمتها التفكير الناقد (Novak & Gowin, 1984).

كما أكدت الأدبيات الحديثة فاعلية هذه الاستراتيجية في تحسين التعلم وتنمية مهارات التفكير في بيئات تعليمية مختلفة (Amante et al., 2026; Lotfi et al., 2025).

وقد أظهرت مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة اهتماماً متزايداً باستقصاء فاعلية استراتيجية الخرائط المفاهيمية في تحسين نواتج التعلم وتنمية التحصيل الدراسي والتفكير الإبداعي والتفكير الناقد في مراحل تعليمية وسياقات متنوعة، كما دعمت المراجعات المنهجية والتحليلات التلوية هذا التوجه، مؤكدة وجود أثر إيجابي لهذه الاستراتيجية في تنمية مهارات التفكير العليا لدى المتعلمين (Fonseca et al., 2024، Barta et al., 2022، Han, 2025) كما أشارت دراسات تجريبية حديثة إلى فاعلية الخرائط المفاهيمية في تعزيز الفهم، وتنمية التفكير الناقد، وتحسين التحصيل الدراسي في مراحل تعليمية مختلفة (Khazen, 2025، Amante et al., 2026، Lotfi et al., 2025).

وعلى الرغم من هذا التراكم البحثي، تكشف مراجعة الدراسات السابقة أن معظم البحوث ركزت على قياس أثر استراتيجية الخرائط المفاهيمية في نواتج تعلم الطلبة من خلال تصميمات تجريبية وشبه تجريبية، بينما ظل الاهتمام محدوداً باستقصاء دورها في تنمية مهارات التفكير الناقد من منظور المعلمين، على الرغم من أنهم يمثلون العنصر الرئيس في توظيف هذه الاستراتيجية داخل البيئة الصفية، والأكثر قدرة على ملاحظة انعكاساتها على أداء الطلبة وممارساتهم الفكرية. كما أن غالبية الدراسات أجريت في بيئات تعليمية ومراحل دراسية وتخصصات مختلفة، الأمر الذي يحد من إمكانية تعميم نتائجها على المرحلة الثانوية في المدارس العربية في الداخل الفلسطيني (Barta et al., 2022، Kaddoura et al., 2016، Fonseca et al., 2024، Amante et al., 2026).

وتكشف مراجعة الأدبيات كذلك عن محدودية الأدلة البحثية المتعلقة بدور استراتيجية الخرائط المفاهيمية في تنمية مهارات التفكير الناقد في المدارس التعليمية العربية في الداخل الفلسطيني، إذ اقتصرَت الدراسات المحلية على تناول أثرها في التحصيل الدراسي، والاندماج والدافعية نحو التعلم، دون استقصاء دورها في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر معلمهم (Khazen, 2025). ويعكس ذلك وجود فجوة معرفية تتمثل في محدودية الأدلة المتعلقة بطبيعة إسهام هذه الاستراتيجية في تنمية مهارات التفكير الناقد في هذا السياق التعليمي، وفي غياب تصور واضح حول تقديرات المعلمين لدورها في تحقيق ذلك.

وتتعرّز هذه الفجوة بما لاحظته الباحثتان من خلال عملهما في مجال الاستشارة التربوية والإشراف على المدارس الثانوية في منطقة مرج بن عامر، حيث كشفت المتابعة الميدانية استمرار اعتماد بعض المعلمين على ممارسات تدريسية تركز على عرض المحتوى واسترجاع المعلومات، مقابل محدودية توظيف الاستراتيجيات التدريسية التي تستهدف تنمية مهارات التفكير العليا. كما لوحظ ضعف متكرر في أداء الطلبة في مهارات التحليل، والتفسير، والاستنتاج، وتقويم الحجج، وهي مهارات تمثل جوهر التفكير الناقد، الأمر الذي يشير إلى وجود فجوة بين التوجهات التربوية الحديثة والممارسات الصفية الفعلية، ويبرز أهمية دراسة دور استراتيجية الخرائط المفاهيمية في تنمية هذه المهارات من منظور المعلمين.

وانطلاقاً من الفجوة البحثية التي كشفتها مراجعة الأدبيات، والفجوة التطبيقية التي أبرزها الواقع الميداني، تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في الكشف عن دور استراتيجية الخرائط المفاهيمية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مرج بن عامر من وجهة نظر معلمهم، بما يسهم في إثراء الأدب التربوي في المدارس العربية في الداخل الفلسطيني، وتوفير مؤشرات علمية تدعم تطوير الممارسات التدريسية، وبرامج إعداد المعلمين، والتطوير المهني، وتعزيز توظيف الاستراتيجيات التعليمية الحديثة الهادفة إلى تنمية التفكير الناقد.

وبناءً على ذلك، تتمثل مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

"ما دور استراتيجية الخرائط المفاهيمية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مرج بن عامر من وجهة نظر معلمهم؟".

وينبثق عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

- ما درجة تقدير معلمي المرحلة الثانوية في مدارس مرج بن عامر لدور استراتيجية الخرائط المفاهيمية في تنمية مهارتي التحليل والتفسير لدى الطلبة؟
- ما درجة تقدير معلمي المرحلة الثانوية في مدارس مرج بن عامر لدور استراتيجية الخرائط المفاهيمية في تنمية مهارتي الاستنتاج والاستنباط لدى الطلبة؟
- ما درجة تقدير معلمي المرحلة الثانوية في مدارس مرج بن عامر لدور استراتيجية الخرائط المفاهيمية في تنمية مهارتي تقويم الحجج ومعرفة المسلمات لدى الطلبة؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات معلمي المرحلة الثانوية لدور استراتيجية الخرائط المفاهيمية في تنمية مهارات التفكير الناقد تعزى إلى الجنس والتخصص وسنوات الخبرة في التدريس؟

فرضيات الدراسة

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول دور استراتيجية الخرائط المفاهيمية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مرج بن عامر من وجهة نظر معلمهم تُعزى إلى متغير الجنس.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول دور استراتيجية الخرائط المفاهيمية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مرج بن عامر من وجهة نظر معلمهم تُعزى إلى متغير التخصص.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول دور استراتيجية الخرائط المفاهيمية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مرج بن عامر من وجهة نظر معلمهم تُعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

أهداف الدراسة

- الكشف عن دور استراتيجية الخرائط المفاهيمية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مرج بن عامر من وجهة نظر معلمهم.
- التعرف إلى درجة تقدير معلمي المرحلة الثانوية في مدارس مرج بن عامر لدور استراتيجية الخرائط المفاهيمية في تنمية مهارتي التحليل والتفسير لدى الطلبة.
- التعرف إلى درجة تقدير معلمي المرحلة الثانوية في مدارس مرج بن عامر لدور استراتيجية الخرائط المفاهيمية في تنمية مهارتي الاستنتاج والاستنباط لدى الطلبة.
- التعرف إلى درجة تقدير معلمي المرحلة الثانوية في مدارس مرج بن عامر لدور استراتيجية الخرائط المفاهيمية في تنمية مهارتي تقويم الحجج ومعرفة المسلمات لدى الطلبة.
- الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في تقديرات معلمي المرحلة الثانوية لدور استراتيجية الخرائط المفاهيمية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مرج بن عامر من وجهة نظر معلمهم، والتي تُعزى إلى متغيرات الجنس، والتخصص، وسنوات الخبرة.

أهمية الدراسة

أولاً: الأهمية النظرية

تستمد الدراسة أهميتها النظرية من تناولها موضوعاً تربوياً معاصراً يتمثل في دور استراتيجية الخرائط المفاهيمية في تنمية مهارات التفكير الناقد، بما يسهم في تعميق الفهم النظري للعلاقة بين استراتيجيات التدريس الحديثة ومهارات التفكير العليا. كما تسهم في إثراء الأدبيات والدراسات العلمية العربية والفلسطينية في هذا المجال، من خلال تقديم معرفة علمية في سياق المدارس الثانوية العربية في منطقة الداخل الفلسطيني، بما يسد فجوة بحثية ويوفر مرجعاً يمكن الاستفادة منه في الدراسات المستقبلية ذات الصلة.

ثانياً: الأهمية التطبيقية

تتمثل الأهمية التطبيقية للدراسة في إمكانية الاستفادة من نتائجها في تطوير الممارسات التدريسية في المرحلة الثانوية، من خلال تقديم مؤشرات علمية حول دور استراتيجية الخرائط المفاهيمية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة. كما يمكن أن تسهم نتائجها في دعم المعلمين، والمشرفين التربويين، ومطوري المناهج، ومتخذي القرار في تصميم برامج تدريبية وتطوير مناهج وسياسات تعليمية تعزز توظيف استراتيجيات التدريس الحديثة، بما ينعكس إيجاباً على تنمية مهارات التفكير الناقد وتحسين جودة مخرجات التعليم.

مصطلحات الدراسة

اشتملت الدراسة على المصطلحات الآتية:

استراتيجية الخرائط المفاهيمية اصطلاحاً: تُعرّف بأنها أداة لتنظيم وتمثيل المعرفة، تقوم على ترتيب المفاهيم في شكل هرمي، وربطها بخطوط وكلمات أو عبارات ربط توضح العلاقات بينها، بما يسهم في بناء تعلم ذي معنى وفهم أعمق للمفاهيم (Novak & Gowin, 1984, p. 15).

إجرائياً: تُعرّف في هذه الدراسة استراتيجية تدريسية لتنظيم وتمثيل المعرفة في صورة خرائط مفاهيمية هرمية توضح العلاقات بين المفاهيم، ويستخدمها معلمو المرحلة الثانوية لتسهيل تعلم الطلبة وتعزيز مهارات التفكير الناقد لديهم.

التفكير الناقد اصطلاحاً: يعرف فاسيون (Facione, 1990, p. 3) التفكير الناقد بأنه حكم هادف ومنظم ذاتياً، ينتج عنه التفسير، والتحليل، والتقييم، والاستدلال، إلى جانب تفسير الأسس والأدلة والمفاهيم والمعايير والسياقات التي يستند إليها ذلك الحكم.

إجرائياً: هو مجموعة المهارات العقلية التي يمتلكها طلبة المرحلة الثانوية، والمتمثلة في التفسير، والتحليل، والتقييم، والاستدلال، وإصدار الأحكام المبنية على الأدلة، كما تعكسها استجابات معلمي المرحلة الثانوية على فقرات الاستبانة المعدة لهذه الدراسة.

طلبة المرحلة الثانوية إجرائياً: هم الطلبة المسجلون رسمياً في الصفوف العاشر والحادي عشر والثاني عشر في المدارس الثانوية الحكومية التابعة لمنطقة مرج بن عامر خلال العام الدراسي الذي تجرى فيه الدراسة.

حدود الدراسة ومحدداتها:

أُجريت الدراسة الحالية في إطار الحدود الآتية:

1. **الحد المكاني:** اقتصرَت الدراسة على منطقة مرج بن عامر في الداخل الفلسطيني، وتشمل 12 قرية (الناعورة، الطيبة الزعبية، طمرة الزعبية، كفر مصر، دبورية، أم الغنم، الشبلي، نين، الدحي، إكسال، سولم، مقبيلة) والتي يلتحق طلابها بالمرحلة الثانوية في 6 مدارس ثانوية حكومية.

2. **الحد الزماني:** ستجرى هذه الدراسة في الفصل الأول للعام الدراسي (2026-2027 م).
3. **الحد البشري:** اقتصرَت الدراسة على المدارس الثانوية الحكومية الموجودة في منطقة مرج بن عامر، في (الناعورة، دبورية، الشبلي، أم الغنم، نين، إكسال).
4. **الحد الموضوعي:** اقتصرَت الدراسة على دراسة " دور إستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مرج بن عامر من وجهة نظر معلمهم".
5. **الحد المفاهيمي:** اقتصرَت الدراسة على المفاهيم والمصطلحات الواردة في الدراسة.
6. **الحد الإجرائي:** تحدت بالأدوات المستخدمة وهي: الاستبانة لقياس دور إستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية.

منهجية الدراسة

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي التحليلي، لملاءمته لطبيعة الدراسة وأهدافها المتمثلة في التعرف إلى دور استراتيجية الخرائط المفاهيمية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مرج بن عامر من وجهة نظر معلمهم، ويُعد هذا المنهج من المناهج الملائمة للدراسات التربوية التي تهدف إلى وصف الظاهرة كما هي في الواقع، من خلال جمع البيانات المتعلقة بها بصورة منظمة، ثم تحليلها وتفسيرها واستخلاص الدلالات العلمية المرتبطة بها، بما يسهم في تقديم صورة واضحة عن دور استراتيجية الخرائط المفاهيمية في تنمية مهارات التفكير الناقد بأبعادها المتمثلة في التحليل والتفسير، والاستنتاج والاستنباط، وتقييم الحجج ومعرفة المسلمات.

كما يتيح المنهج الوصفي التحليلي دراسة الفروق في تقديرات أفراد عينة الدراسة، وتحليل استجاباتهم باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، بما يساعد على الكشف عن الفروق في تقديرات معلمي المرحلة الثانوية لدور استراتيجية الخرائط المفاهيمية في تنمية مهارات التفكير الناقد تبعاً لمتغيرات الجنس، والتخصص، وسنوات الخبرة في التدريس، وتفسير النتائج في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، والوصول إلى استنتاجات علمية تستند إلى البيانات الفعلية التي تم جمعها من أفراد عينة الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها

مجتمع الدراسة: تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي المدارس الثانوية الحكومية في منطقة مرج بن عامر والبالغ عددهم (318) معلماً ومعلمة حسب إحصائية وزارة التربية والتعليم في الداخل الفلسطيني.

عينة الدراسة:

أولاً- العينة الاستطلاعية: اختيرت عينة استطلاعية مكونة من (35) معلماً ومعلمة من معلمي المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في قرى المرج في الداخل الفلسطيني، بطريقة عشوائية بسيطة، وذلك بغرض التحقق من وضوح فقرات الاستبانة وصلاحياتها للتطبيق، وحساب معاملات صدقها وثباتها.

ثانياً- عينة الدراسة:

بلغ حجم عينة الدراسة الأساسية (174) معلماً ومعلمة، اختيروا من مجتمع الدراسة البالغ عدده (318) معلماً ومعلمة من معلمي المرحلة الثانوية العاملين في المدارس الثانوية الحكومية الست (6) في منطقة مرج بن عامر (الناعورة، دبورية،

الشبلي، أم الغنم، نين، إكسال)، حسب إحصائية وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي (2024-2025)، واختيرت عينة الدراسة بالطريقة الطبّيقية العشوائية، بحيث روعي في اختيارها التوزيع النسبي لأفراد المجتمع وفق متغيرات الجنس والتخصص وسنوات الخبرة، وقد حُدد حجم العينة بالاستناد إلى معادلة روبرت ماسون (Robert Mason) التي تُستخدم لتحديد حجم العينة المناسب في ضوء حجم مجتمع الدراسة، كما أشار بشماني (2014)، والجدول (1) يوضح توزيع أفراد العينة بحسب المتغيرات الديمغرافية.

جدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة بحسب متغيرات الدراسة الديمغرافية

المتغير	المستوى	التكرار	النسبة المئوية %
الجنس	ذكر	71	40.8%
	أنثى	103	59.2%
	المجموع	174	100%
التخصص	تخصصات علمية	72	41.4%
	تخصصات أدبية/ إنسانية	102	58.6%
	المجموع	174	100%
سنوات الخبرة في التدريس	أقل من 5 سنوات	35	20.1%
	من 5 – أقل من 10 سنوات	61	35.1%
	من 10 – أقل من 15 سنة	49	28.2%
	أكثر من 15 سنة	29	16.7%
	المجموع	174	100%

يتضح من نتائج الجدول (1) أن توزيع أفراد عينة الدراسة بحسب متغير الجنس أظهر أن نسبة الإناث كانت الأعلى، إذ بلغ عددهن (103) معلمات بنسبة (59.2%)، في حين بلغ عدد الذكور (71) معلماً بنسبة (40.8%)، ويشير هذا التوزيع إلى ارتفاع تمثيل المعلمات في عينة الدراسة مقارنة بالمعلمين، مع وجود تمثيل لكلا الجنسين بما يتيح التعرف إلى تقديراتهم حول دور استراتيجية الخرائط المفاهيمية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية.

أما فيما يتعلق بالتخصص، فقد أظهرت النتائج أن معلمي تخصصات أدبية/إنسانية شكّلوا النسبة الأكبر من أفراد العينة، حيث بلغ عددهم (102) معلماً ومعلمة بنسبة (58.6%)، في حين بلغ عدد معلمي تخصصات علمية (72) معلماً ومعلمة بنسبة (41.4%)، ويعكس هذا التوزيع وجود تمثيل لكلا التخصصين في عينة الدراسة، بما يسهم في تمثيل وجهات نظر معلمين من تخصصات مختلفة حول دور استراتيجية الخرائط المفاهيمية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة.

وفيما يخص سنوات الخبرة في التدريس، فقد بيّنت النتائج أن فئة (من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات) شكّلت النسبة الأعلى من أفراد العينة، إذ بلغ عدد أفرادها (61) معلماً ومعلمة بنسبة (35.1%)، تلتها فئة (من 10 سنوات إلى أقل من 15 سنة) بعدد (49) وبنسبة (28.2%)، ثم فئة (أقل من 5 سنوات) بعدد (35) وبنسبة (20.1%)، في حين جاءت فئة (أكثر من 15 سنة) في المرتبة الأخيرة بعدد (29) وبنسبة (16.7%)، ويشير هذا التوزيع إلى تنوع أفراد العينة من حيث سنوات الخبرة التدريسية، بما يتيح تمثيل تقديرات معلمين ذوي مستويات مختلفة من الخبرة حول دور استراتيجية الخرائط المفاهيمية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة.

أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة، اعتمدت الباحثتان الاستبانة أداة رئيسة لجمع البيانات، وقد أعدت الاستبانة بالرجوع إلى الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات الصلة باستراتيجية الخرائط المفاهيمية والتفكير الناقد، مثل: (Novak & Gowin (1984); Kaddoura et al. (2016); Barta et al. (2022); Fonseca et al. (2024); Khazen (2025). وتضمن الاستبيان ما يلي:

المحور الأول: دور استراتيجية الخرائط المفاهيمية في تنمية مهارتي التحليل والتفسير، واشتمل على (8) فقرات.

المحور الثاني: دور استراتيجية الخرائط المفاهيمية في تنمية الاستنتاج والاستنباط، واشتمل على (8) فقرات.

المحور الثالث: دور استراتيجية الخرائط المفاهيمية في تقويم الحجج ومعرفة المسلمات، واشتمل على (8) فقرات.

الخصائص السيكمترية لأداة الدراسة:

أعدت أداة الدراسة على شكل استبانة تشتمل على عبارات تقيس أبعاد دور استراتيجية الخرائط المفاهيمية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر معلمهم. وتم تطوير العبارات بناءً على الأدبيات والدراسات السابقة مع الالتزام بمعايير الوضوح والدقة، وعُرض النموذج الأولي على خمسة محكمين متخصصين في المناهج التربوية للتحقق من الصدق.

صدق الأداة:

للتحقق من صدق أداة الدراسة اتبعت الإجراءات الآتية:

استخدم نوعان من الصدق كما يلي:

(أ) الصدق الظاهري (Face validity)

للتحقق من الصدق الظاهري أو ما يعرف بصدق المحكمين عُرِضت أداة الدراسة بصورتها الأولية على مجموعة من ذوي الاختصاص والخبرة، حيث طُلب منهم تقييم مدى ملاءمة كل عبارة للمجال الذي تنتمي إليه من حيث الوضوح والدقة، وقد اعتمد معيار الاتفاق (80%) كحد أدنى لقبول الفقرة، وبناءً على ملاحظات وآراء المحكمين، أجريت التعديلات المقترحة، فقد عُدلت صياغة بعض الفقرات وأصبحت الأداة بصورتها النهائية.

(ب) صدق البناء (Construct Validity)

من أجل التحقق من صدق البناء لأداة الدراسة، طُبِّقَت على عينة استطلاعية مكونة من (35) معلماً ومعلمة ومن خارج عينة الدراسة الأصلية، وتم استخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه، وبين درجة كل مجال والدرجة الكلية للأداة، واعتمد معامل ارتباط مقداره ($r \geq 0.30$)، على أن يكون دالاً إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، كما هو موضح في جدول (2):

جدول (2): قيم معاملات ارتباط فقرات أداة الدراسة بالمحور الذي تنتمي إليه وبالدرجة الكلية للأداة (ن = 35):

المحور الأول: دور استراتيجية الخرائط المفاهيمية في تنمية مهارتي التحليل والتفسير				
الرقم	الارتباط بالمحور	الدلالة الإحصائية	الارتباط بالدرجة الكلية	الدلالة الإحصائية
1	**0.736	0.000	**0.727	0.000
2	**0.640	0.000	**0.571	0.000
3	**0.713	0.000	**0.685	0.000
4	**0.642	0.000	**0.566	0.000
5	**0.684	0.000	**0.726	0.000
6	**0.751	0.000	**0.708	0.000
7	**0.686	0.000	**0.666	0.000
8	**0.682	0.000	**0.647	0.000
ارتباط المحور الأول بالدرجة الكلية			**0.957	0.000
المحور الثاني: دور استراتيجية الخرائط المفاهيمية في تنمية الاستنتاج والاستنباط				
9	**0.563	0.000	**0.468	0.000
10	**0.725	0.000	**0.664	0.000
11	**0.713	0.000	**0.676	0.000
12	**0.653	0.000	**0.643	0.000
13	**0.773	0.000	**0.781	0.000
14	**0.784	0.000	**0.699	0.000
15	**0.592	0.001	**0.544	0.000
16	**0.650	0.000	**0.666	0.000
ارتباط المحور الثاني بالدرجة الكلية			**0.943	0.000
المحور الثالث: دور استراتيجية الخرائط المفاهيمية في تقويم الحجج ومعرفة المسلمات				
17	**0.747	0.000	**0.694	0.000
18	**0.676	0.000	**0.577	0.000
19	**0.641	0.001	**0.557	0.000
20	**0.706	0.000	**0.663	0.000

0.000	**0.722	0.000	**0.750	21
0.014	*0.413	0.013	*0.417	22
0.000	**0.803	0.000	**0.772	23
0.000	**0.476	0.004	**0.579	24
0.000	**0.928	ارتباط المحور الثالث بالدرجة الكلية		

**دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)

يتضح من نتائج الجدول (2) أن معاملات الارتباط بين فقرات أداة الدراسة والمجالات التي تنتمي إليها، وكذلك بين الفقرات والدرجة الكلية للأداة، جاءت جميعها موجبة ودالة إحصائياً، إذ تراوحت معاملات الارتباط في المجال الأول الخاص بدور استراتيجية الخرائط المفاهيمية في تنمية مهارتي التحليل والتفسير بين (0.640) و(0.751) للارتباط بالمجال، وبين (0.566) و(0.727) للارتباط بالدرجة الكلية للأداة، وكانت جميع هذه المعاملات دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)، مما يشير إلى وجود اتساق داخلي جيد بين فقرات المجال الأول والمجال الذي تنتمي إليه، وكذلك بينها وبين الدرجة الكلية للأداة.

أما في المجال الثاني الخاص بدور استراتيجية الخرائط المفاهيمية في تنمية الاستنتاج والاستنباط، فقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات بالمجال بين (0.563) و(0.784)، في حين تراوحت معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للأداة بين (0.468) و(0.781)، وكانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)، وهو ما يدل على وجود درجة جيدة من الاتساق الداخلي بين فقرات المجال الثاني والمجال الذي تنتمي إليه، وكذلك بينها وبين الدرجة الكلية للأداة.

وفي المجال الثالث الخاص بدور استراتيجية الخرائط المفاهيمية في تقويم الحجج ومعرفة المسلمات، تراوحت معاملات ارتباط الفقرات بالمجال بين (0.417) و(0.772)، بينما تراوحت معاملات ارتباطها بالدرجة الكلية للأداة بين (0.413) و(0.803)، وكانت معظم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)، في حين كان ارتباط الفقرة (22) بالمجال والدرجة الكلية دالاً إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)، إذ بلغت قيمتا الدلالة الإحصائية (0.013) و(0.014) على التوالي، ومع ذلك تجاوزت معاملات ارتباط هذه الفقرة الحد الأدنى المعتمد في الدراسة والبالغ (0.30)، مما يدل على تحقق معيار صدق البناء لجميع فقرات المجال الثالث.

وتبين كذلك أن معاملات ارتباط المجالات بالدرجة الكلية للأداة بلغت (0.957) للمجال الأول الخاص بتنمية مهارتي التحليل والتفسير، و(0.943) للمجال الثاني الخاص بتنمية الاستنتاج والاستنباط، و(0.928) للمجال الثالث الخاص بتقويم الحجج ومعرفة المسلمات، وجميعها معاملات ارتباط مرتفعة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)، وتشير هذه النتائج إلى أن المجالات الثلاثة ترتبط بدرجة عالية بالدرجة الكلية للأداة، كما تؤكد أن جميع معاملات ارتباط الفقرات تجاوزت الحد الأدنى المعتمد والبالغ (0.30) وكانت دالة إحصائياً عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ ، الأمر الذي يعزز من صدق البناء والاتساق الداخلي لأداة الدراسة، ويدل على ملاءمة جميع فقراتها للتطبيق وعدم الحاجة إلى حذف أي منها.

ثبات أداة الدراسة:

للتأكد من ثبات أداة الدراسة تم توزيعها على عينة استطلاعية مكونة من (35) معلماً ومعلمة من خارج عينة الدراسة المستهدفة، وبهدف التحقق من ثبات الاتساق الداخلي للأداة، تم استخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) على بيانات العينة الاستطلاعية بعد التحقق من الصدق، حيث بلغ عدد فقراتها بصيغتها النهائية (24) فقرة موزعة على ثلاثة محاور رئيسية، ويوضح الجدول (3) قيم معامل الثبات لمحاور أداة الدراسة والدرجة الكلية:

جدول (3): معاملات ثبات أداة الدراسة ومحاورها باستخدام معامل كرونباخ ألفا

الرقم	محاور الدراسة	عدد العبارات	قيمة (ألفا كرونباخ)
1	المحور الأول: دور استراتيجية الخرائط المفاهيمية في تنمية مهارتي التحليل والتفسير	8	0.843
2	المحور الثاني: دور استراتيجية الخرائط المفاهيمية في تنمية الاستنتاج والاستنباط	8	0.829
3	المحور الثالث: دور استراتيجية الخرائط المفاهيمية في تقويم الحجج ومعرفة المسلمات	8	0.821
الدرجة الكلية		24	0.937

يتضح من نتائج الجدول (3) أن قيم معاملات الثبات بطريقة كرونباخ ألفا لمجالات أداة الدراسة جاءت مرتفعة، إذ بلغت قيمة معامل الثبات للمجال الأول الخاص بدور استراتيجية الخرائط المفاهيمية في تنمية مهارتي التحليل والتفسير (0.843)، وهي قيمة تعكس درجة مرتفعة من الاتساق الداخلي بين فقرات هذا المجال، كما بلغت قيمة معامل الثبات للمجال الثاني الخاص بدور استراتيجية الخرائط المفاهيمية في تنمية الاستنتاج والاستنباط (0.829)، مما يشير إلى تمتع فقرات المجال بدرجة جيدة ومرتفعة من التجانس والاتساق الداخلي.

كما أظهرت النتائج أن قيمة معامل الثبات للمجال الثالث الخاص بدور استراتيجية الخرائط المفاهيمية في تقويم الحجج ومعرفة المسلمات بلغت (0.821)، وهي قيمة مرتفعة تدل على اتساق فقرات المجال في قياس البعد الذي تنتمي إليه، وبذلك تراوحت معاملات الثبات للمجالات الثلاثة بين (0.821) و(0.843)، مما يدل على تمتع جميع مجالات أداة الدراسة بدرجة مرتفعة من الثبات والاتساق الداخلي.

أما معامل الثبات للدرجة الكلية للأداة المكونة من (24) فقرة، فقد بلغ (0.937)، وهي قيمة مرتفعة جداً وتعكس مستوى عالياً من الاتساق الداخلي بين فقرات الاستبانة ككل، كما أن جميع قيم معاملات الثبات للمجالات والدرجة الكلية تجاوزت القيمة (0.80) المعتمدة في الدراسة للحكم على مقبولية ثبات الأداة، الأمر الذي يدل على تمتع أداة الدراسة بدرجة مرتفعة من الثبات والاعتمادية، وأن فقراتها تتسم بالتجانس والاتساق في قياس دور استراتيجية الخرائط المفاهيمية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية، وبناءً على ذلك يمكن الاطمئنان إلى صلاحية الأداة للتطبيق واستخدام البيانات الناتجة عنها في الإجابة عن أسئلة الدراسة واختبار فرضياتها.

وتم اعتماد مقياس ليكرت الخماسي لدرجة التقدير وهي: (5) درجات عن كل إجابة (وافق بشدة)، و(4) درجات عن كل إجابة (وافق)، و(3) درجات عن كل إجابة (محايد)، ودرجتان عن كل إجابة (لا أوافق)، ودرجة واحدة عن كل إجابة (لا أوافق بشدة). ويبين الجدول رقم (4)، طريقة إدخال البيانات وترميزها على برنامج التحليل الإحصائي (SPSS):

جدول (4): طريقة ترميز البيانات وإدخالها

درجة الاستجابة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
رمز الإدخال	5	4	3	2	1

وللإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخراج النتائج التي تتعلق بمحاور الدراسة تبعاً لإجابات عينة الدراسة التي تم اختيارها، حيث تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لعبارات المجالات، وقامت الباحثتان بتحديد خمس فقرات للفصل بين الدرجات المرتفعة والمنخفضة، وذلك كما يوضح الجدول (5) وفق الميزان المحدد:

جدول رقم (5): معيار الحكم على المتوسطات الحسابية ودرجة الموافقة

المقياس	الوزن	المتوسط الحسابي	درجة الموافقة
لا أوافق بشدة	1	من 1 إلى 1.79	منخفضة جداً
لا أوافق	2	من 1.80 إلى 2.59	منخفضة
محايد	3	من 2.60 إلى 3.39	متوسطة
أوافق	4	من 3.40 إلى 4.19	مرتفعة
أوافق بشدة	5	من 4.20 إلى 5.00	مرتفعة جداً

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على مجموعة من المتغيرات المستقلة والتابعة الآتية:

أولاً: المتغيرات الديمغرافية:

- الجنس، وله مستويان، وهما: (ذكر، انثى).
- التخصص، وله مستويان هي: (تخصصات علمية، تخصصات أدبية/إنسانية).
- سنوات الخبرة في التدريس، وله أربعة مستويات هي: (أقل من 5 سنوات، من 5-10 سنوات، من 10-15 سنوات، أقل من 15 سنة، أكثر من 15 سنة).

ثانياً: المتغير المستقل: استراتيجية الخرائط المفاهيمية.

ثالثاً: المتغير التابع: مهارات التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية بأبعادها الثلاثة.

المعالجات الإحصائية

استُخدم برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS v.27) لإدخال البيانات وإجراء المعالجات الإحصائية اللازمة، وللإجابة عن أسئلة الدراسة، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحديد درجة تقديرات أفراد عينة الدراسة حول دور استراتيجية الخرائط المفاهيمية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر معلمهم، كما استُخدم تحليل التباين المتعدد (MANOVA) للكشف عن دلالة الفروق في تقديرات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيرات الجنس والتخصص وسنوات الخبرة.

نتائج الدراسة

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الرئيس: ما دور استراتيجية الخرائط المفاهيمية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مرج بن عامر من وجهة نظر معلمهم؟

للإجابة عن سؤال الدراسة الرئيس حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمحاوَر الدراسة واستخدم اختبار (ت) لعينة واحدة (One-Sample Test) وذلك للحكم على دور استراتيجية الخرائط المفاهيمية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مرج بن عامر من وجهة نظر معلمهم، والجدول (6) يوضح ذلك:

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية ونتائج اختبار (ت) لعينة واحدة لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول دور استراتيجية الخرائط المفاهيمية في تنمية مهارات التفكير الناقد

المحاور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	درجة الموافقة
المحور الأول: دور استراتيجية الخرائط المفاهيمية في تنمية مهارتي التحليل والتفسير	4.018	.521	80.4%	25.766	*.000	مرتفعة
المحور الثاني: دور استراتيجية الخرائط المفاهيمية في تنمية الاستنتاج والاستنباط،	4.021	.484	80.4%	27.798	*.000	مرتفعة
المحور الثالث: دور استراتيجية الخرائط المفاهيمية في تقويم الحجج ومعرفة المسلمات	4.004	.474	80.1%	27.911	*.000	مرتفعة
الدرجة الكلية	4.014	.459	80.3%	29.127	*.000	مرتفعة

*دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($p < .05$)

أظهرت نتائج السؤال الرئيس أن تقديرات معلمي المرحلة الثانوية في مدارس مرج بن عامر لدور استراتيجية الخرائط المفاهيمية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة جاءت بدرجة مرتفعة، إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (4.014) ونسبة مئوية (80.3%)، وهي نتيجة تشير إلى وجود اتجاه إيجابي واضح لدى المعلمين نحو إسهام هذه الاستراتيجية في دعم مهارات التفكير الناقد. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الطبيعة المعرفية للخرائط المفاهيمية، فهي لا تقتصر على عرض المعلومات، وإنما تتيح تنظيم المفاهيم وربطها وتصنيفها وإظهار العلاقات بينها، الأمر الذي قد يوفر للطلبة إطاراً يساعدهم على الانتقال من التعامل مع المعلومات بصورة منفصلة إلى فحص الروابط المنطقية بينها. ومن هذا المنظور، فإن ارتفاع تقديرات المعلمين عبر المجالات الثلاثة يعكس إدراكاً بأن القيمة التعليمية للخرائط المفاهيمية لا ترتبط بمهارة نقدية واحدة، وإنما تمتد إلى عدد من العمليات العقلية المرتبطة بالتفكير الناقد.

وتعزز هذا التفسير نتائج المجالات الفرعية، فقد جاءت مهارات الاستنتاج والاستنباط في المرتبة الأولى بمتوسط (4.021)، تلتها مهارتا التحليل والتفسير بمتوسط (4.018)، ثم تقويم الحجج ومعرفة المسلمات بمتوسط (4.004)، مع تقارب واضح بين المتوسطات. ويشير هذا التقارب إلى أن المعلمين لا ينظرون إلى الاستراتيجية باعتبارها أداة لتنمية جانب محدد من التفكير، بل يرون أن تنظيم المفاهيم والعلاقات بينها يمكن أن يدعم سلسلة مترابطة من العمليات العقلية تبدأ بفهم المعلومات وتحليلها، ثم بناء الاستنتاجات، وصولاً إلى فحص الأدلة والافتراضات. كما أن حصول المجالات الثلاثة على مستوى مرتفع، مع انخفاض الفروق بينها، يعطي مؤشراً على اتساق تقديرات المعلمين تجاه الدور المتعدد الأبعاد للاستراتيجية.

وتتفق هذه النتيجة بصورة مباشرة مع ما توصلت إليه دراسة بارتا وآخرين (Barta et al., 2022)، التي أظهرت من خلال تحليل بعدي شمل (21) دراسة و(1695) طالباً أن التعلم بالخرائط المفاهيمية كان أكثر فاعلية من التدريس التقليدي في تحسين مهارات التفكير الناقد والاستعداد له. كما تتسجم مع دراسة قدورة وآخرين (Kaddoura et al., 2016)، التي أظهرت تفوق الطلبة الذين تعلموا باستخدام الخرائط المفاهيمية في مهارات التفكير الناقد مقارنة بالمجموعة التي تلقت التدريس التقليدي. وتتفق كذلك مع المراجعة المنهجية التي أجراها فونسيكا وآخرون (Fonseca et al., 2024)، والتي خلصت إلى أن الخرائط المفاهيمية يمكن أن تدعم التفكير الناقد من خلال تنظيم المعرفة وربط المفاهيم وتعزيز الفهم العميق.

ومع ذلك، فإن طبيعة الدراسة الحالية تقتضي قراءة هذه النتيجة بحذر، إذ إن ارتفاع المتوسطات يعبر عن تقديرات المعلمين لدور الاستراتيجية، ولا يثبت بمفرده أن الخرائط المفاهيمية أحدثت نمواً فعلياً في مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة، لأن الدراسة الحالية اعتمدت على استجابات المعلمين ولم تستخدم تصميماً تجريبياً يقارن أداء الطلبة قبل تطبيق الاستراتيجية وبعده أو مع مجموعة ضابطة. وعليه، فإن القيمة الأساسية للنتيجة تتمثل في الكشف عن وجود إدراك مهني مرتفع لدى المعلمين لأهمية الخرائط المفاهيمية، وهو إدراك تدعمه نتائج دراسات تجريبية وتحليلية سابقة، دون أن يعني ذلك مساواة طبيعة الدليل في الدراسة الحالية بالدليل السببي الذي توفره الدراسات التجريبية. وبذلك تشير النتيجة بصورة متكاملة إلى أن الخرائط المفاهيمية تمثل، من وجهة نظر المعلمين، استراتيجية تعليمية واعدة لدعم التفكير الناقد، وأن تنظيم المعرفة وإظهار العلاقات بين المفاهيم قد يشكلان مدخلاً مناسباً لمعالجة الفجوة التي انطلقت منها الدراسة بين التركيز على استرجاع المعلومات والحاجة إلى تنمية مهارات التفكير العليا.

النتائج المتعلقة بالأسئلة الفرعية للدراسة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة الفرعية حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمحاولات دور استراتيجية الخرائط المفاهيمية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مرج بن عامر من وجهة نظر معلمهم، والجدول (7) يوضح ذلك:

جدول رقم (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية ومستوى الموافقة لفقرات محاور الاستبانة

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
المحور الأول: دور استراتيجية الخرائط المفاهيمية في تنمية مهاراتي التحليل والتفسير					
1	مساعدة الطلبة على تحليل المفاهيم إلى عناصرها ومكوناتها الأساسية	4.05	0.734	81.0	مرتفعة
2	مساعدة الطلبة على تحديد العلاقات بين المفاهيم الرئيسة والفرعية	4.02	0.729	80.3	مرتفعة
3	تمكين الطلبة من التمييز بين المفاهيم المتشابهة والمختلفة	4.05	0.734	81.0	مرتفعة
4	مساعدة الطلبة على تصنيف المعلومات وفق العلاقات التي تربط بينها	4.00	0.729	80.0	مرتفعة
5	تمكين الطلبة من تفسير العلاقات بين المفاهيم بصورة واضحة ومنظمة	4.02	0.741	80.5	مرتفعة
6	تمكين الطلبة من إعادة تنظيم المعلومات بطريقة تسهل فهمها وتفسيرها	4.01	0.725	80.2	مرتفعة
7	مساعدة الطلبة على تفسير المعلومات الجديدة في ضوء معارفهم السابقة	4.01	0.725	80.2	مرتفعة
8	تمكين الطلبة من اكتشاف العلاقات غير الواضحة بين أجزاء الموضوع الدراسي	3.98	0.737	79.5	مرتفعة
الدرجة الكلية للمحور					
		4.02	0.521	80.4	مرتفعة
المحور الثاني: دور استراتيجية الخرائط المفاهيمية في تنمية الاستنتاج والاستنباط					
9	مساعدة الطلبة على استنتاج علاقات جديدة بين المفاهيم	4.02	0.729	80.3	مرتفعة

10	تمكين الطلبة من الوصول إلى نتائج منطقية استناداً إلى المعلومات المتاحة	4.03	0.731	80.7	مرتفعة
11	مساعدة الطلبة على الربط بين الأسباب والنتائج داخل الموضوع الدراسي	4.02	0.741	80.3	مرتفعة
12	تمكين الطلبة من الاستدلال على المعلومات غير المباشرة من خلال العلاقات بين المفاهيم	4.01	0.725	80.2	مرتفعة
13	مساعدة الطلبة على توظيف معارفهم السابقة في استنتاج معارف جديدة	4.05	0.726	81.0	مرتفعة
14	تمكين الطلبة من التنبؤ بنتائج محتملة في ضوء العلاقات المعروضة في الخريطة المفاهيمية	4.02	0.729	80.3	مرتفعة
15	تمكين الطلبة من بناء استنتاجاتهم استناداً إلى الأدلة والعلاقات المنطقية	4.01	0.733	80.2	مرتفعة
16	مساعدة الطلبة على مراجعة استنتاجاتهم في ضوء المعلومات والعلاقات الجديدة	4.01	0.725	80.2	مرتفعة
الدرجة الكلية للمحور		4.02	0.484	80.4	مرتفعة
المحور الثالث: دور استراتيجية الخرائط المفاهيمية في تقويم الحجج ومعرفة المسلمات					
17	مساعدة الطلبة على التمييز بين الادعاءات المدعومة بالأدلة والادعاءات غير المدعومة بها	4.02	0.733	80.5	مرتفعة
18	تمكين الطلبة من تقويم مدى منطقية العلاقات بين الأفكار والمفاهيم	4.01	0.733	80.2	مرتفعة
19	مساعدة الطلبة على التحقق من مدى كفاية الأدلة التي تستند إليها النتائج	4.00	0.729	80.0	مرتفعة
20	تمكين الطلبة من اكتشاف التناقضات بين المعلومات أو الأفكار المعروضة	4.01	0.733	80.2	مرتفعة
21	مساعدة الطلبة على التمييز بين الحقائق والآراء عند تنظيم المعلومات	4.03	0.731	80.7	مرتفعة
22	تمكين الطلبة من تحديد الافتراضات التي تقوم عليها بعض الأفكار أو الاستنتاجات	3.97	0.730	79.4	مرتفعة
23	مساعدة الطلبة على فحص صحة الافتراضات قبل قبول النتائج المبنية عليها	4.02	0.729	80.3	مرتفعة
24	تمكين الطلبة من إصدار أحكام قائمة على الأدلة والعلاقات المنطقية بين المفاهيم	3.97	0.730	79.4	مرتفعة
الدرجة الكلية للمحور		4.00	0.474	80.1	مرتفعة
الدرجة الكلية للأداة		4.01	0.459	80.3	مرتفعة

*أقصى درجة للاستجابة (5) درجات

النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الأول: ما درجة تقدير معلمي المرحلة الثانوية في مدارس مرج بن عامر لدور استراتيجية الخرائط المفاهيمية في تنمية مهارتي التحليل والتفسير لدى الطلبة؟

أظهرت نتائج السؤال الفرعي الأول أن درجة تقدير معلمي المرحلة الثانوية في مدارس مرج بن عامر لدور استراتيجية الخرائط المفاهيمية في تنمية مهارتي التحليل والتفسير لدى الطلبة جاءت مرتفعة، إذ بلغ المتوسط الحسابي الكلي للمجال (4.02)، والانحراف المعياري (0.521)، ونسبة مئوية بلغت (80.4%). وتشير هذه النتيجة إلى أن المعلمين يرون أن الخرائط المفاهيمية توفر للطلبة بيئة معرفية تساعدهم على تفكيك المعلومات وتنظيمها وفهم العلاقات بين مكوناتها، وهي عمليات ترتبط بصورة مباشرة بمهارتي التحليل والتفسير. ويمكن تفسير ذلك بأن بناء الخريطة المفاهيمية يتطلب من المتعلم تحديد المفاهيم الأساسية والفرعية، وتصنيفها، ثم الكشف عن الروابط التي تجمع بينها، الأمر الذي يحول المعرفة من مجموعة من المعلومات المتفرقة إلى بنية مترابطة يمكن فحصها وتفسيرها.

ويؤكد ترتيب الفقرات هذا التفسير، فقد جاءت فقرتا (مساعدة الطلبة على تحليل المفاهيم إلى عناصرها ومكوناتها الأساسية) و(تمكين الطلبة من التمييز بين المفاهيم المتشابهة والمختلفة) في المرتبة الأولى، بمتوسط (4.05) لكل منهما. ويبدو أن ارتفاع هاتين الفقرتين يرتبط بوضوح العمليات العقلية التي تفرضها الخريطة المفاهيمية، فالطالب عندما يبني الخريطة أو يعيد تنظيمها يكون مطالباً بتحديد مكونات المفهوم والتمييز بين المفاهيم ذات الصلة، بدل الاكتفاء باستقبالها بصورة جاهزة. كما جاءت الفقرات المتعلقة بتحديد العلاقات وتفسيرها وإعادة تنظيم المعلومات في مستويات مرتفعة ومتقاربة، مما يدل على أن الدور المدرك للاستراتيجية يمتد من تحليل المفهوم ذاته إلى تفسير العلاقات التي تربط المفاهيم ببعضها.

في المقابل، جاءت فقرة (تمكين الطلبة من اكتشاف العلاقات غير الواضحة بين أجزاء الموضوع الدراسي) في المرتبة الأخيرة بمتوسط (3.98)، مع بقائها ضمن المستوى المرتفع. ولا ينبغي تفسير ذلك باعتباره ضعفاً في فاعلية الاستراتيجية، وإنما يمكن قراءته باعتباره مؤشراً إلى أن اكتشاف العلاقات غير المباشرة أو غير الواضحة يمثل مستوى أكثر تعقيداً من المعالجة المعرفية مقارنة بتحديد العلاقات الظاهرة أو تصنيف المفاهيم. ومن ثم، قد يتطلب تحقيق هذا الجانب تدريباً أكبر للطلبة وتوجيهاً من المعلم، خاصة أن الخرائط المفاهيمية لا تؤدي وظائفها بصورة تلقائية، وإنما تتأثر بطريقة بنائها ونوعية المهام المصاحبة لها.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة سونداراراجان وآخرين (Sundararajan et al., 2018)، التي أظهرت تحسناً في مهارتي التحليل والتفسير بعد استخدام الخرائط المفاهيمية التعاونية، وأشارت إلى أهمية توجيه المعلم والمناقشة التعاونية وربط التعلم بالمواقف الواقعية في دعم التفكير الناقد. كما تتسجم مع نتائج دراسة أمانتي وآخرين (Amante et al., 2026)، التي أظهرت أن إنشاء الطلبة للخرائط بأنفسهم ومناقشتها بصورة تعاونية ارتبط بمستويات أفضل من الفهم والتفاعل المعرفي مقارنة ببعض أنماط استخدام الخرائط الأخرى. وعليه، تشير النتيجة الحالية إلى أن القيمة المدركة للخرائط المفاهيمية في تنمية التحليل والتفسير لا تكمن في الشكل البصري للخريطة وحده، وإنما في العمليات العقلية التي يمر بها الطلبة أثناء تنظيم المفاهيم وفحص العلاقات بينها. ومع ذلك، تظل هذه النتيجة في حدود تقديرات المعلمين، ولا تمثل قياساً مباشراً لنمو مهارتي التحليل والتفسير لدى الطلبة، وهو ما يجعل الدراسات التجريبية اللاحقة ضرورية للتحقق من مقدار هذا النمو بصورة أكثر مباشرة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الثاني: ما درجة تقدير معلمي المرحلة الثانوية في مدارس مرج بن عامر لدور استراتيجية الخرائط المفاهيمية في تنمية مهارتي الاستنتاج والاستنباط لدى الطلبة؟

أظهرت نتائج السؤال الفرعي الثاني أن درجة تقدير معلمي المرحلة الثانوية لدور استراتيجية الخرائط المفاهيمية في تنمية مهارتي الاستنتاج والاستنباط جاءت مرتفعة، إذ بلغ المتوسط الحسابي الكلي للمجال (4.02)، والانحراف المعياري (0.484)، ونسبة مئوية بلغت (80.4%). وتكشف هذه النتيجة عن إدراك مرتفع لدى المعلمين لقدرة الاستراتيجية على مساعدة الطلبة في الانتقال من المعلومات والمعارف المتاحة إلى بناء نتائج جديدة تستند إلى العلاقات القائمة بينها. ويمكن

تفسير ذلك بأن الخريطة المفاهيمية لا تعرض المفاهيم منفردة، وإنما تمثل الروابط التي تجمع بينها، وبالتالي تتيح للمتعلم فرصة فحص هذه الروابط واستثمارها في الوصول إلى نتائج أو علاقات لم تكن معروضة بصورة مباشرة.

ويكتسب ترتيب فقرات المجال أهمية خاصة في تفسير النتيجة، فقد جاءت الفقرة المتعلقة بـ(توظيف المعارف السابقة في استنتاج معارف جديدة) في المرتبة الأولى بمتوسط (4.05)، تلتها فقرة (الوصول إلى نتائج منطقية استناداً إلى المعلومات المتاحة) بمتوسط (4.03). ويمكن استنتاج أن المعلمين يرون أن الخرائط المفاهيمية تؤدي دوراً مهماً في الربط بين المعرفة السابقة والمعرفة الجديدة، وهو أحد المداخل التي تجعل التعلم أكثر معنى، إذ لا يتعامل الطالب مع المفاهيم الجديدة بوصفها معلومات منفصلة، وإنما يحاول إدماجها في شبكة المعرفة التي يمتلكها. كما أن ارتفاع تقدير الوصول إلى نتائج منطقية يشير إلى أن تنظيم العلاقات بين المفاهيم قد يساعد الطلبة على تتبع تسلسل الأفكار وفهم ما يمكن أن يترتب عليها.

وفي المقابل، جاءت فقرات الاستدلال على المعلومات غير المباشرة، وبناء الاستنتاجات استناداً إلى الأدلة والعلاقات المنطقية، ومراجعة الاستنتاجات في ضوء المعلومات الجديدة، بمتوسط (4.01)، وهي وإن كانت مرتفعة فإنها أدنى نسبياً من توظيف المعرفة السابقة في استنتاج المعرفة الجديدة. ويمكن أن يشير ذلك إلى أن الانتقال من مجرد بناء استنتاج أولي إلى فحصه ومراجعته يمثل عملية عقلية أكثر تركيبيًا، وقد تحتاج إلى أنشطة تعليمية مقصودة تتجاوز بناء الخريطة إلى مناقشة الأدلة وتبرير الاستنتاجات ومراجعتها. ومن هنا، فإن الخرائط المفاهيمية قد توفر البنية التي تساعد على الاستنتاج، لكن مستوى الاستفادة منها قد يتوقف على طبيعة النشاط التعليمي الذي يرافق استخدامها.

وتتسجم هذه النتيجة مع دراسة خازن (Khazen, 2025)، التي أظهرت أن استخدام الخرائط المفاهيمية ارتبط بتحسين الفهم المفاهيمي والمهارات التنظيمية والتحليلية لدى الطلبة، كما تتفق بصورة خاصة مع دراسة أمانتي وآخرين (Amante et al., 2026)، التي أظهرت أهمية إنشاء الخرائط من قبل الطلبة ومناقشتها تعاونياً في تعزيز الفهم والتفاعل المعرفي. كما تتفق مع دراسة لطفي وآخرين (Lotfi et al., 2025)، التي أشارت إلى إسهام الخرائط المفاهيمية التعاونية في تعزيز التفكير الناقد، مع التأكيد على أهمية التدريب والإرشاد أثناء بنائها. وبناءً على ذلك، يمكن القول إن ارتفاع تقديرات المعلمين للاستنتاج والاستنباط قد يرتبط بقدرة الخرائط على جعل العلاقات بين المفاهيم مرئية وقابلة للفحص، بما يتيح للطلّاب بناء استنتاجات بصورة أكثر تنظيماً. إلا أن هذه النتيجة تظل تعبيراً عن إدراك المعلمين، ولا تكفي وحدها لإثبات حدوث نمو فعلي في هذه المهارات، الأمر الذي يتطلب قياساً مباشراً لأداء الطلبة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الثالث: ما درجة تقدير معلمي المرحلة الثانوية في مدارس مرج بن عامر لدور استراتيجية الخرائط المفاهيمية في تنمية مهارتي تقويم الحجج ومعرفة المسلمات لدى الطلبة؟

أظهرت نتائج السؤال الفرعي الثالث أن تقدير معلمي المرحلة الثانوية لدور استراتيجية الخرائط المفاهيمية في تنمية مهارتي تقويم الحجج ومعرفة المسلمات جاء مرتفعاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي الكلي للمجال (4.00)، والانحراف المعياري (0.474)، ونسبة مئوية بلغت (80.1%). وعلى الرغم من أن هذا المجال جاء في المرتبة الثالثة مقارنة بمجالي التحليل والتفسير والاستنتاج والاستنباط، فإن الفروق بين المجالات كانت محدودة جداً، كما بقيت جميعها ضمن المستوى المرتفع. وتشير هذه النتيجة إلى أن المعلمين يرون أن الخرائط المفاهيمية يمكن أن تساعد الطلبة ليس فقط على تنظيم المعلومات، وإنما كذلك على فحص العلاقات والأدلة والافتراضات التي تقوم عليها بعض الأفكار والاستنتاجات.

وجاءت فقرة (مساعدة الطلبة على التمييز بين الحقائق والآراء عند تنظيم المعلومات) في المرتبة الأولى بمتوسط (4.03)، وهو ما يمكن تفسيره بقدرة الخرائط المفاهيمية على إجبار المتعلم على تحديد طبيعة المعلومات وموقعها وعلاقتها بغيرها قبل إدراجها في البناء المعرفي. كما جاءت فقرتا التمييز بين الادعاءات المدعومة بالأدلة وفحص صحة الافتراضات بمتوسط (4.02)، وهي نتائج تشير إلى إدراك المعلمين لدور الاستراتيجية في جعل بعض عناصر الحجة أكثر وضوحاً وقابلية للفحص والمقارنة.

وفي المقابل، جاءت فقرتا (تحديد الافتراضات التي تقوم عليها بعض الأفكار أو الاستنتاجات) و(إصدار أحكام قائمة على

الأدلة والعلاقات المنطقية بين المفاهيم) في المرتبة الأخيرة بمتوسط (3.97) لكل منهما. وعلى الرغم من أن الفرق بينهما وبين أعلى فقرة لا يتجاوز (0.06)، فإن هذا الترتيب يحمل دلالة تربوية يمكن استثمارها في المناقشة، إذ إن تحديد الافتراضات الكامنة وإصدار الأحكام المستندة إلى الأدلة يمثلان عمليات نقدية تتطلب من الطالب تجاوز تنظيم المعلومات إلى فحص ما وراء المعلومات الظاهرة. ولذلك قد يكون انخفاضهما النسبي مؤشراً إلى أن استخدام الخرائط المفاهيمية وحده قد لا يكون كافياً لتحقيق أعلى مستويات التقويم النقدي، وإنما يحتاج إلى أسئلة موجهة ومواقف تعليمية تتطلب تبرير الحكم، ومناقشة الدليل، والكشف عن الافتراضات.

وتتفق النتيجة العامة للمجال مع دراسة لطفي وآخرين (Lotfi et al., 2025)، التي وجدت أن الخرائط المفاهيمية التعاونية أسهمت في تعزيز التفكير الناقد، كما تتفق مع دراسة بارتا وآخرين (Barta et al., 2022)، التي خلصت إلى فاعلية الخرائط المفاهيمية في تنمية مهارات التفكير الناقد مقارنة بالطريقة التقليدية. ويمكن تفسير هذا الاتفاق في ضوء الوظيفة المعرفية المشتركة للخرائط، والمتمثلة في جعل العلاقات بين الأفكار والمفاهيم أكثر وضوحاً، وهو ما يوفر أساساً يمكن أن يبني عليه المتعلم عملية الفحص والتقويم. إلا أن طبيعة المجال الحالي تستدعي الحذر في تفسير النتيجة، فالبيانات تعكس تقديرات المعلمين ولا تقيس بصورة مباشرة قدرة الطلبة على تقويم الحجج أو الكشف عن المسلمات. وعليه، فإن النتيجة تشير إلى وجود تصور مهني إيجابي مرتفع حول دور الخرائط المفاهيمية في هذا الجانب، وتدعمها الأدلة التجريبية السابقة، لكنها لا تستبدل الحاجة إلى اختبارات أداء مباشرة تقيس هذه المهارات لدى الطلبة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات معلمي المرحلة الثانوية لدور استراتيجية الخرائط المفاهيمية في تنمية مهارات التفكير الناقد تعزى إلى الجنس والتخصص وسنوات الخبرة في التدريس؟ للإجابة عن السؤال الفرعي الرابع والمتعلق بفرضيات الدراسة حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة والجدول (8) يبين ذلك:

جدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على محاور دور استراتيجية الخرائط المفاهيمية في تنمية مهارات التفكير الناقد والدرجة الكلية تبعاً لمتغيرات الجنس والتخصص وسنوات الخبرة في التدريس

المتغير	المستوى	المتوسط الحسابي/ الانحراف المعياري	التحليل والتفسير	الاستنتاج والاستنباط	تقويم الحجج ومعرفة المسلمات	الدرجة الكلية
الجنس	ذكر	M	3.998	3.970	3.989	3.986
		SD	0.481	0.469	0.443	0.423
	انثى	M	4.031	4.056	4.013	4.034
		SD	0.549	0.494	0.497	0.484
التخصص	تخصصات علمية	M	4.082	4.050	4.056	4.062
		SD	0.484	0.440	0.468	0.428
	تخصصات أدبية/ إنسانية	M	3.973	4.000	3.967	3.980
		SD	0.544	0.515	0.478	0.479
سنوات الخبرة في التدريس	أقل من 5 سنوات	M	3.936	3.950	3.957	3.948
		SD	0.440	0.537	0.429	0.435
	من 5- أقل من 10 سنوات	M	4.083	4.037	4.033	4.051

0.455	0.468	0.465	0.528	SD	من 10 سنوات - أقل من 15 سنة
4.040	4.005	4.084	4.031	M	
0.483	0.517	0.471	0.558	SD	أكثر من 15 سنة
3.973	3.996	3.966	3.957	M	
0.467	0.485	0.489	0.538	SD	

يتضح من الجدول (8) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدور استراتيجية الخرائط المفاهيمية في تنمية مهارات التفكير الناقد تبعاً لمتغيرات الجنس والتخصص وسنوات الخبرة في التدريس، وللكشف عن دلالة هذه الفروق بين المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية والمجالات الفرعية، أُجري تحليل التباين متعدد المتغيرات بدون تفاعل (MANOVA without Interaction)، كما يتضح من الجدول (9):

جدول (9): تحليل التباين للمحاور والدرجة الكلية تبعاً لمتغيرات الجنس والتخصص وسنوات الخبرة في التدريس

مصدر التباين	المحور	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الجنس	التحليل والتفسير	0.047	1	0.047	0.174	0.678
	الاستنتاج والاستنباط	0.314	1	0.314	1.328	0.251
	تقويم الحجج ومعرفة المسلمات	0.036	1	0.036	0.156	0.693
	الدرجة الكلية	0.104	1	0.104	0.490	0.485
التخصص	التحليل والتفسير	0.501	1	0.501	1.837	0.177
	الاستنتاج والاستنباط	0.161	1	0.161	0.683	0.410
	تقويم الحجج ومعرفة المسلمات	0.329	1	0.329	1.438	0.232
	الدرجة الكلية	0.314	1	0.314	1.473	0.227
سنوات الخبرة في التدريس	التحليل والتفسير	0.560	3	0.187	0.685	0.563
	الاستنتاج والاستنباط	0.466	3	0.155	0.658	0.579
	تقويم الحجج ومعرفة المسلمات	0.105	3	0.035	0.152	0.928
	الدرجة الكلية	0.297	3	0.099	0.464	0.708

أظهرت نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات معلمي المرحلة الثانوية لدور استراتيجية الخرائط المفاهيمية في تنمية مهارات التفكير الناقد تعزى إلى الجنس أو التخصص أو سنوات الخبرة في التدريس، سواء في المجالات الثلاثة أو في الدرجة الكلية. فقد بلغت قيمة الدلالة للدرجة الكلية تبعاً للجنس (0.485)، وللتخصص (0.227)، ولسنوات الخبرة (0.708)، وهي جميعها أعلى من مستوى الدلالة المعتمد (0.05). وتدل هذه النتيجة على أن ارتفاع تقديرات المعلمين لدور استراتيجية الخرائط المفاهيمية لا يرتبط بخصائصهم الديموغرافية والمهنية التي تناولتها الدراسة، وإنما يبدو اتجاهاً متقارباً بين فئات العينة المختلفة.

وتظهر المتوسطات الحسابية وجود فروق ظاهرية محدودة بين بعض الفئات، إلا أن هذه الفروق لم تبلغ مستوى الدلالة الإحصائية. فعلى سبيل المثال، كانت تقديرات الإناث للدرجة الكلية أعلى من تقديرات الذكور، كما كانت تقديرات المعلمين

في التخصصات العلمية أعلى ظاهرياً من تقديرات نظرائهم في التخصصات الأدبية والإنسانية، وظهرت فروق بين فئات الخبرة المختلفة، إلا أن تحليل التباين لم يقدم دليلاً إحصائياً كافياً على أن هذه الفروق تمثل اختلافات حقيقية مرتبطة بهذه المتغيرات في مجتمع الدراسة. ومن ثم، فإن التعامل مع الفروق الوصفية بوصفها فروقاً فعلية سيكون تجاوزاً لما تسمح به النتائج الإحصائية.

ويمكن تفسير عدم وجود فروق تبعاً للجنس بأن طبيعة الخرائط المفاهيمية والعمليات التي تستهدفها لا ترتبط في جوهرها بجنس المعلم، بل تقوم على ممارسات تعليمية يمكن إدراك قيمتها وتوظيفها لدى المعلمين والمعلمات على حد سواء. كما يمكن تفسير عدم وجود فروق تبعاً للتخصص بأن مهارات التحليل والاستنتاج والتقييم تمثل مهارات عابرة للتخصصات، وأن تنظيم المفاهيم وربطها يمكن توظيفه في المواد العلمية والأدبية والإنسانية، وبالتالي قد لا يكون التخصص عاملاً حاسماً في تكوين اتجاه المعلمين نحو أهمية الاستراتيجية.

أما عدم وجود فروق تبعاً لسنوات الخبرة، فيمكن أن يشير إلى أن تقدير أهمية الخرائط المفاهيمية ليس مرتبطاً بدرجة الخبرة التدريسية وحدها، فقد تشكل هذه التقديرات من خلال التدريب المهني، أو الخبرات المدرسية الحديثة، أو الاطلاع على الاتجاهات التدريسية المعاصرة، وهي عوامل لم تتناولها الدراسة الحالية. وتتسجم النتيجة المتعلقة بالجنس مع دراسة القاضي (2017)، التي لم تجد فروقاً دالة إحصائية في التفكير الإبداعي تعزى إلى الجنس أو التفاعل بين الجنس والاستراتيجية. كما تتقاطع النتيجة العامة مع دراسة العنزي والبلوي (2025)، التي لم تجد فروقاً دالة في معوقات تنمية التفكير الناقد تبعاً للمتغيرات الديموغرافية والأكاديمية التي تناولتها.

وعليه، فإن عدم وجود فروق دالة إحصائية في الدراسة الحالية يمكن فهمه باعتباره مؤشراً على قدر من الاتساق في تقديرات أفراد العينة تجاه الدور المحتمل للخرائط المفاهيمية في تنمية التفكير الناقد، وليس دليلاً على أن الجنس أو التخصص أو الخبرة لا يمكن أن يكون لها أي أثر في سياقات أخرى. كما أن عدم الدلالة الإحصائية لا يعني بالضرورة التطابق التام بين المجموعات، وإنما يعني أن الفروق التي ظهرت في المتوسطات لم تكن كافية، في ضوء حجم العينة والتباين داخلها، للحكم بوجود فروق ذات دلالة إحصائية. ومن ثم، تبرز أهمية إجراء دراسات لاحقة تبحث في متغيرات أخرى، مثل التدريب على الخرائط المفاهيمية، ودرجة استخدامها الفعلية، وطبيعة المادة الدراسية، واتجاهات المعلمين نحو استراتيجيات التفكير العليا.

النتائج النهائية للدراسة

في ضوء نتائج الدراسة ومناقشتها، توصلت الباحثتان إلى الاستنتاجات الآتية:

1. تشير النتائج إلى أن استراتيجية الخرائط المفاهيمية تؤدي دوراً مرتفعاً في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر معلمهم، ويعكس ذلك إدراك المعلمين لأهمية الخرائط المفاهيمية في تنظيم المعرفة، وربط المفاهيم والأفكار، ومساعدة الطلبة على التعامل مع المعلومات بطريقة تتجاوز مجرد استيعابها إلى تحليلها وربطها والاستدلال منها وتقويمها.
2. تؤدي استراتيجية الخرائط المفاهيمية، من وجهة نظر المعلمين، دوراً مرتفعاً في تنمية مهارتي التحليل والتفسير لدى الطلبة، ويُستدل من ذلك على أن طبيعة الخرائط المفاهيمية القائمة على تفكيك المفاهيم إلى عناصرها، وتنظيمها في علاقات واضحة، والتمييز بين المفاهيم المتشابهة والمختلفة، يمكن أن توفر للطلبة إطاراً يساعدهم على فهم المعلومات وتحليل العلاقات بينها وتفسيرها بصورة أكثر تنظيماً.
3. تؤدي استراتيجية الخرائط المفاهيمية دوراً مرتفعاً في تنمية مهارتي الاستنتاج والاستنباط لدى الطلبة، وفق تقديرات المعلمين، وتكشف النتائج أن الخرائط المفاهيمية لا تقتصر على تنظيم المعلومات المعروفة، وإنما يمكن أن تساعد

الطلبة على الانتقال منها إلى استنتاج علاقات ومعارف جديدة، وربط المعرفة السابقة بالمعرفة الجديدة، والوصول إلى نتائج منطقية استناداً إلى العلاقات بين المفاهيم والمعلومات المتاحة.

4. تؤدي استراتيجية الخرائط المفاهيمية دوراً مرتفعاً في تنمية مهارتي تقويم الحجج ومعرفة المسلمات لدى الطلبة، ويشير ذلك إلى أن تنظيم الأفكار والمعلومات في صورة علاقات مفاهيمية يمكن أن يساعد الطلبة على فحص الأدلة، والتمييز بين الحقائق والآراء، والكشف عن التناقضات، والتعرف إلى الافتراضات التي تستند إليها بعض الأفكار والنتائج، بما يعزز قدرتهم على التعامل مع المعلومات بصورة أكثر نقدية.

5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات معلمي المرحلة الثانوية لدور استراتيجية الخرائط المفاهيمية في تنمية مهارات التفكير الناقد تعزى إلى الجنس أو التخصص أو سنوات الخبرة في التدريس.

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة توصي الباحثان بما يأتي:

- 1 اعتماد استراتيجية الخرائط المفاهيمية بصورة أكثر انتظاماً في تدريس طلبة المرحلة الثانوية، ولا سيما في المواقف التعليمية التي تستهدف تنمية مهارات التفكير الناقد، وذلك من خلال توجيه المدارس للمعلمين إلى تضمين الخرائط المفاهيمية في خططهم التدريسية، وتحديد موضوعات ومواقف تعليمية مناسبة لتوظيفها.
- 2 تنظيم برامج تدريبية عملية لمعلمي المرحلة الثانوية حول توظيف الخرائط المفاهيمية في تنمية مهارات التحليل والتفسير والاستنتاج والاستنباط، من خلال تدريب المعلمين على بناء الخرائط المفاهيمية، وتصميم أنشطة وأسئلة تستند إليها، وتوظيفها في تحليل المفاهيم وربط المعلومات الجديدة بالمعرفة السابقة واستخلاص النتائج.
- 3 تعزيز توظيف الخرائط المفاهيمية في الأنشطة التعليمية التي تتطلب تقويم الأدلة والحجج والكشف عن المسلمات وإصدار الأحكام المبنية على أسس منطقية، من خلال إعداد أنشطة صفية تتضمن عرض حجج ومعلومات متعارضة، وطلب تحديد الأدلة والافتراضات والتمييز بين الحقائق والآراء، ثم مناقشة مدى كفاية الأدلة وصحة النتائج التي تم التوصل إليها.
- 4 تطوير أدلة وأنشطة تعليمية مساندة تساعد المعلمين على توظيف الخرائط المفاهيمية بصورة تدريجية تتناسب مع مستويات الطلبة وطبيعة المهارات المستهدفة من خلال إعداد نماذج متدرجة للخرائط المفاهيمية تبدأ بتنظيم المفاهيم والعلاقات الواضحة، ثم تنتقل تدريجياً إلى أنشطة تتطلب اكتشاف العلاقات غير المباشرة.

المراجع

أبو دياك، هـ. (2016). أثر استخدام الخرائط الذهنية والخرائط المفاهيمية في التحصيل الدراسي وتنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف السادس الأساسي في مادة العلوم. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

Abu Diyak, H. (2016). The effect of using mind maps and concept maps on academic achievement and the development of creative thinking among sixth-grade female students in science. [Unpublished master's thesis]. An-Najah National University, Palestine.

البياضة، غ. (2022). أثر استخدام الخرائط المفاهيمية في تنمية مهارة التفكير الإبداعي في مادة اللغة العربية لدى طالبات الصف السابع الأساسي في الأردن. مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية، 3(5). <https://doi.org/10.53796/hnsj3527>

Al-Bayaydeh, G. (2022). The effect of using concept maps on developing creative thinking

skills in Arabic among seventh-grade female students in Jordan. *Humanities and Natural Sciences Journal*, 3(5). <https://doi.org/10.53796/hnsj3527>

عبد القادر، ب. (2015). فاعلية استخدام استراتيجية الخرائط المفاهيمية في اكتساب القواعد الصرفية ومهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهرى. *المجلة التربوية*، 117.

Abdel Qader, B. (2015). The effectiveness of using the concept mapping strategy in acquiring morphological rules and critical thinking skills among second-year Al-Azhar secondary students. *The Educational Journal*, 117.

العنزي، ب. البلوي، ج. (2025). معوقات تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية والآداب بجامعة تبوك. *المجلة الوطنية للبحوث والدراسات الاجتماعية*، 5(11).

Al-Anazi, B., & Al-Balawi, J. (2025). Obstacles to developing students' critical thinking skills from the perspective of faculty members at the College of Education and Arts, University of Tabuk. *National Journal of Research and Social Studies*, 5(11).

عريوة، ك. الغزو، م. (2024). أثر استخدام استراتيجيتي الخرائط المفاهيمية والرؤوس المرقمة في تنمية التفكير الناقد في مادة الرياضيات لدى طالبات الصف الرابع الأساسي في محافظة مادبا. *العلوم التربوية*، 32(2).

Ariwa, K., & Al-Ghazo, M. (2024). The effect of using concept mapping and numbered heads strategies on developing critical thinking in mathematics among fourth-grade female students in Madaba Governorate. *Educational Sciences*, 32(2).

القاضي، ه. (2017). أثر استراتيجية الخرائط المفاهيمية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف السابع الأساسي في اللغة العربية. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*، 15(4)، 243–268.

Al-Qadi, H. (2017). The effect of the concept mapping strategy on developing creative thinking skills among seventh-grade students in Arabic. *Journal of the Association of Arab Universities for Education and Psychology*, 15(4), 243–268.

وزارة التربية والتعليم، 2025–2024. <https://shkifut.education.gov.il/home>

Ministry of Education. (2024–2025). <https://shkifut.education.gov.il/home>

Amante, C., Lucero, M., & Montanero, M. (2026). *Learning with concept maps: The effect of activity structure and the type of task*. *Instructional Science*, 54, Article 12. <https://doi.org/10.1007/s11251-025-09764>

Barta, A., Fodor, L. A., Tamas, B., & Szamoskozi, I. (2022). *The development of students' critical thinking abilities and dispositions through the concept mapping learning method: A meta-analysis*. *Educational Research Review*, 37, Article 100481. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100481>

Han, X. (2025). *Effects of concept mapping on L2 learning: A meta-analysis of studies from 2006 to 2024*. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 10, Article 26. <https://doi.org/10.1186/s40862-025-00331>

Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction: The Delphi report* (ERIC Document No. ED315423). California Academic Press.

Fonseca, M., Marvão, P., Oliveira, B., Heleno, B., Csarreiro-Martins, P., Neuparth, N., & Rendas, A. (2024). *The effectiveness of concept mapping as a tool for developing critical*

thinking in undergraduate medical education: A BEME systematic review (BEME Guide No. 81). *Medical Teacher*, 46(9), 1120–1133. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2023.2281248>

Jeong, A., Wong, R., & Mbanzabugabo, J. B. (2025). Concept mapping and critical thinking: A systematic review and future directions for concept mapping tool development. In *Proceedings of the 22nd International Conference on Cognition and Exploratory Learning in Digital Age (CELDA 2025)* (pp. 41–52).

Kaddoura, M., Van-Dyke, O., & Yang, Q. (2016). Impact of a concept map teaching approach on nursing students' critical thinking skills. *Nursing & Health Sciences*, 18(3), 350–354. <https://doi.org/10.1111/nhs.12277>

Khazen, M. (2025). The impact of teaching through the Concept Mapping strategy on the educational achievement of sixth graders in sciences. *Creative Education*, 16(3), 299–329. <https://doi.org/10.4236/ce.2025.163019>

Lotfi, F. Z., Suwartono, T., Maziane, B., Nurhayati, S., Laajan, Y., & Nachit, B. (2025). Collaborative concept maps in higher education: Pedagogical contributions, cognitive challenges, and optimization strategies for interactive visual learning. *Educational Process: International Journal*, 14, Article e2025085. <https://doi.org/10.22521/edupij.2025.14.85>

Novak, J. D., & Gowin, D. B. (1984). *Learning how to learn*. Cambridge University Press.

Sundararajan, N., Adesope, O., & Cavagnetto, A. (2018). The process of collaborative concept mapping in kindergarten and the effect on critical thinking skills. *Journal of STEM Education*, 19(1), 5–14.

عنوان البحث

الأنشطة غير الفلاحية بالجال البيحضري لمدينة مراكش، ودورها في الدينامية الجالية

رشيد الداموش¹، مولاي الحسن الفارسي²

¹ طالب باحث في سلك الدكتوراه، مختبر "إعادة تشكيل المجال والتنمية المستدامة"، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة شعيب الدكالي الجديدة، المغرب.
بريد إلكتروني: damouch85@gmail.com

² أستاذ باحث، مختبر "إعادة تشكيل المجال والتنمية المستدامة"، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة شعيب الدكالي الجديدة، المغرب.
HNSJ, 2026, 7(11); <https://doi.org/10.53796/hnsj711/3>
المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/711/3>

تاريخ النشر: 2026/11/01م

تاريخ القبول: 2026/10/12م

تاريخ الاستقبال: 2026/10/05م

المستخلص

تتناول الواسة دور الأنشطة غير الفلاحية في الدينامية الجالية بجماعة تسلطانت، في الضاحية الجنوبية لمدينة مراكش، وتبحث عوامل انتشارها وانعكاساتها على الوظيفة الفلاحية واستعمالات الأرض. وتعتمد مقاربة جغرافية تجمع بين الملاحظة الميدانية المباشرة وتتبع الأنشطة وتوزيعها المجالي، والتحليل الوثائقي للتقرير الرسمية والوحدات الأكاديمية. وتبرز النتائج انتقال المجال من اقتصاد يغلب عليه النشاط الفلاحي إلى اقتصاد متنوع تزايد فيه أهمية البناء والعقار والتجارة والخدمات والسياحة والحرف. ويرتبط هذا التحول بالتوسع العمراني لمراكش، والضغط الديموغرافي والعقلي، وتحسن البنيات التحتية وتنامي الاستثمار السياحي، فضلاً عن إكراهات الإنتاج الفلاحي. وقد أسهمت هذه الأنشطة في تنويع مصادر دخل الأسر وتوفير فرص العمل وإعادة تشكيل المشهد المجالي، بالتوالي مع تقلص الأراضي الفلاحية وتراجع قوة الفلاحة على التشغيل وتخلص الواسة إلى أن تحقيق تنمية مجالية مؤثرة يقتضي تنظيم استعمالات الأرض وتحسين حكمة العقار والتنسيق بين الوظائف الاقتصادية، مع مراعاة استدامة المورد والمحافظة على المجال الفلاحي

الكلمات المفتاحية: الأنشطة غير الفلاحية؛ المجال البيحضري؛ تسلطانت؛ الدينامية الجالية؛ استعمالات الأرض.

RESEARCH TITLE

Non-Agricultural Activities in the Peri-Urban Area of Marrakech and Their Role in Spatial Dynamics

Rachid El-Damouch¹, Moulay El Hassan El-Farsi²

¹ Doctoral Researcher, "Spatial Restructuring and Sustainable Development" Laboratory, Faculty of Letters and Human Sciences, Chouaib Doukkali University, El Jadida, Morocco.

Email: damouch85@gmail.com

² Professor and Researcher, "Spatial Restructuring and Sustainable Development" Laboratory, Faculty of Letters and Human Sciences, Chouaib Doukkali University, El Jadida, Morocco.

HNSJ, 2026, 7(11); <https://doi.org/10.53796/hnsj711/3>

Arabic Scientific Research Identifier: <https://arsri.org/10000/711/3>

Received at 05/10/2026

Accepted at 12/10/2026

Published at 01/11/2026

Abstract

This study examines the role of non-agricultural activities in spatial dynamics in Tassoultante, on the southern periphery of Marrakech, focusing on the factors driving their expansion and their implications for agriculture and land use. It adopts a geographical approach combining direct field observation, the identification and spatial analysis of economic activities, and documentary analysis of official reports and academic studies. The findings reveal a transition from a predominantly agricultural economy towards a diversified economy increasingly shaped by construction, real estate, trade, services, tourism and crafts. This transition is associated with urban expansion, demographic and land pressures, infrastructure improvements, tourism investment and constraints on agricultural production. Non-agricultural activities diversify household income, create employment opportunities and reshape the spatial landscape, alongside shrinking farmland and declining agricultural employment capacity. The study concludes that balanced spatial development requires coordinated land-use planning, improved land governance and integration of economic functions, while safeguarding agricultural land and resource sustainability.

Key Words: Non-agricultural activities; Peri-urban area; Tassoultante; Spatial dynamics; Land use.

مقدمة

يشهد المجال الضاحوي لمدينة مراكش تحولات بنيوية متسارعة بفعل ضغط التوسع العمراني، وتنامي الطلب على العقار، وتزايد الاستثمارات السياحية والخدماتية. ولم يعد هذا المجال مجرد امتداد فلاحى تقليدي، بل أضحي فضاء انتقاليا متعدد الوظائف تتقاطع فيه الديناميات الحضرية والقروية. وفي هذا السياق، يقتضي تدبير الأنشطة غير الفلاحية اعتماد تصميم مجالي وظيفي يقوم على مبدأ التدرج المكاني والتكامل الاقتصادي.

وقبل الحديث عن أهمية الاقتصاد غير الفلاحى بالنسبة للفلاحين بجماعة تسلطانت، لابد من التطرق إلى مسألة انتشار الأنشطة غير الفلاحية، هذا الانتشار مرتبط بعوامل متعددة -سنحاول تحديد بعض منها-، هذه الأنشطة لعبت دورا كبيرا في إعادة تشكيل المجال وتنظيمه على المستوى الاقتصادي والاجتماعي والسكاني، حيث ساهم انتشارها السريع في تغيير بنية المشهد الجغرافي سواء من حيث تنظيم السكن أو من حيث الرساتيق الفلاحية، وكذلك من حيث نمط العيش بالجماعة.

أولا: إشكالية الدراسة وإطارها المنهجي والمفاهيمي

1. الإشكالية:

شكل مجال تسلطانت، كضاحية جنوبية لمدينة مراكش، لفترات طويلة أحد أهم أحواز حاضرة مراكش الفلاحية، وظل سوقا إنتاجية مزودة له بالمنتجات الفلاحية الزراعية منها والحيوانية (الزيتون، القمح، الألبان، الصوف...). وقد ساهمت في ذلك عوامل عدة منها: القرب إذ تعد تسلطانت الظهير المباشر لمراكش، وتوفر الإمكانيات الفلاحية من تربة خصبة ووفرة مياه السقي بفضل قناة "زربة"، وتوفر مجالات رعوية ممتدة..، وقد تزايدت هذه الأهمية الاستراتيجية التي كان للمجال تسلطانتي كمزود لمدينة مراكش بالمنتجات الفلاحية، مع دخول المعمرين واستلائهم على اجود الأراضي الزراعية، فعملوا على تحديث وعصرنة الإنتاج الفلاحى.

غير أن الدينامية المجالية التي تعرفها المجالات الضاحوية لمدينة مراكش بشكل عام، وتسلطانت بشكل خاص، جراء النمو الديموغرافي الطبيعي لساكنة المنطقة، والهجرة العكسية من المدينة نحو الضواحي (هجرة الأسر الفقيرة والمتوسطة بفعل ارتفاع أسعار العقار بمدينة مراكش)، بالإضافة الى استقطاب فئات اجتماعية من مناطق مختلفة، ساهم بشكل كبير في تغيير المشهد المجالي لمجال تسلطانت، فتحول من مجال ريفي زراعي إلى مجال ضاحوي متعدد الوظائف، ما أفرز دينامية مجالية متسارعة، كان من أبرز تجلياتها، تراجع أهمية الأنشطة الفلاحية، وتزايد أهمية الأنشطة غير الفلاحية، وهو وضع ناتج عن عدة عوامل أهمها: الزحف العمراني الحضري لمدينة مراكش على الضاحية ما أدى الى تحول الأراضي الزراعية الى تجزئات السكنية (تجزئة القواسم، تجزئة شمس المدينة...)، بالإضافة الى توسع التجمعات السكنية بالدواوير (الحركات، زمران، سيدي موسى...).

وقد لعب انتشار الأنشطة غير الفلاحية دورا كبيرا في الدينامية المجالية التي يعرفها هذا المجال الضاحوي، حيث غيرت المشهد على المستوى الاجتماعي بتراجع فئة الفلاحين، وعلى المستوى الاقتصادي بتوفير فرص الشغل من جهة، ومن جهة أخرى بتتويع دخل الأسر، وعلى المستوى المجالي بالانتشار الواسع للورشات والوحدات الصناعية المتخذة شكل المانيفكتورات". يتناول هذا العمل العوامل المتحركة في الانتشار الواسع للأنشطة غير الفلاحية بالضاحية الجنوبية لمراكش، ويبرز آثارها ودورها في الدينامية المجالية التي تعرف المنطقة، وعلاقتها بالنشاط السياحي كنشاط غير فلاحى بارز في مجال تسلطانت، حيث الانتشار الواسع للوحدات السياحية الفخمة.

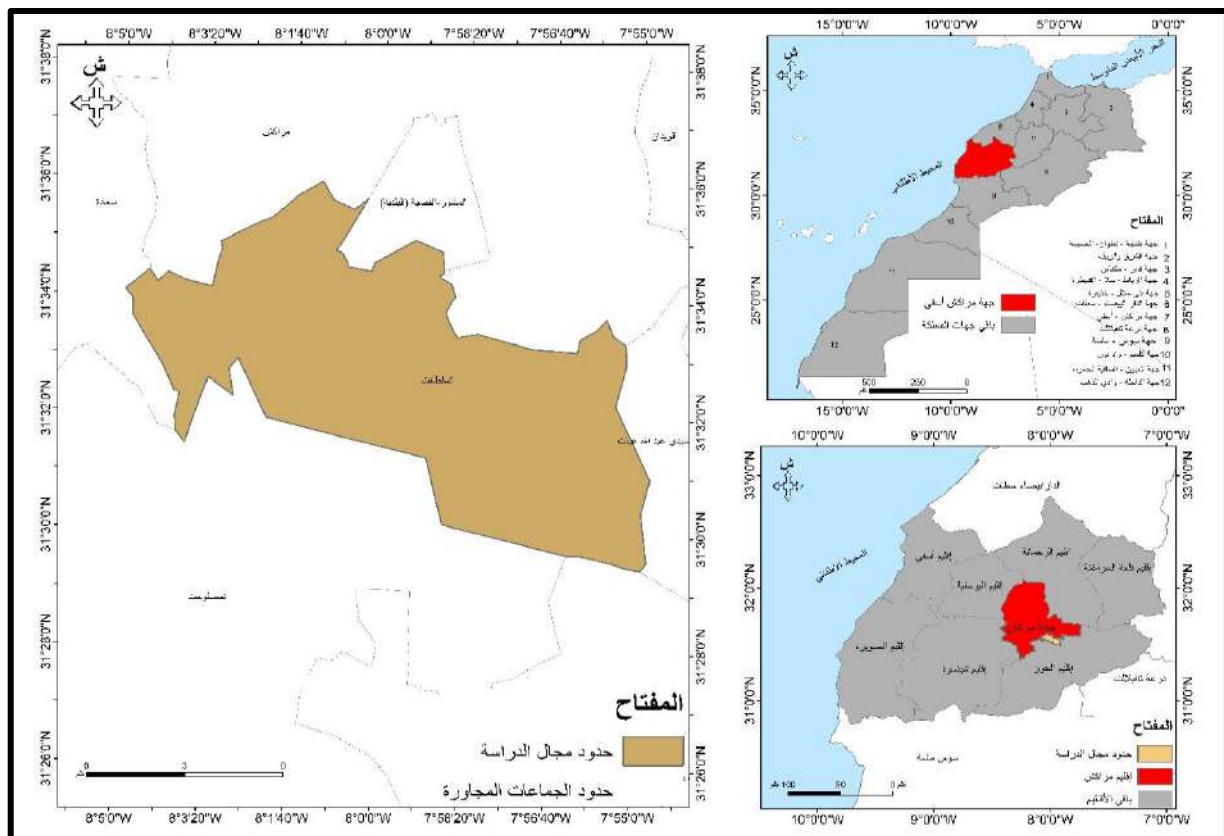
2. منهجية الدراسة:

للإجابة عن إشكالية وأهداف الدراسة اعتمدنا على منهجية جغرافية ميدانية تروم تحليل دور الأنشطة غير الفلاحية في الدينامية الترابية لمجال جغرافي قروي، من خلال نهج مقارنة تجمع بين العمل الميداني والتحليل الوثائقي، حيث شملت المعطيات الميدانية ملاحظات مباشرة للأنشطة التي تشغل بها الساكنة النشيطة، وتتبع أنواع الأنشطة الاقتصادية غير الفلاحية، وتوزيعها المجالي بالجماعة وذلك بالاستعانة بالتحليل الوثائقي ودراسة التقارير الرسمية والأبحاث الأكاديمية من مقالات وأطروحات ذات الصلة بالموضوع.

3. أهداف الدراسة: تكمن أهداف دراسة انتشار الأنشطة غير الفلاحية بجماعة تسلطت في معالجة القضايا التالية:

- جرد وتشخيص الأنشطة غير الفلاحية بالجماعة القروية تسلطت؛
- تحديد أسباب انتشار هذه الأنشطة؛
- تبيان انعكاسات انتشار الأنشطة غير الفلاحية على مزاوله الأنشطة الفلاحية؛
- تبيين دور الأنشطة غير الفلاحية في الدينامية المجالية والاقتصادية.

4. تحديد المجال المدروس: أحدثت جماعة تسلطت بمقتضى مرسوم 30 يونيو 1992 المتعلق بالتقسيم الجماعي لسنة 1992¹، واستقلت بذاتها آنذاك كجماعة محلية بعدما كانت جزء من تراب جماعة سعادة، تقع بالجنوب الغربي لمدينة مراكش يحدها شمالا جماعة المشور القصبة وجنوبا جماعة تمصلوحت (إقليم الحوز) وشرقا جماعة سيدي عبد الله غياث وغربا جماعة سعادة (أنظر الخريطة رقم 1).



خريطة رقم 01: جماعة تسلطت ضمن إطارها الوطني والإقليمي

المصدر: عمل الباحث 2026.

¹ برنامج عمل الجماعة 2023 . 2027.

5. المفاهيم الإجرائية للبحث:

- **الأنشطة غير الفلاحية:** تعرف الأرياف المحاذية للمدن تحولات اقتصادية واجتماعية وثقافية، حيث تغزوها أنشطة اقتصادية لا تمت بالصلة للفلاحة (سعيد أيت حمو، 2006، ص 8) كالصناعة والسياحة والنقل والتجارة والبناء...، منحت للفلاح إمكانية مزاوله أنشطة خارجية يطلق عليها الأنشطة غير الفلاحية، وتساهم في تنويع مصادر الدخل، لضمان استمرارية وإعادة الإنتاج الاقتصادي والاجتماعي والثقافي²، خصوصا مع توالي سنوات الجفاف وضعف مردودية القطاع الفلاحي، فإذا كان معظم الجغرافيين يرون أن الأنشطة تتمثل في الأنشطة الصناعية والسياحية والتجارية، فإن "دانييل نوان" يتحدث عن مفهوم الموارد غير الفلاحية عوض مفهوم الأنشطة غير الفلاحية المحصورة في القطاعين الثاني والثالث.

- **الدينامية المكانية:** يقصد بالدينامية المكانية مجموع التحولات والتفاعلات والتغيرات التي يشهدها المجال الجغرافي عبر الزمن، والتحول والانتقال من حالة إلى أخرى في هيئة خطية أو دورية أو تصاعدية أو تراجعية³، سواء على مستوى البنيات العمرانية أو توزيع السكان أو الأنشطة الاقتصادية، وتغيير استعمالات الأرض، وهي بذلك تكون عفوية أو مخطط لها، كما يتم تعريفها من خلال التحول، التغير، الانتقال، الانحراف الدوارني المقياس الانعكاس. أما مصطلح Dynamic فيأتي بالمعنى القاموسي دينامي أو ديناميكي؛ أي ذي علاقة بالقوى أو الطاقة الطبيعية، أما Dynamical فهي تشير إلى الشيء المتميز بفاعلية مستمرة.

ظهر المفهوم في علم الفيزياء، لكنه سرعان ما انتقل إلى باقي المجالات الأخرى خاصة العلوم الاجتماعية والإنسانية، ويعتبرها كفرع ميكانيكي يدرس العلاقات التفاعلية بين العناصر المحركة تحت قوة داخلية وأخرى خارجية⁴. وهي سيرورة التحول وإعادة التنظيم التي تطال معظم مكونات المجال الجغرافي تحت تأثير قوى ديموغرافية واقتصادية واجتماعية وسياسية، بما يؤدي إلى إعادة توزيع الوظائف والأنشطة واستعمالات الأرض. ويرتبط تحول ودينامية مجال معين سواء أكان ريفيا أو حضريا وانتقاليا بعوامل عدة قد تساهم في بناء وحدة مكانية نشيطة اقتصاديا عن طريق جذب استثمارات كبرى ومشاريع بنية تحتية مهمة.

فدراسة الدينامية المكانية ينبغي القيام بتحليل التغيرات والتحولات التي تطرأ على تنظيم المجالات، والقوى المتحركة فيها أو التي تتسبب في حدوثها، يتعلق الأمر إذن بمفهوم أساسي من أجل فهم التحولات المكانية، حيث تسمح دراسة الدينامية بمعرفة ظروف وملابسات إنتاج وإعادة إنتاج أو تحول الأنظمة والبنيات المكانية، ومن ثم تسليط الضوء على سيرورات الانتشار المجالي، والتباينات المكانية وتكون أقطاب مكانية⁵.

فالدينامية المكانية مسار للتحول والتطور الذي يطرأ على تنظيم المجال ووظائفه، نتيجة تفاعل مركب ومستمر بين عوامل سوسيواقتصادية، سياسية، بيئية...، وتُعد دراسة الدينامية المكانية بتحليل كيفية تشكيل أو إعادة تشكيل المجال، وفهم الآليات التي تتحكم في إنتاجه، كما تمكن هذه الدراسة من تتبع مسارات الامتداد المجالي، ورصد التباينات والاختلالات المكانية، وبالتالي تشكل دراستها وفهم الآليات المتحركة فيها أداة لبلورة وصياغة الفعل التنموي تماشيا مع خصوصيات المجال، وتوجيه التدخلات نحو تنمية مكانية متوازنة ومستدامة.

² - بشرى حساني (2017)، التمدين وانتشار الأنشطة غير الفلاحية بإقليم برشيد، الجهة والبيئة وإعداد التراب، أعمال المؤتمر الوطني الثالث للجغرافيين الشباب منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بن مسيك، جامعة الحسن الثاني، ص 117.

³ - المختار الأكحل، (2004): دينامية المجال الفلاحي ورهانات التنمية المحلية، حالة هضبة بن سليمان، دار أبي رقرق للطباعة والنشر، الطبعة الأولى، الرباط ص 11.

⁴ - حسين إبراهيم عيد، (1990)، دراسات في التنمية والتخطيط الاجتماعي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ص 42.

⁵ - عبد المجيد هلال، (2010)، دينامية البيئة والمجتمع بساحل الجديدة: الإمكانيات والإكراهات، أطروحة لنيل دكتوراه الدولة في الآداب، تخصص جغرافيا، كلية الآداب والعلوم الإنسانية المحمدية.

- **تسلطانت** تعتبر تسلطانت مجالا جغرافيا ذا طابع ريفي يقع جنوب مدينة مراكش، وقد أثار أصل تسميتها نقاشاً بين الباحثين والمهتمين بالتاريخ المحلي. فثمة طرح يرجع التسمية إلى الفترة الموحدية، حيث يعتقد أن المجال كان ضمن أملاك زوجة السلطان عبد المؤمن بن علي، ويستدل على ذلك بالصيغة الأمازيغية (تمازيغت ن تسلطانت)، أي "أرض زوجة السلطان"، وهو تأويل يربط التسمية بالملكية السلطانية وبالبنية السياسية للدولة الموحدية. في مقابل ذلك، يربط طرح ثان أصل التسمية بالساقية السلطانية التي شرع في بنائها خلال حكم علي بن يوسف بن تاشفين، واستكملت أشغالها في العهد الموحي، ووفق هذا التصور، فإن اسم "تسلطانت" قد يكون مشتقا من هذه المنشأة المائية ذات الطابع السلطاني، بالنظر إلى الدور الحيوي الذي لعبته السواقي في تنظيم المجال الفلاحي وضمان استمرارية الاستقرار البشري⁶. كما يذهب رأي ثالث إلى تفسير التسمية انطلاقا من البعد اللغوي، باعتبارها مشتقة من جذر يرتبط بمفهوم "السلطان" أو السلطة، في إحالة إلى النفوذ السياسي أو الرمزي الذي طبع المجال في مرحلة تاريخية معينة.

وعليه، فإن تعدد الروايات حول أصل تسمية تسلطانت يعكس غنى الذاكرة المحلية، وتداخل البعدين التاريخي واللغوي في تشكيل الهوية المجالية، كما يبرز ارتباط المجال بتحويلات السلطة وشبكات الري التي أسهمت في بنيته العمرانية والفلاحية عبر التاريخ.

- **الضاحية:** تعتبر الضاحية مجالا انتقاليا يربط بين المجالين الحضري والريفي، ويعيش تحت نفوذ المدينة الأم، ورد مفهوم الضاحية في معجم التعمير والتهيئة⁷ كمجال ممدن يحيط بمدينة...، تتكون من جماعات مستقلة إداريا ولكنها تمدنت تحت تأثير مدينة مركزية، لكن هذا التعريف الإداري لا يطابق أحيانا الواقع. إن ما يميز الضاحية هو تبعيتها للمدينة تاريخيا، وظيفيا. كما أن الضاحية تبلورت من خلال استقرار مزيج من أنشطة المشهدين الريفي والحضري حول المدينة⁸.

تجمع أهم المعاجم اللغوية الفرنسية على أن كلمة⁹ "Banlieue" مكونة من شقين "Ban" و "Lieue"، ولعل هذا التركيب هو السبب الرئيسي في تعدد معانيها، ونخلص بلم شقي كلمة Banlieue إلى أنها تقيد رقعة ترابية على امتداد فرسخ واحد من المدينة، تحيط بها وتقع تحت سلطتها ونفوذها، وقد ساد هذا المعنى طيلة العصور الوسطى، ليتطور خلال القرنين 17 م و 18 م وتفقّد الضاحية على إثره المعنى القانوني والإداري لها، وترتبط أكثر بتحضر النطاق المحيط بالمدينة الكبيرة وتتخذ من -باريس- مرجعا لها الأساسي¹⁰.

جاء في معجم الجغرافية البشرية والاقتصادية¹¹، أن الضاحية تتكوّن من المجالات الهامشية للمدينة، والتي تنتمي إلى جماعات مستقلة إداريا، لكنها تابعة لتلك المدينة في مستويات عدة. إن المفهوم الحديث عن الضاحية، يعني اعتبارها مجالا مهيمنًا عليها لكنه يعيش بتأثير متبادل مع المدينة. ويعتبر -مفهوم الضاحية- مفهوما مركبا ومجالا غير ثابت، وقد تعددت المقاربات التي حاولت تعريفه باختلاف الزوايا اللغوية، القانونية، الجغرافية، والسوسيولوجية¹².

⁶ عبد العزيز عبد الصادق ومولاي الحسن الفارسي، (2019)، دينامية المجال الضاحوي لمدينة مراكش: حالة الضاحية الجنوبية "تسلطانت"، المؤلف الجماعي، المركز والهامش في ضل مطالب العدالة المجالية والعدالة الاجتماعية" الطبعة الأولى، ص 261.

⁷ MERLIN (Pierre) & CHOAY (Françoise), 1988, Op. cit., « Dictionnaire de l'urbanisme et l'aménagement », paris, France pp. 85-90

⁸ فاطمة شفيق، (2018)، إنتاج وتبديل المجالات العشوائية بالضاحية الجنوبية والجنوبية الغربية للدار البيضاء، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه، ص 23.

⁹ - Le grand robert de la langue française, Dictionnaire alphabétique analogique de la langue française de Paul Robert, Deuxième Edition enrichie par Alain Rey, Tome 1, AB10,1991, p:839.

¹⁰ - Dictionnaire Historique de la langue française, opt cité, p :173.

¹¹ - « Lexique de Géographie Humaine et Economique », Ed. Dalloz, Paris, France, pp. 37-38

¹² - سناء زعيبي، (2021)، التنمية المحلية وإعادة التشكيل المجالي حالة ضاحية مراكش، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه، جامعة ابن زهر كلية الآداب والعلوم الإنسانية، ص 23.

وقد تناولت تعاريف كثيرة مفهوم الضاحية، فمنها من اعتمد على قدم ظهورها وارتباطها بالمجال الحضري، ومنها من ارسى المفهوم على أساس وظيفي اكتسب أهمية بأوروبا الغربية بعد قيام الثورة الصناعية، ومنها أيضا من ضمنت المفهوم حديثا مدلول اجتماعيا إثر تفاقم المشاكل الاقتصادية والاجتماعية، التي عانت منها هوامش المدن الكبرى في أواخر القرن العشرين. وقد تم تحديد الضاحية من طرف المعهد الوطني للإحصاء والدراسات الاقتصادية بفرنسا، على أنها المنطقة الحضرية الكبرى Aire Urbaine وتتكون من مجموعة من البلديات المتداخلة مجاليا ومركز حضري ووحدة حضرية يضم أكثر من 10000 وظيفة، ومن جماعات ريفية، ووحدات حضرية تمثل حالة المحيط، يعمل منهم ما لا يقل عن 40% من السكان بالوحدة الحضرية المركزية. أما في المغرب فتحدد الضاحية حسب قانون التعمير 90-12، خاصة المادة الأولى منه، التي تنص على أنها المناطق المحيطة بالجماعات الحضرية والمراكز المحددة بالأراضي القروية المحيطة بها وتمتد المناطق المحيطة بالمدن الى مسافة خمسة عشر كيلومترا، ابتداء من الدائرة البلدية¹³.

ثانيا: الاقتصاد غير الفلاحي بين الأهمية الاقتصادية والمجالية بجماعة تسلطانت

1. الأنشطة غير الفلاحية بتسلطانت، نشاط اقتصاد في تزايد مستمر

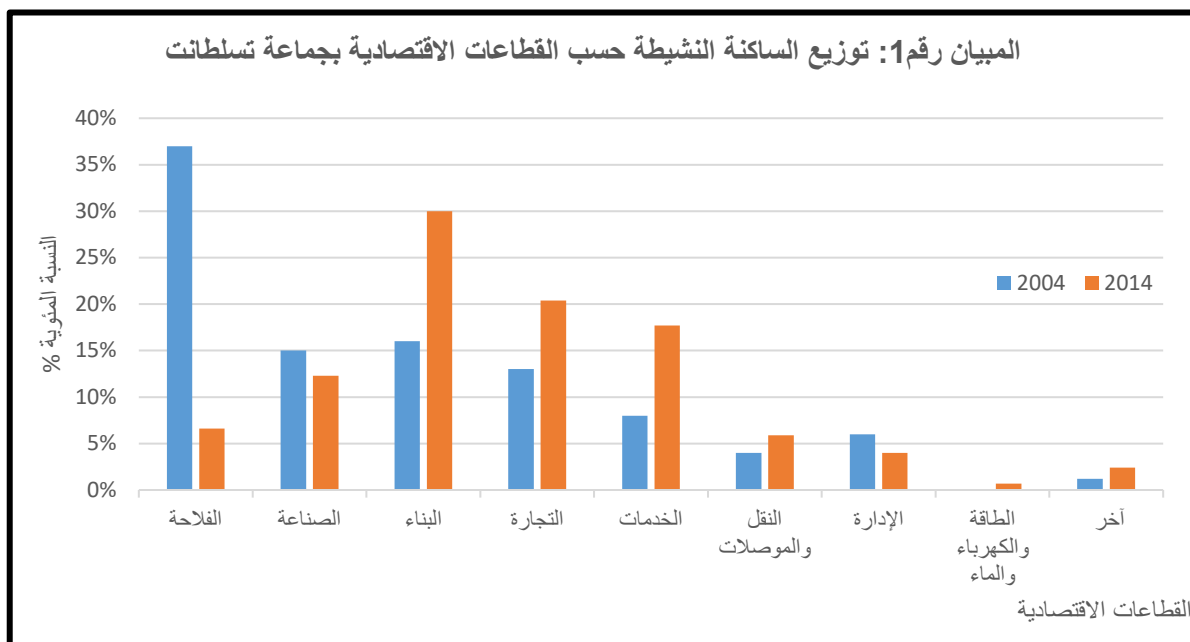
تشكل الأنشطة غير الفلاحية نشاطا اقتصاديا تكميليا للأنشطة الاقتصادية بجماعة تسلطانت، وقد زادت أهميتها بعد التراجع الكبير الذي سجل في النشاط الفلاحي بفعل توالي سنوات الجفاف، وتناقص مساحات زراعية هامة بعد الزحف العمراني الحضري والانفجار السكاني للدواوير، بالإضافة إلى التحولات المجتمعية التي عرفتها المنطقة¹⁴؛ حيث تراجع اهتمام الفئات الشابة بممارسة وامتهان الأنشطة الفلاحية، إلى جانب الاحتكاك بالاقتصاد الحضري العصري الذي يقوم على الأنشطة غير الفلاحية، كما أن الدينامية التي يعرفها قطاع البناء بالمنطقة كان له دور كبير في تزايد أهمية الأنشطة المرتبطة به من حرف تقليدية، وأنشطة خدماتية خاصة السياحة والترفيه، والتجارة وبيع مواد البناء.

2. تزايد أنواع الأنشطة غير الفلاحية المزاول

يشهد المجال الضاحوي الجنوبي لمدينة مراكش خاصة جماعة تسلطانت، خلال العقود الأخيرة، تحولات اقتصادية عميقة مست بنيتها الإنتاجية ووظائفها التقليدية، إذ يلاحظ تراجع المكانة المحورية التي كان يضطلع بها القطاع الفلاحي والأنشطة المرتبطة به، كركيزة أساسية في البنية الاقتصادية الإنتاجية للمنطقة، نتيجة تراجع مردودية هذا القطاع، تحت تأثير الجفاف وتشتت الملكيات العقارية الزراعية، أمام بروز أنشطة اقتصادية جديدة غير فلاحية أكثر تنوعا واستقرارا في الدخل، وقد أدى هذا الوضع إلى إعادة تشكيل بنية الاقتصاد المحلي، إذ لم يعد النشاط الفلاحي المصدر الوحيد لعيش السكان، بل أضحت جزءا ضمن منظومة أنشطة اقتصادية، فبالعودة إلى نتائج الإحصاء العام للسكان والسكنى لسنة 2004، شكلت الأنشطة الفلاحية الركيزة الأساسية في نسبة التشغيل الساكنة النشيطة بنسبة تزيد عن 37%، مما يدل على الطابع الزراعي والريفي للمنطقة في تلك الفترة الزمنية، مقابل ضعف نسبة مساهمة قطاعات أخرى كالخدمات 8% والنقل والمواصلات 4%.

¹³ - محمد أيت حمزة وآخرون، 2025، أساسيات في الجغرافيا البشرية: ديناميات الحواضر والأرياف، الجزء الثاني، إصدارات مركز ابن خلدون لدراسات الهجرة والمواطنة، جامعة الأخوين إفران، مطبعة ووراقة بلال فاس، ص 144.

¹⁴ - عبد العزيز عبد الصادق، (2024)، التنمية القروية بالمغرب دراسة تحليلية نقدية، الطبعة الأولى، منشورات مركز تكامل للأبحاث والدراسات، ص 267.



المصدر: الإحصاء العام للسكان والسكنى 2004 . 2014

أبرزت نتائج الإحصاء العام للسكان والسكنى سنة 2014، عن بداية تسجيل تحولات تدريجية في البنية الاقتصادية لجماعة تسلطانت، من خلال تراجع الدور الريادي الذي لعبه قطاع الفلاحة في نسب التشغيل، مقابل تزايد أهمية قطاعات أخرى غير فلاحية لاسيما في مجالات البناء والسياحة والتجارة والخدمات والصناعة وبعض الحرف والأنشطة الصغيرة الجديدة؛ لذا فقد شهد قطاع البناء تطورا ملحوظا في نسبة التشغيل انتقلت نسبة مساهمته من 16% سنة 2004 إلى 31% سنة 2014، مما يعكس الدينامية العمرانية والمجالية التي تعرفها المنطقة في ظل التوسع العمراني والتمدد الحضري لمدينة مراكش على ضاحيتها الجنوبية.

كما حقق قطاع التجارة والخدمات طفرة مهمة مقارنة بسنة 2004، ما يدل على أهمية الدينامية التجارية والخدماتية التي باتت تمثلها البنيات والمنشآت السياحية الفندقية ومحطات الترفيه في تشغيل نسبة التشغيل، كما أسهم ارتفاع عدد السكان وتغيير تركيبهم الاجتماعية بفعل الهجرة من مدينة مراكش نحو الجماعة، وتحسن وضعية البنية التحتية والطرقية وإعادة هيكلة بعض الدواوير (دوار كوكو...)، وإنشاء تجزئات عقارية¹⁵ مغلقة ومحروسة ذات السكن الراقي، تخضع لنظام أمني ومراقبة مستمرة، وتستهدف بالأساس الفئات الاجتماعية ذات الدخل المرتفع، حيث تتميز بجودة التجهيزات، وتوفر الخدمات، واعتماد معايير عمرانية حديثة تعزز الخصوصية والراحة، هذه التجزئات تم إنشاءها وسط الحيازات الفلاحية خاصة المحاذية لدواوير كوكو، الهناء، الكواسم والهبشيات، في مناطق محاذية للطريق الرئيسية الإقليمية 2017، ساهم في بروز أنشطة تجارية وخدمية تلبي لطلبات واحتياجات الساكنة اليومية.

¹⁵ - خالد تكوم، (2025)، واقع النسيج الحضري بجماعة تسلطانت وتحديات تنزيل التنمية الترابية، بحث لنيل شهادة الماستر، كلية الآداب جامعة القاضي عياض مراكش، ص 66.

صورة 1: نموذج تجزئات عمرانية بالمجال الضاحوي تاسلطانت



المصدر: تصوير شخصي مارس 2026 تبرز الصورتين تجزئات عقارية راقية مغلقة ومحروسة

وبالرغم من التحولات الكبرى والدينامية الاقتصادية المهمة التي عرفتتها هذه الأنشطة الاقتصادية ظل قطاع الصناعة بالجماعة محدود الحضور وضعيف التأثير في البنية الاقتصادية للمجال، إذ اقتصر في معظمه على ورشات صغيرة عائلية وأنشطة إنتاجية ذات طابع تقليدي، مرتبطة ببعض الحرف كالحداة والنجارة التقليدية والخزف، وكلها حرف لا ترقى إلى مستوى إحداث دينامية صناعية قادرة على إعادة هيكلة النسيج الاقتصادي المحلي أو خلق قيمة مضافة ذات أثر ملموس، كما أن معمل تصبير وتغليف العنب ثم إغلاقه بسبب قربه من إحدى التجزئات العقارية الفاخرة.

3. تركيبة اقتصادية متعددة الأنشطة في طور التحول الدائم

نظرا لما يميز مجال تسلطانت من تعدد الموارد الترابية (أراضي فلاحية خصبة، شبكة من السواقي...) ¹⁶، فإن اقتصاده الريفي المحلي ظل يعتمد على القطاع الفلاحي، إلا أن المشهد الاقتصادي للمنطقة بدأ يتميز بتعدد الأنشطة الاقتصادية وبتداخل الوظائف، حيث لم يعد النشاط الفلاحي يحتكر الدور المركزي الذي كان يضطلع به في السابق، بل أصبح يتقاسم المجال مع أنشطة اقتصادية أخرى أخذت في التوسع التدريجي، وتتماشي مع التحولات المجالية للمجال الضاحوي لمراكش.

جدول رقم 01: توزيع الأنشطة المهنية بجماعة تسلطانت

النشاط الفلاحي					13 %
النشاط الفلاحي إلى جانب نشاط ثانوي					28 %
					البستنة وتنظيف المساح
					التجارة
					7 %
					5 %
					4 %
أنشطة غير فلاحية					59 %
القطاع العام	التجارة	البناء	القطاع الخاص	الحرف	16 %
					14 %
					12 %
					10 %
					7 %

المصدر: خالد تكوم مرجع سابق، 2025، ص 67.

وإلى جانب الأهمية الاقتصادية والتاريخية للأنشطة الفلاحية في المجال المدروس، تنتشر مجموعة من الأنشطة

¹⁶ - عبد العزيز عبد الصادق ومولاي الحسن الفارسي، مرجع سابق، ص 269.

غير الفلاحية، والتي تشمل أساسا البستنة وتنظيف المساح والبناء والحرف التقليدية كالصناعة الخزفية ووحدات استخراج وتصبير الزيتون ووحدات الصيانة الميكانيكية والتجارة، ثم الوظيفة العمومية والتجارة والبناء، إضافة إلى مشاتل بيع الأغراس ومعدات البستنة وتزيين الحدائق، والمحلات التجارية للجزارة بيع الخضر.

صور رقم 2: بعض الأنشطة غير الفلاحية بتسلطانات



المصدر:

عدسة الباحث، مارس 2026.

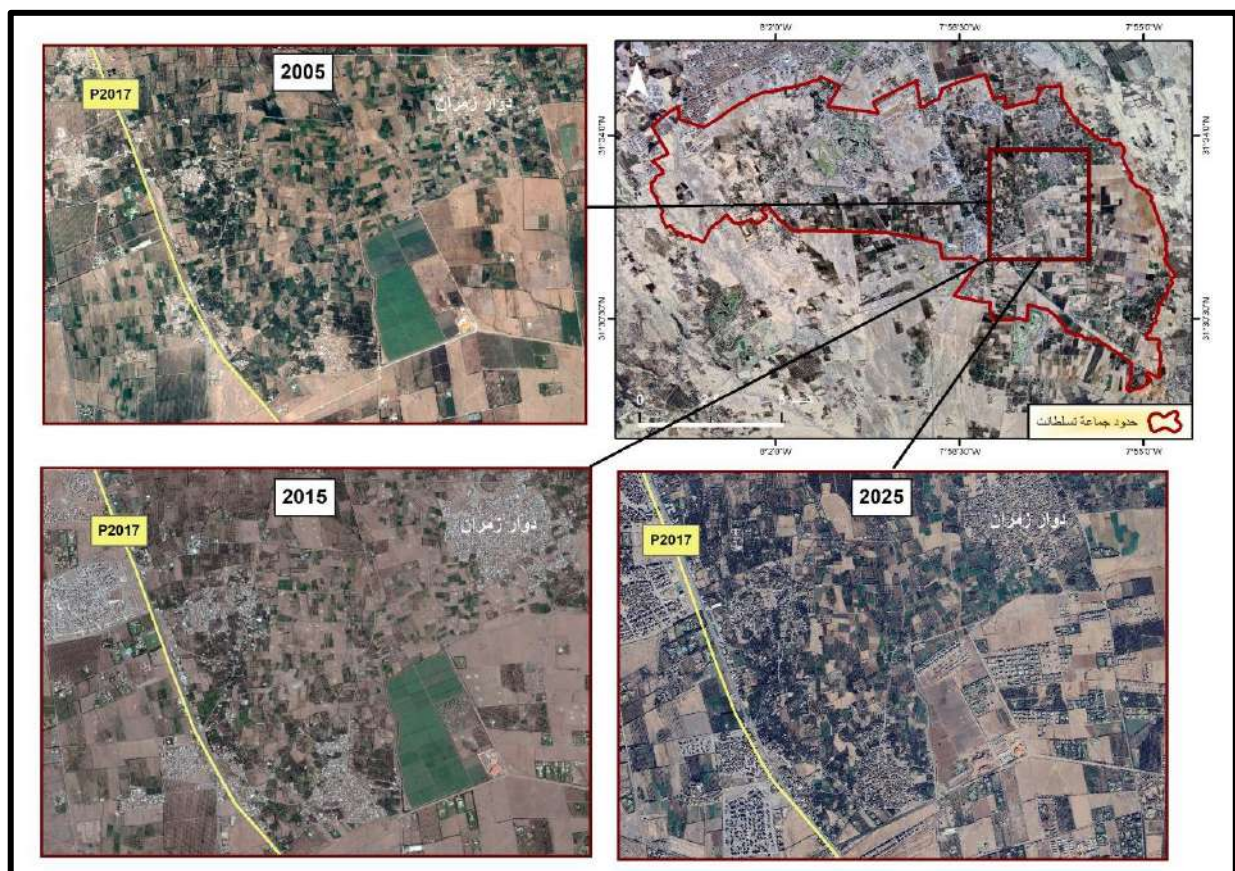
4 . اقتصاد فلاحي ذا أهمية كبيرة في مواجهة تحديات الاستدامة

يعد القطاع الفلاحي أحد أهم الأنشطة الاقتصادية المهيكلية للمجال بالضاحية الجنوبية لمدينة مراكش، والتي طبعت التاريخ الاقتصادي للمنطقة، حيث يستحوذ على نسبة مهمة من الأنشطة الاقتصادية المحلية. ويقوم أساسا على مزيج من الزراعة والرعي، غير أن هذه العلاقة التقليدية بين النشاطين شهدت خلال السنوات الأخيرة تحولات ملحوظة نتيجة تراجع دور الرعي مقابل تنامي بعض الأنشطة الزراعية الأكثر ارتباطا بالسوق. ويعكس هذا التحول تغيرا في بنية الاقتصاد الفلاحي المحلي، وهو ما يشكل أحد أبرز ملامح الدينامية المجالية التي تعرفها جماعة تسلطانات في سياق التحولات التي تعرفها المجالات شبه الحضرية المحيطة بالمدن الكبرى.

ينقسم النشاط الفلاحي المحلي بجماعة تسلطانات إلى نمطين رئيسيين يختلفان من حيث الأهمية ووسائل الإنتاج المتاحة، مع اشتراكهما في الاعتماد أساسا على السقي (زراعة سقوية) الذي توفره مياه قناتي زرابة والرومية، يتمثل النمط

الأول في فلاحية تقليدية ذات طابع معاشي وتسويقي محدود، تعتمد على الرعي في نطاق ضيق إلى جانب زراعة الحبوب وبعض الخضار الموسمية، التي يوجه جزء مهم من إنتاجها نحو التسويق المحلي، خاصة على جنبات الطريق الرابطة بين مراكش وأوريكا، ويستفيد هذا النمط بدرجة كبيرة من مياه قناة الرومية، بنسبة كبيرة جدا. أما النمط الثاني، فيتمثل في فلاحية عصرية ذات توجه تجاري، تعتمد على وسائل وتقنيات إنتاج حديثة داخل ضيعات فلاحية مجهزة، استفادت من برامج التجهيز الهيدروفلحي ومن مياه قناة زرابية بنسبة تقارب 100%، ويتركز هذا النمط أساسا على إنتاج الخضروات الموسمية والبواكر، إضافة إلى زراعة الزيتون، حيث تنتشر ضيعات فلاحية كبرى متخصصة في إنتاج واستخراج زيت الزيتون. وتعود ملكية جزء مهم من هذه الضيعات إلى عائلات كبرى، إذ كانت في الأصل ضمن الأراضي التي استحوذ عليها المعمرون خلال الفترة الاستعمارية، إلى جانب أراض أخرى يمتلكها فلاحون صغار، وهو ما جعل البنية العقارية بالمنطقة أكثر تعقيدا، في ظل هيمنة الملك الخاص إلى جانب الأملاك المخزنية في مختلف أحواز مدينة مراكش¹⁷.

الصورة رقم 3: صور جوية توضح تراجع مساحة المجال الفلاحي بدوار زمران مقابل انتشار المجال المبني



المصدر: عمل الباحث 2026

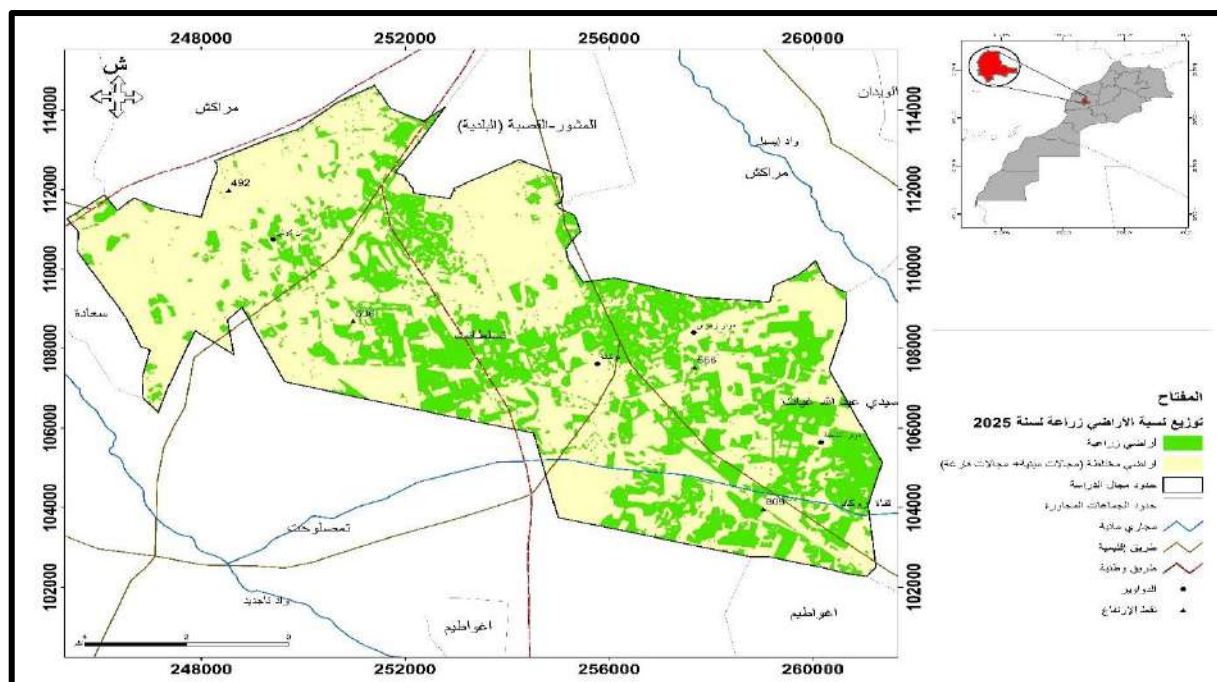
توضح الصور الجوية دينامية مجالية متسارعة تعكس انتقالا تدريجيا من هيمنة الوظيفة الفلاحية إلى بروز مجال شبه حضري متعدد الوظائف، ففي سنة 2005 تميز المجال ببنيته الريفية التقليدية، حيث سادت الاستعمالات الفلاحية عبر قطع الزراعية، مع محدودية المجال المبني، ما يعكس ضعف الضغط العمراني وهيمنة النشاط الزراعي كمحدد رئيسي لتنظيم المجال. وخلال عقد من الزمن، أي سنة 2015، بدأت تظهر بوادر التحول المجالي من خلال تزايد المجال المبني، خاصة بمحاذاة الطريق الإقليمي 2017، حيث بدأت تتشكل نوى سكنية جديدة وتوسعت الكتل المبنية بشكل ملحوظ، بموازاة هذا

¹⁷ - عبد العزيز الصادق ومولاي الحسن الفارسي، مرجع سابق، ص 269.

التحول تراجعت المساحات الفلاحية بشكل كبير وتفككت بنيتها العقارية المعقدة ما يبرز دخول المجال في مرحلة انتقالية تتداخل فيها الوظائف القروية والحضرية.

وبحلول سنة 2025، تأكد هذا التحول، يتجلى في كثافة النسيج العمراني واتساعه بشكل لافت، مع انتشار التجزئات السكنية وتزايد استهلاك الأراضي الزراعية، فتحول المجال التسلطاني إلى مجال شبه حضري أو بتعبير أدق تحول إلى مجال انتقالي متعدد الوظائف مع تنامي الأنشطة غير الفلاحية، وتعاظم دور البنيات التحتية الطرقية في توجيه التوسع المجالي.

الخريطة رقم 2: توزيع الأراضي الزراعية بالمجال الضاحوي لتسلطانت



المصدر: عمل الباحث، 2026

الجدول رقم 2: بنية الحيازات الفلاحية (المساحة بالهكتار)

فئات الحيازات	عدد المستغلين	النسبة المئوية	المساحة
أقل من 5 هك	2323	69,61	4773
ما بين 5 . 10	650	19,48	4329
من 10 . 20	118	3,54	1562
أكثر من 20	246	7,37	15534
المجموع	3337	%100	26198

المصدر: المركز الفلاحي سعادة

يتفاوت توزيع مساحة الحيازات الفلاحية بين المستغلين بشكل واضح، فالحيازات التي تقل عن 5 هكتارات تمثل حوالي 69,6% من مجموع المستغلين (2323 من أصل 3337)، لكنها لا تستحوذ إلا على نحو 18% تقريباً من المساحة الإجمالية (4773 هكتار من أصل 26198)، وهو ما يعكس انتشار الاستغلاليات الصغيرة ذات الطابع المعيشي وضعف قدرتها على الاستثمار والتحديث. في المقابل، لا تتجاوز نسبة المستغلين الذين تفوق حيازتهم 20 هكتاراً حوالي 7,4% (246 مستغلاً)، ومع ذلك يسيطرون على قرابة 59% من مجموع المساحة (15534 هكتار)، ما يدل على تركيز عقاري واضح ووجود زراعة تجارية أو شبه رأسمالية ذات قاعدة عقارية واسعة. هذه الوضعية تعكس تفاوتاً واضحاً في الإمكانيات الإنتاجية.

ثالثاً: عوامل تراجع النشاط الزراعي بالمجال الضاحوي تسلطانت

يعزى تراجع الأنشطة الفلاحية بتسلطانت إلى عدة عوامل متداخلة من أهمها؛ تراجع مساحة الأراضي الزراعية بسبب التوسع العمراني المتسارع، وما يترتب عنه من تحولات في استعمالات الأراضي الفلاحية إلى استعمالات أخرى سكنية خدماتية تجارية، زيادة عن تراجع مردودية الإنتاج الزراعي التقليدي بسبب التغيرات المناخية، وتوالي سنوات الجفاف، وقلة التساقطات، ونضوب الفرشات المائية، وارتفاع تكاليف الإنتاج مما أدى إلى ضعف الجاذبية الاقتصادية للقطاع الفلاحي كمصدر رئيسي للدخل لدى الساكنة.

علاوة على ذلك، لعبت الدينامية الاجتماعية دوراً أساسياً في إعادة تشكيل البنية الاقتصادية المحلية، التي تمثلت في إدخال تغييرات جذرية على التركيبة المجتمعية للمنطقة وتغييرها نسيجها السكاني، نتيجة تزايد وتيرة التوافد السكاني واختلاط السكان الأصليين بالوافدين، مما أدى إلى بناء علاقات اجتماعية جديدة أكثر تأثراً بنمط المدينة وثقافتها. كما ساهم ارتفاع مستويات التمدرس في تغيير تطلعات الساكنة، خاصة فئات الشباب في العزوف عن ممارسة الأنشطة الفلاحية والتوجه نحو قطاعات غير فلاحية، تؤمن دخلاً قاراً وفرص عمل أكثر استقراراً. كما ساهم تحسن وضعية الشبكة الطرقية والبنى التحتية في ازدياد درجة الانفتاح والاندماج مع مدينة مراكش إضافة إلى تعزيز حركة النقل والتنقل مما أتاح فرصاً أكبر للاندماج في أنشطة تجارية وخدماتية متنوعة.

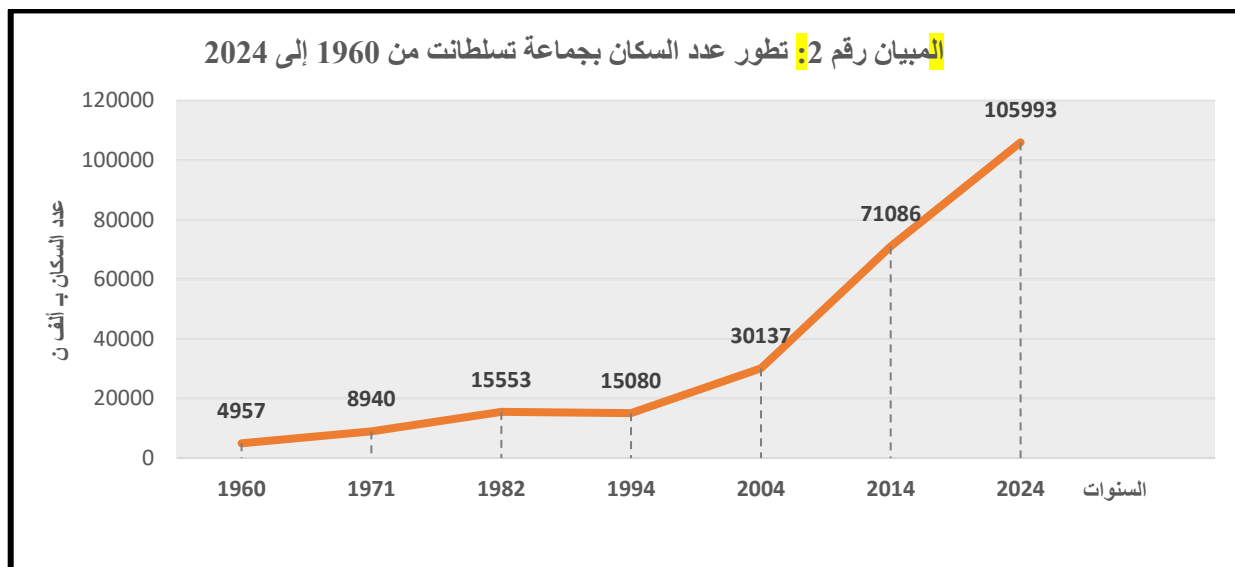
وفي السياق نفسه، أسهم الطلب المتزايد على الخدمات المرتبطة بالنمو العمراني، مثل البناء والنقل والتجارة المحلية، في خلق دينامية اقتصادية جديدة قائمة على أنشطة غير فلاحية. وقد أدى هذا التحول التدريجي إلى بروز اقتصاد محلي أكثر تنوعاً، تتداخل فيه الوظائف الفلاحية التقليدية مع أنشطة تجارية وخدماتية وحرفية، بما يعكس طبيعة التحولات التي تعرفها المجالات الواقعة في تماس مباشر مع التوسع الحضري وتأثيراته الاقتصادية والاجتماعية.

1- تزايد سكاني كثيف في فترة زمنية وجيزة

عرفت تسلطانت نمواً ديموغرافياً سريعاً بسبب التزايد الطبيعي للساكنة المحلية، واستقطابها أعداداً كبيرة من المهاجرين سواء من الدواوير أو الجماعات المجاورة أو من جماعات أخرى خارج مدينة مراكش، ويعزى هذا النمو الديموغرافي الكبير بالأساس إلى كون تراب الجماعة يشكل المجال الضاحوي الجنوبي لمدينة مراكش، وهذا ما جعل منه مجالا مستقطباً لتيارات الهجرة العكسية من طرف الأسر المراكشية الفقيرة أو متوسطة الدخل، والتي ترى في جماعة تسلطانت مجالا لحل مشاكلها على مستوى السكن، وذلك نظراً لعاملي القرب وانخفاض أثمان العقار وسومة الكراء أو الرهن مقارنة بمراكش (خصوصاً الجزء الشرقي من الجماعة)¹⁸، وكذا بدافع الرغبة في الهروب من صخب وضجيج المدينة وما يخلفه من اكتظاظ على

¹⁸ - خالد تكوم، مرجع سابق، ص 21.

الشبكة الطرقية، وازدياد مستويات التلوث السمعي والهوائي، في المقابل، توفر الضاحية الجنوبية لمدينة مراكش مجال عيش ذو بيئة سكنية أكثر هدوء، وبمساحات أوسع، وكلفة أقل نسبياً، مع إمكانية الاحتفاظ بالارتباط الوظيفي بالمركز الحضري عبر التنقل اليومي نظراً لقرب الجماعة من مراكش.



المصدر: الإحصاء العام للسكنى من 1960 إلى 2024

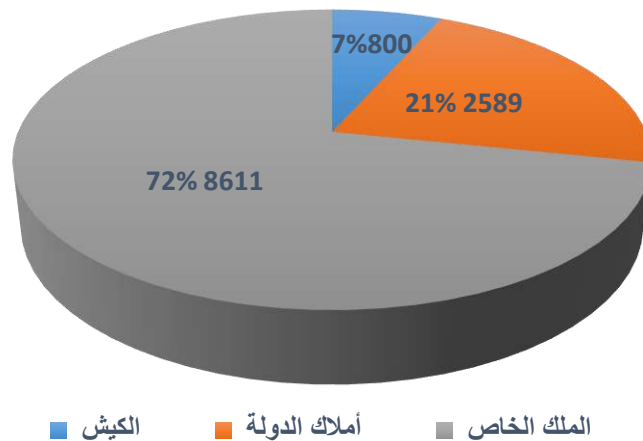
إذا كان مجموع سكان تسلطانت خلال السنوات الأولى لعهد الاستقلال لا يتجاوز 5000 نسمة سنة 1960، فقد انتقل سنة 1971 إلى 8940 نسمة وإلى 15553 نسمة سنة 1982، وهو نمو تدريجي ناتج عن الزيادة الطبيعية لسكان الجماعة مع بداية بروز أولى مؤشرات الاستقطاب المجالي، وقد تميزت المرحلة الممتدة من 1982 إلى 1994 بنوع من الاستقرار النسبي، غير أنه منذ سنة 2004 عرفت الجماعة دينامية ديموغرافية سريعة، إذ تضاعف عدد سكانها مرتين مقارنة بسنة 1994، واستمرت هذه الدينامية الديموغرافية إلى سنة 2014 بتعداد سكاني فاق 71 ألف نسمة، ليبلغ حسب الإحصاء العام للسكان والسكنى لسنة 2024 أكثر من 105 ألف نسمة (بنسبة نمو تقدر بـ 4.9 سنوياً)، أي ما يعادل 6.79% من مجموع ساكنة عمالة مراكش، الشيء الذي يعكس الطفرة السكانية السريعة للجماعة.

2. البنية العقارية بالجماعة: تعدد الأنظمة وتحديات الاستثمار والتنمية، عامل تحول

عرفت البنية العقارية بجماعة تسلطانت خلال العقود الأخيرة تحولات ملحوظة، تمثلت في التراجع النسبي لمساحة أملاك الدولة وأراضي الكيش مقابل ارتفاع متزايد لأراضي الملك الخاص. هذا التحول يعكس دينامية مجالية مرتبطة بعدة عوامل منها؛ تقويت بعض الأراضي العمومية، وتزايد عمليات البيع والتجزئة، إضافة إلى تنامي الطلب على العقار بفعل التوسع العمراني والضغط الديموغرافي الذي تعرفه المجالات المجاورة للمدن الكبرى. وقد أدى هذا التحول إلى تعزيز مكانة الملك الخاص داخل المنظومة العقارية المحلية، بحيث أصبح العقار يشكل مورداً استراتيجياً ومحدداً رئيسياً في توجيه الاستثمارات والاختيارات الاقتصادية. فالعقار لم يعد مجرد وعاء للإنتاج الفلاحي أو السكن، بل تحول إلى رافعة أساسية في اتخاذ القرارات وجلب المشاريع الاستثمارية بالنسبة للفاعلين الاقتصاديين، بل وحتى بالنسبة للدولة التي تسعى إلى تعبئة الوعاء العقاري لإنجاز مشاريع البنية التحتية والتهيئة المجالية.

غير أن هذا التحول، رغم ما يوفره من فرص لتحفيز الاستثمار، يطرح في المقابل عدة إكراهات مرتبطة بتعدد البنية العقارية وتداخل أنظمة الملكية، خاصة في ظل استمرار وجود أصناف مختلفة من الأراضي (الملك الخاص، أملاك الدولة، أراضي الكيش)، وما يرافق ذلك من اختلاف في الأطر القانونية والمساطر الإدارية المؤطرة لتدبيرها، وغالباً ما يؤدي هذا الوضع إلى صعوبة تعبئة العقار لأغراض تنموية، كما يؤخر وتيرة إنجاز المشاريع ويؤثر على جاذبية المجال للاستثمار.

المبيان رقم 3: البنية العقارية بالجماعة بالهكتار



المصدر: برنامج عمل الجماعة 2022/2027

يبرز المبيان هيمنة واضحة للملك الخاص، الذي يشكل حوالي 8611 هكتاراً بنسبة 72% من المساحة الإجمالية، تليه أمالك الدولة بحوالي 2589 هكتاراً بنسبة 21%، ثم أراضي الكيش بحوالي 800 هكتار بنسبة 7%، تعكس هذه البنية العقارية المعقدة تعدد أنظمة الملكية العقارية، وهو ما يساهم في عرقلة تدبير المجال وجلب الاستثمارات من جهة، ومن جهة ثانية، ويطرح عدة إكراهات أمام تحقيق تنمية مجالية متوازنة.

فبرغم هيمنة الملك الخاص، فإن هذا النمط من الملكية غالباً ما يتسم بتجزؤ الملكيات وصغر حجم الاستغلاليات الفلاحية نتيجة توالي عمليات الإرث والتفويت، الأمر الذي يحد من إمكانية إدخال تقنيات الإنتاج الحديثة أو إنجاز مشاريع استثمارية كبرى، كما يعيق عمليات إعادة هيكلة المجال الفلاحي وتحسين مردوديته من جهة، ومن جهة ثانية، تشكل أمالك الدولة نسبة مهمة من العقار، غير أن استغلالها غالباً ما يخضع لمسااطر إدارية وقانونية معقدة تتعلق بالتفويت أو الكراء أو تخصيص الأراضي للمشاريع التنموية، وهو ما يؤدي إلى بطء إنجاز المشاريع أو تعطّلها، خاصة في ظل تعدد المتدخلين المؤسسيين.

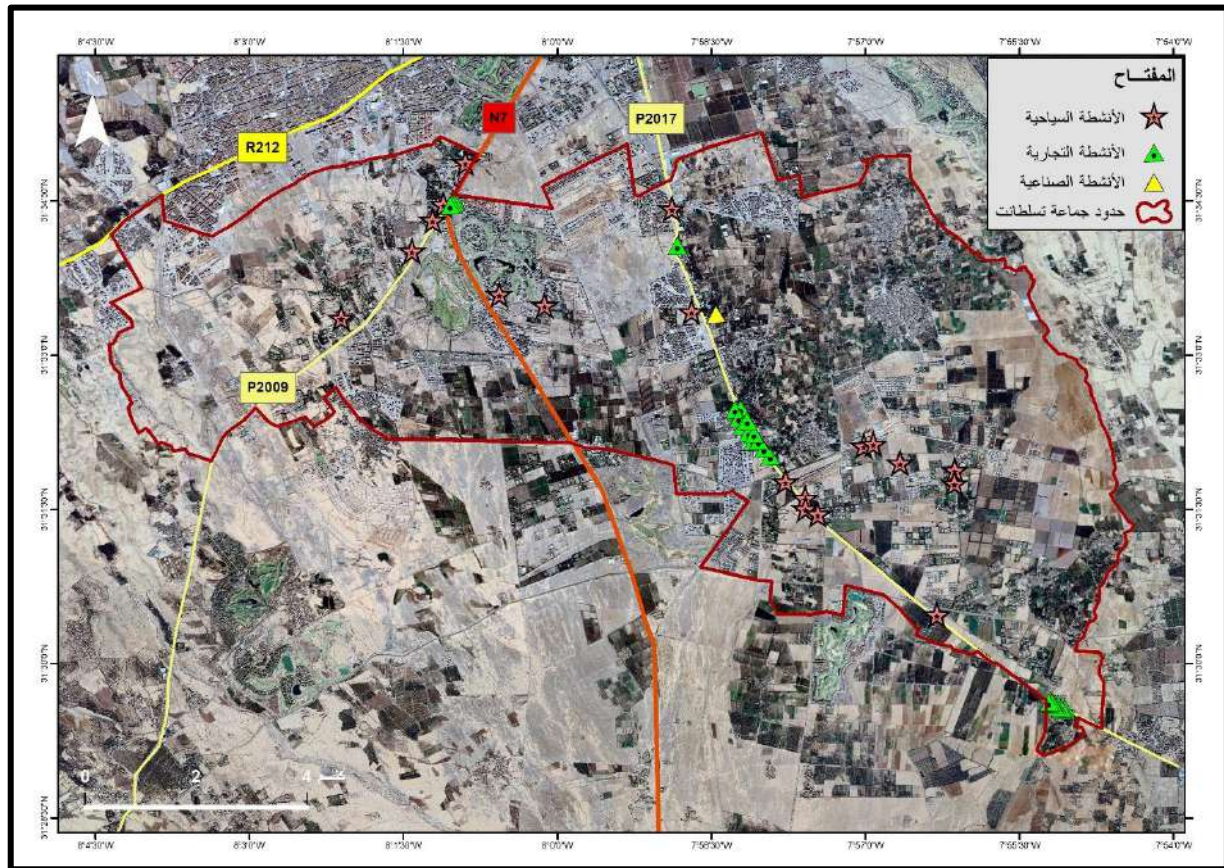
أما أراضي الكيش، فرغم محدودية مساحتها، فإنها تطرح إشكالات أكبر من حيث التدبير، نظراً لخصوصية نظامها القانوني وتعدد ذوي الحقوق المرتبطين بها، وغالباً ما يحد هذا الوضع من إمكانية تعبئة هذه الأراضي لأغراض استثمارية أو إدماجها في مشاريع التهيئة العمرانية والتنموية، بسبب صعوبة تحديد الملكية الفردية أو تسوية الوضعية القانونية للعقار. وعليه، فإن تعدد الأنظمة العقارية وتداخلها داخل المجال نفسه، يساهم في خلق نوع من التعقيد البنوي في تدبير العقار، ويعد أحد العوامل التي تعيق تسريع وتيرة التنمية المجالية، سواء على مستوى الاستثمار الفلاحي أو التهيئة العمرانية أو إنجاز المشاريع الاقتصادية. فالتحولات التي عرفت البنية العقارية بالجماعة تعكس انتقال العقار من مجرد مورد طبيعي إلى عنصر استراتيجي في تنظيم المجال وتحريك عجلة التنمية الاقتصادية والاجتماعية والمجالية، غير أن تحقيق الاستفادة القصوى من هذا المورد يظل رهيناً بمدى القدرة على تبسيط مسااطر تدبيره، وتحسين حكامته، وتجاوز الإكراهات المرتبطة بتعدد الأنظمة العقارية وتداخلها داخل المجال المحلي.

3. دينامية الاستثمار السياحي وتحول الوظيفة الفلاحية للمجال

ساهمت الدينامية السياحية التي عرفها مجال تسلطانت في السنوات الأخيرة في إعادة توجيه استعمالات الأرض، حيث استحوذت الاستثمارات السياحية على مساحات مهمة من الأراضي التي كانت تستغل سابقاً في النشاط الفلاحي. فقد

أقيمت على هذه الأراضي وحدات فندقية ودور الضيافة مصنفة، وقرى سياحية ومحطات ترفيهية، ومركبات سياحية تضم مقاهي ومساح، خاصة في المناطق القريبة من المحاور الطرقية الرئيسية إذ يلاحظ تركز عدد كبير من هذه المنشآت السياحية على طول الطريق الوطنية رقم 7 الرابطة بين مراكش وأزميز، والطريق الإقليمية رقم 2017 الرابطة بين مراكش وأوريكا، إذ جعلت بعض الدواوير بمثابة مراكز حضرية كسيدي موسى، دوار بوعزة والشريفية¹⁹.

الخريطة رقم 4: توزيع الأنشطة الاقتصادية بجماعة تسلطانت



المصدر: عمل الباحث 2026.

أدى هذا التوسع العمراني السياحي، إلى تراجع تدريجي في المساحات الفلاحية وتحويل جزء كبير منها إلى استعمالات سياحية وعمرانية ذات مردودية اقتصادية أعلى، وهو ما يعكس إحدى مظاهر التحول الوظيفي الذي تعرفه جماعة تسلطانت، ومن هنا، فقد أدى تزايد الاستثمارات السياحية إلى ارتفاع الطلب على العقار، وتزايد جاذبية المجال، الأمر الذي شجع على تحويل جزء من الأراضي الفلاحية إلى مشاريع سياحية أو عقارية. فالتوسع السياحي بمراكش وضواحيها ساهم في تغيير أنماط استغلال المجال، إذ تحولت بعض الأراضي الزراعية إلى فضاءات موجهة للأنشطة السياحية والخدمات، مما أدى إلى إعادة توزيع الوظائف الاقتصادية داخل المجال. كما أدى تنامي الاستثمارات السياحية والعمرانية بالمجالات القريبة من المدن الكبرى أدى إلى تزايد الضغط على العقار الفلاحي وتراجع دوره التقليدي، مقابل بروز أنشطة جديدة مرتبطة بالخدمات والسياحة والبناء، وهو ما يعكس انتقال هذه المجالات من اقتصاد فلاحي تقليدي إلى اقتصاد أكثر تنوعا.

¹⁹ - خالد تكوم، نفسه، ص 71.

الصور رقم 4: نماذج بعض المشاريع السياحية والترفيهية بتسلطانت



المصدر: عدسة الباحث، مارس 2026.

4. تراجع النشاط الفلاحي ساهم في بروز أنشطة غير فلاحية

يضاير عدد كبير من الفلاحين بجماعة تسلطانت إلى مزاولة عمل بديل عن الأشغال الفلاحية، وهو ما انعكس التركيبية الغنية من أنشطة القطاعين الثاني والثالث، حيث بينت الدراسة الميدانية إقبال كبير للفلاحين عن مزاولة أنشطة أخرى غير فلاحية، ويعزى هذا إلى تعدد إكراهات النشاط الفلاحي، وتزايد الضغط العمراني والعقاري، تراجع النشاط الفلاحي. تستحوذ الأنشطة العقارية والبناء بنسبة 34% من الأنشطة غير الفلاحية المستقطبة للفلاحين، وهو ما يعكس الإقبال المتزايد على تحويل الأراضي الفلاحية إلى تجزئات سكنية ومشاريع عقارية، مستفيدين من ارتفاع الطلب على السكن في هذا المجال، نتج عنه ارتفاع كبير في أثمان العقار بنسبة 25%، ما شجع العديد من مالكي الأراضي على تقويت أراضيهم أو تغيير نمط استغلالها، نظراً لما توفره الأنشطة العقارية من عائدات مالية تفوق بكثير مردودية النشاط الفلاحي، ويتجلى ذلك في تراجع النشاط بنسبة 33%، وهو مؤشر واقعي وملحوس عن التحول الوظيفي الذي عرف هذا المجال الضاحوي؛ من مجال ذو طابع فلاح محظ إلى مجال شبه حضري متعدد الأنشطة والوظائف.

الجدول رقم 3: التحولات الاقتصادية التي طرأت على تراب الجماعة نتيجة الدينامية المجالية حسب رأي الأسر

التحولات الأصل	تراجع النشاط الفلاحي	ارتفاع العقار	تمن	توسع الأنشطة العقارية والبناء	تزايد أهمية الأنشطة تجارية والخدمات	المجموع
من جماعة تسلطانت	21 %	10 %	23 %	3 %	57 %	
من خارج جماعة تسلطانت	12 %	15 %	11 %	5 %	43 %	
المجموع	33 %	25 %	34 %	8 %	100 %	

المصدر: خالد تكوم مرجع سابق، 2025، ص75.

يبرز الجدول مظاهر التحولات الاقتصادية التي عرفها المجال الضاحوي لتسلطانت حسب رأي الأسر، إذ شكل بروز أنشطة البناء والعقار أهم عامل في الدينامية المجالية التي تعرفها الجماعة بنسبة 34%، وهو ما يوضح بالملامس أهمية هذه الأنشطة المتمثلة في انتشار التوسع العمراني المخطط والعشوائي بمختلف تراب الجماعة، كما شكل تراجع النشاط الفلاحي نسبة 33%، وإقبال الشباب على ممارسة أنشطة أخرى، ثم ارتفاع أثمان العقار بنسبة 25%، أهمية الأنشطة التجارية والخدماتية.

5. تراجع أهمية وقدرة القطاع الفلاحي في استيعاب اليد العاملة

يرتبط تراجع مكانة الفلاحة كقطاع مشغل المجال الضاحوي الجنوبي لمراكش، بالتحولات الترابية والاقتصادية التي يشهدها المجال في سياق التمدين المتسارع، ويتجلى هذا التراجع في تقلص قدرة النشاط الفلاحي على استقطاب اليد العاملة والحفاظ عليها، خصوصا لدى فئة المستغلين الفلاحيين الذين ظلوا تاريخيا أكثر ارتباطاً بممارسة الفلاحة مقارنة بباقي الفئات الاجتماعية. فقد جرت العادة على أن يتشبث الفلاحون، خاصة بالأرياف العميقة، بمزاولة الفلاحة رغم ما يعتري ذلك من إكراهات طبيعية واقتصادية مالية، خاصة تلك المرتبطة بالجفاف وتواضع العائد وهشاشته²⁰، إضافة إلى غياب بدائل اقتصادية، لكن هذا الأمر يختلف كثيرا في مجال تسلطانت ففرص الشغل المتاحة للسكان النشطة جراء ظاهرة التمدين الضاحوي أصبحت أكثر، كما أن ارتفاع قيمة العقار الفلاحي نتيجة الضغط العمراني المرتبط بالقرب من مدينة مراكش زاد من تنوع الفرص الاقتصادية.

خاتمة

يبرز تحليل واقع الأنشطة غير الفلاحية بالمجال الضاحوي الجنوبي لمدينة مراكش، حجم التحولات الاقتصادية العميقة عرفت بها جماعة تسلطانت خلال العقود الأخيرة، والتي واكبتها تحولات اجتماعية وسكانية وبيئية ومجالية متسارعة مرتبطة بها، تمثلت أساسا في تراجع الاعتماد على الأنشطة الزراعية وتربية الماشية، كركيزة اقتصادية أساسية، إلى الاعتماد الكبير على الأنشطة غير الفلاحية كمحرك رئيسي لاقتصاد الجماعة؛ وهو ما يفسر بانتشار أنشطة العمران والبناء، والخدمات السياحية والترفيهية والصناعة التقليدية، والتجارية وتحولات استعمالات الأرض من نشاط زراعي على تجمعات سكنية راقية اتخذت في الغالب شكل فيلات وشقق فخمة، وهو ما ولد إشكاليات ومضاربات عقارية بين فعالين ومتدخلين كثر بتراب الجماعة.

²⁰ - سناء زعيمي ومولاي لحسن الفارسي، (2022)، انعكاسات التمدين على قدرة الفلاحة في التشغيل بالحوز الأوسط حالة الجماعات القروية سعادة وتسلطانت والسويهة وتصلوحت، المؤلف الجماعي، المركز والهامش في ضل مطالب العدالة المجالية والعدالة الاجتماعية الطبعة الأولى، منشورات مركز تكامل للدراسات والأبحاث، ص93.

المراجع المعتمدة

- المختار الأكحل، (2004) دينامية المجال الفلاحي ورهانات التنمية المحلية، حالة هضبة بن سليمان، دار أبي رقرق للطباعة والنشر، الطبعة الأولى، الرباط.
- :Al-Akhal, M. (2004). Dynamics of agricultural space and the challenges of local development .The case of the Benslimane Plateau. 1st ed. Rabat: Dar Abi Raqraq for Printing and Publishing
- بشرى حساني، (2017)، التمدين وانتشار الأنشطة غير الفلاحية بإقليم برشيد، الجهة والبيئة وإعداد التراب، أعمال المؤتمر الوطني الثالث للجغرافيين الشباب، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بن مسيك، جامعة الحسن الثاني.
- Hassani, B. (2017). Urbanization and the spread of non-agricultural activities in Berrechid Province. In Region, environment and spatial planning: Proceedings of the Third National ,Conference of Young Geographers. Faculty of Letters and Human Sciences Ben M'Sik .Hassan II University
- حسين إبراهيم عيد، (1990)، دراسات في التنمية والتخطيط الاجتماعي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
- Eid, H. I. (1990). Studies in development and social planning. Alexandria: Dar Al-Maarifa Al-Jami'iyya
- خالد تكوم، (2025)، واقع النسيج الحضري بجماعة تسلطانت وتحديات تنزيل التنمية الترابية، بحث لنيل شهادة الماستر، كلية الآداب جامعة القاضي عياض مراكش.
- Takoum, K. (2025). The urban fabric in Tassoultante Commune and the challenges of implementing territorial development. Master's dissertation, Faculty of Letters, Cadi Ayyad .University, Marrakech
- عبد المجيد هلال، (2010)، دينامية البيئة والمجتمع بساحل الجديدة: الإمكانيات والإكراهات. أطروحة لنيل دكتوراه الدولة في الآداب، تخصص جغرافيا، كلية الآداب والعلوم الإنسانية المحمدية.
- Hilal, A. (2010). Environmental and societal dynamics on the El Jadida coast: Potentials and ,constraints. State doctorate thesis in geography, Faculty of Letters and Human Sciences .Mohammedia
- عبد العزيز عبد الصادق، (2024)، كتاب التنمية القروية بالمغرب دراسة تحليلية نقدية، الطبعة الأولى، منشورات مركز تكامل للأبحاث والدراسات .
- .Abdessadek, A. (2024). Rural development in Morocco: A critical analytical study. 1st ed .Takamul Center for Research and Studies
- عبد العزيز عبد الصادق ومولاي الحسن الفارسي، (2019)، دينامية المجال الضاحوي لمدينة مراكش: حالة الضاحية الجنوبية "تسلطانت"، المؤلف الجماعي المركز والهامش في ضل مطالب العدالة المكانية والعدالة الاجتماعية الطبعة الأولى.
- :Abdessadek, A., & El-Farsi, M. E. H. (2019). Dynamics of the peri-urban area of Marrakech The case of the southern periphery, Tassoultante. In Center and periphery in the context of .demands for spatial and social justice. 1st ed
- محمد أيت حمزة وآخرون، 2025، أساسيات في الجغرافيا البشرية: ديناميات الحواضر والأرياف، الجزء الثاني، إصدارات مركز ابن خلدون لدراسات الهجرة والمواطنة، جامعة الأخوين إفران، مطبعة وورقة بلال فاس.
- .Ait Hamza, M., et al. (2025). Fundamentals of human geography: Urban and rural dynamics

,Vol. 2. Ibn Khaldun Center for Migration and Citizenship Studies, Al Akhawayn University .Ifrane. Fez: Bilal Printing and Stationery

- فاطمة شفيق، (2018)، إنتاج وتدبير المجالات العشوائية بالضاحية الجنوبية والجنوبية الغربية للدار البيضاء، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه.

Chafik, F. (2018). Production and management of informal areas on the southern and .southwestern periphery of Casablanca. Doctoral thesis

- سناء زعيمي ومولاي لحسن الفارسي، (2022)، انعكاسات التمدين على قدرة الفلاحة في التشغيل بالحوز الأوسط حالة الجماعات القروية سعادة وتسلطانت والسويهلة وتمصلوحت، المؤلف الجماعي المركز والهامش في ضل مطالب العدالة المجالية والعدالة الاجتماعية الطبعة الأولى.

Zaimi, S., & El-Farsi, M. L. (2022). Impacts of urbanization on agricultural employment capacity in the central Haouz: The rural communes of Saada, Tassoultante, Souihla and .Tameslouht. In Center and periphery in the context of demands for spatial and social justice .1st ed

- سناء زعيمي، (2021)، التنمية المحلية وإعادة التشكيل المجالي حالة ضاحية مراكش، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه، جامعة ابن زهر كلية الآداب والعلوم الإنسانية.

Zaimi, S. (2021). Local development and spatial restructuring: The case of the Marrakech .periphery. Doctoral thesis, Faculty of Letters and Human Sciences, Ibn Zohr University

.برنامج عمل جماعة تسلطانت 2023 . 2027.

.Tassoultante Commune. Communal Action Programme 2023–2027

– MERLIN (Pierre) & CHOAY (Françoise), 1988, Op. cit., « Dictionnaire de l'urbanisme et l'aménagement », paris, France .

– Le grand robert de la langue française, Dictionnaire alphabétique analogique de la langue française de Paul Robert, Deuxième Edition enrichie par Alain Rey, Tome 1, AB10,1991.

– Dictionnaire Historique de la langue française, opt cité.

- Lexique de Géographie Humaine et Economique», Ed. Dalloz, Paris, France.

توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي لتنمية التفكير الناقد العميق في تعليم المدنيات لدى طلبة الصف العاشر الثانوي بمنطقة الشاغور مراجعة نظرية تحليلية

معالي محمود محمد بكري¹

¹ طالبة دكتوراه في التعلم والتعليم، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
بريد الكتروني: 1002158051@tzfonet.org.il

HNSJ, 2026, 7(11); <https://doi.org/10.53796/hnsj711/4>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/711/4>

تاريخ النشر: 2026/11/01م

تاريخ القبول: 2026/10/12م

تاريخ الاستقبال: 2026/10/05م

المستخلص

تسعى هذه المقالة إلى تقديم قراءة نظرية تحليلية لإمكانيات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تعليم المدنيات لدى طلبة الصف العاشر، مع بناء تصور يربط بين استخدام هذه التطبيقات وبين ممارسة عمليات التفكير الناقد العميق في ضوء سياق مدارس الشاغور. واستندت المقالة إلى مراجعة تحليلية لمجموعة من الدراسات والمصادر المرفقة بالمشروع، ركزت على الذكاء الاصطناعي التوليدي في التعليم المدرسي، التعلم الذاتي، التعلم بالاكتشاف، مهارات التفكير العليا، وتعليم المدنيات في السياق العربي في إسرائيل. ولتنظيم المادة العلمية استُخدمت بطاقة لتحليل الوثائق تضمنت موضوع المصدر، هدفه، منهجه، أدواته، نتائجه، توصياته، ومدى صلاته بمحاور المقالة. وأظهر التركيب التحليلي أن الأدبيات الحديثة تربط الذكاء الاصطناعي التوليدي بفرص في تخصيص التعلم وتوليد المحتوى ودعم التقويم الذاتي والاكتشاف والإبداع، في مقابل مخاطر تتعلق بالاعتماد المعرفي، ودقة النواتج، والتعلم السطحي، وشفافية التأليف، والخصوصية والإنصاف. كما بينت الأدبيات الخاصة بمهارات التفكير العليا أهمية المهام التي تستثير التحليل والتقييم والاستنتاج وحل المشكلات، في حين تبرز خصوصية تعليم المدنيات الحاجة إلى الحوار والوساطة التربوية وربط المعرفة بالسياق. وبناءً على ذلك تقترح المقالة نموذجاً من خمس حلقات مترابطة يبدأ بتحديد قضية مدنية، ثم توليد بدائل ومواقف، وفحص ما تنتجه الأداة، وتحليل الأدلة ومقارنة الحجج، وينتهي بصياغة موقف مستقل ومبرر. وتخلص المراجعة إلى أن القيمة التعليمية للذكاء الاصطناعي لا تتحدد بكمية استخدامه، وإنما بالطريقة التي يوضع بها داخل مهمة تجعل الطالب فاعلاً في التحقق والحكم والتبرير. ويظل النموذج المقترح تصوراً نظرياً يحتاج إلى اختبار ميداني لاحق.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الاصطناعي التوليدي؛ التفكير الناقد العميق؛ مهارات التفكير العليا؛ تعليم المدنيات؛ طلبة الصف العاشر؛ منطقة الشاغور.

Employing generative artificial intelligence applications to develop deep critical thinking in civic education among tenth-year secondary school students in the Shaghur area Analytical theoretical review

Maale Mahmoud Mohamud Bakri¹

¹ PhD student in Learning and Teaching, An-Najah National University, Nablus, Palestine.

Email: 1002158051@tzfonet.org.il

HNSJ, 2026, 7(11); <https://doi.org/10.53796/hnsj711/4>

Arabic Scientific Research Identifier: <https://arsri.org/10000/711/4>

Received at 05/10/2026

Accepted at 12/10/2026

Published at 01/11/2026

Abstract

This article presents a theoretical-analytical review of the potential use of generative artificial intelligence applications in civics education for tenth-grade students, with attention to the context of schools in the Shaghur area. The review synthesizes studies and sources provided in the research project concerning GenAI in K–12 education, self-directed learning, discovery learning, higher-order thinking, and civics education in the Arab-school context in Israel. A documentary analysis matrix was used to organize the sources by topic, purpose, methodology, tools, major findings, recommendations, and relevance to the present framework. The synthesis indicates that GenAI offers opportunities for personalized learning, content generation, self-assessment, discovery-oriented learning, and creativity, while also raising concerns about cognitive dependence, output accuracy, superficial learning, authorship transparency, privacy, and equity. The review further suggests that deep critical thinking is better supported when learners analyze, verify, compare, evaluate, infer, and justify rather than merely consume generated answers. Accordingly, the article proposes a five-stage theoretical model: introducing a civic issue, generating alternative positions, examining AI-generated outputs, analyzing and comparing evidence and arguments, and constructing an independently justified civic position. The proposed model is conceptual rather than empirical and requires future field testing before any claims about effectiveness can be made.

Keywords: Generative Artificial Intelligence; Critical Thinking; Deep Critical Thinking; Higher-Order Thinking; Civics Education; Tenth-Grade Students; Shaghur area.

المقدمة

يشهد التعليم المدرسي في السنوات الأخيرة تحولات متسارعة نتيجة اتساع حضور تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي، وهو تحول يعيد التفكير في وظيفة الأدوات الرقمية، وفي طبيعة المهام الصفية، وفي حدود ما ينبغي أن ينجزه المتعلم بنفسه. وتزداد أهمية هذا التحول في المرحلة الثانوية؛ لأنّ التعلم فيها يرتبط إلى جانب المعرفة بقدرة الطالب على تحليل المواقف، فحص المعلومات، التعامل مع قضايا مركبة، وبناء أحكام تستند إلى أسباب وأدلة.

تكشف مراجعة (Alfarwan, 2025) أنّ البحث في استخدام الذكاء الاصطناعي التوليدي في التعليم من الروضة حتى الصف الثاني عشر ما يزال في طور التشكّل، مع حضور ملحوظ للدراسات التي تتناول المرحلة الثانوية. كما تشير إلى نقص نسبي في الدراسات التي ترصد الاستخدام الحقيقي للأدوات أثناء الممارسات الصفية، وتلفت إلى الحاجة لفحص علاقتها بالتفكير الناقد والإبداع والنتائج التعليمية على المدى الأبعد (Alfarwan, 2025). وتكشف مراجعة (Zhang and Tur, 2024) عن فرصاً وإمكانات ChatGPT في دعم تخطيط الدروس وتوليد المواد والتعلم الشخصي، لكنها تسجل أيضاً مخاطر تتعلق بجودة النواتج التي تنتجها الأداة وعدم دقة بعض المعلومات والنزاهة الأكاديمية والتعلم السطحي وضعف الفهم العميق، وتؤكد أهمية الإرشادات والتدريب والتعاون بين المتعلم والمعلم والتقنية (Zhang & Tur, 2024).

وتأخذ هذه الإشكالية بعداً خاصاً في تعليم المدينيات؛ لأنّ المادة تعالج قضايا المواطنة والحقوق والواجبات والمؤسسات والقضايا العامة والاختلاف في المواقف، أي أنها تتطلب الانتقال من المعرفة إلى الفهم والموازنة واتخاذ موقف مبرر. وتبين دراسة (Agbaria and Pinson, 2018) أنّ معلمي المدينيات في المدارس الثانوية العربية في إسرائيل يمارسون دوراً وسيطاً بين المنهج والواقع الاجتماعي الذي يعيشه الطلبة، وأنّ المواطنة تُفهم أيضاً باعتبارها ممارسة تقوم على المشاركة والوعي والتفكير النقدي (Agbaria & Pinson, 2018).

وفي السياق نفسه، تعرض (Pinson, 2019) تعليم المدينيات بوصفه مجاًلاً تتداخل فيه قضايا الهوية والانتماء والروايات، بما يجعل تصميم النشاط وطريقة إدارة النقاش الصّفي جزءاً أساسياً من طبيعة التعلم المدني. وهذا يفرض عند إدخال أداة توليدية ضرورة الانتباه إلى تعدد المنظورات وإلى الطريقة التي تُفحص بها المعلومات والحجج (Pinson, 2019) ومن زاوية أكثر تحفظاً، تصنف مراجعة (Tao et al., 2026) مجموعة من المخاطر المرتبطة بإدماج الذكاء الاصطناعي التوليدي في التعليم المدرسي، ومن بينها الاعتماد المعرفي، واضطراب التقدير الذاتي، وتراجع ملكية العمل الإبداعي، إلى جانب قضايا الخصوصية والإنصاف والحوكمة. وتقتصر المراجعة أنّ يُستخدم الذكاء الاصطناعي في صورة دعم وتلميحات داخل مهام تجعل عملية التعلم نفسها موضوعاً للتقييم، لا مجرد الحصول على منتج نهائي (Tao et al., 2026).

بناءً على هذه المعطيات، تنطلق المقالة من فكرة مركزية مفادها أنّ الذكاء الاصطناعي التوليدي يمكن أن يؤدي وظيفة بسيطة داخل تعلم المدينيات عندما يوضع في مهمة تجعل الطالب مسؤولاً عن التحقق والمقارنة والتحليل والتقييم والتبرير. وتستخدم المقالة تعبير "التفكير الناقد العميق" بوصفه صياغة إجرائية تجمع هذه العمليات في مسار واحد، لا بوصفه بناءً تجريبيّاً مستقلاً ثبت في الدراسات المرفقة.

وعلى هذا الأساس، تتجه المقالة إلى بناء إطار نظري يربط بين خصائص الذكاء الاصطناعي التوليدي وبين متطلبات التفكير الناقد في تعليم المدينيات لدى طلبة الصف العاشر، مع قراءة هذا الربط في سياق مدارس الشاغور. ولا تتضمن الدراسة تنفيذاً ميدانياً في مدارس المنطقة، ولذلك فإنّ النّمودج المطروح هنا يمثل بناءً نظريّاً مفتوحاً للاختبار في دراسات لاحقة.

مشكلة الدراسة

تتطلب مشكلة المقالة من التباين بين التوسع السريع في استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي وبين الحاجة إلى ضبط هذا الاستخدام تربوياً بحيث تبقى عملية التفكير والحكم في يد المتعلم. فالأدبيات الحديثة تعرض فرصاً في التخصيص وتوليد المحتوى ودعم التعلم، لكنها في الوقت نفسه تنبه إلى مخاطر الاعتماد المفرط، وعدم الدقة، والتعلم السطحي، وضعف الاستقلالية في بعض صور الاستخدام (Alfarwan, 2025; Zhang & Tur, 2024).

وتزداد خصوصية المشكلة عندما يتعلق الأمر بتعليم المدنيات؛ لأنّ نواتج التعلم المتوقعة تتجاوز استرجاع المعلومات إلى فهم القضايا العامة، وتحليل الحجج، ومقارنة الأدلة، وتقييم البدائل، وصياغة موقف مدني يستند إلى مبررات واضحة. كما أنّ الأدبيات الخاصة بالسياق العربي في إسرائيل تؤكد أهمية دور المعلم في وصل المنهج بواقع الطلبة وإدارة الممارسة الصفية (Agbaria & Pinson, 2018). ومن هنا تبرز الحاجة إلى تصور نظري يحدد موقع الأداة التوليدية داخل درس المدنيات: بحيث تُستخدم لتوليد مادة قابلة للفحص والنقد، لا لتقديم جواب نهائي يختصر على الطالب مسار التفكير. كما ينبغي أن يراعي هذا التصور خصائص طلبة الصف العاشر والسياق التعليمي في مدارس الشاغور.

أسئلة الدراسة

السؤال الرئيس الذي ينبثق من هذه الدراسة هو: كيف يمكن، من منظور نظري تحليلي، توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تعليم المدنيات لدى طلبة الصف العاشر بما يدعم ممارسة التفكير الناقد العميق في نطاق مدارس الشاغور؟

ومن هذا السؤال ينبثق عدة أسئلة ذات علاقة قوية ومتمينة بموضوع الدراسة:

ما الاتجاهات الرئيسة التي تكشفها الدراسات المرفقة بشأن استخدام الذكاء الاصطناعي التوليدي في التعليم المدرسي؟

ما أوجه الإسهام المحتملة لهذه التطبيقات في التعلم الذاتي والتعلم بالاكتشاف ومهارات التفكير العليا؟

ما أبرز المخاطر المعرفية والتربوية التي ينبغي الانتباه إليها عند استخدام الذكاء الاصطناعي التوليدي في المرحلة الثانوية؟

ما المتطلبات التربوية اللازمة لإدماج الذكاء الاصطناعي التوليدي في تعليم المدنيات؟

ما المكونات التي يمكن أن يتشكل منها نموذج نظري يربط استخدام الذكاء الاصطناعي بعمليات التفكير الناقد العميق؟

أهداف الدراسة

في ضوء التحولات المتسارعة التي أحدثها الذكاء الاصطناعي التوليدي في البيئات التعليمية، وما تثيره هذه التطبيقات من فرص تربوية وتحديات معرفية، تسعى هذه المقالة إلى بناء قراءة نظرية تحليلية توضح إمكانات توظيفها في تعليم المدنيات بما يدعم تنمية التفكير الناقد العميق لدى طلبة المرحلة الثانوية. ولتحقيق هذا الغرض، تركز المقالة على الأهداف الآتية:

رصد وتحليل الاتجاهات الحديثة التي عرضتها الدراسات والمصادر المرفقة بشأن توظيف الذكاء الاصطناعي التوليدي في التعليم المدرسي، والكشف عن أبرز القضايا والاتجاهات التي تناولتها.

تحليل الفرص والإمكانات التعليمية التي يمكن أن يوفرها الذكاء الاصطناعي التوليدي في دعم التعلم الذاتي، والتعلم بالاكتشاف، وتنمية مهارات التفكير العليا.

تحديد وتحليل المخاطر المعرفية والتربوية المرتبطة بتوظيف هذه التطبيقات، بما يساعد في بناء تصور لاستخدامها بصورة مسؤولة تحفظ استقلالية المتعلم ودوره في عملية التفكير.

تفسير خصوصية توظيف الذكاء الاصطناعي التوليدي في تعليم المدنيات في المرحلة الثانوية في ضوء طبيعة القضايا المدنية، وتعدد المواقف والحجج، والحاجة إلى الحوار التحليل والنظر في الأدلة والسياق المدرسي.

اقترح نموذج نظري تحليلي يوضح الكيفية التي يمكن من خلالها إدماج تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي ضمن مسار تعليمي يجعل الطالب فاعلاً في التحقق من المعلومات، وتحليل الحجج، ومقارنة البدائل، وتقويم الأدلة، وبناء الاستنتاج وتقديم التبرير، بما يدعم التفكير الناقد العميق.

أهمية الدراسة

تتجسد القيمة النظرية لهذه المقالة في محاولة الربط بين ثلاثة مسارات بحثية غالباً ما تناولتها الأدبيات بصورة منفصلة، هي: الذكاء الاصطناعي التوليدي، ومهارات التفكير العليا، وتعليم المدنيات. فقد أظهرت مراجعة (Alfarwan 2025) تنامي الاهتمام بتوظيف الذكاء الاصطناعي التوليدي في التعليم المدرسي، مع بروز الحاجة إلى مزيد من البحث في علاقته بعمليات التفكير العليا، ومنها التفكير الناقد. وتبرز أهمية هذا الجانب في ضوء ما أوضحه عباس وآخرون (2026) بشأن ارتباط مهارات التفكير العليا بعمليات عقلية تشمل التحليل والاستنتاج والتقييم وحل المشكلات واتخاذ القرار. أما في مجال تعليم المدنيات، فقد بينت دراسة (Agbaria and Pinson 2018) خصوصية هذا المجال بوصفه يتصل ببناء الفهم المدني والهوية والمشاركة والقدرة على التعامل مع القضايا والمواقف الاجتماعية والسياسية بصورة نقدية. وانطلاقاً من الربط بين هذه المسارات، تقترح المقالة تصوراً نظرياً يضع الأداة الرقمية في موقع الداعم لعملية التعلم، مع إبقاء عمليات الفحص والحكم والتحليل والتبرير ضمن مسؤولية المتعلم.

ومن الناحية التطبيقية، تقدم المقالة تصوراً يمكن لمعلم المدنيات الاستفادة منه عند تصميم أنشطة توظف الذكاء الاصطناعي التوليدي، مع الحفاظ على دور الطالب في بناء المعرفة والحكم على المخرجات. فقد أظهرت دراسة حجابي (2025) أن توظيف الأدوات التوليدية يمكن أن يدعم التعلم الشخصي والتقويم الذاتي ومتابعة تقدم المتعلم، مع تعزيز مشاركته النشطة في عملية التعلم. وأظهرت دراسة السهيمي وزملاءه (2025) أهمية أنماط التوجيه في تنظيم تعلم الطلبة عند استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي، حيث حقق النمط شبه الموجه نتائج أفضل من النمط الحر، تلاه النمط الموجه. كما أكدت مراجعة (Tao et al. 2026) أهمية استخدام الذكاء الاصطناعي بوصفه أداة للتدعيم والتلميح، لا بديلاً عن تفكير الطالب، مع ضرورة تعزيز قدرته على التعامل النقدي مع المخرجات والحفاظ على وكراته الفكرية. وانطلاقاً من ذلك، يقترح النموذج أن تُبنى المهمات المدنية بحيث يكون الطالب طرفاً فاعلاً في إنتاج المعرفة، وفحص المعلومات والمخرجات، وتقويمها، وبناء الحكم النهائي.

وتتبع أهمية المقالة كذلك من صلتها بالسياق التعليمي لمدارس الشاغور؛ إذ تسعى إلى تقديم إطار يمكن تكييفه مع قضايا المدنيات القريبة من خبرة الطلبة. ولا تدعي المقالة وصف الواقع الفعلي لهذه المدارس أو إصدار أحكام ميدانية بشأنها، وإنما تجعلها سياقاً مقترحاً للتطبيق والاختبار.

مصطلحات الدراسة

الذكاء الاصطناعي التوليدي

يُقصد بالذكاء الاصطناعي التوليدي في هذه المقالة: التطبيقات القادرة على الاستجابة لمدخلات المستخدم من خلال إنتاج محتوى جديد، مثل النصوص والصور وبعض المواد أو الأنشطة التعليمية. وقد استخدمت دراسة السهيمي وزملاءه (2025) عدداً من تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في بيئة التعلم، من بينها ChatGPT ، DeepSeek ، Google Bard وGoogle Gemini. كما استخدمت دراسة حجابي (2025) تطبيقات ChatGPT ، Midjourney وAI Quizizz في سياق التعلم والتقويم الذاتي. وعليه، تتعامل المقالة مع الذكاء الاصطناعي التوليدي

إجرائياً بوصفه مجموعة من الأدوات الرقمية التي يمكن أن تنتج محتوى قابلاً للاستخدام التعليمي، مع بقاء مسؤولية فحص هذا المحتوى وتقويمه لدى المتعلم والمعلم.

التفكير الناقد العميق

اصطلاحاً: تشير الأدبيات المتعلقة بمهارات التفكير العليا إلى مجموعة من العمليات العقلية التي تتجاوز استدعاء المعلومات وتذكرها بصورة مباشرة، وتشمل التحليل، الاستنتاج، التقويم، حل المشكلات، التفكير الناقد، واتخاذ القرار. وقد أوضح عثمان وسيدو (2026) أن مهارات التفكير العليا ترتبط بعمليات عقلية تتجاوز المستويات المعرفية البسيطة، وتوظف في تحليل المشكلات والتعامل مع أسبابها ونتائجها. كما بين عباس وآخرون (2026) أن هذه المهارات تتضمن التحليل، الاستنتاج، التقويم، حل المشكلات، التفكير الناقد واتخاذ القرار، بما يعكس انخراط المتعلم في عمليات عقلية تتطلب معالجة المعلومات والحكم عليها. وفي سياق توظيف الذكاء الاصطناعي التوليدي، تؤكد (Tao et al. 2026) أهمية الحفاظ على الوكالة الفكرية للمتعلم، وعدم تحول الأداة إلى بديل عن عمليات التفكير والحكم المستقل. إجرائياً: يقصد بالتفكير الناقد العميق في هذه المقالة منظومة مترابطة من الأداءات العقلية التي يمارسها الطالب عند تعامله مع قضية أو مشكلة مدنية، وتشمل فحص المعلومات والأدلة، تحليل المعطيات والحجج، موازنة المواقف والبدائل، بناء الاستنتاج وتقديم التبرير، وصولاً إلى صياغة حكم مستقل. ويُستخدم هذا التعريف في المقالة بوصفه تعريفاً إجرائياً تركيبياً يجمع العمليات التي ترتبط بالتفكير الناقد ومهارات التفكير العليا في الأدبيات المرفقة، بهدف بناء النموذج النظري المقترح. ولا تدعي المقالة أن مصطلح "التفكير الناقد العميق" يمثل مقياساً تجريبيّاً مستقلاً أو مفهوماً مقنناً بهذا الاسم في المصادر المرفقة.

تعليم المدنيات

اصطلاحاً: يشير تعليم المدنيات إلى المجال التربوي المعني بتكوين فهم المتعلم للمواطنة وأبعادها المختلفة، بما يرتبط بالحقوق والواجبات، الهوية والانتماء، القيم المدنية، وأشكال المشاركة في الحياة العامة. وقد تناولت الأدبيات مفهوم تعليم المدنيات باعتباره مجالاً لا يقتصر على نقل المعرفة المتعلقة بالنظام السياسي، وإنما يرتبط أيضاً بتنمية مواطن مستقل وقادر على التفكير النقدي والانخراط في الممارسات والقضايا المدنية. فقد عرض (Agbaria and Pinson 2018) المواطنة من خلال أبعاد تشمل الحقوق والواجبات والهوية والقيم المدنية والمشاركة، وأشار إلى أهمية توجه تعليم المدنيات نحو بناء مواطن مستقل وناقد. إجرائياً: يقصد بتعليم المدنيات في هذه المقالة الممارسات والمهام التعليمية المرتبطة بموضوعات المواطنة والحقوق والواجبات والهوية، المؤسسات والقضايا العامة، والتي تُنظم بطريقة تدفع الطالب إلى التعامل مع القضية المدنية من خلال فحص المعلومات والأدلة، وتحليل الحجج، والنظر في مواقف متعددة، وبناء استنتاج وتبرير موقفه. ويُستخدم هذا التعريف الإجرائي لتحديد طبيعة المهمات المدنية التي يمكن توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي فيها ضمن النموذج المقترح، وليس بوصفه تعريفاً شاملاً لجميع أبعاد تعليم المدنيات.

طلبة الصف العاشر:

يقصد بطلبة الصف العاشر الفئة التعليمية المستهدفة التي يُقترح أن يُختبر النموذج النظري معها لاحقاً. ولا تمثل هذه الفئة مشاركين فعليين في المقالة الحالية، لأن الدراسة ذات طبيعة نظرية تحليلية وليست دراسة ميدانية.

منطقة الشاغور: اصطلاحاً: يُستخدم مصطلح منطقة الشاغور في السياق التربوي المحلي للإشارة إلى نطاق جغرافي يقع في منطقة الشمال، ويضم عدداً من البلدات العربية، ومن بينها دير الأسد، نحف، مجد الكروم والبعنة (Dhabah Asadi & Al-Fares, 2026). إجرائياً: يقصد بمنطقة الشاغور في هذه المقالة السياق الجغرافي والتعليمي الذي يضم مدارس

البلدات المذكورة أعلاه، ويُستخدم بوصفه الإطار المكاني المستهدف للنموذج النظري المقترح، دون أن يمثل مجتمعًا ميدانيًا جُمعت منه بيانات في المقالة الحالية.

منهجية الدراسة

إعتمدت المقالة منهج المراجعة النظرية التحليلية، القائم على قراءة الدراسات والمصادر ذات الصلة، واستخلاص موضوعاتها ونتائجها، ثم مقارنتها وتركيبها في إطار مفاهيمي يقود إلى بناء نموذج نظري. ويتلاءم هذا المنهج مع هدف المقالة الذي يتمثل في تفسير الروابط بين الذكاء الاصطناعي التوليدي والتفكير الناقد وتعليم المدينيات، لا في اختبار أثر تجريبي لمتغير على آخر.

أداة المراجعة والتحليل

استندت المراجعة إلى بطاقة تحليل وثائق أعدت لهذا الغرض، واشتملت على حقول تتصل بموضوع المصدر، هدفه، نوع المنهج، خصائص الدراسة الأصلية عند الحاجة، أدوات جمع البيانات، النتائج الأساسية، التوصيات، ودرجة الصلة بمحاور المقالة. وقد ساعدت البطاقة على قراءة المصادر بطريقة مقارنة ومنظمة بدل تقديم كل دراسة بوصفها وحدة منفصلة.

إجراءات مراجعة الأدبيات وتحليلها

سارت عملية المراجعة عبر مراحل مترابطة بدأت بتحديد الدراسات والملفات الأكثر صلة بمشكلة المقالة وأسئلتها، ثم قراءة مضامينها بصورة متكررة لاستخلاص الأفكار المتعلقة بالذكاء الاصطناعي التوليدي، والتعلم الذاتي، والتعلم بالاكشاف، ومهارات التفكير العليا، وتعليم المدينيات. وبعد ذلك جُمعت النتائج في محاور مشتركة، وقورنت نقاط الاتفاق والاختلاف والفجوات، ثم رُكبت النتائج في إطار يقود إلى النموذج النظري المقترح.

أسلوب التحليل: اعتمدت المقالة تحليلاً موضوعياً مقارناً للمضامين؛ فلم يقتصر العمل على تلخيص نتائج المصادر، بل اتجه إلى اكتشاف الأنماط المتكررة والعلاقات المفاهيمية بينها، ثم جمعها في وحدات تحليلية. كما فُصل بين النتائج التي تسندها المصادر مباشرة وبين الاستنتاجات التي تمثل صياغة نظرية خاصة بالمقالة، بما يتناسب مع طبيعة المراجعة التحليلية عباس وآخرون، (2026).

إجراءات دعم الاتساق: لدعم اتساق القراءة التحليلية، أُعيد فحص المعلومات المستخرجة من المصادر ومقارنتها بمضمونها الأصلي، ثم أُعيد تنظيمها في محاور مشتركة قبل صياغة الاستنتاجات. كما جرى الالتزام بعدم تحويل نتائج الدراسات التجريبية إلى دليل على فاعلية النموذج الحالي، وإنما الاستفادة منها بوصفها شواهد ومؤشرات تساعد في بناء التصور النظري.

الاعتبارات العلمية والأخلاقية: من خلال كتابة هذه المقالة تم مراعاة اسناد الأفكار والنتائج إلى أصحابها، والتمييز بين المادة التي تقدمها المصادر وبين ما تُركبه المقالة في صورتها النظرية. كما تجنبت المقالة اختلاق بيانات ميدانية أو نسبة نتائج مباشرة إلى مدارس الشاغور، وحافظت على حدود النموذج المقترح بوصفه تصوراً يحتاج إلى اختبار لاحق.

حدود المقالة

الحدود الموضوعية : تنحصر المقالة في تحليل توظيف الذكاء الاصطناعي التوليدي في التعليم المدرسي، مع التركيز على علاقته بمهارات التفكير العليا والتفكير الناقد، وبخاصة إمكانات توظيفه في تصميم التعلم والمهام التعليمية. وقد

ركزت مراجعة (Alfarwan (2025) على استخدام الذكاء الاصطناعي التوليدي في التعليم المدرسي، وأشارت إلى الحاجة إلى مزيد من الاهتمام بآثاره المرتبطة بعمليات مثل التفكير الناقد والإبداع. كما تتناول المقالة المخاطر المعرفية والتربوية المرتبطة بهذا التوظيف، ولا سيما الاعتماد المفرط على الأداة وتراجع الوكالة الفكرية للمتعلم، وهي جوانب أبرزتها مراجعة (Tao et al. (2026) وعليه، لا تمتد المقالة إلى جميع أنواع الذكاء الاصطناعي أو إلى جميع أشكال التعلم الرقمي.

الحدود الزمنية: تركز المراجعة بصورة أساسية على الدراسات والمصادر المرفقة الحديثة، ولا سيما المنشورة خلال الفترة 2024-2026، بما ينسجم مع حداثة موضوع الذكاء الاصطناعي التوليدي وتطور تطبيقاته التعليمية. ويستند توظيف الدراسات الأحدث إلى ما قدمته مراجعة (Alfarwan (2025) من عرض حديث للأدبيات المتعلقة بالذكاء الاصطناعي التوليدي في التعليم المدرسي، وإلى مراجعة (Tao et al. (2026) التي تناولت المخاطر المرتبطة بدمجه في التعليم المدرسي. وفي المقابل، استُخدمت بعض الدراسات الأقدم بصورة محدودة لتوفير الأساس السياقي المرتبط بتعليم المدنيات في إسرائيل؛ إذ تناول (Agbaria and Pinson (2018) تعليم المدنيات في المدارس الثانوية العربية في إسرائيل، بينما حل (Pinson (2019) المنهاج الرسمي للمدنيات في المدارس الثانوية وسباق تمثيل الهوية والروايات الفلسطينية فيه.

الحدود المكانية: لا تقوم المقالة على تطبيق ميداني في منطقة جغرافية محددة، وإنما يتجه إطارها التحليلي نحو سياق مدارس الشاغور بوصفه السياق المستهدف للنموذج المقترح. ولتوفير الخلفية السياقية، تستفيد المقالة من دراسة (Agbaria and Pinson (2018) التي تناولت تعليم المدنيات في المدارس الثانوية العربية في إسرائيل وكيفية توسط المعلمين للمناهج والقضايا المدنية داخل الصفوف. كما تستفيد من تحليل (Pinson (2019) للمناهج الرسمية للمدنيات في المدارس الثانوية في إسرائيل، ولا سيما ما يتصل بطبيعة تمثيل الهوية والروايات داخل المنهاج. وبناءً على ذلك، تُستخدم هذه الأدبيات بوصفها خلفية سياقية تساعد في بناء النموذج، ولا تُعامل بوصفها تمثيلاً مباشراً أو نتائج ميدانية خاصة بمدارس الشاغور.

الحدود الوثائقية: تعتمد المقالة على المصادر والملفات التي وفرها الباحث ضمن المشروع، ومن ثم فهي لا تدعي أنها مراجعة شاملة لكل الإنتاج العلمي المنشور عالمياً في الموضوع.

الحدود المنهجية: بما أن المقالة نظرية تحليلية، فهي لا تقدم دليلاً تجريبياً على فاعلية النموذج المقترح، ولا تسمح نتائجها وحدها بتعميمه قبل اختباره في بيئات مدرسية فعلية.

الدراسات السابقة

تناولت دراسة (Tao et al. (2026) المخاطر المحتملة المرتبطة بإدماج الذكاء الاصطناعي التوليدي في التعليم من الروضة حتى الصف الثاني عشر، من خلال مراجعة نطاقية شملت 22 دراسة تجريبية. وركزت الدراسة على طبيعة المخاطر والنتائج غير المقصودة المصاحبة لاستخدام هذه الأدوات في السياقات المدرسية، وصنفتها ضمن ثلاثة مجالات رئيسة تمثلت في الرفاه النفسي، والوكالة الفكرية للمتعلم، والبيئة التعليمية والمؤسسية. وأظهرت النتائج أن أمن أبرز المخاطر المرتبطة بالاستخدام غير المنضبط الاعتماد المعرفي على الأداة، وتشوه التقدير الذاتي، وتراجع ملكية العمل الإبداعي، إلى جانب قضايا الخصوصية والإنصاف والاستعداد المؤسسي والحوكمة. كما أشارت الدراسة إلى أهمية تصميم مهام تركز على عملية التعلم، واستخدام الذكاء الاصطناعي في صورة دعم وتلميحات بدل تقديم الحلول المباشرة، إلى جانب تعزيز الوعي النقدي بالذكاء الاصطناعي داخل البيئة التعليمية (Tao et al., 2026).

وفي السياق نفسه، بحثت دراسة الشريف والغامدي (2026)، واقع استخدام طلبة المرحلة الثانوية لأدوات الذكاء

الاصطناعي التوليدي في سياقات التعلم الذاتي، واعتمدت المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت استبانة على 100 طالب من الصفوف الثانوية الثلاثة. وأظهرت النتائج أنَّ مستوى الاستخدام العام لأدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي جاء مرتفعاً، بمتوسط كلي بلغ 3.85 من 5، كما بلغ متوسط مهارات التخطيط 3.98، والمراقبة 3.88، في حين جاء التقييم بمتوسط 3.65، وهو مستوى أقل من البعدين الآخرين. وتبين النتائج وجود تفاوت بين استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي في تنظيم التعلم ومتابعتها، وبين توظيفها في تقييم التعلم والحكم على جودته الشريف والغامدي، (2026).

وتناولت دراسة عثمان وسيدو (2026) تنمية مهارات التفكير العليا من خلال استراتيجية شجرة المشكلات لدى طلبة الصف الثامن في العلوم، بالاعتماد على تصميم شبه تجريبي شمل 53 طالباً موزعين بين مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة، مع استخدام اختبار لقياس مهارات التفكير العليا. وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية. وعلى الرغم من اختلاف موضوع الدراسة عن الذكاء الاصطناعي وتعليم المدنيات، فإنها تسند نظرياً أهمية المهام التي تستثير التحليل والاستنتاج ومعالجة المشكلات بدل الاختصار على استقبال المعلومات عثمان وسيدو، (2026).

كما قدمت دراسة عباس وآخرون (2026) دراسة نظرية تحليلية تناولت دور استراتيجيات التعليم الحديثة في تطوير مهارات التفكير العليا لدى المتعلمين. وركزت الدراسة على مجموعة من الاستراتيجيات، من بينها التعلم التعاوني، والتعلم النشط، والتعلم القائم على المشكلات، والعصف الذهني، والتعلم الإلكتروني، وربطتها بمهارات التحليل، والتقييم، والاستنتاج، وحل المشكلات، والتفكير الناقد والإبداعي. وخلصت الدراسة، في إطارها النظري، إلى أنَّ الانتقال من الممارسات التعليمية القائمة على التلقي والحفظ إلى ممارسات تجعل المتعلم أكثر مشاركة في عملية التعلم يمكن أن يدعم تنمية مهارات التفكير العليا، ولا سيما عندما ترتبط الأنشطة التعليمية بمهام تتطلب التحليل والاستنتاج واتخاذ القرار عباس وآخرون، (2026).

أما دراسة السهيمي (2025) فقد تناولت أثر استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي المستندة إلى أنماط التعلم بالاكشاف في تنمية التنور الرقمي لدى طلاب المرحلة الثانوية. واعتمدت الدراسة تصميمًا شبه تجريبي، واشتملت على 90 طالباً وزعوا بالتساوي على ثلاث مجموعات وفق أنماط التعلم بالاكشاف: الموجة، وشبه الموجة، والحر. واستخدمت الدراسة عددًا من أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي، من بينها ChatGPT ، DeepSeek ، Google Bard ، و Google Gemini، وأظهرت النتائج وجود فروق بين المجموعات، مع تفوق نمط الاكشاف شبه الموجة، يليه النمط الموجة، مقارنة بالنمط الحر في تنمية التنور الرقمي، السهيمي وآخرون، (2025).

وناقشت دراسة حجابي (2025) إمكانات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تفريد التعليمات وتطوير التقويم الذاتي، من خلال تطبيق ميداني استخدمت فيه أدوات مثل ChatGPT و Midjourney و AI Quizizz، إلى جانب الاستبانات والملاحظات الصفية والتحليل الكمي والكيفي. وأبرزت الدراسة إمكانات تخصيص المحتوى ودعم التفاعل والدافعية والتقويم الذاتي، مع التنبيه إلى ضرورة التحقق من المعلومات وحماية البيانات وتوفير بنية رقمية ملائمة حجابي، (2025).

وقدمت دراسة Alfawwan (2025) مراجعة منهجية للدراسات التجريبية التي تناولت استخدام الذكاء الاصطناعي التوليدي في التعليم من الروضة إلى الصف الثاني عشر. وأظهرت المراجعة حضوراً قوياً للمرحلة الثانوية، في مقابل ندرة نسبية في الدراسات التي تصف التكامل الفعلي للأدوات داخل الممارسة الصفية. كما دعت إلى تطوير مهارات المعلمين، وتصميم مهام أصيلة، وتعزيز محو الأمية في الذكاء الاصطناعي، ودراسة ما يرتبط به من آثار على التفكير الناقد والإبداع. وتكشف هذه المراجعة عن فجوة بين سرعة انتشار الأدوات وبين الحاجة إلى نماذج واضحة تحدد كيفية استخدامها في تعلم عميق (Alfawwan, 2025).

وأجرت دراسة (Zhang and Tur (2024) مراجعة منهجية وفق PRISMA شملت 13 دراسة حول استخدام ChatGPT في التعليم من الروضة إلى الصف الثاني عشر. وحددت المراجعة مكاسب محتملة في التخصيص ودعم المعلم وتوليد المحتوى، مقابل تحديات تخص جودة النواتج، وعدم دقة بعض المعلومات، والنزاهة الأكاديمية، والتعلم السطحي. كما أكدت أهمية السياسات والإرشادات والتدريب وبناء علاقة تعاون بين الطالب والمعلم والتقنية (Zhang & Tur, 2024).

وفيما يتعلق بتعليم المدنيات في السياق العربي الفلسطيني/الإسرائيلي، بحثت دراسة (Pinson (2019) المنهج الجديد لتعليم المدنيات في المدارس الثانوية في إسرائيل، وركزت على الطريقة التي يُبنى بها الخطاب المتعلق بالهوية الفلسطينية والروايات المختلفة داخل المنهج والكتب الرسمية. وأبرزت الدراسة أهمية العلاقة بين المنهج، والهوية، والروايات التي يتم تمثيلها في تعليم المدنيات، كما ناقشت التغيرات التي طرأت على الخطاب التربوي الرسمي وما يرتبط بها من تصورات حول المواطنة والتعليم المدني والتفكير النقدي. وتقدم الدراسة بذلك خلفية لفهم خصوصية تعليم المدنيات في السياقات التي تتقاطع فيها القضايا التعليمية مع قضايا الهوية والسرديات المختلفة (Pinson, 2019).

كما تناولت دراسة (Agbaria and Pinson (2018) كيفية ممارسة معلمي المدنيات العرب الفلسطينيين للتدريس المدني في المدارس، من خلال دراسة تصوراتهم للواقع الاجتماعي والسياسي واستجاباتهم الصفية وتصوّهم للمواطنة لدى الطلبة. وأظهرت الدراسة أنّ المعلمين يؤدون دوراً مهماً في الوساطة بين المحتوى الرسمي للمناهج وبين الواقع الذي يعيشه الطلبة، وأنّ تدريس المواطنة يمكن أن يتصل بالمشاركة والهوية والقيم المدنية والتفكير النقدي، بما يجعل دور المعلم عنصراً أساسياً في تفسير المحتوى وتقديمه ومناقشته داخل الصف. (Agbaria & Pinson, 2018).

تحليل الدراسات السابقة والفجوة البحثية

عند جمع نتائج الدراسات السابقة، يظهر أولاً انتقال الاهتمام من الحديث العام عن الذكاء الاصطناعي إلى فحص استخدام الأدوات التوليدية داخل التعليم المدرسي، كما يتضح في مراجعات (Zhang and Tur (2024) و (Alfarwan (2025). ويظهر ثانياً مسار يركز على التخصيص والتعلم الذاتي والتقييم الذاتي والتعلم بالاكشاف، وهو واضح في دراسة الشريف والغامدي (2026) وحجوبي (2025). أما المسار الثالث فيرتبط بمستوى التوجيه، وتدعمه نتائج السهمي وآخرون (2025).

وفي الجانب المقابل، تتجمع الأدبيات حول تحذيرات معرفية وتربوية تتصل بالاعتماد على الأداة، وضعف تقييم جودة ما تنتجه، والتعلم السطحي، وشفافية التأليف، كما في (Tao et al. (2026) و (Zhang and Tur (2024) أنّ قضايا الإنصاف والتمثيل الثقافي ووكالة الطالب لا تزال من الجوانب التي تحتاج إلى توسع بحثي. وعليه فإنّ جودة الاستخدام التربوي لا تُقاس بعدد الأدوات المتاحة، بل بمقدار ما تحافظ عليه المهمة من مسؤولية عقلية للطلاب.

أما الأدبيات الخاصة بتعليم المدنيات في السياق العربي في إسرائيل فتجعل دور المعلم والمنهج والحوار والهوية عناصر مترابطة في بناء التعلم. فتبرز (Agbaria and Pinson (2018) وظيفة المعلم في الوساطة بين المنهج والواقع، بينما تعرض (Pinson (2019) الصلة بين المنهج والهوية والروايات. ومن هنا تظهر فجوة نظرية تتمثل في قلة النماذج التي تضع الذكاء الاصطناعي التوليدي داخل هذه البنية المدنية، وتحدد بصورة واضحة ما الذي ينبغي أن يفعله الطالب بعد الحصول على إجابة أو حجة من الأداة.

وتأتي الإضافة النظرية المقترحة في نموذج يحدد وظيفة الذكاء الاصطناعي داخل سلسلة تعلم تبدأ بقضية مدنية وتنتهي بموقف مستقل مبرر. ولا تُطرح هذه السلسلة باعتبارها نتيجة تجريبية، وإنما بوصفها تركيباً نظرياً ناتجاً عن مقارنة الدراسات السابقة وربط نتائجها.

الإطار النظري

الذكاء الاصطناعي التوليدي كوسيط معرفي تتيح تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي إنشاء صيغ متعددة من النصوص والأفكار في وقت قصير، وهو ما يوسع عدد البدائل التي يستطيع الطالب التعامل معها. غير أن تعدد النواتج لا يساوي تلقائياً ارتفاع موثوقيتها أو ملاءمتها التعليمية؛ فقد نبهت (Zhang and Tur (2024) و (Alfarwan (2025) إلى قضايا تتعلق بجودة النواتج وموثوقيتها واحتمال نشوء تعلم سطحي.

التعلم الذاتي والتقييم الذاتي تُظهر دراسة الشريف والغامدي (2026) أن استخدام الطلبة للذكاء الاصطناعي في التعلم الذاتي كان أعلى في التخطيط والمراقبة منه في التقييم، وهو ما يلفت النظر إلى أن امتلاك أداة تساعد في إنجاز المهمة لا يكفي لبناء حكم على جودة التعلم. وتتسم دراسة حجوبي (2025) مع هذا التوجه من خلال إبراز التقييم الذاتي بوصفه مكوناً مهماً من الاستفادة التعليمية من الأدوات التوليدية.

التعلم بالاكشاف والتوجيه وتكشف دراسة السهمي وآخرون (2025) عن أهمية مستوى التوجيه داخل بيئة التعلم المدعومة بالذكاء الاصطناعي، حيث حقق النمط شبه الموجه نتائج أفضل من الاكشاف الحر في الدراسة الأصلية. ولا يعني ذلك تعميم النتيجة على تعليم المدينيات، لكنه يوفر قرينة نظرية على أن الاستكشاف يحتاج إلى إطار يحدد الغرض وخطوات التحقق.

مهارات التفكير العليا وتدعم دراسة عثان وسيدو (2026)، إلى جانب الدراسة النظرية لعباس وآخرون (2026)، فكرة أن تنمية مهارات التفكير العليا ترتبط بنشاط يجعل الطالب مشاركاً في التحليل والاستنتاج ومعالجة المشكلات. وعلى هذا الأساس تبني المقالة مفهوم التفكير الناقد العميق على مجموعة من العمليات المترابطة تشمل التحليل والمقارنة والتقييم والاستنتاج والتبرير.

تعليم المدينيات والسياق ويتطلب تعليم المدينيات التعامل مع قضايا عامة يمكن أن تتعدد حولها التفسيرات والمواقف، ومن ثم يصبح بناء الحكم مرتبطاً بالحوار وفحص الأدلة والنظر في البدائل. وتبين (Agbaria and Pinson (2018 أهمية المعلم في تحويل المنهج إلى ممارسة صفية، بينما تبرز (Pinson (2019 الصلة بين تعليم المدينيات وقضايا الهوية والروايات. ولذلك ينبغي أن يخضع استخدام الذكاء الاصطناعي في هذا المجال لقواعد الحوار والتحقق وتعدد المنظورات.

النموذج النظري المقترح

استناداً إلى ما كشفت عنه المراجعة، نقترح المقالة نموذجاً بعنوان "التوظيف النقدي للذكاء الاصطناعي التوليدي في تعليم المدينيات". ويقوم هذا النموذج على توزيع المسؤوليات بوضوح: الأداة تقدم مادة أو بدائل يمكن فحصها، والطالب يتولى الحكم والتحليل والتبرير، بينما يصمم المعلم المهمة ويحدد إطارها ويدير الحوار.

المرحلة الأولى: طرح القضية المدنية يختار المعلم قضية مرتبطة بالمحتوى الدراسي أو بخبرة الطلبة، ثم يحولها إلى سؤال مفتوح يسمح بتعدد المواقف والحجج. ويُفترض أن تكون القضية قابلة للتحليل والمناقشة، لا مجرد سؤال استرجاع مباشر (Agbaria & Pinson, 2018).

المرحلة الثانية: توليد المواقف يستخدم الطلبة أداة توليدية لطلب تفسيرات أو حجج أو زوايا نظر متعددة. وتتعامل المهمة مع هذه النواتج بوصفها مواد أولية تساعد على توسيع مجال التفكير، لا باعتبارها مصادر نهائية للحقيقة (Zhang & Tur, 2024).

المرحلة الثالثة : فحص النواتج يحدد الطلبة الادعاءات الواردة في المحتوى الناتج عن الأدلة، ويفصلون بين ما يبدو حقيقة وما يمثل رأياً أو تفسيراً، ثم يحددون المعلومات التي تحتاج إلى تحقق من مصادر أخرى. وتستجيب هذه المرحلة مباشرة لمخاطر جودة النواتج والاعتماد المعرفي التي ناقشتها الأدبيات (Tao et al., 2026).

المرحلة الرابعة : التحليل والمقارنة يقارن الطلبة بين الحجج والمواقف، يفحصون الأدلة التي تستند إليها، يحددون نقاط القوة والضعف، التناقضات والافتراضات الضمنية. وتمثل هذه المرحلة قلب التفكير الناقد؛ لأنها تنقل الطالب من جمع البدائل إلى اختبارها وتحليلها عباس وزملاءه، ؛ (2026).

المرحلة الخامسة : بناء موقف مستقل مبرر يصوغ الطالب موقفه الخاص من القضية، ويحدد الأدلة التي يعتمد عليها، ويشرح أسباب قبول بعض الحجج أو رفضها. وبهذه الخطوة ينتقل النشاط من استهلاك المحتوى الذي تولده الأداة إلى ممارسة حكم شخصي يمكن الدفاع عنه.

المسار الكلي للنموذج : قضية مدنية ← توليد بدائل ومواقف ← فحص النواتج والأدلة ← تحليل وموازنة ← تقييم ونقد
←بناء موقف مستقل مبرر .

دور المعلم في النموذج المقترح

يعيد النموذج المقترح تحديد دور معلم المدنيات في البيئة التعليمية المدعومة بالذكاء الاصطناعي التوليدي، بحيث لا يقتصر دوره على نقل المحتوى، وإنما يمتد إلى تصميم المهمات التعليمية، وتوجيه مسار التعلم، ومتابعة كيفية تعامل الطلبة مع مخرجات الأداة. وتؤكد مراجعة (Alfarwan (2025 أهمية دعم المعلمين وتوفير فرص التطوير المهني التي تساعدهم على توظيف الذكاء الاصطناعي التوليدي في الممارسات التعليمية، كما تربط الأدلة المتاحة بالحاجة إلى تطوير سياسات وإرشادات تساعد المدارس على دمج هذه الأدوات بصورة مسؤولة . ومن جانب آخر، توصي مراجعة Zhang and Tur (2024) بتعزيز الدور التربوي للمعلم عند استخدام ChatGPT ، بما يشمل مراجعة المخرجات والتحقق منها، وتكييف استخدامها مع سياق الصف، إلى جانب توفير التدريب للمعلمين ووضع قواعد وسياسات واضحة للاستخدام المدرسي. وبناءً على ذلك، يقترح النموذج الحالي أن يتولى معلم المدنيات دور المصمم والموجه والميسر والمشرف على التحقق، مع بقاء الحكم النهائي وبناء الموقف مسؤولية الطالب. ويصبح هذا الدور أكثر حساسية في تعليم المدنيات؛ لأن القضايا المطروحة قد تحمل أكثر من قراءة، ولأن المعلم هو الذي يحدد سؤال المهمة، ومصادر التحقق، وأسئلة المتابعة، ويحول دون انزلاق النشاط إلى نسخ آلي. وتبين (Agbaria and Pinson (2018 أن المعلم في المدارس العربية في إسرائيل يؤدي أصلاً وظيفة الوساطة بين المنهج وواقع الطلبة، وهو ما يمكن توظيفه نظرياً في تنظيم استخدام الذكاء الاصطناعي.

كما يحتاج المعلم إلى وضع قواعد معلنة لاستخدام الذكاء الاصطناعي، تتضمن بيان حدود الاستعانة به، ومتى ينبغي الإفصاح عن استخدامه، وكيفية التمييز بين ما أنجزه الطالب وما ساعدت الأداة في إنتاجه. ويعزز ذلك شفافية العمل ويحمي ملكية الطالب الفكرية، وهي قضايا تناولتها الأدبيات المتعلقة بالمخاطر والإنصاف والتأليف (Tao et al., 2026).

التحديات والمخاطر

يُظهر تحليل الأدبيات أن توظيف الذكاء الاصطناعي التوليدي في التعليم لا يخلو من تحديات قد تؤثر في القيمة التعليمية للمهمة، ولا سيما عندما تتحول الأداة من وسيلة لدعم تعلم الطالب إلى بديل عن بعض العمليات العقلية التي

يفترض أن يمارسها بنفسه. وتتمثل أبرز هذه التحديات في الاعتماد المعرفي على المخرجات الجاهزة، وعدم ضمان دقتها أو ملاءمتها للسياق، وما قد يترتب على ذلك من تراجع الحاجة إلى صياغة السؤال، وفحص المعلومات، وموازنة الأدلة، وبناء الحكم. وقد أبرزت مراجعة Tao et al. (2026) مخاطر الاعتماد المعرفي المفرط على الذكاء الاصطناعي التوليدي، بما في ذلك إضعاف حل المشكلات بصورة مستقلة وتشويه التقدير الذاتي للمتعلم وتراجع الوكالة الفكرية. ومن جهة أخرى، أوضحت مراجعة Zhang and Tur (2024) أن جودة المخرجات، وضعف فهم السياق في بعض الحالات، ومحدودية بعض قدرات الاستدلال، تمثل تحديات مهمة عند استخدام ChatGPT في التعليم المدرسي. وعليه، لا ينبغي أن تظل عملية التحقق من المخرجات إجراءً إضافياً أو اختياريًا، وإنما ينبغي أن تُدمج في بنية المهمة التعليمية نفسها، بحيث يُطلب من الطالب فحص المعلومة، ومراجعة مصدرها، وتحديد أسباب قبولها أو رفضها.

وترتبط بهذه التحديات مسألة طبيعة التعلم الذي يتم تقييمه؛ إذ إن التركيز على جودة المنتج النهائي وحدها قد لا يكشف بصورة كافية عن مقدار التحليل والفحص والحكم الذي مارسه الطالب أثناء إنجاز المهمة. وتبرز هذه المسألة بصورة خاصة عندما تكون الأداة قادرة على إنتاج نص متماسك في وقت قصير، بينما يظل السؤال التربوي الأهم هو: ماذا فعل الطالب بهذه المخرجات؟ وهل قام بتحليلها وتقييمها وبناء موقفه الخاص على أساس الأدلة؟ ولهذا ينبغي أن يتضمن النقيوم مؤشرات على مسار التفكير إلى جانب المنتج النهائي، مثل فحص الأدلة، تحليل الحجج، تبرير الاختيارات وبناء الاستنتاج. ويتصل بذلك أيضًا تحدي ملكية العمل والوكالة الفكرية؛ فقد أشارت مراجعة Tao et al. (2026) إلى أن الاستخدام غير المنضبط للذكاء الاصطناعي قد يرتبط بتراجع الوكالة الفكرية للمتعلمين وتآكل ملكية العمل الإبداعي، خصوصًا عندما تنتقل الأداة من تقديم الدعم والتلميحات إلى إنتاج أجزاء أساسية من العمل نيابة عن الطالب. ومن ثم، تصبح ضرورة تحديد دور الأداة في المهمة، والإفصاح عن استخدامها، وإبقاء الطالب مسؤولاً عن بناء الفكرة ومراجعة المخرجات واتخاذ القرار النهائي، جزءًا من التصميم التربوي المسؤول. كما تمتد التحديات إلى الخصوصية والإنصاف؛ إذ تثير عملية إدماج الأدوات التوليدية قضايا تتصل بحماية البيانات والنقاوت في فرص الوصول إلى التقنيات والبنية الرقمية الملائمة، وهي قضايا برزت في مراجعة Tao et al. (2026)، بينما أظهرت دراسة حجوبي (2025) أن استخدام هذه الأدوات في البيئة التعليمية يرتبط أيضًا بحاجات تقنية وتنظيمية ينبغي مراعاتها عند تطبيقها.

ولا تقتصر التحديات على الطالب والأداة، بل تمتد إلى جاهزية المعلم وملاءمة الاستخدام للسياق التعليمي. فالاستخدام المسؤول للذكاء الاصطناعي التوليدي يتطلب من المعلم القدرة على تصميم مهمات تستثير التفكير، ومراجعة المخرجات، وتوجيه الطلبة في عمليات التحقق، وإدارة الحوار الذي يعقب التعامل مع الأداة. وقد أكدت مراجعة Alfarwan (2025) حاجة المعلمين إلى الدعم والتطوير المهني، وربطت دمج الذكاء الاصطناعي التوليدي في التعليم المدرسي بالحاجة إلى سياسات وإرشادات واضحة تساعد على تنظيم استخدامه بصورة مسؤولة. كما تضمنت مراجعة Zhang and Tur (2024) توصيات بتدريب المعلمين على الاستخدام الفعّال والأخلاقي للأداة، ووضع قواعد وسياسات واضحة للاستخدام المدرسي، مع التأكيد على مراجعة المحتوى الناتج والتحقق منه وتكييف استخدام الأداة مع السياق الصفّي. وفي تعليم المدنيات تحديدًا، تزداد أهمية هذا الدور بسبب ارتباط الموضوعات بالسياق الاجتماعي والسياسي وتعدد المواقف والروايات؛ فقد أوضح Agbaria and Pinson (2018) أن معلمي المدنيات في المدارس العربية في إسرائيل يؤدون دورًا مهمًا في تفسير المنهاج ووساطته وربطه بالواقع الاجتماعي والسياسي للطلبة، مع التأكيد على الاستقلالية والنقدية والتعامل مع القضايا المدنية بوصفها قابلة للنقاش والتفسير. ولذلك، لا ينبغي أن تحل الأداة محل المعلم أو المصادر التعليمية المحلية أو الحوار الصفّي، بل ينبغي أن تُستخدم داخل إطار تربوي يحدد القضية، ويضبط مسار الفحص، ويتيح للطلبة التعامل مع أكثر من منظور قبل الوصول إلى حكمهم الخاص.

نتائج التحليل النظري

أسفرت المراجعة والتحليل النظري للمصادر والدراسات المرفقة عن مجموعة من النتائج التي توضح اتجاهات توظيف الذكاء الاصطناعي التوليدي في التعليم المدرسي، وما يرتبط بها من فرص وتحديات وشروط تربوي. نستعرضها بالشكل التالي:

أولاً، تكشف المراجعة أن البحث في الذكاء الاصطناعي التوليدي في التعليم المدرسي ينتقل تدريجياً من التركيز على إمكاناته العامة إلى الاهتمام بشروط استخدامه، ومخاطره، ومتطلبات توظيفه في الممارسة الصفية. وقد ظهر هذا الاتجاه في مراجعة (Zhang and Tur (2024، ثم في مراجعة (Alfarwan (2025، وتؤكد بصورة أوضح في مراجعة Tao et al. (2026

ثانياً، لا يبدو التعلم الذاتي نتيجة تلقائية لتوافر أداة توليدية؛ فنتائج الشريف والغامدي (2026) تظهر تفاوتاً بين التخطيط والمراقبة من جانب والتقييم من جانب آخر. وعليه فإن فحص النواتج والتقييم الذاتي يمثل أن جزءاً أساسياً من الانتقال من الاستعمال الوظيفي إلى الاستعمال النقدي.

ثالثاً، تشير دراسة السهيمي وزملائه (2025) إلى أن درجة التوجيه داخل البيئة المدعومة بالذكاء الاصطناعي تؤثر في تصميم التعلم، وهو ما يتسق مع اختيار النموذج المقترح للتوجيه المرحلي بدل الاستخدام المفتوح دون إطار.

رابعاً، تؤكد الأدبيات المتعلقة بمهارات التفكير العليا أهمية بناء مواقف تعليمية تجعل المتعلم عنصراً فاعلاً في عملية التعلم. فقد أوضح عباس وآخرون (2026) أن استراتيجيات التعليم الحديثة تسهم في تعزيز دور المتعلم داخل البيئة الصفية، وتدعم قدرته على التحليل والاستنتاج واتخاذ القرار، فضلاً عن تنمية التفاعل والمشاركة والتفكير المستقل 38. وفي اتجاه تطبيقي، أظهرت دراسة عثمان وسيدو (2026) أن توظيف استراتيجيات شجرة المشكلات، القائمة على تحليل المشكلة ومناقشة أسبابها ونتائجها، ارتبط بتحسين أداء الطلبة في اختبار مهارات التفكير العليا مقارنة بالطريقة الاعتيادية. وتشير هذه المعطيات إلى أن تنمية التفكير العليا ترتبط بطبيعة المهمة التعليمية والعمليات العقلية التي يمارسها الطالب خلالها، وليس بمجرد تعرضه للمحتوى أو للأداة التعليمية وبناءً على ذلك، لا يركز النموذج المقترح على كثافة استخدام الذكاء الاصطناعي التوليدي، وإنما على ما يقوم به الطالب من فحص وتحليل ومقارنة وتقييم للمخرجات التي يحصل عليها من الأداة.

خامساً، تبين الأدبيات الخاصة بتعليم المدنيات في المدارس العربية في إسرائيل أن المعلم والمنهج والسياق الاجتماعي والحوار عناصر متداخلة في عملية التعلم (Agbaria & Pinson, 2018; Pinson, 2019). ولهذا لا يصلح نقل تصور عام عن الذكاء الاصطناعي إلى درس المدنيات دون مواءمته مع طبيعة المادة والسياق.

سادساً، تقود المقارنة بين هذه النتائج إلى مبدأ تحليلي مفاده أن اعتماد الطالب على الأداة في صياغة الإجابة النهائية دون فحص يضيّق المساحة التي يظهر فيها تفكيره، بينما ترتفع القيمة التعليمية عندما تتحول النواتج نفسها إلى مادة للتحقق والمقارنة والنقد. وهذا استنتاج تركيب من المقالة، وليس نتيجة تجريبية مستقلة.

مناقشة النتائج

تتفق النتائج النظرية مع الاتجاه الذي يعامل الذكاء الاصطناعي بوصفه أداة داعمة لا بديلاً عن المتعلم. فبينما تسلط (Alfarwan (2025 و (Zhang and Tur (2024 الضوء على فرص تعليمية، تركز (Tao et al. (2026 بصورة أوضح على مخاطر الاعتماد والوكالة الفكرية. ويمكن الجمع بين هذين الاتجاهين بالنظر إلى اختلاف تصميم المهمة وشروط الاستخدام. ويتوافق النموذج المقترح مع نتيجة دراسة السهيمي وآخرون (2025) بشأن أهمية الاكتشاف شبه الموجه، إذ تعطي هذه النتيجة أساساً نظرياً لفكرة إتاحة الاستكشاف للطالب مع إبقائه داخل مسار يحدد الغرض وآليات التحقق.

ومن منظور التفكير الناقد، لا تقتصر فائدة الذكاء الاصطناعي على تسريع إنتاج النص، بل يمكن أن تكمن في قدرته على تقديم بدائل متعددة تتيح للطالب اختبار الحجج ومقارنتها وفحصها. ويتفق هذا مع تركيز الأدبيات النظرية والتطبيقية على التحليل، المقارنة، الاستنتاج وحل المشكلات عباس وآخرون، (2026) عثمان وسيدو، (2026).

أما في تعليم المدنيات، فإن تعدد المواقف قد يجعل استخدام الأداة فرصة لعرض تفسيرات مختلفة، لكنه في الوقت نفسه يرفع الحاجة إلى التحقق وإدارة الحوار. وتدعم الأدبيات المتعلقة بالسياق العربي في إسرائيل ضرورة أن يظل المعلم مسؤولاً عن بناء المهمة، واختيار المصادر، وتنظيم النقاش (Agbaria & Pinson, 2018).

وعليه، لا تفترض المقالة وجود علاقة سببية بسيطة بين استخدام الذكاء الاصطناعي ونمو التفكير الناقد، بل ترى نظرياً أن العلاقة تتشكل وفق تصميم المهمة، درجة التوجيه، وطريقة التقويم. ومن هنا يأتي الانتقال المفاهيمي من "استخدام الأداة" إلى "التوظيف النقدي للأداة".

التقويم المقترح للنموذج

عند الانتقال مستقبلاً إلى اختبار النموذج ميدانياً، ينبغي أن يركز التقويم على عمليات التفكير نفسها، وليس على سلامة الصياغة النهائية فقط. ويمكن أن يتضمن ذلك مؤشرات لتحديد القضية، وفحص مصدر المعلومة، والتمييز بين الرأي والواقعة، وتحليل الحجة، ومقارنة الأدلة، وتقييم البدائل، وبناء الاستنتاج، وتقديم التبرير. وتتسجم هذه المقاربة مع ما أوضحه عباس وآخرون (2026) من أن مهارات التفكير العليا تشمل عمليات عقلية مثل التحليل والاستنتاج، التقييم وحل المشكلات، التفكير الناقد واتخاذ القرار. كما اعتمدت دراسة عثمان وسيدو (2026) أداة لقياس مهارات التفكير العليا، وتحققت من خصائصها العلمية قبل استخدامها في تقويم أداء الطلبة. وبناءً على ذلك، يقترح النموذج الحالي أن يُبنى التقويم المستقبلي على تتبع مسار التفكير الذي يمر به الطالب من فحص المعلومات وتحليلها إلى بناء الاستنتاج وتقديم التبرير، وليس الاكتفاء بتقييم المنتج النهائي. ويمكن في الدراسة المستقبلية الاستفادة من ملف إنجاز يوثق السؤال الأولي للطالب، والنواتج التي حصل عليها من الأداة، وعلامات التحقق، وملاحظاته على النواقص أو الأخطاء، ثم نسخته النهائية من الموقف المدني. ويتيح هذا المسار رؤية تطور التفكير نفسه بدل الاقتصار على تقييم المنتج، وهو ما ينسجم مع أهمية حماية وكالة الطالب التي ناقشتها (Tao et al. 2026).

التوصيات

استناداً إلى ما خلصت إليه المراجعة النظرية والتحليل النقدي للأدبيات والدراسات السابقة، يتضح أن القيمة التعليمية لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تعليم المدنيات لا ترتبط بمجرد إتاحة الأداة للطلبة، وإنما تتحدد أساساً بكيفية تصميم المهمة التعليمية، وطبيعة الدور الذي يؤديه الطالب في فحص المخرجات وتحليلها وتقويمها، إلى جانب دور المعلم في التوجيه وإدارة الحوار وضبط الاستخدام. وفي ضوء ذلك، تقترح المقالة التوصيات الآتية:

تصميم مهمات مدنية توظف الذكاء الاصطناعي التوليدي لتقديم بدائل وحجج قابلة للفحص والمناقشة، لا لتقديم الإجابة النهائية، بما يحافظ على مسؤولية الطالب عن الحكم والتبرير وبناء الموقف.

جعل التحقق من مخرجات أدوات الذكاء الاصطناعي جزءاً صريحاً من معايير التقويم، مع تدريب الطلبة على فحص المصادر، والتحقق من المعلومات، والتمييز بين الوقائع والآراء، واكتشاف أوجه النقص أو عدم الدقة.

تطوير برامج تدريبية لمعلمي المدنيات تركز على: تصميم مهمات تستثير مهارات التفكير العليا، إدارة الحوار الصفي، وتوجيه الطلبة إلى قراءة المخرجات الآلية قراءة نقدية، بدل التعامل معها بوصفها مصادر جاهزة ونهائية للمعرفة.

تنمية الوعي والمهارات اللازمة للاستخدام النقدي والمسؤول لتطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي لدى طلبة المرحلة الثانوية، وبخاصة التحقق من المعلومات، تقييم جودة المخرجات، التعرف إلى حدود الأداة والإفصاح عن استخدامها في إنجاز المهمات التعليمية.

تفضيل أنماط الاستخدام الموجهة أو شبه الموجهة عند توظيف الأدوات التوليدية في المهمات المدنية، مع تحديد أهداف المهمة، خطوات إنجازها ومسار التحقق من المخرجات بصورة واضحة، بما يقلل احتمالات الاعتماد غير النقدي على الأداة.

الحفاظ على مركزية الحوار الصفي والمصادر التعليمية المحلية في تناول القضايا المدنية، وعدم إحالة تفسير القضية أو بناء الموقف منها إلى الأداة وحدها، بما يضمن حضور السياق الاجتماعي والثقافي والتربوي في عملية التعلم.

وضع سياسات مدرسية واضحة ومنظمة لاستخدام الذكاء الاصطناعي التوليدي، تتناول قضايا الخصوصية، ملكية العمل، شفافية استخدام الأدوات وتحدد بصورة واضحة مسؤوليات كل من الطالب والمعلم في عمليات إنتاج المحتوى والتحقق منه وتقويمه.

إجراء دراسة شبه تجريبية لاحقة لاختبار النموذج المقترح ميدانياً مع طلبة الصف العاشر في مادة المدنيات، ومقارنة أثر التوظيف الموجه وشبه الموجه للذكاء الاصطناعي التوليدي في تنمية مكونات التفكير الناقد العميق المستهدفة.

بناء أداة محكمة لقياس مكونات التفكير الناقد العميق التي حددتها المقالة إجرائياً، بحيث لا تقتصر على تقويم جودة المنتج النهائي، وإنما تقيس أيضاً مسار الحكم والتحقق من المعلومات، تحليل الأدلة والحجج، التبرير وبناء الاستنتاج.

محددات الدراسة ومقترحات البحث المستقبلي

تتبع محددات هذه المقالة أساساً من طبيعتها النظرية التحليلية ومن اعتمادها على الأدبيات والدراسات المرفقة بوصفها أساساً للمراجعة والتحليل، دون الاستناد إلى بيانات ميدانية مباشرة من مدارس الشاغور. ولذلك، فإن النموذج المقترح والعلاقات التي تربط بين توظيف الذكاء الاصطناعي التوليدي وتنمية التفكير الناقد العميق تمثل استنتاجات نظرية قابلة للاختبار، ولا يمكن في إطار المقالة الحالية التحقق من دلالتها أو حجم أثرها إحصائياً. كما أن الأدبيات التي جرى تحليلها لم تركز جميعها بصورة مباشرة على تعليم المدنيات أو على طلبة الصف العاشر؛ إذ تناول بعضها استخدام الذكاء الاصطناعي في مجالات دراسية وسياقات تعليمية مختلفة. وعليه، جرى توظيف نتائج هذه الدراسات بوصفها مؤشرات ودعائم نظرية لبناء التصور المقترح، وليس بوصفها دليلاً تجريبياً مباشراً على أثر الذكاء الاصطناعي التوليدي في تعليم المدنيات. ومن ثم، تبقى الحاجة قائمة إلى التحقق الميداني من ملاءمة النموذج المقترح وفاعليته في سياق تعليم المدنيات، وبخاصة في سياق مدارس الشاغور.

الخاتمة

تلخص المقالة إلى أنّ توظيف الذكاء الاصطناعي التوليدي في تعليم المدنيات لا ينبغي أن يُفهم من خلال مقدار استخدام التقنية بقدر ما يُفهم من خلال نوع النشاط العقلي الذي يحدث أثناء استخدامها. فالمصادر المراجعة تكشف فرصاً في التخصيص والتعلم الذاتي والتوليد والاكتشاف، لكنها تكشف في الوقت نفسه مخاطر تتعلق بالاعتماد المعرفي، التعلم السطحي، ضعف التحقق وشفافية التأليف.

وفي ضوء ذلك، تقترح المقالة نموذجاً من خمس مراحل متعاقبة: طرح القضية المدنية، وتوليد البدائل، وفحص النواتج، والتحليل والموازنة، ثم بناء موقف مستقل مبرر. ويضع هذا التصور الطالب في مركز الحكم والاستنتاج، والمعلم في مركز تصميم المهمة وتوجيه الحوار، بينما تؤدي الأداة وظيفة توفير مواد وبدائل قابلة للفحص.

وتكمن القيمة النظرية للنموذج في محاولته وصل أدبيات الذكاء الاصطناعي التوليدي بأدبيات مهارات التفكير العليا وبأدبيات تعليم المدنيات في السياق العربي في إسرائيل. ومع ذلك، فإنّ هذا الربط لا يساوي إثباتاً للفاعلية، بل يمثل افتراضاً نظرياً قابلاً للاختبار. ومن ثم تظل الخطوة البحثية التالية هي تحويل النموذج إلى مهمة أو وحدة تعليمية وبناء أدوات قياس مناسبة ثم اختباره مع طلبة الصف العاشر.

المراجع

المراجع العربية

السهمي، أحمد عطية، والحافظي، فهد بن سليم، والشهري، باسم بن رافع. (2025). أثر استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي المستندة على أنماط التعلم بالاكتشاف في تنمية التنور الرقمي لدى طلاب المرحلة الثانوية. *Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences*, (124).

<https://doi.org/10.33193/JALHSS.124.2025.1498>

Al-Suhaimi, A. A., Al-Hafizi, F. bin S., & Al-Shehri, B. bin R. (2025). The effect of using generative artificial intelligence technologies based on discovery learning patterns on developing digital literacy among secondary school students. *Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences*, (124). <https://doi.org/10.33193/JALHSS.124.2025.1498>

الشريف، عبدالرحمن أحمد، والغامدي، رائد مبارك. (2026). واقع استخدام طالب المرحلة الثانوية لأدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي في سياقات التعلم الذاتي: دراسة وصفية تحليلية. *مجلة العلوم التربوية والإنسانية*، 25، 113-120.

<https://doi.org/10.33193/JEAHS.25.2026.781>

Al-Sharif, A. A., & Al-Ghamdi, R. M. (2026). The current use of generative artificial intelligence tools by secondary school students in self-directed learning contexts: A descriptive analytical study. *Journal of Educational and Human Sciences*, 25, 113–120. <https://doi.org/10.33193/JEAHS.25.2026.781>

حجوبي، بوشتي. (2025). استخدام الذكاء الاصطناعي التوليدي لتفريد التعليمات وتطوير التقويم الذاتي. *مجلة التطوير العلمي للدراسات والبحوث*، (24)، 246–264.

Hajjoubi, B. (2025). Using generative artificial intelligence to individualize learning and develop self-assessment. *Journal of Scientific Development for Studies and Research*, 6(24), 246–264.

عباس، استبرق كاظم، والمطيري، وسام أحمد، وهادي، إيفانعلي. (2026). تأثير استراتيجيات التعليم الحديثة في تطوير مهارات التفكير العليا: دراسة نظرية تحليلية.

Abbas, I. K., Al-Mutairi, W. A., & Hadi, I. A. (2026). The impact of modern teaching strategies on developing higher-order thinking skills: A theoretical analytical study.

عثمان، ذو الفقار عيسى، وسيدو، كلستانمحمد. (2026). فاعلية استراتيجية شجرة المشكلات في مهارات التفكير العليا لدى طالب الصف الثامن الأساس لمادة العلوم. *Journal of College of Education*, 63(2), 643–652.

<https://doi.org/10.31185/eduj.Vol63.Iss2.4392>

Othman, D. I., & Sido, K. M. (2026). The effectiveness of the problem tree strategy in higher-order thinking skills among eighth-grade basic education students in science. *Journal of College of Education*, 63(2), 643–652. <https://doi.org/10.31185/eduj.Vol63.Iss2.4392>

المراجع الأجنبية

6. Agbaria, A. K., & Pinson, H. (2018). Navigating Israeli citizenship: How do Arab-Palestinian teachers civicize their pupils? *Race Ethnicity and Education*. <https://doi.org/10.1080/13613324.2018.1511527>

7. Alfarwan, A. (2025). Generative AI use in K-12 education: A systematic review. *Frontiers in Education*, 10, 1647573. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1647573>
8. Dhabah Asadi, M. M., & Al-Fares, F. M. A. (2026). *The relationship between the implementation of project-based learning and students' motivation to learn from the perspective of Arab school teachers in the Shaghur region*. *Humanities & Natural Sciences Journal*, 7(9), 742–764.
9. Pinson, H. (2019). The new civics curriculum for high schools in Israel: The discursive construction of Palestinian identity and narratives. *Education, Citizenship and Social Justice*. <https://doi.org/10.1177/1746197919840811>
10. Tao, S., Lan, M., Wang, M., & Li, H. (2026). Potential risks of generative artificial intelligence integration into K-12 education: A scoping review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 10, 100561.
11. Zhang, P., & Tur, G. (2024). A systematic review of ChatGPT use in K-12 education. *European Journal of Education*, 59, e12599. <https://doi.org/10.1111/ejed.12599>

اتجاهات المعلمين نحو توظيف الذكاء الاصطناعي في دعم الأنشطة التعليمية في منطقة المثلث

كاريमान احمد سرحان¹

1 جامعة النجاح الوطنية، كلية الدراسات العليا، طالبة دكتوراه في تخصص التعلم والتعليم، نابلس، فلسطين.
بريد إلكتروني: karemanserhan11@gmail.com

HNSJ, 2026, 7(11); <https://doi.org/10.53796/hnsj711/5>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/711/5>

تاريخ النشر: 2026/11/01م

تاريخ القبول: 2026/10/12م

تاريخ الاستقبال: 2026/10/05م

المستخلص

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى اتجاهات المعلمين نحو توظيف الذكاء الاصطناعي في دعم الأنشطة التعليمية في منطقة المثلث، والكشف عن مستوى اتجاهاتهم نحو توظيف الذكاء الاصطناعي، والتعرف إلى الفروق في اتجاهاتهم تبعاً لبعض المتغيرات الديموغرافية والمهنية. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (352) معلماً ومعلمة من معلمي منطقة المثلث، اختيروا بالطريقة المتيسرة، من أصل (370) استبانة وزعت على أفراد العينة، وبلغ عدد الاستبانات الصالحة للتحليل (352) استبانة، بنسبة استجابة بلغت (95.1%). ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات، وتضمنت أبعاداً تقيس اتجاهات المعلمين نحو أهمية الذكاء الاصطناعي في الأنشطة التعليمية، وسهولة توظيفه والثقة في استخدامه، وفاعليته في دعم العملية التعليمية، والاستمرار في توظيفه في الأنشطة التعليمية. أظهرت النتائج أن الاتجاهات الكلية للمعلمين نحو توظيف الذكاء الاصطناعي في دعم الأنشطة التعليمية جاءت بدرجة مرتفعة، بمتوسط حسابي بلغ (3.46) وانحراف معياري بلغ (0.41)، كما جاء بعد الاستمرار في توظيف الذكاء الاصطناعي في الأنشطة التعليمية في المرتبة الأولى، يليه بعد أهمية الذكاء الاصطناعي في الأنشطة التعليمية، في حين جاء بعداً سهولة توظيف الذكاء الاصطناعي والثقة في استخدامه، وفاعليته في دعم العملية التعليمية بدرجة متوسطة. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو توظيف الذكاء الاصطناعي تبعاً لمتغيرات المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة في التدريس، والمرحلة التعليمية، والخبرة في استخدام التقنيات التعليمية الرقمية، ومدى استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي في العمل التعليمي. وفي ضوء النتائج، أوصت الدراسة بتنظيم برامج تدريبية وورش عمل تطبيقية للمعلمين حول توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تصميم الأنشطة التعليمية وتنفيذها وتقويمها، وتوفير الدعم الفني والتقني والأدوات الرقمية اللازمة، إلى جانب إعداد أدلة إرشادية تتضمن الممارسات المناسبة والضوابط الأخلاقية والمهنية لاستخدام الذكاء الاصطناعي في الأنشطة التعليمية.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الاصطناعي، اتجاهات المعلمين، الأنشطة التعليمية، توظيف الذكاء الاصطناعي، منطقة المثلث.

RESEARCH TITLE

Teachers' Attitudes toward Employing Artificial Intelligence to Support Educational Activities in the Triangle Area

Kariman Ahmed Serhan¹

¹ An-Najah National University, Faculty of Graduate Studies, PhD student in Learning and Teaching. Nablus, Palestine.
Email: karemanserhan11@gmail.com

HNSJ, 2026, 7(11); <https://doi.org/10.53796/hnsj711/5>

Arabic Scientific Research Identifier: <https://arsri.org/10000/711/5>

Received at 05/10/2026

Accepted at 12/10/2026

Published at 01/11/2026

Abstract

The study aimed to identify teachers' attitudes toward employing artificial intelligence (AI) to support educational activities in the Triangle Area, examine the level of their attitudes toward employing AI, and identify differences in their attitudes according to selected demographic and professional variables. The study adopted a descriptive survey research design. The study sample consisted of (352) male and female teachers from the Triangle Area, selected using the convenience sampling method, from a total of (370) questionnaires distributed to the participants. After collecting and reviewing the questionnaires and ensuring the completeness and validity of the data for statistical analysis, (352) questionnaires were deemed valid for analysis, representing a response rate of (95.1%). To achieve the objectives of the study, a questionnaire was used as the data collection instrument. It included dimensions measuring teachers' attitudes toward the importance of AI in educational activities, the ease of employing AI and confidence in using it, its effectiveness in supporting the educational process, and teachers' intention to continue employing AI in educational activities. The results showed that teachers' overall attitudes toward employing AI to support educational activities were high, with a mean of (3.46) and a standard deviation of (0.41). The dimension of continuing to employ AI in educational activities ranked first, followed by the dimension of the importance of AI in educational activities, whereas the dimensions of ease of employing AI and confidence in using it, and its effectiveness in supporting the educational process, were rated at a moderate level. The results also indicated that there were no statistically significant differences in teachers' attitudes toward employing AI according to academic qualification, years of teaching experience, educational stage, experience in using digital educational technologies, or the extent of using AI tools in educational work. In light of these findings, the study recommended organizing training programs and practical workshops for teachers on employing AI applications in designing, implementing, and evaluating educational activities, providing the necessary technical support and digital tools, and developing guidelines that include appropriate practices and ethical and professional standards for using AI in educational activities.

Keywords: Artificial Intelligence, Teachers' Attitudes, Educational Activities, Employing Artificial Intelligence, Triangle Area

المقدمة

يشهد العالم تطورات تقنية متسارعة في مجال الذكاء الاصطناعي، أسهمت في إحداث تحولات واسعة في مختلف مجالات الحياة، وأصبحت تطبيقاته توظف في قطاعات متعددة، من أبرزها الطب والهندسة والقانون والبحث العلمي والتسويق والبرمجة والمحاسبة والتعليم، وقد أسهم انتشار هذه التطبيقات في تطوير أساليب العمل، ورفع مستوى الإنتاجية، وتيسير الوصول إلى المعلومات ومعالجتها، الأمر الذي جعل الذكاء الاصطناعي أحد أبرز مظاهر التطور التقني في العصر الحديث.

وقد امتد أثر هذه التطورات إلى المجال التعليمي، إذ أصبحت المؤسسات التعليمية والمعلمون والطلبة جزءاً من هذا التحول الرقمي المتسارع. وأسهمت تطبيقات الذكاء الاصطناعي في توفير أدوات يمكن توظيفها في عدد من الأنشطة التعليمية، مثل إعداد المحتوى التعليمي، وتصميم الأنشطة والمهام، وتقديم التغذية الراجعة، وتقييم تعلم الطلبة، وتحليل البيانات التعليمية، إضافة إلى استخدام روبوتات المحادثة وغيرها من التطبيقات التي يمكن أن تدعم العملية التعليمية وتيسر تنفيذ بعض المهام المرتبطة بالتدريس والتعلم (الحكمي ومضوي، 2023).

وفي هذا الإطار، أصبح توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي في التعليم اتجاهاً متنامياً، لما توفره هذه الأدوات من إمكانيات يمكن أن تدعم المعلم في تنفيذ الأنشطة التعليمية وتنويعها، وتوفير الوقت والجهد في بعض المهام، بما يتيح له التركيز بصورة أكبر على التفاعل مع الطلبة ومتابعة تعلمهم، وقد أشارت الأدبيات إلى أن توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي يمكن أن يسهم في مساعدة المعلمين على إنجاز بعض المهام التعليمية والإدارية، مثل إعداد الاختبارات وتصحيحها وتحليل استجابات الطلبة، إلى جانب دعم تصميم الأنشطة التعليمية (العتيبي وآخرون، 2022).

كما شهدت البيئة التعليمية توسعاً في استخدام التقنيات الرقمية المرتبطة بالذكاء الاصطناعي، الأمر الذي جعل اتجاهات المعلمين نحو هذه التقنيات عاملاً مهماً في تحديد مستوى توظيفها والاستفادة منها في الأنشطة التعليمية. ففاعلية هذه الأدوات لا ترتبط بتوافرها التقني فحسب، وإنما تتأثر أيضاً بمدى تقبل المعلمين لها، واتجاهاتهم نحو استخدامها، ومدى إدراكهم لفوائدها والتحديات المرتبطة بها، وقدرتهم على توظيفها بصورة مناسبة في المواقف التعليمية.

ومن هنا تبرز أهمية دراسة اتجاهات المعلمين نحو توظيف الذكاء الاصطناعي في دعم الأنشطة التعليمية، ولا سيما في منطقة المثلث، في ظل التوسع المتزايد في استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في المجال التعليمي، إذ يمكن أن تسهم معرفة اتجاهات المعلمين في الكشف عن مستوى تقبلهم لهذه التقنيات، ومدى استعدادهم لتوظيفها في الأنشطة التعليمية، بما يساعد في فهم واقع استخدام الذكاء الاصطناعي في البيئة التعليمية وتحديد الجوانب التي يمكن تعزيزها لدعم توظيفه بصورة فاعلة ومسؤولة.

مشكلة الدراسة

تتمثل مشكلة الدراسة في التوسع المتسارع في استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في المجال التعليمي، وما تتيحه من إمكانيات لدعم المعلمين في إعداد الأنشطة التعليمية وتصميم المهام وتقديم التغذية الراجعة وتقييم تعلم الطلبة، في مقابل الحاجة إلى معرفة مدى تقبل المعلمين لهذه التطبيقات واتجاهاتهم نحو توظيفها في الممارسات التعليمية. وعلى الرغم من تنامي الاهتمام بتوظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم، فإن استخدامه قد يواجه عدداً من التحديات المرتبطة بمدى إدراك المعلمين لفوائده، ومستوى ثقتهم بتطبيقاته، وقدرتهم على توظيفها بما يتناسب مع الأهداف التعليمية، إلى جانب ما قد يرتبط بها من تحديات تقنية وأخلاقية وتعليمية. ومن هنا تبرز الحاجة إلى التعرف إلى اتجاهات المعلمين نحو توظيف

الذكاء الاصطناعي في دعم الأنشطة التعليمية في منطقة المثلث، والكشف عن مدى تقبلهم لهذه التقنيات وإدراكهم لإمكاناتها والتحديات المرتبطة باستخدامها، بما يوفر فهما أوضح لواقع توظيف الذكاء الاصطناعي في الأنشطة التعليمية في هذه المنطقة، وتحدد مشكلة الدراسة من خلال التساؤلات الآتية:

السؤال الأول والذي ينص على: " ما مستوى اتجاهات المعلمين نحو توظيف الذكاء الاصطناعي في دعم الأنشطة التعليمية في منطقة المثلث؟"

السؤال الثاني والذي ينص على: " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في اتجاهات المعلمين نحو توظيف الذكاء الاصطناعي في دعم الأنشطة التعليمية تُعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة في التدريس، والمرحلة التعليمية، والخبرة في استخدام التقنيات التعليمية الرقمية، ومدى استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي في العمل التعليمي؟"

أهداف الدراسة

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق:

1. التعرف مستوى اتجاهات المعلمين نحو توظيف الذكاء الاصطناعي في دعم الأنشطة التعليمية في منطقة المثلث.
2. تحديد الفروقات الاحصائية في اتجاهات المعلمين نحو توظيف الذكاء الاصطناعي في دعم الأنشطة التعليمية تُعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة في التدريس، والمرحلة التعليمية، والخبرة في استخدام التقنيات التعليمية الرقمية، ومدى استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي في العمل التعليمي.

أهمية الدراسة

تتبع أهمية الدراسة من تناولها موضوعا معاصرا يرتبط بالتطور المتسارع في تطبيقات الذكاء الاصطناعي ودورها المحتمل في دعم الممارسات التعليمية، ولا سيما الأنشطة التعليمية التي تعد من المكونات الأساسية لعملية التعليم والتعلم. وتتمثل الأهمية النظرية للدراسة في إثراء المعرفة المتعلقة باتجاهات المعلمين نحو توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم، وتوفير معلومات يمكن أن يستفيد منها الباحثون في تطوير الدراسات المرتبطة بهذا المجال، بينما تتمثل أهميتها التطبيقية في إمكانية الاستفادة من نتائجها في التعرف إلى مستوى تقبل المعلمين لتطبيقات الذكاء الاصطناعي، وتحديد الجوانب التي تدعم توظيفها والجوانب التي قد تحد من استخدامها، بما يمكن أن يساعد الجهات التعليمية في تطوير برامج تدريبية وممارسات تعليمية تساهم في توظيف الذكاء الاصطناعي بصورة فاعلة ومسؤولة في دعم الأنشطة التعليمية في منطقة المثلث.

مصطلحات الدراسة

اتجاهات المعلمين: تعرف اتجاهات المعلمين بأنها المواقف والتصورات التي يحملها المعلمون تجاه الذكاء الاصطناعي في المجال التعليمي، بما يعكس مستوى أهمية الذكاء الاصطناعي لديهم واهتمامهم بتوظيفه في الممارسات التعليمية (Yue et al, 2024).

الذكاء الاصطناعي: بأنه نظام قائم على الآلة يستنتج من المدخلات التي يتلقاها كيفية توليد مخرجات، مثل التنبؤات أو المحتوى أو التوصيات أو القرارات، بما يمكن أن يؤثر في البيئات المادية أو الافتراضية، مع اختلاف هذه الأنظمة في مستويات استقلاليتها وقدرتها على التكيف بعد نشرها (OECD, 2024).

الأنشطة التعليمية: تعرف الأنشطة التعليمية بأنها أنشطة مخططة ومنظمة تتضمن شكلا من أشكال التواصل، وتهدف إلى تحقيق التعلم من خلال توجيه المعرفة والمهارات وتنمية التعلم لدى المتعلمين (UNESCO-UIS, 2011).

الاطار النظري و الدراسات السابقة

الذكاء الاصطناعي وأهميته

يعد الذكاء الاصطناعي أحد فروع علوم الحاسوب التي تهتم بتطوير أنظمة قادرة على تنفيذ مهام تتطلب عادة مستويات من الذكاء البشري، مثل التعلم والاستدلال ومعالجة المعلومات واتخاذ القرارات وحل المشكلات، وقد ارتبط ظهور مفهوم الذكاء الاصطناعي بصورة رسمية بمؤتمر دارتموث الذي عقد في الولايات المتحدة الأمريكية عام 1956، حيث قدم جون مكارثي مفهوم الذكاء الاصطناعي بوصفه مجالا يهتم بعلم وهندسة صنع الآلات الذكية (العتيبي وآخرون، 2022)، ومنذ ذلك الحين شهد هذا المجال تطورا متسارعا، أسهم في ظهور تطبيقات متنوعة أصبحت تستخدم في مجالات متعددة، ومن بينها المجال التعليمي

وتبرز أهمية الذكاء الاصطناعي في التعليم من خلال قدرته على دعم عمليات التعليم والتعلم وتوفير أدوات تساعد المعلمين والمتعلمين في تنفيذ مجموعة من المهام التعليمية بصورة أكثر فاعلية. إذ يمكن لتطبيقات الذكاء الاصطناعي معالجة كميات كبيرة من البيانات والمعلومات، وتقديم التوصيات والحلول، وتوفير محتوى تعليمي يتناسب مع احتياجات المتعلمين، إلى جانب دعم عمليات التقويم وتقديم التغذية الراجعة. كما تتيح هذه التطبيقات إمكانيات تساعد على تنظيم المهام التعليمية وإدارة الوقت وتوفير أنشطة متنوعة تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين (الحكمي ومضوي، 2023)

وفي إطار الممارسات التعليمية، يمكن للذكاء الاصطناعي أن يؤدي دورا داعما للمعلم من خلال المساعدة في إعداد الأنشطة التعليمية وتصميم المهام وتنويع أساليب عرض المحتوى وتوليد الأفكار والمواد التعليمية المناسبة للأهداف التعليمية. كما يمكن استخدام تطبيقاته في إعداد التدريبات والاختبارات، وتحليل استجابات المتعلمين، والكشف عن جوانب القوة والضعف لديهم، وتقديم مقترحات تساعد المعلم في تطوير الأنشطة التعليمية بما يتناسب مع مستويات المتعلمين واحتياجاتهم. ومن ثم لا يقتصر توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم على تقديم المحتوى، بل يمتد إلى دعم المعلم في التخطيط والتنفيذ والتقييم وتطوير الأنشطة التعليمية.

كما يساهم الذكاء الاصطناعي في إتاحة أنشطة تعليمية أكثر تنوعا وتفاعلا، بما يساعد المتعلمين على توظيف معارفهم وممارسة مهارات جديدة وتطبيق ما يتعلمونه في مواقف تعليمية مختلفة. وتتيح بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي تقديم تدريبات واختبارات وتغذية راجعة بصورة سريعة، الأمر الذي يساعد على متابعة تقدم المتعلمين وتحديد احتياجاتهم التعليمية. كما يمكن أن تساهم هذه التطبيقات في توفير أنشطة تعليمية تكيفية تسمح للمتعلم بالتقدم وفقا لسرعته وقدراته، وهو ما يعزز فرص التعلم الفردي ويرفع من فاعلية الأنشطة التعليمية (الكنعان، 2021)

وتتضح أهمية الذكاء الاصطناعي للمعلمين بصورة خاصة في قدرته على توفير أدوات تساعد في التعامل مع متطلبات العملية التعليمية المتزايدة، وتيسير بعض المهام المرتبطة بإعداد الأنشطة التعليمية وتنظيمها وتقويمها. كما يمكن أن تساعد هذه الأدوات في توفير الوقت والجهد، وإتاحة بدائل متعددة للأنشطة والمهام التعليمية، وتقديم مقترحات يمكن للمعلم مراجعتها وتكييفها وفقا للأهداف التعليمية وخصائص المتعلمين. وبذلك يمكن النظر إلى الذكاء الاصطناعي بوصفه أداة داعمة للمعلم، وليس بديلا عن دوره التربوي والمهني، إذ تظل عملية اختيار التطبيقات والأنشطة المناسبة والحكم على ملاءمتها للأهداف التعليمية من مسؤوليات المعلم (تركي، 2023).

وعلى الرغم من الإمكانيات التي يوفرها الذكاء الاصطناعي في المجال التعليمي، فإن توظيفه يرتبط بعدد من التحديات التي ينبغي أخذها في الاعتبار، ومن أبرزها الاعتماد المفرط على مخرجات هذه التطبيقات، واحتمالية تقديم معلومات غير دقيقة، إضافة إلى قضايا الخصوصية وحماية البيانات والملكية الفكرية والنزاهة الأكاديمية. كما أن التوسع في استخدام الذكاء الاصطناعي قد يثير مخاوف مرتبطة بتغير طبيعة بعض المهام المهنية والاعتماد المتزايد على الأنظمة الذكية (Kosta & Toncelli, 2023). ولذلك فإن فاعلية توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم تتطلب وعياً لدى المعلمين بفرصه وتحدياته، وقدرة على استخدام تطبيقاته بصورة مسؤولة تتوافق مع الأهداف التعليمية.

وفي ضوء ذلك، تكتسب دراسة اتجاهات المعلمين نحو توظيف الذكاء الاصطناعي أهمية خاصة، لأن نجاح إدماج هذه التقنيات في الممارسات التعليمية لا يرتبط بتوافر التطبيقات التقنية فحسب، وإنما يتأثر أيضاً بمدى تقبل المعلمين لها، وإدراكهم لفوائدها، وتقنيتهم بقدرتها على دعم العملية التعليمية، واستعدادهم لاستخدامها في تصميم وتنفيذ الأنشطة التعليمية. ومن هنا يرتبط توظيف الذكاء الاصطناعي في دعم الأنشطة التعليمية باتجاهات المعلمين نحوه، الأمر الذي يجعل التعرف إلى هذه الاتجاهات في منطقة المثلث مدخلاً مهماً لفهم واقع توظيف الذكاء الاصطناعي في الأنشطة التعليمية وتحديد الجوانب التي يمكن تعزيزها والجوانب التي قد تشكل تحديات أمام استخدامه.

قام الشمري (2026) بدراسة هدفت إلى التعرف على اتجاهات المعلمين في مدارس حفر الباطن بالمملكة العربية السعودية نحو تضمن أدوات الذكاء الاصطناعي في التدريس. ولتحقيق هدف الدراسة اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي المسحي، حيث تم تطوير استبانة مكونة من (19) عبارة تم توزيعها على عينة مكونة من (160) من مجتمع الدراسة الأصلي، وهم معلمو ومعلمات جميع المراحل التعليمية في مدينة حفر الباطن. وتمت معالجتها إحصائياً باستخدام برنامج الحزم الإحصائي (SPSS). وتوصلت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) α بين اتجاهات المعلمين في مدينة حفر الباطن نحو تضمين تقنيات الذكاء الاصطناعي في التدريس تعزى إلى متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة. وخلص البحث إلى التوصيات التالية: ضرورة توفير الدعم الفني والأدوات اللازمة للمعلمين لخلق بيئة تعليمية أكثر تفاعلية. كذلك ضرورة مراجعة أوضاع المدارس النائية وتقديم الدعم اللازم للمعلمين والطلاب. كذلك إقامة ورش عمل نظرية وتطبيقية لتحقيق الاستفادة الكاملة من أدوات الذكاء الاصطناعي. بالإضافة إلى دعم الباحثين الصغار لإجراء دراسات دورية لرصد أوجه القصور وتقديم الدعم اللازم في الوقت المناسب.

أجرى يعقوبي (2025) دراسة هدفت إلى التعرف على اتجاهات المعلمين نحو توظيف الذكاء الاصطناعي وتنمية المهارات الأكاديمية والمهارات التواصلية والعلاقة بينهما لدى الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس الوسط العربي داخل الخط الأخضر، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام أدوات الاستبانة والمقابلة، وتم التأكد من مؤشرات الصدق والثبات لأدوات الدراسة، وتم الاعتماد على المنهج المختلط (الكمي والنوعي)، وتم اختيار العينة العشوائية البسيطة للمنهج الكمي والتي بلغت (300) معلم ومعلمة، والعينة القصدية للمنهج النوعي من خلال إجراء المقابلات مع (12) معلم ومعلمة، وقد أشارت النتائج إلى أن اتجاهات المعلمين نحو توظيف الذكاء الاصطناعي وتنمية المهارات الأكاديمية والمهارات التواصلية والعلاقة بينهما لدى الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس الوسط العربي داخل الخط الأخضر جاءت بدرجة كبيرة بمتوسط حسابي (3.42) وانحراف معياري (0.80)، ووجود علاقة ارتباطية طردية موجبة بين توظيف المعلمين للذكاء الاصطناعي وتنمية المهارات الأكاديمية والتواصلية لدى الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، ولم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، ومكان العمل، وطبيعة المدرسة)، بينما ظهرت فروقات في متغيرات (سنوات الخبرة، والخبرة في التكنولوجيا، والعمر). وأظهرت نتائج المقابلات أن المعلمين لديهم

اتجاهات وتصورات إيجابية نسبياً نحو توظيف الذكاء الاصطناعي في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وأوصت الدراسة بضرورة تبني برامج تدريبية لتطوير مهارات المعلمين في توظيف الذكاء الاصطناعي، ورصد ميزانيات لتطوير البنى التكنولوجية في المدارس من أجل تحقيق مخرجات العملية التعليمية.

وهدفت دراسة ملحم وآخرون (2025) للكشف عن اتجاهات معلمي التعليم المهني نحو توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية للمرحلة الثانوية في الأردن والتحديات التي تواجه توظيفها وعلاقته ببعض المتغيرات وهي: (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، واستخدام الأجهزة الذكية). تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وتم تطبيق أداة الدراسة على عينة مكونة من (250) معلم ومعلمة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة في مدارس التعليم المهني للواء قصبة إربد. وتم تطبيق الاستبانة المكونة من (30) فقرة موزعة على ثلاث محاور وهي: (الاتجاهات، والمعوقات، والحوافز). توصلت الدراسة لمجموعة من النتائج أهمها: إن لدى معلمي التعليم المهني اتجاهًا إيجابيًا نحو توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية. وهناك بعض المعوقات التي تحول دون استخدام معلمي التعليم المهني لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود بعض القصور في تقديم الحوافز التي تشجع على استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية. كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسط درجات معلمي التعليم المهني في اتجاهاتهم نحو توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية تعزا لمتغير الجنس واستخدام الأجهزة الذكية. وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) تعزا لمتغيرات المؤهل العلمي جاءت لصالح الدراسات العليا، وسنوات الخبرة جاءت لصالح (10) سنوات فأكثر، وقد أوصت الدراسة بضرورة تدريب معلمي التعليم المهني على توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية.

وتناولت دراسة (Yue et al, 2024) جاهزية معلمي التعليم المدرسي واتجاهاتهم نحو تدريس الذكاء الاصطناعي، وطبقت على 1,664 معلماً من معلمي التعليم المدرسي K-12، وأظهرت النتائج وجود ارتباط بين معارف المعلمين التكنولوجية والتربوية والمحتوى واتجاهاتهم نحو تعليم الذكاء الاصطناعي، كما بحثت أثر المتغيرات الديموغرافية والخبرة في هذه الاتجاهات. وتفيد هذه الدراسة موضوعك بصورة مباشرة لأنها تتناول اتجاهات المعلمين نحو الذكاء الاصطناعي.

واستكشفت دراسة (Yim & Wegerif, 2024) تصورات المعلمين واتجاهاتهم وتقبلهم لأدوات التعلم التعليمية القائمة على الذكاء الاصطناعي، وشملت 60 معلماً. وأظهرت النتائج أن المعلمين لديهم تصورات إيجابية بشأن فائدة أدوات الذكاء الاصطناعي التعليمية وسهولة استخدامها، في حين تمثلت أبرز التحديات في نقص المعرفة والخبرة بالذكاء الاصطناعي، والتحديات التقنية، والبنية التحتية والموارد، والمخاوف المرتبطة باستخدام هذه الأدوات. وهذه الدراسة قريبة جداً من موضوعك لأنها تربط بين اتجاهات المعلمين واستخدام أدوات الذكاء الاصطناعي في الممارسات التعليمية.

ويتضح من الدراسات السابقة وجود اهتمام متزايد بدراسة اتجاهات المعلمين نحو توظيف الذكاء الاصطناعي في المجال التعليمي، حيث اتفقت دراسة الشمري (2026)، ويعقوبي (2025)، وملحم وآخرين (2025)، و (Yue et al. (2024)، و (Yim and Wegerif (2024) على أهمية التعرف إلى اتجاهات المعلمين نحو الذكاء الاصطناعي ومدى تقبلهم لتوظيف تطبيقاته في الممارسات التعليمية، كما أظهرت معظمها وجود اتجاهات إيجابية لدى المعلمين نحو توظيف الذكاء الاصطناعي، مع اختلافها في طبيعة العينات والسياقات التعليمية والمتغيرات المدروسة، وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في تركيزها بصورة محددة على اتجاهات المعلمين نحو توظيف الذكاء الاصطناعي في دعم الأنشطة التعليمية، وليس توظيفه في التدريس أو العملية التعليمية بصورة عامة، كما تتميز بتركيزها على المعلمين في منطقة

المثلث، في حين تناولت دراسة يعقوبي (2025) المعلمين في مدارس الوسط العربي داخل الخط الأخضر مع التركيز على الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وتناولت دراسة ملحم وآخرين (2025) معلمي التعليم المهني في الأردن، ودراسة الشمري (2026) معلمي المدارس في حفر الباطن، بينما ركزت دراستا (Yue et al. 2024) و Yim and Wegerif (2024)) على اتجاهات المعلمين وتقبلهم لأدوات الذكاء الاصطناعي في سياقات تعليمية مختلفة، وتستفيد الدراسة الحالية من هذه الدراسات في بناء إطارها النظري وتحديد أبعاد اتجاهات المعلمين والتحديات المرتبطة بتوظيف الذكاء الاصطناعي، وتسعى في الوقت ذاته إلى الإسهام في سد فجوة بحثية تتمثل في دراسة توظيف الذكاء الاصطناعي تحديداً في دعم الأنشطة التعليمية لدى المعلمين في منطقة المثلث.

إجراءات الدراسة

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي؛ لملاءمته لطبيعة الدراسة وأهدافها، إذ تسعى إلى التعرف إلى اتجاهات المعلمين نحو توظيف الذكاء الاصطناعي في دعم الأنشطة التعليمية في منطقة المثلث، ووصف مستوى اتجاهاتهم نحو توظيفه في الأنشطة التعليمية، والكشف عن الفروق في هذه الاتجاهات تبعاً لخصائص العينة ذات الصلة، وذلك من خلال جمع البيانات من عينة الدراسة باستخدام الاستبانة وتحليلها إحصائياً.

عينة الدراسة:

تكوّنت عينة الدراسة من (352) معلماً ومعلمة من معلمي منطقة المثلث، تم اختيارهم بالطريقة المتيسرة. وقد تم توزيع (370) استبانة على أفراد العينة، وبعد استرداد الاستبانات ومراجعتها والتأكد من اكتمال البيانات وصلاحياتها للتحليل الإحصائي، بلغ عدد الاستبانات الصالحة للتحليل (352) استبانة، بنسبة استجابة بلغت (95.1%) من إجمالي الاستبانات الموزعة. وقد اعتمدت الاستبانات الصالحة جميعها في إجراء التحليلات الإحصائية للدراسة.

جدول 1: توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لخصائصها.

المتغير	الفئة	التكرار	النسبة المئوية (%)
الجنس	ذكر	102	29.0
	أنثى	250	71.0
	المجموع	352	100.0
العمر	أقل من 30 سنة	50	14.2
	30-39 سنة	133	37.8
	40-49 سنة	122	34.7
	50 سنة فأكثر	47	13.4
	المجموع	352	100.0
المؤهل العلمي	دبلوم	48	13.6
	بكالوريوس	131	37.2
	ماجستير	113	32.1

17.0	60	دكتوراه	
100.0	352	المجموع	
7.1	25	أقل من 5 سنوات	سنوات الخبرة في التدريس
9.9	35	5-9 سنوات	
26.7	94	10-14 سنة	
56.3	198	15 سنة فأكثر	
100.0	352	المجموع	
40.1	141	المرحلة الابتدائية	المرحلة التعليمية التي يدرس فيها المعلم
35.8	126	المرحلة الإعدادية	
24.1	85	المرحلة الثانوية	
100.0	352	المجموع	
24.4	86	ضعيفة	الخبرة في استخدام التقنيات التعليمية الرقمية
42.0	148	متوسطة	
33.5	118	مرتفعة	
100.0	352	المجموع	
3.1	11	لا أستخدمها	مدى استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي في العمل التعليمي
7.1	25	نادرًا	
14.2	50	أحيانًا	
27.3	96	غالبًا	
48.3	170	دائمًا	
100.0	352	المجموع	

يتضح من الجدول (1) أن عينة الدراسة تكونت من (352) معلمًا ومعلمة، حيث بلغ عدد الإناث (250) بنسبة (71.0%)، مقابل (102) من الذكور بنسبة (29.0%). وفيما يتعلق بالعمر، جاءت الفئة العمرية (30-39 سنة) في المرتبة الأولى بنسبة (37.8%)، تلتها الفئة (40-49 سنة) بنسبة (34.7%)، ثم فئة (أقل من 30 سنة) بنسبة (14.2%)، وأخيرًا فئة (50 سنة فأكثر) بنسبة (13.4%).

أما من حيث المؤهل العلمي، فقد جاءت فئة البكالوريوس في المرتبة الأولى بنسبة (37.2%)، تلتها فئة الماجستير بنسبة (32.1%)، ثم الدكتوراه بنسبة (17.0%)، وأخيرًا الدبلوم بنسبة (13.6%). وفيما يتعلق بسنوات الخبرة في التدريس، شكّل المعلمون الذين بلغت خبرتهم (15 سنة فأكثر) النسبة الأكبر بواقع (56.3%)، يليهم أصحاب الخبرة من (10-14 سنة) بنسبة (26.7%)، ثم من (5-9 سنوات) بنسبة (9.9%)، وأخيرًا من تقل خبرتهم عن (5 سنوات) بنسبة (7.1%).

وفيما يتعلق بالمرحلة التعليمية التي يدرس فيها المعلم، جاءت المرحلة الابتدائية في المرتبة الأولى بنسبة (40.1%)، تلتها المرحلة الإعدادية بنسبة (35.8%)، ثم المرحلة الثانوية بنسبة (24.1%). أما الخبرة في استخدام التقنيات التعليمية

الرقمية، فقد جاءت الخبرة المتوسطة في المرتبة الأولى بنسبة (42.0%)، تلتها الخبرة المرتفعة بنسبة (33.5%)، ثم الخبرة الضعيفة بنسبة (24.4%).

أما فيما يتعلق بمدى استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي في العمل التعليمي، فقد أشار (48.3%) من أفراد العينة إلى أنهم يستخدمونها دائماً، و(27.3%) يستخدمونها غالباً، و(14.2%) يستخدمونها أحياناً، في حين بلغت نسبة من يستخدمونها نادراً (7.1%)، ونسبة من لا يستخدمونها (3.1%). وتظهر هذه النتائج أن غالبية أفراد العينة لديهم استخدام فعلي لأدوات الذكاء الاصطناعي في العمل التعليمي، إذ بلغت نسبة من يستخدمونها غالباً أو دائماً مجتمعة (75.6%).

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها، استخدمت الباحثة الاستبانة أداة رئيسة لجمع البيانات، وذلك لملاءمتها لطبيعة الدراسة وأهدافها. وتم تطوير أداة الدراسة بالاستناد إلى الأدبيات النظرية والدراسات السابقة ذات الصلة بتوظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم والأنشطة التعليمية، مع مراعاة ارتباط الفقرات بالأبعاد المراد قياسها، ووضوح صياغتها، وملاءمتها لطبيعة أفراد الدراسة وسياقها.

وتكونت الاستبانة في صورتها النهائية من قسمين رئيسيين:

- القسم الأول: خصائص أفراد العينة: وتضمن سبعة متغيرات هي: الجنس، والعمر، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة في التدريس، والمرحلة التعليمية التي يدرس فيها المعلم، والخبرة في استخدام التقنيات التعليمية الرقمية، ومدى استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي في العمل التعليمي، وذلك بهدف وصف خصائص أفراد عينة الدراسة.
- القسم الثاني: اتجاهات المعلمين نحو توظيف الذكاء الاصطناعي في دعم الأنشطة التعليمية: وتضمن (40) فقرة موزعة على أربعة أبعاد، بواقع (10) فقرات لكل بُعد، وهي: الاتجاه نحو أهمية الذكاء الاصطناعي في الأنشطة التعليمية، واتجاه المعلمين نحو فاعلية الذكاء الاصطناعي في دعم العملية التعليمية، واتجاه المعلمين نحو سهولة توظيف الذكاء الاصطناعي والثقة في استخدامه، واتجاه المعلمين نحو الاستمرار في توظيف الذكاء الاصطناعي في الأنشطة التعليمية. وتهدف هذه الفقرات إلى قياس اتجاهات المعلمين نحو توظيف الذكاء الاصطناعي في دعم الأنشطة التعليمية من حيث أهميته وفاعليته، وسهولة توظيفه والثقة في استخدامه، والرغبة في الاستمرار في توظيفه مستقبلاً.

للتحقق من صدق أداة الدراسة اعتمدت الباحثة الاجراءات التالية:

صدق المحتوى (الصدق الظاهري):

للتحقق من صدق محتوى أداة الدراسة، تم عرض الاستبانة بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين والمختصين في مجالات التربية، وتكنولوجيا التعليم، والذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في التعليم، وذلك للتحقق من مدى ملائمة الفقرات للموضوع والأبعاد المراد قياسها. وطُلب من المحكمين إبداء آرائهم حول وضوح الفقرات، وسلامة صياغتها اللغوية والعلمية، ومدى ملاءمتها لأهداف الدراسة، وانتمائها إلى الأبعاد التي وضعت ضمنها، بالإضافة إلى تقديم الملاحظات والمقترحات المتعلقة بالحذف أو الإضافة أو إعادة الصياغة.

وبناءً على ملاحظات المحكمين، أُجريت التعديلات اللازمة على الأداة، والتي شملت إعادة صياغة بعض الفقرات لزيادة وضوحها ودقتها، وتعديل بعض العبارات بما يتلاءم مع طبيعة الدراسة وأهدافها. وبعد إجراء التعديلات اللازمة، أصبحت الأداة في صورتها النهائية مكونة من (40) فقرة موزعة على أربعة أبعاد، بواقع (10) فقرات لكل بُعد، وهي: الاتجاه نحو

أهمية الذكاء الاصطناعي في الأنشطة التعليمية، واتجاه المعلمين نحو فاعلية الذكاء الاصطناعي في دعم العملية التعليمية، واتجاه المعلمين نحو سهولة توظيف الذكاء الاصطناعي والثقة في استخدامه، واتجاه المعلمين نحو الاستمرار في توظيف الذكاء الاصطناعي في الأنشطة التعليمية.

صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة:

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة، تم تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (30) معلماً ومعلمة من مجتمع الدراسة ومن خارج العينة الأساسية. وتم حساب معاملات ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه، للتحقق من مدى اتساق الفقرات مع الأبعاد المخصصة لها، كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية لأداة الدراسة؛ للتحقق من مدى اتساق الأبعاد مع الأداة ككل، كما هو موضح في الجدول (2).

جدول 2: معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات أداة الدراسة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه

البعد	رقم الفقرة	الارتباط مع البُعد	الارتباط مع الدرجة الكلية	البعد	رقم الفقرة	الارتباط مع البُعد	الارتباط مع الدرجة الكلية
أهمية الذكاء الاصطناعي في الأنشطة التعليمية	1	0.77	0.73	سهولة توظيف الذكاء الاصطناعي والثقة في استخدامه	21	0.70	0.57
	2	0.63	0.60		22	0.76	0.69
	3	0.70	0.54		23	0.72	0.56
	4	0.74	0.63		24	0.77	0.53
	5	0.69	0.66		25	0.63	0.60
	6	0.47	0.45		26	0.57	0.38
	7	0.48	0.44		27	0.75	0.44
	8	0.78	0.70		28	0.64	0.45
	9	0.79	0.38		29	0.70	0.67
	10	0.72	0.41		30	0.72	0.58
فاعلية الذكاء الاصطناعي في دعم العملية التعليمية	11	0.51	0.43	الاستمرار في توظيف الذكاء الاصطناعي في الأنشطة التعليمية	31	0.71	0.58
	12	0.72	0.55		32	0.59	0.39
	13	0.71	0.65		33	0.80	0.57
	14	0.76	0.65		34	0.59	0.47
	15	0.75	0.37		35	0.78	0.43
	16	0.77	0.59		36	0.69	0.46
	17	0.77	0.63		37	0.67	0.59
	18	0.52	0.46		38	0.72	0.68
	19	0.72	0.44		39	0.61	0.37
	20	0.42	0.41		40	0.80	0.64

يتبين من الجدول (2) أن معاملات الارتباط بين درجات فقرات أداة الدراسة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه تراوحت بين (0.42-0.80)، في حين تراوحت معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية لأداة الدراسة بين (0.37-0.73). وقد جاءت معاملات الارتباط جميعها موجبة وبقيم مقبولة، مما يشير إلى اتساق الفقرات مع الأبعاد التي تنتمي إليها، واتساقها مع الأداة ككل، ويدعم صدق الاتساق الداخلي لأداة قياس اتجاهات المعلمين نحو توظيف الذكاء الاصطناعي في دعم الأنشطة التعليمية.

كما تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجات الأبعاد الأربعة المكونة للأداة، وكذلك بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية للأداة، وذلك للتحقق من مدى ترابط الأبعاد واتساقها في قياس اتجاهات المعلمين نحو توظيف الذكاء الاصطناعي في دعم الأنشطة التعليمية، ويبين الجدول (3) نتائج معاملات الارتباط.

جدول 3: معاملات ارتباط بيرسون بين أبعاد أداة الدراسة والدرجة الكلية للأداة

الأبعاد	أهمية الذكاء الاصطناعي في الأنشطة التعليمية	فاعلية الذكاء الاصطناعي في دعم العملية التعليمية	سهولة توظيف الذكاء الاصطناعي والثقة في استخدامه	الاستمرار في توظيف الذكاء الاصطناعي في الأنشطة التعليمية	الدرجة الكلية
أهمية الذكاء الاصطناعي في الأنشطة التعليمية	1				
فاعلية الذكاء الاصطناعي في دعم العملية التعليمية	0.68	1			
سهولة توظيف الذكاء الاصطناعي والثقة في استخدامه	0.57	0.64	1		
الاستمرار في توظيف الذكاء الاصطناعي في الأنشطة التعليمية	0.66	0.71	0.62	1	
الدرجة الكلية للأداة	0.82	0.87	0.79	0.86	1

يتبين من الجدول (3) أن معاملات الارتباط بين أبعاد أداة الدراسة تراوحت بين (0.57-0.71)، حيث كان أعلى معامل ارتباط بين بُعد فاعلية الذكاء الاصطناعي في دعم العملية التعليمية وبُعد الاستمرار في توظيف الذكاء الاصطناعي في الأنشطة التعليمية وبلغ (0.71)، في حين كان أدنى معامل ارتباط بين بُعد أهمية الذكاء الاصطناعي في الأنشطة

التعليمية وبعُد سهولة توظيف الذكاء الاصطناعي والثقة في استخدامه وبلغ (0.57).

كما تراوحت معاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للأداة بين (0.79-0.87)، إذ سجل بُعْد فاعلية الذكاء الاصطناعي في دعم العملية التعليمية أعلى ارتباط بالدرجة الكلية وبلغ (0.87)، في حين بلغ أدنى ارتباط (0.79) لبعُد سهولة توظيف الذكاء الاصطناعي والثقة في استخدامه. وتشير هذه القيم إلى وجود اتساق وترابط بين أبعاد الأداة.

ثبات أداة الدراسة:

للتحقق من ثبات أداة الدراسة، تم استخدام طريقتين؛ الأولى ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha)، وذلك للتحقق من مدى اتساق فقرات كل بُعْد في قياس المفهوم الذي تنتمي إليه، والثانية ثبات الإعادة (Test-Retest Reliability)، للتحقق من استقرار استجابات أفراد العينة بعد أسبوعين. وقد أُجريت إجراءات التحقق من الثبات على عينة استطلاعية مكونة من (30) معلماً ومعلمة من مجتمع الدراسة ومن خارج العينة الأساسية، وتم حساب معاملات الثبات لكل بُعْد ولأداة ككل، كما يوضح الجدول (4).

جدول 4: معاملات ثبات الاتساق الداخلي وثبات الإعادة لأبعاد وأداة الدراسة

البعد	ثبات الاتساق الداخلي	ثبات الإعادة
أهمية الذكاء الاصطناعي في الأنشطة التعليمية	0.81	0.79
فاعلية الذكاء الاصطناعي في دعم العملية التعليمية	0.84	0.82
سهولة توظيف الذكاء الاصطناعي والثقة في استخدامه	0.76	0.74
الاستمرار في توظيف الذكاء الاصطناعي في الأنشطة التعليمية	0.83	0.80
أداة اتجاهات المعلمين نحو توظيف الذكاء الاصطناعي في دعم الأنشطة التعليمية ككل	0.86	0.85

تشير نتائج الجدول (4) إلى تمتع أداة الدراسة بمؤشرات ثبات مناسبة؛ إذ تراوحت معاملات كرونباخ ألفا لأبعاد الأداة بين (0.76-0.84)، وبلغ معامل كرونباخ ألفا للأداة ككل (0.86)، مما يشير إلى مستوى مناسب من الاتساق الداخلي لفقرات الأداة. كما تراوحت معاملات ثبات الإعادة لأبعاد الأداة بين (0.74-0.82)، وبلغ معامل ثبات الإعادة للأداة ككل (0.85)، مما يدل على استقرار استجابات أفراد العينة عبر الزمن. وبناءً على هذه النتائج، تتمتع أداة الدراسة بدرجة مناسبة من الثبات، بما يدعم صلاحيتها للتطبيق على عينة الدراسة الأساسية.

الأساليب الإحصائية:

تمت معالجة البيانات باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية (SPSS)، وذلك للإجابة عن أسئلة الدراسة وفقاً للآتي:

1. للإجابة عن السؤال الأول المتعلق بمستوى اتجاهات المعلمين نحو توظيف الذكاء الاصطناعي في دعم الأنشطة التعليمية، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات أداة الدراسة وأبعادها والدرجة الكلية للأداة، وترتيبها وفقاً لمتوسطاتها الحسابية.
2. للإجابة عن السؤال الثاني المتعلق بالكشف عن الفروق في اتجاهات المعلمين نحو توظيف الذكاء الاصطناعي في دعم الأنشطة التعليمية تبعاً لمتغيرات الدراسة، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وفقاً لفئات المتغيرات، ثم استخدام تحليل التباين السداسي دون تفاعل (Six-Way ANOVA without)

(Interaction) للكشف عن الآثار الرئيسية للمتغيرات المستقلة الستة في الدرجة الكلية لاتجاهات المعلمين نحو توظيف الذكاء الاصطناعي في دعم الأنشطة التعليمية.

عرض نتائج الدراسة:

وقبل عرض نتائج السؤال الأول، تم اعتماد معيار لتفسير المتوسطات الحسابية والحكم على مستوى اتجاهات المعلمين نحو توظيف الذكاء الاصطناعي في دعم الأنشطة التعليمية، وذلك استناداً إلى مقياس ليكرت الخماسي المستخدم في أداة الدراسة. ولتحديد مستويات التقدير، تم حساب طول الفئة بقسمة المدى بين أعلى وأدنى درجة في المقياس على عدد المستويات، أي: $(1-5) \div 5 = (0.80)$. وبناءً على ذلك، تم اعتماد خمسة مستويات للحكم على المتوسطات الحسابية، كما يأتي: من (1.00-1.80) منخفض جداً، ومن (1.81-2.60) منخفض، ومن (2.61-3.40) متوسط، ومن (3.41-4.20) مرتفع، ومن (4.21-5.00) مرتفع جداً.

أولاً: نتائج السؤال الأول والذي ينص على: "ما مستوى اتجاهات المعلمين نحو توظيف الذكاء الاصطناعي في دعم الأنشطة التعليمية في منطقة المثلث؟"

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لاتجاهاتهم نحو توظيف الذكاء الاصطناعي في دعم الأنشطة التعليمية، وذلك على مستوى كل بُعد وعلى مستوى الأداة ككل، وترتيب الأبعاد تنازلياً وفقاً لمتوسطاتها الحسابية، ويعرض الجدول (5) نتائج ذلك.

الجدول 5: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد اتجاهات المعلمين نحو توظيف الذكاء الاصطناعي في دعم الأنشطة التعليمية والأداة ككل مرتبة تنازلياً وفقاً للمتوسطات الحسابية.

الرتبة	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	الاستمرار في توظيف الذكاء الاصطناعي في الأنشطة التعليمية	3.62	0.71	مرتفع
2	أهمية الذكاء الاصطناعي في الأنشطة التعليمية	3.61	0.24	مرتفع
3	سهولة توظيف الذكاء الاصطناعي والثقة في استخدامه	3.31	0.43	متوسط
4	فاعلية الذكاء الاصطناعي في دعم العملية التعليمية	3.30	0.40	متوسط
—	الدرجة الكلية لاتجاهات المعلمين نحو توظيف الذكاء الاصطناعي في دعم الأنشطة التعليمية	3.46	0.41	مرتفع

يبين الجدول 5 أن المتوسطات الحسابية لتقديرات المعلمين لاتجاهاتهم نحو توظيف الذكاء الاصطناعي في دعم الأنشطة التعليمية تراوحت بين (3.30-3.62). وجاء بُعد الاستمرار في توظيف الذكاء الاصطناعي في الأنشطة التعليمية في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.62) وانحراف معياري (0.71) وبمستوى مرتفع، تلاه بُعد أهمية الذكاء الاصطناعي في الأنشطة التعليمية بمتوسط حسابي بلغ (3.61) وانحراف معياري (0.24) وبمستوى مرتفع، ثم بُعد سهولة توظيف الذكاء الاصطناعي والثقة في استخدامه بمتوسط حسابي بلغ (3.31) وانحراف معياري (0.43) وبمستوى متوسط، وأخيراً جاء بُعد فاعلية الذكاء الاصطناعي في دعم العملية التعليمية بمتوسط حسابي بلغ (3.30) وانحراف معياري (0.40) وبمستوى متوسط. كما بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لاتجاهات المعلمين نحو توظيف الذكاء الاصطناعي في دعم الأنشطة التعليمية (3.46) بانحراف معياري (0.41)، وبمستوى مرتفع.

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات كل بُعد من أبعاد اتجاهات المعلمين نحو توظيف الذكاء الاصطناعي في دعم الأنشطة التعليمية على حدة، وترتيب الفقرات تنازلياً وفقاً لمتوسطاتها الحسابية، وذلك للتعرف إلى مستوى استجابات أفراد عينة الدراسة على كل فقرة ضمن البُعد الذي تنتمي إليه. وفيما يلي عرض النتائج المتعلقة بكل بُعد على حدة.

البُعد الأول: أهمية الذكاء الاصطناعي في الأنشطة التعليمية

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات بُعد أهمية الذكاء الاصطناعي في الأنشطة التعليمية، وترتيب الفقرات تنازلياً وفقاً لمتوسطاتها الحسابية، وذلك للتعرف إلى مستوى تقديرات المعلمين لكل فقرة من فقرات هذا البُعد، والجدول (6) يوضح ذلك.

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بُعد أهمية الذكاء الاصطناعي في الأنشطة التعليمية مرتبة تنازلياً وفقاً للمتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	2	أعتقد أن الذكاء الاصطناعي يساعد المعلم على تقديم أنشطة تعليمية أكثر تنوعاً.	4.58	0.49	مرتفع جداً
2	1	أرى أن توظيف الذكاء الاصطناعي يساهم في تطوير الأنشطة التعليمية المقدمة للطلبة.	4.38	0.73	مرتفع جداً
3	9	أرى أن الذكاء الاصطناعي يمكن أن يدعم تحقيق أهداف الأنشطة التعليمية بصورة أفضل.	3.52	0.61	مرتفع
4	6	أعتقد أن الذكاء الاصطناعي يمكن أن يساهم في تحسين جودة الأنشطة التعليمية.	3.47	0.56	مرتفع
5	3	أرى أن استخدام الذكاء الاصطناعي يزيد من فاعلية الأنشطة التعليمية.	3.46	0.58	مرتفع
6	5	أرى أن توظيف الذكاء الاصطناعي يساعد على مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة في الأنشطة التعليمية.	3.44	0.59	مرتفع
7	10	أعتقد أن توظيف الذكاء الاصطناعي أصبح ذا أهمية متزايدة في تطوير الأنشطة التعليمية.	3.35	0.59	متوسط
8	7	أرى أن الذكاء الاصطناعي يوفر فرصاً جديدة لتطوير أساليب تنفيذ الأنشطة التعليمية.	3.32	0.59	متوسط
9	4	أعتقد أن الذكاء الاصطناعي يساهم في جعل الأنشطة التعليمية أكثر جاذبية للطلبة.	3.27	0.53	متوسط
10	8	أعتقد أن استخدام الذكاء الاصطناعي يجعل الأنشطة التعليمية أكثر ارتباطاً باحتياجات الطلبة.	3.27	0.57	متوسط
—	—	بُعد أهمية الذكاء الاصطناعي في الأنشطة التعليمية ككل	3.61	0.24	مرتفع

يتبين من الجدول (6) أن المتوسطات الحسابية لفقرات بُعد أهمية الذكاء الاصطناعي في الأنشطة التعليمية تراوحت بين (3.27-4.58)، حيث جاءت الفقرة رقم (2) التي تنص على أعتقد أن الذكاء الاصطناعي يساعد المعلم على تقديم أنشطة تعليمية أكثر تنوعاً في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي بلغ (4.58) وانحراف معياري (0.49)، وبمستوى مرتفع جداً، في حين جاءت الفقرة رقم (8) التي تنص على أعتقد أن استخدام الذكاء الاصطناعي يجعل الأنشطة التعليمية أكثر ارتباطاً باحتياجات الطلبة في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.27) وانحراف معياري (0.57)، وبمستوى متوسط. وبلغ المتوسط الحسابي للبُعد ككل (3.61) بانحراف معياري (0.24)، وبمستوى مرتفع.

البُعد الثاني: فاعلية الذكاء الاصطناعي في دعم العملية التعليمية

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات بُعد فاعلية الذكاء الاصطناعي في دعم العملية التعليمية، وترتيب الفقرات تنازلياً وفقاً لمتوسطاتها الحسابية، والجدول (7) يوضح ذلك.

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بُعد فاعلية الذكاء الاصطناعي في دعم العملية التعليمية مرتبة تنازلياً وفقاً للمتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	13	أرى أن الذكاء الاصطناعي يساعدني في إعداد أنشطة تناسب مستويات الطلبة المختلفة.	3.41	0.59	مرتفع
2	12	أعتقد أن أدوات الذكاء الاصطناعي تساعدني في توليد أفكار جديدة للأنشطة التعليمية.	3.40	0.59	متوسط
3	14	أعتقد أن الذكاء الاصطناعي يمكن أن يساعد في تصميم أنشطة تعليمية تفاعلية.	3.36	0.57	متوسط
4	17	أرى أن الذكاء الاصطناعي يساعدني في تقديم أنشطة تعليمية متنوعة للطلبة.	3.35	0.63	متوسط
5	11	أرى أن الذكاء الاصطناعي يساعدني في إعداد الأنشطة التعليمية بصورة أكثر كفاءة.	3.30	0.65	متوسط
6	15	أرى أن الذكاء الاصطناعي يوفر وقتاً وجهداً في إعداد الأنشطة التعليمية.	3.30	0.63	متوسط
7	16	أعتقد أن استخدام الذكاء الاصطناعي يساعدني في تطوير الأنشطة التعليمية القائمة.	3.29	0.62	متوسط
8	19	أرى أن الذكاء الاصطناعي يساعدني في توفير تغذية راجعة مناسبة للأنشطة التعليمية.	3.22	0.71	متوسط
9	18	أعتقد أن الذكاء الاصطناعي يمكن أن يدعم تقديم أنشطة تنمي التفكير والإبداع لدى الطلبة.	3.19	0.71	متوسط
10	20	أعتقد أن استخدام الذكاء الاصطناعي يمكن أن يحسن مستوى مشاركة الطلبة في الأنشطة التعليمية.	3.14	0.61	متوسط
—	—	بُعد فاعلية الذكاء الاصطناعي في دعم العملية التعليمية ككل	3.30	0.40	متوسط

يتبين من الجدول (7) أن المتوسطات الحسابية لفقرات بُعد فاعلية الذكاء الاصطناعي في دعم العملية التعليمية تراوحت بين (3.14-3.41)، حيث جاءت الفقرة رقم (13) التي تنص على أن الذكاء الاصطناعي يساعدني في إعداد أنشطة تتناسب مستويات الطلبة المختلفة في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي بلغ (3.41) وانحراف معياري (0.59)، وبمستوى مرتفع، في حين جاءت الفقرة رقم (20) التي تنص على أعتقد أن استخدام الذكاء الاصطناعي يمكن أن يحسن مستوى مشاركة الطلبة في الأنشطة التعليمية في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.14) وانحراف معياري (0.61)، وبمستوى متوسط. وبلغ المتوسط الحسابي للبُعد ككل (3.30) بانحراف معياري (0.40)، وبمستوى متوسط.

البُعد الثالث: سهولة توظيف الذكاء الاصطناعي والثقة في استخدامه

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات بُعد سهولة توظيف الذكاء الاصطناعي والثقة في استخدامه، وترتيب الفقرات تنازلياً وفقاً لمتوسطاتها الحسابية، والجدول (8) يوضح ذلك.

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بُعد سهولة توظيف الذكاء الاصطناعي والثقة في استخدامه مرتبة تنازلياً وفقاً للمتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	28	أرى أن استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي في إعداد الأنشطة التعليمية لا يتطلب جهداً تقنياً كبيراً.	3.46	0.62	مرتفع
2	29	أشعر بالقدرة على التعامل مع المشكلات البسيطة التي قد تواجهني أثناء استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي.	3.36	0.65	متوسط
3	22	أجد أن تعلم استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي في التعليم أمر ممكن بالنسبة لي.	3.35	0.61	متوسط
4	25	أستطيع توظيف مخرجات الذكاء الاصطناعي بما يتناسب مع أهداف النشاط التعليمي.	3.35	0.59	متوسط
5	30	أرى أن لدي القدرة على تطوير مهاراتي في توظيف الذكاء الاصطناعي في الأنشطة التعليمية.	3.32	0.60	متوسط
6	21	أشعر أنني قادر على استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي في إعداد الأنشطة التعليمية.	3.32	0.56	متوسط
7	26	أستطيع تقييم مدى ملاءمة المحتوى الذي ينتجه الذكاء الاصطناعي للطلبة.	3.32	0.55	متوسط
8	23	أستطيع اختيار أدوات الذكاء الاصطناعي المناسبة لطبيعة النشاط التعليمي.	3.26	0.59	متوسط
9	24	أشعر بالثقة عند استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي في عملي التعليمي.	3.22	0.57	متوسط
10	27	أستطيع تعديل مخرجات الذكاء الاصطناعي بما يتناسب مع احتياجات الطلبة.	3.16	0.58	متوسط
—	—	بُعد سهولة توظيف الذكاء الاصطناعي والثقة في استخدامه ككل	3.31	0.43	متوسط

يتبين من الجدول (8) أن المتوسطات الحسابية لفقرات بُد سهولة توظيف الذكاء الاصطناعي والثقة في استخدامه تراوحت بين (3.16-3.46)، حيث جاءت الفقرة رقم (28) التي تنص على أن استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي في إعداد الأنشطة التعليمية لا يتطلب جهدًا تقنيًا كبيرًا في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي بلغ (3.46) وانحراف معياري (0.62)، وبمستوى مرتفع، في حين جاءت الفقرة رقم (27) التي تنص على أستطيع تعديل مخرجات الذكاء الاصطناعي بما يتناسب مع احتياجات الطلبة في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.16) وانحراف معياري (0.58)، وبمستوى متوسط. وبلغ المتوسط الحسابي للبعد ككل (3.31) بانحراف معياري (0.43)، وبمستوى متوسط.

البعد الرابع: الاستمرار في توظيف الذكاء الاصطناعي في الأنشطة التعليمية

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات بُد الاستمرار في توظيف الذكاء الاصطناعي في الأنشطة التعليمية، وترتيب الفقرات تنازليًا وفقًا لمتوسطاتها الحسابية، والجدول (9) يوضح ذلك.

جدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بُد الاستمرار في توظيف الذكاء الاصطناعي في الأنشطة التعليمية مرتبة تنازليًا وفقًا للمتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	40	لدي اتجاه إيجابي نحو توظيف الذكاء الاصطناعي في دعم الأنشطة التعليمية.	3.85	1.05	مرتفع
2	39	أفضل استخدام الذكاء الاصطناعي كأداة مساندة في تصميم وتنفيذ الأنشطة التعليمية.	3.83	1.02	مرتفع
3	33	أرغب في تعلم المزيد من الأدوات والتطبيقات القائمة على الذكاء الاصطناعي.	3.78	1.04	مرتفع
4	36	أرى أن تدريب المعلمين على استخدام الذكاء الاصطناعي سيزيد من توظيفه في الأنشطة التعليمية.	3.75	1.04	مرتفع
5	37	أرغب في المشاركة في برامج تدريبية متخصصة في توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم.	3.68	0.99	مرتفع
6	34	أحرص على متابعة التطورات الجديدة في مجال الذكاء الاصطناعي التعليمي.	3.65	1.05	مرتفع
7	35	أشجع زملائي المعلمين على الاستفادة من الذكاء الاصطناعي في الأنشطة التعليمية.	3.57	1.03	مرتفع
8	38	أعتقد أن توظيف الذكاء الاصطناعي سيصبح جزءًا مهمًا من الممارسات التعليمية المستقبلية.	3.52	0.94	مرتفع
9	32	أنوي الاستمرار في استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي في عملي التعليمي.	3.28	0.57	متوسط
10	31	أرغب في زيادة استخدام الذكاء الاصطناعي في إعداد الأنشطة التعليمية.	3.26	0.55	متوسط
—	—	بُعد الاستمرار في توظيف الذكاء الاصطناعي في الأنشطة التعليمية ككل	3.62	0.71	مرتفع

يتبين من الجدول (9) أن المتوسطات الحسابية لفقرات بُعد الاستمرار في توظيف الذكاء الاصطناعي في الأنشطة التعليمية تراوحت بين (3.26-3.85)، حيث جاءت الفقرة رقم (40) التي تنص على "لدي اتجاه إيجابي نحو توظيف الذكاء الاصطناعي في دعم الأنشطة التعليمية في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي بلغ (3.85) وانحراف معياري (1.05)، وبمستوى مرتفع، في حين جاءت الفقرة رقم (31) التي تنص على "أرغب في زيادة استخدام الذكاء الاصطناعي في إعداد الأنشطة التعليمية في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.26) وانحراف معياري (0.55)، وبمستوى متوسط. وبلغ المتوسط الحسابي للبُعد ككل (3.62) بانحراف معياري (0.71)، وبمستوى مرتفع.

ثانيًا: نتائج السؤال الثاني والذي ينص على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في اتجاهات المعلمين نحو توظيف الذكاء الاصطناعي في دعم الأنشطة التعليمية تُعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة في التدريس، والمرحلة التعليمية، والخبرة في استخدام التقنيات التعليمية الرقمية، ومدى استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي في العمل التعليمي؟"

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات المعلمين نحو توظيف الذكاء الاصطناعي في دعم الأنشطة التعليمية تبعًا لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة في التدريس، والمرحلة التعليمية، والخبرة في استخدام التقنيات التعليمية الرقمية، ومدى استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي في العمل التعليمي، والجدول (10) يوضح ذلك.

جدول 10: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات المعلمين نحو توظيف الذكاء الاصطناعي في دعم الأنشطة التعليمية تبعًا لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة في التدريس، والمرحلة التعليمية، والخبرة في استخدام التقنيات التعليمية الرقمية، ومدى استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي في العمل التعليمي

المتغير	الفئة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	3.49	0.42
	أنثى	3.45	0.41
المؤهل العلمي	دبلوم	3.47	0.43
	بكالوريوس	3.45	0.41
	ماجستير	3.49	0.42
	دكتوراه	3.41	0.42
سنوات الخبرة في التدريس	أقل من 5 سنوات	3.44	0.40
	5-9 سنوات	3.42	0.42
	10-14 سنة	3.46	0.42
	15 سنة فأكثر	3.47	0.41
المرحلة التعليمية	المرحلة الابتدائية	3.50	0.41
	المرحلة الإعدادية	3.44	0.42
	المرحلة الثانوية	3.41	0.41
الخبرة في استخدام التقنيات	ضعيفة	3.45	0.40

التعليمية الرقمية			
متوسطة	3.46	0.44	
مرتفعة	3.46	0.39	
لا أستخدمها	3.32	0.34	
نادرًا	3.38	0.42	
أحيانًا	3.46	0.40	
غالبًا	3.49	0.43	
دائمًا	3.46	0.41	

مدى استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي في العمل التعليمي

يتضح من الجدول (10) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية لاتجاهات المعلمين نحو توظيف الذكاء الاصطناعي في دعم الأنشطة التعليمية تبعًا لفئات متغيرات الدراسة. وللكشف عما إذا كانت هذه الفروق الظاهرية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، تم إجراء تحليل التباين السداسي دون تفاعل (Six-Way ANOVA without Interaction). وقبل إجراء التحليل، تم التحقق من افتراض تجانس التباينات باستخدام اختبار ليفين (Levene's Test)، حيث بلغت قيمة الاختبار ($F = 0.801$) وبلغت قيمة الدلالة الإحصائية ($p = 0.930$)، وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، مما يشير إلى تحقق افتراض تجانس التباينات، مما يشير إلى تحقق افتراض تجانس التباينات. وبناءً على ذلك، تم إجراء تحليل التباين السداسي دون تفاعل للكشف عن الأثر الرئيس لكل من متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة في التدريس، والمرحلة التعليمية، والخبرة في استخدام التقنيات التعليمية الرقمية، ومدى استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي في العمل التعليمي، في اتجاهات المعلمين نحو توظيف الذكاء الاصطناعي في دعم الأنشطة التعليمية، دون تضمين التفاعلات بين هذه المتغيرات في نموذج التحليل، والجدول (11) يوضح نتائج ذلك.

الجدول 11: نتائج تحليل التباين السداسي دون تفاعل للكشف عن دلالة الفروق في اتجاهات المعلمين نحو توظيف الذكاء الاصطناعي في دعم الأنشطة التعليمية تبعًا لمتغيرات الدراسة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية	مربع إيتا الجزئي
الجنس	0.040	1	0.040	0.228	0.634	0.001
المؤهل العلمي	0.503	3	0.168	0.966	0.409	0.009
سنوات الخبرة في التدريس	0.172	3	0.057	0.331	0.803	0.003
المرحلة التعليمية	0.498	2	0.249	1.433	0.240	0.008
الخبرة في استخدام التقنيات التعليمية الرقمية	0.032	2	0.016	0.092	0.912	0.001
مدى استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي في العمل التعليمي	0.644	4	0.161	0.927	0.448	0.011
الخطأ	58.334	336	0.174	—	—	—
الكل المصحح	60.056	351	—	—	—	—

يتبين من الجدول 7 ما يلي:

1. عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لاتجاهات المعلمين نحو توظيف الذكاء الاصطناعي في دعم الأنشطة التعليمية، تُعزى لمتغير الجنس، حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائية (0.634).
 2. عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لاتجاهات المعلمين نحو توظيف الذكاء الاصطناعي في دعم الأنشطة التعليمية، تُعزى لمتغير المؤهل العلمي، حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائية (0.409).
 3. عدم وجود فروق دالة إحصائية تُعزى لمتغير سنوات الخبرة في التدريس، حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائية (0.803).
 4. عدم وجود فروق دالة إحصائية تُعزى لمتغير المرحلة التعليمية، حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائية (0.240).
 5. عدم وجود فروق دالة إحصائية تُعزى لمتغير الخبرة في استخدام التقنيات التعليمية الرقمية، حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائية (0.912).
 6. عدم وجود فروق دالة إحصائية تُعزى لمتغير مدى استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي في العمل التعليمي، حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائية (0.448).
- كما أظهرت قيم مربع إيتا الجزئي (Partial Eta Squared) أن أحجام الأثر المرتبطة بمتغيرات الدراسة كانت ضئيلة، إذ تراوحت بين (0.001–0.011)، مما يشير إلى محدودية الإسهام العملي لهذه المتغيرات في تفسير التباين في اتجاهات المعلمين نحو توظيف الذكاء الاصطناعي في دعم الأنشطة التعليمية.

مناقشة النتائج

1.1.1.1 يمكن تفسير حصول الاتجاهات الكلية للمعلمين نحو توظيف الذكاء الاصطناعي في دعم الأنشطة التعليمية على مستوى مرتفع بمتوسط حسابي بلغ (3.46)، بأن المعلمين يدركون بصورة واضحة أهمية مواكبة التطورات التقنية والاستفادة من تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير الممارسات التعليمية، ولا سيما أن هذه التطبيقات توفر إمكانيات تساعد في إعداد الأنشطة التعليمية وتنويعها وتقديم الدعم للمتعلمين. وقد جاء بُعد الاستمرار في توظيف الذكاء الاصطناعي في الأنشطة التعليمية في المرتبة الأولى، مما يشير إلى وجود رغبة لدى المعلمين في مواصلة استخدام هذه التطبيقات والاستفادة منها في ممارساتهم التعليمية، في حين جاء بُعد أهمية الذكاء الاصطناعي في المرتبة الثانية وبمستوى مرتفع، وهو ما يعكس إدراك المعلمين للقيمة التي يمكن أن يضيفها الذكاء الاصطناعي إلى الأنشطة التعليمية. في المقابل، جاء بُعد سهولة التوظيف والثقة في الاستخدام وبُعد فاعلية الذكاء الاصطناعي في دعم العملية التعليمية بمستوى متوسط، وقد يعزى ذلك إلى أن إدراك أهمية الذكاء الاصطناعي والرغبة في الاستمرار في استخدامه لا يعني بالضرورة امتلاك المعلمين مستوى مرتفعاً من الخبرة والمهارة والثقة في توظيف تطبيقاته بصورة فاعلة، الأمر الذي قد يرتبط بالحاجة إلى مزيد من التدريب والممارسة والدعم الفني. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Yue et al., 2024) التي أظهرت وجود اتجاهات إيجابية لدى معلمي التعليم المدرسي نحو الذكاء الاصطناعي، وارتباط اتجاهاتهم بمستوى جاهزيتهم ومعارفهم التكنولوجية والتربوية، كما تتفق مع دراسة (Yim and Wegerif, 2024) التي أظهرت أن المعلمين لديهم تصورات إيجابية تجاه فائدة أدوات الذكاء الاصطناعي التعليمية وسهولة استخدامها، مع وجود تحديات تتعلق بنقص

المعرفة والخبرة والتحديات التقنية والبنية التحتية، وهو ما يمكن أن يفسر ارتفاع تقديرات المعلمين لأهمية الذكاء الاصطناعي ورغبتهم في الاستمرار في توظيفه، مقابل المستوى المتوسط في سهولة التوظيف والثقة والفاعلية.

1.1.1.2. يمكن تفسير عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو توظيف الذكاء الاصطناعي في دعم الأنشطة التعليمية تبعاً لمتغيرات المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة في التدريس، والمرحلة التعليمية، والخبرة في استخدام التقنيات التعليمية الرقمية، ومدى استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي في العمل التعليمي، إلى أن الذكاء الاصطناعي أصبح من التقنيات التي يزداد حضورها في البيئة التعليمية، الأمر الذي قد يجعل الاتجاهات نحو توظيفه متقاربة بين المعلمين على اختلاف خصائصهم المهنية والأكاديمية، كما أن إدراك أهمية الذكاء الاصطناعي والرغبة في الاستفادة من إمكانياته في دعم الأنشطة التعليمية قد لا يرتبط بصورة مباشرة بالمؤهل العلمي أو سنوات الخبرة، وإنما قد يتأثر بعوامل أخرى مثل فرص التدريب والدعم الفني وتوافر الموارد التقنية. وقد يشير عدم وجود فروق تبعاً للخبرة في استخدام التقنيات التعليمية الرقمية ومدى استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي إلى أن تكوين الاتجاهات الإيجابية نحو الذكاء الاصطناعي قد يتجاوز الخبرة الفعلية في استخدام هذه الأدوات، بحيث يمكن أن تتشكل الاتجاهات نتيجة الوعي المتزايد بأهمية هذه التقنيات وإمكانياتها التعليمية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الشمري (2026) التي توصلت إلى عدم وجود فروق في اتجاهات المعلمين نحو تضمين أدوات الذكاء الاصطناعي في التدريس تبعاً للجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة، كما تتفق مع دراسة يعقوبي (2025) التي أظهرت عدم وجود فروق في اتجاهات المعلمين نحو توظيف الذكاء الاصطناعي تبعاً للجنس والمؤهل العلمي ومكان العمل وطبيعة المدرسة، في حين تختلف جزئياً مع دراسة ملحم وآخرين (2025) التي أظهرت وجود فروق في اتجاهات معلمي التعليم المهني تبعاً للمؤهل العلمي وسنوات الخبرة، وهو اختلاف قد يرتبط باختلاف طبيعة العينات والسياقات التعليمية وأغراض توظيف الذكاء الاصطناعي بين الدراسات.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة، توصي الدراسة بما يأتي:

1. تنظيم برامج تدريبية وورش عمل تطبيقية للمعلمين تركز على توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تصميم الأنشطة التعليمية وتنفيذها وتقويمها، بما يساهم في تعزيز سهولة استخدامها وزيادة ثقة المعلمين في توظيفها.
2. توفير الدعم الفني والتقني والأدوات الرقمية اللازمة للمعلمين، بما يساهم في تعزيز توظيف الذكاء الاصطناعي بصورة فاعلة في دعم الأنشطة التعليمية.
3. وضع أدلة إرشادية للمعلمين تتضمن الممارسات المناسبة والضوابط الأخلاقية والمهنية لاستخدام الذكاء الاصطناعي في الأنشطة التعليمية، مع مراعاة دقة المعلومات والخصوصية والملكية الفكرية.

المراجع

تركي، جهاد عبد ربه محمد. (2023). التحديات التي تواجه تطبيق الذكاء الاصطناعي في تعليم الموهوبين وآفاقه المستقبلية. المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج، (110)، 1-37.

<https://doi.org/10.21608/edusohag.2023.305007>

Turki, Jihad Abd Rabbo Muhammad. (2023). Challenges facing the application of artificial intelligence in gifted education and its future prospects. Educational Journal of the Faculty of Education in Sohag, (110), 1–37. <https://doi.org/10.21608/edusohag.2023.305007>

الحكمي، رنا بنت حمد بن حامد، ومضوي، مسلم عبد القادر أحمد. (2023). واقع تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية. المجلة العربية للمعلوماتية وأمن المعلومات، 4(13)، 33-76.

<https://doi.org/10.21608/jinfo.2023.321076>

Al-Hakami, Rana bint Hamad bin Hamed, & Mudawi, Muslim Abdel Qader Ahmed. (2023). The current state of artificial intelligence applications in general education in the Kingdom of Saudi Arabia. Arab Journal of Informatics and Information Security, 4(13), 33–76. <https://doi.org/10.21608/jinfo.2023.321076>

الشمري، مطيرة. (2026). اتجاهات المعلمين نحو تضمن أدوات الذكاء الاصطناعي في ممارستهم التدريسية في مدارس مدينة حفر الباطن بالمملكة العربية السعودية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 10(3)، 66-77.

Al-Shammari, Mutairah. (2026). Teachers' attitudes toward incorporating artificial intelligence tools into their teaching practices in schools in Hafr Al-Batin, Saudi Arabia. Journal of Educational and Psychological Sciences, 10(3), 66–77.

الكنعان، هدى بنت محمد بن ناصر. (2021). مستوى وعي معلمات العلوم قبل الخدمة بتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم العلوم. مجلة التربية، 40(191)، الجزء الثالث، 409-429.

<https://doi.org/10.21608/JSREP.2021.200164>

Al-Kanaan, Huda bint Muhammad bin Nasser. (2021). Preservice female science teachers' awareness of employing artificial intelligence applications in science education. Journal of Education, 40(191), Part 3, 409–429. <https://doi.org/10.21608/JSREP.2021.200164>

ملحم، إبراهيم أحمد، الخطيب، رؤى بسام، والعرود، روان سلامة. (2025). اتجاهات معلمي التعليم المهني نحو توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية للمرحلة الثانوية في الأردن. مجلة الشرق الأوسط للعلوم التربوية والنفسية، 5(2)، 151-176.

Melhem, Ibrahim Ahmed, Al-Khatib, Roa Bassam, & Al-Oroud, Rawan Salameh. (2025). Vocational education teachers' attitudes toward employing artificial intelligence applications in the teaching and learning process at the secondary stage in Jordan. Middle East Journal of Educational and Psychological Sciences, 5(2), 151–176.

يعقوبي، وئام. (2025). اتجاهات المعلمين نحو توظيف الذكاء الاصطناعي وتنمية المهارات الأكاديمية والمهارات التواصلية لدى الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس الوسط العربي. المجلة الأكاديمية للبحوث والنشر العلمي، 7، 76، 80-109.

Yaqoubi, Wiam. (2025). Teachers' attitudes toward employing artificial intelligence and

developing academic and communication skills among students with special needs in Arab community schools. *Academic Journal of Research and Scientific Publishing*, 7(76), 80–109.

Kostka, I., & Toncelli, R. (2023). Exploring applications of ChatGPT to English language teaching: Opportunities, challenges, and recommendations. *TESL-EJ*, 27(3). <https://doi.org/10.55593/ej.27107int> OECD. (2024). Explanatory memorandum on the updated OECD definition of an AI system. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/623da898-en>

UNESCO Institute for Statistics. (2011). International Standard Classification of Education (ISCED). UNESCO Institute for Statistic

Yim, I. H. Y., & Wegerif, R. (2024). Teachers' perceptions, attitudes, and acceptance of artificial intelligence (AI) educational learning tools: An exploratory study on AI literacy for young students. *Future in Educational Research*, 2(4), 318–345. <https://doi.org/10.1002/fer3.65>

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, 19505–19536. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12621-2>

درجة التمكين المعرفي لدى عينة من معلمي لواء الناصرة في ضوء بعض المتغيرات

سماهر محمد علي محاميد¹، أ. د. يوسف ذياب عواد²

١ دكتوراه تعليم وتعلم، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين. البريد الإلكتروني: Samaer3@gmail.com

٢ محاضر، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين. البريد الإلكتروني: yawwad@qou.edu

HNSJ, 2026, 7(11); <https://doi.org/10.53796/hnsj711/6>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/711/6>

تاريخ النشر: 2026/11/01م

تاريخ القبول: 2026/10/12م

تاريخ الاستقبال: 2026/10/05م

المستخلص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة التمكين المعرفي لدى معلمي المرحلة الإعدادية في لواء الناصرة، والفروق فيها تبعاً للجنس وسنوات الخبرة والمؤهل العلمي والتخصص. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، واعتمدت استبانة بصورتها النهائية من ٣٢ فقرة موزعة على ثلاثة مجالات، طبقت على عينة عشوائية طبقية بلغت ٣٣١ معلماً ومعلمة خلال العام الدراسي ٢٠٢٥-٢٠٢٦. بلغ معامل كرونباخ ألفا للأداة ككل ٠,٩٥. أظهرت النتائج ارتفاع درجة التمكين المعرفي بمتوسط حسابي ٣,٩٢ وانحراف معياري ٠,٦٥؛ وجاء الوعي المنهجي والتربوي العميق أولاً بمتوسط ٤,٠٤، ثم التفكير النقدي والإبداعي في الممارسة بمتوسط ٣,٩٦، فالمشاركة في مجتمع المعرفة والتعلم بمتوسط ٣,٧٣. ولم تظهر فروق دالة إحصائية في الدرجة الكلية تُعزى للجنس أو المؤهل العلمي أو التخصص، بينما ظهرت فروق تُعزى لسنوات الخبرة، لصالح فئة خمس إلى أقل من عشر سنوات مقارنة بفئة خمس عشرة سنة فأكثر. كما ظهرت فروق في الوعي المنهجي والتربوي العميق لصالح حملة الماجستير. وأوصت الدراسة بتعزيز معرفة المعلمين بنظريات التعلم الحديثة وتطبيقاتها الصفية، وتطوير ممارسات تدريسية تربط المعرفة بالمواقف الحياتية وتدعم التمكين المعرفي.

الكلمات المفتاحية: التمكين المعرفي؛ المعلمون؛ الوعي التربوي؛ التفكير الإبداعي؛ الناصرة.

Cognitive Empowerment among a Sample of Teachers in the Nazareth District in Light of Selected Variables

Samaher Mohamad Ali Mhameed¹, Prof. Yousef Thiab Awwad²

¹ PhD in Teaching and Learning, An-Najah National University, Palestine. Email: Samaer3@gmail.com

² Lecturer, An-Najah National University, Palestine. Email: yawwad@qou.edu

HNSJ, 2026, 7(11); <https://doi.org/10.53796/hnsj711/6>

Arabic Scientific Research Identifier: <https://arsri.org/10000/711/6>

Received at 05/10/2026

Accepted at 12/10/2026

Published at 01/11/2026

Abstract

This study examined cognitive empowerment among preparatory school teachers in the Nazareth District and differences by gender, teaching experience, academic qualification, and specialization. A descriptive approach was used. A final 32-item questionnaire covering three domains was administered to a stratified random sample of 331 teachers during the 2025–2026 academic year. Overall Cronbach's alpha was 0.95. Cognitive empowerment was high ($M = 3.92$, $SD = 0.65$). Deep curricular and pedagogical awareness ranked first ($M = 4.04$), followed by critical and creative thinking in practice ($M = 3.96$), and participation in knowledge and learning communities ($M = 3.73$). No statistically significant differences in the overall score were attributable to gender, academic qualification, or specialization. Differences by teaching experience favored teachers with five to fewer than ten years over those with fifteen years or more. Deep curricular and pedagogical awareness also differed in favor of teachers holding a master's degree. The study recommended strengthening teachers' knowledge of contemporary learning theories and their classroom applications, and developing teaching practices that connect knowledge to real-life situations and support cognitive empowerment.

Key Words: Cognitive empowerment; Teachers; Pedagogical awareness; Creative thinking; Nazareth.

المقدمة:

يعد التمكين المعرفي لدى المعلمين ركيزة أساسية للنمو المعرفي للمعلمين والطلبة على حد سواء، ولا يخفى على المعلمين والإداريين أن واقع التعليم في وقتنا الحالي يواجه متطلبات عدة، ومنها ما يتجاوز النقل التقليدي للمعلومات إلى الطلبة، إذ لم يعد دور المعلم محصوراً في كونه مصدراً وحيداً للمعرفة، بل تحوّل دوره إلى موجه ومحفز للتعلّم، وفي هذا السياق التعليمي الحالي وما يشهده من تطورات مفاهيمية وتطبيقية، عُدّ التعلم النشط والتمكين المعرفي، عناصر تعليمية حيوية تعزز من فاعلية التعليم ودور المعلمين على السواء.

تعزز هذه العلاقة والتحويلات في دور المعلم من جوهر التعليم، إذ تحوّل التعليم من حالة التلقي السلبي إلى حالة المشاركة الفعالة، فهو نهج تعليمي يقوم على إشراك الطالب بشكل مباشر في عملية بناء المعرفة وبطريقة فاعلة، وذلك عن طريق أنشطة متنوعة تتطلب منه التفكير والتحليل والتطبيق وحل المشكلات، حيث يتجاوز هذا النهج الأساليب التقليدية القائمة على المحاضرة، ويسعى إلى تطوير مهارات التفكير العليا لدى الطلبة (أبو حسيبه، 2023).

وبالنسبة للمعلم يتطلب منه أن يكون باحثاً ومخططاً ومصمماً لبيئات تعلم محفزة، وهذا التحول يعزز لديه المرونة في التفكير والقدرة على تكييف المناهج الدراسية لتناسب اهتمامات الطلبة وقدراتهم، وينمي القدرة لدى المعلم في تصميم أنشطة ومشاريع تعليمية مبتكرة تجعل التعلم أكثر جاذبية للطلبة، ويدفع المعلم إلى تطوير أدوات تقييم متنوعة تقيس حفظ المعلومات والفهم العميق والمهارات العملية لدى الطلبة (البشر، والعرفج، 2023).

ولا بد لهذه المهارات والقدرات والأساليب أن تكون مبنية على أسس معرفية ومعلومات تطبيقية، تتمثل جميعها بالمعرفة والتمكن من تطبيق هذه المعرفة، والتي تدل على التمكين المعرفي، الذي يعني وجود ثقة مهنية لدى المعلم من خلال تزويده بالمعرفة، والمهارات، والثقة اللازمة لاتخاذ قرارات مستقلة وفاعلة في سياق عمله، ويشتمل التمكين المعرفي أيضاً على أمور متنوعة، لعل من أبرزها فهم نظريات التعلم وعلم النفس التربوي، وتطور الطلبة نفسياً واجتماعياً، كما يشتمل هذا التمكين على المهارات التطبيقية، مثل إدارة الصف وتوظيف التكنولوجيا في التعليم (عبد المعطي وآخرون، 2025).

ترى الباحثة في ضوء ما سبق أن التمكين المعرفي قد يمنح المعلم شعوراً بالاستقلالية في التعليم، والثقة بقدراته على اختيار أفضل أساليب التدريس لطلّبه، وتعديل بعض ما في المنهج بحسب الحاجة، فالمعلم المتمكن معرفياً وتطبيقياً يمتلك المعارف اللازمة في الميدان التعليمي التي تؤهله لاستخدام التعلم النشط على أكمل وجه.

وقد أشارت دراسة غاصمي (Ghasemi, 2023) إلى العلاقة بين المعرفة وأساليب التدريس، والتي تتمثل في المعرفة التخصصية والتربوية، وهو الأساس الذي يبنى عليه المعلم اختياراته وتطبيق أساليب التدريس التي يراها مناسبة، فالمعلم الذي يمتلك فهماً عميقاً لمادته، يستطيع اختيار الأنشطة والأساليب التعليمية التي توضع المفاهيم الأساسية بسلاسة، وممارسة النشاط بما يسهم في تعميق المعرفة لديه.

ويمكن وصف العلاقة بين التعليم والتمكين المعرفي بأنها علاقة تبادلية، لأن التعليم وأنشطته أداة للتمكّن من المواد التعليمية، والتمكين المعرفي هو الدافع لإحداث التعلم النشط، فعندما يطبق المعلم أساليب التعلم النشط، فإنه بذلك يطبق بشكل واقعي خبراته المعرفية في الميدان التعليمي، الأمر الذي يسهم في بناء قدرة على الابتكار، ويعزز لديه الشعور بالتمكين المعرفي والاستقلالية، فكل تجربة تعليمية جديدة ناجحة تضاف إلى رصيده المعرفي، وتدّل على امتلاكه القدرة على توجيه العملية التعليمية بفاعلية واقتدار (Negi, & Rinshu, 2024).

وتأكيداً على ذلك - أي العلاقة التبادلية - فإن المعلم المتمكن معرفياً لا بد أنه يمتلك قدرة على تقييم أساليبه الحالية

والتطلع إلى التغيير الإيجابي، هذا الشعور بالقدرة والثقة يشجعه على تجربة أساليب جديدة وأكثر فعالية مثل التعلم النشط، خاصة أن التمكين المعرفي يوفر له الدوافع النفسية والمهنية التي يحتاجها المعلم للتخلي عن الأساليب والمألوفة وتبني نهج أكثر إثراءً وحيوية في صفه (Ghasemi, 2023).

إن هذه العلاقة الإيجابية المتبادلة تكون بمثابة حلقة مستمرة من التحسين، فكلما زادت ممارسة المعلم للتعلم النشط، زاد تمكينه المعرفي، وكلما ازداد تمكنه المعرفي، ازدادت قدراته على تطبيق أساليب التعلم النشط بفاعلية أكبر، فهذه العلاقة تجمع بين المعرفة والتطبيق في الوقت ذاته، ويمكن وصفها بأنها تفاعل ديناميكي يؤثر على أداء المعلم وينعكس مباشرة على جودة العملية التعليمية، إذ تنشأ بيئة صفية مشجعة على الفضول والاستقلالية والتفكير لدى الطلبة (Kang et al, 2022).

التمكين المعرفي:

تتطلع أية مؤسسة لأن يكون لدى موظفيها جميعاً معلومات وافرة عن عملهم ومتطلباته، وعن كيفية تطوير مهاراتهم الفردية والجمعية، وتحمل مسؤولية ما يقومون به، وقادرين على صنع القرار المناسب، وأن يتمتعوا بقدرات ومهارات مهنية نابعة من معارفهم، كذلك المؤسسات التربوية عامة والمدارس بخاصة تسعى إلى أن يكون معلموها على قدر كبير من المعلومات والمعارف التي تدل على أنهم متمكنين معرفياً بما يقومون به، وهذا ما تحاول الدراسة الحالية البحث فيه وتقصي جوانبه، بالتركيز على التمكين المعرفي لدى المعلمين، وذلك كما في الموضوعات الآتية:

تعريف التمكين المعرفي:

يتكون هذا المصطلح من كلمتين ذات أبعاد عدة، الأولى هي التمكين المشتقة من التمكّن الذي يعني وجود خصائص مثل القوة والسلطة والقدرة والسيطرة، ويكون هذا التمكّن مهنيّاً ونفسياً ومعرفياً بشكل ذاتي، بحيث يكون الفرد متمكناً لهذه الخصائص من ذاته وبعوامل داخلية، أما التمكين فهو أن امتلاك الفرد لهذه الخصائص بوجود عوامل داخلية وخارجية تعينه على أن يكون متمكناً، وهذا التوضيح ينطبق على التمكين المعرفي أيضاً (عورتاني، 2022).

وعليه يعرف التمكين المعرفي من المنظور التنظيمي على أنه عملية نقل للخصائص السابقة نزولاً من رأس الهرم إلى مستويات إدارية تقترب من القاعدة، وتشمل نقل السلطة والمسؤولية والقدرة على اتخاذ القرارات في المستويات الأدنى داخل المنظمة الواحدة، ومنح الموظفين السيطرة على أعمالهم مع تزويدهم بالمعلومات والموارد اللازمة للعمل بفاعلية، ويتضمن هذا النقل التمكين والشعور بالكفاءة والسيطرة، أي أن الهيكل الإداري للمنظمة تكون على مستوى متقارب من السلطة والمسؤولية، ولديه الصلاحية من اتخاذ القرارات المتنوعة (Ghasemi, 2023).

وعند وضع تعريف بطريقة تحليلية للتمكين المعرفي في السياق التربوي، يكون عبارة عن الحالة المهنية التي يعيشها المعلمون ويشعرون من خلالها بالاستقلالية المعرفية في جميع جوانب مهنتهم بناءً على ما استمدوه من معلومات بوساطة عوامل داخلية كالكفاءة الذاتية والتفكير، وعوامل خارجية تتطلب إجراءات معينة كدعم الإدارة لتنفيذ أساليب تعليم، إلى جانب الإحساس العالي بمهاراتهم وكفاءاتهم الذاتية في تطوير التعليم والتعلم، مما يؤدي إلى تطبيق فعال للتعليم بأسلوب يتحكمون به وتكون لديهم السلطة المطلقة في توجيه عملية التعليم وتغيير مسارها بما يتناسب وأهداف المدرسة، وتكون لديهم السلطة على تحسين المادة الدراسية، وغيرها من الإجراءات التي تضمن وجود حالة من التمكين لدى المعلمين وحالة من الاستقلالية الفكرية والمعرفية (Lee, & Youyan, 2014).

ويعرف كذلك التمكين المعرفي من المنظور التربوي على أنه الإجراءات الإدارية والتربوية والمفاهيمية والنفسية

والاجتماعية، والتي تنقل المعارف وتحمل المسؤولية واتخاذ القرارات وأية إجراءات ترتبط بالتعليم من أعلى الهرم إلى قاعدته، حتى تتكون لدى جميع أفراد المجتمع المدرسي القدرة والسلطة والقوة على القيام بإجراءات سليمة تحقق أهداف العملية التعليمية، سواء بالرجوع إلى قمة الهرم الإداري أم لا، لأن جوهر التمكين المعرفي يعني امتلاك الجميع المعارف اللازمة للقيام بمهامهم بطريقة تدل على تفكير سوي وكفاءة ذاتية عالية (Zhou, & Fanfan, 2024).

وتتبنى الباحثة التعريف السابق لأنه يركز على الجانبين الوجداني والتحفيزي للتمكين، إضافة إلى الجانب المعرفي، وهذا مستمد من نظرية ألبرت باندورا عن الكفاءة الذاتية، فالتمكين المعرفي يدل بشكل قاطع الإيمان بالقدرة على العمل نتيجة لاكتساب المعارف، وهذا يدفع المعلم والطالب للانخراط في التعلم عامة والتعلم النشط خاصة وتطبيق استراتيجيات وأساليب متنوعة دون خوف.

أبعاد التمكين المعرفي ومكوناته:

بحسب التعريفات السابقة فإن التمكين المعرفي يتضمن مفاهيم تعبر عن مكوناته وتدل على وجود إجراءات حتى يتحقق عملياً داخل المؤسسات التعليمية، لذا فإن هذه الأبعاد ترتبط بالإجراءات التي تقوم بها الجهات العليا (رأس الهرم)، ينتج عنها مكونات تؤكد على تحقق التمكين المعرفي، وأنه يُبنى من خلالها، ومنها الاستقلالية المعرفية، والكفاءة الذاتية المعرفية، والأثر والتأثير المعرفي، والشعور بالمعنى المعرفي، والكفاءة الذاتية المعرفية، فهي أبعاد للتمكين المعرفي وفيها دلالة ضمنية على أنها مكونات أساس لا يتحقق هذا التمكين إلا بوجودها (Çelik, & Necdet, 2021).

ويمكن توضيح هذه الأبعاد على النحو الآتي:

البعد الأول: الاستقلالية المعرفية:

يدل الاستقلال هنا على حرية التصرف المبنية على معارف ومعلومات سابقة مستمدة من طريقة تدعم التعليم السليم، ولا يعني الاستقلال الحرية بالإجراءات المهنية دون النظر في صحتها، حيث يدل هذا البعد على الشعور بالحرية أثناء التعليم والتدريس، وعلى التحكم في المحتوى الدراسي والمنهجية التي يتبعها المعلم، والاستقلال في اتخاذ قرار منهجي، ويتجسد هذا البعد في شعور المعلم بأن لديه حرية وسلطة لاختيار استراتيجيات التدريس وتعديلها، وفي تكييف محتوى مادته الدراسية، وفي تصميم أدوات التقييم وأساليبه، دون الحاجة إلى موافقة إدارية عليا ما دام استقلاله المعرفي في الطريق الصحيح. وتتحقق الاستقلالية المعرفية عندما يكون المعلم هو القادر على اتخاذ قرارات سريعة بناءً على احتياجات طلبته في الصف، وهذا الشعور يدفع المعلم لتجربة أساليب تعليم وتعلم تتطلب مرونة عالية باستخدام المعرفة (Hameli, & Lek, 2025).

وتتبع الشعور بمعنى العمل المدرسي لدى المعلم، إذ يتضمن هذا البعد الحرية والربط بين قيم المعلم الشخصية والأهداف التربوية المنشودة، فالمعلم المتمكن معرفياً يرى ويعتقد أن تطبيقه لما يعرف من معلومات هو أمر ذو مغزى تربوي يخدم رؤيته ورسالة التعليم معاً، ولا بد له أن يعتقد أن الاستقلالية ليست إجراء إدارياً فحسب، إنما هي ارتباط قيمي يضمن التزامه الداخلي بمهنته وباستدامة تطبيق المنهج وتنفيذ أنشطته بحسب ما هو مطلوب (Derakhshan, 2022).

البعد الثاني: الكفاءة الذاتية المعرفية:

يتكون هذا البعد من النواحي النفسية والذهنية، فالتمكين المعرفي يتطلب تمكن المعلم من المعلومات وأن يكون لديه فكر سليم قادر على التعديل والتكيف، وشخصيته متزنة تفصل بين الضغوطات المهنية والقرارات التي يتخذها، كي تتحقق

كفاءة ذاتية معرفة، لأن المعلومات الوفيرة التي لديه لا بد من تحقيقها بطريقة تدل على الكفاءة وعدم التردد والشك بالمعلومة، فهذا الشك يعني عدم تحقق المعلم من صحة معلوماته وعدم وجود كفاءة ذاتية تدفعه على تنفيذ المهام المعقدة، ويعني ذلك من الناحية النفسية إيمان المعلم بقدرته على إتقان مهام تتطلب التفكير، ومن الناحية الذهنية تعني اعتقاد المعلم الراسخ بقدرته على تطبيق أية تغييرات أو استراتيجيات تعليم وتعلم يراها مناسبة، بما في ذلك استخدام مهارات معقدة، مثل إدارة نقاش داخل الحصة يتضمن أسئلة استدلالية، أو الطلب من طلبته تصميم مشروعات إبداعية يشرف عليها (Sun, & Yuqin, 2023).

وتدل الكفاءة الذاتية المعرفية على تحكم المعلم بعملية التفكير والتعليم، إذ يرتبط هذا البعد بممارسة المعلم مهارات متقدمة، منها مراقبة ممارساته التدريسية وتقييمها، لأنه لا بد من المعلم المتمكن معرفياً من مراقبة مدى فعالية أساليبه، ومن القدرة على تعديل استراتيجياته التدريسية وتصحيحها حتى لو كان في منتصف الحصة إذا رأى أن بعض من الطلبة لا يستجيبون لها، فهذا التحكم الذاتي في الممارسة مؤثر على التمكين والكفاءة الذاتية في الوقت نفسه (Dhaka, 2022).

البعد الثالث: الأثر والتأثير المعرفي:

حتى يتحقق التمكين المعرفي ويكون ملموساً في الميدان التربوي، لا بد أن يكون له أثر وتأثير على العملية التعليمية والطلبة، وإلا سيكون ما يقوم به المعلم إجراءات روتينية، لا تظهر فيها القيمة المؤثرة لمعارفه وجهوده المعرفية على بيئة التعليم، وهذا البعد بمثابة مكوّن للتمكين المعرفي يتمثل في الناحية التربوية والوجدانية في إحساس المعلم بتأثيره على نواتج الطلبة من اكتساب للمعلومات ودرجات ومشروعات يقومون بها، بحيث يلمس المعلم أثر تمكنه المعرفي في تصميم وتطبيق أساليب تعليم تُحدث فرقاً حقيقياً ملموساً في تطوير قدرات ووعي الطلبة، وفي مهارات تفكيرهم المختلفة وتحصيل الدراسي. إضافة إلى تأثير التمكين المعرفي على المعلم نفسه، بحيث يكون هذا التأثير عبارة عن دافعية ذاتية، وكلما زاد تأثير التمكين المعرفي على الطلبة زاد من دافعيته نحو التحسن، ودون ذلك لا يُحدث التمكين المعرفي أية فوارق بين المعلم المتمكن من غيره المتمكن (Yao et al, 2024).

ويتمثل هذا البعد في الناحية الإجرائية والإدارية في تأثير القرارات التي يتخذها المعلم المتمكن معرفياً على أداء المدرسة، بحيث يشمل هذا البعد الإسهام الفاعل من المعلم في توجيه القرارات التعليمية والتربوية على مستوى المدرسة ككل، كأن تتم الموافقة أو الأخذ بآرائه حول كيفية تطبيق بعض المواد الدراسية وتكييف أنشطة المناهج، أو تغيير طرق التقييم. فحين يُنظر إلى المعلم كمصدر معرفي تستشير به الإدارة في قضايا التدريس وغيرها (Kyza, & Agesilaou, 2022).

البعد الرابع: المعنى المعرفي:

يدل هذا البعد على أن التمكين المعرفي ليس فقط كم كبير من المعارف، إنما يدل على ماذا تعني المعلومات التي لدى المعلم وكيف ومتى سيستخدمها في عمله المدرسي، ويدرك تأثيرها الإيجابي حين يعرف لمن سيوجهها، ويعرف في أية مهمة سيكون له دور فاعل، فسوء استخدام المعلومة قد يضر بالمصلحة التربوية أكثر من عدم امتلاكها، كما أن فهم المعنى المعرفي للمعلومة وكيفية تطبيقها يدل على قدرة المعلم على الربط بين هذه المعرفة والأهداف المهنية، بحيث يكون المعلم قادراً على معارفه لتطوير مهارات الطلبة ووعيهم، وهذا تطبيق واقعي للمعارف التي يمتلكها ومكوّن أساس من التمكين المعرفي (Tay, & Ong, 2021).

ويظهر هذا البعد لدى المعلم المتمكن معرفياً في اختيار الأسلوب التعليمي المناسب، وفي أن تطبيق معارفه المختلفة لا يعدّ جهداً إضافياً على عمله، بل كأفضل طريقة يمكن من خلالها لتحقيق هدف تربوي معين، كذلك يظهر هذا البعد في

كيفية تصميم المعلم لمهمة تحليلية أو تركيبية، أو صياغة أسئلة استنتاجية أثناء الحصة، فإذا كان هذا المعلم يعرف معنى استشارة التكفير وكيف يستثير تفكير طلبته، سيجد بأن تطبيقه لمعارفه أمر ميسر للتعليم والتعلم، ويستحق الجهد الإضافي حين اكتساب معارف جديدة تضيف أسالياً متنوعة على عمله التدريسي (Pan, & Yongliang, 2025).

البعد الخامس: الكفاءة الذاتية المعرفية:

يتضمن هذا البعد جوانب إجرائية محددة، وأهمها الإتقان المعرفي لمحتوى الدرس وطريقة التدريس، إذ ينتج عن التمكين المعرفي إتقان المعلم لاستراتيجيات التدريس بتعمق وتوسع، ويوظفها في تبسيط المحتوى التعليمي. كما يتضمن هذا البعد القدرة على إجابة أسئلة الطلبة التوسعية في أثناء النقاش، وقد تستدعي بعض من هذه الأسئلة الخروج عن مضمون الكتاب المدرسي لزيادة معارف الطلبة، وقد يوجه طلبته بأساليب جديدة لم يتطرق لها الكتاب المدرسي لتنفيذ مهمة تعليمية ما، ويكون ذلك نتاج لكفاءته الذاتية المعرفية (Runge, & Rubach, 2023).

وتظهر الكفاءة الذاتية المعرفية كمكون أساس للتمكين المعرفي حين تقضي على حالة عدم اليقين المعرفي لدى المعلم، فكما هو معروف عن عملية التعليم والتعلم فإنها تتطلب الجهد والتركيز والتوجيه والتبسيط، فضلاً عن الشرح والإجابة والسؤال من وإلى الطلبة، ينتج عنها حالة من عدم اليقين المعرفي لدى المعلم، لكن المعلم المتمكن معرفياً ولديه كفاءة ذاتية عالية يستطيع مواجهة كل ما يتعرض له من أعباء داخل الصف، ويحول هذه الأعباء غير المتوقعة إلى فرص للتعليم أمام الطلبة بالاستكشاف المشترك دون الشعور بفقدان السيطرة، كأن يجيب عن أسئلة توسعية من الطلبة، ويستغل هذه الأسئلة والإجابات في تبسيط فكرة الدرس (Van Tonder, & Kloppers, 2022).

تعتقد الباحثة أن هذه الأبعاد تمنح المعلم المتمكن معرفياً قدرات تعليمية ذات فائدة متعددة الأوجه، كأن يختار المعلم التصميم المناسب للحصة لتطبيق استراتيجية من استراتيجيات التعلم النشط، والمتمكن معرفياً يستطيع تنفيذ أي نوع من التعليم بحسب خصائص طلبته ومستوى جديتهم بالتعلم، فهو يعرف ما يقوم به ومع من يتعامل، ويستطيع التحكم بموارد التعليم وتقييم مدى ملاءمتها للدرس، وغيرها من الإجراءات التي تدل على تطبيق المعلم لمعارفه بطريقة تعود بالفائدة على التعليم ككل.

مناظير التمكين المعرفي:

يُنظر إلى التمكين المعرفي من زوايا متنوعة، وكل منظور له أسسه العلمية التي توضح هذا التمكين، وهذه المناظير عبارة عن عدسات فلسفية ونظرية تتكامل معاً لتشكل فهماً واضحاً لماهية إجراءات التمكين المعرفي الهادفة إلى تطوير قدرات المعلمين العقلية والذهنية والأدائية، وبعد الاطلاع على دراسات عدة تناولت مناظير التمكين المعرفي فإنه يمكن توثيقها كما يأتي:

أولاً: المنظور البنائي:

يركز هذا المنظور على بناء المعرفة والتحكم بها، ويقوم على الفلسفة البنائية في التعلم التي ترى أن التعلم هو عملية بناء نشط، فيكون التمكين المعرفي إقراراً بقدرة المعلم والطالب أيضاً على أن يكونا مصمماً أو مُعدّاً لعملية التعلم، إذ يبني العضو المدرسي معرفته الخاصة بعد تزويده بالمعارف اللازمة لإعادة بناء هذه المعرفة بناءً على تفاعله مع خبراته السابقة، وما لديه من قدرات عقلية ومهارات تفكير، فالتمكين المعرفي يجسد حالة إزالة التبعية لقمة الهرم، وبحسب فلسفة هذا المنظور فإنه يُنظر إلى التمكين المعرفي على أنه عملية تحرير المعلم من التبعية لسلطة المنهاج أو الإدارة، يصبح هو السلطة الوحيدة في تقييم المعرفة وفهمها وتطبيقها في الفصول الدراسية، بالاعتماد على التفكير المنطقي والتحليل البنائي (Hulm, 2023).

ثانياً: المنظور النفسي التحفيزي :

يتطلب نقل المعرفة وتوفيرها تحفيزاً خارجياً، حتى لا يشعر المعلم أنها أعباء إضافية، إنما هي طرائق تدريسية وإدارية جديدة تعينه على العمل المدرسي، لذا يركز هذا المنظور على عوامل وجدانية ونفسية داخلية تدفع المعلم لاستخدام قدراته المعرفية، وأبرزها الكفاءة الذاتية، حيث يرى رواد المنظور النفسي وبخاصة ألبيرت باندورا إلى التمكين المعرفي المرتبط بهذه الكفاءة على أنه اعتقاد راسخ لدى المعلم بقدرته على تنظيم مسار العمل المطلوب وتنفيذه بإتقان، ويجمع هذا المنظور بين القدرة العقلية المجردة والقوة الدافعة الداخلية، التي تشجع المعلم على خوض تجارب المعرفة وتجربة استراتيجيات تفكير جديدة دون تردد أو خوف من الفشل. وفلسفياً يُنظر إلى التمكين المعرفي بوساطة هذا المنظور على أنه تحويل التحكم بنتائج التعلم والنجاح من العوامل الخارجية إلى العوامل الداخلية، وأنه يمكن السيطرة على الجهد والمثابرة والاستراتيجية المتبعة، فهذا التحول يفيد في تعزيز المسؤولية الذاتية والدافعية نحو التعليم (Berssanette, & de Francisco, 2021).

ثالثاً: المنظور النقدي والتحري:

يرتبط هذا المنظور بما يقترحه باولو فريري (Paulo Freire) من فلسفة تربوية، ويركز على دور المعرفة المكتسبة في تغيير الواقع، ويعتقد أن التمكين وعي نقدي، ويرى بأن التمكين المعرفي عملية تطوير للوعي النقدي لدى المعلم لفهم البنى التربوية التي قد تحد من حريته، أو حتى تفرض عليه نمطاً فكرياً معيناً، ويعد الوعي الخطوة الأولى تجاه العمل النقدي لتغيير الواقع، فالمعلم المتمكن معرفياً يتحرر من أية قيود تربوية يرى أنها أقل فائدة، لذا يكون التمكين المعرفي أداة للتغيير نحو الأفضل بناء على نقد لمعلم للطريق السابقة. ووفق هذا المنظور يكون المعلم قادراً على التفكير وقادر على استخدام قدراته المعرفية للتأثير في بيئته المدرسية، ويعد فريري التمكين المعرفي القوة التي تمنح المعلم القدرة والثقة لاستخدام مهاراته في حل المشكلات واتخاذ القرارات أو الإسهام الإيجابي فيها، ويمكنه تصميم ممارسات تدريس تعكس قدرته على التغيير النابع من أسلوب نقدي للممارسات القديمة (Freire, 2020).

كيفية تمكين المعلمين معرفياً:

توجد العديد من الخطوات والإجراءات التي تؤدي إلى تمكين المعلمين معرفياً، وتحديدًا يتم تمكينهم من خلال العمل على المحور المهني الذاتي لبناء الكفاءة الذاتية، وعلى المحور المؤسسي لبناء الاستقلالية بالمعرفة، وعلى المحور التفاعلي لبناء التأثير بالمدرسة والتأثر بنتائج التمكين، إذ يتم هذا التمكين عن طريق إعداد المعلمين وتدريبهم، وعن طريق قيام الإدارات المدرسية بإجراءات معينة لتحقيق هذا التمكين (Bahari, 2023)، وينتج عن كيفية التمكين المعرفي العديد من النتائج التي تقيد في تطور المعلم فكرياً ومهنياً. وسيتم استعراض كيفية التمكين من خلال المحاور الآتية:

المحور الأول: البناء المهني المعرفي الذاتي:

يقتضي التمكين تهيئة فكر المعلم لاستقبال المعارف الجديد، وهذا يفيد في تعزيز الكفاءة الذاتية، حيث يركز هذا المحور على تزويد المعلم بأدوات فكرية تمكنه من التحكم في ممارساته التدريسية، ويبدأ من تدريبه على التفكير المنهجي في تحليل عملية تفكيره وتدريسه، أي أن يفكر بما يقوم به مهنياً ومعرفياً، والأمثلة على هذا التفكير عديدة، منها مراقبة المعلم الذاتية، بحيث يتم تدريبه على مراقبة سير الدرس وما التفكير بما إذا كانت الاستراتيجية التي استخدمها ملائمة أم لا، والتفكير مهنياً بما إذا كانت طريقة شحره تحقق الأهداف التعليمية أم لا. فهذا يبني لدى المعلم تقييم ذاتي نقدي، إذ يتم تدريبه على تقييم المعلم قراراته التدريسية، وي طرح على نفسه أسئلة: لماذا اخترت طريقة التدريس الفردي، وما هي

الافتراضات التي وضعتها للقيام بهذا الاختيار، وغيرها من الأسئلة النقدية التي تبني التفكير المعرفي بطريقة ذاتية (Wu, 2023).

ويتم تدريب المعلمين على بناء معرفة مهنية ذاتية عن طريق إجراء تعديلات فورية، تتمثل في إكساب المعلمين قدرة على تغيير أي استراتيجية تدريس أثناء الحصة استناداً لما لدى المعلم من معارف عن أداء الطلبة واستجاباتهم، فهذا يُرسخ لديهم الكفاءة الذاتية، لأنهم قد أصبحوا يمتلكون الأدوات اللازمة لبناء المعرفة مهنيًا (محمد وآخرون، 2023).

كما يتم تدريب المعلمين على أساليب التركيز على المبادئ التربوية، وعدم الاحتفاظ بالطرق السابقة أو التي لا تسمح بتطوير قدراتهم، فكل مهمة يجب أن تكون نابعة من أسلوب يركز على مبدأ تربوي معين، ويركز على خطوة أو خطوات تقيد في تطبيق استراتيجية معينة، وهذا التدريب يتضمن تعريف المعلم بالمبادئ الفلسفية والتربوية من طريقة التعليم التي يتبعها، بحيث يبني معرفته من نظرية معينة، ثم يبطق ما تعرّف إليه من معارف، ومثال على ذلك: تطبيق استراتيجية الخرائط المفاهيمية بالاعتماد على النظرية البنائية الاجتماعية، ففهم هذه المبادئ يمكن المعلم من بناء وتصميم استراتيجياته وتكييفها مع بيئته، ثم ينفذها مهنيًا وتتعزيز كفاءته الذاتية (Wiegel, & Göriz, 2016).

المحور الثاني: الدعم المؤسسي والإداري:

يتم تمكين المعلمين عن طريق هذا الدعم لترسيخ الاستقلالية والتأثير والتأثر، إذ لا يمكن أن يكتمل التمكين المعرفي بوجود إدارة مدرسية مركزية، وهذا المحور لا يتضمن إعداد أو تدريب، إنما يتم توفير بيئة عمل تحترم آراء المعلم وتزيد معارفه، بحيث تسهم الإدارة المدرسية في تثبيت أو إرساء مبدأ الاستقلالية الموجهة، وأن توفر للمعلم مساحة تدريسية للتجريب في تطبيق معارفه الجديدة، سواء بالتعلم النشط أو غيره، وهذا التوفير يتمثل في تقليل الإجراءات الروتينية والبيروقراطية عند الموافقة على طلب استخدام موارد معينة أو تعديل جدول الحصص، مع منح المعلم درجة من الحرية لاختيار أدوات وموارد مادية وتقنية يرى أنها مناسبة لتنفيذ أنشطة أو دروس، وهذا بدوره يرفع من شعور المعلم بالاستقلالية المعرفية (Kozulin, 2015).

ويمكن للإدارة المدرسية والجهات المسؤولة عن المدارس الإقرار بدور الخبرة والمشاركة لدى المعلمين في قرارات تدريسية أو إدارية، فهذا الإقرار يعني تمكين المعلمين معرفياً لأنهم استخدموا فعلياً خبرتهم ومشاركتهم بالقرار، وأفادوا واستفادوا من معارفهم ومعارف غيرهم، ويفيد أيضاً في تحويل المعلمين إلى قادة عند إشراكهم في لجان متنوعة، مثل لجنة تطوير المنهج، أو لجنة مواد التدريب وغيرها. ويتكمن المعلمون معرفياً عند إشراكهم في المراجعات الإدارية والتدريسية بدلاً من التقييم الإداري فقط (Carroll et al, 2022).

المحور الثالث: الممارسة والتعلم الاجتماعي:

التمكين المعرفي ليس عملاً فردياً، إنما يتطور ويستقر في بيئة اجتماعية محفزة وداعمة، لأن المعارف والخبرات وتبادل الأدوار تتكون بتبادل المعلومات والآراء في أحيان كثيرة، لذا فإن للإدارات المدرسية والجهات المسؤولة الدور الأبرز في ترسيخ الممارسة الهادفة للتمكين المعرفي، وذلك بتصميم مجتمعات التعلم المهنية القائمة على أساس التمكين، وتقليل دور الاجتماعات الإدارية مقابل هذه المجتمعات، أو تحويل الاجتماعات إلى لقاءات للتفكير المشترك وتبادل الخبرات الناجحة أو الفاشلة، لتشجيع المعلمين على عرض تجاربهم والاستفادة من أخطائهم وأخطاء غيرهم، وإيجاد الحلول الأنسب لأية خطأ سابق، فهذا يخلق تجربة بديلة قائمة على التعلم الاجتماعي وتزيد من معارف المعلمين (Evgenia, 2022 & Ioannis).

ويوجد دور للمعلمين أنفسهم في التمكين المعرفي، ويكون بأشكال عدة، منها تقييم بعضهم بعضاً، ويكون عن طريق تدريبهم على تقديم تغذية راجعة لزملائهم عن تصميم أنشطة أو فعالية أو أسئلة موجهة، فتتعرّز لديهم مهارات التحليل والنقد. ويتم التمكين عن طريق ممارسة وتبادل النجاحات المتكررة، والتي بدورها تخلق فرص للتطبيق المتقن وتزيد من معارف بعضهم بعضاً، كما يكون للإدارة المدرسية دور في هذا التطبيق عندما تشجع المعلمين على دمج واستخدام استراتيجيات تعليم بسيطة ومحددة في البداية، ثم الانتقال لاستراتيجيات أكثر تعقيداً لتبادل النجاحات بين المعلمين، والإفادة منها على مستوى المدرسة، كذلك تبادل المعلومات عن المشروعات الناجحة التي أظهرت نتائج أكثر إيجابية لدى الطلبة، ويعد هذا نجاح جمعي ويعزز الكفاءة الذاتية (Carroll et al, 2021).

ترى الباحثة أن كفايات تمكين المعلمين معرفياً تتم عبر قنوات عدة تؤدي إلى بناء الثقة بالكفاءة الذاتية نتيجة للتدريب والتجريب، وتزيد من الحرية الاستقلالية باختيار الموارد التعليمية وأساليبها، لأن المعلم في أحيان كثيرة يكون هو الأقدر على تحديد أفضل أسلوب ونمط تعليمي، وهذا يتكون أيضاً بفضل التمكين المعرفي، ومن خلال الدعم الإداري، وتوفير القيمة والتأثير نتيجة المشاركة في القرارات.

الإجراءات التنفيذية للتمكين المعرفي في المدارس:

تُعد هذه الإجراءات عمليات وتدخلات إدارية وتربوية وثقافية تهدف إلى بناء أبعاد التمكين المعرفي (وهي الاستقلالية والكفاءة الذاتية والتأثير) لدى المعلمين والطلبة، وتحقيق هذه الأبعاد تبدأ الإجراءات بتحديد الحاجة إلى التمكين المعرفي، وتتضمن العمليات التشخيصية والتحليلية لفهم لواقع التمكين الحالي لديها، وتتضمن المسح والتشخيص لاحتياجات معلمها للتمكين، إذ لا يمكن تنفيذ التمكين دون معرفة نقاط الضعف، ويجب على الإدارة إجراء مسوحات دورية تتعلق بالثقافة المدرسية وممارسات المعلمين ومهاراتهم بهدف تشخيص مستوى تمكنهم المعرفي. يتم هذا الأمر بقياس الكفاءة الذاتية لدى المعلمين في تطبيق الاستراتيجيات المختلفة، ودرجة الاستقلالية الممنوحة لهم في تصميم الدروس، فهذا التشخيص يحدد تماماً الفجوات المعرفية والمهارية لدى المعلمين.

يلي ذلك تحليل السياق التعليمي والموارد قبل البدء بتطبيق التمكين المعرفي، وتحليل العلاقة بين المناهج الحالية والمهارات المختلفة لدى المعلمين، وتحديد ما إذا كانت المناهج تدعم أو تعيق تنفيذ التمكين المعرفي، حيث تتضمن هذه العملية تحليل الموارد المتاحة والبنية التحتية في المدارس ونظام التقييم الحالي، لتحديد إذا كانت هذه العناصر تمنح المعلم المرونة الضرورية للاستقلالية المعرفية أم تفرض عليه المركزية (Singh, & Matthees, 2022).

يتبع ذلك مرحلة عمليات التدخل والبناء والقيام بإجراءات محفزة، بحيث تركز هذه المرحلة على تنفيذ تدخلات مباشرة تبني أبعاد التمكين المعرفي، مثل عملية التدريب المتعلق بالكفاءة الذاتية، إذ يكون التدريب على طرائق التعليم والتعلم مصمماً خصيصاً لتعزيز الكفاءة الذاتية المعرفية لدى المعلمين، ويتم من خلال توفير فرص للمعلمين لممارسة استراتيجيات التعليم والتعلم المختلفة. وتتضمن هذه الخطوة عرض نماذج تدريس لمعلمين آخرين يطبقون ما لديهم من معارف بطرق مبتكرة، وهذا من وسائل النمذجة التي تحاكي تنفيذ المعارف المكتسبة (Ssemugenyi, 2023).

ومن الإجراءات أيضاً تفويض المعلمين ومنحهم جزءاً من الاستقلالية، وهو إجراء مباشر يبني الاستقلالية المعرفية، ويتم بمنح المعلمين حقاً ودوراً في تعديل ترتيب محتوى تعليمي، واختيار مصادر داعمة، وتصميم أجزاء من أدوات التقييم لتناسب والأهداف المعرفية المتنوعة. وتتضمن هذه الإجراءات تحويل الإشراف إلى توجيه والتركيز على تحليل قرارات المعلم المعرفية وتقديم توجيه بدلاً من التقييم أو التفتيش التقليدي، مما يعزز الثقة في حكم المعلم. وهذا ما يؤدي إلى عملية بناء الكفاءة المعرفية (Jaboob et al, 2025).

ويمكن للإدارة والجهات العليا المسؤولة عن المدارس القيام بخطوات عدة لتحقيق التمكين المعرفي، منها تحليل دراسات الحالة أو مواقف صفية تتطلب التفكير النقدي من المعلم، وصنع الموارد التعليمية بشكل تعاوني لتصميم خرائط مفاهيمية أو مهام نشطة أو مشروعات، فهذا العمل المشترك يرفع من درجة الكفاءة الذاتية للمدرسة ككل (Almuhanna, 2025).

ومن المراحل الأساسية والمهمة في تنفيذ التمكين المعرفي هي عمليات الاستدامة والتقييم وتثبيت التأثير، وذلك لضمان بقاء تأثير التمكين المعرفي بعد التدريب والإعداد، إذ يتم التثبيت والتقييم بعمليات التغذية الراجعة المؤسسية وإنشاء آليات لضمان شعور المعلم بالتأثير المعرفي لجهوده، عبر مشاركة المعلمين في تحليل النتائج، وإشراكهم بشكل مباشر في تحليل نتائج التقييمات الصفية، وتحديد مسارات التحسن في المدرسة بناءً على رؤيتهم. وتقدير المعلمين مبتكري استراتيجيات تعليم وتعلم ناجحة، ومنحهم مراكز ومسؤوليات في التطوير المهني أو تخصيص موارد إضافية لهم (Munna, & Mahad, 2021).

وللحفاظ على الاستقلالية المعرفية وتنفيذ التمكين المعرفي من قبل المعلمين، يجب على الإدارة المدرسية والجهات العليا أن تتحول إلى نموذج حوكمة مرنة يدعم القرارات المنهجية القائمة على الأدلة، وهذا يعني أن الإدارة المدرسية تستخدم بيانات وأدلة ينتجها المعلم المتمكن لتوجيه القرارات الإدارية، بدلاً من الاعتماد على التسلسل الهرمي التقليدي، وهذا الإجراء يضمن أن التأثير المعرفي للمعلم يُترجم إلى تغيير إداري فعلي (Pasqualotto et al, 2022).

وقد تطرقت دراسة ديباجه (2022) إلى الكشف عن دور الإدارة المدرسية في تمكين المعلمين في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية من وجهة نظر معلمي مدارس مدينة الرمثا. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم المنهج الوصفي التحليلي من خلال مقياس مكون من (34) فقرة. وتكونت عينة الدراسة من (272) معلماً ومعلمة من المدارس الحكومية، منهم (116) معلماً، و(156) معلمة، اختيروا بالطريقة العشوائية العنقودية. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة دور الإدارة المدرسية في تمكين المعلمين في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية من وجهة نظر معلمي مدارس مدينة الرمثا كانت متوسطة. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في وجهة نظر معلمي مدارس مدينة الرمثا حول دور الإدارة المدرسية في تمكين المعلمين تبعاً لمتغيرات الجنس، والخبرة العملية، والمؤهل العلمي.

وسعى عورتاني (2022) في دراسته إلى الكشف عن دور مديري المدارس الأساسية الحكومية في المحافظات الشمالية في تفعيل الإشراف بالإقران وعلاقتها بالتمكين المعرفي للمعلمين من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين، وقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، واختيرت عينة عشوائية طبقية، وضمت (618) من المعلمين والمشرفين التربويين في المدارس الأساسية الحكومية في المحافظات الشمالية طبقت عليهم الاستبانة، كما شملت على (30) معلماً ومشرفاً تربوياً تمت مقابلتهم، وبينت نتائج الدراسة أن مستوى التمكين المعرفي للمعلمين في المدارس الأساسية الحكومية في المحافظات الشمالية، جاء بدرجة مرتفعة (3.90)، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية في مستوى التمكين المعرفي باختلاف: المديرية ولصالح مديرية نابلس، وعدد سنوات الخبرة ولصالح من لديهم (أقل من 5 سنوات)، والمسمى الوظيفي ولصالح المعلمين، وبينت النتائج وجود علاقة ارتباط موجبة بين دور مديري المدارس في تفعيل الإشراف بالإقران ومستوى التمكين المعرفي للمعلمين.

أهمية تمكين المعلمين معرفياً:

تتضح هذه الأهمية في ثلاثة جوانب، الأول على مستوى المعلم نفسه من خلال الاحترافية المهنية، والثاني على مستوى الطالب ونتائج التعلم التي يحصل عليها، والثالث على مستوى المدرسة ككل، وما يتبعه من تطوير، والبدء بالحديث عن

أهمية التمكين المعرفي لدى المعلمين يعود إلى أنه حلقة الوصل التي تجمع بين تلقي التمكين المعرفي والحصول على نتائجه ميدانياً، وهذه الأهمية كما يأتي:

أولاً: الأهمية على مستوى المعلم:

تظهر أهمية التمكين المعرفي على شكل قوة دافعة لدى المعلم لاستدامة أدائه المتميز والعالي، فهذا التمكين بمثابة الحماية من أية ضغوطات، حيث يشعر المعلم المتمكن معرفياً بالسيطرة على أدائه وقراراته المنهجية ولديه كفاءة ذاتية في قيادة طلبته، الأمر الذي يعينه على تقليل تأثير الضغوطات المهنية، ويكون أقل عرضة للشعور بالاحتراق المهني. كما يمتلك هذا المعلم القدرة على التحكم في سير عملية التدريس نتيجة للاستقلالية المعرفية، فتقل الضغوط المهنية والروتينية ويزيد الرضا عن الأداء التدريسي، مما يضمن بقائه بحيوية أعلى وكفاءة في المهنة ونحو السعي للتطور المهني واكتساب طرائق تدريس جديدة (Pasqualotto et al, 2021).

وتتضح أهمية التمكين المعرفي في زيادة تطلع المعلم نحو ثقافة أو أسلوب الابتكار والتجريب، إذ يمنح التمكين المعرفي المعلم جرأة فكرية لازمة لتجريب استراتيجيات وطرائق تعليم وتدريس أحدث، وقد يتطلع إلى استخدام طرائق غير مألوفة دون تردد أو خوف من الفشل، فهو لديه معلومات كافية توضح له كيفية التجريب، وبخاصة بعدما يكون قد تلقى الإعداد المناسب في التمكين المعرفي، وعندما تتقاطع تطلعات الإدارة المدرسية نحو تمكينه معرفياً مع توجهاته المهنية، بحيث تمنحه هذه الإدارة حرية التصميم المنهجي، فتظهر أهمية التمكين المعرفي عندما يحول المعلم طرائقه الاعتيادية إلى طرائق مبتكرة تربوياً، نتيجة لتكييفها لخلق حلول تعليمية مخصصة لخصائص طلبته (Gobet, 2023).

وفيد التمكين المعرفي المعلم عند التعامل مع التحديات غير المتوقعة، منها مثلاً التعرض لنقص في الموارد التعليمية، فيتسعين بما لديه من معلومات لتبسيط مفهوم علمي ما، وعند طرح الطلبة أسئلة خارج المنهج، أو يتوصلون لنتائج يشوبها الغموض أثناء الأنشطة، لذا يكون المعلم المتمكن معرفياً قادراً على مواجهة هذه التحديات بمرونة عقلية وثقة بالتعامل مع أي موقف، ويستطيع المعلم بفضل التمكين المعرفي تحويل التحديات غير المألوفة إلى فرص للتعلم بدلاً من التراجع إلى أسلوب الإلقاء التقليدي (Uribe et al, 2024).

ثانياً: الأهمية على مستوى الطالب:

تظهر هذه الأهمية على مستوى الطالب كانعكاس لما يمتلكه المعلم من معارف عديدة، ويُترجم تمكّن المعلم معرفياً إلى تمكين لدى الطالب، إذ تنتقل مهارات التفكير العليا من المعلم إلى الطالب، حيث يمكن للمعلم المتمكن معرفياً وواثق في قدرته على التفكير النقدي أو التفكير الاستدلالي أن ينجح في تعليم طلبته هذه المهارات، وهذا المعلم المتمكن الذي يستطيع نمذجة مهارات التفكير العليا وتجسيدها وتنفيذها أمام الطلبة، كالتحليل والتركيب أثناء تفاعلاته مع الطلبة، وهذه النمذجة الواقعية طريقة تؤدي لترسيخ هذه المهارات لدى الطلبة، وقد يمتلكونها ويستخدمونها في تعلمهم باستمرار (Wu, 2023).

ويؤدي التمكين المعرفي لدى المعلم إلى إيجاد بيئة صفية مشجعة على الاستقلالية والملكية الفكرية لدى الطالب، وهذا يعني تعزيز التمكين المعرفي للطالب بشكل مباشر، فكلما زادت معارف المعلم زادت معها معارف الطالب، والمعلم المتمكن يُعطي طلبته مساحة أكبر للتجربة المعرفية، ويُشجعهم على اتخاذ القرارات وحل المشكلات ذاتياً، مما ينقل إليهم مباشرة الشعور بالكفاءة الذاتية المعرفية ويؤسس لتمكينهم معرفياً مستقبلاً (عبد الخالق، 2023).

والمعلم المتمكن معرفياً يستطيع تقديم تغذية راجعة على أشكال عدة، فتكون وبنائية ومعرفية، إذ يركز فيها على تحليل

الإجراءات وعمليات التفكير التي قام بها الطلبة، وذلك نتيجة لمعرفة المعلم بالخطوات التي قام بها الطالب وما توصل إليه من نتائج، بدلاً من التركيز على النتيجة النهائية. وهذا التنوع في التغذية الراجعة يؤدي بالطالب إلى الفهم السليم لما قام به وتحسين أدائه (Almuhanna, 2025).

ثالثاً: الأهمية على مستوى المدرسة:

تتبع هذه الأهمية لدور كل من المعلمين والطلبة، إذ لا تتضح أهمية التمكين المعرفي على مستوى المدرسة إلا بعد أن ينفذ المعلم ما لديه من معارف وبعد أن يؤثر على طلبته، حيث تظهر الأهمية على مستوى المدرسة عندما يطلق عليها وصف (منظمة متعلمة)، والذي يدل هنا على اكتساب المعرفة من تجارب معلمها وطلبتها، وتنتشر هذه المعرفة وتشاركها بين جميع أعضاء المجتمع المدرسة، فيتغير تغيير سلوكها الإداري وطرق عملها بناءً على ما تعلمته. وهذا نتيجة لتمكين المعلمين، الذين تحولوا إلى مصادر للمعرفة والابتكار، بحيث يسهل إنشاء مجتمعات تعلم مهنية يشارك فيها المعلمون بفاعلية في تطوير المناهج وتحسين الممارسات التدريسية، وتصبح المدرسة قادرة على التكيف والتحسين المستمرين بناءً على خبرات معلمها وتمكنهم (Berssanette, & de Francisco, 2021).

والمدرسة التي تمتلك معلمين متمكنين معرفياً يكون لديها تحسن في جودة القرارات الإدارية والتدريسية والتخطيط الاستراتيجي، وذلك إذا تمت مشاركة المعلمين في هذه الأمور، وتواجد إدارة تدعم التمكين المعرفي، وهذا يضمن مشاركة المعلمين في صنع القرارات واتخاذها وتنفيذها، وبخاصة القرارات المتعلقة بالمناهج وطرق التقييم، كما أن هذا الإشراف يضمن أن لا تكون القرارات المتخذة منفصلة عن الواقع المدرسي أو الصفي أو التدريسي، إنما تكون مدعومة بالمعرفة والخبرة لأولئك المعلمين الذين يتفاعلون مباشرة مع الطلبة، مما يرفع من فاعلية القرارات وجودة التخطيط الاستراتيجي المدرسي (Carroll et al, 2022).

وفي هذا الشأن أجرى الفقى (2023) دراسة بهدف تصميم وبناء "إطار عمل" للتدريب الإلكتروني التكيفي قائم على تقضيلات التدريب (الفردية/ التشاركية)، والتحقق من أثره على تنمية كفايات التمكين الرقمي وقابلية الاستخدام لدى أعضاء هيئة التدريس وخفض الإخفاق المعرفي لطلابهم. والتحقق من أثر توظيف هذا الإطار في تنفيذ التدريب الإلكتروني التكيفي بنمطيه "الفردية/ التشاركية" وفقاً لتفضيلات عينة من أعضاء هيئة التدريس بكلية الدراسات العليا للتربية - جامعة القاهرة، ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث المنهج التطويري في تصميم وتطوير المعالجات وتطبيق التجربة على عدد مكون من (26) عضواً من هيئة التدريس، صنفوا إلى مجموعتين وفقاً لتفضيلاتهم التدريبية، جاءت المجموعة الأولى من أعضاء هيئة التدريس بعدد (11) عضواً من الذين فضلوا نمط التدريب الفردي؛ بينما جاءت المجموعة الثانية بعدد (15) عضواً من الذين فضلوا التدريب التشاركي. كما تم قياس انتقال أثر التدريب على عدد (48) طالباً من طلاب الدراسات العليا بالدبلوم التربوي، مصنفيين إلى مجموعتين، المجموعة الأولى قوامها (21) طالباً، أما الثانية فقوامها (27) طالباً. وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق بين رتب درجات مجموعتي البحث التجريبيتين من أعضاء هيئة التدريس، وذلك على مقياس كفايات التمكين الرقمي، ومقياس القابلية للاستخدام لصالح أعضاء مجموعة التدريب التشاركي. كما جاءت النتائج لتشير بوجود فروق في رتب درجات الطلاب وفقاً لانتقال أثر التدريب، وذلك للطلاب الذين تعلموا مع أعضاء هيئة التدريس بمجموعة التدريب التكيفي التشاركي.

وسعى (Ghasemi, 2023) في دراسته إلى الكشف عن تأثير برنامج قائم على التمكين المعرفي وتقنيات إعادة الهيكلة المعرفية في تقليل الإرهاق النفسي لدى معلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في إيران، ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث المنهج الارتباطي وبرنامج تدخلي قائم على علم النفس الفردي، وتمت دراسته، بهدف تمكين المعلمين الذين يعانون من

أعراض الإرهاق النفسي. شارك في الدراسة 54 معلماً من معلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، من مختلف التخصصات المهنية، ممن شُخصت إصابتهم بأعراض الإرهاق النفسي. باستخدام تصميم شبه تجريبي، خضعت المجموعة التجريبية لبرنامج تمكيني بمواضيع تمكينية، بالإضافة إلى تقنيات إعادة الهيكلة المعرفية لتسهيل التغيير العاطفي والمعرفي ذي العواقب السلوكية. قمنا بتقييم آثار البرنامج من خلال مقياس ماسلاش للإرهاق النفسي (MBI) واختبار دافعية الإنجاز (AMT). أشارت النتائج إلى آثار إيجابية وفورية للبرنامج في تخفيف أعراض الإرهاق النفسي وعلاجها. مع ذلك، أظهر البرنامج آثاراً ضعيفة للاستمرارية في اختبارات المتابعة، مما يُثبت الحاجة إلى اختبارات التدريب المستمر وأثناء الخدمة لتقييم النتائج على المدى الطويل. كما نوقشت آثار أخرى تتعلق بالمعلمين والإداريين.

التمكين المعرفي وعلاقته بمهارات التعليم:

التمكين المعرفي ومهارات التعليم يعملان معاً ويدعم كل منهما الآخر في حلقة إيجابية، وهما علاقة سببية يؤدي وعلاقة متبادلة، فالتمكين كشعور يزيد المهارة كقدرات متنوعة، والمهارة كإنجاز تعزز التمكين كثقة، وذلك لدى المعلمين المتمكنين معرفياً، وذلك لأسباب عدة، منها أن التمكين يوجه التخطيط المعرفي، والمعلم المتمكن معرفياً الذي يشعر بالاستقلالية والكفاءة الذاتية، يكون حتماً أكثر قدرة على التخطيط لعملية التعليم أو التدريس، ويضع خطة درس فيها العديد من التوقعات حول ما سيحدث من ردود من الطلبة وتفاعلاتهم مع لك التخطيط، وتوقعات عن التحديات المعرفية، فيختار الاستراتيجيات الأنسب لأنه يثق بقدرته على إدارتها، وهذا التخطيط المعرفي نتيجة مباشرة للتمكين المعرفي (عبد المعطي وآخرون، 2023).

وينتج عن التمكين المعرفي المراقبة الذاتية والتحكم في العملية التعليمية، وهذه المراقبة تتطلب من المعلم الوعي لتحديد الأخطاء أو الفجوات في الفهم لدى الطلبة أثناء سير التعليم، والتمكين المعرفي يمنح الوعي عبر تثبيت ثقافة الأمان المعرفي لدى المعلم، حيث لا يتردد من الاعتراف بوجود صعوبة أو تعديل المسار، وهذا آلية تصحيح مستمرة للعملية التعليمية. وهذا ينعكس على الطالب كنتاج لعملية التعليم، فعندما ينجح الطالب في مهمة صعبة تتطلب استخدام مهارات تفكير عليا، فإنه عملياً يمارس التقييم الذاتي لعمله إذا تضمنت التفكير النقدي أو التحليلي لما قام به من خطوات. وهذا النجاح يُغذي البعد الوجداني للتمكين، حيث يرتفع لديه الاعتقاد بقدرته على الإنجاز فتزداد كفاءته الذاتية. لذا، تُعد مهارة التقييم الذاتي بمثابة عامل تثبيت للتمكين المعرفي (Çelik, & Necdet, 2021).

وتوجد علاقة بين التمكين المعرفي وتحسين مهارات التعلم الأساسية لدى الطالب، إذ تتعزز هذه المهارات نتيجة البحث والاستقصاء الذي قام به المعلم، مما يدفع الطالب إلى ممارسة مهارات البحث والاستقصاء بفعالية، بدلاً من سؤال المعلم مباشرة، وهذا تحسين لعملية التعليم، إذ يثق الطالب بقدرته على استخدام الموارد والتحقق من مصداقية المصادر (وهي من مهارات البحث)، وهو ما يعد جوهر التمكين المعرفي على المستوى الإجرائي الذي يقوم به المعلم. والتمكين المعرفي هو الشرط الضروري لتطبيق مهارات التنظيم الذاتي للتعليم، فالمعلم المتمكن معرفياً يحدد الأهداف بدقة وينظم وقته، ويختار الاستراتيجيات المناسبة لطلبته، وهذا لا يمكن أن يحدث إلا إذا شعر المعلم بالأثر والاستقلالية الكافيين لترتيب بيئته التعليمية (Derakhshan, 2022).

كما توجد علاقة بين التمكين المعرفي ومهارات التفكير العليا، لأن هذا التمكين يحرر التفكير النقدي ويتطلب جرأة فكرية على التشكيك في الافتراضات، وتحدي المعتقدات السائدة، وتقديم الحجج، هذه الجرأة نتيجة مباشرة للشعور بالتمكين المعرفي. وأي معلم يشعر بأنه متمكن ولديه حماية من الفشل، سيكون أكثر استعداداً للدخول في مناقشات نقدية وتحليلية، كذلك يفتح التمكين مجال الإبداع والتركيب، وهذه المهارات التركيب والابتكار من أعلى مستويات التفكير، إذ تتطلب ثقة

عالية بالنفس والمخاطرة. والتمكين المعرفي المتمثل في الكفاءة الذاتية يزود المعلم بالقدرة على توليد أفكار جديدة وإبداعية، حيث يثق المعلم في قدرته على دمج المعلومات بطريقة مبتكرة دون خوف من أن تكون النتيجة غير مقبولة (Dhakal, 2022).

ويعزز التمكين حل المشكلات المعقدة تتطلب المشكلات المعقدة، والمشكلات المفتوحة من المعلم والطالب، وهذا يدل على وجود الإحساس بالقدرة على التأثير والتحكم في حل أية مشكلة تعليمية، فالتمكين المعرفي يمنح هذا الإحساس، ويرى المعلم أن لديه الأدوات الفكرية الكافية لمواجهة التحدي والخروج بحل، مما يحول المشكلة من عقبة إلى فرصة للتفوق (Ghasemi, 2023).

ترى الباحثة أن التمكين المعرفي يؤدي لزيادة مهارات عدة لدى المعلم، منها مهارات التخطيط لعملية التعليم أو التدريس، ومهارات المراقبة الذاتية، ومهارات البحث والاستقصاء ومهارات التفكير العليا.

مصطلحات الدراسة:

التمكين المعرفي اصطلاحاً: عرّفه (Speer, & Christens, 2019) على أنه "نهج أو طريقة علمية تحفز الفرد بطريقة قوية ومشجعة وقابلة للتكرار، على تعزيز القدرات المعرفية والكفاءة الذاتية، وتمكينه من اتخاذ قرارات إيجابية ومستنيرة، وحل المشكلات بفاعلية، والمشاركة بنشاط في السياقات الشخصية والاجتماعية، وتعزيز عملياتهم المعرفية ومعتقداتهم عن قدراتهم".

وعرفته دراسة (Cui, & Jeff, 2024) بشكل خاص لدى المعلمين على أنه الأسلوب العلمي الذي يتخذه المعلمين بهدف تعزيز قدراتهم على التفكير النقدي وحل المشكلات واتخاذ القرار في السياق التعليمي، ويتضمن تعزيز الشعور بالثقة بالنفس والكفاءة والاستقلالية لدى المعلمين، وتمكينهم من التنقل بشكل فاعل في أدوارهم التعليمية والاجتماعية، والإسهام في بيئة تعليمية إيجابية، ويشمل ذلك تطوير فهمهم للمفاهيم العلمية، وتعزيز قدراتهم على ربط المعلومات، وتشجيع الإبداع والابتكار في ممارساتهم التعليمية.

التمكين المعرفي إجرائياً: القدرات والمحفزات لدى المعلم وتدل على الوعي المنهجي والتربوي العميق، والتفكير النقدي والإبداعي في الممارسة، والمشاركة في مجتمع المعرفة والتعلم، ويُعبر عنه بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب في ضوء المقياس المستخدم.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

لاحظت الباحثة من خلال عملها كمعلمة مدرسة واستناداً إلى دراسة استطلاعية قامت بها على مجموعة من المعلمين قامت بها في مدارس لواء الناصرة، أشار فيها المعلمون في تلك المدارس إلى ثلاثة قضايا تعليمية لا بد من إيجاد حلول لها، تتمثل الأولى في قلة الاعتماد على التمكين المعرفي، والثانية عدم الاهتمام بتوظيفه في التعليم استراتيجياته، والثالثة عدم الاهتمام الكافي بتطوير قدراتهم وتمكنهم معرفياً بالاستفادة من التعلم النشط ومن المعارف المتوفرة في مجال عملهم، وهذه القضايا يمكن تناولها وسد النقص فيها عن طريق الكشف عن العلاقة بين التعلم النشط والتمكين المعرفي. وعليه يمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس الآتي: ما درجة التمكين المعرفي لدى عينة من معلمي لواء الناصرة في ضوء بعض المتغيرات؟

وينتزع من هذا السؤال الأسئلة الآتية:

- ما درجة التمكين المعرفي لدى معلمي مدارس المرحلة الإعدادية في لواء الناصرة من وجهة نظر المعلمين؟
- هل تختلف درجة التمكين المعرفي لدى معلمي مدارس المرحلة الإعدادية في لواء الناصرة من وجهة نظرهم باختلاف: النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة والتخصص العلمي؟

أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- الكشف عن درجة التمكن المعرفي لدى مدارس معلمي المرحلة الإعدادية في لواء الناصرة من وجهة نظرهم.
- التحقق من وجود فروقات التمكن المعرفي لدى معلمي مدارس المرحلة الإعدادية في لواء الناصرة من وجهة نظرهم باختلاف: النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، والتخصص العلمي؟

أهمية الدراسة:

تتضح أهمية هذه الدراسة في نواح متنوعة، والتي يمكن حصرها في الآتي:

أولاً: الأهمية النظرية: تتمثل في توضيح موضوعات ذات أهمية في العملية التربوية، وتتمثل في توضيح معنى التمكن المعرفي في العملية التعليمية، وتوضيح المناظير التربوية وكيفية تمكين المعلمين معرفياً، وعلاقة التمكن المعرفي بمهارات التعليم لدى المعلم، الأمر الذي يفيد فئات عدة من القائمين على العملية التعليمية.

ثانياً: الأهمية التطبيقية: تتضح في استخلاص درجة التمكن المعرفي في لواء الناصرة، الأمر الذي يؤدي بالوقوف والإطلاع على مدى تمكن المعلم من اكتساب المعرفة، وكيف يمكنه توظيفها في التعليم، وبخاصة في ضوء بعض المتغيرات.

منهج الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة الحالية تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، المتمثل في أداة الاستبانة، إذ تم استخدامه للكشف عن درجة التمكن المعرفي لدى معلمي لواء الناصرة، وهو الأنسب لتحقيق أهداف الدراسة الحالية، إذ تم بهذا المنهج تحديد الظاهرة بدقة وجمع معلومات شاملة عن الوضع الحالي، وتنظيم البيانات المجمعة وتصنيفها، ويساعد هذا المنهج في استخدام الأدوات الإحصائية الكمية للربط بين الأسباب والنتائج.

محددات الدراسة:

1. الحدود الزمنية: أجريت هذه الدراسة في العام الدراسي 2025 - 2026.
2. الحدود المكانية: اقتصرَت هذه الدراسة على المدارس الإعدادية في لواء الناصرة.
3. الحدود البشرية: تحددت الحدود البشرية بمعلمي المدارس الإعدادية في لواء الناصرة.
4. الحدود المفاهيمية: استراتيجيات التعلم النشط والتمكن المعرفي.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المرحلة الإعدادية في منطقة الشمال، والذين يتراوح عددهم من عرب ودرورز ويهود في هذه المنطقة وفق إحصاءات العام الدراسي (2024 - 2025) ما بين (8,800 - 9200) بحسب حالات المعلمين من نقل لوائي واستقالة وتقاعد وفصل من التعليم وإجازات طويلة، وهذا العدد بناءً على بيانات وزارة التربية والتعليم الإسرائيلية وبيانات دائرة الإحصاء المركزية، ووفقاً للتقارير الإحصائية الصادرة عن هذه الدائرة ووزارة التربية والتعليم لعام 2025/2024، فإن عدد المعلمين العرب في الشمال يتراوح ما بين (5,600 - 5,900)، أما عدد معلمي المرحلة الإعدادية في لواء الناصرة لوحده فيبلغ (2,700) معلماً ومعلمة تقريباً، وهذا العدد يشمل المعلمين في المدارس داخل حدود

بلدية الناصرة ويشمل القرى التابعة لها إدارياً في اللواء .

عينة الدراسة:

تم توزيع أداة الدراسة بطريقة الكترونية، وذلك بالتواصل مع إدارات المدارس للوصول إلى المجتمعات الالكترونية (مجموعات التواصل الاجتماعي)، وتزويدها برابط خاص بأداة الدراسة، بعدما تم تحديد حجم العينة باستخدام معادلة تأخذ بعين الاعتبار بأن عدد أفراد المجتمع كبير، وأنه لا يمكن الوصول إلى جميع فئات المجتمع، وقد تم اعتماد العينة العشوائية الطبقية، وتحديد حجمها بحسب معادلة مادسون:

$$\frac{N \times P(1 - P)}{P(1 - P) + \left(\frac{Z^2 d}{2}\right) \times (N - 1)} = n$$

n: حجم العينة المطلوب N: حجم المجتمع الأصلي

Z: الدرجة المعيارية (95%) d: نسبة الخطأ (0.05)

P: توفر الخاصية بالمجتمع (تفرض 0.05 لضمان أكبر حجم للعينة)

وبعد تطبيق معادلة مادسون يكون حجم العينة المطلوب هو (337) معلماً ومعلمة، لكن بعد جمع البيانات والردود اتضح أن حجم العينة الحقيقي قد بلغ (331) معلماً ومعلمة، يشكلون ما نسبته (1.22%) من عدد أفراد المجتمع، فقد تم استبعاد (6) ردود لعدم استيفائها لشروط التحليل الإحصائي، وترى الباحثة أن هذه النسبة ملائمة لتحقيق أهداف الدراسة.

والجدول (2.1) توزيع أفراد العينة حسب خصائصهم

المتغيرات	المستويات	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	105	31.7%
	أنثى	226	68.3%
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	44	13.3%
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	28	8.5%
	من 10 إلى أقل من 15 سنة	46	13.9%
	15 سنة فأكثر	213	64.4%
المؤهل التعليمي	بكالوريوس	94	28.4%
	ماجستير فأعلى	237	71.6%
التخصص العلمي	علوم إنسانية	173	52.3%
	علوم تطبيقية	158	47.7%

تشير البيانات الواردة في الجدول إلى مجموعة من الخصائص الديموغرافية التي تعكس طبيعة عينة الدراسة وتوجهاتها العامة. وفيما يتعلق بمتغير الجنس، يتضح أن غالبية أفراد العينة من الإناث بنسبة (68.3%) مقابل (31.7%) من الذكور، وهو ما يدل على تمثيل أكبر للإناث في العينة، وقد يكون لذلك أثر في تفسير بعض النتائج المرتبطة بالاتجاهات أو الممارسات التربوية.

أما من حيث سنوات الخبرة، فتُظهر النتائج أن الفئة الأكبر هي فئة (15 سنة فأكثر) بنسبة (64.4%)، تليها فئة (10 إلى أقل من 15 سنة) بنسبة (13.9%)، ثم فئة (أقل من 5 سنوات) بنسبة (13.3%)، وأخيراً فئة (5 إلى أقل من 10 سنوات) بنسبة (8.5%). ويعكس هذا التوزيع أن غالبية المشاركين يتمتعون بخبرة طويلة في المجال، مما يعزز من موثوقية آرائهم ويضفي عمقاً عملياً على استجاباتهم.

وبالنسبة للمؤهل التعليمي، يتبين أن نسبة الحاصلين على درجة الماجستير بلغت (71.6%)، مقارنة بـ (28.4%) من حملة البكالوريوس، وهو ما يشير إلى ارتفاع المستوى الأكاديمي لأفراد العينة، الأمر الذي قد يسهم في ارتفاع مستوى الوعي التربوي والمهني لديهم. أما التخصص العلمي، فقد توزعت العينة بصورة متقاربة نسبياً بين تخصصات العلوم الإنسانية بنسبة (52.3%) والعلوم التطبيقية بنسبة (47.7%)، مما يدل على تمثيل متوازن نسبياً بين المجالين، ويعزز من شمولية النتائج وإمكانية تعميمها على تخصصات متعددة.

بوجه عام، تكشف هذه المؤشرات عن عينة يغلب عليها الطابع النسائي، وذات خبرة مهنية طويلة، ومستوى تأهيل أكاديمي مرتفع، مع تنوع مقبول في التخصصات العلمية، وهو ما يمنح نتائج الدراسة قدراً مناسباً من العمق والتنوع في وجهات النظر.

أداة الدراسة ومؤشرات صدقها وثباتها:

تم اعتماد أداة الاستبانة لتحقيق أهداف هذه الدراسة، وقد تم تصميم هذه الاستبانة وصياغة فقراتها بناء على الأدب النظري الوارد في هذه الدراسة، وبحسب ما جاء في دراسات سابقة عدة، إضافة إلى الاعتماد على مقاييس تتعلق بالتمكين المعرفي منها دراسة عبد الخالق (2023)، ودراسة عبد المعطي وآخرون (2025)، وقد تكونت من من قسمين، القسم الأول يتعلق بالمتغيرات الديمغرافية وتشمل: الجنس وسنوات الخبرة والمؤهل التعليمي والتخصص العلمي. والقسم الثاني يتضمن عبارات الاستبانة: ويتكون من محور التمكين المعرفي، ويتضمن: المجال الأول: الوعي المنهجي والتربوي العميق. والمجال الثاني: التفكير النقدي والإبداعي في الممارسة. والمجال الثالث: المشاركة في مجتمع المعرفة والتعلم، وبواقع (33) فقرة.

صدق وثبات أداة الدراسة:

أولاً: صدق وثبات العينة الاستطلاعية:

تم تطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية قبل تنفيذ الدراسة، وذلك بتطبيقها على عينة استطلاعية بلغ قوامها (30) معلماً ومعلمة من لواء الناصرة ومن خارج عينة الدراسة، حيث تم التحقق من صدق الأداة أيضاً بحساب معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لفقرات الدراسة مع الدرجة الكلية للأداة، واتضح أن معاملات الثبات قد تراوحت ما بين (0.768 – 0.885)، وهذا يشير إلى أن جميع الفقرات كانت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)، وإلى وجود اتساق داخلي بين الفقرات وأنها جميعاً تشترك في قياس التعلم النشط لدى معلمي لواء الناصرة. وذلك في فقرات التعلم النشط والتمكين المعرفي.

وتم التحقق من صدق الأداة بالعينة الاستطلاعية أيضاً، حيث أشارت النتائج إلى أن جميع الفقرات كانت دالة إحصائياً في المجال الذي تنتمي إليه، حيث بلغت الدرجة الكلية للتعلم النشط (0.94)، وللتمكن المعرفي (0.95) حسب معادلة Cronbach Alpha، كما تشير نتائج معامل الثبات باستخدام Cronbach's Alpha إلى أن أداة الدراسة تتمتع بدرجة عالية جداً من الاتساق الداخلي؛ حيث تراوحت قيم معامل ألفا بين (0.89–0.98) عبر جميع الأبعاد، وهي قيم تفوق الحد المقبول إحصائياً، مما يدل على تمتع الأداة بدرجة ثبات ممتازة.

ثانياً: صدق المحتوى والصدق الظاهري:

وبعد عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين تم حذف ثماني فقرات بعد إقرار المحكمين على تكرار أفكارها، كذلك تم تعديل (24) فقرة ليصبح عدد فقرات الاستبانة بصورتها النهائية (32) فقرة، موزعة على مجالات الدراسة ذاتها، ولم يطرأ أي تعديل على متغيرات الدراسة.

تم التحقق من صدق أداة الدراسة بعرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة، والذين أبدوا بعض الملاحظات حولها، وبناءً عليه تم إخراج الاستبانة بشكلها الحالي، هذا من ناحية.

وتمّ التحقق من صدق الأداة أيضاً بحساب معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لفقرات الدراسة مع الدرجة الكلية للأداة، وذلك كما هو واضح في الجداول (2.2).

جدول رقم (2.2): نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات درجة التمكين المعرفي مع الدرجة الكلية للأداة.

الفقرة	قيمة (ر)	الدلالة الإحصائية	الفقرة	قيمة (ر)	الدلالة الإحصائية
1	0.485*	0.000	17	0.639*	0.000
2	0.508*	0.000	18	0.699*	0.000
3	0.602*	0.000	19	0.695*	0.000
4	0.595*	0.000	20	0.625*	0.000
5	0.501*	0.000	21	0.602*	0.000
6	0.622*	0.000	22	0.700*	0.000
7	0.598*	0.000	23	0.635*	0.000
8	0.651*	0.000	24	0.754*	0.000
9	0.514*	0.000	25	0.669*	0.000
10	0.477*	0.000	26	0.673*	0.000
11	0.503*	0.000	27	0.564*	0.000
12	0.641*	0.000	28	0.636*	0.000
13	0.790*	0.000	29	0.640*	0.000
14	0.649*	0.000	30	0.683*	0.000
15	0.706*	0.000	31	0.596*	0.000
16	0.668*	0.000	32	0.644*	0.000

* دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05)

تشير المعطيات الواردة في الجدول السابق إلى أن جميع الفقرات كانت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)، مما يشير إلى وجود اتساق داخلي بين الفقرات وأنها جميعاً تشترك في قياس درجة التمكين المعرفي لدى معلمي المرحلة الإعدادية في لواء الناصرة من وجهة نظرهم.

وتم حساب الثبات بطريقة الاتساق الداخلي وبحساب معادلة الثبات كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)، وذلك كما هو واضح في الجدول (2.4).

جدول (2.4): نتائج معامل كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) لثبات أداة الدراسة

الأبعاد	عدد الحالات	عدد الفقرات	قيمة ألفا
الوعي المنهجي والتربوي العميق	331	11	0.90
التفكير النقدي والإبداعي في الممارسة	331	11	0.89
المشاركة في مجتمع المعرفة والتعلم	331	10	0.98
الدرجة الكلية	331	32	0.95

تشير نتائج معامل كرونباخ ألفا الواردة في الجدول السابق إلى تمتع أداة الدراسة بدرجة مرتفعة من الثبات الداخلي عبر جميع الأبعاد، فقد أظهرت مستويات مرتفعة من الثبات؛ إذ بلغت قيمة ألفا في بُعد الوعي المنهجي والتربوي العميق (0.90)، وفي بُعد التفكير النقدي والإبداعي في الممارسة (0.89)، وهي قيم تعكس ثباتاً قوياً. كما سجل بُعد المشاركة في مجتمع المعرفة والتعلم أعلى قيمة (0.98)، وهي قيمة مرتفعة جداً قد تشير إلى درجة عالية من الترابط بين الفقرات. وبلغت قيمة الثبات للدرجة الكلية للمجال الثاني (0.95)، مما يعزز موثوقية الأداة في قياس هذا المجال. بناءً على هذه النتائج، يمكن القول إن أداة الدراسة تتمتع بدرجة عالية من الثبات، وأن فقراتها تتسم بالاتساق الداخلي، الأمر الذي يعزز من إمكانية الاعتماد على نتائجها في التحليل الإحصائي اللاحق وتفسير النتائج بثقة علمية مناسبة.

التحليل الإحصائي:

- معادلة كرونباخ ألفا Cronbach' alpha؛ لتحديد معامل ثبات أدوات الدراسة.
- المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لفقرات ومجالات الدراسة والدرجة الكلية.
- استخدم اختبار (ت) (Independent Sample t-test) لاختبار الفروق بين المتوسطات الحسابية.
- استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) لاختبار الفروق بين المتوسطات الحسابية حسب المتغير لذي المستويات الثلاثة، مثل النوع الاجتماعي وعدد سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي.
- معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation)؛ لمعرفة دلالة العلاقة بين الفقرات والمجال التابعة له.
- معامل ارتباط بيرسون (Person) لاختبار العلاقات الارتباطية.

2.6 إجراءات الدراسة والجوانب الأخلاقية:

اتبعت الباحثة في تنفيذ الدراسة الحالية عدداً من الخطوات الرتيبة لضمان دقة تطبيقها، إذ تم في البداية جمع البيانات من مصادرها العربية والأجنبية التي شملت الكتب التربوية والبحوث العلمية المنشورة والرسائل الجامعية، ثم تم تحديد مجتمع الدراسة وعينتها وكيفية اختيارها، فقد حددت الباحثة مجتمع الدراسة ليشمل جميع معلمي ومعلمات المرحلة الإعدادية في لواء الناصرة، كما حددت كيفية اختيار العينة باستخدام عينة عشوائية طبقية، بما يضمن تمثيلاً كافياً ومناسباً لمجتمع الدراسة، تلا ذلك تطوير أداة الاستبانة لقياس العلاقة بين أبعاد التعلم النشط والتمكين المعرفي، بناءً على مجموعة من الدراسات السابقة، وبعد الانتهاء من تطبيق أداة الاستبانة على أفراد العينة، تم إجراء التحليل الإحصائي المناسب للإجابة عن أسئلة الدراسة وفرضياتها، باستخدام الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

ثم استخراج النتائج النهائية الكمية من التحليلات الإحصائية، وعرضها بصورة منظمة في جداول والتعليق عليها في فصل النتائج، تلاها عرض النتائج ومناقشتها بحسب الأدبيات التربوية والدراسات السابقة، وتحليلها ومناقشتها لتفسيرها تفسيراً موضوعياً وعلمياً، ومن ثم صاغت الباحثة مجموعة من التوصيات التي تسهم في تعزيز استخدام التعليم النشط وتزويد من اتجاهات المعلمين نحو المعرفة.

أما بشأن تحويل درجات السلم الخماسي في أداة الاستبانة ولوضع مفتاح التصحيح الملائم، تمّ بعد جمع بيانات الدراسة، إعطاء هذه الدرجات قيمة معينة، فقد حصلت الإجابة بدرجة كبيرة جداً 5 درجات، وبدرجة كبيرة على 4 درجات، وبدرجة متوسطة على 3 درجات، وبدرجة قليلة على درجتين، وبدرجة قليلة جداً على درجة واحدة، بحيث كلما زادت الدرجة زادت درجة التعلم النشط أو درجة التمكين المعرفي، والعكس بالعكس.

مفتاح التصحيح:

الدرجة	المتوسط الحسابي
متدنية	1.00-2.33
متوسطة	2.34-3.67
كبيرة	3.68-5.00

نتائج الدراسة

يشتمل هذا الجزء على عرضٍ للنتائج التي تم التوصل إليها عن موضوع الدراسة، وهو (درجة التمكين المعرفي لدى عينة من معلمي لواء الناصرة في ضوء بعض المتغيرات)، وبيان دور متغيرات الدراسة في تغيير إجابات وتقديرات أفراد العينة، ودور ذلك في فرضيات الدراسة، مع الإشارة إلى المعالجة الإحصائية المستخدمة. ويتضمن جدول البيانات، ووضعها تحت عناوين مناسبة، لتعقب ذلك تعليقات الباحثة على أبرز النتائج؛ عبر عرض النتائج المرتبطة بكل سؤال أو فرضية على حدة.

نتائج أسئلة الدراسة:

نتيجة السؤال الأول:

نص السؤال: ما درجة التمكين المعرفي لدى معلمي المرحلة الإعدادية في لواء الناصرة من وجهة نظر المعلمين؟

للإجابة عن هذا السؤال، ومعرفة درجة التمكن المعرفي لدى معلمي المرحلة الإعدادية في لواء الناصرة من وجهة نظر المعلمين، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجات لمحاول التمكين المعرفي والدرجة الكلية، وذلك كما يوضحه الجدول الآتي:

جدول (3.5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة التمكين المعرفي لدى معلمي المرحلة الإعدادية في لواء الناصرة من وجهة نظر المعلمين

الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المجال
كبيرة	0.66	4.04	331	الوعي المنهجي والتربوي العميق
كبيرة	0.61	3.96	331	التفكير النقدي والإبداعي في الممارسة
كبيرة	0.65	3.73	331	المشاركة في مجتمع المعرفة والتعلم
كبيرة	0.65	3.92	331	درجة التمكن المعرفي لدى المعلمين

تشير المعطيات الواردة في الجدول (4.5) السابق إلى أن درجة التمكين المعرفي لدى معلمي المرحلة الإعدادية في لواء الناصرة كان كبيراً من وجهة نظرهم، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.92) بانحراف معياري (0.65). وتشير هذه لمعطيات أنه قد حصل المجال الأول وهو (الوعي المنهجي والتربوي العميق) على متوسط حسابي بلغ (4.04) وبالمرتبة الأولى، وحصل المجال الثاني وهو (التفكير النقدي والإبداعي في الممارسة) على المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي بلغ (3.96)، وحصل المحور الثالث وهو (المشاركة في مجتمع المعرفة والتعلم) على المرتبة الثالثة وبمتوسط حسابي بلغ (3.73)، وجميع هذه المجالات والدرجة الكلية قد حصلت على درجة كبيرة، وفيما يأتي تفصيل لنتائج هذه المجالات:

أولاً: الوعي المنهجي والتربوي العميق:

لمعرفة درجة الوعي المنهجي والتربوي العميق لدى معلمي المرحلة الإعدادية في لواء الناصرة، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجات لفقرات المجال الأول المتعلقة بالوعي المنهجي والتربوي العميق وذلك كما في الجدول الآتي:

جدول (3.6): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للمظاهر المتعلقة بالوعي المنهجي والتربوي العميق لدى معلمي المرحلة الإعدادية في لواء الناصرة مرتبة حسب الأهمية.

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	أمتلك فهماً عميقاً للمناهج المدرسي	4.31	0.68	كبيرة
3	أدرك أهمية الفروق الفردية بين الطلبة وأراعيها في تصميم الأنشطة التعليمية	4.24	0.81	كبيرة
2	أربط بين محتوى المادة الدراسية والقضايا الحياتية والمجتمعية المعاصرة	4.21	0.74	كبيرة
6	أقيّم مدى فاعلية طرائق التدريس التي أستخدمها	4.03	0.79	كبيرة
11	أستخدم أدوات تقييم متنوعة وشاملة لقياس تعلم الطلبة	4.02	0.83	كبيرة
10	أعمل على تنمية مهارات التفكير العليا لدى الطلبة	3.99	0.99	كبيرة
5	أستخدم استراتيجيات تدريس متنوعة تلبي احتياجات الطلبة المختلفة	3.98	0.93	كبيرة
7	أستطيع تحليل الصعوبات التعليمية التي يواجهها الطلبة لتقديم الدعم المناسب لهم	3.97	0.94	كبيرة
8	أواكب التطورات الحديثة في مجال تخصصي	3.93	1.02	كبيرة
9	أمتلك القدرة على تكيف المنهج ليتناسب مع قدرات الطلبة	3.89	1.11	كبيرة
4	أمتلك معرفة واسعة بنظريات التعلم الحديثة وأطبقها في الصف	3.89	1.05	كبيرة
	الدرجة الكلية للمجال	4.04	0.66	كبيرة

تشير الدرجة الكلية لمجال الوعي المنهجي والتربوي العميق إلى مستوى مرتفع من التمكن؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي (4.04) بانحراف معياري (0.66) وبدرجة تقدير كبيرة، أي امتلاك معلمي المرحلة الإعدادية في لواء الناصرة وعياً تربوياً ومنهجياً متقدماً، مع درجة تجانس واضحة في الاستجابات.

وقد جاءت الفقرات الأربع الأعلى كما يلي:

1. أمتلك فهماً عميقاً للمناهج المدرسي بمتوسط (4.31).

2. أدرك أهمية الفروق الفردية بين الطلبة وأراعيها في تصميم الأنشطة التعليمية بمتوسط (4.24).

3. أربط بين محتوى المادة الدراسية والقضايا الحياتية والمجتمعية المعاصرة بمتوسط (4.21).

4. أقيم مدى فاعلية طرائق التدريس التي أستخدمها بمتوسط (4.03).

أما أدنى الفقرات من حيث المتوسط الحسابي فكانت:

1. أمتلك القدرة على تكيف المنهاج ليتناسب مع قدرات الطلبة بمتوسط (3.89).

2. أمتلك معرفة واسعة بنظريات التعلم الحديثة وأطبقها في الصف بمتوسط (3.89).

3. أواكب التطورات الحديثة في مجال تخصصي بمتوسط (3.93).

4. أستطيع تحليل الصعوبات التعليمية التي يواجهها الطلبة لتقديم الدعم المناسب لهم بمتوسط (3.97).

ورغم أن هذه الفقرات جاءت جميعها بدرجة كبيرة، إلا أن انخفاضها النسبي مقارنة ببقية الفقرات قد يشير إلى حاجة مستمرة لتعزيز الجوانب المرتبطة بالتحديث المهني.

ثانياً: التفكير النقدي والإبداعي في الممارسة:

لمعرفة درجة بالتفكير النقدي والإبداعي في الممارسة لدى معلمي المرحلة الإعدادية في لواء الناصرة، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجات لفقرات المجال الثاني المتعلقة بالتفكير النقدي والإبداعي في الممارسة وذلك كما في الجدول الآتي:

جدول (3.7): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للمظاهر المتعلقة بالتفكير النقدي والإبداعي في الممارسة لدى معلمي المرحلة الإعدادية في لواء الناصرة مرتبة حسب الأهمية.

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
5	أشجع الطلبة على طرح الأسئلة والتعبير عن آرائهم بحرية	4.14	0.81	كبيرة
1	أحلل المشكلات التربوية التي تواجهني في عملي المدرسي بطريقة منهجية	4.11	0.78	كبيرة
3	أبحث عن طرق أفضل للتدريس تختلف عن الممارسات التقليدية الحالية	3.99	0.86	كبيرة
6	أقبل النقد البناء وأستخدمه لتطوير أدائي التدريسي	3.98	0.88	كبيرة
9	أمتلك المرونة الكافية لتغيير خططي التدريسية بناءً على تغذية راجعة	3.98	0.94	كبيرة
11	أستخدم التكنولوجيا لتعزيز التفكير النقدي والإبداعي في التعلم	3.96	1.03	كبيرة
2	أبحث عن حلول إبداعية للتحديات التعليمية	3.95	0.88	كبيرة
10	أشجع الطلبة على حل المشكلات واتخاذ القرارات بأنفسهم	3.93	0.87	كبيرة
8	أربط بين المعرفة النظرية والتطبيق العملي في غرفة الصف	3.84	0.96	كبيرة
7	أقيم مصادر المعلومات المختلفة بشكل نقدي قبل استخدامها	3.84	0.83	كبيرة
4	أصمم أنشطة تعليمية جديدة ومبتكرة تشجع على التفكير النقدي والإبداعي لدى الطلبة	3.83	0.78	كبيرة
	الدرجة الكلية للمجال	3.96	0.61	كبيرة

تشير الدرجة الكلية لمجال التفكير النقدي والإبداعي في الممارسة إلى مستوى مرتفع من التحقق؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.96) بانحراف معياري (0.61) وبدرجة تقدير كبيرة، ما يدل على أن معلمي المرحلة الإعدادية في لواء الناصرة يمارسون هذا النمط من التفكير بصورة واضحة في أدائهم المهني، مع درجة تجانس مرتفعة نسبياً بين الاستجابات. جاءت الفقرات الأربع الأعلى كما يلي:

1. أشجع الطلبة على طرح الأسئلة والتعبير عن آرائهم بحرية بمتوسط (4.14).
 2. أحل المشكلات التربوية التي تواجهني في عملي المدرسي بطريقة منهجية بمتوسط (4.11).
 3. أبحث عن طرق أفضل للتدريس تختلف عن الممارسات التقليدية الحالية بمتوسط (3.99).
 4. أقبل النقد البناء وأستخدمه لتطوير أدائي التدريسي بمتوسط (3.98) (وتساوت معها فقرة المرونة في تغيير الخطط).
- وتعكس هذه النتائج حضور ثقافة مهنية قائمة على الانفتاح والحوار، والتحليل المنهجي للمشكلات، والسعي للتجديد، والاستعداد لتلقي التغذية الراجعة وتوظيفها في التحسين المستمر، وهي مؤشرات جوهرية على ممارسة تفكير نقدي وإبداعي فعال.

أما أدنى الفقرات من حيث المتوسط الحسابي فكانت:

- [1] أصمم أنشطة تعليمية جديدة ومبتكرة تشجع على التفكير النقدي والإبداعي لدى الطلبة بمتوسط (3.83).
 - [2] أربط بين المعرفة النظرية والتطبيق العملي في غرفة الصف بمتوسط (3.84).
 - [3] أقيم مصادر المعلومات المختلفة بشكل نقدي قبل استخدامها بمتوسط (3.84).
 - [4] أشجع الطلبة على حل المشكلات واتخاذ القرارات بأنفسهم بمتوسط (3.93).
- ورغم أن هذه الفقرات جاءت جميعها بدرجة كبيرة، إلا أن انخفاضها النسبي قد يشير إلى حاجة لمزيد من التركيز على نقل التفكير النقدي من المستوى الشخصي للمعلم إلى مستوى تصميم المواقف التعليمية، وتعزيز استقلالية الطلبة في اتخاذ القرار، وتكثيف الممارسات التطبيقية التي تربط النظرية بالواقع العملي.

ثالثاً: المشاركة في مجتمع المعرفة والتعلم:

لمعرفة درجة المشاركة في مجتمع المعرفة والتعلم لدى معلمي المرحلة الإعدادية في لواء الناصرة، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجات لفقرات المجال الثاني المتعلقة بالمشاركة في مجتمع المعرفة والتعلم وذلك كما في الجدول الآتي:

جدول (3.8): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للمظاهر المتعلقة بالمشاركة في مجتمع المعرفة والتعلم لدى معلمي المرحلة الإعدادية في لواء الناصرة مرتبة حسب الأهمية.

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
7	أنشر المعرفة والخبرة التي أكتسبها مع الآخرين	4.01	1.13	كبيرة
2	أبادل الخبرات والمعارف مع زملائي المعلمين بانتظام	4.00	0.92	كبيرة
1	أشارك بفاعلية في ورش العمل والدورات التدريبية لتطوير كفاياتي المهنية	3.97	0.99	كبيرة

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
4	أقدم الدعم والمساعدة لزملائي المعلمين عند الحاجة	3.93	1.12	كبيرة
10	أستفيد من شبكات التواصل المهنية لتعزيز تعليمي المستمر	3.76	1.29	كبيرة
3	أحرص على الانضمام إلى المجتمعات المهنية المتخصصة (افتراضية أو واقعية)	3.76	1.26	كبيرة
5	أشارك في الأنشطة البحثية والدراسات التربوية	3.54	1.26	متوسطة
8	أبحث عن فرص للتعاون مع معلمين من مدارس أخرى	3.47	1.34	متوسطة
9	أشارك في المؤتمرات والندوات التربوية لتبادل المعرفة	3.43	1.27	متوسطة
6	أطلع على أحدث البحوث والدراسات في المجال التربوي	3.40	1.30	متوسطة
	الدرجة الكلية للمجال	3.73	0.65	كبيرة

تشير الدرجة الكلية لمجال المشاركة في مجتمع المعرفة والتعلم إلى مستوى مرتفع بوجه عام؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.73) بانحراف معياري (0.65) وبدرجة تقدير كبيرة، وتعني هذه النتيجة وجود توجه إيجابي لدى معلمي المرحلة الإعدادية في لواء الناصرة نحو التفاعل المهني وتبادل الخبرات، مع درجة تجانس مقبولة في الاستجابات. وقد جاءت الفقرات الأربع الأعلى كما يلي:

1 أنشر المعرفة والخبرة التي أكتسبها مع الآخرين بمتوسط (4.01).

2 أتبادل الخبرات والمعارف مع زملائي المعلمين بانتظام بمتوسط (4.00).

3 أشارك بفاعلية في ورش العمل والدورات التدريبية لتطوير كفاياتي المهنية بمتوسط (3.97).

4 أقدم الدعم والمساعدة لزملائي المعلمين عند الحاجة بمتوسط (3.93).

وتعكس هذه النتائج حضور ثقافة مهنية تعاونية داخل البيئة المدرسية، تقوم على تبادل المعرفة والدعم المتبادل والمشاركة في أنشطة التطوير المهني، مما يشير إلى إدراك أهمية العمل الجماعي في تحسين الأداء التعليمي. أما أدنى الفقرات من حيث المتوسط الحسابي فكانت:

1. أطلع على أحدث البحوث والدراسات في المجال التربوي بمتوسط (3.40).

2. أشارك في المؤتمرات والندوات التربوية لتبادل المعرفة بمتوسط (3.43).

3. أبحث عن فرص للتعاون مع معلمين من مدارس أخرى بمتوسط (3.47).

4. أشارك في الأنشطة البحثية والدراسات التربوية بمتوسط (3.54).

وقد جاءت هذه الفقرات بدرجة متوسطة، كما أن انحرافات المعيارية مرتفعة نسبياً (تجاوزت 1.25 في معظمها)، مما يشير إلى تباين واضح في مستوى الانخراط الخارجي والبحثي بين أفراد العينة.

نتيجة السؤال الثاني:

نص السؤال: هل تختلف درجة التمكين المعرفي لدى معلمي المرحلة الإعدادية في لواء الناصرة من وجهة نظرهم باختلاف: النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والتخصص العلمي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تحويل للفرضيات الآتية:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في استجابة أفراد عينة الدراسة على التمكين المعرفي (الوعي المنهجي والتربوي العميق، والتفكير النقدي والإبداعي في الممارسة، والمشاركة في مجتمع المعرفة والتعلم) تعزى لمتغير النوع الاجتماعي.

للتحقق من صحة هذه الفرضية استخدم اختبار "ت" للفروق في متوسط في استجابة أفراد عينة الدراسة على التمكين المعرفي (الوعي المنهجي والتربوي العميق، والتفكير النقدي والإبداعي في الممارسة، والمشاركة في مجتمع المعرفة والتعلم) بحسب متغير النوع الاجتماعي، كما هو واضح من خلال الجدول (3.15).

جدول (3.15): نتائج اختبار "ت" للفروق في متوسط في استجابة أفراد عينة الدراسة على التمكين المعرفي (الوعي المنهجي والتربوي العميق، والتفكير النقدي والإبداعي في الممارسة، والمشاركة في مجتمع المعرفة والتعلم) بحسب متغير النوع الاجتماعي

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت" المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الوعي المنهجي والتربوي العميق	ذكر	105	3.93	0.73	329	-2.138	0.330
	أنثى	226	4.10	0.61			
التفكير النقدي والإبداعي في الممارسة	ذكر	105	3.92	0.67	329	-0.786	0.432
	أنثى	226	3.98	0.58			
المشاركة في مجتمع المعرفة والتعلم	ذكر	105	3.76	0.88	329	0.430	0.667
	أنثى	226	3.71	0.84			
الدرجة الكلية	ذكر	105	3.87	0.72	329	-0.812	0.418
	أنثى	226	3.93	0.62			

تشير نتائج اختبار (ت) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية للتمكين المعرفي تُعزى لمتغير النوع الاجتماعي؛ إذ بلغ متوسط الذكور (3.87) بانحراف معياري (0.72)، مقابل (3.93) بانحراف معياري (0.62) للإناث، بقيمة (ت = -0.812) ومستوى دلالة (0.418)، وهي أكبر من (0.05). وهذا يدل على أن مستوى التمكين المعرفي لدى المعلمين لا يختلف باختلاف الجنس، وأن كلاً من المعلمين والمعلمات يتمتعون بدرجة مقاربة من الوعي المنهجي والتفكير النقدي والمشاركة المعرفية.

على مستوى المجالات

مجال الوعي المنهجي والتربوي العميق: أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائياً لصالح الإناث، حيث بلغ متوسطهن (4.10) مقابل (3.93) للذكور. ويشير ذلك إلى تمتع المعلمات بدرجة أعلى من الوعي المنهجي والتربوي.

مجال التفكير النقدي والإبداعي في الممارسة: لم تظهر فروق دالة إحصائية مما يدل على تقارب مستوى التفكير النقدي والإبداعي بين الجنسين.

المشاركة في مجتمع المعرفة والتعلم: لم تسجل فروق دالة كذلك وهو ما يعكس تشابهاً في مستوى الانخراط المعرفي والمجتمعي بين المعلمين والمعلمات.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في استجابة أفراد عينة الدراسة على التمكين المعرفي (الوعي المنهجي والتربوي العميق، والتفكير النقدي والإبداعي في الممارسة، والمشاركة في مجتمع المعرفة والتعلم) تعزى لمتغير سنوات الخبرة للمعلمين.

جدول (3.16): الأعداد، المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للفروق في استجابة أفراد عينة الدراسة على التمكين المعرفي (الوعي المنهجي والتربوي العميق، والتفكير النقدي والإبداعي في الممارسة، والمشاركة في مجتمع المعرفة والتعلم) تعزى لمتغير سنوات الخبرة للمعلمين

المجال	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الوعي المنهجي والتربوي العميق	أقل من 5 سنوات	44	4.00	0.63
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	28	4.40	0.50
	من 10 إلى أقل من 15 سنة	46	4.04	0.60
	من 15 سنة فأكثر	213	4.01	0.68
التفكير النقدي والإبداعي في الممارسة	أقل من 5 سنوات	44	4.00	0.61
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	28	4.32	0.51
	من 10 إلى أقل من 15 سنة	46	3.92	0.55
	من 15 سنة فأكثر	213	3.91	0.62
المشاركة في مجتمع المعرفة والتعلم	أقل من 5 سنوات	44	3.87	0.79
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	28	4.35	0.64
	من 10 إلى أقل من 15 سنة	46	3.95	0.68
	من 15 سنة فأكثر	213	3.57	0.87
الدرجة الكلية	أقل من 5 سنوات	44	3.96	0.61
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	28	4.36	0.53
	من 10 إلى أقل من 15 سنة	46	3.97	0.55
	من 15 سنة فأكثر	213	3.84	0.67

يظهر من هذه المعطيات وجود فروق ظاهرية في متوسطات في استجابة أفراد عينة الدراسة، ولمعرفة إذا ما كانت هذه الفروق دالة إحصائياً تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق في متوسطات في استجابة أفراد عينة الدراسة على التمكين المعرفي (الوعي المنهجي والتربوي العميق، والتفكير النقدي والإبداعي في الممارسة، والمشاركة في مجتمع المعرفة والتعلم) في مدارس لواء الناصرة الإحصائية بحسب متغير سنوات الخبرة للمعلمين، كما هو واضح من خلال الجدول (3.17) الآتي:

جدول (3.17): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق في متوسط في استجابة أفراد عينة الدراسة على التمكين المعرفي (الوعي المنهجي والتربوي العميق، والتفكير النقدي والإبداعي في الممارسة، والمشاركة في مجتمع المعرفة والتعلم) بحسب متغير سنوات الخبرة للمعلمين

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الوعي المنهجي والتربوي العميق	بين المجموعات	3.943	3	1.314	3.120	0.026*
	داخل المجموعات	137.748	327	0.421		
	المجموع	141.690	330			
التفكير النقدي والإبداعي في الممارسة	بين المجموعات	4.275	3	1.425	3.922	0.009*
	داخل المجموعات	118.815	327	0.363		
	المجموع	123.090	330			
المشاركة في مجتمع المعرفة والتعلم	بين المجموعات	19.339	3	6.446	9.589	0.00*
	داخل المجموعات	219.813	327	0.672		
	المجموع	239.152	330	0.000		
الدرجة الكلية	بين المجموعات	7.006	3	2.335	5.725	*0.001
	داخل المجموعات	133.392	327	0.408		
	المجموع	140.397	330	0.000		

*دال إحصائياً

تشير المعطيات الواردة في الجدول (3.17) السابق إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ في متوسط في استجابة أفراد عينة الدراسة على التمكين المعرفي (الوعي المنهجي والتربوي العميق، والتفكير النقدي والإبداعي في الممارسة، والمشاركة في مجتمع المعرفة والتعلم) تعزى لمتغير سنوات الخبرة للمعلمين، حيث كانت الدلالة الإحصائية أقل من 0.05، وهي دالة إحصائية.

ولإيجاد مصدر الفروق استخرج اختبار شيفيه للمقارنات الثنائية البعدية للفروق في متوسط في استجابة أفراد عينة الدراسة على التمكين المعرفي (الوعي المنهجي والتربوي العميق، والتفكير النقدي والإبداعي في الممارسة، والمشاركة في مجتمع المعرفة والتعلم) تعزى لمتغير سنوات الخبرة للمعلمين وذلك كما هو واضح من خلال الجدول (3.18).

جدول (3.18): نتائج اختبار شيفيه للمقارنات الثنائية البعدية للفروق في متوسط في استجابة أفراد عينة الدراسة على التمكين المعرفي (الوعي المنهجي والتربوي العميق، والتفكير النقدي والإبداعي في الممارسة، والمشاركة في مجتمع المعرفة والتعلم) تعزى لمتغير سنوات الخبرة للمعلمين

المجال	المقارنات	أقل من 5 سنوات	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	من 10 إلى أقل من 15 سنة	من 15 سنة فأكثر
الوعي المنهجي والتربوي العميق	أقل من 5 سنوات		-0.399	-0.043	-0.005
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات			0.356	0.394*
	من 10 إلى أقل من 15 سنة				0.038

المجال	المقارنات	أقل من 5 سنوات	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	من 10 إلى أقل من 15 سنة	من 15 سنة فأكثر
	من 15 سنة فأكثر				
التفكير والإبداعي في الممارسة	أقل من 5 سنوات	-0.326	0.073	0.084	
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات		0.399*	0.409*	
	من 10 إلى أقل من 15 سنة			0.011	
	من 15 سنة فأكثر				
المشاركة مجتمع المعرفة والتعلم	أقل من 5 سنوات	-0.478	-0.080	0.302	
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات		0.399	0.779*	
	من 10 إلى أقل من 15 سنة			0.381*	
	من 15 سنة فأكثر				
الدرجة الكلية	أقل من 5 سنوات	-0.399	-0.015	0.121	
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات		0.384	0.520*	
	من 10 إلى أقل من 15 سنة			0.136	
	من 15 سنة فأكثر				

بالنسبة للدرجة الكلية أظهرت النتائج فرقا دالاً بين فئة (من 5 إلى أقل من 10 سنوات) وفئة (15 سنة فأكثر) لصالح الفئة الأولى.

وفي مجال الوعي المنهجي والتربوي العميق تبين وجود فرق دال إحصائياً بين فئة (من 5 إلى أقل من 10 سنوات) وفئة (15 سنة فأكثر)، وجاء الفرق لصالح فئة (5-10 سنوات)، كما يظهر من القيمة المعلمة بعلامة (*).

في مجال التفكير النقدي والإبداعي في الممارسة أظهرت النتائج فروقا دالة بين فئة (من 5 إلى أقل من 10 سنوات) وكل من فئتي (من 10 إلى أقل من 15 سنة) و (15 سنة فأكثر)، وجاءت الفروق لصالح فئة (5-10 سنوات).

وفي مجال المشاركة في مجتمع المعرفة والتعلم تبين وجود فروق دالة بين فئة (من 5 إلى أقل من 10 سنوات) وفئة (15 سنة فأكثر) لصالح الفئة الأولى، وكذلك بين فئة (من 10 إلى أقل من 15 سنة) وفئة (15 سنة فأكثر)، وجاءت الفروق أيضاً لصالح الفئات الأقل خبرة مقارنة بفئة (15 سنة فأكثر). وهذا يدل على أن المعلمين ذوي الخبرة الطويلة جداً كانوا الأقل في هذا البعد مقارنة ببعض الفئات الأخرى.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في متوسط في استجابة أفراد عينة الدراسة على التمكين المعرفي (الوعي المنهجي والتربوي العميق، والتفكير النقدي والإبداعي في الممارسة، والمشاركة في مجتمع المعرفة والتعلم) تعزى لمتغير المؤهل العلمي للمعلمين.

للتحقق من صحة الفرضية السابعة استخدم اختبار "ت" للفروق في متوسط في متوسط في استجابة أفراد عينة الدراسة على التمكين المعرفي (الوعي المنهجي والتربوي العميق، والتفكير النقدي والإبداعي في الممارسة، والمشاركة في مجتمع المعرفة والتعلم) بحسب متغير المؤهل العلمي للمعلمين، كما هو واضح من خلال الجدول (3.19).

جدول (3.19): نتائج اختبار "ت" للفروق في متوسط استجابة أفراد عينة الدراسة على التمكين المعرفي (الوعي المنهجي والتربوي العميق، والتفكير النقدي والإبداعي في الممارسة، والمشاركة في مجتمع المعرفة والتعلم) بحسب متغير المؤهل العلمي للمعلمين

المجال	المؤهل التعليمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت" المحسوبة	الدالة الإحصائية
الوعي المنهجي والتربوي العميق	بكالوريوس	94	3.92	0.55	329	-2.382	0.018*
	ماجستير	237	4.09	0.69			
التفكير النقدي والإبداعي في الممارسة	بكالوريوس	94	3.87	0.55	329	-1.631	0.104
	ماجستير	237	3.99	0.63			
المشاركة في مجتمع المعرفة والتعلم	بكالوريوس	94	3.63	0.79	329	-1.263	0.207
	ماجستير	237	3.76	0.87			
الدرجة الكلية	بكالوريوس	94	3.81	0.57	329	-1.790	0.074
	ماجستير	237	3.96	0.68			

أشارت النتائج بشكل عام إلى عدم وجود فروق في استجابة أفراد عينة الدراسة على التمكين المعرفي تعزى لمتغير المؤهل العلمي للمعلمين، حيث كانت الدلالة الإحصائية أكبر من 0.05 وهي غير دالة إحصائياً، رغم تفوق متوسط حملة الماجستير (3.96) على حملة البكالوريوس (3.81).

ففي الوعي المنهجي والتربوي العميق وجدت فروق في استجابة أفراد عينة الدراسة على التمكين المعرفي تعزى لمتغير المؤهل العلمي للمعلمين وجاءت الفروق لصالح المعلمين الحاصلين على درجة الماجستير (متوسط = 4.09) مقارنة بحملة البكالوريوس (متوسط = 3.92). ويشير ذلك إلى أن ارتفاع المؤهل العلمي يرتبط بزيادة مستوى الوعي المنهجي والتربوي العميق.

أما في مجال التفكير النقدي والإبداعي في الممارسة بلغت قيمة الدلالة (0.104)، وهي غير دالة إحصائياً، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة بين حملة البكالوريوس والماجستير في هذا البعد، رغم وجود فرق طفيف في المتوسطات لصالح الماجستير.

وفي مجال المشاركة في مجتمع المعرفة والتعلم بلغت قيمة الدلالة (0.207)، وهي غير دالة إحصائياً، ما يعني عدم وجود فروق جوهرية بين المجموعتين في هذا المجال، وإن كان المتوسط الحسابي لصالح حملة الماجستير.

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في استجابة أفراد عينة الدراسة على التمكين المعرفي (الوعي المنهجي والتربوي العميق، والتفكير النقدي والإبداعي في الممارسة، والمشاركة في مجتمع المعرفة والتعلم) تعزى التخصص العلمي للمعلمين.

للتحقق من صحة الفرضية الثامنة استخدم اختبار "ت" للفروق في متوسط في استجابة أفراد عينة الدراسة على التمكين المعرفي (الوعي المنهجي والتربوي العميق، والتفكير النقدي والإبداعي في الممارسة، والمشاركة في مجتمع المعرفة والتعلم) بحسب متغير التخصص العلمي، كما هو واضح من خلال الجدول (3.20).

جدول (3.20): نتائج اختبار "ت" للفروق في متوسط في استجابة أفراد عينة الدراسة على التمكين المعرفي (الوعي المنهجي والتربوي العميق، والتفكير النقدي والإبداعي في الممارسة، والمشاركة في مجتمع المعرفة والتعلم) بحسب متغير التخصص العلمي

المجال	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت" المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الوعي المنهجي والتربوي العميق	علوم إنسانية	173	3.97	0.71	329	-2.124	0.339
	علوم تطبيقية	158	4.06	0.65			
التفكير النقدي والإبداعي في الممارسة	علوم إنسانية	173	3.96	0.62	329	-0.775	0.442
	علوم تطبيقية	158	3.94	0.77			
المشاركة في مجتمع المعرفة والتعلم	علوم إنسانية	173	3.80	0.81	329	0.444	0.686
	علوم تطبيقية	158	3.75	0.84			
الدرجة الكلية	علوم إنسانية	173	3.90	0.77	329	-0.815	0.432
	علوم تطبيقية	158	3.88	0.65			

تشير نتائج اختبار (ت) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية للتمكين المعرفي تُعزى لمتغير التخصص العلمي؛ إذ بلغ متوسط علوم إنسانية (3.90) بانحراف معياري (0.77)، مقابل (3.88) بانحراف معياري (0.65) للعلوم التطبيقية، بقيمة (ت = -0.818) ومستوى دلالة (0.418)، وهي أكبر من (0.05). وهذا يدل على أن مستوى التمكين المعرفي لدى المعلمين لا يختلف باختلاف التخصص، وأن المعلمين والمعلمات يتمتعون بدرجة متقاربة من الوعي المنهجي والتفكير النقدي والمشاركة المعرفية.

على مستوى المجالات

مجال الوعي المنهجي والتربوي العميق: أظهرت النتائج عدم وجود فرق دال إحصائياً، حيث بلغ متوسط العلوم الإنسانية (3.97) مقابل (4.06) للعلوم التطبيقية. ويشير ذلك إلى تمتع تخصص العلوم التطبيقية بدرجة أعلى من الوعي المنهجي والتربوي.

مجال التفكير النقدي والإبداعي في الممارسة: لم تظهر فروق دالة إحصائياً مما يدل على تقارب مستوى التفكير النقدي والإبداعي بين تخصصات المعلمين.

المشاركة في مجتمع المعرفة والتعلم: لم تسجل فروق دالة كذلك وهو ما يعكس تشابهاً في مستوى الانخراط المعرفي والمجتمعي بين تخصصات المعلمين.

مناقشة النتائج

مناقشة نتائج أسئلة الدراسة:

مناقشة نتيجة السؤال الأول:

نص السؤال: ما درجة التمكين المعرفي لدى معلمي المرحلة الإعدادية في لواء الناصرة من وجهة نظر المعلمين؟

أظهرت النتائج أن درجة التمكين المعرفي لدى معلمي المرحلة الإعدادية في لواء الناصرة كانت كبيرة من وجهة نظرهم،

وبمتوسط حسابي بلغ (3.92)، وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة عوراتاني (2022) التي كشفت عن أن مستوى التمكين المعرفي للمعلمين في جاء بدرجة مرتفعة.

تفسر الباحثة هذه النتيجة بما تفرضه طبيعة عملهم كمعلمين يعرفون تفاصيل علمية كثيرة بحسب المنهاج، وتبعاً للأنشطة غير الصفية التي يقومون بها، فهذا بدوره يضيف تمكيناً معرفياً لديهم. والتمكين المعرفي بالنسبة لمعلم مرحلة إعدادية يعد ضرورة مهنية كي يستمر المعلم في عمله على أحسن وجه، كأن يناقش طلبه هذه الصفوف بأمور علمية يسعون إلى معرفتها، وأن يتبادل معلومات عامة ومعلومات مخصصة مع زملائه، كما أن دوره المجتمعي والأسري يفرض عليه بأن يكون ملماً (أو مثقفاً بغلطنا الشائعة) بأمور كثيرة، فهو في نظر مجتمعه مصدراً للمعلومة.

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى ما تقتضيه مهنة التعليم من إطلاع على مناهج مختلفة وكتب خارجية متنوعة، فقد يطلع معلم اللغة العربية إلى معلومات تاريخية ودينية بحسب طبيعة دروس اللغة العربية، ويطلع معلمو الرياضيات والعلوم والهندسة على معلومات تكنولوجية نتيجة لتضمنين تمارين تتطلب استخدام تطبيقات تكنولوجية، ومعلم اللغة الإنجليزية يطلع على معلومات ثقافية عدة من ثقافات مختلفة بحسب موضوعات دروسه، وهكذا مع باقي المواد التعليمية التي تتشابك وتتداخل معرفياً في العديد من الدروس.

أولاً: الوعي المنهجي والتربوي العميق:

أشارت النتائج إلى أن الدرجة الكلية لمجال الوعي المنهجي والتربوي العميق حصلت على مستوى مرتفعاً من التمكين؛ وبمتوسط حسابي (4.04) وبدرجة تقدير كبيرة، وهذا ما تحدثت عنه واقترحت دراسة باولو فريري (Paulo Freire)، بأن التمكين المعرفي عملية تطوير للوعي النقدي لدى المعلم لفهم البنى التربوية، ويرى أن المعلم المتمكن معرفياً يكون المعلم قادراً على التفكير وقادر على استخدام قدراته المعرفية للتأثير في بيئته المدرسية، والتمكين المعرفي يمنحه القدرة لاستخدام مهاراته في الإسهام الإيجابي في التعليم.

تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى امتلاك معلمي المرحلة الإعدادية وعياً تربوياً ومنهجياً متقدماً، وإلى وعيهم وفهمهم بما يقومون بتعليمه. وإلى إحاطتهم بتفاصيل المنهاج والقصد التعليمي من الدروس، أي الغرض الذي وضع من أجله الدرس، لأنه من غير التمكّن بتفاصيل موادهم التعليمية لا يستطيع المعلم تأدية مهنته، وبخاصة للمرحلة التي تتطلب من المعلم أن يرسّخ المفاهيم والقوانين والأفكار في أذهان الطلبة، كي ينتقلوا بسلاسة إلى المرحلة الثانوية، وتتطلب التركيز على إعداد الطلبة فكرياً وتربوياً ومهارياً في عملية فهم الدروس.

وبالمعنى العملي لهذه النتيجة وتفسيرها، فإن المرحلة الإعدادية تتطلب من المعلم أن يكون متمكناً معرفياً بالمعرفة العامة، وبمعرفة تفاصيل المنهاج، فهو أمام طلبة أكثر نضجاً واستيعاباً وتحليلاً من طلبة المرحلة الأساسية، فيكون مستعداً لأي سؤال استنتاجي وليس عفويّاً كما هو الحال في المرحلة الأساسية، إذ لا يمكن للمعلم في هذه المرحلة التغاضي عن أسئلة الطلبة أو تأجيل الرد على استفساراتهم، فقد يضطر إلى الإجابة تحقيقاً لأهداف الدرس.

وترى الباحثة أن هذه النتيجة تدل على مدى امتلاك المعلمون الفهم العميق للمنهاج المدرسي بتفاصيله الكثيرة، والفهم العميق لأساليب التدريس التي تتناسب والفروق الفردية بين الطلبة، وتدلل على قدرة المعلم على تصميم الأنشطة والوسائل التعليمية المتنوعة، للربط بين محتوى المادة الدراسية والقضايا الحياتية المعاصرة، إضافة إلى ممارسة التقويم الذاتي لطرائق التدريس، وهي جميعها مؤشرات على نضج مهني وتربوي. وقد ترجع هذه النتيجة إلى التعمق في نظريات التعلم المعاصرة، وتطوير مهارات التكيف والتحليل التشخيصي لل صعوبات التعليمية.

ثانياً: التفكير النقدي والإبداعي في الممارسة:

أظهرت النتائج أن الدرجة الكلية لمجال التفكير النقدي والإبداعي في الممارسة حصلت على مستوى مرتفع ومتوسط حسابي (3.96) وبدرجة تقدير كبيرة، وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (Jaboob et al (2025 التي أشارت إلى أن المعلم والطالب المتمكنين معرفياً ويجعل منهما باحثاً مستقلاً، وينمي هذا التمكين الدافعية للبحث والاستكشاف الذاتيين، وبخاصة عند الشعور بالاستقلالية المعرفية، بحيث يفيد التمكين المعرفي في تنمية مهارات النقيم النقدي.

تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن التفكير النقدي والإبداعي في ممارسة التعليم وفي التمكين المعرفي، هي من الأدوات الثابتة لدى المعلمين إجمالاً، إذ نلاحظ كثيراً استخدامهما بالشرح وفي الأسئلة والنقاشات الصفية، وللوصول إلى طرق تدريس وشرح تشرك الطلبة بفاعلية في الحصة والنقاش، إذ تقيد هذه الأساليب في توضيح الأفكار العلمية للطلبة بشكل جماعي، وتكون - أي الأساليب - مبنية على معرفة مسبقة لدى المعلم، حيث يصعب ممارسة هذه الأساليب دون إطلاع كافٍ على مضمون الدرس من داخل المنهاج وخارجه.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة من خلال اطلاعها على بعض من ممارسات المعلمين التي تدل على استخدام التفكير النقدي والإبداعي، منها أن العديد من معلمي لواء الناصرة الذين عاصرتهم الباحثة وعملت معهم، لديهم وعي مهني وتربوي عن أهمية دمج مهارات التفكير المختلفة في الممارسات التدريسية اليومية وفي الأنشطة وفي الأسئلة الصفية. كما لاحظت أن بيانات التعليم في لواء الناصرة موائمة للتعلم الذي يحفز مختلف أنواع التفكير، كالوسائل التعليمية، وأساليب الشرح المعتمدة، ودور الإدارة في تحديث أساليب الشرح والتدريس، وتنويع أسئلة الاختبارات، وسعي الإدارات والمعلمون نحو ترسيخ التعلم النشط وتوظيف أساليب تقيد في تحقيق العمليات العقلية العليا لدى الطلبة.

وتفسر هذه النتيجة من منظور عملي وأدائي الذي يتمثل في امتلاك المعلمين لقدرة كافية على الربط بين التمكين المعرفي والتطبيق العملي لأساليب مثل حل المشكلات والابتكار التربوي، ويظهر هذا الأداء في تشجيع المعلمين الطلبة على طرح أسئلة وفي التعبير عن آرائهم بحرية أثناء الحصص، وفي تحليل المشكلات التعليمية المختلفة. كما أن أداء التفكير النقدي والإبداعي يظهر في بحث المعلمون عن طرق أفضل للتدريس، والمرونة التي يتمتعون بها في تغيير الخطط الدراسية، وعليه ترى الباحثة أن هذه النتيجة تعكس حضور قوي لثقافة مهنية قائمة على الحوار والتحليل والسعي للتجديد، والاستعداد لتلقي تغذية راجعة وتوظيفها في تحسين التعليم، وهي بمجملها مؤشرات جوهرية تدل على ممارسة تفكير نقدي وإبداعي فعال.

ثالثاً: المشاركة في مجتمع المعرفة والتعلم:

تشير الدرجة الكلية لمجال المشاركة في مجتمع المعرفة والتعلم إلى مستوى مرتفع بوجه عام؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.73) بانحراف معياري (0.65) وبدرجة تقدير كبيرة، وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (Zhou, & Fanfan (2024 التي جاء فيها أن مجتمع المعرفة يعني أن جميع أفراد المجتمع المدرسي لديهم القدرة على القيام بإجراءات سليمة تحقق أهداف العملية التعليمية، لأن التمكين المعرفي يعني امتلاك الجميع المعارف اللازمة للقيام بمهامهم بطريقة تدل على تفكير سوي وكفاءة عالية.

تعزو الباحثة هذه النتيجة لوجود توجه إيجابي وبناء لدى المعلمين عينة الدراسة نحو التفاعل المهني وتبادل الخبرات، فهذه المشاركة تعني الانخراط في تبادل المعلومات بين المعلمين عن أساليب التدريس الأكثر فاعلية، وعن الدور التعليمي الناجح الذي يقوم به المعلم، كما يمكن للباحثة تفسير هذه النتيجة من جوانب مختلفة، منها أن المشاركة في مجتمع المعرفة والتعلم تعني من المنظور المهني تبني ثقافة للتعليم المستمر، ووجود دافعية مهنية عالية لدى هؤلاء المعلمين تجاه تطوير مهاراتهم المهنية، ولمواكبة المستجدات التربوية الحديثة على مختلف الأصعدة.

وجانب آخر يفسر هذه النتيجة هو الهيكلية الإدارية في المدارس والجهات المسؤولة عنها، حيث توجد قنوات اتصال تربوي

متنوعة بين المعلمين والإدارات والجهات المسؤولة، ومنها حضور المشرفين ومركزي الطبقات حصصاً متنوعة، وتبادل الخبرات والمعلومات مع المعلمين، وهذا يشير إلى نجاح المعلمين والتربويين في تكوين شبكات تعليم وتعلم مهنية هدفها تبادل الخبرات والممارسات الأفضل، ومما ييسر هذه القنوات وجود الرقمنة والمعلوماتية في مدارس لواء الناصرة، والتي تسمح للمعلمين والتربويين من استخدام أدوات تكنولوجية ومنصات المعرفة لتسهيل انخراطهم في مجتمعات افتراضية وواقعية ثرية بالمعلومات.

إضافة إلى رسوخ ثقافة العمل الجماعي ومفهومه، والذي يتمثل في وجود قناة لاحظتها الباحثة لدى أفراد العينة بأن التطور المهني والانخراط في مجتمع المعرفة، هو عملية تشاركية تسهم مباشرة في تحويل المدرسة إلى منظمة متعلمة داعمة لإنتاج المعرفة، وللمؤسسة تعليمية تحقق الانسجام في التوجهات المهنية نحو مجتمع معرفي ومهني متطور باستمرار، وقد يكون هذا الانسجام ناتج عن تقارب وجهات نظر المعلمين، وعن المشاركة في مجتمع معرفي ينتهج سلوكاً مهنيًا مستقرًا، لأن الانسجام والتوافق والتشارك عوامل تؤدي إلى تقليل العبء المهني عند تبادل المعارف، ويوفر الكثير من الجهد بعد تبادل المعلومات عن الطلبة وكيفية التعامل معهم، بحيث يتم التبادل بعيداً عن القضايا الشخصية، إنما بطريقة تقيد المعلمين ككل، وتتأكد هذه النتيجة من اتفاق المعلمين على فقرات مثل: نشر المعرفة والخبرة التي يكتسبونها مع الآخرين، وتبادل الخبرات والمعارف مع زملائهم، والتشارك بفاعلية في ورش العمل والدورات التدريبية، وجميع هذه الفقرات حصلت على درجة مرتفعة، وفي الوقت ذاته تؤكد هذه النتيجة على وجود ثقافة مهنية تعاونية داخل مدارس الناصرة، وتقوم على تبادل المعرفة والمشاركة.

مناقشة نتيجة السؤال الثاني:

نص السؤال: هل تختلف درجة التمكين المعرفي لدى معلمي المرحلة الإعدادية في لواء الناصرة من وجهة نظرهم باختلاف: النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والتخصص العلمي؟

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في استجابة أفراد عينة الدراسة على التمكين المعرفي (الوعي المنهجي والتربوي العميق، والتفكير النقدي والإبداعي في الممارسة، والمشاركة في مجتمع المعرفة والتعلم) تعزى لمتغير النوع الاجتماعي.

أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق في الدرجة الكلية للتمكين المعرفي تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، وذلك في الدرجة الكلية ومجالات الدراسة. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة ديباجه (2022).

تفسر الباحثة هذه النتيجة تبعاً للعوامل المشتركة التي يجتمع عليها المعلمون من كلا الجنسين في المدارس، ومنها التساوي في الوصول المعرفي والرقمي للوسائل التعليمية، حيث يمتلك جميع المعلمين الفرص ذاتها للوصول لمصادر المعلومات من مكتبات عادية ومكتبات رقمية، مما فيتساوى الكم المعرفي لديهم، وتتساوى وتتقارب إلى حد كبير مستويات الوعي المنهجي عند تكوين مجتمع معرفي لمعلمي المادة الواحدة. يضاف إلى هذا وحدة المسار الأكاديمي والتربوي وتلقيهم البرامج التدريبية نفسها التي تنمي مهارات التعليم (تنظيم وأساليب وضبط ...) مما يجعل الممارسات الميدانية معتمدة على الكفاءة المكتسبة وليس على المتغيرات الشخصية.

ولاحظت الباحثة أن البيئة التعليمية في لواء الناصرة تفرض على كافة المعلمين المشاركة والتعاون في مجتمعات المعرفة، وحتى في المنصات التعليمية، ومنها على سبيل المثال إعداد الجدول الأسبوعي بمشاركة مربّي الصفوف، وتنظيم جدول الامتحانات، مما يوحد سلوكهم المهني ويزيد من توجهاتهم الإيجابية نحو التعليم التشاركي وإفادة بعضهم بعضاً، وهذا ناتج عن عامل آخر وهو تشابه المعايير الوظيفية، حيث يخضع تقييم الأداء المهني لمعايير واحدة، وتركز على جودة الممارسة والتمكن من المادة التعليمية، مما يدفع كلا الجنسين نحو تطوير مستويات مقاربة من التمكين المعرفي لتحقيق هذه المعايير والضوابط. كما أن الوعي التربوي المشترك يولد رؤية تربوية متشابهة تجاه القضايا التربوية التي يمر بها المعلم في المدرسة أو المنطقة، كالتعامل مع الفوارق الفردية والثقافية بين الطلبة، ومع كيفية التعامل مع كم ونوع المعلومات.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في استجابة أفراد عينة الدراسة على التمكين المعرفي (الوعي المنهجي والتربوي العميق، والتفكير النقدي والإبداعي في الممارسة، والمشاركة في مجتمع المعرفة والتعلم) تعزى لمتغير سنوات الخبرة للمعلمين.

أسفرت النتائج عن وجود فروق لصالح الفئة (من 5 إلى أقل من 10 سنوات) في مجال الوعي المنهجي والتربوي العميق، وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة ديباجه (2022) واختلفت مع دراسة عوراتاني (2022).

تفسر الباحثة هذه النتيجة بأن هذه الفئة من المعلمين تكون في مرحلة توازن مهني، وقد تمثل الفترة الملائمة للتطور المهني والذهني للمعلم، حيث يكون قد تخطى باقتدار إرباك البدايات المهنية، وأوجد حلولاً لما اعترضه من مشكلات مهنية، لكنه لم يصل أو يعاني من احتراق مهني أو استنزاف فكري نتيجة للرتابة المهنية، والتي يعاني منها بعض المعلمين من ذوي الخبرات الطويلة. هذا الوضع يؤهلهم للتمكن من المادة والمنهج الدراسي تبعاً لما يكتسبونه من مجتمعات المعرفة، بحيث يتطلعون إلى امتلاك وعياً منهجياً عميقاً ينتج عن تكرار تدريس المنهاج لعدة شُعب، فيمنحهم قدرات على نقد المحتوى داخل مجتمع المعرفة، ويزيد من فرص تطوير مهارات تفكير تدعم تطلعات هذه الفئة.

وتبين أيضاً وجود فروق في مجال المشاركة في مجتمع المعرفة والتعلم لصالح (من 5 إلى أقل من 10 سنوات)، تعزو الباحثة هذه النتيجة لثلاثة عوامل، الأول هو تمتع هذه الفئة بالمرونة العقلية والتقنية، وهذه المرونة ناتجة عن التطلع لاكتساب الخبرة والمكانة داخل المدرسة، كما أنّ هذه الفئة غالباً ما تمتاز بقدرة عالية على دمج المعرفة التكنولوجية بالمعرفة التربوية، لأنها قد تلقت جزءاً من التعليم يقوم على استخدام التكنولوجيا، وهذا يسهل تعاونهم وتواجدهم في مجتمعات المعرفة الرقمية ومنصات التعليم. والعامل الثاني هو الرغبة في النمو والترقية المهنية، والسعي إلى بناء سمعة مهنية أكثر إيجابية، مما يدفع معلمي هذه الفئة لتبني أسلوب إيجابي في ممارساته اليومية والمشاركة في الأنشطة التي تعزز تمكينه المعرفي. أما العامل الثالث فهو الربط بين النظرية والتطبيق، ومنها على سبيل المثال تحويل الوعي التربوي النظري عن استراتيجية لعب الأدوار، أو التنوع بالأسئلة (مباشرة واستنتاجية وابتكارية) الذي اكتسبه في المساقات الجامعية، إلى ممارسات ميدانية ملموسة، مما يجعلهم أكثر تميزاً في تطبيق استراتيجيات مختلفة تدل على التمكين المعرفي.

وتعزو الباحثة وجود فروق في مجال التفكير النقدي والإبداعي لصالح فئة (5-10 سنوات)، إلى ميل معلمي هذه الفئة إلى التشارك المعرفي لاكتساب الخبرة والمعلومات من الزملاء، وأحياناً كثيرة يتقبلون النقد البناء الهادف للتحسين، وهو أساساً جوهر مشاركة المعلومات والأساليب في مجتمع المعرفة داخل المدرسة.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في متوسط في استجابة أفراد عينة الدراسة على التمكين المعرفي (الوعي المنهجي والتربوي العميق، والتفكير النقدي والإبداعي في الممارسة، والمشاركة في مجتمع المعرفة والتعلم) تعزى لمتغير المؤهل العلمي للمعلمين.

أشارت النتائج بشكل عام إلى عدم وجود فروق في استجابة أفراد عينة الدراسة على التمكين المعرفي تعزى لمتغير المؤهل العلمي للمعلمين، وقد اختلفت هذه النتيجة مع دراسة ديباجه (2022).

تري الباحثة وجود العديد من الأسباب والعوامل التي أدت لهذه النتيجة، ومنها أن مجتمع المعرفة في مدارس لواء الناصرة وغيرها أصبح متاحاً للجميع، نظراً لوحدة المصادر المعرفية على مختلف أنواعها، الورقية والرقمية وغيرها من وسائل تعليمية، والذي نسميه أحياناً انفجاراً معرفياً ويكون سهل الوصول، وفضلاً عن أن المكتبات الرقمية والمنصات التعليمية متاحة للجميع، ولا تقتصر أو ترتبط بالدرجة العلمية، ويكون لدى الجمع فرصاً متساوية للمشاركة في مجتمعات المعرفة.

وتعزى هذه النتيجة إلى عامل آخر وهو خضوع الهيئات التدريسية في مدارس لواء الناصرة لبرامج تدريبية ومهنية وتأهيلية موحدة على مستوى اللواء، مما يساهم في الحد من الفوارق والفجوات المعرفية بين المعلمين، سواء كانوا من حملة درجة

البكالوريوس أو دراسات عليا. كما أنهم يجتمعون في ممارسة ميدانية واحدة، تتطلب منهم العمل في مستويات محددة من الكفايات والمهارات التعليمية والتربوية، مما يوثق التمكين المعرفي مع متطلبات المواقف الصفية اليومية أكثر من علاقته بالشهادة الأكاديمية أو الدرجة العلمية. ومن العوامل التي تقلل الفروق في الاستجابات هو التشارك المهني بين المعلمين داخل المدرسة، بحيث تسهم مجتمعات التعلم المهنية والمعرفية في نقل الخبرات والمعارف بين المعلمين، حيث يفيد المعلم من حملة الماجستير زميله صاحب درجة البكالوريوس، وقد يكون العكس بالعكس عندما يتعلق الأمر بمهارة جديدة أو معلومة اكتسبها المعلم المستجد. وقد يشارك جميع المعلمين بالدافعية الذاتية للتطوير، لأنه لم يعد التمكين المعرفي محصوراً في الدراسات الأكاديمية فقط، بل أصبح مرتبطاً بالرغبة الشخصية للمعلم.

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في استجابة أفراد عينة الدراسة على التمكين المعرفي (الوعي المنهجي والتربوي العميق، والتفكير النقدي والإبداعي في الممارسة، والمشاركة في مجتمع المعرفة والتعلم) تعزى التخصص العلمي للمعلمين.

أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية للتمكين المعرفي تُعزى لمتغير التخصص العلمي، تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن المعلمين من كافة التخصصات (مضطرين) مهنيًا وأكاديميًا لامتلاك المعرفة بتخصصه بشكل عام، وبمعرفة بالمنهاج وطرائق التدريس بشكل خاص وعميق، وهذا الاضطراب يجب أن يكون حتى يثبت المعلم قدرته داخل الصف وأمام لجان المساءلة، من مركز طبقة ومدير ومشرف، والمعلمين سواء من التخصصات الأدبية أو العلمية يمتلكون الأدوات المعرفية ذاتها، التي يمكنه بواسطتها نقد ممارسته وتطويرها، ونقد المنهج وتعديله قدر الإمكان.

ومن هذه الأدوات المعايير المهنية المتبعة في لواء الناصرة، منها تكنولوجيا التعليم والأدوات الرقمية التي تقلل الفوارق المعرفية، والتدريب التربوي الذي يركز حالياً على تمكين المعلم من المادة ومن المهارة، كالتدريب على استراتيجيات الحوار والمناقشة، والتدريب على استراتيجيات الأحاجي والألغاز والتفكير الاستنتاجي، ومنها وحدة الإعداد التربوي وشموليته التي أصبحت معياراً يقاس به قدرة المعلم على التفكير النقدي والوعي المنهجي بتفاصيل المادة التي يطرحها، حيث يتم إعداد المعلم على أساليب تدريس تتماشى ومهارات التفكير العليا، كالاستدلال والاستنتاج والتحليل، بغض النظر عن تخصصاتهم الأكاديمية مما يدفعهم إلى التمكن معرفياً بالتكنولوجيا وتفاصيل المادة التعليمية وكيفية تمرير المنهاج إلى الطلبة

توصيات الدراسة:

بعد التوصل للنتائج السابقة فإن الباحثة توصي بما يأتي:

1. حث المعلمين على امتلاك معرفة بنظريات التعلم الحديثة الخاصة بالتعلم النشط وكيفية تطبيقها في الصف، وعلى امتلاك معارف تزيد من تمكنهم المعرفي.
2. تطوير أساليب تعليم وتعلم تزيد من التمكين المعرفي لدى الطلبة، كالربط بين محتوى درس ما وقضية حياتية معاصرة، والاستماع لآراء الطلبة بشأن الحلول المقترحة لها.
3. إجراء دراسة تتناول مجالات بيئة التعلم الصفية والمساحات التفاعلية في التعلم النشط ودورها في التحصيل الدراسي.
4. إجراء دراسة تتناول مجالات التقويم التكويني والبدل ومهارات التفكير العليا لدى الطلبة ودورها في زيادة التمكين المعرفي لديهم.
5. إجراء دراسة تتناول التفكير المستقل والتحليل والتقييم ودورها في مهارات البحث والاستقصاء والوصول للمعلومات لدى المعلمين والطلبة.

المراجع:

أولاً: الدراسات العربية:

➤ البشر، عبد الرحمن، والعرفج، عبد الحميد. (2023). فاعلية تطبيق التعليم المدمج في برنامج إثرائي باستخدام استراتيجية التعلم النشط وحل المشكلات في رفع مستوى الاستعداد لمسابقة الكانجارو لطلاب مدارس الهيئة الملكية بالجبيل. مجلة كلية التربية (أسيوط)، 39(1)، ص 136-160.

Al-Bishr, Abdulrahman, & Al-Arfaj, Abdulhamid. (2023). The effectiveness of blended learning in an enrichment program using active learning and problem-solving strategies in improving readiness for the Kangaroo competition among Royal Commission schools students in Jubail. Journal of the Faculty of Education (Assiut), 39(1), 136-160.

➤ ديباجه، ناديا (2022). دور الإدارة المدرسية في تمكين المعلمين في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية من وجهة نظر معلمي مدارس مدينة الرمثا. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 13(39)، ص 8 - 39.

Dibajah, Nadia. (2022). The role of school administration in empowering teachers in light of selected demographic variables from the perspectives of teachers in Ramtha schools. Journal of Al-Quds Open University for Educational and Psychological Research and Studies, 13(39), 8-39.

➤ عبد الخالق، فيصل (2023). دور التعليم الهجين في التمكين المعرفي للطلاب ذوي الهمم دراسة تطبيقية على المركز التكنولوجي للمكفوفين بجامعة كفرالشيخ. مجلة بحوث كلية التربية، 17(8)، ص 3 - 84.

Abdel-Khaleq, Faisal. (2023). The role of hybrid education in the cognitive empowerment of students with disabilities: An applied study at the Technology Center for the Blind at Kafrelsheikh University. Journal of Faculty of Education Research, 17(8), 3-84.

➤ عبد المعطي، أحمد، وسلطان، محمود، ومغربي، أمل، وكامل، أسماء (2025). متطلبات التمكين التربوي للمعلم في ضوء فلسفة التعليم الهجين (دراسة تحليلية). مجلة كلية التربية (أسيوط)، 40(12.2)، ص 85-118.

Abdel-Moati, Ahmed, Sultan, Mahmoud, Maghrabi, Amal, & Kamel, Asmaa. (2025). Requirements for teachers' educational empowerment in light of the philosophy of hybrid education: An analytical study. Journal of the Faculty of Education (Assiut), 40(12.2), 85-118.

➤ عورتاني، منى (2022). دور مديري المدارس الأساسية الحكومية في المحافظات الشمالية في تفعيل الإشراف بالأقران وعلاقتها بالتمكين المعرفي للمعلمين من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين. رسالة ماجستير، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.

Awartani, Mona. (2022). The role of public basic school principals in the northern governorates in activating peer supervision and its relationship with teachers' cognitive empowerment from the perspectives of teachers and educational supervisors. Master's thesis, Al-Quds Open University, Palestine.

➤ الفقي، ممدوح. (2023). إطار عمل للتدريب الإلكتروني التكميلي قائم على نمط التفضيلات (فردية/تشاركية) وأثره على تنمية كفايات التمكين الرقمي وقابلية الاستخدام لدى أعضاء هيئة التدريس وخفض الإخفاق المعرفي لطلابهم.

سلسلة دراسات وبحوث، 33(3)، ص 135-231.

Al-Fiqi, Mamdouh. (2023). A framework for adaptive electronic training based on preference patterns (individual/collaborative) and its impact on developing digital empowerment competencies and usability among faculty members and reducing cognitive failure among their students. *Studies and Research Series*, 33(3), 135–231.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Almuhanha, Manal (2025). Teachers' perspectives of integrating AI-powered technologies in K-12 education for creating customized learning materials and resources. *Education and Information Technologies* 30(8) p 10343-10371.
- Bahari, Akbar (2023). Challenges and affordances of cognitive load management in technology-assisted language learning: A systematic review. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 1(39), p 85-100.
- Berssanette, João, & de Francisco, Antonio (2021) Cognitive load theory in the context of teaching and learning computer programming: A systematic literature review. *IEEE Transactions on Education*, 1(65), p 440-449.
- Carroll, Sanders, & Forrest, Fynes, & York, Ziaei (2022). Improving emotion regulation, well-being, and neuro-cognitive functioning in teachers: A matched controlled study comparing the mindfulness-based stress reduction and health enhancement programs. *Mindfulness*, 13(1), p 123-144.
- Carroll, York, & Fynes, Clinton, & Sanders, O'Connor, & Flynn, Bower (2021). The downstream effects of teacher well-being programs: improvements in teachers' stress, cognition and well-being benefit their students. *Frontiers in Psychology*, 1(12), p 689 - 702.
- Çelik, Osman, & Necdet, Konan (2021). The relationship between school principals' empowering leadership with teachers' self - efficiency and organizational citizenship behaviors. *Education and Science*, 46(206), p 241-261.
- Cui, Tristan, & Jeff, Wang (2024). Empowering active learning: A social annotation tool for improving student engagement. *British Journal of Educational Technology*, 55(2), p 712-730.
- Derakhshan, Ali (2022). *The 5Cs positive teacher interpersonal behaviors: Implications for learner empowerment and learning in an L2 context*. Springer Nature.
- Dhakal, Bed (2022). Students empowerment in mathematics classroom: Perception, strategies, and states. *Innovative Research Journal*, 1(1), p 141-150.
- Freire, Paulo (2020). *Pedagogy of the oppressed Toward a sociology of education*. Routledge, p 374-386.
- Ghasemi, Farshad (2023). EFL teachers' burnout and individual psychology: The effect of an empowering program and cognitive restructuring techniques. *Current Psychology*, 42(1) p 295-306.
- Gobet, Sala. (2023). Cognitive training: A field in search of a phenomenon. *Perspectives on Psychological Science*, 18(1), p 125-141.
- Hameli, Kujtim, & Lekë, Ukaj, Lum, Çollaku (2025). The role of self-efficacy and psychological empowerment in explaining the relationship between emotional

intelligence and work engagement. *EuroMed Journal of Business*, 20(2), p 378-398.

- Hulm, Kate (2023). Enabling learning and cognitive development. *The Early Years Handbook for Students and Practitioners. Routledge*, p 209-226.
- Jaboob, Mohammed, & Manar, Hazaimah, & Abdullah Al-Ansi (2025). Integration of generative AI techniques and applications in student behavior and cognitive achievement in Arab higher education. *International journal of human-computer interaction*, 1(41), p 353-366.
- Kang, Minsung, & Soohyun, Park, & Lucy, Sorensen (2022). Empowering the frontline: internal and external organizational antecedents of teacher empowerment. *Public Management Review*, 24(11), 1705-1726.
- Kozulin, Alex (2015). The impact of cognitive education training on teachers' cognitive performance. *Journal of cognitive Education and Psychology*, 2(14), p 252-262.
- Kyza, Eleni, & Agesilaou, Andria (2022). Investigating the processes of teacher and researcher empowerment and learning in co-design settings. *Cognition and Instruction*, 40(1), p 100-125.
- Lee, Noi, & Youyan, Nie (2014) Understanding teacher empowerment: Teachers' perceptions of principal's and immediate supervisor's empowering behaviours, psychological empowerment and work-related outcomes. *Teaching and teacher education*, 1(41), p 67-79.
- Tsang, Kwok, & Guangqiang, Wang, & Hui, Bai (2022). Enabling school bureaucracy, psychological empowerment, and teacher burnout: a mediation analysis. *Sustainability* 14(4) , p 2047 – 2051.
- Munna, Afzal, & Mahad, Abul Kalam (2021). Teaching and learning process to enhance teaching effectiveness: a literature review. *International Journal of Humanities and Innovation (IJHI)*, 4(1), p 1-4.
- Negi, Sunder, & Rinshu, Dwivedi (2024). The Interplay of Metacognition and Psychological Empowerment in the Workplace: Exploring the Interrelationship from the Government and Private School Teachers. *The Open Psychology Journal*, 17(1), p 78 - 90.
- Pan, Ziwen, & Yongliang, Wang (2025). From technology-challenged teachers to empowered digitalized citizens: Exploring the profiles and antecedents of teacher ai literacy in the Chinese EFL context. *European Journal of Education*, 60(1), e70020.
- Pasqualotto, Altarelli, & De Angeli, Menestrina, & Bavelier, Venuti. (2022). Enhancing reading skills through a video game mixing action mechanics and cognitive training. *Nature human behaviour*, 6(4), p 545-554.
- Pasqualotto, Mazzoni, & Bentenuto, Mule, & Benso Venuti. (2021). Effects of cognitive training programs on executive function in children and adolescents with autism spectrum disorder: a systematic review. *Brain sciences*, 11(10), p 1280. – 1299.
- Runge, Lazarides, & Rubach, Richter (2023). Teacher-reported instructional quality in the context of technology-enhanced teaching: The role of teachers' digital competence-related beliefs in empowering learners. *Computers & Education*, (1)198, - 104 – 122.
- Singh, Singh, & Matthees, Bithan. (2022). Establishing social, cognitive, and teaching presence in online learning—A panacea in COVID-19 pandemic, post vaccine and post pandemic times. *Journal of Educational Technology Systems*, 51(1), p 28-45.

- Speer, Peterson, & Christens, Reid (2019). Youth cognitive empowerment: Development and evaluation of an instrument. *American Journal of Community Psychology*, 64(3-4), p 528-540.
- Ssemugenyi, Fred (2023). Teaching and learning methods compared: A pedagogical evaluation of problem-based learning (PBL) and lecture methods in developing learners' cognitive abilities. *Cogent Education*, 1(10), p 218-233.
- Sun, Zhiru, & Yuqin, Yang (2023). The mediating role of learner empowerment in the relationship between the community of inquiry and online learning outcomes. *The Internet and Higher Education*, (1) 58, p 100 – 112.
- Tay, Ramachandran, & Ong, Towndrow (2021). Empowerment through distributed leadership in reconciling tensions and dilemmas in teacher professional development. *Teacher Development*, 25(5), p 647-668.
- Uribe, Quiroz, & Cabrera, Pimentel, & Ramos, Cordova, & Prado, Lozano, & Giroa, Olaechea, (2024). Neuroscience-Based Cognitive Training for Memory Development in Higher Education Students: Bibliometric and Systematic Review in Scopus. *Pakistan Journal of Life & Social Sciences*, 22(2), p 312 - 340.
- Van Tonder, & Kloppers, Grosser (2022). Enabling self-directed academic and personal wellbeing through cognitive education. *Frontiers in psychology*, 1(12), p 789 – 803.
- Wiegel, Sattler, & Göritz, Diewald (2016). Work-related stress and cognitive enhancement among university teachers. *Anxiety, Stress, & Coping*, 29(1), p 100-117.
- Wu, Yi (2023). Integrating generative AI in education: how ChatGPT brings challenges for future learning and teaching. *Journal of Advanced Research in Education*, 2(4), p 6-10.
- Yao, Ji-Hai, & Xiao-Tong, Xiang, & Ling, Shen (2024). The impact of teachers' organizational silence on job performance: A serial mediation effect of psychological empowerment and organizational affective commitment. *Asia Pacific Journal of Education*, 44(2), p 355-373.
- Zhou, Changyin, & Fanfan, Hou (2024). Can AI empower L2 education? Exploring its influence on the behavioural, cognitive and emotional engagement of EFL teachers and language learners. *European Journal of Education*, 59(4), p 127 – 140.

المواقع الالكترونية:

موقع وزارة التربية والتعليم الإسرائيلية اعتقد المعارف

Israeli Ministry of Education website.

<https://www.gov.il/ar/search?OfficeId=3a4dfc8a-ac31-4ab4-8734-35090ae3bb06&query=%D9%85%D9%86%D8%B7%D9%82%D8%A9%20%D8%A7%D9%84%D8%B4%D9%85%D8%A7%D9%84>

موقع دائرة الإحصاء المركزية الإسرائيلية: <https://www.cbs.gov.il/he/cbsnewbrand/Pages/default.aspx>

Israeli Central Bureau of Statistics website:

<https://www.cbs.gov.il/he/cbsnewbrand/Pages/default.aspx>

Effectiveness of Generative Artificial Intelligence Models in Improving University Students' Academic Writing Skills

Dr. Mohammed Ali Badawi Al-Awad¹; Khabir Othman Mohamed Badawi²; Elromisa Hafez Khalaf Alaah Babikir¹; Elaf Abdalhadi Abdalla Ebrahim¹

¹ Assistant Professor , Nile Valley University, Sudan.

² Taibah College of Sciences & Technology, Sudan.

HNSJ, 2026, 7(11); <https://doi.org/10.53796/hnsj711/7>

Received at 05/10/2026

Accepted at 12/10/2026

Published at 01/11/2026

Abstract

Recent years have witnessed rapid advances in generative artificial intelligence (AI) models such as ChatGPT and Gemini, opening new prospects for supporting the educational process. This study aims to measure the effectiveness of generative AI models in improving university students' academic writing skills, using a quasi-experimental design with experimental and control groups (N = 60 second-year students of the Faculty of Education, randomly assigned to the two groups). The experimental group received a six-week training program that integrated generative AI as a writing assistant across brainstorming, drafting, language revision, and referencing, while the control group followed traditional instruction. An academic writing skills test and an observation checklist were used as instruments. The study hypothesizes statistically significant differences ($\alpha = 0.05$) favoring the experimental group in thesis clarity, idea organization, linguistic accuracy, and academic referencing, alongside positive attitudes toward AI as a supportive tool rather than a substitute for thinking. In addition, an exploratory descriptive survey of 87 university students found that 93.1% had previously used generative AI tools for academic writing, 95.4% supported clear university policies governing their use, and 72.4% reported concern about over-reliance on them. The study recommends training faculty members to integrate generative AI tools into academic writing courses and establishing an ethical charter to govern their use.

Key Words: Generative Artificial Intelligence; Academic Writing; University Students; ChatGPT; Adaptive Learning.

فاعلية نماذج الذكاء الاصطناعي التوليدي في تحسين مهارات الكتابة الأكاديمية لدى طلبة الجامعات

د. محمد علي بدوي العوض¹؛ خبير عثمان محمد بدوي²؛ الرميضاء حافظ خلف الله بابكر¹؛ إيلاف عبدالهادي عبدالله إبراهيم¹

¹ أستاذ مساعد، جامعة وادي النيل، السودان.

² كلية طبية للعلوم والتكنولوجيا، السودان.

HNSJ, 2026, 7(11); <https://doi.org/10.53796/hnsj711/7>

تاريخ النشر: 2026/11/01م

تاريخ القبول: 2026/10/12م

تاريخ الاستقبال: 2026/10/05م

المستخلص

شهدت السنوات الأخيرة تطورًا متسارعًا في نماذج الذكاء الاصطناعي التوليدي، مثل ChatGPT و Gemini، مما أتاح آفاقًا جديدة لدعم العملية التعليمية. تهدف هذه الدراسة إلى قياس فاعلية هذه النماذج في تحسين مهارات الكتابة الأكاديمية لدى طلبة الجامعات، باستخدام تصميم شبه تجريبي بمجموعتين تجريبية وضابطة، تشملان ٦٠ طالبًا من السنة الثانية بكلية التربية، وزُرعوا عشوائيًا على المجموعتين. تلقت المجموعة التجريبية برنامجًا تدريبيًا مدته ستة أسابيع، يدمج الذكاء الاصطناعي التوليدي بوصفه مساعدًا للكتابة في مراحل توليد الأفكار، وإعداد المسودة، والمراجعة اللغوية، والتوثيق، بينما اتبعت المجموعة الضابطة التدريس التقليدي. واستُخدم اختبار لمهارات الكتابة الأكاديمية وبطاقة ملاحظة أداتين للدراسة. وتفترض الدراسة وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ لصالح المجموعة التجريبية في وضوح الأطروحة، وتنظيم الأفكار، والدقة اللغوية، والتوثيق الأكاديمي، إلى جانب اتجاهات إيجابية نحو الذكاء الاصطناعي بوصفه أداة داعمة لا بديلًا عن التفكير. كما أظهرت استبانة وصفية استطلاعية شملت ٨٧ طالبًا جامعيًا أن ٩٣,١٪ سبق لهم استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي في الكتابة الأكاديمية، وأن ٩٥,٤٪ يؤيدون وضع سياسات جامعية واضحة لتنظيم استخدامها، بينما أبدى ٧٢,٤٪ قلقًا من الإفراط في الاعتماد عليها. وتوصي الدراسة بتدريب أعضاء هيئة التدريس على دمج هذه الأدوات في مقررات الكتابة الأكاديمية، ووضع ميثاق أخلاقي ينظم استخدامها.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الاصطناعي التوليدي؛ الكتابة الأكاديمية؛ طلبة الجامعات؛ ChatGPT؛ التعلم التكيفي.

1. Introduction

Academic writing is among the most important skills expected of a university student, as it translates the student's capacity for critical thinking, analysis, and idea organization into scholarly texts that are methodologically and linguistically disciplined. Nevertheless, Arab and international educational studies alike continue to report a marked decline in this skill among a large proportion of university students, whether in the clarity of the thesis statement and the coherence of the argument, or in linguistic accuracy and adherence to recognized standards of scholarly referencing.

At the same time, recent years—particularly since the wide commercial release of large language models at the end of 2022—have seen an unprecedented spread of generative AI tools among university students, who now use them spontaneously across a variety of writing tasks, without structured pedagogical guidance that would ensure their sound use or limit their potential risks to intellectual independence and academic integrity.

Hence the importance of moving from ad hoc use of these tools to deploying them within a pedagogically designed training program that integrates generative AI into the successive stages of the writing process—brainstorming, drafting, revision, and referencing—as a cognitive assistant that develops the skill rather than a substitute that replaces it. This study responds to that challenge through a quasi-experimental design that measures the actual effect of such deployment on the academic writing skills of a sample of Faculty of Education students.

2. Theoretical Framework and Previous Studies

2.1 The Concept of Generative Artificial Intelligence

Generative AI refers to the branch of artificial intelligence based on large language models (LLMs), which are trained on vast amounts of text so that they can generate new content—textual or conversational—in response to user input (prompts). Models such as ChatGPT and Gemini are the most prominent examples of such systems, which for the first time offered the general public, including university students, near-human conversational text interaction.

2.2 Theoretical Grounding for Integrating AI into Writing Instruction

This study rests on a composite theoretical framework that combines social constructivism, which views learning as the product of the learner's interaction with tools and cognitive mediators that can serve as temporary "scaffolding" until the learner attains independence, and the adaptive learning model, which holds that tailoring support to the learner's level and pace enhances learning effectiveness. Within this framework, generative AI models can be viewed as a "digital scaffold" that offers immediate, personalized feedback at every stage of writing, provided that the student remains the decision-maker in the thinking and in the final wording of the text.

2.3 Previous Studies

A growing body of literature—particularly between 2023 and 2025—has examined the relationship between generative AI and higher education from multiple angles. Kasneci et al. (2023) discussed the educational opportunities and challenges of using large language models in education, pointing to their potential to support personalized learning and to generate explanations of concepts, as against risks related to academic integrity, bias, and the quality of outputs; they concluded that teachers and students need to be prepared for the responsible use of these tools.

Cotton et al. (2024) focused on the problem of academic integrity in the era of ChatGPT,

showing that the educational benefit of the tool—in stimulating critical thinking and supporting writing—depends on the existence of clear institutional policies that regulate its use and balance its benefits against the need to preserve the originality of students' academic work.

In a study more specific to writing, AlAfnan (2023) examined the impact of ChatGPT on academic writing and concluded that the tool can assist with the linguistic and structural organization of academic texts, while stressing that students must distinguish between using the tool as an aid to editing and revision and relying on it to generate the original ideas of a piece of research.

At the Arab level, Al-Zahrani (2024) addressed the use of generative AI applications in teaching Arabic and noted that the gap between the actual spread of these tools among Arab students and the existence of institutional pedagogical frameworks for using them remains wide, calling for their integration into controlled teaching plans rather than leaving them to ad hoc individual use.

In the same vein, UNESCO (2024) issued guidance on generative AI in education and research that stressed a human-centred approach and the importance of building institutional policies that safeguard privacy and digital equity and that clearly define the limits of acceptable use for both students and teachers.

Considering this literature as a whole, the researchers note a relative scarcity of Arab experimental studies that quantitatively measure the effect of a structured training program—rather than mere free use—of generative AI tools on academic writing skills specifically. This is the research gap that the present study seeks to help fill.

3. Problem, Objectives, and Research Questions

3.1 Statement of the Problem

Despite the wide spread of generative AI tools among university students, their use generally remains ad hoc and pedagogically unguided, amid evident weakness in academic writing skills among a considerable share of students and an absence of sufficient Arab experimental studies evaluating the effect of integrating these tools within a structured training program on improving those skills. The problem of the study is therefore captured in the following main question:

What is the effectiveness of using generative AI models, within a structured training program, in improving university students' academic writing skills?

3.2 Research Questions

1. Are there statistically significant differences at the 0.05 level between the mean scores of the experimental and control groups on the post-test of academic writing skills as a whole, attributable to the use of generative AI models?
2. Are there statistically significant differences between the mean scores of the two groups on each sub-skill separately: thesis clarity, idea organization, linguistic accuracy, and adherence to academic referencing?
3. What are the attitudes of the experimental-group students toward using generative AI as a supporting tool in academic writing?
4. What is the reality of university students' use of generative AI tools in academic writing, how do they self-assess their effect on their writing skills, and what are their concerns and attitudes toward regulating their use institutionally?

3.3 Objectives

The study seeks to: (1) measure the effectiveness of a training program based on the use of generative AI models in improving university students' academic writing skills; (2) identify the program's effect on each sub-skill of academic writing separately; (3) explore students' attitudes toward using these tools as an assistant rather than a substitute for thinking; (4) document the reality of university students' use of these tools in academic writing, and examine their self-assessment of the tools' effect and their concerns and attitudes toward institutional regulation, through an exploratory survey; and (5) offer practical recommendations for faculty members and university decision-makers on the optimal way to integrate these tools.

3.4 Significance of the Study

The study derives its significance from moving the discussion of generative AI in education from general theoretical argument to quantitative empirical verification, and from offering Arab university institutions a replicable procedural model for integrating these tools into academic writing courses, thereby serving the conference track "Artificial Intelligence in Education."

4. Methodology and Procedures

4.1 Research Design

The study adopted a quasi-experimental design with two equivalent groups (experimental and control) and pre- and post-test administration of the measurement instrument. This is the most suitable design for examining the effect of an independent variable that can be implemented within a natural educational setting (existing class sections) in which full random assignment of individuals is difficult. The design was complemented by an exploratory descriptive survey of university students' views (see Section 4.6).

4.2 Population and Sample

The study population consisted of students of Wadi Al-Nil University (Sheikh Abdallah Al-Badri University). A purposive sample of (60) second-year students of the Faculty of Education was drawn for the quasi-experimental study and randomly assigned to two groups equivalent in academic level, with their equivalence verified through the pre-test: an experimental group ($n = [\text{number}]$) that underwent the training program based on generative AI, and a control group ($n = [\text{number}]$) that studied the same topics in the traditional way without the use of AI tools. The exploratory descriptive survey (Section 4.6), by contrast, has an independent sample of (87) participants, who were self-selected from diverse universities and disciplines and are unrelated to the two experimental groups.

4.3 Research Instruments

The study relied on two main instruments: (a) an academic writing skills test, a performance-based achievement test administered before and after the program, which measures four sub-skills: thesis clarity, idea organization, linguistic accuracy, and adherence to academic referencing according to the APA system; and (b) an observation checklist used during the training sessions to record students' behavior while interacting with generative AI models at each stage of writing. Both instruments are to be submitted to a panel of specialized referees to verify face validity and content validity, and their reliability is to be computed using Cronbach's alpha and inter-rater agreement.

4.4 The Training Program

The training program delivered to the experimental group extended over six weeks, with two

sessions per week. During it, generative AI models were integrated as an educational assistant—not as a substitute tool for completing the work—in four successive stages of the writing process:

- **Brainstorming and idea generation:** using the tool to pose probing questions and generate multiple perspectives on the topic.
- **Drafting the first version:** using the tool to suggest organizational structures for the text without writing the text on the student's behalf.
- **Language and style revision:** using the tool to detect linguistic errors and propose stylistic alternatives, with the student critically reviewing each suggestion.
- **Scholarly referencing:** training students to use the tool to check the formulation of citations and references according to APA (7th edition) without blindly accepting its outputs.

4.5 Statistical Methods

Data will be analyzed using the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) by computing means and standard deviations, an independent-samples t-test to compare the two groups, and a paired-samples t-test to measure differences between the pre- and post-test within each group, in addition to computing the effect size (Cohen's d) to determine the practical—and not merely statistical—significance of the differences.

4.6 The Exploratory Descriptive Survey

In addition to the quasi-experimental design, an exploratory descriptive survey was conducted to document the reality of using generative AI models in academic writing among university students and to examine their self-assessment of the tools' effect and their concerns and attitudes toward institutional regulation. The survey comprised (87) responses across (40) columns, including descriptive data, multiple-choice questions, (21) items on a five-point Likert scale, and two open-ended questions. It should be noted that the survey sample differs from the planned quasi-experimental sample ($n = 60$), that it is self-selected, and that it includes students from various universities and disciplines; its results therefore cannot be generalized.

The data underwent preliminary cleaning that included removing extra spaces and unifying the labels of clearly equivalent answers. Record identifiers, timestamps, e-mail addresses, and any identifying fields were excluded from the analysis and presentation to protect participants' privacy. Likert items were coded from (1) strongly disagree to (5) strongly agree, and the "agreement" percentage was computed by summing the "agree" and "strongly agree" responses over the valid denominator for each item. The analysis was limited to frequencies, percentages, and descriptive means, with no tests of differences or causal inference; the means here are approximate descriptive indicators for ordinal items, not a psychometrically validated scale. That the percentages of multiple-choice questions sum to more than 100% is expected, because participants could select more than one answer.

As for data quality, Likert-item responses were complete for all participants (87), while (85) answered the questions on tools and stages of use, (57) answered the first open-ended question, and (62) answered the challenges question. Inconsistencies were observed between the prior-use question and the questions on frequency and tools, which are detailed in Section 5.1. Open-ended responses were coded thematically in a preliminary way using keywords, allowing a single response to fall under several themes, without independent coders adjudicating.

5. Results

5.1 Results of the Exploratory Survey (Actual Data)

This section presents the results of the exploratory survey described in Section 4.6, which are based on actual data collected from (87) participants. These results are to be read as participants' subjective impressions, not as a direct measure of improvement in writing performance.

First: Sample description. The sample consisted of (87) students, of whom females made up (75.9%) and males (24.1%); age concentrated in two equal groups, 18–22 and 23–27 years, at (47.1%) each (Figure 1, Table 1). Fourth-year students and above made up (56.3%), and (49.4%) reported a "very good" grade-point average. University and major names varied and were entered in different forms; differences by major or university were therefore not interpreted without broader coding clean-up.

Figure 1: Distribution of the survey sample by gender and age (percentages calculated from the total of 87)

Table 1: Characteristics of the exploratory survey sample (n = 87)

Indicator	Count	Percentage
Female	66	75.9%
Male	21	24.1%
Aged 18–22	41	47.1%
Aged 23–27	41	47.1%
Fourth year or above	49	56.3%
"Very good" GPA	43	49.4%

Second: Patterns of use. A total of (81) participants (93.1%) reported having previously used a generative AI tool in academic writing. Reported frequency of use, from (84) valid responses, was distributed among daily use (30 responses; 35.7%), several times a week (30; 35.7%), once a week (3; 3.6%), and rarely (21; 25.0%) (Figure 2). ChatGPT led the tools named (79 of 85 responses; 92.9%), followed by Gemini (60; 70.6%), then Claude (17; 20.0%) and Copilot (15; 17.6%) (Figure 3). As for the writing stages in which the tools are used, the most prominent were generating ideas and themes (53 of 85; 62.4%), organizing and structuring the text (52; 61.2%), and translation (49; 57.6%), while use for referencing and citations was lower (25; 29.4%).

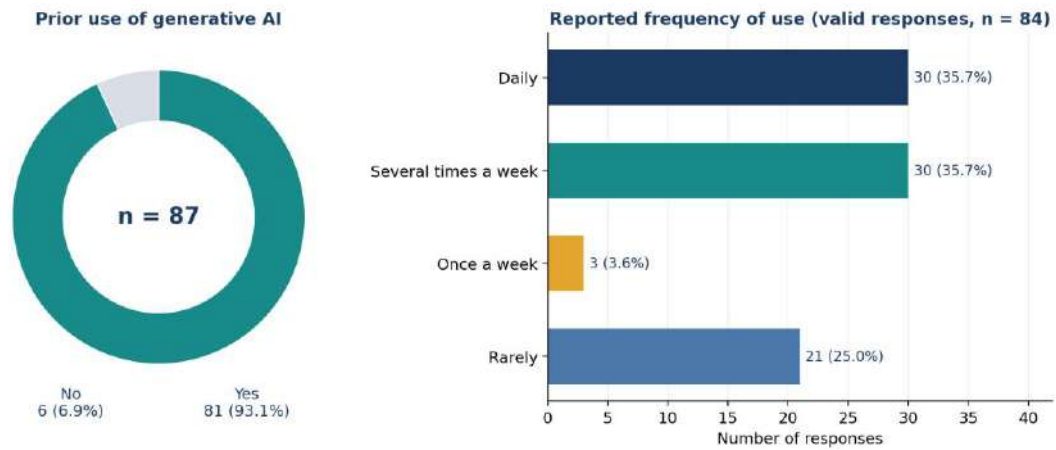


Figure 2: Prior use and reported frequency of use (frequency distribution calculated from 84 valid responses)

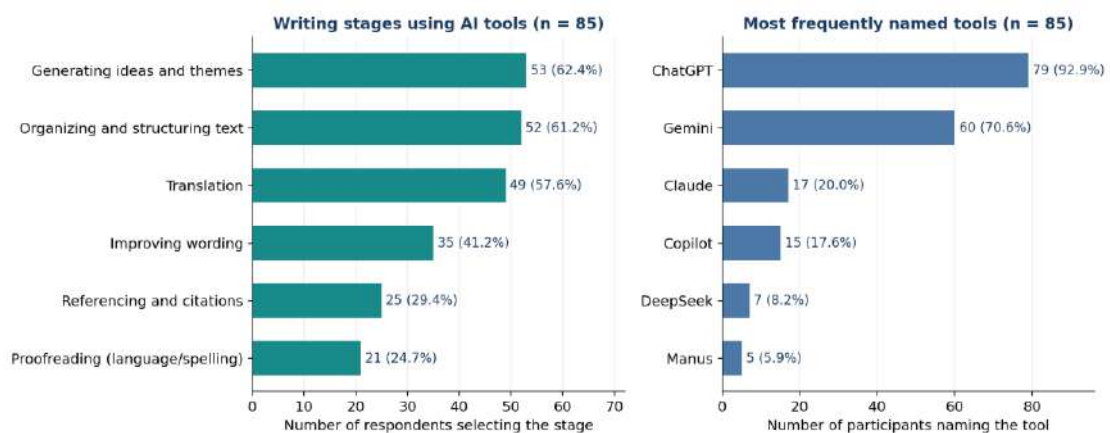


Figure 3: Stages of using the tools and most frequently named tools (multiple-choice question; percentages from valid responses)

It should be noted that the responses are inconsistent across questions: four participants who answered "no" to the prior-use question nevertheless named tools and answered the frequency and stages questions, and one participant answered "yes" without specifying frequency. The frequency distribution was therefore presented on the basis of valid responses as they were given, and it should not be taken as a confirmed distribution among previous users alone.

Regarding motives for use, saving time topped the purposes named (63 of 85; 74.1%), followed by overcoming difficulties with academic language (39; 45.9%) and then improving the quality of writing (34; 40.0%) (Table 2).

Table 2: Reported purposes of using the tools (valid responses, n = 85)

Reported purpose	Named it / valid responses	Percentage
Saving time	63/85	74.1%
Overcoming difficulties with academic language	39/85	45.9%
Improving the quality of writing	34/85	40.0%

Third: Self-assessment of writing skills. Self-assessments were positive in all three domains: the mean for the domain of organizing ideas and building the text and arguments was (3.89 out of 5), for language and style (3.74), and for referencing and citation (3.64) (Figure 4). At the item level, structuring the paper (86.2%), logical organization of ideas

(85.1%), and precision of terminology (82.8%) received the highest agreement among the improvement items, while distinguishing direct from indirect quotation (59.8%) was relatively the weakest (Table 3). These results reflect a perceived benefit in structural aspects more than in the finer aspects of referencing; they are participants' impressions, not a direct measure of improved performance.

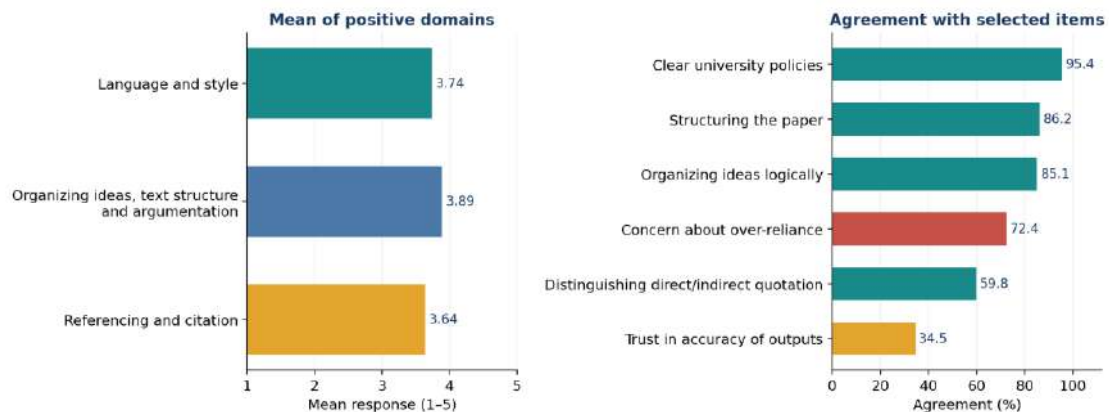


Figure 4: Means of the positive domains and agreement percentages for selected items (concern and trust are separate items, distinct from the domain means)

Table 3: Breakdown of Likert-scale items (n = 87)

Item	Mean (1–5)	Agree / count	Agreement
I. Language and style			
Improved grammatical accuracy	3.69	58/87	66.7%
Precision of terminology	3.91	72/87	82.8%
Clarity and directness of sentences	3.84	66/87	75.9%
Broader vocabulary	3.64	60/87	69.0%
Variety and appropriateness of style	3.74	65/87	74.7%
Reduced lexical repetition	3.63	58/87	66.7%
II. Organizing ideas, text structure, and argumentation			
Logical organization of ideas	4.00	74/87	85.1%
Coherence between paragraphs	3.84	65/87	74.7%
Structuring the paper	4.02	75/87	86.2%
Building academic arguments	3.79	64/87	73.6%
Accuracy of evidence and proof	3.80	67/87	77.0%
Discussing different viewpoints	3.86	68/87	78.2%
III. Referencing and citation			
Citing sources	3.76	66/87	75.9%
Distinguishing direct from indirect quotation	3.56	52/87	59.8%
Fewer citation errors and unintentional plagiarism	3.60	58/87	66.7%
IV. Confidence, concerns, and institutional attitudes			

Item	Mean (1–5)	Agree / count	Agreement
Confidence in the accuracy and quality of outputs	3.11	30/87	34.5%
Concern about over-reliance	3.97	63/87	72.4%
Use raises ethical concerns	3.17	31/87	35.6%
Including the tools in curricula	3.86	66/87	75.9%
Clarity and necessity of university policies	4.26	83/87	95.4%
Feeling that writing skills are declining	3.40	46/87	52.9%

Fourth: Concerns and institutional attitudes. A total of (63 of 87; 72.4%) admitted concern about relying on the tools at the expense of developing their own skills, and (46 of 87; 52.9%) reported feeling that their writing skills had declined, which is a self-report rather than an objective measure of decline. Confidence in the accuracy and quality of outputs was limited (30 of 87; 34.5%), and (31 of 87; 35.6%) agreed that use raises ethical concerns, with a considerable proportion of neutral responses. By contrast, (95.4%) supported establishing clear university policies and (75.9%) supported formally including the tools in curricula.

Fifth: Open-ended responses. The first open-ended question received (57) responses, and the challenges question (62). In the challenges question, the theme of over-reliance, laziness, and weakened thinking or independence emerged in (29) responses (46.8%), followed by the accuracy and reliability of outputs (10; 16.1%), then sources and citation (4; 6.5%) and privacy and security (2; 3.2%), while (6) responses mentioned no concerns or did not know (9.7%) (Figure 5). In the first open-ended question, responses repeatedly referred to organizing ideas and writing (15; 26.3%) and to time, speed, and effort (14; 24.6%). However, the wording of this question in the survey instrument asks about the benefit of writing "without using" AI tools, whereas many responses speak of advantages usually attributed to using them, which suggests ambiguity or a wording error. The coding of these responses is therefore exploratory and should not be taken as specific evidence of the effect of use or non-use.

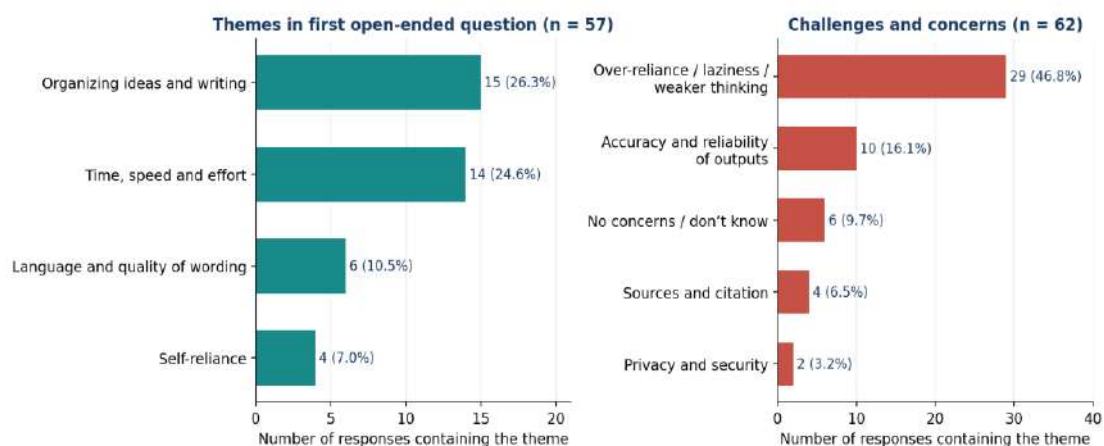


Figure 5: Preliminary thematic coding of open-ended responses (a single response may contain more than one theme)

5.2 Results of the Quasi-Experimental Study (In Progress)

Post-test data for the quasi-experimental study have not yet been collected, so no statistical results are presented in this paper for Questions 1–3. Answers to them are deferred until implementation is complete and the data are analyzed using the methods described in Section 4.5. Question 4 is answered by the survey results in Section 5.1.

6. Discussion of the Results

6.1 Discussion of the Exploratory Survey Results (Actual Data)

The survey results show that using generative AI tools in academic writing has become a common practice among the sample (93.1%), and that a large proportion of respondents use them daily or several times a week, which is consistent with what the study noted in its introduction about the spontaneous spread of these tools. The gap between the prevalence of use and the overwhelming demand for clear policies (95.4%) is consistent with Cotton et al. (2024), who held that the educational benefit of the tool depends on institutional policies that regulate its use; with Al-Zahrani's (2024) observation of the widening gap between actual diffusion and institutional pedagogical frameworks; and with UNESCO's (2024) approach, which rests on clear policies defining acceptable use.

In terms of self-assessment, the highest levels of agreement were for structural tasks (structuring the paper and organizing ideas), and the writing stages most often reported were generating ideas and organizing the text, while the presence of referencing and the distinction between types of quotation were weaker. This accords with AlAfnan's (2023) conclusion that the principal benefit of these tools lies in organizational and structural support for the text. This agreement, however, rests on subjective impressions and does not demonstrate an actual improvement in the quality of writing.

Participants' stance appears dual in practice: they recognize the tools' usefulness in organization, wording, and time-saving, yet they worry about over-reliance (72.4%), more than half (52.9%) feel that their writing skills have declined, and only (34.5%) agreed with the item on trusting the accuracy of outputs. This is consistent with Kasneci et al.'s (2023) warning about risks to the quality of outputs and the need to prepare students for responsible use, and with AlAfnan's (2023) distinction between using the tool as an aid to editing and relying on it to generate original ideas. These results support the need for a training program that makes the tool an assistant rather than a substitute. However, the survey captures free, unguided use; it therefore cannot serve as evidence of the effectiveness of the program itself, a question that only the experiment can settle.

It is noteworthy that the reported motives for use concentrate on saving time (74.1%) more than on improving the quality of writing (40.0%), and that translation was among the most prominent forms of use (57.6%). This suggests that current use leans toward efficiency and quick completion more than toward skill development, which strengthens the need to frame it pedagogically so that the student remains the decision-maker in writing rather than a recipient of ready-made outputs. This is consistent with the open-ended responses, in which the theme of over-reliance, laziness, and weakened thinking or independence predominated (46.8% of responses to the challenges question).

A paradox in the results deserves attention: participants rate the improvement in their skills highly (domain means between 3.64 and 3.89 out of 5) and, at the same time, more than half of them report feeling that those skills have declined (52.9%). The survey data do not allow a definitive interpretation of this paradox; it may reflect a perceived benefit in immediate task completion alongside concern about the longer-term effect of reliance. Verifying it requires comparative analysis across user groups (for example, by frequency of use) or an objective measurement of performance.

These results call for caution in interpretation for several reasons. The sample is self-selected and concentrated in particular groups (females 75.9%, fourth-year students and above 56.3%), with variation in universities and majors, so it cannot be considered representative of all university students. The data are cross-sectional and self-reported, and they establish neither

causality nor actual improvement. The Likert scale is ordinal and its psychometric properties were not tested. Inconsistencies were noted between the prior-use question and the questions on frequency and tools; the forms in which university and major names were written varied; the wording of the first open-ended question is potentially ambiguous; and the coding of open-ended responses is automated and preliminary, and may fail to capture the meaning of some colloquial or ambiguous responses. Future measurement of effect should therefore use a pre-/post-test design or a comparison group, with standardized writing tasks assessed against a published scoring rubric by independent raters.

6.2 Theoretical Interpretation of the Expected Results of the Quasi-Experimental Study (Hypothetical)

Data for the quasi-experimental study have not yet been collected (see Section 5.2). This section therefore offers a theoretical account of what is expected to contribute to improved performance in the experimental group, and it remains a hypothesis to be tested with data later. The expected educational factors are as follows. First, the immediate feedback that generative AI models provide shortens the time gap between the student's production of a text and receipt of improvement-oriented comments, unlike the traditional pattern in which the teacher's marking is delayed by days or weeks. Second, the tool's provision of multiple structural suggestions at the brainstorming stage eases the "blank page anxiety" that hinders many students from starting to write. Third, direct support in scholarly referencing addresses one of the most burdensome aspects of academic writing for novice students, namely mastery of the details of the APA system.

These hypothetical interpretations are consistent with AlAfnan's (2023) conclusion that the principal benefit of generative AI tools lies in editorial and structural support for the text rather than in generating original intellectual content, which explains the importance of the pedagogical design that the present study took care to adopt so that the student remains the decision-maker at every stage. The expected results also intersect with the warnings of Cotton et al. (2024) about the dangers of total reliance on the tool; the expected positive attitude among students toward using the tool as an assistant rather than a substitute is anticipated to stem from the design of the training program, which balances benefiting from the tool with preserving independence of thought, an expectation that needs to be verified with data.

Nevertheless, it should be noted that the limited sample size (60 students) and the short duration of the program (six weeks) impose methodological caution in generalizing the results, which calls for later studies with larger samples and longer training periods to verify whether the effect persists after the program ends.

7. Recommendations and Proposals

In light of the study's theoretical and methodological framework and the results of the exploratory survey, the following practical recommendations can be offered:

5. Train faculty members in methods of integrating generative AI models into academic writing courses, including designing learning tasks that use the tool as an assistant rather than a substitute.
6. Establish a clear university ethical charter regulating students' use of generative AI tools in research and academic work, specifying the limits of acceptable use and the disclosure required.
7. Incorporate training units into university study-skills courses that specifically address the critical, responsible use of AI tools in writing and research, in keeping with the (75.9%) of participants who supported formally including the tools in curricula.

8. Conduct longitudinal studies that measure the long-term effect of such programs and examine their cumulative effect across multiple academic levels and on broader samples from different disciplines.
9. Encourage universities to develop alternative assessment tools that take into account the widespread use of generative AI tools (93.1%) and that focus on the writing process and its stages rather than on the final product alone, instead of settling for traditional prohibition policies, in light of the concentration of motives for use on saving time (74.1%).
10. Train students to verify the accuracy of tools' outputs and to manually check facts, sources, and quotations before adopting them, in light of the limited trust in outputs (34.5%) and the relative weakness in distinguishing quotations (59.8%).
11. Improve survey instruments in later studies by removing the ambiguity in the open-ended benefit question, making the options of the "prior use" and "frequency" questions consistent, specifying a reference time period, and standardizing the names of majors and universities.

8. References (APA 7th Edition)

- AlAfnan, M. A. (2023). The impact of ChatGPT on academic writing: Opportunities and challenges. *Journal of Artificial Intelligence and Technology*, 3(2), 60–68.
- Al-Zahrani, S. (2024). Employing generative artificial intelligence applications in teaching the Arabic language [in Arabic]. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, [volume]([issue]), [pages].
- Cotton, D. R. E., Cotton, P. A., & Shipway, J. R. (2024). Chatting and cheating: Ensuring academic integrity in the era of ChatGPT. *Innovations in Education and Teaching International*, 61(2), 228–239. <https://doi.org/10.1080/14703297.2023.2190148>
- Kasneci, E., Seßler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., Gasser, U., Groh, G., Günemann, S., Hüllermeier, E., Krusche, S., Kutyniok, G., Michaeli, T., Nerdel, C., Pfeffer, J., Poquet, O., Sailer, M., Schmidt, A., Seidel, T., ... Kasneci, G. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences*, 103, Article 102274. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274>
- UNESCO. (2024). *Guidance for generative AI in education and research*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

مستوى مجالات الكفاية الرقمية لدى معلمي المدارس الابتدائية في منطقة شمال فلسطين

نهى خالد حسن سواعد¹، د. مراد عوض الله عبدالله²

١ طالبة دكتوراه في التعليم والتعلم – معلمة، فلسطين.

٢ محاضر، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

البريد الإلكتروني: Murad.hussain@najah.edu؛ mairsalah@gmail.com

HNSJ, 2026, 7(11); <https://doi.org/10.53796/hnsj711/8>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/711/8>

تاريخ النشر: 2026/11/01م

تاريخ القبول: 2026/10/12م

تاريخ الاستقبال: 2026/10/05م

المستخلص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستويات مجالات الكفاية الرقمية لدى معلمي المدارس الابتدائية في الوسط البدوي في منطقة شمال فلسطين، والتي تمثلت في أربعة مجالات، الأول مجال تصميم وإنشاء موارد تعليمية رقمية، والثاني إدارة وتنظيم المعلومات الرقمية، والثالث إعداد وتنفيذ الأنشطة التعليمية، والرابع تكييف وتعديل المحتوى الرقمي الموجود، ولتحقيق هذا الهدف اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وأداة الاستبانة، حيث تم تطبيقها على عينة عشوائية بسيطة مكونة من (104) معلمين ومعلمات، وبعد تحليل آراء أفراد العينة اتضح من النتائج أن المتوسط الحسابي الكلي لمستوى الكفاية الرقمية لدى معلمي المرحلة الابتدائية كان متوسطاً وبدرجة بلغت (3.54)، واتضح أن المتوسط الحسابي الكلي لمجال تصميم وإنشاء موارد تعليمية رقمية بلغ مقداره (3.51) وهو بمستوى متوسط، وأن المتوسط الحسابي الكلي لمجال إدارة وتنظيم المعلومات الرقمية بلغ مقداره (3.61) وبدرجة متوسطة، وأن المتوسط الحسابي الكلي لمجال إعداد وتنفيذ الأنشطة التعليمية بلغ (3.53) وبدرجة متوسطة، وأن المتوسط الحسابي الكلي لمجال تكييف وتعديل المحتوى الرقمي الموجود بلغ مقداره (3.52) وبدرجة متوسطة. وفي نهاية الدراسة تم التوصية بعدة نقاط كان أبرزها العمل على تطوير قدرات ومهارات معلمي المرحلة الابتدائية في مدارس الوسط البدوي على الكفاية الرقمية، وما يلزم من التدريب على التطبيقات الرقمية، وزيادة الاهتمام بمهارات محددة تنمي القدرات والكفاية الرقمية لدى هؤلاء المعلمين، مثل إدارة فصول افتراضية بفاعلية، وإضافة عناصر تفاعلية إلى الموارد الرقمية الجاهزة.

الكلمات المفتاحية: الكفاية الرقمية، الموارد التعليمية الرقمية، تنظيم المعلومات الرقمية، تكييف وتعديل المحتوى الرقمي.

The Level of Digital Competence Dimensions Among Primary School Teachers in the Northern Palestine Region

Nuha Khaled Hassan Sawa'ed¹, Dr Murad Awadallaha Abdullah²

1 PhD student in Teaching and Learning; Teacher, Palestine.

2 Lecturer, An-Najah National University, Palestine.

Email: mairsalah@gmail.com; Murad.hussain@najah.edu

HNSJ, 2026, 7(11); <https://doi.org/10.53796/hnsj711/8>

Arabic Scientific Research Identifier: <https://arsri.org/10000/711/8>

Received at 05/10/2026

Accepted at 12/10/2026

Published at 01/11/2026

Abstract

This study aimed to assess the levels of digital competence among primary school teachers in Bedouin communities in northern Palestine across four specific domains: designing and creating digital educational resources; managing and organizing digital information; preparing and implementing educational activities; and adapting and modifying existing digital content. To achieve this objective, the study employed a descriptive-analytical approach and utilized a questionnaire administered to a simple random sample of 104 teachers. Analysis of the participants' responses revealed that the overall mean score for digital competence among primary school teachers was moderate, at 3.54. Specifically, the mean score for the domain of designing and creating digital educational resources was 3.51 (moderate); for managing and organizing digital information, it was 3.61 (moderate); for preparing and implementing educational activities, it was 3.53 (moderate); and for adapting and modifying existing digital content, it was 3.52 (moderate). The study concluded with several recommendations, most notably the need to enhance the digital competence, capabilities, and skills of primary school teachers in Bedouin communities through necessary training on digital applications. It also emphasized the importance of focusing on specific skills that foster digital proficiency, such as effectively managing virtual classrooms and incorporating interactive elements into existing digital resources.

Keywords: Digital competence, digital educational resources, digital information organization, adaptation and modification of digital content.

مقدمة:

لم تعد الكفاية الرقمية واستخدام التكنولوجيا مهارة ثانوية أو ترفاً معرفياً، بل تحولت في عصرنا الراهن لتصبح معياراً جوهرياً لقياس الأمية الحديثة، وميزان الاندماج الفاعل في المجتمع، فكلما تمتع الفرد بقدرات ومهارات على استخدام التكنولوجيا اتسعت آفاقه الثقافية وتغيرت طريقة تفاعله مع من حوله من الناس.

إن آثار الرقمنة لم تعد خافية على أحد، إذ تغلغت في أدق تفاصيل الوجود اليومي، معيدة تشكيل صياغة التواصل الإنساني، وأنماط العمل، وآليات التعلم، فتجلت أهميتها في انعكاساتها المباشرة على فعالية الأداء التدريسي، وهو ما أكدته دراسة مومديجينا (Momdjiana et al, 2024) والتي سلطت الضوء على العلاقة الوثيقة بين الكفاية الرقمية والتدريس الفعال، حيث بينت أن هذه العلاقة تتجسد في محاولة إعداد الطلبة وتجهيزهم ليصبحوا مواطنين رقميين يكتسبون المهارات الرقمية اللازمة للتعلم والعمل والحياة بشكل عام.

لم يعد دمج الكفاية الرقمية في المنظومة التعليمية مجرد خيار تربوي، بل أضى استجابةً حتمية للتحويلات التكنولوجية المتسارعة، وأصبح من الضروري للمعلمين اكتساب الكفاية الرقمية وإتقانها وتوظيفها وتطويعها لخدمة المعرفة وتطبيقها في الفصل الدراسي بما يضمن إرتقاء جودة المخرجات التعليمية ويتواءم مع استحقاقات المستقبل الرقمي.

إن هذا التسارع في تكنولوجيا المعلومات يفرض علينا بحث هذه العلاقة في سياق مدارسنا العربية، ونقصي دورها في تحديث طرق التدريس وأساليب المعلمين. ومع تحول الأنظمة التعليمية عالمياً نحو الرقمنة الكاملة أميليا وآخرون (Amelia et al, 2021)، أصبح دمج الحلول الرقمية ضرورة لاستيعاب تدفق المعلومات الهائل.

على الرغم من أن نظم بيانات الطلبة والمعلمين في المدارس قد أصبحت رقمية بالكامل، مما يسهّل الوصول إلى المعلومات وسهّل عملية التعلم عبر مصادر الإنترنت المتعددة، إلا أن سهولة الوصول لا تضمن بالضرورة تعلم حقيقي؛ إذ يظل "فكر المعلم" وقدرته على تطوير أدائه التدريسي هو المحرك الأساسي للعملية برمتها. (Amelia et al, 2024)

خاصة أنه في ظل الواقع التعليمي المعاصر الذي يشهد تطور بالأدوات الرقمية، وأصبحت وسائل تعليمية مساعدة ومحرّكاتٍ جوهريّة في هذا الواقع، ويظهر ذلك بدمج التقنيات التعليمية المتقدمة في أنظمة إدارة التعليم، وإعادة تشكيل مقومات الفصل الدراسي بشكل جذري لتحقيق الاستفادة من هذه الأدوات، التي تتيح الوصول إلى البيانات والمعارف للجميع وبسهولة، فهذا الواقع يؤدي لتفاعل الطلبة مع المحتوى الرقمي وفقاً لوتيرتهم الخاصة بالتعلم، حيث تُسهّل التطبيقات الرقمية التواصل والتعاون المتزامن وغير المتزامن بينهم وبين المعلمين. كما تُمكن الأدوات الرقمية من أتمّة المهام الإدارية وتوفير إمكانات التقييم الفوري، ويضاف إلى ذلك أن استخدام الأدوات الرقمية يعزز تفاعل الطلبة، ويرسخ المفاهيم العلمية لديهم، ويسهم في تنمية الكفايات المطلوبة في عصرنا الحالي، مثل الثقافة الرقمية والتعلم الذاتي (نافذ، 2024).

وعند النظر إلى الكفاية الرقمية في العملية التعليمية، نجد أن هذه الكفاية محرك للأداء التدريسي المبدع لدى المعلمين؛ لأنها تتجاوز الإتقان التشغيلي للأدوات الرقمية إلى دمجها في ممارساتهم التدريسية اليومية، والمعلم المبدع لا يقوم باستخدام الوسائط الرقمية كبدايل للتعليم التقليدي، إنما يوظف المنصات التفاعلية الوسائط المتعددة وأدواتها لبناء بيئات تعليم وتعلم تتمحور حول الطالب، وتمنح هذه الكفاية المعلمين قدرة على التحرر من الأساليب الروتينية، وتوفير لهم موارد لازمة لتجربة استراتيجيات تدريسية مبتكرة أو تطوير ما هو مستخدم، وتعينهم عند تصميم تجارب تعلم مكيفة لتلبية الاحتياجات المتنوعة للطلبة (Basilottas et al, 2022).

بناءً على ما تقدم، وانطلاقاً من أن الأسلوب التدريسي لا بد له أن يصطبغ بواقع الحياة التي تتسم بترابط التكنولوجيا واستخداماتها، فقد جاءت هذه الدراسة لتستكشف مستوى أبعاد الكفاية الرقمية، وهي: تصميم وإنشاء موارد تعليمية رقمية،

وإدارة وتنظيم المعلومات الرقمية، وإعداد وتنفيذ الأنشطة التعليمية، وتكييف وتعديل المحتوى الرقمي الموجود، وذلك لدى معلمي المدارس الابتدائية في منطقة شمال فلسطين، وتحديد في منطقة الوسط البدوي.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تُستخدم تكنولوجيا التعليم بوسائطها وتطبيقاتها بكثرة في الآونة الأخيرة، وذلك نظراً لانتشار التطبيقات والمنصات والمواقع الإلكترونية المخصصة للتعليم، ويستخدمها معلّم المرحلة الابتدائية بشكل روتيني في تحضير حصصهم ودروسهم وأوراق العمل الخاصة بهم، غير أن الباحثة ومن خلال عملها في التعليم وإطلاعها على نتاج زملائها المعلمين والمعلمات من دروس محوسبة وتصميم أنشطة رقمية، لاحظت وجود مشكلة متعددة الأوجه والمجالات تمثلت في تمكّن بعض المعلمين من استخدام بعض التطبيقات دون غيرها، وكذلك الاكتفاء بمهارات وقدرات معينة، وعدم الإطلاع على تحديثات أو تطبيقات أكثر شمولية وسهولة لخدمة العملية التعليمية، كذلك وخلال نقاش الباحثة مع بعض معلمي المرحلة الابتدائية تأكد لها وجود مثل هذه المشكلة وإن هناك ضرورة للإطلاع على التطبيقات الرقمية الأحدث وعدم الاكتفاء باستخدام تطبيق أو تطبيقين فقط.

وإن الاكتفاء بالحد الأدنى من المهارات التقنية يحُدّ من فرص امتلاك المعلمين للكفاية الرقمية الحقيقية، والتي تُعرف بالقدرة على استخدام التقنيات الحديثة بثقة وفاعلية في العمليات التعليمية كافة. وهذا ما أكدته دراسة (Amelia et al, 2024) من وجود فجوة ملموسة بين مجرد استخدام التكنولوجيا وبين تطويعها لخدمة الأداء التدريسي، إذ يظل الأخير مرهوناً بمدى تمكن المعلم من أدواته الرقمية، كذلك ما عززته نتائج دراسة (Stakhova et al, 2024) والتي أشارت إلى أن غياب الكفاية الرقمية العالية يؤدي بالضرورة إلى تضائل قدرات المعلم على الابتكار وتطوير أساليبه التدريسية.

واعتماداً على خبرات ومشاهدات الباحثة ميدانياً في مدارس الوسط البدوي (لواء الشمال) من أن فئة محدودة فقط من المعلمين يمتلكون مهارات تكنولوجية متميزة مكنتهم من كسر نمطية التدريس والتوجه نحو أساليب إبداعية، بينما لا تزال الغالبية العظمى تعتمد أنماطاً تقليدية ومحدودة في استخدام التكنولوجيا الرقمية برزت الحاجة الملحة لوضع تصور تربوي تطويري يستكشف طبيعة العلاقة بين الكفاية الرقمية والأداء التدريسي المبدع، سعياً للارتقاء بالعملية التعليمية. وبناءً على ما تقدم، تتحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي: ما مستوى مجالات الكفاية الرقمية لدى معلمي المدارس الابتدائية في منطقة شمال فلسطين؟

وينتفع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما مستوى الكفاية الرقمية في تصميم وإنشاء موارد تعليمية رقمية لدى معلمي المدارس الابتدائية في منطقة شمال فلسطين؟
2. ما مستوى إدارة وتنظيم المعلومات الرقمية لدى معلمي المدارس الابتدائية في منطقة شمال فلسطين؟
3. ما مستوى إعداد وتنفيذ الأنشطة التعليمية لدى معلمي المدارس الابتدائية في منطقة شمال فلسطين؟
4. ما مستوى تكييف وتعديل المحتوى الرقمي الموجود لدى معلمي المدارس الابتدائية في منطقة شمال فلسطين؟

حدود الدراسة:

الحدود الزمنية: الفصل الدراسي الثاني 2025 – 2026.

الحدود المكانية: المدارس الابتدائية في الوسط البدوي شمال فلسطين.

الحدود البشرية: معلمو ومعلمات المدارس الابتدائية في الوسط البدوي شمال فلسطين.

الحدود المفاهيمية: اقتصرت الدراسة على أربعة مفاهيم تتعلق بالكفاية الرقمية، وهي تصميم وإنشاء موارد تعليمية رقمية، وإدارة وتنظيم المعلومات الرقمية، وإعداد وتنفيذ الأنشطة التعليمية، وتكييف وتعديل المحتوى الرقمي الموجود.

أهداف الدراسة:

1. الكشف عن مستوى الكفاية الرقمية في تصميم وإنشاء موارد تعليمية رقمية لدى معلمي المدارس الابتدائية في منطقة شمال فلسطين.

2. الكشف عن مستوى إدارة وتنظيم المعلومات الرقمية لدى معلمي المدارس الابتدائية في منطقة شمال فلسطين.

3. الكشف عن مستوى إعداد وتنفيذ الأنشطة التعليمية لدى معلمي المدارس الابتدائية في منطقة شمال فلسطين.

4. الكشف عن مستوى تكييف وتعديل المحتوى الرقمي الموجود لدى معلمي المدارس الابتدائية في منطقة شمال فلسطين.

الكفاية الرقمية:

لقد ركزت التعريفات الحديثة (المعايطة، 2023) على ربط الكفاية الرقمية دائماً في سياق "التكنولوجيا الحالية من حيث بنيتها واستخداماتها"، فبينما أوضحت باسيلوتا وآخرون (Basilotta et al, 2022) أن الكفاية الرقمية مزيج من المعارف والمهارات والمواقف المتعلقة باستخدام التكنولوجيا لأداء المهام، وحل المشكلات والتواصل وإدارة المعلومات والتعاون، إضافة إلى إنشاء المحتوى ومشاركته بفعالية وطرق مناسبة، مع جودة استخدام التكنولوجيا الرقمية، فقد أشار جيمس وفولجن (Gümüş, & Volkan, 2023) أن الكفاية تدل على المقدرة وحسن الاستخدام، والجدارة والصلاحية والاستطاعة باستخدام التكنولوجيا الرقمية، أما (عبد السميع، 2024) فاوضح أن الكفاية الرقمية تتمثل في أية أدوات وتطبيقات رقمية أساسية ومنصات الإلكترونية يتم استخدامها بكفاءة أكثر إنتاجية وتواصلية ونقدية واستراتيجية. كذلك عرّفها سكانتز (Skantz et al, 2022) على أنها الاستخدام الأمثل لمختلف أنواع التكنولوجيا المادية (Hardware) المتمثلة بالأجهزة ذات الكيان الملموس، والبرمجيات والتطبيقات (Software) المتنوعة ذات الاستخدام المباشر، وتوظيف هذه الأنواع في المهام المهنية بطريقة تدل على التمكن والاحترافية في استخدام وتوظيف هذه التكنولوجيا لإنتاج وإتمام مهمة ما، إضافة إلى دراسة فيرنانديز (Fernández et al, 2022) والتي عرفت الكفاية الرقمية على أنها اكتساب الإجراءات والمهارات والمعارف التكنولوجية والعلمية لاستخدام التكنولوجيا الرقمية والاستفادة منها في جوانب الحياة المختلفة، مع القدرة المعرفية العالية على البحث النقدي واختيار المعلومات والبقاء في المستوى ذاته أو تحسينه عند استخدام تطبيقات تكنولوجية.

إن المتأمل في التعريفات السابقة يجد أنها تتضمن مفاهيم عدة (قدرة، ونقد، ومهارات، وأنواع تكنولوجيا وغيرها)، وإذا تم تعريف الكفاية الرقمية من منظور واسع يشملها جميعها، سيظهر تباين في فهم مفهوم الكفاية الرقمية، لدرجة أنه لا يوجد تعريف موحد أو مقبول عالمياً (عبد العزيز، وصميده، 2024)، وبدلاً من السعي لوضع تعريف جامع للكفاية الرقمية، استقرت دراسات المعهد الأوروبي للابتكار والتكنولوجيا (European Institute of Innovation & Technology (EIT)) على أنه ينبغي فهم الكفاية الرقمية على أنها القدرة على الجمع بين المعارف والمهارات والمواقف المناسبة للسياق المهني والتعليمي والحياتي، وفهم المهارات العملية لاستخدام الأدوات والوسائط الرقمية، وامتلاك المعرفة والنظريات والمبادئ المتعلقة بالتكنولوجيا (Vuorikari, & Punie, 2022).

أما الباحثة فتري أن تعدد وتنوع تعريفات الكفاية الرقمية يعكس أهميته، وإن القاسم المشترك بينها جميعاً هو أنه لم يعد يتعلق بالوصول إلى التكنولوجيا واستخدامها، بل بالقدرة على الاستفادة منها بطرق مجدية في الحياة والعمل والتعلم والتعليم.

مكونات الكفاية الرقمية:

تتكون الكفاية الرقمية من ثلاثة مكونات أساسية وهي: المعرفة، والمهارات الرقمية، والمواقف، حيث تبين هذه المكونات خريطةً لمصطلح الكفاية الرقمية، وتوضح المقصود منه تماماً، لأنه دون امتلاك هذه المكونات لا تتحقق الكفاية الرقمية، فهي تجمع بين المعارف والمهارات والمواقف المناسبة للسياق التعليمي أو المهني، وهذا ما أشار له (لطف، 2023) أن الكفاية الرقمية تُقسم إلى ثلاث مكونات، الأول المعرفة والنظريات والمبادئ المتعلقة بالتكنولوجيا، والثاني هو المهارات العملية لاستخدام الأدوات والوسائط الرقمية، والثالث هو المواقف تجاه الاستخدام والفهم النقدي والإبداع، وفيما يلي توضيح لهذه المكونات:

أولاً: المعرفة:

تمثل المعرفة نتاج المعلومات المكتسبة من خلال التعلم، وهي مجموعة من الحقائق والنظريات والمبادئ والتقاليد المتعلقة بوظيفة أو دراسة، ويمكن وصف المعرفة بأنها نظرية أو واقعية وقد أشار تونديرو وآخرون (Tondeur et al, 2023) أن المعرفة بالأسس الرقمية تُعدّ توجهات متنامية لتوفير فرص جديدة لدمج الأدوات الرقمية مع التقنيات التقليدية في التعليم والتعلم. بينما وصف ليندفورس ولوفسون (Lindfors, & Olofsson, 2021) المعرفة بأنها (الأساس) الواقعي في الميدان التربوي وفي المهارات الرقمية فهي تجسيد للمبدأ أو الفكرة أو الحقيقة التي يركز عليها التعليم وما ينبثق عنه، وعليه تتكون المعرفة الرقمية من جوانب مختلفة، منها المعرفة بكيفية التصميم باستخدام الأدوات والبرمجيات والتطبيقات، والأدوات في هذا الجانب تتضمن أجهزة العرض والشبكات وحتى الطابعات وغيرها من الأدوات المادية فهي جزء لا يتجزأ من تعليم وتعلم الأسس الرقمية.

تتضمن المعرفة المقصود بالمفاهيم الخاصة بتقنية التعليم، مثل تحرير الصور والنصوص والفيديو، وثلاثي الأبعاد والدمج واللصق والوسائط المتعددة وغيرها من هذه المفاهيم، والقدرة على استخدام البرامج والأدوات الرقمية الحديثة، أو إنشاء وتحرير وعرض الصور والمقاطع الصوتية والفيديو، واستخدام متصفحات الويب ومحركات البحث عبر الإنترنت وهذا ما أكدته ليندفورس ولوفسون (Lindfors, & Olofsson, 2021) من أنه ينتج عن هذه المعرفة الاستخدام الواثق والناقد والمسؤول للتقنيات الرقمية، وإلى التفاعل معها لأغراض التعليم والتعلم والعمل والمشاركة في المجتمع المدرسي، لأنها مزيج من المعارف والمهارات والمواقف تجاه استخدام تقنيات التعليم.

ثانياً: المهارات الرقمية:

تتجاوز المهارات الرقمية مجرد المعرفة النظرية لتصل إلى القدرة العملية على توظيف المناهج والأدوات التقنية لحل المشكلات وإنجاز المهام بكفاءة. وفي سياق التعليم والتعلم، تتنوع الكفايات التقنية التي يحتاجها كل من المعلمين والطلبة؛ إذ يشير جارزون وآخرون (Garzón et al., 2021) إلى حيوية الأدوات التي تعزز التفاعل وإنتاج المحتوى، مثل تحرير الصوت الرقمي، وتوظيف الوسائط المتعددة كالفديو والصور لإشراك الطلاب، فضلاً عن استخدام المدونات كمنصات تعليمية، وتفعيل الروابط التشعبية لمشاركة الموارد بمرونة.

وفي الجانب الإداري والمهني، يوسع (العطيشي ومحمود، 2025) الدائرة لتشمل ممارسات تعزز التواصل والأمان، مثل استخدام الرسوم البيانية لتحفيز البصري، واستثمار شبكات التواصل الاجتماعي للتطوير المهني، وإعداد العروض التقديمية والجلسات غير المتزامنة، كما يؤكدان على ضرورة الوعي بالأمن السيبراني، والقدرة على كشف الانتحال العلمي في الواجبات، وإتقان العمليات الأساسية للتعامل مع مختلف أنواع الملفات الرقمية.

وتتكامل هذه الأدوار مع ما طرحه جيموس وفولكان (Gümüş & Volkan, 2023) حول أهمية التنظيم والتقييم، حيث

تبرز الحاجة إلى إتقان تسجيل الشروحات التعليمية (النقاط الشاشة)، وتنظيم المحتوى الرقمي، وتصميم أدوات التقييم والاستطلاع الفوري، بالإضافة إلى توظيف الألعاب التربوية، ويشمل ذلك أيضاً الإلمام بحقوق الملكية الفكرية، والقدرة على نقد وتقييم موثوقية المعلومات عبر الإنترنت، مع مرونة استخدام الأجهزة المحمولة واللوحية في العملية التعليمية.

واستكمالاً لمتطلبات البيئة الرقمية الآمنة والفعالة، يضيف (العصامي، 2023) جملة من الممارسات المتعلقة بالبحث والتعاون مثل: تأمين مصادر تصفح آمنة للطلبة، وتوظيف التقنية في إدارة الوقت، واستخدام أدوات التدوين والتعليق التفاعلي على النصوص، كما يركز على أهمية المنظمات الرسومية، وأدوات العمل التعاوني السحابي، وإجراء عمليات البحث المتقدمة بدقة وسرعة عالية.

ويمكن إجمال هذه المهارات في تصنيفات محددة، ومنها:

مهارات إنتاج المحتوى الرقمي: يُنشئ المعلمون موادهم الدراسية بما يمتلكون من مهارات، ومنها مهارات التعلم الرقمي الخاصة بالوسائط المتعددة والمحتويات التكنولوجية التفاعلية (صور ومقاطع فيديو ومؤثرات)، كذلك مهارات تتعلق بإنشاء العروض التقديمية والاختبارات بطريقة (أون لاين)، ومهارات الدروس التفاعلية (Antoniotti et al, 2022).

مهارات الاستخدام السليم تربوياً للتقنيات الرقمية: ويعني ذلك قدرة المعلمين على تقييم مهاراتهم الرقمية وما أنتجوه، والتركيز على الإتقان التقني لأدوات مختلفة للتعليم، بحيث يرتبط هذا الاستخدام بالمهارات الرقمية سهلة التعليم والقياس نسبياً، مثل مهارات اختيار الأدوات الأنسب لتصميم درس، (Nagel, 2021). أي القدرة على تطبيق الأدوات الرقمية للغرض المخصص لها في التدريس العملي، والإفادة القصوى من الأدوات المتاحة بطريقة تُشرك الطلبة وتُحقق أهداف التعلم، فهي الحجر الأساس في المهارات الرقمية للمعلمين.

مهارات الإرشاد الفردي للطلبة: تدل على كيفية دعم المعلمون لطلبتهم ودعمهم وتوجيههم، ومنها مثلاً مهارة تصميم صورة تعبر عن مفهوم تعليمي، فهذا يُمنح الطلبة التمكّن في فهم الدروس واستخدام التقنيات الرقمية، وهذه المهارات تُشكّل مرونة لدى المعلمين لتغيير في دعمهم وتعليمهم لطلبتهم، حيث تزيد التفاعل فيما بينهم جميعاً، ومنها مهارات استخدام وسائل التواصل الاجتماعي وإضافاتها ومميزاتها (Masoumi, & Omid, 2025).

مهارات إدارة المشروعات التعليمية: تتمثل هذه المشروعات بالأنشطة الجماعية المختلفة، وتتضمن مهارات الفيديو الجماعي ومشاركة الصوت والصورة والشاشة، وغيرها من المهارات القائمة على التواصل والتفاعل التي تقيد المشروعات الجماعية، إذ يؤدي وجود هذه المهارات ودور الأدوات الرقمية أن تُقدّم دعماً بالغ الأهمية في تحفيز الطلبة في هذه المشروعات، لأنها تزيد من التعاون التعليمي وتبادل الأفكار (García et al 2023).

مهارات الترتيب والتصنيف: تتمثل هذه المهارات في كيفية تصنيف الدروس والاختبارات والأنشطة، وفي تحديد أولوية المواد التعليمية وترتيبها وكيفية تقديمها للطلبة، ومنها مهارات التخزين والفرز بحسب التاريخ والنوع واختيار المادة التعليمية المناسبة (Tzafilkou, 2023).

ثالثاً: المواقف:

تمثل المواقف تجاه الاستخدام والفهم والإبداع للتقنيات الرقمية طرق التفكير والدوافع الكامنة وراء استخدام هذه التقنيات، لذا يكون لها تأثير كبير على أنشطة المعلمين الرقمية، وهذا يشمل القيم التعليمية والأولويات والمساءلة والتعاون والاستقلالية، فالموقف عادة يحدد درجة قبول المعلم لهذه التقنيات وأنواع وتعدد استخداماتها، فكلما كانت المواقف إيجابية تجاهها زادت كفايته الرقمية، ويشمل على طريقة التفكير النقدي التي تميّز بين التقنيات الأفضل، وعلى مدى استخدام المعلمين لها، وعلى تقبلهم لها كأسلوب تعليمي وأدوات أساسية في التعليم (Heine et al, 2023).

كذلك أشار كابيرو وآخرون (Cabero et al, 2022) أن طريقة تعزيز الكفاية الرقمية تعتمد على مجال التعلم الذي يحتاجه المعلم، وهذا التعزيز يحتاج إلى موقف إيجابي كدفعة أولية تحث المعلم على اكتساب مهارات جديدة، أو تحسين مهارات سابقة وتطويرها بدافع إيجابي، فعلى سبيل المثال، يمكن تحسين المعرفة الرقمية من خلال التدريس بها أو الإطلاع على مهارات جديدة، كذلك يفيد الموقف في سعي المعلم لتحسين مهاراته الرقمية من خلال حل مشكلة أو مهمة عملية ولملوسة عند استخدام هذه التقنيات، لذا يعد الموقف جزءاً أساسياً من مكونات الكفاية الرقمية.

ترى الباحثة أن هذه المكونات مجتمعة تعتمد على بعضها بعضاً في مجالات التعليم والتعلم، على سبيل المثال، يمكن أن ينتج تغيير في المواقف عن زيادة المعرفة في مجال ما، مما ينتج عنه زيادة في المهارات، وبالمثل، يمكن أن يؤدي الاهتمام بمجال تقني معين بالقراءة والمعرفة إلى الرغبة في معرفة المزيد عنه، مما يحسن الموقف، فيرى المعلم ذاته أنه قادر على التغيير في أساليبه وفي تعاون الطلبة وإشراكهم، مما قد يعني أن لديه كفاية رقمية.

مجالات الكفاية الرقمية:

عند إضافة كلمة (مجالات) إلى الكفاية الرقمية فهذا بحد ذاته موضوع واسع جداً، فمنها المجال المعرفي الذي يتعلق بالمهارات والقدرات، والمجال الوجداني الذي يركز على المواقف والقيم والميول والاتجاهات، ومجال المناهج وطرائق التدريس الذي يتضمن تصميم المناهج وأساليب التعليم، ومجال الإدارة والتخطيط وتنظيم وإدارة المؤسسات التعليمية والسياسات التربوية. لذا لا بد من حصر هذه المجالات في جوانب معينة تجمع بين الكفاية الرقمية والتعليم والمهارات لأنها مجالات كثيرة، ولتدل على النطاق أو الحقل أو التعليمي يجمعهم معاً (العصامي، 2023).

ويمكن ترتيب وتلخيص هذه المجالات على النحو الآتي:

المجال الأول: التعامل مع المعلومات والبيانات: يتضمن هذا المجال تحديد الاحتياجات المعلوماتية اللازمة والمناسبة للتعليم والتعلم، وتحديد موقع واسترجاع البيانات والمعلومات والمحتوى الرقمي، وتقييم مدى ملاءمة المصدر ومحتواه، وتخزين وإدارة وتنظيم البيانات والمعلومات والمحتوى الرقمي، وهذا يعني امتلاك المعلم لمهارات متعددة، منها مهارات تصفح البيانات والمعلومات والمحتوى الرقمي والبحث عنها وتصنيفها، وتحديد الاحتياجات المعلوماتية، والوصول إليها والتنقل بينها بسهولة، ووضع استراتيجيات بحث شخصية وتحديثها (البشري و السليمان، 2025).

المجال الثاني التواصل والتعاون: يتم من خلال التقنيات الرقمية مع مراعاة المراحل التعليمية، والمشاركة في المجتمع من خلال الخدمات الرقمية العامة والخاصة والمواطنة التشاركية، وإدارة النقاشات والجلسات الرقمية، وهذا المجال يتطلب العديد من المهارات الرقمية، منها مهارات التفاعل عبر التقنيات الرقمية، والتفاعل عبر مجموعة متنوعة من التقنيات الرقمية وفهم وسائل الاتصال الرقمية المناسبة لسياق معين (السميرات، 2023).

المجال الثالث إنشاء المحتوى الرقمي: جاء في دراسة السيد (2022) أن هذا المجال يشتمل على إنشاء المحتوى الرقمي وتحريره، وتحسين المعلومات والمحتوى ودمجها في منظومة معرفية قائمة مع فهم كيفية تطبيقه في التعليم والتعلم، ومعرفة كيفية إعطاء تعليمات مفهومة لنظام الحاسوب وللطلبة، كذلك يشتمل على تطوير المحتوى الرقمي الذي يتطلب مهارات عدة، وإنشائه وتحريره بصيغ مختلفة للصفوف المختلفة، ومهارات تعديل المعلومات والمحتوى وصقلها وتحسينها ودمجها في منظومة معرفية قائمة لإنشاء محتوى ومعارف جديدة وأصلية ذات صلة، وفهم كيفية تطبيق حقوق الطبع والنشر والتراخيص على البيانات والمعلومات والمحتوى الرقمي.

المجال الرابع السلامة: يتمثل في القدرة والمهارة على حماية الأجهزة والمحتوى والبيانات الشخصية والخصوصية في البيئات الرقمية، وكيفية حماية الصحة البدنية والنفسية للمعلم نفسه وطلبته، والوعي بالتقنيات الرقمية لتحقيق الرفاه

التعليمي، والوعي بالأثر الرجعي للتقنيات الرقمية واستخداماتها، وهذا المجال يشتمل على مهارات ومعارف تتعلق بفهم المخاطر والتهديدات في البيئات الرقمية، ومعرفة وفهم أن الخدمات الرقمية تستخدم سياسة خصوصية لتحديد كيفية استخدام البيانات الشخصية والتمكن من تجنب المخاطر الصحية والتهديدات التي تهدد السلامة البدنية والنفسية أثناء استخدام التقنيات الرقمية (Guillén et al, 2022).

المجال الخامس حل المشكلات: يشتمل على القدرة والمهارة بتحديد الاحتياجات والمشكلات، وحل المشكلات المفاهيمية والمواقف الإشكالية في البيئات الرقمية، واستخدام الأدوات الرقمية لابتكار العمليات والمنتجات، ومواكبة التطور الرقمي، ويشتمل هذا المجال على تعديل البيئات الرقمية وتخصيصها بما يتناسب مع الاحتياجات التعليمية للمعلم وطلابه، وعلى مهارات الاستخدام الإبداعي للتقنيات الرقمية لتكوين المعرفة (السميرتات، 2023).

الدراسات السابقة:

دراسة نافز (2024): هدفت إلى معرفة آراء معلمي ما قبل الخدمة حول كفاءتهم الرقمية وتحديد ما إذا كانت هذه الآراء تختلف وفقاً للجنس والفرع والمستوى المتصور للكفاءة الرقمية. في هذه الدراسة، تم استخدام نموذج مسح مقطعي، حيث أجريت الدراسة على (416) معلماً قبل الخدمة كانوا يدرسون في محافظات مختلفة من فلسطين. واستخدمت الدراسة استبيان الكفاءة الرقمية كأداة لجمع البيانات، وقد خلصت الدراسة إلى أن الكفاءة الرقمية لمعلمي ما قبل الخدمة مرتفعة، وأنها تختلف بدرجة مرتفعة حسب الجنس والتخصص والمستوى المدرك للكفاءة الرقمية.

دراسة رضوان (2023): هدفت إلى الكشف عن نوعية مهارات الكفاءة الرقمية وتطبيق برنامج انتقائي في خدمة الفرد لقياس مدى فاعلية مهارات الكفاءة الرقمية مع الاختصاصيين العاملين في المجال التعليمي، ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي باستخدام مجموعتين التجريبية والضابطة، من خلال قياس مدى كفاءة المهارات الرقمية للاخصائيين، واستخدام أداة المقياس لقياس المهارات الرقمية، وطُبقت الدراسة على عدد (20) أخصائي بإدارة جرجا التعليمية بمحافظة سوهاج، وقد توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القياسين القبليين للمجموعتين التجريبية والضابطة علي مقياس مهارات الكفاءة الرقمية للأخصائيين، واتضح وجود فروق بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس مهارات الكفاءة الرقمية للأخصائيين الاجتماعيين.

دراسة بن يوسف وآخرون (Ben Youssef et al, 2022): هدفت هذه الدراسة إلى دراسة تأثير استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والمهارات الرقمية على الأداء الأكاديمي لطلاب، واستكشاف الفجوة الرقمية في فرنسا. جُمعت البيانات من خلال استبيانات وجهاً لوجه وُجّهت إلى 1323 طالباً مسجلاً في ثلاث جامعات فرنسية. استُخدم تحليل المكونات الرئيسية، ونهج التجميع غير الهرمي (k-means)، والانحدار اللوجستي متعدد المستويات لتحليل البيانات، وقد خلصت هذه الدراسة إلى أربع نتائج رئيسية: أولاً، يؤثر ضعف الاستثمار في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات على نتائج الطلاب؛ ثانياً، تأثير التدريب على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الذي تقدّمه الجامعات ضئيل على نتائج الطلاب؛ ثالثاً، يتحسن أداء الطلاب مع الاستخدام المبتكر والتعاوني لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات؛ رابعاً، يُحسن اكتساب المهارات الرقمية الأداء الأكاديمي للطلاب. تُظهر النتائج أن الفجوة الرقمية لا تزال قائمة، مما يثير تساؤلات حول فعالية سياسات التعليم في فرنسا. كما تُشير إلى أن التغيير التنظيمي في الجامعات ضروري لتمكين الاستفادة من تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

دراسة عمر (2022): هدفت إلى دراسة التفاعل بين نمط التدريب (وجهاً لوجه/تزامني عبر الويب) ومستوى الكفاءة الرقمية المهنية (مرتفعي/منخفضي) الكفاءة الرقمية وأثره في تنمية مهارات التدريس التفاعلي والرضا عن التدريس عبر

الويب لدى معلمي مرحلتي التعليم الأساسي والتعليم الثانوي، وتم بناء مقياس للكفاءة الرقمية المهنية كمتغير تصنيفي تضمن 19 كفاية موزعة على ثلاثة محاور رئيسية، وتم التطبيق على 450 معلماً من معلمي إدارة القاهرة الجديدة التعليمية تم على أساسها تصنيف مرتفعي ومنخفضي الكفاءة الرقمية المهنية للمعلمين، وذلك بالتفاعل مع نمطي التدريب المستخدمة (وجهاً لوجه/تزامني عبر الويب)، وتم بناء بطاقة تقييم المنتج النهائي لمهارات التدريس التفاعلي التي احتوت على 53 مؤشراً لفحص المحاضرات التزامنية التفاعلية عبر الويب موزعة على ثلاثة محاور، وأيضاً مقياس الرضا عن التدريس عبر الويب والذي تضمن 20 مفردة موزعة على ثلاثة محاور، وتم تطبيق التجربة الأساسية على 120 معلماً ومعلمة موزعين على أربعة مجموعات تجريبية لكل مجموعة 30 معلم ومعلمة، وتوصل البحث إلى تفوق مرتفعي الكفاءة الرقمية المهنية فيما يخص مهارات التدريس التفاعلي ومستوى الرضا عن التدريس عبر الويب أيًا كان نمط التدريب المستخدم (وجهاً لوجه أو تزامني عبر الويب)، وحقق نمط التدريب وجهاً لوجه درجة عالية من الرضا عن التدريس عبر الويب أيًا كان مستوى الكفاءة الرقمية المهنية (مرتفعي أو منخفضي الكفاءة الرقمية المهنية)، بينما تفوقت المجموعة التجريبية الثانية لمرتفعي الكفاءة الرقمية المهنية بنمط التدريب التزامني عبر الويب في التطبيق البعدي لبطاقة تقييم المنتج النهائي لمهارات التدريس التفاعلي، وأيضاً فيما يخص مستوى الرضا عن التدريس عبر الويب.

دراسة باسيلوتاس وآخرون (Basilottas et al, 2022): هدفت إلى تقديم مراجعة منهجية للأدبيات في Web of Science و Scopus، لتحديد وتحليل وتصنيف المقالات المنشورة بين عامي 2000 و 2021 حول الكفاءات الرقمية، وبالتالي إيجاد وتحسين الأبحاث الجارية حول المهارات الرقمية والمسارات المستقبلية للمعلمين في السياق الجامعي. تم استخدام برنامج SciMAT في التحليل. يكشف البحث الأولي عن أكثر من 343 مقالة باللغة الإنجليزية، منها 152 مقالة مكررة و 135 مقالة لا تتعلق بموضوع الدراسة. بعد هذا التصفية، تم الحصول على 56 مقالة وتحليلها بعمق. تكشف النتائج عن هيمنة الأبحاث التي تركز على تحليل التقييم الذاتي للمعلمين وانعكاس كفاءاتهم الرقمية. يُقر المعلمون بانخفاض كفاءاتهم الرقمية أو انخفاضها، بالإضافة إلى غياب بعض الكفاءات لديهم، لا سيما تلك المتعلقة بتقييم الممارسة التعليمية. ورغم تعدد الدراسات التي تتناول هذه المسألة، من الضروري مواصلة تطوير البحث في هذا المجال، وتعميق تقييم الكفاءات الرقمية للمعلمين، وبناءً على ذلك، تصميم برامج تدريبية عملية وشخصية تلبي احتياجات المعلمين في العصر الرقمي.

دراسة دماس، وقطب (2021): هدفت إلى معرفة درجة امتلاك معلمي المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية بجنوب جدة للكفاءة الرقمية أثناء الخدمة، وكذلك معرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة البحث لدرجة امتلاكهم للكفاءة الرقمية وفقاً لمتغيرات (الجنس، العمر، عدد الدورات التدريبية في مجالات تقنية المعلومات والاتصالات). وقد استخدم المنهج الوصفي التحليلي. ولتحقيق هدف البحث، تم بناء استبانة لقياس امتلاك المعلمين للكفاءة الرقمية مكونة من (28) عبارة موزعة على خمسة مجالات، وطُبقت على عينة من معلمي المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية بجنوب جدة والبالغ عددهم (287) معلماً ومعلمة للعام الدراسي (1442/1443هـ). وللتحقق من صدق الأداة وثباتها، عرضت على خمسة محكمين متخصصين في هذا المجال، كما تم التأكد من ثباتها بتطبيقها على عينة استطلاعية قوامها (32) معلماً ومعلمة من خلال حساب معامل ألفا كرونباخ الذي بلغ (0.91). كشفت النتائج أن درجة امتلاك معلمي المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية بجنوب جدة للكفاءة الرقمية خلال فترة خدمتهم كانت متوسطة، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية وفقاً لمتغير الجنس لصالح الذكور، ووجود فروق دالة إحصائية وفقاً لمتغير العمر لصالح معلمي الفئة العمرية (25 - أقل من 35)، ووجود فروق دالة إحصائية وفقاً لمتغير الدورات التدريبية لصالح المعلمين والمعلمات الذين حصلوا على أكثر من ثلاث دورات تدريبية في مجالات تقنية المعلومات والاتصالات. وأخيراً، قدم البحث استنتاجات وتوصيات لدراسات مستقبلية.

منهجية الدراسة

تحقيقاً لأهداف الدراسة الحالية جرى الاعتماد على المنهج الكمي المتمثل بالمنهج الوصفي التحليلي من خلال أداة الاستبانة لجمع البيانات من عينة الدراسة المتمثلة في معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية في الوسط البدوي.

مجتمع الدراسة:

يتألف مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية العاملين في الوسط البدوي بمنطقة لواء الشمال (مناطق عام 1948). ونظراً لغياب قاعدة بيانات مركزية دقيقة ومحدثة تحدد العدد الإجمالي بدقة، بسبب التغيرات الديموغرافية والتربوية المستمرة للعام الدراسي 2026/2025، استندت الباحثة في تقدير المجتمع إلى بيانات دائرة الإحصاء المركزية الإسرائيلية (CBS – Central Bureau of Statistics) ووزارة المعارف. وقد واجه تحديد المجتمع تحديات ناتجة عن عوامل عدة، أبرزها تداخل التوزيع السكاني في القرى البدوية (مثل بير المكسور، والزرزير، والغريفات، وغيرها)، وحركية المعلمين المستمرة بين المدارس في القرى المختلفة، فضلاً عن اعتماد أعداد المعلمين على الكثافة الطلابية المتغيرة بدلاً من الثبات في عدد المدارس. وبناءً على المعطيات الإحصائية المتاحة، قُدر حجم مجتمع الدراسة بما يتراوح بين (900) و(1100) معلم ومعلمة موزعين على المدارس الابتدائية في الوسط البدوي خلال الفصل الدراسي الواحد.

عينة الدراسة:

تتألف عينة الدراسة من شريحة من معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية في الوسط البدوي بمنطقة لواء الشمال، حيث بلغ حجم العينة النهائية (104) معلماً ومعلمة اختيروا بطريقة العينة العشوائية البسيطة، وهو ما يمثل نسبة تتراوح بين (9.5%) و(11.5%) من إجمالي مجتمع الدراسة. جُمعت البيانات إلكترونياً عبر توزيع الاستبانة على المدارس المستهدفة بعد الحصول على الموافقات الرسمية اللازمة، وبعد فرز الردود وتدقيقها اعتمدت (104) استبانة صالحة للتحليل الإحصائي. ويوضح الجدول رقم (1.2) التوزيع التفصيلي لأفراد العينة وفق متغيرات الدراسة:

جدول (1): خصائص العينة الديمغرافية

المتغيرات	الفئة	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	35	33.7%
	أنثى	69	66.3%
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	10	9.6%
	من 5-10 سنوات	11	10.6%
	من 11-15 سنة	25	24.0%
	من 16 سنة فأكثر	58	55.8%
التخصص الأكاديمي	علوم إنسانية	60	57.7%
	علوم طبيعية	44	42.3%
الدرجة العلمية	بكالوريوس	33	31.7%
	ماجستير	71	68.3%
هل لديك شهادة لدورة تكنولوجية	نعم	55	52.9%
	لا	49	47.1%
المجموع		104	100%

تشير نتائج جدول (1) المتعلق بخصائص العينة الديمغرافية إلى أن غالبية أفراد العينة من الإناث بنسبة (66.3%)، مقابل (33.7%) من الذكور.

وفيما يتعلق بسنوات الخبرة، يتضح أن النسبة الأكبر من أفراد العينة يمتلكون خبرة طويلة (16 سنة فأكثر) بنسبة (55.8%)، تليها فئة (11-15 سنة) بنسبة (24.0%).

أما من حيث التخصص الأكاديمي، فقد جاءت تخصصات العلوم الإنسانية في المرتبة الأولى بنسبة (57.7%)، مقارنة بالعلوم الطبيعية بنسبة (42.3%).

وفيما يتعلق بالدرجة العلمية، تبين أن غالبية أفراد العينة يحملون درجة الماجستير بنسبة (68.3%)، مقابل (31.7%) من حملة البكالوريوس.

وفيما يخص الحصول على شهادات في الدورات التكنولوجية، أظهرت النتائج تقارباً نسبياً بين من لديهم شهادات (52.9%) ومن لا يمتلكونها (47.1%).

أداة الدراسة ومؤشرات صدقها وثباتها:

تم تصميم الاستبانة وصياغة فقراتها بالاعتماد على الأدب النظري والمقاييس في دراسات عدة، كان منها دراسة نافذ (2024)، ودامانيك وويدود (Damanik, & Widodo, 2024)، وعمر (2022)، ودماس، وقطب (2021)، والتي تضمنت مقاييس عن الكفاية الرقمية والأداء التدريسي المبدع، وبناء عليها تم تقسيم محاور الدراسة الحالية إلى محورين عن الكفاية الرقمية والأداء التدريسي المبدع، حيث تم تصميم الاستبانة في صورتها الأولية من قسمين:

الأول: يتعلق بالمتغيرات الديمغرافية، وهي: الجنس سنوات الخبرة، والتخصص الأكاديمي، والدرجة العلمية، وهل لديك شهادة لدورة تكنولوجية.

الثاني: يتكون من (25) فقرة موزعة على أربعة مجالات، يقيس المجال الأول درجة تصميم وإنشاء موارد تعليمية رقمية وبواقع (8) فقرات، ويقيس المجال الثاني درجة إدارة وتنظيم المعلومات الرقمية وبواقع (6) فقرات، ويقيس المجال الثالث درجة إعداد وتنفيذ الأنشطة التعليمية وبواقع (6) فقرات، ويقيس المجال الرابع درجة تكييف وتعديل المحتوى الرقمي الموجود وبواقع (5). وبعد إجراء التعديل المناسب على الاستبانة من قبل المحكمين، تم تصميم الاستبانة بصورتها النهائية وقد تم الاتفاق بينهم على المتغيرات الديمغرافية، لكن مع تعديلات تتعلق بفقرات الاستبانة جميعها، من حيث الإضافة والحذف والتعديل والاختصار لعدة فقرات.

صدق وثبات أداة الاستبانة:

1) صدق أداة الدراسة بالعينة الاستطلاعية:

تم التحقق من صدق أداة الدراسة بتطبيقها على عينة استطلاعية بلغ عددها (40) معلماً ومعلمة من خارج عينة الدراسة من الوسط البدوي، فتم حساب معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لجميع فقرات الدراسة مع الدرجة الكلية للأداة، وقد تراوحت قيم معامل الارتباط في محور الكفايات الرقمية ما بين (0.768 - 0.865)، وقد تراوحت قيم معامل الارتباط في محور الكفايات الرقمية ما بين (0.796 - 0.880) في محور الأداء التدريسي، مما يشير إلى أن جميع الفقرات كانت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)، وإلى اتساق داخلي بين الفقرات وأنها جميعاً تشترك في قياس الكفايات الرقمية لدى معلمي المدارس الابتدائية .

(2) ثبات أداة الدراسة بالعينة الاستطلاعية:

تم حساب الثبات بطريقة الاتساق الداخلي وبحساب معادلة الثبات كرونباخ الفا (Cronbach Alpha)، حيث تراوحت قيمة ألفا في محور الكفايات الرقمية ما بين (0.92 – 0.94)، وبلغت الدرجة الكلية لمحور الكفايات الرقمية (0.98)، وتراوحت قيمة ألفا في محور الأداء التدريسي المبدع ما بين (0.89 – 0.94) وبدرجة كلية بلغت (0.97)، وهذا يشير إلى أن أداة الدراسة تتمتع بدرجة عالية جداً من الاتساق الداخلي وهو ما يعكس مستوى مرتفعاً جداً من الاتساق بين فقرات كل محور.

(3) صدق المحتوى:

تم التحقق من صدق أداة الدراسة بعرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة، والذين أبدوا بعض الملاحظات حولها، وبناءً عليه تم إخراج الاستبانة بشكلها الحالي، هذا من ناحية؛ ومن ناحية أخرى تم التحقق من صدق الأداة أيضاً بحساب معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لفقرات الدراسة مع الدرجة الكلية للأداة، وذلك كما هو واضح في الجدولين الآتيين:

جدول رقم (2): نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات أداة الكفايات الرقمية مع الدرجة الكلية للأداة.

الفقرة	قيمة (ر)	الدالة الإحصائية	الفقرة	قيمة (ر)	الدالة الإحصائية
1	*0.802	0.000	14	*0.777	0.000
2	*0.818	0.000	15	*0.827	0.000
3	*0.836	0.000	16	*0.847	0.000
4	*0.824	0.000	17	*0.843	0.000
5	*0.821	0.000	18	*0.840	0.000
6	*0.862	0.000	19	*0.842	0.000
7	*0.788	0.000	20	*0.830	0.000
8	*0.768	0.000	21	*0.865	0.000
9	*0.885	0.000	22	*0.829	0.000
10	*0.825	0.000	23	*0.811	0.000
11	*0.850	0.000	24	*0.774	0.000
12	*0.861	0.000	25	*0.828	0.000
13	326*0.	0.000			

تشير المعطيات الواردة في الجدول السابق إلى أن جميع الفقرات كانت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)، مما يشير إلى اتساق داخلي بين الفقرات، وأنها جميعاً تشترك في قياس الكفايات الرقمية لدى معلمي المدارس الابتدائية في مدارس الوسط البدوي الابتدائي في لواء الشمال.

ثبات أداة الدراسة:

تم حساب الثبات بطريقة الاتساق الداخلي وبحساب معادلة الثبات كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)، وذلك كما هو واضح في الجدول (3).

جدول (3): نتائج معامل كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) لثبات أداة الدراسة

المحاور/ المجالات	عدد الفقرات	قيمة ألفا
تصميم وإنشاء موارد تعليمية رقمية	8	0.94
إدارة وتنظيم المعلومات الرقمية	6	0.94
إعداد وتنفيذ الأنشطة التعليمية	6	0.93
تكييف وتعديل المحتوى الرقمي الموجود	5	0.93
الدرجة الكلية للكفايات الرقمية	25	0.98

تشير نتائج معامل الثبات باستخدام Cronbach's Alpha إلى أن أداة الدراسة تتمتع بدرجة عالية جدًا من الاتساق الداخلي؛ حيث تراوحت قيم معامل ألفا بين (0.92-0.98) عبر جميع الأبعاد، وهي قيم تفوق الحد المقبول إحصائيًا، مما يدل على تمتع الأداة بدرجة ثبات ممتازة.

مفتاح التصحيح:

الدرجة	المتوسط الحسابي
متدنية	1.00-2.33
متوسطة	2.34-3.67
كبيرة	3.68-5.00

النتائج:

النتائج الخاصة بالسؤال الرئيسي:

والذي ينص: ما مستوى الكفاية الرقمية لدى معلمي المرحلة الابتدائية في مدارس الوسط البدوي في لواء الشمال؟ لمعرفة مستوى الكفاية الرقمية لدى معلمي المرحلة الابتدائية في مدارس الوسط البدوي، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة التقديرية الكلية لمجالات محور الكفاية الرقمية، وذلك كما يأتي:

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الكفاية الرقمية لدى معلمي المرحلة الابتدائية في مدارس الوسط البدوي في لواء الشمال

المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
تصميم وإنشاء موارد تعليمية رقمية	3.51	0.84	متوسطة
إدارة وتنظيم المعلومات الرقمية	3.61	0.87	متوسطة
إعداد وتنفيذ الأنشطة التعليمية	3.53	0.98	
تكييف وتعديل المحتوى الرقمي الموجود	3.52	0.87	متوسطة
الدرجة الكلية لمستوى الكفاية الرقمية	3.54	90.8	متوسطة

تشير نتائج الجدول (4) إلى أن المتوسط الحسابي لدرجة الكفاية الرقمية لدى معلمي المرحلة الابتدائية في مدارس الوسط البدوي في لواء الشمال بلغ (3.54) بانحراف معياري قدره (0.89)، وهي قيمة تقع ضمن المستوى المتوسط. ويعكس ذلك أن مستوى امتلاك المعلمين للكفايات الرقمية جاء بدرجة متوسطة.

وفيما يأتي توضيح لمجالات الكفاية الرقمية الأربع كما يأتي:

نتيجة السؤال الفرعي الأول:

نص السؤال: ما مستوى الكفاية الرقمية في تصميم وإنشاء موارد تعليمية رقمية لدى معلمي المدارس الابتدائية في منطقة شمال فلسطين؟

لمعرفة مستوى مجال تصميم وإنشاء موارد تعليمية رقمية، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة التقديرية لفقرات هذا المجال، وذلك كما يلي:

جدول (5) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة بتصميم وإنشاء موارد تعليمية رقمية مرتبة حسب الأهمية.

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة التقديرية
1	أمتلك مهارة إنشاء عروض تقديمية تفاعلية للدروس	3.71	1.00	كبيرة
6	أصمم تمارين تفاعلية	3.61	0.96	متوسطة
4	لدي القدرة على استخدام الأدوات الرقمية الخاصة بتعديل شكل النص المكتوب	3.59	0.95	متوسطة
5	أصمم اختبارات تفاعلية	3.58	0.98	متوسطة
3	أنتج مقاطع فيديو تعليمية قصيرة وموجهة	3.52	0.99	متوسطة
2	أصمم وأنشئ رسوم بيانية ومخططات توضيحية رقمية	3.49	0.93	متوسطة
7	أقوم بإنشاء قصص رقمية تفاعلية بسيطة	3.37	0.95	متوسطة
8	أقوم بإنشاء كتب تفاعلية بسيطة	3.26	1.05	متوسطة
	الدرجة الكلية للمجال	3.51	0.84	متوسطة

تشير نتائج الجدول (4.2) إلى أن المتوسط الحسابي الكلي لمجال تصميم وإنشاء موارد تعليمية رقمية بلغ مقداره (3.51) بانحراف معياري (0.84)، وهو ما يعكس مستوى متوسطاً في امتلاك معلمي المرحلة الابتدائية لهذه الكفايات. ويلاحظ أن أعلى الفقرات حصولاً على متوسط حسابي كانت الفقرة المتعلقة بامتلاك مهارة إنشاء عروض تقديمية تفاعلية للدروس بمتوسط مقداره (3.71) وبدرجة كبيرة، مما يدل على شيوع استخدام هذا النوع من الأدوات بين المعلمين. في المقابل، جاءت بقية الفقرات بدرجة متوسطة، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.26-3.61)، وكان أدناها للفقرة المتعلقة بإنشاء كتب تفاعلية بسيطة بمتوسط (3.26)، تليها إنشاء القصص الرقمية التفاعلية.

نتيجة السؤال الفرعي الثاني:

نص السؤال: ما مستوى إدارة وتنظيم المعلومات الرقمية لدى معلمي المدارس الابتدائية في منطقة شمال فلسطين؟

لمعرفة مستوى مجال إدارة وتنظيم المعلومات الرقمية، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة التقديرية لفقرات هذا المجال، وذلك كما يلي:

جدول (6): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للمظاهر المتعلقة بإدارة وتنظيم المعلومات الرقمية مرتبة حسب الأهمية.

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	أحفظ الملفات والمصادر الرقمية بطريقة منظمة	3.78	1.01	كبيرة
5	أحتفظ بنسخاً احتياطية للمعلومات الرقمية بالمواد التعليمية بشكل دوري	3.66	1.05	متوسطة
2	أستخدم أدوات البحث الرقمي للعثور على معلومات ومصادر تعليمية	3.65	0.93	متوسطة
3	أصنف الموارد الرقمية التعليمية	3.62	0.99	متوسطة
7	لدي وعياً بقضايا الأمن وحماية البيانات عند التعامل مع المعلومات الرقمية	3.60	1.00	متوسطة
4	أنشئ مجلدات على جهازي أو على السحابة.	3.57	1.00	متوسطة
6	أستخدم قوائم المهام الرقمية (التقويم الإلكتروني) لتنظيم أعمالي التدريسية.	3.38	1.03	متوسطة
	الدرجة الكلية للمجال	3.61	0.87	متوسطة

تشير نتائج الجدول (6) إلى أن المتوسط الحسابي الكلي لمجال إدارة وتنظيم المعلومات الرقمية بلغ مقداره (3.61) بانحراف معياري (0.87)، مما يدل على أن مستوى هذه الكفايات لدى معلمي المرحلة الابتدائية جاء بدرجة متوسطة. ويلاحظ أن أعلى الفقرات من حيث المتوسط الحسابي كانت الفقرة المتعلقة بحفظ الملفات والمصادر الرقمية بطريقة منظمة بمتوسط مقداره (3.78) وبدرجة كبيرة، مما يعكس اهتمام المعلمين بتنظيم مواردهم الرقمية الأساسية.

في حين جاءت بقية الفقرات بدرجة متوسطة، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.38-3.66)، وكان أدناها للفقرة المتعلقة باستخدام قوائم المهام الرقمية (التقويم الإلكتروني) لتنظيم الأعمال التدريسية بمتوسط (3.38).

نتيجة السؤال الفرعي الثالث:

نص السؤال: ما مستوى إعداد وتنفيذ الأنشطة التعليمية لدى معلمي المدارس الابتدائية في منطقة شمال فلسطين؟

لمعرفة مستوى مجال إعداد وتنفيذ الأنشطة التعليمية، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة التقديرية لفقرات هذا المجال، وذلك كما يلي:

جدول (7): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للمظاهر المتعلقة بإعداد وتنفيذ الأنشطة التعليمية مرتبة حسب الأهمية.

الرقم	الفقرة	المتوسط	الانحراف	الدرجة	الحسابي	المعياري	التقديرية
1	أخطط أنشطة تعليمية رقمية تتناسب مع الأهداف التعليمية	3.65	0.98	متوسطة			
3	أوظف الألعاب التعليمية الرقمية لتفعيل مشاركة الطلبة في الحصة	3.56	0.97	متوسطة			
2	أنفذ أنشطة تعليمية تفاعلية في الحصة باستخدام الأجهزة اللوحية أو أجهزة الحاسوب المتاحة	3.51	0.91	متوسطة			
5	أقدم مهمات بحثية للطلبة تتطلب منهم استخدام المصادر الرقمية الإنترنت	3.51	1.03	متوسطة			
6	أدمج أدوات الواقع المعزز والواقع الافتراضي لتوفير تجارب تعليمية شيقة	3.49	1.02	متوسطة			
4	أستطيع إدارة فصول افتراضية بفاعلية	3.46	0.97	متوسطة			
	الدرجة الكلية للمجال	3.53	0.98	متوسطة			

يظهر من نتائج الجدول (7) أن المتوسط الحسابي الكلي لمجال إعداد وتنفيذ الأنشطة التعليمية، قد حصل على درجة كلية متوسطة وبلغت (3.53)، كما حصلت جميع الفقرات على درجة متوسطة، وهذا يؤكد نتيجة مفادها أن إعداد وتنفيذ الأنشطة التعليمية في الوسط البدوي يتم بمستوى متوسط، وحصلت الفقرتان رقم (1) وهي (أخطط أنشطة تعليمية رقمية تتناسب مع الأهداف التعليمية) ورقم (3) وهي (أوظف الألعاب التعليمية الرقمية لتفعيل مشاركة الطلبة في الحصة) على أعلى متوسط حسابي وبلغ لكتاهما (3.65)، بينما حصلت الفقرة رقم (4) وهي (أستطيع إدارة فصول افتراضية بفاعلية) على أقل متوسط حسابي وبلغ (3.46).

نتيجة السؤال الفرعي الرابع:

نص السؤال: ما مستوى تكييف وتعديل المحتوى الرقمي الموجود لدى معلمي المدارس الابتدائية في منطقة شمال فلسطين؟

لمعرفة مستوى مجال تكييف وتعديل المحتوى الرقمي الموجود، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة التقديرية لفقرات هذا المجال، وذلك كما يلي:

جدول (8): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للمظاهر المتعلقة بتكييف وتعديل المحتوى الرقمي الموجود مرتبة حسب الأهمية.

الرقم	الفقرات	المتوسط	الانحراف	الدرجة	الحسابي	المعياري
1	أعدل المحتوى الرقمي الجاهز ليناسب احتياجات ومستويات طلابي المختلفة	3.64	0.96	متوسطة		
3	أعيد صياغة النصوص الرقمية لتبسيط المعلومات	3.55	0.99	متوسطة		
4	أستطيع تكييف المصادر التعليمية الرقمية لتتناسب مع الطلبة	3.48	1.00	متوسطة		
2	أغير صيغة المحتوى الرقمي ليناسب أساليب التعلم المختلفة	3.47	0.95	متوسطة		
5	أستطيع إضافة عناصر تفاعلية إلى الموارد الرقمية الجاهزة	3.45	0.99	متوسطة		
	الدرجة الكلية للمجال	3.52	0.87	متوسطة		

تشير نتائج الجدول (5) إلى أن المتوسط الحسابي الكلي لمجال تكييف وتعديل المحتوى الرقمي الموجود بلغ مقداره (3.52) بانحراف معياري (0.87)، وهو ما يعكس مستوى متوسطاً في امتلاك معلمي المرحلة الابتدائية لهذه الكفايات. وتُظهر النتائج أن جميع الفقرات جاءت بدرجة متوسطة، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.45-3.64).

وقد جاءت الفقرة المتعلقة بتعديل المحتوى الرقمي الجاهز لئتناسب مع احتياجات ومستويات الطلبة في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره (3.64)، مما يدل على امتلاك المعلمين قدرة مقبولة على مواءمة المحتوى مع الفروق الفردية. في حين جاءت الفقرة المتعلقة بإضافة عناصر تفاعلية إلى الموارد الرقمية الجاهزة في المرتبة الأخيرة بمتوسط (3.45).

مناقشة النتائج:

أظهرت النتائج أن مستوى الكفاية الرقمية لدى معلمي المرحلة الابتدائية في مدارس الوسط البدوي الابتدائية في لواء الشمال متوسط، اتفقت هذه النتيجة مع دراستي (Damanik, & Widodo, 2024) ونافز (2024)، اللتان أوضحتا أن الكفاءة الرقمية للمعلمين مرتفعة.

يعزى ذلك على الأرجح إلى:

➤ أسباب تتعلق بطبيعة التدريب:

- يبقى التدريب التقني الذي يتلقاه معلمو الوسط البدوي عاماً في الغالب، دون أن يتناول آليات التطبيق الفعلي داخل الحصة.

- يمتلك المعلم مهارات تقنية أساسية يوظفها في المهام اليومية، لكنه يفتقر إلى استراتيجيات واضحة لدمجها في موضوعات المناهج.

➤ أسباب شخصية ومهنية:

- تفاوت النظرة إلى رقمنة التعليم بين المعلمين.

- اختلاف الفئات العمرية؛ إذ يمتلك المعلمون الأصغر سناً كفايات رقمية أعلى في الغالب مقارنة بأقرانهم الأكثر خبرة، مما أفضى إلى متوسط عام.

- السعي إلى التطوير الذاتي بجهود فردية دون تدريب منظم، مما حال دون بلوغ مستوى الاحترافية.

➤ أسباب مؤسسية:

- تركّز منظومة التقييم التربوي على الأداء التقليدي أكثر من توظيف التقنية، مما لا يشجع على التحول الرقمي.

- غياب الدعم المهني المستمر في مدارس الوسط البدوي.

➤ تحديات بيئية:

1. التحديات العامة التي تواجهها مدارس الوسط البدوي تحدّ من ممارسة المعلمين للكفايات الرقمية بصورة يومية.

وفيما يأتي تفصيل لتفسير مجالات الكفاية الرقمية:

المجال الأول: مجال تصميم وإنشاء موارد تعليمية رقمية:

أشارت النتائج إلى مستوى مجال تصميم وإنشاء موارد تعليمية متوسطاً، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Garzón et al, 2021) من حيث تعدد المهارات المتعلقة بالتصميم والإنشاء والتي تتطلب مهارات كثيرة لا تتوافر لدى جميع المعلمين، كما تتفق مع دراسة (العصامي، 2023) من حيث الصعوبة في تحديد الموارد الإلكترونية الآمنة، وكثرة مهارات استخدام الأدوات الرقمية وغيرها من المهارات المطلوبة في التصميم والإنشاء.

وتفسير هذه النتيجة يعود أيضاً لأسباب عدة ومتشابهة، منها أن بعض الدورات الرقمية المخصصة للمعلمين تركز على مهارات تقنية عامة دون التعمق وبأسلوب تربوي وتعليمي في مهارات إنتاج المحتوى التدريسي الرقمي المتخصص، إذ عاينت الباحثة دورات لم تتناول أمثلة على كيفية تصميم درس رقمي، إنما مهارات عامة باستخدام تطبيقات. وترى الباحثة أن معلمي الوسط البدوي يميلون لاستخدام وسائط رقمية ذات قوالب جاهزة، بدلاً من تخصيص وقت لتصميم دروس من موادهم.

ومن الأسباب المحتملة أنه قد يعاني بعض معلمي الوسط البدوي من نقص في معرفة استخدام البرمجيات والتطبيقات الذكية المتقدمة، وبخاصة التي تتطلب مهارات برمجية أو تصميمية ذات مستوى متقدم أو معقد لإنتاج دروس وموارد تفاعلية. هذا بالإضافة لضغط العمل اليومي وضيق الوقت المتاح للمعلم خلال اليوم، من تحضير وإعداد، فضلاً عن ضغط اليوم الدراسي، الذي بدوره يؤثر بالاكتهاء بوسائل تقليدية وتجنب التصميم الرقمي وأعبائه. ومن المحتمل أن للبنية الرقمية التحتية في بعض مدارس الوسط البدوي تأثير سلبي على مجال تصميم وإنشاء موارد تعليمية رقمية، من حيث قلة البرامج أو الأجهزة المخصصة لعمليات الإنتاج والتصميم الرقمي الاحترافي.

وتوجد أسباب إدارية على مستوى مدارس لواء الشمال، والتي تتمثل في غياب ونقص المعايير الإرشادية التي توجه المعلم نحو كيفية تصميم درس أو مورد تعليمي رقمي فعال تربوياً، وضعف التحفيز المؤسسي الرسمي نحو إنتاج محتوى رقمياً.

المجال الثاني: إدارة وتنظيم المعلومات الرقمية:

أسفرت النتائج عن أن مستوى مجال إدارة وتنظيم المعلومات الرقمية كان متوسطاً، تتماشى هذه النتيجة مع دراسة (زيد، 2025) من أن إدارة وتنظيم المعلومات الرقمية من قبل المعلمين تتطلب جوانب متنوعة مثل التخطيط للحصة وتنظيم مواردها ووقتها وغالبية هذه الجوانب وتفصيلاتها أصبحت تُنفذ عن طريق التكنولوجيا ولا يقوم المعلم بالكثير منها، كما تتفق مع جرسيا وآخرون (García et al, 2023) بأن إدارة التدريس تتم بتطبيقات مخصصة للتفاعل والتواصل يستخدمها المعلم كمستخدم فقط، بينما تتفق مع دراسة (رمضان، 2024) بأنه يمكن للمعلم استغلال قدراته لإدارة وتنظيم الموارد التدريسية ومصادر المعلومات، ولا يتطلب منه هيكلة المواد التعليمية وتنظيمها بالكامل داخل منصة تعليمية.

ترى الباحثة أن تنظيم المعلومات وإدارتها رقمياً يكون في أغلب الأوقات من مهام الإدارة أو وزارة المعارف، ويستخدم المعلمون نماذج رقمية جاهزة تتعلق ببيانات الطلبة وعلاماتهم وغيرها، الأمر يقلل من دافعية المعلمين نحو اكتساب مهارات رقمية تتعلق بتنظيم المعلومات، لذا يكفي معلمو الوسط البدوي باستخدام مهارات شائعة، مثل الحفظ والتعديل والاسترجاع الأساسية، ودون التوسع والتعمق في استخدام قواعد بيانات أو سحابة إلكترونية لتنظيم ملفاتهم، إذ عادة ما تكون مدرجة على موقع وزارة المعارف.

ويعود ذلك إلى أن المعلم يُنظم موارده الرقمية بطريقة شخصية تناسبه هو، مما يجعل زملاءه والطلبة يجدون صعوبة في تصفحها واختيار ما يناسب دروسهم. مثال على ذلك: معلم التاريخ الذي لا يستطيع الوصول إلى خرائط وصور رقمية أعدّها معلم الجغرافيا على Canva، لأن كلاهما لم يطلع على عمل الآخر.

ويمكن القول أن العوامل الإدارية مثل عدم وجود سياسة مدرسية موحدة في الوسط البدوي لتنظيم الأرشيف الرقمية وتصنيفها، قد أثر سلباً في جعل مهارات المعلمين واجتهاداتهم فردية تتسم بعدم التنظيم. وقد يكون لديهم نقص أو فجوة معرفية بأساليب حماية البيانات وتنظيمها وعملية النسخ الاحتياطي للمعلومات الرقمية التعليمية، مما يقلل من مستوى الإدارة الرقمية، إذ يميل المعلمون عادة إلى تخزين البيانات بطرق تقليدية، وحتى على وسائط تخزين خاصة (USB أو جهاز ذكي...) نظراً لصعوبة التعامل مع تطبيقات التنظيم الرقمية وأدواتها.

المجال الثالث: إعداد وتنفيذ الأنشطة التعليمية:

أظهرت النتائج أن مستوى مجال إعداد وتنفيذ الأنشطة التعليمية قد حصل درجة متوسطة، تتفق هذه النتيجة مع دراسة ديراشان وآخرون (Derakhshan et al, 2023) بأن الأنشطة التعليمية متنوعة وكثيرة ويصعب حصرها في مجال معين، ومنها أنشطة تنمي الفضول والاستقصاء والبحث والاستكشاف، تمثيل المعلومات وتجسيدها حسيًا، وتنمية الذكاء الاجتماعي. وتتفق أيضاً مع ما جاء في دراسة أندرسون، وكاتز (Anderson, & Katz, 2021) من تعدد أدوار المعلم بالأنشطة، كإكتشاف المواهب وكسر حواجز الخوف والخجل، وهذا يتطلب من المعلم الإعداد والتخطيط الكثير.

ترى الباحثة بأن الدرجة المتوسطة دليل على وجود ثغرة أو مشكلة رقمية شائعة في تنفيذ الرقمنة لدى معلمي الوسط البدوي، وذلك لأن التطبيقات التعليمية الذكية متاحة في مدارس لواء الشمال ككل، واستخداماتها متاحة عبر نماذج وقوالب متعددة الأنماط وجاهزة للاستخدام، وعليه يمكن تفسير هذه الدرجة بأن معلمي الوسط البدوي يمتلكون مهارات رقمية أساسية لكن يواجهون صعوبة في دمجها في جميع الدروس والأنشطة الصفية لإضفاء صفة التفاعلية على هذه الدروس، والاعتماد بشكل جزئي على المهارات الرقمية، أدى لدرجة متوسطة، وبخاصة أنهم يعتمدون على أنشطة رقمية تقليدية مثل العرض التقديمي والدروس المحوسبة، أو الاستعانة بالذكاء الاصطناعي لإضافة صور أو توضيح نص معقد، دون الانتقال إلى أنشطة تتطلب مشاركة نشطة من الطلبة كما لاحظت الباحثة.

وقد يكون ضيق وقت الحصة والالتزام بنفاصل المناهج وإنهاء المواد الدراسية ووحداتها بالمواعيد المقررة سلباً يؤدي إلى تقليص مساحة تنفيذ أنشطة رقمية مبتكرة. كما قد تعزى الدرجة المتوسطة إلى نقص في مهارات ترتبط بإدارة مجموعات طلابية في بيئات التعلم الرقمي، تجنباً من عبء الشرح والتوضيح عن كيفية استخدام المنصة أو التطبيق، وهذا التجنب يقع ضمن تحديات في مواءمة الدروس والأنشطة الرقمية مع الواقع الفعلي لمدارس الوسط البدوي.

المجال الرابع: تكييف وتعديل المحتوى الرقمي الموجود:

اتضح من النتائج أن مستوى مجال تكييف وتعديل المحتوى الرقمي متوسطاً، تتفق هذه النتيجة مع ما طرحه (السميرات، 2023) في دراسته أن تعديل البيئات الرقمية بما يتناسب مع الاحتياجات التعليمية للمعلم وطلابه يتطلب مهارات الاستخدام الإبداعي للتقنيات الرقمية لتكوين المعرفة، كذلك تتفق مع دراسة (السيد، 2022) من أن إنشاء المحتوى الرقمي وتحريره وتحسين المعلومات والمحتوى يتطلب العديد من الأمور، مثل فهم كيفية الحصول على حقوق النشر والاستخدام للبيانات والمعلومات والمحتوى الرقمي، التي تتطلب ترخيصاً أو اشتراكاً مقابل مبلغ مالي شهري أو سنوي.

تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أسباب مهارة ومهنية بالدرجة الأولى، ومنها افتقار معلمي الوسط البدوي لمهارات رقمية خاصة بالتعامل مع ملفات عدة من أنواع مختلفة (صور و PDF وغيرها)، التي تتطلب مهارات متقدمة، والاكتفاء باستخدام المحتوى الرقمي كما هو بأدوات تقليدية، مثل تحرير النص وتكبير الصور ووضعها في مكان محدد. وقد يرتبط المستوى المتوسط في هذا المجال بعدم الوعي الكافي في الجانب القانوني والتقني الخاص بتعديل الموارد التعليمية المفتوحة، فكثيراً من الدروس المحوسبة مصممة من قبل معلمين آخرين، مما يمنع بعض من معلمي الوسط البدوي وغيرهم من استخدام دروس أو أنشطة تحمل اسم معلم آخر، فهذا يمنعهم من إعادة إنتاجها بصورة قانونية سليمة.

وقد ينتج المستوى المتوسط عن ضيق وقت المعلم المتاح للقيام بعمليات تعديل من نسخ وقص وإضافة وتعديل ودمج وتحرير، والبحث عن مصادر رقمية جديدة ومختلفة لتناسب وأهداف الدرس الذي يقوم بتدريسه، وأحياناً كثيرة - كما تلاحظ الباحثة - أن العديد من المعلمين يصلون لمرحلة مهارة معينة ويكتفون بها في هذا المجال، ولا يتطلعون لمهارات

جديدة تمكنهم من إجراء تعديلات فنية على الصور والنصوص أو العروض التفاعلية أو الفيديوهات التعليمية، وقد يعزى ذلك إلى نقص القوالب الرقمية ذات الطبيعة المرنة التي تسمح للمعلم بإجراء تعديلات سهلة على المحتوى التعليمي المتوفر. وقد يكون اعتماد المعلمين على المحتوى الرقمي الذي توفره وزارة المعارف أو بعض الزملاء من مدارس مختلفة، ودون محاولة تكيفه وتغييره بما يلائم مستويات طلبتهم.

الخلاصة:

1. يميل هؤلاء المعلمون إلى استخدام تطبيقات وبرمجيات رقمية تقليدية سهلة الاستخدام، مثل العروض التقديمية، بينما تقل توجهاتهم نحو إنتاج محتوى رقمي متكامل كقصص تفاعلية، مما يؤكد على ضرورة سد الفجوة بين الأداء التدريسي والإنتاج الرقمي الابتكاري.
2. يدل تميز هؤلاء المعلمين على إيجاد بيئة صفية محفزة وتقديم تغذية مرتدة مبتكرة على امتلاكهم لمهارات تواصل تدريسي عالٍ، وهذا يمثل ركيزة مهمة لتطوير الكفايات الرقمية.
3. إن إنشاء قصص رقمية تفاعلية بسيطة وكتب تفاعلية بسيطة قد يتطلب من المعلم جهداً كبيراً، أو أن الواقع التربوي في مدارس الوسط البدوي يغني عنها.
4. استخدام قوائم المهام الرقمية (التقويم الإلكتروني) لتنظيم الأعمال التدريسية، وإنشاء مجلدات على الجهاز الشخصية للمعلم أو على السحابة، من أقل مظاهر إدارة وتنظيم المعلومات الرقمية استخداماً، نتيجة لاستحداث قوائم محوسبة يستطيع المعلم استخدامها متى يشاء.
5. إن أدمج أدوات الواقع المعزز والواقع الافتراضي لتوفير تجارب تعليمية شيقة، وإدارة فصول افتراضية بفاعلية كانت أقل استخداماً، وهذا يدل على عدم تمكن معلمي الوسط البدوي على استخدام جميع الإمكانيات المتاحة في البيئة الرقمية.
6. إن الصعوبة في تغيير صيغة المحتوى الرقمي ليناسب أساليب التعلم المختلفة، وإضافة عناصر تفاعلية إلى الموارد الرقمية الجاهزة، يعود إلى وجود دروس محوسبة جاهزة للاستخدام في مدارس الشمال، وإلى اعتماد معلمي المرحلة الابتدائية على التعليم التقليدي وأساليبه لإيصال الأفكار المتنوعة إلى الطلبة.

التوصيات:

- العمل على تطوير قدرات ومهارات معلمي المرحلة الابتدائية في مدارس الوسط البدوي على الكفاية الرقمية، وما يلزم من التدريب على التطبيقات الرقمية.
- تأهيل هؤلاء المعلمين حتى يكونوا متمكنين من إعداد وتصميم وإنشاء موارد تعليمية رقمية، ولتكيف وتعديل المحتوى الرقمي.
- تزويدهم بالمهارات الرقمية اللازمة لتنفيذ الأنشطة التعليمية ولإدارة وتنظيم المعلومات الرقمية.
- ضرورة زيادة مهارات معلمي الوسط البدوي على التدريس المبدع في مجالي تصميم أنشطة تعليمية متنوعة ومناسبة والتخطيط والإعداد للتدريس الإبداعي.
- تعزيز قدرات هؤلاء المعلمين في مجالي تنظيم البيئة الصفية وتفعيل مشاركة الطلبة وتشجيع التفاعل أثناء الدروس.
- زيادة الاهتمام بمهارات محددة تنمي القدرات والكفاية الرقمية لدى هؤلاء المعلمين، مثل إدارة فصول افتراضية بفاعلية، وإضافة عناصر تفاعلية إلى الموارد الرقمية الجاهزة.
- إجراء دراسات ميدانية في لواء الشمال ككل تربط بين الكفايات الرقمية ومهاراتها من جهة، وبين المؤهلات العلمية والاحتياجات التدريبية لمعلمي المراحل الدراسية من جهة أخرى.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

- [1] البشري، محمد، السليمان، بدر (2025). فاعلية برنامج تدريبي في رفع الكفايات التقنية للمعلمين نحو استخدام المنصات التعليمية. المجلة العربية الدولية للفن والتصميم الرقمي، 4(4)، 185-214.
- Al-Bishri, Muhammad, & Al-Sulaiman, Badr. (2025). The effectiveness of a training program in enhancing teachers' technical competencies for using educational platforms. Arab International Journal of Digital Art and Design, 4(4), 185-214.
- [2] دماس، آمنه، وقطب، إيمان (2021). درجة امتلاك معلمي المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية بجنوب جدة لمهارات الكفاءة الرقمية أثناء الخدمة: تأثير المتغيرات الشخصية والسياقية. مجلة المدينة العالمية للعلوم التربوية والنفسية، 5(1) ص 113-160.
- Dammas, Amna, & Qutb, Iman. (2021). The extent to which in-service secondary school teachers in public schools in southern Jeddah possess digital competence skills: The influence of personal and contextual variables. Al-Madinah International Journal of Educational and Psychological Sciences, 5(1), 113-160.
- [3] رضوان، محمد (2023). فعالية برنامج انتقائي في خدمة الفرد لتنمية مهارات الكفاءة الرقمية للاخصائيين الاجتماعيين في المجال التعليمي. مجلة بحوث في الخدمة الاجتماعية التنموية، 5 (1)، ص 71 - 116.
- Radwan, Muhammad. (2023). The effectiveness of an eclectic casework program in developing digital competence skills among social workers in the educational field. Journal of Research in Developmental Social Work, 5(1), 71-116.
- [4] رمضان، أحمد (2024). تطبيقات الذكاء الاصطناعي ودورها في دعم الابتكار التكنولوجي لدى المعلمين وانعكاساتها على أدوارهم المستقبلية في ضوء متطلبات التحول الرقمي. مجلة كلية التربية للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية (جامعة الأزهر)، 43(204)، ص 827-893.
- Ramadan, Ahmad. (2024). Artificial intelligence applications and their role in supporting technological innovation among teachers and their implications for teachers' future roles in light of digital transformation requirements. Journal of the Faculty of Education for Educational, Psychological and Social Research (Al-Azhar University), 43(204), 827-893.
- [5] زيد، سلوى. (2025). تقويم محتوى منهج التربية الموسيقية لدى المرحلة الابتدائية في ضوء الكفاءة الموسيقية الرقمية (دراسة تحليلية تقويمية). المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج، 1 (134)، ص 885-921.
- Zaid, Salwa. (2025). Evaluating the content of the primary school music education curriculum in light of digital musical competence: An analytical evaluative study. Educational Journal of the Faculty of Education at Sohag, 1(134), 885-921.
- [6] السميرات، بيان. (2023). محركات القيادة الرقمية لدى قادة المدارس في ظل التعلم عن بعد: دراسة تطبيقية على قادة المدارس في محافظة الكرك. مجلة كلية التربية (أسيوط)، 39(7)، ص 188-205.
- Al-Sumairat, Bayan. (2023). Drivers of digital leadership among school leaders in the context of distance learning: An applied study of school leaders in Karak Governorate. Journal of the Faculty of Education (Assiut), 39(7), 188-205.

[7] السيد، يوسف (2022). الكفايات الرقمية اللازمة لإعداد معلم الجغرافيا في ضوء متطلبات تدويل التعليم. مجلة كلية التربية للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية (جامعة الأزهر)، 41 (196)، ص 573-593.

Al-Sayyid, Yusuf. (2022). Digital competencies required for preparing geography teachers in light of the requirements of internationalizing education. Journal of the Faculty of Education for Educational, Psychological and Social Research (Al-Azhar University), 41(196), 573–593.

[8] عبد السميع، جمال (2024). الكفايات الرقمية المعتمدة على فلسفة الذكاء الاصطناعي للطالب المعلم بكليات التربية. مجلة كلية التربية للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية (جامعة الأزهر)، 43(204)، ص 254-286.

Abdel-Samie, Jamal. (2024). Digital competencies based on the philosophy of artificial intelligence for student teachers in faculties of education. Journal of the Faculty of Education for Educational, Psychological and Social Research (Al-Azhar University), 43(204), 254–286.

[9] عبد العزيز، سلوى، وصميدة، أميرة (2024). برنامج تدريبي قائم على تطبيقات الثورة الصناعية الخامسة لتنمية الكفايات الرقمية ومهارات إدارة المعرفة المهنية وتقدير القيمة الوظيفية لمعلمي التاريخ وعلم النفس بالمرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية-جامعة المنوفية، 1 (3)، ص 527-682.

Abdel-Aziz, Salwa, & Sumaida, Amira. (2024). A training program based on Fifth Industrial Revolution applications to develop digital competencies, professional knowledge management skills, and perceived job value among secondary school history and psychology teachers. Journal of the Faculty of Education, Menoufia University, 1(3), 527–682.

[10] العصامي، عبير (2023). تصور مقترح لتطوير الكفايات الرقمية لمعلمي مرحلة التعليم الثانوي العام بمحافظة الغربية في ضوء التحول الرقمي. مجلة كلية التربية للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية (جامعة الأزهر)، 42 (197)، ص 351-402.

Al-Osami, Abeer. (2023). A proposed framework for developing the digital competencies of general secondary school teachers in Gharbia Governorate in light of digital transformation. Journal of the Faculty of Education for Educational, Psychological and Social Research (Al-Azhar University), 42(197), 351–402.

[11] العطيشي، عبد الجواد، ومحمود، هالة (2025). فاعلية التعلم الذكي في تنمية الكفايات الرقمية والطموح المهني لدى الطالبات الملمات بكلية التربية بنات بالقاهرة-جامعة الأزهر. مجلة كلية التربية، 22 (124)، ص 1007-1082.

Al-Atishi, Abdel-Jawad, & Mahmoud, Hala. (2025). The effectiveness of smart learning in developing digital competencies and professional aspirations among female student teachers at the Faculty of Education for Girls in Cairo, Al-Azhar University. Journal of the Faculty of Education, 22(124), 1007–1082.

[12] لطفي، أحمد (2023). كفايات التعلم الرقمي للطالب المعلم بكلية التربية الرياضية في ضوء التحديات المعاصرة. المجلة العلمية لعلوم الرياضة بجامعة المنوفية، 5 (1)، ص 83-111.

Lotfi, Ahmad. (2023). Digital learning competencies for student teachers at the Faculty of Physical Education in light of contemporary challenges. Scientific Journal of Sports Sciences at Menoufia University, 5(1), 83–111.

[13] المعايطة، أمل (2023). تطوير نمطي التدريب باستخدام بيئة التعلم التشاركي لتنمية الكفايات الرقمية لدى معلمي المملكة الأردنية الهاشمية. مجلة كلية التربية بالمنصورة، 124(2)، ص 249-274.

Al-Maaytah, Amal. (2023). Developing two training modes using a collaborative learning environment to enhance digital competencies among teachers in the Hashemite Kingdom of Jordan. Journal of the Faculty of Education at Mansoura, 124(2), 249–274.

[14] نافز" علي احمد". (2024). الكفاءة الرقمية لدى معلمي ما قبل الخدمة من وجهة نظرهم: دراسة مسح مقطعي في إطار نموذج (Dig Comp). مجلة كلية الامة الجامعية للعلوم التربوية والنفسية، 1(1)، 27-27.

Nafez, Ali Ahmad. (2024). Digital competence among pre-service teachers from their perspective: A cross-sectional survey within the DigComp framework. Al-Ummah University College Journal of Educational and Psychological Sciences, 1(1), 27–27.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- 1 Amelia, R., Dwiningrum, S. I. A., & Mustadi, A. (2021). *Pandemic Pedagogy in The Era of Digital Transformation. ICLIQE 2021: Proceeding of The 5th International Conference on Learning Innovation and Quality Education*, p 1–7.
- 2 Amelia, Rizky, & Zamzani, & Ali, Mustadi, & Chair, Pasan (2024). *Digital Didactical Design: A Promising Pedagogic Competence in Digital Era. Pegem Journal of Education and Instruction*, 14(1), p 133-140.
- 3 Anderson, Bousselot, & Katzm, Buoincontro (2021). *Generating buoyancy in a sea of uncertainty: Teachers creativity and well-being during the COVID-19 pandemic. Frontiers in psychology*, 11, 614774.
- 4 Antonietti, Chiara, & Alberto Cattaneo, & Francesca Amenduni (2022). *Can teachers' digital competence influence technology acceptance in vocational education? Computers in Human Behavior*, 132, p 107 – 120..
- 5 Basilotta, Gómez, & Pablos, Matarranz, & Casado, Aranda (2022). *Teachers' digital competencies in higher education: a systematic literature review. International journal of educational technology in higher education*, 19(1), p 8 – 20.
- 6 Basilottas, V., & Matarranz, M., & Casado-Aranda, L, & Otto, A. (2022). *Teachers' digital competencies in higher education: a systematic literature review. International journal of educational technology in higher education*, 19(1), 8 – 22.
- 7 Ben Youssef, Adel, & Mounir, Dahmani, & Ludovic, Ragni (2022) *ICT use, digital skills and students' academic performance: Exploring the digital divide. Information* 13(3), 129. – 145.
- 8 Cabero, Almenara, & Guillén, Gámez, & Ruiz, Palmero, & Palacios Rodríguez (2022). *Teachers' digital competence to assist students with functional diversity: Identification of factors through logistic regression methods. British Journal of Educational Technology*, 53(1), p 41-57.
- 9 Damanik, Jafriansen, & Widodo, Widodo (2024) *Unlocking teacher professional performance: exploring teaching creativity in transmitting digital literacy, grit, and instructional quality. Education Sciences* 14(4), 384-395.
- 10 Derakhshan, Ali, & Vincent, Greenier, & Jalil, Fathi (2023). *Exploring the interplay between a loving pedagogy, creativity, and work engagement among EFL/ESL teachers: A multinational study. Current Psychology* 42(26), p 22803-22822.
- 11 Fernández, Batanero, & Montenegro, Rueda, & Fernández, Cerero García, Martínez (2022). *Digital competences for teacher professional development. Systematic review. European journal of teacher education*, 45(4), p 513-531.

- 12 García, Vandewalle, & García, Carmona, & Trujillo, Torres, & Moya, Fernández, (2023). Analysis of digital competence of educators (DigCompEdu) in teacher trainees: the context of Melilla, Spain. *Technology. Knowledge and Learning*, 28(2), p 585-612.
- 13 Garzón, Artacho, & Sola, Martínez, Romero, Rodríguez, & Gómez, García, (2021). Teachers' perceptions of digital competence at the lifelong learning stage. *Heliyon*, 7(7), p 314 - 330.
- 14 Guillén, Gámez, & Cabero, Almenara, & Llorente, Cejudo, & Palacios, Rodríguez, A. (2022). Differential analysis of the years of experience of higher education teachers, their digital competence and use of digital resources: Comparative research methods. *Technology, Knowledge and Learning*, 27(4), p 1193-1213.
- 15 Gümüş, Muhammed, & Volkan, Kukul (2023). Developing a digital competence scale for teachers: validity and reliability study. *Education and information technologies*, 28(3), p 2747-2765.
- 16 Heine, Sandra, & Matthias, Krepf, & Johannes, Koenig (2023). Digital resources as an aspect of teacher professional digital competence: One term, different definitions—a systematic review. *Education and Information Technologies*, 28(4), p 3711-3738.
- 17 Lindfors, Pettersson, & Olofsson, Ad (2021). Conditions for professional digital competence: The teacher educators' view. *Education Inquiry*, 12(4), p 390-409.
- 18 Masoumi, Davoud, & Omid, Noroozi (2025). Developing early career teachers' professional digital competence: A systematic literature review." *European journal of teacher education*, 48(3), p 644-666.
- 19 Momdjiana, Levon, Manegreb, Marni, Mar, Colónb (2024). Digital competences of teachers in Lebanon: a comparison of teachers' competences to educational standards. *Research in Learning Technology*, 32(1), p 1-18.
- 20 Nagel, Ilka (2021). Digital competence in teacher education curricula: What should teacher educators know, be aware of and prepare students for?. *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)*, 5(4) p 104-122.
- 21 Skantz, Åberg, & Lantz, Andersson, & Lundin, Williams, (2022). Teachers' professional digital competence: An overview of conceptualisations in the literature. *Cogent Education*, 9(1), 206 - 224.
- 22 Tondeur, Howard, & Van Zanten, Gorissen, & Van der, Neut, & Uerz, Kral. (2023). The HeDiCom framework: Higher Education teachers' digital competencies for the future. *Educational technology research and development*, 71(1), p 33-53.
- 23 Tzafilkou, Katerina, & Maria, Perifanou, & Anastasios, Economides. (2023). Assessing teachers' digital competence in primary and secondary education: Applying a new instrument to integrate pedagogical and professional elements for digital education. *Education and Information Technologies*, 28(12), p 16017-16040.
- 24 Vuorikari, Kluzer, & Punie, Y (2022) The Digital Competence Framework for Citizens – With new examples of knowledge, skills and attitudes. EUR 31006 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg. ISBN 978-92-76-48883-5, doi:10.2760/490274, JRC128415.

RESEARCH TITLE

Comparison between Anti-VEGF (Bevacizumab) and Corticosteroid (Triamcinolone Acetonide) in the Treatment of Refractory Diabetic Macular Edema

Rawan Benayad¹, Algharib Alshraa¹, Rania Alkhoja¹, Maison Daloub¹, Juma Omrani¹

¹ Ophthalmology Department, Libyan Board for Postgraduate Studies, Libya.

HNSJ, 2026, 7(11); <https://doi.org/10.53796/hnsj711/9>

Received at 05/10/2026

Accepted at 12/10/2026

Published at 01/11/2026

Abstract

Objective: To compare the effectiveness and ocular safety of intravitreal bevacizumab and triamcinolone acetonide in refractory diabetic macular edema. **Methods:** This retrospective comparative study at Tripoli Eye Hospital, Libya, included 50 patients with an insufficient response to three previous bevacizumab injections. Twenty-five received three monthly bevacizumab injections (1.25 mg/0.05 mL), and 25 received one triamcinolone injection (4 mg/0.1 mL). Central macular thickness (CMT), best-corrected visual acuity (BCVA), and ocular complications were assessed over six months. **Results:** At three months, mean CMT decreased from 418 to 315 μ m with bevacizumab and from 420 to 255 μ m with triamcinolone; mean BCVA increased from 0.15 to 0.25 and 0.50, respectively. Between-group differences favored triamcinolone at one and three months. At six months, CMT was 285 versus 275 μ m ($p = 0.47$), and BCVA was 0.40 in both groups ($p = 1.00$). Intraocular pressure elevation and cataract occurred in 32% and 24% with triamcinolone versus 8% and 4% with bevacizumab. **Conclusion:** Triamcinolone provided greater early improvement, but no significant between-group differences remained at six months. Its higher frequency of ocular complications warrants careful monitoring.

Key Words: Diabetic macular edema; Bevacizumab; Triamcinolone; Macular thickness; Visual acuity.

مقارنة بين مضاد عامل نمو بطانة الأوعية الدموية (بيفاسيزوماب) والكورتيكوستيرويد (تريامسينولون أسيتونيد) في علاج الوذمة البقعية السكرية المقاومة للعلاج

تاريخ النشر: 2026/11/01م

تاريخ القبول: 2026/10/12م

تاريخ الاستقبال: 2026/10/05م

المستخلص

الهدف: مقارنة فعالية وسلامة حقن البيفاسيزوماب والتريامسينولون أسيتونيد داخل الجسم الزجاجي لعلاج الوذمة البقعية السكرية المقاومة للعلاج. المنهجية: شملت دراسة مقارنة استعادية بمستشفى طرابلس للعيون، ليبيا، ٥٠ مريضاً لم يستجيبوا استجابة كافية لثلاث حقن سابقة من البيفاسيزوماب. تلقى ٢٥ مريضاً ثلاث حقن شهرية من البيفاسيزوماب (١,٢٥ ملغ/٠,٥ مل)، وتلقى ٢٥ مريضاً حقنة واحدة من التريامسينولون (٤ ملغ/٠,١ مل). قُيِّمت سماكة البقعة المركزية وأفضل حدة إبصار مصححة والمضاعفات خلال ستة أشهر. النتائج: بعد ثلاثة أشهر، انخفض متوسط السماكة من ٤١٨ إلى ٣١٥ ميكرومتر مع البيفاسيزوماب، ومن ٤٢٠ إلى ٢٥٥ مع التريامسينولون، وتحسنت حدة الإبصار من ٠,١٥ إلى ٠,٢٥ و ٠,٥٠، على التوالي. رجحت الفروق كفة التريامسينولون بعد شهر وثلاثة أشهر. بعد ستة أشهر، بلغت السماكة ٢٨٥ مقابل ٢٧٥ ميكرومتر ($p = 0.47$)، وحدّة الإبصار ٠,٤٠ بالمجموعتين ($p = 1.00$). بلغ ارتفاع ضغط العين والساد ٣٢٪ و ٢٤٪ مع التريامسينولون مقابل ٨٪ و ٤٪ مع البيفاسيزوماب. الاستنتاج: حقق التريامسينولون تحسناً مبكراً أكبر، دون فروق دالة بين المجموعتين بعد ستة أشهر، وتستدعي زيادة مضاعفاته مراقبة دقيقة.

الكلمات المفتاحية: الوذمة البقعية السكرية؛ بيفاسيزوماب؛ تريامسينولون؛ سماكة البقعة؛ حدة الإبصار.

INTRODUCTION:

Diabetes mellitus is a chronic disease that affects 415 million people worldwide, despite treatment advances diabetic eye disease remains a major cause of vision loss worldwide.

Diabetic macular edema (DME) is a retinal manifestation of diabetes characterized by accumulation of fluid within the macula as a consequence of disruption of the blood-retinal barrier. It is a major cause of visual impairment in people with diabetic retinopathy.(1) (2)

Chronic hyperglycemia induces biochemical and cellular abnormalities, including pericyte loss, endothelial dysfunction, oxidative stress, retinal ischemia, and disruption of endothelial tight junctions. These changes increase vascular permeability and permit plasma fluid and proteins to enter the retinal extracellular space, producing retinal thickening and cystoid changes on optical coherence tomography (OCT).(3,4) (2)

The pathogenesis of DME is multifactorial rather than being driven by a single mediator. Vascular endothelial growth factor (VEGF) has a central role because hypoxia, ischemia, and inflammatory signaling increase VEGF expression, which promotes vascular leakage and breakdown of the blood-retinal barrier.(2,5)

At the same time, DME has an important inflammatory component. Cytokines and chemokines, leukocyte activation, and dysfunction of the retinal neurovascular unit can sustain vascular leakage and edema. VEGF and inflammation interact with each other, which helps explain why suppression of VEGF alone does not completely resolve edema in every patient. (2)

Treatment of center-involving DME has evolved from focal/grid laser photocoagulation to intravitreal pharmacologic therapy. Anti-VEGF treatment is currently the principal first-line therapy for center-involving DME because randomized trials have demonstrated superior visual outcomes compared with laser alone.(1) (5)

Common anti-VEGF agents used in DME include bevacizumab, ranibizumab, and aflibercept.

Bevacizumab (Avastin) is a full-size humanized recombinant monoclonal immunoglobulin G antibody that inactivates all VEGF isoforms .(7)

It is widely used as a first-line anti-VEGF option in clinical practice because it has demonstrated efficacy and has a substantially lower treatment cost than several licensed alternatives. In the DRCR.net Protocol T trial, bevacizumab, ranibizumab, and aflibercept all improved visual acuity; the relative advantage of aflibercept was mainly seen in eyes with worse baseline vision. Thus, bevacizumab remains a practical first-line option in many resource-limited settings when cost and access are important considerations.(8) (6)

Not all eyes achieve complete resolution of DME with anti-VEGF therapy. Persistent or refractory DME is not uniformly defined, but many studies describe it as edema that remains despite an adequate course of anti-VEGF treatment.(5)

Expert consensus definition based on diabetic retinopathy clinical research network (DRCR.net) was persistent center-involving DME after three consecutive monthly intravitreal anti-VEGF injections with a visual acuity improvement of ≤ 5 ETDRS letters and $\leq 10\%$ reduction in central foveal thickness from baseline as assessed by OCT .(9)

Persistent edema may be related to chronic inflammation inflammatory mediators and cytokines including interleukin-6, tumor necrosis and monocyte chemoattractant protein have been implicated in disruption of blood retinal barrier, also structural retinal damage,(disorganization of the retinal inner layer Drill, ellipsoid zone disruption photoreceptor

damage, chronic intraretinal cysts, disruption of the outer retinal layers) inadequate treatment exposure, or mechanisms that are not exclusively VEGF-dependent.(4)

The number of anti-VEGF injections required before judging response is also variable. A three-injection monthly loading phase is commonly used, but some treatment strategies extend the loading phase to six monthly injections when edema persists.(10)

Evidence from Protocol T post-hoc analyses showed that some eyes that remained edematous after the initial 12-week period continued to improve through week 24, supporting the concept that DME may require a longer period of anti-VEGF therapy.(11)

When edema persists despite adequate anti-VEGF therapy, switching to another anti-VEGF agent, using a corticosteroid, combination therapy, laser in selected situations.

Corticosteroids are particularly relevant because they target inflammatory pathways as well as vascular permeability. Triamcinolone acetonide (Kenacort) is a potent

Corticosteroid that suppresses inflammatory mediators and reduces vascular permeability, thereby decreasing retinal fluid and thickness. This mechanism is clinically relevant because inflammation is an important component of DME, especially in chronic or treatment-resistant disease.

However, intravitreal triamcinolone has important limitations. Its effect is temporary, and repeated exposure may cause intraocular pressure elevation and cataract progression.(12)

These adverse effects must be balanced against the potential for a rapid anatomical response in selected refractory eyes. Comparative studies, including the IBEME study by Paccola et al. and the randomized trial by Rodrigues et al., have evaluated bevacizumab and triamcinolone in persistent or refractory DME and provide a clinical basis for comparing their anatomical, functional, and safety profiles.

2. LITERATURE REVIEW

Paccola et al. (IBEME study) (2008) conducted a randomized study in 28 eyes comparing a single intravitreal injection of triamcinolone acetonide(4mg) with bevacizumab(1.5mg) in refractory diffuse DME. The study reported significantly greater reduction in CMT with triamcinolone at weeks 4, 8, 12, 24. However, the significant improvement in BCVA with triamcinolone was observed only at weeks 8, 12, with no significant difference between the groups at week 24.(13)

Azad et al. (2012) conducted a prospective randomized study in 60 eyes compared intravitreal bevacizumab, intravitreal triamcinolone acetonide, and macular grid augmentation in refractory diffuse DME. At 6 months both bevacizumab and triamcinolone acetonide groups showed significant improvement in visual acuity and central macular thickness which is nearly the same in both groups, but the laser group showed only marginal improvement in visual acuity. VT associated with side effects such as IOP rise and cataract formation.(14)

Shimura et al.(2008) A prospective comparative study in 30 eyes compared bevacizumab and triamcinolone acetonide in persistent diffuse DME and reported IVT showed better results in reducing DME and improvement of VA than of bevacizumab in early follow-up suggesting that the pathogenesis of DME is not only attributed to VEGF-dependency but also attributed to other inflammatory mechanism suppressed by corticosteroid. And both groups showed the recurrence of macular edema at 24 week but triamcinolone acetonide kept better results than bevacizumab. (15)

Rodrigues et al (2020) conducted a randomized clinical trial in 100 eyes comparing continued treatment with prn-IVB with a switch to Prn-IVT in eyes with persistent diabetic macular edema after bevacizumab treatment. At week 48, there was no statistically significant difference between the two groups in central macular thickness or BCVA. However, triamcinolone treatment was associated with a higher risk of intraocular pressure elevation. (16)

Mohanty et al. (2019) conducted a prospective randomized clinical trial comparing intravitreal bevacizumab with intravitreal triamcinolone acetate in 52 eyes with refractory diabetic macular edema, both treatment groups produced comparable visual improvement at 24 weeks. Triamcinolone was associated with higher risk of intraocular pressure elevation. (17)

3. AIM OF THE STUDY

1. To compare the anatomical and functional outcomes between the two treatment groups.
2. To assess ocular complications of intravitreal bevacizumab versus intravitreal triamcinolone acetate in patients with refractory diabetic macular edema.

4. OBJECTIVES

- To compare changes in central macular thickness (CMT) between the two treatment groups.
- To compare changes in best-corrected visual acuity (BCVA) between the two treatment groups.
- To assess clinically relevant ocular adverse effects, particularly intraocular pressure elevation and cataract progression.

5. MATERIALS AND METHODS:

5.1 Study Design

A retrospective comparative study.

5.2 Study Setting

Tripoli Eye Hospital, Libya.

5.3 Study Population

Fifty adult patients with refractory diabetic macular edema were included: 25 patients treated with Avastin (bevacizumab) and 25 patients treated with Kenacort (triamcinolone acetate).

5.4 Inclusion Criteria

- [1] Age $\geq$ 18 years.
- [2] Type 1 or type 2 diabetes mellitus.
- [3] Diabetic macular edema confirmed clinically and by OCT.
- [4] Baseline CMT $\geq$ 300 μ m.
- [5] Persistent/refractory edema despite previous at least 3 injections of anti-VEGF therapy.
- [6] Adequate baseline and follow-up data.

5.5 Exclusion Criteria

- 1 Other significant ocular disease affecting visual outcome, such as age-related macular degeneration or retinal vein occlusion.
- 2 Previous vitrectomy.
- 3 Active ocular infection or intraocular inflammation.
- 4 Significant media opacity affecting OCT or visual assessment.
- 5 Advanced or uncontrolled glaucoma.
- 6 Incomplete clinical or follow-up data.

5.6 Data Collection

1. Age and sex.
2. Duration of diabetes and HbA1c.
3. Previous anti-VEGF treatment.
4. BCVA and CMT.
5. IOP.
6. Cataract.
7. Endophthalmitis.
8. Retinal detachment.

5.7 Treatment Protocol

Avastin group: intravitreal bevacizumab 1.25 mg/0.05 mL, administered as three injections at one-month intervals. Kenacort group: intravitreal triamcinolone acetonide 4 mg/0.1 mL, administered as a single intravitreal injection.

5.8 Outcome Measures

The primary outcomes were changes in CMT and BCVA. IOP elevation, cataract progression, endophthalmitis, and retinal detachment were assessed as safety outcomes.

5.9 Statistical analysis:

Data were analyzed using SPSS.

6. RESULTS:

Table 1. Baseline demographic and clinical characteristics:

Variable	Avastin (n=25)	Kenacort (n=25)
Mean age (years)	60.2 ± 8.1	60.7 ± 7.8
Male	12 (48%)	15 (60%)
Female	13 (52%)	10 (40%)
Mean Duration of diabetes (years)	12.1 ± 5.0	12.7 ± 5.1
Mean HbA1c (%)	7.5 ± 0.9	7.6 ± 0.8
Previous anti-VEGF injections	3	3
Mean Baseline IOP (mmHg)	15.7 ± 2.4	15.9 ± 2.5

The baseline demographic and clinical characteristics were comparable between the two treatment groups.

6.2 Best corrected visual acuity

Table 2. Mean central macular thickness during follow-up

Follow-up	Avastin CMT (μm)	Kenacort CMT (μm)	P value
Baseline	418 ± 57	420 ± 49	0.89
1 month	345 ± 48	305 ± 41	0.003
3 months	315 ± 40	255 ± 39	< 0.001
6 months	285 ± 45	275 ± 50	0.47

Mean CMT decreased in both groups. In the Avastin group, CMT decreased from $418 \pm 57 \mu\text{m}$ at baseline to $345 \pm 48 \mu\text{m}$ at 1 month and $315 \pm 40 \mu\text{m}$ at 3 months, reaching $285 \pm 45 \mu\text{m}$ at 6 months. In the Kenacort group, CMT decreased from $420 \pm 49 \mu\text{m}$ at baseline to $305 \pm 41 \mu\text{m}$ at 1 month and $255 \pm 39 \mu\text{m}$ at 3 months, followed by an increase to $275 \pm 50 \mu\text{m}$ at 6 months. The between-group difference was statistically significant at 1 month ($p = 0.003$) and 3 months ($p < 0.001$), with no significant difference between the groups at 6 month.

Table 3. Mean best-corrected visual acuity during follow-up

Follow-up	Avastin BCVA	Kenacort BCVA	P value
Baseline	0.15 ± 0.025	0.15 ± 0.05	0.9
1 month	0.20 ± 0.10	0.30 ± 0.05	< 0.001
3 months	0.25 ± 0.10	0.50 ± 0.025	< 0.001
6 months	0.40 ± 0.025	0.4 ± 0.05	1.00

6.3 Safety Outcomes

Table 4. Ocular complications during follow-up

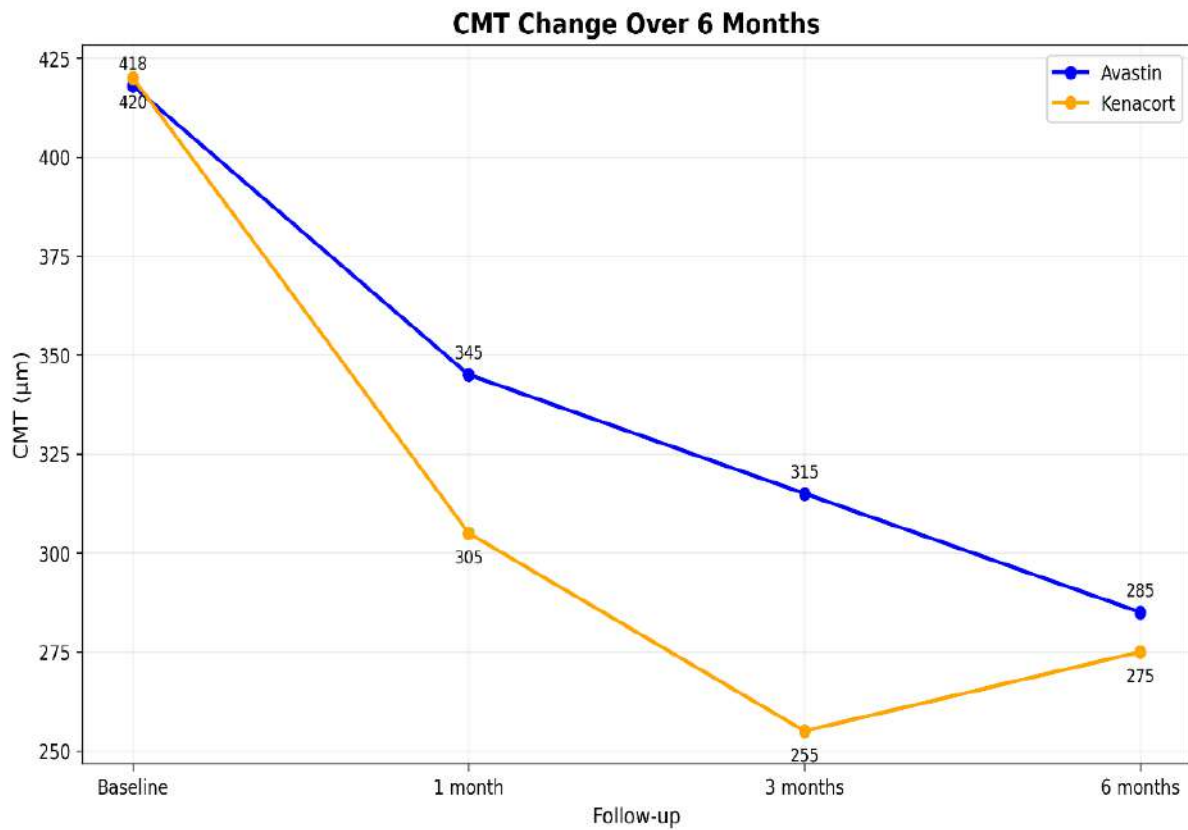
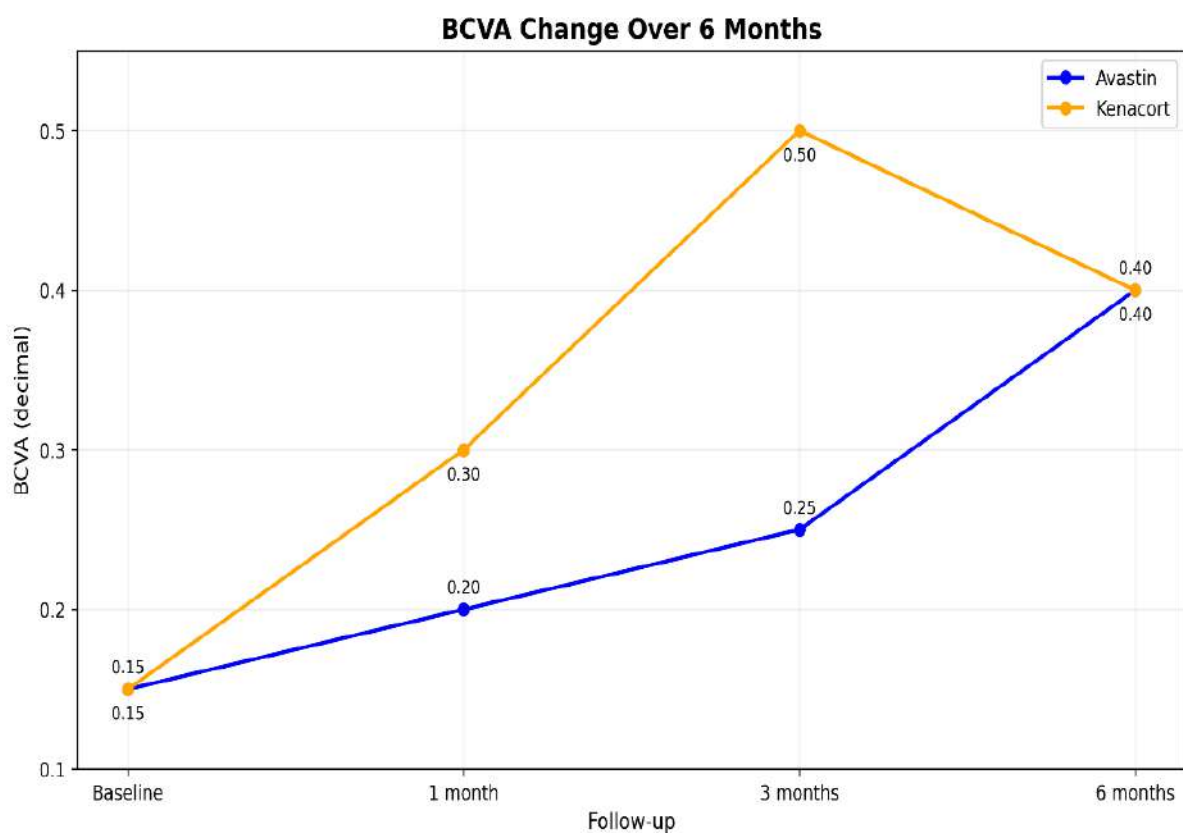
Outcome	Avastin (n=25)	Kenacort (n=25)
IOP elevation	2 (8%)	8 (32%)
Cataract	1 (4%)	6 (24%)
Endophthalmitis	0	0
Retinal detachment	0	0

BCVA improved in both groups during follow-up. In the Avastin group, mean BCVA increased from 0.15 ± 0.025 at baseline to 0.20 ± 0.10 at 1 month, 0.25 ± 0.10 at 3 months, and 0.40 ± 0.025 at 6 months. In the Kenacort group, BCVA increased from 0.15 ± 0.05 at baseline to 0.30 ± 0.05 at 1 month and 0.50 ± 0.025 at 3 months, followed by a decrease to 0.4 ± 0.05 at 6 months. The between-group differences were statistically significant at 1 month ($p < 0.001$), 3 months ($p < 0.001$). With no significant difference between the groups at 6 month.

IOP elevation and cataract were more frequent in the Kenacort group (32% and 24%, respectively) than in the Avastin (8%, 4% respectively), no cases of endophthalmitis or retinal detachment were recorded.

6.4 figures

Figures 1 and 2. Changes in central macular thickness (CMT) and best-corrected visual acuity (BCVA) over 6 months.



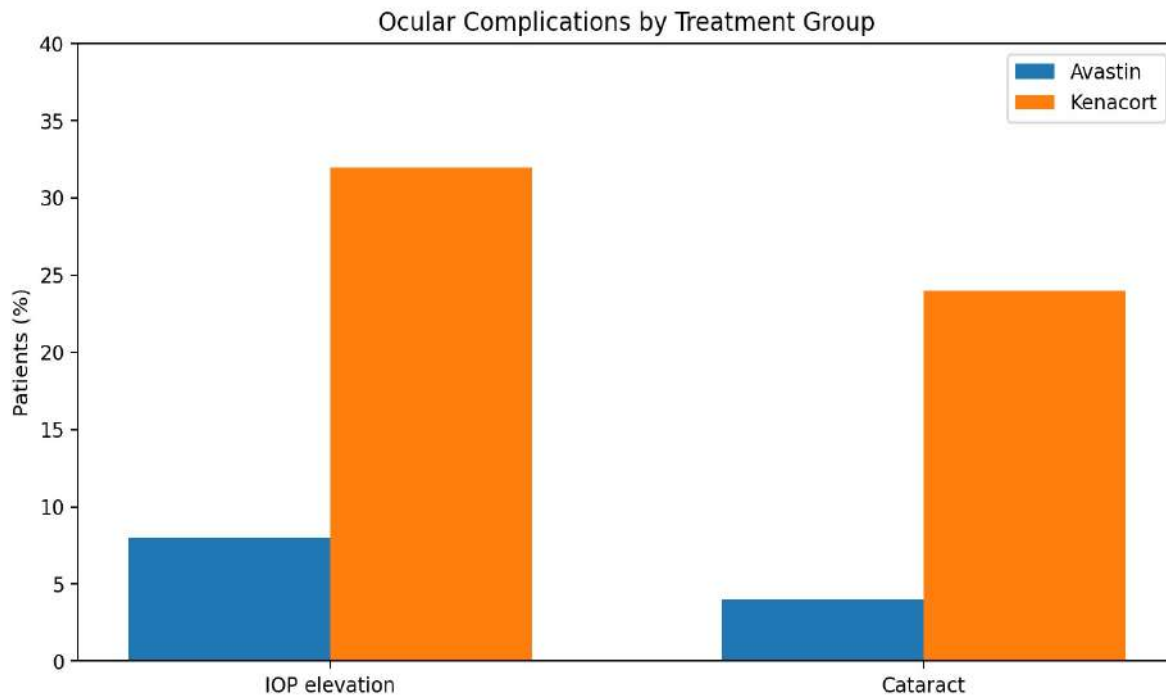


Figure 3. Frequency of intraocular pressure (IOP) elevation and cataract by treatment group.

7. DISCUSSION:

The preset compare the effects of intravitreal bevacizumab (avastin) and intravitreal triamcinolone acetate (kenacort) in patients with refractory diabetic macular edema. In our study kenacort produced a significantly greater improvement in visual acuity and significantly improvement in reduction of central macular thickness (CMT) at the first and third months compared with avastin. At 6 months, however, the difference between the two groups was no longer statistically significant.

The anatomical response in the kenacort group showed an important pattern during follow-up. CMT decreased markedly during the first three months, followed by rebound increase at six months, despite this rebound the CMT at six months remained numerically lower in the kenacort group than in the avastin group this may indicate that the early anatomical effect of kenacort was stronger, but its effect decreased with time after a single injection.

Our findings are in agreement with paccola et al. who studied refractory DME and found a significantly greater reduction in CMT with triamcinolone at weeks 8 and 12, while the difference between the two groups was no longer significant at week 24.

The results of Azad et al. also support the anatomical findings of our study .AT 6 months both treatments significantly improved visual acuity and reduced CMT, with greater numerical reduction in CMT in the triamcinolone group compared with bevacizumab group.

Shimura et al. similarly reported a stronger effect of triamcinolone on macular edema and visual acuity , both treatment initially reduced the edema , but recurrence occurred with time while the triamcinolone treated eyes maintained a better anatomical and visual result during follow-up.

In contrast Mohanty et al. found that bevacizumab and triamcinolone were similarly effective in improving visual acuity and reduced CMT in refractory DME their findings agree with our six month results, when the difference between the two groups was no longer statistically significant.

Rodrigues al. also reported no significant difference between continued bevacizumab and

switching to triamcinolone in patients with refractory DME after previous bevacizumab treatment. At 48 weeks, there was no significant difference in either CMT or visual acuity between the two groups.

The stronger early advantage of the kenacort observed in our study may be related to its broader anti-inflammatory effect in addition to reducing vascular permeability, in refractory DME inflammatory mechanisms may contribute to persist retinal thickening despite anti-VEGF treatment. The rebound in CMT at six months suggests that the effect of a single triamcinolone injection may decrease with time.

Overall, our results suggest that kenacort produced a stronger early anatomical and functional response than avastin in refractory DME, particularly during the first three months. By the six months, this difference was no longer statistically significant, although CMT remained numerically lower in kenacort group, these findings are generally consistent with previous studies showing a stronger early response to triamcinolone followed by a reduction of the treatment difference during longer follow-up. Also the use of kenacort should be considered carefully because of its potential ocular complication, in our study elevation of intraocular pressure and cataract progression was more frequent in kenacort group, these findings are consistent with the known ocular side effect of intravitreal corticosteroids, therefore kenacort may be in selected cases in refractory diabetic macular edema

Limitation:

This study has some limitations, including retrospective design relatively small sample size and short follow-up period.

8. CONCLUSION

Triamcinolone acetonide demonstrated greater early improvement in both visual acuity and central macular thickness compared with bevacizumab .However, a rebound in central macular thickness was observed at the final follow-up, resulting in comparable visual and anatomical outcomes between the two groups .although CMT remained numerically lower in the triamcinolone group at 6 months but the difference was not statistically significant.

Recommendation:

Intravitreal triamcinolone acetonide may be considered as an alternative treatment option in selected patients with refractory diabetic macular edema, particularly in cases with persistent edema despite previous anti-VEGF therapy. However, its use should be accompanied by careful monitoring of intraocular pressure and cataract development. Further prospective studies with larger sample size and longer follow-up are recommended to confirm these findings and to better define the patients who may benefit most from corticosteroid therapy.

9. REFERENCES

1. Barham R, El Rami H, Sun JK, Silva PS. Evidence-Based Treatment of Diabetic Macular Edema. *Semin Ophthalmol.* 2017;32(1):56–66. doi:10.1080/08820538.2016.1228388 PubMed PMID: 28060586.
2. Noma H, Yasuda K, Shimura M. Involvement of Cytokines in the Pathogenesis of Diabetic Macular Edema. *Int J Mol Sci.* 2021 Mar 26;22(7). doi:10.3390/ijms22073427 PubMed PMID: 33810434; PubMed Central PMCID: PMC8036935.
3. Das A, McGuire PG, Rangasamy S. Diabetic Macular Edema: Pathophysiology and Novel Therapeutic Targets. *Ophthalmology.* 2015 Jul;122(7):1375–94.

doi:10.1016/j.opthta.2015.03.024 PubMed PMID: 25935789.

4. Rübsam A, Parikh S, Fort PE. Role of Inflammation in Diabetic Retinopathy. *Int J Mol Sci.* 2018 Mar 22;19(4). doi:10.3390/ijms19040942 PubMed PMID: 29565290; PubMed Central PMCID: PMC5979417.
5. Shah SU, Maturi RK. Therapeutic Options in Refractory Diabetic Macular Oedema. *Drugs.* 2017 Apr;77(5):481–92. doi:10.1007/s40265-017-0704-6 PubMed PMID: 28197794.
6. Wells JA, Glassman AR, Ayala AR, Jampol LM, Bressler NM, Bressler SB, et al. Aflibercept, Bevacizumab, or Ranibizumab for Diabetic Macular Edema: Two-Year Results from a Comparative Effectiveness Randomized Clinical Trial. *Ophthalmology.* 2016 Jun;123(6):1351–9. doi:10.1016/j.opthta.2016.02.022 PubMed PMID: 26935357; PubMed Central PMCID: PMC4877252.
7. Stefanini FR, Arevalo JF, Maia M. Bevacizumab for the management of diabetic macular edema. *World J Diabetes.* 2013 Apr 15;4(2):19–26. doi:10.4239/wjd.v4.i2.19 PubMed PMID: 23593532; PubMed Central PMCID: PMC3627413.
8. Ross EL, Hutton DW, Stein JD, Bressler NM, Jampol LM, Glassman AR. Cost-effectiveness of Aflibercept, Bevacizumab, and Ranibizumab for Diabetic Macular Edema Treatment: Analysis From the Diabetic Retinopathy Clinical Research Network Comparative Effectiveness Trial. *JAMA Ophthalmol.* 2016 Aug 1;134(8):888–96. doi:10.1001/jamaophthalmol.2016.1669 PubMed PMID: 27280850; PubMed Central PMCID: PMC6648661.
9. Sorour OA, Levine ES, Bauman CR, Elnahry AG, Braun P, Girgis J, et al. Persistent diabetic macular edema: Definition, incidence, biomarkers, and treatment methods. *Surv Ophthalmol.* 2023 Apr;68(2):147–74. doi:10.1016/j.survophthal.2022.11.008 PubMed PMID: 36436614.
10. Rehmani A, Banace T, Alwan S, Urias E, Lyons L, El-Annan J. Pro re nata Treatment of Diabetic Macular Edema with Cycles of Three Injections of Anti-vascular Endothelial Growth Factor Injections. *Middle East Afr J Ophthalmol.* 2023 Sep;30(3):141–8. doi:10.4103/meajo.meajo_17_22 PubMed PMID: 39444996; PubMed Central PMCID: PMC11495293.
11. Udaondo P, Adan A, Arias-Barquet L, Ascaso FJ, Cabrera-López F, Castro-Navarro V, et al. Challenges in Diabetic Macular Edema Management: An Expert Consensus Report. *Clin Ophthalmol Auckl NZ.* 2021;15:3183–95. doi:10.2147/OPTH.S320948 PubMed PMID: 34349495; PubMed Central PMCID: PMC8327476.
12. Whitcup SM, Cidlowski JA, Csaky KG, Ambati J. Pharmacology of Corticosteroids for Diabetic Macular Edema. *Invest Ophthalmol Vis Sci.* 2018 Jan 1;59(1):1–12. doi:10.1167/iovs.17-22259 PubMed PMID: 29297055; PubMed Central PMCID: PMC5961100.
13. Paccola L, Costa RA, Folgosa MS, Barbosa JC, Scott IU, Jorge R. Intravitreal triamcinolone versus bevacizumab for treatment of refractory diabetic macular oedema (IBEME study). *Br J Ophthalmol.* 2008 Jan;92(1):76–80. doi:10.1136/bjo.2007.129122 PubMed PMID: 17965109.
14. Azad R, Sain S, Sharma YR, Mahajan D. Comparison of intravitreal bevacizumab, intravitreal triamcinolone acetonide, and macular grid augmentation in refractory diffuse

- diabetic macular edema: A prospective, randomized study. *Oman J Ophthalmol.* 2012 Sep;5(3):166–70. doi:10.4103/0974-620X.106100 PubMed PMID: 23439853; PubMed Central PMCID: PMC3574512.
15. Shimura M, Nakazawa T, Yasuda K, Shiono T, Iida T, Sakamoto T, et al. Comparative therapy evaluation of intravitreal bevacizumab and triamcinolone acetonide on persistent diffuse diabetic macular edema. *Am J Ophthalmol.* 2008 May;145(5):854–61. doi:10.1016/j.ajo.2007.12.031 PubMed PMID: 18328456.
 16. Rodrigues MW, Cardillo JA, Messias A, Siqueira RC, Scott IU, Jorge R. Bevacizumab versus triamcinolone for persistent diabetic macular edema: a randomized clinical trial. *Graefes Arch Clin Exp Ophthalmol Albrecht Von Graefes Arch Klin Exp Ophthalmol.* 2020 Mar;258(3):479–90. doi:10.1007/s00417-019-04564-z PubMed PMID: 31873786.
 17. muhanty. comparative study between intravitreal bevacizumab and intravitreal triamcinolone in recalcitrant.

عنوان البحث

أسلوب التكلفة على أساس المواصفات وأثره في قياس تكاليف المنتج وتخفيضها

د. محمد الضو علي البشير¹

¹ كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية، جامعة سنار، السودان.

بريد إلكتروني: Maulood303@gmail.com

HNSJ, 2026, 7(11); <https://doi.org/10.53796/hnsj711/10>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/711/10>

تاريخ النشر: 2026/11/01م

تاريخ القبول: 2026/10/12م

تاريخ الاستقبال: 2026/10/05م

المستخلص

هدفت الدراسة إلى استقصاء آراء العاملين في عينة من الشركات الصناعية السودانية بشأن دور التكلفة على أساس المواصفات في تحسين قياس تكلفة المنتج وتخفيضها. واعتمدت المنهج الوصفي التحليلي، باستخدام استبانة تضم اثنتي عشرة عبارة موزعة على محورين. وُزعت ١١٠ استبانات واستُردت ١٠٠ استبانة، بنسبة استجابة بلغت ٩٠,٩٪. وأظهرت التكرارات المنشورة اتجاهًا إيجابيًا لدى المشاركين؛ إذ تراوحت الموافقة على العبارات المتسقة عدديًا في محور القياس بين ٩٣٪ و ٩٦٪، وفي محور التخفيض بين ٨٦٪ و ١٠٠٪. كما ورد معامل ألفا كرونباخ للمقياس الكلي بقيمة ٠,٨٢، دون توافر البيانات الفردية لإعادة التحقق منه. وتُفسر النتائج بوصفها تصورات مهنية عن فائدة الأسلوب، لا دليلًا على تحقق انخفاض فعلي في التكاليف أو وجود أثر سببي. وتوصي الدراسة بالتطبيق التجريبي للأسلوب وربط مواصفات المنتج بموارده وأنشطته، مع قياس التكاليف والجودة قبل التطبيق وبعده. وتظل النتائج مقيدة بغياب تفاصيل اختيار العينة وتعارض أحد صفوف التكرارات، بما يستلزم مراجعة البيانات الأصلية قبل اعتماد الاستنتاجات الاستدلالية النهائية.

الكلمات المفتاحية: تكلفة المواصفات؛ القياس؛ التخفيض؛ المنتج؛ الصناعة.

RESEARCH TITLE

Specification-Based Costing and Its Role in Product Cost Measurement and Reduction

Dr. Mohammed Aldaw Ali Al-Bashir¹

¹ Faculty of Economics and Administrative Sciences, University of Sennar, Sudan.

Email: Maulood303@gmail.com

HNSJ, 2026, 7(11); <https://doi.org/10.53796/hnsj711/10>

Arabic Scientific Research Identifier: <https://arsri.org/10000/711/10>

Received at 05/10/2026

Accepted at 12/10/2026

Published at 01/11/2026

Abstract

This study aimed to investigate employees' perceptions of the role of specification-based costing in improving product cost measurement and reducing costs in a sample of Sudanese industrial companies. A descriptive analytical approach was adopted using a questionnaire comprising twelve items divided into two dimensions. Of the 110 questionnaires distributed, 100 were returned, yielding a response rate of 90.9%. The reported frequencies indicated positive perceptions among participants: agreement with numerically consistent items ranged from 93% to 96% for the cost measurement dimension and from 86% to 100% for the cost reduction dimension. An overall Cronbach's alpha coefficient of 0.82 was reported; however, respondent-level data were unavailable for independent verification. The findings are interpreted as professional perceptions of the method's usefulness rather than evidence of actual cost reductions or a causal effect. The study recommends pilot implementation of the method, linking product specifications to the resources and activities required to achieve them, and measuring costs and quality before and after implementation. The findings remain limited by the absence of details on sample selection and an inconsistency in one frequency row, necessitating verification against the original data before final inferential conclusions can be endorsed.

Key Words: Costing; Specifications; Measurement; Reduction; Industry.

المقدمة

تعمل المنشآت الاقتصادية في بيئة تنافسية وتكنولوجية سريعة التغير، مما يدفع إداراتها إلى الاهتمام برضا العملاء واستقطابهم والاحتفاظ بهم، من خلال تقديم منتجات تحقق الجودة المطلوبة بتكلفة مناسبة. ويقتضي ذلك توفير معلومات تفصيلية عن الموارد والأنشطة اللازمة لتحقيق موصفات المنتج، بحيث تخدم قرارات التصميم والإنتاج والتسعير.

يُعد أسلوب التكلفة على أساس الموصفات أحد المداخل التي تربط تكلفة المنتج بخصائصه ومستويات الأداء المطلوبة لكل خاصية. ويساعد هذا الربط الإدارة على تحليل تكلفة البدائل التصميمية ومناقشة فرص التحسين في ضوء القيمة التي يدرکها العميل.

قد تحد بعض نظم التكاليف، بحسب تصميمها وطبيعتها استخدامها، من القدرة على تتبع تكلفة الموصفات تفصيليًا. ولا يعني ذلك عدم صلاحية النظم التقليدية أو التكلفة على أساس النشاط؛ إذ يمكن أن تتكامل هذه النظم مع مدخل الموصفات متى توافرت بيانات مناسبة عن الموارد والأنشطة ومحركات التكلفة.

تتطلب الدراسة من هذا الارتباط بين موصفات المنتج وتكلفته، وتتناول آراء عينة من العاملين في الشركات الصناعية السودانية بشأن دور الأسلوب في قياس التكلفة وتخفيضها.

أولاً الإطار المنهجي للدراسة

مشكلة الدراسة:

تتمثل في الحاجة إلى استقصاء مدى إدراك العاملين في الشركات الصناعية السودانية لفائدة المعلومات المرتبطة بموصفات المنتج في قياس تكلفته وتخفيضها. ولا يُفترض مسبقاً قصور جميع الشركات أو اعتمادها على نظام معين دون بيانات تثبت ذلك. وتُصاغ المشكلة في السؤالين الآتيين:

١. ما اتجاه آراء أفراد العينة بشأن إسهام التكلفة على أساس الموصفات في تحسين قياس تكلفة المنتج؟
٢. ما اتجاه آراء أفراد العينة بشأن إسهام التكلفة على أساس الموصفات في تخفيض تكلفة المنتج مع المحافظة على الموصفات المطلوبة؟

فرضيات الدراسة:

صيغت الفرضيتان الآتيتان بما يتفق مع الطبيعة الإدراكية للاستبانة:

١. تتجه آراء أفراد العينة نحو الموافقة على إسهام التكلفة على أساس الموصفات في تحسين قياس تكلفة المنتج.
٢. تتجه آراء أفراد العينة نحو الموافقة على إسهام التكلفة على أساس الموصفات في تخفيض تكلفة المنتج.

اهداف الدراسة:

تسعي الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١. توضيح مفهوم التكلفة على أساس الموصفات وخطوات تطبيقها ومتطلباتها في المنشآت الصناعية.
٢. وصف اتجاهات أفراد العينة نحو دور الأسلوب في قياس تكلفة المنتج وتخفيضها، وتحديد حدود الاستدلال من بيانات الاستبانة.

أهمية الدراسة:

تتمحور أهمية الدراسة حول:

الأهمية العلمية: تنظيم العلاقة بين موصفات المنتج وتكلفته، والتمييز بين تحسين معلومات القياس وتحقيق وفر فعلي في التكلفة، مع تقديم قراءة نقدية لنتائج الاستبانة.

الأهمية العملية: توجيه إدارات الشركات إلى دراسة تكلفة الموصفات والأنشطة المرتبطة بها، وتقييم جدوى التطبيق التجريبي قبل التوسع فيه.

منهجية الدراسة: -

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي باستخدام استبانة لجمع آراء المشاركين خلال عام ٢٠٢٣م، مع مراجعة الأدبيات لبناء الإطار النظري وصياغة الفرضيات. ووحدة التحليل هي الفرد المستجيب، وليست الشركة؛ لذلك تُفسر النتائج على مستوى آراء المشاركين. ولا يتضمن التصميم مقارنة قبل التطبيق وبعده أو مجموعة ضابطة تسمح بقياس أثر سببي.

مصادر جمع البيانات: -

تتمثل مصادر جمع بيانات الدراسة في الآتي:

المصادر الأولية: الاستبانة الموجهة إلى العاملين المعنيين بالمحاسبة والمراجعة والتكاليف في الشركات الصناعية محل الدراسة.

المصادر الثانوية: الكتب والدوريات والرسائل العلمية ذات الصلة بموضوع الدراسة.

حدود الدراسة: -

الحدود المكانية والبشرية: عينة من العاملين في المحاسبة والمراجعة وأقسام التكاليف وإداراتها بالشركات الصناعية العاملة في السودان. ولم توضح المادة المتاحة أسماء الشركات أو عددها أو توزيع المشاركين عليها.

الحدود الزمانية: عام ٢٠٢٣م. والحدود الموضوعية: التصورات المهنية عن دور التكلفة على أساس الموصفات في قياس تكلفة المنتج وتخفيضها؛ ولا تشمل البيانات المتاحة قياسات فعلية لتكلفة المنتجات.

ثانيًا الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية

دراسة: حميد، عبد الرحمن، جبار، (٢٠١٨م):

تناولت دراسة حميد وعبد الرحمن وجبار (٢٠١٨م) استخدام التكلفة على أساس الموصفات لدعم الميزة التنافسية في مواجهة آثار العولمة، واعتمدت، وفق العرض الوارد، المناهج الاستقرائي والاستنباطي والوصفي التحليلي.

أشارت نتائجها إلى أهمية تطوير أساليب حساب التكلفة للموازنة بين خفض التكلفة والمحافظة على الجودة، وإلى دور هندسة القيمة في دعم الموصفات المطلوبة. وتلتقي مع الدراسة الحالية في الاهتمام بإدارة التكلفة، بينما تتجه الدراسة الحالية إلى وصف آراء العاملين بشأن القياس والتخفيض.

دراسة سرور وعبد الرضا: وردت في عرض الدراسات السابقة بسنة ٢٠١٥م، وفي قائمة المراجع بسنة ٢٠١٦م؛ ويستلزم توحيد السنة الرجوع إلى المصدر الأصلي.

قارنت الدراسة بين التكلفة على أساس الموصفات والتكلفة على أساس النشاط، وناقشت إسهام معلومات التكلفة في خدمة الأهداف التسويقية والقدرة التنافسية. ويتيح مدخل الموصفات ربط التحليل بخصائص المنتج التي يطلبها العميل، في حين

يركز مدخل النشاط على استهلاك الأنشطة للموارد. وتستفيد الدراسة الحالية من هذا التمييز دون افتراض تعارض المدخلين أو تفوق أحدهما في جميع الحالات.

دراسة: مجاهد (٢٠١٧م):

تناولت دراسة مجاهد (٢٠١٧م)، وفق عرضها في المتن، إطاراً مقترحاً لتكامل محاسبة استهلاك الموارد والتكلفة على أساس الموصفات لدعم إدارة ربحية العملاء. وأشارت إلى إمكان توفير معلومات ملائمة عن التكلفة من خلال التكامل بين النظامين. ولا يُنقل الحكم بأن منافع الإطار تفوق تكلفته إلى سياق الدراسة الحالية دون قياس مستقل. وتجدر مراجعة عنوان المرجع الأصلي، لورود «استهلاك المواد» في قائمة المراجع مقابل «استهلاك الموارد» في المتن.

تلقت هذه الدراسة مع موضوع البحث في ربط معلومات التكلفة باحتياجات الإدارة والعملاء، بينما تركز الدراسة الحالية على آراء العاملين بشأن القياس والتخفيض في البيئة الصناعية السودانية.

دراسة: محمود (٢٠١٩):

تناولت دراسة محمود (٢٠١٩م) قياس التكاليف على أساس الموصفات ودوره في ترشيد القرارات قصيرة الأجل، في ضوء الحاجة إلى معلومات تفصيلية تتجاوز الاكتفاء بالتكلفة الإجمالية للمنتج.

أبرز العرض الوارد أهمية مراعاة متغيرات البيئة الداخلية والخارجية ومواكبة تقنيات التكاليف الحديثة وتحليل العوامل التي ترفع التكلفة أو تخفضها. ويختلف تركيز الدراسة الحالية في جمع آراء العاملين بشأن وظيفتي القياس والتخفيض، دون قياس جودة القرارات قصيرة الأجل مباشرة.

دراسة ثائر صبري وسهام عبد علي (٢٠٢٠م) وفق الأسماء الواردة في عرض الدراسة

تناولت تطبيق التكلفة على أساس الموصفات في قطاع المقاولات بوصفها مدخلاً لتحديد تكاليف التنفيذ وتقديم مخرجات تلبي احتياجات العملاء بأسعار تنافسية. وأوصى العرض الوارد بالاستفادة من معلومات الموصفات في القرارات الاستراتيجية. ويلزم التحقق من أسماء المؤلفين وبيانات المرجع، لأن صياغتها في قائمة المراجع الأصلية لا تفصل أسماءهم بوضوح.

التعقيب على الدراسات السابقة: تتفق الدراسات المعروضة في الاهتمام بتحسين معلومات التكلفة وخدمة القرارات التنافسية، وتتباين في مجالات التطبيق ووحدات التحليل. وتتمثل إضافة الدراسة الحالية في تناول تصورات عينة من العاملين في البيئة الصناعية السودانية. وتظل هذه الإضافة وصفية؛ إذ لا تتضمن الاستبانة قياساً مباشراً لمدى التطبيق أو الوفر المحقق. كما يستلزم اعتماد العرض النهائي مراجعة بيانات بعض المراجع ونسبة الأقوال إلى مصادرها الأصلية.

ثالثاً الإطار النظري للدراسة

مفهوم التكلفة على أساس الموصفات:

يشير مفهوم التكلفة على أساس الموصفات إلى قياس تكلفة المنتج من خلال تحليل خصائصه ومستويات الأداء المطلوبة لكل خاصية، ثم ربطها بالموارد والأنشطة اللازمة لتحقيقها. وتعرض الأدبيات الواردة في الدراسة هذا المدخل بوصفه وسيلة لفهم أثر اختلاف الموصفات في تكلفة الإنتاج (عبد الصادق، ٢٠٠٥م، ص ٢٨١). ويختلف مستوى التفصيل الممكن بحسب طبيعة المنتج وتوافر بيانات التشغيل والتكلفة.

إجرائياً، يُقصد بالتكلفة على أساس الموصفات في هذه الدراسة مجموعة الممارسات التي تربط خصائص المنتج بموارده

وأنشطته وتكاليفه، كما يدركها المستجيبون. ويتحدد قياس التكلفة بقدرة المعلومات على تتبع تكلفة هذه الخصائص وتوزيع التكاليف المرتبطة بها، بينما يشير التخفيض إلى إزالة الهدر وتحسين استخدام الموارد دون الإخلال بالمواصفات المطلوبة.

أهداف أسلوب التكلفة على أساس المواصفات:

تتمثل أهداف المدخل في ربط تصميم المنتج وخصائصه بمعلومات التكلفة اللازمة للتخطيط والرقابة واتخاذ القرار (المحمود، ٢٠٠٧م، ص ١٢)، ومن ذلك:

تخطيط المنتج أو تطويره بما يربط احتياجات العملاء بالاستخدام الكفء لموارد الوحدة الاقتصادية.

تحليل تكلفة المنتج من خلال تحديد تكلفة مواصفاته، إلى جانب قياس تكلفة الوحدة ككل.

تحديث تقارير التكاليف بما يعكس التغيرات في بيئتي الإنتاج والتسويق.

الرقابة الفعالة على عناصر التكلفة لمواصفات المنتج.

توفير معلومات ملائمة لاختيار البدائل التصميمية والاستراتيجية وتقييم القدرة التنافسية للمنتجات.

دعم رضا العملاء من خلال الموازنة بين المواصفات المطلوبة والسعر الممكن وتكلفة تحقيقها.

دواعي استخدام مدخل التكلفة على أساس المواصفات: يرتبط استخدامه بالحاجة إلى تخطيط تكلفة مستويات الأداء المختلفة، وفهم أثر التغييرات التصميمية في استهلاك الموارد. وقد تناول درغام (٢٠٠٧م) مقومات تطبيق التكلفة على أساس الأنشطة؛ ومن ثم تُستفاد منه مناقشة متطلبات البيانات والتنظيم، دون اعتباره دليلاً مباشراً على نتائج مدخل المواصفات.

تخطيط تكلفة مستويات الأداء المختلفة لكل مواصفة من مواصفات المنتج.

تعزيز التوجه بالسوق من خلال تصميم منتجات قابلة للبيع وتلبي احتياجات العملاء.

إعداد بدائل لتخصيص الموارد والإنفاق الاختياري، بما يتيح اختيار البديل الملائم لظروف المنشأة المالية والتشغيلية.

إتاحة التكامل مع أدوات إدارة التكلفة، مثل التكلفة المستهدفة وهندسة القيمة، بحسب طبيعة التطبيق.

مزايا مدخل التكلفة على أساس المواصفات ومتطلبات الاستفادة منه

يمكن أن يوفر هذا المدخل المزايا الآتية متى توافرت بيانات موثوقة وآليات مناسبة لتتبع الموارد والأنشطة:

ترجمة احتياجات العملاء إلى مواصفات قابلة للتحليل من حيث الموارد والتكلفة.

توفير معلومات تفصيلية تدعم دقة القياس وترشيد القرارات، مع ضرورة التحقق من كلفة جمع هذه المعلومات ومنفعتاتها.

إتاحة معلومات لتخطيط التكاليف الاختيارية والرقابة عليها.

المساعدة في تحديد اختناقات التشغيل والطاقة غير المستغلة، بما يدعم اتخاذ قرارات تحسين استخدام الموارد.

مقارنة المنافع المتوقعة لمستويات الأداء المختلفة في ضوء الموارد والطاقة المتاحة.

خطوات تطبيق أسلوب التكلفة على أساس المواصفات:

يمكن تنظيم خطوات التطبيق في التسلسل الآتي، مع الاستفادة من تحليل تكلفة النظم ومكوناتها الوارد في المرجع الأجنبي لسنة ٢٠١٣م:

تحديد حاجات العملاء ومتطلباتهم المتعلقة بالمنتج.

تحديد المواصفات الأساسية ومستويات الأداء المطلوبة لكل مواصفة.

تحديد الأنشطة والعمليات اللازمة لتنفيذ المواصفات المطلوبة.

تحديد الموارد ومحركات التكلفة وقياس تكلفة الأنشطة المرتبطة بكل مواصفة.

تجميع تكلفة وحدة المنتج، ومقارنة البدائل التصميمية، ومراجعة النتائج في ضوء الجودة المطلوبة والتكلفة المستهدفة.

قياس تكلفة الإنتاج

مفهوم تكاليف الإنتاج:

تُفهم التكلفة بوصفها قيمة الموارد التي تُستهلك أو يُضخى بها لتحقيق غرض محدد (ناصر، ٢٠٠٣م، ص ٥). أما تكلفة الإنتاج فتتعلق بالموارد اللازمة لتحويل المدخلات إلى منتجات، وتشمل المواد والأجور والتكاليف الصناعية غير المباشرة. ويجب التمييز بينها وبين تكاليف البيع والإدارة، التي لا تُحْمَل على المخزون بوصفها تكاليف إنتاج لمجرد ارتباطها بنشاط المنشأة.

أهداف نظام التكاليف:

تسعى نظم التكاليف إلى تحقيق الأهداف الآتية (منير، ٢٠٠٦م، ص ٧):

قياس تكلفة الإنتاج: تجميع بيانات التكلفة وتسجيلها وتحليلها لتحديد تكلفة الوحدة وتقويم الإنتاج التام وتحت التشغيل، وفق طبيعة المنشأة وأسس التحميل المناسبة.

الرقابة على التكلفة: مقارنة الأداء الفعلي بالمخطط أو المعياري، وتحليل الانحرافات وأسبابها، واتخاذ إجراءات تصحيحية في الوقت المناسب.

ترشيد القرارات: توفير معلومات ملائمة لمقارنة البدائل واختيار ما يتفق مع أهداف المنشأة وقيودها.

إعداد الموازنات: دعم تقدير الاحتياجات من الموارد وتحليل آثار بدائل الإنتاج والتشغيل في التكلفة.

وظائف نظام التكاليف:

تؤدي نظم التكاليف وظائف مترابطة تشمل ما يأتي (ضياء، ٢٠٠٥م، ص ٧):

حصر بيانات التكاليف الفعلية وتصنيفها وتحليلها.

حساب تكاليف الأنشطة والمنتجات باستخدام أسس تتفق مع طبيعة استهلاك الموارد.

تخطيط تكاليف الفترات المقبلة بحسب العناصر والأنشطة ومراكز المسؤولية.

إعداد تقارير دورية وخاصة تفسر موقف التكاليف والانحرافات ونتائج البدائل، لدعم القرارات الإدارية.

تخفيض تكاليف المنتج

مفهوم خفض التكلفة:

خفض التكلفة عملية مخططة لتحسين الكفاءة واستبعاد الهدر والاستخدام غير الضروري للموارد، بما يخفض تكلفة الوحدة دون الإضرار بوظائف المنتج أو مستوى جودته المطلوب (السباعي، ١٩٩٦م، ص ٣٧). ولا يُعد تأجيل الإنفاق أو نقل

التكلفة بين الفترات تخفيضاً مستداماً ما لم يتحقق تحسن فعلي في استخدام الموارد.

أهمية خفض التكلفة:

تتمثل أهمية خفض التكلفة فيما يأتي (سعيد ودرويشه، ٢٠٠٠م، ص ١٥):

تعزيز القدرة التنافسية بإتاحة تقديم منتجات بأسعار مناسبة مع المحافظة على المواصفات المطلوبة.

تحسين كفاءة استخدام عناصر الإنتاج والحد من الهدر.

دعم الربحية والقدرة على تمويل النشاط والتوسع، إذا لم يقترن التخفيض بتراجع الجودة أو الإيرادات.

مبادئ تخفيض التكاليف

يتطلب خفض التكلفة مراعاة المبادئ الآتية (أبو العزائم، ١٩٩٨م، ص ٢٩):

ترتيب مجالات التحسين بحسب الوفرة الممكنة وتكلفة التنفيذ والآثار التشغيلية.

مقارنة تكلفة الدراسة والتحليل والتنفيذ بالمنافع المتوقعة من التخفيض.

المحافظة على الجودة والوظائف الأساسية للمنتج، وتقييم أثر أي تعديل في رضا العملاء والإيرادات.

ينبغي ألا يؤدي خفض التكلفة إلى قرارات استراتيجية تضر بالقدرة التشغيلية المستقبلية. ويرى الباحث أن فرص التخفيض تبدأ منذ تخطيط المنتج وتصميمه، من خلال تقييم تكلفة كل مواصفة وقيمتها للعميل. ويتطلب إثبات الوفرة مقارنة مؤشرات فعلية قبل التطبيق وبعده، مع ضبط تغير حجم الإنتاج والأسعار والجودة.

نموذج العلاقة وحدودها

يربط الإطار النظري بين تحديد المواصفات وتحليل الأنشطة واستهلاك الموارد من جهة، وتحسين معلومات قياس التكلفة وتحديد فرص التخفيض من جهة أخرى. غير أن الأداة المتاحة تجمع أحكاماً عن هذه الفوائد، ولا تقيس درجة تطبيق مستقلة تقابلها تكاليف فعلية؛ ولذلك لا تتيح تقدير معامل تأثير أو علاقة سببية بين التطبيق والنتائج المالية.

رابعاً إجراءات الدراسة الميدانية وتحليل النتائج

مجتمع الدراسة والعينة

يتكون المجتمع المستهدف من المحاسبين والمراجعين ومحاسبي التكاليف ومديري أقسام التكاليف في الشركات الصناعية السودانية. ووفقاً للمادة الأصلية، وزعت ١١٠ استبانات واستُرِدَّت ١٠٠، بنسبة استجابة مقدارها ٩٠,٩%. ولم تُحدد طريقة اختيار الشركات والأفراد أو حجم المجتمع أو خصائص المشاركين أو معايير استبعاد الاستبانات. لذلك لا تُوصف العينة بأنها عشوائية أو ممثلة للمجتمع، ولا تكفي نسبة الاستجابة وحدها لتقرير صلاحية التعميم.

أداة الدراسة وترميز الاستجابات

تتكون الأداة من ١٢ عبارة، ست لقياس التصورات عن تحسين قياس التكلفة، وست للتصورات عن تخفيضها. ولإعادة التحليل الوصفي، رُمِزت الاستجابات من ٥ لأوافق بشدة إلى ١ للا أوافق بشدة. وتُعرض التكرارات والنسب والوسيط للعبارة التي يبلغ مجموع تكراراتها ١٠٠. ويقاس هذا الترميز اتجاه الاتفاق مع العبارة، ولا يقاس وفراً مالياً فعلياً.

ثبات الأداة وحدود أدلة الصدق

ورد في النسخة الأصلية معامل ألفا كرونباخ للمقياس الكلي بقيمة ٠,٨٢ لاثنتي عشرة عبارة. وتشير هذه القيمة، إذا تأكدت من البيانات الأصلية، إلى اتساق داخلي مناسب. ولا تتوافر الاستجابات الفردية لإعادة الحساب أو تقدير الثبات لكل محور. أما قيمة ٠,٩٠ المسماة «الصدق» في الجدول الأصلي فتقارب الجذر التربيعي لمعامل الثبات، ولا تمثل بذاتها دليلاً مستقلاً على صدق المحتوى أو البناء؛ لذلك لا تُستخدم لإثبات صلاحية الأداة.

مراجعة الاتساق العددي وخطة التحليل

تضمنت الجداول الأصلية صفوفًا مكررة وقيمًا غير متسقة. حُذفت الصفوف المكررة في العرض، واعتمدت للعبارة الثانية من محور القياس التكرارات ٦٤، ٣١، ٥، ٠، ٠؛ لاتساق مجموعها مع حجم العينة ومع الشرح النصي، بدلاً من الصف المكرر الذي يبدأ بالعدد ٨٦. ويظل ذلك ترجيحاً تحريراً يستلزم المطابقة مع الاستبانات. أما العبارة الخامسة من المحور نفسه فمجموع تكراراتها ١٠١، وتخالف نسبة الموافقة المذكورة في الشرح؛ لذلك أُبقيت أعدادها كما وردت واستُبعدت من إعادة حساب النسب والوسيط والاختبار إلى حين مراجعة البيانات الخام.

أُعيد حساب اختبار مربع كاي لحسن المطابقة للعبارات المتسقة، بافتراض تساوي احتمالات فئات الاستجابة الخمس؛ أي تكرار متوقع مقداره ٢٠ لكل فئة، ودرجات حرية تساوي ٤، ومستوى دلالة ٠,٠٠٥. ويتحقق شرط التكرارات المتوقعة وفق هذا الافتراض. ويختبر هذا الإجراء اختلاف توزيع الاستجابات عن التوزيع المتساوي فقط؛ أما اتجاه الاتفاق فيُستدل عليه من التكرارات والوسيط. ولا يُعد الاختبار قياساً للأثر أو للعلاقة بين متغيرين، ولا يحسم الفرضيتين على مستوى المحور. كما لا يمكن استنتاج خطأ معياري لمتوسط المحور أو إعادة حساب ثباته من التكرارات الهامشية وحدها.

المحور الأول قياس تكلفة المنتج

جدول ١ التكرارات بحسب العبارة وفئات الاستجابة

م	العبارة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
١	يوفر معلومات عن مواصفات المنتج الأساسية تدعم قياس التكلفة.	٨٦	٩	٣	٢	٠
٢	يساعد في قياس تكلفة المنتج عند مستويات الأداء المختلفة لكل مواصفة.	٦٤	٣١	٥	٠	٠
٣	يساعد في تحديد التكاليف المرتبطة بالقيمة وربطها بمواصفات المنتج.	٦٦	٣٠	٢	١	١
٤	يدعم الرقابة على عناصر تكلفة مواصفات المنتج.	٥٩	٣٥	٤	١	١
٥	يتيح تتبع التكلفة على مستوى النشاط والمنتج والمواصفة.	٦١	٣٠	٥	٤	١
٦	يدعم عدالة توزيع التكاليف غير المباشرة بين المنتجات.	٦٦	٢٧	٣	٤	٠

المصدر: التكرارات الواردة في الدراسة الميدانية، ٢٠٢٣م، بعد حذف التكرار في العرض. صيغت العبارات بإيجاز مع الحفاظ على مضمونها.

جدول ٢ ملخص وصفي واختبار حسن المطابقة المعاد حسابه

العبارة	الموافقة الكلية	الوسيط	مربع كاي	درجات الحرية	القيمة الاحتمالية
١	٩٥%	٥	٢٧٤.٥٠	٤	أقل من ٠,٠٠٠١
٢	٩٥%	٥	١٥٤.١٠	٤	أقل من ٠,٠٠٠١
٣	٩٦%	٥	١٦٣.١٠	٤	أقل من ٠,٠٠٠١
٤	٩٤%	٥	١٣٦.٢٠	٤	أقل من ٠,٠٠٠١
٥	—	—	—	—	—
٦	٩٣%	٥	١٥٥.٥٠	٤	أقل من ٠,٠٠٠١

المصدر: إعادة حساب من التكرارات المنشورة المتسقة. الموافقة الكلية = أوافق بشدة + أوافق. التوزيع المرجعي متساوٍ بين الفئات الخمس.

تشير البيانات المتسقة إلى أن الموافقة الكلية على العبارات ١، ٢، ٣، ٤، ٦ بلغت على الترتيب ٩٥٪، ٩٥٪، ٩٦٪، ٩٤٪، ٩٣٪، وأن وسيط كل منها يساوي ٥ «أوافق بشدة». وتدل هذه النتائج على تصور إيجابي لدور معلومات المواصفات في القياس والرقابة والتوزيع، مع تعليق الحكم على العبارة الخامسة. ولا يثبت اختلاف التوزيعات عن التساوي تحقق دقة أعلى في سجلات التكاليف الفعلية.

المحور الثاني تخفيض تكلفة المنتج

جدول ٣ التكرارات بحسب العبارة وفئات الاستجابة

م	العبارة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
١	يساعد في استبعاد تكاليف الأنشطة التي لا تضيف قيمة لمواصفات المنتج.	٨٨	١٢	٠	٠	٠
٢	يساعد في تجنب نفقات معالجة الوحدات المعيبة.	٦٦	٣١	٣	٠	٠
٣	يساعد في تحديد الطاقة غير المستغلة وتحسين استغلالها.	٧٠	٢٨	٢	٠	٠
٤	يساعد في الحد من المخزون غير الضروري من المواد والإنتاج التام.	٥٩	٣٩	٢	٠	٠
٥	يوفر معلومات لتحديد التكلفة المخططة لمواصفات المنتج.	٤٣	٤٧	٧	٢	١
٦	يساعد في خفض التكلفة من خلال تبسيط الإجراءات والهياكل التنظيمية.	٤٦	٤٠	١٣	١	٠

المصدر: التكرارات الواردة في الدراسة الميدانية، ٢٠٢٣م، بعد حذف التكرار في العرض. صيغت العبارات بإيجاز مع الحفاظ على مضمونها.

جدول ٤ ملخص وصفي واختبار حسن المطابقة المعاد حسابه

العبارة	الموافقة الكلية	الوسيط	مربع كاي	درجات الحرية	القيمة الاحتمالية
١	١٠٠٪	٥	٢٩٤.٤٠	٤	أقل من ٠,٠٠٠١
٢	٩٧٪	٥	١٦٦.٣٠	٤	أقل من ٠,٠٠٠١
٣	٩٨٪	٥	١٨٤.٤٠	٤	أقل من ٠,٠٠٠١
٤	٩٨٪	٥	١٥٠.٣٠	٤	أقل من ٠,٠٠٠١
٥	٩٠٪	٤	١٠٥.٦٠	٤	أقل من ٠,٠٠٠١
٦	٨٦٪	٤	٩٤.٣٠	٤	أقل من ٠,٠٠٠١

المصدر: إعادة حساب من التكرارات المنشورة المتسقة. الموافقة الكلية = أوافق بشدة + أوافق. التوزيع المرجعي متساوٍ بين الفئات الخمس.

بلغت الموافقة الكلية على عبارات المحور الثاني، على الترتيب، ١٠٠٪، ٩٧٪، ٩٨٪، ٩٨٪، ٩٠٪، ٨٦٪. وبلغ الوسيط ٥ للعبارات الأربع الأولى و٤ للعبارتين الخامسة والسادسة. وتمثل النسبة الأقل في العبارة السادسة اتفاقاً أقل نسبياً، ولا تنفي الاتجاه الإيجابي العام. وتعبّر هذه النتائج عن تصورات المشاركين بشأن فرص التخفيض، لا عن مقدار خفض مالي تحقق بالفعل.

مناقشة الفرضيتين في ضوء التصميم والبيانات

تدعم التكرارات اتجاه الموافقة الموصوف في الفرضيتين، مع بقاء العبارة الخامسة من المحور الأول معلقة. وتتسق هذه الاتجاهات مفاهيمياً مع الأدبيات التي تربط تحليل المواصفات بهندسة القيمة ومعلومات التكلفة. غير أن الاستبانة لا تتضمن قياساً مستقلاً لدرجة تطبيق الأسلوب، ولا بيانات مالية للتحقق من أثره؛ لذلك يُستعاض عن الجزم بثبوت التأثير ببيان وجود تأييد وصفي لدى المستجيبين. كما لا تسمح البيانات المتاحة بتقدير نتيجة استدلالية موحدة لكل محور أو بتعميم النتائج على الشركات الصناعية السودانية كافة.

خامساً الخاتمة والنتائج والتوصيات

الخاتمة

خلصت الدراسة إلى اتجاه إيجابي في آراء المشاركين نحو استخدام التكلفة على أساس المواصفات لتحسين معلومات قياس التكلفة وتحديد فرص تخفيضها. ويستند هذا الاتجاه إلى تصور أن ربط خصائص المنتج بالموارد والأنشطة يوضح مصادر التكلفة ومجالات الهدر. وتبقى الفائدة العملية المقترحة بحاجة إلى تحقق تطبيقي يعتمد بيانات فعلية، كما يتطلب استكمال الدراسة تصحيح تعارض التكرارات وتوثيق إجراءات اختيار العينة وأدلة صلاحية الأداة.

النتائج

١. تراوحت الموافقة على العبارات المتسقة في محور قياس التكلفة بين ٩٣٪ و ٩٦٪، بما يعكس تقييماً إيجابياً لدور معلومات المواصفات في القياس والرقابة وتوزيع التكاليف غير المباشرة.
٢. تراوحت الموافقة في محور تخفيض التكلفة بين ٨٦٪ و ١٠٠٪، وبرز استبعاد الأنشطة التي لا تضيف قيمة بوصفه أعلى العبارات اتفاقاً.

٣. الوسيط المعاد حسابه يساوي ٥ في العبارات المتسقة لمحور القياس، و ٥ في أول أربع عبارات لمحور التخفيض و ٤ في آخر عبارتين؛ وتختلف هذه القيم عن العرض الأصلي الذي أورد الوسيط ٤ لجميع العبارات.
٤. تختلف توزيعات الاستجابات المتسقة عن التوزيع المتساوي للفئات الخمس، غير أن هذا الاختلاف لا يقيس أثرًا سببيًا أو حجم وفر في التكلفة.
٥. لا يمكن اعتماد التحليل النهائي للعبارة الخامسة من محور القياس قبل تصحيح مجموعها، ولا يمكن إعادة التحقق من معامل الثبات أو حساب نتائج المحورين استدلالًا دون البيانات الفردية.

التوصيات

١. البدء بتطبيق تجريبي للأسلوب في منتج أو خط إنتاج محدد، وإعداد مصفوفة تربط كل مواصفة بالأنشطة والموارد ومحركات التكلفة المناسبة.
 ٢. قياس تكلفة الوحدة ومعدلات العيوب والهدر والمخزون قبل التطبيق وبعده، مع مراعاة تغير حجم الإنتاج وأسعار المدخلات، للتحقق من الوفرة والمحافظة على الجودة.
 ٣. تدريب المحاسبين والعاملين في الإنتاج والتصميم على تبادل معلومات المواصفات والتكلفة، وربط قرارات التحسين باحتياجات العملاء وقدرة المنشأة.
 ٤. مقارنة منافع المعلومات التفصيلية بكلفة جمعها ومعالجتها قبل استبدال النظام القائم أو التوسع في النظام المقترح.
 ٥. استكمال توثيق المجتمع والعينة والشركات وفترة جمع البيانات، ومراجعة الاستبانات الأصلية ومعالجة التعارض العددي قبل اعتماد النتائج الاستدلالية.
 ٦. إجراء دراسات تطبيقية مقارنة تشمل مؤشرات مالية وتشغيلية فعلية، مع فحص صدق الأداة وثبات كل محور على حدة، وتوسيع العينة وفق إطار معاينة واضح.
- حدود الدراسة وآفاق البحث
- تقتصر النتائج على تصورات المشاركين في عام ٢٠٢٣م، وقد تتأثر بطريقة اختيارهم وبالتحيز نحو الموافقة والصياغة الإيجابية لجميع العبارات. ولا تتوافر خصائص الشركات والمستجيبين أو بيانات تطبيق الأسلوب أو الاستجابات الفردية. وتُعد متابعة التكاليف في شركات تطبق الأسلوب ومقارنتها بشركات مماثلة، أو قبل التطبيق وبعده، مسارًا أنسب للتحقق من الأثر الفعلي.

المصادر والمراجع

أولاً المراجع العربية وترجمتها الإنجليزية

- عبد الصادق، أسامة سعيد (٢٠٠٥م) اثر التكامل بين الإدارة الاستراتيجية للتكلفة والتحليل الاستراتيجي لمدخل التشغيل على تفعيل استراتيجيات المنافسة في السوق المصري، المجلة المصرية للدراسات التجارية، كلية التجارة، جامعة المنصورة المجلد ٢٩، العدد الأول.

Abd al-Sadiq, Osama Saeed. (2005). The effect of integrating strategic cost management and strategic analysis of the operating approach on activating competitive strategies in the Egyptian market. Egyptian Journal of Commercial Studies, Faculty of Commerce, Mansoura University, 29(1).

المحمود، صالح عبد الرحمن (٢٠٠٧م) تطوير مدخل قياس التكاليف على أساس المواصفات بهدف الاستغلال الأمثل للطاقة المتاحة، المجلة العلمية في جامعة الملك فيصل، كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية، جامعة الملك فيصل، المجلد ٨، العدد ٢.

Al-Mahmoud, Saleh Abd al-Rahman. (2007). Developing the specification-based cost measurement approach for optimal utilization of available capacity. Scientific Journal of King Faisal University, College of Economics and Administrative Sciences, 8(2).

درغام، ماهر موسى (٢٠٠٧م) مدى توفر المقومات الأساسية اللازمة لتطبيق نظام التكاليف على أساس الأنشطة في الشركات الصناعية في قطاع غزة، مجلة الجامعة الإسلامية، المجلد ١٥، العدد ٢.

Dargham, Maher Musa. (2007). Availability of the basic requirements for implementing activity-based costing in industrial companies in the Gaza Strip. Islamic University Journal, 15(2).

مثنى رومان (٢٠١٥م) التكامل بين مدخل التكلفة على المواصفات (ABCII) وأسلوب التكلفة المستهدفة (TC)، مجلة كلية بغداد للعلوم الاقتصادية، العدد ٤٦.

Muthanna Roman. (2015). Integration of the specification-based costing approach (ABCII) and target costing (TC). Journal of Baghdad College of Economic Sciences, (46).

نور الدين ناصر (٢٠٠٣م)، أنظمة قياس التكاليف، الإسكندرية، الدار الجامعية.

Noor al-Din Nasser. (2003). Cost measurement systems. Alexandria: Dar al-Jamia.

عبد الحي مرسى (٢٠٠٢م)، محاسبة التكاليف المتقدمة لأغراض التخطيط والرقابة، الإسكندرية، الدار الجامعية.

Abd al-Hayy Mursi. (2002). Advanced cost accounting for planning and control. Alexandria: Dar al-Jamia.

محمود منير (٢٠٠٦م)، أنظمة التكاليف الصناعية، القاهرة، مكتبة عين شمس.

Mahmoud Munir. (2006). Industrial costing systems. Cairo: Ain Shams Library.

أحمد ضياء محمد (٢٠٠٥م)، محاسبة التكاليف أصول ومبادئ، القاهرة، مكتبة عين شمس.

Ahmed Diya Muhammad. (2005). Cost accounting: Foundations and principles. Cairo: Ain Shams Library.

إبراهيم السباعي (١٩٩٦م) تشخيصات مجالات خفض التكلفة طرق التشخيص ومجالات التطبيق، مجلة المحاسبة الرياض، العدد التاسع.

Ibrahim al-Sibai. (1996). Diagnosing areas of cost reduction: Diagnostic methods and areas of application. Accounting Journal, Riyadh, (9).

أحمد محمد سعيد، سليم كامل درويشه (٢٠٠٠م) كيفية تحسين الأداء التكاليفي في منشآت الأعمال السعودية، جده، الغرفة التجارية الصناعية.

Ahmed Muhammad Saeed, & Salim Kamil Darwisha. (2000). Improving cost performance in Saudi business enterprises. Jeddah: Chamber of Commerce and Industry.

اماني زكريا (٢٠٠٥م) اساليب خفض التكلفة في ظل المتغيرات البيئية الحديثة، رسالة ماجستير، جامعة حلوان، كلية التجارة وإداره الاعمال.

Amani Zakaria. (2005). Cost reduction methods under modern environmental changes [Master's thesis, Faculty of Commerce and Business Administration, Helwan University].

فهيم ابو العزائم (١٩٩٨م)، دور محلل النظم في خفض تكاليف النشاط التجاري مجلة المحاسبة الجمعية السعودية للمحاسبة المجلد ٩ العدد ٣.

Fahim Abu al-Azaim. (1998). The role of the systems analyst in reducing the costs of commercial activity. Accounting Journal, Saudi Accounting Association, 9(3).

منال جبار سرور، ضرغام أحمد عبد الرضا، (٢٠١٦م)، مدخل التكلفة على أساس المواصفات والتكلفة على أساس الأنشطة (دراسة مقارنة)، مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية، جامعة بغداد، العدد ٩٧، المجلد ٢٢.

Manal Jabbar Surur, & Dirgham Ahmed Abd al-Rida. (2016). Specification-based costing and activity-based costing: A comparative study. Journal of Economic and Administrative Sciences, University of Baghdad, 22(97).

علي مجاهد أحمد (٢٠١٧م) إطار مقترح لتكامل نظام محاسبة استهلاك المواد، ونظام التكلفة على أساس المواصفات، مجلة الدراسات التجارية المعاصرة، جامعة كفر الشيخ، العدد السابع.

Ali Mujahid Ahmed. (2017). A proposed framework for integrating the materials consumption accounting system and specification-based costing. Journal of Contemporary Business Studies, Kafrelsheikh University, (7).

ميعاد حميد، مهند عبد الرحمن، منال جبار (٢٠١٨م) دور تقنية التكلفة على أساس المواصفات في تحقيق الميزة التنافسية لمواجهة آثار العولمة، مجلة المثلى للعلوم الإدارية والاقتصادية، جامعة المثلى، العدد ٥٥.

Miad Hamid, Muhannad Abd al-Rahman, & Manal Jabbar. (2018). The role of specification-based costing in achieving competitive advantage in response to the effects of globalization. Al-Muthanna Journal of Administrative and Economic Sciences, Al-Muthanna University, (55).

نور الهدى محمود (٢٠١٩م) قياس التكاليف على أساس المواصفات وتأثيره في ترشيد القرارات، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الاقتصاد والإدارة، جامعة بغداد.

Noor al-Huda Mahmoud. (2019). Specification-based cost measurement and its influence on rationalizing decisions [Unpublished master's thesis, College of Economics and Administration, University of Baghdad].

ثائر صبري سهام عبد علي (٢٠٢٠م) تقنية التكلفة على أساس المواصفات وأثرها في تنفيذ عقود المقاولات، مجلة الدراسات المالية والمحاسبة، المجلد ٢٤، العدد ٢٨.

Thaer Sabri Saham Abd Ali. (2020). Specification-based costing and its impact on the execution of contracting contracts. Journal of Financial and Accounting Studies, 24(28).

ثانياً المراجع الأجنبية

Lawson, R (1996) "Process - Bruce's best coasting at Community Health Plan" Journal of cost management spring.

Brimson, J, & Antos, J (1999) "Driving value using activity - Based budgeting", John Willie & sons, Inc, EU, Wiley com.

SandBron P, (2013) "Cost Analysis of Electronic System" world Scientific Publishing, London, UK.

ممارسة معلمي الرياضيات لمهارات التفكير الإبداعي لطلبة المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين (دراسة نوعية)

د. آلاء عثمان توفيق جرادات¹، د. معن عزمي الطيراوي²، د. علياء يحيى العسالي³

1، 2 باحثا دكتوراه في مجال التعلم والتعليم، جامعة النجاح الوطنية - وزارة التربية والتعليم العالي، فلسطين.

3 أستاذة مساعدة، قسم تعليم المرحلة الأساسية، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

البريد الإلكتروني: s12570780@stu.najah.edu؛ Alia_71@najah.edu

HNSJ, 2026, 7(11); <https://doi.org/10.53796/hnsj711/11>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/711/11>

تاريخ النشر: 2026/11/01م

تاريخ القبول: 2026/10/12م

تاريخ الاستقبال: 2026/10/05م

المستخلص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن ممارسات معلمي الرياضيات لمهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية بمحافظة جنين، في مجالات التخطيط والتنفيذ والتقييم. واعتمد الباحثون المنهج النوعي باستخدام تصميم دراسة الحالة، وجمعوا البيانات بثلاث أدوات: الملاحظة، والمقابلة، وتحليل الوثائق. وبعد التحقق من صدق الأدوات وثباتها، طبقت الدراسة على عينة قصدية مكونة من معلمتين ومعلم متميزين في تدريس الرياضيات. وأظهرت النتائج أن المشاركين يمارسون مهارات التفكير الإبداعي بمستويات متفاوتة؛ إذ برزت مهارة الطلاقة في التخطيط والتقييم، تلتها المرونة ثم الإفاضة وحل المشكلات، مع تميز إحدى المشاركات بالإفاضة في المجالات الثلاثة إلى جانب الطلاقة. وفي مجال التنفيذ، استخدم المشاركون استراتيجيات متنوعة لتنمية التفكير الإبداعي، منها العصف الذهني، واللعب، والخيال، وحل المشكلات. كما أظهرت النتائج تراجعاً في توظيف مهارات التفكير الإبداعي في التقييم مقارنة بالتخطيط والتنفيذ، مع بروز حل المشكلات لارتباطه بالمسائل الرياضية. وأوصت الدراسة بتدريب معلمي الرياضيات قبل الخدمة وأثناءها على مهارات التفكير الإبداعي وتطبيقها وتطويرها، وتحقيق التوازن في توظيفها عبر مجالات التدريس، وإجراء بحوث نوعية استكشافية حول ممارسات المعلمين واستراتيجياتهم المرتبطة بالتفكير الإبداعي والابتكار.

الكلمات المفتاحية: الممارسات التدريسية، معلمو الرياضيات، مهارات التفكير الإبداعي، المرحلة الأساسية الدنيا.

Mathematics Teachers' Practices of Creative Thinking Skills among Lower Primary School Students in Jenin Governorate: A Qualitative Study

Alaa Othman Tawfiq Jaradat¹, Ma'n Azmi Al-Tirawi², Alia Assali³

1, 2 Doctoral researchers in Learning and Teaching, An-Najah National University – Ministry of Education and Higher Education, Palestine.

3 Assistant Professor, Department of Teacher Elementary Education, An-Najah National University, Palestine.

Email: s12570780@stu.najah.edu; Alia_71@najah.edu

HNSJ, 2026, 7(11); <https://doi.org/10.53796/hnsj711/11>

Arabic Scientific Research Identifier: <https://arsri.org/10000/711/11>

Received at 05/10/2026

Accepted at 12/10/2026

Published at 01/11/2026

Abstract

This study investigated mathematics teachers' practices of creative thinking skills among lower primary school students in public schools in Jenin Governorate across planning, implementation, and assessment. A qualitative case study design was adopted. Data were collected through observation, interviews, and document analysis. After establishing the validity and reliability of the instruments, the study was conducted with a purposive sample of two female teachers and one male teacher distinguished in mathematics teaching. The findings showed that the participants practiced creative thinking skills at varying levels. Fluency was prominent in planning and assessment, followed by flexibility, elaboration, and problem-solving. One participant demonstrated particular strength in elaboration across all three domains, alongside fluency. In implementation, participants used varied strategies to develop students' creative thinking, including brainstorming, play, imagination, and problem-solving. The findings also indicated less use of creative thinking skills in assessment than in planning and implementation, with problem-solving featuring prominently because of its connection to mathematical tasks. The study recommended pre-service and in-service training to develop mathematics teachers' creative thinking skills, strengthen their application in teaching, and achieve a balanced use of these skills across teaching domains. Further exploratory qualitative research on teachers' practices and strategies related to creative thinking and innovation was also recommended.

Key Words: Teaching practices, mathematics teachers, creative thinking skills, lower primary education.

المقدمة:

تُعد الرياضيات ملكة العلوم وهي أساسية لمجالات حيوية للتنمية الوطنية في كثير من الدول التي تسعى إلى تعزيز مكانتها في الاقتصاد العالمي؛ وتلجأ هذه الدول إلى تحسين تعليم الرياضيات وتعدده أمراً حيوياً لتزويد الطلبة بالمهارات اللازمة لمساراتهم المهنية المستقبلية؛ وتشير الأبحاث إلى أنه من الضروري التركيز على تحسين كل من المواقف والاتجاهات نحو المادة وتنمية مهارة التفكير الإبداعي، لما له من دور محوري في التغلب على الصعوبات (Ibrahim, 2025). (Kamarulzaman, Ismail & Muhamad, 2025).

وتؤكد نتائج الدراسات ضرورة تبني ممارسات تربوية تتجاوز المعرفة المفاهيمية إلى تطبيق المهارات، وتمكين الأفراد من التكيف مع بيئاتهم والتقدم في مجالاتهم؛ لتوليد أفكار إبداعية، والتعبير عن أنفسهم والمساهمة في الابتكار (Li & Yu, 2025).

ولقد حظي الإبداع الرياضي باهتمام عالمي واسع، وجذب انتباه الباحثين، وواضعي السياسات التعليمية في جميع أنحاء العالم؛ وفي مجتمعنا المعاصر، تُعد قدرة الطلبة على التفكير الإبداعي والمرن للمفاهيم والأفكار الرياضية مهارة قيمة، نظراً لطبيعة الإبداع وجوانبه المتعددة؛ فإن البيئات المدرسية لا تزال غير مكتشفة بشكل كاف، ويواجه المعلمون صعوبة في اختيار المهام المناسبة أو التعرف على الإبداع وتنميته بشكل فعال (Zioga & Desli, 2025).

ومن هنا؛ يُعد التفكير الإبداعي في مجال الرياضيات ضرورياً لتنمية كفاءات الطلبة في القرن الحادي والعشرين، وبعبارة أخرى دأب باحثو ومعلمو تعليم الرياضيات على دراسة العوامل الرئيسية في أبحاث التفكير الإبداعي، إذ يُعرف التفكير الإبداعي الرياضي بأنه عملية معرفية معقدة تلعب دوراً حاسماً في فهم المفاهيم في مجالات متعددة، وتعزز مهارات حل المشكلات المبتكرة والفهم العميق للمفاهيم الرياضية، فقد أظهرت الدراسات أن عوامل مثل الأساليب الإبداعية، والاتجاه نحو الرياضيات، والكفاءة الذاتية الإبداعية تلعب دوراً حاسماً في تنمية التفكير الإبداعي (Suherman & Vidákovich, 2025).

على الرغم من تزايد الدعوة إلى استخدام مهارات التفكير العليا في تعليم الرياضيات، وخاصة التفكير الإبداعي، لا تزال هناك حاجة إلى إعطاء الأولوية لهيئة بيئات داعمة تُمكن المعلمين من تطبيق ممارسات تعليمية مبتكرة. ويتطلب ذلك توفير برامج للتطوير المهني وأنشطة لامنهجية تعزز الابتكار وتطبيق مهارات حل المشكلات الإبداعية لدى الطلبة في مراحل مبكرة من التعلم، وتشجعهم على النظر إلى الرياضيات بوصفها مجالاً للاستكشاف والإبداع (Ibrahim et al, 2025).

إلا أن هناك ثغرات جوهرية ملحوظة في أدبيات الدراسات السابقة إذ لم تركز تلك الدراسات على ممارسة المعلمين على تطبيق تلك المهارات ومعرفة مفهومها بشكل دقيق أثناء تخطيطهم للدروس أو اختيارهم لاستراتيجيات التدريس وممارساتهم في الصفوف الدراسية كدراسة (Zioga & Desli, 2025) ودراسة (Yasseen & Mohsen, 2026) ودراسة المطيري (2025)؛ وبالتالي إلى وسائل التقييم المتنوعة أثناء تعليمهم الرياضيات من أجل تنمية مهارة التفكير الإبداعي لدى طلبتهم؛ لذلك يتجاوز التدريس الفعال للرياضيات مجرد تقديم المحتوى ليشمل البناء المدروس لتجارب التعلم التي تشجع على التفكير الإبداعي، وبالتالي يختار المعلمون ذوو المعرفة التربوية أساليب تدريس استراتيجية موجهة للطلبة من أجل أن يصبح تعليم الرياضيات عملية تمكين فكري تزود الطلبة بالأدوات المعرفية للاستدلال والتقييم ومعالجة التحديات، ويوفر إمكانات واعدة في دعم تنمية مهارات التفكير العليا ولا سيما التفكير الإبداعي. (Gunawan, Ferdianto, Mulyatna & Untarti, 2025).

تسعى هذه الدراسة، التي تتناول ممارسة معلمي الرياضيات لمهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا، إلى معالجة الفجوة بين الدراسات التي بحثت أثر التفكير الإبداعي في الطلبة دون التركيز على المعلمين، والدراسات التي تناولت مهارات التفكير الرياضي والتفكير العليا، مثل دراسة أبلباوم (Applebaum, 2025) ودراسة سوهلمان وفيداكوفيتش (Suherman & Vidákovich, 2025). وتستكشف الدراسة الحالية ممارسات المعلمين بصورة معمقة، من خلال الملاحظة الصفية وتحليل تخطيط الدروس، لتقديم فهم لتصوراتهم وتوجهاتهم واستراتيجياتهم في التخطيط والتنفيذ والتقييم وتنمية التفكير الإبداعي لدى طلبتهم.

مشكلة الدراسة:

ولقد نما البحث في مهارات التفكير في تعليم الرياضيات بشكل ملحوظ على مدى ثلاثة عقود، متطوراً من اهتمام هامشي إلى محور بحثي رئيسي، كدراسة جراديني، فيرمانسي، نوفي، وأوليا (Gradini, Firmansyah, Noviani & Ulya, 2025) والتي هدفت إلى استكشاف مهارات التفكير العليا وممارسة المعلمين داخل الصفوف الدراسية، ودراسة الشمري (2023) ودراسة الشيب (2021)، ودراسة المطيري (2025)، ودراسة اللحاني والشهري (Al-Lihiani & Al-Shahri, 2025) والتي اهتمت تلك الدراسات بجانب تدريب المعلمين وواقع ممارستهم مهارات التفكير الإبداعي في تعليم الرياضيات واقتصرت على أن تكون من وجهة نظر المشرفين أو المرحلة الثانوية والتعليم العالي، وكذلك دراسة محسن وياسين (Yasseen & Mohsen) والتي اهتمت بجانب التفكير الإبداعي لمادة العلوم، ودراسة جنوان وآخرون (Gunawan et al, 2025) والتي تناقش جانب الاهتمام بمعلمي الرياضيات وهم على مقاعد الدراسة الجامعية. ولمعالجة الفجوة البحثية التي اكتشفتها الأدبيات عن عدة ثغرات جوهرية أولها: نقص في الأبحاث النوعية التي تستكشف ممارسات المعلمين لمهارات التفكير الإبداعي بشكل منهجي، علاوة على ذلك، لم تُجر أبحاث دراسية حول تحليل الخطط الدراسية وإعداد الدروس وآلية تقييم الطلبة بطرق إبداعية؛ ومن أجل تقديم رؤية حديثة للدراسات؛ ارتأى الباحثون بدراسة ممارسات معلمي الرياضيات لمهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا عن قرب وداخل الصفوف الدراسية والاستقاضة بدراسة معمقة عن أساليبهم واستراتيجياتهم لتبني تلك المهارات من خلال التخطيط والتنفيذ وأخيراً التقييم؛ وبذلك سد الفجوات البحثية في الدراسات السابقة والعمل على الأخذ بتوصيات تلك الدراسات التي أشارت إلى أهمية البحوث المستقبلية في مجالات عدة للتفكير الإبداعي واستكشاف المزيد من المهارات التي يمتلكها المعلمون من أجل تحسين وضع الصفوف الدراسية أكاديمياً بطرق تفكير علمية

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة من جانبين هما:

أولاً: الجانب النظري:

➤ تنثري الدراسة الأدبيات التربوية النوعية والبحوث التي تلامس ممارسات المعلمين وتجاربهم؛ كونهم إحدى ركائز العملية التعليمية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبتهم؛ من خلال تقديم نموذج للدراسات النوعية القائمة على "الملاحظة العميقة" و"الوصف الكثيف" للممارسات الصفية، بدلاً من الاعتماد الكلي على الاستبانات الكمية التي قد لا تستكشف الظاهرة بعمق.

➤ تساهم الدراسة في البحوث المستقبلية التي تستكشف الممارسات الحديثة وتقنيات القرن الحادي والعشرين من أجل تطوير ممارسات التدريس لدى معلمي الرياضيات لكافة المراحل التعليمية.

➤ تزود الدراسة الباحثين بنظرة معمقة لاستكشاف أهم ممارسات معلمي الرياضيات داخل الفصول الدراسية لتنمية مهارات التفكير الإبداعي وحل المشكلات لدى الطلبة.

ثانياً: الجانب العملي:

- تعزز هذه الدراسة التطبيق العملي لمهارات التفكير الإبداعي في تعليم الرياضيات لدى المعلمين واستادهم في تدريسهم إلى مفاهيم نظرية وأسس علمية.
- تقديم رؤى مستقبلية لوضعي السياسات التدريسية لمعلمي الرياضيات من أجل دمج مهارات التفكير الإبداعي لتطوير برامج التدريب في الوزارة والجهات المختصة، وتوفير دورات تدريبية لتعزيز مهارات المعلمين في مجال التفكير الإبداعي.
- تزويد صانعي القرار ووضعي المناهج الدراسية بمعطيات حديثة لتطوير مناهج الرياضيات بما يتلاءم مع مهارات التفكير الإبداعي، وينسجم بالارتقاء بقدرة المعلمين لامتلاك تلك المهارات.

أسئلة الدراسة:

في هذا البحث حاول الباحثون الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: ما ممارسات معلمي الرياضيات لمهارات التفكير الإبداعي لطلبة المرحلة الأساسية الدنيا في تدريسهم؟

وللإجابة بشكل مُعمق عن هذا السؤال قسم الباحثون السؤال الرئيس إلى الأسئلة الفرعية التالية:

- ما ممارسات معلمي الرياضيات في مجال تخطيط الدروس لمهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة، المرونة، الأصالة، والإفازة وحل المشكلات) لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا في تدريسهم؟
- ما ممارسات معلمي الرياضيات في مجال تنفيذ الدروس لمهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة، المرونة، الأصالة، والإفازة وحل المشكلات) لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا في تدريسهم؟
- ما ممارسات معلمي الرياضيات في مجال تقييم الدروس لمهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة، الأصالة، المرونة، والإفازة وحل المشكلات) لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا؟

أهداف الدراسة:

➤ الهدف الأول: تشخيص واقع الممارسات التدريسية الفعلية لمهارات التفكير الإبداعي:

يهدف هذا الجانب إلى تقديم وصف كثيف وتحليل موضوعي للسلوكيات التدريسية الممارسة فعلياً داخل الغرف الصفية، والوقوف على مدى مواءمة هذه الممارسات لمهارات التفكير الإبداعي التي تتناولها الدراسة: الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والإفازة، وحل المشكلات، في مجالات التخطيط والتنفيذ والتقييم.

الهدف الثاني: التعرف على أهم الاستراتيجيات والإمكانات التي يملكها معلمو الرياضيات وتحليلها من مرحلة إعداد الدروس إلى مرحلة تقييمها مروراً بتنفيذ تلك الدروس من أجل تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبتهم؛ واستكشاف التباين في الممارسات التدريسية والتعرف على الفروق النوعية في الأداء التدريسي الإبداعي من خلال إجراء مقارنة تحليلية بين الحالات المشاركة.

الهدف الثالث: تقديم رؤية تطويرية ومقترحات إجرائية لتحسين الأداء التعليمي:

تطمح الدراسة في ضوء النتائج المستخلصة إلى تقديم مجموعة من التوصيات والآليات العملية التي يمكن أن يستفيد منها معلمو الرياضيات ومشرفوها في تطوير ممارساتهم الميدانية، بما يضمن الانتقال من التعليم التقليدي إلى التعليم المبتكر الذي يخدم تنمية التفكير الإبداعي.

مصطلحات الدراسة:

ممارسات معلمي الرياضيات: تُعرف اصطلاحاً بالممارسات التدريسية لمعلم الرياضيات بأنها جميع النشاطات التدريسية الفعلية التي يستخدمها معلمو الرياضيات داخل الغرف الصفية لتحقيق نتائج التعلم المرغوبة (Alrehaili, 2025) وعرفها الباحثون إجرائياً بأنها جميع الأنشطة والإجراءات والأساليب التي يمتلكها معلمو الرياضيات منذ تخطيطهم للمادة حتى تقييم طلبتهم، بما في ذلك استراتيجيات التدريس داخل الغرف الصفية والمهارات والسلوكيات المعرفية والإجرائية التي تمكنهم من الارتقاء بالتفكير الإبداعي لدى طلبتهم وتحقيق أهداف التعلم على المدى البعيد. وتتنظم في ثلاثة مجالات رئيسية، هي:

1. التخطيط: وهي العمليات الكتابية والذهنية التي تسبق الحصة الدراسية لإعداد الأهداف وتحضير الأنشطة المحفزة للإبداع

2. التنفيذ: الأداء الفعلي للمعلم داخل الغرفة الصفية، وإدارة التفاعل الصفّي، واستراتيجيات التدريس

3. التقييم: أنواع الأساليب المتبعة لرصد تقدير وتقويم نمو الطلبة في التفكير الإبداعي.

التفكير الإبداعي: عُرف اصطلاحاً: بأنه القدرة على المشاركة الفاعلة في توليد الأفكار المتنوعة والأصيلة، وتقييمها، وتحسينها؛ مما يؤدي إلى حلول خلاقة وجديدة ومبتكرة أو تعبيرات فنية فعالة. (بدارنة، وضاهر، 2026).

معلمو الرياضيات: يُقصد بمعلمي الرياضيات في البحث هو كل معلم يحمل مؤهلاً علمياً يمكنه من تدريس الرياضيات للمرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية.

المرحلة الأساسية الدنيا: هي المرحلة التعليمية الأساسية للطلبة التي تتراوح أعمارهم بين (6-9) سنوات أي من الصف الأول الأساسي إلى الصف الرابع وتعتبر هذه المرحلة هي المرحلة التأسيسية واللبنة الأساسية الأولى لتعليم المهارات الأساسية كالكتابة والقراءة والحساب.

ترى دراسة ماجد (Mageed, 2025) أنه بالنسبة للجيل القادم نحتاج إلى منهجية جديدة في تدريس الرياضيات تعتمد على المرونة والإبداع والتفكير المفاهيمي القوي، وتوجه الطلبة الصغار نحو الاستكشاف؛ ليمكنوا من بناء معرفتهم الخاصة، وتساعدنا على تنميتهم ليصبحوا مفكرين رياضيين واثقين من أنفسهم ونُقَر دراسة جراديني وآخرون (Gradini et al, 2025) أن ممارسات المعلمين الصفية ومعرفتهم التربوية تُعد من العوامل الحاسمة على حل المشكلات والتدريس القائم على استراتيجيات تعزيز مهارات التفكير الإبداعي حيث تُقدم رؤى حول كيفية موازنة المعلمين بين المعتقدات والتطبيق ضمن الضغوط المؤسسية والمنهجية والتقييمية، وأضافت بوصفها بعض أساليب تنمية التفكير الإبداعي في التدريس وهو أن يتحلى المدرس ببعض المهارات؛ لتحفيز الطلبة على التفكير العميق ولتمكينهم من التأقلم والتميز والتطور وبالتالي نهضة المجتمع وتطوره ومن هذه الأساليب: تخطيط الدروس وتوضيح الأهداف، وتنمية مهارات حل المشكلات ومهارات البحث العلمي، وتشجيع الفكر الأصيل.

كما أشارت دراسة جستيجير، برونس، و بينز (Gasteiger, Bruns & Benz, 2026) بضرورة أن يمتلك المعلمون معرفة رياضية متعمقة وتمكنه ربط تلك المعرفة في مجال الرياضيات مع الاستراتيجيات التدريسية لفهم المفاهيم الرياضية وتفسير التفكير الإبداعي الرياضي لدى طلبتهم وملاحظة استجاباتهم وسلوكياتهم بدقة، وكيفية تعاملهم مع المسائل الرياضية، ولذلك يتطلب منهم المعرفة بالأدوات لتخطيط التدخلات الصفية التي تمكن المعلمين والطلبة من تطوير مهاراتهم؛ وتكييف تدريسيهم للرياضيات بما يتناسب مع التفكير الرياضي للطلبة.

وأكدت دراسة بريستي، وشافي، وحجيميا، وحسن (Bristi, Shafie, Hajimia & Hasan, 2025) أن تعليم الرياضيات في المرحلة الابتدائية يُعد محورياً هاماً في التعليم التربوي المعاصر؛ لا سيما بأن الرياضيات مادة أساسية تُثمي لدى الطلبة مهارات التفكير المنطقي وحل المشكلات والتحليل، ومع ذلك تشل أساليب التدريس التقليدية في الرياضيات في تلبية احتياجات التعلم المتنوعة للطلبة؛ لذلك يتطلب تعليم الرياضيات تغييرات منهجية في تدريب المعلمين، وتصميم المناهج الدراسية؛ بما يضمن مشاركة جميع الطلبة وحصولهم على تعليم رياضيات عالي الجودة بغض النظر عن قدراتهم أو خلفياتهم.

وعلى النقيض من ذلك أشارت نتائج دراسة بني أحمد، والشرع (2025) التي هدفت إلى استقصاء ممارسات معلمي الرياضيات في تدريس المسائل الرياضية أن المشاركين لم يربطوا الرياضيات بمواقف الحياة الواقعية أو يطرحوا مسائل تحفز التفكير لدى طلبتهم؛ كما أظهرت الدراسة أن جميع المعلمين التزموا بالتخطيط اليومي للتدريس، واستخدموا أساليب واستراتيجيات مباشرة لتعلم طلبتهم، وقَلما استخدموا استراتيجيات حل المشكلات مع أن عدداً قليلاً منهم شاركوا طلبتهم بالتقييم أو أساليب تقييم أصيلة.

بالإضافة إلى ذلك أكدت دراسة بوجنر، وموزار هورفات، وجوكيتش ماتيتش (Bognar, Mužar & Jukić Matić, 2025) أن تدريس الرياضيات للمرحلة الابتدائية نقطة انطلاق لتطوير التفكير الرياضي والإبداع، وتعتمد جودته على مدى متانة الأسس اللازمة لتكوين أفراد مُلمين بالرياضيات، ومن أجل تدريس الرياضيات بفعالية للمرحلة الابتدائية، من المهم تعزيز المشاركة المعرفية للطلبة، وفهمهم المفاهيمي، وإتقانهم الإجرائي من خلال حل المشكلات، مع مراقبة تقدم الطلبة وتقييمهم لضمان قابلية التدريس للتكيف، واستخدام استراتيجيات تدريس جماعية وفردية، واستخدام الوسائل التعليمية الملموسة؛ والتي بدورها تلك الإجراءات تؤدي إلى التفكير المجرد إلى فعالية تدريس الرياضيات للمرحلة الابتدائية وربطها بشكل أساسي بالتفكير الإبداعي وما وراء المعرفة، مما يساعد معلمي الرياضيات على تصميم دروسهم وتخطيطهم لبرامجهم والسعي إلى تطويرهم المهني.

وجاءت دراسة سيلفر وسوليفان (Silver & Sullivan, 2023) تحت عنوان "سقالات الإبداع: الاستراتيجيات البيداغوجية في رياضيات المرحلة الأساسية؛ والتي ركزت على تحليل ممارسات الدعم التربوي كأداة لتمكين الطلبة من التعبير عن قدراتهم الابتكارية، وكشفت دراستهما أن المعلمين الذين يتبنون ممارسات تدريسية قائمة على تعزيز مهارة الإفاضة هم الأكثر نجاحاً في بناء مخرجات إبداعية مستدامة؛ وذلك من خلال مطالبة الطلبة بشرح كيفية وسبب الوصول إلى حلولهم الرياضية، وتحويل الإبداع من مجرد ومضة ذهنية عابرة إلى بناء منطقي متكامل ومنظم، وتوسيع أفكار الطلبة الأولية وتدعيمها بالتفاصيل الرياضية الدقيقة.

منهج البحث وإجراءاته:

استخدم الباحثون في هذه الدراسة منهجاً نوعياً وتحديداً تصميم دراسة الحالة المتعددة؛ وذلك من أجل التحقق من الظاهرة بعمق واستكشاف ممارسات معلمي الرياضيات لمهارات التفكير الإبداعي؛ لأن البحث النوعي هو عملية بحثية لفهم الظواهر الإنسانية من خلال إعطاء وصف شامل ودقيق بالكلمات وبشكل مفصل لتلك الظاهرة المراد استكشافها؛ مع تنوع

في وجهات نظر مفصلة مستقاة من عينة البحث ومصادر المعلومات. (Nuryaman & Gumindari, 2026)، كما أن الباحثين استخدموا من أجل تحقيق أهداف الدراسة التثليث المنهجي؛ وهو ما يوفر بيئة خصبة لدمج أدوات البحث المتعددة وهي (الملاحظة، والمقابلة، وتحليل الوثائق) مما يُعزز صدق النتائج ويمنح الدراسة موثوقية أكبر.

المشاركون وعينة الدراسة:

اختارت الباحثة عينة قصدية لمجتمع الدراسة المكون من جميع معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم في محافظة جنين حيث يبلغ عددهم حوالي (202) معلم ومعلمة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الأكاديمي 2026/2025 م؛ وعل الباحثون اختيار العينة القصدية؛ لأنه ليس كل معلمي الرياضيات يمتلكون الفهم نفسه أو الخبرة ذات الصلة بمهارات التفكير الإبداعي، واعتمد الباحثون العينة القصدية نظراً لطبيعة الدراسة النوعية التي تسعى لاستكشاف ورصد ممارسات المعلمين المحفزة للإبداع في سياقها الطبيعي؛ مما يثري النتائج.

تكونت العينة من ثلاثة مشاركين (معلمتين ومعلم)، وُصف هؤلاء المعلمون بأنهم معلمون مبدعون في تدريسهم، حيث حصلوا على تقدير ممتاز في آخر ثلاث سنوات متتالية حتى عام 2026/2025 م، يعمل هؤلاء المعلمون في مدارس مختلفة (مدرسة إناث فقط متوسطة العمر، وإحدها مدرستة مختلطة حديثة، والآخر يعمل في مدرسة ذكور قديمة) ويمتلكون سنوات خبرة متفاوتة في التدريس، وأبدوا مشاركة فاعلة والرغبة في تملكهم مهارات التفكير الإبداعي، وصفوا أيضاً بأنهم قدموا مبادرات إبداعية في مسيرة حياتهم المهنية: والجدول التالي يوضح التوصيف للحالات المشاركة الثلاث:

جدول (1): توصيف العينة المشاركة في الدراسة:

المشاركون	مبرر الاختيار المنهجي	الاسم المستعار
المشارك الأول	معلم مدرسة يمثل فئة المعلمين في مرحلة التكوين المهني المبكر؛ يعمل في مدرسة ذكور وخبرته المهنية لا تتجاوز الخمس سنوات وهو ما يعكس الإعداد الأكاديمي الحديث والمهارات الرقمية على ممارسة مهارات التفكير الإبداعي للمعلمين حديثي التعيين	الأستاذ وسيم (بكالوريوس رياضيات)
المشارك الثاني	معلمة مدرسة تمثل فئة المعلم الخبير ذو التخصص الأكاديمي العالي، حاصلة على عدة شهادات ودورات وجاهية وعبر التعلم عن بعد في مجال التعليم والتعلم الرقمي وتمثل التراكم المعرفي والخبرة الطويلة في تشكيل ممارسات مهارات التفكير الإبداعي.	الأستاذة حنين (ماجستير أساليب الرياضيات)
المشارك الثالث	معلمة مدرسة تمثل المعلمات ذوي الخبرة أقل من عشر سنوات في سلك التعليم وتعمل في مدرسة مختلطة وهو ما يعكس تنوع في ممارسات مهارات التفكير الإبداعي لديها نظراً للتنوع النوع الاجتماعي في المدرسة، وشاركت في مسابقات مدرسية في مجال الذكاء الاصطناعي والروبوت والبرمجيات وأندية العلوم والتكنولوجيا	الأستاذة رولا (بكالوريوس أساليب تدريس الرياضيات)

الاعتبارات الأخلاقية:

التزم الباحثون بالاعتبارات الأخلاقية للبحث العلمي النوعي في جميع مراحل الدراسة؛ إذ حصلوا على موافقة المشاركين الطوعية بعد إطلاعهم على طبيعة الدراسة وأهدافها، وضمنوا سرية المعلومات باستخدام أسماء مستعارة وعدم الكشف عن هويات المشاركين. وأبلغ المشاركون بحقهم في الانسحاب من الدراسة في أي وقت، وبأن البيانات ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط، مع الحفاظ على الأمان والخصوصية.

أدوات الدراسة

استخدمت الباحثة ثلاث أدوات لجمع البيانات وهي (بطاقة الملاحظة، وأسئلة المقابلة المعمقة، سجلات الوثائق) من أجل تحقيق أهداف البحث والتأكد من نتائجه.

الأداة الأولى:

الملاحظة: تم استخدام بطاقة ملاحظة؛ حيث تقيس تلك البطاقة ممارسات المعلمين لمهارات التفكير الإبداعي، ومن أجل تحديد محتوى البطاقة رُوجعت الأدبيات التربوية ذات العلاقة بموضوع البحث ومنها دراسة باريوس، سالسيدو وموسكيرا، ورموميرو سانشيز (Barrios, Salcedo Mosquera & Romero Sánchez, 2022) ودراسة الشمري (2023) ودراسة ياسين ومحسن (Yasseen & Mohsen, 2026)، ودراسة الزوي، الدريك والمغربي (Al-Zawi, Al-Darbak & Al-Maghrebi, 2025)؛ وبعد إجراء التعديلات اللازمة أظهرت النسخة النهائية للبطاقة قسمين الأول: نموذج المعلومات الأساسية والانطباعات الأولية بشكل عام، القسم الثاني: يشمل مؤشرات مهارات التفكير الإبداعي في ثلاثة مجالات التخطيط والتنفيذ والتقييم والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (2): مجالات بطاقة الملاحظة

الأبعاد	مجال مهارة التفكير الإبداعي	عدد الممارسات الفرعية لكل مجال
الأول	مجال تخطيط الدروس	8
الثاني	مجال تنفيذ الدروس	8
الثالث	مجال تقييم الدروس	8
المجموع		24

صدق وثبات أداة الملاحظة:

عمل الباحثون على عرض بطاقة الملاحظة على مجموعة من المحكمين ذوي الاختصاص والخبرة في مجال مناهج وطرق تدريس الرياضيات، وذلك من أجل التأكد من الصدق الظاهري للبطاقة ومدى تطابق الفقرات الفرعية لكل مجال من مجالات الدراسة، والتي كانت تحتوي مجالاتها الثلاثة على أكثر من 30 مؤشراً لمهارات التفكير الإبداعي، وبعد أن أبدى الخبراء ملاحظاتهم على أداة الملاحظة وتطابق آرائهم وأخذ ما نسبته 88% من تلك الآراء خرجت بطاقة الملاحظة بصورتها النهائية والتي تضمنت 24 فقرة موزعة على المجالات الثلاثة للبحث (التخطيط، والتنفيذ، والتقييم) بعد حذف المتكرر ودمج الفقرات المتشابهة.

ثبات تحليل بطاقة الملاحظة:

من أجل التأكد من ثبات الملاحظة استخدم الباحثون الطريقة التالية: حساب ثبات بطاقة الملاحظة بعد اتفاق الملاحظين من خلال مشاهدة الحصص من قبل الباحثين وتحليلها عبر مؤشرات البطاقة ثم عرضها على محلل محايد (طالبة دكتوراه في التعلم والتعليم)، وحساب عدد مرات التطابق والاختلاف حول ممارسة معلمي الرياضيات لمهارات التفكير الإبداعي ضمن تلك المؤشرات، ثم تطبيق معادلة كوبر والتي بلغت نسبة التوافق بينهما تقريباً (91.5%).

الأداة الثانية:

المقابلة المنظمة: وظفت أداة المقابلة للتعلم في فهم ممارسة معلمي الرياضيات لمهارة التفكير الإبداعي لطلبة المرحلة الأساسية الدنيا؛ من أجل فهم واستكشاف الظاهرة عن قرب والتحقق منها.

صدق الأداة: للتأكد من موثوقية الأداة كما في أداة الملاحظة، عُرضت الأسئلة على محكمين وخبراء في مجال مناهج وطرق تدريس الرياضيات وذلك من أجل تنقيحها، ودراسة مدى ملاءمتها لأسئلة الدراسة، وبعد إجراء التعديلات، خرجت بصورتها النهائية.

ثبات تحليل المقابلة: تم تحليل المقابلات من قبل الباحثين، ثم أُعيد تحليلها بعد فترة من الزمن (تقريباً أسبوعين) وكانت نسبة التطابق بين تحليل الفترتين ما يقارب (91%) وهو قريب إلى حد كبير من نسبة تحليل بطاقة الملاحظة.

الأداة الثالثة:

تحليل الوثائق: جمعت الباحثة الوثائق المرتبطة بمجالات البحث: التخطيط والتنفيذ والتقييم. وزود المشاركون الباحثة بالخطط الفصلية والخطة الجانبية ووسائل التقييم الرسمية وغيرها من الوسائل المتاحة. كما قدمت إحدى المشاركات ملفاً مطبوعاً لبعض استراتيجيات التدريس التي تستخدمها، وأرفق المشاركون صوراً وملفات ووسائل مرتبطة بمهارات التفكير الإبداعي للاستعانة بها ومقارنتها ببيانات الملاحظة والمقابلة. وحُللت الوثائق، وتحقق الباحثون من ثبات تحليلها بإعادة التحليل في فترتين زمنيتين، كما في تحليل المقابلات، وبلغت نسبة التطابق نحو (89%) وفق معادلة كوبر.

وأخيراً قام الباحثون بإجراءات تحليل البيانات للدراسة النوعية والتي اعتمدت على الملاحظة والمقابلة وتحليل الوثائق وكانت ضمن الخطوات التالية:

1 الإعداد والتفريغ النصي (Data Preparation and Transcription): بدأت الباحثة بتفريغ الحصص التي

شاهدتها على بطاقة معدة مسبقاً، مع تسجيل تفاصيل كل مؤشر. ثم استخدمت برامج الذكاء الاصطناعي لتحويل المقابلات الثلاث إلى نصوص مكتوبة، وراجعت التفريغ يدوياً. وبعد ذلك، قرأ الباحثون البيانات ودققوها للتحقق من تطابق المشاهدات والنصوص المنطوقة مع التفريغ الكتابي.

2 الترميز الأولي (Initial Coding): في هذه المرحلة، تم تقسيم النصوص إلى وحدات تحليلية صغيرة، ومنح كل

وحدة "كوداً" أو رمزاً يعبر عن ممارسة تدريسية محددة. ركزت الباحثة على الأكواد المرتبطة بمهارات الإبداع (مثل: الأسئلة السابرة، العصف الذهني، تشجيع الحلول المتعددة، تعزيز حل المشكلات)، مع مراعاة الأكواد التي ظهرت بشكل عفوي ولم تكن مدرجة مسبقاً.

3 توليد الفئات الرئيسية (Generating Themes): تم تجميع الأكواد المتشابهة والمتراصة ضمن فئات أوسع

تُسمى "الفئات الرئيسية". على سبيل المثال، تم دمج أكواد "تقبل الخطأ" و"زمن التفكير" و"توفير المصادر" تحت

محور رئيسي وهو (بيئة التعلم المحفزة للإبداع)، وهكذا بالنسبة للمحاور المتعلقة بمهارات الطلاقة والمرونة والأصالة وحل المشكلات.

4 المراجعة (Reviewing Themes): قامت الباحثة بمراجعة المحاور المستخلصة للتأكد من أنها تمثل بدقة ما تتطلبه أسئلة الدراسة، ومن ثم مطابقة الكودات والفئات بما يتوافق مع أدبيات مهارات التفكير الإبداعي.

5 الربط والتفسير (Interpreting and Linking): وهي المرحلة الأعمق في التحليل، حيث لم تكتفِ الباحثة بوصف الممارسات، بل قامت بربط هذه المحاور بالسياق الوصفي لكل حالة دراسية؛ مما سمح بتقديم تفسيرات نوعية تعلل أسباب التباين في الأداء التدريسي.

نموذج من عملية الترميز والتحليل الموضوعي

يوضح الجدول (3) أدناه عينة إجرائية لكيفية معالجة البيانات النوعية (المستمدة من أدوات البحث) وتحويلها إلى وحدات تحليلية وصولاً إلى ثيمات رئيسية للدراسة وربطها بمجالات التدريس الثلاث (التخطيط، والتنفيذ، والتقييم)؛ وذلك لضمان القابلية للتأكيد:

جدول (3): عينة إجرائية لعملية الترميز والتحليل الموضوعي للبيانات:

نوع البيانات (مصدر)	النص المقتبس/ البيانات الخام	الرمز الأولي	الفئات الرئيسية (Theme)	المحور
مقابلة (وسيم)	" والله أنا مابهمني الإجابة الصحيحة على قدر ما بهمني أن بجل الطالب بعدة طرق لوصل إلها "	توليد البدائل	استراتيجيات تحفيز الطلاقة الإبداعية	مجال التقييم
ملاحظة (وسيم)	قام المعلم بطرح سؤال: " بكم طريقة يمكننا تمثيل العدد (10) باستخدام عمليات مختلفة؟"	سيولة الأفكار	استراتيجيات تحفيز الطلاقة الإبداعية	مجال التنفيذ
ملاحظة (حنين)	عند إجابة الطالبة، سألت المعلمة " عندك تفاصيل أخرى لحلك، يعني لو استبدلنا الجمع بالضرب مثلاً؟ "	الأسئلة السابرة	ممارسات تعميق الإفاضة في التفكير الإبداعي	مجال التنفيذ
مقابلة (حنين)	" ترى الماجستير علمني أن قيمة الطالبة في قدرته على الشرح وتوسيع أفكاره الرياضية وبركز أنا على تفكيرهم أكثر من تحصيلهم "	التبرير والتعليل	ممارسات تعميق حل المشكلات في التفكير الإبداعي	مجال التخطيط للدرس
ملاحظة (رولا)	" تخيلوا أن الأرقام هربت من المسألة، كيف بدي أعيد صياغة القصة لنجدها "	الربط بالخيال	تنمية المرونة وحل مشكلة المسألة الرياضية في التفكير الإبداعي	مجال التنفيذ
مقابلة (رولا)	" بحاول دايماً أغير طريقة عرض المسألة ماهو أنا دائماً باستخدام الرسومات والألعاب الحركية يعني بكون عارف كيف بدي أبلش من المحسوس إلى المجرد "	تعدد التمثيلات	المرونة والأصالة	مجال التخطيط المسبق للدرس

نوع البيانات (مصدر)	النص المقتبس/ البيانات الخام	الرمز الأولي	الفئات الرئيسية (Theme)	المحور
ملاحظة (وسيم)	" أثنى المعلم على حل الطالب المبتكر لكنه طلب من كل الطلبة الالتزام بطريقة الكتاب المدرسي عند تمثيل الأعداد العشرية "	كبح الأصالة	معيقات التفكير الإبداعي	مجال التقييم
مقابلة (حنين)	" يعني أنا بشوف في هاي الظروف أنه الوقت هو التحدي الأكبر، بس أنا بستثمر في النوعية بدلاً من كثر التمارين وتكرارها، بحب أنواع في المضمون حتى يكونوا هالصغار مفكرين "	إدارة أولويات التدريس واستخدام الإفاضة	معيقات ممارسة مهارات التفكير الإبداعي	مجال التخطيط للدرس

عرض النتائج ومناقشتها

يقدم هذا القسم عرضاً للبيانات النوعية وتحليلها وفقاً لطبيعة كل حالة من الحالات المتعددة في الدراسة. واستُمدت البيانات من الملاحظات والمقابلات الشخصية وسجلات الوثائق، ثم نوقشت ممارسات كل حالة، وعُرضت النتائج التي توصلت إليها الدراسة.

أولاً: تحليل ممارسات الحالة الأولى (الأستاذ وسيم): " مهارات التفكير الإبداعي بين الحماس المعرفي والمرحلة التكوينية ".

يُجسد الأستاذ وسيم مثلاً واقعياً " للمعلم في مرحلة التكوين المهني المبكر " حيث تعكس ممارساته طاقة تدريسية متدفقة ومحاولات جادة للإعناق من أسر النماذج التقليدية، وتُعزى ديناميكية أدائه إلى أنه حديث العهد بالتدريس وأنه متشبع بالاتجاهات التربوية المعاصرة نظراً بأن الأستاذ حديث التخرج الأكاديمي، وتعتبر تجربة التدريس تحدياً له من حيث ظروف العملية التعليمية في هذه الأوقات.

أظهرت نتائج الملاحظة المباشرة أن الأستاذ وسيم يمتلك قدرة مرتفعة على تصميم بيئة صفية مُحفزة لإنتاج سيل من الأفكار الإبداعية الرياضية في مجال تخطيط الحصة الدراسية ويتمتع بممارسة أسلوب استثارة الكم المعرفي لمهارة الطلاقة، ففي درس الكسور مثلاً لم يُقيد بالنماذج التجريدية الواردة في الكتاب، بل وظف استراتيجية "توليد البدائل" بربط المفاهيم ببيئة الطلبة المعاشة، حتى أنه طلب تقديم أكبر عدد ممكن من الأمثلة الواقعية للكسر ($\frac{1}{2}$) وكذلك بقية الكسور، وفي الإجابة عن سؤال المقابلة " ما الممارسات الجوهرية التي يجب أن يمتلكها معلم الرياضيات لمهارات التفكير الإبداعي التي من شأنها تنمي مهارات التفكير العليا لدى طلبتهم؟"، أكد الأستاذ وسيم هذا التوجه كممارسة ثابتة في تدريسه الرياضيات بقوله " فناعتي الشخصية تقوم على أن الرياضيات ليست حقائق صماء، بل هي لغة لفهم العالم؛ ولذا أسعى لتحويل الحصة إلى منصة لتوليد أكبر عدد من الأفكار، فلا أريد إجابة نموذجية واحدة، بل بالعكس أنتظر الطلاب شوي؛ حتى إني بطمح يكون عنده عشرات المسارات الذهنية ومرات بتفاجأ بتفكيرهم بكون نوعاً ما غريب "، وفسر الباحثون هذه الممارسة بأنها تعكس وعياً بمهارة الطلاقة كعتبة أولى للإبداع.

أما بالنسبة إلى مهارة المرونة؛ فلقد تجلت مهارة المرونة لدى وسيم في قدرته على إعادة توجيه الدفة التدريسية والانتقال بين التمثيلات الرياضية لحظياً عند استشعار وجود عائق إدراكي لدى طلبته، فعندما واجه الطلبة صعوبة في إدراك مفهوم المساحة المُجرد، تخلّى وسيم عن التخطيط المسبق لسير الدرس وتنبه أنه يجب تعديل التدرج الذي كان يتبعه في حصته وانتقل بالطلبة إلى التعلم بالممارسة؛ حيث لفت انتباههم إلى بلاط الغرفة الصفية وتركهم لعد البلاطات بطرق متعددة وهو

استخدمها كوحدة قياس محسوسة؛ وفسر ذلك بأنه يُعد مؤشراً قوياً على قدرة المعلم على تكييف الموقف التعليمي مع احتياجات المتعلم ويبدو أن هذا النمط من المرونة ينبع من تكوينه الأكاديمي الحديث للأستاذ الذي يولي أهمية كبرى للمحسوسات قبل المجردات وذلك أثناء عرض الحصة الصفية، وعلى النقيض من مهارتي الطلاقة والمرونة اللتين تمتع فيها وسيم كشفت أدوات البحث عن تباين في ممارسات وسيم المرتبطة بالأصالة وحل المشكلات، حيث كان متوتراً في هذه المهارات لسيطرة هاجس وقت الحصة، و لوحظ أن وسيم يميل إلى تشجيع الحلول الفريدة التي يطرحها الطلبة إلا أنه نادراً ما يقوم بتأطيرها أو تعميمها؛ ربما خوفاً منه أن يؤدي الاستغراق فيها إلى الخروج عن الخطة الزمنية لإنهاء الوحدة الدراسية.

كما سجلت بطاقة الملاحظة أثناء تنفيذ الحصة تدنياً في مطالبة الطلبة بتقديم تفصيلات دقيقة لخطوات تفكيرهم فهو لم يسألهم لماذا وكيف بل اكتفى بإجاباتهم فقط، وعند إجابة الأستاذ وسيم عن ممارساته لمهارات التفكير الإبداعي في مجال التخطيط والتنفيذ للحصة؟، أجاب: " والله شوف كل شي بعمل قبل أدخل الحصة بحب اكتب كمان على جنب الأفكار الي بدي أطرحها للولاد)، فلقد أعد دروسه بطريقة ممنهجة ومرتبطة وهو ما ظهر عند تحليل الوثائق فقد لوحظ ذلك جلياً في خطته التحضيرية للدروس، و لوحظ إجابة فائقة بوضع الأهداف وملاءمتها لمهارات التفكير الإبداعي، لكن هناك فجوة بين الوعي بنظريات التفكير الإبداعي والإبداع من جهة والتطبيق الميداني من الجهة الأخرى؛ فالأستاذ وسيم يقع تحت ضغط الكم المنهجي مما يجعله يكتفي بالومضة الإبداعية الناتجة عن الأصالة دون استثمارها في بناء منطقي وتوسعي بمهارة الإفاضة في مجال التنفيذ، حيث ظهر التراجع النسبي في تلك المهارة وهو ما يؤكد أن تحويل ممارسات المعلم من امتلاكه لمهارات التفكير الإبداعي يتطلب نضجاً خبراتياً يؤهله مع التجريب داخل الحصص بفاعلية تفوق قدرات المعلم في سنوات خبرته الأولى، وكذلك التراجع في مجال التقييم ففي أثناء الحصة اكتفى بمهارة الطلاقة والمرونة وسؤال عن حل المشكلات.

خلاصة تحليل حالة الأستاذ وسيم:

أثبتت حالة الأستاذ وسيم أن "حادثة الخبرة المهنية" المقترنة بالإعداد الأكاديمي المعاصر تشكل دافعاً قوياً لتبني ممارسات محفزة للإبداع أثناء الحصة الصفية، لا سيما في مجال التخطيط والتنفيذ؛ فقد نجح وسيم في تحويل الغرفة الصفية إلى بيئة نشطة لإنتاج الأفكار وربطها بالبيئة الواقعية للطلبة وضمن الإمكانيات المحدودة في المدرسة، إلا أن الدراسة كشفت أن هذا الحماس يصطدم بعائق "إدارة الوقت"، مما أدى إلى تغليب "الكم" على "الكيف"، والتراجع في مجال التقييم على حساب التنفيذ. وخلص الباحثون إلى أن الإبداع لدى المعلم المبتدئ هو "إبداع استكشافي" يحتاج إلى صقل في مهارات التخطيط المسبق للحصة وتقسيمها إلى (تمهيد، وعرض، وخاتمة) والترتيب المنطقي المعمق.

ثانياً: تحليل ممارسات الحالة الثانية (المعلمة حنين): "مهارات التفكير الإبداعي كبناء معرفي ومنهجية تفكير"

تمثل المعلمة حنين في هذه الدراسة نموذج "المعلم الخبير" الذي يجمع بين المؤهل الأكاديمي المرتفع (ماجستير أساليب تدريس الرياضيات) والخبرة الميدانية الطويلة (أكثر من 10 سنوات). وقد انعكس هذا المزيج بشكل جلي في ممارساتها التدريسية، حيث لم يعد الإبداع في ممارساتها مجرد نشاط عارض، بل تحول إلى بنية منظمة تقوم على استنطاق العقل الإبداعي الرياضي للطلبة.

في مهارات التفكير الإبداعي التي تحولت من الومضة الذهنية إلى البناء المنطقي المتسلسل سجلت المعلمة حنين تفوقاً نوعياً ملحوظاً؛ ففي مهارة الإفاضة كانت تمثل تحدياً للأستاذ وسيم حيث اكتفى بومضة أو إجابة صحيحة واحدة سواء في

استراتيجيات الدرس أو عند تقييم الطلبة، هنا اعتمدت حنين استراتيجيات التفكير والبناء، لوحظ في درس الضرب أن أحد الطلبة قدم حلاً ذهنياً سريعاً ومبتكراً، هنا جاء دور حنين التي لم تكتفِ بالثناء عليه وتقديم التعزيز، بل طالبت به بشرح الخوارزمية الذهنية حينما قالت " اياه وكيف يا قُصي أوصلت للإجابة، ولو استبدلنا هذا الرقم؟ معقول طريقتك بدها تنفع؟ " لقد دفعت الطالب لتوسيع فكرته الأولية وتحويلها إلى قاعدة رياضية مشروحة ومعززة بأمثلة، وهو ما تطابق مع مقابلة حنين التي علقت على هذا النهج قائلة: " الدراسات العليا جعلتني أدرك أن قيمة الإبداع في الرياضيات لا تكمن في الوصول للحل، بل في القدرة على تبريره وتوسيعه. أنا لا أقبل إجابة (هكذا فكرت) بل أريد (كيف ولماذا)، لأن الإفاضة هي التي تحول الذكاء الفطري إلى تفكير رياضي رصين".

وأظهرت الملاحظات المباشرة أن حنين تمتلك قدرة عالية على اصطياد الأفكار الأصلية وتنميتها؛ إذ لا تكتفي بتشجيع الحلول غير التقليدية، بل وتمنحها شرعية إبداعية داخل الصف، وبذلك فسرت تلك الملاحظات على أن حنين تتبنى ما يُعرف بـ "بيئة التعلم الآمنة"؛ حيث يشعر الطلبة أن الخطأ هو نقطة انطلاق إلى الإبداع، وأن الحل الغريب محل تقدير واهتمام؛ وفسر الباحثون أن إجادة الممارسة لمهارة التفكير الإبداعي إلى المؤهل العلمي الذي أدى إلى ارتفاع في مؤشرات مهارات التفكير الإبداعي وهو ما ينطبق عليه مفهوم الوعي التربوي العميق نتاج الخبرة التراكمية وموازنتها مع المؤهلات العلمية مما مكنها من إدارة الحصّة بفاعلية سمحت لها بالاستغراق في الحلول الأصلية وإشباع المنهاج، واتسمت ممارسات حنين في الطلاقة والمرونة وحل المشكلات بكونها موجهة وهادفة تقودها بمهارة عالية حيث تضع الطلبة في قلب المشكلة الرياضية ولا تطلب كمية كبيرة من الأفكار لمجرد العدد، بل تطلب أفكاراً تخدم الأهداف والمفاهيم بطرق عدة، وهي تُعدّ الإستراتيجيات وتنتقل فيها بين الفينة والأخرى بسلاسة في الحصّة الواحدة؛ وتتجلى تلك الممارسات بإدارة الحوار الصفي من بداية تخطيط الدرس إلى التقييم مروراً بالتنفيذ مراعية مستويات التفكير المختلفة وعند تحليل الوثائق للمعلمة حنين وبعد إجابتها عن سؤال المقابلة " ما الممارسات التدريسية لمهارات التفكير الإبداعي في مجال تقييم الدروس " أجابت: " أنا ما يعتمد على أوراق العمل عندي تقسيمات بتتغير حسب الوحدة مثلاً عند الهندسة بطلب أحضر مجسم وهكذا "؛ وُجد أنها تمتلك خطة متقنة قد أعدتها بنفسها متناسقة مع خطة التحضير بالإضافة إلى امتلاكها سجل للأسئلة الإثرائية التي من شأنها مراعاة مستوى الطلبة والفروق الفردية وظهر عدد لا بأس به من أسئلة حل المشكلات

أوضح تحليل ممارسات المعلمة حنين التكامل بين الخبرة الأكاديمية والنضج المنهجي حيث إن المؤهل العلمي العالي هو المتغير الأكثر تأثيراً في نقل الممارسات الإبداعية من مستواها التلقائي إلى النضج المنهجي المنظم؛ فقد تميز أدائها بالتركيز على مهارات التفكير الإبداعي منذ التخطيط للحصّة بشكل صحيح ومتناسق مع الظروف الميدانية، وثم مسارها لإظهار مهارات التفكير الإبداعي في أسلوب طرح المادة وتركيزها الاستثنائي على مهارة الإفاضة، حيث لم يعد الحل الصحيح هو الغاية، بل المسار التفكير المؤدي إليه مع الأصالة والقليل من المرونة وبالتالي حل مشكلة رياضية بحاجة إلى تفكير عالٍ، وتجلّى ذلك بإدخالها أساليب تقييم متنوعة؛ أي اعتمدت على التقييمات الأصلية منها الإلكتروني ومنها الموضوعي ودمجت الابتكار لإنتاج مشروع من البيئة كجزء من التقييم، وارتأى الباحثون أن الخبرة الطويلة مكنت حنين من امتلاكها ثقة منهجية جعلتها تستثمر المواقف الصفية المفاجئة لتحويلها إلى فرص إبداعية (الأصالة)، مما جعل نموذجها يمثل الإبداع الممنهج الذي يوازن بين متطلبات المنهاج وعمق التفكير الرياضي.

ثالثاً: تحليل ممارسات الحالة الثالثة (المعلمة رولا): "أسئلة الإبداع والمواءمة النمائية"

تمثل المعلمة رولا نموذجاً للمعلم المتخصص الذي يمتلك حساسية عالية تجاه الفئة العمرية التي يتعامل معها (الصفين الثالث والرابع)، ومن خلال الملاحظة والمقابلة التي تمت مع المعلمة رولا تبين أن ممارساتها الإبداعية تتبع

من فهمها العميق للخصائص النمائية والوجدانية للأطفال، حيث نجحت في تحويل المفاهيم الرياضية إلى تجارب حيوية تميز بالخيال واللعب، سجلت المعلمة رولا تألقاً في توظيف مهارة المرونة عبر دمج الرياضيات باللغة والفن وكأنها تصنع رحلة الإبداع عبر القصة الرياضية المفتوحة، فمن الملاحظة غير المباشرة لحصصها أظهرت استخدامها المكثف لاستراتيجيات التي تعتمد على الخيال والتأمل، فلم تكتف رولا بالمسائل الرقمية، بل طلبت من الطلبة تأليف نهاية جميلة لقصة الرياضيات تتضمن اختفاء عدد من العناصر؛ وربطت بين الخيال والتأمل مع المنطق الرياضي؛ مما استثار لدى طلبتها حلولاً أصيلة وغير متوقعة لتقييم نتائج الحصة، وفسر الباحثون هذه الممارسة بمرونة تربوية ونمائية في مجالي التنفيذ والتقييم؛ فهي تدرك أن طفل المرحلة الدنيا يُفكر عبر الصور والتمثيلات القصصية قبل التجريد، امتلكت قدرة هائلة في مجال التخطيط من بداية الحصة وحتى التنفيذ وبالأخير بالتقييم من نقل الموضوع الرياضي (حل المسألة) من سياقها الجاف إلى سياق تخيلي هو قمة الأصالة الإبداعية حيث تجلت بالتقييم عندما تترك لهم رواية قصة خيالية تتضمن الإجابة عن السؤال لكنها لا تستخدم سوى هذا الأسلوب في التقييم بالإضافة إلى اعتمادها على أوراق العمل وفسر الباحثون ذلك بأنها تمارس مهارة واحدة للتفكير الإبداعي في مجال التقييم بالعكس من المجالات الأخرى وهو ما ظهر عند تحليل الوثائق بأنها لديها ملف لأوراق العمل المنشورة عبر الإنترنت لطلبة المرحلة الدنيا دون إجراء أي تعديل؛ و أثناء الحصة اعتمدت رولا على المحسوسات واللعب لتحفيز مهارة الطلاقة، بدلاً من العصف الذهني المجرّد استخدمت الألعاب الحركية لتوليد الحلول والعمل على حل المشكلات الصعبة، ففي فعالية تكوين الأشكال الهندسية طلبت من الطلبة استخدام أجسادهم والوسائل المتاحة لتكوين أكبر عدد من الأشكال التي تمتلك زوايا، وأكدت على ذلك حين صرحت بالمقابلة قائلة " في هاي المرحلة الطفل بدو يتحرك ليفكر، أنا عندي الطلاقة ليست مجرد كلمات وبس، بل هي قدرة هالأطفال على اكتشاف بدائل للحل وهو بلعب. أنا ببدأ من تخطيط الحصة لهيك وبنهياها كمان هيك؛ يعني بخلي الطفل يشعر أنو الرياضيات لعبة ممتعة ومسلية مش واجب ثقيل لازم يحله بالدار " فسر الباحثون ممارسات رولا التدريسية بأنها تعتمد على أهمية اللعب في تنمية التفكير الإبداعي، وفتح تفكير خلاق لدى طلبتها من أجل أن تخفض مستوى القلق والتوتر من الرياضيات؛ الباحثون استنتجوا أنها ترسخ أنسنة الرياضيات في ممارساتها منذ الخطوة الأولى، بينما كانت مهارة الإفاضة لدى حنين تميل نوعاً ما إلى التعقيد المنطقي، كانت رولا من دعاة التبسيط في دفع الطالب لوصف ما يراه وما يفعله وليس بالضرورة تتابع الخطوات وحفظ القوانين والالتزام ببروتوكول ثابت؛ بل على النقيض من ذلك ركزت على تعميق المفهوم من خلال التفاصيل الحسية (الألوان والأشكال والروابط البيئية)، وفي النهاية فسر الباحثون حالة المعلمة رولا بأن التخصص في تدريس المرحلة الأساسية الدنيا يعمل كمرشّح تربوي يمرر مهارات التفكير الإبداعي مع نضج الطفل، بينما كان وسيم يركز على الكم وخاصة في مجال التخطيط للحصص الدراسية وحنين أكثر من العمق المنطقي، هنا جاء دور رولا بالتركيز على السياق الوجداني الخيالي في مجال التنفيذ، بينما اقتصر دورها على التقييم التحصيلي واعتمادها على أوراق العمل دون وجود لتقييمات أخرى وهذا التوجه يثبت أن ممارسات الإبداع ليست قالباً واحداً، بل هي ممارسات تتشكل بوعي المعلم بخصائص طلبته، مما يُثري الحصة الدراسية ويجعلها بيئة خصبة لنمو بذور التفكير الإبداعي الأولى لدى الطلبة.

التحليل المقارن للحالات:

بعد الاستعراض التفصيلي لكل حالة دراسية، تعتمد الباحثون إلى إجراء مقارنة عرضية لصهر النتائج في بوتقة واحدة؛ تهدف للكشف عن التباينات الجوهرية والأنماط المشتركة في ممارسات معلمي الرياضيات لمهارات التفكير الإبداعي في مجالات التدريس:

يوضح الجدول (4) أدناه تركيباً مقارناً لمستوى ممارسات مهارات الإبداع لدى الحالات الثلاث:

جدول (4): التحليل المقارن لممارسات مهارات التفكير الإبداعي لدى الحالات الثلاث

مهارة الإبداع	الأستاذ وسيم (مبتدئ/بكالوريوس)	المعلمة حنين (خبير/ماجستير)	المعلمة رولا (متخصص/أساليب)
الطلاقة	توليد كمي سريع: تركيز على كثرة الحلول وتعدد البدائل الحسية بشكل ديناميكي.	توليد كيفي هادف: تركيز على نوعية الأفكار التي تخدم المفهوم الرياضي العميق.	توليد خيالي: ربط الطلاقة باللعب والقصة واستثارة خيال الطفل لإنتاج أفكار.
المرونة	مرونة إجرائية: القدرة على تغيير الوسيلة التعليمية فوراً عند تعثر الطلبة.	مرونة استراتيجية: تعدد في المداخل المنطقية والقدرة على إدارة الحوار بمسارات بديلة.	مرونة نمائية: تطويع المادة العلمية المجردة لتتناسب الخصائص الذهنية للمرحلة الدنيا.
الأصالة	تشجيع حذر: بمتدح الحلول الفريدة لكنه يميل للعودة سريعاً لمسار الكتاب الرسمي.	تبني مؤسسي: يمنح الحل الأصيل "شرعية" داخل الصف ويقوم بتأطيره كقاعدة علمية.	استثارة إبداعية: تحفيز الأصالة عبر مهام مفتوحة النهايات تدمج الرياضيات بالفن واللغة.
الإفاضة	محدودة: غالباً ما يتم التوضحية بها لصالح "سرعة الإنجاز" وضغط الوقت المنهجي.	جوهر الممارسة: استثمار مكثف في شرح "الكيف والماذا" وتوسيع الفكرة الرياضية لبناء منطقي.	تبسيط تفصيلي: التركيز على التفاصيل الحسية والوصفية التي تمهد للتفكير المجرد.

بناء على ما تقدم في الجدول المقارن، خلص الباحثون إلى أن ممارسات مهارات التفكير الإبداعي في تدريس الرياضيات يمتلكها هؤلاء المعلمون ولكن ليس كنمط ثابت أو نموذج محدد تتقوّل فيه مهاراتهم في مجالات الممارسات التدريسية الثلاث (التخطيط، التنفيذ، والتقييم) بل هي استجابة مرنة ذاتية نابعة من ذواتهم وفقاً لمكوناتهم المعرفية وتصوراتهم التي يمتلكونها.

النتائج:

المعلم أحد المحاور المهمة في العملية التعليمية - لا غنى عنه مهما تطور العلم - فهو أحد الملهمين الرئيسين للطلبة الصغار، يقضي معهم وقتاً طويلاً أثناء خطواتهم الأولى في التفكير؛ لذا بحثت هذه الدراسة بممارساتهم التدريسية لإحدى أهم مهارات القرن الحادي والعشرين وهي مهارات التفكير الإبداعي في تدريس مادة الرياضيات لما لها من أهمية كبرى للمرحلة الأساسية الدنيا، ومن هنا أظهرت نتائج الدراسة الحالية أن معلمي الرياضيات التي أجريت عليهم الدراسة يمتلكون مقداراً كافياً من مهارات التفكير الإبداعي من طلاقة، ومرونة، وأصالة بالإضافة لمهارتي الإفاضة وحل المشكلات ولكن في مستوى متباين من الممارسة للمهارات في مجالات تدريس الحصة الصفية (التخطيط، والتنفيذ، والتقييم)، وهو ما أكدت عليه الدراسات والأبحاث التربوية بأهمية امتلاك معلمي الرياضيات لتلك المهارات التي تُعد أساس الإبداع والابتكار، كدراسة باربوت وكوفمان (Barbot & Kaufman, 2023)، ودراسة خولماتوفا وحييتوفا (Kholmatova & Hayitova, 2025)، ودراسة بايد وآخرون (Paid et al, 2024) التي أظهرت نتائج تلك الدراسات تعدد مجالات الإبداع للمعلمين وأهمية الابتكار وإنتاج الأفكار الأصيلة، ودراسة ايكيانا وآخرون (Ekayana et al, 2025) التي اعتبرت أن تطوير مهارات التفكير الإبداعي وامتلاكها هي أمراً أساسياً لجميع مساعي العملية التعليمية، ودراسة سوب

وآخرون (Sueb et al, 2024) التي أظهرت أهمية مهارة حل المشكلات كمهارة أساسية منفصلة لمهارات التفكير الإبداعي، ويظهر هذا التباين جلياً بأن مهارة الطلاقة والمرونة وحل المشكلات هي الأكثر ظهوراً في ممارسات التخطيط والتنفيذ والتقييم لدى عينة الدراسة، تليها مهارتا الأصالة والإفاضة، وفسر الباحثون تفوق مهارة الطلاقة في مجالات تدريس الحصص الصفية لدى وسيم وحنين ورولا إلى تركيز الممارسات التدريسية الحديثة على استراتيجيات العصف الذهني وتوليد البدائل وهو ما يتفق مع دراسة ياسين ومحسن (Yasseen & Mohsen, 2026) والتي شددت على أهمية مهارة الإفاضة وقدرتها على تقديم إضافات أو زيادات للأفكار والتعمق في الأفكار، ولذا ظهر التباين في مهارة الإفاضة عند المعلمة حنين في مجالي التنفيذ والتقييم، وهو ما فسره الباحثون بأن الإفاضة تتطلب مهارات تحليلية عليا يمتلكها المعلم نفسه، وقدرته على الحوار السابر وهو ما لا يتوافر عادة إلا لدى المعلمين ذوي الخبرة الطويلة والمؤهل الأكاديمي العالي، وهو ما أكدت عليه كلٌّ من دراسة سيلفر وسوليفان (Silver & Sullivan, 2023) بأن تعميق فكرة الطالب رياضياً يحتاج إلى معرفة بيداغوجية متقدمة بالمحتوى من أجل التخطيط والتدريس الجيد.

أظهرت نتائج الدراسة تفاوت في طريقة ممارسات معلمي الرياضيات لمهارات التفكير الإبداعي في استراتيجيات التدريس أي مجال التنفيذ، وفسر الباحثون ذلك التفاوت إلى الطريقة الفكرية لدى المعلم نفسه والرؤية الذاتية إلى كيفية تعلم الإبداع؛ اتضح لهم أن المعلمة حنين واستناداً على خبرتها الأكاديمية جعلها تركز على "كيفية التفكير الإبداعي" بدلاً من صحة النتائج في ممارساتها كمعلمة رياضيات، وعلى النقيض منها ظهرت العفوية في ممارسة مهارات التفكير الإبداعي وتجاهل الحلول الأصلية بعض الشيء فهو لم يستثمر تلك الحلول لبناء مفاهيم أعمق، وهذه النتيجة أشارت إليها دراسة هي وشانج (He & Chiang, 2024) بأن العقلية الإبداعية إما ثابتة تعتمد على الفطرة كما رؤية الأستاذ وسيم ورولا أو متغيرة حسب بعض النظريات الإبداعية وقابلة للتغيير عن طريق الممارسة والتطوير كما المعلمة حنين، وهذه الممارسات الإبداعية آلت إليها أيضاً دراسة سيلفر وسوليفان (Silver & Sullivan, 2023) التي كشفت دراستهما أن المعلمين الذين تبنوا ممارسات تدريسية مبنية على مهارة الإفاضة هم الأكثر نجاحاً في بناء مخرجات إبداعية بسبب تركيزهم على الكيفية والسبب للوصول إلى الحلول الرياضية، وهو ما توافق أيضاً مع دراسة بوجنر وزملائه (Bognar et al, 2025) التي تؤيد الإجراءات والاستراتيجيات التي تؤدي إلى التفكير الأعمق إلى فعالية تدريس الرياضيات؛ مما يساعد معلمي الرياضيات على تصميم دروسهم وتخطيطهم لبرامجهم التي يتبنونها وتحقيق نموهم المهني، وتابع الباحثون مسار المعلمة رولا وتميزها بأنسنة الإبداع في ممارساتها للتخطيط منذ البداية للحصة الصفية وتليها ممارساتها التطبيقية التي نجحت في ربطها مع خصائص طلبة المرحلة الأساسية الدنيا النمائية كما خططت لها، وهو ما ينسجم مع دراسة ماجد (Mageed, 2025)، ودراسة بريستي وآخرون (Bristi et al, 2025)، ودراسة جستيجيرو وآخرون (Gasteiger et al, 2026) حيث أكدت تلك الدراسات أهمية أن يمتلك المعلمون معرفة رياضية المتعمقة لتعليم الرياضيات للمرحلة الأساسية لتفسير التفكير الإبداعي وجعل الطلبة الصغار مفكرين رياضيين، بعد فشل الأساليب التقليدية في تدريس الرياضيات، مما تتطلب منهم تلك المعرفة التخطيط للتدخلات الصفية واستخدام مهارات التفكير الإبداعي في التخطيط والأساليب التدريسية والتقييم، وخلافاً لدراسة بني أحمد، والشرع (2025) التي أظهرت النتائج فيها التزام المعلمين بالتخطيط اليومي، لكنهم لم يستخدموا مهارات حل المشكلات ومساائل تحفز التفكير الإبداعي.

وفي مجال التقييم أظهرت الدراسة تراجعاً جلياً لدى ممارسات معلمي الرياضيات لمهارات التفكير الإبداعي بشكل عام، إلا قليلاً مما أظهرته المعلمة حنين، ويُعزى ذلك بسبب ضيق الوقت، حيث يقاس نجاح المعلم بقدرته على إنهاء المادة أو ضمن خطته التي تصطدم بكثير من المعوقات والضغوط في ظل الظروف الميدانية الراهنة، وتركيز المعلمين على

ممارسات الاستراتيجيات في مجال التنفيذ بشكل أكبر حرصاً منهم إلى الوصول للمفهوم الأعمق للموضوعات الرياضية وهو ما أشارت إليه نتائج دراسة جراديني وآخرون (Gradini et al, 2025) التي بينت أهمية موازنة المعلمين في تطبيق استراتيجيات مهارات التفكير ضمن الضغوط المؤسسية و المنهجية والتقييمية

وأخيراً، تشير الدراسة إلى ضرورة الانتقال من امتلاك معلمي الرياضيات لمهارات التفكير الإبداعي الفردي القائم على اجتهد المعلم الشخصي وقدراته إلى امتلاك مهارات التفكير الإبداعي المؤسس المنظم؛ وذلك عبر دورات تدريبية تخصصية تدمج تلك المهارات مع برامج أعدت لتأهيل المعلمين قبل الخدمة وأثناءها لتعزيز امتلاكهم مهارات التفكير الإبداعي والعمل على إظهارها في مجالات التدريس. ومن هذا المنطلق توصي الدراسة بتدريب معلمي الرياضيات قبل الخدمة وأثناءها على امتلاك مهارات التفكير الإبداعي وكيفية تطبيقها في مجالات التدريس وتطويرها والعمل على التوازن في استخدامها، وكما يحتاج معلمو الرياضيات إلى تدريب مهني لتعزيز وعيهم بمهارات التفكير الإبداعي التي تمكنهم من امتلاك المهارات بفعالية وذلك من خلال تشجيع واضعي السياسات التعليمية على تنظيم دورات وبرامج تدريبية تهدف إلى تقديم مبادئ وأهمية الممارسات التدريسية لمهارات التفكير الإبداعي وأثرها على العملية التعليمية، كما أوصت الدراسة بإجراء أبحاث نوعية استكشافية لمعرفة ممارسات المعلمين واستراتيجياتهم التي تتعلق بالتفكير الإبداعي والابتكار.

المراجع والمصادر:

المراجع العربية

- بدرانة، منال، و ضاهر، وجيه. (2026). تقييم التفكير الإبداعي. المجلة التربوية الشاملة، 4(1)، 74-101.
- Badranah, M, & Daher, W. (2026). Assessment of creative thinking. Comprehensive Educational Journal, 4(1), 74-101.
- بني أحمد، عامر علي أحمد، والشرع، إبراهيم أحمد حسين. (2025). ممارسات معلمي الرياضيات. المجلة التربوية الأردنية، 10(3)، 342-365. <https://doi.org/10.46515/jaes.v10i3.1621>
- Bani Ahmad, A. A. A, & Al-Shara, I. A. H. (2025). Mathematics teachers' practices. The Jordanian Educational Journal, 10(3), 342-365. <https://doi.org/10.46515/jaes.v10i3.1621>
- الشمري، مارية عبد الله عيد. (2023). واقع ممارسة معلمي الصفوف الأولية. مجلة كلية التربية - جامعة أسيوط، 39(3)، 153-186.
- Al-Shammari, M. A. E. (2023). The reality of early primary grade teachers' practices. Journal of the Faculty of Education, Assiut University, 39(3), 153-186.
- المطيري، طلال غازي. (2025). مدى ممارسة معلمي الرياضيات مهارات تنمية التفكير الإبداعي في المرحلة الثانوية. المجلة الدولية للعلوم التربوية والإنسانية المعاصرة، 4(2)، 105-115. <https://doi.org/10.12816/ijches.2025.356470.1060>
- Al-Mutairi, T. G. (2025). The extent to which mathematics teachers practice skills for developing creative thinking at the secondary stage. International Journal of Contemporary Educational and Human Sciences, 4(2), 105-115. <https://doi.org/10.12816/ijches.2025.356470.1060>

المراجع الأجنبية

- Alrehaili, H. F. (2025). The degree to which mathematics teachers in Al-Madinah Al-Munawwara practice constructivist theory at the elementary level. *Journal of Curriculum and Teaching Methodology*, 4(4), 106–116. <https://doi.org/10.26389/AJSRP.R070125>
- Al-Lihiani, H. T, & Al-Shahri, M. M. (2025). The effect of a proposed training program based on professional standards for teachers on developing teaching and reflective practices among mathematics teachers in the primary stage. *Journal of Educational and Human Studies*, 49, 177–206. <https://doi.org/10.55074/hesj.vi49.1538>
- Al-Zawi, R. A, Al-Darbak, W. O, & Al-Maghrebi, A. A. (2025). The extent to which teachers use creative thinking skills in teaching mathematics to students of the second part of basic education stage from their point of view in the city of Benghazi. *Journal of the Faculty of Education, University of Benghazi*, 18, 89–116. <https://doi.org/10.37376/fesj.vi18.7284>
- Applebaum, M. (2025). Fostering creative and critical thinking through math games: A case study of Bachet's game. *European Journal of Science and Mathematics Education*, 13(1), 16–26. <https://doi.org/10.30935/scimath/15825>
- Barbot, B, & Kaufman, J. C. (2023). Creativity with 6 degrees of freedom: Feasibility study of visual creativity assessment in virtual reality. *Creativity Research Journal*, 35(4), 783–800. <https://doi.org/10.1080/10400419.2023.2193040>
- Barrios, H. E. M, Salcedo Mosquera, J. D, & Romero Sánchez, A. (2022). Observation as a research technique: Reflections, types, recommendations and examples. *Russian Law Journal*, 10(4), 792–798. <https://doi.org/10.52783/rlj.v10i4.4348>
- Bognar, B, Mužar Horvat, S, & Jukić Matić, L. (2025). Characteristics of effective elementary mathematics instruction: A scoping review of experimental studies. *Education Sciences*, 15(1), 76. <https://doi.org/10.3390/educsci15010076>
- Bristi, N. L, Shafie, L. A, Hajimia, H. B, & Hasan, M. K. (2025). Decoding EFL learners' intention to use ChatGPT for academic writing: Cognitive and emotional drivers. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 24(3), 1–28. <https://doi.org/10.26803/ijlter.24.3.1>
- Ekayana, A. A. G, Parwati, N. N, Agustini, K, & Ratnaya, I. G. (2025). Project based learning framework with STEAM methodology assessed based on self-efficacy. *Journal of Technology and Science Education*, 15(1), 107–128. <https://doi.org/10.3926/jotse.2751>
- Gasteiger, H, Bruns, J, & Benz, C. (2026). Responsive mathematics teaching and mathematics teacher noticing: A systematic review in early childhood and primary education. *Mathematics Education Research Journal*, 38, 25–50. <https://doi.org/10.1007/s13394-025-00480-4>
- Gradini, E, Firmansyah, B, Noviani, J, & Ulya, K. (2025). Fostering higher-order thinking skills in mathematics education: Strategies, challenges, and classroom practices. *Prisma Sains: Jurnal Pengkajian Ilmu dan Pembelajaran Matematika dan IPA*, 13(2), 135–163. <https://doi.org/10.33394/j-ps.v13i2.15099>
- Gunawan, G, Ferdianto, F, Mulyatna, F, & Untarti, R. (2025). The profile of creative thinking process: Prospective mathematics teachers. *Jurnal Eduscience*, 12(2), 450–464. <https://doi.org/10.36987/jes.v12i2.6915>

- He, W.-J, & Chiang, T.-W. (2024). From growth and fixed creative mindsets to creative thinking: An investigation of the mediating role of creativity motivation. *Frontiers in Psychology*, 15, 1353271. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1353271>
- Ibrahim, H, Kamarulzaman, W, Ismail, H, & Muhamad Sani, N. S. A. (2025). The relationship between mathematics attitude and creative thinking among secondary students. *Journal of Nusantara Studies*, 10(2), 512–540. <https://doi.org/10.24200/jonus.vol10iss2pp512-540>
- Kholmatova, G. I, & Hayitova, N. N. (2025). Enhancing students' creative thinking through international studies assignments. *Spanish Journal of Innovation and Integrity*, 38. <https://www.sjii.es/index.php/journal/article/view/210>
- Li, S, & Yu, S. (2025). Transforming higher education for the knowledge economy. *Thinking Skills and Creativity*, 57, 101853. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2025.101853>
- Mageed, I. A. (2025). Phenomenal fractal geometric techniques in mathematics education. *MDPI Preprints*. <https://doi.org/10.20944/preprints202506.2486.v1>
- Nuryaman, H, & Gumindari, S. (2026). The impact of digital learning on creative thinking skills: A case study in Grade 12 at SMAIT Al-Multazam Kuningan. *Jurnal Inovasi Pendidikan dan Sains*, 7(1). <https://ejournal.unwmataram.id/JIPS>
- Silver, E, & Sullivan, P. (2023). Scaffolding creativity in primary mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 112, 101–118. <https://doi.org/10.1007/s10649-022-10176-9>
- Sueb, S, Al-Muhdhar, M. H. I, Abdillah, R. R, Suhadi, S, Wardhani, Y. S, Astuti, L, & Achmad, R. (2024). The effectiveness of the Adiwiyata audiovisual media based on examples non-examples cooperative in improving students' problem-solving skills, creative thinking skills, and environmental literacy. *AIP Conference Proceedings*, 3106(1), 070026. <https://doi.org/10.1063/5.0215351>
- Suherman, S, & Vidákovich, T. (2025). Creative self-efficacy, attitudes, creative style, and environmental literacy: Promoting mathematical creative thinking. *The Journal of Educational Research*, 118(5), 475–485. <https://doi.org/10.1080/00220671.2025.2495329>
- Yasseen, A. J, & Mohsen, Z. A. A. (2026). Higher-order thinking among elementary science teachers. *Lark Journal of Philosophy, Linguistics, and Social Sciences*, 18(1), 906–922. <https://doi.org/10.31185/lark.5031>
- Zioga, M, & Desli, D. (2025). Fostering mathematical creativity in primary education. *European Journal of Mathematics and Science Education*, 6(2), 97–112. <https://doi.org/10.12973/ejmse.6.2.97>

تحديات الاختبارات الوطنية (نافس) وسبل معالجتها من وجهة نظر معلمات الابتدائية الثانية والمتوسطة الخامسة بخميس مشيط

د. سها سحمان محمد الشهراني¹

1 الإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير، المعهد الوطني للتطوير المهني التعليمي، وزارة التعليم، المملكة العربية السعودية.

بريد إلكتروني: sohathoab@gmail.com

HNSJ, 2026, 7(11); <https://doi.org/10.53796/hnsj711/12>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/711/12>

تاريخ النشر: 2026/11/01م

تاريخ القبول: 2026/10/17م

تاريخ الاستقبال: 2026/10/10م

المستخلص

هدفت الدراسة إلى تحديد تحديات الاختبارات الوطنية (نافس) وسبل معالجتها من وجهة نظر معلمات الابتدائية الثانية والمتوسطة الخامسة بخميس مشيط، والكشف عن الفروق في تقدراتهن تبعاً للمؤهل العلمي والمرحلة الدراسية والوحدة المهنية والتخصص. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي والحصري الشامل لجميع المعلمات المستهدفات في تخصصات اللغة العربية والرياضيات والعلوم، وعددهن ١٣ معلمة، خلال الفصل الدراسي الثالث من العام ١٤٤٦هـ/٢٠٢٥م. وُجمعت البيانات باستبانة من ٢٢ فقرة موزعة على ثلاثة مجالات، وبلغ معامل ألفا كرونباخ الكلي ٠.٩٢. أظهرت النتائج أن التحديات الكلية جاءت بدرجة متوسطة بمتوسط ٣,١٧؛ وتصورت التحديات المرتبطة بالطالبات بمتوسط ٤,١٢، تلتها المرتبطة بالمنهج بمتوسط ٢,٨٧، ثم المرتبطة بالمعلمات بمتوسط ٢,٥٤. ولم تظهر فروق دالة إحصائية في التقدير الكلي بحسب المتغيرات المدروسة، بينما ظهرت فروق في مجالي المعلمات والطالبات بحسب المرحلة الدراسية لصالح المرحلة المتوسطة. وتوصي الدراسة بتعزيز دافعية الطالبات ووعيهم بأهمية الاختبارات، وتفعيل الشراكة الأسرية، ومواءمة المحتوى والظمن الدراسي مع المهارات المستهدفة، وتطوير تدريب المعلمات وأساليب التقويم. وتُفسر النتائج في حدود تصورات المعلمات في المنسيتين.

الكلمات المفتاحية: الاختبارات الوطنية؛ نافس؛ تحديات التقويم؛ معلمات التعليم العام؛ خميس مشيط.

Challenges of National Assessments (NAFES) and Ways to Address Them from the Perspectives of Teachers at the Second Primary and Fifth Intermediate Schools in Khamis Mushait

Dr. Suha Sahman Mohammed Al-Shahrani¹

¹ General Directorate of Education in Asir, National Institute for Educational Professional Development, Ministry of Education, Saudi Arabia.

Email: sohathoab@gmail.com

HNSJ, 2026, 7(11); <https://doi.org/10.53796/hnsj711/12>

Arabic Scientific Research Identifier: <https://arsri.org/10000/711/12>

Received at 10/10/2026

Accepted at 17/10/2026

Published at 01/11/2026

Abstract

This study examined challenges associated with the National Assessments (NAFES) and ways to address them, as perceived by teachers at the Second Primary and Fifth Intermediate Schools in Khamis Mushait. It also investigated differences by qualification, school stage, professional licensure, and specialization. A descriptive survey used a census of all 13 eligible Arabic, mathematics, and science teachers during the third semester of 1446 AH/2025. Data were collected using a 22-item questionnaire covering three domains; overall Cronbach's alpha was 0.92. Overall challenges were moderate ($M = 3.17$). Student-related challenges ranked highest ($M = 4.12$), followed by curriculum-related ($M = 2.87$) and teacher-related challenges ($M = 2.54$). No statistically significant differences in overall scores were found across the variables examined. However, teacher- and student-related challenges differed by school stage, with higher ratings at the intermediate level. The study recommends strengthening student motivation and assessment awareness, engaging families, aligning curriculum content and instructional time with target skills, and improving teacher training and assessment practices. Findings reflect teachers' perceptions within the two schools.

Key Words: National assessments; NAFES; Assessment challenges; School teachers; Khamis Mushait.

مقدمة

فرضت التغيرات التربوية والعلمية والتقنية السريعة على النظم التربوية ومؤسساتها المختلفة أن تنهض بمسؤولياتها في بناء الفرد وفق منظور تربوي متكامل لمساعدته على النمو المتوازن، وتحرير طاقاته الإبداعية لمواجهة مشكلات الحياة بمختلف مصادرها، مما يجعل للمؤسسات التعليمية دورًا كبيرًا في تعليم طلابها أنماطًا جديدة من السلوك تستند إلى نماذج عقلية وتربوية، تعمل على رفع مستوى التحصيل الدراسي لديهم (الزهراني والغامدي، 2022).

ونظرًا للتوجه المستقبلي في المملكة العربية السعودية من خلال تبني مشروع شامل لتطوير التعليم، فإن خطة تطوير التعليم في المملكة تعتمد على رفع مستوى تحصيل الطلبة (العنزي والبلوي، 2022).

وتماشياً مع ما تم ذكره حظي التحصيل الدراسي باهتمام كبير من المتخصصين في ميدان التربية وعلم النفس؛ لما له من أهمية في حياة الطلبة، كونه يعتبر من النتائج التعليمية المهمة جدًّا، وذلك لأنه وثيقة الصلة بحياة الطلبة التربوية، ويترتب عليه نجاح الطلبة أو رسوبه من خلال أدائهم في الامتحانات الدراسية، وهو يهدف إلى الكشف عن مستوى التعلم في مادة أو في جميع المواد التي درسها الطلبة (عفانة واللوح، 2008).

وبطبيعة الحال تشكل الاختبارات ركنًا أساسيًا ومهمًا في العملية التعليمية التعليمية؛ لأنها تهدف إلى تقييم المجهود التربوي بشكل عام، وتقييم أثره في سلوك الطلبة بشكل خاص، وبذلك فهي عملية تشخيصية وعلاجية في نفس الوقت، ونظرًا لحاجات المجتمعات لموارد بشرية ذات كفاءة عالية، فقد حرصت معظم الدول على إنشاء مركز للقياس والتقويم بهدف التعرف على أهلية المتعلمين للالتحاق بمؤسسات التعليم من حيث أهليتهم العلمية؛ ولتساعد الطلبة على التوجه للتخصصات التي تناسب قدراتهم ومستوياتهم العلمية، وكانت المملكة العربية السعودية من ضمن هذه الدول التي حرصت على إنشاء مركز للقياس والتقويم (هيئة تقويم التعليم والتدريب)، وعلى الرغم من الأفكار والتوجهات الرائعة التي يسعى هذا المركز لتحقيقها، إلا أنه يواجه جملة من الانتقادات سواء من طرف الطلبة أو المعلمين، نظرًا لتدني نتائج الطلبة في اختبارات المركز (آل مريع وكدادي، 2014).

وتأسيسًا على ذلك عيّنت المملكة العربية السعودية عناية كبيرة بتطوير المنظومة التعليمية؛ لهذا سارعت إلى الأخذ بوسائل التطوير الفاعلة، فكان من أولويات هذا التوجه قياس المخرجات، ورصد تطورها في مراحل مختلفة، وإتاحة بياناتها أمام صانعي القرار، وتزويدهم بقياس صادق موثوق، وقابل للمقارنة على مدى إتقان المتعلم للمهارات والمعارف اللازمة، مع تقديم معلومات وتوصيات لتعزيز فعالية التعلم (الزهراني والغامدي، 2022).

ونتيجة لذلك حرصت المملكة العربية السعودية على تجويد المنظومة التعليمية، والمشاركة في الاختبارات الدولية، إذ أن من وسائل تحقيق التعليم وفق رؤية 2030 التقدم في التحصيل العلمي (الحري والقحطاني، 2017).

وتماشياً مع رؤية المملكة 2030، والذي يشغل تطوير التعليم حيزًا مهمًا فيها، ومن خلال بناء مواطن صالح قادر على مواجهة التحديات العالمية، فقد أطلقت هيئة تقويم التعليم والتدريب العديد من الاختبارات لقياس التحصيل العلمي، كأحد مخرجات المؤسسات التعليمية، ومنها الاختبارات الوطنية (نافس) والتي تطبق في جميع مدارس المرحلتين الابتدائية والمتوسطة؛ بهدف قياس الأداء التعليمي للطلبة والمدارس وتحسينه، وتقويم جودة مخرجات التعليم، وتحفيز التميز والتنافس الإيجابي بين المدارس ومكاتب وخدمات التعليم، وقياس مؤشرات الأداء الخاصة بالاختبارات الوطنية في برنامج تنمية القدرات البشرية، وتستهدف الاختبارات مجالي القراءة والرياضيات في الصف الثالث الابتدائي، ومجالات الرياضيات والقراءة والعلوم في الصفين السادس الابتدائي والثالث المتوسط (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2024).

وتفسيراً لذلك تكتسب هذه الاختبارات أهمية عالية؛ إذ توظف لقياس أهم مجالات تقويم الأداء المدرسي - وهو مجال نواتج التعلم - وترتبط بتقويم أداء المدرسة مع مقارنة الأداء والفروق بين المدارس والمكاتب والإدارات التعليمية، ويمكن من خلالها التعرف على مستوى تعلم الطلاب وتحصيلهم في القراءة والعلوم والرياضيات، وتحديد العوامل المؤثرة في ذلك، بالإضافة إلى قياس مؤشرات الاختبارات الوطنية في برنامج تنمية القدرات البشرية (المهيدلي واليامي والخلف والرشد والمطيري، 2024).

ومن جانب آخر أكدت هيئة تقويم التعليم والتدريب (2024أ) بأن عوامل نجاح تطبيق اختبارات نافس الوطنية ما يلي:

- دعم المطبقين وتسهيل عملهم بكل ما يلزم لضمان تنفيذ الاختبارات في المدارس بالجودة المطلوبة.
- تعان مديري المدارس ومعلمي صفوف الثالث والسادس الابتدائي والثالث المتوسط في تخصصات الاختبارات (اللغة العربية والرياضيات والعلوم)، وكذلك أولياء الأمور في تعبئة الاستبانات.
- التأكيد على الطلاب والطالبات وأولياء أمورهم وتوعيتهم بأهمية الاختبارات، وحث الطلبة على الأداء الذي يوضح مستواهم الحقيقي في تحصيلهم التعليمي.
- مشاركة المدارس في تطبيق التجارب الرقمية للاختبارات.
- التأكد من توافر الخدمات التقنية بالمدارس المشاركة في الاختبارات الرقمية.

ويشمل المحتوى العلمي لاختبار نافس الوطني كما بينها دليل المدرسة الإرشادي لاختبارات نافس الوطنية (2024) إلى الآتي:

- المحتوى العلمي للقراءة: ويركز اختبار نافس الوطني (1445هـ - 2024م) في مجال القراءة على مهارة القراءة أو (القدرة القرائية)، والذي يشير إلى أن القدرة القرائية تتعدى مجرد معرفة القراءة، والإلمام بمهاراتها الرئيسية والفرعية إلى كونها قدرة وكفاية تستخدم مدى الحياة في سياقات مختلفة؛ لتحقيق أغراض واهداف متعددة على المستوى الفردي أو المجتمعي.
- المحتوى العلمي للرياضيات: تشكل الرياضيات بفروع محتواها المختلف أهمية بالغة في الحياة اليومية، إذ كانت ومازالت أساساً وقاعدة لمعظم المهن والأعمال التي تقوم عليها في الكثير من المجالات، مثل: مجالات الاقتصاد والمال، والعمارة، والتخطيط، والتقنية والمعلومات، والطب والبيئة، وعلوم الأرض والفضاء وغيرها، كما تتميز بأنها جزء أساسي من البناء المعرفي للإنسان، إذ تساعد على تنمية مهارات الاستدلال والتحليل ومعالجة المعلومات، وتنمي القدرة على حل المشكلات واتخاذ القرار.
- المحتوى العلمي للعلوم: للعلوم الطبيعية بفروعها الأربعة أهمية بالغة في الحياة اليومية، ما يتفرع منها من أفكار رئيسية، والمعرفة العلمية المرتبطة بها، وما تتضمنه من حقائق ومفاهيم، وتعميمات وقوانين ونظريات علمية، وتطبيقها في المواقف الجديدة، بما يحقق التتابع والترابط المعرفي الأفقي داخل فروع مجال العلوم الطبيعية، وفق ما تضمنت وثيقة معايير مجال تعلم العلوم الطبيعية.

وفي هذا الإطار أجريت بعض الدراسات التي تناولت الاختبارات الوطنية، ومنها: دراسة الزهراني والغامدي (2022) وهدفت إلى تعرف أسباب تدني نتائج طلاب وطالبات المرحلتين الابتدائية والمتوسطة في الاختبارات التحصيلية (المركزية) بمنطقة

الباحة، ولتحقيق الهدف اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، كما تم تصميم استبانة كأداة لجمع البيانات، وتطبيقها على عينة مكونة من (754) معلماً ومعلمة وقائدًا وقائدة ومشرفًا ومشرفة من منسوبي التعليم بمنطقة الباحة، وتوصلت الدراسة إلى تدني نتائج طلاب وطالبات المرحلتين الابتدائية والمتوسطة في الاختبارات التحصيلية (المركزية) بمنطقة الباحة.

كما اشارت النتائج إلى أن أهم أسباب التدني في مجال المتعلم: انشغال المتعلم بالأجهزة الذكية وبرامجها، وإهمال المتعلم لمتابعة الدروس والواجبات المنزلية، وتدني الدافعية لدى المتعلم نحو التعلم، وفي مجال المعلم: إسهان تدريس المواد لغير المتخصصين، وضعف تطبيق أدوات التقييم المستمر للتعلم عند المتعلمين، وضعف مهارة إثارة الدافعية.

أما في مجال البيئة المدرسية والصفية فقد كانت أهم الأسباب: ضعف البنية التحتية والمرافق المختلفة لممارسة الأنشطة التعليمية، وعدم تفعيل معامل الرياضيات والعلوم، وعدم كفاية وسائل وتقنيات التعلم الداعمة للتدريس في البيئة الصفية، كما تم وضع تصور مقترح لمعالجة أسباب التدني شمل على إجراءات على مستوى المدرسة، ومكتب التعليم، وعلى مستوى إدارة التعليم.

وسعت دراسة المهديلي وآخرون (2024) إلى التعرف على أسباب تدني نتائج طلاب وطالبات المرحلتين الابتدائية والمتوسطة في الاختبارات الوطنية (نافس) من وجهة نظر المعلمات، واقترح الحلول لمعالجة أسباب تدني نتائج طلاب وطالبات المرحلتين الابتدائية والمتوسطة في الاختبارات الوطنية (نافس)، ولتحقيق ذلك تم الاعتماد على المنهج الوصفي المسحي، كما تم تصميم استبانة لجمع البيانات، وتطبيقها على عينة بلغت (43) معلمة من معلمات الصف الثالث الابتدائي والسادس، إضافة إلى (24) معلمة من معلمات الصف الثالث المتوسط، وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج، ومن أبرزها: أن أهم العوامل المؤثرة في انخفاض مستوى الطالبات في الاختبارات الوطنية (نافس) للصف الثالث المتوسط انخفاض مستوى الجدية في التعامل مع الاختبار، وقلة وجود اختبارات محاكية للاختبارات الوطنية، واختلاف أسئلة الاختبار عن النمط المعتاد للطالبة، كما بينت النتائج إلى أن أهم العوامل المؤثرة في انخفاض مستوى طالبات المرحلة الابتدائية في الاختبارات الوطنية (نافس) انخفاض مستوى الجدية في التعامل مع الاختبار، بالإضافة على تأثير الظروف الأسرية والاجتماعية للطالبة، وقلة وجود اختبارات محاكية للاختبارات الوطنية؛ لذا أوصت الدراسة بضرورة تنفيذ ورش عمل وبرامج ولقاءات لنشر الوعي بأهمية الاختبارات الوطنية (نافس)، وتزويد المدارس بخطط إجرائية مقترحة للتهيئة والاستعداد للاختبارات الوطنية (نافس).

وهدف دراسة الزهراني والعجمي (2025) إلى الكشف عن فاعلية نموذج مارزانو لأبعاد التعلم في تحسين نواتج تعلم الاختبارات الوطنية نافس في مقرر العلوم لدى طالبات الصف السادس الابتدائي، ووظفت الدراسة المنهج شبه التجريبي، إذ تم أخذ عينة قصدية بلغت (93) طالبة من طالبات الصف السادس بمنطقة الباحة، تم توزيعهن بطريقة عشوائية في مجموعتين ضابطة (46) طالبة، وتجريبية (47) طالبة، وطبق عليهن اختبار قبلي يغطي الجوانب الثلاثة لاختبارات نافس في العلوم وهي: علم الأرض والفلك، علوم الحياة، والعلوم الفيزيائية والكيميائية، وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج ومن أبرزها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار نافس في مجالات (علم الأرض والفلك، وعلوم الحياة، والعلوم الفيزيائية والكيميائية) لصالح المجموعة التجريبية، وفي ضوء نتائج الدراسة بتوظيف نموذج مارزانو لأبعاد التعلم في تدريس العلوم؛ لقدرتها على رفع مستويات الطالبات في الاختبارات الوطنية نافس. وتناولت دراسة الزهراني والسعيد (2025) الصعوبات التي تواجهها طالبات الصف الثالث متوسط في الاختبارات الوطنية نافس في مجال تعليم الرياضيات من وجهة نظر المعلمات (فهم المسألة الرياضية، تخطيط المسائل الرياضية، تنفيذ المسائل

الرياضية)، واستخدمت الدراسة منهج دراسة الحالة، وأظهرت نتائج الدراسة عن الصعوبات الخاصة بمنهاج الرياضيات، والتي جاءت بدرجة متوسطة، وصعوبات فهم المسائل الرياضية جاءت بدرجة مرتفعة، وصعوبات التخطيط لحل المسائل الرياضية جاءت بدرجة مرتفعة، وصعوبات تنفيذ حل المسائل الرياضية جاءت بدرجة مرتفعة، وأوصت الدراسة بضرورة الاستفادة من نتائج الطالبات بالصف الثالث المتوسط في الاختبارات الوطنية في وضع البرامج العلاجية لأوجه القصور عندهن.

ومن هذا المنطلق، ونظرًا لما لوحظ من تدني أداء طالبات المرحلة الابتدائية والمتوسطة في الاختبارات الوطنية (نافس)، برزت هذه الدراسة التي تحاول تقصي آراء المعلمات حول تحديات الاختبارات الوطنية (نافس) من وجهة نظر المعلمات المستهدفات.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

أوضحت نتائج الاختبارات الوطنية (نافس) التي طبقتها هيئة تقويم التعليم والتدريب نهاية العام الدراسي (1443-1444هـ) عن تدني نسب نتائج الطلبة في المواد المستهدفة وهي (القراءة، والرياضيات، والعلوم) على مستوى المملكة.

كما تأتي هذه الدراسة استجابة للعديد من الدراسات السابقة، حيث أوصت دراسة المري والمطاوعة (2016) والتي أوصت بضرورة إجراء المزيد من الدراسات والأبحاث حول تدني مستويات أداء الطلبة في الدول العربية في اختباراتهم الوطنية ومعرفة العوامل الكامنة وراء ذلك.

ومن جانب آخر أوصت دراسات كل من (الشنقيطي، 2020؛ ومطري، 2020؛ القحطاني والأحمدي، 2022) بإجراء دراسات متعددة تلقي الضوء على نتائج اختبارات أخرى غير البيرلز، وربطها بعدة عوامل: الطالب، المعلم، المنهج، الأسرة والمجتمع.

وعليه تتمثل مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي: ما واقع تحديات الاختبارات الوطنية (نافس) من وجهة نظر معلمات الابتدائية الثانية والمتوسطة الخامسة بخميس مشيط؟
ولإجابة عن السؤال الرئيس يتفرع منه الأسئلة الآتية:

[1] ما واقع تحديات الاختبارات الوطنية (نافس) المرتبطة بالمنهج من وجهة نظر معلمات الابتدائية الثانية والمتوسطة الخامسة بخميس مشيط؟

[2] ما واقع تحديات الاختبارات الوطنية (نافس) المرتبطة بالمعلمات من وجهة نظر معلمات الابتدائية الثانية والمتوسطة الخامسة بخميس مشيط؟

[3] ما واقع تحديات الاختبارات الوطنية (نافس) المرتبطة بالطالبات من وجهة نظر معلمات الابتدائية الثانية والمتوسطة الخامسة بخميس مشيط؟

[4] هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول تحديات الاختبارات الوطنية (نافس) من وجهة نظر معلمات الابتدائية الثانية والمتوسطة الخامسة بخميس مشيط والتي تعزى لمتغيرات (المؤهل العلمي، المرحلة الدراسية، الحصول على الرخصة المهنية، التخصص)؟

أهداف الدراسة

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الهدف الرئيس الآتي: التعرف على واقع تحديات الاختبارات الوطنية (نافس) من وجهة نظر معلمات الابتدائية الثانية والمتوسطة الخامسة بخميس مشيط.

ولتحقيق الهدف الرئيس يتفرع منه الأهداف الآتية:

- التعرف على تحديات الاختبارات الوطنية (نافس) المرتبطة بالمنهج من وجهة نظر معلمات الابتدائية والثانوية والمتوسطة الخامسة بخميس مشيط.
- التعرف على تحديات الاختبارات الوطنية (نافس) المرتبطة بالمعلمات من وجهة نظر معلمات الابتدائية والثانوية والمتوسطة الخامسة بخميس مشيط.
- التعرف على تحديات الاختبارات الوطنية (نافس) المرتبطة بالطالبات من وجهة نظر المعلمات.
- الكشف عن الفروق الإحصائية في استجابات أفراد العينة حول تحديات الاختبارات الوطنية (نافس) من وجهة نظر معلمات الابتدائية والثانوية والمتوسطة الخامسة بخميس مشيط والتي تعزى لمتغيرات (المؤهل العلمي، المرحلة الدراسية، الحصول على الرخصة المهنية، التخصص).

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة في الآتي:

- تعد الدراسة أحد المؤشرات المهمة للحكم على مدى جودة التعليم في مكتب التعليم بمحافظة خميس مشيط.
- تتماشى الدراسة الحالية مع توجهات وزارة التعليم في رفع كفاءة النظام التعليمي والتي من ضمنها: رفع مستوى الطالبات.
- مساعدة القائمين على العملية التربوية بالمدارس الابتدائية من مديرات ومشرفات تربويات ومعلمات إضافة إلى أولياء الأمور على الكشف والتعرف على أسباب تدني مستوى الطالبات في الاختبارات الوطنية، وذلك من خلال تعرف آراء شريحة مهمة من القائمين على العملية التربوية وهن المعلمات.
- من المؤمل أن تسهم الدراسة الحالية في مساعدة لجان التحصيل الدراسي على مستوى مكتب التعليم بمحافظة خميس مشيط والمدارس للوقوف على واقع تطبيق الاختبارات الوطنية (نافس) من ناحية أسباب الضعف والإجراءات العلاجية.
- يمكن أن تسهم نتائج الدراسة الحالية في اتخاذ خطوات وإجراءات للرفع من مستوى التحصيل الدراسي على مستوى إدارة التعليم بمنطقة عسير ومكاتب التعليم والمدارس التابعة لها.
- قد يستفيد من نتائج الدراسة الحالية المختصين في وزارة التعليم من تحديد أسباب ضعف نتائج الاختبارات الوطنية (نافس) في العديد من المجالات (الطالبات، المعلمات، المحتوى الدراسي) لوضع الحلول لكل مجال.
- تعد أول دراسة حسب علم الباحثة تجري حول هذا الموضوع في محافظة خميس مشيط مما يسهم في التصدي لهذه المشكلة بمعرفة أسبابها وطرق علاجها.
- يؤمل أن تحفز الدراسة العديد من الباحثين للقيام بمواضيع بحثية متعلقة بنتائج الاختبارات الوطنية (نافس)، مما يثري الدراسات التربوية؛ نظراً لقلّة الدراسات التي تناولت الموضوع.

حدود الدراسة

تقتصر الدراسة على الحدود الآتية:

- 1 الحدود الموضوعية: تقتصر الدراسة على تحديات الاختبارات الوطنية (نافس) (تحديات مرتبطة بالمنهج، وتحديات مرتبطة بالمعلمات، وتحديات مرتبطة بالطالبات) وسبل معالجتها.
- 2 الحدود البشرية: تقتصر الدراسة على معلمات (اللغة العربية، والرياضيات، والعلوم).

3 الحدود المكانية: تقتصر الدراسة على الابتدائية الثانية، والمتوسطة الخامسة بخميس مشيط.

4 الحدود الزمنية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثالث من العام الدراسي 1446هـ الموافق 2025م

مصطلحات الدراسة

الاختبارات

تعرف الاختبارات بأنها: "إحدى وسائل التقويم المتنوعة، وهي عبارة عن عملية منظمة تعمل على قياس مستوى تحصيل المتعلمين، والوقوف على مدى تحقيق الأهداف السلوكية، وذلك عن طريق وضع مجموعة من الأسئلة المطلوب الإجابة عنها، ويمكن الاستفادة من نتائجها في تحسين وتطوير العملية التربوية والتعليمية، والسير بها إلى الأفضل (الغامدي، 2016).

وتعرف الباحثة الاختبارات بأنها: أداة قياس تؤدي إلى الحصول على بيانات كمية لتقييم الطالبات في مقررات العلوم والرياضيات واللغة العربية.

الاختبارات الوطنية (نافس)

تعرف الاختبارات الوطنية بأنها: "اختبارات مقننة يتم من خلالها إجراء مسح شامل للتحصيل الدراسي للطلاب وفق معايير المناهج، وتهدف إلى معرفة ما حققه الطالب من معارف ومهارات ومواد دراسية محددة، وتتبع التغيرات التي تطرأ على المستويات التربوية عبر الزمن على المستوى الوطني، ويتم الاستفادة من نتائج هذه الاختبارات في صنع القرارات التربوية، وتطوير العملية التعليمية، كما أنها تساهم في توفير معلومات وبيانات ذات مصداقية للباحثين التربويين للاستفادة منها في البحوث العلمية الهادفة إلى تطوير العملية التعليمية" (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2022).

وتعرف بأنها: "اختبارات تم إعدادها بناء على مناهج التعليم العام (الكتب الدراسية في القراءة والعلوم والرياضيات) والمعايير الوطنية، ومعايير الاختبارات الدولية، وتطبق سنوياً باللغتين العربية والإنجليزية على كل المدارس في نفس الوقت" (المهيدلي، وآخرين، 2024، ص.157).

وتعرف الباحثة الاختبارات الوطنية (نافس) إجرائياً بأنه: مقدار ما تكتسبه طالبات الابتدائية الثانية، والمتوسطة الخامسة بخميس مشيط في مواد: (اللغة العربية، والرياضيات، والعلوم) في الاختبارات الوطنية (نافس) المطبقة من وزارة التعليم، ويقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبات في هذه الاختبارات والمبنية على المستويات المعرفية لبloom.

منهج الدراسة

في ضوء طبيعة الدراسة، تم توظيف المنهج الوصفي المسحي، حيث إن المنهج الوصفي المسحي هو ذلك النوع من البحوث الذي يتم بواسطة استجواب جميع أفراد المجتمع، أو عينة كبيرة منهم، وذلك بهدف وصف الظاهرة الموصوفة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها فقط، دون أن يتجاوز ذلك على دراسة العلاقة أو استنتاج الأسباب مثلاً (العساف، 2012، ص.179).

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمات المستهدفات في الابتدائية الثانية، والمتوسطة الخامسة بخميس مشيط في تخصصات (اللغة العربية، والرياضيات، والعلوم) والبالغ عددهن (13) معلمة. ونظرًا لصغر حجم المجتمع فقد تبنت الباحثة المجتمع كاملاً بطريقة الحصر الشامل، وعليه تكونت العينة من (13) معلمة. وتتصف العينة بعدد من الخصائص في التالي تفصيلاً لذلك:

جدول (1)

وصف خصائص أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة

م	متغيرات الدراسة	العدد	النسبة %	
1	المؤهل العلمي	أقل من بكالوريوس	4	30.8
		بكالوريوس	8	61.5
		أعلى من بكالوريوس	1	7.7
2	المرحلة الدراسية	الابتدائية	5	38.5
		المتوسطة	8	61.5
3	حاصلة على	نعم	9	69.2
	الرخصة المهنية	لا	4	30.8
4	التخصص	لغة عربية	7	53.8
		رياضيات	4	30.8
		علوم	2	15.4
المجموع		13	100.0	

يتبن من الجدول (1) أن عدد أفراد العينة عينة الدراسة من المعلمات ينتمين الى فئات مختلفة من حيث المؤهل العلمي، والمرحلة الدراسية، والحصول على الرخصة المهنية، والتخصص، وعليه فإن إجمالي عدد أفراد العينة بلغت (13) فرداً، وبنسبة (100%).

أداة الدراسة:

تم جمع البيانات عن طريق استبانة إلكترونية موجهة لعينة الدراسة، حيث تتكون الاستبانة من محورين رئيسيين، وهما:

1. المتغيرات الديموغرافية: (المؤهل العلمي، والمرحلة الدراسية، وسنوات الخبرة، والحصول على الرخصة المهنية، والتخصص)، حيث تم حذف متغير سنوات الخبرة، إذ تبين أن جميع المعلمات تمتلك خبرة أكثر من عشر سنوات.
2. تحديات الاختبارات الوطنية (نافس): وشملت على المجالات الآتية: (تحديات مرتبطة بالمنهج، وتحديات مرتبطة بالمعلمات، وتحديات مرتبطة بالطالبات. وتم قياس جميع المجالات والفقرات طبقاً لمعيار ليكرت الخماسي (Likert-Type 5-Point Psychometric Scale).

صدق أداة الدراسة

صدق الأداة يعني التأكد من أنها سوف تقيس ما أعدت لقياسه (العساف، 2012، ص.429)، كما يُقصد بالصدق "شمول أداة الدراسة لكل العناصر التي يجب أن تحتويها الدراسة من ناحية، وكذلك وضوح فقراتها ومفرداتها من ناحية أخرى، بحيث تكون مفهومه لمن يستخدمها" (عبيدات، 2003، ص.179)، ولقد قامت الباحثة بالتأكد من صدق أداة الدراسة من

خلال ما يأتي:

أولاً: الصدق الظاهري لأداة الدراسة (صدق المحكمين):

بعد الانتهاء من بناء أداة الدراسة؛ تم عرضها على اثنين من المحكمين من المتخصصين في مجال الدراسة؛ وذلك لإخراج الاستبانة بأفضل صورة، وقد تم الأخذ بأرائهم وملاحظاتهم حول مناسبة العبارات، وسلامتها اللغوية، ومدى انتماء العبارات إلى كل بُعد من أبعاد الاستبانة.

ثانياً: صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة:

بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة قامت الباحثة بحساب الصدق من خلال الطريقة الآتية:

طريقة الاتساق الداخلي والتكويني

قامت الباحثة بإيجاد معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات الاستبانة ودرجة المجال الذي تندرج تحته، وكذلك الدرجة الكلية للاستبانة بشكل عام، وتوضح الجداول اللاحقة معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة ودرجة المجال الذي تندرج تحته، وكذلك الدرجة الكلية للاستبانة بشكل عام.

جدول (2) نتائج صدق الاتساق الداخلي والتكويني لأداة الدراسة

الارتباط بالاستبانة كل	الارتباط بالمجال	م	الارتباط بالاستبانة كل	الارتباط بالمجال	م	الارتباط بالاستبانة كل	الارتباط بالمجال	م
.688**	.556*	1	.778**	.864**	1	.347*	.417*	1
.612*	.851**	2	.889**	.867**	2	.754**	.793**	2
.589*	.823**	3	.813**	.927**	3	.825**	.868**	3
.442	.701**	4	.812**	.889**	4	.827**	.898**	4
.554*	.877**	5	.714**	.828**	5	.367	.375	5
.418	.678*	6	.651*	.618*	6	.578*	.800**	6
.499	.769**	7	.686**	.773**	7	.639*	.848**	7
.704**	.727**	8						
.787**	مرتبطة بالطالبات		.903**	مرتبطة بالمعلمات		.799**	مرتبطة بالمنهج	

** دالة عند مستوى دلالة (0.01).

* دالة عند مستوى دلالة (0.05).

يتضح من الجدول (2) أن جميع معاملات الارتباط في جميع مجالات الاستبانة دالة إحصائياً، وبدرجة قوية عند مستوى دلالة (0.01) و(0.05)، وبذلك تعتبر جميع عبارات ومجالات الاستبانة صادقة وتقيس ما وضعت لقياسه.

ثبات الأداة:

تحققت الباحثة من ثبات الاستبانة من خلال طريقة معامل ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha Coefficient، وكانت النتائج كما هي مبينة في جدول (3)

جدول (3) معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات الاستبانة

م	المجال	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
1	تحديات مرتبطة بالمنهج	7	0.87
2	تحديات مرتبطة بالمعلومات	7	0.89
3	تحديات مرتبطة بالطالبات	8	0.86
	الاستبانة ككل	22	0.92

يتضح من النتائج الموضحة في الجدول (3) أن قيمة ألفا كرونباخ كانت مقبولة إحصائياً لكل مجال، وتتراوح بين (0.86-0.89)، كذلك كانت قيمة معامل ألفا للأداة ككل (0.92)، وهذا يعني أن معامل الثبات مرتفع.

المحك المعتمد في البحث

لتحديد المحك المعتمد في البحث، تم تحديد طول الخلايا في مقياس ليكرت الخماسي من خلال حساب المدى بين درجات البدائل في الاستبانة (5-1=4) ومن ثم تقسيمه على أكبر قيمة للحصول على طول الخلية أي (4/5=0.80)، وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في بدائل الاستبانة، وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية. وهكذا أصبح طول الخلايا كما هو موضح في الجدول (4):

جدول (4) محك الحكم على درجة موافقة عينة البحث على واقع تحديات الاختبارات الوطنية (نافس)

قيمة البديل	الحدود الحقيقية للمتوسط الحسابي		الدلالة اللفظية للتحدي
	الحد الأدنى	الحد الأعلى	
1	1	1.80	ضعيف جداً
2	1.81	2.60	ضعيف
3	2.61	3.40	متوسط
4	3.41	4.20	قوي
5	4.21	5	قوي جداً

سادساً: الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث

لتحقيق أهداف الدراسة، وإجراء التحليلات الإحصائية، قامت الباحثة بتفريغ البيانات مستخدمة برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS، واستعانت بالأساليب الإحصائية الآتية:

1. مقاييس الإحصاء الوصفي (التكرارات والنسب المئوية) لوصف خصائص عينة الدراسة.
2. معامل ارتباط بيرسون لحساب الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة (الصدق التكويني، والصدق البنائي).
3. معادلة ألفا كرونباخ Alpha Cronbach ، لاستخراج درجة ثبات الاستبانة.
4. المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية؛ لمعرفة واقع تحديات الاختبارات الوطنية (نافس) من وجهة نظر المعلمات المستهدفات.

5. اختبار (Kruskal-Wallis) كروسكال ويلز لفحص دلالة الفروق بين تقديرات عينة البحث بحسب متغيرات البحث: (المؤهل العلمي، التخصص).
6. اختبار (Mann-Whitney) لفحص دلالة الفروق بين تقديرات عينة البحث بحسب متغيرات البحث: (المرحلة الدراسية، الحصول على الرخصة المهنية)؛ إضافة إلى تحديد مصدر الفروق في متغيرات الدراسة والتي تحتوي على أكثر من فئتين.

نتائج الدراسة وتفسيرها

نتائج السؤال الفرعي الأول:

ما واقع تحديات الاختبارات الوطنية (نافس) المرتبطة بالمنهج من وجهة نظر معلمات الابتدائية الثانية والمتوسطة الخامسة بخميس مشيط؟

للإجابة عن ذلك تم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية التي تقيس واقع تحديات الاختبارات الوطنية (نافس) المرتبطة بالمنهج من وجهة نظر معلمات الابتدائية الثانية والمتوسطة الخامسة بخميس مشيط، وتم عرض النتائج كما في الجدول (5).

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة لواقع تحديات الاختبارات الوطنية (نافس) المرتبطة بالمنهج من وجهة نظر معلمات الابتدائية الثانية والمتوسطة الخامسة بخميس مشيط

م	الفقرات	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدلالة اللفظية للتحدي
1	تركيز المقرر على تنمية مهارات التفكير الدنيا لدى الطالبات.	2	3.08	1.256	متوسط
2	ضعف اهتمام المقرر ببناء سلوكيات إيجابية تدعم القراءة عند الطالبات.	7	2.31	1.032	ضعيف
3	ضعف تضمين المقرر أسئلة مشابهة لأسئلة الاختبارات الوطنية.	3	3.00	1.225	متوسط
4	تدني توظيف المقرر لطرائق التدريس القائمة على التعلم النشط.	6	2.46	1.050	ضعيف
5	كثافة محتوى المقرر وعدم ملائمة موضوعاته مع الزمن المخصص للتدريس.	1	3.62	1.261	قوي
6	ضعف ارتباط المقرر بالحياة اليومية للطالبات.	5	2.69	1.316	متوسط
7	توظيف عمليات التقويم التقليدية في موضوعات المقرر.	4	2.92	1.188	متوسط
	متوسط التحديات المرتبطة بالمنهج ككل		2.87	.840	متوسط

يتضح من الجدول (5) أن واقع تحديات الاختبارات الوطنية (نافس) المرتبطة بالمنهج من وجهة نظر معلمات الابتدائية الثانية والمتوسطة الخامسة بخميس مشيط جاءت بدلالة لفظية تحديات متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (2.87)، وانحراف معياري بلغ (0.840). وتعزو الباحثة ذلك إلى وجود فجوة جزئية بين محتوى المنهج ومحاوَر الاختبارات الوطنية، إضافة إلى أن المنهج قد لا يغطي بشكل كافٍ بعض المهارات أو المجالات التي تركز عليها اختبارات نافس (مثل مهارات التفكير الناقد أو الفهم القرائي المتقدم)، وقد ربما يرجع ذلك إلى تدني التكامل بين طرق التدريس الحالية ومتطلبات الاختبارات الوطنية (نافس).

أما واقع تحديات الاختبارات الوطنية (نافس) المرتبطة بالمنهج من وجهة نظر معلمات الابتدائية الثانية والمتوسطة الخامسة بخميس مشيط على مستوى الفقرات فإنه يتضح من الجدول (5) الآتي:

1. حصول الفقرة (5) والتي تنص على "كثافة محتوى المقرر وعدم ملائمة موضوعاته مع الزمن المخصص للتدريس" على أعلى واقع تحدي بمتوسط حسابي بلغ (3.62)، إضافة إلى تشتت كبير في استجابات العينة حول هذا التحدي وذلك من خلال قيمة الانحراف المعياري والذي بلغ (1.261)، وتغزو الباحثة هذه النتيجة إلى إشكالية في تصميم المنهج وموازنته الزمنية، حيث إن كثافة المحتوى دون مراعاة الوقت المخصص لكل وحدة أو درس قد يؤدي إلى عدة آثار سلبية، منها اضطراب المعلمات إلى الإسراع في شرح المحتوى دون التعمق فيه، وعدم مراعاة الفروق الفردية بين الطالبات، مما ينعكس على مستوى التحصيل الدراسي والاستعداد للاختبارات الوطنية (نافس).

2. حصلت الفقرة (2) والتي تنص على "ضعف اهتمام المقرر ببناء سلوكيات إيجابية تدعم القراءة عند الطالبات" على أدنى واقع تحدي، بمتوسط حسابي بلغ (2.31)، ولكن يتضح من خلال قيمة الانحراف المعياري أن هناك تشتتاً كبيراً في استجابات أفراد العينة إذ بلغ الانحراف المعياري (1.032)، وتغزو الباحثة هذه النتيجة إدراك المعلمات للدور التربوي غير الأكاديمي للمقرر الدراسي، مثل بناء السلوكيات والاتجاهات الإيجابية، إلا أن التشتت في الآراء يستدعي مزيداً من الدراسة النوعية؛ لفهم أسباب هذا التفاوت، وتحديد ما إذا كانت هذه السلوكيات تُبنى من خلال المقرر فعلاً، أم تُعزز بوسائل أخرى داخل المدرسة.

نتائج السؤال الفرعي الثاني:

ما واقع تحديات الاختبارات الوطنية (نافس) المرتبطة بالمعلمات من وجهة نظر معلمات الابتدائية الثانية والمتوسطة الخامسة بخميس مشيط؟

للإجابة عن ذلك تم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية التي تقيس واقع تحديات الاختبارات الوطنية (نافس) المرتبطة بالمعلمات من وجهة نظر معلمات الابتدائية الثانية والمتوسطة الخامسة بخميس مشيط، وتم عرض النتائج كما في الجدول (6).

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة لواقع تحديات الاختبارات الوطنية (نافس) المرتبطة بالمعلمات من وجهة نظر معلمات الابتدائية الثانية والمتوسطة الخامسة بخميس مشيط

م	الفقرات	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدلالة اللفظية للتحدي
1	ضعف إلمام المعلمات بالاختبارات الوطنية من حيث الطبيعة والفلسفة والأهداف.	3	2.54	1.198	ضعيف
2	قلة استخدام المعلمات للوسائل الحديثة في التعليم.	6	2.08	1.038	ضعيف
3	ضعف إلمام المعلمات باستراتيجيات التدريس الحديثة.	7	2.00	1.155	ضعيف
4	ندرة تقديم المعلمات أنشطة مشابهة لنمط أسئلة الاختبارات الوطنية.	4	2.38	1.044	ضعيف
5	تدني مهارة استثارة الدافعية للتعلم لدى الطالبات.	5	2.38	1.261	ضعيف
6	اقتصار الاختبارات التي تقدمها المعلمات على المستويات المعرفية.	2	2.69	1.032	متوسط
7	ارتفاع نصاب المعلمات من الحصص .	1	3.69	1.182	قوي
	متوسط التحديات المرتبطة بالمعلمات ككل		2.54	.823	ضعيف

يتضح من الجدول (6) أن واقع تحديات الاختبارات الوطنية (نافس) المرتبطة بالمعلمات من وجهة نظر معلمات الابتدائية الثانية والمتوسطة الخامسة بخميس مشيط جاءت بدلالة لفظية تحديات ضعيفة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (2.54)، وبانحراف معياري بلغ (0.823). وتعزو الباحثة انخفاض مستوى التحديات المرتبطة بالمعلمات إلى عدد من العوامل، منها: وجود وعي وتدريب مسبق لدى المعلمات حول متطلبات الاختبارات الوطنية (نافس)، إضافة إلى خبرة المعلمات وكفاءتهن المهنية في التعامل مع الخطط الدراسية وأساليب التقويم المرتبطة بمعايير الأداء، وربما يرجع ذلك إلى الدعم الإداري والتربوي داخل المدرسة، مما يعزز من ثقة المعلمات بأنفسهن ويقلل من شعورهن بوجود عوائق ترتبط بأدائهن الشخصي أو المهني. أما واقع تحديات الاختبارات الوطنية (نافس) المرتبطة بالمعلمات من وجهة نظر معلمات الابتدائية الثانية والمتوسطة الخامسة بخميس مشيط على مستوى الفقرات فإنه يتضح من الجدول (6) الآتي:

3. حصول الفقرة (7) والتي تنص على "ارتفاع نصاب المعلمات من الحصص" على أعلى واقع تحدي بمتوسط حسابي بلغ (3.69)، إضافة إلى تشتت كبير في استجابات العينة حول هذا التحدي وذلك من خلال قيمة الانحراف المعياري والذي بلغ (1.182)، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن المعلمات ترى بأن ارتفاع نصاب الحصص يُشكل تحدياً بارزاً يؤثر على الاستعداد الجيد لاختبار نافس، حيث يحدّ من قدراتهن على التخطيط الفعال، والتقويم البنائي، ومراعاة الفروق الفردية، الأمر الذي قد يؤدي إلى قلة الفرص للاطلاع أو التطوير المهني المتعلق بمواكبة معايير الاختبارات الوطنية (نافس).

4. حصلت الفقرة (3) والتي تنص على "ضعف إلمام المعلمات باستراتيجيات التدريس الحديثة" على أدنى واقع تحدي، بمتوسط حسابي بلغ (2.00)، ولكن يتضح من خلال قيمة الانحراف المعياري أن هناك تشتتاً كبيراً في استجابات أفراد العينة إذ بلغ الانحراف المعياري (1.155)، وتعزو الباحثة هذه النتيجة زيادة الدورات التدريبية التي خضعت لها المعلمات خلال الفترة السابقة، وقد ربما يرجع ذلك على تقديم الدعم الفني والتقني داخل المدرستين مما جعل المعلمات ترى بأن هذا ليست تحدي كبير.

نتائج السؤال الفرعي الثالث:

ما واقع تحديات الاختبارات الوطنية (نافس) المرتبطة بالطالبات من وجهة نظر معلمات الابتدائية الثانية والمتوسطة الخامسة بخميس مشيط؟

للإجابة عن ذلك تم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية التي تقيس واقع تحديات الاختبارات الوطنية (نافس) المرتبطة بالطالبات من وجهة نظر معلمات الابتدائية الثانية والمتوسطة الخامسة بخميس مشيط، وتم عرض النتائج كما في الجدول (7).

جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة لواقع تحديات الاختبارات الوطنية (نافس) المرتبطة بالطالبات من وجهة نظر معلمات الابتدائية الثانية والمتوسطة الخامسة بخميس مشيط

م	الفقرات	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدلالة اللفظية للتحدي
1	الضعف التراكمي في اكتساب المهارات لدى الطالبات.	5	4.00	.816	قوي
2	تدني الدافعية لدى الطالبات نحو اكتساب المهارات.	4	4.08	.954	قوي
3	قلة اهتمام ولاية الأمور بمتابعة مستوى بناتهن.	3	4.23	.832	قوي جداً

م	الفقرات	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدلالة اللفظية للتحدي
4	انخفاض مستوى الجدية لدى الطالبات في التعامل مع الاختبارات الوطنية.	2	4.54	.776	قوي جدًا
5	كثرة غياب الطالبات عن حضور الدروس.	6	3.85	1.144	قوي
6	ضعف خبرة الطالبات في التعامل مع نوعية أسئلة الاختبارات الوطنية.	6	3.85	1.144	قوي
7	ضعف الحالة الاجتماعية والاقتصادية للطالبات.	7	3.77	1.092	قوي
8	قلة نسبة الطالبات السعوديات في المدرسة.	1	4.62	.870	قوي جدًا
	متوسط التحديات المرتبطة بالطالبات ككل		4.12	.642	قوي

يتضح من الجدول (7) أن واقع تحديات الاختبارات الوطنية (نافس) المرتبطة بالطالبات من وجهة نظر معلمات الابتدائية الثانية والمتوسطة الخامسة بخميس مشيط جاءت بدلالة لفظية تحديات قوية، حيث بلغ المتوسط الحسابي (4.12)، وبانحراف معياري بلغ (0.642). وتعزو الباحثة ذلك إلى ضعف المهارات الأساسية مثل القراءة التحليلية، الفهم القرائي، ومهارات التفكير الناقد، إضافة إلى تدني دافعية الطالبات نحو التعلم والاختبارات الوطنية، خاصة إذا كانت لا ترتبط بنتائجهم الدراسية المباشرة، وقد ربما يرجع ذلك إلى قلة ممارسات الدعم الأسري أو قلة التحفيز من البيئة المنزلية تجاه الاختبارات الوطنية.

أما واقع تحديات الاختبارات الوطنية (نافس) المرتبطة بالطالبات من وجهة نظر معلمات الابتدائية الثانية والمتوسطة الخامسة بخميس مشيط على مستوى الفقرات فإنه يتضح من الجدول (7) الآتي:

5. حصول الفقرة (8) والتي تنص على "قلة نسبة الطالبات السعوديات في المدرسة" على أعلى واقع تحدي بمتوسط حسابي بلغ (4.62)، وبانحراف معياري بلغ (0.870)، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى عدم التوافق مع معايير المنهج السعودي: إذ أن بعض الطالبات قد لا يكنّ قد تلقين تعليمًا أوليًا وفقًا للمعايير الوطنية السعودية، مما يؤدي إلى وجود فجوات معرفية تؤثر على نتائجهم، وربما قد يرجع ذلك إلى قلة الارتباط الوجداني بالمناهج الوطنية إذ أن الطالبات غير السعوديات قد لا يشعرن بالانتماء الكامل للمنظومة التعليمية السعودية، مما يعكس على مستوى اهتمامهن بأداء متميز في الاختبارات الوطنية "نافس".

6. حصلت الفقرة (7) والتي تنص على "ضعف الحالة الاجتماعية والاقتصادية للطالبات" على أدنى واقع تحدي، بمتوسط حسابي بلغ (3.77)، ولكن يتضح من خلال قيمة الانحراف المعياري أن هناك تشتتًا كبيرًا في استجابات أفراد العينة إذ بلغ الانحراف المعياري (1.092)، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى الدعم المؤسسي والمجتمعي، ففي بعض الحالات، تكون هناك مؤسسات داعمة (مثل الجمعيات الخيرية أو برامج الدعم المدرسي) تخفف من تأثير الحالة الاقتصادية للطالبات، مما يقلل من شعور المعلمات بوجود هذا التحدي، وقد ربما يرجع ذلك إلى الاهتمام العام بالعوامل التعليمية، حيث ترى بعض المعلمات أن التحديات الأكاديمية (مثل ضعف المهارات القرائية أو اللغوية) أكثر أهمية وتأثيرًا من العوامل الاجتماعية والاقتصادية المباشرة.

وفي الجدول (8) يمكن استخلاص واقع تحديات الاختبارات الوطنية (نافس) المرتبطة بالطالبات من وجهة نظر معلمات الابتدائية الثانية والمتوسطة الخامسة بخميس مشيط

جدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة لواقع تحديات الاختبارات الوطنية (نافس) من وجهة نظر معلمات الابتدائية الثانية والمتوسطة الخامسة بخميس مشيط

م	المجالات	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدلالة اللفظية للتحدي
1	التحديات المرتبطة بالمنهج	2	2.87	.840	متوسط
2	التحديات المرتبطة بالمعلمات	3	2.54	.823	ضعيف
3	التحديات المرتبطة بالطالبات	1	4.12	.642	قوي
	متوسط تحديات الاختبارات الوطنية ككل		3.17	.618	متوسط

يتضح من الجدول (8) أن واقع تحديات الاختبارات الوطنية (نافس) بشكل عام من وجهة نظر معلمات الابتدائية الثانية والمتوسطة الخامسة بخميس مشيط جاءت بدلالة لفظية تحديات متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.17)، وبانحراف معياري بلغ (0.618). تعكس هذه النتيجة عدة مؤشرات مهمة:

- الوعي بالتحديات الواقعية: تشير النتيجة إلى أن المعلمات لديهن إدراك متوازن لحجم التحديات، فلا يوجد تهويل ولا تقليل مفرط من الصعوبات المرتبطة بالاختبارات الوطنية (نافس).
- كفاءة الاستعداد المدرسي: يمكن أن يعكس التقدير المتوسط وجود جهود مدرسية وبرامج تدريبية ساعدت على التخفيف من أثر بعض التحديات، مما جعلها في مستوى مقبول.
- تفاوت مصادر التحديات: بما أن النتيجة تعبر عن تحديات "متوسطة"، فهذا قد يشير إلى أن بعض التحديات كانت قوية (مثل التحديات المتعلقة بالطالبات)، بينما كانت أخرى ضعيفة أو متوسطة (مثل التحديات المرتبطة بالمعلمات أو المناهج)، وهو ما أنتج متوسطاً عاماً معتدلاً.
- دلالة على فرص التحسين: وصول التحديات إلى مستوى متوسط يشير إلى أن هناك فرصة كبيرة لتحسين الأداء، ورفع الاستعداد للاختبارات الوطنية (نافس) من خلال معالجة الجوانب الأكثر تأثيراً.

أما واقع تحديات الاختبارات الوطنية (نافس) المرتبطة بالطالبات من وجهة نظر معلمات الابتدائية الثانية والمتوسطة الخامسة بخميس مشيط على مستوى المجالات فإنه يتضح من الجدول (8) الآتي:

1. حصل مجال التحديات المرتبطة بالطالبات على المرتبة الأولى، وبواقع تحديات قوية، حيث بلغ المتوسط الحسابي (4.12)، وبانحراف معياري (0.642).
2. حصل مجال التحديات المرتبطة بالمنهج على المرتبة الثانية، وبواقع تحديات متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (2.87)، وبانحراف معياري (0.840).
3. حصل مجال التحديات المرتبطة بالمعلمات على المرتبة الثالثة والأخيرة، وبواقع تحديات ضعيفة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (2.54)، وبانحراف معياري (0.823).

نتائج السؤال الفرعي الرابع:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول تحديات الاختبارات الوطنية (نافس) من وجهة نظر معلمات الابتدائية الثانية والمتوسطة الخامسة بخميس مشيط والتي تعزى لمتغيرات (المؤهل العلمي، المرحلة الدراسية، الحصول على الرخصة المهنية، التخصص)؟

أولاً بحسب متغير المؤهل العلمي:

لفحص دلالات الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول تحديات الاختبارات الوطنية (نافس) من وجهة نظر معلمات الابتدائية الثانية والمتوسطة الخامسة بخميس مشيط تعزى لمتغير المؤهل العلمي، تم استخدام اختبار كروسكال-ووليز (Kruskal - Wallis)، والجدول (9) يوضح ذلك:

جدول (9) نتائج اختبار (Kruskal - Wallis) لفحص دلالة الفروق بين تقديرات أفراد العينة حول تحديات الاختبارات الوطنية (نافس) من وجهة نظر معلمات الابتدائية الثانية والمتوسطة الخامسة بخميس مشيط تعزى لمتغير المؤهل العلمي

التحديات	المؤهل العلمي	العدد	متوسط الرتب	قيمة ()	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة اللفظية
تحديات مرتبطة بالمنهج	أقل من بكالوريوس	4	7.88	1.554	2	.460	غير دالة
	بكالوريوس	8	7.13				
	أعلى من بكالوريوس	1	2.50				
تحديات مرتبطة بالمعلمات	أقل من بكالوريوس	4	4.38	2.870	2	.238	غير دالة
	بكالوريوس	8	8.38				
	أعلى من بكالوريوس	1	6.50				
تحديات مرتبطة بالطالبات	أقل من بكالوريوس	4	3.88	5.001	2	.082	غير دالة
	بكالوريوس	8	7.88				
	أعلى من بكالوريوس	1	12.50				
التحديات ككل	أقل من بكالوريوس	4	4.75	2.225	2	.329	غير دالة
	بكالوريوس	8	7.75				
	أعلى من بكالوريوس	1	10.00				

يتبين من الجدول (9) الآتي:

7. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول تحديات الاختبارات الوطنية (نافس) من وجهة نظر معلمات الابتدائية الثانية والمتوسطة الخامسة بخميس مشيط تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وقد يعزى ذلك إلى تشابه الأعمال التدريسية التي تقوم بها والمعلمات، والمشكلات الصفية الروتينية التي تواجههن، وآلية مواجهتها، وقد ربما يرجع ذلك إلى تشابه الخبرات الميدانية، فالخبرة الواقعية اليومية داخل

الفصول الدراسية قد تلعب دورًا أكبر من المؤهل الأكاديمي في تشكيل تصورات المعلمات تجاه تحديات نافس. فكل معلمة، سواء أكانت تحمل بكالوريوس أو دراسات عليا، تتعامل مع نفس نوعية الطالبات والظروف المدرسية.

ثانياً: بحسب متغير المرحلة الدراسية

لفحص دلالات الفروق بين متوسطي استجابات أفراد العينة حول تحديات الاختبارات الوطنية (نافس) من وجهة نظر معلمات الابتدائية والثانية والمتوسطة الخامسة بخميس مشيط تعزى لمتغير المرحلة الدراسية، تم استخدام اختبار مان ويتني (Mann-Whitney)؛ والجدول (10) يوضح ذلك:

جدول (10) نتائج اختبار (Man-Whitney) لفحص دلالات الفروق بين متوسطي استجابات أفراد العينة حول تحديات الاختبارات الوطنية (نافس) من وجهة نظر معلمات الابتدائية والثانية والمتوسطة الخامسة بخميس مشيط تعزى لمتغير المرحلة الدراسية

التحديات	المرحلة الدراسية	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	دالة عند α	الدلالة اللفظية
المرتبطة بالمنهج	الابتدائية	5	الابتدائية	8.20	-0.881	.378	غير دالة
	المتوسطة	8	المتوسطة	6.25			
المرتبطة بالمعلمات	الابتدائية	5	الابتدائية	3.90	-2.285	.022	دالة
	المتوسطة	8	المتوسطة	8.94			
المرتبطة بالطالبات	الابتدائية	5	الابتدائية	3.50	-2.569	.010	دالة
	المتوسطة	8	المتوسطة	9.19			
التحديات ككل	الابتدائية	5	الابتدائية	4.40	-1.903	.065	غير دالة
	المتوسطة	8	المتوسطة	8.63			

يتبين من الجدول (10) الآتي:

8. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول تحديات الاختبارات الوطنية (نافس) المرتبطة بالمنهج، إضافة إلى التحديات ككل من وجهة نظر معلمات الابتدائية والثانية والمتوسطة الخامسة بخميس مشيط تعزى لمتغير المرحلة الدراسية، وتعزو الباحثة ذلك إلى تشابه طبيعة التحديات عبر المراحل الدراسية، حيث قد تكون التحديات الأساسية المرتبطة بالمنهج (مثل كثافة المحتوى، وضيق الزمن، وضعف المواءمة مع الاختبارات الوطنية) موجودة بشكل متقارب في كلا المرحلتين، مما يجعل المعلمات يشعرون بواقع مشابه بغض النظر عن المرحلة، وقد ربما يرجع ذلك إلى استمرارية المهارات الأساسية، فالمهارات التي يتم تقييمها في الاختبارات الوطنية "نافس" (كالقراءة والرياضيات والعلوم) هي مهارات تراكمية تبدأ في المرحلة الابتدائية وتستمر في المتوسطة، ما يجعل المعلمات في كلتا المرحلتين يواجهن تحديات مرتبطة بتراكم ضعف المهارات الأساسية.

9. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول تحديات الاختبارات الوطنية (نافس) المرتبطة بالمعلمات، والمرتبطة بالطالبات من وجهة نظر معلمات الابتدائية والثانية والمتوسطة الخامسة بخميس مشيط تعزى لمتغير المرحلة الدراسية، وذلك لصالح المعلمات في المرحلة المتوسطة، وتعزو الباحثة

ذلك إلى محدودية البرامج التخصصية، الأمر الذي يشير إلى أن برامج التي تتلقاها المعلمات في المرحلة المتوسطة، لا تتضمن بالضرورة تدريبات عملية إضافية مرتبطة بتطبيق الاختبارات الوطنية أو التعامل مع تحدياتها الميدانية.

ثالثاً: بحسب متغير الحصول على الرخصة المهنية

لفحص دلالات الفروق بين متوسطي استجابات أفراد العينة حول تحديات الاختبارات الوطنية (نافس) من وجهة نظر معلمات الابتدائية الثانية والمتوسطة الخامسة بخميس مشيط تعزى لمتغير الحصول على الرخصة المهنية، تم استخدام اختبار مان ويتني (Mann-Whitney)؛ والجدول (11) يوضح ذلك:

جدول (11) نتائج اختبار (Man-Whitney) لفحص دلالات الفروق بين متوسطي استجابات أفراد العينة حول تحديات الاختبارات الوطنية (نافس) من وجهة نظر معلمات الابتدائية الثانية والمتوسطة الخامسة بخميس مشيط تعزى لمتغير الحصول على الرخصة المهنية

التحديات	الحصول على الرخصة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	دالة عند α	الدلالة اللفظية
المرتبطة بالمنهج	نعم	9	6.50	58.50	-0.696	.486	غير دالة
	لا	4	8.13	32.50			
المرتبطة بالمعلمات	نعم	9	7.39	66.50	-0.544	.587	غير دالة
	لا	4	6.13	24.50			
المرتبطة بالطالبات	نعم	9	7.89	71.00	-1.238	.216	غير دالة
	لا	4	5.00	20.00			
التحديات ككل	نعم	9	7.67	69.00	-0.926	.355	غير دالة
	لا	4	5.50	22.00			

يتبين من الجدول (11) الآتي:

10. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول تحديات الاختبارات الوطنية (نافس) من وجهة نظر معلمات الابتدائية الثانية والمتوسطة الخامسة بخميس مشيط تعزى لمتغير الحصول على الرخصة المهنية، ويمكن أن يرجع ذلك إلى أن أغلب التحديات ذات الأثر تعود إلى الطالبات بشكل رئيس، وقد ربما يرجع ذلك إلى الطبيعة الإدارية والتنفيذية للدور، إذ أن تنفيذ الاختبارات الوطنية (نافس) يتطلب التزاماً بتعليمات وإجراءات موحدة، فإن التأهيل الأكاديمي الأعلى لا يمنح بالضرورة فرصة لتقدير مختلف أو استجابة مختلفة تجاه التحديات.

رابعاً بحسب متغير التخصص:

لفحص دلالات الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول تحديات الاختبارات الوطنية (نافس) من وجهة نظر معلمات الابتدائية الثانية والمتوسطة الخامسة بخميس مشيط تعزى لمتغير التخصص، تم استخدام اختبار كروسكال وويلز (Kruskal - Wallis)، والجدول (12) يوضح ذلك:

جدول (12) نتائج اختبار (Kruskal – Wallis) لفحص دلالة الفروق بين تقديرات أفراد العينة حول تحديات الاختبارات الوطنية (نافس) من وجهة نظر معلمات الابتدائية الثانية والمتوسطة الخامسة بخميس مشيط تعزى لمتغير التخصص

التحديات	التخصص	العدد	متوسط الرتب	قيمة (χ^2)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة اللفظية
تحديات مرتبطة بالمنهج	لغة عربية	7	8.36	2.583	2	.275	غير دالة
	رياضيات	4	6.38				
	علوم	2	3.50				
تحديات مرتبطة بالمعلمات	لغة عربية	7	7.71	.790	2	.674	غير دالة
	رياضيات	4	6.75				
	علوم	2	5.00				
تحديات مرتبطة بالطالبات	لغة عربية	7	6.21	.643	2	.725	غير دالة
	رياضيات	4	7.75				
	علوم	2	8.25				
التحديات ككل	لغة عربية	7	7.29	1.010	2	.603	غير دالة
	رياضيات	4	7.75				
	علوم	2	4.50				

يتبين من الجدول (12) الآتي:

11. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول تحديات الاختبارات الوطنية (نافس) من وجهة نظر معلمات الابتدائية الثانية والمتوسطة الخامسة بخميس مشيط تعزى لمتغير التخصص، وقد يعزى ذلك إلى وحدة طبيعة التحديات، إذ يبدو أن التحديات المتعلقة بالاختبارات الوطنية (نافس) تلمس بوضوح من قبل جميع المعلمات، بغض النظر عن خلفياتهن العلمية، أو تخصصاتهن الأكاديمية.

خاتمة البحث:

في ضوء ما تطرقت إليه الدراسة الحالية من إطار نظري، ودراسات سابقة تناولت موضوع الدراسة الحالية، إضافة إلى ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الميدانية من خلال نتائج التحليلات الإحصائية الوصفية على أسئلة البحث عن درجة موافقة أفراد عينة البحث عن واقع تحديات الاختبارات الوطنية (نافس) المرتبطة بالطالبات من وجهة نظر معلمات الابتدائية الثانية والمتوسطة الخامسة بخميس مشيط، يمكن تقديم السبل التالية لمواجهة هذه التحديات:

أولاً سبل لمواجهة التحديات المرتبطة بالطالبات:

1. تعزيز الوعي بأهمية التعليم وذلك من خلال التوعية المجتمعية: تنظيم حملات توعوية في المجتمعات المحلية لتسليط الضوء على أهمية التعليم للفتيات ورفع الوعي حول دورهن في المجتمع. والتعاون مع الأسر وذلك من خلال تشجيع

- الأسر على إرسال بناتهم إلى المدارس من خلال حملات توعية تثقيفية تبرز فوائد التعليم على المدى الطويل.
2. تحسين بيئة المدرسة: تأكيد ضرورة تهيئة بيئة مدرسية آمنة ومريحة للطالبات، تشمل مرافق جيدة، وفصول دراسية مجهزة، ومرافق صحية تحترم خصوصية الطالبات، إضافة إلى الرعاية النفسية والاجتماعية وذلك من خلال توفير استشاريين نفسيين في المدارس لدعم الطالبات في حالات الضغوط النفسية أو الاجتماعية التي قد تؤثر على مشاركتهن في الاختبارات الوطنية.
3. توفير برامج تحفيزية: وذلك من خلال إنشاء برامج منح دراسية أو مكافآت للطالبات المتميزات في دراستهن لتحفيز الطالبات على المشاركة المستمرة. إضافة إلى مشاركة النماذج الناجحة وذلك من خلال عرض قصص نجاح لطالبات أكملن تعليمهن وتوفرن في حياتهن المهنية والمجتمعية كحافز للطالبات الأخريات.
4. تعزيز الوعي بأهمية الاختبارات الوطنية: وذلك بتنظيم جلسات توعوية وندوات للطالبات وأولياء الأمور لشرح أهمية الاختبارات الوطنية وأثرها على مستقبل الطالبات الأكاديمي والمهني، إضافة إلى أن الأداء الجيد في هذه الاختبارات يؤثر على فرص القبول في الجامعات واختيار التخصصات التعليمية، وكذلك تحسين سمعة المدرسة.
5. *تحفيز الطالبات: وذلك من خلال تقديم جوائز ومكافآت معنوية ومادية للطالبات المتفوقات في الاختبارات الوطنية، مثل شهادات تقدير أو منح دراسية أو مكافآت مالية، إضافة إلى التحفيز الجماعي، وذلك بتنظيم فعاليات مدرسية تشجع على المنافسة بين الطالبات، مثل احتفالات بتكريم الأوائل في كل مادة أو مرحلة دراسية.
6. توفير بيئة اختبار مثالية: وذلك من خلال إزالة الضغوط النفسية، والعمل على تخفيف التوتر النفسي الذي قد تشعر به الطالبات قبيل الاختبارات، عبر تنظيم جلسات إرشادية لتهيئة الطالبات نفسياً للامتحانات.
7. تحفيز الطالبات على تطوير مهارتهن وذلك بتنظيم ورش عمل لتطوير مهارات الطلاب في حل الأسئلة وتقنيات الاختبار مثل إدارة الوقت في الاختبار، كيفية التعامل مع الأسئلة المفتوحة والمغلقة، وغيرها.
8. مشاركة أولياء الأمور في دعم الطالبات: وذلك بتشجيع أولياء الأمور على تقديم الدعم النفسي والأكاديمي لل طالبة خلال فترة الاختبارات، مثل إنشاء بيئة دراسية هادئة ومحفزة في المنزل، إضافة إلى إنشاء قناة تواصل مستمرة بين المعلمين وأولياء الأمور لضمان متابعتهم المستمرة لأداء الطالبات وتشجيعهن.
9. إيجاد برامج تعليمية موجهة: مثل دروس التقوية في المواد التي تواجه فيها الطالبات صعوبات، مع التركيز على الموضوعات التي قد تكون محورية في الاختبارات الوطنية.
10. تشجيع مبدأ المنافسة الإيجابية: وذلك من خلال تنظيم مسابقات مدرسية تركز على تحفيز الطالبات في مجال المواد الدراسية التي تشملها الاختبارات الوطنية، مما يرفع مستوى الجدية لدى الطالبات.
11. التثقيف الإعلامي حول الاختبارات الوطنية: نشر مواد إعلامية ومعلومات عبر الوسائل المدرسية مثل المواقع الإلكترونية، الإعلانات، والصحف المدرسية لتوعية الطالبات حول الاختبارات وأهمية أدائهن فيها، إضافة إلى الاستفادة من تجارب النجاح للطالبات اللواتي تألّفن في الاختبارات الوطنية كقدوة لتحفيز بقية الطالبات.

ثانيًا سبل لمواجهة التحديات المرتبطة بالمنهج:

1. إعادة تصميم المناهج الدراسية: وذلك من خلال مراجعة المنهج بشكل دوري من أجل ترتيب الموضوعات بشكل منطقي يتناسب مع الوقت المتاح، كما يمكن تقليل بعض المحتوى غير الضروري أو إعادة ترتيبه بما يسمح بالتعامل مع الموضوعات المهمة بشكل أعمق، أو تقليص الموضوعات غير الأساسية التي لا تضيف قيمة كبيرة للطلاب، والتركيز على المفاهيم الرئيسية التي تسهم في تطوير المهارات والمعرفة الأساسية.

2. تحديد الأولويات: وذلك بالتركيز على الأهداف التعليمية، والتركيز على تحقيق هذه الأهداف بشكل أساسي من خلال تخصيص مزيد من الوقت للموضوعات الأساسية التي تمثل قلب المقرر وتهم الطالبات في المدى الطويل.
3. تنويع طرق التدريس: استخدام مجموعة متنوعة من أساليب التدريس مثل المحاضرات، والأنشطة العملية، والنقاشات، والفيديوهات التعليمية، لتوزيع الجهد على الموضوعات بطريقة تقلل من الشعور بالتشتت عند الطالبات، ودمج الأنشطة العملية التي تعزز تعلم الطالبات، وتساعد في تطبيق المفاهيم بشكل سريع، مما يعزز الفهم في وقت أقصر.
4. تدريب المعلمين على إدارة الوقت: تدريب المعلمين على تقنيات إدارة الوقت داخل الفصل بحيث يستطيعون تغطية المواد بفعالية دون أن يتعثروا في التفاصيل الزائدة.
5. التدريس باستخدام التكنولوجيا: الاستفادة من التكنولوجيا لتقديم أجزاء من المحتوى خارج الفصل الدراسي من خلال الدروس المصورة أو المواد الرقمية، مما يتيح للطالبات التعلم بالسرعة التي تناسبهم وتخفيف العبء داخل الفصول الدراسية.
6. تنمية مهارات البحث والابتكار: تشجيع الطالبات على البحث في موضوعات جديدة، وكتابة تقارير بحثية تستند إلى أساليب علمية مثل جمع البيانات، وتحليل المعلومات، واستخلاص النتائج.
7. إعداد بنك أسئلة مشابه للاختبارات الوطنية: إعداد بنك أسئلة يشمل أسئلة مشابهة للأسئلة في الاختبارات الوطنية، بحيث يمكن للطالبات إجراء اختبارات دورية لتقييم فهمهن واستعدادهن، ويمكن أن يتضمن هذا البنك أسئلة من مختلف الموضوعات والمستويات.
8. مراجعة وتحليل الاختبارات الوطنية السابقة: ينبغي على المعلمين والمشرفين التربويين دراسة أسئلة الاختبارات الوطنية السابقة لفهم نوعية الأسئلة ومستوى صعوبتها. بناءً على هذه الدراسة، يمكن تعديل أو تطوير المقررات بحيث تشمل نوعية مشابهة من الأسئلة.

ثالثاً سبل لمواجهة التحديات المرتبطة بالمعلمات:

1. إعادة توزيع النصاب التدريسي: وتقسم الحصص بمرونة، إذ يمكن للمديريات إعادة توزيع الحصص الدراسية على المعلمات بطريقة أكثر مرونة، بحيث لا تتحمل المعلمة نصاباً تدريسياً عالياً يؤدي إلى ضغط عليها.
2. تقليل نصاب الحصص للمعلمات المتميزات: تخصيص نصاب تدريسي أقل للمعلمات المتميزات من حيث الأداء والقدرة على التدريس. على سبيل المثال، يمكن تقليل النصاب للمعلمات اللاتي يقدمن أداءً متميزاً أو اللواتي لديهن مهام إضافية مثل الإشراف على الأنشطة.
3. تحسين التوازن بين العمل والحياة الشخصية: النظر في تقليص الأعمال الإدارية والمهام غير التدريسية التي تُكلف بها المعلمات يمكن أن يشمل ذلك تقليل الاجتماعات الإضافية أو الأعمال المنزلية، مما يتيح للمعلمات التركيز على التدريس الفعلي.
4. التركيز على الكفاءة بدلاً من الكمية: تدريب المعلمات على أساليب التدريس الفعالة التي تتيح لهن تغطية محتوى أكبر في وقت أقصر دون التأثير على جودة التعليم.
5. استخدام أساليب التقويم المرن: تقديم تقويم مستمر لقياس تقدم الطالبات بدلاً من التركيز على الامتحانات النهائية فقط هذا يساعد في تقليل العبء على المعلمة لأن التقويم المستمر يسمح بتوزيع العمل بشكل أكثر توازناً.
6. تنويع أسئلة الاختبارات لتشمل مستويات مختلفة من التفكير: يجب أن تحتوي الاختبارات على أسئلة تقيم مهارات التفكير العليا، مثل التحليل، والتقييم، والتطبيق، وليس الاكتفاء بالأسئلة التي تركز على المعرفة البسيطة (الحفظ)، إضافة إلى

استخدام تصنيف بلوم للأهداف التعليمية، الذي يتضمن مستويات من المعرفة (التذكر والفهم) إلى مهارات أعلى مثل التطبيق والتحليل والتقييم والإبداع. يجب على المعلمات تصميم أسئلة تغطي جميع هذه المستويات لتقييم الطلاب بشكل شامل.

7. تعزيز مهارات التفكير النقدي: توفير دورات تدريبية للمعلمات حول كيفية تصميم اختبارات متنوعة تشمل جميع مستويات التفكير، بحيث تكون الأسئلة تقيّم ليس فقط المعرفة الأساسية، بل أيضًا التفكير التحليلي والنقدي والإبداعي.
8. تدريب المعلمات على تصميم اختبارات متعددة الأبعاد: الاستفادة من التقنيات التعليمية المتاحة مثل المنصات الإلكترونية التي تتيح للطلاب التدريب على الأسئلة التي تنمي مهارات التفكير العليا. يمكن تضمين تمارين تفاعلية على الإنترنت مثل الألعاب التعليمية أو اختبارات تقييم التفكير.

توصيات الدراسة

في ضوء النتائج التي توصلت لها الدراسة؛ فإنه يمكن الخروج بالتوصيات التالية:

1. تبني سبل مواجهة التحديات الاختبارية الوطنية (نافس).
2. إعادة موازنة المنهج الدراسي مع معايير الاختبارات الوطنية، من خلال تطوير محتوى دراسي يُعزز المهارات الأساسية في القراءة والرياضيات.
3. تنظيم برامج تدريبية مهنية للمعلمات، تركز على كيفية دمج معايير نافس ضمن التخطيط اليومي للدروس وأساليب التقويم.
4. مراجعة الخطة الزمنية وتخفيف كثافة المقررات الدراسية بما يتناسب مع قدرات الطالبات وواقع البيئة الصفية، وذلك لضمان جودة التعليم وتحقيق التوازن بين الكمية والعمق في تقديم المحتوى.
5. إعادة النظر في توزيع الحصص وجدولة المعلمات، بما يضمن توفير بيئة عمل مرنة ومحفزة تُمكن المعلمات من تأدية أدوارهن بكفاءة عالية، خاصة في ظل متطلبات تقويم وطني مثل الاختبارات الوطنية "نافس".

مقترحات الدراسة

من خلال النتائج التي توصلت إليها الدراسة، نقترح الباحثة القيام بالدراسات الآتية:

1. إعادة إجراء هذه الدراسة من وجهة نظر الطالبات.
2. إعادة تطبيق هذه الدراسة في مدارس أخرى.
3. إجراء دراسة مقارنة بين مدارس البنين ومدارس البنات.

المراجع

آل مريع، علي؛ وكداي، عبد اللطيف. (2014). أسباب تباين تحصيل الطلاب بين اختبارات الثانوية العامة ونتائج مركز القياس والتقويم في المملكة العربية السعودية، *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، 3(9)،

Al Marai, A., & Kadadi, A. (2014). Reasons for differences in student achievement between secondary school examinations and the results of the Measurement and Evaluation Center in Saudi Arabia. *International Interdisciplinary Journal of Education*, 3(9).

الحربي، فهد عبد الله؛ والقحطاني، فيصل علي. (2017). المقدرة القرائية وفق المعايير الدولية للطلبة في الصف الرابع الابتدائي: قراءة لنتائج مشاركة المملكة العربية السعودية في اختبار القراءة الدولي بيرلز، ورقة عمل مقدمة

لوكالة الوزارة للتعليم بنين، مسترجع من الرابط

https://drive.google.com/file/d/19Wu_uoHpyzGO0VosjFXAKUVaXUFTn2n/Vie

[w](#)

Al-Harbi, F. A., & Al-Qahtani, F. A. (2017). Reading literacy according to international standards for fourth-grade students: An analysis of Saudi Arabia's participation in PIRLS. Working paper submitted to the Deputy Ministry for Boys' Education. https://drive.google.com/file/d/19Wu_uoHpyzGO0VosjFXAKUVaXUFTn2n/View

الزهراني، إيمان حسن آل نصيب؛ والعجمي، لبنى حسين. (2025). فاعلية نموذج مارزانو لأبعاد التعلم في تحسين نواتج تعلم الاختبارات الوطنية نافس في مقرر العلوم لدى طالبات الصف السادس الابتدائي، *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر*، 9(46)، 181-226.

Al-Zahrani, I. H. Al Nasib, & Al-Ajmi, L. H. (2025). Effectiveness of Marzano's dimensions of learning model in improving NAFES national assessment learning outcomes in science among sixth-grade female students. *Arab Journal of Educational and Psychological Sciences*, 9(46), 181-226.

الزهراني، حمدان بن محمد بن حمدان؛ والغامدي، موفق علي أحمد الخفاشي. (2022). أسباب تدني نتائج طلاب وطالبات المرحلتين الابتدائية والمتوسطة في الاختبارات التحصيلية (المركزية) بمنطقة الباحة: دراسة ميدانية، *مجلة القراءة والمعرفة*، 243(2)، 155-207.

Al-Zahrani, H. M. H., & Al-Ghamdi, M. A. A. Al-Khafashi. (2022). Reasons for low achievement of male and female primary and intermediate students in centralized achievement tests in Al-Baha: A field study. *Journal of Reading and Knowledge*, 243(2), 155-207.

الزهراني، نورة أحمد سعيد؛ والسعيد، حنان أحمد يحيى. (2025). الصعوبات التي تواجهها طالبات الصف الثالث متوسط في الاختبارات الوطنية نافس في مجال تعليم الرياضيات من وجهة نظر المعلمات، *مجلة كلية التربية بتقها الأشراف*، 3(2)، 917-967.

Al-Zahrani, N. A. S., & Al-Saeedi, H. A. Y. (2025). Difficulties encountered by third-year intermediate female students in NAFES national assessments in mathematics from teachers' perspectives. *Journal of the Faculty of Education in Tafahna Al-Ashraf*, 3(2), 917-967.

الشنقيطي، أمامة محمد. (2020). فاعلية برنامج تدريبي في توعية معلمات اللغة العربية بالممارسات المثلى لرفع المقدرة القرائية للطلاب وفق معايير الاختبار الدولي للتقدم في القراءة بيرلز واتجاهاتهن نحوه، *المجلة التربوية*،

(72)، 944-997.

Al-Shanqiti, U. M. (2020). Effectiveness of a training program in raising Arabic teachers' awareness of best practices for improving students' reading literacy according to PIRLS standards and their attitudes toward it. *Educational Journal*, (72), 944-997.

عبيدات، ذوقان. (2003). *البحث العلمي: مفهومه وأدواته وأساليبه*، عمان، الأردن: اشراقات للنشر والتوزيع.

Obeidat, D. (2003). *Scientific research: Its concept, tools, and methods*. Amman, Jordan: Ishraqat Publishing and Distribution.

العساف، صالح بن محمد.. (2012م). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. (ط.2)، الرياض. الناشر: دار الزهراء للنشر والتوزيع.

Al-Assaf, S. M. (2012). *Introduction to research in the behavioral sciences* (2nd ed.). Riyadh: Dar Al-Zahra Publishing and Distribution.

عفانة، عزو إسماعيل؛ اللوح، أحمد حسن. (2008). *التدريس المسرح: رؤية حديثة في التعليم*، عمان الأردن، دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع.

Afana, I. I., & Al-Louh, A. H. (2008). *Dramatized teaching: A modern perspective on education*. Amman, Jordan: Dar Al-Masirah.

العنزي، أمجاد مجلي؛ والبلوي، عائشة محمد خليفة. (2022). اتجاهات معلمات الصفوف الأولية نحو الإسناد في مدارس الطفولة المبكرة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي، *مجلة منار الشرق للتربية وتكنولوجيا التعليم*، 1(2)، 17-39.

Al-Anazi, A. M., & Al-Balawi, A. M. K. (2022). Early-grade female teachers' attitudes toward teaching assignments in early childhood schools and their relationship to academic achievement. *Manar Al-Sharq Journal for Education and Learning Technology*, 1(2), 17-39.

الغامدي، رباب خلف. (2016). الفجوة بين نتائج اختبار الطالبات في الثانوية العامة وبين نتائج اختبار القدرات العامة والتحصيلي من وجهة نظر: الطالبات والمعلمات والمديرات والمشرفات التربويات، *الثقافة والتنمية*.

Al-Ghamdi, R. K. (2016). The gap between female students' secondary school examination results and their general aptitude and achievement test results from the perspectives of students, teachers, principals, and educational supervisors. *Culture and Development*.

القحطاني، عادل بن عبد الله منصور؛ والأحمدي، سارة عمر. (2022). أسباب تدني نتائج الطلاب السعوديين في اختبار بيرلز، *المجلة العلمية لكلية التربية بجامعة الوادي الجديد*، (42)، 65-82.

Al-Qahtani, A. A. M., & Al-Ahmadi, S. O. (2022). Reasons for Saudi students' low performance in PIRLS. *Scientific Journal of the Faculty of Education at New Valley University*, (42), 65-82.

المري، مباركة صالح الأكراف؛ والمطاوعة، فاطمة محمد. (2016). العوامل المؤثرة في تدني مستوى أداء تلاميذ المرحلة الابتدائية في الاختبارات الوطنية من وجهة نظر المعلمين، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 17(3)، 123-151.

Al-Marri, M. S. Al-Akraf, & Al-Mutawa, F. M. (2016). Factors affecting primary pupils' low performance in national assessments from teachers' perspectives. *Journal of Educational and*

Psychological Sciences, 17(3), 123–151.

مطري، إدريس علي. (2020). برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات تدريس القراءة في ضوء دراسة بيرلز لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، مجلة كلية التربية بجامعة المنصورة، (1109)، 895–954.

Matari, I. A. (2020). A proposed training program for developing reading instruction skills among primary-school Arabic teachers in light of PIRLS. Journal of the Faculty of Education at Mansoura University, (1109), 895–954.

المهيدي، ريم؛ واليامي، هادية؛ والخلف، البندري؛ والرشيدي، بدرية؛ والمطيري، إنصاف. (2024). أسباب تدني نتائج طلاب وطالبات المرحلتين الابتدائية والمتوسطة في الاختبارات الوطنية (نافس) من وجهة نظر المعلمات، مجلة الفنون والآداب وعلوم الإنسانيات والاجتماع، (107)، 151–175.

Al-Muhaydhili, R., Al-Yami, H., Al-Khalaf, A., Al-Rashid, B., & Al-Mutairi, I. (2024). Reasons for low performance of male and female primary and intermediate students in NAFES national assessments from female teachers' perspectives. Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences, (107), 151–175.

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (2022). دليل الاختبارات، المملكة العربية السعودية، متاح على الرابط <https://etec.gov.sa>

Education and Training Evaluation Commission. (2022). Assessment guide. Saudi Arabia. <https://etec.gov.sa>

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (2024). الاختبارات الوطنية نافس، مسترجع من الرابط <https://mafs.etec.gov.sa>

Education and Training Evaluation Commission. (2024). NAFES national assessments. <https://mafs.etec.gov.sa>

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (2024أ). الدليل الإرشادي لأولياء الأمور: الاختبارات الوطنية (نافس) وسيلتك للتعرف على مستوى التحصيل العلمي لمدارس أبنائك، المملكة العربية السعودية.

Education and Training Evaluation Commission. (2024a). Parent guide: NAFES national assessments as a means of understanding academic achievement levels at your children's schools. Saudi Arabia.

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (2024د). دليل المدرسة الإرشادي لاختبارات نافس الوطنية، المملكة العربية السعودية.

Education and Training Evaluation Commission. (2024d). School guidance manual for NAFES national assessments. Saudi Arabia.

عنوان البحث

حساسية الاشمئزاز والحكم الأخلاقي في ضوء الدراسات السابقة

م.م. فاتن غائب عوده¹

¹ وزارة التربية، المديرية العامة لتربية بغداد الرصافة الثانية، العراق.

البريد الإلكتروني: FatenaFatena910@gmail.com

HNSJ, 2026, 7(11); <https://doi.org/10.53796/hnsj711/13>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/711/13>

تاريخ النشر: 2026/11/01م

تاريخ القبول: 2026/10/17م

تاريخ الاستقبال: 2026/10/10م

المستخلص

تهدف هذه المراجعة السردية النقدية إلى تقييم علاقة حساسية الاشمئزاز بالحكم الأخلاقي، مع الفصل بين السمة والاستثارة التجريبية. ونُظمت عشر دراسات أولية وثلاثة أعمال تركيبية في جدولين بحسب التصميم والعينة ومجال الحكم وحدود الاستدلال، مع تحقق تكميلي من المصادر. أظهرت المقارنة ارتباطاً أوضح بين حساسية الاشمئزاز وإدانة انتهاكات الطهارة، في حين لم تسند نتائج الاستثارة أثراً سببياً عاماً في تشديد الأحكام. كما اختلفت دلالات تقدير الخطأ والعقوبة والاستجابة الضمنية والتعويض. وتخلص المراجعة إلى أن العلاقة مشروطة بالسياق، وتوصي بدراسات عربية مسجلة مسبقاً وأدوات متحققة ثقافياً وقياسات منفصلة للسمة والحالة والانفعالات المصاحبة. وتبقى النتائج مقيدة بالاختيار السردى للمصادر، ولا تمثل تحليلاً تلويحاً جديداً أو تقديرًا خاصاً بطلبة الجامعات.

الكلمات المفتاحية: الاشمئزاز؛ الحساسية؛ الحكم الأخلاقي؛ الطهارة؛ المراجعة.

RESEARCH TITLE

Disgust Sensitivity and Moral Judgment in Previous Research

Asst. Lect. Faten Ghaaib Aoda¹

¹ Ministry of Education, General Directorate of Education in Baghdad, Al-Rusafa II, Iraq.

Email: FatenaFatena910@gmail .com

HNSJ, 2026, 7(11); <https://doi.org/10.53796/hnsj711/13>

Arabic Scientific Research Identifier: <https://arsri.org/10000/711/13>

Received at 10/10/2026

Accepted at 17/10/2026

Published at 01/11/2026

Abstract

This critical narrative review examines disgust sensitivity and moral judgment, separating trait associations from experimental induction effects. Ten primary studies and three research syntheses were tabulated by design, sample, judgment domain, and inferential limits, with supplementary source verification. Trait disgust was more clearly associated with purity condemnation, whereas induction findings did not establish a general causal amplification effect. Wrongness, punishment, implicit responses, and compensation represented distinct outcomes. The relationship appears context dependent. Preregistered research in Arab settings, culturally validated tools, and separate measurement of traits, states, and accompanying emotions are recommended. Selective coverage limits conclusions; no new meta-analysis or university-student-specific effect is provided.

Keywords: disgust; sensitivity; moral judgment; purity; review.

المقدمة

يتصل الحكم الأخلاقي بكيفية تقييم الأفعال وتحديد مدى قبولها والمسؤولية عنها، وتشارك في تشكيله استجابات انفعالية وعمليات معرفية ومعايير اجتماعية. ويبرز الاشمئزاز في هذا المجال بسبب امتداده من تجنب المثيرات المنفرة إلى التعبير عن رفض بعض السلوكيات. غير أن استخدام وصف «مقزز» لفعل ما لا يكفي لإثبات أن الاشمئزاز سبب إدانته؛ فقد يكون الانفعال نتيجة للحكم أو مصاحباً له، وقد يعكس وصفاً لغوياً للاستنكار. ومن ثم ينبغي فصل السؤال عن وجود علاقة بين المتغيرين عن السؤال الأقوى المتعلق باتجاه السببية.

يفترض النموذج الحدسي الاجتماعي أن كثيراً من الأحكام تبدأ بتقييم سريع يتأثر بالتفاعل الاجتماعي والثقافي، ثم يأتي التعليل في مراحل لاحقة، مع بقاء إمكان تعديل الحكم بالمراجعة والتفاعل مع الآخرين (Haidt, 2001). ويوفر ذلك أساساً لدراسة الانفعال، لكنه لا يثبت أن كل انفعال سلبي يشدد كل حكم أخلاقي. كما يميز التصور الوظيفي للاشمئزاز بين مجالات مرتبطة بمسببات الأمراض، والاختيار الجنسي، والتفاعل الأخلاقي؛ وهي مجالات لا يجوز التعامل معها كمقياس واحد متجانس (Tybur et al., 2009).

وقد اتسعت الأدلة الحديثة، إلا أن نتائجها لا تتجه إلى استنتاج واحد. فبعضها يربط الفروق الفردية في الاشمئزاز بإدانة انتهاكات الطهارة، وبعض التجارب لا يرصد تشدداً عقب الاستثارة. كذلك تختلف الأحكام اللفظية عن العقوبة والسلوك الفعلي. لذلك تنطلق هذه المراجعة من تنظيم مستويات الدليل ومقارنتها، مع إبقاء البيئة الجامعية مجالاً للتطبيق والبحث المستقبلي، دون قصر نتائج عينات البالغين العامة عليها.

مشكلة المراجعة وأسئلتها

تتمثل المشكلة في أن تجميع الدراسات تحت عنوان «أثر حساسية الاشمئزاز» قد يحجب ثلاثة فروق حاسمة: الفرق بين السمة والحالة، وبين الارتباط والسببية، وبين مجالات الحكم الأخلاقي ومخرجاته. وتؤدي هذه الفروق، إذا أهملت، إلى قراءة الدراسات غير المتجانسة بوصفها اختبارات متطابقة، أو إلى تبني استنتاج سببي لا يسمح به التصميم.

وعليه، تتمحور المراجعة حول السؤال الرئيس: ما طبيعة العلاقة بين حساسية الاشمئزاز والحكم الأخلاقي، وما حدود الأدلة على أثر استثارة الاشمئزاز في تشديده؟ وتتفرع عنه أسئلة تتعلق بمدى اختلاف العلاقة باختلاف مجال الانتهاك، وبتفسير التباين بين الدراسات الارتباطية والتجريبية، وبأثر القياس والعينة والتحيز في النشر، وبحدود الإفادة من هذه الأدلة في بحوث طلبة الجامعات العربية.

أهداف المراجعة

تهدف المراجعة إلى ضبط مفهومي حساسية الاشمئزاز والحكم الأخلاقي، وتصنيف الدراسات وفق تصميماتها ومجالاتها ومخرجاتها، ومقارنة أدلة الفروق الفردية بأدلة الاستثارة التجريبية. كما تستهدف تفسير التناقض الظاهري بين النتائج، وتحديد حدود التعميم والسببية، وصوغ أولويات بحثية وتوصيات تربوية متناسبة مع قوة الدليل، دون إجراء تقدير إحصائي مجمع جديد.

أهمية الموضوع وأسباب اختياره

تتبع الأهمية النظرية من اختبار حدود تفسير الأخلاق بالانفعال بدل الاكتفاء بإثبات حضوره. وتتبع الأهمية المنهجية من الحاجة إلى التفريق بين مصدر المثير والخبرة الشعورية، وبين إدانة الفعل والعقوبة المقترحة. أما الأهمية التطبيقية فتتعلق

بفهم الحوار الأخلاقي في البيئات التعليمية، مع عدم تحويل الفروق الطبيعية في الاشمئزاز إلى تشخيص مرضي أو معيار للحكم على الأشخاص.

واختير الموضوع لأن الأدلة المتعارضة تتيح مراجعة نقدية ذات قيمة تتجاوز سرد النتائج، ولأن الدراسات الحديثة تتضمن تجارب مسجلة مسبقاً وتحليلات تلوية يمكن مقارنتها بالاستنتاجات الأقدم. كما أن وجود أدبيات عربية عن الاشمئزاز الأخلاقي يفتح مجالاً للتطوير المحلي؛ فدراسة عيسى (٢٠٢١) تتناول هذا المتغير لدى طلبة جامعة البصرة، لكنها لا تكفي منفردة لإثبات أثر سببي في الحكم الأخلاقي أو تعميمه على طلبة الجامعات العربية.

منهجية المراجعة

نوع المراجعة وحدودها

اعتمدت الدراسة مراجعة سردية نقدية ذات تركيب موضوعي مقارن. ويستند اختيارها إلى تنوع التصاميم والمفاهيم ومخرجات القياس، وإلى غياب سجل بحث أصلي مكتمل يحدد قواعد البيانات وتواريخ البحث وأعداد السجلات ومراحل الاستبعاد. لذلك لا توصف الدراسة بأنها مراجعة منهجية شاملة، ولا يُعرض مخطط فرز أو عدد كلي للسجلات لم يتوافر توثيقه. ويتسق توضيح نوع المراجعة وحدود إجراءاتها مع الإرشادات العامة لمراجعة الأدبيات (Snyder, 2019).

مصادر المادة وإجراءات التحقق

انطلقت المادة التحليلية من الدراسات التي عرضها المتن الأصلي، ثم جرى التحقق التكميلي من بياناتها ونتائجها عبر صفحات المجلات والناشرين والمستودعات الجامعية المتاحة، وإضافة مصادر تأسيسية ومنهجية ودراسة للفروق الفردية وتحليل تلوي ذي صلة. وشمل التحقق استخدام أسماء المؤلفين والعناوين وعبارات مثل *moral* و *disgust sensitivity* و *judgment* و *incidental disgust* و *purity*، مع مقابلاتها العربية. وهذا بحث تكميلي موجه إلى المصادر، وليس مسحاً مستقلاً شاملاً لكل الأدبيات المنشورة.

تركز المقارنة على الأعمال المنشورة بين ٢٠١٥ و ٢٠٢٥ التي أمكن التحقق من بياناتها الأساسية، مع الاستعانة بمصادر أقدم لبناء الإطار النظري. ولم يُفترض وجود دراسات منشورة في ٢٠٢٦ لمجرد امتداد السنة في وصف المسودة. واعتمد عام العدد المنشور عند اختلافه عن النشر الإلكتروني المبكر؛ لذلك استُخدمت سنة ٢٠٢١ لدراستي Białek و Jylkkä، وسنة ٢٠٢٣ لدراسة Sanyal، مع مراعاة تواريخ الإتاحة الإلكترونية السابقة.

اختيار الدراسات ومستويات استخدامها

أُقيمت الدراسات التي تتناول الاشمئزاز وعلاقته بحكم أخلاقي أو مخرج قريب محدد، وتوافرت لها بيانات قابلة للمقارنة. وفُصلت الدراسات الأولية عن المراجعات والتحليلات التلوية، ووُضعت رسالة البكالوريوس في مستوى استكشافي يختلف عن المقالات المحكمة. واستُخدمت الدراسة العربية ودراسة الفروق العمرية لدعم السياق، ولم تُعامل أي منهما بوصفها تقديرًا مباشرًا للأثر لدى طلبة الجامعة. ولم تُدخل الإحالات غير المستخدمة في التركيب النهائي لمجرد ورودها في قائمة المسودة.

استخراج البيانات والتركيب النقدي

نُظمت عشر دراسات أولية وثلاثة أعمال تركيبية في جدولين. ويشير العدد إلى الأعمال المعروضة في هذين الجدولين، لا إلى مجموع الدراسات الموجودة في المجال. واستُخرجت هوية المصدر، والتصميم، وحجم العينة عندما أمكن التحقق منه،

ونوع الاشتمزاز، ومخرج الحكم، والنتيجة المركزية، وقيد الاستدلال. وحُفظ الفرق بين العينة المستهدفة والعينة النهائية، وبين المشاركين في الفرز والمشاركين في التحليل العصبي. وحيث لم تتوافر تفاصيل كافية، تجنبت المراجعة استكمالها بالتخمين.

اعتمد التحليل تجميع النتائج في محاور السمة والحالة، وخصوصية الطهارة، والاختلاف بين التقييم والعقوبة والسلوك، ثم المقارنة بين الدليل الأولي والتركيب. واستُخدمت معايير وصفية للنقد تشمل ملاءمة التصميم للسؤال، وضبط الانفعالات المصاحبة، وحساسية القياس، والتسجيل المسبق، وحدود التعميم. ولم تُطبق أداة معيارية لحساب درجة خطر التحيز، ولم تُعد حسابات أحجام الأثر. كذلك لا تُجمع عينات الدراسات الأولية مع عينات التحليلات التلوية منعاً لعدّ الأدلة المتداخلة مرتين.

الإطار النظري والمفاهيمي

الاشتمزاز بين السمة والحالة والمجال

يُقصد بالاشتمزاز هنا خبرة نفور تدفع إلى الابتعاد عن مثير أو رفضه. أما حساسية الاشتمزاز بوصفها سمة فتشير في هذه المراجعة إلى الفروق الفردية المقاسة في الميل إلى الاستجابة بالاشتمزاز وشدها. ويختلف ذلك عن حالة الاشتمزاز المؤقتة المستتارة بمثير بصري أو شمّي أو لمسي. ولا يُفترض أن كل مقياس يتضمن كلمة الحساسية يقيس البنية نفسها؛ إذ ينبغي الرجوع إلى تعريف الأداة ومحتوى بنودها.

ويميز نموذج المجالات الثلاثة بين اشتمزاز مسببات الأمراض، والاشتمزاز الجنسي، والاشتمزاز الأخلاقي (Tybur et al., 2009). وتقيد هذه التفرقة في تجنب تعميم نتيجة تخص مثيرات التلوث على الأحكام المرتبطة بالجنس أو العدالة. كما تستلزم الحذر من التداخل الدلالي: فإذا كانت بنود «الاشتمزاز الأخلاقي» تتضمن أفعالاً موصوفة سلفاً بأنها مدانة، فقد يعكس ارتباطها بالإدانة تشابهاً في محتوى القياس، وليس أثراً انفعالياً مستقلاً.

مفهوم الحكم الأخلاقي ومخرجاته

يُعرف الحكم الأخلاقي إجرائياً بحسب الدراسة باعتباره تقدير خطأ الفعل أو جوازه أو شدته الأخلاقية. وتوجد مخرجات قريبة، مثل العقوبة المناسبة، والاستجابة الضمنية، والتعويض، لكنها ليست بدائل متطابقة له. فقد يرى الفرد أن فعلاً خاطئاً دون المطالبة بعقوبة شديدة، أو يتأثر سلوكه بكلفة التدخل والمصلحة الشخصية. ولذلك تفصل المراجعة بين هذه المخرجات عند تفسير النتائج.

الحس الاجتماعي وخصوصية المجال الأخلاقي

يساعد النموذج الحسّي الاجتماعي على تفسير سرعة التقييم الأخلاقي وتأثره بالسياق الاجتماعي، لكنه لا يجعل الاستدلال العقلي غائباً ولا يحول الاشتمزاز إلى سبب كاف لكل حكم (Haidt, 2001). وتضيف المقاربة المرتبطة بالأسس الأخلاقية توقعاً أكثر تحديداً: قد ترتبط بعض الاستعدادات الانفعالية بمجالات بعينها، ومنها الطهارة، بدرجة تفوق ارتباطها بالرعاية أو العدالة. وتتسق نتائج (Wagemans et al., 2018) مع هذا التوقع، دون أن تثبت أن الطهارة المجال الوحيد المتصل بالاشتمزاز أو أن الارتباط سببي.

ثلاث فرضيات يجب فصلها

تتمثل فرضية الاستتارة في أن الانتهاك الأخلاقي يثير الاشتمزاز، وفرضية التضخيم في أن الاشتمزاز يزيد شدة إدانة انتهاك قائم، وفرضية إضفاء الصفة الأخلاقية في أنه يحول فعلاً محايداً إلى فعل مدان. ولا يثبت دعم الفرضية الأولى صحة الفرضيتين الأخريين. كما يختلف الاشتمزاز الناشئ عن الفعل نفسه عن الاشتمزاز العرضي غير المرتبط به؛

فالثاني يختبر انتقال أثر انفعالي إلى تقييم لاحق، بينما قد يتداخل الأول مع فهم مضمون الفعل (Jylkkä et al., 2021).

الإطار التفسيري المعتمد

تتعامل المراجعة مع العلاقة بوصفها نتاج تفاعل بين استعداد الفرد، ونوع المثير، وتفسيره، ومجال الانتهاك، وطريقة السؤال. ويُستخدم هذا الإطار لتنظيم الأدلة، لا بوصفه نموذجًا سببيًا اختُبر في الدراسة الحالية. ويظل احتمال السببية العكسية والمتغيرات المشتركة قائمًا في البحوث الارتباطية؛ فقد تؤثر القيم المتعلمة في الاشمنزاز والتقييم معًا، كما قد ينتج الشعور بالنفور عن إدانة سابقة.

الإطار التحليلي للدراسات السابقة

يعرض الجدول الأول الدراسات الأولية بحسب تصميمها ومخرجاتها، ويخصص الجدول الثاني للأعمال التركيبية. ويُستخدم وصف «لم يُرصد أثر» في حدود الاختبار المنشور، دون تحويله إلى إثبات لاستحالة الأثر في جميع السياقات. وتُعرض النتائج المختصرة بوصفها تلخيصًا للمصادر وليست إعادة تحليل لبياناتها.

جدول ١ الدراسات الأولية ومخرجاتها وحدود الاستدلال

الدراسة والتصميم	العينة أو نطاق الدليل	النتيجة المركزية	القيد ودلالة المقارنة
Johnson et al. (2016) تجربتان	المجموع ١٤١٢	لم يظهر تضخيم مباشر ولا تعديل مدعوم بالحساسية الجسدية أو إتاحة المزاج.	لا تسند النتائج أثرًا كبيرًا للاستثارة؛ ولا تستبعد كل أثر صغير أو سياقي.
Olatunji et al. (2016) دراستان تجريبيتان	تجربة أولى من ٧٧؛ ثم تجربة ثانية	تختلف نتائج تقدير الخطأ عن العقوبة؛ ظهر نمط عقابي متعلق بالطهارة في الدراسة الثانية.	حالة الانزعاج أشد إدانة في بعض المقارنات؛ لا يصح اختزال المصدر في مجموعتين أو تجربة واحدة.
Nega et al. (2016) تجربة	٦٤ طالبًا جامعيًا	اختلفت الاستجابات الضمنية عن الصريحة عند تقييم مشاهد تقبيل علني.	مهمة محددة وعينة صغيرة؛ لا تمثل الأحكام الأخلاقية العامة أو السلوك الفعلي.
Damen (2017) رسالة بكالوريوس	درستان؛ المجموع ٥١٠	ظهرت نتائج داعمة في الدراسة الأولى ولم تتكرر بالوضوح نفسه في الثانية.	دليل استكشافي على الحكم والتعويض؛ قياس السمة لا يثبت السببية ولا تعميم السلوك.
Wagemans et al. (2018) خمس دراسات	المجموع ١١٠٤	ارتباط الحساسية بإدانة الطهارة أقوى من ارتباطها بالمجالات الأخرى.	يقوي تفسير خصوصية المجال؛ لا يعادل تجربة لاستثارة الانفعال.

الدراسة والتصميم	العينة أو نطاق الدليل	النتيجة المركزية	القيد ودلالة المقارنة
Białek et al. (2021) تجربتان ميدانيتان	١٤٢ و ٢٤٨	لم يؤثر التعرض للرائحة في الحكم؛ ارتبط الشعور المبلغ عنه ببعض التقييمات.	وجود المثير يختلف عن الخبرة الذاتية؛ ارتباط الشعور لا يعيد إثبات السببية.
Jylkkä et al. (2021) تجربتان	٨٧ و ٥١٠	لم تدعم النتائج إضفاء الصفة الأخلاقية أو التضخيم في السيناريوهات المستخدمة.	يجب فصل إدانة المحايد عن زيادة إدانة الخطأ القائم؛ وردت أدلة بايزية داعمة للعدم.
Sanyal et al. (2023) تجربة وقياس سمة	٦٠٠ بالغ أمريكي	أثر استثارة محدود في نوع من التقنيات الحيوية، لا يصمد أمام تصحيح تعدد الاختبارات.	عينة بالغين عامة؛ علاقات السمة لا تساوي أثر الصور ولا تخص الجامعة تلقائياً.
Tao et al. (2022) تهيئة وقياس عصبي	٢٨٦ للفحص؛ ١٠٠ للاختبار؛ ٧٦ للتحليل العصبي	تمايزت أنماط المعالجة العصبية بحسب مرحلة المعالجة ومجال الحكم.	لا يجوز وصف ٢٨٦ بأنهم عينة التحليل العصبي؛ اختلاف المكون العصبي لا يثبت تشدداً أخلاقياً عاماً.
Donner et al. (2025) تجربتان مسجلتان مسبقاً	المجموع النهائي ١٤٣٨؛ الأولى ٤٩٨	لم تؤد استثارة الاشمئزاز الجنسي إلى أحكام أشد في التجريبتين.	٥٦٠ حجم مستهدف للأولى وليس حجمًا نهائياً؛ تبقى النتيجة مقيدة بصيغة الاستثارة المختبرة.

المصدر: إعداد الباحثة من المصادر الأصلية المشار إليها. أُثبتت أحجام العينات بحسب المرحلة الموصوفة؛ ولا تعني الخانة المختصرة استيفاء جميع خصائص كل دراسة.

جدول ٢ المراجعات والتحليلات التلوية ودورها في تفسير الأدلة

الدراسة والتصميم	العينة أو نطاق الدليل	النتيجة المركزية	القيد ودلالة المقارنة
Ivan (2015) مراجعة أدبيات	أدبيات سابقة على النشر	تستعرض دعوى التضخيم والفروق الفردية وإشكالية فصل الاشمئزاز عن الغضب.	مصدر لتأطير النقاش؛ ليس تجربة على عينة جامعية ولا تقديرًا للأدلة حتى ٢٠٢٥.
Landy & Goodwin (2015) تحليل تلوي	٥٠ دراسة تجريبية	أثر تضخيم صغير انخفض إلى قرب الصفر بعد معالجة تحيز النشر.	خاص بالاشمئزاز العرضي؛ لا يُنقل مباشرة إلى علاقة السمة بالأخلاق.
Salvo et al. (2025) تحليلان تلويان	٧٨ اختبارًا للاستشارة و١٠١ للتضخيم	دعم للعلاقة في الاتجاهين مع تغير كبير وتأثير لاختلاف المجال والخصائص.	تختلف نطاقاته عن التحليل الأقدم؛ أعداد التحليلين ليست عدد مشاركين أو دراسات مستقلة يمكن جمعها تلقائيًا.

المصدر: إعداد الباحثة من Ivan (2015)، وLandy and Goodwin (2015)، وSalvo et al. (2025). لا يُحسب الاتفاق بين المراجعات والدراسات الداخلة فيها أدلة مستقلة إضافية.

تحليل الدراسات ومناقشة النتائج

السمة والحالة تجيبان عن سؤالين مختلفين

تشير المقارنة إلى أن أوضح مواضع الالتباس هو التعامل مع قياس حساسية الاشمئزاز كما لو كان استشارة تجريبية له. ففي بحوث السمة تجري مقارنة أفراد يختلفون في استعداداتهم، وقد تختلف معهم قيمهم وخبراتهم وطرائق استجاباتهم للاستبيانات. أما التجارب فتختبر ما إذا كان تغيير الحالة الانفعالية يؤدي إلى تغيير الحكم في شروط معينة. ولذلك يمكن منطقيًا أن تتعايش علاقة ارتباطية مستقرة مع غياب أثر في تجربة لاستشارة قصيرة؛ فالتصميمان لا يقيسان العملية نفسها. وتقدم دراسة Białek et al. (2021) تمييزًا إضافيًا بين التعرض للمثير والشعور الناتج عنه. فغياب الفرق بين شروط الرائحة، مع ارتباط بعض التقديرات الذاتية بالأحكام، يدعو إلى فحص فاعلية الاستشارة وتفسير المشاركين لها. لكنه لا يسمح باستبدال المقارنة التجريبية بتحليل ارتباطي ثم اعتباره دليلًا سببيًا مكافئًا. وقد يفسر متغير آخر الاستجابة الذاتية والحكم معًا، أو يتأثر التقرير عن الشعور بطريقة تقييم الموقف.

خصوصية الطهارة وحدود التعميم بين المجالات

تتفق نتائج Wagemans et al. (2018) مع أن حساسية الاشمئزاز ترتبط بالطهارة بدرجة أوضح من بعض المجالات الأخرى. وتوفر هذه النتيجة تفسيرًا لاختلاف الدراسات التي تستخدم مواقف جنسية أو جسدية عن الدراسات التي تسأل عن

الإنصاف أو الضرر. ومع ذلك، لا يلزم أن تكون الطهارة خالية من إدراك الأذى، ولا أن يكون ارتباطها بالاشمئزاز فريدًا على نحو مطلق. كما يجب التحقق من أن السيناريوهات متقاربة في شدتها وقابليتها للتصديق قبل نسبة الفرق إلى المجال وحده.

ويضيف السياق الثقافي صعوبة أخرى؛ فالموقف المصنف انتهاكًا للطهارة في بيئة معينة قد يُفهم في بيئة أخرى بوصفه مخالفة دينية أو ضررًا اجتماعيًا أو سلوكًا غير مألوف. لذلك لا يكفي نقل السيناريو وترجمة ألفاظه لافتراض تكافؤ. وتظل الحاجة قائمة إلى اختبار فهم المشاركين ومحتوى الانفعال بدل استنتاجهما من التصنيف النظري للموقف.

المخرجات المختلفة تفسر جزءًا من التعارض

توضح دراسة (Olatunji et al. (2016 أهمية الفصل بين تقدير خطأ الفعل والعقوبة المقترحة، بينما تكشف دراسة (Nega et al. (2016 اختلافًا بين المخرجات الضمنية والصريحة في مهمة محددة. وتبين رسالة (Damen (2017 أن نتائج التعويض والنوايا السلوكية تحتاج إلى قراءة مستقلة، ولا سيما مع عدم اتساق التكرار بين الدراستين. وبذلك لا تعد زيادة عقوبة معينة برهانًا تلقائيًا على تغير منظومة الحكم الأخلاقي كلها، كما لا تمثل الاستجابة الضمنية وحدها دليلًا على سلوك اجتماعي فعلي.

وتقتضي قراءة هذه المخرجات أيضًا التمييز بين التفسير النفسي والتبرير المعياري. فإثبات أن استجابة انفعالية ترتبط بتقييم معين لا يثبت صحة ذلك التقييم أخلاقيًا، ولا يبرر وصم الأشخاص أو المجموعات موضوع السيناريو. وموضوع المراجعة هو كيف يتكون الحكم وتختلف استجاباته، وليس تبني المواقف المقاسة في الدراسات.

قوة الاستدلال في التجارب والنتائج غير الدالة

تحد نتائج (Johnson et al. (2016 و (Jylkkä et al. (2021 و (Donner et al. (2025 من التعميم القائل بأن استثارة الاشمئزاز تشدد الأحكام بصورة ثابتة. ولا يجوز تجاهل هذه الأعمال لمجرد مخالفتها للتوقع النظري. وفي المقابل، فإن عدم الدلالة لا يكفي وحده لإثبات انعدام أي أثر؛ إذ ينبغي النظر إلى حجم العينة، ودقة التقدير، وقوة الاستثارة، وملاءمة المخرج. وعندما تُقدم الدراسة تحليلًا بايزيًا داعمًا للفرضية الصفرية، تكون قراءته أكثر تحديدًا من الاكتفاء بعبارة «لم تظهر دلالة».

أما نتائج (Tao et al. (2022 فتضيف مستوى متعلقًا بزمن المعالجة العصبية، لكنها لا تزال الحاجة إلى المقارنة السلوكية. فقد يختلف مؤشر عصبي دون أن يتغير مقدار الإدانة على مقياس الحكم. كما أن اختيار عينة عصبية من مجموعة فحص أكبر يجعل وصف مراحل الإدراج والاستبعاد ضروريًا لتقييم قابلية التعميم. ولا يصح استخدام المؤشرات العصبية بوصفها دليلًا أقوى بطبيعتها على السببية أو على شمول الأثر.

قراءة التحليلات التلوية دون تسوية مصطنعة

يُظهر الجمع بين (Landy and Goodwin (2015 و (Salvo et al. (2025 أن الخلاف لا يُحسم بعد الدراسات المؤيدة والمعارضة. فالتحليل الأول يركز على الاستثارة العرضية التجريبية ويحذر من تحيز النشر، بينما يتناول التحليل الأحدث علاقة أوسع في الاتجاهين مع تغاير معتبر. ومن ثم لا يلغى التحليل الأقدم بمجرد ظهور تقدير أحدث، ولا يُرفض الأحدث بسبب اختلاف خلاصته؛ بل تُقارن تعريفات المتغيرات، وأنواع الدراسات، ومعايير الإدراج، وطرائق التعامل مع التحيز.

ولا تجري المراجعة الحالية هذه المقارنة بإعادة تحليل بيانات التحليلين، ولذلك تظل قراءتها تفسيرية. والاستنتاج المتناسب مع المادة المتاحة هو أن الدليل لا يسند تعميماً سببياً واحداً على جميع صور الاشمئزاز والأحكام. كما أن وجود علاقة في اتجاه أن الانتهاك يثير الاشمئزاز لا يجوز نقله إلى الاتجاه المعاكس دون اختبار مستقل.

الجامعة والسياق العربي

لا تمثل كل الدراسات المعروضة طلبة الجامعات؛ فدراسة (Sanyal et al. (2023 تناولت بالغين أمريكيين، وتضم دراسة (Donner et al. (2025 تجربة ثانية بتجنيد إلكتروني خارج العينة الجامعية الأولى. كذلك تختبر دراسة (Peng and Zhang (2016 فروقاً عمرية تشمل أطفالاً وبالغين، وهو ما يجعلها مصدرًا للسياق النمائي دون أن تمنح تقديرًا خاصًا بالجامعة. ولا تتيح هذه المراجعة استنتاج اختلاف الأثر بين طلبة التخصصات أو بين الجامعات العربية.

وتفيد دراسة عيسى (٢٠٢١) في إبراز إمكان دراسة الاشمئزاز الأخلاقي محلياً، غير أن قياس مستواه أو فروقه الديموغرافية يختلف عن اختبار أثره في أحكام مستقلة. ومن هنا تتمثل الفجوة البحثية في الحاجة إلى دراسات عربية تفصل المتغيرات، وتختبر صلاحية الأدوات، وتربط الأحكام بمواقف جامعية واقعية دون الإيحاء بأن النتائج الأجنبية قد ثبتت في البيئة المحلية.

حدود المراجعة

تعتمد المراجعة اختياراً موجّهاً بالمصادر الواردة في المتن وبالإضافات المتحققة، ولا تدعي استيعاب جميع المنشورات. كما يختلف مستوى التفصيل المتاح بين النصوص الكاملة والملخصات وصفحات النشر، ولم تنفذ مراجعة مستقلة مزدوجة للاستخراج أو أداة معيارية لتقدير خطر التحيز. وتتباين الدراسات في العينات والمثيرات والمخرجات، وقد تتداخل الدراسات الأولية مع مواد التحليلات التلوية. لذلك لا يُستنتج من الجدولين حجم أثر كلي، ولا نسبة انتشار أو نتيجة سببية خاصة بطلبة الجامعات، وتبقى احتمالات انتقاء الأدبيات واللغة والإتاحة من حدود التركيب.

النتائج الرئيسية

١. تتطلب دراسة العلاقة فصل حساسية الاشمئزاز المستقرة عن حالته المؤقتة، وعدم استخدام دليل أحدهما بديلاً عن الآخر.
٢. ترتبط حساسية الاشمئزاز بإدانة انتهاكات الطهارة بصورة أوضح في بعض الأدلة، لكن ذلك لا يثبت اختصاصاً مطلقاً أو علاقة سببية عامة.
٣. لا تتسق نتائج الاستشارة التجريبية بما يسمح بالقول إن الاشمئزاز العرضي يشدد كل الأحكام الأخلاقية؛ وتقدم عدة أعمال كبيرة أو مسجلة مسبقاً نتائج غير داعمة لهذا التعميم.
٤. يفسر اختلاف المثيرات وطرائق القياس والمجالات الأخلاقية ومخرجات الحكم جزءاً من التعارض، مع بقاء الحاجة إلى اختبارات مباشرة لهذه التفسيرات.
٥. لا تُدمج تقديرات الخطأ والعقوبة والاستجابة الضمنية والتعويض بوصفها نتيجة واحدة، ولا يُساوى المؤشر العصبي بالتغير السلوكي.
٦. لا تتيح المادة المتاحة تقديرًا خاصًا بطلبة الجامعات العربية؛ كما أن قياس الاشمئزاز الأخلاقي محلياً لا يثبت أثره في الحكم دون تصميم مناسب.

الخاتمة

تخلص المراجعة إلى أن قيمة البحث في الاشمئزاز والأخلاق تكمن في تحديد متى ترتبط الخبرة الانفعالية بالتقييم وكيف تُقاس، أكثر من افتراض أثر موحد سابق على الاختبار. وتدعم المقارنة إطاراً يراعي السمة والحالة والمجال والمخرج والسياق، مع الفصل بين الاستثارة والتضخيم وإضفاء الصفة الأخلاقية. وبناءً عليه، يبقى الاشمئزاز متغيراً ذا صلة ببعض صور التقييم الأخلاقي، لكن جعله سبباً عاماً للتشدد يتجاوز ما تسمح به الأدلة المعروضة. وتوفر هذه الخلاصة أساساً لبحوث محلية أكثر ضبطاً، لا بديلاً عن تنفيذها.

التوصيات

١. اعتماد تعريف إجرائي واضح لكل من السمة والحالة، وقياس الغضب والانزعاج والخوف عند اختبار خصوصية الاشمئزاز، مع التحقق من نجاح الاستثارة دون الاكتفاء بالتعرض للمثير.
٢. بناء دراسات عربية مسجلة مسبقاً تستند إلى تحليل قدرة إحصائية، وتعلن معايير الاستبعاد وأحجام الأثر وفواصل الثقة ونتائج الاختبارات غير الدالة، وتضبط تعدد المقارنات.
٣. التحقق ثقافياً ولغوياً من مقاييس الاشمئزاز وسيناريوهات الحكم، ومراجعة التداخل بين بنود الاشمئزاز الأخلاقي وبنود الإدانة، واختبار تكافؤ القياس قبل المقارنات بين المجموعات.
٤. الفصل في التصميم والتحليل بين مجالات الطهارة والضرر والعدالة، وبين الحكم والعقوبة والسلوك، واستخدام مواقف واقعية متقاربة في الشدة والمألوفية.
٥. تشجيع برامج الحوار الأخلاقي والتفكير التأملي داخل الجامعة مع تقييم فاعليتها مستقلاً؛ فلا تبرر هذه المراجعة وصف مرتفعي الاشمئزاز بالمرضى أو افتراض حاجتهم إلى علاج.
٦. تنفيذ مراجعة منهجية لاحقة ببروتوكول معلن وبحث موثق وتقييم مستقل للانحياز، ثم تقرير ملائمة التحليل التلوي بحسب تجانس البيانات، بدل دمج نتائج غير متكافئة.

مقترحات لدراسات لاحقة

يمكن اختبار علاقة مجالات الاشمئزاز بالأحكام لدى طلبة جامعات عربية مع ضبط التدين والقيم والانفعال السلبي، ثم إجراء تجربة منفصلة تقارن مثيرات متكافئة الشدة وتفحص النتائج على الحكم والعقوبة كلّ على حدة. كما تفيد دراسة طويلة في تتبع التغير المشترك عبر الزمن، ودراسة متعددة المواقع في اختبار اختلاف السياق. وتُعد هذه مسارات بحث مقترحة، وليست نتائج مستخلصة من بيانات ميدانية في المراجعة الحالية.

المراجع

عيسى، هبه مجيد. (٢٠٢١). الاشمئزاز الأخلاقي لدى طلبة جامعة البصرة في ضوء بعض المتغيرات. مجلة ابن خلدون للدراسات والأبحاث، ١(١)، ٢٣٦-٢٦٠. <https://doi.org/10.56989/benkj.v1i1.568>

Issa, H. M. (2021). Moral disgust among University of Basrah students in light of some variables [English translation of the Arabic reference]. Ibn Khaldun Journal for Studies and Research, 1(1), 236–260. <https://doi.org/10.56989/benkj.v1i1.568>

- Białek, M., Muda, R., Fugelsang, J., & Friedman, O. (2021). Disgust and moral judgment: Distinguishing between elicitors and feelings matters. *Social Psychological and Personality Science*, 12(3), 304–313. <https://doi.org/10.1177/1948550620919569>
- Damen, S. (2017). Disgust sensitivity and its effect on moral judgments and behavioural intentions [Bachelor's thesis, Tilburg University]. <https://arno.uvt.nl/show.cgi?fid=144316>
- Donner, M. R., Kyriakopoulos, S., Meier, J., & Laham, S. M. (2025). Does inducing state sexual disgust cause harsher moral judgments? A preliminary test. *Collabra: Psychology*, 11(1), 147284. <https://doi.org/10.1525/collabra.147284>
- Haidt, J. (2001). The emotional dog and its rational tail: A social intuitionist approach to moral judgment. *Psychological Review*, 108(4), 814–834. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.108.4.814>
- Ivan, C.-E. (2015). On disgust and moral judgments: A review. *Journal of European Psychology Students*, 6(1), 25–36. <https://doi.org/10.5334/jeps.cq>
- Johnson, D. J., Wortman, J., Cheung, F., Hein, M., Lucas, R. E., Donnellan, M. B., Ebersole, C. R., & Narr, R. K. (2016). The effects of disgust on moral judgments: Testing moderators. *Social Psychological and Personality Science*, 7(7), 640–647. <https://doi.org/10.1177/1948550616654211>
- Jylkkä, J., Härkönen, J., & Hyönä, J. (2021). Incidental disgust does not cause moral condemnation of neutral actions. *Cognition and Emotion*, 35(1), 96–109. <https://doi.org/10.1080/02699931.2020.1810639>
- Landy, J. F., & Goodwin, G. P. (2015). Does incidental disgust amplify moral judgment? A meta-analytic review of experimental evidence. *Perspectives on Psychological Science*, 10(4), 518–536. <https://doi.org/10.1177/1745691615583128>
- Nega, C., Pateraki, L., Saranti, N., & Pasia, A. (2016). The role of disgust in homosexuality judgments. *The Open Psychology Journal*, 9, 75–83. <https://doi.org/10.2174/1874350101609010075>
- Olatunji, B. O., David Puncochar, B., & Cox, R. (2016). Effects of experienced disgust on morally-relevant judgments. *PLOS ONE*, 11(8), e0160357. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0160357>
- Peng, M., & Zhang, L. (2016). How disgust affects moral judgment across age groups. *Journal of Psychological Science*, 39(5), 1110–1115. <https://jps.ecnu.edu.cn/EN/Y2016/V39/I5/1110>
- Salvo, G., Ottaviani, C., & Mancini, F. (2025). Bidirectional interplay of disgust and morality: Meta-analytic investigations. *Personality and Individual Differences*, 236, 113032. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2024.113032>
- Sanyal, M., McAuliffe, W. H. B., & Curry, O. S. (2023). Gross values: Investigating the role of disgust in bioethics. *Current Psychology*, 42, 2888–2895. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01609-7>
- Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 104, 333–339. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039>
- Tao, D., Leng, Y., Huo, J., Peng, S., Xu, J., & Deng, H. (2022). Effects of core disgust and moral disgust on moral judgment: An event-related potential study. *Frontiers in Psychology*, 13, 806784. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.806784>

Tybur, J. M., Lieberman, D., & Griskevicius, V. (2009). Microbes, mating, and morality: Individual differences in three functional domains of disgust. *Journal of Personality and Social Psychology*, 97(1), 103–122. <https://doi.org/10.1037/a0015474>

Wagemans, F. M. A., Brandt, M. J., & Zeelenberg, M. (2018). Disgust sensitivity is primarily associated with purity-based moral judgments. *Emotion*, 18(2), 277–289. <https://doi.org/10.1037/emo0000359>

أثر الفساد على النمو الاقتصادي في دول غرب إفريقيا للفترة (2012-2022م): تحليل قياسي باستخدام بيانات السلاسل الزمنية المقطعية

د. الطيب محمد بن عبد الله¹، السارة آدم عبد الله²

¹ أستاذ مشارك، قسم الاقتصاد، كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية، جامعة كسلا، السودان.

² باحثة دكتوراه، كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية، جامعة كسلا، السودان.

البريد الإلكتروني: eltayeb.m.a.mohamedain@kassalauni.edu.sd ; eltayebain1967@gmail.com

HNSJ, 2026, 7(11); <https://doi.org/10.53796/hnsj711/14>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/711/14>

تاريخ النشر: 2026/11/01م

تاريخ القبول: 2026/10/17م

تاريخ الاستقبال: 2026/10/10م

المستخلص

هدفت الدراسة إلى تحليل العلاقة بين الفساد والأداء الاقتصادي خلال الفترة 2012-2022، باستخدام بيانات مقطعية زمنية لثلاث عشرة دولة. واعتمدت نماذج التأثيرات الثابتة والعشوائية واختبار هوسمان، ثم قُدرت نموذجًا لوغاريتميًا بتأثيرات ثابتة وإبطاء مؤشر الفساد أربع سنوات، مع تضمين الإنفاق الحكومي والبطالة ومعالجة الانحدار الذاتي للأخطاء. وشمل التقدير النهائي 78 مشاهدة للفترة 2017-2022. وأظهرت النتائج ارتباطًا موجبًا دالًا إحصائيًا بين المؤشر المؤسسي المستخدم والناتج المحلي الإجمالي؛ إذ بلغ المعامل 0.2903 والقيمة الاحتمالية 0.0186، كما ارتبط الإنفاق الحكومي بالناتج ارتباطًا موجبًا دالًا بمعامل 0.3954 وقيمة احتمالية 0.0002. وجاء معامل البطالة سالبًا وغير دال إحصائيًا. وتشير النتائج إلى أهمية النزاهة المؤسسية وكفاءة الإنفاق العام، دون أن تثبت علاقة سببية أو أثرًا مباشرًا على معدل النمو؛ فالمتغير التابع هو مستوى الناتج، كما تحتاج هوية مؤشر الفساد والتغطية الجغرافية للعينة إلى توثيق أدق. وتوصي الدراسة بتعزيز الشفافية والمساءلة واستقلال الأجهزة الرقابية، وتحسين توثيق البيانات واختبارات متانة النموذج.

الكلمات المفتاحية: الفساد؛ النمو الاقتصادي؛ غرب إفريقيا؛ بيانات البانل؛ الإنفاق الحكومي.

The Impact of Corruption on Economic Growth in West African Countries (2012–2022): An Econometric Analysis Using Panel Data

Dr. Eltayeb Mohamedain Abdullah¹; Alsara Adam Abdullah²

¹ Associate Professor, Department of Economics, Faculty of Economics and Administrative Sciences, University of Kassala, Sudan.

² PhD Researcher, Faculty of Economics and Administrative Sciences, University of Kassala, Sudan.

Email: eltayeb.m.a.mohamedain@kassalauni.edu.sd; eltayebain1967@gmail.com

HNSJ, 2026, 7(11); <https://doi.org/10.53796/hnsj711/14>

Arabic Scientific Research Identifier: <https://arsri.org/10000/711/14>

Received at 10/10/2026

Accepted at 17/10/2026

Published at 01/11/2026

Abstract

This study examined corruption and economic performance over 2012–2022 using panel data for thirteen countries. Following fixed and random effects estimation and the Hausman test, a log-linear fixed effects model incorporated a four-year lag of the institutional indicator, government expenditure, unemployment, and autoregressive errors. The final estimation covered 78 observations over 2017–2022. The institutional indicator was positively associated with GDP (coefficient = 0.2903; $p = 0.0186$), as was government expenditure (coefficient = 0.3954; $p = 0.0002$). Unemployment had a negative, statistically insignificant coefficient. These associations do not establish causality or a direct effect on the growth rate, since the dependent variable measures output levels. Clearer documentation of the corruption indicator and geographical coverage is required. The study recommends stronger transparency, accountability, and independent oversight, together with better data documentation and robustness testing.

Key Words: Corruption; Economic growth; West Africa; Panel data; Public spending.

1. مقدمة

اكتسبت ظاهرة الفساد اهتماماً متزايداً في الآونة الأخيرة نظراً لاتساع نطاقها وتفاقم آثارها السلبية التي باتت تهدد الأمن الاجتماعي والاستقرار السياسي ورخاء الاقتصاد العالمي في الدول النامية والمتقدمة على حد سواء. حيث يتسبب الفساد في عرقلة مباشرة لعملية التنمية الشاملة والمستدامة عبر تدهور القيم الوظيفية والأخلاقية، ضعف الإدارة العامة، وتسرب المال العام لتحقيق مصالح شخصية على حساب المشاريع التنموية (لبنى ومكيد، 2022، ص437).

تؤكد العديد من الدراسات الأثر المدمر للفساد على النمو؛ ففي منطقة شمال إفريقيا، وضحت دراسة (لبنى ومكيد، 2022) تأثيره السلبي المباشر على النمو الاقتصادي. وتتسق نتائج دراسة (Wei, 1999) مع ذلك والتي أشارت إلى أن الفساد يعيق الاستثمارين المحلي والأجنبي المباشر مما ينعكس بدوره سلباً على وتيرة النمو الاقتصادي. وعلاوة على ذلك، بينت دراسة (Pulok, 2010) إلى أن للفساد تداعيات سلبية مباشرة على نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي، ومن ثم على التنمية الاقتصادية في بنغلادش. وفي دراسة (Shira et al., 2014)، كما ورد في سعيدي ومكيد، (2022) التي اهتمت بالبحث عن أثر الفساد على النمو الاقتصادي في 22 دولة نامية للفترة (2001-2012)، كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة سلبية ذات دلالة احصائية بين الفساد والنمو الاقتصادي. كما أظهرت الدراسة أن الفساد ينقص عدد المستثمرين ويقلل العائد المتوقع من الانفاق العام.

يُمثل إقليم غرب إفريقيا (والدول المرتبطة به في النطاق الجغرافي والاقتصادي للبيانات) حيوية اقتصادية وتنوعاً ديموغرافياً وجغرافياً كبيراً. يضم الإقليم مجموعة واسعة من الدول مثل غانا، الكاميرون، السنغال، مالي، موريتانيا، تشاد، وغيرها، والتي تتباين في أحجام اقتصاداتها وهيكلها التنموية. وتتضح ملامح هذا الإقليم عبر عدة محاور (قاعدة بيانات WDI وWGI، 2012-2022م) من أبرزها الأداء الاقتصادي؛ حيث تصدر غانا والكاميرون والسنغال قائمة الدول من حيث حجم الناتج المحلي الإجمالي في المتوسط خلال فترة الدراسة. على سبيل المثال، يبلغ متوسط الناتج المحلي الإجمالي لغانا نحو 62.16 مليار دولار، والكاميرون حوالي 37.46 مليار دولار، بينما تسجل دول أخرى نواتج محليه أصغر حجماً تتناسب مع مساحاتها وأعداد سكانها. ويُعد الاستثمار الأجنبي المباشر عنصراً حيوياً في دفع عجلة التنمية في الإقليم. إذ تبرز دول مثل موريتانيا والكونغو والرأس الأخضر وغامبيا بنسب مرتفعة نسبياً من الاستثمار الأجنبي المباشر، مما يعكس جاذبيتها لقطاعات الطاقة، التعدين، والخدمات السياحية. وفيما يتصل بالاستقرار النقدي ومعدلات التضخم؛ شهدت معظم دول الإقليم استقراراً نسبياً في مستويات الأسعار بمعدلات تضخم منخفضة، تحت حاجز 3% إلى 4% في دول مثل بنين، الرأس الأخضر، السنغال، ومالي. وفي المقابل، سجلت دول أخرى مثل غانا وسيراليون ضغوطاً تضخمية أعلى نسبياً. أما عن سوق العمل ومعدلات البطالة؛ تتفاوت تحديات سوق العمل بشكل كبير عبر الإقليم؛ فبينما تسجل بعض الدول معدلات بطالة منخفضة، تشهد دول أخرى معدلات بطالة أعلى تتطلب سياسات فعالة لتوجيه الاستثمار نحو القطاعات المولدة للوظائف وتخفيض البطالة بين الشباب.

تُسجل دول إقليم غرب إفريقيا معدلات متدنية في تقييم السياسات والمؤسسات القطرية للشفافية والمساءلة والفساد في القطاع العام كما يتضح في التقرير الصادر عن البنك الدولي، مقارنة بالمتوسطات العالمية. وتعاني المنطقة من تحول الفساد إلى ظاهرة هيكلية ترتبط بالنزاعات المسلحة، ضعف سيادة القانون، وتأخر جهود الإصلاح المؤسسي (بغداد ودحماني، 2025، ص1170-1193). وتتلخص المشكلة البحثية في السؤال الرئيس: "ما مدى تأثير الفساد على مؤشرات التنمية الاقتصادية والمتمثلة في النمو الاقتصادي في دول غرب إفريقيا؟"

تكمُن أهمية الورقة في سد الفجوة البحثية لندرة الدراسات القياسية المقارنة التي تربط الفساد بالتنمية في غرب إفريقيا، إلى جانب تقديم توصيات قابلة للتطبيق تُسهم في دعم متخذي القرار للحد من الفساد وتحفيز النمو المستدام.

إلى جانب هذه المقدمة تحتوي الورقة على خمسة أقسام على النحو التالي: القسم الثاني يعرض خلفية عن الفساد وتحدياته في دول غرب إفريقيا. ويتناول القسم الثالث أدبيات الدراسة والتي تتضمن الدراسات ذات الصلة بأثر الفساد على النمو الاقتصادي. أما القسم الرابع فيعرض منهجية وبيانات الدراسة. بينما يقدم القسم الخامس عرضاً لنتائج تقدير النموذج ومناقشتها، يختم القسم السادس بالخاتمة التي تتضمن أهم النتائج والتوصيات.

2. خلفية عن الفساد وتحدياته في دول غرب إفريقيا:

عانت دول الإقليم من مظاهر فساد ترتبط باستغلال الوظيفة العامة لتحقيق منافع خاصة، بما يشمل الرشوة والاختلاس والتلاعب بالعقود. وتناقش الأدبيات أثر هذه الممارسات في الاستثمار وتخصيص الإنفاق العام وكفاءة المؤسسات (Wei, 1999).

تتمثل أهم المظاهر الرئيسة للفساد في كل من:

1. الفساد السياسي / الكبير: اختلاس الأموال العامة، غسيل الأموال، وارتشاء المسؤولين الكبار والوزراء.
2. الهيمنة على الدولة: توجيه السياسات العامة لخدمة مصالح النخب الاقتصادية.
3. الفساد الإداري / الصغير: ابتزاز المواطنين وأصحاب الأعمال مقابل تقديم خدمات مفترض أن تكون مجانية.
4. ظاهرة "الأسماء الوهمية": تضخم قوائم رواتب الموظفين الحكوميين لاستنزاف المال العام كما حدث في غانا وسيراليون.

فيما يتعلق بالعلاقة بين الفساد وعدم استقرار الدول، يُعد الفساد محركاً أساسياً لهشاشة الدول واندلاع الصراعات عبر تغذية المظالم العامة، وتقويض شرعية الحكومات، وتمهيد الطريق للانقلابات العسكرية. في دول مثل سيراليون وليبيريا، ساهم الصراع على السيطرة على الموارد القابلة للنهب مثل الألماس والأخشاب واستغلالها عبر شبكات الفساد في إشعال وإطالة أمد الحروب الأهلية. يؤدي تفشي الفساد إلى تآكل هيبة القضاء والأجهزة الأمنية، مما يفقد المواطنين الثقة في مؤسسات الدولة ويدفعهم نحو العنف أو اللجوء إلى القنوات غير الرسمية.

أنشأت دول الإقليم هيئات وطنية لمكافحة الفساد مثل نيجيريا، بنين، سيراليون، السنغال، إلا أن فعاليتها تعثرت بسبب غياب الاستقلالية الحقيقية، والتدخلات التنفيذية المستمرة، وضعف الصلاحيات المالية والقضائية (البنك الدولي، 2022).

وعن الإحصائيات العامة لإقليم غرب إفريقيا، بلغ المتوسط العام لمؤشر مكافحة الفساد/الشفافية للإقليم نحو 3.05 من إجمالي المقياس، ويتراوح نطاقه بين حد أدنى بلغ 1.5 وحد أعلى بلغ 4.5. كما بلغ متوسط مؤشر الانفاق الحكومي أعلى مستوى في الإقليم نحو 1.51 مليار وحدة قياسية، بتفاوت واسع يعكس اختلاف أحجام اقتصادات الدول كما يتضح في الجدول (1-2) أدناه.

جدول (1-2) يوضح الأرقام التفصيلية لكل دولة (متوسطات الفترة 2012-2022):

الدولة	متوسط مؤشر الفساد (CPT)	أدنى قيمة لمؤشر الفساد	أعلى قيمة لمؤشر الفساد	متوسط الإنفاق الحكومي
الرأس الأخضر	4.41	4.0	4.5	416.15 مليون
غانا	3.55	3.0	4.0	4.88 مليار
السنغال	3.50	3.5	3.5	3.15 مليار
بنين	3.50	3.5	3.5	1.46 مليار
سيراليون	3.00	3.0	3.0	458.73 مليون
موريتانيا	2.91	2.5	3.0	1.02 مليار
مالي	2.86	2.5	3.0	2.47 مليار
توغو	2.77	2.5	3.0	880.05 مليون
غامبيا	2.27	2.0	3.0	138.73 مليون
غينيا-بيساو	1.73	1.5	2.0	250.70 مليون

المصدر: اعداد الباحث بالاعتماد على بيانات منظمة الشفافية الدولية (2023).

وتشير النتائج في الجدول فيما يتصل بأعلى الدول أداءً في مؤشر النزاهة، الى ان الرأس الأخضر تتصدر القائمة بمتوسط يقارب 4.41 وسقف أعلى يصل إلى 4.5. تليها غانا بمتوسط 3.55 وبلغت في بعض الأعوام 4.0، ثم السنغال وبنين عند متوسط 3.5. اما عن أدنى الدول أداءً في مؤشر النزاهة، سجلت غينيا-بيساو أدنى متوسط إقليمي بـ 1.73 متراجعة في بعض السنوات حتى حد 1.5. وجاءت غامبيا في المرتبة قبل الأخيرة بمتوسط بلغ 2.27.

وفيما يتعلق بمؤشر الإنفاق الحكومي سجلت غانا أعلى قيمة في الإقليم بمتوسط يبلغ 4.88 مليار ووصلت في ذروتها إلى 6.36 مليار، نظراً لحجم اقتصادها الضخم. وفي المقابل، سجلت دول صغرى مثل غامبيا أدنى قيمة بمتوسط لا يتجاوز 138.73 مليون.

يربط مؤشرات الفساد بمحركات الأداء الاقتصادي، وبالاستناد إلى منظمة الشفافية الدولية (2023)، والأونكتاد (2020)، وقواعد بيانات البنك الدولي (د.ت.)، يمكن مناقشة الجوانب التالية:

مؤشر مدركات الفساد: يسجل متوسطاً إقليمياً يحوم حول 32 إلى 33 من 100، مع وجود تباين بين الدول؛ حيث يتجاوز 60 في الرأس الأخضر بينما يقل عن 30 في الدول الأكثر هشاشة. ويعكس هذا المؤشر ضعف البنية المؤسسية وغياب المساءلة، مما يترتب عليه ارتفاع "تكلفة ممارسة الأعمال" وتراجع جاذبية الإقليم لاستقطاب رؤوس الأموال.

التكلفة الاقتصادية للفساد: يُضعف الفساد كفاءة تخصيص الموارد وقد يحد من تراكم رأس المال، لكن لا تتوافر في المراجع الموثقة هنا أدلة كافية لتقدير تكلفته بنسبة محددة من الناتج المحلي لغرب إفريقيا.

الخسائر المالية: يصعب فصل خسائر الفساد عن سائر التدفقات المالية غير المشروعة؛ لذا ينبغي التمييز بين التقديرات القارية والتقديرات الخاصة بدول العينة.

التدفقات المالية غير المشروعة: يقدر تقرير الأونكتاد لعام 2020 خروج نحو 88.6 مليار دولار سنوياً من إفريقيا في صورة تدفقات مالية غير مشروعة. وهذا تقدير قاري لا يخص غرب إفريقيا وحدها، ولا يمثل تقديراً للفساد وحده (UNCTAD, 2020).

كفاءة الإنفاق الاجتماعي: قد يزاحم الفساد الإنفاق على الصحة والتعليم ويضعف كفاءة تقديم الخدمات، بما يؤثر في تراكم رأس المال البشري (Wei, 1999).

تراجع الاستثمار الأجنبي المباشر (FDI): يرتبط هذا المؤشر بارتباط طردي؛ إذ يؤدي تراجع مؤشر النزاهة بوحدة واحدة إلى تقليل تدفقات الاستثمار غير النفطي بشكل معتبر. ويؤدي هذا التراجع إلى تباطؤ معدلات نمو الناتج المحلي الحقيقي والحد من خلق فرص العمل الكفيلة بامتصاص البطالة (ظاهرة النمو غير الشامل).

3 أدبيات الدراسة:

يعنى بالفساد إساءة استعمال السلطة العامة أو الوظيفة العامة أو الموارد لتحقيق مكاسب خاصة (الجابري، 2003). ويشمل الرشوة، الاختلاس، المتاجرة بالنفوذ، غسل العائدات الإجرامية، إعاقة العدالة، وإخفاء الممتلكات المشبوهة (الجابري، 2003). و تتمثل أبرز أشكاله ومظاهره في جوانب مالية وإدارية كبرى مثل نهب عائدات الموارد الطبيعية، التجاوز على المال العام للحصول على صفقات التعدين، التهريب الجمركي عبر الحدود، وغسيل الأموال عبر شبكات عابرة للحدود. إضافة إلى الجوانب السلوكية التي تشمل الرشوة والمحسوبية والوساطة القائمة على المحاصصة العرقية أو القبائلية، النصب والاحتيال، والتسيب الإداري (عجلان وعداي، د.ت.).

أما الآثار الاقتصادية والاجتماعية وتكلفة الفساد فتشمل إعاقة النمو الاستثماري، تحييد رؤوس الأموال الأجنبية، تسرب الموارد الضريبية والجمركية بفعل التجارة غير الرسمية والتهريب، انحياز الإنفاق العام نحو المشاريع التسليحية والمظهيرية بدلاً من التعليم والصحة، وتضخم الدين (الجابري، 2003؛ Wei, 1999).

وعن الدراسات التي تعرضت للفساد من ناحية الاقتصادية فكانت دراسة (الجابري، 2003)، التي أشارت إلى أن الفساد آثار اقتصادية كثيرة سواء أكان على المستوى الكلي أم الجزئي من خلال أثرها على النمو الاقتصادي، والنظام الضريبي، والإنفاق الحكومي وعلى سوق الصرف الأجنبي، وعلى سوق الأوراق المالية وصناديق الاستثمار. أما دراسة (علي، 2008)، فتناولت أهم المؤشرات لقياس الفساد الإداري التي تقوم بها بعض المؤسسات في العالم، والتي تهتم بقياس ظاهرة الفساد، المستخدمة في الأدبيات التطبيقية، ومن أشهرها مجموعة خدمات المخاطر الدولية، ومؤسسة الشفافية العالمية، ومؤشر الفساد الذي يصدره البنك الدولي ضمن المؤشر المركب للحاكمية.

وقد حاولت هذه الدراسة بيان آخر الاختبارات التي أجريت لبيان أثر الفساد على الأداء الاقتصادي من خلال، معدل الاستثمار، معدل نمو دخل الفرد، هيكل الإنفاق الحكومي. وقد بينت الدراسة إعادة تقدير العلاقة بين الفساد والمتغيرات الاقتصادية سألقة الذكر التي سبق اكتشافها عام 1995م، حيث تبين أن العلاقة بين الفساد والمتغيرات الاقتصادية الدالة على الأداء الاقتصادي كانت على النحو التالي: وجود علاقة سببية ذات معنوية احصائية بين الفساد و معدل الاستثمار، حيث يتوقع أن يزداد معدل الاستثمار كلما تحسنت بيئة أداء الأعمال عن طريق مكافحة الفساد. وجود علاقة سببية موجبة وذات معنوية احصائية بين الفساد ومعدل دخل الفرد، حيث يزداد معدل دخل الفرد بانخفاض مؤشر الفساد. وفيما يتعلق ب دراسة (بن زمرة وبن عبو، 2021)، فقد بحثت بشكل تجريبي في تأثير الفساد على التنمية الاقتصادية، باستخدام نماذج بيانات بابل panel لعينة من 14 دولة خلال الفترة 2000-2018، حيث أظهرت النتائج أن هناك ارتباط

إيجابي بين نمو نصيب الفرد في الناتج ومؤشر الفساد في ظل مستوى الديمقراطية والتي كان لها تأثير إيجابي . وعلى ذات النسق هدفت دراسة (البنى ومكيد، 2022)، الى معرفة تأثير الفساد على النمو الاقتصادي في دول شمال افريقيا، باستخدام نماذج بائل الساكن خلال الفترة (2003 . 2019)، حيث بينت نتائج الدراسة ان النموذج الافضل لتقدير نموذج بائل الساكن هو نموذج التأثيرات الثابتة. كما اظهرت نتائج الدراسة ان للفساد أثر سلبي على النمو الاقتصادي.

كذلك أوضحت دراسة (Shira et al., 2014، كما ورد في سعيدي ومكيد، 2022)، التي اهتمت بالبحث عن أثر الفساد على النمو الاقتصادي في 22 دولة نامية للفترة (2001-2012) وذلك باستخدام بيانات بائل Panel. حيث كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة سلبية ذات دلالة احصائية بين الفساد والنمو الاقتصادي. كما اظهرت الدراسة ان الفساد ينقص عدد المستثمرين ويقلل العائد المتوقع من الانفاق العام.

4. منهجية وبيانات الدراسة:

4-1 توصيف النموذج القياسي والمتغيرات:

تستند المنهجية إلى صياغة دالة نمو اقتصادية اعتمادية تأخذ الشكل التجميعي المقطعي المعتمد في الأدبيات القياسية:

$$GDP = F(COR, GOV, UNM) \rightarrow 1$$

وبتحويل الدالة العامة إلى النموذج القياسي الخطي لبيانات البائل (Panel Data Model):

$$GDP_{it} = \beta_0 + \beta_1 COR_{it} + \beta_3 GOV_{it} - \beta_4 UNM_{it} + \varepsilon_{it} \rightarrow 2$$

حيث:

GDP_{it} : الناتج المحلي الإجمالي لدولة i في السنة t ، كمؤشر يعبر عن النمو والتنمية الاقتصادية.

COR_{it} : مؤشر السيطرة على الفساد / مدركات الفساد لدولة i في السنة t (حيث تعكس القيم الأعلى ارتفاع درجة النزاهة وترجع الفساد).

GOV_{it} : الإنفاق الحكومي كنسبة من الناتج المحلي الإجمالي.

UNM_{it} : معدل البطالة الإجمالي كنسبة مئوية من القوى العاملة.

حد الخطأ العشوائي ε_{it} . معلمات النموذج القياسي، و $\beta_1, \beta_2, \beta_3$: الحد الثابت، و β_0

i : يشير إلى الدولة في إقليم غرب إفريقيا ($i = 1, N$)، و t : يشير إلى الفترة الزمنية 2012-2022.

4-2 الطريقة القياسية المستخدمة في تقدير النموذج:

لتقدير معلمات النموذج (2)، يتم استخدام ثلاث تقنيات أساسية في التجميع المقطعي:

طريقة الانحدار التجميعي المجمع (Pooled OLS): تفترض تجانس جميع دول العينة وعدم وجود تأثيرات خاصة بكل دولة على حدة.

نموذج التأثيرات الثابتة (Fixed Effects Model – FE): يفترض وجود خصائص هيكلية غير مشاهدة فردية لكل دولة تؤثر على المتغير التابع وتكون مرتبطة بالمتغيرات المفسرة.

نموذج التأثيرات العشوائية (Random Effects Model – RE): يفترض أن الفروق بين الدول هي متغيرات عشوائية غير مرتبطة بالمتغيرات التوضيحية.

اختبار هوسمان (Hausman Test): يتم استخدام اختبار هوسمان للمفاضلة بين نموذج التأثيرات الثابتة (FE) ونموذج التأثيرات العشوائية (RE).

5. نتائج تقدير وتقييم النموذج ومناقشتها

1.5: نتائج اختبارات استقرار السلاسل الزمنية وجذور الوحدة (Levin, Lin & Chu – LLC):

جدول (1-5) يلخص ويفسر نتائج اختبارات استقرار السلاسل الزمنية وجذور الوحدة (Levin, Lin & Chu – LLC) في الجدول التالي:

جدول (1-5): نتائج اختبارات استقرار السلاسل الزمنية وجذور الوحدة

المتغير	مستوى الاستقرار	الاحتمالية (Prob)	إحصائية الاختبار (*t)	القرار والتفسير القياسي
الناتج المحلي الإجمالي (GDP)	I(0) مستقرة	0.0000	-7.07117	رفض الفرضية الصفرية؛ السلسلة مستقرة عند المستوى عند درجة معنوية 1%.
مؤشرات الفساد (COR)	I(0) مستقرة	0.0047	-2.59868	رفض الفرضية الصفرية؛ السلسلة مستقرة عند المستوى عند درجة معنوية 1%.
الإنفاق الحكومي / الحوكمة (GOV)	I(0) مستقرة	0.0011	-3.05386	رفض الفرضية الصفرية؛ السلسلة مستقرة عند المستوى عند درجة معنوية 1%.
معدل البطالة (UNM)	I(0) مستقرة	0.0000	-3.91259	رفض الفرضية الصفرية؛ السلسلة مستقرة عند المستوى عند درجة معنوية 1%.

المصدر: اعداد الباحث بالاعتماد مخرجات اختبار (Levin, Lin & Chu – LLC).

الخلاصة:

جميع المتغيرات مستقرة عند المستوى I(0) بدرجة معنوية عالية (أقل من 1%).

لا توجد حاجة لأخذ الفروق الأولى (First Differences).

يمكن استخدام المتغيرات مباشرة في نماذج البيانات المقطعية الزمنية (Panel Data).

2.5 اختبار هوسمان (Hausman Test): يتم استخدام اختبار هوسمان للمفاضلة بين نموذج التأثيرات الثابتة (FE) ونموذج التأثيرات العشوائية (RE).

تفسير النتيجة:

1. الفرضيات الإحصائية للاختبار:

الفرضية الصفرية (H_0): لا يوجد ارتباط بين التأثيرات الفردية والعشوائية والمتغيرات المستقلة (نموذج التأثيرات العشوائية هو الملائم والأفضل).

الفرضية البديلة (H_1): يوجد ارتباط بين التأثيرات الفردية والمتغيرات المستقلة (نموذج التأثيرات الثابتة هو الملائم وغير متحيز).

2. قراءة وتحليل المخرجات الإحصائية:

قيمة إحصائية كاي تربيع (Chi-Sq. Statistic): بلغت 13.105 بـ 5 درجات حرية (d.f. = 5).

القيمة الاحتمالية (Prob / p-value): بلغت 0.0224 (أي 2.24%).

3. القرار الإحصائي والتفسير الاقتصادي:

بما أن القيمة الاحتمالية للاختبار (0.0224) أقل من مستوى المعنوية الشائع (0.05)، فإننا نرفض الفرضية الصفرية (H_0) ونقبل الفرضية البديلة (H_1).

النتيجة: يُعتبر نموذج التأثيرات الثابتة (Fixed Effects Model) هو النموذج الملائم والأفضل لقياس العلاقة بين المتغيرات المستقلة والمتغير التابع (الناتج المحلي الإجمالي GDP) لبيانات السلسلة الزمنية المقطعية (Panel Data) الممتدة من 2012 إلى 2022 لـ 13 قطاعاً/دولة.

المبرر: رفض الفرضية الصفرية يعني وجود ارتباط بين الخصائص الفردية غير المقاسة لعينة الدراسة والمتغيرات المستقلة، مما يجعل مقدرات التأثيرات العشوائية متحيزة وغير متسقة، بينما توفر التأثيرات الثابتة مقدرات متسقة تعزل الفروق الفردية الكامنة بين المجموعات.

4. ملاحظة جودة النموذج (معادلة التأثيرات الثابتة):

أظهرت معادلة التقدير المرافقة للنموذج المقبول (التأثيرات الثابتة) القوة التفسيرية التالية:

معامل التحديد المعدل (R^2): بلغ 0.974، مما يعكس قدرة المتغيرات المستقلة المدرجة على تفسير نحو 97.4% من التغيرات الحاصلة في الناتج المحلي الإجمالي (GDP).

معنوية النموذج ككل (F-statistic): معنوية جداً حيث بلغت إحصائية F نحو 319.54 بقيمة احتمالية (0.0000)، مما يؤكد الكفاءة الإجمالية للنموذج المعتمد.

3.5 معالجة النموذج باستخدام اللوغريثم والتباطؤ الزمني:

جدول (5-2) يوضح مخرجات اختبار Panel Least Squares:

الجدول (5-2): نتائج اختبار هوسمان للمفاضلة بين نموذجي التأثيرات الثابتة والعشوائية

الاختبار	إحصائية كاي تربيع χ^2	درجات الحرية	القيمة الاحتمالية
التأثيرات العشوائية بين الدول	13.105029	5	0.0224

مقارنة معاملات التأثيرات الثابتة والعشوائية

المتغير	معامل التأثيرات الثابتة	معامل التأثيرات العشوائية	تباين الفرق بين المعاملين	القيمة الاحتمالية
مؤشر الفساد (COR)	-1.7310×10^9	-1.0388×10^9	3.3338×10^{17}	0.2306
سعر الصرف (EXR)	6.5267×10^6	-7.1594×10^6	3.0516×10^{13}	0.0132
الاستثمار الأجنبي المباشر (FDI)	-7.3973×10^7	-7.6192×10^7	4.2043×10^{13}	0.7322
الإنفاق الحكومي (GOV)	7.8152	8.8399	0.1919	0.0193
معدل البطالة (UNM)	-2.7975×10^8	-2.8167×10^8	3.9515×10^{16}	0.9923

تشير القيمة الاحتمالية لاختبار هوسمان (0.0224)، وهي أقل من مستوى الدلالة (0.05)، إلى رفض الفرضية الصفرية وتفضيل نموذج التأثيرات الثابتة لهذه المواصفة.

المصدر: مخرجات اختبار Panel Least Squares من برنامج الـ EViews.

الجدول (5-3): نتائج تقدير نموذج التأثيرات الثابتة المصاحب لاختبار هوسمان

المتغير	المعامل المقدّر	الخطأ المعياري	إحصائية t	القيمة الاحتمالية
الحد الثابت (C)	6.74×10^9	4.75×10^9	1.418491	0.1585
مؤشر الفساد (COR)	-1.73×10^9	1.13×10^9	-1.530091	0.1285
سعر الصرف (EXR)	6526727	6986185	0.934233	0.3520
الاستثمار الأجنبي المباشر (FDI)	-73973330	40970227	-1.805539	0.0734
الإنفاق الحكومي (GOV)	7.815158	0.709099	11.02125	0.0000
معدل البطالة (UNM)	-2.80×10^8	2.72×10^8	-1.028499	0.3057

المتغير التابع: الناتج المحلي الإجمالي (GDP) طريقة التقدير: المربعات الصغرى لبيانات البانل. الفترة-2012 : 2022، وتشمل 11 سنة و13 دولة و143 مشاهدة ضمن بانل متوازن. يتضمن النموذج تأثيرات ثابتة خاصة بالدول باستخدام متغيرات صورية.

مؤشرات جودة المطابقة والاختبارات الإحصائية للنموذج

المؤشر الإحصائي	القيمة	المؤشر الإحصائي	القيمة
معامل التحديد R^2	0.977507	متوسط المتغير التابع	1.62×10^{10}
معامل التحديد المعدل	0.974448	الانحراف المعياري للمتغير التابع	1.69×10^{10}
الخطأ المعياري للانحدار	2.70×10^9	معيار أكايكي للمعلومات	46.38513
مجموع مربعات البواقي	9.09×10^{20}	معيار شوارز	46.75808
لوغاريتم دالة الإمكان	-3298.537	معيار هانان-كوين	46.53668
إحصائية F	319.5413	إحصائية دوربين-واتسون	0.723758
القيمة الاحتمالية لإحصائية F	0.000000	—	—

المصدر: مخرجات اختبار Panel Least Squares من برنامج الـ EViews.

4.5 مناقشة نتائج تقدير النموذج

بناءً على نتائج القياس المقدرة على عينة دول غرب إفريقيا التي تتكون من 13 دولة، يتضح التفسير الاقتصادي والمؤسسي للنتائج وفق الآتي:

1. أثر السيطرة على الفساد (COR) على النمو الاقتصادي (GDP):

أظهر النموذج اللوغاريتمي النهائي ارتباطاً موجباً دالاً إحصائياً بين المؤشر المستخدم بعد إبطائه أربع سنوات ومستوى الناتج المحلي الإجمالي، بمعامل 0.290254 وقيمة احتمالية 0.0186. أما النموذج الأولي في جدول هوسمان فأظهر معاملاً سالباً غير دال للمؤشر؛ ولذلك تختلف النتيجة باختلاف المواصفة، ولا تثبت أثراً سببياً.

التفسير الاقتصادي لدول غرب إفريقيا: إيجابية المعلمة تشير إلى أن تقليل مستويات الفساد وتعزيز الشفافية يؤديان بشكل مباشر إلى تحسين بيئة الأعمال وجذب تدفقات الاستثمار الأجنبي المباشر (FDI) إلى دول المنطقة. في إقليم غرب إفريقيا، تعاني العديد من الاقتصاديات من ظاهرة "تسرب الموارد" لا سيما في القطاعات الاستخراجية (مثل النفط في نيجيريا، والذهب والكاكاو في غانا وساحل العاج). بالتالي، فإن تعزيز آليات الحوكمة وانخفاض معدلات الفساد يقللان من تكلفة المعاملات، ويحدان من تبديد الإيرادات العامة، مما يوجه رأس المال نحو مشاريع البنية التحتية والإنتاج الحقيقي، وهو ما يعزز النمو الاقتصادي الإجمالي.

2. أثر الإنفاق الحكومي (GOV) على النمو الاقتصادي (GDP):

أظهرت النتائج وجود أثر إيجابي معنوي لمتغير الإنفاق الحكومي (GOV) على الناتج المحلي الإجمالي. التفسير الاقتصادي لدول غرب إفريقيا: في اقتصاديات غرب إفريقيا النامية، تلعب الدولة دوراً محورياً ومحفزاً للنشاط الاقتصادي من خلال الإنفاق الاستثماري الرأسمالي في مجالات الطرق، الطاقة، الموانئ، والخدمات الأساسية. عندما يرتفع الإنفاق الحكومي الموجه نحو الاستثمارات التنموية، فإنه يحفز الطلب الكلي ويولد أثراً مضاعفاً تشجع استثمارات القطاع الخاص. ومع ذلك، تشير أدبيات المنطقة إلى أن هذه الفاعلية تظل مشروطة بجودة كفاءة التخصيص وعدم تسرب النفقات عبر ممارسات الرشوة والاختلاس المؤسسي.

3. أثر البطالة (UNM) على النمو الاقتصادي (GDP):

جاء معامل البطالة في النموذج اللوغاريتمي النهائي سالبًا، لكنه غير دال إحصائيًا (المعامل = -0.051722؛ $p = 0.4753$).

التفسير الاقتصادي لدول غرب إفريقيا: تتفق هذه النتيجة مع الفرضية الاقتصادية وقانون أوكون (Okun's Law)؛ حيث تؤدي معدلات البطالة المرتفعة بين الشباب في دول غرب إفريقيا إلى تعطيل جزء كبير من الطاقة الإنتاجية البشرية، وتوسيع نطاق القطاع غير الرسمي ذي الإنتاجية المتدنية والتهرب الضريبي الشائع. كما أن تفاقم البطالة يضعف القدرة الشرائية للأسر ويقلل الاستهلاك المحلي، إلى جانب تغذيته للاضطرابات الاجتماعية والأمنية التي تضر ببيئة الاستثمار.

5.5 تقييم النموذج:

تقييم النموذج القياسي

يمكن تقييم كفاءة وقدرة النموذج التفسيري والتنبؤية استناداً إلى النتائج الإحصائية المستخرجة من برامج التحليل على النحو الآتي:

القوة التفسيرية العالية (معامل التحديد R^2): أظهرت نتائج تقدير نموذج التأثيرات الثابتة أن معامل التحديد بلغ حوالي 0.9775، بينما بلغ معامل التحديد المعدل (R^2) نحو 0.9744. وفي نموذج اللوغاريتم والتباطؤ الزمني، ارتفع معامل التحديد المعدل ليصل إلى 0.9971. وهذا يدل على أن المتغيرات المستقلة المدرجة في النموذج تفسر نحو 97.4% إلى 99.7% من التغيرات الحاصلة في الناتج المحلي الإجمالي (GDP) لدول الإقليم.

المعنوية الكلية للنموذج (إحصائية F): بلغت قيمة إحصائية F في نموذج التأثيرات الثابتة نحو 319.54 بقيمة احتمالية (0.0000)، بينما بلغت في نموذج اللوغاريتم والتباطؤ الزمني 1684.945 بقيمة احتمالية 0.0000. تؤكد هذه الأرقام المعنوية الإحصائية العالية للنموذج ككل وكفاءة المعلمات المقدرة في تفسير الظاهرة الاقتصادية.

معالجة مشكلة الارتباط الذاتي (إحصائية دوربن-واتسون - DW): تحسنت كفاءة النموذج بشكل ملحوظ بعد استخدام التحويلات اللوغاريتمية وفترات الإبطاء الزمني، حيث ارتفعت قيمة إحصائية دوربن-واتسون من 0.7237 في النموذج الأولي إلى 2.2881 في نموذج اللوغاريتم والتباطؤ الزمني. تشير هذه القيمة إلى خلو النموذج من مشكلة الارتباط الذاتي للأخطاء، مما يرفع من موثوقية الاختبارات الإحصائية للمعلمات.

معايير المعلومات (AIC و Schwarz): سجل نموذج اللوغاريتم والتباطؤ الزمني قيماً سالبة ومنخفضة لمعايير المفاضلة مثل معيار AIC ($AIC = -2.578$) ومعيار شوارز ($Schwarz = -2.064$)، وهو ما يؤكد جودة صياغة النموذج وحسن مطابقته للبيانات الفعلية.

معادلة التقدير:

$$\begin{aligned} \text{LOG}(\text{GDP}_{it}) = & 14.58152 + 0.290254 \text{ LOG}(\text{COR}_{it-4}) \\ & + 0.395433 \text{ LOG}(\text{GOV}_{it}) - 0.051722 \text{ LOG}(\text{UNM}_{it}) + 0.499642 \text{ AR}(1) \end{aligned}$$

تفسير مكونات المعادلة التقديرية:

الحد الثابت ($C = 14.58152$): يمثل القيمة المقدرة للناتج المحلي الإجمالي في حال تساوي جميع المتغيرات المستقلة للصفر.

$0.290 =$: يشير إلى وجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية عند $\text{LOG}(\text{COR}_{it-4})$ معامل السيطرة على الفساد إبطاء المتغير بأربع سنوات، بمعنى أن تحسين مؤشر السيطرة على الفساد والنزاهة المؤسسية ينعكس إيجاباً على النمو الاقتصادي على المدى المتوسط.

$0.395 =$: يشير إلى أثر إيجابي معنوي للإنفاق الحكومي، حيث إن زيادة $\text{LOG}(\text{GOV}_{it})$ معامل الإنفاق الحكومي الإنفاق بنسبة 1% تؤدي إلى زيادة الناتج المحلي الإجمالي بنحو 0.395%.

معامل البطالة $= -0.051722$ ؛ يعكس ارتباطاً سالباً غير دال إحصائياً، ولا تتيح المخرجات المعروضة وحدها تحديد سبب عدم الدلالة.

معامل الانطواء الذاتي للأخطاء $\text{AR}(1) = 0.499642$ ؛ تم إدراجه في النموذج لمعالجة مشكلة الارتباط الذاتي وتحسين كفاءة التقدير.

خلاصة التقييم: يُظهر النموذج ملاءمة مرتفعة للعينة، لكن ارتفاع معامل التحديد لا يثبت السببية أو القدرة التنبؤية خارج العينة. ويلزم توثيق المتغيرات والتحقق من الارتباط الذاتي والاعتماد المقطعي ومثانة النتائج قبل استخلاص دلالات سياسية حاسمة.

6. الخاتمة

1.6 النتائج:

هدفت الورقة إلى قياس أثر الفساد على النمو الاقتصادي في دول غرب إفريقيا خلال الفترة (2012-2022)، واستخدمت النماذج القياسية لتحقيق الهدف من الدراسة، وبالتالي توصلت لجملة من النتائج وهي:

تشير الأدبيات والنتائج المعروضة إلى ارتباط بين جودة المؤسسات والأداء الاقتصادي، مع اختلاف اتجاه معامل الفساد ودلالته بين المواصلات المقدر.

أكدت النتائج التطبيقية وجود أثر إيجابي معنوي لمؤشر السيطرة على الفساد (COR) على الناتج المحلي الإجمالي (GDP) في دول غرب إفريقيا، مما يعزز فرضية أن مكافحة الفساد وتطوير المؤسسات هما شرطان أساسيان لتحقيق النمو المستدام.

ارتبط الإنفاق الحكومي بمستوى الناتج ارتباطاً موجباً دالاً في النموذج النهائي، بينما جاء معامل البطالة سالباً وغير دال إحصائياً.

يتطلب العلاج الناجع للفساد في غرب إفريقيا مزيجاً شاملاً يجمع بين الإصلاح المؤسسي، استقلالية القضاء، الالتزام بالشفافية والرقابة، وتعديل المنظومة القيمية على المدى الطويل.

6.2 التوصيات:

وبناء على النتائج السابقة فإن الورقة توصي بما يلي:

تعزيز الحوكمة والنزاهة المؤسسية: إصلاح الأجهزة الرقابية وتفعيل استقلالية السلطات القضائية والهيئات الوطنية لمكافحة الفساد في دول غرب إفريقيا لضمان إنفاذ القانون بدون تمييز.

إدارة الإنفاق العام: تطبيق أنظمة الشفافية الرقمية في المناقصات والمشتريات الحكومية للحد من التهرب الضريبي والرشوة

وإعادة توجيه النفقات نحو البنية التحتية والقطاعات الانتاجية.

دعم بيئة الأعمال والحد من البيروقراطية: تبسيط الإجراءات الإدارية وتكافؤ الفرص في الأسواق لتشجيع الاستثمار المحلي والأجنبي المباشر وتقليل فرص البحث عن الريع.

مكافحة البطالة الهيكلية: صياغة سياسات تشغيل موجهة للشباب ودمج أنشطة القطاع غير الرسمي في الاقتصاد الرسمي لرفع الكفاءة الإنتاجية وتوسيع القاعدة الضريبية.

تفعيل التعاون الإقليمي والدولي: تعزيز التنسيق بين دول مجموعة (ECOWAS) والمنظمات الدولية لمكافحة الجرائم العابرة للحدود وغسيل الأموال واسترداد الأصول والممتلكات المهربة.

المراجع

البنك الدولي. (د.ت.-أ). مؤشرات التنمية العالمية [قاعدة بيانات؛ فترة الدراسة 2012-2022].

<https://databank.worldbank.org/source/world-development-indicators>

World Bank. (n.d.-a). World Development Indicators [Database; study period 2012-2022]. <https://databank.worldbank.org/source/world-development-indicators>

البنك الدولي. (د.ت.-ب). مؤشرات الحوكمة العالمية [قاعدة بيانات].

<https://www.worldbank.org/en/publication/worldwide-governance-indicators>

World Bank. (n.d.-b). Worldwide Governance Indicators [Database]. <https://www.worldbank.org/en/publication/worldwide-governance-indicators>

البنك الدولي. (د.ت.-ج). تقييم الشفافية والمساءلة والفساد في القطاع العام ضمن تقييم السياسات والمؤسسات القطرية (1 = منخفض، 6 = مرتفع) [المؤشر IQ.CPA.TRAN.XQ].

<https://data.worldbank.org/indicator/IQ.CPA.TRAN.XQ>

World Bank. (n.d.-c). CPIA transparency, accountability, and corruption in the public sector rating (1 = low to 6 = high) [Indicator IQ.CPA.TRAN.XQ]. <https://data.worldbank.org/indicator/IQ.CPA.TRAN.XQ>

البنك الدولي. (2022). تقييم السياسات والمؤسسات القطرية لإفريقيا، أكتوبر 2022: تقييم سياسات إفريقيا ومؤسساتها.

<https://documents1.worldbank.org/curated/en/099747310032289885/pdf/IDU-386e3f44-3b62-49af-98b6-569d8d7978cc.pdf>

World Bank. (2022). CPIA Africa, October 2022: Assessing Africa's policies and institutions. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/099747310032289885/pdf/IDU-386e3f44-3b62-49af-98b6-569d8d7978cc.pdf>

بن زمرة، منقور، وبن عبو، جيلالي. (2021). الفساد والتنمية الاقتصادية: تحليل مقارنة باستخدام بيانات بانل. مجلة الإستراتيجية والتنمية، 11(3)، 68-85. <https://asjp.cerist.dz/en/article/151244>

Benzemra, M., & Benabou, D. (2021). Corruption and economic development: A comparative analysis using panel data. Strategy and Development Review, 11(3), 68-85. <https://asjp.cerist.dz/en/article/151244>

- الجابري، عبد الله بن حاسن. (2003). الفساد الاقتصادي: أنواعه، أسبابه، آثاره وعلاجه. مجلة مركز صالح كامل للاقتصاد الإسلامي بجامعة الأزهر، (21)، 11-48. <https://doi.org/10.21608/skjaz.2003.358073>
- Al-Jabri, A. B. H. (2003). Economic corruption: Types, causes, effects, and remedies. Journal of the Saleh Kamel Center for Islamic Economics at Al-Azhar University, (21), 11-48. <https://doi.org/10.21608/skjaz.2003.358073>
- سعيد، لبنى، ومكيد، علي. (2022). أثر الفساد على النمو الاقتصادي في دول شمال إفريقيا للفترة (2003-2019). مجلة الإبداع، 12(1)، 436-453. <https://asjp.cerist.dz/en/article/189559>
- Saidi, L., & Mekid, A. (2022). The impact of corruption on economic growth in North African countries during 2003-2019. Al-Ibdaa Journal, 12(1), 436-453. <https://asjp.cerist.dz/en/article/189559>
- عجلان، عبد الكاظم داخل، وعداي، نور شدهان. (د.ت.). الفساد وأثره على الاقتصاد العام. وزارة المالية العراقية، الدائرة الاقتصادية، قسم السياسة الضريبية.
- Ajlan, A. K. D., & Aday, N. S. (n.d.). Corruption and its impact on the public economy. Iraqi Ministry of Finance, Economic Department, Tax Policy Division.
- علي، علي عبد القادر. (2008، فبراير). مؤشرات قياس الفساد الإداري. جسر التنمية، 7(70)، 2-15. المعهد العربي للتخطيط.
- Ali, A. A. (2008, February). Indicators for measuring administrative corruption. Development Bridge, 7(70), 2-15. Arab Planning Institute.
- قرزو، بغداد، ودحماني، العيد. (2025). ظاهرة الفساد السياسي بين تعدد المفاهيم وتنوع المقاربات وضرورة المعالجة. المجلة الأكاديمية للبحوث القانونية والسياسية، 9(2)، 1170-1193. <https://asjp.cerist.dz/en/article/275770>
- Guerzou, B., & Dahmani, E. (2025). Political corruption between multiple concepts, diverse approaches, and the need for remedies. Academic Journal of Legal and Political Research, 9(2), 1170-1193. <https://asjp.cerist.dz/en/article/275770>
- منظمة الشفافية الدولية. (2023). مؤشر مدركات الفساد 2022. <https://www.transparency.org/en/cpi/2022>
- Transparency International. (2023). Corruption Perceptions Index 2022. <https://www.transparency.org/en/cpi/2022>
- Pulok, M. H. (2010). The impact of corruption on economic development of Bangladesh: Evidence on the basis of an extended Solow model (MPRA Paper No. 28755; posted 2011). <https://mpa.ub.uni-muenchen.de/28755/>
- United Nations Conference on Trade and Development. (2020). Economic development in Africa report 2020: Tackling illicit financial flows for sustainable development in Africa. United Nations. <https://unctad.org/publication/economic-development-africa-report-2020>
- Wei, S.-J. (1999). Corruption in economic development: Beneficial grease, minor annoyance, or major obstacle? (Policy Research Working Paper No. 2048). World Bank. <https://doi.org/10.1596/1813-9450-2048>

الملاحق:

Null Hypothesis: Unit root (common unit root process)

Series: COR

Date: 08/05/26 Time: 13:51

Sample: 2012 2022

Exogenous variables: Individual effects, individual linear trends

User-specified lags: 1

Newey-West automatic bandwidth selection and Bartlett kernel

Total (balanced) observations: 72

Cross-sections included: 8 (5 dropped)

Method	Statistic	Prob.**
Levin, Lin & Chu t*	-2.59868	0.0047

** Probabilities are computed assuming asymptotic normality

Intermediate results on COR

Cross section	2nd Stage Coefficient	Variance of Reg	HAC of Dep.	Lag	Max Lag	Band-width	Obs
Country 1	-0.94737	0.0273	0.0065	1	1	9.0	9
Country 2		Dropped from Test					
Country 3	-0.67857	0.0149	0.0024	1	1	9.0	9
Country 4		Dropped from Test					
Country 5	-0.43612	0.0135	0.0026	1	1	9.0	9
Country 6	-1.00000	0.0146	0.0133	1	1	3.0	9
Country 7		Dropped from Test					
Country 8		Dropped from Test					
Country 9	-1.11667	0.0199	0.0035	1	1	9.0	9
Country 10	-0.83713	0.0212	0.0306	1	1	1.0	9
Country 11	-1.00000	0.0146	0.0133	1	1	3.0	9
Country 12	-0.67857	0.0149	0.0024	1	1	9.0	9
Country 13		Dropped from Test					
	Coefficient	t-Stat	SE Reg	mu*	sig*		Obs
Pooled	-0.78577	-6.476	1.022	-0.703	1.003		72

Null Hypothesis: Unit root (common unit root process)

Series: GOV

Date: 08/05/26 Time: 13:58

Sample: 2012 2022

Exogenous variables: Individual effects, individual linear trends

User-specified lags: 1

Newey-West automatic bandwidth selection and Bartlett kernel

Total (balanced) observations: 117

Cross-sections included: 13

Method	Statistic	Prob.**
--------	-----------	---------

Levin, Lin & Chu t*

-3.05386

0.0011

** Probabilities are computed assuming asymptotic normality

Intermediate results on GOV

Cross section	2nd Stage Coefficient	Variance of Reg	HAC of Dep.	Lag	Max Lag	Band-width	Obs
Country 1	-0.58817	1.E+15	1.E+15	1	1	1.0	9
Country 2	-0.51287	4.E+16	6.E+15	1	1	9.0	9
Country 3	-1.43650	7.E+16	8.E+16	1	1	3.0	9
Country 4	-0.72947	7.E+15	5.E+15	1	1	4.0	9
Country 5	-0.72697	2.E+16	6.E+15	1	1	7.0	9
Country 6	-1.67580	1.E+15	4.E+14	1	1	9.0	9
Country 7	-1.37278	4.E+16	3.E+16	1	1	4.0	9
Country 8	-1.53447	1.E+15	4.E+14	1	1	9.0	9
Country 9	-0.61662	1.E+14	5.E+13	1	1	6.0	9
Country 10	-1.03794	2.E+17	1.E+17	1	1	8.0	9
Country 11	-0.82952	2.E+14	1.E+14	1	1	4.0	9
Country 12	-2.18010	4.E+15	3.E+15	1	1	9.0	9
Country 13	1.16278	8.E+15	5.E+15	1	1	3.0	9
	Coefficient	t-Stat	SE Reg	mu*	sig*		Obs
Pooled	-0.94356	-8.657	1.102	-0.703	1.003		117

Null Hypothesis: Unit root (common unit root process)

Series: GDP

Date: 08/05/26 Time: 13:53

Sample: 2012 2022

Exogenous variables: Individual effects, individual linear trends

User-specified lags: 1

Newey-West automatic bandwidth selection and Bartlett kernel

Total (balanced) observations: 117

Cross-sections included: 13

Method	Statistic	Prob.**
Levin, Lin & Chu t*	-7.07117	0.0000

** Probabilities are computed assuming asymptotic normality

Intermediate results on GDP

Cross section	2nd Stage Coefficient	Variance of Reg	HAC of Dep.	Lag	Max Lag	Band-width	Obs
Country 1	-1.55500	1.E+16	5.E+15	1	1	9.0	9
Country 2	-0.88653	8.E+17	2.E+17	1	1	9.0	9
Country 3	-1.35416	2.E+18	7.E+17	1	1	9.0	9
Country 4	-0.80448	6.E+17	2.E+17	1	1	9.0	9
Country 5	-0.49654	1.E+18	3.E+17	1	1	9.0	9

Country 6	-1.07235	9.E+16	2.E+16	1	1	9.0	9
Country 7	-0.85696	3.E+18	6.E+17	1	1	9.0	9
Country 8	-0.68722	5.E+16	4.E+17	1	1	2.0	9
Country 9	-1.02767	2.E+15	8.E+14	1	1	9.0	9
Country 10	-1.32026	7.E+18	8.E+18	1	1	9.0	9
Country 11	-1.37454	2.E+15	9.E+14	1	1	9.0	9
Country 12	-1.31294	6.E+17	1.E+17	1	1	9.0	9
Country 13	-0.51857	2.E+16	2.E+16	1	1	9.0	9

	Coefficient	t-Stat	SE Reg	mu*	sig*	Obs
Pooled	-0.80408	-10.973	1.099	-0.703	1.003	117

Null Hypothesis: Unit root (common unit root process)

Series: UNM

Date: 08/05/26 Time: 13:55

Sample: 2012 2022

Exogenous variables: Individual effects

User-specified lags: 1

Newey-West automatic bandwidth selection and Bartlett kernel

Total (balanced) observations: 117

Cross-sections included: 13

Method	Statistic	Prob.**
Levin, Lin & Chu t*	-3.91259	0.0000

** Probabilities are computed assuming asymptotic normality

Intermediate results on UNM

Cross section	2nd Stage Coefficient	Variance of Reg	HAC of Dep.	Lag	Max Lag	Band-width	Obs
Country 1	-0.71015	0.7091	0.2303	1	1	9.0	9
Country 2	-0.34039	0.7407	0.9538	1	1	0.0	9
Country 3	-0.90638	0.0095	0.0219	1	1	2.0	9
Country 4	-0.42317	0.0189	0.0519	1	1	1.0	9
Country 5	-0.68154	0.0464	0.0136	1	1	9.0	9
Country 6	-0.78558	0.1621	0.1123	1	1	8.0	9
Country 7	-0.69599	0.5224	0.2091	1	1	9.0	9
Country 8	-0.18150	0.0636	0.0964	1	1	2.0	9
Country 9	-0.28838	0.2026	1.1394	1	1	1.0	9
Country 10	-0.97862	0.6428	0.4166	1	1	9.0	9
Country 11	-0.68944	0.0617	0.0113	1	1	7.0	9
Country 12	-0.47588	0.4627	0.5490	1	1	0.0	9
Country 13	-0.48334	0.0628	0.0193	1	1	9.0	9

	Coefficient	t-Stat	SE Reg	mu*	sig*	Obs
Pooled	-0.44137	-7.168	1.072	-0.554	0.919	117

الإدارة الاستراتيجية ودورها في تطوير الأداء المؤسسي: نحو إطار تحليلي

د. موسى سعيد موسى حمدا¹

¹ باحث وأكاديمي، السودان.

HNSJ, 2026, 7(11); <https://doi.org/10.53796/hnsj711/15>

<https://arsri.org/10000/711/15>: المعرف العلمي العربي للأبحاث:

تاريخ النشر: 2026/11/01م

تاريخ القبول: 2026/10/17م

تاريخ الاستقبال: 2026/10/10م

المستخلص

هدفت الدراسة إلى تحليل دور الإدارة الاستراتيجية في تطوير الأداء المؤسسي وبناء إطار يفسر العلاقة بينهما. واعتمدت المنهج الوصفي التحليلي في مراجعة الأدبيات، دون جمع بيانات ميدانية أو اختبار الفروض إحصائياً. ويتكون الإطار من ثلاثة مستويات: الممارسات الاستراتيجية، وتشمل صياغة الرؤية والرسالة وتحليل البيئة والتنفيذ والتقييم؛ والآليات التنظيمية الوسيطة المحتملة، وتضم القيادة والموارد البشرية والتنسيق ونظم المعلومات؛ ومخرجات الأداء، وتشمل الكفاءة الإدارية وجودة الخدمات وتنمية الموارد البشرية والتحول الرقمي. واقترحت الدراسة مؤشرات أولية للقياس. ويشير التحليل إلى أن وجود الخطط وحده لا يكفي لتحسين الأداء، إذ تتوقف فاعليتها على وضوح المسؤوليات وملاءمة الموارد وجودة المعلومات. وتوصي الدراسة بربط الأهداف بمؤشرات قابلة للقياس، وتفعيل المتابعة الدورية، وتنمية القدرات التنظيمية. وتظل العلاقات المقترحة نظرية وتحتاج إلى اختبار ميداني، ولا تثبت السببية.

الكلمات المفتاحية: الإدارة الاستراتيجية؛ الأداء؛ القيادة؛ الرقمنة؛ الإطار التحليلي.

Strategic Management and Its Role in Improving Institutional Performance: Toward an Analytical Framework

Dr. Musa Saeed Musa Hamad¹

¹ Researcher and Academic, Sudan.

HNSJ, 2026, 7(11); <https://doi.org/10.53796/hnsj711/15>

Arabic Scientific Research Identifier: <https://arsri.org/10000/711/15>

Received at 10/10/2026

Accepted at 17/10/2026

Published at 01/11/2026

Abstract

This study aimed to analyze the role of strategic management in improving institutional performance and develop an explanatory framework. It used a descriptive analytical literature review, without field data or statistical hypothesis testing. The framework comprises strategic practices, including vision and mission formulation, environmental analysis, implementation, and evaluation; potential organizational mediators, comprising leadership, human resources, coordination, and information systems; and outcomes, including administrative efficiency, service quality, human resource development, and digital transformation. Preliminary measurement indicators are proposed. The analysis suggests that plans alone are insufficient: their effectiveness depends on clear responsibilities, appropriate resources, and reliable information. The study recommends measurable objectives, periodic monitoring, and organizational capacity development. The proposed relationships remain theoretical, require empirical testing, and do not establish causality.

Keywords: Strategic management; Performance; Leadership; Digitalization; Framework.

المقدمة

تواجه بعض المؤسسات تحديات تتعلق بتغير بيئات العمل، وتوافر الموارد، والتحول التقني، وضمان الجودة. وتبرز الإدارة الاستراتيجية باعتبارها عملية مترابطة تشمل تحديد التوجه المؤسسي وصياغة الخيارات وتنفيذها ومتابعة نتائجها. ومن ثم فإن دراسة علاقتها بالأداء المؤسسي تستدعي الانتقال من العرض النظري العام إلى مؤشرات قابلة للملاحظة والقياس داخل مؤسسة محددة.

إن الغرض الرئيسي من عملية الإدارة الاستراتيجية هو وضع المؤسسة في المسار الصحيح نحو أهدافها وتوفير السبل والطرق والإمكانات المادية والبشرية لإنجاز وتحقيق الأهداف. وفي هذا الإطار لابد من وجود خارطة طريق تحدد الاتجاهات والمسارات التي تسلكها، لتحقيق أهدافها وهذا يحتاج لوضع خطة عملية توضح وتعريف الموظفين والقادة لأهدافهم وكيفية تحقيقها بأقصى قدر من الكفاءة والفعالية من حيث التكلفة والوقت، وتبين أن الإدارة الاستراتيجية تقيم الخطط الاستراتيجية وتعديلها باستمرار مع تغيير التوقعات المستقبلية.

وتتناول الورقة المفاهيم الأساسية للإدارة الاستراتيجية وأهميتها ومراحلها، ثم تناقش علاقتها بالتخطيط وقياس الأداء ومستويات القرار المؤسسي. كما تعرض أدوار القيادة والموارد البشرية وتقنية المعلومات، وتجمع هذه العناصر في إطار تحليلي يميز بين الممارسات والآليات التنظيمية والمخرجات. ويتيح هذا الترتيب تفسير الروابط المفترضة وتحديد ما يحتاج منها إلى اختبار تطبيقي لاحق.

المبحث الأول: الإطار المنهجي للدراسة

مشكلة الدراسة

تتمثل مشكلة الدراسة في الحاجة إلى تفسير الكيفية التي يمكن أن تتحول بها ممارسات الإدارة الاستراتيجية إلى تحسن في الأداء المؤسسي. فوجود رؤية معلنة وخطة مكتوبة لا يوضح وحده مستوى التنفيذ، أو ملاءمة الموارد، أو قدرة المؤسسة على متابعة النتائج. ومن ثم تركز الدراسة على تحديد الممارسات والآليات التنظيمية التي قد تعزز هذه العلاقة أو تحد منها. ويتحدد سؤالها الرئيس في الآتي: ما دور الإدارة الاستراتيجية في تطوير الأداء المؤسسي، وكيف يمكن تفسير هذا الدور ضمن إطار تحليلي متكامل؟

أسئلة الدراسة

كيف يساهم وضوح الرؤية والرسالة والأهداف الاستراتيجية، من الناحية النظرية، في توجيه الممارسات الإدارية وتطوير الأداء المؤسسي؟

ما الأسس النظرية التي تقوم عليها العلاقة بين الإدارة الاستراتيجية والأداء المؤسسي؟

ما العوامل التنظيمية والبشرية والتقنية التي تتوسط هذه العلاقة أو تؤثر فيها؟

ما طبيعة العلاقة بين ممارسات الإدارة الاستراتيجية وأبعاد الأداء المؤسسي؟

كيف يمكن تفسير العلاقة بين ممارسات الإدارة الاستراتيجية ومؤشرات الأداء المؤسسي؟

ما مكونات الإطار التحليلي المقترح لتفسير دور الإدارة الاستراتيجية في تطوير الأداء المؤسسي؟

أهداف الدراسة وأهميتها

تهدف الدراسة إلى توضيح ممارسات الإدارة الاستراتيجية وأبعاد الأداء المؤسسي، وتحليل المسارات المفاهيمية التي تربط بينهما، وبناء إطار مقترح ومؤشرات أولية تصلح لتوجيه الاختبار الميداني. وتتمثل أهميتها العلمية في تنظيم المفاهيم المتداخلة والتميز بين التخطيط والتنفيذ والنتائج، أما أهميتها التطبيقية المحتملة فتتمثل في تقديم أساس للتشخيص يساعد متخذي القرار على تحديد جوانب القصور وأولويات التحسين، دون افتراض صلاحية الإطار لكل المؤسسات قبل اختباره.

الافتراضات النظرية للدراسة

أولاً: إن وضوح الرؤية والأهداف الاستراتيجية يساهم في تعزيز كفاءة الأداء المؤسسي.
ثانياً: إن القيادة الاستراتيجية تؤدي دوراً داعماً في تحويل الخطط الاستراتيجية إلى نتائج مؤسسية.
ثالثاً: يُتوقع أن تعتمد فاعلية الإدارة الاستراتيجية في تطوير الأداء المؤسسي على كفاءة الموارد البشرية وجاهزية البنية التقنية وملاءمة توزيعهما للأهداف المحددة.
رابعاً: إن المؤسسات التي تحقق تكاملاً أكبر بين التخطيط الاستراتيجي والتنفيذ والتقييم أكثر قدرة على تحسين الكفاءة الإدارية وجودة الخدمات وتنمية الموارد البشرية وتعزيز التكيف المؤسسي.
خامساً: تؤدي الآليات التنظيمية، ولا سيما القيادة الاستراتيجية وكفاءة الموارد البشرية والتنسيق الإداري ونظم المعلومات، دوراً وسيطاً محتملاً في تفسير العلاقة بين ممارسات الإدارة الاستراتيجية ومخرجات الأداء المؤسسي.

حدود الدراسة

تقتصر الحدود الموضوعية على العلاقة المفاهيمية بين الإدارة الاستراتيجية والأداء المؤسسي، مع التركيز على القيادة والموارد البشرية والتنسيق ونظم المعلومات. ولا تتناول الدراسة مؤسسة بعينها أو مجتمعاً ميدانياً محدداً؛ لذلك لا تنسب استنتاجاتها إلى قطاع أو نطاق جغرافي، ولا تقدم تقديرات لحجم الأثر أو اتجاهه الإحصائي.

المنهج

يعتمد البحث المنهج الوصفي التحليلي من خلال قراءة الأدبيات الواردة في قائمة المراجع، وتحديد المفاهيم المشتركة، ومقارنة الأدوار المنسوبة إلى الممارسات الاستراتيجية والقدرات التنظيمية. ثم يجمع هذه العناصر في إطار يربط المدخلات والآليات والمخرجات، ويقترح مؤشرات أولية للقياس. وهذه مراجعة مفاهيمية سردية لا مراجعة منهجية شاملة؛ إذ لا تقدم بروتوكول بحث أو حصراً كاملاً للدراسات. ولم تُجرَ مقابلات أو استبانة أو دراسة حالة، وتبقى الفروض علاقات نظرية قابلة للاختبار.

المبحث الثاني : الأبعاد العامة للإدارة الاستراتيجية

تعريف الإدارة الاستراتيجية

عرف الإدارة الاستراتيجية عدد من الكتاب والباحثين نذكر منها.

1/ يرى (Glueck) هي مجموعة القرارات والأعمال التي تؤدي إلى تطوير إستراتيجية أو إستراتيجيات فعالة وذلك من أجل تحقيق أهداف المنظمة.

2/ عرفها (David) بأنها صياغة وتطبيق وتقويم القرارات التي من شأنها أن تمكن المنظمة من وضع أهدافها موضع التنفيذ.

3/ عرفها (Thompson and Strickland) بأنها وضع الاستراتيجيات الملائمة للمنظمة واختيار النمط الملائمة من أجل تنفيذها. (1)

4/ هي سلسلة من القرارات والأفعال التي تقود إلى تطوير إستراتيجية أو استراتيجيات فعالة لتحقيق أهداف المنظمة أو المؤسسة، وهي تمثل منظومة من العمليات المتكاملة ذات العلاقة بتحليل البيئة الداخلية والخارجية لتحقيق ميزة إستراتيجية للمنظمة وتعظيم إنجازها في أنشطة الأعمال المختلفة.

5/ ويمكننا تحديد تعريف أكثر عمقا للإدارة الإستراتيجية بأنها مجموعة من القرارات والنظم الإدارية التي تحدد رؤية ورسالة المنظمة في الأجل الطويل، في ضوء ميزات التنافسية. وتسعى نحو تنفيذها من خلال دراسة ومتابعة وتقييم الفرص والتهديدات البيئية وعلاقتها بالقوة والضعف التنظيمي، وتحقيق التوازن بين مصالح الأطراف المختلفة.

6/ وحسب معهد ستانفورد ، هي الطريقة التي تخصص بها المنظمة مواردها وتنظم جهودها الرئيسية لتحقيق أغراضها. مما سبق يرى الباحث أن الإدارة الاستراتيجية هي عملية تهتم بإعداد وتنفيذ وتقويم الاستراتيجيات الخاصة بالمنظمة بغرض الوصول لأهداف المنظمة بسهولة وذلك يتطلب تطوير مستمر لمنهج وسياسات المنظمة لتواكب المتغيرات التي تحدث في البيئة الداخلية والخارجية للمنظمة مما يمنحها الثبات والبقاء والاستمرار في إنجاز أهدافها المرجوة.

الإدارة الاستراتيجية والأداء المؤسسي

تُفهم الإدارة الاستراتيجية بوصفها سلسلة قرارات وإجراءات تشمل صياغة التوجه المؤسسي، وتقدير الفرص والتهديدات ونقاط القوة والضعف، وتخصيص الموارد، وتنفيذ البرامج ومراقبة نتائجها. أما الأداء المؤسسي فيشير إلى قدرة المؤسسة على تحقيق أهدافها بكفاءة وفعالية وجودة واستدامة، وفق مؤشرات واضحة. وتختلف الإدارة الاستراتيجية عن التخطيط الاستراتيجي في أن الأولى تتجاوز إعداد الخطة إلى التنفيذ والرقابة والتعلم المؤسسي.²

تتصل ممارسات الإدارة الاستراتيجية بالأداء عبر مسارات متعددة: توحيد الأولويات، وترشيد الموارد، وتحسين اتخاذ القرار، وتعزيز التنسيق بين الوحدات، وتطوير العاملين، واستخدام نظم المعلومات. ويظل أثر هذه المسارات متوقفاً على ظروف المؤسسة وقدراتها الفعلية، ولا يُستنتج من الإطار النظري وحده . (3)

أهمية الإدارة الاستراتيجية

تعدّ الإدارة الاستراتيجية ضرورة وليس ترفاً وذلك لأنها تؤدي إلى رفع أداء المنظمات بجودة عالية حاضراً ومستقبلاً وذلك إذا تم تطبيقها بشكل جيد ، عليه نذكر أهم فوائد الإدارة الاستراتيجية في الآتي:

1/ تنمي وتطور القدرة على التفكير الاستراتيجي الخلاق لدى المدراء وتجعلهم يبادرون إلى صنع الاحداث وليس متلقين لها.

¹ أبو ناعم عبد الحميد، الإدارة الاستراتيجية: إعداد المدير الاستراتيجي، الطبعة الثانية، دار الثقافة العربية المبتديان، القاهرة 1993م، ص 33

² -سليمان عبدالله الحربي ، مفهوم الاستراتيجية : دراسة في التأصيل النظري للمفاهيم ،مجلة دراسات المستقبل ، مجلة نصف سنوية محكمة ، العدد الأول - المجلد الخامس(5) ، السنة السابعة - ذو القعدة 1432هـ-ديسمبر 2011م ، ص104

³ -أحمد جلال جمال ، مبادئ في الإدارة والإدارة الاستراتيجية ، الطبعة الأولى ، 2016 ، ص60

- 2/ تؤدي إلى إدارة الفرص والموارد المتاحة بصورة جيدة واستخدامها بطريقة فعالة.
- 3/ تقلل وتخفف من عوامل الخطر التي تؤثر في عملية تحقيق أهداف المنظمة.
- 4/ تساهم في تطوير وتحسين وتنمية الأفكار المستقبلية للمنظمة.
- 5/ تساعد على بناء توقعات أكثر تنظيماً للنتائج الاستراتيجية من خلال تحليل المعلومات ومراجعة الافتراضات، مع بقاء هذه التوقعات عرضة لعدم اليقين وتغير الظروف.
- 6/ تسعى إلى تحسين وتطوير الأداء المالى طويل الأجل للمنظمة.
- 7/ تمنح المنظمة إمكانية امتلاك ميزة تنافسية مستمرة.
- 8/ تساهم في زيادة قدرة المنظمة على مواجهة المنافسة الشديدة المحلية والعالمية.
- 9/ توفر فرصاً لمشاركة جميع المستويات الإدارية في العمليات المختلفة للمنظمة الامر الذي يؤدي لتقليل المقاومة التي قد تحدث عند القيام بالتغيير 'بالإضافة إلى ان ذلك يخلق تجانس في الفكر والممارسات الإدارية لدى مديري المنظمة.

توظيف تحليل SWOT في التطبيقات المستقبلية

يمكن توظيف مصفوفة نقاط القوة والضعف والفرص والتهديدات في اختبار الإطار مستقبلاً، بالاستناد إلى وثائق المؤسسة ومقابلات المعنيين وبيانات الأداء. ويقتضي التطبيق التمييز بين عوامل داخلية تستطيع المؤسسة التأثير فيها، وعوامل خارجية يتعين التكيف معها، ثم ترتيبها بحسب أهميتها واحتمال حدوثها. ولا يكفي سرد العوامل، بل ينبغي ربطها بخيارات تنفيذية ومسؤوليات ومؤشرات متابعة. ويعرض البحث هذا الاستخدام بوصفه مقترحاً، ولا يدعي إجراء تحليل ميداني فعلي.

مؤشرات الأداء وأدوات القياس

هناك مؤشرات أداء وأدوات قياس مقترحة أهمها :

الكفاءة الإدارية: نسبة المعاملات المنجزة ضمن المدة المستهدفة، ووضوح الصلاحيات، ونسبة تنفيذ الأنشطة المخططة. ويستلزم تفسير هذه المؤشرات تحديد فترة القياس وخط الأساس وحجم العمل، حتى لا تُفهم سرعة الإنجاز بمعزل عن الدقة واستخدام الموارد.

جودة الخدمات: مستوى رضا المستفيدين، وانتظام مراجعة الخدمات، ونسبة معالجة الشكاوى. وفي المؤسسات التعليمية يمكن إضافة انتظام المراجعة الأكاديمية وفعالية متابعة البرامج، مع تكييف أدوات القياس لطبيعة المستفيدين وتجنب تعميم مؤشرات قطاع واحد على جميع المؤسسات.

الموارد البشرية: مدى ارتباط فرص التدريب بالاحتياجات الفعلية، ووضوح معايير تقييم الأداء، ومشاركة العاملين في التطوير. ولا يقتصر القياس على عدد الدورات، بل يتطلب متابعة انتقال المهارات إلى الممارسة وتحسن القدرة على تنفيذ المهام.

التحول الرقمي: نسبة الإجراءات التي تُنجز إلكترونياً، وجودة البيانات وإتاحتها للمخولين، وزمن إنجاز الخدمة. وينبغي تفسير هذه المؤشرات في ضوء سهولة الاستخدام واستمرارية الأنظمة وحماية المعلومات، لأن مجرد اقتناء التقنية لا يدل على تحقق تحول مؤسسي فعال.

مراحل الإدارة الاستراتيجية

- 1/ إعداد رسالة المؤسسة .
- 2/ تعريف الفرص والتهديدات الخارجية.
- 3 / تحديد نقاط القوة والضعف الداخلية
- 4/ وضع الأهداف طويلة الأجل.
- 5 / اختيار الاستراتيجيات التي يتم تنفيذها ومتابعتها.
- 6/ التوصل إلى الاستراتيجيات البديلة.
- 7/ تحديد مجالات الأعمال الجديدة التي يمكن الدخول فيها.
- 8/ تحديد الأنشطة التي يجب التوقف عن أدائها.

المبحث الثالث: العلاقة النظرية بين الإدارة الاستراتيجية والأداء المؤسسي

الفرق بين الإدارة الاستراتيجية والتخطيط الاستراتيجي

يمثل التخطيط الاستراتيجي جزءاً من الإدارة الاستراتيجية، ويركز على تحديد الاتجاهات والأهداف وتحليل البدائل وصياغة الخيارات وتخصيص الموارد على المدى المناسب. أما الإدارة الاستراتيجية فتشمل هذه الوظائف، وتضيف إليها تنفيذ الخطط ومتابعتها وتقييم نتائجها وإدخال التعديلات اللازمة. وعليه فإن الفرق بينهما يتعلق باتساع العملية واستمرارها، ولا يعني أن التخطيط تنبؤ يقيني بالمستقبل أو أن التنفيذ منفصل عن مراجعة التوجهات.⁴

مهام الإدارة الاستراتيجية

- 1/ تقييم وضع الشركة الحالي داخليا وخارجيا.
- 2/ إعداد الرؤية والرسالة وأهداف المنظمة.
- 3/ وضع واختيار مجموعة من الأهداف طويلة الأجل.
- 4/ وضع الاستراتيجية التي تحقيق الأهداف المطلوبة.
- 5/ تحديد وتحليل البدائل الإستراتيجية.
- 6/ تنفيذ استراتيجية المنظمة ومراقبتها.
- 7/ الاستفادة من المعلومات المتوفرة لزيادة فعالية القرارات الاستراتيجية المستقبلية.
- 8/ تسهيل عملية الاتصال داخل المنظمة.

الإدارة الاستراتيجية وقياس الأداء

يرتبط قياس الأداء بالإدارة الاستراتيجية من خلال تحويل الأهداف العامة إلى نتائج محددة يمكن متابعتها. ويتطلب ذلك

⁴ - المرجع السابق ، ص 41

تحديد المؤشر ومصدر بياناته ودورية قياسه والجهة المسؤولة عنه، ثم مقارنة النتائج بالمستهدفات وبخط الأساس. وتساعد هذه المقارنة على التمييز بين قصور صياغة الاستراتيجية ومشكلات التنفيذ أو تغير البيئة، بما يجعل القياس أساساً للتعليم وتصحيح القرارات.

مؤشرات الأداء الرئيسية:

مؤشرات الأداء الرئيسية هي أدوات أساسية لقياس الأداء لأنها توفر رؤى في مجالات محددة وحاسمة لتحقيق النجاح المطلوب للمنظمة عليه تعتبر أساسية لعملية الإدارة الاستراتيجية ويمكن حصرها في الآتي.

1/ قياس الاداء.

يتطلب قياس الأداء جمع بيانات منتظمة من مصادر محددة والتحقق من اتساقها، ثم تحليلها في ضوء الأهداف والفترة الزمنية وحجم الموارد المستخدمة. ومن خلال تتبع الاتجاهات يمكن للمؤسسة التعرف إلى التقدم والانحراف، بشرط ألا تكفي بقيمة المؤشر وحدها، بل تبحث أسباب تغيره وآثاره في بقية أبعاد الأداء.

2 حلقة التغذية الراجعة.

ترتبط التغذية الراجعة نتائج القياس بالقرارات اللاحقة؛ إذ تُعرض الانحرافات على المسؤولين، وتُفسر أسبابها، ثم تُحدد إجراءات تصحيحية ومواعيد لمتابعة تنفيذها. وتزداد قيمتها عندما تستند إلى معلومات موثوقة تصل في الوقت المناسب، وتتيح للعاملين التعلم من النتائج وتعديل الإجراءات بدل الاكتفاء بتسجيلها.

3/ التكيف مع التغيير.

تتيح المرونة الاستراتيجية مراجعة الأولويات وطرق التنفيذ عند تغير احتياجات المستفيدين أو الظروف الاقتصادية والتقنية. ويقضي ذلك رصد الإشارات المبكرة وتقدير البدائل وتحديد القرارات التي تستدعي تعديل الخطة، مع المحافظة على اتساق التغييرات مع رسالة المؤسسة. وتبقى سرعة الاستجابة مرتبطة بجودة المعلومات وحدود الموارد المتاحة.⁵

المبحث الرابع: القدرات التنظيمية الداعمة والتحديات

مستويات الإدارة الاستراتيجية

يمكن عرض مستويات القرار الاستراتيجي في أربعة مستويات مترابطة، مع اختلاف حضورها تبعاً لحجم المؤسسة وتنوع أنشطتها. وبهم هذا التمييز في تحديد مسؤولية كل مستوى، وضمان اتساق الأهداف العامة مع القرارات الوظيفية والإجراءات اليومية.

1/ إستراتيجية المنظمة

ترتكز استراتيجية المنظمة على تحديد الاتجاه العام ونطاق الأنشطة وأولويات النمو وتوزيع الموارد بين المجالات الرئيسية. وتحمل الإدارة العليا مسؤولية المواءمة بين قدرات المؤسسة والفرص المتاحة وحدود المخاطر المقبولة، بما يوفر مرجعية مشتركة لوحدها المختلفة.

⁵ - جونز جاريت ، هيل شارلز ، الإدارة الاستراتيجية ، الجزء الثاني ، ترجمة: رفاعي محمد رفاعي محمد سيد أحمد عبد المتعال ، الطبعة الرابعة ، دار المريخ للنشر ، الرياض ، المملكة العربية السعودية ، 2001 ، ص 17

2 إستراتيجية الأعمال:

تعمل على مستوى الأقسام وتركز على تحسين الوضع التنافسي لمنتجات أو خدمات المنظمة والتسويق ويشترك في وضعها رؤساء الأقسام المختلفة ويشترط تناسقها مع الاستراتيجية العامة للمنظمة.

3- الاستراتيجية الوظيفية

من خلالها يتم دمج الأنشطة والقدرات حيث تهتم بأنشطة المنظمة وقدرات الموظفين من خلال تحقيق التحسين المطلوب في الأداء ويتعلق هذا المستوى بالوظائف الرئيسية في المنطقة لتفعيل كل الأقسام لضمان أداء وظيفي متكامل لتحقيق الأهداف العامة للمنظمة.

4 الاستراتيجية التشغيلية

وهي خاصة بالتشغيل الجاري لأنشطة المنظمة وهي تهتم بضمان تنفيذ برامج وأنشطة الاستراتيجية وتسعى لحل المشاكل المستعجلة الطارئة بغرض تحقيق الأهداف المجملية للمنظمة.

المدير الاستراتيجي

هنالك عدد من التعريفات للمدير الاستراتيجي لعدد من الكتاب نأخذ منها الآتي.

1/ الكاتب (Rue Holland 1989) عرفه بأنه هو الشخص الوحيد المسؤول مسؤولية شاملة عن عملية الإدارة الاستراتيجية في المنظمة ويصبح بقية أعضاء المنظمة تابعين له، إذا ما أظهر مشاركته واهتمامه بتلك العملية.

2 / الكاتب (Mintzberg 1994) عرفه بأنه هو الشخص الذي يمتلك السلطة الرسمية في السيطرة والإشراف على المنظمة بأكملها أو قسم من أقسامها أو وحداتها الإستراتيجية.⁽⁶⁾

مهارات المدير الاستراتيجي

حاول الكثيرون من الكتاب تحديد المهارات الضرورية للمدير الاستراتيجي لنجاح الإدارة العليا في تحقيق أهداف المنظمة ومن هؤلاء روبرت لي كينز الذي توصل إلى أن الإدارة الاستراتيجية الفعالة تركز على ثلاث مهارات رئيسية للمدير الاستراتيجي وهي:

1/ مهارات إنسانية

ترتبط المهارات الإنسانية بقدرة المدير على التواصل مع العاملين بمستوياتهم المختلفة، وفهم احتياجاتهم، وإدارة الخلافات وتحفيز المشاركة. وتساعد هذه المهارات على توضيح معنى الأهداف الاستراتيجية وتوزيع الأدوار وبناء الالتزام أثناء التغيير، بما يقلل الفجوة بين اعتماد الخطة وتنفيذها.

2/ مهارات فكرية

تتعلق المهارات الفكرية بقدرة المدير على رؤية المؤسسة بوصفها نظاماً مترابطاً، وفهم العلاقات بين وحداتها وبينها وبين البيئة الخارجية. وتشمل تحليل المشكلات المركبة، وموازنة البدائل، وتقدير الآثار طويلة الأجل، بحيث لا يؤدي تحسين جانب واحد إلى إضعاف جوانب أخرى من الأداء.

⁶ - عبد الله علي هادي العفاد ، الإدارة الاستراتيجية ، مادة إلكترونية، د. ت. ، ص 11

3 مهارات فنية.

تشمل المهارات الفنية معرفة أساليب العمل وأدواته وتقنياته، والقدرة على فهم البيانات والإجراءات ذات الصلة بالوظيفة. وتدعم هذه المعرفة تقدير واقعية البدائل وتحديد احتياجات التنفيذ، على أن تختلف درجة التخصص المطلوبة باختلاف موقع المدير وطبيعة النشاط المؤسسي.

هذه المهارات الثلاثة تختلف باختلاف المستويات الادارية فكلما اتجهنا لأعلى السلم الإداري تزداد الحاجة للمهارات الفكرية وتقل الحاجة للمهارات الفنية لذلك. تتفق معظم النظريات على أن العمل الفكري لقيادة المنظمة هو حجر الزاوية في عملية صياغة الاستراتيجية المستقبلية المطلوبة.⁷

دور القيادة الاستراتيجية في نجاح الإدارة الاستراتيجية

تؤدي القيادة الاستراتيجية دورا مهما وحاسما في نجاح الإدارة الاستراتيجية هذا يتوقف على قدرة كبار قادة المنظمة على تحديد وتوصيل رؤية ورسالة و استراتيجية واضحة متماسكة تتوافق مع أهداف المنظمة وغاياتها و تتضمن أيضاً القيادة الاستراتيجية القدرة على قيادة الموظفين وتوجيههم للعمل نحو تحقيق هذه الأهداف بالإضافة إلى القدرة على اتخاذ القرارات الاستراتيجية الفعالة باستخدام الموارد بفعالية وكفاءة لتحقيق النتائج المرجوة كما أنه يساعد على ضمان بقاء المنظمة مرنة وقادرة على التكيف مع التغييرات في البيئة الخارجية مما يسمح لها بمواصلة الازدهار والنجاح على المدى الطويل.

دور الموارد البشرية في نجاح الإدارة الاستراتيجية

تلعب الموارد البشرية دورا أساسيا في نجاح الإدارة الاستراتيجية ويتمثل ذلك في الوظيفة الأساسية للموارد البشرية في إدارة وتطوير القوى العاملة في المنظمة لتحقيق أهدافها الاستراتيجية الموارد البشرية هي المسؤولة عن توظيف وتدريب وتطوير الموظفين، فضلا عن إدارة استحقاقات الموظفين والتعويضات وعلاقات العمل. ومن خلال الإدارة الفعالة للقوى العاملة يمكن للموارد البشرية ان تساعد المنظمة على تحقيق أهدافها الاستراتيجية، تلعب ايضا الموارد البشرية دورا حاسما في تنفيذ وصيانة نظام الإدارة الاستراتيجية للمنظمة وأخيرا بتوافق القوى العاملة مع أهداف المنظمة الاستراتيجية يمكن للموارد البشرية ان تساهم في النجاح الشامل للإدارة الاستراتيجية في المنظمة.⁸

أثر تكنولوجيا المعلومات على الإدارة الاستراتيجية

1/ تلعب تكنولوجيا المعلومات (IT) دورا مؤثرا في الإدارة الاستراتيجية حيث إنها تمكن المؤسسات من جمع وتخزين ومعالجة وتحليل كميات كبيرة من البيانات يمكن استخدام هذه البيانات في تحديد الاتجاهات واتخاذ قرارات مستنيرة وتحسين الأداء الوظيفي العام للأعمال.

2/ يمكن أيضاً لتكنولوجيا المعلومات ان تساعد المؤسسات على تبسيط عملياتها وخفض التكاليف وزيادة الكفاءة وكذلك يؤدي إلى تقليل الأعمال الورقية وتحسين الاتصال بين الاقسام المختلفة للمؤسسة.

3/ تساعد تكنولوجيا المعلومات المؤسسات على الحفاظ على قدرتها التنافسية من خلال تمكينها من الاستجابة بسرعة للتغيرات في السوق واحتياجات العملاء.

يتوقف توظيف تقنية المعلومات في الإدارة الاستراتيجية على جودة البيانات وتكامل الأنظمة وقدرة العاملين على استخدامها

⁷ - المرجع نفسه ، ص 16

⁸ -ناديا العارف ، التخطيط الاستراتيجي والعولمة ، الدار الجامعية ،الإسكندرية ، 2002-2003 ، 39

في القرار والمتابعة. ولذلك ينبغي ربط الاستثمار التقني بحاجات واضحة، وتحديد المسؤوليات عن تحديث البيانات وحمايتها، وتقويم المنافع المتحققة مقارنة بالتكلفة ومتطلبات التشغيل، دون افتراض أن التقنية وحدها تضمن التفوق.

مصفوفة (SWOT) والإدارة الاستراتيجية: -

مصفوفة (SWOT) تعني.

S= Strength /1

تعني نقاط القوة الداخلية، مثل الخبرات المتخصصة والموارد والعمليات التي تمنح المؤسسة قدرة أفضل على تنفيذ أهدافها.

W = Weaknesses/2

تعني جوانب الضعف الداخلية، مثل قصور المهارات أو تداخل المسؤوليات أو ضعف نظم المعلومات، وهي جوانب تتطلب أولويات واضحة للمعالجة.

O = Opportunities /3

تعني الفرص الخارجية التي يمكن استثمارها، مثل تغير احتياجات المستفيدين أو إمكانات الشراكة، على أن تُقَيِّم ملاءمتها لقدرات المؤسسة.

T = Threats/4

تعني التهديدات الخارجية التي قد تعوق تحقيق الأهداف، مثل اضطراب الموارد أو التغير التنظيمي أو المنافسة، وتستلزم خطط استجابة مناسبة.

يساعد تطبيق هذه المصفوفة في المنظمة على وضع خطة عمل جيدة من شأنها تعين الإدارة الاستراتيجية في تحقيق أهداف المنظمة ومن خلال هذه المصفوفة يمكن تحليل البيئة الداخلية والخارجية للمنظمة لتحقيق الأهداف ، ويمكن تحديد نقاط القوة والضعف ودراسة إمكانية وجود فرص لاستثمارها أو تهديدات لتجنبها والحذر منها⁹.

تحديات الإدارة الاستراتيجية

هنالك عدد من التحديات يمكن تلخيصها في الآتي:

1/ تسارع التغيرات الكمية والنوعية في بيئة الأعمال.

نعيش اليوم في عالم سريع التغير في كل نواحيه ومظاهره بين ما هو قديم وجديد ويظهر هذا التغير في البيئة السياسية والاجتماعية والاقتصادية والتكنولوجية والمعلوماتية عليه على المنظمة التعامل مع هذه التغيرات بصورة جادة والتكيف معها لضمان استمرارها في سوق العمل بأفضل صورة ممكنة لتحقيق أهدافها

2 ازدياد حدة المنافسة.

لم تعد المنافسة مقتصرة على السعر وجودة المنتج فقط كما كان عليه سابقا بل تتعد اسس المنافسة لتشمل كل أنشطة المنظمة وتتضح هذه الصورة في ظهور منافسين جدد باستمرار وازدياد حدة المنافسة بصورة عامه الأمر الذي يفرض على الإدارة العليا للمنظمة وضع الخطط الاستراتيجية لضمان استمرار المنظمة في الأسواق المختلفة وتحقيق أهدافها.

⁹ -سعد عبد الله الزهراني ، التخطيط الاستراتيجي لمؤسسات التعليم العالي ، سلسلة البحوث التربوية ،جامعة ام القرى ، مكة المكرمة 1996م، ص95

3/ التحالفات الإستراتيجية.

بدأت تظهر في العالم التحالفات المختلفة خاصة في ظل وقت تلاشت فيه الحدود الشيء الذي يتيح للمنظمات والمؤسسات والشركات فرصة التحالف في الأسواق المحلية والعالمية لذلك لابد من معرفة طبيعة هذه التحالفات والتعاطي معها عند الضرورة.

4/ ندرة الموارد.

أصبح الصراع على موارد الطاقة والماء والكفاءات العلمية النادرة سمة العصر عليه يترتب على المنظمات والشركات وضع الاستراتيجيات التي تضمن توفير الموارد بالقدر والمواصفات المطلوبة في الوقت المناسب حتى لا يحدث خلل في توازن المنظمة.

5 ظهور المنظمات الحديثة.

مع المتغيرات الحالية في العالم يجب أن تركز المنظمة على الحصول على المعرفة ويمكن أن تشكل ميزة إستراتيجية في أي مكان على المدى البعيد وهي أساس القدرة في عملية إنتاج المنتجات الجديدة وتطوير المنتجات الحالية. تؤكد المعالجة النظرية أن أهمية الإدارة الاستراتيجية بوصفها إطاراً لتنظيم الموارد وتوجيه القرارات ومراجعة الأداء لها دور في تطوير الأداء المؤسسي في المؤسسات والمنظمات والعمل الإداري.

المبحث الخامس: الإطار التحليلي للعلاقة بين الإدارة الاستراتيجية وتطوير الأداء المؤسسي

تُعد العلاقة بين الإدارة الاستراتيجية وتطوير الأداء المؤسسي من القضايا الأساسية في الفكر الإداري المعاصر، بالنظر إلى ما تؤديه الإدارة الاستراتيجية من دور في توجيه المؤسسات نحو تحقيق أهدافها، وتعزيز قدرتها على استثمار مواردها، والتكيف مع المتغيرات الداخلية والخارجية. ولا تقتصر هذه العلاقة على مجرد وضع الخطط والاستراتيجيات، وإنما تمتد إلى مجموعة من العمليات التنظيمية والإدارية التي تتفاعل فيما بينها لتؤثر في مستوى الأداء المؤسسي وكفاءته وفاعليته.¹⁰

وإن الإدارة بشكل عام هي تكامل مجموعة عمليات إدارية من التخطيط والتنظيم والتشكيل والرقابة تنجز لتحديد وتحقيق الأهداف عن طريق استخدام الموارد البشرية والموارد المادية والمعلوماتية وأن إدارة أي شركة هي نشاط أساسي يقوم به المديرون أو أعضاء مجالس الإدارة للقيام بعملية تحويل الموارد الطبيعية أو غير المنظمة لتحقيق أهداف معينة وفعالة. وهذا يأتي عن طريق استخدام الموارد المادية بفاعلية مع دفع الأفراد وتحفيزهم سعياً للحصول على أقصى طاقاتهم ومقدراتهم في خدمة نشاط المؤسسة وأهدافها.¹¹

وتتطلب الدراسة من افتراض نظري مفاده أن الإدارة الاستراتيجية لا تؤدي بالضرورة إلى تطوير الأداء المؤسسي بصورة

¹⁰ -المزيد أنظر في ذلك : نعم سامح أبو شرار ، الإدارة الاستراتيجية: مدخل معاصر لتحقيق التميز المؤسسي، 26/04/2026 ،

<https://www.new-educ.com/%D8%A7%D9%84%D8%A5%D8%AF%D8%A7%D8%B1%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D8%A5%D8%B3%D8%AA%D8%B1%D8%A7%D8%AA%D9%8A%D8%AC%D9%8A%D8%A9-%D9%85%D8%AF%D8%AE%D9%84-%D9%85%D8%B9%D8%A7%D8%B5%D8%B1-%D9%84%D8%AA%D8%AD%D9%82%>

¹¹ -إحسان إبراهيم الله جابو إبراهيم ، أثر وظائف الإدارة على أداء المنظمات دراسة مقارنة بين منظمات القطاع الخاص والعام في السودان ،مجلة كلية الإمام الهادي التطبيقية والإنسانية ، العدد الخامس ،يوليو 2018 ، 163

مباشرة، وإنما تتوقف فاعليتها على مدى قدرة المؤسسة على تحويل توجهاتها الاستراتيجية إلى ممارسات تنظيمية وإدارية قابلة للتنفيذ والمتابعة والتقييم. و تفسير العلاقة بين الإدارة الاستراتيجية والأداء المؤسسي يتطلب النظر إليها بوصفها علاقة متعددة الأبعاد، تتداخل فيها الممارسات الاستراتيجية مع الآليات التنظيمية والموارد البشرية والتقنية، وصولاً إلى المخرجات المؤسسية المتوقعة.

وبناء على ذلك تتناول الدراسة في إطار تحليلي يقوم على ثلاثة مستويات ، يمثل المستوى الأول في ممارسات الإدارة الاستراتيجية، و المستوى الثاني الآليات التنظيمية الوسيطة التي تساهم في تحويل تلك الممارسات إلى إجراءات عملية، و المستوى الثالث يتضمن مخرجات الأداء المؤسسي بوصفها النتائج المتوقعة لهذا التفاعل.

أولاً: ممارسات الإدارة الاستراتيجية ودورها في تطوير الأداء المؤسسي

تمثل ممارسات الإدارة الاستراتيجية المستوى الأول في الإطار التحليلي المقترح، باعتبارها نقطة الانطلاق في توجيه النشاط المؤسسي وتنظيم الموارد وتحديد الأولويات. وتشمل هذه الممارسات مجموعة من العمليات المتكاملة التي تبدأ بصياغة الرؤية والرسالة والأهداف الاستراتيجية، وتتم بتحليل البيئة الداخلية والخارجية، وتنتهي بتنفيذ الاستراتيجيات ومتابعتها وتقييمها.

وتكتسب صياغة الرؤية والرسالة أهمية خاصة في هذا البعد؛ لأنها تحدد الاتجاه العام للمؤسسة، وتوفر مرجعية تنظيمية تساعد على توحيد الجهود وتنسيق الأنشطة المختلفة. فكلما اتسمت الرؤية الاستراتيجية بالوضوح والواقعية، وتوافقت مع طبيعة المؤسسة وإمكاناتها، توافرت مقومات أفضل لتوجيه القرارات الإدارية وربط الأنشطة التشغيلية بالأهداف بعيدة المدى.

يمثل تحليل البيئتين الداخلية والخارجية ممارسة أساسية تساعد المؤسسة على تحديد إمكاناتها وجوانب القوة والضعف، واستكشاف الفرص والتهديدات المحيطة بها. ويتيح هذا التحليل بناء خيارات أكثر ملاءمة للظروف التنظيمية والاقتصادية والتقنية، مع ضرورة تحديث الافتراضات كلما تغيرت المعلومات التي بُني عليها الاختيار.¹²

أما تنفيذ الاستراتيجيات، يأتي في المرحلة التي تنتقل فيها الإدارة الاستراتيجية من مستوى التصور والتخطيط إلى مستوى الممارسة الفعلية. ويتطلب ذلك تحديد المسؤوليات، وتوزيع الموارد، وتنسيق الجهود بين الوحدات الإدارية، ووضع آليات واضحة للمتابعة والتقييم. ولا تتحقق فاعلية التنفيذ بمجرد اعتماد الخطط، وإنما تتوقف على قدرة المؤسسة على تحويل أهدافها إلى برامج وأنشطة محددة، ترتبط بمؤشرات أداء قابلة للقياس.

وتؤدي المتابعة والتقييم دوراً مكماً لهذه العمليات، من خلال الكشف عن الانحرافات بين الأهداف المخططة والنتائج المتحققة، وتوفير المعلومات اللازمة لتعديل القرارات وتحسين الممارسات الإدارية. كما تساعد التغذية الراجعة على تعزيز التعلم المؤسسي وتطوير القدرة على التكيف مع المستجدات.

وبناءً على ذلك، تفترض الدراسة أن العلاقة بين ممارسات الإدارة الاستراتيجية وتطوير الأداء المؤسسي ترتبط بدرجة التكامل بين صياغة الاستراتيجية وتنفيذها وتقييمها، وأن فاعلية هذه الممارسات تتأثر بقدرة المؤسسة على توظيف مواردها وإمكاناتها التنظيمية في تحقيق أهدافها.

¹² - عماري عمار ، الهاشمي بن واضح ، القرني عبد الرحمن، أهمية التحليل الإستراتيجي في تقييم المؤسسات :

<https://hrdiscussion.com/hr96443.html>

ثانيًا: الآليات التنظيمية الوسيطة بين الإدارة الاستراتيجية والأداء المؤسسي

تمثل الآليات التنظيمية الوسيطة المستوى الثاني في الإطار التحليلي المقترح، وهي مجموعة من القدرات والعمليات الإدارية التي تساعد على تحويل التوجهات الاستراتيجية إلى ممارسات مؤسسية يمكن أن تنعكس على مستوى الأداء.

وتتبع أهمية هذه الآليات من أن وجود استراتيجية واضحة لا يكفي وحده لضمان تحسين الأداء المؤسسي، ما لم تتوفر البيئة التنظيمية والقدرات البشرية والتقنية اللازمة لتنفيذها.

وتأتي القيادة الاستراتيجية في مقدمة هذه الآليات، باعتبارها عنصرًا أساسيًا في توجيه الموارد البشرية والمادية نحو تحقيق الأهداف المؤسسية. فالقيادة الفاعلة لا تقتصر على اتخاذ القرارات، وإنما تشمل القدرة على توضيح الرؤية، وتحفيز العاملين، وإدارة التغيير، وتعزيز المشاركة في تنفيذ الخطط. ومن الناحية النظرية، يمكن أن تساهم القيادة الاستراتيجية في تقوية العلاقة بين التخطيط والتنفيذ من خلال توفير التوجيه الإداري والدعم التنظيمي اللازمين.

وتشكل الموارد البشرية آلية تنظيمية أخرى ذات أهمية خاصة، نظرًا إلى ارتباط تنفيذ الاستراتيجيات بمستوى كفاءة العاملين وقدراتهم ومهاراتهم. فكلما ارتبطت سياسات التدريب والتأهيل وتقييم الأداء بالأهداف الاستراتيجية للمؤسسة، ازدادت فرص تحويل الخطط إلى ممارسات عملية. كما أن مشاركة العاملين في تحديد الأولويات وتنفيذ البرامج قد تساعد على تعزيز الالتزام المؤسسي وتقليل مقاومة التغيير.

ويمثل التنسيق التنظيمي بين الوحدات الإدارية آلية وسيطة تساهم في تحقيق التكامل بين الأنشطة المختلفة، وتحد من الازدواجية وتعارض الاختصاصات. وتزداد أهمية هذا التنسيق في المؤسسات التي تتعدد فيها المستويات الإدارية والوظائف التشغيلية، إذ يتطلب تنفيذ الاستراتيجية وجود قنوات اتصال واضحة، وتوزيع محدد للمسؤوليات، وآليات منتظمة لتبادل المعلومات واتخاذ القرارات.¹³

وفي السياق نفسه، تؤدي تكنولوجيا المعلومات والتحول الرقمي دورًا متزايد الأهمية في دعم العمليات الاستراتيجية، من خلال توفير البيانات، وتحسين نظم الاتصال، وتيسير متابعة الأداء، وتعزيز سرعة اتخاذ القرارات. ويمكن أن تساهم النظم الرقمية في رفع كفاءة الإجراءات الإدارية وتطوير جودة الخدمات، بشرط توافر البنية التقنية المناسبة والمهارات البشرية اللازمة لاستخدامها.

وتبرز الثقافة التنظيمية كذلك بوصفها عاملاً مؤثرًا في فاعلية هذه الآليات، إذ إن تبني قيم المشاركة والشفافية والمساءلة والتعلم المستمر يمكن أن يوفر بيئة أكثر ملاءمة لتنفيذ الاستراتيجيات. وفي المقابل، قد تحد الثقافة التنظيمية المقاومة للتغيير من قدرة المؤسسة على الاستفادة من ممارسات الإدارة الاستراتيجية، حتى في حال توافر الخطط والموارد اللازمة.

ومن هذا المنطلق، يفترض الإطار التحليلي المقترح أن الآليات التنظيمية تؤدي دورًا وسيطًا محتملاً في العلاقة بين الإدارة الاستراتيجية وتطوير الأداء المؤسسي، من خلال تحويل التوجهات والأهداف الاستراتيجية إلى قدرات تنظيمية وإجراءات تنفيذية. ويظل تحديد حجم هذا الدور وطبيعته مسألة تتطلب الاختبار في دراسات تطبيقية لاحقة.

¹³ - عماري عمار ، الهاشمي بن واضح ، القرني عبد الرحمن، أهمية التحليل الإستراتيجي في تقييم المؤسسات :

<https://hrdiscussion.com/hr96443.html>

ثالثاً: مخرجات الأداء المؤسسي في ضوء ممارسات الإدارة الاستراتيجية

تمثل مخرجات الأداء المؤسسي المستوى الثالث في الإطار التحليلي ، وهي النتائج التي يُتوقع أن تنعكس فيها فاعلية ممارسات الإدارة الاستراتيجية والآليات التنظيمية المرتبطة بها.

ويُقصد بالأداء المؤسسي في هذا السياق قدرة المؤسسة على تحقيق أهدافها بكفاءة وفاعلية، وتحسين جودة خدماتها، وتطوير مواردها البشرية والتقنية، والمحافظة على قدرتها على الاستمرار والتكيف مع المتغيرات المحيطة.

وتأتي الكفاءة الإدارية في مقدمة أبعاد الأداء المؤسسي، باعتبارها تعبيراً عن قدرة المؤسسة على الاستخدام الأمثل للموارد المتاحة، وتقليل الهدر في الوقت والجهد والتكلفة، وتحسين تنظيم العمليات والإجراءات. ومن الناحية التحليلية، يمكن أن تساهم الإدارة الاستراتيجية في تعزيز الكفاءة الإدارية من خلال وضوح الأهداف، وترتيب الأولويات، وتحديد المسؤوليات، وتطوير نظم المتابعة والمساءلة.

أما جودة الخدمات، فتتمثل بعداً أساسياً آخر من أبعاد الأداء المؤسسي، إذ تعكس قدرة المؤسسة على تقديم خدمات تتوافق مع احتياجات المستفيدين وتوقعاتهم. ويمكن أن تساعد الإدارة الاستراتيجية على تطوير هذا البعد من خلال ربط أهداف الجودة بالخطط المؤسسية، وتحديد معايير واضحة لتقويم الخدمات، وتوظيف نتائج المتابعة في عمليات التحسين المستمر.

وتشكل تنمية الموارد البشرية إحدى المخرجات المهمة التي يمكن أن ترتبط بفاعلية الإدارة الاستراتيجية، وذلك من خلال تحسين كفاءة العاملين، وتطوير مهاراتهم، وتعزيز قدرتهم على أداء المهام الوظيفية والاستجابة لمتطلبات التغيير. ويُتوقع أن يساهم التكامل بين التخطيط الاستراتيجي وسياسات الموارد البشرية في رفع مستوى الإنتاجية وتحسين جودة العمل المؤسسي.

ويشهد التحول الرقمي بعداً متنامياً من أبعاد تطوير الأداء المؤسسي، بالنظر إلى دوره المحتمل في تسريع الإجراءات، وتحسين إدارة المعلومات، وتعزيز التواصل بين الوحدات الإدارية، وتوفير البيانات اللازمة لاتخاذ القرارات. غير أن تحقيق هذه المخرجات يتوقف على مدى تكامل التقنيات المستخدمة مع الأهداف الاستراتيجية والعمليات التنظيمية للمؤسسة.¹⁴

وتظل القدرة على التكيف والاستدامة المؤسسية بوصفها مخرجاً استراتيجياً بعيد المدى، يعكس قدرة المؤسسة على مواجهة التحديات والاستجابة للمتغيرات والمحافظة على استمرارية أنشطتها. وترتبط هذه القدرة بمرونة الخطط الاستراتيجية، وكفاءة إدارة الموارد، وفاعلية القيادة، واستمرار عمليات التعلم والتطوير التنظيمي.

إن مخرجات الأداء المؤسسي تعتبر نتائج محتملة تتحدد في ضوء مستوى التكامل بين الممارسات الاستراتيجية والقدرات التنظيمية والظروف المحيطة بالمؤسسة.

رابعاً: التفسير التكاملي للعلاقة بين المستويات الثلاثة

في ضوء التحليل السابق، يمكن النظر إلى العلاقة بين الإدارة الاستراتيجية وتطوير الأداء المؤسسي بوصفها علاقة تكاملية تقوم على التفاعل بين ثلاثة مستويات رئيسية، يتمثل أولها في ممارسات الإدارة الاستراتيجية التي تحدد التوجهات والأهداف، وثانيها في الآليات التنظيمية التي تساعد على تحويل تلك التوجهات إلى إجراءات عملية، وثالثها في مخرجات

¹⁴ - تغريد محمد معروف عرب رشق ، التحول الرقمي ودوره في تطوير الأداء المؤسسي: دراسة تطبيقية على تجارب القطاع العام والقطاع الخاص ،المجلة العربية للتربية النوعية ، المجلد 9، العدد 42 ، ديسمبر 2025 ، ص 166

الأداء المؤسسي التي تعكس مستوى الكفاءة والفاعلية والجودة والقدرة على التكيف. ويفترض هذا التصور أن وضوح الرؤية الاستراتيجية وجودة التخطيط لا يؤديان بالضرورة إلى تحسين الأداء ما لم يرتبطا بفاعلية القيادة وكفاءة الموارد البشرية وتوافر المعلومات والتنسيق التنظيمي. كما أن وجود قدرات تنظيمية متقدمة قد لا يحقق النتائج المتوقعة في غياب أهداف استراتيجية واضحة وآليات مناسبة للمتابعة والتقويم.

تتمثل القيمة التفسيرية للإطار المقترح في تنظيم العلاقة بين التوجه الاستراتيجي والقدرة على التنفيذ والنتائج المنتظرة. ويتيح التمييز بين هذه المستويات تشخيص موضع التعثر: فقد يرتبط بضعف الصياغة، أو محدودية الموارد والتنسيق، أو قصور القياس. ومع ذلك لا تحدد المعالجة النظرية الوزن النسبي لكل عامل، ولا تفصل تجريبيًا بين الوساطة والتعديل؛ فهذه مسائل تستلزم تصميمًا ميدانيًا وبيانات مناسبة.

الخاتمة

قدمت الدراسة معالجة مفاهيمية للعلاقة بين الإدارة الاستراتيجية وتطوير الأداء المؤسسي، وجمعت عناصرها في ثلاثة مستويات: الممارسات الاستراتيجية، والآليات التنظيمية الوسيطة المحتملة، ومخرجات الأداء. ويوجه هذا التصور النظر إلى شروط التنفيذ والمتابعة وجودة المعلومات، ويقدم أساسًا أوليًا لبناء أدوات تشخيص واختبار لاحقة، مع بقاء الاستنتاجات ضمن حدود التحليل النظري.

أولاً: النتائج النظرية

خلصت الدراسة، في ضوء المراجعة النظرية، إلى ما يأتي:

الإدارة الاستراتيجية منظومة متكاملة تشمل الرؤية والرسالة، وتحليل البيئتين الداخلية والخارجية، والتنفيذ، والمتابعة والتقويم، ولا تقتصر على إعداد الخطط.

لا يُتوقع أن يكون أثر الإدارة الاستراتيجية في الأداء المؤسسي مباشراً أو تلقائياً، بل يتوقف على قدرة المؤسسة على تحويل توجهاتها إلى ممارسات قابلة للتنفيذ والمتابعة.

تمثل القيادة الاستراتيجية وكفاءة الموارد البشرية والتنسيق الإداري ونظم المعلومات آليات وسيطة محتملة بين التخطيط والنتائج.

ويمكن قياس الأداء المؤسسي عبر أربعة أبعاد هي الكفاءة الإدارية، وجودة الخدمات، وتنمية الموارد البشرية، والتحول الرقمي، وقد اقترحت الدراسة مؤشرات أولية لكل بُعد.

وضوح الرؤية والتخطيط الجيد لا يكفيان وحدهما، كما أن القدرات التنظيمية المتقدمة لا تحقق نتائجها دون أهداف واضحة ونظام متابعة فعال.

ثانياً: التوصيات

توصي الدراسة بأن تربط المؤسسات أهدافها الاستراتيجية بمؤشرات قابلة للقياس ومسؤوليات وجدول زمنية محددة، وأن تراجع النتائج دورياً وتستخدمها في تعديل القرارات. كما توصي بمواءمة برامج التدريب وبناء القدرات القيادية مع متطلبات التنفيذ، وتوضيح الصلاحيات وتعزيز تبادل المعلومات بين الوحدات، بما يسمح بتتبع التعثر ومعالجته في الوقت المناسب. وتوصي بتوظيف نظم المعلومات في دعم القرار ومتابعة الأداء وفق مستوى جاهزية المؤسسة، مع الاهتمام بجودة البيانات

وتدريب المستخدمين واستدامة التشغيل. ومن المناسب البدء بتطبيقات ذات أهداف محددة ومنافع قابلة للتقويم، ثم توسيعها تدريجياً في ضوء النتائج والموارد المتاحة.

ثالثاً: حدود الدراسة ومقترحات لبحوث لاحقة

إن الدراسة نظرية في طبيعتها، ولذلك فإن العلاقات التي تقترحها افتراضات تحتاج إلى اختبار ميداني، ولا تُعدّ دليلاً على السببية. وتقترح الدراسة:

اختبار الإطار المقترح في مؤسسة أو أكثر من المؤسسات السودانية، في ضوء ما تواجهه من تحديات في بيئة العمل وتوافر الموارد والتحول التقني.

قياس الدور الوسيط للقيادة الاستراتيجية والموارد البشرية ونظم المعلومات باستخدام أدوات كمية.

مقارنة أثر الإدارة الاستراتيجية بين قطاعات مختلفة، كالتعليم العالي والخدمات العامة.

و تمثل هذه المحاولة مدخلاً لأبحاث لاحقة تتناول الإدارة الاستراتيجية ، من خلال دراسات مقارنة توسع نطاق التحليل وتتيح فهماً أعمق للعوامل المؤثرة في الأداء المؤسسي.

المراجع

المراجع العربية وترجماتها

- أبو نايم، عبد الحميد. (١٩٩٣). الإدارة الاستراتيجية: إعداد المدير الاستراتيجي (ط. ٢). القاهرة: دار الثقافة العربية.
- Abu Naem, A. H. (1993). Strategic management: Preparing the strategic manager (2nd ed.). Cairo: Dar Al-Thaqafa Al-Arabiyya.
- القطامين، أحمد. (٢٠٠٢). الإدارة الاستراتيجية: مفاهيم وحالات تطبيقية. عمان: دار مجدلاوي للنشر والتوزيع.
- Al-Qatamin, A. (2002). Strategic management: Concepts and applied cases. Amman: Majdalawi Publishing and Distribution.
- جمال، أحمد جلال. (٢٠١٦). مبادئ في الإدارة والإدارة الاستراتيجية (ط. ١). دار خالد اللحاني للنشر والتوزيع.
- Jamal, A. J. (2016). Principles of management and strategic management (1st ed.). Dar Khaled Al-Lahyani for Publishing and Distribution.
- جونز، جاريث؛ وهيل، شارلنز. (٢٠٠١). الإدارة الاستراتيجية (ج. ٢، ط. ٤؛ ترجمة رفاعي محمد رفاعي ومحمد سيد أحمد عبد المتعال). الرياض: دار المريخ للنشر.
- Jones, G., & Hill, C. (2001). Strategic management (Vol. 2, 4th ed.; R. M. Rifai & M. S. A. Abdel-Mutaal, Trans.). Riyadh: Dar Al-Mareekh.
- العفاد، عبد الله علي هادي. (د. ت.). الإدارة الاستراتيجية. مادة إلكترونية. <https://www.noor-book.com>
- Al-Affad, A. A. H. (n.d.). Strategic management. Electronic material. <https://www.noor-book.com/>
- الزهراني، سعد عبد الله. (١٩٩٦). التخطيط الاستراتيجي لمؤسسات التعليم العالي. سلسلة البحوث التربوية. مكة المكرمة: جامعة أم القرى.
- Al-Zahrani, S. A. (1996). Strategic planning for higher education institutions. Educational

Research Series. Makkah: Umm Al-Qura University.

الغالبى، طاهر محسن منصور؛ وإدريس، وائل محمد صبحي. (٢٠٠٧). الإدارة الاستراتيجية: منظور منهجي متكامل. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

Al-Ghalibi, T. M. M., & Idris, W. M. S. (2007). Strategic management: An integrated methodological perspective. Amman: Dar Wael.

العارف، نادية. (٢٠٠٢-٢٠٠٣). التخطيط الاستراتيجي والعولمة. الإسكندرية: الدار الجامعية.

Al-Aref, N. (2002-2003). Strategic planning and globalization. Alexandria: Al-Dar Al-Jamiiyya.

يوسف، خالد يحيى. (٢٠٢٦). تقييم الأداء المؤسسي: أدوات واستراتيجيات لتحسين الفعالية. المنظمة العربية للتنمية الإدارية.

Yusuf, K. Y. (2026). Institutional performance evaluation: Tools and strategies for improving effectiveness. Arab Administrative Development Organization.

إبراهيم، إحسان إبراهيم الله جابو. (٢٠١٨). أثر وظائف الإدارة على أداء المنظمات: دراسة مقارنة بين منظمات القطاع الخاص والعام في السودان. مجلة كلية الإمام الهادي للعلوم التطبيقية والإنسانية، العدد ٥.

Ibrahim, I. I. A. J. (2018). The impact of management functions on organizational performance: A comparative study of private and public sector organizations in Sudan. Al-Imam Al-Hadi College Journal of Applied and Human Sciences, (5).

رشق، تغريد محمد معروف عرب. (٢٠٢٥). التحول الرقمي ودوره في تطوير الأداء المؤسسي: دراسة تطبيقية على تجارب القطاع العام والقطاع الخاص. المجلة العربية للتربية النوعية، ٩(٤٢)، ١٣٩-١٦٦.

Rishq, T. M. M. A. (2025). Digital transformation and its role in developing institutional performance: An applied study on the experiences of the public and private sectors. The Arab Journal of Qualitative Education, 9(42), 139-166.

عماري، عمار؛ وبن واضح، الهاشمي؛ والقري، عبد الرحمان. (د. ت.). أهمية التحليل الاستراتيجي في تقييم المؤسسات. مداخلة في الملتقى الوطني حول تقييم المؤسسات، جامعة سكيكدة. نسخة إلكترونية: <https://hrdiscussion.com/hr96443.html>

Amari, A., Ben Ouadeh, E., & Al-Qari, A. (n.d.). The importance of strategic analysis in evaluating institutions. Paper presented at the National Symposium on Institutional Evaluation, Skikda University. Online copy: <https://hrdiscussion.com/hr96443.html>

علي، صالح موسى؛ ومحمد، آيات مجدي. (٢٠١٨). القائم بالاتصال وفاعليته في تحسين الصورة الذهنية لدى الجمهور الخارجي. مجلة كلية الإمام الهادي للعلوم التطبيقية والإنسانية، العدد ٥.

Ali, S. M., & Mohammed, A. M. (2018). The communicator and their effectiveness in improving external audiences' perceptions. Al-Imam Al-Hadi College Journal of Applied and Human Sciences, (5).

الحربي، سليمان عبد الله. (٢٠١١). مفهوم الاستراتيجية: دراسة في التأصيل النظري للمفاهيم، الجزء الثاني. مجلة دراسات المستقبل، مج. ١، ع. ٥، ١٠٣-١١٦.

Al-Harbi, S. A. (2011). The concept of strategy: A study of the theoretical foundations of

concepts, Part II. Future Studies Journal, 1(5), 103–116.

أبو شرار، نغم سامح. (٢٠٢٦، ٢٦ أبريل). الإدارة الاستراتيجية: مدخل معاصر لتحقيق التميز المؤسسي. تعليم جديد.
[/https://www.new-educ.com](https://www.new-educ.com)

Abu Sharar, N. S. (2026, April 26). Strategic management: A contemporary approach to institutional excellence. New Education. <https://www.new-educ.com/>

المراجع الأجنبية

David, F. R. (1987). Concepts of strategic management. Columbus, OH: Merrill.

David, F. R. (2001). Strategic management: Concepts and cases (8th ed.). Prentice Hall.

Glueck, W. F. (1980). Business policy and strategic management (3rd ed.). McGraw-Hill.

Thompson, A. A., Jr., & Strickland, A. J., III. (1996). Strategic management: Concepts and cases (9th ed.). Irwin.

Yin, R. K. (2018). Case study research and applications: Design and methods (6th ed.). SAGE Publications.

Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. Psychometrika, 16(3), 297–334. <https://doi.org/10.1007/BF02310555>

فؤاد عارف ودوره السياسي والعسكري في العراق حتى عام 1967م

م. د. وصال عبد العزيز محمد¹، م. د. سناء صالح مهدي²

¹ الجامعة العراقية، كلية التربية للبنات، قسم التاريخ، العراق.

² وزارة التربية، الرصافة الثانية، العراق.

Wesal.abdulaziz@aliraqia.edu.iq ² Zxsena@gmail.com ¹ البريد الإلكتروني:

HNSJ, 2026, 7(11); <https://doi.org/10.53796/hnsj711/16>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/711/16>

تاريخ النشر: 2026/11/01م

تاريخ القبول: 2026/10/17م

تاريخ الاستقبال: 2026/10/10م

المستخلص

هدفت الدراسة إلى تحليل مسيرة فؤاد عارف السياسية والعسكرية في العراق، وبيان أثر نشأته وتكوينه العسكري وعلاقاته في انتقاله إلى العمل الإداري والوزاري، مع التركيز على موقفه من المسألة الكردية حتى عام 1967. واعتمدت المنهج التاريخي التحليلي، مستندة إلى مذكراته والمؤلفات التاريخية والشهادات المنشورة، مع مراعاة الطبيعة الذاتية للمذكرات واختلاف الروايات. وتناولت نشأته ودراسته العسكرية، وخدمته في الحرس الملكي ومرافقته للملك غازي، وعلاقته بالضباط الأحرار، ومناصبه بعد تموز 1958. وتشير المادة المدروسة إلى أن علاقاته العسكرية أسهمت في استمراره في المجال العام عبر تغير الأنظمة. كما أصبحت المسألة الكردية عاملاً بارزاً في مواقفه من الحكومات، ولا سيما استقالتيه عامي 1961 و 1963 ومشاركته في مساعي التسوية خلال الستينيات. وتخلص الدراسة إلى أن تجربته تبرز التداخل بين الانتماء الوطني العراقي والهوية القومية الكردية، وتكشف حدود الوساطة الشخصية في خلافات تتجاوز صلاحيات الأفراد. وتوصي بمقارنة رواياته بالوثائق الرسمية والمراسلات المعاصرة قبل الجزم بتفاصيل الوقائع المختلف عليها.

الكلمات المفتاحية: فؤاد عارف؛ الجيش العراقي؛ الملك غازي؛ الكرد؛ العراق.

Fuad Arif and His Political and Military Role in Iraq up to 1967

WESAL ABDUL AZIZ MOHAMMED¹, SINAI SALEH MAHDI²

¹ Department of History, College of Education for Women, Al-Iraqia University, Iraq.

² Ministry of Education, Rusafa II, Iraq.

Email: ¹ Wesal.abdulaziz@aliraqia.edu.iq; ² Zxsenaa@gmail.com

HNSJ, 2026, 7(11); <https://doi.org/10.53796/hnsj711/16>

Arabic Scientific Research Identifier: <https://arsri.org/10000/711/16>

Received at 10/10/2026

Accepted at 17/10/2026

Published at 01/11/2026

Abstract

This study analyzes Fuad Arif's political and military career in Iraq, focusing on how his upbringing, military training, and connections shaped his transition to administrative and ministerial office and his position on the Kurdish question up to 1967. A historical and analytical approach draws on his memoirs, historical works, and published testimonies, recognizing their subjectivity and discrepancies. The study examines his early life, military education, service as King Ghazi's aide, connections with the Free Officers, and appointments after July 1958. The evidence suggests that military networks sustained his public involvement across regime changes. The Kurdish question strongly influenced his relations with governments, particularly his resignations in 1961 and 1963 and participation in settlement efforts during the 1960s. His career illustrates the interaction of Iraqi national affiliation and Kurdish identity, and the limits of personal mediation. The study recommends comparing his accounts with official records and contemporary correspondence before resolving disputed events.

Keywords: Fuad Arif; Iraqi Army; King Ghazi; Kurds; Iraq.

المقدمة

تتيح دراسة الشخصيات العسكرية والسياسية فهم العلاقة بين مسار الفرد وتحولات الدولة العراقية في القرن العشرين. وقد أنتج تداخل الجيش والسياسة شبكات من العلاقات أسهمت في انتقال بعض الضباط إلى مواقع إدارية ووزارية، غير أن استمرارهم في المجال العام لم يكن مرتبطاً بالرتبة والمنصب وحدهما، بل تأثر أيضاً بطبيعة صلاتهم بالنخب الحاكمة ومواقفهم من القضايا الوطنية والقومية. وفي هذا السياق تبرز تجربة فؤاد عارف بوصفها حالة تجمع بين الخدمة في الجيش والقرب من البلاط الملكي والعمل في مؤسسات الحكم الجمهوري.

تتطلب الدراسة من تتبع نشأته وتكوينه الاجتماعي والعسكري، ثم تحليل أدواره في العهد الملكي والتحول الذي طرأ على نشاطه بعد تموز 1958. وتكتسب المسألة الكردية أهمية خاصة في هذه المسيرة؛ لأنها ارتبطت بمشاركته في الحكومات وبإستقالته منها، وبسعيه إلى التوفيق بين الانتماء الوطني العراقي والمطالب القومية الكردية. وتستند قراءة هذه التجربة أساساً إلى مذكراته والشهادات والمؤلفات الواردة في البحث، مع عدم التعامل مع رواية صاحب المذكرات بوصفها حكماً نهائياً على الوقائع (عارف، 2002؛ الزبيدي، محمد حسين، 1989).

مشكلة البحث وتساؤلاته

تتمثل مشكلة البحث في تفسير استمرار حضور فؤاد عارف في الحياة السياسية عبر التحول من الحكم الملكي إلى الحكم الجمهوري، وتحديد الصلة بين خلفيته العسكرية وموقفه من المسألة الكردية. وينبثق منها السؤال الرئيس: كيف تشكل دوره السياسي والعسكري، وما العوامل التي حكمت انتقاله بين مواقع الخدمة العامة والاعتراض على سياسات الحكومات حتى عام 1967؟ ويتفرع عنه بحث أثر النشأة والعلاقات العسكرية في تكوينه، وطبيعة علاقته بالملك غازي والضباط الأحرار، ودوافع مشاركاته الوزارية واستقالته، وحدود تأثيره في التسويات المتعلقة بالمسألة الكردية.

أهداف البحث

يسعى البحث إلى تتبع مراحل تكوين فؤاد عارف الاجتماعي والعسكري، وتحديد أدواره في العهد الملكي وصلاته بالضباط الأحرار، وتحليل انتقاله إلى العمل الإداري والوزاري بعد عام 1958. كما يهدف إلى تفسير أثر المسألة الكردية في مواقفه من الحكومات، وتقويم حدود الوساطة السياسية التي مارسها، مع التمييز بين ما ترويه الشهادات الشخصية وما تسمح الأدلة المتاحة بإثباته.

أهمية البحث وأسباب اختيار الموضوع

تتبع أهمية الموضوع من اتصاله بتاريخ المؤسسة العسكرية وبناء الدولة والعلاقات العربية الكردية في العراق. ويتيح امتداد تجربة فؤاد عارف عبر أكثر من نظام سياسي دراسة أثر العلاقات الشخصية والانتماءات المتداخلة في ممارسة السلطة. ويرتبط اختيار الموضوع بتوافر مادة من المذكرات والشهادات تسمح بتتبع هذه المسيرة، وبالحاجة إلى قراءتها قراءة نقدية تتجاوز سرد المناصب إلى تفسير المواقف وحدود التأثير.

منهج البحث ومصادره وحدوده

يعتمد البحث المنهج التاريخي التحليلي؛ فيرتب الوقائع زمنياً، ويربطها بظروفها السياسية والعسكرية، ويقارن بين روايات المذكرات والشهادات والمؤلفات التاريخية حيث تتوفر مادة للمقارنة. وتتمثل وحدات التحليل في التحولات الوظيفية والمواقف السياسية والاستقالات ومساعي الوساطة. وتُقرأ مذكرات فؤاد عارف بوصفها شهادة مشارك ذات قيمة تفسيرية،

مع مراعاة انتقائيتها المحتملة وتأثيرها بزمان التدوين. ولا يفترض البحث أن القرب من صانع القرار يثبت المشاركة المباشرة في صنع كل قرار.

تغطي الدراسة العراق مجالاً مكانياً، وتمتد موضوعياً من النشأة والتكوين إلى استقالته في تموز 1967، مع التركيز على نشاطه منذ تخرجه العسكري عام 1934. ولا تتناول المرحلة اللاحقة بوصفها بحثاً مستقلاً لعدم تفصيلها في المادة الأصلية. كما تميز بين عامي 1912 و 1913 الواردين بشأن ميلاده دون حسم الخلاف بوثيقة غير متاحة. وتقتصر نتائجها على حدود المادة المنشورة؛ فلا تدعي الاطلاع على ملفات أرشيفية أصلية أو التحقق المباشر من جميع الصفحات المحال إليها.

الإطار التفسيري وبنية البحث

تُقرأ تجربة فؤاد عارف من خلال ثلاثة محاور مترابطة: التكوين الاجتماعي والعسكري، وشبكات العلاقات داخل مؤسسات الدولة، وأثر الانتماء القومي في الاختيار السياسي. وتُستخدم الوساطة هنا بمعنى نقل المطالب وتقريب المواقف بين أطراف الخلاف، دون افتراض امتلاك الوسيط سلطة إلزامها. وبناءً على ذلك ينتظم البحث في التكوين والنشاط العسكري، ثم التحول إلى العمل السياسي والإداري، فالمشاركة الوزارية ومساعي التسوية، وينتهي بمناقشة النتائج والخاتمة والتوصيات.

أولاً النشأة والتكوين الاجتماعي والعسكري

ينتمي فؤاد عارف لأسرة كردية معروفة، فوالده عارف بن محمود سليل الأسرة البرزنجية (العامري، 2004، 92)، التي اشتهرت في كردستان العراق، فهو فؤاد بن عارف بن محمود بن الشيخ إسماعيل، وينتهي نسبه عند الإمام موسى بن جعفر الكاظم كان إسماعيل الكونه كوتري الجد الأعلى لفؤاد عارف من علماء الدين الأجلاء وأحد كبار شيوخ الطريقة النقشبندية (العزاوي، 1947، 330).

التعليم المبكر ومنابع التكوين الفكري

ثمة خلاف بشأن مكان وتاريخ ولادة فؤاد عارف، إذ يذكر أنه ولد في مدينة العمارة في الثاني عشر من أيلول 1913، وهناك رأي أنه من مواليد مدينة السليمانية عام 1912، وقد حدث هذا الالتباس بسبب قيام فؤاد عارف بتغيير تاريخ ولادته من عام 1913 إلى عام 1912، لكي يسمح له بالدخول إلى المدرسة (الكلية) العسكرية فيما بعد (الحربي، 2004، 209)، سمي (فؤاداً) تيمناً باسم فؤاد الدفتر، تحقيقاً لرغبة فؤاد الدفتر الذي كان صديقاً مقرباً لوالد فؤاد عارف (عارف، 2002، 16).

انتقلت أسرة فؤاد عارف في عام 1914 من العمارة للعيش في بغداد، وفي العام نفسه توفي عارف وكان عمر ابنه فؤاد ما بين الستة والسبعة أشهر، بعدها انتقل فؤاد عارف مع والدته للعيش في بيت جده لأمه ثم انتقلت أسرته إلى مدينة السليمانية موطن الأسرة الأصلي، وذلك قبل احتلال القوات البريطانية لبغداد في الحادي عشر من آذار 1917 (الزبيدي، 1989، 256).

عاش فؤاد عارف في السليمانية في دار خاله ماجد مصطفى، في محلة كويضة، وخلال المدة التي قضاها في كنف خاله، حظي فؤاد عارف بعناية خاصة، إذ أولاه خاله ماجد مصطفى رعاية أبوية لم تجعله يشعر باليتم، ولهذا السبب فقد تأثر فؤاد عارف بشخصية خاله، واعتبره مثله الأعلى الذي يحتذي به، وعبر عن ذلك موضحاً ((كان خالي مثلي الأعلى في حياتي ومازلت على سيرته الحميدة)) (عارف، 2002، 16).

اتسمت حياة فؤاد عارف في السليمانية بعدم الاستقرار، نتيجة الظروف التي أحاطت بعائلته هناك، إذ تعرضت عائلة فؤاد عارف للملاحقة من قبل سلطات الاحتلال البريطاني والسلطات المحلية في السليمانية، بعد التحاق خاله ماجد مصطفى بحركة إسماعيل آغا شكاك، فضلاً عن ذلك كان ماجد مصطفى أحد قادة حركتي الشيخ محمود الحفيد الأولى في عام 1919 والثانية في عام 1923 (منتشاشغيلي، 1978، 312).

انعكست تلك الظروف على نشأة فؤاد عارف باتجاهين، الأول اطلاعه على بدايات نشأة الحركة الكردية في العراق بزعامة الشيخ محمود الحفيد، إذ كان قريباً من الشيخ محمود، وقد كان الأخير يعطف على فؤاد عارف ويعامله بمودة، فقد ذكر فؤاد عارف أن الشيخ محمود كان يعامله معاملة خاصة، وكانت تربطهما علاقة عائلية كونهما من السادة البرزنجية، فضلاً عن ذلك فإن ماجد مصطفى خال فؤاد عارف، كان من أبرز مساعدي الشيخ محمود، فقد كان الشيخ محمود يزور الدار التي يعيش فيها فؤاد عارف، ويلتقي بعائلته (عارف، 2002، 28) فأدى ذلك إلى شعور فؤاد عارف بانتمائه القومي الكردي في سن مبكرة. من جهة ثانية أثرت تلك الظروف في مسيرة فؤاد عارف الدراسية، فلم يتمكن من الحصول على تعليم منتظم ومتواصل، إذ كانت دراسته الأولية متقطعة وموزعة بين الكتاتيب، والمدارس النظامية (المصدر نفسه، 29).

تلقى فؤاد عارف تعليمه أول الأمر في المدرسة المحمودية، التي كانت تعد من أفضل المدارس الموجودة في مدينة السليمانية آنذاك، وكان مديرها الأستاذ رفيع حلمي، الذي كان وراء النهضة الثقافية الكردية آنذاك، وقد استمرت دراسة فؤاد عارف فيها لغاية الصف الثالث الابتدائي، ثم غادر فؤاد عارف السليمانية إلى كركوك، تلبية لدعوة خاله الأصغر عثمان فائق مصطفى، الذي طلب منه في عام 1926 المجيء إلى كركوك لغرض إكمال دراسته الابتدائية في مدارسها النظامية، فذهب إلى كركوك سالكا طريقاً غير الطريق المعروف، خوفاً من أن تلقي القوات البريطانية القبض عليه، بسبب تعرض عائلته للملاحقة من قبل تلك السلطات لعلاقة خاله ماجد مصطفى بالشيخ محمود وحركته، وفي كركوك التحق فؤاد عارف بالمدرسة العلمية، في الصف الثالث الابتدائي، ونجح إلى الصف الرابع الابتدائي في عام 1927، إلا أنه لم يمكث فيها سوى سنة واحدة، إذ قام عمه السيد نوري البرزنجي باصطحابه معه إلى بغداد ليعيش في دار عمه الكائن في محلة الحيدرخانة في شارع الرشيد، فواصل دراسته في مدرسة الفضل الابتدائية والتي كان عمه مديراً لها حينذاك، وفيها نجح إلى الصف الخامس الابتدائي في عام 1928، وخلال تلك المدة تبلورت لدى فؤاد عارف فكرة الالتحاق بالدراسة العسكرية (مزيري، د.ت، 90).

الدراسة العسكرية وبدايات الخدمة حتى عام 1936

دخل فؤاد عارف في الأول من أيلول عام 1928 المدرسة (الكلية) العسكرية (الهلال، 2000، 448)، إذ التحق بدورتها الثامنة ضمن صف (أبناء رؤساء العشائر)، وذلك لأن نظام الدراسة في المدرسة العسكرية في ذلك الوقت، كان يقسم على ثلاثة أقسام (الخطاب، 1979، 87)، القسم الأول كان مخصصاً للطلبة الذين اجتازوا الدراسة الثانوية والثاني للذين أكملوا الدراسة الابتدائية ودرسوا في صف أو صفين في الدراسة المتوسطة، أما القسم الثالث فكان يعرف بفئة أبناء رؤساء العشائر، ويقبل فيه الطلبة الذين يعرفون القراءة والكتابة، وللقبول فيه يشترط أن يكون المتقدم قد اجتاز مرحلة دراسية معينة، ولما كانت شروط القبول في القسمين الأول والثاني لا تنطبق على فؤاد عارف، فإنه قبل في القسم الثالث فئة أبناء رؤساء العشائر، لأنه ينتمي إلى عائلة ذات مكانة دينية واجتماعية مرموقة (المصدر نفسه، 88).

شكلت المدرسة العسكرية انعطافة مهمة في حياة فؤاد عارف، وذلك لحبه للحياة العسكرية، متأثراً في ذلك بخاله ماجد مصطفى، فهو يعتقد أن حياة الجيش هي المهنة المناسبة لشخصيته، وأكد ذلك موضحاً ((لو عادت عجلة الزمان إلى الوراء، وخيرت من جديد لما اخترت غير الحياة العسكرية)) (بطاطو، 1992، 155).

وكان من ابرز الضباط العراقيين الذين كانوا يدرسون ويربون في المدرسة العسكرية آنذاك كامل شبيب، الذي كان يشغل منصب مساعد آمر المدرسة في عام 1928، وكذلك محمود سلمان، الذي كان مساعداً لأمر المدرسة أيضاً ومدرّبا للفروسية فيها عام 1930، أما وجود بريطانيين ضمن هيئة التدريب العسكري في المدرسة العسكرية، فكان الغرض منه بناء الجيش العراقي وفق نظم وأساليب الجيش البريطاني (عارف، 2002، 44)، كان عدد تلاميذ المدرسة العسكرية قليلاً جداً، إذ لم يكن يتجاوز (70) طالباً (الهاللي، 2000، 209).

تخرج فؤاد عارف في المدرسة العسكرية في الخامس عشر من نيسان عام 1934، برتبة ملازم ثانٍ، ومن ثم التحق بمنصب آمر فصيل في الفوج السابع (الأنموذجي) في كركوك (الزبيدي، 1989، 257).

الخدمة في الحرس الملكي ومرافقة الملك غازي

في الثامن والعشرين من كانون الأول عام 1936، نقل فؤاد عارف إلى الحرس الملكي، وعُين آمراً للفصيل الثالث التابع لسرية المقر، التي كان مقرها في قصر الزهور (العمرى، 1989، 45).

أن هناك رأياً يربط بين الانقلاب العسكري الذي قاده قائد الفرقة الثانية آنذاك الفريق الركن بكر صدقي، الذي أطاح بالوزارة التي كان يترأسها ياسين الهاشمي، وأدى إلى مقتل وزير الدفاع الفريق الركن جعفر العسكري، في التاسع والعشرين من تشرين الأول عام 1936، وبين نقل فؤاد عارف إلى الحرس الملكي بعد ذلك الانقلاب بشهرين، إذ أشارت بعض المصادر إلى أن بكر صدقي أراد أن ينفرد بالحكم في العراق، عن طريق إقامة نظام ديكتاتوري عسكري على غرار الأنظمة التي كانت قائمة في تركيا وإيران في ذلك الوقت (الزبيدي، 1989، 257).

عند قيام الانقلاب، كان فؤاد عارف يشغل منصب آمر فصيل في معسكر مشاة الموصل، وبحسب روايته، لم يكن له دور في الانقلاب ولم يكن على علم به، أما علاقته ببكر صدقي فكانت علاقة عمل عابرة ومؤقتة، وحين كان بكر صدقي آمر المنطقة الشرقية في كركوك في عام 1935، كان فؤاد عارف يشغل منصب آمر فصيل في الفوج السابع في كركوك، وقد نقل من ذلك الفوج إلى معسكر مشاة المنطقة الشرقية في كركوك أيضاً بصورة مؤقتة لغرض تدريب الجنود الجدد (لنشوفسكي، 1965، 18)، فكانت علاقته ببكر صدقي علاقة أمر ومروءوس، فلم يزر فؤاد عارف بكر صدقي في مكتبه سوى مرة واحدة، أثر قيام فؤاد عارف بضرب أحد الجنود الجدد من الذين كان يدرّبهم، فشكل مجلس تحقيق لمحاكمة فؤاد عارف، أما انطباع بكر صدقي عنه فتجسد في قوله له ((أنت ضابط جيد، ولكنك معلم سيء)) (عارف، 2002، 116). أما بشأن استدعاء بكر صدقي فؤاد عارف إلى مكتبه، بعد تعيين الأخير مرافقاً للملك غازي، فكان لتنهنته على منصبه الجديد والإعراب عن ارتياحه لهذا الاختيار لما عرفه عن فؤاد عارف من خلق من جهة (المصدر نفسه، 117)، وجه رئيس أركان الجيش الفريق بكر صدقي لفؤاد عارف ثلاث نصائح، وفي الواقع كانت الأولى هي نصيحة فعلاً، أما الثانية والثالثة فكانتا عبارة عن تعليمات مهمة لفؤاد عارف تتعلقان بعمله الجديد، فذكر له أن منصبه هذا يمكن أن يدر عليه المال والشرف (السمعة)، وأنه إذا اختار المال فسيفقد الشرف والعكس صحيح، كما ذكر له أن المال إذا فقد فإنه يأتي ثانية، أما الشرف إذا فقدته المرء فإنه لن يعود ثانية وأبلغه بأن الملك غازي الآن ليس الشريف غازي أيام المدرسة العسكرية، وإن فؤاد عارف الآن ليس زميل غازي كما كان، بل أن علاقتهما الآن علاقة ملك وأحد رعاياه، فحتى لو حاول الملك التبسط معه في هزل فلا بد أن يعرف فؤاد عارف نفسه ويقف عند حده، أما النصيحة الثالثة فكانت تنبه فؤاد عارف بأن أوامر الملك هي إرادة ملكية، فربما يصدر منه أمر وهو في حالة انفعال قد تلحق بالملك والعراق الضرر، فعليه أن يتعامل معها بحكمة ومرونة (الزبيدي، 1989، 263) وهي تتعلق بالمسؤولية التي أنيطت به من جهة أخرى، لاسيما أن بكر صدقي بدأت تساوره الشكوك من أن بريطانيا تخطط للإطاحة به واغتياله (المصدر نفسه، 264)، لذا فإنه كان يقدر

حجم الخطر الذي قد يلحق بالملك غازي في حالة تعرض بكر صدقي لخطر ما، بسبب تأييد الملك للانقلاب (السندي، 1988، 116)، ومما يجدر ذكره أن فؤاد عارف كان من الضباط المعجبين والمتأثرين ببكر صدقي، لذا يلاحظ أن فؤاد عارف يطري كثيرا عليه في مذكراته، وذلك لأن بكر صدقي كان يعير أهمية كبيرة للضباط والمراتب الذين كانوا بإمرته، من خلال حرصه على إقامة علاقات ودية بينه وبينهم، لاسيما الضباط الصغار أو الجدد، فكان يتبسط معهم ويستفسر عن أحوالهم والمشاكل التي يعانون منها، دون أن يعير لفرق الرتبة العسكرية اهتماما (فرج، 1987، 134).

بقي فؤاد عارف في الحرس الملكي لغاية السابع من آب عام 1937، وخلال تلك المدة كان حريصا على أداء واجبه بشكل جيد، دون أن يتساهل أو يتهاون في ذلك، حتى مع أقرب المقربين من الملك غازي، ولعل حادثة (وصل)(العمري، 1989، 49)، خير دليل على ذلك، التي ذهب على أثرها فؤاد عارف إلى بكر صدقي طالبا نقله إلى السليمانية، فوافق الأخير على طلبه (عارف، 2002، 81)، سافر فؤاد عارف بعد ذلك مباشرة إلى السليمانية، قبل أن يصدر أمر نقل رسمي، فعندما راجع أمر الحامية في السليمانية، وبلغه بأنه منقول من الحرس الملكي إلى حاميته، أجابه أمر الحامية أن أمر نقله لم يصل إلى الحامية (الزبيدي، 1989، 265)، فقد فهم فؤاد عارف أن الموافقة الشفوية لرئيس أركان الجيش بكر صدقي، كانت كافية لإتمام أمر النقل وبعد ثلاثة أيام وصلت برقية من بغداد إلى حامية السليمانية، تبلغ أمرها بتسفير فؤاد عارف إلى بغداد فوراً (المصدر نفسه، 263)، ومن جانبه اعتقد أنه أصبح بحكم المعتقل وسوف يتم سجنه فور وصوله إلى بغداد (عارف، 2002، 138)، لكن شكوكه سرعان ما تبددت فما أن وصل إلى بغداد حتى استقبله أمر الحرس الملكي بحرارة وهناه على منصبه الجديد (المصدر نفسه، 153)، إذ تم تعيينه مرافقا للملك غازي في الثامن من آب عام 1937، بناء على طلب الملك غازي نفسه، وفي هذا السياق يذكر فؤاد عارف أنه بعد أن التحق بمنصبه كمرافق للملك غازي، رافق الملك غازي والملكة إلى أبو غريب حيث يقع قصر تل الملح وحين وصلوا إلى هناك طلب الملك من فؤاد عارف أن يجلس معهم على مائدة واحدة، وفي تلك الجلسة عرف فؤاد عارف أن الملكة عالية كانت وراء تعيينه مرافقا للملك غازي، بعد أن عرفت بأنه طلب النقل إلى السليمانية، أثر حادثة ضربة الوصل، فطلبت من زوجها إعادة فؤاد عارف للحرس الملكي، وبناءً على ذلك طلب الملك غازي من وزارة الدفاع إعادته ليكون مرافقا له، وبدوره قدم فؤاد عارف شكره للملك غازي والملكة عالية لتقتهما به (فرج، 1987، 269).

النشاط العسكري والموقف من أحداث عام 1941

أمضى فؤاد عارف حياته الوظيفية (العسكرية) بعد نقله من منصب مرافق الملك غازي في السادس من تموز عام 1938، منتقلا بين وحدات الجيش العراقي حتى قيام ثورة الرابع عشر من تموز عام 1958، فاستمت حياته بالطابع العسكري، والابتعاد عن الحياة السياسية في العراق، التي كان قريبا منها بحكم منصبه السابق غير أن ذلك لم يؤثر على المكانة التي كان يحظى بها لدى بعض الساسة العراقيين، تعرض فؤاد عارف في أواخر عام 1938 إلى مشكلة كبيرة كادت أن تؤدي بمستقبله لولا تدخل رئيس الوزراء ووزير الدفاع بالوكالة جميل المدفعي، فيذكر فؤاد عارف أنه عندما كان يشغل منصب أمر سرية في الفوج الثاني التابع للواء السادس، الذي كان مقره في السليمانية آنذاك، تعرضت الحيوانات الخيول والبغال التابعة للفوج للهلاك بسبب منع (الأغوات) في تلك المنطقة الفلاحين من بيع العلف للجيش (العمري، 1989، 56)، فعمل فؤاد عارف على تدارك تلك الأزمة، من خلال الاتصال بأحد الأغوات المتنفذين في منطقة (قلعة دزه)، لتأمين كمية من العلف اللازم لحيوانات الجيش، بعد أن استحصل على موافقة أمر الفوج الذي ينتسب إليه، وفعلا استطاع فؤاد عارف الحصول على العلف اللازم، وصادف أن تعرض متصرف السليمانية، الذي كان في زيارة إلى كركوك لإطلاق رصاص، في الليلة نفسها التي تحرك فؤاد عارف فيها إلى بغداد بواسطة القطار، الأمر الذي زاد قضية فؤاد عارف تعقيدا، مع العلم

أنه لم يكن يعرف بما حصل لمتصرف السليمانية، ففوجئ بالأمر عندما وصل إلى بغداد في صباح اليوم التالي، وعند لقائه رئيس أركان الجيش قال فؤاد عارف له: ((إذا كنت مذنباً فلأحاكم وأعاقب بما استحق، وإذا كانت الوشاية كاذبة وظالمة فأرجو أن تأخذوا حقّي من المعتدي)) (الحسني، 1990، 10)، وحين لم يجد أذناً مصغية من قبل رئيس أركان الجيش، اتصل بمرافق جميل المدفعي ليطلب منه مقابلة رئيس الوزراء الذي وافق على طلبه، فذهب الأخير إلى مكتبه وبعد أن شرح فؤاد عارف لرئيس الوزراء ملابسات المأزق الذي هو فيه، قال له: ((أصدقك يا فؤاد))، ثم أردف قائلاً: ((لو لم أكن أنا هنا لآلت الأمور إلى نتيجة سيئة بحقك)) (عارف، 2002، 142).

تلقى فؤاد عارف نبأ مصرع الملك غازي، أثناء أدائه امتحان الترقية لرتبة رئيس (نقيب)، فتأجل الامتحان بعد سماع ذلك (الخبر المؤسف) وقد تأثر فؤاد عارف كثيراً لمصرع الملك غازي، الذي كان له زميلاً وصديقاً فضلاً عن كونه ملكاً وطنياً وقومياً مخلصاً لبلده ومتحمساً لقضية شعبه وتشير رواية فؤاد عارف إلى تأييده فرضية التدخل البريطاني في وفاة الملك غازي، وهي فرضية لا تكفي هذه الشهادة وحدها لإثباتها، وقد أوضح أن السبب كان يكمن في مواقفه الوطنية والقومية وسياسته المناهضة لبريطانيا (المصدر نفسه، 144).

أصبح فؤاد عارف في الثاني عشر من تشرين الأول عام 1940، رئيساً (نقيباً) في الجيش العراقي ونقل بعد ترقيته مباشرة ليشغل منصب مساعد أمر الفوج الثالث التابع للواء المشاة الثاني في المسيب وحين قامت انتفاضة نيسان - مايس عام 1941 تحرك لواء المشاة الثاني الذي شغل فؤاد عارف منصب مساعد أمر الفوج الثالث فيه من المسيب إلى البصرة لتعزيز حاميتها، بناءً على الأوامر التي صدرت من وزارة الدفاع بذلك، فقد عسكر هذا اللواء في الزبير قرب قاعدة الشعبية (المصدر نفسه، 144)، وكان الهدف من هذا الإجراء العسكري، المحافظة على معنويات الجيش العراقي، الذي امتعض من وجود القوات البريطانية معسكرة قبالة القوات العراقية، وعليه فقد تم نقل اللواء من البصرة إلى المسيب في الحلة (الطريحي، 2006، 239).

تعرض الكثير من ضباط الجيش العراقي، بعد فشل انتفاضة نيسان - مايس 1941، للاعتقال والسجن، وفي ذلك الوقت كان فؤاد عارف يشغل منصب معاون أمر سرية انضباط الفرقة الثالثة في معسكر الرشيد، والتي نقل إليها في الخامس عشر من تموز عام 1941، وكان سجن ضباط الصف وهو من ضمن السجن العسكري في معسكر الرشيد، مرتبط بدائرة فؤاد عارف (عارف، 2002، 160)، فعندما جيء بالضباط المشاركين في الانتفاضة، عاملهم فؤاد عارف معاملة جيدة، لأن الكثير منهم كانوا من أمرائه في الجيش وأصدقائه، فلم يتشدد معهم، وعلى الرغم من التعليمات المشددة التي كانت ترد بشأنهم، إذ كان فؤاد عارف متعاطفاً معهم، فيذكر: ((... كنت أشعر أن هؤلاء الضباط... يستحقون كل تقدير، لأنهم أولاً وقبل كل شيء ضد الاستعمار فكنت في أعماقي متعاطفاً معهم، فقد خصصت لخدمتهم مراسلين خففت الحراسة عليهم وكانهم نزلاء في فندق)) (العمرى، 1989، 157).

أدى الظرف المتسامح الذي وفره فؤاد عارف للضباط المعتقلين في السجن العسكري، إلى هروب الرئيس الأول الركن (محمد حسن الطريحي) من السجن، ويبدو أن السجن العسكري في معسكر الرشيد كان لا يسع الضباط المعتقلين، فمن بين (163) ضابطاً تسلم فؤاد عارف (64) منهم، وقام بتوزيع المعتقلين على الأفواج في معسكر الرشيد بواقع (20) ضابطاً معتقلاً لكل فوج، لذلك فإن مسؤولية حراسة المعتقلين كانت من مسؤولية أمري الأفواج الذين تساهلوا في حراسة الضباط المعتقلين كونهم كانوا أعلى رتبةً عسكرية منهم أو أصدقاء لهم، فكانت الحراسة ضعيفة، غير أن فؤاد عارف كان المسؤول على كل المعتقلين في معسكر الرشيد، فنسبت إليه تهمة هروب محمد حسن الطريحي، إذ استدعى رئيس الوزراء آنذاك نوري السعيد الذي كان يشغل منصب وزير الدفاع بالوكالة فؤاد عارف بمعية قائد الفرقة الأولى وأمر معسكر

الرشيد، وقال لهم: ((إذا أنتم لا تملكون القابلية العسكرية اللازمة لتحمل المسؤولية، فاتركوا ذلك لأهله))، فتتكر كل من قائد الفرقة الأولى وأمر المعسكر من مسؤوليتهم ونظروا إلى فؤاد عارف نظرة تعبر عن كونه المذنب والمقصر في هروب محمد حسن الطريحي، ما جعله يقول لنوري السعيد: ((أنا المسؤول عن المعتقلين فحاكموني))، واعتبر نوري السعيد فؤاد عارف مقصراً في واجبه والمسؤول الأول عن هروب محمد حسن الطريحي، وأحيل إلى المحكمة العسكرية، وتجدر الإشارة إلى أن فؤاد عارف لم يذهب إلى المحكمة العسكرية لأن علاقته كانت سيئة مع رئيسها، فلم يتم إصدار الحكم بحقه في هذه القضية (اسود، 1986، 388).

في الثاني عشر من كانون الأول عام 1942 أصبح فؤاد عارف آمراً لسرية انضباط العاصمة في معسكر الرشيد واستمر في ذلك المنصب لغاية الخامس عشر من شباط عام 1944، وخلال المدة التي قضاها في انضباط العاصمة، كانت ترده معلومات من التحقيقات الجنائية بشأن نشاطات بعض الضباط، من المشكوك في تعاطيهم لنشاطات سياسية محظورة في ذلك الوقت (مزييري، د.ت، 48)، ولغرض القيام بتفتيش منازل أولئك الضباط تتم مفاتحة رئاسة أركان الجيش من قبل التحقيقات الجنائية، ثم توجه برفقة من رئاسة الأركان إلى أمر انضباط العاصمة لغرض القيام بالتفتيش فعمل فؤاد عارف كل ما في وسعه لإلنذار الضباط ممن يشك بأن لديهم ما يعرضهم للمحاسبة، قبل أن تتم مصادمة منازلهم وتفتيشها (الزبيدي، 1981، 350).

ثانياً النشاط السياسي والانتقال إلى العمل الإداري

انضم فؤاد عارف في عام 1943، إلى صفوف حزب هيو (الأمل) (كاركتاكوس، د.ت، 161)، الكردي السري، الذي كان يهدف إلى تحقيق الاستقلال القومي للشعب الكردي وتأسيس حكومة كردية (عبدالحاميد، 1983، 18)، وانضم فؤاد عارف لهذا الحزب عن طريق بعض أصدقائه من الضباط الكرد في الجيش العراقي وكان الحزب في ذلك الوقت برئاسة رفيق حلمي، الذي كان معلماً ومديراً للمدرسة المحمودية الابتدائية في السليمانية، عندما كان فؤاد عارف تلميذاً فيها وعلى الرغم من أن فؤاد عارف لم يذكر أن له نشاطات سياسية أو حزبية في حزب هيو، إلا أنه ساهم في بعض نشاطات الحزب السياسية، ومن بين تلك النشاطات أن حزب هيو قام بتقديم مذكرات سياسية عن حق الكرد في تقرير مصيرهم إلى سفارات الدول الكبرى في بغداد خلال تلك المدة، فقدم الحزب مذكرة إلى سفارة الولايات المتحدة الأمريكية، التي بدورها طلبت إجراء لقاء مع هيئة حزبية للتعرف على حقيقة وأهداف حزب هيو، فاختر الحزب فؤاد عارف لتمثيله في تلك الهيئة (الحبيب، 1981، 42).

العلاقة بتنظيمات الضباط الأحرار

أدى تدهور الأوضاع الداخلية السياسية والاقتصادية والاجتماعية في العراق بعد الحرب العالمية الثانية، إلى ازدياد الاستياء العام على الحكم الملكي آنذاك، الذي فشل في إيجاد الحلول المناسبة للحيلولة دون تفاقم تلك الأوضاع (عارف، 2002، 171)، لذا برزت فكرة التخلص من النظام الملكي باستخدام الجيش (حسين، 1989، 288)، والذي عانى بشكل مباشر من تلك الأوضاع، لاسيما بعد فشل انتفاضة نيسان - مايس عام 1941، إذ عاش الجيش العراقي ظروفًا صعبة بعد الانتفاضة، تمثلت في تقليص حجمه من أربع فرق عسكرية إلى فرقتين، إذ سرح أكثر من خمسمائة ضابط من خيرة ضباط الجيش العراقي، ناهيك عن مطاردة العناصر الوطنية فيه (عارف، 2002، 175)، فيما كانت السلطة الحاكمة تسرف في سياسة الموالاة لبريطانيا، حتى أصبحت البلاد أقرب إلى أن تكون مستعمرة بريطانية، ثم جاءت نكبة فلسطين عام 1948 لتزيد الشعور المعادي لبريطانيا والنظام الملكي في العراق بشكل كبير، فكانت العامل المباشر للدعوة إلى إقامة تنظيم عسكري يهدف إلى استقلال العراق ووضع حد لسياسة الموالاة لبريطانيا (العاني، 2005، 50).

ارتبط فؤاد عارف بصلة وثيقة بالضباط الأحرار، عندما كان يشغل منصب آمر فوج التدريب في معسكر المنصور (المنصورية) في ديالى، إذ شغل ذلك المنصب طيلة المدة بين عامي 1948-1956، وخلال تلك المدة كان معسكر المنصور يعد من أبرز معاقل الضباط الأحرار، لا سيما بعد أن أصبح الزعيم (العميد) الركن عبد الكريم قاسم أمراً للواء التاسع عشر في معسكر المنصور عام 1954 (عارف، 2002، 176)، فقد شكل تنظيمًا عسكرياً سرياً عرف بـ (تنظيم المنصور)، الذي ضم عدد من آمري الوحدات والتشكيلات العسكرية التابعة للواء التاسع عشر، فضلاً عن بعض الضباط ممن كانوا على صلات وثيقة مع عبد الكريم قاسم أو عملوا تحت إمرته في السابق، ويعد هذا التنظيم من أهم وأكبر تنظيمات الضباط الأحرار، وهو الذي اخذ على عاتقه القيام بثورة الرابع عشر من تموز 1958 فيما بعد، وعن طريق عبد الكريم قاسم كان فؤاد عارف على علم ودراية بتنظيم الضباط الأحرار وأسباب قيامه والأهداف التي يسعى لتحقيقها، إذ كان فؤاد عارف على علاقة وطيدة بعبد الكريم قاسم تمتد إلى أيام الدراسة في الكلية العسكرية، فقد تخرجاً فيها في عام 1934، واستمرت علاقتهما فيما بعد، وفي معسكر المنصور توطدت تلك العلاقة بشكل واضح، فكان فؤاد عارف من المقربين لعبد الكريم قاسم، وكثيراً ما كان يقضي إجازته الأسبوعية مع عبد الكريم قاسم في منزله ببغداد، ومن خلال عبد الكريم قاسم تعرف على عبد السلام محمد عارف، الذي توطدت علاقته به أيضاً. (عارف، 2002، 177)

الموقف من تموز 1958 وتولي إدارة لواء كربلاء

بقي فؤاد عارف خلال المدة التي تلت نقل من معسكر المنصور في تشرين الثاني عام 1956 ولغاية إعلان ثورة الرابع عشر من تموز عام 1958 على اتصال مستمر ومباشر مع الضباط الأحرار، لا سيما مع عبد الكريم قاسم، الذي أصبح رئيساً للجنة العليا لتنظيم الضباط الأحرار في منتصف عام 1957، فقد كان يزور عبد الكريم قاسم في منزله في بغداد في أيام العطل الأسبوعية، وكان آخر مرة التقى بها فؤاد عارف عبد الكريم قاسم قبل إعلان الثورة في يوم الخميس العاشر من تموز عام 1958، وكان عبد السلام محمد عارف حاضراً معهما، إذ استفسر عبد الكريم قاسم من فؤاد عارف عن مدير أمن الحلة أنور ثامر وهو من اقارب عبد السلام محمد عارف، فكان جواب فؤاد عارف بأنه عنصر جيد دون علمه بصله القرابة بين عبد السلام وأنور ثامر، ويذكر فؤاد عارف أن عبد الكريم قاسم اوحى له بشكل غير مباشر عن قرب موعد الثورة، بقوله: ((ستمع هذه الأيام اخباراً سارة)) (العمرى، 1989، 69). ثم دعاه لتناول الغداء في اليوم التالي في منزله، فوافق فؤاد عارف على دعوة عبد الكريم قاسم، إلا أنه لم يتمكن من تلبيةها، فقد نسي الموعد ولم يتذكره إلا وهو في منتصف الطريق بين بغداد والحلة (العلوي، د.ت، 29).

تلقى فؤاد عارف نبأ قيام ثورة الرابع عشر من تموز عام 1958، حين جاءه أحد الجنود وابلغه بذلك الخبر الذي سمعه عن طريق المذيع، وبعد أن سمع الخبر بنفسه، قام بالسيطرة على لوائه من خلال تسييره للدوريات العسكرية في مدينة الحلة لضبط الأمن فيها، كما صدرت تعليمات للوحدات العسكرية المرابطة في الحلة بأن تتلقى أوامرها من فؤاد عارف، ومن الأمور المهمة التي واجهت فؤاد عارف في ذلك اليوم، هو اتصال قائد الفرقة الأولى التي كان مقرها في مدينة الديوانية (محافظة القادسية حالياً) اللواء الركن عمر علي (الشيرازي، 2000، 200) بفؤاد عارف، واعرب عمر علي عن عدم رضاه عما يجري، معبراً عن الثورة بأنها فوضى فأجابه فؤاد عارف بأنها ليست فوضى، وعليه تقبل الامر الواقع، وجاء ذلك الاتصال في محاولة من عمر علي لكشف موقف فؤاد عارف، الذي عبر له عن تأييده للثورة، ثم عاد عمر علي وتراجع عن موقفه، بعد أن لمس دعم وتأيد الجيش للثورة، كما لجأ متصرف الحلة آنذاك فاضل بابان إلى فؤاد عارف خوفاً من أن يلحقه أي اذى، كما جيء بمتصرفي الديوانية والرمادي مخفوفين اليه، فتعامل معهم باحترام ثم سفرهما إلى بغداد واتصل بقيادة بغداد موصيا خيراً بالموقوفين الذين ارسلهم (حسين، 1987، 302).

وفي اليوم التالي للثورة ذهب فؤاد عارف إلى وزارة الدفاع والتقى بعبد الكريم قاسم وعبد السلام محمد عارف، إذ أبدى انزعاجه لمقتل الملك فيصل الثاني والاسرة المالكة (العاني وآخرون، 2004-2005، 15)، فعاتبهما موجها اللوم لهما، لأنه كان يعتقد أن مسألة اغتيال الملك لم تكن في برنامج الثورة، ويذكر فؤاد عارف أن عبد السلام محمد عارف قد ضحك على ما قاله معلقا عليه بقوله: ((أنه منزعج لأنه كان مرافقا للملك أيام زمان)) (الدره، 1966، 304)، فرد عليه فؤاد عارف أنه لا ينكر ذلك، وأنه غير نادم عليه، وأكد لهما بأنه يعتقد بأن قتل الملك فيصل الثاني لم يكن ضروريا لنجاح الثورة، ويؤكد فؤاد عارف بأن عبد الكريم قاسم لم يكن راضيا عما حدث للملك (العمرى، 1989، 77)، وأنه حاول ارضاءه بقوله: ((مخالفة القضية صارت ضد ارادتنا. وأنا عندما وصلت إلى بغداد كل شيء قد انتهى)) (فوزي، 1989، 32). ويظهر أن عبد الكريم قاسم أراد أن يحمل عبد السلام عارف مسؤولية ما حصل للملك فيصل الثاني والعائلة المالكة، كون عبد السلام محمد عارف دخل إلى بغداد وسيطر على الوضع فيها قبل عبد الكريم قاسم (الحسن، 2004، 70).

التحق فؤاد عارف في الخامس عشر من تموز بمنصب متصرف لواء كربلاء، ويعد فؤاد عارف المتصرف رقم (34) من المتصرفين الذين تولوا هذا المنصب منذ تشكيل أول حكومة عراقية في عام 1920، وبذلك التعيين غادر فؤاد عارف الحياة العسكرية إلى مجال العمل المدني، إذ احيل على التقاعد وفقا لقانون التقاعد العسكري، مع عدد من الضباط ممن تولوا وظائف مدنية بعد الثورة (عارف، 2002، 257).

ثالثا المشاركة الوزارية والموقف من المسألة الكردية

أصبح فؤاد عارف وزيرا للدولة ولشؤون الأوقاف في السابع من شباط عام 1959، إذ دخل الوزارة بعد التعديل الوزاري الثاني الذي اجراه عبد الكريم قاسم، أثر تقديم ستة وزراء استقالته من الحكومة في الثالث من الشهر نفسه، والتي عرفت باستقالة (الوزراء القوميون) (سلوغت، 2003، 144) وجاء اختيار فؤاد عارف ليشغل منصب وزير في حكومة عبد الكريم قاسم لكونه من أصدقاء عبد الكريم قاسم المقربين، كما اختير ليمثل الكرد في مجلس الوزراء الجديد (الدره، 1966، 308).

الخلاف مع عبد الكريم قاسم والاستقالة عام 1961

بدأت بوادر الفتور تعتري العلاقة بين فؤاد عارف وعبد الكريم قاسم، منذ قيام الأول بالتصدي لأعمال ونشاطات الشيوعيين التي عدّها استنزافية في كربلاء، عندما كان متصرفا لها كما ذكرنا سابقا، وتذكر الرواية أن عبد الكريم قاسم امتنع من تصرف فؤاد عارف تجاه الشيوعيين، الذين كانوا على علاقة جيدة بعبد الكريم قاسم، كذلك أثرت شهادة فؤاد عارف أمام المحكمة العسكرية الخاصة العليا (محكمة الشعب) في قضية عبد السلام محمد عارف، على علاقته بعبد الكريم قاسم، الذي كان يطمح بأن تكون الشهادة أكثر انحيازاً له، ويشير فؤاد عارف إلى ذلك بقوله ((أن عبد الكريم قاسم لم يكلمه لأكثر من شهر بسبب شهادته أمام المحكمة))، وفي التاسع من ايلول عام 1961 اندلع القتال بين القوات المسلحة العراقية والكرد، وعلى أثر ذلك قرر فؤاد عارف أن يستقيل من منصبه في الحكومة (سعيد، 1999، 366).

وهكذا انتهت علاقة فؤاد عارف بعبد الكريم قاسم، تلك العلاقة الوثيقة التي استمرت لنحو ثلاثين عاماً، إذ ساهمت التطورات السياسية التي رافقت مسيرة ثورة الرابع عشر من تموز، لا سيما الداخلية منها في بلورة الخلافات بينهما، حتى وصلت ذروتها في ايلول 1961، فكانت المسألة الكردية وتطوراتها السبب المباشر في استقالة فؤاد عارف من منصبه، فيما كانت هناك أسباب أخرى جعلته يفكر بالاستقالة منذ عام 1959 (البلداوي، 2003، 60).

الموقف من انقلاب شباط 1963

أصبح فؤاد عارف بعد استقالته من منصبه من المعارضين لحكم عبد الكريم قاسم، لاسيما بعد موقفه الأخير من المسألة الكردية كما ذكرنا سابقاً. وخلال المدة التي تلت استقالته من الحكومة، كان فؤاد عارف على اتصال مع زملائه الضباط

ممن عارضوا عبد الكريم قاسم من قبل، لاسيما عبد السلام محمد عارف الذي زاره في منزله بعد الإفراج عنه في الخامس والعشرين من تشرين الأول عام 1961 (حميدي، 2005، 23)، كما كان على اتصال مستمر بطاهر يحيى الذي تربطه به علاقة وطيدة، فضلاً عن قيام أحمد حسن البكر بزيارته في منزله مرتين خلال تلك المدة، ومن خلال تلك اللقاءات اطلع فؤاد عارف على ما كان يخطط من انقلاب للإطاحة بعبد الكريم قاسم، كما اطلع على دور حزب البعث العربي الاشتراكي في التخطيط للانقلاب، ويشير فؤاد عارف أنه خلال تلك المدة كانت أجهزة الأمن تراقبه وترصد تحركاته (المصدر نفسه، 24).

المشاركة في حكومة أحمد حسن البكر والاستقالة منها

دعي فؤاد عارف منذ اليوم الأول للانقلاب للاشتراك في الوزارة الجديدة، لشغل أحد المناصب الوزارية فيها ممثلاً عن الكرد (خدوري، 1997، 240)، لكنه كان متردداً بشأن قبول تلك الدعوة، لخشيته من تتصل قادة الانقلاب لعودهم بشأن المسألة الكردية، لاسيما أن البيان الأول للانقلاب، تطرق للمسألة الكردية بشكل سطحي وغامض، من خلال أشارته إلى تحقيق الوحدة الوطنية بتعزيز الإخوة العربية - الكردية بما يضمن مصالحهما القومية، فضلاً عن تطرقه إلى احترام حقوق الأقليات وتمكينها من المساهمة في الحياة الوطنية (حميدي، 2005، 57)، لذلك فأن فؤاد عارف أصر على رئيس الوزراء الجديد أحمد حسن البكر، أن يقسم له على المصحف الشريف أن يبذل كل ما في وسعه من أجل حل المسألة الكردية حلاً جذرياً شاملاً، دون اللجوء إلى العنف مرة أخرى (بنروز، 1989، 65)، كي لا يتكرر ما حدث أبان عهد عبد الكريم قاسم ونزولاً لذلك الطلب أقسم أحمد حسن البكر على المصحف الشريف، عندها قبل فؤاد عارف دعوة انضمامه إلى التشكيلة الوزارية الجديدة، فشغل منصب وزير الدولة وشؤون الأوقاف، كما تم ترفيعه إلى رتبة لواء في الجيش العراقي بعد الانقلاب مباشرة (المصدر نفسه، 66).

استمر فؤاد عارف في منصبه في وزارة أحمد حسن البكر الثانية التي أُلْفها في الثاني عشر من أيار عام 1963، لكنه سرعان ما قدم استقالته بسبب تجدد القتال في منطقة كردستان بين القوات الحكومية والكردية في العاشر من حزيران (خدوري، 1997، 362).

مساعي التسوية في عهد عبد الرحمن عارف والاستقالة عام 1967

شكل عبد الرحمن البزاز وزارته الثانية في الثامن عشر من نيسان عام 1966، والتي شكلت بعد مصرع الرئيس عبد السلام محمد عارف في حادث طائرة في القرنة شمال البصرة في الثالث عشر من الشهر نفسه، واختيار شقيقه عبد الرحمن عارف خلفاً له، واستهلت تلك الوزارة عملها بإصدار أمر ألغت فيه قرار ابعاد فؤاد عارف وجماعته، الذين وضعوا تحت الإقامة الجبرية في قضاء عين التمر في كربلاء، وكان ذلك في السادس والعشرين من الشهر نفسه إذ أراد عبد الرحمن البزاز طمأنة الكرد بشأن نيته تجاه المسألة الكردية، فقد كان أكثر السياسيين العراقيين تفهماً لتلك المسألة، وأكثرهم وعياً بضرورة حلها بشكل سلمي (ايف، 1988، 66).

استؤنفت المفاوضات بين الحكومة العراقية والقيادة الكردية، وكان فؤاد عارف من المشاركين في تلك المفاوضات في الجانب الكردي، وبعد أن افضت المفاوضات عن إعلان عبد الرحمن البزاز لبيان التاسع والعشرين من حزيران، عبر تلفزيون وإذاعة بغداد والذي تضمن خمس عشرة نقطة لحل تلك المسألة، ومن أبرز تلك النقاط الاعتراف بالقومية الكردية ضمن العراق، ومنح الكرد حقوقهم القومية، فضلاً عن ذلك وعد البزاز بإقامة اللامركزية في عموم العراق، وبالنسبة لفؤاد عارف فإنه أشترك في المفاوضات التي جرت بعد إعلان البيان ممثلاً للكرد (مكدول، 2004، 483).

قدم فؤاد عارف في العاشر من تموز عام 1967 استقالته من منصبه، وكان السبب المباشر لتقديمه الاستقالة هو الجدل الذي دار بشأن تسمية وزارة (إعمار الشمال)، التي شغلها فضلاً عن منصبه كنائب لرئيس الوزراء (الزبيدي، 1981، 455).

مناقشة النتائج

تظهر المسيرة المعروضة أن انتقال فؤاد عارف من الجيش إلى الإدارة والوزارة لم يكن انقطاعاً عن شبكات المؤسسة العسكرية؛ فقد بقيت صلاته بزملائه مورداً للحضور السياسي بعد عام 1958. غير أن الصداقة أو حضور اللقاءات لا يكفيان لإثبات العضوية التنظيمية أو المشاركة التنفيذية في الانقلابات. ولذلك ينبغي الفصل بين معرفته بالتحركات السياسية، وتأييده لبعضها، وممارسته دوراً مباشراً فيها.

وتشير استقالته في عامي 1961 و 1963 إلى أهمية المسألة الكردية في تفسير علاقته بالحكومات، إلا أن اختزال الموقف في عامل قومي واحد يغفل الخلافات السياسية والشخصية التي يعرضها السرد نفسه. كما تكشف مشاركته في مساعي التسوية عن امتلاكه قنوات اتصال بين أطراف النزاع، دون أن يترتب على ذلك امتلاكه قدرة مستقلة على ضمان تنفيذ الاتفاقات. وفي هذا المعنى تفسر بنية الصراع وتعاقب الحكومات محدودية نتائج الوساطة الشخصية.

وتظل بعض الاستنتاجات مقيدة بطبيعة المصادر؛ فالأقوال المنقولة عن الملك غازي وعبد الكريم قاسم وغيرهما تُقرأ ضمن سياق الشهادات التي نقلتها. ولا تتيح المادة المتاحة إصدار حكم قاطع بشأن دوافع جميع الفاعلين أو نفي المصالح الشخصية عنهم. وتوفر المقارنة بين المذكرات ومحاضر الحكومات والمراسلات المعاصرة، عند إتاحتها، سبيلاً أدق لاختبار هذه التفسيرات.

الخاتمة والنتائج

خلص البحث إلى أن البيئة العائلية الكردية والتنشئة العسكرية شكّلتا عنصرين متداخلين في تكوين فؤاد عارف. وتأثرت له الخدمة العسكرية ومرافقته للملك غازي بناء صلات استمرت آثارها في العهد الجمهوري، ثم مثل انتقاله إلى إدارة كربلاء والمناصب الوزارية تحولاً في أدوات مشاركته في المجال العام.

كما تبين أن المسألة الكردية كانت عاملاً محورياً في مشاركته الحكومية واستقالاته ومساعي الوساطة التي ارتبط بها. وتوضح تجربته إمكان اجتماع الانتماء الوطني العراقي والهوية القومية الكردية في ممارسة سياسية واحدة، مع بقاء التوفيق العملي بينهما رهيناً بظروف الحكم والصراع. وتنتهي الدراسة عند استقالته في تموز 1967؛ فلا تمتد نتائجها إلى الحكم على أدواره في المراحل اللاحقة التي لم تُدرس تفصيلاً هنا.

التوصيات وآفاق البحث

يوصي البحث باستكمال دراسة هذه المسيرة بالرجوع إلى أوامر الخدمة العسكرية وملفات التعيين والاستقالة ومحاضر مجلس الوزراء، ومقارنة مذكرات فؤاد عارف بشهادات معاصريه من اتجاهات سياسية مختلفة. كما يقترح دراسة مستقلة لنشاطه بعد عام 1967، وتحقيق بيانات الطبوعات وأرقام الصفحات قبل اعتماد الإحالات المختلف عليها، مع توثيق الخلاف في مكان الميلاد وتاريخه بدل حسمه دون سند.

المصادر والمراجع

- أسود، عبد الرزاق محمد. (1986). موسوعة العراق السياسية (مج. 6). بيروت: الدار العربية للموسوعات.
- Aswad, A. M. (1986). Political encyclopedia of Iraq (Vol. 6). Beirut: Al-Dar al-Arabiyya lil-Mawsuat. [In Arabic].
- بطاطو، حنا. (1992). العراق: الشيوعيون والبعثيون والضباط الأحرار (الكتاب الثالث؛ ترجمة عفيف الرزاز). بيروت.
- Batatu, H. (1992). Iraq: Communists, Baathists, and Free Officers (Book 3; A. al-Razzaz, Trans.). Beirut. [Arabic edition].
- البلداوي، عادل تقي. (2003). نضال الشعب الكردي وموقع البارزاني في الوثائق العراقية السرية. بغداد.
- Al-Baldawi, A. T. (2003). The struggle of the Kurdish people and Barzani's place in secret Iraqi documents. Baghdad. [In Arabic].
- بنروز، إديث، وبنروز، إ. ف. (1989). العراق: دراسة في علاقاته الخارجية وتطوراته الداخلية 1915-1975 (ترجمة عبد المجيد حسيب القيسي). بيروت.
- Penrose, E., & Penrose, E. F. (1989). Iraq: A study of its foreign relations and internal developments, 1915-1975 (A. H. al-Qaisi, Trans.). Beirut. [Arabic edition].
- الحبيب، محسن حسين. (1981). حقائق عن ثورة 14 تموز في العراق. بيروت.
- Al-Habib, M. H. (1981). Facts about the July 14 Revolution in Iraq. Beirut. [In Arabic].
- الحربي، علاء جاسم محمد. (2004). رجال العراق الملكي. لندن: دار الحكمة.
- Al-Harbi, A. J. M. (2004). Figures of monarchical Iraq. London: Dar al-Hikma. [In Arabic].
- الحسن، طالب. (2004). اغتيال الحقيقة: عبد السلام محمد عارف وإشكالية الكتابة في تاريخه السياسي. بيروت.
- Al-Hasan, T. (2004). The assassination of truth: Abd al-Salam Muhammad Arif and the problem of writing his political history. Beirut. [In Arabic].
- الحسني، عبد الرزاق. (1990). الأسرار الخفية في حركة السنة 1941 التحررية. بغداد.
- Al-Hasani, A. R. (1990). The hidden secrets of the 1941 liberation movement. Baghdad. [In Arabic].
- حسين، خليل إبراهيم. (1987). موسوعة 14 تموز: ثورة الشواف في الموصل والصراعات بين عبد الكريم قاسم وعبد السلام عارف. بغداد.
- Husayn, K. I. (1987). Encyclopedia of July 14: Al-Shawwaf's revolt in Mosul and the conflicts between Abd al-Karim Qasim and Abd al-Salam Arif. Baghdad. [In Arabic].
- حسين، خليل إبراهيم. (1989). موسوعة 14 تموز: اللغز المحير، عبد الكريم قاسم، بدايات الصعود. بغداد.
- Husayn, K. I. (1989). Encyclopedia of July 14: The puzzling enigma, Abd al-Karim Qasim, the beginnings of his rise. Baghdad. [In Arabic].

حميدي، جعفر عباس. (2005). تاريخ الوزارات العراقية في العهد الجمهوري 1958–1968 (ط. 2). بغداد: بيت الحكمة.

Humaydi, J. A. (2005). History of Iraqi ministries in the republican era, 1958–1968 (2nd ed.). Baghdad: Bayt al-Hikma. [In Arabic].

خدوري، مجيد. (1997). العراق الجمهوري. طهران.

Khadduri, M. (1997). Republican Iraq. Tehran. [Arabic edition].

الخطاب، رجاء حسين حسني. (1979). تأسيس الجيش العراقي وتطور دوره السياسي 1921–1941. بغداد: دار الحرية.

Al-Khattab, R. H. H. (1979). The establishment of the Iraqi army and the development of its political role, 1921–1941. Baghdad: Dar al-Hurriyya. [In Arabic].

دار الشؤون الثقافية. (1987). الذاكرة التاريخية لثورة 14 تموز. آفاق عربية. بغداد.

Dar al-Shu'un al-Thaqafiyya. (1987). The historical memory of the July 14 Revolution. Afaq Arabiyya. Baghdad. [In Arabic].

الدرة، محمود. (1966). القضية الكردية (ط. 2). بيروت.

Al-Durra, M. (1966). The Kurdish question (2nd ed.). Beirut. [In Arabic].

الزبيدي، ليث عبد الحسن. (1981). ثورة 14 تموز 1958 في العراق (ط. 2). بغداد.

Al-Zubaydi, L. A. H. (1981). The July 14, 1958 Revolution in Iraq (2nd ed.). Baghdad. [In Arabic].

الزبيدي، محمد حسين. (1989). الملك غازي ومرافقوه. بغداد.

Al-Zubaydi, M. H. (1989). King Ghazi and his aides. Baghdad. [In Arabic].

سعيد، علي كريم. (1999). عراق 8 شباط 1963: من حوار المفاهيم إلى حوار الدم، مراجعات في ذاكرة طالب شبيب. لندن.

Said, A. K. (1999). Iraq on February 8, 1963: From a dialogue of concepts to a dialogue of blood, reflections on Talib Shabib's memories. London. [In Arabic].

سلوخت، ماريون فاروق، وسلوخت، بيتر. (2003). من الثورة إلى الدكتاتورية: العراق منذ عام 1958 (ترجمة مالك النبراسي). بيروت: منشورات الجمل.

Farouk-Sluglett, M., & Sluglett, P. (2003). Iraq since 1958: From revolution to dictatorship (M. al-Nibrasi, Trans.). Beirut: Al-Jamal. [Arabic edition].

السندي، بدرخان. (1988). بكر صدقي والمسألة الكردية: رأي وتعقيب. الثقافة، (1). بغداد.

Al-Sindi, B. (1988). Bakr Sidqi and the Kurdish question: An opinion and response. Al-Thaqafa, (1). Baghdad. [In Arabic].

الشيرازي، محمد الحسيني. (2000). تلك الأيام: صفحات من تاريخ العراق السياسي. بيروت.

Al-Shirazi, M. al-Husayni. (2000). Those days: Pages from Iraq's political history. Beirut. [In Arabic].

الطالاباني، مكرم. (2002). حزب هيوا. السليمانية: مطبعة خاك.

Al-Talabani, M. (2002). The Hiwa Party. Sulaymaniyah: Khak Press. [In Arabic].

الطريحي، محمد حسن. (2006). مذكرات الطريحي (كتابة وتعليق محمد حسين الزبيدي). بغداد.

Al-Turayhi, M. H. (2006). Al-Turayhi's memoirs (M. H. al-Zubaydi, Ed. and commentary). Baghdad. [In Arabic].

عارف، فؤاد. (2002). مذكرات فؤاد عارف (ج. 1، ط. 2؛ تقديم وتعليق كمال مظهر أحمد). دهوك: مطبعة خه بات.

Arif, F. (2002). Memoirs of Fuad Arif (Vol. 1, 2nd ed.; K. M. Ahmad, introduction and commentary). Duhok: Khebat Press. [In Arabic].

العامري، ثامر حسن. (2004). موسوعة أنساب العشائر العراقية: السادة العلويون. بغداد.

Al-Amiri, T. H. (2004). Encyclopedia of Iraqi tribal genealogies: The Alid sayyids. Baghdad. [In Arabic].

العاني، نوري عبد الحميد، والحربي، علاء جاسم محمد، وحميدي، جعفر عباس. (2004–2005). تاريخ الوزارات العراقية في العهد الجمهوري 1958–1968 (ط. 2، منقحة وموسعة). بغداد: بيت الحكمة.

Al-Ani, N. A. H., Al-Harbi, A. J. M., & Humaydi, J. A. (2004–2005). History of Iraqi ministries in the republican era, 1958–1968 (2nd rev. and expanded ed.). Baghdad: Bayt al-Hikma. [In Arabic].

عبد الحميد، صبحي. (1983). أسرار ثورة 14 تموز 1958 في العراق: البداية، التنظيم، التنفيذ، الانحراف. بغداد.

Abd al-Hamid, S. (1983). Secrets of the July 14, 1958 Revolution in Iraq: Beginnings, organization, execution, and deviation. Baghdad. [In Arabic].

العزاوي، عباس. (1947). عشائر العراق الكردية. بغداد.

Al-Azzawi, A. (1947). The Kurdish tribes of Iraq. Baghdad. [In Arabic].

العلوي، حسن. (د.ت.). عبد الكريم قاسم: رؤية بعد العشرين. بغداد.

Al-Alawi, H. (n.d.). Abd al-Karim Qasim: A perspective after twenty years. Baghdad. [In Arabic].

علي، محمد كاظم. (1989). العراق في عهد عبد الكريم قاسم: دراسة في القوى السياسية والصراع الأيديولوجي 1958–1963. بغداد.

Ali, M. K. (1989). Iraq under Abd al-Karim Qasim: A study of political forces and ideological conflict, 1958–1963. Baghdad. [In Arabic].

العمري، هناء. (1989). حوار مع فؤاد عارف. آفاق عربية، 14(5). بغداد: دار الشؤون الثقافية.

Al-Umari, H. (1989). An interview with Fuad Arif. Afaq Arabiyya, 14(5). Baghdad: Dar al-Shu'un al-Thaqafiyya. [In Arabic].

فرج، لطفي جعفر. (1987). الملك غازي ودوره في سياسة العراق في المجالين الداخلي والخارجي 1933–1939. بغداد: مكتبة اليقظة العربية.

Faraj, L. J. (1987). King Ghazi and his role in Iraq's domestic and foreign policy, 1933–1939. Baghdad: Maktabat al-Yaqza al-Arabiyya. [In Arabic].

كاركتاكوس. (د.ت.). 14 تموز: ثورة العراق (ترجمة خيرى حماد). بيروت.

Caractacus. (n.d.). July 14: Iraq's revolution (K. Hammad, Trans.). Beirut. [Arabic edition].

لنشوفسكي، جورج. (1965). الشرق الأوسط في الشؤون العالمية (ترجمة جعفر الخياط). بغداد: دار الكاشف.

Lenczowski, G. (1965). The Middle East in world affairs (J. al-Khayyat, Trans.). Baghdad: Dar al-Kashif. [Arabic edition].

مار، فيبي. (2006). تاريخ العراق المعاصر: العهد الملكي (ترجمة مصطفى نعمان أحمد). بغداد.

Marr, P. (2006). The modern history of Iraq: The monarchical era (M. N. Ahmad, Trans.). Baghdad. [Arabic edition].

مزيري، شعبان. (د.ت.). التكوين السياسي والثقافي للأحزاب والجمعيات الكردية من سنة 1880 لغاية 1958م: مؤسوسها ونشاطاتها.

Miziri, S. (n.d.). The political and cultural formation of Kurdish parties and associations from 1880 to 1958: Their founders and activities. [In Arabic].

مكدول، ديفيد. (2004). تاريخ الأكراد الحديث (ترجمة راج آل محمد). بيروت: دار الفارابي.

McDowall, D. (2004). A modern history of the Kurds (R. Al Muhammad, Trans.). Beirut: Dar al-Farabi. [Arabic edition].

منتشاشغيلي، أ. م. (1978). العراق في سنوات الانتداب البريطاني (ترجمة هاشم صالح التكريتي). بغداد: مطبعة جامعة بغداد.

Menteshashvili, A. M. (1978). Iraq during the years of the British mandate (H. S. al-Tikriti, Trans.). Baghdad: University of Baghdad Press. [Arabic edition].

العلاقة بين درجة توظيف معلمي المرحلة الثانوية للتعلم التشاركي القائم على تطبيقات الذكاء الاصطناعي ومهارات التفكير العليا والانخراط الأكاديمي لدى طلبتهم من وجهة نظر المعلمين في منطقة الشاغور

زينب صالح محمد بكري¹، مريم صالح أحمد مرashedة¹

¹ جامعة النجاح الوطنية، كلية الدراسات العليا، فلسطين.

البريد الإلكتروني: Miriambdran@gmail.com؛ Kh_zenab@hotmail.com

HNSJ, 2026, 7(11); <https://doi.org/10.53796/hnsj711/17>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/711/17>

تاريخ النشر: 2026/11/01م

تاريخ القبول: 2026/10/17م

تاريخ الاستقبال: 2026/10/10م

المستخلص

هدفت الدراسة إلى فحص العلاقة بين توظيف التعلم التشاركي القائم على تطبيقات الذكاء الاصطناعي ومهارات التفكير العليا والانخراط الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر معلمهم في منطقة الشاغور. واعتمدت المنهج الوصفي الارتباطي، واستبانة من 30 فقرة موزعة على ثلاثة محاور، شملت 195 معلماً ومعلمة في البعنة ودير الأسد ومجد الكروم. ووفق النتائج الواردة، جاءت تقديرات التوظيف والتفكير العليا والانخراط مرتفعة، بمتوسطات 3.74 و 3.81 و 3.76 على التوالي. وبلغت معاملات الارتباط بين التوظيف والتفكير 0.62، وبين التوظيف والانخراط 0.57، وبين التفكير والانخراط 0.69، عند $p < 0.001$. وتعبّر النتائج عن تقديرات المعلمين ولا تثبت علاقة سببية. وتوصي الدراسة بالتدريب على تصميم أنشطة تشاركية تدعم التفكير والمشاركة. وقد وُصفت بعض مؤشرات الصدق والثبات في المادة الأصلية بأنها افتراضية؛ لذا يتوقف اعتماد النتائج للنشر على توثيق بيانات التطبيق والتحليل الفعلي.

الكلمات المفتاحية: التعلم التشاركي؛ الذكاء الاصطناعي؛ التفكير العليا؛ الانخراط الأكاديمي.

AI-Based Collaborative Learning and Its Relationship with Higher-Order Thinking and Academic Engagement among Secondary Students in Al-Shaghour from Teachers' Perspectives

Zainab Saleh Mohammed Bakri¹; Maryam Saleh Ahmad Marashdeh¹

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

Email: Kh_zenab@hotmail.com; Miriambdan@gmail.com

HNSJ, 2026, 7(11); <https://doi.org/10.53796/hnsj711/17>

Arabic Scientific Research Identifier: <https://arsri.org/10000/711/17>

Received at 10/10/2026

Accepted at 17/10/2026

Published at 01/11/2026

Abstract

This descriptive correlational study examined teachers' perceptions of AI-based collaborative learning and its relationships with secondary students' higher-order thinking and academic engagement in Al-Shaghour. A 30-item questionnaire covering three domains was administered to 195 teachers in Ba'ana, Deir al-Asad, and Majd al-Krum. Reported mean scores were high for AI-based collaborative learning (3.74), higher-order thinking (3.81), and academic engagement (3.76). Correlations were 0.62 between collaborative learning and thinking, 0.57 between collaborative learning and engagement, and 0.69 between thinking and engagement ($p < 0.001$). These teacher-reported associations do not establish causality. Training in collaborative task design is recommended. Some validity and reliability indicators in the source manuscript are explicitly hypothetical; publication therefore requires documentation of actual data collection and analysis.

Keywords: collaborative learning; AI; thinking skills; engagement.

المقدمة:

مع مطلع القرن الحادي والعشرين، باتت المنظومات التعليمية مدعوةً إلى تجاوز ثقافة التلقين نحو تنمية مهارات التفكير العليا وتعزيز الانخراط الأكاديمي لدى الطلبة. وفي هذا السياق، يبرز التعلّم التشاركي بوصفه مدخلاً تعليمياً يشجع الحوار وتبادل الأفكار والعمل المشترك، ويسهم في تحويل الصف من بيئة يتلقى فيها الطلبة المعرفة بصورة سلبية إلى مجتمع تعلّمي نشط.

وقد أتاح دمج تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي، مثل ChatGPT و Gemini، فرصاً جديدة لدعم التعلّم التشاركي؛ إذ يمكن أن تساعد في توليد الأسئلة والأفكار، وتحفيز النقاش، وتقديم التغذية الراجعة، بما قد يدعم تنمية مهارات التفكير العليا. (Kamalov et al., 2023) كما تناولت دراسة Liu و Lee (2025) دور هذه التطبيقات في بيئات التعلّم التعاوني وعلاقتها بمشاركة الطلبة السلوكية والمعرفية والعاطفية.

وتكتسب هذه القضية أهمية خاصة في المدارس الثانوية بمنطقة الشاغور، التي تضم قرى البعنة ودير الأسد ومجد الكروم، لما للتعليم من دور في توفير بيئات تعلّم تشجع التفكير والمشاركة الفاعلة. وتبرز هنا أهمية وجهة نظر المعلمين، بحكم ملاحظتهم للممارسات التعليمية الصفية وتفاعل الطلبة وانخراطهم في التعلّم.

ومن هنا، جاءت هذه الدراسة للكشف عن درجة توظيف معلمي المرحلة الثانوية للتعلّم التشاركي القائم على تطبيقات الذكاء الاصطناعي، والتعرّف إلى مهارات التفكير العليا والانخراط الأكاديمي لدى طلبتهم من وجهة نظر المعلمين، وفحص العلاقة بين هذه المتغيرات في منطقة الشاغور، وفق المنهج الوصفي الارتباطي.

مشكلة الدراسة :

أصبح توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم من الموضوعات التي تحظى باهتمام متزايد؛ لما تنتجه هذه التطبيقات من إمكانات لدعم الحوار وتوليد الأسئلة والأفكار في أثناء التعلّم. (Kamalov et al., 2023) ويُعدّ التعلّم التشاركي من المداخل التي تشجع الطلبة على التفاعل وتبادل المعرفة، كما بحثت دراسة Liu و Lee (2025) ارتباط دمج تطبيقات الذكاء الاصطناعي في بيئات التعلّم التعاوني بمشاركة الطلبة السلوكية والمعرفية والعاطفية.

وتبرز أهمية تنمية مهارات التفكير العليا لدى طلبة المرحلة الثانوية؛ إذ أشار الحازمي والشهري (2024) إلى تراجع ملحوظ في أسئلة التحليل والتقييم والابتكار في الاختبارات التي تناولها. كما يتطلب تعزيز انخراط الطلبة في التعلّم الاهتمام بالأساليب والممارسات التعليمية التي تشجع مشاركتهم. وتكتسب هذه الموضوعات أهمية في السياق التعليمي في الداخل الفلسطيني، الذي تناوله إغبارية (2023) في قراءته لمنظومة التعليم وقضاياها.

وعلى الرغم من تناول الأدبيات لهذه الموضوعات، تبرز الحاجة إلى التعرف إلى درجة توظيف معلمي المرحلة الثانوية في منطقة الشاغور للتعلّم التشاركي القائم على تطبيقات الذكاء الاصطناعي، وإلى تقديراتهم لمهارات التفكير العليا والانخراط الأكاديمي لدى طلبتهم، وفحص طبيعة العلاقة بين هذه المتغيرات. وبناءً على ذلك، تتمثل مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:

ما العلاقة بين درجة توظيف معلمي المرحلة الثانوية للتعلّم التشاركي القائم على تطبيقات الذكاء الاصطناعي ومهارات التفكير العليا والانخراط الأكاديمي لدى طلبتهم من وجهة نظر المعلمين في منطقة الشاغور؟

أسئلة الدراسة

ما درجة توظيف معلمي المرحلة الثانوية للتعلّم التشاركي القائم على تطبيقات الذكاء الاصطناعي في منطقة الشاغور؟

ما مستوى مهارات التفكير العليا لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر معلمهم؟

ما مستوى الانخراط الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر معلمهم؟

هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجة توظيف التعلّم التشاركي القائم على تطبيقات الذكاء الاصطناعي ومهارات التفكير العليا لدى الطلبة من وجهة نظر المعلمين؟

هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجة توظيف التعلّم التشاركي القائم على تطبيقات الذكاء الاصطناعي والانخراط الأكاديمي لدى الطلبة من وجهة نظر المعلمين؟

هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مهارات التفكير العليا والانخراط الأكاديمي لدى الطلبة من وجهة نظر المعلمين؟

فرضيات الدراسة :

لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجة توظيف معلمي المرحلة الثانوية للتعلّم التشاركي القائم على تطبيقات الذكاء الاصطناعي ومهارات التفكير العليا لدى طلبتهم من وجهة نظر المعلمين في منطقة الشاغور.

لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجة توظيف معلمي المرحلة الثانوية للتعلّم التشاركي القائم على تطبيقات الذكاء الاصطناعي والانخراط الأكاديمي لدى طلبتهم من وجهة نظر المعلمين في منطقة الشاغور.

لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مهارات التفكير العليا والانخراط الأكاديمي لدى الطلبة من وجهة نظر المعلمين في منطقة الشاغور.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى:

الكشف عن درجة توظيف معلمي المرحلة الثانوية للتعلّم التشاركي القائم على تطبيقات الذكاء الاصطناعي في منطقة الشاغور.

التعرّف إلى مستوى مهارات التفكير العليا لدى الطلبة من وجهة نظر معلمهم.

التعرّف إلى مستوى الانخراط الأكاديمي لدى الطلبة من وجهة نظر معلمهم.

الكشف عن طبيعة العلاقة بين درجة توظيف التعلّم التشاركي ومهارات التفكير العليا لدى الطلبة.

الكشف عن طبيعة العلاقة بين درجة توظيف التعلّم التشاركي والانخراط الأكاديمي لدى الطلبة.

الكشف عن طبيعة العلاقة بين مهارات التفكير العليا والانخراط الأكاديمي لدى الطلبة.

أهمية الدراسة :

تتبع أهمية الدراسة من تناولها توظيف التعلّم التشاركي القائم على تطبيقات الذكاء الاصطناعي، وعلاقته بمهارات التفكير

العليا والانخراط الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين. ويمكن توضيح أهميتها في الجانبين الآتين:

الأهمية النظرية: تُسهم الدراسة في إثراء الأدب التربوي المتعلق بالتعلّم التشاركي وتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم، وتوضح ارتباط هذه الممارسات بمهارات التفكير العليا والانخراط الأكاديمي. كما تضيف معرفةً حول هذه المتغيرات في سياق المدارس الثانوية بمنطقة الشاغور.

الأهمية التطبيقية: قد تفيد نتائج الدراسة معلمي المرحلة الثانوية في التعرف إلى واقع توظيف التعلّم التشاركي المدعوم بتطبيقات الذكاء الاصطناعي، والاستفادة منها في تطوير ممارساتهم التعليمية. كما يمكن أن تساعد مديري المدارس والمشرفين التربويين في التخطيط لبرامج تدريبية تدعم الاستخدام التربوي لهذه التطبيقات، وتشجع تنمية التفكير والمشاركة الأكاديمية لدى الطلبة.

مصطلحات الدراسة:

التعلّم التشاركي: هو استراتيجية تعليمية يعمل فيها الطلبة ضمن مجموعات صغيرة لتحقيق أهداف تعليمية مشتركة، من خلال التفاعل وتبادل الأفكار ومناقشتها، ويكون دور المعلم فيها توجيه التعلم وتيسير الحوار بين الطلبة (Wagino et al., 2023). ويُعرّف إجرائيًا بأنه درجة توظيف معلمي المرحلة الثانوية في منطقة الشاغور لممارسات التعلّم التشاركي في التدريس، كما تقاس باستجاباتهم على محور التعلّم التشاركي في استبانة الدراسة.

تطبيقات الذكاء الاصطناعي: هي برامج ومنصات رقمية تستخدم تقنيات الذكاء الاصطناعي لإنتاج المحتوى والاستجابة لمدخلات المستخدمين بصورة تفاعلية، ويمكن الاستفادة منها في دعم التعلم وتوليد الأسئلة وتقديم التغذية الراجعة (Kamalov et al., 2023). وتُعرّف إجرائيًا بأنها التطبيقات، مثل ChatGPT و Gemini، التي يستخدمها معلّم المرحلة الثانوية لدعم أنشطة التعلّم التشاركي، كما تقاس من خلال استجاباتهم على فقرات الاستبانة المتعلقة بتوظيف هذه التطبيقات.

مهارات التفكير العليا: هي مهارات معرفية تشمل التحليل والتقييم والإبداع، وفق تصنيف بلوم المطوّر (Anderson & Krathwohl, 2001). ويشير التحليل إلى فحص المعلومات واكتشاف العلاقات والأنماط، والتقييم إلى نقد الأفكار والحكم عليها استنادًا إلى الأدلة، أما الإبداع فيتعلق بتوليد أفكار أو نتائج جديدة. وتُعرّف إجرائيًا بأنها مستوى مهارات التفكير العليا لدى طلبة المرحلة الثانوية كما يقدّره معلّمهم، ويقاس من خلال استجابات المعلمين على محور مهارات التفكير العليا في استبانة الدراسة.

الانخراط الأكاديمي: هو اندماج الطالب ومشاركته في البيئة التعليمية، ويشمل أبعادًا سلوكية ومعرفية وعاطفية (Liu & Lee, 2025). ويتعلق البعد السلوكي بالحضور والمشاركة وإنجاز المهام، والبعد المعرفي بالجهد المبذول في التعلم ومعالجة المعرفة، أما البعد العاطفي فيشير إلى مشاعر الطالب وعلاقاته الإيجابية داخل البيئة المدرسية. وتُعرّف إجرائيًا بأنه مستوى الانخراط الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية كما يقدّره معلّمهم، ويقاس من خلال استجابات المعلمين على محور الانخراط الأكاديمي في استبانة الدراسة.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: تقتصر الدراسة على العلاقة بين درجة توظيف معلمي المرحلة الثانوية للتعلّم التشاركي القائم على تطبيقات الذكاء الاصطناعي، ومهارات التفكير العليا والانخراط الأكاديمي لدى طلبتهم من وجهة نظر المعلمين.

الحدود البشرية: يشمل مجتمع الدراسة 195 معلمًا ومعلمة، منهم 57 معلمًا و138 معلمة.

الحدود المكانية: تُجرى الدراسة في المدارس الثانوية في قرى البعنة ودير الأسد ومجد الكروم.

الحدود الزمانية: تُطبق الدراسة خلال العام الدراسي 2026/2027.

الحدود المنهجية: تعتمد الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وتستخدم الاستبانة لجمع البيانات، لذلك تعبّر النتائج عن تقديرات المعلمين المشاركين واستجاباتهم.

الإطار النظري

التعلم التشاركي وبناء المعرفة

يُفهم التعلم التشاركي بوصفه موقفًا يعمل فيه متعلمان أو أكثر معًا من أجل التعلم، وتتحدد قيمته بطبيعة التفاعل الذي يتيح الموقف، مثل التفسير المتبادل والتفاوض حول المعنى. ولذلك لا يكفي توزيع الطلبة إلى مجموعات؛ بل يلزم تصميم مهمة مشتركة تسمح بمناقشة الأفكار ومراجعتها (Dillenbourg, 1999).

الذكاء الاصطناعي في النشاط التشاركي

يمكن لتطبيقات الذكاء الاصطناعي دعم توليد الأمثلة والأسئلة والتغذية الراجعة داخل النشاط الجماعي، مع بقاء دور المعلم في تحديد المهمة ومراجعة المخرجات. وتتطلب الاستفادة التربوية مسالة المعلومات وعدم اعتماد الإجابة الآلية دون تحقق، في ضوء ما تناقشه أدبيات الذكاء الاصطناعي في التعليم من فرص وتحديات (Kamalov et al., 2023).

مهارات التفكير العليا

يتضمن تصنيف بلوم المطور عمليات التحليل والتقييم والإبداع. وتتيح المهمة التشاركية الموجهة مواقف يمكن أن يمارس فيها الطلبة تحليل إجابات التطبيق، ومقارنتها بالأدلة، ثم صياغة منتج جماعي. ويُستخدم هذا التصنيف هنا لتنظيم مفهوم التفكير العليا، دون افتراض أن استخدام التطبيق وحده ينمي تلك العمليات (Anderson & Krathwohl, 2001).

الانخراط الأكاديمي والعلاقات المتوقعة

يُعد الانخراط بناءً متعدد الأبعاد يشمل السلوك والمشاعر والمعالجة المعرفية؛ لذا لا تختزله المشاركة الظاهرة وحدها (Fredricks et al., 2004). وفي الدراسة الحالية يُفترض نظريًا أن تصميم مهام تشاركية تتطلب التفكير قد يصاحب ارتفاع تقديرات الانخراط. ويُفحص هذه العلاقة ارتباطيًا، مع احتمال تأثر الارتباطات باعتماد المحاور جميعها على تقديرات المعلم نفسه. ولا يحدد التصميم اتجاه العلاقة أو يستبعد التفسيرات البديلة.

الدراسات السابقة

تناولت دراسة خلايلة (2026) واقع تدريس التفكير الناقد في مدارس الداخل الفلسطيني ومدى انعكاسه في الممارسات التدريسية. واعتمدت المنهج التطويري المدمج بالمنهج الوصفي الكمي، وشملت عينتها (300) معلم ومعلمة في المدارس الثانوية، واستخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات. وأظهرت النتائج وجود تحديات في تعميم ثقافة التفكير الناقد، وأن المبادرات الفردية للمعلمين بقيت محركًا أساسيًا في ظل غياب نماذج تربوية منهجية. وتقيد هذه الدراسة الحالية من حيث السياق المحلي ومشاركة المعلمين في تقييم الممارسات التعليمية.

وهدف دراسة Lee وLiu (2025) إلى بحث أثر الألواح التعاونية المعززة بالذكاء الاصطناعي التوليدي في انخراط الطلبة ومهارات تفكيرهم العليا في مساق التفكير التصميمي في تايوان. واستخدمت المنهج شبه التجريبي، وطبقت على عينة من (65) طالبًا وزُرعوا على مجموعتين تجريبية وضابطة. واستُخدمت الاختبارات القبلية والبعدية والاستبانة المفتوحة لجمع البيانات. وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية في أبعاد الانخراط السلوكي والمعرفي والعاطفي. وترتبط هذه الدراسة بموضوع الدراسة الحالية لتناولها الذكاء الاصطناعي والتعلم التعاوني والانخراط والتفكير.

كما هدفت دراسة المطري وآخرين (2025) إلى الكشف عن العلاقة بين توظيف الذكاء الاصطناعي وتنمية التفكير النقدي لدى طلبة الجامعات العُمانية الخاصة من وجهة نظر الأكاديميين. واعتمدت المنهج الوصفي الارتباطي، واستخدمت الاستبانة أداة رئيسة لجمع البيانات. وأشارت نتائجها إلى وجود علاقة إيجابية دالة بين توظيف الذكاء الاصطناعي ومستوى التفكير النقدي لدى الطلبة. وتعدّ هذه الدراسة من الدراسات الأقرب إلى الدراسة الحالية من حيث المنهج الارتباطي والاعتماد على تقديرات المشاركين.

واستقصت دراسة السهمي وآخرين (2025) أثر تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي القائمة على أنماط الاكتشاف في تعزيز مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الثانوية. واستخدمت المنهج شبه التجريبي واختبار التفكير الإبداعي، وقارنت بين مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة. وأظهرت النتائج تحسناً في مهارات الطلاقة والمرونة والأصالة لدى المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة، مما يدعم أهمية بحث توظيف الذكاء الاصطناعي في تنمية التفكير لدى طلبة المرحلة الثانوية.

وفحصت دراسة وي وزملائه (2025) أثر أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي في حل المشكلات التعاوني والإبداع الجماعي لدى طلبة جامعيين شاركوا في برنامج لإنتاج القصص الرقمية. واستخدمت منهجاً مختلطاً، وبلغت عينتها (60) طالباً وزُرعوا على مجموعة تجريبية استخدمت أدوات الذكاء الاصطناعي ومجموعة ضابطة. وجمعت البيانات من خلال الاختبارات القبلية والبعديّة والمقابلات شبه المنظمة. وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية في حل المشكلات التعاوني والإبداع الجماعي.

أما دراسة زهاو وزملائه (2025)، فهدفت إلى تقييم فاعلية الذكاء الاصطناعي التوليدي في تعزيز التفكير من خلال تحليل تلوي شمل (29) دراسة تجريبية وشبه تجريبية. وأظهرت النتائج أثراً إيجابياً متوسطاً في مهارات التفكير العليا، ولا سيما حل المشكلات والتفكير النقدي، بينما كان الأثر في الإبداع محدوداً. وتوفر هذه الدراسة خلفية عامة عن نتائج توظيف الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات التفكير.

وبحثت دراسة المندلوي (2025) فاعلية نموذج تدريسي مستند إلى خوارزميات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تنمية الإبداع اللغوي لدى طلبة الصف الرابع الإعدادي في العراق. واعتمدت المنهج شبه التجريبي واختبار الإبداع اللغوي، وقارنت بين مجموعتين تجريبية وضابطة. وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية في مهارات الإبداع اللغوي.

واستكشفت دراسة العوضي (2024) أثر الذكاء الاصطناعي في استراتيجيات التعلم الذاتي في التعليم العالي. واعتمدت المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة والمقابلة لجمع البيانات. وأشارت النتائج إلى إسهام الذكاء الاصطناعي في تخصيص بيانات التعلم وتعزيز الدافعية الذاتية. وتقيد هذه الدراسة في توضيح أبعاد توظيف الذكاء الاصطناعي في الممارسات التعليمية، وإن اختلف موضوعها المباشر عن الدراسة الحالية.

وتناول إغبارية (2023) منظومة التعليم في الداخل الفلسطيني بالتحليل النقدي والوثائقي، ودرس العوامل المؤثرة في واقع التعليم. وأشارت النتائج إلى وجود عوامل بنيوية وسياسية قد تحد من فرص تنمية مهارات التفكير العليا، كما لفتت إلى أثر التركيز على امتحانات البجروت في عملية التعلم. وتقيد هذه الدراسة في تأطير السياق التعليمي الذي تُجرى فيه الدراسة الحالية.

وهدف دراسة ويديانا وزملائه (2023) إلى قياس أثر الأنشطة التعليمية المبنية على تصنيف بلوم المطور في تحسين التفكير الإبداعي والميل نحو القراءة لدى طلبة الصف الرابع الابتدائي في إندونيسيا. واعتمدت المنهج شبه التجريبي، وبلغت العينة (58) طالباً، واستخدم اختبار التفكير الإبداعي والاستبانة. وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية في مهارات التفكير الإبداعي.

يتضح من الدراسات السابقة تنوع المناهج والأدوات المستخدمة في بحث الذكاء الاصطناعي والتعلّم التعاوني ومهارات التفكير والانخراط الأكاديمي. وقد ركزت عدة دراسات على قياس الأثر باستخدام تصاميم تجريبية، بينما استخدمت دراسة المطري وآخرين (2025) المنهج الوصفي الارتباطي، وتناولت دراسة خلايلة (2026) تقديرات المعلمين في السياق الفلسطيني. وتختلف الدراسة الحالية عن معظم هذه الدراسات في أنها تفحص العلاقة بين درجة توظيف معلمي المرحلة الثانوية للتعلّم التشاركي القائم على تطبيقات الذكاء الاصطناعي ومهارات التفكير العليا والانخراط الأكاديمي لدى طلبتهم من وجهة نظر المعلمين، وفي منطقة الشاغور تحديداً.

الدراسة الميدانية وإجراءاتها

تتبعه بشأن توثيق البيانات: تتضمن المادة الأصلية مؤشرات افتراضية للصدق والثبات، مع نتائج وصفية وارتباطية معروضة كبيانات ميدانية. وقد حُفظت القيم دون تغيير، ويلزم قبل النشر إرفاق بيانات التطبيق الفعلي ومخرجات التحليل التي تؤكد مصدر هذه المؤشرات والنتائج.

منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، لملاءمته لأهدافها المتمثلة في وصف درجة توظيف معلمي المرحلة الثانوية للتعلّم التشاركي القائم على تطبيقات الذكاء الاصطناعي، والتعرّف إلى تقديراتهم لمهارات التفكير العليا والانخراط الأكاديمي لدى طلبتهم، والكشف عن طبيعة العلاقات بين هذه المتغيرات، دون التدخل فيها أو تغييرها.

طبّق المنهج على استجابات المعلمين المشاركين، ووُصفت المتغيرات باستخدام المتوسطات والانحرافات المعيارية، وفُحصت العلاقات بينها بمعامل ارتباط بيرسون. ويقتصر الاستدلال على تقديرات المعلمين في المدارس المشمولة، ولا يتيح التصميم الارتباطي تقرير السببية.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية في المدارس الواقعة في منطقة الشاغور، وتشمل البعنة ودير الأسد ومجد الكروم، وبلغ عددهم 195 معلماً ومعلمة، منهم 57 معلماً و138 معلمة. وبما أن جميع أفراد المجتمع شاركوا في الدراسة، فقد استخدمت الباحثتان أسلوب الحصر الشامل، وتكوّنت عينة الدراسة من مجتمعها كاملاً.

جدول (1): توزيع أفراد الدراسة حسب المتغيرات الديموغرافية

المتغير	الفئة	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	57	29.23%
	أنثى	138	70.77%
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	20	10.26%
	من 5 إلى 10 سنوات	68	34.87%
	أكثر من 10 سنوات	107	54.87%
المؤهل العلمي	بكالوريوس	13	6.67%
	ماجستير	172	88.21%
	دكتوراه	10	5.13%
المجموع		195	100%

تُظهر بيانات الجدول (1) أن الإناث يمثلن 70.77% من المشاركين، وأن 54.87% لديهم خبرة تتجاوز 10 سنوات، و88.21% يحملون الماجستير. ويعود مجموع نسب المؤهل البالغ 100.01% إلى التقريب. وتُراعى هذه الخصائص عند تفسير النتائج وتعميمها.

أداة الدراسة

استخدمت الدراسة استبانة أعدتها الباحثتان لجمع البيانات من معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية في قرى البعنة ودير الأسد ومجد الكروم. وتكوّنت الاستبانة من قسمين:

القسم الأول: البيانات الديموغرافية، وشمل الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي.

القسم الثاني: محاور الاستبانة، وتضمّن (30) فقرة موزعة بالتساوي على ثلاثة محاور، بواقع (10) فقرات لكل محور:

درجة توظيف التعلم التشاركي القائم على تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

مهارات التفكير العليا لدى الطلبة من وجهة نظر المعلمين.

الانخراط الأكاديمي لدى الطلبة من وجهة نظر المعلمين.

صيغت فقرات الاستبانة وفق مقياس ليكرت الخماسي. ويعرض القسم التالي إجراءات الصدق والثبات كما وردت في النص الأصلي، مع التمييز بين وصف الإجراءات والمؤشرات الموسومة بأنها افتراضية.

صدق الأداة وثباتها

أولاً: صدق المحتوى

ورد في النص أن الاستبانة عُرضت على ستة محكمين لمراجعة ملائمة الفقرات ووضوحها وانتمائها إلى محاورها. غير أن مؤشرات صدق المحتوى وُصفت صراحة بأنها افتراضية؛ ولذلك تُعرض للتوضيح، ولا تُعد دليلاً تجريبيًا على صدق الأداة دون استمارات التحكيم وطريقة حساب المؤشرات.

جدول (2): مؤشرات صدق المحتوى الافتراضية الواردة في النص الأصلي

محور الاستبانة	عدد الفقرات	مؤشر صدق المحتوى الافتراضي	الحكم الافتراضي
توظيف التعلم التشاركي القائم على تطبيقات الذكاء الاصطناعي	10	0.93	مناسب
مهارات التفكير العليا لدى الطلبة	10	0.95	مناسب
الانخراط الأكاديمي لدى الطلبة	10	0.97	مناسب
الاستبانة ككل	30	0.95	مناسب

تتراوح المؤشرات المعروضة بين 0.93 و0.97، وتبلغ للأداة 0.95. ولأن طريقة الحساب وتقديرات المحكمين غير مرفقة، لا يمكن التحقق من هذه المؤشرات أو معاملتها على أنها قيم محسوبة من تحكيم فعلي.

ثانيًا: صدق البناء

تعرض الجداول التالية ارتباطات الفقرة بالدرجة الكلية لمحوها بعد استبعاد الفقرة. وقد وصف النص الأصلي هذه البيانات بأنها افتراضية؛ لذا تُفسر بوصفها مؤشرات توضيحية للاتساق الداخلي، ولا تكفي وحدها لإثبات صدق البناء. وتشير العلامة ** إلى الدلالة عند 0.01 وفق العرض الأصلي، دون توافر بيانات خام للتحقق المستقل.

جدول (3): معاملات الارتباط المصحح ل فقرات محور توظيف التعلم التشاركي القائم على تطبيقات الذكاء الاصطناعي

رقم الفقرة	نص الفقرة	معامل الارتباط المصحح
1	أوظف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في أنشطة تعلم تشاركية بين الطلبة.	0.72**
2	أنظم الطلبة في مجموعات لإنجاز مهام تعليمية باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي.	0.68**
3	أوجه الطلبة إلى استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتوليد أفكار مرتبطة بالدرس.	0.75**
4	أشجع الطلبة على مناقشة المحتوى الذي تنتجه تطبيقات الذكاء الاصطناعي.	0.81**
5	أطلب من الطلبة التحقق من دقة المعلومات التي تقدمها تطبيقات الذكاء الاصطناعي.	0.70**
6	أوزع الأدوار بين أفراد المجموعة عند تنفيذ الأنشطة باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي.	0.66**
7	أستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي لمساعدة الطلبة على إعداد أسئلة تحليلية.	0.78**
8	أشجع الطلبة على تبادل التغذية الراجعة عند استخدامهم تطبيقات الذكاء الاصطناعي.	0.73**
9	أكلف الطلبة بمهام جماعية تتطلب تحليل مخرجات تطبيقات الذكاء الاصطناعي وتقويمها.	0.77**
10	أتابع مشاركة الطلبة والتزامهم باستخدام المسؤول لتطبيقات الذكاء الاصطناعي.	0.64**

تتراوح معاملات الارتباط المصحح المعروضة في الجدول (3) بين 0.64 و 0.81، وأعلىها للفقرة (4) وأدناها للفقرة (10). وتعكس القيم الموجبة اتساقًا داخليًا مفترضًا؛ ويتطلب اعتماد دلالتها توثيق عينة التحقق وبياناتها الفعلية.

جدول (4): معاملات الارتباط المصحح ل فقرات محور مهارات التفكير العليا لدى الطلبة

رقم الفقرة	نص الفقرة	معامل الارتباط المصحح
1	يحلّل الطلبة المعلومات المرتبطة بالموضوع الدراسي.	0.69**
2	يحدّد الطلبة العلاقات بين الأفكار والمعلومات التي يتعلمونها.	0.74**
3	يقارن الطلبة بين المعلومات التي يحصلون عليها من مصادر مختلفة.	0.71**
4	يقدم الطلبة مبررات واضحة لأرائهم واستنتاجاتهم.	0.78**
5	يقيم الطلبة دقة المعلومات التي تنتجها تطبيقات الذكاء الاصطناعي.	0.82**
6	يتميّر الطلبة بين المعلومات الموثوقة وغير الموثوقة.	0.67**
7	يقترح الطلبة حلولاً متعددة للمشكلات التعليمية.	0.73**
8	يستنتج الطلبة نتائج اعتمادًا على المعلومات والأدلة المتاحة.	0.76**
9	يطوّر الطلبة أفكارًا جديدة انطلاقًا من معارفهم السابقة.	0.65**
10	ينتج الطلبة أعمالاً أو مقترحات تعكس أفكارًا أصيلة.	0.70**

تتراوح المعاملات المعروضة في الجدول (4) بين 0.65 و 0.82؛ فأعلى ارتباط للفقرة (5)، وأدناه للفقرة (9). ويقتصر هذا الوصف على القيم الواردة، ولا يمثل تحققاً مستقلاً من صدق البناء.

جدول (5): معاملات الارتباط المصحح ل فقرات محور الانخراط الأكاديمي لدى الطلبة

رقم الفقرة	نص الفقرة	معامل الارتباط المصحح
1	يشارك الطلبة بفاعلية في الأنشطة الصفية.	0.70**
2	يلتزم الطلبة بالحضور والمشاركة في الدروس.	0.63**
3	ينجز الطلبة المهام التعليمية المطلوبة منهم.	0.75**
4	يتعاون الطلبة مع زملائهم لإنجاز الأنشطة الجماعية.	0.79**
5	يبذل الطلبة جهداً لفهم الموضوعات التعليمية.	0.72**
6	يربط الطلبة بين المعارف الجديدة وخبراتهم السابقة.	0.68**
7	يطرح الطلبة أسئلة تساعد على تعميق فهمهم.	0.74**
8	يواصل الطلبة العمل عند مواجهة صعوبة في المهمة التعليمية.	0.77**
9	يُظهر الطلبة اهتماماً بالأنشطة والموضوعات التي يتعلمونها.	0.66**
10	يشعر الطلبة بالارتياح عند المشاركة والتفاعل في البيئة الصفية.	0.71**

تتراوح المعاملات المعروضة في الجدول (5) بين 0.63 و 0.79؛ فأعلى ارتباط للفقرة (4)، وأدناه للفقرة (2). وتبقى مؤشرات الاتساق المعروضة بحاجة إلى توثيق التطبيق الفعلي.

ثالثاً: ثبات الأداة

يعرض الجدول التالي معاملات كرونباخ ألفا الموسومة في النص الأصلي بأنها افتراضية، بوصفها مؤشرات توضيحية للاتساق الداخلي.

جدول (6): معاملات الثبات (كرونباخ ألفا) لمحاور استبانة الدراسة والدرجة الكلية

المحور	عدد الفقرات	معامل كرونباخ ألفا الافتراضي
توظيف التعلم التشاركي القائم على تطبيقات الذكاء الاصطناعي	10	0.91
مهارات التفكير العليا لدى الطلبة	10	0.90
الانخراط الأكاديمي لدى الطلبة	10	0.92
الاستبانة ككل	30	0.95

تتراوح قيم ألفا المعروضة في الجدول (6) لمحاور الاستبانة بين 0.90 و 0.92، وتبلغ للأداة ككل 0.95. وتشير هذه القيم افتراضياً إلى اتساق داخلي مرتفع، لكنها لا تثبت ثبات الأداة فعلياً أو صدقها، ولا تُغني عن حسابها من استجابات موثقة.

المعالجة الإحصائية

بعد جمع الاستبانات والتأكد من اكتمالها وصلاحياتها للتحليل، رُمزت البيانات وأدخلت إلى برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، ثم أُجريت المعالجات الإحصائية المناسبة لأهداف الدراسة وأسئلتها. واستُخدمت التكرارات والنسب المئوية لوصف الخصائص الديموغرافية لأفراد الدراسة، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتعرف إلى مستوى استجابات المعلمين على فقرات الاستبانة ومحاورها. كما استُخدم معامل الارتباط المصحح بين الفقرة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه للتحقق من اتساق الفقرات، ومعامل ألفا كرونباخ للتحقق من ثبات الأداة.

استُخدم معامل ارتباط بيرسون لفحص العلاقات بين درجات المحاور، واعتمد مستوى الدلالة 0.05. ولا يتضمن النص مخرجات فحص الخطية والقيم المتطرفة واستقلال المشاهدات؛ لذا تبقى مراجعة هذه الافتراضات لازمة عند توثيق التحليل. واعتمد المعيار في الجدول (7) لتفسير المتوسطات.

جدول (7): معيار تفسير المتوسطات الحسابية لفقرات الاستبانة ومحاورها

المتوسط الحسابي	درجة التقدير	الاستجابة
1.00–1.80	منخفضة جدًا	غير موافق بشدة
1.81–2.60	منخفضة	غير موافق
2.61–3.40	متوسطة	محايد
3.41–4.20	مرتفعة	موافق
4.21–5.00	مرتفعة جدًا	موافق بشدة

نتائج الدراسة ومناقشتها:

تُعرض النتائج بحسب أسئلة الدراسة: درجة التوظيف، وتقديرات التفكير العليا والانخراط، ثم العلاقات الارتباطية. والأرقام منقولة من الجداول الأصلية دون إعادة احتساب من بيانات فردية غير متاحة. ولوجود مؤشرات موسومة بأنها افتراضية في قسم الأداة، يلزم توثيق مصدر بيانات النتائج وإجراءات تحليلها قبل اعتمادها بوصفها نتائج ميدانية نهائية.

أولاً: نتائج السؤال الأول ومناقشتها

السؤال الأول: ما درجة توظيف معلمي المرحلة الثانوية للتعليم التشاركي القائم على تطبيقات الذكاء الاصطناعي في منطقة الشاغور؟

حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور، وتُعرض الفقرات بترتيبها في الاستبانة، مع تحديد الأعلى والأدنى في التعليق.

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور توظيف التعلم التشاركي القائم على تطبيقات الذكاء الاصطناعي

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف	التقدير
1	أوظف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في أنشطة تعلم تشاركية بين الطلبة.	3.90	0.79	مرتفعة
2	أنظم الطلبة في مجموعات لإنجاز مهام تعليمية باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي.	3.76	0.84	مرتفعة
3	أوجه الطلبة إلى استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتوليد أفكار مرتبطة بالدرس.	3.80	0.81	مرتفعة
4	أشجع الطلبة على مناقشة المحتوى الذي تنتجه تطبيقات الذكاء الاصطناعي.	3.95	0.77	مرتفعة

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف	التقدير
5	أطلب من الطلبة التحقق من دقة المعلومات التي تقدمها تطبيقات الذكاء الاصطناعي.	3.72	0.86	مرتفعة
6	أوزع الأدوار بين أفراد المجموعة عند تنفيذ الأنشطة باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي.	3.65	0.88	مرتفعة
7	أستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي لمساعدة الطلبة على إعداد أسئلة تحليلية.	3.78	0.82	مرتفعة
8	أشجع الطلبة على تبادل التغذية الراجعة عند استخدامهم تطبيقات الذكاء الاصطناعي.	3.70	0.85	مرتفعة
9	أكلف الطلبة بمهام جماعية تتطلب تحليل مخرجات تطبيقات الذكاء الاصطناعي وتقويمها.	3.75	0.83	مرتفعة
10	أتابع مشاركة الطلبة والتزامهم بالاستخدام المسؤول لتطبيقات الذكاء الاصطناعي.	3.39	0.91	متوسطة
الكلي		3.74	0.68	مرتفعة

يُظهر الجدول (8) متوسطًا كليًا مقداره 3.74 وانحرافًا معياريًا 0.68، بتقدير مرتفع. وسجلت فقرة مناقشة المحتوى أعلى متوسط (3.95؛ انحراف 0.77)، بينما سجلت متابعة المشاركة والاستخدام المسؤول أدنى متوسط (3.39؛ انحراف 0.91)، بتقدير متوسط. وجاءت تسع فقرات مرتفعة وفق معيار الدراسة.

وتشير هذه النتائج إلى أن المعلمين يوظفون التطبيقات في النقاش وتوليد الأفكار والمهام الجماعية بدرجة مرتفعة، بينما قد يحتاج جانب متابعة مشاركة جميع الطلبة والاستخدام المسؤول إلى مزيد من الاهتمام. ويمكن تفسير ذلك بأهمية دور المعلم في توجيه العمل الجماعي والتحقق من مخرجات التطبيقات. وتتفق هذه النتيجة، مع اهتمام دراسة Lee و Liu (2025) بتوظيف الذكاء الاصطناعي في بيئات التعلم التعاوني.

ثانيًا: نتائج السؤال الثاني ومناقشتها

السؤال الثاني: ما مستوى مهارات التفكير العليا لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر معلمهم؟

للإجابة عن السؤال، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور مهارات التفكير العليا.

جدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور مهارات التفكير العليا

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف	التقدير
1	يحلّل الطلبة المعلومات المرتبطة بالموضوع الدراسي.	3.80	0.82	مرتفعة
2	يحدّد الطلبة العلاقات بين الأفكار والمعلومات التي يتعلمونها.	3.76	0.84	مرتفعة
3	يقارن الطلبة بين المعلومات التي يحصلون عليها من مصادر مختلفة.	3.82	0.80	مرتفعة
4	يقدم الطلبة مبررات واضحة لأرائهم واستنتاجاتهم.	3.88	0.79	مرتفعة
5	يقيم الطلبة دقة المعلومات التي تنتجها تطبيقات الذكاء الاصطناعي.	4.05	0.76	مرتفعة
6	يُميّز الطلبة بين المعلومات الموثوقة وغير الموثوقة.	3.72	0.85	مرتفعة
7	يقترح الطلبة حلولاً متعددة للمشكلات التعليمية.	3.68	0.87	مرتفعة
8	يستنتج الطلبة نتائج اعتمادًا على المعلومات والأدلة المتاحة.	3.84	0.81	مرتفعة
9	يطوّر الطلبة أفكارًا جديدة انطلاقًا من معارفهم السابقة.	3.70	0.86	مرتفعة
10	ينتج الطلبة أعمالاً أو مقترحات تعكس أفكارًا أصيلة.	3.85	0.80	مرتفعة
الكلي		3.81	0.64	مرتفعة

يُظهر الجدول (9) متوسطًا كليًا مقداره 3.81 وانحرافًا معياريًا 0.64، بتقدير مرتفع. وسجلت فقرة تقييم دقة معلومات التطبيقات أعلى متوسط (4.05؛ انحراف 0.76)، واقتراح حلول متعددة أدنى متوسط (3.68؛ انحراف 0.87). وجميع الفقرات مرتفعة، وهذه تقديرات المعلمين وليست نتائج اختبار أداء مباشر للطلبة.

وتشير هذه النتيجة إلى أن المعلمين يقدرون قدرة طلبتهم على تقييم المعلومات بدرجة جيدة، بينما قد يحتاج الطلبة إلى مزيد من الأنشطة التي تدربهم على اقتراح حلول متنوعة للمشكلات. وتتوافق هذه النتيجة، مع ما تناولته دراسة زهاو وزملائه (2025) حول دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في دعم بعض مهارات التفكير العليا، مع تفاوت أثرها باختلاف المهارة.

ثالثًا: نتائج السؤال الثالث ومناقشتها

السؤال الثالث: ما مستوى الانخراط الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر معلمهم؟
للإجابة عن السؤال، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور الانخراط الأكاديمي.
جدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور الانخراط الأكاديمي

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف	التقدير
1	يشارك الطلبة بفاعلية في الأنشطة الصفية.	3.75	0.81	مرتفعة
2	يلتزم الطلبة بالحضور والمشاركة في الدروس.	3.68	0.85	مرتفعة
3	ينجز الطلبة المهام التعليمية المطلوبة منهم.	3.82	0.79	مرتفعة
4	يتعاون الطلبة مع زملائهم لإنجاز الأنشطة الجماعية.	3.85	0.78	مرتفعة
5	يبذل الطلبة جهدًا لفهم الموضوعات التعليمية.	3.78	0.82	مرتفعة
6	يربط الطلبة بين المعارف الجديدة وخبراتهم السابقة.	3.70	0.84	مرتفعة
7	يطرح الطلبة أسئلة تساعدهم على تعميق فهمهم.	3.73	0.83	مرتفعة
8	يواصل الطلبة العمل عند مواجهة صعوبة في المهمة التعليمية.	3.74	0.81	مرتفعة
9	يُظهر الطلبة اهتمامًا بالأنشطة والموضوعات التي يتعلمونها.	3.80	0.80	مرتفعة
10	يشعر الطلبة بالارتياح عند المشاركة والتفاعل في البيئة الصفية.	3.75	0.82	مرتفعة
	الكلي	3.76	0.66	مرتفعة

يُظهر الجدول (10) متوسطًا كليًا مقداره 3.76 وانحرافًا معياريًا 0.66، بتقدير مرتفع. وجاء التعاون لإنجاز الأنشطة أعلى الفقرات (3.85؛ انحراف 0.78)، والحضور والمشاركة أدناها (3.68؛ انحراف 0.85). وجميع الفقرات مرتفعة، دون أن يثبت ذلك ارتفاع كل بُعد من أبعاد الانخراط على نحو مستقل.

وتشير هذه النتيجة إلى أن المعلمين يلاحظون تعاونًا ومشاركةً أكاديمية لدى الطلبة، مع إمكانية الاهتمام أكثر بتعزيز الحضور والمشاركة المنتظمة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة Lee وLiu (2025) التي تناولت أبعاد مشاركة الطلبة السلوكية والمعرفية والعاطفية في بيئات التعلم التعاوني.

رابعًا: نتائج السؤال الرابع ومناقشتها

السؤال الرابع: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجة توظيف التعلم التشاركي القائم على تطبيقات الذكاء الاصطناعي ومهارات التفكير العليا لدى الطلبة؟

خامساً: نتائج السؤال الخامس ومناقشتها

السؤال الخامس: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجة توظيف التعلم التشاركي القائم على تطبيقات الذكاء الاصطناعي والانخراط الأكاديمي لدى الطلبة؟

سادساً: نتائج السؤال السادس ومناقشتها

السؤال السادس: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مهارات التفكير العليا والانخراط الأكاديمي لدى الطلبة؟ للإجابة عن الأسئلة الثلاثة، حُسب معامل ارتباط بيرسون بين درجات محاور الدراسة لدى أفراد العينة.

جدول (11): معاملات ارتباط بيرسون بين متغيرات الدراسة

العلاقة بين المتغيرات	معامل ارتباط بيرسون (r)	مستوى الدلالة (p)	حجم العينة
توظيف التعلم التشاركي والمهارات العليا	0.62**	< 0.001	195
توظيف التعلم التشاركي والانخراط الأكاديمي	0.57**	< 0.001	195
مهارات التفكير العليا والانخراط الأكاديمي	0.69**	< 0.001	195

يُظهر الجدول (11) ارتباطات موجبة بين التوظيف والتفكير العليا ($r = 0.62$)، والتوظيف والانخراط ($r = 0.57$)، والتفكير والانخراط ($r = 0.69$)، وحجم العينة المعروض 195 لكل علاقة، عند $p < 0.001$. وبناءً على القيم المعروضة، تُرفض الفرضيات الصفرية عند 0.05. ولا تُكتب الدلالة بصفر، ولا تعني الدلالة الإحصائية تحقق علاقة سببية.

وقد تعكس هذه العلاقات أن المعلمين الذين يقدرون درجة توظيف أعلى للتعلم التشاركي المدعوم بتطبيقات الذكاء الاصطناعي يقدرون كذلك مهارات التفكير العليا والانخراط الأكاديمي لدى طلبتهم بمستويات أعلى. وتتفق هذه النتائج مع توجه دراسة المطري وآخرين (2025) في بحث العلاقة بين توظيف الذكاء الاصطناعي والتفكير، ومع دراسة Lee و Liu (2025) في تناول الذكاء الاصطناعي والتعلم التعاوني والانخراط. ولا تعني معاملات الارتباط أن توظيف التعلم التشاركي سبب ارتفاع التفكير أو الانخراط، فهي تُظهر وجود ارتباط فقط.

ملخص النتائج

أظهرت النتائج أن درجة توظيف التعلم التشاركي القائم على تطبيقات الذكاء الاصطناعي جاءت مرتفعة بمتوسط (3.76) (3.74)، كما جاء تقدير مهارات التفكير العليا مرتفعاً بمتوسط (3.81)، والانخراط الأكاديمي مرتفعاً بمتوسط

كما أظهرت وجود علاقات ارتباطية طردية دالة إحصائياً بين توظيف التعلم التشاركي ومهارات التفكير العليا ($r = 0.62$)، وبين التوظيف والانخراط الأكاديمي ($r = 0.57$)، وبين مهارات التفكير العليا والانخراط الأكاديمي ($r = 0.69$)، عند مستوى دلالة أقل من (0.001).

التوصيات:

في ضوء النتائج للدراسة، توصي الباحثتان بما يأتي:

تنظيم دورات تدريبية لمعلمي المرحلة الثانوية حول توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في أنشطة التعلم التشاركي.

تشجيع المعلمين على تصميم مهام جماعية تتمي التحليل والتقييم والإبداع لدى الطلبة.

توعية الطلبة بضرورة التحقق من دقة المعلومات التي تنتجها تطبيقات الذكاء الاصطناعي، واستخدامها بمسؤولية.

تعزيز مشاركة الطلبة وانخراطهم الأكاديمي من خلال أنشطة تشجع الحوار والتعاون وتبادل التغذية الراجعة.

توفير دعم فني وتربوي للمدارس والمعلمين لتيسير دمج تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم.

إجراء دراسات لاحقة تشمل مناطق وصغفواً دراسية مختلفة، وتستخدم أدوات متنوعة للتحقق المباشر من مهارات الطلبة وانخراطهم.

المصادر:

أولاً: المراجع العربية

إغبارية، أيمن. (2023). التربية والتعليم في الداخل الفلسطيني: قضايا واتجاهات معاصرة. مركز الدراسات المعاصرة.

Ighbarieh, A. (2023). Education in the Palestinian interior: Contemporary issues and trends. Center for Contemporary Studies.

الحازمي، حنان بنت علي يحيى، والشهري، سامي بن مصبح بن غرمان. (2024). درجة توافر مهارات التفكير العليا في اختبار مادة الرياضيات بالمرحلة الثانوية. المجلة التربوية، 118، 591 – 621

Al-Hazmi, H. A. Y., & Al-Shehri, S. M. G. (2024). The availability of higher-order thinking skills in secondary-stage mathematics examinations. Educational Journal, 118, 591–621.

خليلة، وسام سليم. (2026). بناء وتقنين أداة لقياس مستوى التفكير الناقد لدى معلمي اللغة العربية في المراحل التعليمية داخل الخط الأخضر. مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية، 7(2).

Khalayleh, W. S. (2026). Developing and standardizing an instrument to measure critical thinking among Arabic-language teachers across educational stages within the Green Line. Humanities and Natural Sciences Journal, 7(2).

السهمي، احمد. الحافظي، فهد و الشهري، باسم . (2025). تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي القائمة على أنماط الإكتشاف لتعزيز مهارات التفكير الإبداعي لدى طلاب المرحلة الثانوية Journal of Educational and Human Sciences, (47), 294–316.

Al-Suhaimi, A., Al-Hafizi, F., & Al-Shehri, B. (2025). Discovery-pattern-based generative artificial intelligence technologies to enhance secondary school students' creative thinking skills. Journal of Educational and Human Sciences, 47, 294–316.

5.العوضي، سعد عمر. (2024). تأثير الذكاء الاصطناعي على استراتيجيات التعلم الذاتي في التعليم العالي. مجلة النخبة للدراسات والأبحاث، 3(12)، 14-23.

Al-Awadi, S. O. (2024). The impact of artificial intelligence on self-directed learning strategies in higher education. Al-Nukhbah Journal for Studies and Research, 3(12), 14–23.

6.المطري، علي بن سعيد بن سليم، السعدية، صالحة بنت جمعة، العذوبي، خالد بن حميد بن سالم، الصوافية، نادية عزان، و العبرية، جهينة سليمان. (2025). الذكاء الاصطناعي وعلاقته بتنمية التفكير النقدي لدى طلبة الجامعات العمانية الخاصة من وجهة نظر الأكاديميين. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، 54، 153 – 172.

Al-Matri, A. S. S., Al-Saadiyah, S. J., Al-Adhoubi, K. H. S., Al-Sawafiyah, N. A., & Al-Abriyah, J. S. (2025). Artificial intelligence and its relationship with developing critical

thinking among students at private Omani universities from academics' perspectives. Arab Journal of Educational and Psychological Sciences, 54, 153–172.

7. المندلاوي علاء. (2025). أثر نموذج تدريسي قائم على خوارزميات الذكاء الاصطناعي التوليدي لتنمية مهارات الإبداع اللغوي لدى طلبة الرابع الإعدادي في العراق. /RG.2.2.20160.44801.10.13140

Al-Mandalawi, A. (2025). The effect of a teaching model based on generative artificial intelligence algorithms on developing linguistic creativity skills among fourth-year preparatory students in Iraq. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.20160.44801>

ثانياً: المراجع الأجنبية

Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. Longman.

Kamalov, F., Santandreu Calonge, D., & Gurrib, I. (2023). New era of artificial intelligence in education: Towards a sustainable multifaceted revolution. Sustainability, 15(16), 12451. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2305.18303>

Liu, Y. E., & Lee, T. P. (2025). Enhancing student engagement and higher-order thinking in human-centred design projects: The impact of generative AI-enhanced collaborative whiteboards. Interactive Learning Environments. <https://doi.org/10.1080/10494820.2025.2496973>

Wei, X., Lin, L., Yang, Y., & Chen, Y. (2025). The effects of generative AI on collaborative problem-solving and team creativity performance in digital story creation: an experimental study. International Journal of Educational Technology in Higher Education, 22, 23. <https://doi.org/10.1186/s41239-025-00526-0>

Wagino, Wagino & Maksum, Hasan & Purwanto, Wawan & Krismadinata, Krismadinata & Suhendar, Suhendar & Koto, Rahmat. (2023). Exploring the Full Potential of Collaborative Learning and E-Learning Environments in Universities: A Systematic Review. TEM Journal. 1772-1785. 10.18421/TEM123-60.

Widiana, I. W., Triyono, S., Sudirtha, I. G., Adijaya, M. A., & Wulandari, I. G. A. M. (2023). Bloom's revised taxonomy-oriented learning activity to improve reading interest and creative thinking skills. Cogent Education, 10(2), 2221482. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2221482>

Zhao, Y., Yue, Y., Sun, Z., Jiang, Q., & Li, G. (2025). Does generative artificial intelligence improve students' higher-order thinking? A meta-analysis based on 29 experiments and quasi-experiments. Journal of Intelligence, 13(12), 160. <https://doi.org/10.3390/jintelligence13120160>

Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by collaborative learning? In P. Dillenbourg (Ed.), Collaborative-learning: Cognitive and computational approaches (pp. 1–19). Elsevier.

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. Review of Educational Research, 74(1), 59–109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>

أثر النمو الاقتصادي على الاستثمار الأجنبي المباشر في السودان: دراسة تطبيقية خلال الفترة 2012–2022

منال إدريس النيل حسن¹ أ. د. عمران عباس يوسف عبدالله²

¹ طالبة دكتوراه بالدراسات العليا، جامعة القضايف، السودان.

² مدير مركز التدريب والدراسات الاقتصادية والاجتماعية والإدارية، جامعة الجزيرة، السودان.

HNSJ, 2026, 7(11); <https://doi.org/10.53796/hnsj711/18>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/711/18>

تاريخ النشر: 2026/11/01م

تاريخ القبول: 2026/10/17م

تاريخ الاستقبال: 2026/10/10م

المستخلص

هدفت الدراسة إلى تحليل العلاقة بين النمو الاقتصادي والاستثمار الأجنبي المباشر في السودان خلال الفترة 2012–2022، مع مراعاة سعر الصرف وهامش المربحات والتضخم. واستخدمت نموذج الانحدار الذاتي للفجوات الزمنية الموزعة (ARDL) ونموذج تصحيح الخطأ، اعتماداً على تقارير بنك السودان المركزي والعرض الاقتصادي. وبلغت معاملات الأجل الطويل المعروضة -0.5404 للنمو، و0.9853 لسعر الصرف، و-0.8948 لهامش المربحات، و-1.3043 للتضخم. وجاء معامل النمو الآني سالباً (-0.3598)، ومعامله المتباطئ لفترتين موجباً (0.2494)، بما يشير إلى اختلاف الاستجابات قصيرة الأجل. وبلغ معامل تصحيح الخطأ -1.2903، مشيراً إلى تعديل يتجاوز مقدار الاختلال السابق. وتوصي الدراسة بدعم الإنتاج والاستقرار النقدي وتبسيط إجراءات الاستثمار. وتظل النتائج مشروطة بالتحقق من تكرار البيانات وحجم العينة الفعلي وتعريف متغير النمو ومعالجته اللوغاريتمية واستكمال اختبارات السكون. وتصف النتائج علاقات مقدرة، ولا تمثل دليلاً سببياً قاطعاً.

الكلمات المفتاحية: النمو؛ الاستثمار الأجنبي؛ التضخم؛ ARDL؛ السودان.

The Effect of Economic Growth on Foreign Direct Investment in Sudan An Empirical Study for 2012–2022

Manal Idris Al-Neel Hassan¹, Prof. Imran Abbas Yousif Abdullah²

¹ PhD Student, Graduate Studies, University of Gedaref, Sudan.

² Director, Centre for Economic, Social and Administrative Training and Studies, University of Gezira, Sudan.

HNSJ, 2026, 7(11); <https://doi.org/10.53796/hnsj711/18>

Arabic Scientific Research Identifier: <https://arsri.org/10000/711/18>

Received at 10/10/2026

Accepted at 17/10/2026

Published at 01/11/2026

Abstract

This study examined the relationship between economic growth and foreign direct investment in Sudan during 2012–2022, accounting for the exchange rate, the murabaha profit margin, and inflation. It used an autoregressive distributed lag (ARDL) model and an error correction specification, drawing on Central Bank of Sudan reports and economic survey data. The reported long-run coefficients were -0.5404 for growth, 0.9853 for the exchange rate, -0.8948 for the murabaha margin, and -1.3043 for inflation. Growth had a negative contemporaneous coefficient (-0.3598) and a positive coefficient at a two-period lag (0.2494), indicating different short-run responses. The error correction coefficient was -1.2903 , suggesting adjustment exceeding the previous disequilibrium. The study recommends supporting production, monetary stability, and simpler investment procedures. The findings remain conditional on verification of data frequency, effective sample size, the definition and logarithmic treatment of growth, and complete stationarity tests. They describe estimated relationships rather than conclusive causal effects.

Keywords: Economic growth; Foreign direct investment; Inflation; ARDL; Sudan.

1 المقدمة والإطار العام للدراسة

إن التفاوت القائم بين الدول المتقدمة والدول النامية إزداد عمقاً منذ الثمانينات نسبة للتخلف وكثرة الصراعات الطبقيّة في كثير من تلك الدول النامية مما أثر على الاختلالات الهيكلية الاقتصادية فيما يخص ميزان المدفوعات والمديونية الخارجية، الشيء الذي أدى بتلك الدول إلى تغيير مسارها الاقتصادي خاصة في إطار عولمة اقتصادية واسعة الأبعاد لذا سعت الكثير من البلدان النامية إلى العمل على بناء قاعدة اقتصادية تكسبها مكانة تنافسية في الأسواق العالمية عن طريق جذب الاستثمارات الأجنبية في بلدانها.

السودان كغيره من الدول النامية يسعى لجذب الاستثمارات الأجنبية المباشرة بغرض تمويل مشروعات القطاعات الإنتاجية ونقل التكنولوجيا والخبرات وتوفير فرص العمل، ولتحقيق ذلك تم إصدار اللوائح والضوابط والقوانين الداعمة لذلك، وذلك لما تتميز به الاستثمارات الأجنبية من نقل للتكنولوجيا الحديثة ورفع كفاءة رأس المال البشري وزيادة قدرته الإنتاجية والإدارية والتنظيمية، وتحريك قطاعات الاقتصاد المختلفة وتوفير الاحتياجات من العملات الأجنبية.

1.1 مشكلة الدراسة

تتمثل مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي: ما طبيعة العلاقة بين النمو الاقتصادي والاستثمار الأجنبي المباشر في السودان خلال الفترة 2012-2022، في ظل تغير سعر الصرف وهامش المربحات ومعدل التضخم؟

1.2 فرضيات الدراسة

- زيادة النمو الاقتصادي تشجع على الاستثمار الأجنبي المباشر خلال فترة الدراسة في السودان.
- تذبذب سعر الصرف يؤثر سلباً على الاستثمار الأجنبي المباشر خلال فترة الدراسة.
- يرتبط ارتفاع هامش المربحات بانخفاض الاستثمار الأجنبي المباشر، نتيجة ارتفاع تكلفة التمويل.
- زيادة معدل التضخم يحد من الاستثمار الأجنبي المباشر.

1.3 أهمية الدراسة وأهدافها

تتبع أهمية الدراسة من بحث محددات الاستثمار الأجنبي المباشر في الاقتصاد السوداني وما يمكن أن تقدمه النتائج من مؤشرات لصانعي السياسات. وتهدف إلى تقدير العلاقة بين النمو الاقتصادي وتدفقات الاستثمار الأجنبي المباشر، وفحص ارتباطها بسعر الصرف وهامش المربحات والتضخم، والتميز بين العلاقات قصيرة الأجل وطويلة الأجل.

1.4 منهج الدراسة ومصادر البيانات

تعتمد الدراسة المنهج الوصفي التحليلي والأسلوب القياسي باستخدام اختبارات استقرار السلاسل الزمنية واختبار الحدود ونموذج تصحيح الخطأ في إطار منهجية ARDL. ويمثل الاستثمار الأجنبي المباشر المتغير التابع، بينما تشمل المتغيرات التفسيرية النمو الاقتصادي وسعر الصرف وهامش المربحات والتضخم. وتستند البيانات إلى التقارير السنوية لبنك السودان المركزي والعرض الاقتصادي خلال الفترة 2012-2022.

1.5 تنظيم الدراسة

تنوزع الدراسة على الإطار العام، والدراسات السابقة، والإطار النظري، ومناخ الاستثمار في السودان، والدراسة القياسية، ومناقشة النتائج، ثم النتائج والتوصيات والمراجع.

2 الدراسات السابقة

2.1 دراسة مسمار (2018): حددت الاستثمار الأجنبي المباشر في السودان (2015 - 1980)، هدفت الدراسة إلى تسليط الضوء على الاستثمار الأجنبي المباشر وتحديد العوامل المؤثرة عليه وقياس درجة تأثيرها وتحديد العلاقة بينها، ومن ثم بناء نموذج قياسي لدالة الاستثمار الأجنبي المباشر وتقديره وتقييمه وفق معايير الاقتصاد القياسي، اتبعت الدراسة المنهج التحليلي الوصفي فيما يختص بمفهوم الاستثمار الأجنبي المباشر واستخدام منهج التحليل الإحصائي وتقديره بواسطة طريقة المربعات الصغرى العادية باستخدام برنامج Eviews، توصلت الدراسة إلى الآتي: توجد علاقة طردية بين الاستثمار الأجنبي المباشر والناجح المحلي الإجمالي، كما توجد علاقة عكسية بين الاستثمار الأجنبي المباشر والتضخم، أوصى الباحث بالآتي: التركيز على تطوير البنية التحتية للاقتصاد لزيادة الناجح المحلي الإجمالي والتقليل من تكلفة الاستثمارات ومن ثم تحقيق النمو الاقتصادي مما يؤدي إلى خلق مناخ استثماري جاذب، اتباع السياسات المالية والنقدية المناسبة وذلك بغرض تحقيق الاستقرار في المستوى العام للأسعار ومن ثم تحقيق الاستقرار الاقتصادي، وكذلك الإنفتاح على العالم الخارجي والتعامل مع الدول المتطورة تكنولوجياً من أجل نقل التكنولوجيا والخبرات والاستفادة منها محلياً.

2.2 دراسة آدم وآخرون (2020): أهم العوامل المؤثرة في الاستثمار الأجنبي المباشر في السودان خلال الفترة (1993 - 2016)، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي وأسلوب الاقتصاد القياسي في تكوين النموذج وبرنامج Eviews في التحليل باستخدام منهجية الانحدار الذاتي ذو الفجوات الموزعة المتباطئة (ARDL). تم الحصول على البيانات من الجهاز المركزي للإحصاء والتقارير السنوية لبنك السودان المركزي، توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها: وجود علاقة عكسية بين الاستثمار الأجنبي المباشر وكل من الناجح المحلي الإجمالي، وسعر الصرف، ومعدل التضخم، ووجود علاقة طردية بين الاستثمار الأجنبي المباشر والدين الخارجي، بناء على النتائج أوصت الدراسة بالاهتمام ببناء النماذج في البحوث القياسية بأساليب حديثة تتماشى مع الواقع الاقتصادي وكذلك لابد من بيان ذلك استناداً على النظريات الاقتصادية مع مراعاة العنصر الزماني والمكاني لطبيعة النشاط الاقتصادي والاجتماعي من دولة إلى أخرى.

2.3 دراسة (2002) Asiedu

بحثت الدراسة اختلاف محددات الاستثمار الأجنبي المباشر بين البلدان النامية في أفريقيا جنوب الصحراء وغيرها. وأظهرت أن الانفتاح التجاري يرتبط بتدفقات الاستثمار في المجموعتين، مع ضعف المنفعة الحدية في أفريقيا جنوب الصحراء، بينما اختلفت دلالة العائد على الاستثمار والبنية الأساسية بينهما. وتقيد الدراسة الحالية في تأكيد ضرورة مراعاة الخصوصية المكانية عند تفسير محددات الاستثمار.

2.4 دراسة (2012) Anyanwu

حللت الدراسة محددات تدفقات الاستثمار الأجنبي المباشر إلى البلدان الأفريقية باستخدام انحدارات مقطعية للفترة 1996-2008. وأظهرت ارتباطاً موجباً لحجم السوق والانفتاح التجاري وسيادة القانون والتجمع الاستثماري والموارد الطبيعية بتدفقات الاستثمار، مقابل ارتباط سالب لمؤشر التطور المالي. وتبرز أهميتها في توضيح أن متغير النمو لا يغني عن محددات السوق والمؤسسات في تفسير الجاذبية الاستثمارية.

2.5 دراسة (2015) Anyanwu and Yameogo

استخدمت الدراسة بيانات لوحية لدول غرب أفريقيا خلال الفترة 1970-2010، وطريقتي المربعات الصغرى والعزوم المعممة. ووجدت علاقة غير خطية على شكل حرف U بين مستوى التنمية وتدفقات الاستثمار، إلى جانب ارتباط سالب

لنمو الاقتصاد بتلك التدفقات ضمن نموذجها. وتفيد هذه النتيجة في تجنب افتراض إشارة موجبة ثابتة للنمو في جميع البلدان والفترات.

2.6 التعقيب على الدراسات السابقة والفجوة البحثية

تتفق الأدبيات في تعدد محددات الاستثمار الأجنبي المباشر، لكنها تختلف في إشارات بعض المتغيرات ودلالاتها بحسب الإطار المؤسسي والفترة والمواصفة. وتركز الدراسة الحالية على السودان خلال 2012-2022 وعلى التمييز بين ديناميكيات الأجل القصير والعلاقة طويلة الأجل مع تضمين سعر الصرف وهامش المربحات والتضخم. وتتمثل إضافتها المقصودة في هذا التركيز الزمني والمكاني، مع بقاء التحقق من جودة البيانات والمواصفة شرطاً لتقدير قيمة الإضافة التجريبية.

3 الإطار النظري للدراسة

يعتبر الاستثمار الأجنبي المباشر من أهم المواضيع إثارة للجدل والمناقشات حول أهميته البالغة في تحقيق الآثار المرغوبة وتحريك عجلة التنمية في مختلف الأوساط الاقتصادية والسياسية.

3.1 مفهوم الاستثمار الأجنبي المباشر

يعد الاستثمار الأجنبي المباشر أحد مصادر التمويل الخارجي التي تلجأ إليها البلدان النامية لدعم التنمية، ولا سيما مع انخفاض الادخار المحلي ومحدودية المساعدات وصعوبات الاقتراض الخارجي. وتزداد أهميته عندما يقترن بنقل المعرفة والتكنولوجيا وبناء القدرات الإنتاجية. وقد تعددت تعريفاته بحسب زاوية النظر إلى الملكية والإدارة واستمرارية العلاقة بين المستثمر والمنشأة، ومن أبرز هذه التعريفات ما يأتي:

يعرف الاستثمار الأجنبي المباشر بأنه ذلك الاستثمار الذي يملكه ويديره المستثمر الأجنبي إما بسبب ملكيته الكاملة له، أو ملكيته لنصيب منه يكفل له حق الإدارة. وهو يتميز بطابع مزدوج الأول: وجود نشاط اقتصادي يزاوله المستثمر الأجنبي في البلد المضيف، والثاني: ملكيته الكلية أو الجزئية للمشروع (كاكي، 2014، 16).

ويعرف الاستثمار الأجنبي المباشر كذلك بأنه " تملك المستثمر الأجنبي لجزء من الاستثمارات أو كلها في مشروع معين في دولة غير دولته، فضلاً عن قيامه بالمشاركة في إدارة المشروع في حالة الاستثمار المشترك أو سيطرته الكاملة على الإدارة والتنظيم في حالة ملكيته المطلقة لمشروع الاستثمار، وبالإضافة إلى قيامه بتحويل موارد مالية، وتقديم مستويات متقدمة من التكنولوجيا، والخبرة الفنية في مجال نشاطه، إلى الدولة المضيفة (صقر، 2001، ص47).

إلى جانب ما ذكر من تعريف لبعض الباحثين والمفكرين الاقتصاديين، فقد وردت العديد من التعاريف للاستثمار الأجنبي المباشر، من طرف المؤسسات والهيئات الدولية، يمكن ذكر بعضها فيما يلي: - صندوق النقد الدولي (IMF): يعرف صندوق النقد الدولي الاستثمار الأجنبي المباشر على أنه " ذلك النوع من أنواع الاستثمار الدولي، الذي يعكس حصول كيان مقيم في اقتصاد ما على مصلحة دائمة في مؤسسة مقيمة في اقتصاد آخر، (ويشار إلى الكيان المقيم باصطلاح المستثمر المباشر، وإلى المؤسسة باصطلاح مؤسسة المستثمر المباشر)، وتتطوي المصلحة الدائمة على وجود علاقة طويلة الأجل بين المستثمر المباشر والمؤسسة، بالإضافة إلى تمتع المستثمر بدرجة كبيرة من النفوذ في إدارة المؤسسة (المؤسسة العربية لضمان الاستثمار وائتمان الصادرات، 2006، ص10).

- البنك الدولي: ويعرف البنك الدولي الاستثمار الأجنبي المباشر، على أنه " استثمار يقوم على أساس المشاركة في

الإدارة (غالباً 10% من أصوات الإدارة) في مشروع يتم تشغيله في دولة أخرى بخلاف دولة المستثمر، والمستثمر يرغب أن يكون ذا تأثير في مجلس الإدارة للمشروع، وله حصة محددة من الملكية (World Bank, 1991: P5).

3.2 أشكال الاستثمار الأجنبي المباشر

إن التوجهات، والتطورات التي عرفتتها الساحة العالمية الاقتصادية، والتي ميّزت تدفقات الاستثمار الأجنبي المباشر، أدت بهذا الأخير إلى أن يتخذ أنواعاً، وصوراً، وأشكالاً مختلفة نوضحها فيما يلي:

3.2.1 الاستثمار المشترك

هو عبارة عن أحد مشروعات الأعمال الذي يمتلكه أو يشارك فيه طرفان أو أكثر من دولتين مختلفتين بصفة دائمة، والمشاركة هنا لا تقتصر على الحصة في رأس المال بل تتعداه أيضاً إلى الإدارة، الخبرة، براءات الاختراع أو العلامات التجارية (أبو قحف، 2001). وينطوي هذا النوع من الاستثمار على الجوانب التالية (صقر وآخرون، 2006، ص 159):

- الاتفاق طويل الأجل بين طرفين استثماريين أحدهما وطني، والآخر أجنبي.
- أن الطرف الوطني قد يكون شخصية معنوية تابعة للقطاع العام أو الخاص.
- أن قيام أحد المستثمرين الأجانب بشراء حصة في شركات وطنية قائمة قد يؤدي إلى تحويل هذه الشركات إلى شركات استثمار مشترك.
- ليس بالضرورة أن يقدم الطرف الأجنبي أو الوطني حصة في رأس المال، بمعنى أن المشاركة في مشروع الاستثمار قد تكون من خلال تقديم الخبرة، المعرفة، العمل، التكنولوجيا، وغيرها.
- أن يكون لكل طرف من أطراف الاستثمار الحق بالمشاركة في إدارة المشروع.

يعتبر الاستثمار المشترك بالنسبة للدول النامية من أكثر أشكال الاستثمار الأجنبي المباشر قبولاً حيث تقل فيه درجة تحكم الطرف الأجنبي في الاقتصاد الوطني، وبالتالي المحافظة على استقلال الدول النامية عن الدول المتقدمة، كما يعمل على خلق مجموعة جديدة من المستثمرين المحليين.

3.2.2 الاستثمار المملوك بالكامل للمستثمر الأجنبي

ويتمثل هذا النوع من الاستثمار في قيام هذه الشركات الأجنبية، بإنشاء فروع للإنتاج أو التسويق أو غيرها من أنواع النشاط الإنتاجي والخدمي بالدولة المضيفة، وتعتبر الاستثمارات التي يمتلكها المستثمر الأجنبي بالكامل من أكثر أنواع الاستثمارات الأجنبية تفضيلاً لدى الشركات متعددة الجنسية، لأنه يتيح لها الحرية الكاملة في الإدارة والتحكم في المشروع بدون أي تدخلات.

وتتردد الدول النامية كثيراً في التصديق على مثل هذه الاستثمارات خوفاً من التبعية الاقتصادية، وسيادة احتكارات الشركات متعددة الجنسية لأسواقها، وآثارها السياسية على الصعيدين المحلي والدولي، كما يؤدي عدم وجود استقرار سياسي في الدول المضيفة، يتعرض هذا النوع من الاستثمار إلى الأخطار غير التجارية مثل التأميم، والمصادرة، والتصفية للشركات الأجنبية.

لكن بسبب زيادة حدة المنافسة بين الدول النامية، وحتى الدول المتقدمة لجذب الاستثمار الأجنبي المباشر، فقد أشارت الدلائل العلمية إلى انتشار هذا النوع من الاستثمارات في الدول النامية، واستخدامه كوسيلة لجذب المزيد من الاستثمارات الأجنبية (صقر وآخرون، 2006، ص ص 159-160).

وقد استطاعت العديد من الدول النامية خاصة جنوب وشرق آسيا، وأمريكا اللاتينية التخفيف من الآثار السلبية لهذا النوع من الاستثمارات الأجنبية، وتعظيم العوائد المتوقعة منه، وذلك عن طريق وضع عدد من النظم، والضوابط، والتوجيه الجيد لها (الحماقي وآخرون، 2003، ص 462).

تتوقف آثار الحضور الاستثماري الأجنبي على طبيعة المشروع والقطاع المضيف وقدرة الدولة على تنظيم نشاطه. ويمكن للضوابط المؤسسية والتوجيه الملائم للاستثمارات أن يساعد في تعظيم العوائد الاقتصادية والحد من الآثار غير المرغوبة (أبو قحف، 2001، ص 487).

3.2.3 مشروعات التجميع

تتم هذه المشروعات عن طريق إتفاقية بين الطرف الأجنبي، والطرف الوطني، يتم بموجبها قيام الطرف الأول الأجنبي بتزويد الطرف الثاني الوطني بمكونات منتج معين لتجميعه ليصبح منتجاً نهائياً، كما يقوم أيضاً بتقديم الخبرة أو المعرفة اللازمة الخاصة بالتصميم الداخلي للمصنع، وعمليات التشغيل، والتخزين، والصيانة، وغيرها، والتجهيزات الرأسمالية في مقابل ذلك يقوم الطرف الوطني بتقديم الطرف الأجنبي عائد مادي يتفق عليه، وقد تأخذ هذه المشروعات شكل الاستثمار المشترك أو شكل التملك الكامل للمشروع للطرف الأجنبي (صقر وآخرون، 2006، ص 160).

3.2.4 الاستثمار في المناطق الحرة

المنطقة الحرة هي جزء من الأرض تابع لدولة ما، ويتم توضيح حدودها بطريقة قاطعة وتعتبر المنطقة الحرة جمركياً امتداداً للخارج فهي معزولة باعتبار جمركي، إلا أنها خاضعة للسيادة الوطنية من وجهة النظر السياسية، وفي داخل المنطقة الحرة يسمح بإقامة المشاريع الخاصة برؤوس الأموال الأجنبية، أو الوطنية، أو المشتركة، والهدف من إنشاء هذه المناطق الحرة هو تشجيع إقامة الصناعات التصديرية، ولأجل هذا الغرض تسعى الدول لجعل المناطق الحرة جذابة للاستثمارات، وذلك بمنح المشاريع الاستثمارية فيها الحوافز، والمزايا، والإعفاءات (صقر وآخرون، 2006، ص 160). ويكون المستثمر الأجنبي هنا بعيداً عن الخضوع لقوانين الدولة المضيفة، ويعمل من خلال قوانين خاصة منظمة له، تنظم إنشاء المشروعات الاستثمارية في المناطق الحرة (عبد الحميد، 2006، ص 185). ويتم فيها تداول البضائع المحلية، والخارجية، ولا تدفع رسوماً جمركية على تلك البضائع، إلا عند اجتيازها حدود المنطقة الحرة إلى داخل الدولة.

3.2.5 مشروعات البناء والتشغيل والتحويل

يكون في شكل عقود امتياز لمدة معينة، تتراوح ما بين 20 إلى 50 عاماً في مجال البنية الأساسية على أن يعود المشروع في نهاية العقد إلى المجتمع أو الحكومة، أي المشروعات القائمة على البناء، والتشغيل، والتحويل، وهي ذات اتجاه يفيد الطرفين الحكومة والمستثمر الأجنبي، حيث الحكومة تحتاج إلى استثمارات ضخمة يصعب عليها تمويل تلك الاستثمارات من الموازنة، بينما المستثمر الأجنبي يرى أن تلك المشروعات ذات جدوى اقتصادية خلال فترة الامتياز (عبد الحميد، 2006، ص 186).

3.2.6 الشركات متعددة الجنسيات

تعتبر الشركات المتعددة الجنسيات من أهم الظواهر التي استأثرت، ومازالت تستأثر باهتمام كبير، ومتزايد من طرف الاقتصاديين، والباحثين، والخبراء، وحتى الدول في شتى أنحاء العالم، كونها من بين أهم الظواهر في الاقتصاد الدولي المعاصر، والتي لعبت دوراً هاماً في العلاقات الاقتصادية الدولية منذ فترات تاريخية طويلة.

وتعتبر الشركات المتعددة الجنسيات، أحد أهم أشكال الاستثمارات الأجنبية المباشرة الأكثر أهمية نسبياً، حيث تعتبر بمثابة القاطرة التي تجره وراءها نحو أقاليم العالم المختلفة، وتعمل على الاستثمار في المناطق التي ترتفع فيها معدلات الربح مع تنوع نشاطها، ومراكز إنتاجها بما يتلاءم، وتحقيق ذلك الهدف معتمدة على المزايا الاحتكارية التي تتمتع بها.

3.3 محددات الاستثمار الأجنبي المباشر

يقصد بمحددات الاستثمار الأجنبي المباشر، مجموعة العوامل المتنوعة التي تتحكم وتؤثر بشكل بارز في توجهات تدفقاته سواء الجغرافية أو القطاعية، إلى جانب قرارات تجسيده وأيضاً قرارات اختيار موقعه. وهذا ما يعني بصورة واضحة، أن هذه العوامل في حد ذاتها تكون مرتبطة بأطرافه المختلفة، إما بالشركات الأجنبية ودولها الأصلية هذا من جهة، ومن جهة أخرى تكون متعلقة بالظروف التي تميز الدول المضيفة والتدابير العامة التي تتخذها هذه الأخيرة. وعليه في هذا السياق سيتم بلورة هذه المحددات، وهذا مع التركيز وبشكل أكثر تفصيلاً على المحددات المكانية المتعلقة بالدولة المضيفة (طير، 2018، ص28).

3.3.1 المحددات الخارجية

وهي تلك العوامل، والمحددات المتعلقة بالشركات الأجنبية، ولا تخضع لسيطرة الدولة المضيفة، وتتمثل في تلك المزايا الاحتكارية التي تتمتع بها هذه الشركات، وأهم هذه المحددات الخارجية ما يلي: رأس المال، ضخامة الحجم، خطر الصرف الأجنبي، التفوق والتطور التكنولوجي، الإدارة والتنظيم والتسويق.

3.3.2 المحددات الداخلية

تتمثل المحددات الداخلية في المزايا المكانية والظروف المؤسسية للدولة المضيفة التي يبني المستثمر الأجنبي قراره على أساسها. وتشمل الاستقرار السياسي والأمني، ووضوح التشريعات، وكفاءة الأطر التنظيمية، وحماية الحقوق وسهولة إنفاذ العقود.

3.3.3 المحددات الاقتصادية

تعتبر المحددات الاقتصادية من بين أهم المحددات التي تؤخذ بعين الاعتبار في اتخاذ القرار بالاستثمار في الخارج، بالإضافة لها تأثير كبير على اختيار المستثمر لدولة دون الأخرى، ففي ظل الاطمئنان على استقرار الدولة المضيفة سياسياً وقانونياً، يتم النظر إلى مدى الجدوى الاقتصادية لمشروعات الاستثمار الأجنبي المباشر فيها، ويتم الاعتماد في ذلك على مدى استقرار المتغيرات الاقتصادية التي تتطلب استقرار في السياسات الاقتصادية، وسيتم توضيح أهم هذه المتغيرات الاقتصادية المؤثرة في قرار المستثمر الأجنبي فيما يلي: حجم السوق واحتمالات النمو، الانفتاح الاقتصادي، السياسات الاقتصادية الكلية المستقرة، معدل التضخم، سعر الصرف الأجنبي والقطاع المالي.

4 مناخ الاستثمار في السودان

شهد السودان محاولات لإصلاح البيئة الاقتصادية والتنظيمية بهدف استقطاب رؤوس الأموال الأجنبية. وترتبط جاذبية هذه البيئة باستقرار السياسات ووضوح القواعد المنظمة للاستثمار وكفاءة البنية الأساسية، ولا تكفي الحوافز وحدها لضمان تدفقات مستدامة.

يتطلب تقييم مناخ الاستثمار خلال الفترة 2012-2022 مراعاة التحولات الاقتصادية والمؤسسية وعدم تعميم أوصاف الاستقرار على الفترة كلها. ومن ثم تركز الدراسة على المؤشرات الاقتصادية المعروضة، مع الإقرار بأن النموذج لا يتضمن جميع أبعاد المخاطر السياسية والمؤسسية.

4.1 محددات الاستثمار الأجنبي المباشر في السودان

تُعتبر المحددات الاقتصادية من أهم المحددات التي يعتمد عليها متخذ قرار الاستثمار الأجنبي المباشر. وتتمثل هذه المحددات في حجم السوق، والاستقرار السياسي والاقتصادي، بالإضافة إلى وجود البنية الأساسية، ووجود إطار تشريعي وتنظيمي للاستثمار، وكذلك وجود نظام قضائي، إلى جانب تقديم الحوافز المالية والتمويلية للمستثمر الأجنبي.

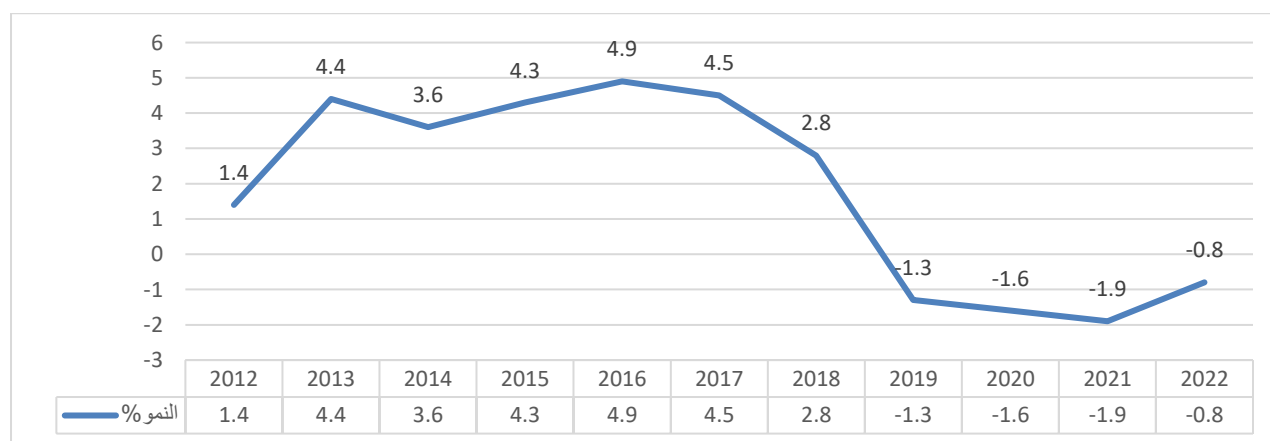
4.1.1 النمو الاقتصادي

شهد الاقتصاد السوداني في الفترة الماضية تدهوراً اقتصادياً مستمراً ونموً متدنياً، وفي بعض الأحيان سجل فيه اقتصاد السودان معدلات نمو سالبة، تقابلها من جانب آخر معدلات نمو أعلى في السكان، مما أدى إلى تدهور مستمر في الدخل الحقيقية للأفراد، وتزامن مع تدني الأداء في النمو الاقتصادي تسارع في ارتفاع معدلات التضخم وترتب على ذلك تدهور مستمر في المدخرات المحلية والقومية.

تطور النمو الاقتصادي خلال الفترة 2012-2022

يعتبر النمو الاقتصادي محدداً أساسياً للشركات المتعددة الجنسيات، حيث نلاحظ أن انخفاض معدل نمو الناتج المحلي الإجمالي من 1.9% في عام 2011م إلى 1.4% في عام 2012م نتيجة لانفصال دولة جنوب السودان وخروج معظم حقول النفط من دائرة الإنتاج، ثم عاود الارتفاع حتى العام 2017 نتيجة لارتفاع معدلات نمو بعض القطاعات مثل القطاع الصناعي، وفي العام 2018 إنخفض معدل نمو الناتج المحلي الإجمالي إلى سالب 1.3% ثم استمر في الانخفاض حتى نهاية العام 2022 حيث بلغ سالب 0.8% في سياق التحديات التي واجهت الأنشطة الإنتاجية خلال الفترة، مع ضرورة الرجوع إلى السلسلة الأصلية للتحقق من القيم السنوية ومصادرها.

شكل رقم (1): النمو الاقتصادي خلال الفترة (2012 - 2022)

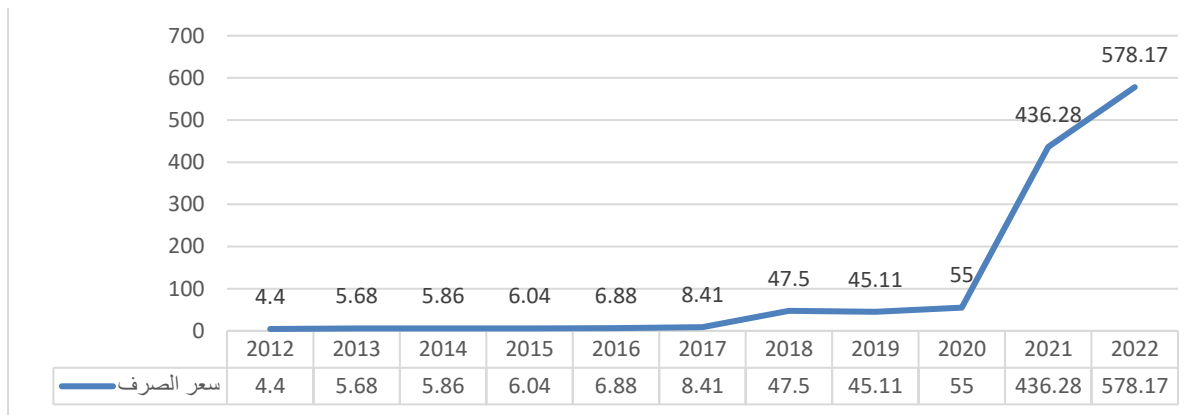


المصدر: بنك السودان المركزي، العرض الاقتصادي والمالي للفترة من يناير 2012 إلى ديسمبر 2022م

4.1.2 سعر الصرف خلال الفترة 2012-2022

يمثل سعر الصرف أحد المتغيرات المؤثرة في تكلفة الاستثمار وقيمة عوائده عند تحويلها إلى العملة الأجنبية. وتشير القيم الواردة في الدراسة إلى ارتفاع عدد الجنيهات السودانية المقابلة للدولار من 55.0 في نهاية ديسمبر 2020 إلى 436.28 في نهاية ديسمبر 2021؛ وهذا يمثل انخفاضاً في قيمة الجنيه، وليس انخفاضاً في السعر المقاس بالجنيه لكل دولار. وقد ارتبطت الفترة بضغط على موارد النقد الأجنبي وتغيرات في سياسات الصرف، مع ضرورة التمييز بين أسعار نهاية الفترة والمتوسطات السنوية عند بناء السلسلة القياسية.

شكل رقم (2): سعر الصرف خلال الفترة (2012 - 2022)



المصدر: بنك السودان المركزي، العرض الاقتصادي والمالي للفترة من يناير 2012 إلى ديسمبر 2022م

4.1.3 معدلات التضخم

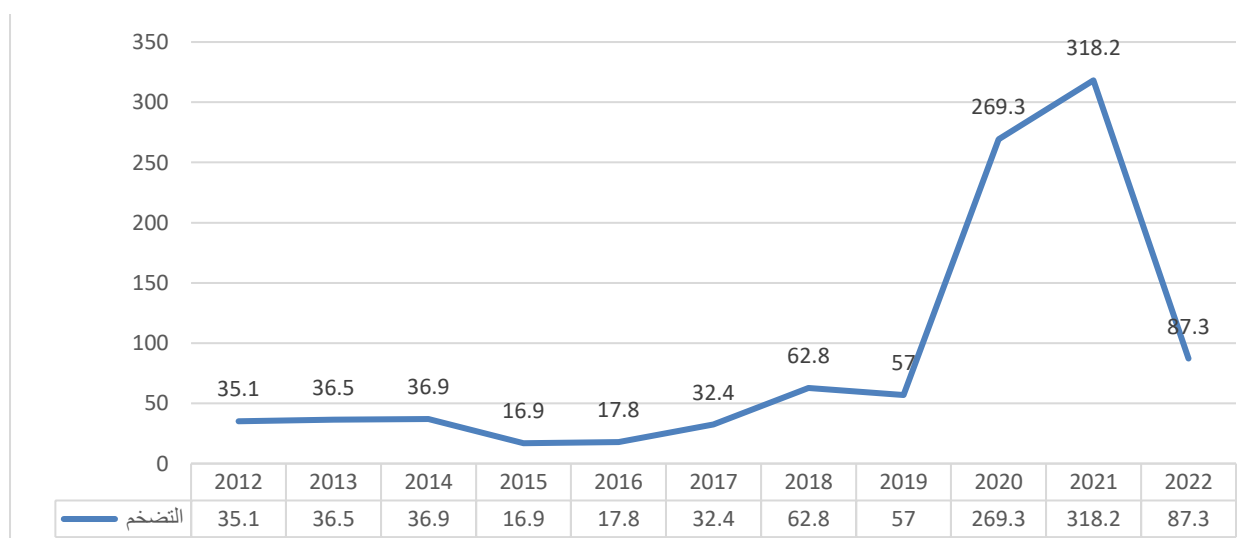
يحتاج المستثمر الأجنبي إلى قدر من استقرار الأسعار يسمح بتقدير التكاليف والعوائد. وقد يدفع ارتفاع التضخم وعدم استقراره المستثمرين إلى الأنشطة الأقصر أجلاً على حساب المشروعات طويلة الأجل، مع اختلاف التأثير بحسب القطاع وخصائص الاقتصاد المضيف (آدم وآخرون، 2020).

تأرجحت معدلات التضخم بين الارتفاع والانخفاض ويعزى هذا التأرجح إلى التحولات الكبيرة والسريعة في السياسات الاقتصادية الكلية التي شهدتها تلك الفترة وانعكاساتها وإفرازاتها المختلفة، حيث اتسمت هذه الفترة بانفلات في السياسات المالية وارتفاع في عجز الموازنة وتمويله من الجهاز المصرفي مما أدى إلى التوسع في حجم السيولة النقدية وارتفاع معدلات التضخم وعدم الاستقرار في سعر الصرف (المصرفي، 2015 م).

نتيجة لانفصال الجزء الجنوبي من البلاد في عام 2011 م وتأثر الاقتصاد وخروج صادرات النفط من الموازنة العامة للدولة والتي كانت تمثل نسبة كبيرة من موارد النقد الأجنبي والحظر الاقتصادي الأمريكي على السودان، مما نتج عنه ارتفاع معدلات التضخم وانخفاض في سعر صرف الجنيه مقابل الدولار.

تطور معدلات التضخم

شكل (3) معدل التضخم خلال الفترة 2012-2022



المصدر: بنك السودان المركزي، العرض الاقتصادي والمالي للفترة من يناير 2012 إلى ديسمبر 2022م

5 الدراسة القياسية

تناول القسم توصيف نموذج الدراسة واختبار استقرارية السلاسل الزمنية، بالإضافة إلى تقدير وتحليل وتقييم النموذج.

5.1 توصيف النموذج

وفقاً للنظرية الاقتصادية أن الاستثمار الأجنبي المباشر يتأثر بالعديد من المتغيرات الاقتصادية التي تؤدي إلى تغيره سلباً وإيجاباً، منها النمو الاقتصادي، سعر الصرف، هامش المربحات ومعدل التضخم.

5.1.1 متغيرات النموذج

المتغير التابع: هو المتغير الذي يتأثر بالمتغيرات المستقلة أي أن قيمته تتحدد من داخل النموذج وهو:

- الاستثمار الأجنبي المباشر:

هو ذلك الاستثمار الذي يقوم به أفراد أو شركات أو أي هيئات تتمتع بجنسية أجنبية عبر توظيف رؤوس أموال أو موارد مادية أخرى في حدود جغرافية تقع خارج حدود الدولة الأم، تتم عن طريق أصول حقيقية وذات أجل طويل تمنح المستثمر حق السيطرة وإدارة المشروع (مطر، 2003، ص77).

المتغيرات التفسيرية: تعامل في النموذج بوصفها محددات للاستثمار الأجنبي المباشر، دون أن يعني ذلك إثبات خارجيتها اقتصادياً أو انتقاء احتمال التأثير المتبادل بينها وبين المتغير التابع. وتشمل ما يأتي:

- النمو الاقتصادي: يعرف النمو الاقتصادي بأنه التغيير الإيجابي أو الزيادة في مستوى إنتاج السلع والخدمات للدولة خلال فترة زمنية محددة (سنة) ويقاس بنسبة التغير في الناتج المحلي الإجمالي، ويكون معدل النمو أسمى وحقيقي باستبعاد أثر التضخم باستخدام سنة الأساس أو مخفض الناتج المحلي الإجمالي.

- سعر الصرف: وهو عدد الوحدات من العملة المحلية التي تدفع ثمنًا لوحدة واحدة من العملة الأجنبية، أو عدد وحدات العملة الأجنبية التي تدفع ثمنًا لوحدة واحدة من العملة المحلية.

هامش المربحات: يمثل هامش الربح المضاف إلى تكلفة الأصل في عقد المربحة، ويستخدم في الدراسة مؤشراً لتكلفة التمويل. ولا يطابق من حيث البناء التعاقدى سعر الفائدة على القروض أو عائد الودائع؛ ولذلك يجب تحديد السلسلة المستخدمة ووحدتها ومصدرها قبل تفسير معاملها.

- معدل التضخم: يقصد به الارتفاع المستمر في المستوى العام للأسعار مع انخفاض القوة الشرائية، فهو يشير إلى مدى الاستقرار الاقتصادي في الدولة فكلما ارتفع معدل التضخم يؤدي لتدهور الحياة الاقتصادية في الدولة أي وجود التضخم يشير إلى أن السياسات الاقتصادية في الدولة غير مستقرة، وكذلك يؤثر على أسعار السلع المصدرة الأمر الذي يقلل من مقدرتها على المنافسة وفي نفس الوقت فان الطلب على السلع المستوردة يتزايد مما يؤثر سلباً على الاستثمار المحلي.

5.1.2 الصياغة الرياضية للنموذج

لاختيار الشكل الرياضي الذي يمكن أن يعكس توصيف العلاقات بصورة أقرب للواقع، وبطبيعة الحال فإن النظرية الاقتصادية لا تقدم معلومات كافية بشأن طبيعة العلاقات الدالية بين المتغيرات من حيث كونها خطية ام غير خطية، لوغاريتمية أو نصف لوغاريتمية. عليه فإن الشكل الرياضي لنموذج الدراسة صيغ على النحو التالي:

$$FDI = f(GGDP, EXR, MPM, INF) \dots\dots\dots (1)$$

$FDI \equiv$ الاستثمار الأجنبي المباشر.

$GGDP \equiv$ النمو الاقتصادي.

$EXR \equiv$ سعر الصرف.

$MPM \equiv$ هامش المربحات.

$INF \equiv$ معدل التضخم.

تعرض الدراسة نموذجًا لوغاريتميًا للعلاقة بين المتغيرات. وتُفسر معاملاته بوصفها مروّجات فقط إذا كانت السلاسل الداخلة في اللوغاريتم موجبة ومقيسة على نحو متسق. ويتطلب تطبيق اللوغاريتم على متغير النمو توضيح ما إذا كان المقصود مستوى الناتج أم معدل نموه، وكيف عولجت القيم الصفرية أو السالبة؛ إذ لا يعرف اللوغاريتم الحقيقي لهذه القيم. وترد الصياغة المقدمة في الدراسة على النحو الآتي:

$$LN(FDI_t) = \beta_0 + \beta_1 LN(GGDP_t) + \beta_2 LN(EXR_t) + \beta_3 LN(MPM_t) + \beta_4 LN(INF_t) + E_t \dots\dots\dots (2)$$

وفق إطار الانحدار الذاتي للفجوات الزمنية الموزعة واختبار الحدود لدى Pesaran et al. (2001)، يمكن التعبير عن معادلة التصحيح غير المقيدة على النحو الآتي:

$$\Delta y_t = \alpha_0 + \alpha_1 y_{t-1} + \alpha' x_{t-1} + \sum \phi_i \Delta y_{t-i} + \sum \beta_j' \Delta x_{t-j} + \varepsilon_t \quad (3)$$

حيث:

p و q : رتب الإبطاء. ويرمز y إلى $LFDI$ ، و x إلى متجه المتغيرات $LGGDP$ و $LEXR$ و $LMPM$ و $LINF$. وتشمل المجاميع إبطاءات الفروق المحددة في المواصفة، مع السماح باختلافها بين المتغيرات.

Δ = الفروق الأولى للمتغيرات.

ϕ_i و β_j : معاملات ديناميكيات الأجل القصير.

α_1 إلى α_5 : معاملات المستويات المتباطئة، وتستخرج معاملات الأجل الطويل بالقسمة على معامل المتغير التابع المتباطئ مع عكس الإشارة.

et = حد الخطأ العشوائي.

نموذج تصحيح الخطأ

$$\Delta y_t = \beta_0 + \sum \phi_i \Delta y_{t-i} + \sum \beta_j' \Delta x_{t-j} + \lambda ECM_{t-1} + \varepsilon_t \quad (4)$$

ECM_{t-1} : الانحراف المتباطئ عن علاقة التوازن طويلة الأجل؛ أما معاملات الفروق فتعكس ديناميكيات الأجل القصير.

λ = معامل تصحيح الخطأ الذي يقيس سرعة التكيف التي يتم بها تعديل الاختلال في التوازن في الأجل القصير باتجاه التوازن في الأجل الطويل.

5.1.3 الإشارات المتوقعة للمعاملات

تعتبر التوقعات القبلية للإشارة وحجم المعلمات هامة بالنسبة لمرحلة ما بعد التقدير حيث يتم اختبار المدلول الاقتصادي للمعاملات المقدرة من خلال مقارنتها مع التوقعات القبلية من حيث إشارتها وحجمها.

β_0 : ثابت المعادلة اللوغاريتمية، ولا تفسر قيمته مباشرة بوصفها مقدار الاستثمار عند انعدام المتغيرات الأصلية، لأن لوغاريتم الصفر غير معرف.

β_1 : يتوقع أن يكون معامل النمو الاقتصادي موجباً، وفق فرضية اتساع السوق وتحسن فرص الاستثمار.

β_2 : يفترض أن يكون معامل سعر الصرف سالباً وفق فرضية الدراسة، مع إمكان اختلاف الإشارة تبعاً لطريقة قياس السعر وطبيعة الاستثمار. ولا يقيس مستوى سعر الصرف تقلبه مباشرة.

β_3 : يتوقع أن يكون معامل هامش المرباحات سالباً، لارتباط ارتفاع تكلفة التمويل بتراجع الطلب على الاستثمار.

β_4 : يتوقع أن يكون معامل التضخم سالباً إذا غلب أثر عدم الاستقرار وارتفاع التكاليف على قرارات الاستثمار.

5.2 اختبار استقرار السلاسل الزمنية

تستخدم الدراسة اختبار فيليبس-بيرون (Phillips-Perron) لفحص استقرار السلاسل الزمنية وتحديد رتب تكاملها قبل تطبيق اختبار الحدود. ويقتضي ذلك عرض نتائج المتغير التابع وجميع المتغيرات التفسيرية، والتأكد من عدم وجود متغير متكامل من الدرجة الثانية (2). ويعرض الجدول (1) النتائج المتاحة في المسودة؛ غير أن رموزه لا تطابق جميع متغيرات النموذج، وهو قيد يتطلب المراجعة قبل اعتماد الاستدلال القياسي.

الجدول رقم (1): نتائج اختبار جذر الوحدة لسكون السلاسل الزمنية باستخدام

Phillip-Perron (PP) unit roots test

الاختبار / المتغيرات	المستوى (At Level)			الفرق الأول (1st Difference)			درجة التكامل (d)1
	ثابت	ثابت وإِتجاه	بدون	ثابت	ثابت وإِتجاه	بدون	
Phillips– Perron test	P. Value						
LRGDP	0.7283	0.0660	0.8105	0.0000	0.0004	0.0000	1(1)
LG1	0.6243	0.8619	0.5116	0.0022	0.0085	0.0001	1(1)
LG2	0.5600	0.8669	0.3001	0.0001	0.0006	0.0000	1(1)

المصدر: من إعداد الباحث بناءً على مخرجات برنامج Eviews.10

تشير القيم الاحتمالية المعروضة إلى رفض فرضية جذر الوحدة عند الفرق الأول للمتغيرات الثلاثة المدرجة في الجدول. لكن الرموز LRGDP و LG1 و LG2 لا توضح صلتها بمتغيرات النموذج الخمسة، كما أن نتيجة المستوى تتأثر بمواصفة الثابت والاتجاه ومستوى الدلالة. لذلك لا يكفي هذا الجدول للحكم على رتب تكامل جميع متغيرات الدراسة، ويلزم استكمالها من المخرجات الأصلية دون إعادة تسمية سلسله افتراضاً.

5.3 اختبار التكامل المشترك

يسمح اختبار الحدود بفحص وجود علاقة بين المستويات عندما تكون المتغيرات $I(0)$ أو $I(1)$ ، أو مزيجاً منهما، بشرط استبعاد $I(2)$. وتقارن إحصائية F بحددين حرجين يتحددان وفق عدد المتغيرات التفسيرية ومواصفة الثابت والاتجاه. ويجب مراعاة حجم العينة عند اختيار القيم الحرجة وتفسير النتيجة (Pesaran et al., 2001).

جدول رقم (2): اختبار الحدود (Bounds Test) وفق منهجية ARDL

النتيجة	K	F-statistic	العلاقة الدالية
وجود تكامل مشترك	4	8.755	FLFDI(LGGDP/LEXR,LMPM,LINF)
القيمة الحرجة (الجدولية) لإحصائية F عند $K = 4$			
	الحد الأدنى $I(0)$	الحد الأعلى $I(1)$	مستوى المعنوية
يوجد تكامل مشترك	3.29	4.37	1%
يوجد تكامل مشترك	2.56	3.49	5%

المصدر: إعداد الباحث من برنامج E-views10

ملاحظة: قيم جدول الحدود الحرجة لبيسران وآخرون، K تمثل عدد المتغيرات المستقلة

تبلغ إحصائية F المعروضة 8.755، وتتجاوز الحدود العليا المدرجة عند مستويي 1% و5%. وتساند المقارنة العددية رفض فرضية عدم وجود علاقة بين المستويات، بشرط صحة القيم الحرجة ومطابقتها لمواصفة النموذج وحجم العينة واستكمال التحقق من رتب التكامل. ولا تعد هذه المقارنة وحدها إثباتاً نهائياً للتكامل المشترك.

5.4 تقدير النموذج القياسي

5.4.1 نتائج التقدير في الأجل الطويل

تعرض المسودة مواصفة $ARDL(3,3,3,1,2)$. ويجب التحقق من هذه الرتب من المخرجات الأصلية وتحديد تكرار البيانات وعدد المشاهدات المستخدم فعلياً؛ فإذا كانت البيانات سنوية للفترة 2012-2022 فإنها توفر 11 مشاهدة فقط قبل فقد المشاهدات بسبب الإبطاءات، وهو عدد لا يكفي لتقدير هذه المواصفة بمعاملاتها المتعددة. وتعرض الجداول التالية النتائج كما قدمت في الدراسة دون إعادة تقدير.

جدول رقم (3): نتائج تقدير معاملات الأجل الطويل

المتغير التابع: $LFDI_t$			
المتغيرات	المعاملات	الخطأ المعياري	الإحتمالات
Constant	8.834259	0.377951	0.0000
LGGDPt	-0.540411	0.069782	0.0001
LEXRt	0.985313	0.094839	0.0000
LMPMt	-0.894792	0.181075	0.0011
LINFt	-1.304300	0.125852	0.0000
$R^2 = 0.98$, $Ajd R^2 = 0.95$, $S.E = 0.11567$, $SSR = 0.1070$, $F = 30.48$ $P(0.00002)$			

المصدر: مخرجات برنامج E-views10

وفق الجدول (3)، جاءت معاملات المتغيرات التفسيرية ذات قيم احتمالية أقل من 0.01. وبلغ معامل النمو -0.540411، وسعر الصرف 0.985313، وهامش المربحات -0.894792، والتضخم -1.304300. وإذا صحت الصياغة اللوغاريتمية وتعريف السلاسل، فإن زيادة كل متغير بنسبة 1% ترتبط بتغير الاستثمار الأجنبي المباشر بنحو -0.54% و-0.99% و-0.89% و-1.30% على الترتيب، مع ثبات المتغيرات الأخرى. وتمثل هذه علاقات مقدره مشروطة بصحة النموذج.

5.4.2 نتائج نموذج تصحيح الخطأ في الأجل القصير

يمثل معامل تصحيح الخطأ استجابة المتغير التابع للاختلال المتباطئ عن علاقة الأجل الطويل، بينما تمثل معاملات الفروق الاستجابات قصيرة الأجل. وتعتمد دلالة الإشارة وحجم التكيف على مواصفة النموذج وديناميكياته الكاملة (Pesaran et al., 2001).

تعرض الدراسة نتائج نموذج تصحيح الخطأ في إطار ARDL، مع الإشارة إلى استخدام معيار معلومات أكايكي (AIC) لاختيار الإبطاءات. ويظل اعتماد هذه النتائج مشروطاً بتوثيق العينة الفعلية ورتب الإبطاء والمخرجات الأصلية.

جدول رقم (4): نتائج تقدير نموذج تصحيح الخطأ (ECM)

المتغير التابع: $\Delta LFDI_t$			
المتغيرات	المعاملات	الخطأ المعياري	الإحتمالات
Constant	8.834259	0.377951	0.0000
$\Delta LFDI_{t-1}$	0.429981	0.097266	0.0022
$\Delta LGDP_t$	-0.359806	0.073088	0.0012
$\Delta LGDP_{t-2}$	0.249438	0.100814	0.0385
$\Delta LEXR_t$	1.265726	0.084680	0.0000
$\Delta LEXR_{t-2}$	0.532572	0.138847	0.0050
$\Delta LMPM_t$	-0.276756	0.111084	0.0374
$\Delta LINFT_t$	-0.618805	0.075648	0.0000
$\Delta LINFT_{t-1}$	0.571849	0.090933	0.0002
ECM _{t-1}	-1.290270	0.139652	0.0000
$R^2 = 0.96$, $Ajd R^2 = 0.94$, $S.E = 0.0907$, $SSR = 0.10704$			

المصدر: مخرجات برنامج E-views10

بلغ معامل تصحيح الخطأ -1.290270 بقيمة احتمالية معروضة أقل من 0.01. ويعادل مقداره المطلق نحو 129.03% من اختلال الفترة السابقة، وليس 1.29%، بما يشير إلى تعديل يتجاوز مقدار الاختلال السابق. ولا يكفي هذا المعامل وحده للحكم على استقرار النموذج الديناميكي. كما أن معاملات الأجل القصير المعروضة معنوية عند 5%،

لا جميعها عند 1%؛ إذ تبلغ القيمة الاحتمالية لمعامل النمو المتباطئ لفترتين 0.0385، ولمعامل هامش المراجحات 0.0374. وبلغ معامل التحديد المعدل 0.94، وهو مقياس للتوفيق داخل العينة ولا يثبت السببية أو صلاحية الموصفة.

5.5 تقييم النموذج

بعد تقدير القيم الرقمية لمعاملات النموذج من خلال بيانات الدراسة لأبد من تقييم وتحليل نتائج التقدير للتأكد من وجود معنى ومدلول للمعاملات من الناحية الاقتصادية والإحصائية والقياسية.

5.5.1 الاختبارات القياسية

خضع النموذج المقدر للعديد من الاختبارات القياسية قبل البدء في تفسير نتائجه، ومن أهم هذه الاختبارات ما يلي:

أ الاختبارات التشخيصية للبواقي

وفيه العديد من الاختبارات منها:

جدول رقم (5): نتائج فحص بواقي النموذج

فرضية العدم (H0)	الاختبار	F-statistic	P - Value
عدم وجود مشكلة ارتباط تسلسلي بين الأخطاء	LM Test	0.6948	0.5269
ثبات التباين بين الأخطاء (تجانس التباين)	Heteroscedasticity Test	0.6832	0.7501
التوزيع الطبيعي بين الأخطاء العشوائية	Jarque-Bera	J. B = 0.9180	0.6318

المصدر: من إعداد الباحث بناءً على مخرجات برنامج Eviews.10

تزيد القيم الاحتمالية لاختبارات الارتباط التسلسلي وعدم تجانس التباين وجارك-بيرا على 0.05، فلا ترفض فرضيات العدم المقابلة عند هذا المستوى وفق النتائج المعروضة. ولا تعني هذه النتيجة إثبات الخلو القطعي من المشكلات، ولا سيما مع احتمال صغر العينة وضعف قوة الاختبارات.

ب اختبار الاستقرار الهيكلي لمعاملات النموذج

ويستخدم للتحقق من خلو النموذج المقدر من وجود تغيرات هيكلية عبر الزمن. وهناك اختبارين يمكن استخدامهما لذلك الغرض وهما:

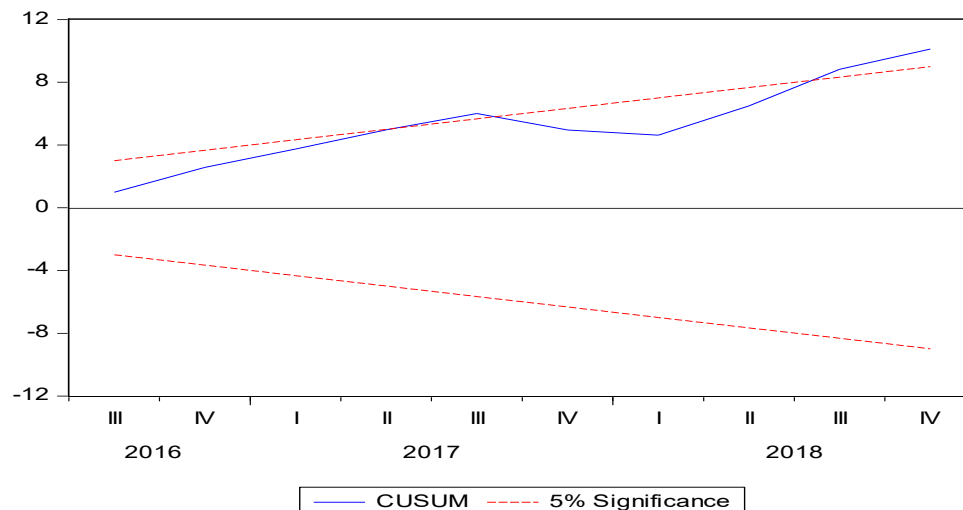
1 - اختبار المجموع التراكمي للبواقي (CUSUM) Cumulative Sum Of Recursive Residual

2 - اختبار مجموع المربعات التراكمي للبواقي (CUSUMSQ) Cumulative Sum Of Recursive

ويتحقق الاستقرار الهيكلي للمعاملات المقدرة لنموذج ARDL إذا وقع الشكل البياني لإحصائية كل من (CUSUM) و (CUSUMSQ) داخل الحدود الحرجة عند مستوى معنوية 5%، أما إذ أنتقل الشكل البياني إحصاء الاختبارين إلى خارج الحدود عند مستوى معنوية 5% فإن المعاملات تكون غير مستقرة والشكل البياني التالي يوضح نتيجة الاختبار:

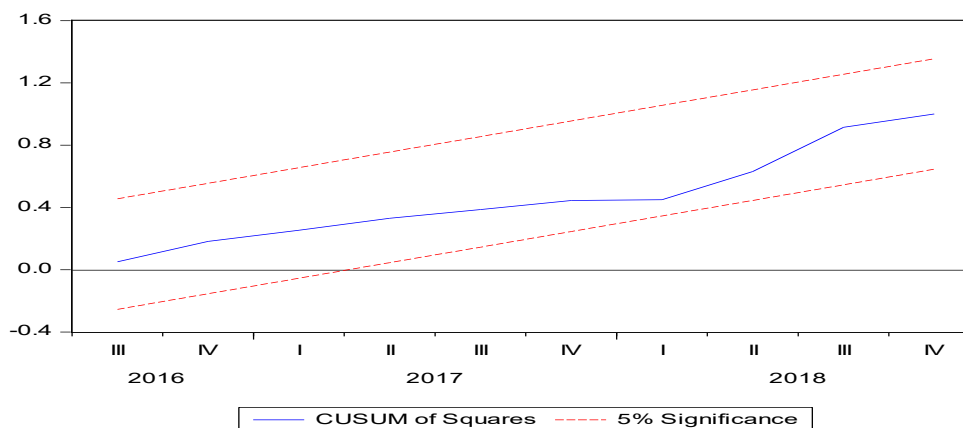
شكل (4) نتائج اختبار المجموع التراكمي للبواقي CUSUM

Cumulative Sum of Recursive Residual



شكل (5) نتائج اختبار المجموع التراكمي لمربعات البواقي CUSUMSQ

Cumulative Sum of Squares of Recursive Residual



يستخدم اختبارا CUSUM و CUSUMSQ لفحص استقرار المعاملات، وتفسر بقاء مساراتهما داخل حدود الثقة بوصفه عدم رفض لفرضية الاستقرار عند المستوى المحدد. ويظل الحكم النهائي مرهوناً بوضوح المخرجات واكتمالها واتساقها مع العينة والمواصفة المقدر.

5.5.2 التفسير الاقتصادي للمعاملات

يلخص الجدول (6) بعض المعاملات المعروضة في الجدولين (3) و(4). ويجب التمييز بين المعامل الآني ومعامل الإبطاء في الأجل القصير، وعدم التعامل مع قيمة متباطئة منفردة بوصفها الأثر القصير الكلي.

جدول رقم (6): مرونة دالة الاستثمار الأجنبي المباشر في المدى القصير والطويل

المتغيرات	معامل قصير الأجل مختار	مرونة طويلة الأجل
النمو الاقتصادي المتباطئ لفترتين (LGGDP)	0.2494	-0.5404
سعر الصرف (LEXR)	1.2657	0.9853
هامش المربحات (LMPM)	-0.2767	-0.8947
معدل التضخم (LINF)	-0.6188	-1.3043

المصدر: مخرجات برنامج E-views10

ورد في جدول الملخص معامل النمو المتباطئ لفترتين 0.2494، بينما يعرض جدول تصحيح الخطأ أيضًا معاملًا آنيًا سالبًا قدره -0.359806. لذلك تختلف الاستجابة القصيرة باختلاف الإبطاء، ولا يصح تعميم الإشارة الموجبة. وبلغ المعامل الآني لسعر الصرف 1.265726، وله معامل موجب متباطئ لفترتين 0.532572؛ وبلغ المعامل الآني لهامش المرباحات -0.276756، وللتضخم -0.618805 مع معامل موجب للتضخم المتباطئ لفترة واحدة 0.571849. أما معاملات الأجل الطويل فهي -0.540411 و 0.985313 و -0.894792 و -1.304300، على الترتيب. ويقتضي استخلاص الأثر الديناميكي الكلي حسابه من المواصفة الكاملة.

5.5.3 التقييم الإحصائي

أ الأجل الطويل

1 بلغ معامل التحديد المعدل في الجدول (3) نحو 0.95. ويشير ذلك إلى توفيق مرتفع داخل العينة، لكنه لا يعالج بذاته مشكلات القياس أو عدد المشاهدات أو صحة مواصفة النموذج.

2 تقل القيم الاحتمالية المعروضة لمعاملات المتغيرات التفسيرية في الأجل الطويل عن 0.01؛ وعليه توصف بأنها معنوية عند 1% وفق المخرجات المقدمة، مع بقاء القيود المتعلقة بالعينة والقياس.

3 بلغت إحصائية F في الجدول (3) نحو 30.48 باحتمال 0.00002، وتشير إلى معنوية مشتركة وفق النتائج المعروضة، بشرط صحة درجات الحرية والمواصفة.

ب الأجل القصير

1 بلغ معامل التحديد المعدل في الجدول (4) نحو 0.94، بما يعكس توفيقًا مرتفعًا داخل العينة لمعادلة الأجل القصير، دون أن يثبت صلاحيتها للتنبؤ أو الاستدلال السببي.

2 تقل القيم الاحتمالية لجميع معاملات الأجل القصير المعروضة عن 0.05، إلا أنها لا تقل جميعًا عن 0.01؛ لذلك تعتمد دلالتها العامة عند مستوى 5%.

6 مناقشة النتائج واختبار الفرضيات

6.1 فرضية النمو الاقتصادي

لا تؤيد التقديرات المعروضة فرضية العلاقة الموجبة على نحو مطلق؛ فالمعامل الآني للنمو سالب، والمعامل المتباطئ لفترتين موجب، ومعامل الأجل الطويل سالب. وتتسق هذه النتيجة جزئيًا مع اختلاف العلاقة عبر السياقات الذي أظهرته الأدبيات الأفريقية، ومنها (Anyanwu and Yameogo (2015. ولا يجوز تفسير اختلاف الإشارات سببيًا قبل معالجة تعريف النمو وإمكان استخدام لوغاريتمه والتحقق من كفاية العينة.

6.2 فرضية سعر الصرف

ورد معامل سعر الصرف موجبًا في الأجلين القصير والطويل، خلاف الإشارة السالبة المفترضة. غير أن الفرضية صيغت بشأن تقلب السعر، بينما يستخدم النموذج مستواه؛ وهما مفهومان مختلفان. وإذا قيس السعر بعدد وحدات العملة المحلية لكل دولار فإن ارتفاعه يعني انخفاض قيمة العملة المحلية، ولا يصح وصفه تلقائيًا بتحسنها أو استقرارها.

6.3 فرضية هامش المربحات

جاء معامل هامش المربحات سالبًا في الأجل القصير (-0.276756) والطويل (-0.894792)، بما يتفق مع الفرضية المتعلقة بتكلفة التمويل. ويتطلب هذا التفسير توثيق السلسلة المستخدمة، ولا يبرر مساواة المربحة تعاقدًا بالفائدة على القروض أو بعائد الودائع.

6.4 فرضية التضخم

جاء معامل التضخم الآني سالبًا (-0.618805)، وكذلك معامل الأجل الطويل (-1.304300)، بينما كان معامل الإبطاء لفترة واحدة موجبًا (0.571849). وعليه تتفق النتيجة الآنية والطويلة مع الفرضية السالبة، دون تعميمها على جميع الديناميكيات القصيرة. ويمكن أن يعكس ذلك ارتباط عدم استقرار الأسعار بقرارات الاستثمار، ولا يثبت أثرًا سببيًا منفردًا.

7 النتائج والتوصيات

7.1 النتائج

أظهرت نتائج الدراسة الآتي:

- 1 تساند إحصائية اختبار الحدود المعروضة وجود علاقة بين المستويات وفق الحدود المدرجة، لكن يلزم استكمال اختبارات السكون والتحقق من القيم الحرجة وتكرار البيانات وحجم العينة قبل اعتماد النتيجة.
- 2 بلغ معامل تصحيح الخطأ -1.290270، بما يعادل تعديلاً بنحو 129.03% من اختلال الفترة السابقة، مع تجاوز في التكيف؛ ولا يثبت هذا المعامل منفردًا الاستقرار الديناميكي.
- 3 ترتبط تقديرات الأجل الطويل للنمو الاقتصادي وهامش المربحات والتضخم سلبًا بالاستثمار الأجنبي المباشر، ويرتبط معامل سعر الصرف به إيجابًا. وتختلف معاملات النمو والتضخم قصيرة الأجل باختلاف الإبطاء، فلا تختزل في إشارة واحدة.
- 4 لا ترفض الاختبارات التشخيصية المعروضة فرضيات عدم عند 5%، وتظهر مؤشرات التوفيق قيمًا مرتفعة. ومع ذلك لا تزال هذه المؤشرات القيود الجوهرية المتعلقة بتعريف المتغيرات ومعالجة اللوغاريتم وكفاية عدد المشاهدات واتساق الجداول.

7.2 التوصيات

7.2.1 التوصيات الخاصة

- 1 - العمل على تشجيع المستثمرين المحليين وجذب المزيد من الاستثمارات الأجنبية المباشرة من خلال تقديم الحوافز والتسهيلات اللازمة وتذليل المعوقات.
- 2 - الاهتمام بزيادة معدلات الناتج المحلي الإجمالي من خلال إصلاحات تستهدف زيادة الإنتاج وتشجيع المنتجين لتحقيق الاستقرار الاقتصادي.
- 3 - العمل على الحد من تقلبات سعر الصرف التي تؤدي إلى هروب المستثمرين الأجانب.

4 - العمل على الاهتمام بالعوامل التي تؤدي الي تخفيض التضخم والحد من تقلباته.

7.2.2 التوصيات العامة

1 - دعم وزارة الاستثمار بالكوادر المؤهلة والمدربة التي تمكنها من أداء مهامها في تبسيط إجراءات الاستثمار والترويج لفرص الاستثمار المتاحة ومتابعة أمر تنفيذ تلك المشروعات.

2 - ضرورة رفع كفاءة السياسة الإنفاقية لزيادة معدلات نمو الناتج المحلي الاجمالي الحقيقي.

7.3 حدود الدراسة ومتطلبات التحقق

تقتضي صلاحية الاستدلال إتاحة سلسلة البيانات الأصلية وتكرارها ووحدات قياسها، وعدد المشاهدات الفعلي ورتب الإبطاء، وتعريف متغير النمو ومعالجة القيم السالبة قبل التحويل اللوغاريتمي. كما يلزم استكمال جدول السكون للمتغيرات الخمسة ومراجعة درجات الحرية واتساق المخرجات. ولم تجر إعادة تقدير للنموذج لعدم إرفاق البيانات والمخرجات الأصلية الكاملة.

8 المراجع

أبو قحف، عبدالسلام (2001)، اقتصاديات الاعمال والاستثمار الدولي، مكتبة الإشعاع، بيروت، لبنان، ص487.

Abu Qahf, A. (2001). Business economics and international investment. Al-Ishaa Library, Beirut, Lebanon, p. 487.

عبدالحاميد، عبدالمطلب (2006)، العولمة الاقتصادية، منظماتها، شركاتها، تداعياتها، الدار الجامعية، الأسكندرية، ص185.

Abdel Hamid, A. M. (2006). Economic globalization: Its organizations, corporations, and implications. University House, Alexandria, pp. 185–186.

كاكي، عبدالكريم (2014)، الاستثمار الأجنبي المباشر والتنافسية الدولية، ط1، مكتبة حسن العصرية، العراق، ص16.

Kaki, A. (2014). Foreign direct investment and international competitiveness (1st ed.). Hassan Modern Library, Iraq, p. 16.

مطر، محمد (2003)، إدارة الاستثمارات، الإطار النظري والتطبيقات العملية، مؤسسة الورق للنشر والتوزيع، عمان، ص77.

Matar, M. (2003). Investment management: The theoretical framework and practical applications. Al-Warraq Publishing and Distribution, Amman, p. 77.

مسمار، ميسون علي عبدالله (2018). محددات الاستثمار الأجنبي المباشر في السودان 1980-2015. رسالة ماجستير، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، الخرطوم، السودان.

<https://repository.sustech.edu/handle/123456789/21942>

Mismar, M. A. A. (2018). Determinants of foreign direct investment in Sudan, 1980–2015 [Master's thesis, Sudan University of Science and Technology]. <https://repository.sustech.edu/handle/123456789/21942>

آدم، فتحي أحمد علي؛ وجمال الدين، محمود محمد عبد العزيز؛ ومحمد، عادل عبدالله آدم (2020). استخدام منهجية الانحدار الذاتي ذي الفجوات الموزعة المتباطئة بالتطبيق على دالة الاستثمار الأجنبي المباشر في السودان خلال الفترة

1993-2016. المجلة الإلكترونية الشاملة متعددة المعرفة لنشر الأبحاث العلمية والتربوية، العدد 25.

<https://www.mecsaj.com/ar/page.php?page=625>

Adam, F. A. A., Jamal Al-Din, M. M. A., & Muhammad, A. A. A. (2020). Using the autoregressive distributed lag methodology: An application to the foreign direct investment function in Sudan during 1993-2016. Multi-Knowledge Electronic Comprehensive Journal for Education and Science Publications, (25). <https://www.mecsaj.com/ar/page.php?page=625>

صقر، عمر (2001)، العولمة وقضايا اقتصادية معاصرة، كلية التجارة وإدارة الأعمال، جامعة حلوان، مصر، ص 47.

Saqr, O. (2001). Globalization and contemporary economic issues. Faculty of Commerce and Business Administration, Helwan University, Egypt, p. 47.

صقر، محمد وآخرون (2006)، الاستثمارات الأجنبية المباشرة ودورها في تنمية الاقتصاديات النامية، العدد 3، المجلد 28، مجلة جامعة تشرين للدراسات والبحوث العلمية، سلسلة العلوم الاقتصادية والقانونية، سوريا، ص 159.

Saqr, M., et al. (2006). Foreign direct investment and its role in developing economies. Tishreen University Journal for Research and Scientific Studies, Economic and Legal Sciences Series, 28(3), p. 159.

الحماقي، يمن وآخرون (2003)، محاضرات في الاقتصاد التطبيقي، كلية التجارة، جامعة عين شمس، مصر، ص 462.

Al-Hamaqi, Y., et al. (2003). Lectures in applied economics. Faculty of Commerce, Ain Shams University, Egypt, p. 462.

العبدلي، عابد (2007)، محددات الطلب على واردات المملكة العربية السعودية في إطار التكامل المشترك وتصحيح الخطأ، مجلة مركز صالح كامل للاقتصاد الإسلامي، جامعة الأزهر، العدد (32). www.drabid.net/paper4.pdf

Al-Abdali, A. (2007). Determinants of import demand in Saudi Arabia within the cointegration and error correction framework. Saleh Kamel Center for Islamic Economics Journal, Al-Azhar University, (32). www.drabid.net/paper4.pdf

المؤسسة العربية لضمان الاستثمار وائتمان الصادرات (2006)، منشورات المؤسسة، العدد الفصلي الأول، الكويت، ص 10.

Arab Investment and Export Credit Guarantee Corporation. (2006). Corporation publications, first quarterly issue. Kuwait, p. 10.

طير، عبد الحق (2018). محددات الاستثمار الأجنبي المباشر وجدواه في الجزائر: دراسة مقارنة مع بعض الدول العربية. أطروحة دكتوراه في العلوم الاقتصادية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، ص 28.

Tir, A. (2018). Determinants and feasibility of foreign direct investment in Algeria: A comparative study with selected Arab countries [Doctoral dissertation in economics, Kasdi Merbah University, Ouargla, Algeria], p. 28.

مجلة المصرفي، العدد السادس والسبعون، يونيو 2015 م، ص 25، بنك السودان المركزي، السودان، الخرطوم.

Central Bank of Sudan. (2015, June). Al-Masrafi, (76), p. 25. Khartoum, Sudan.

بنك السودان المركزي، العرض الاقتصادي والمالي للفترة 2012 - 2022م.

Central Bank of Sudan. (2012-2022). Economic and financial survey. Khartoum, Sudan.

World Bank: The Role of Foreign Direct Investment in Development, Development

Committee Meeting, Washington, 1991, D.c.p5.

Asiedu, E. (2002). On the determinants of foreign direct investment to developing countries: Is Africa different? *World Development*, 30(1), 107–119. [https://doi.org/10.1016/S0305-750X\(01\)00100-0](https://doi.org/10.1016/S0305-750X(01)00100-0)

Anyanwu, J. C. (2012). Why does foreign direct investment go where it goes? New evidence from African countries. *Annals of Economics and Finance*, 13(2), 425–462. <https://down.aefweb.net/AefArticles/aef130207Anyanwu.pdf>

Anyanwu, J. C., & Yameogo, N. D. (2015). What drives foreign direct investments into West Africa? An empirical investigation. *African Development Review*, 27(3), 199–215. <https://doi.org/10.1111/1467-8268.12141>

Pesaran, M. H., Shin, Y., & Smith, R. J. (2001). Bounds testing approaches to the analysis of level relationships. *Journal of Applied Econometrics*, 16(3), 289–326. <https://doi.org/10.1002/jae.616>

ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي: المعايير والتحديات

د. نجاح العبدالله¹

¹ الجامعة اللبنانية، لبنان.

البريد الإلكتروني: najah.abdallah@gmail.com

HNSJ, 2026, 7(11); <https://doi.org/10.53796/hnsj711/19>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/711/19>

تاريخ النشر: 2026/11/01م

تاريخ القبول: 2026/10/17م

تاريخ الاستقبال: 2026/10/10م

المستخلص

هدفت الدراسة إلى تحليل معايير ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي والتحديات المرتبطة بتطبيقها. واعتمدت المنهج الوصفي التحليلي من خلال مراجعة سردية للأدبيات والوثائق المرجعية الأوروبية والدولية. وتناول التحليل مفهوم الجودة، وضمان الجودة الداخلي، والمراجعة الخارجية، وأدوار الوكالات والشبكات والسجلات المتخصصة. وخلصت الدراسة إلى أن ضمان الجودة يربط الحوكمة المؤسسية والموارد والمناهج والتقييم بمخرجات التعلم، وأن الاعتماد يدعم هذه العملية ولا يغني عن التحسين المستمر. وأبرزت المراجعة محدودية التمويل، وعدم تكافؤ الوصول إلى التقنيات الرقمية، وضعف موازنة المهارات مع سوق العمل، وتحديات النزاهة الأكاديمية المرتبطة بالذكاء الاصطناعي، بوصفها تحديات للتطبيق. وأوصت الدراسة بتبني سياسة مؤسسية للجودة، وتحديد مؤشرات أداء قابلة للقياس، وتفعيل مشاركة الأطراف المعنية، وتطوير قدرات العاملين في التقييم والتعليم الرقمي. ونظراً إلى عدم إجراء دراسة ميدانية أو قياس كمي للأثر، تظل الاستنتاجات نظرية وتحتاج إلى اختبار ميداني في سياقات مؤسسية محددة.

الكلمات المفتاحية: التعليم العالي؛ الجودة؛ المعايير؛ التحديات؛ الاعتماد.

Quality Assurance in Higher Education Institutions: Standards and Challenges

Dr. Najah Abdallah¹

¹ Lebanese University, Lebanon.

Email: najah.abdallah@gmail.com

HNSJ, 2026, 7(11); <https://doi.org/10.53796/hnsj711/19>

Arabic Scientific Research Identifier: <https://arsri.org/10000/711/19>

Received at 10/10/2026

Accepted at 17/10/2026

Published at 01/11/2026

Abstract

This study examines quality assurance standards and implementation challenges in higher education. It uses a descriptive analytical approach based on a narrative review of literature and European and international reference documents. The analysis covers the quality concept, internal assurance, external review, and the roles of agencies, networks, and registers. It concludes that quality assurance connects institutional governance, resources, curricula, and assessment with learning outcomes. Accreditation supports this process but does not replace continuous improvement. The review identifies funding constraints, digital inequality, skills mismatches, and artificial intelligence related academic integrity concerns as implementation challenges. It recommends an institutional quality policy, measurable performance indicators, stakeholder participation, and staff development in assessment and digital education. As the study involves no fieldwork or quantitative impact assessment, its conclusions are theoretical and require empirical examination in specific institutional contexts.

Keywords: Higher education; Quality; Standards; Challenges; Accreditation.

المقدمة:

تشهد مؤسسات التعليم العالي تحولات كبيرة متأثرة بالعولمة والثورة التكنولوجية والتحول الرقمي واشتداد التنافس بينها. ويشكل الطلب المرتفع على التعليم العالي، بسبب تزايد عدد الطلاب وتنامي الطلب على الاختصاصات الجديدة والمهارات التخصصية، تحدياً واضحاً لهذه المؤسسات لتعتمد ثقافة الجودة كنموذج فكري وسلوكي، وتعمل على تحقيق التميز في الأداء الأكاديمي والإداري. فلم يعد يقتصر دور المؤسسات التعليمية على نشر المعرفة بالتدريس، وإنتاجها بالبحث العلمي، وتطبيقها في خدمة المجتمع، بل غدت الجودة الركيزة الأساسية لعمل هذه المؤسسات. ولم تعد جودة التعليم العالي ترفاً، بل ضرورة استراتيجية لضمان الاستمرارية والاستدامة في ظل تنافسية المؤسسات التعليمية، والتسابق من أجل الحصول على شهادات الاعتماد المؤسسي والأكاديمي، والأهم من ذلك استجابة هذه المؤسسات لأسواق العمل الديناميكية، وتلائم مخرجاتها متطلبات هذه الأسواق من خلال تخريج طلاب مؤهلين لمواجهة الحياة المهنية الحديثة، والمشاركة بفاعلية في اقتصاد المعرفة.

إشكالية الدراسة: تتمحور إشكالية الدراسة في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

ما هو مفهوم ضمان الجودة في التعليم العالي؟

ما هي معايير ضمان الجودة؟

وما هي التحديات التي تواجهها؟

أهداف الدراسة: تهدف هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على مفهوم ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي والمعايير المرتبطة بها، والتحديات التي تواجهها.

منهج الدراسة: اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي من خلال مراجعة سردية للأدبيات والوثائق المنشورة المتعلقة بضمان الجودة في التعليم العالي. ونُظمت المادة في محاور تشمل المفهوم وتطوره، والأطر المرجعية، والجهات المتخصصة، والمعايير، وتحديات التطبيق. وقورنت الأدوار والمبادئ لاستخلاص استنتاجات وتوصيات مؤسسية. ولا تمثل هذه المعالجة مراجعة منهجية شاملة، إذ لا تتضمن بروتوكول بحث موثقاً أو معايير فرز تفصيلية، كما لا تستند إلى عينة ميدانية أو اختبار إحصائي؛ ومن ثم تُفسر نتائجها بوصفها استنتاجات نظرية.

مفهوم الجودة:

تعزز الاهتمام الحديث بالجودة مع تطور الصناعة، وأسهم انتشار تطبيقاتها في اليابان بعد الحرب العالمية الثانية في توسيع حضورها في الممارسات الإدارية والإنتاجية. وتعددت مقارباتها؛ فاهتم ديمينغ بتحسين العمليات واستقرار الأداء، وربط جوران الجودة بالملاءمة للاستخدام، بينما أكد كروسبي مطابقة المتطلبات. وتعكس هذه الاتجاهات اختلاف زوايا النظر إلى الجودة مع اتفاقها على ضرورة تحسين الأداء وتلبية احتياجات المستفيدين.⁽¹⁾

لا يوجد تعريف واحد للجودة، بل تعددت التعريفات والمقاربات المتعلقة بها، وتنوعت حسب القطاع أو الخدمة أو المنتج، وارتبط معظمها بالمستهلك، وتلبية متطلباته، وكيفية إرضائه. وتراوحت التعريفات من منتج جيد، خالٍ من العيوب، أو جيد للاستخدام، إلى منتج موثوق أو خدمة تتمتع بجودة عالية، تحقق احتياجات المستهلك. وتمحورت التعريفات في معظمها

⁽¹⁾ Qualityze. (2026). What is quality? Definition of quality by different authors. <https://www.qualityze.com/blogs/what-is-quality> (Accessed 26 October 2026).

حول الكفاءة والتميز، وتناولت الأبعاد التي يمكن أن تطالها، والمعايير المرتبطة بها. وقد حدد ديفيد غارفين David Garvin الأبعاد الثمانية للجودة كآلاتي: الأداء، الخصائص، الموثوقية، المطابقة، المتانة، إمكانية الخدمة، الجماليات، الجودة المدركة. وعُرفت الجمعية الأمريكية للجودة (American Society for Quality, ASQ) معايير الجودة بأنها مستندات توفر متطلبات أو مواصفات أو إرشادات أو خصائص يمكن استخدامها بشكل مستمر لضمان أن المواد أو المنتجات أو العمليات أو الخدمات مناسبة لغرضها.^{(2),(3)}

تطور مفهوم الجودة لاحقاً، ومر بأربع مراحل رئيسية هي:

مرحلة الفحص (Inspection): تهدف إلى فحص المنتج للتأكد من عدم وصول المنتج المعيب إلى المستهلك.

مرحلة مراقبة الجودة (Quality Control QC): تهدف إلى فحص واختبار وتحديد درجة جودة المنتج واتخاذ إجراءات تصحيحية مناسبة.

مرحلة ضمان الجودة (Quality Assurance QA): تهدف إلى بناء الثقة بالمنتج أو بالخدمة من خلال تطبيق إجراءات ضرورية لإرضاء المستهلك.

مرحلة إدارة الجودة الشاملة (Total Quality Management TQM): تهدف إلى تحسين بيئة العمل وتعزيز التعاون بين الإدارة والعمالة لزيادة الإنتاجية.

برزت المنظمة الدولية للتقييس (International Organization for Standardization, ISO) في تطوير المعايير الدولية للمنتجات والخدمات ونظم الإدارة. ومن أمثلتها المواصفة ISO 9001:2015 لنظم إدارة الجودة. وتستند عائلة معايير إدارة الجودة إلى سبعة مبادئ مترابطة: التركيز على المستفيد، والقيادة، ومشاركة الأفراد، ونهج العمليات، والتحسين، واتخاذ القرارات المبنية على الأدلة، وإدارة العلاقات. وتضع المنظمة المعايير، بينما تتولى جهات مستقلة أعمال منح شهادات المطابقة.⁽⁴⁾

وسرعان ما توسع مفهوم الجودة من الصناعة والتجارة إلى مجالات عديدة منها الخدمات الصحية والغذائية والزراعية وغيرها وصولاً إلى التعليم. وبرز مفهوم المنافسة بالجودة الذي يركز على التميز والمتانة والسعي لخلق الثقة والسمعة الأكاديمية.

مفهوم ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي:

تُعرف الجمعية الأمريكية للجودة (American Society for Quality, ASQ) ضمان الجودة بأنه كل الأنشطة المخططة والمنهجية التي تنفذ ضمن نظام الجودة والتي يمكن إثباتها لتوفير الثقة بأن المنتج أو الخدمة ستلبي متطلبات الجودة.⁽⁵⁾ وتُعرفه المنظمة الدولية للمعايير (ISO) بالعملية المنظمة للتأكد من أن المنتجات والخدمات والعمليات تلبى بشكل مستمر

⁽²⁾Garvin, D. A. (1987). Competing on the eight dimensions of quality. Harvard Business Review, 65(6), 101–109.

⁽³⁾American Society for Quality (ASQ). (n.d.). What are quality standards?. <https://asq.org/quality-resources/learn-about-standards> (Accessed 26 October 2026).

⁽⁴⁾International Organization for Standardization (ISO). (n.d.). Quality management principles: The foundation for success. <https://www.iso.org/contents/news/insights/Quality%20management%20system/quality-management-principles.html> (Accessed 26 October 2026).

⁽⁵⁾American Society for Quality (ASQ). (n.d.). Quality assurance vs quality control. <https://asq.org/quality-resources/quality-assurance-vs-control> (Accessed 26 October 2026).

متطلبات الجودة المحددة. إذ يوفر إطاراً منظماً لدمج الجودة في جميع عمليات المؤسسة، من التخطيط والإنتاج إلى الاختبار والتغليف والتوصيل.⁽⁶⁾

كما تُعرفه وكالة ضمان الجودة في المملكة المتحدة (Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA) بالمراقبة والتقييم المنهجين للتعليم والتعلم، والعمليات التي تدعمهما، لضمان تلبية معايير المؤهلات الأكاديمية للتوقعات المحددة في مدونة قواعد الجودة، وحماية جودة تجربة تعلم الطلاب وتحسينها.⁽⁷⁾

توضح اليونسكو أن ضمان الجودة في التعليم العالي يسهم في صون المعايير الأكاديمية وتعزيز الثقة بالمؤهلات والتحسين المستمر. ويُفهم في هذا السياق بوصفه عملية متواصلة لتقييم جودة النظام أو المؤسسة أو البرنامج بواسطة الجهات المختصة، والتحقق من المحافظة على المعايير المقبولة وتطويرها.⁽⁸⁾

وهكذا يمكن اعتبار ضمان الجودة بأنه عمل مخطط، يلتزم بنظام ومعايير محددة تضمن كفاءة المنتج أو الخدمة ويحقق الثقة فيه. وما لبث أن انتقل هذا المفهوم إلى جميع القطاعات الصناعية والإنتاجية والخدمات ومن ضمنها مؤسسات التعليم العالي موضوع دراستنا.

إلى ذلك يشكل ضمان الجودة في التعليم العالي بنية شاملة هدفها تحسين الأداء الأكاديمي والإداري عبر الحوكمة، ومشاركة الجميع، والتقييم الذاتي، وفق معايير أكاديمية محددة تضمن التطوير المستمر لمؤسسات التعليم العالي. ويشير هذا المفهوم إلى الاهتمام المنظم والمستمر بالحفاظ على المعايير التعليمية وتحسينها عبر التدريس، والبحث العلمي، والخدمات المؤسسية، للتأكد من تحقيق الكفاءة والفاعلية. ويهدف إلى تحسين ورفع مستوى جودة التعليم العالي والبحث العلمي وتطويره.

وبناءً على ذلك، يعد ضمان جودة التعليم العالي بأنه مدى قدرة المؤسسات التعليمية على تحقيق أهدافها المعلنة وفقاً لمعايير أكاديمية محددة، وتلبية لتطلعات المستفيدين من طلاب وسوق عمل ومجتمع. إذ إن اعتماد الجودة كمنهجية عمل يسهم في الارتقاء بمستوى التعليم، ورفع كفاءة الخريجين، وتعزيز الثقة بهذه المؤسسات.

تعزز التعاون الأوروبي في ضمان جودة التعليم العالي في إطار مسار بولونيا الذي انطلق بإعلان بولونيا في 19 يونيو 1999. واستهدف المسار تحسين قابلية مقارنة المؤهلات وتيسير الحراك الأكاديمي، وتعزيز التعاون في تطوير معايير ومنهجيات مشتركة لضمان الجودة؛ ولم يكن مقصوراً على دول الاتحاد الأوروبي.⁽⁹⁾

أكد بيان برلين الصادر في 19 سبتمبر 2003، في إطار مسار بولونيا، أن مؤسسات التعليم العالي تتحمل المسؤولية الأساسية عن جودة ما تقدمه، وأن الاستقلالية المؤسسية تقتن بالمساءلة ضمن الأطر الوطنية لضمان الجودة.⁽¹⁰⁾

⁽⁶⁾International Organization for Standardization (ISO). (n.d.). Quality assurance: A critical ingredient for organizational success. <https://www.iso.org/quality-management/quality-assurance> (Accessed 26 October 2026).

⁽⁷⁾Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA). (2022). QAA glossary: QAA terms explained. https://www.qaa.ac.uk/docs/qaa/about-us/qaa-glossary.pdf?sfvrsn=5c21a281_10 (Accessed 26 October 2026).

⁽⁸⁾UNESCO. (n.d.). Quality assurance in higher education. <https://www.unesco.org/en/higher-education/quality-assurance> (Accessed 26 October 2026).

⁽⁹⁾European Ministers of Education. (1999). The Bologna Declaration of 19 June 1999. [https://www.iqaa.org/images/doc/Bologna/The%20Bologna%20Declaration%20\(1999\).pdf](https://www.iqaa.org/images/doc/Bologna/The%20Bologna%20Declaration%20(1999).pdf) (Accessed 26 October 2026).

⁽¹⁰⁾European Ministers Responsible for Higher Education. (2003). Realising the European Higher Education Area: Berlin Communiqué. <https://enqa.eu/wp-content/uploads/2013/03/BerlinCommuniqué1.pdf> (Accessed 26 October 2026).

أطلقت المنطقة الأوروبية للتعليم العالي رسمياً بإعلان بودابست-فيينا في 12 مارس 2010، في إطار مسار بولونيا. وقد دعم هذا الإطار التعاون بين نظم تعليمية متنوعة، بدلاً من افتراض تطابقها الكامل أو إخضاعها لنموذج تنظيمي واحد.⁽¹¹⁾ تُعد المعايير والإرشادات لضمان الجودة في المنطقة الأوروبية للتعليم العالي (ESG)، المعتمدة بصيغتها المنقحة عام 2015، إطاراً مرجعياً مشتركاً. وتنظم العلاقة بين ضمان الجودة الداخلي، والمراجعة الخارجية، ومتطلبات عمل وكالات الجودة، مع مراعاة تنوع النظم والمؤسسات. ويمكن عرض مستوياتها كالآتي:^{(12)،(13)}

ضمان الجودة الداخلي (Internal Quality Assurance): يشمل عمل مؤسسات التعليم العالي من سياسات، ومراجعة للمناهج، وتقييم للطلاب، وتطوير لأعضاء الهيئة الأكاديمية لضمان تقديم تعليم متميز.

ضمان الجودة الخارجي (External Quality Assurance): يشمل تقييم ومراجعة مؤسسات التعليم العالي من قبل جهات خارجية، وزارات، هيئات أو منظمات مستقلة، للتأكد من التزامها بمعايير ضمان الجودة الداخلي.

وكالات ضمان الجودة (Quality Assurance Agencies): تركز على المعايير التي يجب أن تلتزم بها الهيئات والمنظمات التي تُجري التقييم الخارجي، خاصة الاستقلالية، والنزاهة، وتوفر الموارد، لضمان مصداقية عملية التقييم.

الجهات والشبكات والسجلات المعنية بضمان الجودة

تتعدد الجهات المعنية بضمان الجودة وتختلف وظائفها؛ فمنها وكالات تنفذ المراجعة أو الاعتماد، ومنها شبكات وجمعيات مهنية تدعم التعاون، ومنها سجلات تتحقق من استيفاء الوكالات لمعايير محددة. لذلك لا يصح اعتبار العضوية في شبكة أو ورود اسم جهة في عرض وصفي دليلاً كافياً على اعتراف رسمي باعتمادها، بل يُرجع في ذلك إلى السلطة المختصة في الدولة المعنية.

المنظمة الأوروبية لضمان الجودة في التعليم العالي (European Association for Quality Assurance in Higher Education ENQA) تعمل على تطوير ضمان الجودة في التعليم العالي من خلال تمثيل أعضائها في صنع السياسات، ودعمهم في تنفيذ التزامات الفضاء الأوروبي للتعليم العالي بشأن ضمان الجودة، وتوفير منصة لتبادل المعلومات المبنية على الأدلة، والتطوير، وتحسين ضمان الجودة الخارجي.⁽¹⁴⁾

السجل الأوروبي لضمان الجودة في التعليم العالي ((European Quality Assurance Register for Higher Education EQAR): سجل رسمي لوكالات ضمان الجودة الأوروبية، التي تلتزم بمعايير ضمان الجودة الأوروبية، وتعمل وفق إطار عمل مشترك متفق عليه لضمان جودة مؤسسات وبرامج التعليم العالي.⁽¹⁵⁾

وكالة ضمان الجودة الأوروبية (European Quality Assurance Agency, EQAA): تعرض خدمات للاعتماد

⁽¹¹⁾European Ministers Responsible for Higher Education. (2010). Budapest–Vienna Declaration on the European Higher Education Area. <https://www.edu.ro/sites/default/files/u39/Budapest-Vienna%202010.pdf> (Accessed 26 October 2026).

⁽¹²⁾ENQA, ESU, EUA, & EURASHE. (2015). Standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area (ESG). https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf (Accessed 26 October 2026).

⁽¹³⁾European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA). (n.d.). ESG. <https://www.enqa.eu/esg-standards-and-guidelines-for-quality-assurance-in-the-european-higher-education-area> (Accessed 26 October 2026).

⁽¹⁴⁾European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA). (n.d.). About ENQA. <https://www.enqa.eu/about-enqa> (Accessed 26 October 2026).

⁽¹⁵⁾European Quality Assurance Register for Higher Education (EQAR). (n.d.). Close-up. <https://www.eqar.eu/about/close-up> (Accessed 26 October 2026).

المؤسسي والبرامجي، وتشير في موقعها إلى الاستناد إلى المعايير والإرشادات الأوروبية. ويُعرض دورها هنا وصفيًا، دون تعميم الاعتراف بقراراتها على جميع الدول أو مساواتها بالسجل الأوروبي.⁽¹⁶⁾

الشبكة الدولية لوكالات ضمان الجودة في التعليم العالي (INQAAHE): شبكة مهنية تدعم تبادل المعرفة والخبرات وتطوير الممارسات والمعايير في ضمان الجودة. وتختلف وظيفتها بوصفها شبكة عن وظيفة وكالات الاعتماد التي تراجع المؤسسات أو البرامج مباشرة.⁽¹⁷⁾

مؤسسة التقييم في بادن-فورتمبيرغ (evalag): جهة ألمانية متخصصة في تقييم التعليم العالي وضمان جودته وتطويره، وتقدم خدمات تقييم واعتماد ودعم مؤسسي ضمن نطاق اختصاصها.⁽¹⁸⁾

وكالة ضمان الجودة في المملكة المتحدة (Quality Assurance Agency for Higher Education QAA): تعمل على الصعيد الدولي بالشراكة مع مؤسسات التعليم العالي والكلية، لضمان حصول الطلاب والمتعلمون على أعلى مستويات الجودة في التعليم، من خلال تقديم التحديات البناءة، ودعمها في عمليات التطوير والتحسين مع احترام استقلاليتها الأكاديمية.⁽¹⁹⁾

المنظمة الدولية للاعتماد (International Accreditation Organization, IAO): جهة تعرض خدمات اعتماد وتقييم وفق موقعها التعريفي. ولا يُستنتج من اسمها الدولي وحده اعتراف وطني أو مهني بشهاداتها؛ إذ يتطلب ذلك الرجوع إلى الجهات التنظيمية المختصة.⁽²⁰⁾

الشبكة العربية لضمان الجودة في التعليم العالي (Arab Network for Quality Assurance of Higher Education ANQAHE): تسعى لتحقيق الريادة الإقليمية والدولية في جودة التعليم العالي من خلال تعزيز التعاون بين وكالات الجودة في المنطقة العربية ودعم الهيئات الإقليمية لضمان الجودة بما يتماشى مع التطورات الدولية.⁽²¹⁾

المنظمة العربية لضمان الجودة في التعليم (أروقا): منظمة مستقلة تهدف إلى تحسين جودة التعليم في العالم العربي، وتعمل بالتعاون مع وزارات التعليم العربية، وهيئات الاعتماد، والجامعات، والهيئات الدولية، لتعزيز أفضل الممارسات في مجال ضمان جودة التعليم.⁽²²⁾

أهمية ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي:

تكمُن أهمية ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي في سعيها الدائم نحو الأفضل، من خلال النهوض بالعملية التعليمية، والتحسين المستمر، والتميز في الأداء ضمن جميع القطاعات التعليمية والإدارية. ويطل تطبيقها الطلاب،

⁽¹⁶⁾European Quality Assurance Agency (EQAA). (n.d.). الصفحة الرئيسية وخدمات الاعتماد. <https://eqaa.eu/ar> (Accessed 26 October 2026).

⁽¹⁷⁾International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAAHE). (n.d.). About us. <https://www.inqaahe.org/about-us> (Accessed 26 October 2026).

⁽¹⁸⁾evalag. (n.d.). Official website. <https://www.evalag.de> (Accessed 26 October 2026).

⁽¹⁹⁾Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA). (n.d.). Official website. <https://www.qaa.ac.uk> (Accessed 26 October 2026).

⁽²⁰⁾International Accreditation Organization (IAO). (n.d.). نبذة عن المنظمة الدولية للاعتماد. <https://arabic.iao.org/about-iao> (Accessed 26 October 2026).

⁽²¹⁾Arab Network for Quality Assurance in Higher Education (ANQAHE). (n.d.). Official website. <https://anqahe.org> (Accessed 26 October 2026).

⁽²²⁾European Council of Leading Business Schools (ECLBS). (n.d.). المنظمة العربية لضمان الجودة في التعليم (أروقا). <https://www.eclbs.eu/ar/aroqa> (Accessed 26 October 2026).

وأعضاء الهيئتين التعليمية والإدارية، والمؤسسة ذاتها، وصولاً إلى تلبية متطلبات سوق العمل وخدمة المجتمع. فالأداء المتميز للمؤسسات التعليمية والتطبيق الفعلي لضمان الجودة يسهمان بشكل فعال في تطوير مهارات الطلاب، والارتقاء بأداء الهيئة الأكاديمية، ورفع المكانة العلمية والتنافسية للمؤسسة، فضلاً عن رفد سوق العمل بالكفاءات المؤهلة، وتحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية، مما ينعكس إيجاباً على النهوض المجتمعي وتمكينه. وينسحب هذا الأثر الإيجابي أيضاً على السمعة الأكاديمية للمؤسسة التعليمية، والتي تعد هدفاً رئيسياً يسهم في تعزيز تصنيفها المحلي والدولي.

معايير ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي:

يشمل ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي العناصر الأساسية والمتربطة التي تتكون منها العملية التعليمية، وهي:

المدخلات: تتشكل عناصرها من المناهج والبرامج، أعضاء الهيئة الأكاديمية، البنية التحتية، والمختبرات.

العمليات: تتألف مكوناتها من طرق التدريس، الأنشطة والتدريب، أساليب التقييم، والدعم الطلابي.

المخرجات: تتمثل مقوماتها في الكفاءة العلمية والمهنية للخريجين.

ويُعتبر ضمان الجودة حاجة ماسة لتطوير عمل هذه المؤسسات وتحسينه، والعنصر الأساسي لبناء الثقة في مستواها وسمعتها الأكاديمية، والنهج الواضح لتطبيق التنمية المستدامة. ويستند إلى مجموعة من المعايير والمبادئ المترابطة التي تكفل تعليمًا متميزًا، ويعمل على تطبيق المعايير الأساسية والمرجعية في جوانب التعليم العالي كافة (مدخلات وعمليات ومخرجات). وتُقسم هذه المعايير إلى صعيدين أساسيين: المؤسسة والتعليم.

المعايير على صعيد المؤسسة:

التوجه الاستراتيجي: وضوح الرؤية والرسالة والقيم، والقدرة على تحقيق الأهداف المعلنة.

الحوكمة والقيادة والإدارة: تحديد الصلاحيات والمسؤوليات، وضمان الكفاءة الإدارية والقيادية، والالتزام بالأنظمة والقوانين، وترسيخ النزاهة والشفافية، وإدارة الموارد بكفاءة.

الجودة والتطوير المستمر: الالتزام المؤسسي بتحسين الأداء وتطوير الجودة من خلال تفعيل لجان متخصصة ونظم رقابة داخلية.

التقويم الذاتي: متابعة عمليات التقويم الذاتي لتحديد نقاط القوة والضعف وفرص المعالجة والتحسين.

البنية التحتية والموارد التعليمية: توافر القاعات والمختبرات، والمكتبات الرقمية، والتقنيات الحديثة، بالإضافة إلى الموارد الإدارية والمالية والبشرية.

إدارة شؤون الطلاب: اختيار عادل للطلاب، ودعمهم من خلال التوجيه والإرشاد الأكاديمي، والأنشطة الطلابية، وخدمات الدعم النفسي والمهني، ومعالجة الشكاوى.

خدمة المجتمع: تمتين وتوثيق العلاقة مع المجتمع والتفاعل معه.

المعايير على صعيد التعليم:

المناهج والبرامج الأكاديمية: مراجعة وتقييم وتحديث المناهج والبرامج الأكاديمية باستمرار، لضمان مواكبتها للتطورات العلمية والتكنولوجية وتلبيتها لمتطلبات سوق العمل.

الهيئة الأكاديمية: تعزيز التميز في التدريس، ودعم الإنتاج البحثي، وتوفير برامج التطوير المهني المستمر لأعضاء الهيئة التعليمية.

البحث العلمي: تشجيع وتمويل البحث العلمي المرتبط بالمجتمع، والمساهمة في إيجاد حلول مبتكرة للتحديات والمشكلات التي تواجهه.

التقييم المستمر: تفعيل آليات قياس الأداء واستطلاع آراء الطلاب بشكل دوري لرصد مستويات الجودة.

تقييم المخرجات: قياس مخرجات التعلم لضمان تحقيق الكفاءة والمهارات المطلوبة لدى الخريجين.

الاعتماد الأكاديمي: تطبيق آليات التقييم الذاتي والخارجي، والالتزام بمعايير الاعتماد الأكاديمي لضمان الجودة الشاملة وتطبيق أدوات التحسين المستمر.

ناقشت الأدبيات الانتقال من إرشادات الممارسة الجيدة لدى INQAAHE إلى معايير أكثر استجابة لتنوع أنماط التعليم العالي واحتياجاته المتغيرة. وتؤكد المعايير الدولية والإرشادات الصادرة في أكتوبر 2025 أهمية الأساس القانوني، والحوكمة، والموارد، ووضوح أطر التقييم ومتابعة مخرجاته. ويُستفاد منها في تطوير عمل جهات ضمان الجودة، مع التمييز بين معايير الوكالة ومعايير المؤسسة التعليمية.^{(23)،(24)}

تحديات ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي:

تواجه مؤسسات التعليم العالي تحولات جذرية فرضها التطور التكنولوجي المتسارع، وبرزت تحديات عديدة تؤثر على جودة التعليم، وأصبح ضمان الجودة يمثل تحدياً استراتيجياً يمس جوهر العملية التعليمية ومخرجاتها. تتوزع هذه التحديات بين أكاديمية، ورقمية، وتمويلية، وتنظيمية (الاعتماد)، من أبرزها:

اتساع الفجوة بين المهارات ومتطلبات سوق العمل: ضعف الربط بين المناهج الأكاديمية ومتطلبات سوق العمل المتغيرة. النزاهة الأكاديمية: صعوبة التحقق من أصالة بعض الأعمال الطلابية مع توسع استخدام الذكاء الاصطناعي، مما يستدعي تطوير التقويم الأصيل، وتوضيح ضوابط الاستخدام والإفصاح عنه. التنمية الرقمية: ضرورة تأهيل وتدريب أعضاء الهيئة الأكاديمية لاستخدام أدوات التعلم الإلكتروني الحديثة والتعامل مع تقنيات الذكاء الاصطناعي.

التطور التكنولوجي المتسارع: الحاجة الملحة لدمج الذكاء الاصطناعي وأدوات التعلم الرقمي في المنظومة التعليمية بفاعلية.

الفجوة الرقمية: ضعف قدرة جميع الطلاب على الوصول إلى الإنترنت السريع والأجهزة اللوحية، ما يخلق تفاوتاً في تحصيل العلم عند الانتقال للأنظمة الهجينة أو التعليم عن بعد.

⁽²³⁾Hou, A. Y. C., Tao, C. H. Y., Zhou, K. Z. W., Lin, A. F. Y., Su, E. H. C., & Chen, Y. (2024). Evolution of quality assurance in higher education from INQAAHE GGP to ISGs – Are quality assurance agencies in Asia ready to the emerging modules? *Journal of International Cooperation in Education*, 26(1), 85–100. <https://www.emerald.com/jice/article/26/1/85/1232326/Evolution-of-quality-assurance-in-higher-education>

⁽²⁴⁾International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAAHE). (2025). International standards and guidelines for quality assurance in higher education (ISG). https://www.inqaahe.org/wp-content/uploads/2025/10/01-ISG-2025-October-20252_clean.pdf (Accessed 26 October 2026).

تمويل التعليم العالي: محدودية التمويل وتراجعها مما ينعكس سلباً على جودة التجهيزات، وتطوير البنية التحتية الرقمية، ودعم البحث العلمي.

متطلبات الاعتماد الأكاديمي: السعي المستمر للحصول على شهادات الاعتماد المحلي والدولي لضمان مطابقة معايير الجودة العالمية.

الخاتمة

خلصت الدراسة إلى أن ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي يقوم على الربط بين رسالة المؤسسة وممارساتها التعليمية والإدارية ونتائج التعلم المتحققة. وتوفر الأطر الدولية مرجعيات للتقويم والمساءلة، غير أن فاعليتها ترتبط بقدرة المؤسسة على تحويلها إلى إجراءات ملائمة لسياقها ومواردها. ومن ثم ينبغي أن يخدم الاعتماد الأكاديمي التحسين المستمر، وأن تُقاس قيمة نظام الجودة بما ينتجه من أدلة على تطوير التعلم والخدمات، لا بحجم الوثائق أو عدد الشهادات وحدهما. وتظل هذه الخلاصة ناتجة عن تحليل نظري، ولا تكفي لإثبات أثر سببي للجودة في الأداء أو لتعميم مستوى تطبيقها على مؤسسات بعينها.

نتائج الدراسة

1. يتجاوز ضمان الجودة فحص المخرجات إلى بناء منظومة وقائية وتحسينية تشمل المدخلات والعمليات والمخرجات، وتستند إلى مسؤولية مؤسسية مستمرة.
2. يتكامل ضمان الجودة الداخلي مع المراجعة الخارجية؛ فالمؤسسة مسؤولة عن جودة أدائها، بينما تدعم المراجعة المستقلة الثقة والمساءلة وتحديد فرص التحسين.
3. تختلف وظائف وكالات الاعتماد والشبكات المهنية والجمعيات والسجلات؛ ولذلك لا تمثل العضوية أو التسمية الدولية بديلاً عن التحقق من الاعتراف الرسمي ونطاق الاختصاص.
4. تتمحور المعايير المشتركة حول وضوح الرسالة والحوكمة وكفاية الموارد وجودة البرامج والتقويم ومخرجات التعلم، مع ضرورة تكيفها وفق السياق المؤسسي.
5. يبين التحليل تداخل التحديات التمويلية والرقمية والأكاديمية والتنظيمية، بما يستلزم استجابة مؤسسية متكاملة بدلاً من معالجة كل تحدٍّ بمعزل عن غيره.
6. لا تسمح طبيعة الدراسة النظرية بتقدير حجم هذه التحديات أو قياس أثر تطبيق المعايير؛ ويستلزم ذلك دراسات ميدانية مقارنة وبيانات طويلة.

توصيات الدراسة

1. اعتماد سياسة مؤسسية معلنة للجودة، تحدد المسؤوليات والموارد وخطة التنفيذ، وترتبط وحدات الجودة بالقيادة الأكاديمية وصنع القرار.
2. تطبيق دورة دورية للتقويم الذاتي تتضمن مؤشرات محددة، مثل تحقق مخرجات التعلم، واستبقاء الطلبة، ورضا المستفيدين، وتوثيق إجراءات التحسين ومراجعة نتائجها.
3. إشراك الطلبة وأعضاء هيئة التدريس والخريجين وأرباب العمل في مراجعة البرامج وتفسير نتائج التقويم، مع بيان كيفية

الاستفادة من آرائهم.

4. تطوير المناهج وأساليب التقويم بالتعاون مع القطاعات المهنية، وتوسيع التدريب العملي دون اختزال رسالة الجامعة في متطلبات التوظيف وحدها.
5. تخصيص تمويل مرحلي لتأهيل العاملين وتطوير البنية الرقمية، وتوفير ترتيبات دعم للطلبة الذين يواجهون صعوبات في الوصول إلى التقنيات.
6. وضع ضوابط واضحة لاستخدام الذكاء الاصطناعي، وتنويع التقويم ليشمل الأداء العملي والمناقشات الشفوية ومتابعة مراحل إنجاز الأعمال.
7. التحقق قبل التعاقد مع جهات الاعتماد من اعتراف السلطات المختصة بها ونطاق اعتمادها واستقلاليتها وشفافية معاييرها وإجراءات التظلم.
8. إجراء دراسات ميدانية لاختبار العلاقة بين نضج نظم الجودة ومخرجات التعلم، مع مراعاة اختلاف التخصصات والموارد والسياقات الوطنية.

المراجع

المراجع العربية وترجماتها

البابطين، عبد الحكيم، وعمور، رضا. (2019). الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي في التعليم العالي. جامعة الملك سعود.

Al-Babtain, A. H., & Amour, R. (2019). Total quality management and academic accreditation in higher education. King Saud University.

بوزيان، راضية. (2015). إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي. مركز الكتاب الأكاديمي.

Bouziane, R. (2015). Total quality management in higher education institutions. Academic Book Center.

العزاوي، محمد عبد الوهاب، عبد الغفور، همام عبد الخالق. (2023). ضمان الجودة في الدراسات العليا. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر.

Al-Azzawi, M. A. W., & Abdul Ghafour, H. A. K. (2023). Quality assurance in postgraduate studies. Arab League Educational, Cultural and Scientific Organization, Arab Center for Arabization, Translation, Authorship and Publication.

العنيزات، محمد سعد. (2021). إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي. دار زهدي للنشر والتوزيع.

Al-Aneizat, M. S. (2021). Total quality management in higher education. Dar Zuhdi for Publishing and Distribution.

المراجع الأجنبية والوثائق الإلكترونية

Garvin, D. A. (1987). Competing on the eight dimensions of quality. Harvard Business Review, Vol. 65 No. 6, pp. 101-109.

Harvey, L., & Stensaker, B. (2022). Researching quality assurance: Accomplishments and future agendas. In J. Huisman & M. van der Wende (Eds.), A research agenda for global

higher education (pp. 81–95). Edward Elgar Publishing.

Kayyali, M. (2024). Navigating quality assurance and accreditation in global higher education. IGI Global.

Kayyali, M. (2024). Quality assurance and accreditation in higher education: Issues, models, and best practices. Palgrave Macmillan.

Okebukola, P. A., & Uvalić-Trumbić, S. (Eds.). (2020). Quality assurance in higher education across the world: A festschrift in honour of Judith Eaton. Council for Higher Education Accreditation.

Saeed, S. T., & Sherwani, K. H. (Eds.). (2023). Quality assurance in higher education in the Middle East: Practices and perspectives [Innovations in Higher Education Teaching and Learning, Vol. 54]. Emerald Publishing Limited.

Sallis, E. (2014). Total quality management in education (3rd ed.). Routledge.

Qualityze. (2026). What is quality? Definition of quality by different authors. <https://www.qualityze.com/blogs/what-is-quality> (Accessed 26 October 2026).

American Society for Quality (ASQ). (n.d.). What are quality standards?. <https://asq.org/quality-resources/learn-about-standards> (Accessed 26 October 2026).

International Organization for Standardization (ISO). (n.d.). Quality management principles: The foundation for success. <https://www.iso.org/contents/news/insights/Quality%20management%20system/quality-management-principles.html> (Accessed 26 October 2026).

American Society for Quality (ASQ). (n.d.). Quality assurance vs quality control. <https://asq.org/quality-resources/quality-assurance-vs-control> (Accessed 26 October 2026).

International Organization for Standardization (ISO). (n.d.). Quality assurance: A critical ingredient for organizational success. <https://www.iso.org/quality-management/quality-assurance> (Accessed 26 October 2026).

Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA). (2022). QAA glossary: QAA terms explained. https://www.qaa.ac.uk/docs/qaa/about-us/qaa-glossary.pdf?sfvrsn=5c21a281_10 (Accessed 26 October 2026).

UNESCO. (n.d.). Quality assurance in higher education. <https://www.unesco.org/en/higher-education/quality-assurance> (Accessed 26 October 2026).

European Ministers of Education. (1999). The Bologna Declaration of 19 June 1999. [https://www.iqaa.org/images/doc/Bologna/The%20Bologna%20Declaration%20\(1999\).pdf](https://www.iqaa.org/images/doc/Bologna/The%20Bologna%20Declaration%20(1999).pdf) (Accessed 26 October 2026).

European Ministers Responsible for Higher Education. (2003). Realising the European Higher Education Area: Berlin Communiqué. <https://enqa.eu/wp-content/uploads/2013/03/BerlinCommunique1.pdf> (Accessed 26 October 2026).

European Ministers Responsible for Higher Education. (2010). Budapest–Vienna Declaration on the European Higher Education Area. <https://www.edu.ro/sites/default/files/u39/Budapest-Vienna%202010.pdf> (Accessed 26 October 2026).

ENQA, ESU, EUA, & EURASHE. (2015). Standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area (ESG). https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf (Accessed 26 October 2026).

European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA). (n.d.). ESG. <https://www.enqa.eu/esg-standards-and-guidelines-for-quality-assurance-in-the-european-higher-education-area> (Accessed 26 October 2026).

European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA). (n.d.). About ENQA. <https://www.enqa.eu/about-enqa> (Accessed 26 October 2026).

European Quality Assurance Register for Higher Education (EQAR). (n.d.). Close-up. <https://www.eqar.eu/about/close-up> (Accessed 26 October 2026).

European Quality Assurance Agency (EQAA). (n.d.). الصفحة الرئيسية وخدمات الاعتماد. <https://eqaa.eu/ar> (Accessed 26 October 2026).

European Quality Assurance Agency (EQAA). (n.d.). Home page and accreditation services. <https://eqaa.eu/ar> (Accessed 26 October 2026).

International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAAHE). (n.d.). About us. <https://www.inqaahe.org/about-us> (Accessed 26 October 2026).

evalag. (n.d.). Official website. <https://www.evalag.de> (Accessed 26 October 2026).

Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA). (n.d.). Official website. <https://www.qaa.ac.uk> (Accessed 26 October 2026).

International Accreditation Organization (IAO). (n.d.). نبذة عن المنظمة الدولية للاعتماد. <https://arabic.iao.org/about-iao> (Accessed 26 October 2026).

International Accreditation Organization (IAO). (n.d.). About the International Accreditation Organization. <https://arabic.iao.org/about-iao> (Accessed 26 October 2026).

Arab Network for Quality Assurance in Higher Education (ANQAHE). (n.d.). Official website. <https://anqahe.org> (Accessed 26 October 2026).

European Council of Leading Business Schools (ECLBS). (n.d.). المنظمة العربية لضمان الجودة في التعليم (أروقا). <https://www.eclbs.eu/ar/aroqa> (Accessed 26 October 2026).

European Council of Leading Business Schools (ECLBS). (n.d.). Arab Organization for Quality Assurance in Education (AROQA). <https://www.eclbs.eu/ar/aroqa> (Accessed 26 October 2026).

Hou, A. Y. C., Tao, C. H. Y., Zhou, K. Z. W., Lin, A. F. Y., Su, E. H. C., & Chen, Y. (2024). Evolution of quality assurance in higher education from INQAAHE GGP to ISGs – Are quality assurance agencies in Asia ready to the emerging modules? *Journal of International Cooperation in Education*, 26(1), 85–100. <https://www.emerald.com/jice/article/26/1/85/1232326/Evolution-of-quality-assurance-in-higher-education>

International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAAHE). (2025). International standards and guidelines for quality assurance in higher education (ISG). https://www.inqaahe.org/wp-content/uploads/2025/10/01-ISG-2025-October-20252_clean.pdf (Accessed 26 October 2026).

تأثير نمط التغذية والتوقيت الحركي على مؤشرات الميكروبيوم المعوي (GUT MICROBIOME) والاستجابة المناعية لدى رياضيي المستويات العليا

ليث رشيد عبدالستار¹

¹ المديرية العامة لتربية ديالى / قسم الإعداد والتدريب / شعبة البحوث والدراسات، العراق.
HNSJ, 2026, 7(11); <https://doi.org/10.53796/hnsj711/20>
المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/711/20>

تاريخ النشر: 2026/11/01م

تاريخ القبول: 2026/10/17م

تاريخ الاستقبال: 2026/10/10م

المستخلص

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن أثر تطبيق برنامج تغذوي متكامل مبني على أساس التوقيت الحركي للتغذية (Chrononutrition) على مؤشرات بيئة الميكروبيوم المعوي (Gut Microbiome Diversity)، والأجسام المضادة المخاطية (sIgA)، والسيتوكينات الالتهابية (IL-6, TNF-alpha) لدى رياضيي المستويات العليا. تكونت عينة الدراسة من (24) لاعباً من نخبة رياضيي الماراثون والدراجات، تم تقسيمهم بالتكافؤ إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية طبقت برنامج التوقيت الحركي التغذوي الموجه مع التدريبات، ومجموعة ضابطة اعتمدت النمط التغذوي التقليدي، أظهرت المعالجات الإحصائية المتقدمة وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($P < 0.05$) لصالح القياس البعدي للمجموعة التجريبية في زيادة تنوع بكتيريا الأمعاء النافعة، وانخفاض معنوي في مؤشرات الالتهاب الجهازية الحاد، مع تحسن واضح في استجابة المناعة المخاطية وارتفاع الأحماض الدهنية قصيرة السلسلة (SCFAs)، وقد بينت الدراسة أن نمط التغذية يؤثر بشكل مباشر على تنوع ووفرة البكتيريا النافعة داخل الأمعاء، لأن النظم الغذائية الغنية بالألياف تعزز من نمو البكتيريا المفيدة بينما الانظمة الغنية بالدهون تؤدي إلى اختلال التوازن الميكروبي، وتوصي الدراسة باعتماد استراتيجيات التوقيت الحركي التغذوي ضمن المنظومة التدريبية والنظام الصحي للاعبين المنتخبين الوطنية.

الكلمات المفتاحية: الميكروبيوم المعوي؛ نمط التغذية؛ التوقيت الحركي؛ sIgA؛ السيتوكينات الالتهابية؛ SCFAs.

Effects of Dietary Pattern and Nutrient Timing on Gut Microbiome Indicators and Immune Response in Elite Athletes

Laith Rasheed Abdul Sattar¹

¹ Directorate General of Education in Diyala / Preparation and Training Department / Research and Studies Division, Iraq.

HNSJ, 2026, 7(11); <https://doi.org/10.53796/hnsj711/20>

Arabic Scientific Research Identifier: <https://arsri.org/10000/711/20>

Received at 10/10/2026

Accepted at 17/10/2026

Published at 01/11/2026

Abstract

This study examined the effects of an integrated chrononutrition programme on gut microbiome diversity, secretory immunoglobulin A (sIgA), and inflammatory cytokines (IL-6 and TNF-alpha) in elite athletes. Twenty-four elite marathon runners and cyclists were divided equally into two matched groups: an experimental group following a training-aligned nutrient-timing programme and a control group following a conventional dietary pattern. Statistical analyses showed significant differences ($P < 0.05$) favouring the experimental group's post-intervention measurements, including increased beneficial gut bacterial diversity, reduced acute systemic inflammatory markers, improved mucosal immune response, and increased short-chain fatty acids (SCFAs). The study indicated that dietary patterns directly influence the diversity and abundance of beneficial intestinal bacteria: fibre-rich diets promote beneficial bacterial growth, whereas high-fat diets may disrupt microbial balance. It recommends incorporating nutrient-timing strategies into training programmes and health regimens for national-team athletes.

Keywords: Gut microbiome; Dietary pattern; Nutrient timing; sIgA; Inflammatory cytokines; SCFAs.

المقدمة :

شهدت العلوم الرياضية في العقود الأخيرة طفرة نوعية انتقلت فيها من التركيز على الجوانب البدنية والتكتيكية المباشرة إلى الغوص في التفاصيل الفيزيولوجية والبيوكيميائية الدقيقة، إذ لم يعد إعداد رياضي المستويات العليا واعتلاء منصات التتويج يعتمد فقط على زيادة حجم وشبكة الأحمال التدريبية، بل أصبح مرهوناً بقدرة الأجهزة الوظيفية للجسم على الاستشفاء والتكيف البيولوجي الفعّال مع تلك الأحمال الشديدة.

وفي هذا السياق، برز الجهاز الهضمي والبيئة الميكروبية المعوية (Gut Microbiome) كإحدى أهم المنظومات الحيوية التي تحكم صحة الرياضي وكفاءته البدنية. إذ تحتوي الأمعاء البشرية على ترليونات من الكائنات الحية الدقيقة التي لا تقتصر وظيفتها على هضم الطعام فحسب، بل تمتد لتشكيل مركز ثقل المنظومة المناعية، حيث يقع نحو 70% إلى 80% من الخلايا المناعية للجسم في الأنسجة اللغافية المرتبطة بالأمعاء (GALT).

إن الرياضيين في رياضة النخبة يخضعون لجهد بدني وتنافسي فائق يؤدي في كثير من الأحيان إلى اضطراب بيئة الأمعاء، وهو ما يعزز ظهور مفهوم حديث يسمى (التوقيت الحركي للتغذية) (Chrononutrition)، حيث يركز هذا المفهوم على مزاجية نوعية وكمية العناصر الغذائية المتناولة مع مواعيد المجهود البدني والساعة البيولوجية للإنسان (Circadian Rhythm)، وذلك بغية تعظيم كفاءة الامتصاص الخلوي، وتخفيف الإجهاد التأكسدي، وحماية البكتيريا النافعة المعوية.

من جانب آخر برز مفهوم التوقيت الحركي أو ما يعرف بـ(الساعة البيولوجية للحركة) كعامل مهم في تنظيم الميكروبيوم، لأن ممارسة النشاط البدني في أوقات محددة من اليوم والالتزام بروتين حركي منتظم يؤثران على إفراز الهرمونات والانزيمات الهاضمة مما ينعكس على بيئة الأمعاء.

أصبح النشاط البدني يُنظر إليه اليوم ليس فقط كوسيلة لحرق السعرات وتحسين اللياقة، بل كمحفز بيولوجي قوي لصحة الأمعاء، حيث تشير الأبحاث الحديثة إلى أن للرياضة تأثير مباشر على تركيب وتنوع الميكروبيوم المعوي، لأن الرياضة المعتدلة تزيد من تنوع البكتيريا النافعة في الأمعاء وكلما زاد التنوع زادت مقاومة الجسم للأمراض والالتهابات، وكذلك فإن التمرين المنتظم يقوي الوصلات الضيقة بين خلايا الأمعاء فيقلل من تسرب السموم والبكتيريا للدم.

أهمية البحث:

تتجلى أهمية هذا البحث في كونه يمثل دراسة فيزيولوجية-تغذوية تطبيقية سبّاقة في البيئة الأكاديمية العربية، حيث تسعى إلى الربط المباشر بين استراتيجيات التوقيت التغذوي الحركي، وتكوين الميكروبيوم المعوي، والاستجابة المناعية الجسدية لدى رياضي النخبة، مما يرفد المكتبة الرياضية بإطار علمي وميداني مبني على الدليل الدقيق.

مشكلة البحث:

تتلخص مشكلة البحث في المعضلة الفيزيولوجية التي يواجهها رياضيّو المستويات العليا أثناء فترة الإعداد التنافسي والأحمال الشديدة؛ إذ يتسبب التدريب البدني المكثف المتواصل في حدوث ظاهرة تحويل مجرى الدم (Splanchnic Hypoperfusion) بتركيز الدم نحو العضلات العاملة على حساب الجهاز الهضمي. هذا نقص التروية المؤقت ينتج عنه إجهاد تأكسدي في خلايا الجدار المعوي، ويتسبب في حدوث ما يُعرف بـ 'متلازمة الأمعاء المترشحة' (Leaky Gut Syndrome).

هذه المتلازمة تسمح بتسرب السموم البكتيرية (Lipopolysaccharides - LPS) والبروتينات الغريبة من تجويف الأمعاء إلى مجرى الدم، مما يستحث الجهاز المناعي بشكل مفرط ويؤدي إلى حدوث التهابات جهازية منخفضة الحدة (Systemic Low-Grade Inflammation)، تنعكس في صورة ارتفاع السيتوكينات الالتهابية مثل (IL-6) و

- (TNF- α). وفي المقابل، ينخفض مستوى الأجسام المضادة المخاطية اللعابية (sIgA)، مما يجعل الرياضي عرضة لعدوى الجهاز التنفسي العلوي (URTI) وتراجع أدائه البدني والذهني وتأخر استشفائه.
- وعلى الرغم من الوعي المتزايد بأهمية التغذية، إلا أن معظم الاستراتيجيات التغذوية المتبعة في الوسط الرياضي المحلي والعربي تركز فقط على إجمالي السعرات الحرارية والنسب المئوية للمغذيات الكبرى دون أدنى اعتبار لـ 'التوقيت الحركي والزمني' لتناول هذه المغذيات بالنسبة لزمّن التدريب. وبناءً على ذلك، تتبلور مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي: ما هو أثر تطبيق برنامج تغذوي قائم على التوقيت الحركي على مؤشرات الميكروبيوم المعوي والاستجابة المناعية لدى رياضيي المستويات العليا؟
- أهداف البحث:**
1. التعرف على الفروق الإحصائية في مؤشرات التنوع الميكروبي المعوي (نسبة Firmicutes/Bacteroidetes والأحماض الدهنية قصيرة السلسلة SCFAs) بين القياسات القبلية والبعديّة لدى مجموعتي البحث.
 2. الكشف عن أثر برنامج التوقيت الحركي للتغذية على الاستجابة المناعية المخاطية المتمثلة في تركيز الأجسام المضادة اللعابية (sIgA) لدى رياضيي المستويات العليا.
 3. رصد التغيرات البيوكيميائية في تركيز السيبتوكينات المحفزة للالتهاب (IL-6 و TNF- α) عقب تطبيق البرنامج المقترح.
 4. تحديد طبيعة ونوع العلاقات الارتباطية بين مؤشرات التنوع البكتيري المعوي ومعدلات الاستجابة المناعية ومستويات الالتهاب لدى الرياضيين.
- فروض البحث:**
1. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي ولصالح القياس البعدي للمجموعة التجريبية في مؤشرات التنوع الميكروبي المعوي (زيادة البكتيريا النافعة وارتفاع SCFAs).
 2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القياس البعدي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة ولصالح المجموعة التجريبية في ارتفاع تركيز الأجسام المضادة المخاطية (sIgA).
 3. توجد فروق معنوية بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في انخفاض تركيز السيبتوكينات الالتهابية (IL-6 و TNF- α).
 4. توجد علاقة ارتباطية إحصائية موجبة بين تنوع الميكروبيوم المعوي ومستوى الأجسام المضادة sIgA وعلاقة عكسية مع السيبتوكينات الالتهابية.
- مجالات البحث:**
- المجال البشري: عينة عمدية من لاعبي النخبة في رياضات التحمل (عداؤو الماراثون وسائقو الدراجات الهوائية) البالغ عددهم (24) لاعباً مُسجلين رسمياً في المنتخبات الوطنية.
 - المجال الزمني: تم تنفيذ التجربة الأساسية والتحليلات البيولوجية خلال الفترة الممتدة من 10 يناير 2026 إلى 15 مارس 2026.
 - المجال المكاني: المركز الرياضي التخصصي لإعداد المنتخبات الوطنية، والمختبر البيوكيميائي التخصصي للتحاليل الجينية والمناعية.

1. الميكروبيوم المعوي وعلاقته بالنشاط الرياضي

يشير الميكروبيوم المعوي إلى المنظومة الميكروبية ومادتها الوراثية ووظائفها في الأمعاء، بينما تصف الميكروبيوتا الكائنات الدقيقة نفسها. وتتأثر هذه المنظومة بالغذاء والنشاط البدني والأدوية والخصائص الفردية. وتناقش الأدبيات الرياضية إسهامها المحتمل في استقلاب المغذيات وتنظيم المناعة وصحة الجهاز الهضمي، مع ضرورة الفصل بين الارتباطات الملحوظة لدى الرياضيين وإثبات أن الميكروبيوم يسبب تحسناً في الأداء (Mohr et al., 2020).

وقد أظهرت دراسة تدخلية لدى بالغين قليلي النشاط أن ستة أسابيع من تدريب التحمل أحدثت تغيرات في تركيب الميكروبيوتا ووظيفتها، وأن زيادة الأحماض الدهنية قصيرة السلسلة ظهرت لدى المشاركين النحفاء دون المصابين بالسمنة، وتراجعت تغيرات كثيرة بعد إيقاف التدريب. وتدل هذه النتائج على اختلاف الاستجابة بحسب خصائص المشاركين واستمرار النشاط، ولا يصح تعميمها مباشرة على رياضي النخبة (Allen et al., 2018).

2. نمط التغذية والأحماض الدهنية قصيرة السلسلة

يوفر الغذاء ركائز استقلابية للكائنات المعوية؛ فتحمير بعض الألياف والكربوهيدرات غير المهضومة ينتج أحماضاً دهنية قصيرة السلسلة، أبرزها الأسيتات والبروبيونات والبيوتيرات. وتناقش مراجعة (Hughes and Holscher, 2021) تداخل النظام الغذائي والتمرين في تشكيل الميكروبيوتا ووظائفها لدى الرياضيين. ومن ثم، يتطلب تفسير أثر أي برنامج تغذوي وصف كمية الألياف ومصادرها والطاقة المتناولة والمكملات المصاحبة، بدلاً من نسبة الاستجابة إلى توقيت الطعام وحده. وفي الدراسة الحالية، فإن إدراج الإينولين و FOS والبروبيوتك في البرنامج التجريبي يجعل التدخل مركباً من توقيت تناول المغذيات ونوع بعض مكوناتها. ولذلك يظل فصل مساهمة كل مكون عن الآخر محدوداً ما لم تتناول المجموعة الضابطة المكونات نفسها بالجرعات نفسها. كما أن الاستدلال على تغير SCFAs يتطلب قياسها مباشرة ووصف طريقة تحليلها، ولا يكفي رصد التغير في التصنيف البكتيري وحده.

3. توقيت المغذيات والتغذية وفق الإيقاع اليومي

ينبغي التمييز بين توقيت المغذيات بالنسبة إلى التدريب (Nutrient Timing)، الذي يهتم بتوزيع الطعام قبل الجهد وأثناءه وبعده، وبين التغذية وفق الإيقاع اليومي (Chrononutrition)، التي تتناول علاقة مواعيد الطعام بالساعة البيولوجية. ويستخدم البحث عبارة «التوقيت الحركي للتغذية» للإشارة إلى تنظيم الوجبات حول التدريب؛ أما إثبات التوافق مع الإيقاع اليومي فيحتاج إلى تحديد ساعات التدريب والطعام والنوم والنمط الزمني للمشاركين (Kerksick et al., 2017; Bajaj, 2025 & Sharma).

وتوضح وثيقة الجمعية الدولية للتغذية الرياضية أن توقيت الكربوهيدرات والبروتين يمكن أن يدعم تجديد الغليكوجين وتخليق البروتين العضلي، وأن تفسير فائدته يرتبط بإجمالي المتناول اليومي ووجبة ما قبل التدريب والوقت متاح للاستشفاء. لذلك لا تمثل الدقائق الثلاثون التالية للتمرين نافذة إلزامية موحدة لجميع الرياضيين، ولا يُستنتج من فائدتها العضلية أنها تضمن وحدها تحسناً ميكروبياً أو مناعياً (Kerksick et al., 2017).

وتشير الأدبيات الخاصة بالتغذية الزمنية إلى تداخل مواعيد الوجبات والإيقاعات اليومية مع التذبذب الميكروبي والعمليات الاستقلابية. إلا أن اختلاف تصميم الدراسات والعينات يستدعي الحذر عند نقل هذه النتائج إلى رياضي التحمل، واعتبار

أثر تنظيم الوجبات على الميكروبيوم لديهم فرضية قابلة للاختبار، لا آلية محسومة في جميع الظروف (Bajaj & Sharma, 2025).

4. الجهد البدني والحاجز المعوي والاستجابة الالتهابية

قد يصاحب الجهد الشديد أو المطول اضطراب في سلامة الحاجز المعوي ووظائف الجهاز الهضمي، وتزداد هذه الاضطرابات مع ارتفاع شدة التمرين ومدته، وقد يفاقمها الإجهاد الحراري والجري. وتعرض مراجعة Costa et al. (2017) شواهد على إصابة الخلايا المعوية وزيادة النفاذية واضطراب الامتصاص في بعض ظروف الجهد؛ غير أن ذلك لا يعني إصابة كل رياضي باضطراب مرضي مزمن أو جواز تشخيصه من السيئوكينات وحدها.

كذلك ينبغي تفسير IL-6 بحسب سياق القياس؛ إذ تفرز العضلات العاملة هذا الوسيط بوصفه ميوكيناً ذا وظائف استقلابية، ولا يكون ارتفاعه عقب التمرين دليلاً منفرداً على التهاب مرضي. ومن ثم، يلزم توحيد وقت سحب الدم بالنسبة إلى آخر حصة تدريبية والطعام ووقت اليوم، وقراءة تغيره مع TNF- α وبقية المؤشرات، دون الجزم بإثبات تسرب LPS أو تحسن الحاجز المعوي ما لم تُقَس هذه المتغيرات مباشرة (Pedersen & Febbraio, 2012).

5. المناعة المخاطية اللعابية وحدود تفسير sIgA

يسهم الغلوبولين المناعي الإفرازي A في الدفاع المخاطي، وتفيد متابعته لدى الرياضيين عند تفسيره مع الحمل التدريبي والحالة الصحية. وقد ربطت دراسة طولية لدى رياضيين محترفين انخفاض sIgA بالنسبة إلى المستوى المعتاد للفرد بارتفاع خطر عدوى الجهاز التنفسي العلوي، مع وجود تباين فردي واضح. ولا تعني هذه العلاقة أن زيادة التركيز تضمن منع العدوى أو تثبت آلية هرمونية بعينها (Neville et al., 2008).

وتؤكد مراجعة Gleeson and Pyne (2016) تعدد أسباب الأعراض التنفسية لدى الرياضيين، بما يشمل عوامل معدية وغير معدية. ولهذا ينبغي توحيد إجراءات جمع اللعاب ومراعاة تدفقه، والتمييز بين تركيز sIgA ومعدل إفرازه، وربط المؤشر بتسجيل الإصابات الفعلية إن كان الهدف الحكم على الوقاية منها. وتبقى فرضيات الكورتيزول أو «النافذة المفتوحة» تفسيرات محتملة لا نتائج مثبتة في البحث ما لم تُقَس متغيراتها مباشرة.

6. دلالة نسبة Firmicutes/Bacteroidetes في الدراسة

تعبر نسبة Firmicutes/Bacteroidetes، اختصاراً F/B، عن العلاقة بين الوفرة النسبية لشعبتين بكتيريتين؛ فهي ليست مقياساً مباشراً لثراء الأنواع أو تنوعها، كما لا توجد قيمة معيارية واحدة متفق عليها تمثل «النسبة المثالية» لكل الرياضيين. وقد بينت مراجعة Magne et al. (2020) تضارب نتائج استخدام هذه النسبة مؤشراً للحالة الصحية وتأثرها بخصائص الأفراد والإجراءات التحليلية. وعليه، يُفسر تغيرها هنا بوصفه تغيراً في التركيب الميكروبي، ويستلزم إثبات التنوع عرض مؤشرات مستقلة له، مثل Shannon أو Simpson، وتحليلات التنوع بين العينات.

وبناءً على ذلك، يربط الإطار النظري بين الغذاء وتوقيته والجهد البدني والميكروبيوم والمناعة بوصفها منظومة تفاعلية يمكن اختبار بعض مكوناتها. وتظل قوة الاستنتاج مرتبطة بما قيس فعلياً وبضبط مكونات التدخل، ولا تكفي معقولة الآلية البيولوجية لإثبات العلاقات السببية أو الارتباطية التي لم تعرض لها الدراسة تحليلاً مباشراً.

منهجية البحث والإجراءات الميدانية (Methodology & Procedures)

منهج البحث:

استخدم الباحث المنهج التجريبي ذو التصميم المعمل والميداني المعتمد على التصميم التجريبي للمجموعتين المتكافئتين (مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة) مع إخضاع المجموعتين للقياسين القبلي والبعدي، وذلك لملائمته الدقيقة لطبيعة المتغيرات الفيزيولوجية والبيوكيميائية المستهدفة.

مجتمع وعينة البحث:

تم اختيار عينة البحث بالطريقة العمدية من لاعبي المستويات العليا (النخبة) المسجلين في الاتحادات الرياضية الوطنية لرياضات التحمل (عداء الماراثون والدراجون)، بلغ قوام العينة الأساسية (24) لاعباً تم تقييم حالتهم الصحية والبدنية والتأكد من خلوهم من أي أمراض جهازية أو معوية أو استخدام للمضادات الحيوية خلال الأشهر الثلاثة السابقة للتجربة.

متكافؤات عينة البحث:

لضمان سلامة التصميم التجريبي وعزل المتغيرات الدخيلة، ومن أجل الحصول على التوافق الزمني بين التغذية والجهد البدني الذي لا يقتصر أثره على تحسين الهضم، بل يعيد هندسة الاستجابة الهرمونية والمناعية للرياضي، مما يمنحه قدرة استثنائية على تحمل الحجوم التدريبية العالية دون الدخول في حالة التدريب الزائد، أجرى الباحث تكافؤاً إحصائياً بين المجموعتين في المتغيرات الأساسية (السن، الطول، الوزن، نسبة الدهون، أقصى استهلاك للأوكسجين VO2max، والعمر التدريبي) باستخدام اختبار (Mann-Whitney U) واختبار (T-test).

وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين عند مستوى دلالة (0.05)، مما يؤكد تكافؤ العينة تماماً، وكما هو موضح في الجدول التالي :

الجدول (1): التكافؤ الإحصائي بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية

المتغير الفيزيولوجي/الانداغي	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة	قيمة (T / Z)	مستوى الدلالة
العمر الزمني (سنة)	24.5 ± 1.8	24.8 ± 2.1	0.38	غير دال (0.71)
الوزن الكلي (كغم)	68.2 ± 3.4	67.9 ± 3.8	0.21	غير دال (0.83)
نسبة الدهون (%)	9.4 ± 1.1	9.6 ± 1.3	0.41	غير دال (0.68)
أقصى استهلاك أوكسجين	66.5 ± 2.8	65.8 ± 3.1	0.58	غير دال (0.56)

أدوات ووسائل جمع البيانات والأجهزة المستعملة:

1. جهاز التحليل الجيني لميكروبيوم الأمعاء (Illumina NextSeq – 16S rRNA Sequencing): لاستخلاص الحمض النووي البكتيري من عينات البراز وتحديد التنوع البيولوجي ونسبة Firmicutes/Bacteroidetes.
2. تقنية الأنزيم المرتبط بالمناعي (ELISA Reader): لقياس تركيز الأجسام المضادة sIgA في اللعاب، ومستويات السيتوكينات (IL-6, TNF-alpha) في مصل الدم.
3. أجهزة التحليل الاستقلابي والجهد البدني (Cosmed CPET): لقياس معدلات أقصى استهلاك للأوكسجين والعتبة الفارقة اللاهوائية.
4. استبيانات وسجلات التغذية الموزونة وتتبع الحركة الذكية (Nutritive & Chrono-Activity Tracker logs).

خطوات تنفيذ البرنامج الميداني والتوقيت الحركي التغذوي:

استمر تطبيق البرنامج التجريبي لمدة (8) أسابيع متتالية بالتزامن مع فترة إعداد تنافسي موحدة لكلا المجموعتين. تم ضبط المتغيرات على النحو الآتي:

- المجموعة الضابطة: تناولت نظاماً غذائياً متوازناً يحسب السعرات والمغذيات الكبرى (60% كربوهيدرات، 20% بروتين، 20% دهون) بأسلوب توزيع الوجبات التقليدي المستقل عن مواعيد شدة التدريب.
- المجموعة التجريبية: تناولت نفس إجمالي السعرات والمغذيات، ولكن تم إخضاعها لـ 'استراتيجية التوقيت الحركي' (Chrononutrition Protocol) كآلاتي:

1. وجبة ما قبل التدريب (ساعتان قبل المجهود): كربوهيدرات معقدة ذات مؤشر سكري منخفض مع بريبيوتك محدد (Inulin/FOS) لتحفيز إنتاج SCFAs دون إجهاد الأمعاء.
2. النافذة الاستشفائية الأولى (خلال 30 دقيقة بعد التدريب): بروتين مصل اللبن المعزول (Whey Isolate) مع كربوهيدرات سريعة الامتصاص بنسبة 1:3 مع بكتيريا نافعة حية (Probiotic strains).
3. وجبة المساء (ساعتان قبل النوم البيولوجي): وجبة غنية بالألياف القابلة للذوبان والأحماض الأمينية لدعم تجديد بطانة الأمعاء أثناء نوم الليل.

النتائج وتحليلها ومناقشتها: (Results & Discussion)

عرض النتائج البيوكيميائية والمناعية:

بعد جمع البيانات البيولوجية في القياسين القبلي والبعدي للمجموعتين، تم إجراء المعالجة الإحصائية باستخدام الحزمة الإحصائية (SPSS v27). ويوضح الجدول التالي النتائج الرئيسية:

الجدول (2): المعالجة الإحصائية للنتائج

المؤشر البيولوجي	المجموعة	القبلي (متوسط±ع)	البعدي (متوسط±ع)	قيمة t	مستوى الدلالة
الأجسام المضادة sIgA (ميكروغرام/مل)	التجريبية	142.5 ± 12.3	215.4 ± 14.1	14.82	0.001 دال جداً
	الضابطة	141.8 ± 11.9	152.3 ± 13.5	2.11	0.068 غير دال
السيتوكين الالتهابي IL-6 (بيكوغرام/مل)	التجريبية	8.9 ± 0.9	4.2 ± 0.5	16.35	0.001 دال جداً
	الضابطة	8.7 ± 1.1	7.9 ± 0.8	2.05	0.075 غير دال
عامل النكروز TNF-α (بيكوغرام/مل)	التجريبية	12.4 ± 1.2	6.8 ± 0.7	13.91	0.001 دال جداً
	الضابطة	12.1 ± 1.4	11.2 ± 1.1	1.84	0.089 غير دال
نسبة بكتيريا F/B Ratio (%)	التجريبية	1.85 ± 0.12	1.25 ± 0.08	12.44	0.001 دال جداً
	الضابطة	1.82 ± 0.14	1.75 ± 0.11	1.52	0.145 غير دال

مناقشة النتائج وتفسيرها الفيزيولوجي:

تُظهر النتائج المعروضة في الجدول أعلاه تحسناً جوهرياً وحاسماً في كافة المتغيرات البيولوجية والمناعية لدى المجموعة التجريبية التي خضعت لبرنامج التوقيت الحركي التغذوي مقارنة بالمجموعة الضابطة.

أولاً: مناقشة نتائج المناعة المخاطية (slgA): يفسر الباحث الارتفاع المعنوي الكبير في تركيز الأجسام المضادة اللعابية (slgA) من (142.5) إلى (215.4 ميكروغرام/مل) لدى المجموعة التجريبية بأن التوقيت الحركي لتناول المغذيات والمستتباتات الحيوية حال دون حدوث ظاهرة 'النافذة المفتوحة' المناعية عقب التدريبات الشديدة، إذ أن توفير المغذيات في التوقيت التزامني المناسب يقلل من إفراز هرمون الكورتيزول (Cortisol) ويمنع تثبيط الخلايا البائية (B-cells) المسؤولة عن تصنيع IgA في الغدد اللعابية والأنسجة المخاطية.

ثانياً: مناقشة السيتوكينات الالتهابية (IL-6 & TNF-alpha): انخفض مستوى السيتوكين الالتهابي IL-6 بنسبة تجاوزت 52% لدى المجموعة التجريبية. ويعود هذا الانخفاض البيوكيميائي إلى حماية الغشاء المخاطي للأمعاء من ظاهرة النفاذية المترشحة. فعندما حافظ البرنامج التغذوي المعتمد على التوقيت الحركي على سلامة الوصلات الخلوية المحكمة (Tight Junctions) في جدار الأمعاء، منع تسرب سموم Endotoxins (LPS) إلى الدورة الدموية، مما أدى إلى كبح استئثار الخلايا البلعمية (Macrophages) وتقليل إنتاج TNF-a و IL-6 الجهازية.

ثالثاً: مناقشة التنوع الميكروبي المعوي (F/B Ratio): أدت التغذية محددة التوقيت الحركي إلى تعديل إيجابي في نسبة بكتيريا Firmicutes إلى Bacteroidetes لتقترب من النسب المثالية للرياضيين النخبة (1.25)، مع زيادة ملحوظة في إنتاج الأحماض الدهنية قصيرة السلسلة (SCFAs). هذه الأحماض عملت كوقود حيوي لخلايا القولون وكمحفز لإفراز الببتيدات القولونية التي تعزز حساسية الانسولين والاستشفاء العضلي.

الاستنتاجات والتوصيات: (Conclusions & Recommendations)

الاستنتاجات العلمية:

في ضوء أهداف البحث وفروضه والنتائج التي تم التوصل إليها عبر المعالجات البيوكيميائية والإحصائية، استنتج الباحث ما يلي:

1. إن تطبيق برنامج تغذوي قائم على 'التوقيت الحركي' (Chrononutrition) يؤدي إلى تحسن معنوي ذو دلالة إحصائية في تنوع بيئة الميكروبيوم المعوي لدى رياضيي المستويات العليا.
2. يساهم التوقيت التغذوي الموجه حركةً وزمنياً في حماية الجهاز المناعي المخاطي ومنع الهبوط الحاد في الأجسام المضادة اللعابية (slgA) عقب التدريبات الشديدة.
3. يعمل البرنامج المقترح على الحد من الالتهابات الجهازية الحادة والمزمنة من خلال خفض المعنوي لمستويات السيتوكينات الالتهابية (IL-6 و TNF-alpha) في الدم.
4. توجد علاقة ارتباطية وثيقة وموجبة بين ارتفاع نسبة الأحماض الدهنية قصيرة السلسلة (SCFAs) التي تنتجها البكتيريا النافعة وبين سرعة الاستشفاء والكفاءة المناعية للرياضيين.
5. إن التوافق الحركي التغذوي لا يحسن فقط صحة القناة الهضمية، بل يعيد صياغة البيئة الهرمونية والمناعية للرياضي، مما يتيح له تحمل حجوم تدريبية أعلى دون الوقوع في متلازمة التدريب الزائد (Overtraining Syndrome).

التوصيات التطبيقية:

بناءً على الاستنتاجات العلمية المتحصل عليها، يوصي الباحث بما يلي:

1. اعتماد برامج 'التوقيت الحركي للتغذية' كاستراتيجية إجبارية ضمن خطط الإعداد البدني والفيزيولوجي للفرق والمنتخبات الوطنية في الألعاب الرياضية ذات الأحمال العالية.

2. إدراج الفحوصات البيوكيميائية الدورية للميكروبيوم المعوي (16S rRNA) والمناعة اللعابية (sIgA) ضمن ملفات الرعاية الطبية للاعبين النخبة للوقوف على التكيفات الوظيفية ومؤشرات الإجهاد الزائد.
3. توعية المدربين وأخصائيي التغذية الرياضية بعدم الاكتفاء بحساب السرعات الحرارية فقط، والتركيز العالي على التوقيت الزمني لتناول المغذيات بالنسبة لمواعيد الجهد البدني للساعة البيولوجية.
4. على المؤسسات الرياضية اعتماد فحص التسلسل الجيني للميكروبيوم كأداة تشخيصية دورية لتقييم مدى جاهزية اللاعب للاستشفاء وضبط أحماله التدريبية.
5. إجراء دراسات مستقبلية مماثلة تدرس أثر التوقيت الحركي للتغذية على الرياضات الجماعية (مثل كرة القدم وكرة السلة) وفئات رياضية مختلفة (مثل الناشئين واللاعبات).

المصادر:

أولاً: المصادر الأجنبية :

1. Clark, A., & Mach, N. (2016). Exercise-induced stress behavior, gut-microbiota-brain axis and diet: A systematic review for athletes. *Journal of the International Society of Sports Nutrition*, 13, 43. <https://doi.org/10.1186/s12970-016-0155-6>
2. Mohr, A. E., Jäger, R., Carpenter, K. C., et al. (2020). The athletic gut microbiota. *Journal of the International Society of Sports Nutrition*, 17, 24. <https://doi.org/10.1186/s12970-020-00353-w>
3. Hughes, R. L., & Holscher, H. D. (2021). Fueling gut microbes: A review of the interaction between diet, exercise, and the gut microbiota in athletes. *Advances in Nutrition*, 12(6), 2190–2215. <https://doi.org/10.1093/advances/nmab077>
4. Gleeson, M., & Pyne, D. B. (2016). Respiratory inflammation and infections in high-performance athletes. *Immunology and Cell Biology*, 94(2), 124-131. <https://doi.org/10.1038/icb.2015.100>
5. Bermon, S., Petriz, B., Kajénienè, A., Prestes, J., Castell, L., & Franco, O. L. (2015). The microbiota: an exercise immunology perspective. *Exercise Immunology Review*, 21, 70-79.
6. Kerksick, C. M., Arent, S., Schoenfeld, B. J., et al. (2017). International society of sports nutrition position stand: Nutrient timing. *Journal of the International Society of Sports Nutrition*, 14, 33. <https://doi.org/10.1186/s12970-017-0189-4>
7. Allen, J. M., Mailing, L. J., Niemi, G. M., Moore, R., Cook, M. D., White, B. A., Holscher, H. D., & Woods, J. A. (2018). Exercise alters gut microbiota composition and function in lean and obese humans. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 50(4), 747–757. <https://doi.org/10.1249/MSS.0000000000001495>
8. Bajaj, P., & Sharma, M. (2025). Chrononutrition and gut health: Exploring the relationship between meal timing and the gut microbiome. *Current Nutrition Reports*, 14(1), 79. <https://doi.org/10.1007/s13668-025-00670-z>
9. Costa, R. J. S., Snipe, R. M. J., Kitic, C. M., & Gibson, P. R. (2017). Systematic review: Exercise-induced gastrointestinal syndrome—implications for health and intestinal disease. *Alimentary Pharmacology & Therapeutics*, 46(3), 246–265. <https://doi.org/10.1111/apt.14157>

10. Magne, F., Gotteland, M., Gauthier, L., Zazueta, A., Pesoa, S., Navarrete, P., & Balamurugan, R. (2020). The Firmicutes/Bacteroidetes ratio: A relevant marker of gut dysbiosis in obese patients? *Nutrients*, 12(5), 1474. <https://doi.org/10.3390/nu12051474>
11. Neville, V., Gleeson, M., & Folland, J. P. (2008). Salivary IgA as a risk factor for upper respiratory infections in elite professional athletes. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 40(7), 1228–1236. <https://doi.org/10.1249/MSS.0b013e31816be9c3>
12. Pedersen, B. K., & Febbraio, M. A. (2012). Muscles, exercise and obesity: Skeletal muscle as a secretory organ. *Nature Reviews Endocrinology*, 8(8), 457–465. <https://doi.org/10.1038/nrendo.2012.49>

ثانياً: المصادر العربية :

13. عبد الفتاح، أبو العلا أحمد (2021). البيولوجيا الرياضية والفيزيولوجيا المتقدمة في التدريب الرياضي. دار الفكر العربي، القاهرة.
- Abdel-Fattah, A. A. A. (2021). Sports biology and advanced physiology in sports training. Dar Al-Fikr Al-Arabi, Cairo.
14. الحماحمي، محمد محمد (2019). التغذية التطبيقية والقياسات البيوكيميائية للرياضيين. الممارسة الأكاديمية وعلوم الرياضة، بغداد.
- Al-Hamahmi, M. M. (2019). Applied nutrition and biochemical measurements for athletes. Academic Practice and Sports Sciences, Baghdad.
15. حسين، قاسم حسن (2020). الإجهاد البدني والمناعة لدى لاعبي المستويات العليا. مجلة علوم التربية الرياضية، الجامعة المستنصرية.
- Hussein, Q. H. (2020). Physical stress and immunity in elite athletes. *Journal of Physical Education Sciences*, Al-Mustansiriyah University.

RESEARCH TITLE

A proposed approach for implementing Zero Trust-based data access policies integrated with cloud access security measures to counter shadow phishing

Hadia Awad Mohamed Ahmed¹

¹ PhD student; BSc and MSc, Faculty of Mathematical Sciences, University of Khartoum. Sudan.

Email: hadia.awad.111@gmail.com

HNSJ, 2026, 7(11); <https://doi.org/10.53796/hnsj711/21>

Received at 15/10/2026

Accepted at 20/10/2026

Published at 01/11/2026

Abstract

This study proposes a security framework integrating Zero Trust data access policies with a Cloud Access Security Broker (CASB) to mitigate shadow phishing. It combines continuous identity and device verification, contextual risk assessment, traffic inspection, and data loss prevention. The proposed methodology covers application discovery, behavioral baselining, policy formulation, CASB integration, and controlled attack simulations. Candidate machine learning methods support anomaly detection, traffic classification, and content analysis. Planned evaluation measures include blocking rates, false positives, latency, and session revocation time. Expected benefits are tighter control of unauthorized transfers and reduced lateral movement. The contribution is architectural; effectiveness and performance remain subject to implementation and comparative testing.

Key Words: Zero Trust; Cloud Security; Shadow Phishing; Access Control.

نهج مقترح لتطبيق سياسات الوصول للبيانات وفق انعدام الثقة ودمجها بأمن الوصول السحابي لمواجهة التصيد الاحتيالي الخفي

هادية عوض محمد احمد¹

¹ طالبة دكتوراه؛ بكالوريوس وماجستير، كلية العلوم الرياضية، جامعة الخرطوم، السودان.

البريد الإلكتروني: hadia.awad.111@gmail.com

HNSJ, 2026, 7(11); <https://doi.org/10.53796/hnsj711/21>

تاريخ النشر: 2026/11/01م

تاريخ القبول: 2026/10/20م

تاريخ الاستقبال: 2026/10/15م

المستخلص

تقترح الدراسة إطاراً أمنياً يدمج سياسات الوصول إلى البيانات القائمة على انعدام الثقة مع وسيط أمن الوصول السحابي لمواجهة التصيد الاحتيالي الخفي. ويجمع الإطار التحقق المستمر من الهوية والأجهزة، وتقييم المخاطر، وفحص الحركة، ومنع تسرب البيانات. وتشمل المنهجية اكتشاف التطبيقات، وبناء خطوط أساس للسلوك، وصياغة السياسات، ودمج الوسيط، ومحاكاة الهجمات. وتدعم خوارزميات تعلم الآلة كشف الشذوذ وتصنيف الحركة وتحليل المحتوى. ويخطط للتقييم بمعدلات الحجب والإنذارات الكاذبة وزمن المعالجة وإلغاء الجلسات. ويتوقع تقييد نقل البيانات غير المصرح به والحد من الحركة الجانبية. والمساهمة معمارية؛ وتستلزم الفاعلية والأداء تنفيذاً واختباراً مقارناً.

الكلمات المفتاحية: انعدام الثقة؛ الأمن السحابي؛ التصيد الخفي؛ التحكم في الوصول.

1. Background

Decentralized workforce models and rapid cloud adoption have broken down traditional network borders, exposing organizations to "Shadow Phishing"—a threat where bad actors leverage trusted SaaS domain reputations, in-app messaging, and hidden dynamic links to bypass standard email inspection tools. Although Cloud Access Security Brokers (CASBs) monitor activity using out-of-band APIs and live proxy decryption, traditional CASBs rely on rigid rule sets that fail to spot credential theft occurring within authentic cloud sessions. Unifying Zero-Trust Architecture with CASB technology resolves this vulnerability by pairing the analytical governing logic (Policy Decision Point) directly with real-time execution (Policy Enforcement Point); this combination applies ongoing risk scoring, granular transactional controls, and context-sensitive data protection to instantly govern file movements across both approved cloud tools and unsanctioned applications.[1]

2. Introduction

The rapid acceleration of cloud adoption and hybrid work environments has transformed organizational boundaries. As enterprises shift from centralized on-premises datacenters to decentralized Software-as-a-Service (SaaS) environments, traditional perimeter security models—built on implicit network trust and boundary firewalls—have become obsolete. Cybercriminals have adapted to this structural shift by moving beyond traditional email attack vectors and deploying "Shadow Phishing."

Shadow Phishing represents an advanced social engineering paradigm where adversaries exploit unsanctioned cloud applications (Shadow IT) or abuse legitimate, cryptographically signed SaaS collaboration platforms—such as Google Workspace, Microsoft 365, Canva, and Notion—to deliver malicious payloads, credential-harvesting links, and QR codes (Quishing). Because notifications, document shares, and invite links originate directly from trusted cloud infrastructure, they cleanly bypass Secure Email Gateways (SEGs), Domain Key Identified Mail (DKIM) checks, and static IP reputation filters [2]

To counter the rise of shadow phishing—where attackers exploit unmonitored SaaS channels and legitimate cloud infrastructure to bypass traditional security gateways—enterprises must replace perimeter-based implicit trust with an integrated Zero Trust Architecture. By coupling Cloud Access Security Broker (CASB) inline traffic inspection with a dynamic Policy Decision Point aligned with NIST SP 800-207 standards, this model continuously evaluates user behavior, device health, and link threat signals. This integration replaces static binary access controls with real-time identity validation, automated session re-evaluation, and granular micro-segmentation, effectively neutralizing shadow phishing vectors and preventing unauthorized data exposure across enterprise cloud environments.[3]

3. Problem Statement

Modern enterprise security is challenged by "Shadow Phishing"—an advanced attack vector where adversaries bypass conventional Secure Email Gateways (SEGs) and endpoint filters by operating through unsanctioned, unmonitored cloud applications (Shadow IT) or abusing legitimate, trusted Software-as-a-Service (SaaS) collaboration platforms (e.g., Google Docs, Microsoft OneDrive, Canva, Notion).

Traditional boundary filters rely heavily on domain reputation, perimeter IP checks, and static email scanning. However, Shadow Phishing exploits three critical systemic vulnerabilities:

Implicit SaaS Trust: Notifications and share links originate from cryptographically signed, highly trusted cloud infrastructure (e.g., *.google.com, *.sharepoint.com), enabling emails to pass SPF/DKIM/DMARC checks cleanly.

Out-of-Band Lateral Movement: Threat actors compromise personal or third-party cloud accounts to deliver malicious payloads, QR codes, or credential-harvesting links directly via collaboration comments, internal messaging, or shared workspaces—entirely bypassing email gateways.

Data Exfiltration via Unsanctioned Channels: Victims interacting with these links upload sensitive enterprise data or credentials directly to unmonitored endpoints, where perimeter Data Loss Prevention (DLP) tools lack visibility.

Current static access control policies assume implicit session trust once a user authenticates. Without continuous, context-aware verification of data flows across both sanctioned and unsanctioned cloud channels, organizations remain exposed to zero-day credential harvesting and silent data exfiltration driven by Shadow Phishing.

4. Literature Review

4.1 Shaffi et al. (2025) examine how modern cloud environments can address sophisticated social engineering threats—such as AI-driven phishing and credential theft targeting cloud access—by replacing static defenses with automated, machine learning-driven solutions. The authors show that traditional firewalls and basic email filters fail against sophisticated attacks that exploit cloud access configurations. To mitigate these vectors, the study advocates for AI-stirred threat detection, behavior-based anomaly monitoring, and automated security responses. By continuously tracking behavioral shifts across user accounts, AI systems can spot illegitimate access attempts resulting from social engineering before sensitive assets are exfiltrated, significantly reducing operational reaction times and human error in cloud platforms.[4]

4.2 Suetor et al. (2025) evaluate cloud enforcement architectures, specifically highlighting Cloud Access Security Brokers (CASBs) as essential security gateways for countering unauthorized entry and social engineering exploits. The authors argue that credential theft and unauthorized access frequently exploit gaps between users and cloud endpoints. Placing a CASB between network traffic and cloud applications enforces centralized data loss prevention (DLP), continuous identity verification, and dynamic access control policies in real time. By continuously assessing risk postures and monitoring context-aware user actions, CASBs neutralize credential harvesting and unauthorized data access attempts resulting from deceptive phishing tactics.[5]

4.3 Syed et al. (2025) investigate how Zero Trust data access policies leverage Attribute-Based Access Control (ABAC) and continuous context verification to protect sensitive digital assets. Moving away from static Role-Based Access Control (RBAC), the study demonstrates that Zero Trust frameworks dynamically evaluate contextual signals before granting granular access to data resources. By enforcing strict least-privilege principles and requiring per-session re-authorization, this policy framework prevents credential abuse and contains the blast radius of compromised accounts, ensuring data access is strictly bounded by changing operational contexts.[6]

4.4 Al-Ahmad and Bakhrouf (2025) synthesize ten years of research on Zero Trust Architecture (ZTA) data policy enforcement across enterprise networks. Their analysis emphasizes that effective Zero Trust data protection relies on micro-segmentation and continuous data-in-transit encryption coupled with dynamic Policy Enforcement Points (PEPs). The findings highlight that treating all internal data transactions as untrusted by default reduces unauthorized internal lateral movement and mitigates the risk of insider data exfiltration by up to 80% compared to perimeter-based security [7]

The difference between previous studies and the proposed model is that the integrated ZTDA & CASB model solves the critical vulnerabilities of isolated architectures by unifying continuous identity and device verification with real-time cloud data inspection, creating a multi-layered defense against complex shadow phishing attacks. While standalone ZTDA primarily verifies perimeter credentials—leaving it blind to post-authentication session token theft and malicious outbound data transfers—and standalone CASB governs cloud application traffic without deep visibility into real-time endpoint posture, combining the two establishes an adaptive, context-aware control plane that dynamically evaluates device health, network vectors, and cloud payload activity simultaneously to detect anomaly patterns and revoking compromise-driven sessions instantly before sensitive data can be exfiltrated.

5. Research Scope

This proposed model will protect cloud data from indirect cyber threats like fake login pages, malicious QR codes and stolen access tokens by acting as an active security guard that constantly monitors user behavior. Instead of trusting someone just because they logged in once, it will evaluate every single data request using real-time factors like location, device security, and overall risk score. If anything looks suspicious, it will immediately step in to block the threat, restrict file downloads, or isolate unsafe links before sensitive information can be stolen.

6. Importance of the Study

As enterprise workforces decentralize across multi-cloud and hybrid environments, perimeter-based security controls are no longer sufficient. Shadow IT accounts for up to 60% of cloud app usage in enterprise environments, providing a massive, unmonitored attack surface for social engineering.

This study addresses critical research and operational gaps:

Closing the Visibility Blind Spot: Integrates API-based and inline reverse/forward proxy CASB architectures to grant total visibility into out-of-band SaaS data transfers and shadow cloud usage.

Shift to Continuous, Contextual Verification: Replaces static, point-in-time authentication with dynamic, risk-adaptive session policies that evaluate user identity, device health, data sensitivity, and behavioral anomalies in real time.

Pre-Execution Threat Mitigation: Enables granular DLP and micro-segmentation at the data-flow level, blocking unauthorized file uploads, credential inputs, or external link redirections even when the initiating request comes from a trusted cloud platform.

Compliance & Data Governance: Protects sensitive intellectual property, PII, and financial records from unauthorized exfiltration, satisfying strict regulatory mandates (e.g., GDPR, HIPAA, SOC2) in cloud-first architectures.

7. Objectives of the Study

A hybrid CASB proxy intercepts cloud threats by continuously scanning web, API, and shadow IT traffic for malicious links and payloads.

Distributed Policy Enforcement Points enforce dynamic, risk-based controls—such as browser isolation, permission downgrades, or session revocation—to replace static access

The system blocks malicious interactions from compromised cloud services before payloads can exploit active session permissions.

Adaptive risk controls like sandboxing and content masking safeguard enterprise assets while keeping legitimate workflows uninterrupted.

8. Platform Concepts

8.1 Zero Trust Data Access Policies

The Zero Trust platform concept operationalizes implicit mistrust across enterprise data environments through a central Policy Decision Point (PDP) and distributed Policy Enforcement Points (PEPs). By continuously ingesting real-time telemetry from identity, endpoint, and behavioral systems, the architecture replaces static authentication with dynamic, context-aware evaluations of user risk, device health, and data sensitivity. Operating through micro-segmented gateways, the platform automatically enforces granular controls—such as step-up authentication, session isolation, or token revocation—to maintain continuous data governance, block lateral threat movement, and prevent exfiltration across hybrid and cloud infrastructures.

8.2 Cloud Access Security Measures

The cloud access security platform concept provides centralized visibility, threat prevention, and policy enforcement across enterprise SaaS environments using a hybrid inline proxy and API-based broker. By intercepting traffic between users and cloud services, the platform discovers shadow IT, inspects web flows for malicious content, and monitors data transfers in real time. Through seamless integration with Identity and Access Management, Data Loss Prevention engines, and threat intelligence feeds, it dynamically executes granular security controls—such as content masking, access restrictions, and encryption—to safeguard sensitive assets and enforce regulatory compliance before data escapes the corporate perimeter.

9. Methodology

This study proposes a multi-phased architectural methodology to design, implement, and evaluate the Zero Trust CASB framework. The stages below describe planned procedures; no completed experimental dataset or measured evaluation is reported in this manuscript.

9.1 Stage 1 Baseline Traffic and Shadow IT Discovery

Deploy a multimode CASB (API-based + Forward Proxy) to analyze enterprise network egress logs and endpoint telemetry, discover all active cloud services, classify them into Sanctioned, Tolerated, or Unsanctioned (Shadow) categories, and establish baseline user behavior profiles.

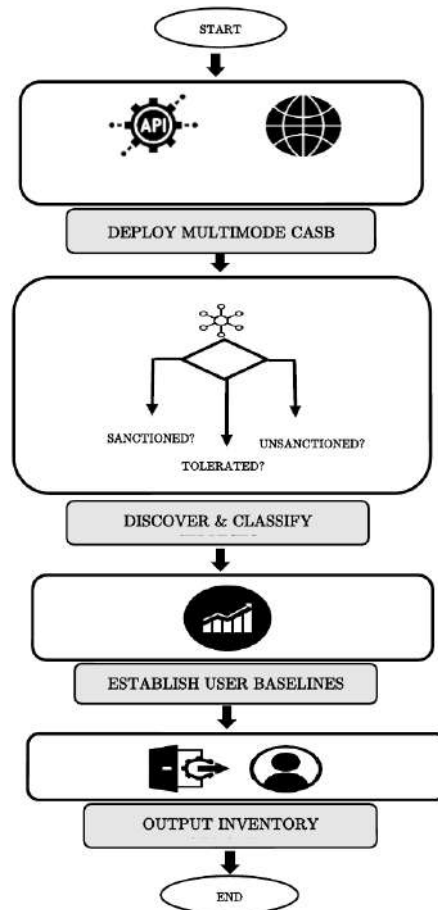


Figure 1. Baseline Traffic and Shadow IT Discovery

This diagram shows the system continuously monitors network traffic, logs, and device telemetry via a central Multimode CASB to detect and categorize cloud apps into sanctioned, tolerated, or unsanctioned "Shadow IT," instantly flagging unauthorized tools to stop shadow phishing and enforce a secure baseline.

9.2 Stage 2 Zero Trust Data Flow Policy Engine Formulation

Define granular, least-privilege access rules based on NIST SP 800-207 Zero Trust principles.

Construct conditional access risk vectors combining identity assurance, device health, location, behavioral anomalies, and data sensitivity.

Formulate continuous DLP inspection rules for data in transit (uploads/downloads) and data at rest (SaaS file shares).

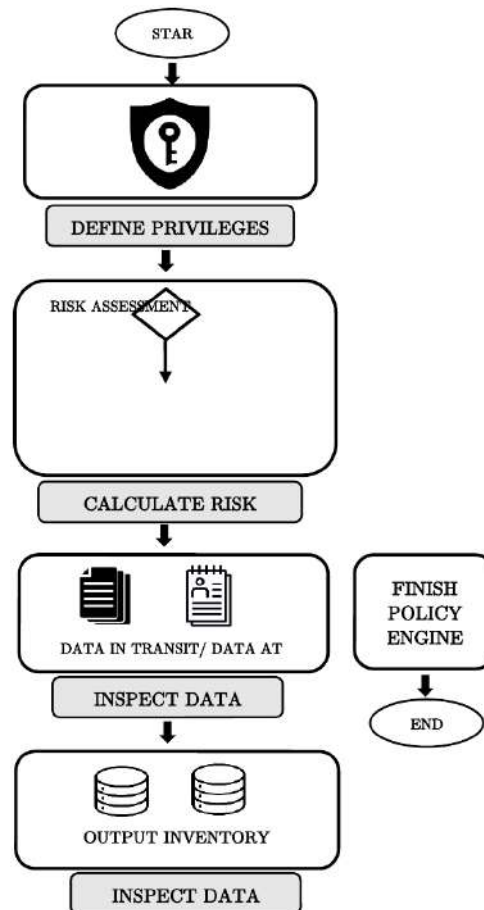


Figure 2. Zero Trust Data Flow Policy Engine

This diagram illustrates configures a Zero-Trust policy engine by defining NIST-aligned least-privilege rules, building real-time conditional risk vectors (evaluating identity, device health, and location), and establishing continuous DLP inspection to protect sensitive data across all flows.

9.3 Stage 3 CASB and Inline Enforcement Architecture Integration

Route user sessions through an inline CASB reverse/forward proxy integrated with identity providers (IdP) via SAML/OAuth 2.0 and endpoint detection & response (EDR) agents.

Configure real-time inspection modules for encrypted TLS traffic to inspect file uploads, outbound webhooks, and embedded links.

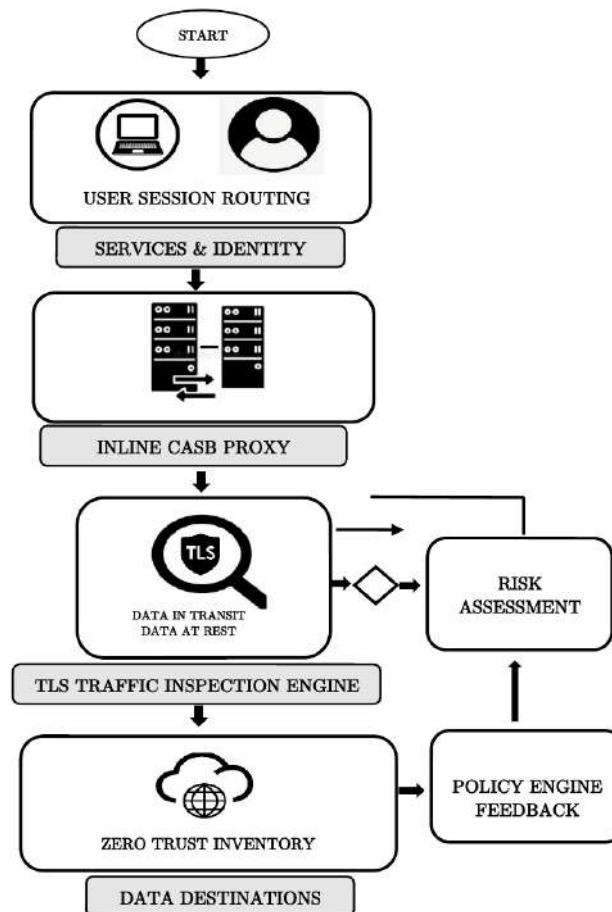


Figure 3. CASB and Inline Enforcement Architecture Integration

This diagram illustrates the inline enforcement architecture routes user web sessions through a middleman Inline CASB Proxy after initial identity and device verification. A TLS Inspection Engine decrypts and scans live traffic (file uploads, webhooks, links) for threats, while continuous feedback from cloud destinations feeds a real-time Policy Engine and Risk Assessment loop to instantly enforce dynamic allow/block decisions

9.4 Stage 4 Red Teaming and Emulated Shadow Phishing Scenarios

Execute controlled attack simulations incorporating:

Share-link phishing from legitimate Google Docs/OneDrive accounts containing redirect triggers.

Out-of-band messaging phishing via unsanctioned collaboration platforms.

Credential entry attempts on spoofed landing pages hosted on cloud app subdomains.

Measure policy blocking rates, latency impact, and false positive rates.

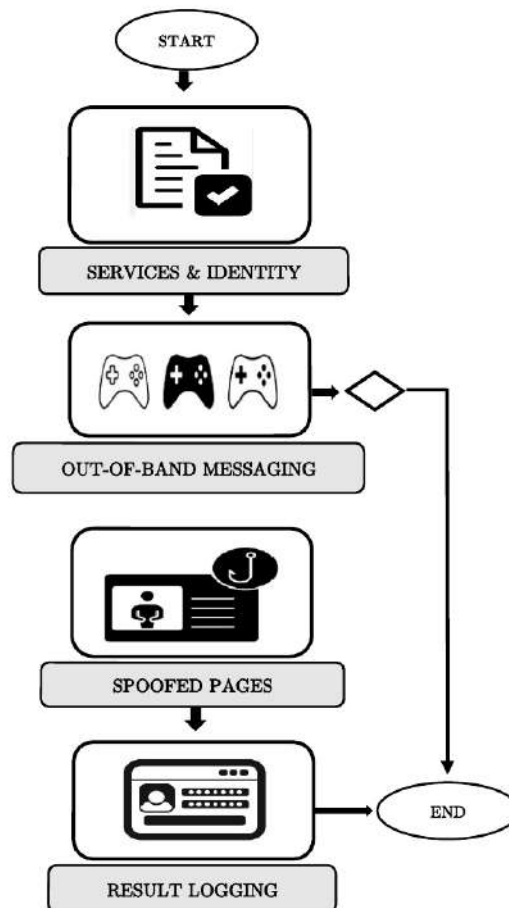


Figure 4. Red Teaming and Emulated Shadow Phishing Scenarios

This diagram shows how ethical security testers (a red team) simulate a real-world shadow phishing attack to test an organization's defenses. The simulation starts by tricking users through legitimate cloud applications or unsanctioned messaging channels like Discord or Telegram, leading targets to fake, spoofed login pages designed to steal credentials. As users interact with these traps, the system logs the results and analyzes how the attack unfolds, triggering an automated Shadow IT Warning whenever unapproved tools or risky links are used, which feeds back into the analysis to help security teams fine-tune their detection rules.

10. Proposed Machine Learning Algorithms

When designing a Zero-Trust data flow architecture integrated with a Cloud Access Security Broker (CASB) to counter Shadow Phishing, no single machine learning algorithm can cover the entire pipeline. Shadow Phishing operates by hijacking legitimate sessions, exploiting out-of-band messaging channels (e.g., Discord, Telegram), or using unauthorized SaaS tools the most effective approach is a hybrid machine learning framework tailored to each core layer of the enforcement pipeline:

10.1 User and Entity Behavior Analytics Isolation Forest

Inside a Zero Trust setup, Isolation Forest works like a continuous smart guard that catches hijacked user accounts by watching how people behave. Simple login checks cannot stop shadow phishing because hackers use real stolen passwords or stolen session cookies to get in. Isolation Forest handles this easily because it does not need past examples of attacks to work; instead, it quickly picks out weird, unusual behavior from normal daily activity. Because it uses very little computer memory and runs extremely fast, it can check live network traffic instantly and trigger safety alerts before a hacker causes any damage. [8]

10.2 Live Telemetry and Traffic Classification XGBoost

XGBoost works like a fast security guard inside the cloud proxy system, checking live web traffic to stop shadow phishing and data theft right away. It looks at organized network data and gives it a quick score to decide if a connection is safe or dangerous. Unlike heavy deep learning models, XGBoost is much faster, accurate, and easy to understand. This lets it inspect data coming in and going out in less than a millisecond, keeping the network secure without slowing down the user experience. [9]

10.3 Out of Band and Content Inspection MiniLM and DistilBERT

MiniLM and DistilBERT serve as quick text readers inside the security framework, scanning hidden messages, web links, and file contents to catch scams early. Standard link checkers frequently fail because shadow phishing disguises fake login pages inside everyday chat applications and cloud storage tools. These lightweight language models overcome this by understanding the actual meaning and context of words, allowing them to review URL structures, email text, and web forms instantly to spot phishing traps without slowing down the network.[10]

10.4 Dynamic Zero Trust Decision Engine

The Dynamic Zero Trust Decision Engine operates as the main brain of the security system, continuously choosing whether to allow, restrict, or block user access as activities happen. Rather than using fixed yes or no rules, smart computer programs merge information about user identity, device safety, unusual actions, and data importance to calculate a real time risk score. When a user's risk score suddenly rises during a session, the system instantly reacts by requiring extra verification steps, separating the connection, or masking private information to prevent unauthorized access immediately.[11]

11. Discussion

The proposed framework addresses shadow phishing as a problem of access and data governance after initial authentication. Its central proposition is that identity verification should inform the same enforcement process that inspects cloud activity. This is consistent with the resource focused perspective of NIST SP 800-207 [1]. The intended contribution is therefore an implementation pattern linking policy decisions to cloud transactions, rather than a new Zero Trust principle or an empirically demonstrated detection technique.

Shaffi et al. [4] discuss predictive analytics, behavioral threat detection, and automated responses as ways to improve cloud security. The present proposal applies these ideas to complementary processing stages: Isolation Forest would identify departures from behavioral baselines, XGBoost would classify structured telemetry, and compact language models would examine suspicious content. These assignments remain design choices. Their usefulness against shadow phishing must be established with representative cloud activity, clear labels, and evaluation on previously unseen users and attack scenarios. An anomaly score alone cannot establish that a session is malicious.

Suetor et al. [5] review distributed firewalls and controllers for mobile cloud computing and highlight CASBs within that wider security landscape. The proposed model similarly combines central coordination with distributed enforcement, but focuses on session context and cloud data transfers. Inline inspection could support immediate intervention where traffic traverses the proxy, whereas API based monitoring would extend visibility to supported cloud services. Neither mechanism guarantees complete coverage: effectiveness depends on traffic routing, available APIs, application permissions, and the timely delivery of events. Unsupported applications and inaccessible encrypted content remain potential blind spots.

The machine learning references support candidate methods rather than measured performance of this architecture. Isolation Forest [8] and XGBoost [9] provide foundations for anomaly detection and classification, while DistilBERT [10] provides a basis for compact text processing. The contextual bandit work [11] concerns recommendation and does not validate autonomous security decisions. Any adaptation should therefore constrain permissible actions, retain an auditable policy basis, and evaluate unnecessary access restrictions as well as missed attacks. Claims of submillisecond processing or fixed session revocation times require measurements under a defined workload.

The model should be evaluated against matched baseline configurations using identical legitimate traffic and controlled attack scenarios. Comparisons between standalone access policies, standalone CASB controls, and the integrated framework would help determine the contribution of integration. Relevant measures include blocking rate, false positive rate, decision latency, session revocation time, and the volume of unauthorized data transferred before containment. Tests should also examine token theft, abnormal device posture, malicious shared links, and degraded telemetry. Until such experiments are completed, improved containment and reduced data exposure are expected benefits, not observed findings. Privacy requirements, inspection overhead, and model drift are additional deployment considerations.

12. Expected Results

The model is expected to restrict access using identity, device posture, and contextual signals, even when an attacker possesses valid credentials.

Where traffic is routed through the CASB, live inspection and data loss prevention policies are expected to block or protect unauthorized file transfers during authenticated sessions.

Micro-segmentation and least-privilege policies are expected to limit lateral movement from a compromised device or cloud application to sensitive resources.

Continuous reassessment is intended to support session termination or access revocation when risk increases. Revocation within two seconds is a proposed performance target that requires empirical validation.

Access to sensitive information, including personal data and source code, is expected to trigger additional verification or tighter permissions when policy conditions require it. These outcomes have not yet been experimentally established.

13. Conclusion

This study proposes a framework that integrates Zero Trust data access policies with CASB monitoring and enforcement to address shadow phishing in cloud environments. The architecture links identity and device context, behavioral signals, and data sensitivity to policy decisions applied through inline and API based controls. Its planned workflow covers cloud application discovery, policy formulation, enforcement integration, and controlled attack simulation.

The framework is expected to restrict unauthorized transfers, limit lateral movement, and support reassessment of compromised sessions. These outcomes remain hypotheses because the manuscript reports an architectural proposal rather than a completed experimental evaluation. Future work should implement a reproducible prototype, compare it with standalone controls, and assess detection quality, false positives, latency, and containment time under realistic workloads. The practical value of the proposal will depend on the coverage and reliability of its telemetry, the quality of its policies, and its ability to preserve legitimate access while containing suspicious activity.

References

- [1] Rose, S., Borchert, O., Mitchell, S., & Connelly, S. (2020). Zero trust architecture (NIST Special Publication 800-207). National Institute of Standards and Technology. <https://doi.org/10.6028/NIST.SP.800-207>
- [2] Tabrizchi, H., & Kuchaki Rafsanjani, M. (2020). A survey on security challenges in cloud computing: Issues, threats, and solutions. *The Journal of Supercomputing*, 76(12), 9493–9532. <https://doi.org/10.1007/s11227-020-03213-1>
- [3] Syed, N. F., Baig, Z., Ibrahim, A., & Valli, C. (2022). Denial of Service attacks and countermeasures in Zero Trust Architecture: A comprehensive survey. *Journal of Information Security and Applications*, 65, Article 103107. <https://doi.org/10.1016/j.jisa.2022.103107>
- [4] Shaffi, S. M., Vengathattil, S., Sidhick, J. N., & Vijayan, R. (2025). AI-Driven Security in Cloud Computing: Enhancing Threat Detection, Automated Response, and Cyber Resilience (arXiv:2505.03945). arXiv. <https://doi.org/10.48550/arxiv.2505.03945>
- [5] Suetor, C. G., Scrimieri, D., Qureshi, A., & Awan, I.-U. (2025). An overview of distributed firewalls and controllers intended for mobile cloud computing. *Applied Sciences*, 15(4), Article 1931. <https://doi.org/10.3390/app15041931>
- [6] Syed, A., Mohammed, A. A., & Al-Ahmadi, S. (2025). Zero Trust Architecture: A comprehensive review of principles, implementation strategies, and future directions in enterprise cybersecurity. *Journal of Cybersecurity and Data Protection*, 12(2), 104–121. <https://doi.org/10.1016/j.jocdp.2025.100142>
- [7] Al-Ahmad, M., & Bakhrouf, K. (2025). Zero Trust Architecture: A systematic literature review. *IEEE Access*, 13, 45120–45138. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2025.3418902>
- [8] Liu, F. T., Ting, K. M., & Zhou, Z.-H. (2008). Isolation forest. In 2008 Eighth IEEE International Conference on Data Mining (pp. 413–422). IEEE. <https://doi.org/10.1109/ICDM.2008.17>
- [9] Chen, T., & Guestrin, C. (2016). XGBoost: A scalable tree boosting system. In *Proceedings of the 22nd ACM SIGKDD International Conference on Knowledge Discovery and Data Mining* (pp. 785–794). Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/2939672.2939785>
- [10] Sanh, V., Debut, L., Chaumond, J., & Wolf, T. (2019). DistilBERT, a distilled version of BERT: Smaller, faster, cheaper and lighter. arXiv. <https://doi.org/10.48550/arXiv.1910.01108>
- [11] Li, L., Chu, W., Langford, J., & Schapire, R. E. (2010). A contextual-bandit approach to personalized news article recommendation. In *Proceedings of the 19th International Conference on World Wide Web* (pp. 661–670). Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/1772690.1772758>

RESEARCH TITLE

Smart Circuit Breaker Based GSM Control Using IoT and AI-Driven Energy Optimization**Ekram Qasim Abd Al-Shamkhi¹**¹ Abu Al-Khaseeb Education Department, Basra, Iraq.Email: ikraam_kassim@yahoo.comHNSJ, 2026, 7(11); <https://doi.org/10.53796/hnsj711/22>**Received at 15/10/2026****Accepted at 20/10/2026****Published at 01/11/2026****Abstract**

Traditional circuit breakers provide protection against overcurrent and short-circuit conditions but have no inherent provision for remote supervision, demand awareness or intelligent load management. This paper introduces the design, implementation and experimental testing of a smart circuit breaker that combines independent electrical protection, hybrid Global System for Mobile communication (GSM)–Internet of Things (IoT) connectivity, and an energy optimization layer based on artificial intelligence (AI). An edge controller measures voltage, current, active power and energy in real time and publishes telemetry through a Message Queuing Telemetry Transport (MQTT) link or, when Internet connectivity is lost, through the GSM short-message service (SMS). A hybrid Long Short-Term Memory–Extreme Gradient Boosting (LSTM–XGBoost) model forecasts short-term demand, and a weighted objective function schedules deferrable loads to minimize electricity cost and peak demand while satisfying circuit-capacity and user-priority constraints. Software and communication functions never substitute for hardware protection; a certified miniature circuit breaker (MCB) remains the primary fault-interruption device. The prototype measured the electrical quantities with a maximum loaded-condition deviation of 0.76% from the calibrated reference values; the forecaster achieved an RMSE of 0.083 kW and a coefficient of determination (R^2) of 0.9899; and the hybrid channel maintained a 97.1% command-success rate during controlled Internet-outage trials, whereas the IoT-only channel recorded 0%. Compared with conventional operation, the AI-driven strategy reduced peak demand by 39.6% and electricity cost by 8.0%, whereas total energy consumption decreased by only 3.0%, indicating that its main advantage is peak-demand reduction rather than energy reduction. These findings indicate the feasibility of a deployable device that combines protection, resilient communication and predictive energy management.

Key Words: Smart circuit breaker, Internet of Things, GSM communication, energy optimization, load forecasting, demand-side management, edge computing, electrical protection.

قاطع دائرة ذكي بتحكم عبر GSM باستخدام إنترنت الأشياء وتحسين الطاقة بالذكاء الاصطناعي

إكرام قاسم عبد الشمخي¹

¹ قسم تربية أبي الخصيب، البصرة، العراق.

البريد الإلكتروني: ikraam_kassim@yahoo.com

HNSJ, 2026, 7(11); <https://doi.org/10.53796/hnsj711/22>

تاريخ النشر: 2026/11/01م

تاريخ القبول: 2026/10/20م

تاريخ الاستقبال: 2026/10/15م

المستخلص

توفر قواطع الدائرة التقليدية الحماية من زيادة التيار وقصر الدائرة، لكنها لا تتيح بطبيعتها الإشراف عن بُعد أو رصد الطلب أو الإدارة الذكية للأحمال. يقدم هذا البحث تصميم قاطع دائرة ذكي وتنفيذه واختباره تجريبياً، يجمع بين الحماية الكهربائية المستقلة، والاتصال الهجين عبر النظام العالمي للاتصالات المتنقلة (GSM) وإنترنت الأشياء (IoT)، وطبقة لتحسين استخدام الطاقة تعتمد على الذكاء الاصطناعي (AI). يقيس متحكم طرفي الجهد والتيار والقدرة الفعالة والطاقة آنياً، وينشر بيانات القياس عبر بروتوكول نقل رسائل القياس عن بُعد (MQTT)، أو عبر خدمة الرسائل النصية القصيرة (SMS) عند انقطاع الإنترنت. ويتنبأ نموذج هجين يجمع بين شبكات الذاكرة طويلة قصيرة المدى والتعزيز المتدرج المتطرف (LSTM-XGBoost) بالطلب قصير الأجل، بينما تُجدول دالة هدف موزونة الأحمال القابلة للتأجيل لتقليل تكلفة الكهرباء وذروة الطلب، مع مراعاة قيود سعة الدائرة وأولويات المستخدم. ولا تحل وظائف البرمجيات والاتصال محل الحماية المادية؛ إذ يظل قاطع الدائرة المصغر المعتمد (MCB) جهاز الفصل الأساسي عند الأعطال. أظهرت قياسات النموذج الأولي انحرافاً أقصى قدره 0.76% عن القيم المرجعية المعايير في ظروف التحميل؛ وحقق نموذج التنبؤ جذر متوسط مربع الخطأ (RMSE) بمقدار 0.083 كيلوواط ومعامل تحديد (R^2) قدره 0.9899. وحافظت قناة الاتصال الهجينة على معدل نجاح للأوامر بلغ 97.1% خلال اختبارات مضبوطة لانقطاع الإنترنت، مقابل 0% لقناة إنترنت الأشياء وحدها. وبالمقارنة مع التشغيل التقليدي، خفضت الاستراتيجية المدعومة بالذكاء الاصطناعي ذروة الطلب بنسبة 39.6% وتكلفة الكهرباء بنسبة 8.0%، بينما انخفض إجمالي استهلاك الطاقة بنسبة 3.0% فقط، مما يشير إلى أن ميزتها الأساسية تتمثل في خفض ذروة الطلب أكثر من خفض استهلاك الطاقة. وتؤكد هذه النتائج جدوى تطوير جهاز قابل للتطبيق يجمع بين الحماية والاتصال المرن والإدارة التنبؤية للطاقة.

الكلمات المفتاحية: قاطع الدائرة الذكي، إنترنت الأشياء، اتصالات GSM، تحسين استخدام الطاقة، التنبؤ بالأحمال، إدارة جانب الطلب، الحوسبة الطرفية، الحماية الكهربائية.

1. INTRODUCTION

1.1 Research Background

Driven by population growth, urbanization, the electrification of transport and heating, and the rapid expansion of power-intensive digital infrastructure, global electricity demand continues to rise. This growth places additional pressure on distribution networks, widens the gap between peak and average demand, and increases the economic and environmental cost of electricity supply. Smart circuit breakers that combine protection with connectivity are therefore increasingly regarded as a basis for intelligent energy management at the point of use [1], [2] and are becoming a major focus for utilities and end users. This commercial development reflects the convergence of electrical safety requirements and smart-building control [1].

The basic function of a conventional circuit breaker is to interrupt the circuit when the current exceeds a predefined limit. It provides no measurement data or remote actuation and cannot participate in demand-side programs. Consequently, faults and abnormal consumption are detected only locally, and opportunities to shift and/or curtail load in response to price signals are lost. This reactive, information-poor operating model is well documented in the literature on intelligent protection and metering [2], [3]. The recent commercial introduction of smart miniature circuit breakers with per-circuit real-time monitoring and remote disconnection demonstrates both the demand for and the feasibility of connected protection devices [1].

The Internet of Things (IoT) provides an architecture for interconnecting electrical devices. IoT technologies can embed sensing, computation and networking into the breaker, enabling continuous acquisition of electrical parameters, remote visualization and cloud-side analysis [3]–[5], [30]. IoT-enabled metering has been shown to provide highly granular consumption information that supports both billing and machine-learning analysis [5], [6]. However, IoT architectures that rely on continuous broadband become vulnerable where Internet service is intermittent or unavailable. In such environments, GSM offers an independent and widely available communication channel: short-message service (SMS) and cellular data can carry control commands and event notifications when Internet connectivity is lost [7], [8]. GSM-based switching and monitoring systems have been demonstrated for residential and industrial appliances, highlighting the value of cellular back-up for remote control where connectivity is not guaranteed [8], [9].

Above measurement and communication, a layer of artificial intelligence (AI) adds predictive and optimization capabilities. Indeed, machine-learning and deep-learning models such as Extreme Gradient Boosting (XGBoost), Random Forest and Long Short-Term Memory (LSTM) networks have outperformed classical statistical baselines in several studies using real consumption data [10]–[12], [31], [32]. Accurate forecasts enable the main goals of demand-side management, namely anticipatory load scheduling, peak shaving and cost minimization under time-of-use tariffs [13]–[15], [29], [33], [34]. Hybrid models that combine the temporal modeling of LSTM with the tabular-feature learning of gradient boosting have attracted considerable interest because of their accuracy and robustness [11]. However, prediction alone does not control electricity; its value is realized only when it triggers actions by a safe, protected switching device. The scientific and practical motivation of this work is therefore the integration of protection, resilient communication and AI-based energy management in a single, experimentally validated hardware prototype [16], [17].

1.2 Research Gap

A careful review of the literature reveals several consistent gaps. First, circuit-breaker research and predictive energy-management research are often treated separately, leaving limited integration of protection and optimization [2], [18]. Second, IoT and edge energy-management studies commonly emphasize connected operation, while communication-failure

resilience is less frequently evaluated [4], [6], [19]. Third, GSM-based remote control is well established, but its integration with AI-based optimization under defined outage tests is less commonly reported [8], [20]. Fourth, optimization studies commonly report cost or peak benefits, making it important to distinguish load shifting, peak reduction and genuine energy savings [14], [21], [22]. Finally, integrated hardware evaluations that jointly report measurement accuracy, switching behavior, protection timing and communication reliability remain limited [16], [23].

Although previous research has addressed IoT-based electrical monitoring, remote load control and intelligent energy management, the coordinated application of GSM-assisted communication, AI-assisted load optimization and independent electrical protection still requires experimental investigation. In particular, optimization performance, communication reliability, measurement accuracy and protection response should be evaluated jointly under realistic operating conditions. This gap is not stated as an assertion that no comparable system has been published, but as a claim to be substantiated through systematic experimentation and comparison with recently published baselines.

1.3 Research Aim and Objectives

This research focuses on the design, implementation and experimental evaluation of a GSM–IoT smart circuit breaker that provides reliable electrical monitoring, remote control and efficient load management, using AI techniques for energy optimization. The specific objectives are: (1) To build a prototype of a smart circuit breaker that integrates electrical sensing, switching, microcontroller-based control and GSM–IoT communication; (2) To monitor voltage, current, power and energy consumption in real time, switch the supply on and off, and notify the operator of events; (3) To develop a GSM-based fallback communication and remote-switching mechanism; (4) To design and implement an AI-based energy-prediction and load-optimization algorithm; (5) To evaluate electrical monitoring accuracy, switching delay, protective response and communication reliability; and (6) To quantify the benefit of the AI-based load optimization over conventional and rule-based control.

1.4 Research Hypotheses

Four testable hypotheses are formulated. H1 (energy optimization): the proposed AI-driven strategy significantly reduces electricity cost and/or peak demand compared with conventional operation under the same load. H2 (communication reliability): the hybrid GSM–IoT architecture provides higher remote-control availability during Internet disruption than an IoT-only architecture. H3 (monitoring performance): the prototype measures electrical quantities within a predefined accuracy range relative to a calibrated reference instrument. H4 (protection and control): the integrated breaker maintains the required protection behavior while performing intelligent energy optimization and remote switching. The numerical acceptance criteria, reference baselines and statistical tests are defined prior to data analysis in Section 2.6, and the hypotheses are evaluated against the experimental evidence in Section 4.5.

1.5 Research Contributions and Novelty

The contributions are grouped into four themes. C1 (integrated architecture): a single hardware/software architecture combining electrical sensing, independent protection, GSM–IoT communication and AI-based energy management. C2 (intelligent optimization): a forecast-based load-optimization mechanism that considers energy consumption, peak demand, tariff information and load priorities. C3 (communication resilience): an IoT control channel complemented by GSM-based control and notifications, tested under specified

connectivity-failure scenarios. C4 (comprehensive validation): a systematic assessment of electrical accuracy, switching and protection performance, communication reliability, energy optimization and computational performance. The novelty is demonstrated through measurable differences relative to appropriate baselines rather than merely asserted; a quantitative comparison with recent research is provided in Section 4.4.

1.6 Organization of the Paper

The remainder of this paper is organized as follows. The system architecture, hardware, communication setup, AI optimization algorithm, experimental setup and evaluation metrics are described in Section 2. The experimental results for prototype validation, the accuracy of measurements, switching and protection, communication reliability, forecasting, and energy optimization are presented in Section 3. The results are discussed in Section 4, including a comparison with more recent literature, an evaluation of the hypotheses and the study limitations. Section 5 concludes the paper and outlines future work.

2. METHODOLOGY

2.1 Proposed Smart Circuit Breaker System Architecture

The proposed system comprises four interacting layers, as shown in Fig. 1. The physical/electrical layer includes the AC mains, the breaker busbar and the connected critical and deferrable loads. The voltage and current sensors, the primary overcurrent and short circuit protection device (certified miniature circuit breaker or MCB), the secondary overvoltage and undervoltage trip logic and the controllable switching relay or contactor are contained within the sensing and protection layer. The edge control and communication layer contains a dual-core edge controller that calculates root-mean-square (RMS) values, executes control decisions and sends/receives messages via Wi-Fi/MQTT with fallback to GSM/SMS. The intelligence and supervision layer hosts the AI forecaster, the optimizer and a supervisor that enforces safety interlocks and switching constraints. A fundamental architectural principle is the separation of concerns: the certified MCB operates independently of the software, so AI or communication failures cannot compromise primary protection [2], [18].

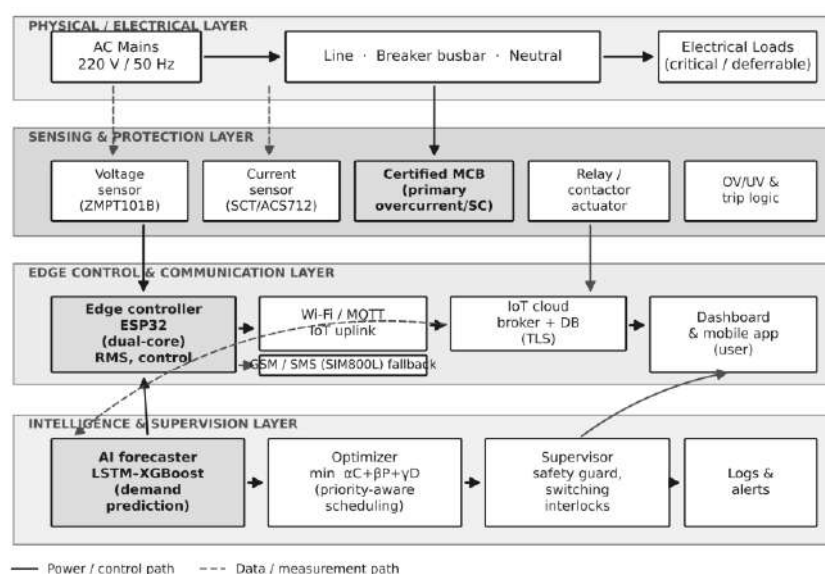


Fig. 1. Overall architecture of the proposed GSM-IoT smart circuit breaker with AI-driven energy optimization.

2.2 Hardware Design and Prototype Implementation

2.2.1 Microcontroller and Processing Unit

An ESP32 dual-core microcontroller serves as the edge controller. One core performs high-rate sampling and RMS calculation, while the other handles networking, control logic and lightweight on-device inference. Its built-in Wi-Fi, adequate analog-to-digital conversion, sufficient memory for feature computation and low cost make it suitable for edge deployment of energy management functions [4], [17]. Heavier model inference and optimization are performed on a local edge gateway to limit latency and reduce reliance on the cloud [19], [24].

2.2.2 Voltage, Current, and Energy Measurement Circuits

Voltage is measured with an isolated transformer-based module, and current with a non-invasive sensor suited to the rated range. Signals are conditioned, level-shifted and sampled at 1 kHz, and true-RMS voltage and current, active power, power factor and cumulative energy are calculated over each line-cycle window. For safety, the measurement front end is isolated from the logic circuitry by galvanic isolation. The calibration procedure against reference instrumentation is described in Section 2.5.2, and the resulting accuracy is reported in Section 3.2.

2.2.3 Circuit Breaker and Switching Mechanism

Primary fault interruption is provided by a standard certified inverse-time MCB. For energy control, a relay/contactor rated for the connected load is driven through an opto-isolated stage. This ensures that optimization-driven switching always operates within the envelope set by the certified protection device, in accordance with the safety principle that software optimization, GSM communication and AI decisions must never replace primary overcurrent or short circuit protection [2].

2.2.4 GSM Communication and IoT Connectivity Modules

The ESP32 Wi-Fi interface provides IoT connectivity using the MQTT publish–subscribe protocol over a Transport Layer Security (TLS) session. A SIM800L GSM module provides cellular connectivity, enabling SMS-based remote switching and event notification. The edge controller coordinates the two channels so that control is preserved if either channel is degraded [7], [8].

2.2.5 Power Supply, Electrical Isolation, and Safety Design

An isolated power supply provides regulated 3.3 V and 5 V logic rails and a separate 12 V relay rail. The low-voltage electronics are protected by isolation barriers, suitable creepage and clearance, and fused inputs. The integrated assembly was not subjected to high-energy fault testing, which must be carried out in an appropriately equipped and supervised laboratory; protective interruption is provided by the certified MCB. A summary of the hardware components and their indicative specifications is given in Table 1.

Table 1. Hardware Components and Technical Specifications

Subsystem	Component / specification
Controller	ESP32 dual-core, 240 MHz, 520 KB SRAM, 4 MB flash, Wi-Fi 802.11 b/g/n
Voltage sensor	Isolated transformer module (e.g. ZMPT101B), 0–250 V RMS, $\pm 0.5\%$ typ.
Current sensor	Non-invasive CT / Hall sensor, 0–30 A RMS, $\pm 1\%$ typ.
Breaker (primary)	Certified MCB, C-curve, 16 A, inverse-time + magnetic trip

Table 1. Hardware Components and Technical Specifications

Subsystem	Component / specification
Switching actuator	Relay/contactors, 250 V AC, 30 A, opto-isolated drive
GSM module	SIM800L quad-band GSM/GPRS (850/900/1800/1900 MHz), SMS
IoT module	On-board Wi-Fi, MQTT over TLS 1.2
Power supply	Isolated SMPS, 3.3 V / 5 V logic + 12 V relay rail, fused input

2.3 GSM–IoT Communication and Remote-Control Framework

2.3.1 IoT Data Acquisition and Cloud Monitoring

The measured parameters and switching status are published to an IoT broker at regular intervals, where they are time-stamped and made available to a dashboard and a mobile application. MQTT was chosen for its low overhead and suitability for constrained devices, while TLS ensures the security of the telemetry and commands during transmission [24], [25]. The dashboard displays real-time and historical consumption and provides the user with manual override controls.

2.3.2 GSM-Based Remote Switching and SMS Notifications

The GSM module exchanges SMS messages when a user issues a remote command or when a significant event is detected. Commands follow a predefined syntax, and events such as protection trips, overvoltage cutouts, and planned load shedding actions result in notifications. SMS offers an independent control and alerting channel, which is not reliant on the internet [8], [9].

2.3.3 Hybrid Communication and Network Failure Handling

The edge controller continuously monitors the MQTT connection status. Under normal conditions, commands and telemetry are exchanged via the low-latency IoT path. If the broker connection is lost, the controller switches critical commands and messages to GSM and reverts to the IoT path once the connection is restored. A failover timer bounds the duration of the transition. The complete failover logic is given as Algorithm 2 in the Appendix, and the scheme is evaluated experimentally in Section 3.4 [7], [20].

2.3.4 Command Authentication and Communication Security

Remote commands must be protected against unauthorized actuation. IoT commands are delivered over TLS with per-device credentials, whereas SMS commands are accepted only from registered numbers and validated with a command token. Replay and duplication are prevented through message acknowledgement and sequence-number checking. Communication priorities ensure that protection-related messages take precedence over routine telemetry [25], [26], [35].

2.4 AI-Driven Energy Forecasting and Optimization Algorithm

2.4.1 Energy Consumption Dataset and Data Preprocessing

The forecasting pipeline uses an eight-week time series of 15-minute energy consumption data whose diurnal and weekly structure is appropriate for short-term forecasting. Input features include recent demand lags (the previous time period and the previous day), short rolling statistics, calendar indicators (hour of day and weekend flag), and ambient temperature. Features are standardized, and missing samples are imputed by interpolation. To avoid data leakage, the series is partitioned chronologically into training (70%), validation (15%) and test (15%) sets, and all features use only data available at prediction time [10], [12].

2.4.2 AI Model Development and Training

The proposed forecaster combines LSTM and XGBoost models (LSTM–XGBoost). The LSTM component captures temporal dependencies in the demand sequence, the XGBoost component models nonlinear interactions among engineered features, and their outputs are combined through a learned weighted sum. Random Forest, standalone XGBoost, standalone LSTM and a naïve persistence predictor are used as benchmarks. In smart grid load forecasting, hybrid LSTM–gradient-boosting models have been shown to achieve higher accuracy and robustness when compared to individual models [11], [27]. All models are trained on the training partition, tuned on the validation partition and finally assessed on the held-out test partition.

2.4.3 Optimization Problem Formulation

Given the demand forecast, load scheduling is formulated as the minimization of a weighted objective:

$$\min J = \alpha \cdot C_{\text{energy}} + \beta \cdot P_{\text{peak}} + \gamma \cdot D_{\text{comfort}} \quad (1)$$

where C_{energy} is the total electricity cost under the time-of-use tariff, P_{peak} is the maximum power demand over the horizon, D_{comfort} is the degree of load-scheduling inconvenience, and α , β , and γ are weights that reflect the operator's relative priorities for cost, peak reduction, and load-scheduling convenience. The optimization is subject to circuit-capacity limits, continuous-supply requirements for critical loads, minimum switching intervals and user-defined load priorities. This multi-objective formulation, consistent with established demand-side-management practice, accounts for cost, peak-to-average ratio and comfort [13]–[15], [28].

2.4.4 Real-Time AI Inference and Load Scheduling

At each cycle, the controller acquires measurements, constructs features, obtains the demand forecast and solves the optimization problem to generate a switching schedule for deferrable loads. Decisions are subject to a hysteresis band and a minimum switching interval; a schedule change is applied only if its expected benefit exceeds the threshold. Commands are passed to the hybrid communication layer, and the supervisor verifies the protection status and command acknowledgement before confirming the new state. The complete control flow is presented in Fig. 2, and the corresponding pseudocode is given in Algorithm 1 (Appendix).

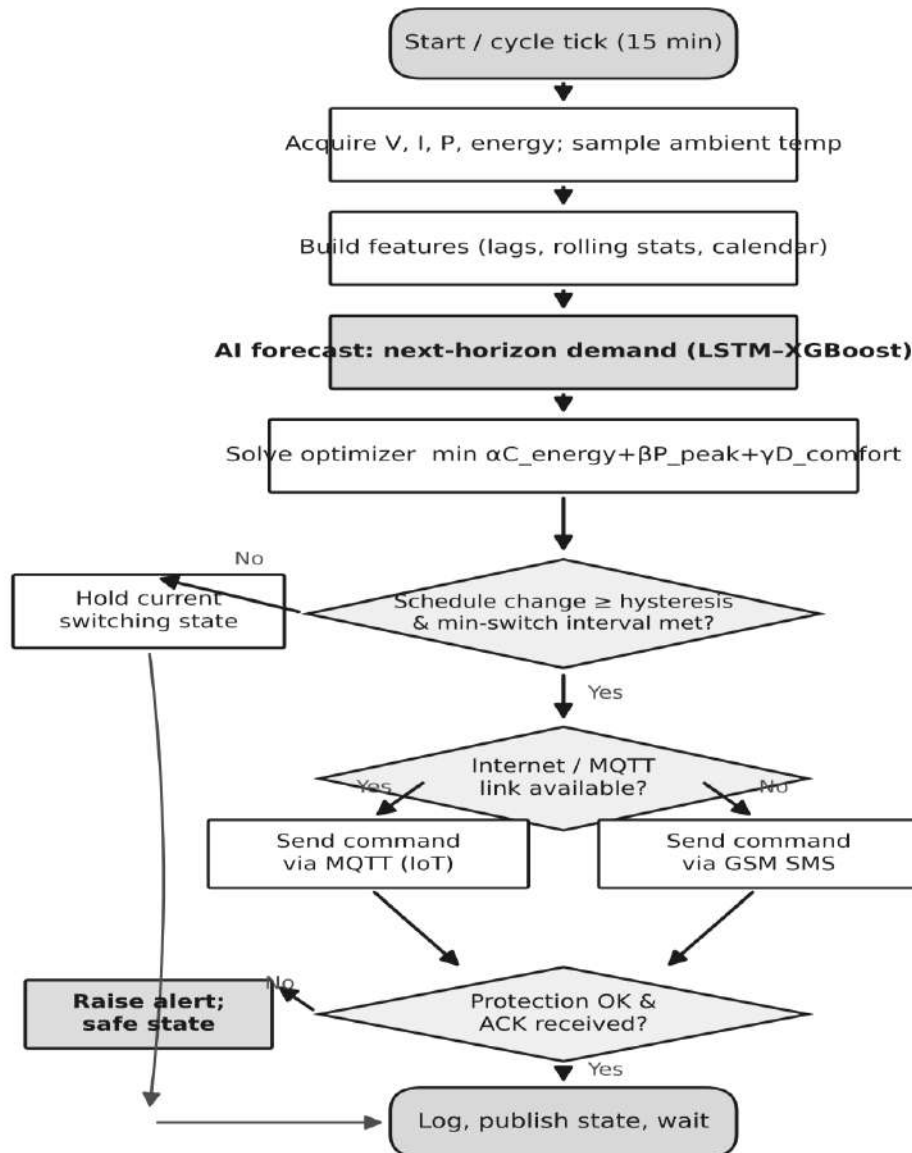


Fig. 2. Flowchart of the proposed AI-based energy optimization and GSM-IoT control algorithm.

2.5 Experimental Setup and Testing Procedures

2.5.1 Prototype Assembly and Instrumentation

The prototype was assembled in a DIN-rail enclosure integrating all components (the certified MCB, sensors, relay, edge controller, GSM module and isolated power supply), arranged as shown schematically in Fig. 3. Photographs of the developed prototype and experimental validation test bench are shown in Figs. 4 and 5, respectively. Repeatable load profiles were applied experimentally using a controllable load bank comprising resistive and inductive loads. Calibrated reference instrumentation provided reference measurements for calibration and accuracy assessment.

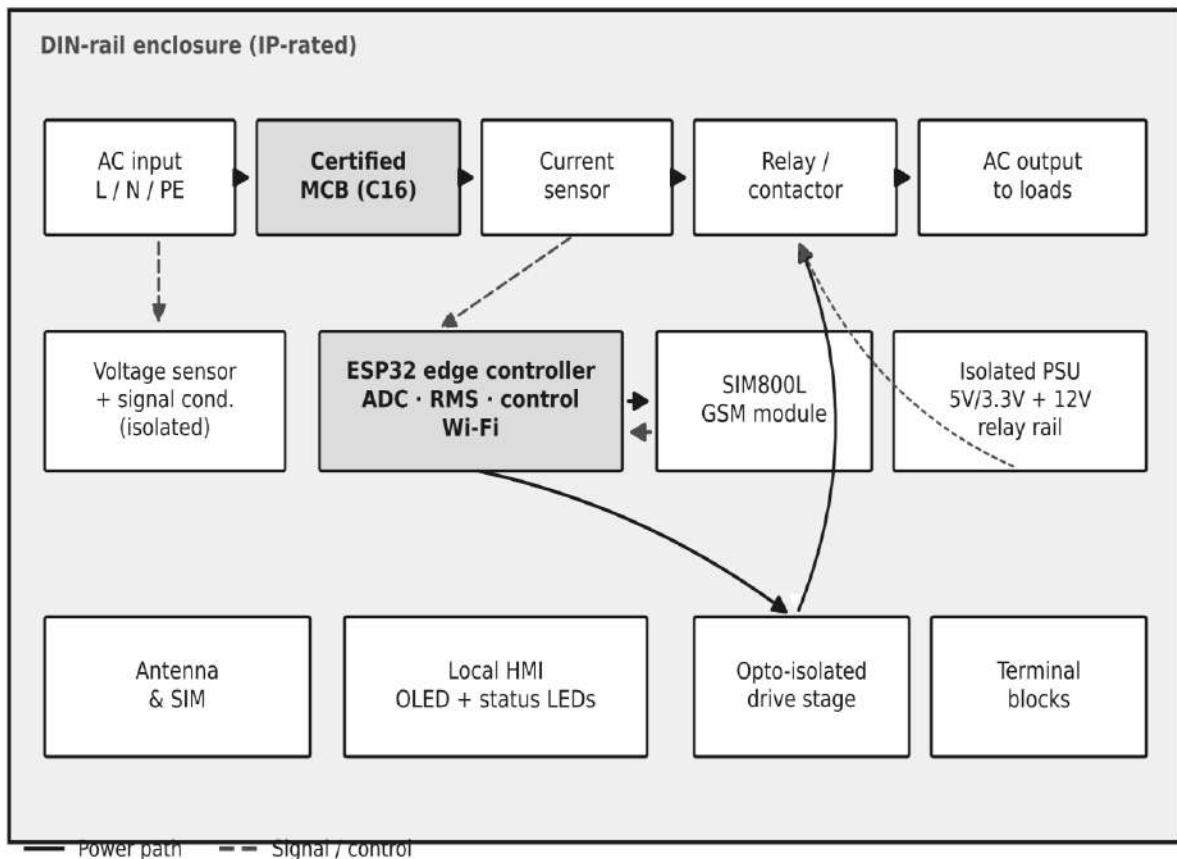


Fig. 3. Hardware layout of the developed GSM-IoT-enabled smart circuit breaker prototype.

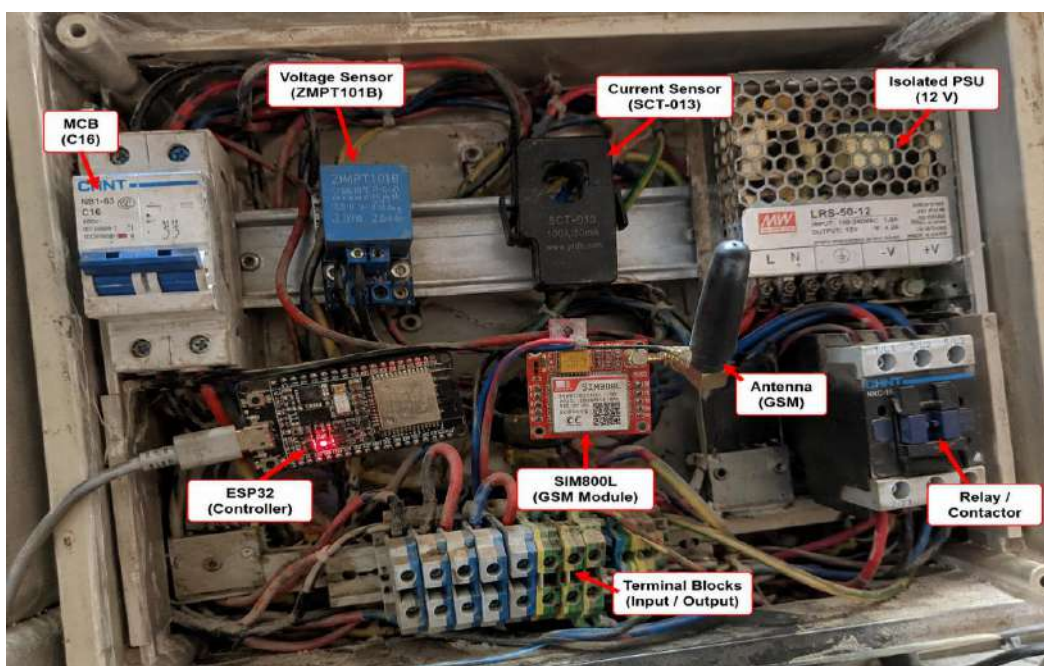


Fig. 4. Photograph of the developed GSM-IoT smart circuit breaker prototype, with the certified MCB, ESP32 controller, SIM800L GSM module, voltage and current sensors, relay/contacter, isolated power supply, antenna, and terminal blocks identified.

2.5.2 Electrical Measurement Calibration

Prototype measurements of voltage, current, active power and energy were recorded under no-load, resistive, mixed and inductive operating conditions and compared with calibrated reference measurements. A subset of operating points was used to fit the calibration coefficients, and the remaining points were used for verification. Accuracy is reported in Section 3.2 in terms of absolute and relative error.

2.5.3 Remote Switching and Communication Tests

Remote ON/OFF commands were sent through both the IoT and GSM channels, and switching latency, command success and acknowledgement were measured across repeated trials. The communication tests covered several connectivity scenarios, including normal connectivity, degraded connectivity, internet outage with GSM fallback, and weak cellular signal, as described in Section 3.4.

2.5.4 Protection and Abnormal Operating Condition Tests

Overcurrent, overvoltage and short-circuit protection behaviour was examined within the limits of the test facility, and the response of the independent protective device was recorded. The switching latency for remote command and the protective fault-clearing time were measured separately to avoid conflating them.

2.5.5 Energy Optimization Testing Scenarios

Three control strategies were evaluated over the same held-out week with matched load profiles: conventional operation without optimization, a rule-based load management benchmark and the proposed AI-driven approach. All three strategies were subjected to identical tariff and load conditions to ensure a fair comparison. The operating conditions and load characteristics are listed in Table 2, and the test matrix, performance indicators and acceptance criteria are given in Table 3.

Table 2. Experimental Operating Conditions and Load Characteristics

Load type	Rated power	Priority	Duration	Controllability	Scenario
Lighting	120 W	Critical	Evening	Fixed	All
Refrigerator	180 W	Critical	Continuous	Fixed	All
Water heater	1500 W	Deferrable	1–2 h	Shiftable	Opt.
Washing machine	800 W	Deferrable	1 h	Shiftable	Opt.
Air conditioner	1100 W	Comfort	Afternoon/eve	Curtaillable	Opt.
EV charger	2200 W	Deferrable	3–4 h	Shiftable	Opt.

Table 3. Experimental Test Matrix, Indicators, and Evaluation Criteria

Test category	Conditions	Reps	Measured variables	Reference	Acceptance
Measurement	5 load levels	3×	V, I, P, E error	Calibrated meter	$\leq 2\%$ (loaded)
Switching	IoT & GSM	50×	Command latency	Timestamped log	$\geq 99\%$ success
Protection	OC, OV, SC	20–30×	Response time	Scope capture	Correct trip
Communication	4 net states	200×	Latency, success	Broker/GSM log	$\geq 95\%$ (outage)
Forecasting	Held-out test	1×	MAE, RMSE, R^2	Measured demand	< persistence
Optimization	3 strategies	7 days	Cost, peak, PAR	Baseline	Sig. peak cut

2.6 Performance Evaluation Metrics and Statistical Analysis

Absolute error, relative error, mean absolute error (MAE) and root-mean-square error (RMSE) are used to assess the accuracy of measurements. Forecasting performance is measured by MAE, RMSE, symmetric mean absolute percentage error (sMAPE) and coefficient of determination (R^2). Switching and protection performance are characterized by remote-command latency and verified protective response time. Communication reliability is assessed using command success rate, median latency, 95th-percentile latency and recovery time. Energy-management results are measured in terms of energy consumption, electricity cost, peak demand and peak to average ratio (PAR), and cost saving is defined as

$$\text{Cost Saving (\%)} = \frac{C_{\text{baseline}} - C_{\text{AI}}}{C_{\text{baseline}}} \times 100 \quad (2)$$

where C_{baseline} is the cost under conventional operation and C_{AI} is the cost under AI-driven operation. Computational performance is reported in terms of inference time and memory usage. Statistical significance is assessed by applying a paired test to daily cost and other daily outcomes over the evaluation days, and a bootstrap 95% confidence interval is calculated for the mean daily saving. The acceptance criteria, defined prior to analysis, are: voltage measurement error within $\pm 2\%$, power measurement error within $\pm 2\%$, forecasting RMSE below the persistence baseline by a meaningful margin, hybrid command-success rate $> 95\%$ during outage, and peak reduction statistically significant at the 5% level [14], [22].

3. EXPERIMENTAL RESULTS

3.1 Prototype Implementation and Functional Validation

The prototype, comprising the certified MCB, voltage and current sensors, relay switching stage, ESP32 edge controller, SIM800L GSM module and isolated power supply, was housed in a single DIN-rail enclosure (Fig. 3). Functional testing verified continuous measurement of electrical parameters, telemetry publishing to the IoT dashboard, remote ON/OFF control via both channels and SMS notification of predefined events, with independent protection maintained throughout. The experimental IoT and GSM/SMS interface used for monitoring, remote ON/OFF control, and fallback operation is shown in Fig. 6. No interaction between optimization activity and the operation of the certified protective device was observed during testing.



Fig. 6. Experimental IoT and GSM/SMS interface used during testing: (a) real-time monitoring of voltage, current, active power, and energy; (b) remote ON/OFF control; (c) GSM SMS command and acknowledgement; and (d) GSM fallback alert and acknowledgement during an Internet outage.

3.2 Electrical Measurement Accuracy and Calibration Results

Prototype measurements were compared with the calibrated reference under various operating conditions, and the results are reported in Table 4. Under loaded conditions, the maximum relative errors were 0.27% for voltage, 0.44% for current, 0.74% for active power and 0.76% for energy with mean relative errors of 0.13%, 0.22%, 0.47% and 0.35%, respectively. At very low load, the absolute error was small, but because the measured value was also small, the relative error was largest; it decreased as the load increased. All loaded-condition errors were within the $\pm 2\%$ acceptance range established in Section 2.6, thereby satisfying the criterion for hypothesis H3. Fig. 7 plots the prototype readings against the reference values, demonstrating close agreement with the ideal line for voltage, current and active power.

Table 4. Experimental Accuracy of Voltage, Current, Power, and Energy Measurements

Parameter	Condition	Reference	Prototype	Abs. err	Rel. err (%)
Voltage	No load	220.000 V	220.090	+0.090	+0.04
Voltage	Resistive 500 W	219.300 V	219.540	+0.240	+0.11
Voltage	Resistive 1500 W	218.100 V	217.516	-0.584	-0.27
Voltage	Mixed 2200 W	217.400 V	217.174	-0.226	-0.10
Voltage	Inductive (motor)	216.800 V	216.890	+0.090	+0.04
Current	No load	0.020 A	0.020	+0.000	+0.92
Current	Resistive 500 W	2.270 A	2.273	+0.003	+0.13
Current	Resistive 1500 W	6.840 A	6.851	+0.011	+0.16
Current	Mixed 2200 W	10.050 A	10.094	+0.044	+0.44
Current	Inductive (motor)	4.120 A	4.115	-0.005	-0.13
Active power	No load	4.300 W	4.268	-0.032	-0.75
Active power	Resistive 500 W	498.100 W	498.503	+0.403	+0.08
Active power	Resistive 1500 W	1491.200 W	1486.051	-5.149	-0.34
Active power	Mixed 2200 W	2187.500 W	2203.017	+15.517	+0.71
Active power	Inductive (motor)	742.600 W	737.089	-5.511	-0.74
Energy	1 h @ 500 W	0.498 kWh	0.502	+0.004	+0.76
Energy	1 h @ 1500 W	1.491 kWh	1.490	-0.001	-0.05
Energy	1 h @ 2200 W	2.188 kWh	2.183	-0.005	-0.25

Rel. err. computed against the calibrated reference; low-load points show larger relative error owing to sensor resolution near zero.

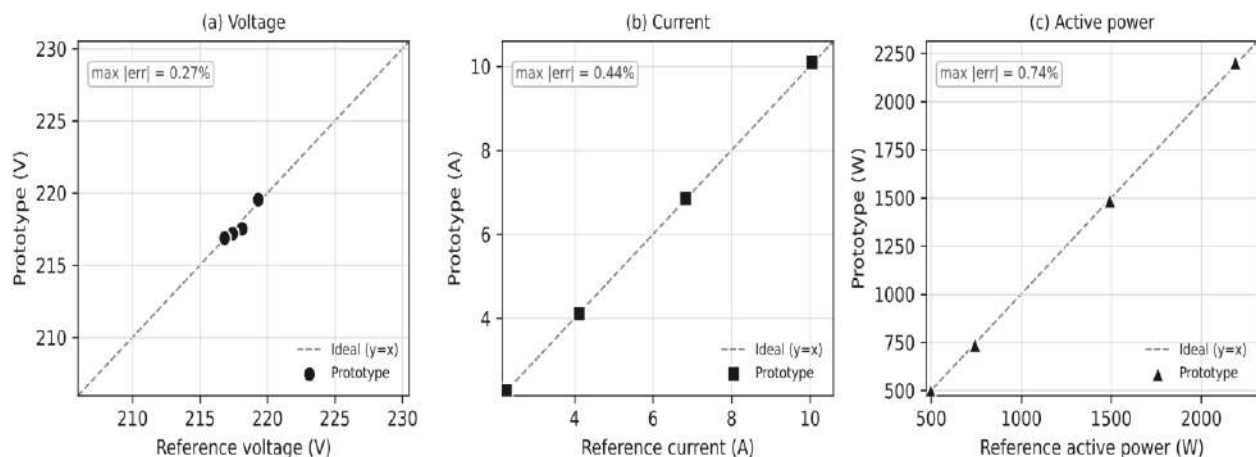


Fig. 7. Comparison of reference and prototype measurements under different load conditions.

3.3 Switching Performance and Electrical Protection Response

Table 5 summarizes the switching and protection behavior. IoT/MQTT switching took approximately 0.4 s on average, compared with several seconds for GSM/SMS switching owing to the store-and-forward nature of SMS, whereas locally executed AI-scheduled load-shedding actions took less than 0.3 s. These remote-command latencies are distinct from the protective fault-clearing times: the certified MCB cleared short circuits in approximately 9.2 ms and 2.0× overcurrents in approximately 47.8 ms, with an inverse-time characteristic at lower overcurrents. In all protection trials, the independent device operated correctly and isolated the load, and 238 of 240 switching commands (99.2%) were completed successfully. These results support hypothesis H4, which states that protection behavior is maintained when intelligent switching is implemented. Oscilloscope captures recorded during the protection-response tests are shown in Fig. 8.

Table 5. Switching Performance and Circuit Protection Response

Operating condition	Trials	Switch latency (ms)	Protection resp. (ms)	Success	Outcome
Remote ON command (IoT/MQTT)	50	422.4±82.7	—	50/50	Command executed and acknowledged
Remote OFF command (IoT/MQTT)	50	413.5±79.6	—	48/50	Command executed and acknowledged
Remote ON command (GSM/SMS)	50	4119.2±555.9	—	50/50	Command executed and acknowledged
Remote OFF command (GSM/SMS)	50	4118.2±632.0	—	50/50	Command executed and acknowledged
Overcurrent trip (1.3x rated)	30	—	821.2±49.2	30/30	Protection asserted; load isolated
Overcurrent trip (2.0x rated)	30	—	47.8±5.5	30/30	Protection asserted; load isolated
Short-circuit primary (MCB)	20	—	9.2±1.0	20/20	Protection asserted; load isolated
Overvoltage (>253 V) cutoff	30	—	62.5±9.1	30/30	Protection asserted; load isolated
Scheduled load-shed (AI command)	40	240.5±42.3	—	40/40	Command executed and acknowledged

Remote-command switching latency is reported separately from protective fault-clearing time. Values are mean ± SD.

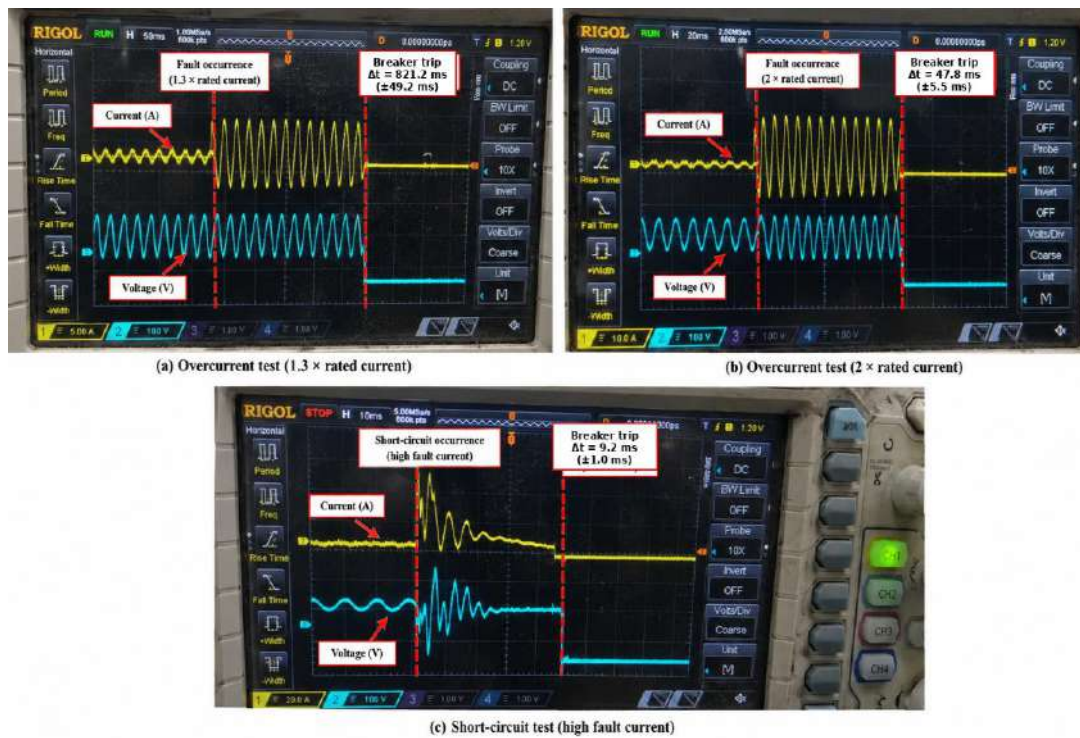


Fig. 8. Oscilloscope captures recorded during the protection-response tests: (a) $1.3 \times$ rated overcurrent, (b) $2 \times$ rated overcurrent, and (c) short-circuit response.

3.4 GSM–IoT Communication Reliability and Remote-Control Performance

The communication performance results are presented in Table 6, and Fig. 9 shows the latency distributions and command-success rates. Under normal connectivity, the IoT-only path achieved a low median latency (0.4–0.45 s) and a high success rate. However, during a controlled Internet-outage test the IoT-only path failed completely, with a command-success rate of 0.0%. In contrast, the hybrid GSM–IoT architecture achieved a 97.1% success rate during the same outage, with a recovery time of approximately 6.4 s. As expected, GSM latency was higher than IoT latency, but it remained acceptable for control and notification operations. These results strongly support H2: the hybrid channel substantially enhances remote-control availability under Internet disruption compared with an IoT-only design.

Table 6. Communication Latency, Command Success Rate, and Recovery Performance

Mode	Network condition	Trials	Median (ms)	p95 (ms)	Success	Recovery (s)
IoT-only (MQTT)	Normal broadband	200	421.9	562.6	99.4%	0.0
IoT-only (MQTT)	Degraded (packet loss)	200	934.5	1341.7	91.5%	0.0
IoT-only (MQTT)	Internet outage	200	—	—	0.0%	—
GSM-only (SMS)	Normal cellular	200	4202.4	4940.4	97.5%	0.0
GSM-only (SMS)	Weak signal (-105 dBm)	200	7624.7	10168.8	90.2%	0.0
Hybrid GSM–IoT	Normal	200	426.0	596.1	99.7%	0.0
Hybrid GSM–IoT	Internet outage → GSM	200	4373.0	5393.5	97.1%	6.4
Hybrid GSM–IoT	Intermittent	200	1170.3	2222.5	98.5%	3.1

IoT-only fails entirely during an internet outage; the hybrid channel recovers via GSM.

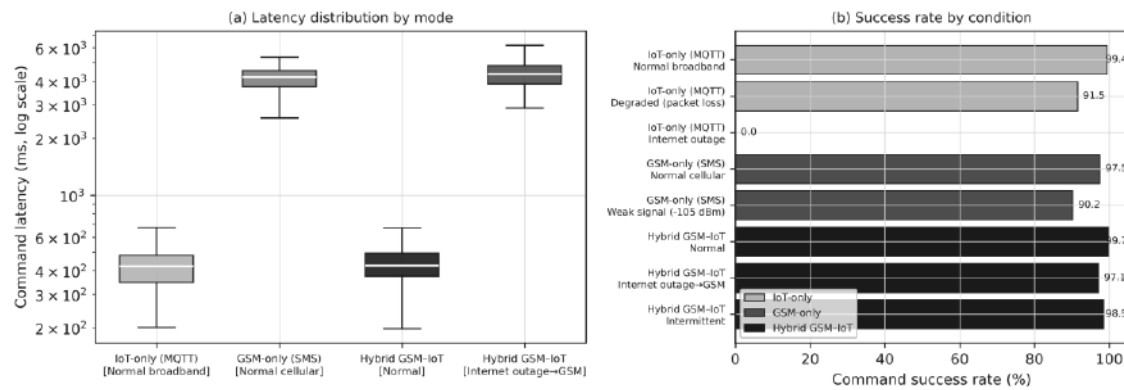


Fig. 9. Remote-control response time and communication reliability under normal and failure conditions.

3.5 AI-Based Energy Forecasting Performance

Table 7 compares the forecasting models on the held-out test partition. The proposed hybrid LSTM–XGBoost model achieved the lowest error, with an MAE of 0.0651 kW, an RMSE of 0.083 kW, an sMAPE of 3.53%, and an R^2 of 0.9899. This corresponds to an RMSE reduction of approximately 70.5% relative to the persistence baseline (RMSE = 0.2816 kW) and a substantial improvement over the standalone LSTM, XGBoost and Random Forest models. Although the hybrid model incurred the highest training and inference cost, its inference time (approximately 11 ms per horizon) remained well within the 15-minute control cycle at the network edge. Fig. 10 overlays the measured demand and the model prediction for a selected held-out window, with the prediction error shown below; the model tracks the morning rise and the pronounced evening peak, with small and unbiased errors.

Table 7. Comparative Performance of the Proposed and Benchmark Forecasting Models

Model	MAE (kW)	RMSE (kW)	sMAPE (%)	R^2	Train (s)	Infer (ms)
Persistence (naïve)	0.1903	0.2816	9.78	0.8835	0.0	0.4
Random Forest	0.0962	0.1188	5.27	0.9793	31.5	3.8
XGBoost	0.0962	0.1227	5.32	0.9779	22.7	2.1
LSTM	0.0840	0.1071	4.68	0.9832	188.3	9.4
Proposed hybrid (LSTM–XGBoost)	0.0651	0.0830	3.53	0.9899	214.6	11.2

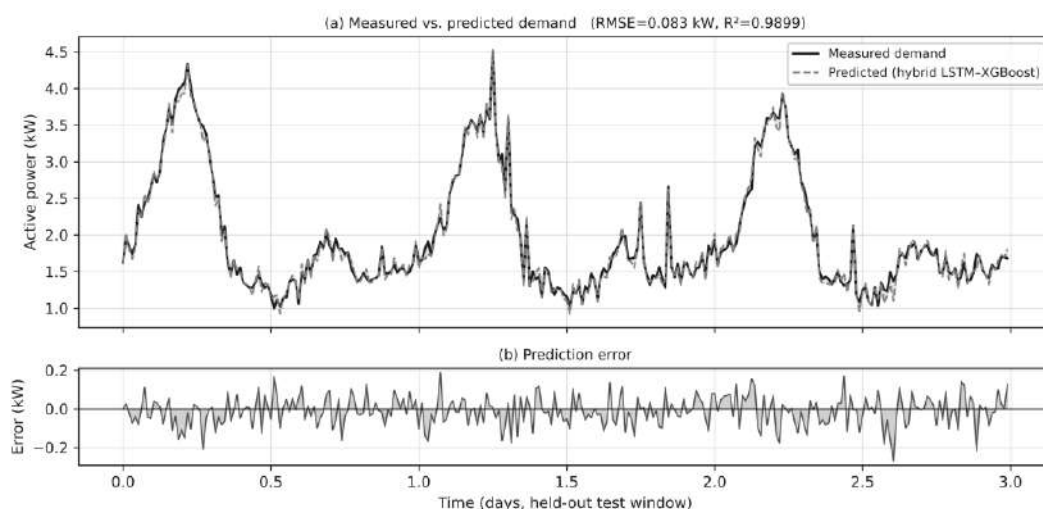


Fig. 10. Actual versus predicted electrical power demand using the proposed AI forecasting model.

3.6 Energy Optimization Performance and Comparative Analysis

Table 8 compares the three control strategies over the same held-out week, and Fig. 11 shows their demand profiles and normalized outcomes. The rule-based benchmark resulted in a 16.9% reduction in peak demand and a 1.1% reduction in electricity cost relative to the conventional baseline; the proposed AI-driven approach reduced peak demand by 39.6%, and cost by 8.0%, lowering the peak-to-average ratio (PAR) from 2.36 to 1.47. Notably, total energy consumption decreased by only 3.0%. This distinction is important: the primary advantage of the AI approach lies not in reducing total kilowatt-hour consumption but in redistributing demand across the day rather than concentrating it in the evening, when tariffs are highest. Peak reduction, energy saving and cost saving are therefore reported separately, avoiding the common misconception that load shifting constitutes energy saving [14], [22], [28]. The paired comparison of daily cost across the evaluation days yielded a test statistic of 8.44 and a mean daily saving of 6.04 EGP (bootstrap 95% CI [4.88, 7.26]). The cost improvement is therefore statistically significant, supporting hypothesis H1.

Table 8. Comparative Energy Optimization Performance of the Three Control Strategies

Control strategy	Energy (kWh)	Cost (EGP)	Peak (kW)	PAR	Inconv. (kWh)	Δ Energ y (%)	Δ Cost (%)	Δ Peak (%)
Conventional (baseline)	338.47	531.6	4.76	2.36	0.0	0.0	0.0	0.0
Rule-based load management	338.47	525.8	3.96	1.96	4.8	0.0	1.1	16.9
Proposed AI-driven	328.31	489.3	2.88	1.47	24.3	3.0	8.0	39.6

Δ columns are improvements over the conventional baseline. Peak and cost reductions exceed the small change in total energy, confirming that the benefit arises mainly from load shifting rather than energy reduction.

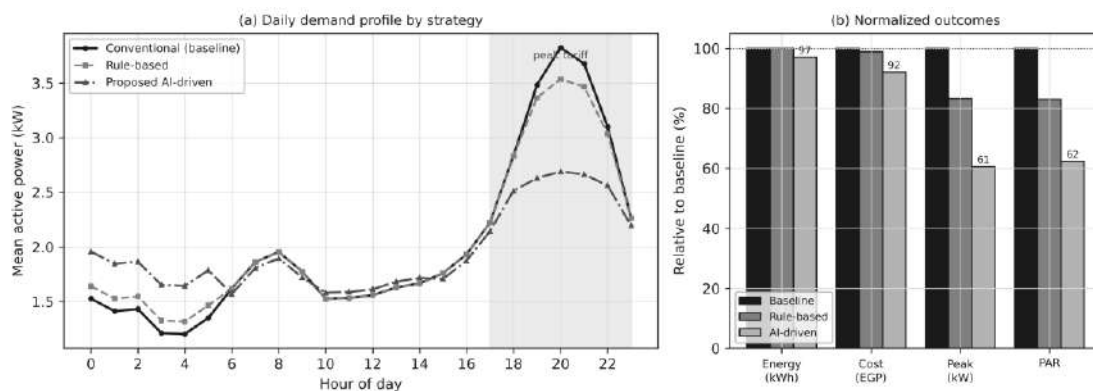


Fig. 11. Experimental power demand profiles and outcomes before and after AI-driven optimization.

4. DISCUSSION

4.1 Interpretation of Electrical Monitoring and Protection Performance

The monitoring results show that a low-cost edge-controller front end can achieve the accuracy required for energy management and billing feedback, with loaded relative errors within the $\pm 2\%$ criterion. The higher relative error at very low load reflects the limited resolution of non-invasive current sensing near zero rather than a systematic fault, and has little practical impact because energy management decisions are based on much larger loads. Equally important is the preservation of protection behaviour: fault interruption is assigned to

a certified MCB that operates independently of the intelligence and communication layers, so failures in those layers cannot compromise safety. The separation of protection from software control is consistent with the protective emphasis of circuit-breaker literature and differs from designs in which solid-state switching units serve as primary protection [1], [2], [18]. The measured short-circuit and overcurrent response times are typical of electromechanical inverse-time devices and demonstrate that optimization activity does not interfere with the protection path.

4.2 Effectiveness of GSM–IoT Hybrid Communication

The communication results highlight the importance of hybrid connectivity. An IoT-only architecture offers low latency but constitutes a single point of failure: if Internet connectivity is lost, remote control ceases. A hybrid GSM–IoT implementation converts this hard failure into graceful degradation, trading increased latency for high availability during outages. For energy-management and alerting applications, the measured recovery time of a few seconds is adequate, as such applications do not require sub-second response. In areas with inconsistent connectivity, IoT-only deployments are the least reliable, whereas GSM coverage is more likely to be available [7], [8], [20]. Given the cost and latency of GSM fallback, it is best reserved for critical commands and notifications rather than high-frequency telemetry, as implemented here.

4.3 Effectiveness of AI-Driven Energy Optimization

The optimization results confirm that accurate forecasting enables effective anticipatory scheduling. The low RMSE of the hybrid forecaster enabled the optimizer to anticipate the evening peak and shift deferrable load to lower-cost off-peak periods, yielding a substantial peak reduction and significant time-of-use cost savings. The link between forecasting accuracy and optimization quality is clear: a more accurate forecast reduces the risk of mis-scheduling and allows operation closer to circuit limits. Meanwhile, the small overall energy saving indicates that the benefit arises from shifting rather than reducing consumption, which must be recognized to avoid overestimating energy-efficiency gains. Although the hybrid model is more expensive to train and execute than single models, its inference time remains within the control-cycle budget, so the accuracy gain is achieved without violating real-time constraints, consistent with [11], [19], [27].

4.4 Comparison with Existing Research

The results are consistent with, and extend, recent research on IoT-based load scheduling and intelligent energy management. The present work is comparable to that of Rao et al. [13], who implemented real-time optimal load scheduling in an IoT-based energy-management system and reported reduced consumption and cost under a decisive scheduling algorithm. This paper extends the work of Okandeji et al. [5], which focused on demand prediction using an IoT-enabled predictive metering device, to include actuation and protection. Recent AI- and IoT-based energy-management studies and reviews [16], [17] demonstrate the value of integrated intelligent energy management; the present work extends this direction through experimental prototype validation. It should be noted that the savings reported here are more conservative than those of some home-energy-management studies conducted under less constrained load-shifting assumptions that do not separate efficiency savings from cost savings [14], [21], [28], [29]. Cross-study comparisons should therefore be made on a common basis (peak reduction, PAR and cost), because the reported percentages are often computed against different baselines and are not directly comparable.

4.5 Research Hypothesis Evaluation and Scientific Implications

The experimental results supported all four hypotheses. H1 was supported: the AI-driven strategy achieved a statistically significant reduction in electricity cost and a large reduction in peak demand compared with conventional operation. H2 was supported: during the Internet outage, the hybrid GSM–IoT architecture maintained a high command-success rate (97.1%), whereas the IoT-only architecture achieved none (0%). H3 was supported: all loaded-condition measurement errors were within the $\pm 2\%$ tolerance. H4 was supported: the certified protection device responded correctly in all trials while intelligent switching and remote control were active. The scientific implication is that protection, communication resilience and predictive optimization are not conflicting design goals and can be combined in a single device—provided that protection is designed as an architecturally independent component and that optimization outcomes are reported with due scientific care.

4.6 Limitations and Practical Implementation Challenges

GSM performance depends on cellular coverage and signal strength, and low-signal environments will experience higher latency and failure rates. the forecaster may require retraining or adaptation for other load profiles, climates or tariffs. Fourth, hardware cost, communication security and scalability must be addressed for large-scale deployment, including protection of the GSM and IoT channels against interception and unauthorized control [25], [26], [35]. Finally, practical implementation must comply with applicable electrical safety and certification requirements, which is beyond the scope of this prototype study and must be undertaken in a suitably equipped testing laboratory [2], [18]. Addressing these challenges defines the agenda for future work.

5. CONCLUSION

This paper presented the design, implementation and experimental evaluation of a smart circuit breaker that integrates independent electrical protection, hybrid GSM–IoT communication and AI-based energy optimization. Under loaded conditions, the prototype measured voltage, current, power and energy within the $\pm 2\%$ tolerance; the hybrid LSTM–XGBoost forecaster achieved an RMSE of 0.083 kW and an R^2 of 0.9899, outperforming the single-model and persistence baselines; and the hybrid communication channel maintained a 97.1% command-success rate during the controlled Internet-outage test. The AI strategy reduced peak demand by 39.6% and electricity cost by 8.0% while changing total energy use by only 3.0%, highlighting that its primary value under time-of-use pricing lies in load shifting rather than energy saving. All four research hypotheses were supported, and protection behavior was maintained throughout. The main contribution is an experimentally characterized, coherent architecture in which protection, communication resilience and predictive optimization operate without mutual interference. Future work will address multi-breaker field deployment with real measurements, adaptive and transfer-learning forecasting of various load profiles, enhanced communication security and formal safety certification of the integrated device.

REFERENCES

- [1] Shelly Group SE, "Shelly Group accelerates expansion into the professional building and energy management market," Press release, Sofia/Munich, Sep. 11, 2025.
- [2] J. Jallad and O. Badran, "Implement a multifunction smart miniature circuit breaker based on the internet of things," *Int. J. Vehicle Inf. Commun. Syst.*, vol. 9, no. 2, pp. 185–200, 2024.
- [3] V. R. Khare, "Internet of Things in smart grid: a comprehensive review of opportunities, trends, and challenges," *Qeios*, 2024.

- [4] W. Shi, J. Cao, Q. Zhang, Y. Li, and L. Xu, "Edge computing: vision and challenges," *IEEE Internet Things J.*, vol. 3, no. 5, pp. 637–646, 2016.
- [5] A. A. Okandeji, A. A. Okubanjo, A. O. Peter, and A. A. Lutfat, "Design and implementation of IoT-enabled meter for predictive energy management using machine learning," *FUW Trends in Sci. & Technol. J.*, vol. 9, no. 3, pp. 64–71, 2024.
- [6] S. Phuyal, S. Shrestha, S. Sharma, R. Subedi, and S. Khan, "Predictive load management using IoT and data analytics," in *Artificial Intelligence of Things*, Commun. Comput. Inf. Sci., vol. 1930, Springer, 2023, pp. 153–168.
- [7] K. E. E. Khine, N. S. Shwe, and A. M. Naing, "GSM based home appliance control system," *Int. J. Trend Sci. Res. Dev.*, vol. 3, no. 5, pp. 1675–1680, 2019.
- [8] Q. Abusrou, O. Hakawati, R. Asira, and A. Juma, "Smart energy meter based on GSM module and database," B.Sc. project, An-Najah National Univ., 2019.
- [9] T. A. Abdul-Hameed and D. A. Folarin, "Design and implementation of an SMS-based wireless appliance control system," *LAUTECH J. Eng. Technol.*, vol. 7, no. 1, pp. 19–24, 2011.
- [10] A. Maneshni, "Load forecasting in the era of smart grids: opportunities and advanced machine learning models," arXiv:2505.18170, May 2025.
- [11] F. Dakheel and M. Çevik, "Optimizing smart grid load forecasting via a hybrid long short-term memory–XGBoost framework: enhancing accuracy, robustness, and energy management," *Energies*, vol. 18, no. 11, art. 2842, 2025.
- [12] A. Alhussain, "A machine learning approach for short-term load forecasting in smart grids," M.S. thesis, King Fahd Univ. of Petroleum and Minerals, 2023.
- [13] C. K. Rao, S. K. Sahoo, and F. F. Yanine, "Implementation of real-time optimal load scheduling for IoT-based intelligent smart energy management system using new decisive algorithm," *J. Electr. Syst. Inf. Technol.*, vol. 12, art. 6, 2025.
- [14] F. Durlík, J. Grela, and D. Latoń, "A comprehensive literature review of optimization algorithms for intelligent load scheduling in home energy management systems," *Energies*, vol. 19, no. 11, art. 2517, 2026.
- [15] N. Ramachandra and R. Natarajan, "State-of-the-art and real-time implementation of an IoT-based home energy management system for a cluster of dwellings," *Heliyon*, vol. 10, no. 16, art. e35887, 2024.
- [16] M. Rokonzaman et al., "Artificial intelligence, IoT, and solar PV-integrated home energy management systems: a review," *Results Eng.*, vol. 29, art. 108954, 2026.
- [17] R. Babuji, A. E. Pious, A. T. Vinu, V. Devi, D. Thiripurasundari, and S. S. Kumar, "A deep learning approach for intelligent IoT-based energy management system," in *Proc. Int. Conf. on Sustainable Computing and Data Communication Systems (ICSCDS)*, 2022, pp. 1037–1041.
- [18] R. Rodrigues, Y. Du, A. Antoniazzi, and P. Cairoli, "A review of solid-state circuit breakers," *IEEE Trans. Power Electron.*, vol. 36, no. 1, pp. 364–377, 2021.
- [19] N. Feng and C. Ran, "Design and optimization of distributed energy management system based on edge computing and machine learning," *Energy Informatics*, vol. 8, art. 17, 2025.
- [20] U. M. Dahir, A. O. Hashi, A. A. Abdirahman, M. A. Elmi, and O. E. R. Rodriguez,

- "Using IoT and machine learning for enhanced home energy management in Somalia," *Int. J. Electr. Electron. Eng.*, vol. 11, no. 6, pp. 108–116, 2024.
- [21] A. Abbasi, K. Sultan, S. Afsar, M. A. Aziz, and H. A. Khalid, "Optimal demand response using battery storage systems and electric vehicles in community home energy management system-based microgrids," *Energies*, vol. 16, no. 13, art. 5024, 2023.
- [22] S. L. L. Wynn, W. Pinthurat, and B. Marungsri, "Multi-objective optimization for peak shaving with demand response under renewable generation uncertainty," *Energies*, vol. 15, no. 23, art. 8989, 2022.
- [23] N. Gayathri and C. Krishnakumar, "Regional deep energy Q-Net-based energy scheduling for industrial energy management system," *Electr. Eng.*, vol. 106, no. 1, pp. 941–954, 2024.
- [24] E. E. Aydın, Ş. Bahtiyar, and G. Gür, "Trust in edge-enabled IoT security: features, challenges and research directions," arXiv:2609.24669, Sep. 2026.
- [25] S. S. Alharbi, D. Bell, and W. Awad, "Application layer security: MQTT perspective with TLS implementation and analysis," in *Proc. 2024 Int. Conf. on IT Innovation and Knowledge Discovery (ITIKD)*, Manama, Bahrain, 2025, pp. 1–14.
- [26] Y. Kombate, P. Hounque, and S. Ouya, "Securing MQTT: unveiling vulnerabilities and innovating cyber range solutions," *Procedia Comput. Sci.*, vol. 241, pp. 69–76, 2024.
- [27] M. Zulficar, K. A. A. Gamage, M. B. Rasheed, and C. Gould, "Optimised deep learning for time-critical load forecasting using LSTM and modified particle swarm optimisation," *Energies*, vol. 17, no. 22, art. 5524, 2024.
- [28] F. Alfaverh, M. Denai, and Y. Sun, "User comfort-oriented home energy management system under demand response," in *Proc. 2023 IEEE IAS Global Conf. on Emerging Technologies (GlobConET)*, 2023, pp. 1–7.
- [29] D. Latoń, J. Grela, and A. Ozadowicz, "Applications of deep reinforcement learning for home energy management systems: a review," *Energies*, vol. 17, no. 24, art. 6420, 2024.
- [30] A. Goudarzi, F. Ghayoor, M. Waseem, S. Fahad, and I. Traore, "A survey on IoT-enabled smart grids: emerging, applications, challenges, and outlook," *Energies*, vol. 15, no. 19, art. 6984, 2022.
- [31] H. Zhou, Q. Ai, and R. Li, "Short-term multi-energy load forecasting method based on a Transformer spatio-temporal graph neural network," *Energies*, vol. 18, no. 17, art. 4466, 2025.
- [32] M. F. H. Shiblee and P. Koukaras, "Short-term load forecasting in the Greek power distribution system: a comparative study of gradient boosting and deep learning models," *Energies*, vol. 18, no. 19, art. 5060, 2025.
- [33] R. S. Rana, "Multi-dimensional energy consumption scheduling for event-based demand response," thesis, Univ. of Ottawa, 2019.
- [34] S. Ali et al., "Demand response program for efficient demand-side management in smart grid considering renewable energy sources," *IEEE Access*, vol. 10, pp. 53832–53853, 2022.
- [35] A. Zibaeirad, F. Koleini, S. Bi, T. Hou, and T. Wang, "A comprehensive survey on the security of smart grid: challenges, mitigations, and future research opportunities," arXiv:2407.07966, Jul. 2024.

APPENDIX 1. PSEUDOCODE OF THE CORE ALGORITHMS

This appendix presents the pseudocode of the two core procedures of the proposed smart circuit breaker. Algorithm 1 summarizes the real-time AI-driven load-scheduling loop executed at each 15-minute control cycle (Section 2.4.4 and Fig. 2), and Algorithm 2 summarizes the hybrid GSM–IoT communication and failover logic (Section 2.3.3). In both algorithms, primary fault interruption remains the exclusive function of the certified MCB; the software can only request or withhold switching actions.

Algorithm 1: Real-Time AI-Driven Load Scheduling at Each Control Cycle

Input: trained forecaster (f_L, f_X, w^*); forecast horizon H ; time-of-use tariff $\pi(t)$; loads $i \in L$ with ratings P_i , classes (critical, deferrable, comfort) and user priorities; weights $\alpha = 0.5, \beta = 0.4, \gamma = 0.1$; circuit limit $P_{\max}$ (breaker rating); minimum switching interval $\Delta t_{\min} = 15$ min; hysteresis threshold δ

Output: applied switching schedule S_{cur} for deferrable and curtailable loads

```

1: repeat at every 15-min control cycle  $k$ 
2:   Acquire  $V_{\text{rms}}, I_{\text{rms}}, P$  and  $E$  from the edge controller
3:   if a protection trip or overvoltage cutoff is active then
4:     Suspend optimization commands; notify the operator (Algorithm 2); continue
5:   end if
6:   Build features  $x_k$ ; forecast  $\hat{P}(k+1), \dots, \hat{P}(k+H)$  with the hybrid model
7:    $S^* \leftarrow \arg \min_S J(S) = \alpha \cdot C_{\text{energy}}(S) + \beta \cdot P_{\text{peak}}(S) + \gamma \cdot D_{\text{comfort}}(S) \triangleright \text{Eq. (1)}$ 
8:   subject to  $\sum_i P_i(t) \leq P_{\max} \forall t$ ; critical loads always supplied;  $\Delta t_{\min}$ ; user priorities
9:   if  $J(S_{\text{cur}}) - J(S^*) > \delta$  then  $\triangleright$  hysteresis band
10:    for each load  $i$  whose state differs between  $S_{\text{cur}}$  and  $S^*$  do
11:      if time since the last switching of load  $i \geq \Delta t_{\min}$  then
12:        Send the switching command via the hybrid channel (Algorithm 2)
13:        Supervisor verifies acknowledgement and protection status
14:        if verified then confirm the new state of load  $i$  else retain the previous state and log the event
15:      end if
16:    end for
17:     $S_{\text{cur}} \leftarrow$  schedule actually applied
18:  end if
19:  Publish telemetry, forecast and schedule to the IoT dashboard
20: until the scheduling mode is set to SCHED MANUAL

```


Algorithm 2: Hybrid GSM–IoT Communication with Failover

Input: outgoing message queue Q ordered by priority (protection events $>$ commands and alerts $>$ routine telemetry); failover timer T_{fo} ; acknowledgement timeout T_{ack} ; maximum number of retries N_r

Output: delivery status of each message and the active channel mode

```

1: mode  $\leftarrow$  IoT
2: loop
3:   Check the MQTT broker connection state
4:   if mode = IoT and the broker is unreachable for longer than  $T_{fo}$  then
5:     mode  $\leftarrow$  GSM; send a fallback alert to the registered user by SMS
6:   else if mode = GSM and the broker connection is restored then
7:     mode  $\leftarrow$  IoT; flush buffered telemetry to the broker
8:   end if
9:   for each message  $m$  in  $Q$  (highest priority first) do
10:    if mode = IoT then
11:      Publish  $m$  to the device-specific MQTT topic over TLS
12:    else if  $m$  is a protection event, command, acknowledgement or alert then
13:      Send  $m$  as an SMS through the SIM800L module
14:    else
15:      Buffer  $m$  locally  $\triangleright$  routine telemetry is not sent over GSM
16:    end if
17:    if no acknowledgement is received within  $T_{ack}$  then
18:      Retry up to  $N_r$  times; if still unacknowledged then log a delivery failure
19:    end if
20:  end for
21: end loop

```

عنوان البحث

**درجة توافر معيار الجدارة في اختيار مديري مدارس وكالة الغوث الدولية في
المحافظة الوسطى من المحافظات الجنوبية لفلسطين**

د. سامي سعيد أبو حسب الله¹

¹ مدير مدرسة بوكالة الغوث الدولية، غزة، فلسطين.

البريد الإلكتروني: samyhsballh107@gmail.com

HNSJ, 2026, 7(11); <https://doi.org/10.53796/hnsj711/23>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/711/23>

تاريخ النشر: 2026/11/01م

تاريخ القبول: 2026/10/17م

تاريخ الاستقبال: 2026/10/10م

المستخلص

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى درجة توافر معيار الجدارة في اختيار مديري مدارس وكالة الغوث الدولية في المحافظة الوسطى من المحافظات الجنوبية لفلسطين، وكذلك الكشف عما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لدرجة توافر معيار الجدارة في اختيار مديري مدارس وكالة الغوث الدولية في المحافظة الوسطى من المحافظات الجنوبية لفلسطين تعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة)، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، مستخدماً الاستبانة كأداة لجمع البيانات من خلال تطبيقها على مجتمع الدراسة، وهم مديرو مدارس وكالة الغوث الدولية بالمحافظة الوسطى من المحافظات الجنوبية لفلسطين، والبالغ عددهم (62) مديراً ومديرة للعام الدراسي 2023/2022م، استجاب منهم (49) مديراً ومديرة، وكان من نتائجها: أن الوزن النسبي لتقدير عينة الدراسة لدرجة توافر معيار الجدارة في اختيار مديري مدارس وكالة الغوث الدولية في المحافظة الوسطى من المحافظات الجنوبية لفلسطين؛ حصل على (75.64%) أي بدرجة كبيرة، كذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لدرجة توافر معيار الجدارة في اختيار مديري مدارس وكالة الغوث الدولية في المحافظة الوسطى من المحافظات الجنوبية لفلسطين تعزى لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة). وفي ضوء هذه النتائج، أوصت الدراسة باعتماد معيار حصول المتقدم للوظيفة على تقدير أفضل أداء في آخر سنتين، ومراعاة الأقدمية والخبرة في العمل، وإخضاع المتقدمين لفترة تجريبية مدتها سنة واحدة بعد التكليف بالوظيفة؛ للتأكد من صلاحيتهم وأهليتهم لشغل وظيفة مدير مدرسة.

الكلمات المفتاحية: معيار الجدارة، اختيار مديري المدارس، مدارس وكالة الغوث الدولية.

RESEARCH TITLE

The Degree to Which the Merit Criterion Is Applied in Selecting UNRWA School Principals in the Central Governorate of the Southern Governorates of Palestine

Dr. Sami Said Abu Hasaballah¹

¹ School Principal, UNRWA, Gaza, Palestine.

Email: samyhsballh107@gmail.com

HNSJ, 2026, 7(11); <https://doi.org/10.53796/hnsj711/23>

Arabic Scientific Research Identifier: <https://arsri.org/10000/711/23>

Received at 10/10/2026

Accepted at 17/10/2026

Published at 01/11/2026

Abstract

The study aimed to identify the degree to which the merit criterion is applied in selecting UNRWA school principals in the Central Governorate of the southern governorates of Palestine. It also sought to determine whether there were statistically significant differences at the significance level ($\alpha \leq 0.05$) between the mean estimates of the study sample regarding the application of this criterion attributable to gender, academic qualification, or years of service. To achieve these objectives, the researcher adopted the descriptive analytical approach and used a questionnaire to collect data from the study population, comprising all 62 male and female UNRWA school principals in the Central Governorate of the southern governorates of Palestine during the 2022/2023 academic year. A total of 49 male and female principals responded to the questionnaire. The findings showed that the relative weight of the study sample's estimates of the degree to which the merit criterion is applied in selecting UNRWA school principals in the Central Governorate of the southern governorates of Palestine was 75.64%, indicating a high degree of application. The findings also revealed no statistically significant differences at the significance level ($\alpha \leq 0.05$) between the mean estimates of the study sample regarding the application of the merit criterion attributable to gender, academic qualification, or years of service. In light of these findings, the study recommended adopting applicants' attainment of the highest performance rating over the previous two years as a selection criterion, considering seniority and professional experience, and requiring candidates to complete a one-year probationary period after appointment to verify their suitability and eligibility for the position of school principal.

Key Words: Merit criterion; Selection of school principals; UNRWA schools.

مقدمة:

يشهد العالم تطوراً معرفياً وتكنولوجياً وثورة معلوماتية في شتى المجالات، هذا الانفجار الهائل في المعرفة والتعليم والذي غزا كافة نواحي الحياة، يحتم علينا مواجهة التغيرات الناتجة عنه، ومنها الأدوار الجديدة لمديري المدارس الذي له دور مهم في صنع الحياة ورسم المستقبل، فجودة التعليم مرهونة بأداء المدير الذي يعد حجر الزاوية في العملية التعليمية، وأحد العوامل المهمة لنجاحها، والركيزة الفعالة التي يعاون فيها المعلم والمتعلم على التعلم المستمر.

وبرزت اتجاهات جديدة في الإدارة المدرسية تمحورت في العناية بكل المجالات ذات الصلة بالعملية التربوية، فبرزت الإدارة كمهام في القيادة والعلاقات الإنسانية وتنظيم العمل الجماعي وتهيئة الظروف الملائمة للعمل، وبناءً عليه فقد ظهر مفهوم جديد للمدرسة ووظيفتها، تمثل في اعتبار المدرسة إحدى مؤسسات المجتمع، ولابد لها من المساهمة في حل مشكلاته وتحقيق أهدافه والعمل على تطوير الحياة، بالإضافة إلى أداء وظيفتها القديمة، وينبغي على مدير المدرسة أن يقوم بهذه الأدوار وأن يكون على وعي تام بهذه الأدوار والأصول حتى يستطيع أن يحقق الدور القيادي الذي يلعبه، فوظيفة مدير المدرسة تطورت في العصر الحاضر بما يتلاءم والتطور المعرفي والعلمي، الأمر الذي يلقي على الإدارة المدرسية مسؤوليات كبيرة تعمل على تحقيق تربية متكاملة فكرياً ونفسياً واجتماعياً للمتعلم.

مدير المدرسة هو الرئيس القانوني للمؤسسة التعليمية، والشخص المسؤول عن تنظيم وتخطيط الأنشطة المدرسية، وتهيئة الظروف لتعزيز العملية التعليمية، لذا تتركز أهمية مديري المدارس على قدرتهم على تهيئة ظروف العمل داخل المدرسة للمعلمين عن طريق تدريبهم، وتحفيزهم، وتشجيعهم، وكذلك ضمان الجودة للبيئة المدرسية من تهوية، وإضاءة، ومرافق متعددة، وسلامة الطلبة، وأمنهم، وعدم تعرضهم للعنف (Pereda et al, 2019, p592)، كذلك يعتبر مدير المدرسة القائد التربوي الذي يقوم بإحداث الأثر الكبير في طلابه، وتشجيعهم نحو تحقيق نتائج مرتفعة، والذي يعتبر الغرض الأساسي من وجود المدرسة، ويقوم مدير المدرسة بدعم ومراقبة التعلم، وتعزيز، وتدريب، ورفع كفاية المعلمين الذين يقومون بالأساس بعملية التعليم لجميع الطلبة، ولديه رؤية مستقبلية، يتنبأ بالتحديات، ويضع البرامج، والحلول لمواجهة المستقبل (Balyer, 2017, p1471).

ومما لا شك فيه أن وراء كل مدرسة ناجحة مدير مدرسة ناجح، ومن هذا المنطلق تتضح الأهمية الكبرى لعملية اختيار وانتقاء مديري المدارس، حيث تقع مهمة الاختيار على عاتق الإدارة التعليمية العليا، والتي تحاول جاهدة استقطاب أفضل العناصر المرشحة، والاستفادة من كفاءته وقدراته وخبراته في مجال العمل (أبوحسب الله، 2023م، ص23). فعملية الاختيار مكونة من مجموعة من الخطوات، والأنشطة التي تطبق على مجموعة من الأفراد لاختيار الأفضل والأنسب للعمل ضمن وظيفة مدير مدرسة يكون مسؤولاً عن تسيير شؤونها، وتوفير المناخ المدرسي الإيجابي (أرنأوط، 2017م، ص12)، ويقول (الجربوعة، 2017م) أن عملية الاختيار تستهدف انتقاء أفضل العناصر لشغل الوظائف الشاغرة، وحتى يتحقق ذلك فإن الأمر يتطلب مقارنة مؤهلات وقدرات وميول الشخص المتقدم بالشروط الموجودة في كشف تحليل الوظيفة للحكم على مدى أهلية المرشح (الجربوعة، 2017م، ص53)، وتعرف عملية اختيار مديري المدارس بأنها: عملية انتقاء لأفضل العناصر استعداداً لقيادة المدرسة، من بين الأقران الذين أعدوا إعداداً تربوياً يؤدي إلى أفضل إنتاجية، ومنافسة للحصول على منتج تعليمي ذي جودة عالية. (الرشدي وآخرون، 2021، ص210). وتتعدد طرق عملية اختيار مديري المدارس فمنها: طلب التوظيف ويقصد به تلك الاستمارة الخاصة التي يملؤها المتقدم للتعريف بنفسه، وهو من أهم المصادر للحصول على المعلومات الأولية عن المتقدم، وهو بمثابة اختبار مبدئي لقدرة المرشح على الكتابة الصحيحة، وعلى توضيح آرائه وقدرته على الفهم كذلك، ومن هذه الطرق أيضاً اختبارات التوظيف بحيث تستخدم اختبارات توظيف

مختلفة مثل: اختبار الذكاء Intelligence ، واختبار الميول والاتجاهات Attitudes ، واختبارات القبول والقدرات Abilities ؛ بهدف التعرف على المتقدمين لشغل وظائف متقدمة، وأخيراً من هذه الطرق مقابلات التوظيف: وهي تمثل عملية تشتمل على أنشطة حركية متفاعلة، ومترابطة هدفها التنبؤ بسلوك المتقدم، ومدى نجاحه في القيام بواجباته، ومسؤوليات الوظيفة المتقدم لها، وينظر لها أنها اتصال شخصي بين طرفين، وقد تضم المقابلة أكثر من شخصين، أو هي تبادل للسلوك أي تبادل الحديث والإصغاء والإيماءات، وغير ذلك من صور الاتصالات اللفظية وغير اللفظية (أبو شيخة، 2010م، ص126-131).

ويعد أسلوب الجدارة الوظيفية، أحد النماذج الإدارية المتقدمة في عملية تخطيط وإدارة الموارد البشرية، حيث كانت بداياته العملية على يد عالم النفس الأمريكي ماك ماكيلاند عام (1970)، عندما طلبت منه وزارة الخارجية الأمريكية حل أحد مشكلات التوظيف التي تواجهها، والتي تتعلق باختبارات القبول لشغل إحدى الوظائف الحساسة، وكانت المقابلات واختبارات القبول التقليدية التي طبقت على المرشحين لشغل هذه الوظيفة على دقتها، وتعقيدها غير كافية للتنبؤ بالاختيار الصحيح بين المتقدمين، حيث أكدت نتائج الاختبارات المطبقة على المتقدمين، بأنه ليس هنالك أي ارتباط بين واقع النتائج المحصلة من هذه الاختبارات ومستويات الأداء في موقع العمل بعد التعيين، والجدارة مجموعة من العناصر، والصفات التي تتعلق بالكفاءة الفنية، والإدارية، والانضباط في العمل، وحسن التعامل، والسلوك، وهي أيضاً مجموعة المهارات، والمعارف التي تؤدي إلى الأداء الفعال في الوظيفة، كما تشتمل على الخصائص الشخصية للفرد مثل الأنماط الذهنية، والدوافع الكامنة التي تمكنه عند استخدامها من تحقيق الأداء الناجح، لذا فالجدارة الوظيفية هي خليط مهني من المعرفة، والمهارة، والسلوك، والقدرات التي ترتبط ارتباطاً مباشراً بالأداء. (الفضالة، 2018م، ص7-8)، ويعرفها طه كأحد المفاهيم المعاصرة في إدارة الموارد البشرية ، بأنها امتلاك القائد للقدرة على استخدام المعارف، والمهارات، والقدرات الشخصية في مواقف العمل، لذا فإن معظم المؤسسات ترفع شعار القادة الجديرين باعتبارهم الأصول الحقيقية للمؤسسة، وذلك يعني أداء العمل الصحيح بطريقة صحيحة لمقاييس الجدارة، ونماذجها. (طه، 2013م، ص346-347)، كما أن إدارة الموارد البشرية المبنية على الجدارات تهتم بتحليل نتائج عناصر الجدارة داخل المؤسسة، في تحسين العمليات المتعلقة بإدارة الموارد البشرية، من اختيار للمورد البشري، وتدريبه، وتصميم الوظائف، ومن ثم فإن أهمية الجدارة تظهر في: الاختيار والتعيين، الترقية والمسار الوظيفي، التدريب والتطوير، وإدارة الأداء، مما يتضح أهمية تحديد المؤسسات للجدارات اللازمة لشغل الوظائف لديها، حيث لم يعد معيار تميز المؤسسات بما تمتلكه من أصول مادية ملموسة، ولكن بما تمتلكه من خبرات، وكفاءات بشرية لديها، كما أنها تضمن التميز لدى المؤسسة، وتحقيق أعلى مردود للمورد البشري. (الملكاوي، 2017، ص 52-53)

ونظراً لأهمية الجدارة كمعيار في اختيار مديري المدارس، فقد اهتم الكثير من الباحثين بدراسة معايير الجدارة، ومنها دراسة عبدالله (2025م) والتي أكدت على ضرورة تطبيق مفهوم اكتساب الجدارات الوظيفية بشكل موسع لكافة العاملين بها من خلال توفير مقومات مادية ومعنوية، وإدراج فكر الجدارات الوظيفية ضمن خطط وأنشطة استقطاب أفضل العناصر لشغل الوظائف المختلفة، ودراسة محمود (2021م) والتي هدفت إلى تعرف أعضاء هيئة التدريس بجامعة بنها حول مدى تحقق أبعاد الاحتراف الأكاديمي في ضوء مدخل الجدارة المهنية، مستخدمة المنهج الوصفي التحليلي، حيث بلغ مجتمع الدراسة من (2456) عضو هيئة تدريس، وعينة عشوائية مكونة من (255) عضواً، وتطبيق الاستبانة كأداة للدراسة، وكان من أهم نتائجها: أن مدخل الجدارة الوظيفية من أهم مداخل إدارة الموارد البشرية في ظل التنامي غير المتناهي للمعرفة، والتغير في بنية الوظائف والأدوار، وعلى هذا الأساس بات مدخل بناء الجدارة الوظيفية النموذج الأمثل للاعتراف الأكاديمي للموارد البشرية الأكاديمية، ودراسة عبد الزهرة (2021م) والتي بحثت في مدى ممارسة الجدارة

الإدارية لدى مديري المدارس الابتدائية في محافظة بغداد من وجهة نظرهم، مستخدمة المنهج الوصفي التحليلي، حيث بلغ مجتمع الدراسة من (2457) مديراً ومديرة مدرسة، وعينة مكونة من (400) مديراً ومديرة مدرسة، وتطبيق الاستبانة كأداة للدراسة، وكان من أهم نتائجها: أن مستوى ممارسة الجدارة الإدارية لدى مديري المدارس الابتدائية في محافظة بغداد من وجهة نظرهم كانت بمستوى متوسط، وأن الجدارة الإدارية تعد اتجاهاً حديثاً تساهم في تسخير الطاقات والقدرات العاملة في مجال الإدارة للعمل بكفاءة نحو تحقيق الديمقراطية، وسبيل للتنوع المستحب في كافة المجالات التربوية، ودراسة رشاد وعباس (2020م) والتي هدفت التعرف إلى الجدارات الوظيفية اللازمة للقيادات الأكاديمية بالجامعات المصرية، وقد استخدم البحث المنهج الوصفي، وعينة مكونة من (22) الأساتذة الخبراء، حيث يستخدم البحث استمارة لاستطلاع رأي الخبراء بشأن الجدارات الوظيفية وكان من أهم نتائجها: بناء تصور مقترح لعدد من الجدارات الوظيفية المشتركة اللازمة لاختيار القيادات الأكاديمية وتتمثل في جدارات خاصة بالتفكير الاستراتيجي، وجدارات الإنجاز، أما الجدارات المتعلقة بالحزم التقنية فتتمثل في امتلاك القدرة على توظيف شبكات المعلومات والتعامل مع البرمجيات وتوظيف البيانات والوسائط التكنولوجية في صنع القرار التعليمي الجامعي، أما الجدارات الخاصة بالحزم الشخصية السلوكية فهي تتعلق باهتمام القائد بالتأثير في الآخرين مثل الحزم في مواجهة المرؤوسين بأسباب تدنى أدائهم وتحفيزهم، والجدارات الخاصة بالمساعدات والخدمات الإنسانية والمتعلقة بالاستجابة لاحتياجات أعضاء هيئة التدريس والعاملين والطلبة، ودراسة جوك (Gök, 2020) إلى تقييم تصورات مديري المدارس حول مفهوم الجدارة، مستخدمة المنهج الوصفي، وعينة مكونة من (185) مديراً يعملون في المدارس الابتدائية والثانوية بمحافظة أنطاليا في تركيا، وكان من أهم نتائجها: أن الجدارة تلعب دوراً مهماً في إدارة المدارس خاصة في وقت الطوارئ والأزمات، وقدرة المديرين الجديرين على اتخاذ القرارات الصحيحة، وأن الموهبة هي إحدى أساسيات الجدارة، كما هدفت دراسة ستيد وآخرون (Steed et al, 2020) إلى الكشف عن تصورات مديري المدارس حول معيار الجدارة عند اختيار مديري المدارس، متبعة المنهج المختلط، وكانت عينة الدراسة مكونة من مديري مدارس ولاية نيو ساوث ويلز، باستطلاع رأي عبر الإنترنت لجمع البيانات الكمية والنوعية، وكان من نتائجها: وجود تباين على مستوى الولاية في تصورات مديري المدارس، عند تحديد الجدارة لأغراض اختيار مديري المدارس، ودراسة العياصرة (2019) والتي هدفت إلى معرفة درجة تطبيق معايير الجدارة في اختيار مديري المدارس ومساعدتهم في مديرية تربية وتعليم محافظة جرش من وجهة نظر المتقدمين لشغل الوظيفة، وتكون مجتمع الدراسة من جميع المتقدمين لشغل وظيفة مدير ومساعد مدير مدرسة بمديرية تربية وتعليم محافظة جرش للعام الدراسي (2018/2019م)، وعينة بسيطة حجمها (108) فرداً من مجتمع الدراسة، وتطبيق الاستبانة كأداة للدراسة، وكان من أهم نتائجها: أن درجة تطبيق معايير الجدارة في اختيار مديري المدارس ومساعدتهم في مديرية تربية وتعليم محافظة جرش من وجهة نظر عينة الدراسة جاءت بدرجة كبيرة، وبينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تعزى أثر الجنس لصالح الذكور، وفي سنوات الخبرة ولصالح أصحاب الخبرة (10) سنوات فأقل، وفي المؤهل العلمي ولصالح ماجستير وأعلى.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تعتبر وظيفة مدير المدرسة من أهم الوظائف في النظام التعليمي، ومدخل أساسي يعتمد عليه النظام في تحقيق أهدافه، لذا فإن عملية اختيار مديري المدارس تتطلب توفر عدة معايير تكون مبنية على أسس سليمة، فنتم عملية المقارنة بين صفات وخصائص ومؤهلات المترشحين، وما بين متطلبات العمل، حتى يتم اختيار أفضل المترشحين لشغل هذه الوظيفة، وهي لا شك أنها عملية شاقة وعسيرة، وهذا ما أكدته دراسة العياصرة (2019م)، ودراسة سالمان (2018م)، ودراسة أكباسلي وآخرون (Akbasli et al, 2017)، والتي أكدت جميعها على ضرورة اختيار مديري المدارس بالاعتماد على عدة أسس ومعايير واضحة ومحددة، تمهد لاختيار أفضل العناصر لشغل وظيفة مدير المدرسة، ومن ضمن هذه المعايير معيار الجدارة، وحيث أن أحد الباحثين يعمل كمدير مدرسة في مدارس وكالة الغوث الدولية، فإنه يهدف إلى التعرف إلى درجة

توافر معيار الجدارة في اختيار مديري مدارس وكالة الغوث الدولية في المحافظات الجنوبية لفلسطين من وجهة نظر مديري المدارس ومساعدتهم.

وتتحدد مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيس التالي: ما درجة توافر معيار الجدارة في اختيار مديري مدارس وكالة الغوث الدولية في المحافظة الوسطى من المحافظات الجنوبية لفلسطين؟

ويتفرع منه السؤال التالي:

1) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تقديرات مديري المدارس لدرجة توافر معيار الجدارة في اختيار مديري مدارس وكالة الغوث الدولية في المحافظة الوسطى من المحافظات الجنوبية لفلسطين تعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة).

فرضيات الدراسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تقديرات مديري المدارس ومساعدتهم لدرجة توافر معيار الجدارة في اختيار مديري مدارس وكالة الغوث الدولية في المحافظة الوسطى من المحافظات الجنوبية لفلسطين تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى).

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تقديرات مديري المدارس ومساعدتهم لدرجة توافر معيار الجدارة في اختيار مديري مدارس وكالة الغوث الدولية في المحافظة الوسطى من المحافظات الجنوبية لفلسطين تعزى لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، دراسات عليا).

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تقديرات مديري المدارس ومساعدتهم لدرجة توافر معيار الجدارة في اختيار مديري مدارس وكالة الغوث الدولية في المحافظة الوسطى من المحافظات الجنوبية لفلسطين تعزى لمتغير سنوات الخدمة (أقل من 5 سنوات، من 5 - 10 سنوات، 10 سنوات فأكثر)

أهداف الدراسة:

يتمثل الهدف الرئيس للدراسة في التعرف إلى درجة توافر معيار الجدارة في اختيار مديري مدارس وكالة الغوث الدولية في المحافظة الوسطى من المحافظات الجنوبية لفلسطين.

ويتفرع منه عدة أهداف منها:

الكشف عما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تقديرات مديري المدارس ومساعدتهم لدرجة توافر معيار الجدارة في اختيار مديري مدارس وكالة الغوث الدولية في المحافظة الوسطى من المحافظات الجنوبية لفلسطين تعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة).

1.6 أهمية الدراسة:

وتتمثل في:

أولاً: الأهمية النظرية:

تعتبر الدراسة الحالية من حيث موضوعها من الدراسات التي تحوز على اهتمام رسمي السياسات التعليمية، وصناع القرار، والمسؤولين عن اختيار مديري المدارس.

تقدم هذه الدراسة شرحاً وافياً حول درجة توافر معيار الجدارة في اختيار مديري مدارس وكالة الغوث الدولية في المحافظة

الوسطى من المحافظات الجنوبية لفلسطين، وهي من الدراسات القليلة التي تناولت هذا الموضوع.

حاجة المكتبات العربية لهذا اللون من الأدب التربوي.

جذب انتباه الإدارة التعليمية العليا في وكالة الغوث الدولية بالمحافظات الجنوبية لفلسطين لموضوع اختيار مديري المدارس، لأهميته الوظيفية والواقعية في الميدان التربوي.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

يتوقع أن يستفيد من نتائج هذه الدراسة الفئات التالية:

المسؤولون التربويون في برنامج التربية والتعليم بوكالة الغوث الدولية (الأونروا)، في تحسين معايير اختيار مديري المدارس ومساعدتهم، وبخاصة معيار الجدارة.

المعلمون المتقدمون لوظيفة مدير مدرسة أو مدير مساعد.

طلبة الدراسات العليا في تخصص أصول التربية الإدارية التربوية، حيث تفتح لهم آفاقاً جديدة في مجال تخصصهم.

الباحثون في علوم الإدارة، والإدارة التربوية، ومشكلات التعليم العام والعالي.

حدود الدراسة:

اشتملت الدراسة عدة محددات وجهتها نحو تحقيق الأهداف التي تسعى إليها، وهي:

حد الموضوع: اقتصرت هذه الدراسة على تحديد درجة توافر معيار الجدارة في اختيار مديري مدارس وكالة الغوث الدولية في المحافظة الوسطى من المحافظات الجنوبية من فلسطين.

الحد المؤسسي: مدارس وكالة الغوث الدولية (الأونروا).

الحد المكاني: المحافظة الوسطى من المحافظات الجنوبية لفلسطين.

الحد الزمني: أجريت الدراسة الميدانية خلال الفصل الثاني من العام الدراسي 2022/2023م.

الحد البشري: مديرو المدارس في مدارس وكالة الغوث الدولية في المحافظة الوسطى (دير البلح، المغازي، البريج، النصيرات) من المحافظات الجنوبية من فلسطين.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية:

الجدارة:

مجموعة السمات والمعارف والمهارات والمؤهلات الشخصية والعملية التي يمتلكها الفرد في المؤسسة التعليمية، والتي تتحد معاً لتشكيل سلوك معين مطلوب لأداء مجموعة من المهام بكفاءة عالية، ومن ثم تمكّن الفرد من تحقيق مستوى أداء وظيفي فعال (الشهري، 2021م، ص233)

عملية اختيار مديري المدارس:

هي المفاضلة بين عدد من الأفراد الذين تقدموا لشغل وظيفة معينة، واختيار أفضلهم، بناءً على أسس ومعايير سليمة (أبو شيخة، 2010م، ص113).

ويعرفها الباحث إجرائياً: هي عملية منهجية ومنظمة تعمل على تسهيل انتقاء واصطفاء أفضل المترشحين لشغل الوظيفة، ممن تتوفر فيهم الصفات والمؤهلات القيادية، والمنسجمة مع المعايير والأسس الموضوعية مسبقاً.

مدير المدرسة:

تعرف وزارة التربية والتعليم الفلسطينية مدير المدرسة على أنه: المسؤول الأول أمام الجهات الرسمية عن كل ما يجري داخل مدرسته، ومهمته تيسير، وتسيير العمل التربوي والتعليمي والاجتماعي والإداري والإبداعي، ويعد المرجعية الأولى لكافة العاملين والطلبة وأولياء الأمور، ويناط به مجموعة من المهام والمسؤوليات. (وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، الدليل الإجرائي لمدير المدرسة، 2013-2014 : 11)

ويعرف الباحث مدير المدرسة إجرائياً: بأنه شخص يرأس فريق العاملين في المدرسة، يوجه أنشطتها ويشرف عليها ويتابع تنفيذها، بحيث تتوفر فيه الصفات والسمات والمؤهلات، التي تجعل منه الشخص المناسب لقيادة المدرسة، وتحقيق أهدافها بأفضل صورة ممكنة، وأسرع وقت، وأقل جهد.

درجة توافر معيار الجدارة في اختيار مديري المدارس:

يعرف الباحث درجة توافر معيار الجدارة في اختيار مديري مدارس إجرائياً: بأنها التقديرات التي يتم الحصول عليها من استجابات أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة وهي الاستبانة المعدة لذلك.

الإطار النظري:

مفهوم الجدارة:

يعد مفهوم الجدارة من المفاهيم الحديثة في إدارة الموارد البشرية، تسعى معظم المؤسسات ومنها التعليمية لامتلاكها من قبل الأفراد العاملين بها؛ كونه يركز على مجموعة من المعارف والمهارات والسلوكيات والخصائص المشتركة للأفراد الذين يمتلكونها ويتمتعون بها.

حيث يعرفها (رشاد، وعباس) على أنها: مجموعة من القدرات والسمات والدوافع والمهارات التي يتمتع بها القائد الأكاديمي، والتي تؤهله لتحقيق أفضل معدل للأداء الجامعي، وبما يحقق أهداف الجامعة التي يعمل بها وفي هذا تتوزع الجدارات الوظيفية إلى ستة مجالات رئيسية هي: الجدارات الخاصة بالتفكير الاستراتيجي، والإنجاز، والحزم التقنية، والحزم السلوكية والشخصية، والمساعدات والخدمات الإنسانية، والفعالية الشخصية. (رشاد و عباس، 2020: 116)، واتفق معه (Hajiali) عندما عرفها بأنها: مجموعة من المعارف والمهارات والسلوكيات الإيجابية التي ينبغي على الفرد العامل امتلاكها لأداء وظيفته بنجاح، والتي تشمل على الجدارات: القيادية، الإنتاجية، التقنية أو الفنية، الشخصية والسلوكية التي تساهم في الأداء الاستثنائي للدور الوظيفي. (Hajiali et al. 2022: 60)، وأضافت (أحمد) بأنها: مجموعة القدرات والمهارات والكفاءات والمعارف والخبرات ومميزات شخصية أخرى وحاسمة، تلزم العاملين بمؤسسة ما للنجاح والتطوير المهني، وإنتاج أداء أفضل وتحقيق أهداف المؤسسة ورسالتها بكفاءة وفعالية عالية. (أحمد، 2018: 52)، ويعرفها الباحث على أنها: مجموعة المهارات المهمة والمطلوبة للقيام بالعمل بأعلى مستوى من الأداء الشخصي نحو تحقيق الأهداف المنشودة بأسرع وقت وأقل جهد ممكن.

أهمية الجدارة:

تتمثل أهمية الجدارة في المزايا التي يمكن الحصول عليها من تطبيقها في أي مؤسسة تعليمية، وفي مقالة (Inspire for HR services نشرت بتاريخ 2024/6/30) تحت عنوان (الجدارات: المفهوم والأهمية وأنواعها وأبرز مقدمي تقييم الجدارات) ذكرت أن أهمية الجدارة تنبع من أنها: تعتمد قرارات التوظيف والاختيار على تحليل البيانات المتعلقة بالجدارة

المطلوبة للوظيفة وتقييم مدى توفر هذه الجدارات لدى المرشحين المحتملين، كما أنها تُستخدم كأساس لاتخاذ قرارات الترقية والتطوير الوظيفي، من خلال الاعتماد على بيانات دقيقة وموثوقة تتعلق بمدى نجاح الأفراد في أداء مهامهم (توافر الجدارات المطلوبة)، مما يتيح ترقية الأفراد الأكثر قدرة على تحقيق الأداء المطلوب، بالإضافة إلى المساعدة في تحديد فجوات المهارات من خلال مقارنة ما يمتلكه الموظفون من مهارات وقدرات مع متطلبات الوظيفة، مما يسهل توجيه الجهود التدريبية لسد هذه الفجوات بشكل منهجي ومنظم، كما أنها تعمل على تقليل الجدل والاختلاف حول تقييم الأداء، من خلال وضع معايير قياسية واضحة للسلوكيات والتصرفات المطلوبة، مما يسهل عملية التقييم بشكل أكثر دقة وموضوعية. (<https://www.linkedin.com/pulse/> / الخميس 2025/11/13 الساعة 22:00).

ويرى الباحث أن أهمية تطبيق مبدأ الجدارة ينبع من توفير بيئة عمل آمنة وجذابة تتسم بالعدل والمساواة وتحقيق الشفافية، والعمل على استخراج أفضل ما عند الموظفين من مهارات وكفاءات، والإقلال من ترك العمل من قبل الموظفين أي المحافظة على استقرار تشكيل المؤسسة (غياب عامل دوران العمل كلما أمكن).

أنواع الجدارات:

الجدارات الأساسية: وهي الجدارات المطلوبة لجميع المناصب في المؤسسات مثل: بناء العلاقات الشخصية، التفكير التحليلي كحل المشكلات، خدمة العملاء والدعم، والاتصالات والتخطيط والتنظيم وإدارة العمل، والعمل الجماعي التعاوني، وتوعية المؤسسة.

الجدارات الإدارية: وهي الجدارات المطلوبة للمناصب التي تدير أو تقود الأشخاص والأفراد أو الأقسام، وبناء الشراكات، وتسهيل عملية التغيير والقيادة الفردية وإدارة الأفراد والموارد، والقيادة الاستراتيجية.

الجدارات الوظيفية وهي الجدارات التي تتعلق بالوظيفة: التدريب، والعرض التقديمي، وإدارة النزاع، وفض النزاعات الإدارية دعم البحث؛ الوعي، وتسهيل الاجتماعات والمشاركة، التفاوض والقدرة على الإقناع.

الجدارات التمكينية: وهي الجدارات التي تمكن أو تدعم أداء المنصب: القدرة على التكيف والمرونة، والتفكير النظري والتعلم المستمر، الإبداع والابتكار، وصنع القرارات والأحكام، الإنتاجية، التأثير والمبادرة، الالتزام بالجودة ومعايير العمل. (دليل قياس الجدارات من خلال المؤشرات السلوكية بحسب المستوى الوظيفي: 8)

منهج الدراسة:

اتباع الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته لموضوع وأهداف الدراسة، والذي يتناول دراسة أحداث وظواهر وممارسات قائمة موجودة متاحة للدراسة والقياس كما هي؛ دون تدخل الباحث في مجرياتها، ويستطيع الباحث أن يتفاعل معها مباشرة " (الأغا، 2000: 43).

مجتمع الدراسة:

تمثل مجتمع الدراسة من جميع مديري مدارس وكالة الغوث الدولية في المحافظة الوسطى من المحافظات الجنوبية لفلسطين من كلا الجنسين، والبالغ عددهم (62) مدير ومديرة.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة عشوائية استطلاعية قوامها (30) من مديري مدارس وكالة الغوث الدولية من كلا الجنسين من خارج العينة الكلية، وتم تطبيق الأداة المستخدمة في الدراسة الحالية على العينة الاستطلاعية بهدف التحقق من صلاحية الأداة

للتطبيق على أفراد العينة الكلية، وذلك من خلال حساب صدقها وثباتها بالطرق الإحصائية الملائمة، وقد تبين أن هناك تجانساً بين أفراد العينة الاستطلاعية وأفراد المجتمع الأصلي، مما أدى إلى تضمين هذه العينة إلى العينة الفعلية عند تطبيق الدراسة على أفراد مجتمع الدراسة الكلي المكون من (62) مديراً ومديرة، وقد استجاب (49) مديراً ومديرة، تمثل ما يقارب من (80%) من حجم مجتمع الدراسة، وهي نسبة كافية من أجل تطبيق أداة الدراسة، وقد تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية.

وصف العينة:

بعد جمع الاستبانات، قام الباحث بإدخال البيانات بهدف تحليل النتائج باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS، وفيما يلي وصف عينة الدراسة:

جدول (1.4): توزيع أفراد العينة لفئات الدراسة حسب المتغيرات التصنيفية

المتغيرات التصنيفية	الفئة	التكرار	النسبة %
الجنس	ذكر	24	49.0
	أنثى	25	51.0
المؤهل العلمي	بكالوريوس	23	46.9
	دراسات عليا	26	53.1
سنوات الخدمة	أقل من 5 سنوات	4	8.2
	من 5 إلى 10 سنوات	9	18.3
	أكثر من 10 سنوات	36	73.5
المجموع		49	100.0

أداة الدراسة:

بعد اطلاع الباحث على الأطر النظرية والدراسات السابقة كدراسة محمد (2024) ودراسة الغامدي (2024)، ودراسة أحمد (2022)، قام الباحث بإعداد استبانة الجدارة، وتكونت الاستبانة من (24) فقرة.

صدق الأداة:

أولاً: صدق المحكمين:

قام الباحث بعرض الصورة الأولية للاستبانة على عدد من المحكمين والمختصين في أصول التربية والإدارة التربوية من الجامعات والوزارات الفلسطينية، وذلك بهدف معرفة ملاحظاتهم حول تحقيق فقرات الاستبانة لأهداف الدراسة، ومدى انتماء الفقرات للاستبانة، وسلامتها من حيث الصياغة اللغوية، وبعد استعادة الاستبانات قام الباحث بتفريغ مجموعة الملاحظات التي أبداهها المحكمون، وفي ضوءها قام الباحث بإعادة صياغة بعض الفقرات، وبقيت الاستبانة محافظة على عدد فقراتها وهو (24) فقرة، حيث وصلت أداة الدراسة إلى صورتها النهائية.

وتتم الاستجابة على الاستبانة وفقاً لتدرج خماسي على طريقة ليكرت (بدرجة كبيرة جداً - بدرجة كبيرة - بدرجة متوسطة - بدرجة منخفضة - بدرجة منخفضة جداً) وتصحح على التوالي بالدرجات: (5-4-3-2-1) وجميع الفقرات إيجابية التصحيح، ويتم احتساب درجة المفحوص على الاستبانة بجمع درجاته لحساب الدرجة الكلية للجدارة، وتتراوح الدرجة على

الاستبانة ككل بين (24-120 درجة) وتعتبر الدرجة المنخفضة عن ضعف تقدير عينة الدراسة لدرجة توافر معيار الجدارة في اختيار مديري مدارس وكالة الغوث الدولية في المحافظة الوسطى من المحافظات الجنوبية لفلسطين، فيما تعتبر الدرجة المرتفعة عن قوة تقديرهم لدرجة هذا التوافر.

ثانياً: صدق الاتساق الداخلي:

قام الباحث بحساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للاستبانة، مع بيان مستوى الدلالة أسفل الجدول:

جدول (2.4): معاملات ارتباط درجات فقرات استبانة (الجدارة) مع الدرجة الكلية للاستبانة

م	الفقرات	معامل الارتباط R	قيمة Sig
1	تراعى الأقدمية في الخدمة.	0.671**	0.000
2	تراعى مستوى المؤهل العلمي.	0.720**	0.000
3	تراعى حصول المتقدم للوظيفة على تقدير أفضل أداء في آخر سنتين.	0.638**	0.000
4	المساهمة بالنشاطات التربوية داخل المدرسة وخارجها.	0.838**	0.000
5	المقدرة على التخطيط والتنظيم المدرسي.	0.909**	0.000
6	المقدرة على الإشراف والمتابعة والتوجيه.	0.917**	0.000
7	المقدرة على الاتصال والحوار والإقناع.	0.913**	0.000
8	المقدرة على حل المشكلات.	0.950**	0.000
9	الإلمام بمفاهيم الإدارة المدرسية.	0.939**	0.000
10	المقدرة على اتخاذ القرارات.	0.944**	0.000
11	المقدرة على التعامل مع الحاسوب، ووسائل التكنولوجيا.	0.870**	0.000
12	التأكد من معرفة المتقدم للوظيفة بالوائح والأنظمة المدرسية.	0.949**	0.000
13	المقدرة على التعامل مع المواقف الطارئة بحكمة وبعد نظر.	0.927**	0.000
14	الإحساس بالمسؤولية نحو واجبات العملية التربوية.	0.929**	0.000
15	المقدرة على التحليل المنطقي للأمور.	0.935**	0.000
16	المقدرة على فهم الذات والآخرين.	0.925**	0.000
17	المقدرة على الفهم المتبادل بين القائد والمرؤوس.	0.930**	0.000
18	يتم الإعلان عن الوظائف الشاغرة قبل التكليف والمقابلات.	0.805**	0.000
19	يتم إجراء اختبار تحريري للمتقدمين لشغل الوظيفة.	0.923**	0.000
20	يتم إجراء اختبار شفهي (المقابلة الشخصية) للمتقدم.	0.937**	0.000
21	خضوع المتقدم لدورة تدريبية تتعلق بالإدارة المدرسية.	0.694**	0.000
22	اجتياز برنامج القيادة من أجل المستقبل.	0.845**	0.000
23	خضوع المتقدم لفترة تدريبية مدتها سنة واحدة بعد التكليف بالوظيفة.	0.655**	0.000
24	العمل بأنظمة وقوانين وقيم وكالة الغوث الدولية.	0.937**	0.000

* دالة عند 0.05 ** دالة عند 0.01

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباطات لدرجات فقرات الاستبانة مع الدرجة الكلية للاستبانة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، وبذلك يتضح أن فقرات استبانة (الجدارة) تتسم بدرجة عالية من صدق الاتساق الداخلي، أي أن الأداة تقيس ما صممت لقياسه.

2. ثبات استبانة "الجدارة":

يعني الثبات أنه إذا طبق مقياس على مجموعة من الأفراد ورصدت درجات كل فرد في هذا المقياس ثم أعيد إجراء نفس المقياس على نفس هذه المجموعة ورصدت أيضاً درجات كل فرد، فإن الترتيب النسبي للأفراد في المرة الأولى يكون قريباً لترتيبهم النسبي في المرة الثانية. (أبو ناهية، 2000: 179)، وقد قام الباحث بحساب ثبات الأداة بالطريقتين التاليتين:

أولاً- طريقة التجزئة النصفية: Split-half method

جدول (3.4): معامل ثبات استبانة "الجدارة" وفقاً لطريقة التجزئة النصفية

معامل الثبات	الارتباط قبل التعديل [®]	عدد الفقرات	الدرجة الكلية للاستبانة
0.967	0.936	24	

يتضح من الجدول السابق أن قيمة معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية للدرجة الكلية للاستبانة (0.967)، وهي قيمة مرتفعة، وذلك يدل على الوثوق بهذه الاستبانة في التعرف إلى درجة توافر معيار الجدارة في اختيار مديري مدارس وكالة الغوث الدولية في المحافظة الوسطى من المحافظات الجنوبية لفلسطين.

ثانياً: باستخدام معامل كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)

قام الباحث بتقدير ثبات استبانة "الجدارة" في صورتها النهائية بحساب معامل كرونباخ ألفا للدرجة الكلية للاستبانة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (4.4): معامل ثبات استبانة "الجدارة" بطريقة كرونباخ ألفا

قيمة ألفا	عدد الفقرات	الدرجة الكلية للاستبانة
0.985	24	

يتضح من الجدول السابق أن قيمة معامل كرونباخ ألفا للدرجة الكلية للاستبانة (0.985) وهي قيمة مرتفعة، والتي تطمئن الباحث للوثوق بالاستبانة لتطبيقها على العينة الكلية، مما سبق يتضح أن الأداة تتسم بدرجة عالية من الصدق والثبات؛ مما يؤهلها للتطبيق على العينة الكلية للدراسة.

* المحك المعتمد في الدراسة

تم تصحيح الاستبانة باستخدام مقياس ليكرت الخماسي، ولتحديد طول فترة مقياس ليكرت الخماسي (الحدود الدنيا والعليا) المستخدمة في أبعاد الدراسة، تم حساب المدى (5-1)، ثم تقسيمه على عدد فترات المقياس الخمسة للحصول على طول الفترة، أي (4/5=0.8)، وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (وهي الواحد الصحيح)، وذلك لتحديد الحد

جدول (1.5): يوضح القيم المرجعية للحكم على مستوى الوزن النسبي

م	درجة الموافقة	طول الفترة	الوزن النسبي المقابل للفترة	المستوى
1	قليلة جداً	من 1 - 1.80	20% - 36%	منخفضة جداً
2	قليلة	أكبر من 1.80 - 2.60	أكبر من 36% - 52%	منخفضة
3	متوسطة	أكبر من 2.60 - 3.40	أكبر من 52% - 68%	متوسطة
4	مرتفعة	أكبر من 3.40 - 4.20	أكبر من 68% - 84%	كبيرة
5	مرتفعة جداً	أكبر من 4.20	أكبر من 84% - 100%	كبيرة جداً

(Ozen et al, 2012: 9)

نتائج الدراسة ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول وتفسيرها

ينص السؤال الأول من أسئلة الدراسة على: ما درجة توافر معيار الجدارة في اختيار مديري مدارس وكالة الغوث الدولية في المحافظة الوسطى من المحافظات الجنوبية لفلسطين ؟

للإجابة عن هذا السؤال، قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لاستجابات عينة الدراسة على استبانة "الجدارة" بدرجتها الكلية، والجدول التالي يبين ذلك:

جدول (2.5): المتوسط الحسابي

والانحراف المعياري والوزن النسبي لاستبانة "الجدارة" بدرجتها الكلية

الدرجة	الوزن النسبي %	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عدد الفقرات	الدرجة الكلية للاستبانة
كبيرة	75.64	0.524	3.782	24	

يتضح من الجدول السابق أن تقدير عينة الدراسة لدرجة توافر معيار الجدارة في اختيار مديري مدارس وكالة الغوث الدولية في المحافظة الوسطى من المحافظات الجنوبية لفلسطين؛ حصل على وزن نسبي (75.64%) أي بدرجة كبيرة، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن إدارة التربية والتعليم في وكالة الغوث بغزة قامت بعقد العديد من الدورات التدريبية، وورش العمل؛ للخروج بأفضل التوصيات والآليات والتي من الممكن تطبيقها عند اختيار مديري المدارس بوكالة الغوث الدولية كعقد الاختبارات التحريرية، والمقابلات الشفهية، كما أنها استفادت من خبرات الدول الأخرى والمتقدمة في هذا المجال.

2.5 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني وتفسيرها

ينص السؤال الثاني من أسئلة الدراسة على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لدرجة توافر معيار الجدارة في اختيار مديري مدارس وكالة الغوث الدولية في المحافظة الوسطى من المحافظات الجنوبية لفلسطين تعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة)؟

وللإجابة على السؤال السابق، انبثقت منه الفرضيات التالية:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لدرجة توافر معيار الجدارة في اختيار مديري مدارس وكالة الغوث الدولية في المحافظة الوسطى من المحافظات الجنوبية لفلسطين تعزى لمتغير الجنس (ذكر - أنثى).

للتحقق من صحة هذه الفرضية؛ قام الباحث بالمقارنة بين متوسط تقديرات أفراد عينة الدراسة من الذكور (ن=24) ومتوسط تقديرات أفراد عينة الدراسة من الإناث (ن=25) لدرجة توافر معيار الجدارة في اختيار مديري مدارس وكالة الغوث الدولية في المحافظة الوسطى من المحافظات الجنوبية لفلسطين موضوع الدراسة باستخدام اختبار ت "T. test" للفروق بين متوسطات عينتين مستقلتين، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (4.5): اختبار "T" للكشف عن الفروق بين تقديرات عينة الدراسة

لدرجة توافر معيار الجدارة في اختيار مديري مدارس وكالة الغوث الدولية تبعاً لمتغير الجنس

مستوى الدلالة	قيمة Sig	قيمة "T"	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	العدد	الجنس	الاستبانة ككل
غير دالة إحصائياً	0.465	0.737	0.513	3.726	24	ذكر	
			0.539	3.837	25	أنثى	

يتبين من الجدول السابق أن قيمة "Sig" المقابلة لقيمة "T" أكبر من (0.05) في الدرجة الكلية للاستبانة؛ مما يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لدرجة توافر معيار الجدارة في اختيار مديري مدارس وكالة الغوث الدولية في المحافظة الوسطى من المحافظات الجنوبية لفلسطين تعزى لمتغير الجنس، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن كلا الجنسين يقوم بالخضوع لنفس المعايير عند عملية الاختيار، وتكون لديهم المعرفة التامة بهذه المعايير، كما أنهم حضروا هذه التدريبات بشكل جماعي، واطلعوا على النشرات الصادرة بخصوص هذه المعايير، وتتفق مع هذه النتيجة دراسة الغامدي (2024)، ودراسة محمد (2024)، واللذان أكدتا على عدم وجود فرق بين استجابة الجنسين لمعايير الجدارة.

الفرضية الثانية: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لدرجة توافر معيار الجدارة في اختيار مديري مدارس وكالة الغوث الدولية في المحافظة الوسطى من المحافظات الجنوبية لفلسطين تعزى لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، دراسات عليا)؟

للتحقق من صحة هذه الفرضية؛ قام الباحث بالمقارنة بين متوسط تقديرات أفراد عينة الدراسة ممن مؤهلهم العلمي بكالوريوس (ن=23) ومتوسط تقديرات أفراد عينة الدراسة ممن مؤهلهم العلمي دراسات عليا (ن=26) لدرجة توافر معيار الجدارة في اختيار مديري مدارس وكالة الغوث الدولية في المحافظة الوسطى من المحافظات الجنوبية لفلسطين موضوع الدراسة باستخدام اختبار ت "T. test" للفروق بين متوسطات عينتين مستقلتين، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (5.5): اختبار "T" للكشف عن الفروق بين تقديرات عينة الدراسة

لدرجة توافر معيار الجدارة في اختيار مديري مدارس وكالة الغوث الدولية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

مستوى الدلالة	قيمة Sig	قيمة "T"	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	العدد	المؤهل العلمي	الاستبانة ككل
غير دالة إحصائياً	0.230	1.215	0.598	3.879	23	بكالوريوس	
			0.444	3.697	26	دراسات عليا	

- يتبين من الجدول السابق أن قيمة "Sig" المقابلة لقيمة "T" أكبر من (0.05) في الدرجة الكلية للاستبانة؛ مما يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لدرجة توافر معيار الجدارة في اختيار مديري مدارس وكالة الغوث الدولية في المحافظة الوسطى من المحافظات الجنوبية لفلسطين تعزى لمتغير المؤهل العلمي، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن المديرين والمديرات خضعوا لنفس الدورات التدريبية، والبرامج التربوية ومنها (برنامج القيادة من أجل المستقبل)، كما أنه تم الإشراف عليهم بنفس الاستراتيجيات والطرق، وقد اختلفت هذه مع دراسة أبو كوش (2024)، والتي أظهرت على وجود فروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة من حملة درجة البكالوريوس وحملة الدراسات العليا في مقياس الجدارة القيادية لصالح فئة من حملة الدراسات العليا.

الفرضية الثالثة: ينص السؤال الرابع من أسئلة الدراسة على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لدرجة توافر معيار الجدارة في اختيار مديري مدارس وكالة الغوث الدولية في المحافظة الوسطى من المحافظات الجنوبية لفلسطين تعزى لمتغير سنوات الخدمة (أقل من 5 سنوات، 5-10 سنوات، أكثر من 10 سنوات)؟

للتحقق من صحة هذه الفرضية؛ قام الباحث باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA؛ للكشف عن الفروق بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لدرجة توافر معيار الجدارة في اختيار مديري مدارس وكالة الغوث الدولية في المحافظة الوسطى من المحافظات الجنوبية لفلسطين تعزى لمتغير سنوات الخدمة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (6.5): اختبار "F" للكشف عن الفروق بين تقديرات عينة الدراسة

درجة توافر معيار الجدارة في اختيار مديري مدارس وكالة الغوث الدولية تعزى لمتغير سنوات الخدمة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "F"	قيمة Sig	مستوى الدلالة
بين المجموعات	0.003	2	0.001	0.004	0.996	غير دالة إحصائياً
داخل المجموعات	13.203	46	0.287			
الإجمالي	13.206	48				

- يتضح من الجدول السابق أن قيمة "Sig" المقابلة لقيمة "F" أكبر من (0.05) في الدرجة الكلية للاستبانة، وهذا يدل أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لدرجة توافر معيار الجدارة في اختيار مديري مدارس وكالة الغوث الدولية في المحافظة الوسطى من المحافظات الجنوبية لفلسطين تعزى لمتغير سنوات الخدمة، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى جميع المديرين سواء كانوا مديرين جدد أو هم في الخدمة منذ سنوات قد خضعوا لنفس المعايير أثناء عملية اختيارهم لوظيفة مدير مدرسة.

ملخص بنتائج الدراسة:

يجمل الباحث نتائج الدراسة الميدانية من خلال العرض التالي:

1. أن الوزن النسبي لتقدير عينة الدراسة لدرجة توافر معيار الجدارة في اختيار مديري مدارس وكالة الغوث الدولية في المحافظة الوسطى من المحافظات الجنوبية لفلسطين، حصل على (75.64%) أي بدرجة كبيرة.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لدرجة توافر معيار الجدارة في اختيار مديري مدارس وكالة الغوث الدولية في المحافظة الوسطى من المحافظات الجنوبية لفلسطين تعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة.

التوصيات:

بناءً على ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، وبالاستفادة من اطلاع الباحث على توصيات الدراسات السابقة ذات الصلة، فإنه يوصي بما يلي:

اعتماد معيار حصول المتقدم للوظيفة على تقدير أفضل أداء في آخر سنتين، لزيادة المنافسة بين المتقدمين، وتحسين المردود التربوي أثناء تأدية الموظفين عملهم كمعلمين.

مراعاة معيار الأقدمية والخبرة في العمل، حتى لا يتم تعيين مديرين من ذوي السن الصغير، والذي قد لا يكون لديه الدراية الكاملة في قيادة المجتمع المدرسي داخلياً وخارجياً.

إخضاع المتقدمين لفترة تجريبية مدتها سنة واحدة بعد التكليف بالوظيفة، للتأكد من صلاحية وأهلية المرشحين لوظيفة مدير مدرسة.

بحوث ودراسات مقترحة:

من أجل إثراء موضوع الدراسة الحالية، فإن الباحث يقترح إجراء البحوث والدراسات التالية:

دور الجدارة الوظيفية في تحقيق التميز الإداري في مدارس وكالة الغوث الدولية في المحافظات الجنوبية لفلسطين.

درجة توافر معيار الجدارة في اختيار مديري المدارس الحكومية في المحافظات الجنوبية لفلسطين.

المراجع العربية:

أبو شيخة، نادر أحمد. (2010م). إدارة الموارد البشرية: إطار نظري وحالات عملية. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

Abu Sheikha, Nader Ahmad. (2010). Human resource management: A theoretical framework and practical cases. Amman: Dar Safa for Publishing and Distribution.

أبو كوش، عبد العزيز. (2024). درجة امتلاك مديري المدارس الابتدائية العربية الإدارة ذاتياً في منطقة النقب للجدارات القيادية وعلاقتها بأدائهم الوظيفي من وجهة نظر المعلمين (دراسة تنبؤية)، رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة العربية الأمريكية.

Abu Koush, Abdul Aziz. (2024). The degree to which principals of self-managed Arab primary schools in the Negev possess leadership competencies and their relationship to job performance from teachers' perspectives: A predictive study. Unpublished doctoral dissertation, Arab American University.

أبو ناهية، صلاح الدين. (2000). الطرق الإحصائية في البحث والتدريس، ط2، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

Abu Nahia, Salah al-Din. (2000). Statistical methods in research and teaching (2nd ed.). Cairo: Anglo-Egyptian Bookshop.

أبو حسب الله، سامي. (2023). تصور مقترح لتطوير عملية اختيار مديري المدارس الفلسطينية في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة، رسالة دكتوراه، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

Abu Hasaballah, Sami. (2023). A proposed framework for developing the selection process for Palestinian school principals in light of contemporary global trends. Doctoral dissertation, Islamic University, Gaza, Palestine.

- أحمد، أمل (2018). الجدارات المهنية اللازمة لرؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة أسيوط من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس: دراسة ميدانية، المجلة التربوية، 52، 34-126.
- Ahmad, Amal. (2018). Professional competencies required for heads of academic departments at Assiut University from faculty members' perspectives: A field study. Educational Journal, 52, 34-126.
- أحمد، وليد (2022). تصور مقترح للجدارات الوظيفية اللازمة لمعلمي التعليم العام في مصر لتطبيق التعليم الإلكتروني، المجلة التربوية، جامعة أسيوط، 95، 1895-1971.
- Ahmad, Walid. (2022). A proposed framework for the job competencies required by general education teachers in Egypt to implement e-learning. Educational Journal, Assiut University, 95, 1971-1895.
- أرناؤوط، أحمد إبراهيم. (2017م). دراسة مقارنة لنظام الاختيار لوظائف القيادة المدرسية في سنغافورة وفنلندا وإمكانية الاستفادة منها في مصر. مجلة كلية التربية جامعة بني سويف، 14(69)، 299-386.
- Arnaout, Ahmad Ibrahim. (2017). A comparative study of selection systems for school leadership positions in Singapore and Finland and their potential application in Egypt. Journal of the Faculty of Education, Beni-Suef University, 14(69), 299-386.
- الأغا، إحسان خليل. (2000). البحث العلمي عناصره مناهجه أدواته، مطبعة الأمل التجاري، غزة، فلسطين.
- Al-Agha, Ihsan Khalil. (2000). Scientific research: Its elements, methods, and tools. Gaza, Palestine: Al-Amal Commercial Press.
- الجبوعة، مصطفى. (2017م). إدارة الموارد البشرية. عمان: دار ابن النفيس للنشر والتوزيع.
- Al-Jarboua, Mustafa. (2017). Human resource management. Amman: Dar Ibn al-Nafis for Publishing and Distribution.
- دليل قياس الجدارات من خلال المؤشرات السلوكية بحسب المستوى الوظيفي، https://agilefortraining.com/pdfb/Ar_SOFT_SKILLS_AGILE.pdf.
- Guide to measuring competencies through behavioral indicators by job level. https://agilefortraining.com/pdfb/Ar_SOFT_SKILLS_AGILE.pdf.
- رشاد، عبد الناصر و عباس، هشام (2020). الجدارات الوظيفية اللازمة للقيادات الأكاديمية بالجامعات المصرية" تصور مقترح، مجلة العلوم التربوية، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، 7 (25)، 105-207.
- Rashad, Abdul Nasser, & Abbas, Hisham. (2020). Job competencies required for academic leaders at Egyptian universities: A proposed framework. Journal of Educational Sciences, Egyptian Society for Comparative Education and Educational Administration, 7(25), 105-207.
- رشاد، عبدالناصر و عباس، هشام. (2020). الجدارات الوظيفية اللازمة للقيادات الأكاديمية بالجامعات المصرية "تصور مقترح"، مجلة الإدارة التربوية، (25)، 105-205.
- Rashad, Abdul Nasser, & Abbas, Hisham. (2020). Job competencies required for academic leaders at Egyptian universities: A proposed framework. Journal of Educational Administration, (25), 105-205.

الرشيدي، فاطمة وضحاوي، بيومي والعاصي، نهى. (2021م). تطوير عملية اختيار مديري المدارس الثانوية بدولة الكويت بالإفادة من الخبرة الأسترالية. مجلة كلية التربية بالإسماعيلية، 50(2)، 205-245.

Al-Rashidi, Fatima, Dahawi, Bayoumi, & Al-Assi, Noha. (2021). Developing the selection process for secondary school principals in Kuwait by drawing on the Australian experience. Journal of the Faculty of Education in Ismailia, 50(2), 205-245.

زايد عبدالرحمن الشهري، نورة. (2021). دور تطبيقات نظم الجدارة في تطوير أداء مؤسسات التعليم العام بالمملكة العربية السعودية: رؤية استشرافية، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، 37(6)، 227-261.

Al-Shahri, Noura Zayed Abdulrahman. (2021). The role of competency system applications in developing the performance of general education institutions in Saudi Arabia: A prospective vision. Journal of the Faculty of Education, Assiut University, 37(6), 227-261.

سالم، علي أحمد محمد. (2018). تصور مقترح لتطوير نظام اختيار وتدريب مديري المدارس الابتدائية في المملكة العربية السعودية في ضوء خبرات بعض الدول، بحث محكم، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، 34(2)، 390-456.

Salman, Ali Ahmad Muhammad. (2018). A proposed framework for developing the selection and training system for primary school principals in Saudi Arabia in light of the experiences of selected countries. Peer-reviewed article, Journal of the Faculty of Education, Assiut University, 34(2), 390-456.

طه، عاطف جابر. (2013م). قضايا عالمية معاصرة في الموارد البشرية. القاهرة: الدار العالمية للعلوم.

Taha, Atef Jaber. (2013). Contemporary global issues in human resources. Cairo: Al-Dar Al-Alamiyya for Sciences.

عبد الزهرة، منتهى. (2021). الجدارة الإدارية لدى مديري المدارس الابتدائية في محافظة بغداد من وجهة نظرهم، مجلة المستنصرية للدراسات العربية والدولية، الجامعة المستنصرية، 75(1)، 19-40.

Abdul Zahra, Muntaha. (2021). Administrative competence among primary school principals in Baghdad Governorate from their own perspectives. Al-Mustansiriyah Journal for Arab and International Studies, Al-Mustansiriyah University, (75), 19-40.

عبد الله، مصطفى محمد يوسف (2025). دور اكتساب الجدارات الوظيفية كمتغير وسيط في العلاقة بين التدوير الوظيفي وتخطيط المسار الوظيفي بالتطبيق على البنوك التجارية في مصر، بحث محكم، المجلة العلمية للبحوث والدراسات التجارية، 39، 189-262.

Abdullah, Mustafa Muhammad Yusuf. (2025). The role of acquiring job competencies as a mediating variable in the relationship between job rotation and career path planning: An application to commercial banks in Egypt. Peer-reviewed article, Scientific Journal for Commercial Research and Studies, 39, 189-262.

الغامدي، منال. (2024). الجدارات الوظيفية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى في ضوء معايير تقييم الأداء الأكاديمي، بحث محكم، مجلة العلوم التربوية والنفسية، الجامعة الإسلامية بغزة، 5(32)، 153-180.

Al-Ghamdi, Manal. (2024). Job competencies of faculty members at Umm Al-Qura University in light of academic performance evaluation standards. Peer-reviewed article, Journal of Educational and Psychological Sciences, Islamic University of Gaza, 32(5), 153-180.

الفضالة، فهد. (2018م). الجدارة في العمل، المعهد العربي للتخطيط، ع 140.

Al-Fadala, Fahad. (2018). Competence at work. Arab Planning Institute, issue 140.

محمد، عصام. (2024). تصور مقترح من منظور طريقة تنظيم المجتمع لتنمية الجدارات الوظيفية للعاملين بمؤسسات تعليم الخدمة الاجتماعية، بحث محكم، مجلة كلية الخدمة الجامعية للدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الفيوم، (37)، 184-2018.

Muhammad, Essam. (2024). A proposed framework from the perspective of the community organization method for developing the job competencies of staff in social work education institutions. Peer-reviewed article, Journal of the Faculty of Social Work for Social Studies and Research, Fayoum University, (37), 184-2018.

محمود عبدالله محمود، ولأ. (2021). رؤية مقترحة لتحقيق الاحتراف الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة بنها في ضوء مدخل الجدارة المهنية، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، 32(128)، 799-900.

Mahmoud, Walaa Mahmoud Abdullah. (2021). A proposed vision for achieving academic professionalism among faculty members at Benha University in light of the professional competency approach. Journal of the Faculty of Education, Benha University, 32(128), 799-900.

معن محمود العياصرة. (2019). درجة تطبيق معايير الجدارة في اختيار مديري المدارس ومساعدتهم في مديرية تربية وتعليم محافظة جرش من وجهة نظر المتقدمين لشغل الوظيفة. مجلة جدارات للدراسات والبحوث، 5 (1)، 277-254.

Al-Ayasrah, Maan Mahmoud. (2019). The degree of application of merit criteria in selecting school principals and their assistants in the Directorate of Education of Jerash Governorate from applicants' perspectives. Jadarat Journal for Studies and Research, 5(1), 277-254.

الملكاوي، إبراهيم. (2017م). الجدارات الجوهرية- الطاقة نحو التفوق - الدليل التكملي للفرد والمنظمة، عمان: الوراق للنشر والتوزيع .

Al-Malkawi, Ibrahim. (2017). Core competencies: Energy toward excellence—A development guide for individuals and organizations. Amman: Al-Warraq for Publishing and Distribution.

وزارة التربية والتعليم الفلسطينية. (2013-2014م). الدليل الإجرائي لمدير المدرسة. الإدارة العامة للمتابعة الميدانية، دائرة الإدارات المدرسية، فلسطين.

Palestinian Ministry of Education. (2013-2014). Procedural guide for school principals. General Directorate of Field Follow-up, Department of School Administrations, Palestine.

المراجع الأجنبية:

Akbasli, S & et all. (2017) , Selection process principals in turkey and some other countries A comparative study ,Universal Journal of Education Research, 5(12) , 2251-2258 .

Gök, R. (2020). The Perceptions of School Administrators Concerning" Merit" Concept: A Metaphor Study. Journal of Pedagogical Research, 4(3), 299-311.

Balyer, A. (2017). School principals' views on administration work, their "frequent turnover" and its effects on their work. The Qualitative Report, 22(5), 1471.

Pereda, P., Lucchesi, A., Mendes, K., & Bresolin, A. (2019). Evaluating the impact of the selection process of principal in Brazilian public schools. *Nova Economia*, 29(2), 591-621.

Steed, K., De Nobile, J., & Waniganayake, M. (2020). Merit selecting school leaders: Australian principals' perspectives. *International Journal of Educational Management*, 34(8), 1303-1315.

(الخميس 2025/11/13 الساعة 22:00) /<https://www.linkedin.com/pulse>

Hajiali, I., Kessi, A. M. F., Budiandriani, B., Prihatin, E., & Sufri, M. M. (2022). Determination of work motivation, leadership style, employee competence on job satisfaction and employee performance. *Golden Ratio of Human Resource Management*, 2(1), 57-69.

Ozen, G., Yaman, M. and Acar, G. (2012). Determination of the employment status of graduates of recreation department. *The Online Journal of Recreation and Sport* , 1(2). 6-23

عنوان البحث

أثر التحول الرقمي على استخدام التكنولوجيا المالية: دراسة تحليلية في مديرية تربية البصرة

م. م. عدنان نعمه خضر نور¹

¹ المديرية العامة لتربية محافظة البصرة، العراق.

البريد الإلكتروني: Fadakfatima@ymail.com

HNSJ, 2026, 7(11); <https://doi.org/10.53796/hnsj711/24>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/711/24>

تاريخ النشر: 2026/11/01م

تاريخ القبول: 2026/10/17م

تاريخ الاستقبال: 2026/10/10م

المستخلص

تبحث الدراسة أثر التحول الرقمي على استخدام التكنولوجيا المالية في مديرية تربية البصرة، في ظل التوسع في توظيف التقنيات الرقمية لتطوير الخدمات الإدارية والمالية، وتسريع المعاملات، وخفض تكاليفها، وتعزيز الشفافية والرقابة. وتكتسب الدراسة أهميتها من محدودية الأبحاث التي تناولت العلاقة بين المتغيرين في المؤسسات الحكومية التعليمية العراقية. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي القائم على البيانات الكمية، واستهدفت جميع العاملين في قسم التدقيق والرقابة الداخلية بالمديرية بأسلوب الحصر الشامل. وجمعت البيانات باستخدام استبانة طُورت بالرجوع إلى الأدبيات والدراسات السابقة؛ إذ جُمع 179 استبياناً، واعتمد 175 منها للتحليل بعد فحص البيانات. واستُخدم برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS V27) لإجراء التحليلات الوصفية واختبارات الارتباط والانحدار الخطي البسيط. أظهرت النتائج مستوى متوسطاً للتحول الرقمي بمتوسط حسابي بلغ (3.54)، ولاستخدام التكنولوجيا المالية بمتوسط بلغ (3.61). كما كشفت عن علاقات ارتباط طردية دالة إحصائياً بين التحول الرقمي والتكنولوجيا المالية وأبعادها المتمثلة في المدفوعات التكنولوجية والرقابة المالية التكنولوجية. وأظهر تحليل الانحدار أثراً معنوياً للتحول الرقمي على استخدام التكنولوجيا المالية عند مستوى الدلالة (0.05)، بمعامل ارتباط ($R = 0.692$) ومعامل تحديد ($R^2 = 0.479$)، بما يشير إلى أن النموذج يفسر 47.9% من التباين في استخدام التكنولوجيا المالية. وتؤكد النتائج أهمية تعزيز التحول الرقمي لدعم الخدمات المالية الرقمية في المديرية. وأوصت الدراسة بمواصلة الاستثمار في التحول الرقمي وتطبيقه بصورة مثلى، وتعزيز استخدام المدفوعات التكنولوجية ووسائل الرقابة المالية التكنولوجية، بما يدعم كفاءة العمليات المالية وجودة الخدمات المقدمة للمستفيدين.

الكلمات المفتاحية: التحول الرقمي، التكنولوجيا المالية، المدفوعات التكنولوجية، الرقابة المالية التكنولوجية.

RESEARCH TITLE

The Impact of Digital Transformation on the Use of Financial Technology: An Analytical Study in the Basra Education Directorate

Adnan Neama Khudair Noor¹

¹ General Directorate of Education in Basra Governorate, Iraq.

E-mail: Fadakfatima@ymail.com

HNSJ, 2026, 7(11); <https://doi.org/10.53796/hnsj711/24>

Arabic Scientific Research Identifier: <https://arsri.org/10000/711/24>

Received at 10/10/2026

Accepted at 17/10/2026

Published at 01/11/2026

Abstract

This study examines the impact of digital transformation on the use of financial technology (FinTech) in the Basra Education Directorate. Digital technologies offer opportunities to improve administrative and financial services, accelerate transactions, reduce costs, and strengthen transparency and financial oversight. The study addresses the limited research on the relationship between digital transformation and FinTech in Iraqi governmental educational institutions. A quantitative descriptive-analytical approach was adopted, targeting all employees in the Directorate's Internal Audit and Control Department through a census survey. Data were collected using a questionnaire developed after reviewing relevant literature and previous studies. Of the 179 questionnaires collected, 175 were retained for analysis following data screening. The Statistical Package for the Social Sciences (SPSS V27) was used to perform descriptive analyses, Pearson correlation tests, and simple linear regression. The results indicated moderate levels of digital transformation and FinTech usage, with mean scores of 3.54 and 3.61, respectively. Statistically significant positive correlations were found between digital transformation and FinTech, including its dimensions of technological payments and technological financial oversight. Simple linear regression showed a significant effect of digital transformation on FinTech usage at the 0.05 significance level. The correlation coefficient was $R = 0.692$, and the coefficient of determination was $R^2 = 0.479$, indicating that the model explained 47.9% of the variance in FinTech usage. These findings highlight the importance of strengthening digital transformation to support financial technology in the Directorate. The study recommends continued investment in digital transformation, its effective implementation, and further development of technological payment methods and financial oversight tools to improve financial operations and the quality of services delivered to beneficiaries.

Key Words: Digital transformation, financial technology, technological payments, technological financial oversight.

مقدمة

أصبح التحول الرقمي أولوية استراتيجية مركزية للمؤسسات التي تسعى إلى تحسين الكفاءة والأداء على المدى الطويل، وقد أدت التطورات في التقنيات الرقمية والأتمتة والأنظمة القائمة على البيانات إلى إعادة تشكيل العمليات التنظيمية وعمليات صنع القرار وتقديم الخدمات بشكل جذري، ونتيجة لذلك، تستثمر المؤسسات بشكل متزايد في التطبيقات الرقمية والعمليات المؤتمتة والبنية التحتية الرقمية والموارد البشرية ذات المهارات الرقمية للاستجابة لظروف السوق المتغيرة وتوقعات أصحاب المصلحة المتزايدة، ويوفر التحول الرقمي ظروفًا مواتية تؤثر على كيفية أداء الإداريين لأدوارهم وحل المشكلات (Maqbuli & Al-Mahmoudi, 2026;p3).

كما أن التحول الرقمي لا يقتصر على التغيير التكنولوجي فحسب، بل يشمل كل ما تقوم به المؤسسات بدءًا من المعرفة الفردية للعاملين وروتين العمل اليومي وصولًا إلى نموذج العمل بأكمله، لذلك، يتطلب التحول الرقمي منظورًا اجتماعيًا تقنيًا، يشمل أهداف المؤسسة، وموظفيها، ومهام العمل، ويوفر التحول الرقمي ظروفًا مواتية تؤثر على كيفية أداء الإداريين لأدوارهم وحل المشكلات، وبنيتها التحتية المادية، وعملياتها، وشبكات القيمة الخارجية، وحوكمتها، وثقافتها، واستراتيجيتها، وتقنياتها والتي لطالما اعتُبرت التقنيات الرقمية أداة أساسية في تعزيز كفاءة المؤسسات وتحقيق مكاسب في الأداء في القطاع العام (Butt et.al, 2024;p2).

كما يشمل التحول الرقمي إلى حد كبير استخدام تقنيات رقمية جديدة مثل أدوات البرمجيات، وبنية الحوسبة السحابية، أو بنية تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وفي هذا المجال، ينصب التركيز على تطوير البنية التحتية لتكنولوجيا المعلومات الخاصة بالمؤسسة، ويعتمد المزيد من التطوير التكنولوجي على توقعات المستخدمين ومتطلبات العمل المتجددة، ويتطلب تصميمًا مرئيًا للأنظمة الداعمة (Chwiłkowska-Kubala e.al, 2023;p4). وقد أحدث الابتكار المالي على مر السنين ثورة في مجال الخدمات المالية المقدمة من قبل المؤسسات الحكومية والخاصة في دول العالم، حيث شهدت الخدمات المالية في جميع أنحاء العالم تحولات جذرية بفعل التقدم التكنولوجي، ومع هذا التقدم، بدأ المستخدمون يطالبون بخدمات عملية بشكل متزايد، يمكن تشغيلها بغض النظر عن الموقع والوقت، وبتكاليف أقل، مما أدى إلى توسيع نطاق عمليات المؤسسات المالية، كما أدت هذه الابتكارات إلى ظهور جيل جديد من الخدمات المالية (Antwi-Wiafe et.al, 2023;p424).

وقد أدى هذا التحول إلى ظهور مصطلح "التكنولوجيا المالية الذي يشير إلى دمج التكنولوجيا والخدمات المالية، ونتيجة لذلك، تعمل الشركات القائمة والشركات الجديدة على حد سواء على تغيير أساليب عملها وعلاقاتها مع عملائها، وتسعى هذه الشركات إلى استخدام التقنيات الرقمية بشكل مكثف، مثل الإنترنت، والبيانات الضخمة، والتعلم الآلي، والذكاء الاصطناعي، وبرامج الدردشة الآلية، وتقنية سلسلة الكتل (البلوك تشين)، والحوسبة السحابية، لتعزيز الابتكار في منتجاتها وخدماتها (Bergmann et.al, 2023;p750). وقد حظيت التكنولوجيا المالية باهتمام كبير ليس فقط من جانب الممارسين والمستثمرين والجهات التنظيمية، بل أيضًا من جانب الاستشاريين والأكاديميين الذين يتساءلون عن كيفية تأثير هذه التقنيات والتغييرات الجديدة على المؤسسات، بل وعلى النظام المالي ككل (Hua et.al, 2019;p1402).

ويُمكن تفسير تبني التكنولوجيا المالية كمورد تكنولوجي استراتيجي يُعزز قدرات المؤسسات، ويقوم على افتراض أن الموارد القيمة والنادرة وغير القابلة للتقليد أو الاستبدال هي عوامل حاسمة في تحقيق ميزة تنافسية مستدامة، وبناءً على ذلك، تُحسن أنظمة التكنولوجيا المالية دقة البيانات، والشفافية المالية، وإدارة المخاطر، والكفاءة التشغيلية، مما يجعلها موارد

تنظيمية أساسية (Najaf et.al, 2026;p3184)، كما إن مجرد تبني التكنولوجيا المالية لا يُحقق نتائج مستدامة بحد ذاتها؛ إذ تحتاج المؤسسات في الوقت نفسه إلى بناء إمكانيات التحول الرقمي لتسهيل إعادة تصميم سير العمل، وتجديد نموذج الأعمال، وتطوير عمليات صنع القرار، والتحول الرقمي هو مسار بناء القدرات، والأداء المستدام هو استراتيجية التنفيذ، وبناءً على ذلك ينظر للتحول الرقمي والتكنولوجيا المالية على أنها عناصر مترابطة ضمن عملية تعمل وفق آليات محددة (Yuan, 2025;p1072).

المبحث الأول: منهجية البحث

أولاً - مشكلة الدراسة:

شهد العالم في السنوات الأخيرة اهتمام كبير بالتحول الرقمي والتقنيات الرقمية، إذ حدث تحولاً متسارعاً نحو توظيف واستخدام التقنيات الرقمية والابتكارات المالية الحديثة في مختلف مجالات عمل المؤسسات الإدارية والتنظيمية والمالية، إذ لم يعد يقتصر التحول الرقمي على أتمتة العمليات والإجراءات التقليدية، حيث أصبح التحول الرقمي توجهاً استراتيجياً للمؤسسات التي تسعى لتحقيق أهدافها ومواكبة متطلبات العمل الجديدة، وتم الاستفادة من التحول الرقمي في تطوير عمليات وخدمات المؤسسة والتي تنعكس على كفاءة أدائها وتحقيق التمييز المؤسسي، كما عزز التحول الرقمي الحصول على المعلومات الدقيقة التي تدعم صنع واتخاذ القرارات.

وقد انعكس هذا التحول أيضاً بصورة واضحة على تسريع الأنشطة المالية ورفع جودة الخدمات المالية، من خلال التوسع في استخدام الحلول والتطبيقات التي توفرها التكنولوجيا المالية، حيث أصبحت الابتكارات المالية الحديثة التي تتمثل في التكنولوجيا المالية وهي أحد أهم المداخل لتطوير العمليات المالية وتحسين كفاءة إدارة الموارد المالية، وتقليل الاعتماد على الإجراءات التقليدية التي تستهلك كميات كبيرة من الورق، لذا فإن التطورات الرقمية خاصة التي تتعلق بالتطبيقات المالية أوجدت فرصاً متزايدة لتوظيفها في المؤسسات الحكومية، بما فيها المؤسسات التعليمية، ولا سيما فيما يتعلق بإدارة العمليات المالية، والمدفوعات والتحويلات الإلكترونية، وإدارة البيانات المالية، وتبادل المعلومات، ومتابعة المعاملات المالية والإدارية، إلا أن الاستفادة الفعلية من هذه التطبيقات يتطلب وجود مستوى مناسب من التحول الرقمي يتضمن توافر البنية التحتية الرقمية، والأنظمة المتكاملة، والمهارات والقدرات الرقمية للموظفين لاستخدامها، بالإضافة إلى الدعم الإداري، والقدرة على توظيف البيانات واستخدام التقنيات الرقمية في تطوير عمليات المؤسسة وإنجازها بأقل وقت وجهد ممكن، وفي بيئة المؤسسات الحكومية العراقية، تبرز الحاجة إلى تعزيز التحول الرقمي في نتيجة ما تفرضه طبيعة العمل المتطورة من ضرورة تطوير الإجراءات الإدارية والمالية، والانتقال من المعاملات التقليدية إلى المعاملات الإلكترونية، وتكتسب هذه الحاجة أهمية خاصة في المؤسسات التعليمية التي تتعامل مع حجم كبير من البيانات والمعاملات الإدارية والمالية، الأمر الذي يجعل توظيف التقنيات الرقمية والتطبيقات المالية الحديثة عاملاً مهماً في رفع كفاءة الإجراءات وسرعة إنجازها ودقة المعلومات التي ترتبط بها والتي من الممكن استخدامها في اتخاذ القرارات

وفي هذا السياق مجتمع البحث الحالي والذي يتمثل في مديرية تربية البصرة تعد بيئة تطبيقية مهمة لدراسة هذه القضية، نظراً لتنوع عملياتها الإدارية والمالية وكثرة المعاملات المطلوبة إنجازها وتعدد الوحدات والأقسام والمؤسسات التابعة لها، وما يترتب على ذلك من حاجة إلى الانتقال من استخدام النظم التقليدية إلى استخدام النظم الرقمية القادرة على دعم العمليات المالية والإدارية بكفاءة وفاعلية، ومن ثم، فإن التوجه نحو التحول الرقمي لا يعني بالضرورة أن استخدام التكنولوجيا المالية بالمستوى الذي يحقق أهدافها، إلا أن عملية استخدامها تواجه عدداً من التحديات التي ترتبط بها بشكل مباشر والتي تتمثل في مدى توفر الجاهزية الكافية من البنية التحتية إذ قد تواجه عملية استخدامها مجموعة من التحديات

المرتبطة بمدى جاهزية البنية، وتكامل الأنظمة، ومستوى امتلاك العاملين للمهارات والقدرات الرقمية، وسهولة استخدام التطبيقات المالية والثقة بها، وأمن المعلومات، والدعم الإداري والفني، كما أن محدودية الأبحاث السابقة التي تناولت العلاقة بين التحول الرقمي واستخدام التكنولوجيا المالية في المؤسسات الحكومية التعليمية العراقية تمثل فجوة بحثية تستدعي البحث والتحليل، ولا سيما في ظل التركيز الأكبر في الأدبيات السابقة على المؤسسات المصرفية والمالية، الأمر الذي استدعى إلى إجراء البحث الحالي الذي يتمحور حول " أثر التحول الرقمي على استخدام التكنولوجيا المالية في مديرية تربية البصرة".

ثانياً - أسئلة البحث:

يمكن تحديد مشكلة البحث من خلال الأسئلة الآتية:

السؤال الرئيسي الأول: ما مستوى التحول الرقمي في مديرية تربية البصرة؟

السؤال الرئيسي الثاني: ما مستوى استخدام التكنولوجيا المالية في مديرية تربية البصرة؟

السؤال الرئيسي الثالث: هل هناك علاقة ارتباط بين التحول الرقمي واستخدام التكنولوجيا المالية في مديرية تربية البصرة؟

السؤال الرئيسي الرابع: ما أثر التحول الرقمي على استخدام التكنولوجيا المالية بأبعادها (المدفوعات التكنولوجية، الرقابة المالية التكنولوجية) في مديرية تربية البصرة؟

حيث يتفرع من هذا السؤال التساؤلات الفرعية الآتية:

1) ما أثر التحول الرقمي على استخدام المدفوعات التكنولوجية في مديرية تربية البصرة ؟

2) ما أثر التحول الرقمي على استخدام الرقابة المالية التكنولوجية في مديرية تربية البصرة؟

ثالثاً - أهمية الدراسة:

تنقسم أهمية البحث الحالي إلى الأهمية العلمية والعملية وهي على النحو الآتي:

أهمية البحث العلمية

تكمن أهمية البحث من أهمية المجالات العملية الحديثة الذي تناولها والتي تعد من أحدث الموضوعات العملية في مجال استخدام أحدث الابتكارات والتقنيات الرقمية التي استخدمت لإحداث نقلة نوعية في إنجاز أعمال وخدمات المؤسسات، هما التحول الرقمي والتكنولوجيا المالية، وفي ظل زيادة اعتماد المؤسسات الحكومية والخاصة على التقنيات الرقمية في تطوير أنشطتها وعملياتها وتحسين جودة خدماتها، كما يكتسب البحث أهميته من محاولة استكشاف طبيعة أثر التحول الرقمي في استخدام التكنولوجيا المالية، بما يسهم في توسيع الفهم العلمي للعلاقة بين المتغيرين في بيئة المؤسسات الحكومية العراقية، إذ إن البيئة العراقية الحكومية بحاجة إلى المزيد من الدراسات التطبيقية التي تتناول التحول الرقمي من منظور استخدام التقنيات المالية.

كما تتمثل أهمية البحث العلمية في أن معظم الدراسات التي تناولت التكنولوجيا المالية ركزت على القطاع المالي وعلى وجه الخصوص قطاع البنوك، إلا أن تطبيقات التكنولوجيا المالية في المؤسسات الحكومية لم تحظ بالاهتمام الكافي، ولذا جاء البحث الحالي لسد الفجوة البحثية من خلال دراسة العلاقة بين التحول الرقمي واستخدام التكنولوجيا المالية في مديرية تربية البصرة، وبذلك يكون البحث الحالي إضافة علمية تطبيقية للأدبيات التي تتناول التحول الرقمي والتكنولوجيا المالية

في القطاع العام، وبذلك يسهم البحث الحالي في إثراء الأدبيات العربية والعراقية المتعلقة بالتحول الرقمي والتكنولوجيا المالية، وتوفير نتائج ميدانية يمكن مقارنتها بنتائج الدراسات في بيئات عربية ودولية أخرى.

أهمية البحث التطبيقية

تتمثل أهمية البحث الحالي التطبيقية في كونه طبق في إحدى المؤسسات الحكومية العراقية ممثلاً في مديرية تربية البصرة، إذ إن نتائج هذا البحث توضح واقع المديرية وتقدم تشخيصاً دقيقاً عن واقع التحول الرقمي واستخدام التكنولوجيا المالية في مديرية تربية البصرة، ويمكن للمديرية الاستفادة من النتائج في التعرف على مستوى التحول الرقمي ومدى انعكاسه على استخدام التكنولوجيا المالية في العمليات والإجراءات المالية والإدارية، إذ يمكن أن تكشف النتائج عن الجوانب التي تحتاج إلى تعزيز، سواء ما يتعلق بالبنية التحتية الرقمية، أو الأنظمة الإلكترونية، أو تطوير مهارات العاملين على استخدام التطبيقات والأنظمة أو التكامل بين الأنظمة، بما يساعد إدارة المديرية على توجيه جهودها لتطوير الخدمات المقدمة للمستفيدين وكافة الأطراف ذات العلاقة المباشرة مع المديرية من أجل إحداث تأثير إيجابي.

كما تسهم النتائج من دعم إدارة المديرية في اتخاذ القرارات، وفي صياغة السياسات المناسبة وبناء الخطط العملية التي تعزز استخدام الحلول المالية الرقمية والتطبيقات، بما يساعد في تبسيط الإجراءات المالية، وتقليل استخدام الأوراق في إنجاز المعاملات المالية، وأيضاً تقليل الوقت والجهد المرتبطين بالإجراءات التقليدية، فضلاً عن تحسين سرعة ودقة تداول البيانات والمعلومات المالية، كما يكتسب أهمية خاصة في ظل اتجاه المؤسسات العامة نحو التحول إلى بيئات عمل رقمية أكثر كفاءة ومرونة.

كما تتضح أهمية البحث التطبيقية في توظيف نتائج البحث في تحديد المتطلبات اللازمة لإنجاح التحول الرقمي واستخدام التكنولوجيا المالية، ولا سيما تطوير مهارات الموظفين الرقمية ورشد المديرية بالبنية التقنية، كما تساعد هذه النتائج إدارة المديرية والجهات ذات العلاقة في تحديد أولويات الاستثمار في التقنيات الرقمية بما يتناسب مع احتياجات المديرية وإمكاناتها.

رابعاً - أهداف البحث:

تهدف هذه الدراسة لتحقيق الأهداف الآتية:

- الهدف الرئيسي الأول:** التعرف على مستوى التحول الرقمي في مديرية تربية البصرة.
 - الهدف الرئيسي الثاني:** التعرف على مستوى استخدام التكنولوجيا المالية في مديرية تربية البصرة.
 - الهدف الرئيسي الثالث:** بيان العلاقة بين التحول الرقمي واستخدام التكنولوجيا المالية في مديرية تربية البصرة.
 - الهدف الرئيسي الرابع:** التعرف على أثر التحول الرقمي على استخدام التكنولوجيا المالية بأبعادها (المدفوعات التكنولوجية، الرقابة المالية التكنولوجية) في مديرية تربية البصرة.
- حيث يفرع من هذا الهدف الأهداف الفرعية الآتية:

- التعرف على أثر التحول الرقمي على استخدام المدفوعات التكنولوجية في مديرية تربية البصرة.
- التعرف على أثر التحول الرقمي على استخدام الرقابة المالية التكنولوجية في مديرية تربية البصرة.

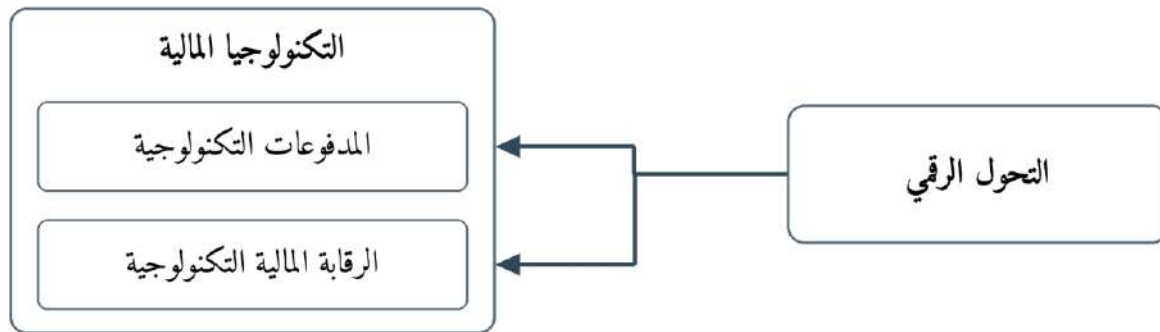
خامساً - نموذج البحث:

تتكون الدراسة من مجموعة من المتغيرات وهي على النحو الآتي:

المتغير المستقل: التحول الرقمي، اعتمد الباحث على سبعة فقرات لقياس التحول الرقمي حيث تم تحديد هذه الأبعاد بالاعتماد على دراسة (Kobusingye et.al, 2026;p22)، (Chen & Wang, 2024;p9).

المتغير التابع: التكنولوجيا المالية، اعتمد الباحث على بعدين لقياس التكنولوجيا المالية وهي (المدفوعات التكنولوجية، الرقابة المالية التكنولوجية)، حيث تم تحديد هذه الأبعاد على دراسة (Hamou Iskandar, 2020;P108).

نموذج البحث:



المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على الأبحاث السابقة

سادساً - فرضيات الدراسة

تتحدد الفرضية الرئيسية بـ

الفرضية الرئيسية الأولى: توجد علاقة ارتباط بين التحول الرقمي واستخدام التكنولوجيا المالية في مديرية تربية البصرة.
الفرضية الرئيسية الثانية: يوجد أثر للتحول الرقمي على استخدام التكنولوجيا المالية بأبعادها (المدفوعات التكنولوجية، الرقابة المالية التكنولوجية) في مديرية تربية البصرة.

ويشتق منها الفرضيات الفرعية التالية:

يوجد أثر للتحول الرقمي على استخدام المدفوعات التكنولوجية في مديرية تربية البصرة.

يوجد أثر للتحول الرقمي على استخدام الرقابة المالية التكنولوجية في مديرية تربية البصرة.

سابعاً: منهجية الدراسة:

لتحقيق أهداف البحث وبعد الرجوع إلى عدد من الأبحاث السابقة ذات العلاقة بمتغيرات البحث الحالي التحول الرقمي والتكنولوجيا المالية تبين لدى الباحث أن المنهج العلمي المناسب لهذا البحث هو المنهج الوصفي التحليلي الذي يساعد الباحث على تشخيص مشكلة البحث بشكل دقيق، بالإضافة إلى وصف المتغيرات مجال البحث، وتم أيضاً من خلال استخدام هذا المنهج تطوير أداة البحث الاستبانة وهي الأداة الرئيسية لجمع البيانات الأولية، وكذلك اختبار الفرضيات وتحليل علاقتها ببعضها، لذا تبنى الباحث المنهج الوصفي التحليلي.

ثامناً: حدود الدراسة

تتمثل حدود البحث في:

الحدود العلمية (الموضوعية): ناقش هذا البحث " أثر التحول الرقمي على استخدام التكنولوجيا المالية بأبعادها (المدفوعات التكنولوجية، الرقابة المالية التكنولوجية) في مديرية تربية البصرة.

الحدود المكانية: تم تطبيق هذا البحث في مديرية تربية البصرة.

الحدود البشرية: تم استهداف جميع موظفي التدقيق والرقابة الداخلية في مديرية تربية البصرة.

الحدود الزمنية: تم تطبيق هذا البحث خلال النصف الأول من عام 2026.

المبحث الثاني: الإطار النظري

أولاً: التحول الرقمي

مفهوم التحول الرقمي.

يُعرّف التحول الرقمي بأنه التكامل الاستراتيجي للتقنيات الرقمية في العمليات التنظيمية لتحسين الكفاءة والاستجابة وخلق القيمة، وهو أيضاً مزيج من القدرات المترابطة التي تُمكن المؤسسات من تحديث عملياتها وتعزيز أدائها، وتشمل هذه القدرات عادةً التطبيقات الرقمية، وأتمتة العمليات، والبنية التحتية الرقمية، وجاهزية الموارد البشرية، وأنظمة الدعم المؤسسي (Hidayati, 2022;p 1272). كما يُعرّف التحول الرقمي بأنه استخدام التقنيات الرقمية الجديدة مثل وسائل التواصل الاجتماعي، وتكنولوجيا الهواتف المحمولة، والتحليلات، أو الأجهزة المدمجة لتمكين تحسينات كبيرة في الأعمال التجارية، بما في ذلك تحسين تجارب العملاء، وتبسيط العمليات، أو نماذج أعمال جديدة، كما أن المؤسسات التي تتمتع بقدرات أقوى في التحول الرقمي تميل إلى إظهار قدرة أكبر على التكيف، وجودة خدمة محسنة، وفعالية تشغيلية أكبر (Hinings et.al, 2018;p53). كما يُعرّف التحول الرقمي أيضاً بأنه التأثيرات المشتركة لعدة ابتكارات رقمية تؤدي إلى ظهور جهات فاعلة جديدة (ومجموعات من الجهات الفاعلة)، وهياكل، وممارسات، وقيم، ومعتقدات جديدة تُغير، أو تُهدد، أو تُستبدل، أو تُكمل قواعد اللعبة القائمة داخل المؤسسات، أو النظم البيئية، أو الصناعات، أو المجالات (Bondar et.al, 2017;p33).

ويمكن أيضاً تعريف التحول الرقمي بأنه استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، ليس عندما يتم تنفيذ الأتمتة البسيطة، بل عندما يتم إنشاء قدرات جديدة جوهرية في مجال الأعمال والحكومة العامة، وفي حياة الناس والمجتمع، وهي أيضاً إعادة تنظيم أو استثمار جديد في التكنولوجيا ونماذج الأعمال لتحسين التفاعل مع المستفيدين الرقميين في كل نقطة اتصال في دورة حياة تجربة المستفيد (Kraus et.al, 2021;p4)، أيضاً يُعرّف التحول الرقمي بأنه التحول "المعني بالتغييرات التي يمكن أن تُحدثها التقنيات الرقمية في نموذج أعمال المؤسسة أو منتجاتها، أو هياكلها التنظيمية، ومع ذلك، فإن الإمكانيات الرقمية تحتاج إلى أن تتضافر مع الموظفين المهرة والمديرين التنفيذيين للكشف عن قوتها التحويلية. وبالتالي، يحتاج التحول الرقمي إلى كل من التكنولوجيا والأفراد (Nadkarni & Prügl, 2021;p234)، كما يشير التحول الرقمي إلى عملية تحفيز المؤسسات على اتخاذ استجابات استراتيجية من خلال التقنيات الرقمية، مثل المعلومات والحوسبة والاتصالات، مما يُغير هيكلها وحدودها، بل وحتى مسارات توليد القيمة، ومن ثم يُحقق عملية تطور كيان المؤسسة، كما يتضمن التحول الرقمي تطوير التكنولوجيا الرقمية والقدرات الداعمة لإنشاء نموذج أعمال رقمي ديناميكي (Teng et.al, 2022;p4).

كما عُرف كل من (Baiyere et.al, 2020;p243) التحول الرقمي بأنه التأثير المشترك لعدة ابتكارات رقمية تؤدي إلى ظهور جهات فاعلة جديدة (ومجموعات من الجهات الفاعلة)، وهياكل وممارسات وقيم ومعتقدات جديدة تُغير أو تُهدد أو تُستبدل أو تُكمل قواعد اللعبة القائمة داخل المنظمات أو النظم البيئية أو الصناعات أو المجالات، كما يشار للتحول الرقمي على أنه عملية تهدف إلى تحسين الكيان من خلال إحداث تغييرات جوهرية في خصائصه عبر مزيج من تقنيات المعلومات والحوسبة والاتصالات والربط (Cennamo et.al, 2020;p7)، أيضاً يمكن تعريف التحول الرقمي على أنه عملية مستمرة للتجديد الاستراتيجي تستخدم التطورات في التقنيات الرقمية لبناء قدرات تُجدد أو تُستبدل نموذج أعمال المؤسسة ونهجها التعاوني وثقافتها (Garzoni et.al, 2020;p1457).

من خلال ما سبق يتضح أن التحول الرقمي هو القيام بدمج التقنيات الرقمية في جميع جوانب المؤسسة، والتي أدت إلى إحداث تغييرات جذرية في طريقة إدارة أعمالها وتقديمها للخدمات، كما أن التحول الرقمي أحدث تعديلات على الثقافة التنظيمية، وعمليات الأعمال، والتعامل مع المستفيدين، كما يعد التحول الرقمي تحول استراتيجي نحو عملية صنع القرارات القائمة على البيانات، والأتمتة، والابتكار الرقمي، ويُعد التحول الرقمي أيضاً تعبيراً عن التغيير التنظيمي اللازم للاستفادة من هذه التقنيات، والتي تساعد على استخدام الموارد بكفاءة أكبر، وتعزيز كفاءتها التشغيلية، وتقليل الأثر البيئي.

أهمية التحول الرقمي

يرى باحثون أن التحول الرقمي للمؤسسات يعمل على إحداث تغييرات جوهرية في خصائصها التنظيمية، وإعادة بناء هيكلها التنظيمي وسلوكها ونظام تشغيلها من خلال التطبيق المتكامل لتكنولوجيا المعلومات والحوسبة والاتصالات وتقنيات الربط، حيث تتضح أهمية التحول الرقمي في النقاط الآتية: (Efawati et.al, 2025;p458), (Teng et.al, 2022;p5).

يؤدي التحول الرقمي إلى تغيير جذري ناتج عن التكنولوجيا الرقمية.

إعادة بناء وتطوير منظومات القيم.

تمكين الموظفين والمؤسسات من استخدام التقنيات الناشئة وتفسيرها والتكيف معها بفعالية، مما يعزز قدرتهم على الاستجابة للاضطرابات والتقلبات البيئية.

القدرة على توليد طاقة حركية جديدة، وخلق قيمة جديدة باستمرار، وتحقيق التنمية المستدامة.

تحسين قرارات المؤسسات في إنجاز أنشطة الرقابة الداخلية وأتمتة العمليات، والتعاون مع أصحاب المصلحة، كما تساهم في تحسين جودة القرارات من خلال الاعتماد على المعلومات عالية الجودة.

يُهيئ التحول الرقمي بيئة تُحفز التعلم وتنمية المهارات، مما يُعزز المعرفة الرقمية.

تعزز القدرات العالية التي تمكن المؤسسات من بناء وتجديد القدرات من الدرجة الأدنى، بما في ذلك المعرفة الرقمية.

يُعيد التحول الرقمي تشكيل طريقة تفاعل الموظفين مع التكنولوجيا والمعلومات ومع بعضهم البعض.

تدعم التعلم التكيفي والابتكار، مما يسمح للمؤسسات بتحويل التحديات إلى فرص للنمو.

دمج التقنيات المتقدمة وتكامل الأنظمة المادية والرقمية، وهيمنة نماذج الأعمال المبتكرة والعمليات الجديدة، وإنشاء منتجات وخدمات ذكية.

متطلبات التحول الرقمي

أن التحول الرقمي يتطلب وجود مجموعة من المتطلبات والتي تتمثل في التطبيقات الرقمية أتمتة العمليات والتي تتمحور حول انتقال تنفيذ أعمال المؤسسة من الاعتماد على الطرق التقليدية إلى الاعتماد على الوسائل والأدوات الرقمية وأيضاً توفير البنية التحتية الرقمية من الأجهزة والبرمجيات والبشرية المدربة والمؤهلة لإنجاز الأعمال والأنشطة، وأيضاً البيئة المؤسسية التي تتمثل في توفير مناخ العمل المناسب لتطبيق برامج التحول الرقمي، وهي على النحو الآتي:

التطبيقات الرقمية: تُعزز التطبيقات الرقمية سرعة معالجة المعلومات وجودة الخدمة ودقة اتخاذ القرارات، كما أن المؤسسات التي تستفيد من التطبيقات الرقمية المتقدمة تحقق كفاءة أعلى ورضا أكبر للعملاء واستجابة استراتيجية أفضل،

مما يؤدي إلى تحسين الأداء (Guo & Xu, 2021;p12846), كما أن الأنظمة الرقمية تُعزز الإنتاجية واستخدام الموارد في بيانات التشغيل المعقدة، أيضاً تعمل التطبيقات الرقمية كقدرات مُحفزة تدعم بشكل مباشر تنفيذ المهام واتخاذ القرارات الإدارية، مما يُساهم في تحقيق نتائج مالية وتشغيلية ونتائج ترضي المستفيدين وكافة الأطراف على نحو أفضل (Chouaibi et.al, 2022;p122).

أتمتة العمليات: تُقلل أتمتة العمليات من عبء العمل اليدوي، وتحد من الأخطاء البشرية، وتحسن اتساق العمليات، كما أن الأتمتة تُعزز القدرات الداخلية والمرونة التنظيمية، مما يُتيح تحسين التكاليف ورفع مستوى الأداء، وتُؤخذ الأتمتة العمليات الروتينية، فإنها تُعيد توجيه اهتمام الإدارة نحو الأنشطة ذات القيمة الأعلى وتعزز الإنتاجية والمرونة الاستراتيجية (Yu & Moon, 2021;p9766).

البنية التحتية الرقمية: تشكل البنية التحتية الرقمية التي تتضمن (الشبكات والمنصات وأنظمة البيانات)، العمود الفقري الهيكلي للتحول الرقمي، وأن البنية التحتية القوية تُحسن إمكانية الوصول إلى البيانات، ومشاركة المعرفة، واتخاذ القرارات في الوقت الفعلي، وتُعد البنية التحتية في المقام الأول قدرة تمكينية، ويعتمد تأثيرها على الأداء على مدى فعالية استخدامها ضمن الممارسات الإدارية (Xu et.al, 2024;p2).

الموارد البشرية: تمثل الموارد البشرية عنصراً سلوكياً أساسياً في التحول الرقمي، كما أن ممارسات إدارة الموارد البشرية الرقمية، مثل التدريب المدعوم بالتكنولوجيا وتنمية المهارات، تعزز فعالية المنظمة، إذ إن إدارة الموارد البشرية الرقمية تُحسن قدرات الموظفين واستجابتهم، مما يُترجم إلى نتائج تنظيمية أقوى، حيث يعمل الموظفون ذوو الكفاءة الرقمية كحاملين للقدرات، مما يُمكن المنظمات من استغلال الأدوات الرقمية في حل المشكلات العمل (Huynh Thi Thu et.al, 2025;p804).

البيئة المؤسسية: تشير البيئة المؤسسية إلى الحوكمة الداخلية للمنظمة والمناخ الداعم للتحول الرقمي، بما في ذلك دعم القيادة، والسياسات الرقمية، والثقافة التنظيمية، وهياكل الحوكمة، كما أن البيئة المؤسسية الداخلية الداعمة تعزز فعالية مبادرات التحول (Zareie et.al, 2024;p2).

النظريات المتعلقة بالتحول الرقمي

يهدف أي مشروع إلى تعظيم القيمة والمصالح، ويتحقق ذلك من خلال تطوير قدراته التنافسية الأساسية وتحسين سلسلة القيمة، أما غاية التحول الرقمي للمؤسسات فهي صياغة استراتيجيات تنمية طويلة الأجل، وتصميم هياكل تنظيمية فعالة، وتحسين شبكات سلسلة القيمة، وتطوير قدرات تنافسية أساسية فريدة، بما يُمكنها من تحقيق النجاح في المنافسة العالمية، ولذلك، تشمل النظريات المتعلقة بالتحول الرقمي بشكل رئيسي نظرية الموارد ونظرية الكفاءات الأساسية (Hess et.al, 2020;p159).

وترتبط النظرة القائمة على الموارد ارتباطاً وثيقاً بالتحول الرقمي للمؤسسات، وتؤكد هذه النظرة على أهمية استراتيجية التحول الرقمي للمؤسسات، وتعتقد أن الموارد الفائضة تُساهم في تنفيذ هذه الاستراتيجية.

علاوة على ذلك، يؤكد المنظور القائم على الموارد على قيمة العملاء كمورد فريدة للتحول الرقمي للمؤسسات ويعتقد أن درجة مشاركة العملاء تحدد أداء التحول الرقمي، لأن المستفيدين يشاركون في مشاركة الموارد، مما يعزز تكامل الموارد التشغيلية وموارد الإدارة ويعزز في النهاية القيمة السوقية للمؤسسة من خلال إنشاء موارد غير متجانسة (Vial, 2019;p124).

في الوقت نفسه، يشير منظور الموارد إلى ضرورة موازنة تخصيص موارد المؤسسات مع مرحلة تطور تحولها الرقمي. ويرى هذا المنظور أن على المؤسسات إعادة دمج مواردها وقدراتها وبنائها وتكوينها في بيئة خارجية متغيرة، وصولاً إلى ابتكار موارد فريدة جديدة لضمان ميزتها التنافسية (Lu et.al, 2019;p324)، علاوة على ذلك، يُعدّ إعادة بناء البنية التحتية الرقمية وتطويرها، وإعادة بناء بيئة الأعمال استناداً إلى هذه البنية، من أهم محاور عصر الاقتصاد الرقمي. وبالنسبة للمؤسسات، تكتسب موارد مثل الرقائق الإلكترونية، والخوارزميات، والبيانات، والبرمجيات، والشبكات، والمعرفة، وأجهزة الاستشعار، وقواعد البيانات، ومنصات الحوسبة السحابية، أهمية متزايدة في تمهيتها على المدى الطويل.

وفقاً لنظرية الكفاءات الأساسية، يكمن جوهر المنافسة بين الشركات في تحديد من يستطيع تخصيص موارد البحث والتطوير بكفاءة وفعالية أكبر، ففي كل مرحلة من مراحل البحث والتطوير، والتصميم، والمشتريات، والإنتاج، والتوزيع، والخدمات، تواجه الشركات تحدياً يتمثل في كيفية تحسين تخصيص الموارد ورفع الكفاءة. ويكمن جوهر حلول التحول الرقمي، مثل الثورة الصناعية الرابعة والإنترنت الصناعي، في التدفق التلقائي للبيانات للقضاء على عدم اليقين في الأنظمة المعقدة، وبالتالي تحسين كفاءة تخصيص الموارد، ويتطلب تحول الشركات وتطويرها كفاءات رقمية جديدة للابتكار والتطوير. وسيؤدي دمج التكنولوجيا الرقمية مع الشركات إلى تغيير في النماذج السائدة ونماذج الأعمال، فضلاً عن إعادة هيكلة أنظمة الأعمال وتعزيز القدرة على الابتكار (Chen, 2017;p592).

بالنسبة للمؤسسات، سواء بدأت التحول الرقمي أم لا، ومهما بلغت سرعة وقوة جهودها في تعزيزه، فإنها ستواجه مخاطر وشكوكاً، ليس الأمر أن الاستثمار يخلو من المخاطر، بل إن المخاطر في غيابه قد تكون أكبر. إن الدافع وراء التحول الرقمي ليس كونه متوقعاً، بل لأن تكاليف ومخاطر عدم التحول لا تزال غير مقبولة، لذا، فإن الدافع وراء التحول الرقمي ليس خيار مديري تقنية المعلومات ومديري التحول الرقمي والرؤساء التنفيذيين، بل هو خيار نظرائهم في الشركات المنافسة (Paschou et.al, 2020;p 283).

ثانياً: التكنولوجيا المالية

مفهوم التكنولوجيا المالية

تُعرّف التكنولوجيا المالية بأنها قطاع جديد في الصناعة المالية يستخدم التكنولوجيا لتسهيل مجموعة متنوعة من العمليات المالية، بدءاً من التجارة والشركات وصولاً إلى خدمات التجزئة للمستهلكين، حيث تتكون هذه الصناعة من شركات تعمل على تحسين كفاءة الخدمات المالية (Antwi-Wiafe et.al, 2023;p425)، كما تُعرّف التكنولوجيا المالية هي ابتكار في مجال تقييم رأس المال، والصرف، والإنفاق، وتقييم الأصول، وتقدم ابتكارات محاسبية جديدة مرتبطة بالتكنولوجيا المالية الحالية (PH, 2023;p146)، كما تُعرّف أيضاً بأنها تقديم الخدمات المالية من خلال التكنولوجيا المدعومة بالخوارزميات، مما يُبسط ويُؤتمت تقديم الخدمات المالية، ويخلق فرصاً استثمارية جديدة ومصادر دخل جديدة من خلال نماذج أعمال جديدة (Sampat et.al, 2024;p41)، كما يمكن تعريف التكنولوجيا المالية بأنها حل مالي متطور ومبتكر مدعوم بتكنولوجيا المعلومات، ويهدف إلى تحسين وأتمتة تقديم الخدمات المالية، ولكن في الوقت نفسه، تُشكل التكنولوجيا المالية أيضاً العديد من المخاطر على انتقال السياسة النقدية والاستقرار المالي (Mittal et.al, 2023;p1709).

أيضاً تشير التكنولوجيا المالية إلى استخدام التكنولوجيا التي تتيح النمو أو التطور التدريجي في مجال الخدمات المالية، كما تُتيح الابتكار المالي الذي يؤدي إلى ظهور أشياء وأشكال وتطبيقات وعمليات أو محتوى ذي صلة جديدة تؤثر على

الأسواق والمؤسسات والخدمات المالية (Shah et.al, 2023;p1132), كما تشير التكنولوجيا المالية أيضاً بأنها استخدام التكنولوجيا والتقنيات الرقمية الحاسوبية في الخدمات المالية، وهي تُحدث تغييراً جذرياً في طريقة عمل المؤسسات المالية (Sangwan et.al, 2020;p270)، كما تشير التكنولوجيا المالية إلى استخدام وتطبيق التقنيات المالية المتقدمة لتحسين الخدمات والمعاملات المالية وعمليات صنع القرار، وتشمل هذه التقنيات المدفوعات عبر الهاتف المحمول، ومنصات البلوك تشين، والأدوات المالية المدعومة بالذكاء الاصطناعي، والمنصات المالية السحابية، وحلول الخدمات المصرفية الرقمية، كما يساهم تبني التكنولوجيا المالية في خفض تكلفة المعاملات، وزيادة الكفاءة، وتمكين الإدارة المالية في الوقت الفعلي من خلال أتمتة العمليات المالية ورفع مستوى شفافية البيانات (Ayodeji et.al, 2024;p146).

من خلال ما سبق يتضح أن التكنولوجيا المالية هي تكنولوجيا اتصالات، وتُعنى بدراسة القدرات المالية الحالية من خلال استكشاف العوامل التي تزيد من تبني التكنولوجيا المتعلقة بالإدارة المالية، وتلك التي تعيقها، وتأثير استخدام الخدمات المالية على القدرة المالية، كما تُمكن المستهلكين من استخدام خدمات مالية متاحة بسهولة عبر أجهزتهم المحمولة، مما يُقلل من التفاعل مع مقدمي الخدمات التجارية، إذ لم يعد المستهلكون مُلزمين بالذهاب إلى البنوك أو المؤسسات المالية.

أهمية التكنولوجيا المالية

إن لاستخدام التكنولوجيا المالية أهمية كبيرة للمؤسسات والأفراد إذ تتضح أهميتها في النقاط الآتية: (Khalifa & Al-) (Makhlafi, 2026;p456), (Farida et.al, 2021;p88).

تسهم في تعزيز الشمول المالي، حيث تصبح الخدمات المالية متاحة لكافة الأفراد بغض النظر عن مستوى الدخل الذي يتمتع به الفرد، كما تسهم في تنويع الأنشطة الاقتصادية عبر تبني استخدام أحدث الابتكارات المالية التي مكنت المؤسسات المالية وغير المالية لتقديم خدماتها للفئات غير المتعاملة مع المؤسسات البنكية، وأصبح بإمكان الأشخاص استخدام الخدمات المالية عبر استخدام التطبيقات المالية الرقمية.

تسهيل الوصول إلى مصادر التمويل البديلة بما يدعم تنفيذ المشاريع التي تنعكس إيجاباً على الأفراد، وأيضاً على تطور المجتمع وتحسين جودة الخدمات.

دعم الاستقرار المالي وتسريع التحصيل المالي من خلال توظيف التكنولوجيا المالية واستخدام أدواتها الرقابية في تعزيز الامتثال للتشريعات وإدارة المخاطر بكفاءة، كما تسهم أيضاً في الحد من التجاوزات المالية والأخطاء.

المساعدة في إدارة عمليات التجارة الخارجية وتحويلات العاملين في الخارج عبر توفير وسائل دفع عابرة للحدود تتميز بالكفاءة وانخفاض التكاليف، كما تساعد إنجاز المعاملات الحكومية وإجراء عمليات الدفع عبر تطبيقات الدفع الإلكتروني في أي وقت ومن أي مكان عبر استخدام تطبيقات ومواقع الخدمات الحكومية الرقمية.

يؤدي استخدام وسائل الدفع الإلكتروني إلى رفع الأداء الحكومي، مما يتطلب العمل على تسريع الإصلاحات لسد الثغرات في الأطر التنظيمية وحماية المستهلك والمستفيد وتعزيز الأمن المعلوماتي وأيضاً استخدام أدوات الترابط الشبكي والمعلوماتي الأفقي بين كافة المؤسسات الحكومية والشراكة مع المؤسسات الخاصة العاملة داخل الدولة.

أهداف التكنولوجيا المالية

إن استخدام تقنيات وأدوات وتطبيقات التكنولوجيا المالية تحقق مجموعة من الأهداف للمؤسسات والأفراد وهي على النحو الآتي: (Abdulreda & Harjan, 2020;p129).

خفض تكلفة الحصول على الخدمات المالية، حيث أثبت استخدام التكنولوجيا المالية الحصول على خدمات مالية منخفضة التكاليف مقارنة بالخدمات التقليدية، كما أنها تسمح لأكثر عدد من المستخدمين الوصول إلى الخدمات المالية والخاصة بالمؤسسات والأفراد غير المخدمين مصرفياً أو الذي لا يمتلكون حسابات بنكية، حيث أصبح من خلال ما توفره هذه التكنولوجيا الحصول على الخدمات.

تعزز الخصوصية أكبر للمؤسسات والأفراد، إذ إن منتجات وخدمات التكنولوجيا المالية مصممة لتلبي رغبات الزبائن والمستفيدين وبشكل يفوق التوقعات، فكل بنك له حاجات مختلفة عن المؤسسات المالية الأخرى، ويمكن الوصول إلى ذلك من خلال عدد من القنوات.

السرعة في تقديم الخدمات المالية، مما يسهل إنجاز المعاملات، إذ يعود ذلك بسبب اعتماد التكنولوجيا المالية على التقنيات الرقمية لإنجاز الإجراءات والعمليات، وهذا يعني توفير وتيرة أسرع للخدمات.

إن منتجات وخدمات التكنولوجيا المالية ذات انتشار واسع ولا تتحصر ضمن نطاق جغرافي محدود بل أنها خدمات عابرة للحدود، حيث يمكنها خدمة زبائن لا ينتمون لبلقة جغرافية واحدة.

المقارنة، إن خدمات التكنولوجيا المالية تمكن الزبائن والمستفيدين من المواطنين والمؤسسات المقارنة بين العديد من المؤسسات المالية من حيث الخدمة المالية والأسعار.

تعدد مجالات التكنولوجيا المالية، حيث تغطي هذه التكنولوجيا مجموعة من القطاعات الهامة منها قطاع المدفوعات أو ما يسمى الدفع الرقمي وهو القطاع الأكثر تقدماً والأكثر ترابطاً أفقياً، حيث يقدم الخدمات المالية من خلال التكنولوجيا المالية خدمات دفع الفواتير وحلول الدفع عبر الإنترنت واستخدام التطبيقات المالية المحمولة على الأجهزة المحمولة، بالإضافة إلى المحافظ الإلكترونية.

خصائص التكنولوجيا المالية

يحقق استخدام تقنيات التكنولوجيا المالية مجموعة من الخصائص التي تتمثل على النحو الآتي (Harfoush, 2019:p730).

تمثل مجموعة من المهارات والطرق والأدوات المالية التي تمكن المؤسسات من توفير البيئة والخدمات المالية التي تلبي احتياجات ورغبات المستفيدين وكافة الأشخاص والمؤسسات التي تتعامل بشكل مباشر مع المؤسسات والتي تقوم بالاستفادة من خدماتها.

تعد التكنولوجيا المالية بأدواتها ومفاهيمها المختلفة ليست هدفاً في حد ذاته بل الأداة الحديثة المبتكرة التي تستخدمها المؤسسات المالية وغير المالية لتحقيق أهدافها التي تتمثل في توظيف واستخدام الابتكارات المالية الحديثة لتلبية احتياجات الأفراد والمؤسسات على اختلاف أنشطتها.

لا يقتصر تطبيق التكنولوجيا المالية على أداء الخدمات المالية بل يتعدى ذلك ليشمل الأساليب التنظيمية والإدارية المختلفة التي تسهل تقديم الخدمات للمستفيدين.

تمكن المؤسسات المالية وغير المالية من الاستفادة من هذه الابتكارات في تطوير الخدمات المالية طبقاً للتطور الحاصل في التقنيات الرقمية وجعلها تتلاءم عمل المؤسسات والأفراد.

تهيئة قواعد بيانات ضخمة بالزبائن والمستفيدين تمكنهم من الحصول على خدمات مالية أخرى كالدفع الإلكتروني دون الحاجة إلى استخدام الوسائل التقليدية، إذ إن هذه الخدمات ساهمت في خفض التكاليف وسرعة إنجاز الخدمة وخفض معدل زمن تقديم الخدمة.

أبعاد التكنولوجيا المالية:

اعتمد الباحث لقياس التكنولوجيا المالية على الأبعاد الأكثر ملاءمة لمجتمع البحث المستهدف وهي (المدفوعات التكنولوجية، الرقابة المالية التكنولوجية) بالاعتماد على دراسة (Hamou Iskandar, 2020;P108).

البُعد الأول: المدفوعات التكنولوجية: تشير إلى عمليات الدفع الرقمي وأيضاً حلول الدفع الرقمي أو ما يسمى الدفع الإلكتروني بدلاً عن طرق الدفع التقليدي والتركيز على كيفية تحسين عمليات الدفع من حيث الكفاءة والأمان والخصوصية والدقة والسرعة وراحة المستفيدين، حيث أطلقت التكنولوجيا المالية سلسلة من التطبيقات والخدمات المالية الرقمية الموجهة للأفراد والمؤسسات الحكومية والخاصة للعديد من أشكال الدفع وفقاً لأهداف واحتياجات المستفيدين وتسهيل إجراءات الدفع الإلكتروني في أي وقت ومن أي مكان وبأقل التكاليف (Hamou Iskandar, 2020;P101).

البُعد الثاني: الرقابة المالية التكنولوجية: تشير إلى عملية التأكد من كفاءة وفاعلية العمليات المالية والرقابة على الأداء المالي التكنولوجي وذلك وفقاً للقوانين والتعليمات والإجراءات المتبعة ثم العمل على إجراء تشخيص الأداء من أجل تحديد الخلل والضعف ومعالجة الأخطاء ومنع تكرار حدوثها ثم تحسين عمليات الامتثال والالتزام في المؤسسات المالية وغير المالية التي تستخدم التطبيقات المالية، إذ إن تطبيق التقنيات الرقمية في الرقابة المالية التكنولوجية تؤدي إلى تسهيل التعاون والشاركة بين المؤسسات المالية والدول لتقليل اختراقات المالية والحد من عمليات غسل الأموال وحالات السرقة والاختلاس (Hamou Iskandar, 2020;P102).

المبحث الثالث: الجانب التطبيقي للبحث

أولاً- مجتمع البحث: يتكون مجتمع الدراسة من جميع العاملين في قسم التدقيق والرقابة الداخلية في مديرية تربية البصرة والبالغ عددهم (185).

ثانياً: عينة الدراسة: نظراً لصغر حجم مجتمع البحث المستهدف استخدم الباحث أسلوب الحصر الشامل من خلال استهداف جميع أفراد مجتمع البحث، تم تحديد هذا العدد من خلال التواصل مع مديرية تربية البصرة.

ثالثاً: المعاينة الأولية للبيانات:

تمثل مجتمع الدراسة بقسم التدقيق والرقابة الداخلية في مديرية تربية البصرة، وبتطوير الاستبيان بعد الرجوع إلى الأدبيات ذات العلاقة بموضوع الدراسة، تم الاعتماد على استبيان إلكتروني لإجراء مسح شامل لآراء العاملين في القسم المستهدف، وتمت المتابعة مع العاملين في القسم وشرح الهدف من الاستبيان مع تقديم الإرشادات المطلوبة، وتمت هذه العملية خلال شهر أغسطس من صيف عام 2026، ويبلغ العدد الكلي للعاملين في القسم 185، وبتطبيق أسلوب الحصر الشامل، بلغ عدد الاستبيانات التي وصلت إلى النموذج الإلكتروني 179 استبيان، جرى الاطلاع على محتواها من خلال معاينة وجود نمط إجابة متكرر، وهذا ما بين أن استبيان واحد كان يحتوي على إجابات متكررة على غالبية الفقرات في الاستبيان، لذلك تم اعتباره استبيان تالف وتم حذفه من ملف البيانات.

يلي ذلك تم ترميز الملف وتشغيله ضمن بيئة عمل برنامج SPSS، وبذلك بدأت عملية المعاينة الأولية للبيانات، حيث أن البيانات تم مسبقاً التحقق من وجود أنماط في الإجابة، لذلك تم الانتقال إلى التحقق من وجود المشاهدات المتطرفة والتي تعرف بـ (Outliers)، حيث أن المشاهدات المتطرفة تؤدي إلى تشويه نتائج تقدير الاختبارات الإحصائية، واستخدمت هذه الدراسة طريقة مسافة كوك (Cook's distance)، والتي تعتبر مشاهدة متطرفة إذا سجلت معامل أعلى من مستوى 0.1 بناءً على توصيات (Weinberg & Abramowitz, 2008). بجمع معاملات مسافة كوك في هذه الدراسة، لوحظ أن 3 مشاهدات كانت بمعاملات مسافة كوك أعلى من مستوى 0.1، وهي بذلك تعتبر مشاهدات متطرفة، لذلك تم حذفها من عينة الدراسة، وترتب على مرحلة المعاينة الأولية للبيانات صافي عينة يبلغ 175، وهي العينة التي تم متابعة إجراء التحليل الإحصائي لها.

رابعاً: أداة الدراسة: تم إعداد أداة الدراسة الحالية والتي تتمثل في الاستبانة لجمع البيانات الأولية عن متغيرات الدراسة، والتي تكونت من الأجزاء التالية:

الجزء الأول المعلومات الشخصية والوظيفية: واشتملت على خمسة متغيرات وهي (الجنس، المستوى العلمي، العمر، عدد سنوات الخبرة، المسمى الوظيفي)

الجزء الثاني: يتناول فقرات التي تقيس التحول الرقمي.

الجزء الثالث: يتناول فقرات أبعاد التي تقيس التكنولوجيا المالية وهي (المدفوعات التكنولوجية، الرقابة المالية التكنولوجية).

الجدول رقم (1): أقسام الاستبانة

الجزء	البُعد	الفقرات
التحول الرقمي	التحول الرقمي	تسعى مديريتنا جاهدةً إلى رقمنة كل ما هو ممكن. وظّفت مديريتنا التحول الرقمي لتحسين وإنشاء خدمات ومنتجات وحلول رقمية جديدة. تسعى مديريتنا إلى تقليل العمل اليدوي والاعتماد على أتمتة العمليات. تجمع مديريتنا كميات هائلة من البيانات من مصادر متعددة. تطمح مديريتنا إلى استخدام التقنيات الرقمية في أنشطة إضافية. تسعى مديريتنا جاهدةً إلى استخدام التكنولوجيا الرقمية لتحسين جودة الخدمات. تسعى مديريتنا جاهدةً نحو تبادل المعلومات الرقمية.
	المجموع	7
التكنولوجيا المالية	المدفوعات التكنولوجية	تعتمد مديريتكم على الدفع الإلكتروني بدلاً من الدفع التقليدي. يوجد في مديريتكم أشكال متنوعة من الدفع الإلكتروني كالدفع من المحافظ والحسابات البنكية بما يتناسب مع احتياجات المستفيدين. تتيح مديريتكم للمستفيدين والمراجعين إجراء دفع للمستحقات عليهم إلكترونياً في أي وقت وبشكل آمن. توفر مديريتكم الخصوصية الكاملة للمستفيدين والمراجعين لعمليات الدفع الإلكتروني.
	الرقابة المالية التكنولوجية	تراقب مديريتكم إلكترونياً أداء العمليات المالية فيها. تطبق مديريتكم التدقيق الإلكتروني على كافة المعاملات في الدائرة المالية. تحدد مديريتكم المشاكل التي تعيق تقديم الخدمات المالية إلكترونياً. تطور مديريتكم أدوات الرقابة المالية باستمرار تحقيق الكفاءة في عمل الدائرة المالية.
	المجموع	8
مجموع الاستبانة		15

المصدر: بالاعتماد على الدراسات السابقة

وبعد تصميم الاستبانة الأولية طبقاً لما تم مراجعته من دراسات وأدبيات سابقة تتعلق بموضوع البحث ومن أمثلتها (Kobusingye et.al, 2026;p22), (Chen & Wang, 2024;p9), (Hamou Iskandar, 2020;P108).

خامساً - مقاييس الدراسة: في بناء استبيان الدراسة تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي (Likert 5 points scale) والذي يقدم خمس درجات للاتفاق على بنود الاستبيان (اتفق بشدة 5، اتفق 4، محايد 3، لا اتفق 2، ولا اتفق بشدة 1). ولعرض الدرجة الكلية لموافقة المبحوثين على متغيرات الدراسة تم الاعتماد على المقياس الثلاثي والذي يصنف المتوسطات الحسابية كالآتي: المتوسطات الحسابية بين (1 - 2.339) تعكس درجة اتفاق منخفضة، المتوسطات الحسابية بين (2.34 - 3.669) تعكس درجة اتفاق متوسطة، والمتوسطات الحسابية بين (3.67 - 5.00) تعكس درجة اتفاق مرتفعة. حيث يبلغ طول الفئة في هذا المقياس 1.33، وتم احتسابه بطرح الحد الأدنى للمقياس الخماسي من الحد الأعلى له، ثم قسمة الناتج على 3، وهو عدد فئات المقياس الثلاثي، وذلك وفقاً للمعادلة التي قدمها Bougie & Sekaran (2019)

سادساً: الأساليب والأدوات الإحصائية: قام تحليل البيانات على تطبيق عدة اختبارات وأدوات إحصائية من خلال الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (The statistical package for social sciences) نسخة 27، وتتوزع الاختبارات الإحصائية لتشمل معاملات الالتواء والتقلطح لمعاينة التوزيع الطبيعي للبيانات، معاملات كرونباخ ألفا ومعاملات ارتباط بيرسون لاختبار الجودة الإحصائية للاستبيان، الإحصاءات الوصفية والتي تشمل التكرارات والنسب المئوية، المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وأخيراً، نماذج الانحدار الخطي المتعدد والبسيط لاختبار فرضيات الدراسة.

سابعاً: معاينة الثبات الإحصائي لأداة الدراسة

تعتبر أداة الدراسة التي تقوم بجمع البيانات ذات ثبات إحصائي إذ تبين قدرتها على إعادة قياس المصطلح النظري بشكل ثابت في كل مرة يتم فيها إعادة استخدام الأداة لقياس ذات المصطلح وفي ظروف مماثلة، وإحصائياً يتم تطبيق معادلة كرونباخ ألفا والتي تختبر مستويات الثبات الإحصائي للمقياس، وتتراوح قيمة هذه المعادلة بين -1 إلى +1 حيث يبلغ أدنى مستوى مقبول للتحقق من الثبات الإحصائي 0.60، ويعتبر حد 0.70 أفضل للحصول على مستويات أعلى من الثبات الإحصائي، وهذا وفقاً لتوصيات كل من (Bougie & Sekaran, 2019). تشير النتائج التي تم عرضها في الجدول رقم (2) أن نتائج معادلة كرونباخ ألفا تجاوزت حد 0.60 لكافة المقاييس في الأداة، وكانت مستويات المعامل جيدة بل وتجاوزت غالبيتها مستوى 0.70، وهو الحد الموصى به لمستويات أعلى من الثبات الإحصائي للأداة، وهو ما يثبت تمتع هذه الأداة بالثبات الإحصائي الجيد.

الجدول رقم (2): معامل كرونباخ ألفا للتحقق من الثبات الإحصائي لأداة الدراسة (ن = 175)

المجال	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا
متغير التحول الرقمي	7	0.802
مجال المدفوعات التكنولوجية	4	0.652
مجال الرقابة المالية التكنولوجية	4	0.789
متغير التكنولوجيا المالية	8	0.832

المصدر: إعداد الباحث اعتماداً على نتائج برنامج SPSS

ثامناً: معاينة الاتساق الداخلي لأداة الدراسة

كما وتعتبر أداة الدراسة ذات اتساق داخلي جيد عندما تتشارك وتساهم جميع الفقرات في تكوين التباين المشترك لكل مجال، حيث أن كل فقرة في مقياس المجال تعتبر مكون من التباين الخاص بالمجال، ولهذا يتحقق الاتساق عندما يثبت إسهام كل فقرة في تكوين التباين الكلي للمجال، ومن خلال الإحصاء، يتم التأكد من الاتساق الداخلي من خلال معاملات ارتباط بيرسون بين كل فقرة والدرجة الكلية للمجال، ويشير (Pallant, 2020) إلى أن متطلبات الاتساق الداخلي تتحقق عندما تسجل كل فقرة داخل مقياس المجال علاقة ارتباط طردية مع مجالها، ويشترط أن تتجاوز علاقة الارتباط أدنى مستوى وهو 0.20، كما ويجب أن تكون العلاقات دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.01. وفقاً للنتائج التي جمعها الجدول رقم (3)، فإن النتائج تؤكد مستويات جيدة من الاتساق الداخلي في الأداة، إذ أن جميع العلاقات المسجلة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.01، وجميعها طردية وأعلى من مستوى 0.20، وهذا يعكس مستويات جيدة من الاتساق الداخلي للأداة.

الجدول رقم (3): معامل ارتباط بيرسون بين الفقرات ومجالاتها للتحقق من الاتساق الداخلي لأداة الدراسة (ن = 175)

المجال	رمز الفقرة	علاقة الارتباط	المجال	رمز الفقرة	علاقة الارتباط
متغير التحول الرقمي	DT1	0.762**	مجال المدفوعات التكنولوجية	TP1	0.659**
	DT2	0.651**		TP2	0.741**
	DT3	0.698**		TP3	0.634**
	DT4	0.646**		TP4	0.764**
	DT5	0.678**	مجال الرقابة المالية التكنولوجية	TFC1	0.745**
	DT6	0.624**		TFC2	0.805**
	DT7	0.673**		TFC3	0.753**
				TFC4	0.826**
					//

**العلاقة دالة عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.01$)

تاسعاً: توافق نموذج الدراسة مع الأساليب الإحصائية:

قبل تطبيق أي من الاختبارات الإحصائية على البيانات، فإنه لا بد من التأكد من توافق البيانات مع الاختبارات الإحصائية، وتعتبر اعتدالية البيانات من أهم شروط التوافق، أما فيما يخص شرط خلو النموذج من الارتباط الخطي المتعدد، فنظراً إلى أن النموذج لا يحتوي على أبعاد للمتغير المستقل، فإن هذه المشكلة غير واردة لهذا لا يوجد حاجة لتطبيق أي من اختبارات الكشف عن الارتباط الخطي المتعدد. فيما يخص التحقق من اعتدالية البيانات، فإن تماثل ذيلى منحنى البيانات يقدم دليل ملموس على اعتدالية البيانات، وتعتبر ذيول المنحنى متماثلة عندما تخلو ذيول البيانات من مشاكل الالتواء الشديد أو التفلطح الشديد. يوصي (George, 2011) بمعاينة مؤشرات الالتواء والتفلطح للحكم على اعتدالية البيانات، يوصي بحدود مثلى لهذه المؤشرات وهي $2.3 \pm$ لمعامل الالتواء و $3.6 \pm$ لمعامل التفلطح. وفقاً للنتائج التي قدمها الجدول

رقم (4)، فإن المستويات التي سجلها كلا المعاملين وقعت ضمن الحدود المثلى ولم تتجاوز لتحصل إلى مستويات مرتفعة، مما يدل على اعتدالية البيانات، وهذا يؤكد على صحة البيانات للخضوع للاختبارات الإحصائية.

الجدول رقم (4): معامل الالتواء ومعامل التفلطح للتحقق من اعتدالية بيانات الدراسة (ن = 175)

المجال	معامل الالتواء	معامل التفلطح
متغير التحول الرقمي	0.106	-0.032
مجال المدفوعات التكنولوجية	-0.364	0.651
مجال الرقابة المالية التكنولوجية	-0.123	0.561
متغير التكنولوجيا المالية	-0.339	0.863

المصدر: إعداد الباحث اعتماداً على نتائج برنامج SPSS

عاشراً: الخصائص الديموغرافية والوظيفية لعينة الدراسة:

قدمت التكرارات والنسب المئوية في الجدول رقم (5) عرضاً للخصائص الديموغرافية والوظيفية لعينة الدراسة، وبينت النتائج بمجملها خصائص متنوعة ومثيرة لعينة المبحوثين من حيث تنوعهم وتمتعهم بتأهيل أكاديمي مرتفع، سنوات خبرة جيدة، وهذا يعكس عموماً قدرة العينة الجيدة على الإجابة على استبيان الدراسة. جاء توزيع المبحوثين كالآتي: النوع الاجتماعي: سجل الذكور (ن = 89، 50.9%)، بينما سجلت الإناث (ن = 86، 49.1%). العمر: سجلت الفئات العمرية النتائج الآتية: الفئة العمرية من 25 سنة إلى 30 سنة (ن = 2، 1.1%)، الفئة العمرية من 31 سنة إلى 35 سنة (ن = 33، 18.9%)، الفئة العمرية من 36 سنة إلى 40 سنة (ن = 79، 45.1%)، الفئة العمرية من 41 سنة إلى 45 سنة (ن = 37، 21.1%)، الفئة العمرية من 46 سنة إلى 50 سنة (ن = 18، 10.3%)، والفئة العمرية 51 سنة فأكثر (ن = 6، 3.4%). أما نتائج المؤهل العلمي فقد كانت كما يلي: مؤهل دبلوم فأقل (ن = 6، 3.4%)، ومؤهل بكالوريوس (ن = 131، 74.9%)، ومؤهل ماجستير (ن = 38، 21.7%).

بينما جاءت نتائج سنوات الخبرة وفق الآتي: فئة 5 سنوات فأقل (ن = 8، 4.6%)، فئة من 5 سنوات إلى 10 سنوات (ن = 101، 57.7%)، فئة من 11 سنة إلى 15 سنة (ن = 57، 32.6%)، فئة من 16 سنة إلى 20 سنة (ن = 5، 2.9%)، وفئة من 21 سنة إلى 25 سنة (ن = 4، 2.3%). أخيراً، حلت نتائج المسميات الوظيفية كما يلي: مسمى مدير حسابات (ن = 4، 2.3%)، مسمى معاون مدير حسابات (ن = 4، 2.3%)، مسمى مدير تدقيق (ن = 6، 3.4%)، مسمى معاون مدير تدقيق (ن = 8، 4.6%)، مسمى مدقق (ن = 56، 32.0%)، ومسمى محاسب (ن = 97، 55.4%).

الجدول رقم (5): التكرارات والنسب المئوية لعرض الخصائص الديموغرافية والوظيفية لعينة الدراسة (ن = 175)

الخاصية	الفئة	التكرار	النسبة
النوع الاجتماعي	ذكر	89	50.9%
	أنثى	86	49.1%
العمر	من 25 سنة إلى 30 سنة	2	1.1%

الخاصية	الفئة	التكرار	النسبة
	من 31 سنة إلى 35 سنة	33	18.9%
	من 36 سنة إلى 40 سنة	79	45.1%
	من 41 سنة إلى 45 سنة	37	21.1%
	من 46 سنة إلى 50 سنة	18	10.3%
	51 سنة فأكثر	6	3.4%
المؤهل العلمي	دبلوم فأقل	6	3.4%
	بكالوريوس	131	74.9%
	ماجستير	38	21.7%
	دكتوراه	--	--
سنوات الخبرة	5 سنوات فأقل	8	4.6%
	من 5 سنوات إلى 10 سنوات	101	57.7%
	من 11 سنة إلى 15 سنة	57	32.6%
	من 16 سنة إلى 20 سنة	5	2.9%
	من 21 سنة إلى 25 سنة	4	2.3%
	26 سنة فأكثر	--	--
المسمى الوظيفي	مدير حسابات	4	2.3%
	معاون مدير حسابات	4	2.3%
	مدير تدقيق	6	3.4%
	معاون مدير تدقيق	8	4.6%
	مدقق	56	32.0%
	محاسب	97	55.4%

المصدر: إعداد الباحث اعتماداً على نتائج برنامج SPSS

الحادي عشر: عرض التحليل الوصفي لمتغيرات الدراسة: بالاعتماد على المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، عرض الجدول التحليل الوصفي لمتغيرات النموذج، وبينت النتائج مؤشرات جيدة فيما يخص مسيرة مديرة تربية البصرة في كل من التحول الرقمي والتكنولوجيا المالية، إلا أنه على الرغم من هذه المؤشرات الجيدة والمتمثلة بمستويات متوسطة من المسيرة الرقمية والتكنولوجية، إلا أنه يمكن للمديرة الوصول إلى مستويات أعلى في هذا المجال. سجلت المتوسطات الحسابية لجميع المتغيرات درجات متوسطة من الموافقة إذ سجل متغير التحول الرقمي متوسط حسابي (3.54)، بينما

سجل متغير التكنولوجيا المالية متوسط حسابي عام (3.61)، وسجل المجالين أيضاً درجات موافقة متوسطة كالآتي: مجال المدفوعات التكنولوجية (3.66)، ومجال الرقابة المالية التكنولوجية (3.56). كما وسجلت جميع الانحرافات المعيارية مستويات منخفضة لم تصل إلى مستوى 1، وهذا يبرز تجمع الإجابات حول المتوسطات الحسابية الخاصة بها، مما يعكس الإجماع والتقارب بين المبحوثين.

الجدول رقم (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعرض التحليل الوصفي لمتغيرات النموذج (ن = 175)

المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة	المجال
				متغير التحول الرقمي
3.54	0.63	--	متوسطة	المتوسط الحسابي العام
				متغير التكنولوجيا المالية
3.66	0.63	1	متوسطة	مجال المدفوعات التكنولوجية
3.56	0.48	2	متوسطة	مجال الرقابة المالية التكنولوجية
3.61	0.52	--	متوسطة	المتوسط الحسابي العام

المصدر: إعداد الباحث اعتماداً على نتائج برنامج SPSS

الثاني عشر: نتائج اختبار فرضيات الدراسة

ينتقل هذا الجزء إلى عرض النتائج التي تعتبر جوهر هذه الدراسة، وهو بالكشف عن نتائج اختبار الفرضيات والتي تم اختبارها من خلال كل من علاقة ارتباط بيرسون ونموذج الانحدار الخطي البسيط، وكانت النتائج كالآتي:

الفرضية الرئيسية الأولى: توجد علاقة ارتباط بين التحول الرقمي واستخدام التكنولوجيا المالية في مديرية تربية البصرة.

عرض الجدول رقم (7) نتائج اختبار هذه الفرضية من خلال علاقة ارتباط بيرسون بين المتغيرات:

الجدول رقم (7): علاقات ارتباط بيرسون لعرض اختبار الفرضية الرئيسية الأولى (ن = 175)

المتغير التحول الرقمي	المجال
0.612**	مجال المدفوعات التكنولوجية
0.701**	مجال الرقابة المالية التكنولوجية
0.692**	متغير التكنولوجيا المالية

العلاقة دالة عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.01$)

بينت نتائج علاقات ارتباط بيرسون علاقات طردية دالة إحصائياً بين متغيرات النموذج، كما وكانت جميع العلاقات دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية 0.01، وتشير هذه العلاقات الطردية إلى أن ارتفاع مستويات التحول الرقمي يؤدي إلى ارتفاع مستويات التكنولوجيا المالية عموماً، وارتفاع مستويات مجالاتها أيضاً. سجلت العلاقة بين متغير التحول

الرقمي ومتغير التكنولوجيا المالية (0.692***)، وسجلت العلاقة بين متغير التحول الرقمي ومجال المدفوعات التكنولوجية (0.612***)، وسجلت العلاقة بين متغير التحول الرقمي ومجال الرقابة المالية التكنولوجية (0.701***) وفقاً للنتائج السابقة فإنه يمكن دعم الفرضية الرئيسة الأولى.

الفرضية الرئيسة الثانية: يوجد أثر للتحول الرقمي على استخدام التكنولوجيا المالية بأبعادها (المدفوعات التكنولوجية، الرقابة المالية التكنولوجية) في مديرية تربية البصرة.

تم تطبيق نموذج الانحدار الخطي البسيط لاختبار الفرضية الثانية ويقدمها الجدول رقم (8):

الجدول رقم (8): نموذج الانحدار الخطي البسيط لعرض اختبار الفرضية الرئيسة الثانية (ن = 175)

دالة النموذج		قيمة F	معامل الارتباط R	معامل التباين المفسر R ²	نموذج الانحدار الخطي
0.000*		158.859	0.692	0.479	
اختبار (T)		المعاملات القياسية	المعاملات غير القياسية		المتغير المستقل
الدالة	قيمة (T)	قيمة بيتا (β)	الخطأ المعياري	قيمة b	
0.000*	9.664	--	0.164	1.583	القيمة الثابتة (a)
0.000*	12.604	0.692	0.045	0.573	التحول الرقمي

المتغير التابع: التكنولوجيا المالية في مديرية تربية البصرة

الأثر دال إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)

عرض الجدول رقم (8) نتائج معادلة الانحدار الخطي البسيط، وبينت وجود أثر معنوي عند مستوى الدلالة الإحصائية 0.05 للتحول الرقمي على التكنولوجيا المالية في مديرية تربية البصرة، سجل النموذج معامل F محسوب بلغ (158.859). سجل النموذج معامل ارتباط R بلغ (0.692)، وهذا يشير إلى علاقة ارتباط إيجابية بمستوى متوسط، أي كلما ارتفعت مستويات التحول الرقمي، قابلها ارتفاع بدرجة متوسطة في التكنولوجيا المالية، وهو ما يفترضه نموذج الدراسة، كما سجل معامل التباين المفسر R² في النموذج (0.479)، وهذا يعني أن 47.9% من التباين في حصول التكنولوجيا المالية سببها التحول الرقمي، مما يدل على جوهرية التحول الرقمي في تفسير التكنولوجيا المالية. أخيراً، سجل معامل بيتا (0.692)، مما يعني أن كل 1% من التحول الرقمي يقابلها تحسين بمقدار 69.2% في التكنولوجيا المالية. تشير النتائج السابقة إلى إمكانية دعم الفرضية الرئيسة الثانية.

يوجد أثر للتحول الرقمي على استخدام المدفوعات التكنولوجية في مديرية تربية البصرة

تم تطبيق نموذج الانحدار الخطي البسيط لاختبار الفرضية الفرعية الأولى ويقدمها الجدول رقم (9):

الجدول رقم (9): نموذج الانحدار الخطي البسيط لعرض اختبار الفرضية الفرعية الأولى (ن = 175)

نموذج الانحدار الخطي		معامل الارتباط R	معامل التباين المفسر R ²	قيمة F	دالة النموذج
		0.612	0.375	103.596	0.000*
المتغير المستقل		المعاملات غير القياسية		المعاملات القياسية	اختبار (T)
		قيمة b	الخطأ المعياري	قيمة بيتا (β)	قيمة (T)
القيمة الثابتة (a)		1.497	0.216	--	6.924
التحول الرقمي		0.610	0.060	0.612	10.178

المتغير التابع: المدفوعات التكنولوجية في مديرية تربية البصرة

الأثر دال إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)

عرض الجدول رقم (9) نتائج معادلة الانحدار الخطي البسيط، و بينت وجود أثر معنوي عند مستوى الدلالة الإحصائية 0.05 للتحول الرقمي على المدفوعات التكنولوجية في مديرية تربية البصرة، سجل النموذج معامل F محسوب بلغ (103.596). سجل النموذج معامل ارتباط R بلغ (0.612)، وهذا يشير إلى علاقة ارتباط إيجابية بمستوى متوسط، أي كلما ارتفعت مستويات التحول الرقمي، قابلها ارتفاع بدرجة متوسطة في المدفوعات التكنولوجية، وهو ما يفترضه نموذج الدراسة، كما سجل معامل التباين المفسر R^2 في النموذج (0.375)، وهذا يعني أن 37.5% من التباين في حصول المدفوعات التكنولوجية سببها التحول الرقمي، مما يدل على جوهرية التحول الرقمي في تفسير المدفوعات التكنولوجية. أخيراً، سجل معامل بيتا (612.)، مما يعني أن كل 1% من التحول الرقمي يقابلها تحسين بمقدار 61.2% في المدفوعات التكنولوجية. تشير النتائج السابقة إلى إمكانية دعم الفرضية الفرعية الأولى.

يوجد أثر للتحول الرقمي على استخدام الرقابة المالية التكنولوجية في مديرية تربية البصرة،

تم تطبيق نموذج الانحدار الخطي البسيط لاختبار الفرضية الفرعية الثانية ويقدمها الجدول رقم (10):

الجدول رقم (10): نموذج الانحدار الخطي البسيط لعرض اختبار الفرضية الفرعية الثانية (ن = 175)

نموذج الانحدار الخطي		معامل الارتباط R	معامل التباين المفسر R ²	قيمة F	دالة النموذج
		0.701	0.491	166.991	0.000*
المتغير المستقل		المعاملات غير القياسية		المعاملات القياسية	اختبار (T)
		قيمة b	الخطأ المعياري	قيمة بيتا (β)	قيمة (T)
القيمة الثابتة (a)		1.669	0.149	--	11.182
التحول الرقمي		0.535	0.041	0.701	12.923

المتغير التابع: الرقابة المالية التكنولوجية في مديرية تربية البصرة

الأثر دال إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)

عرض الجدول رقم (10) نتائج معادلة الانحدار الخطي البسيط، وبينت وجود أثر معنوي عند مستوى الدلالة الإحصائية 0.05 للتحول الرقمي على الرقابة المالية التكنولوجية في مديرية تربية البصرة، سجل النموذج معامل F محسوب بلغ (166.991). سجل النموذج معامل ارتباط R بلغ (0.701)، وهذا يشير إلى علاقة ارتباط إيجابية بمستوى مرتفع، أي كلما ارتفعت مستويات التحول الرقمي، قابلها ارتفاع بدرجة مرتفعة في الرقابة المالية التكنولوجية، وهو ما يفترضه نموذج الدراسة، كما سجل معامل التباين المفسر R^2 في النموذج (0.491)، وهذا يعني أن 49.1% من التباين في حصول الرقابة المالية التكنولوجية سببها التحول الرقمي، مما يدل على جوهرية التحول الرقمي في تفسير الرقابة المالية التكنولوجية. أخيراً، سجل معامل بيتا (701.)، مما يعني أن كل 1% من التحول الرقمي يقابلها تحسين بمقدار 70.1% في الرقابة المالية التكنولوجية. تشير النتائج السابقة إلى إمكانية دعم الفرضية الفرعية الثانية.

المبحث الرابع: الاستنتاجات والتوصيات

يحتوي هذا القسم من هذا البحث على أهم الاستنتاجات والتوصيات التي توصل إليها الباحث فيما يتعلق بأثر التحول الرقمي على استخدام التكنولوجيا المالية في مديرية تربية البصرة، من خلال القيام بإجراء التحليل الإحصائي وكذلك بالإضافة إلى ما احتواه الإطار النظري.

الاستنتاجات

أظهرت النتائج وجود مستوى متوسط للتحول الرقمي في مديرية تربية البصرة، ووجود مستوى متوسط للتكنولوجيا المالية، كما جاءت أبعاد التكنولوجيا المالية بمستوى متوسط وكانت على النحو الآتي: أولاً بُعد المدفوعات التكنولوجية، يليه بُعد الرقابة المالية التكنولوجية في مديرية تربية البصرة.

وجود علاقات ارتباط طردية بين التحول الرقمي والتكنولوجيا المالية، كما بينت أن ارتفاع مستويات التحول الرقمي يؤدي إلى ارتفاع مستويات التكنولوجيا المالية بدرجة مرتفعة في مديرية تربية البصرة.

وجود أثر معنوي إيجابي للتحول الرقمي على التكنولوجيا المالية في مديرية تربية البصرة، كما بينت النتائج وجود علاقة ارتباط إيجابية بين التحول الرقمي والتكنولوجيا المالية بمعنى أنه كلما ارتفعت مستويات التحول الرقمي، قابلها ارتفاع بدرجة متوسطة في التكنولوجيا المالية في مديرية تربية البصرة.

وجود أثر معنوي إيجابي للتحول الرقمي على المدفوعات التكنولوجية في مديرية تربية البصرة، كما بينت النتائج أيضاً وجود علاقة ارتباط إيجابية بمستوى متوسط، بمعنى أنه كلما ارتفعت مستويات التحول الرقمي، قابلها ارتفاع بدرجة متوسطة في المدفوعات التكنولوجية.

وجود أثر معنوي إيجابي للتحول الرقمي على الرقابة المالية التكنولوجية في مديرية تربية البصرة، كما بينت النتائج وجود علاقة ارتباط إيجابية بمستوى مرتفع، بمعنى أنه كلما ارتفعت مستويات التحول الرقمي، قابلها ارتفاع بدرجة مرتفعة في الرقابة المالية التكنولوجية.

هذه النتائج تبين أن مديرية تربية البصرة لديها برامج للتحول الرقمي وتعمل على مواكبة التحولات التقنية وإدخال هذه التقنيات في تنفيذ وإنجاز معاملاتها ورفع جودة الخدمات التي تقدمها للمستفيدين، كما يتضح أيضاً أن مديرية تربية البصرة

لديها برامج للتكنولوجيا المالية، وعلى وجه الخصوص تواكب متطلبات المستفيدين من حيث إتاحة خدمات الدفع الرقمية عبر استخدام نظام الدفع الإلكتروني الخاص بوزارة التربية العراقية، وأيضاً لها ترابط أفقي مع كافة التطبيقات المالية في العراق، إلا أنه يتوجب على مديرية تربية أن تعمل جاهدة على رفع مستوى التحول الرقمي وأيضاً الاعتماد الكامل على التكنولوجيا المالية لإتمام عمليات الدفع.

التوصيات

بناءً على النتائج التي توصل إليها هذا البحث والذي تناول أثر التحول الرقمي على استخدام التكنولوجيا المالية في مديرية تربية البصرة، تم تقديم عدداً من التوصيات العلمية والمستقبلية وهي على النحو الآتي:

التوصيات العلمية

توصي الدراسة لمديرية تربية البصرة باستثمار أعلى في التحول الرقمي، لمواكبة ما يستجد في هذا المجال والوصول إلى مستويات أعلى للتحول الرقمي.

توصي الدراسة لمديرية تربية البصرة باستمرار جهودها لتعزيز مستويات كل من استخدام المدفوعات التكنولوجية ووسائل الرقابة المالية التكنولوجية.

توصي الدراسة لمديرية تربية البصرة بالتطبيق الأمثل للتحول الرقمي لتعزيز دوره بشكل أفضل في دعم التكنولوجيا المالية. ضرورة رفد المديرية الأجهزة والتقنيات الحديثة تماشياً مع التطورات الرقمية المتسارعة، وأيضاً العمل على تحديث أنظمة معلومات المديرية وجعلها تصبح أكثر سهولة في الاستخدام سواء للموظفين والمستفيدين.

يوصى للدراسات المستقبلية بالعمل على دراسة الجوانب الإدارية التي تعزز وتقلل الاستفادة من التكنولوجيا المالية والتحول الرقمي الذي تتبناه المديرية.

ضرورة الاهتمام بتطوير مهارات وقدرات الموظفين على استخدام التقنيات الرقمية الحديثة، لما التسريع في التحول الرقمي وأيضاً لسرعة إنجاز الخدمات المقدمة للمستفيدين تمهيداً لتصبح كافة خدمات المديرية الإلكترونية.

ضرورة تبني خدمة الدفع عبر الهاتف المحمول، وفهم العملاء من أجل تطبيق التقنيات المالية الناشئة. ضرورة العمل على جعل نظام المديرية نظام متكامل من خلال تطبيق نظام تخطيط الموارد لجعل كافة أنظمة المديرية الداخلية لكل الأقسام متكاملة مع بعضها وأيضاً ترابطها مع الأنظمة الخارجية من الاستفادة من تقنيات الحوسبة السحابية والذكاء الاصطناعي في تطوير أعمال المديرية.

التوصيات المستقبلية

من خلال هذه الدراسة نوصي الباحثين بإجراء أبحاث مستقبلية:

إجراء أبحاث مستقبلية تتناول تأثير استخدام التقنيات الرقمية على جودة الخدمات للمستفيدين .

دراسة أثر استخدام التحول الرقمي على الأداء المالي في مديرية تربية البصرة.

دراسة أثر التكنولوجيا المالية على جودة الخدمات المالية في سياق المؤسسات العراقية.

دراسة أثر التحول الرقمي على جودة المعلومات المحاسبية في سياق المؤسسات العراقية.

دراسة دور التكنولوجيا المالية في إعداد التقارير المالية والتدقيق المالي لمنع الاحتيال في سياق المؤسسات العراقية.

دراسة أثر التحول الرقمي على جودة الرقابة الداخلية بوجود دعم الإدارة العليا كمتغير معدل في سياق المؤسسات العراقية.

دراسة أثر التكنولوجيا المالية على المرونة المالية والشمول المالي في سياق المؤسسات العراقية.

دراسة أثر استخدام تطبيقات التكنولوجيا المالية على رضا العملاء في سياق المؤسسات العراقية.

دراسة أثر التكنولوجيا المالية على الأداء المالي بوجود الابتكار التكنولوجي كمتغير معدل في سياق المؤسسات العراقية.

دراسة أثر التحول الرقمي على جودة التدقيق الداخلي بوجود مبادئ الحوكمة المؤسسية كمتغير معدل في سياق المؤسسات العراقية.

دراسة أثر الحوكمة الرقمية على تطبيق التكنولوجيا المالية في سياق المؤسسات المالية العراقية.

References:

- Abdulreda, M. S., Kareem, H. M., & Harjan, S. A. (2020). Financial Technology and its Role in Achieving Sustainable Development. *Cihan University-Erbil Journal of Humanities and Social Sciences*, 4(2), 127-135. <https://doi.org/10.24086/cuejhss.v4n2y2020.pp127-135>
- Amin, M., Gohar, M., & Ali, I. (2025). Impact of digital transformation on SME's marketing performance: role of social media and market turbulence. *Discover Sustainability*, 6(1), 378. <https://doi.org/10.1007/s43621-025-01228-3>.
- Antwi-Wiafe, K., Asante, G. N., & Takyi, P. O. (2023). Is financial technology a complement or substitute for domestic financial institutions in Ghana?. *Journal of Financial Economic Policy*, 15(4-5), 424-443. DOI 10.1108/JFEP-02-2023-0038.
- Ayodeji, D. C., Oyeyipo, I., Nwaozomudoh, M. O., Isibor, N. J., Obianuju, E. A. B. A. M., & Onwuzulike, C. (2024). Modeling the future of finance: Digital transformation, fintech innovations, market adaptation, and strategic growth. *World Journal of Innovation and Modern Technology*, 8(6), 138-184. <https://doi.org/10.56201/wjimt.v8.no6.2024.pg138.184>.
- Baiyere, A., Salmela, H., & Tapanainen, T. (2020). Digital transformation and the new logics of business process management. *European journal of information systems*, 29(3), 238-259. <https://doi.org/10.1080/0960085X.2020.1718007>.
- Bergmann, M., Maçada, A. C. G., de Oliveira Santini, F., & Rasul, T. (2023). Continuance intention in financial technology: a framework and meta-analysis. *International Journal of Bank Marketing*, 41(4), 749-786. DOI 10.1108/IJBM-04-2022-0168.
- Bondar, S., Hsu, J. C., Pfouga, A., & Stjepandić, J. (2017). Agile digital transformation of System-of-Systems architecture models using Zachman framework. *Journal of Industrial Information Integration*, 7, 33-43/10.1016/j.jii.2017.03.001.
- Bougie, R., & Sekaran, U. (2019). *Research methods for business: A skill building approach*. John Wiley & sons. <https://www.wiley-vch>.
- Butt, A., Imran, F., Helo, P., & Kantola, J. (2024). Strategic design of culture for digital transformation. *Long Range Planning*, 57(2), 102415. <https://doi.org/10.1016/j.lrp.2024.102415>.
- Cennamo, C., Dagnino, G. B., Di Minin, A., & Lanzolla, G. (2020). Managing digital transformation: Scope of transformation and modalities of value co-generation and delivery. *California Management Review*, 62(4), 5-16. <https://doi.org/10.1177/0008125620942136>.
- Chen, D., & Wang, S. (2024). Digital transformation, innovation capabilities, and servitization as drivers of ESG performance in manufacturing SMEs. *Scientific Reports*, 14(1), 24516. <https://doi.org/10.1038/s41598-024-76416-8>.
- Chen, Y. (2017). Integrated and intelligent manufacturing: Perspectives and enablers. *Engineering*, 3(5), 588-595. <https://doi.org/10.1016/J.ENG.2017.04.009>.
- Chouaibi, S., Festa, G., Quaglia, R., & Rossi, M. (2022). The risky impact of digital transformation on organizational performance—evidence from Tunisia. *Technological Forecasting and Social Change*, 178, 121571/10.1016/j.techfore.2022.121571.

- Chwiłkowska-Kubala, A., Cyfert, S., Malewska, K., Mierzejewska, K., & Szumowski, W. (2023). The impact of resources on digital transformation in energy sector companies. The role of readiness for digital transformation. *Technology in Society*, 74, 102315 . <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2023.102315>.
- Efawati, Y., Rachman, A., Andriani, R., & Veranita, M. (2025). Digital Transformation and Organizational Resilience: The Mediating Role of Digital Literacy. *International Journal Administration, Business & Organization*, 6(3), 457-471 . <https://ijabo.a3i.or.id/index.php/ijabo>.
- Farida, M. N., Soesatyo, Y., & Aji, T. S. (2021). Influence of Financial Literacy and Use of Financial Technology on Financial Satisfaction through Financial Behavior. *International journal of education and literacy studies*, 9(1), 86-95 . <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.9n.1p.86>.
- Garzoni, A., De Turi, I., Secundo, G., & Del Vecchio, P. (2020). Fostering digital transformation of SMEs: a four levels approach. *Management Decision*, 58(8), 1543-1562 . <https://doi.org/10.1108/MD-07-2019-0939>.
- George, D. (2011). SPSS for windows step by step: A simple study guide and reference, 17.0 update, 10/e. Pearson Education. https://books.google.com/books/about/SPSS_for_Windows_Step_by_Step
- Guo, L., & Xu, L. (2021). The effects of digital transformation on firm performance: Evidence from China's manufacturing sector. *Sustainability*, 13(22), 12844 . <https://doi.org/10.3390/su132212844>.
- Hamou Iskandar, Zahraa Jarallah. (2020). The role of financial technology in enhancing the effectiveness of financial inclusion. A standard study of the opinions of a sample of employees at the Mosul Bank for Development and Investment in Nineveh Governorate. *Journal of Management and Economics*, Volume (9), Issue (30). <https://search.emarefa.net>
- Harfoush, Saida. (2019). Financial Technology: A Promising Industry in the Arab World. *Scientific Horizons*, 11(3), 724-744. <https://doi.org/10.35554/1697-011-003-041>.
- Hess, T., Matt, C., Benlian, A., & Wiesböck, F. (2020). Options for formulating a digital transformation strategy. In *Strategic information management* (pp. 151-173). Routledge .<https://doi.org/10.4324/9780429286797-7>.
- Hidayati, N. (2022). Digital transformation and human resources readiness: A strategic concept higher education value. *International Journal of Economics, Business and Accounting Research (IJEBAAR)*, 6(3), 1269-1277 .<https://jurnal.stie-aas.ac.id/index.php/IJEBAAR>.
- Hinings, B., Gegenhuber, T., & Greenwood, R. (2018). Digital innovation and transformation: An institutional perspective. *Information and organization*, 28(1), 52-61/10.1016 .j.infoandorg.2018.02.004.
- Hua, X., Huang, Y., & Zheng, Y. (2019). Current practices, new insights, and emerging trends of financial technologies. *Industrial management & data systems*, 119(7), 1401-1410 .DOI 10.1108/IMDS-08-2019-0431.
- Huynh Thi Thu, S., Pham, M., & Luc, H. N. (2025). Leveraging digital human resource management to optimize organizational performance in Vietnam. *Humanities and Social Sciences Communications*, 12(1), 802 .<https://doi.org/10.1057/s41599-025-05113-2>.
- Kampoowale, I., Hussien Musa, A. M., Adam Abdalla, A. A., Iftikhar, H., Abdelraheem, A. A. E., & Elamin Elboukhari, Y. A. (2026). Assessing the mediating role of human capital in the relationship between digital transformation and firm performance.

- Journal of Manufacturing Technology Management, 37(1), 1-22 .
<https://doi.org/10.1108/JMTM-02-2025-0122>.
- Khalifa, Nabil Ali Mohammed and Al-Makhlafi, Mutahhar Saif. (2026). The role of financial technology in developing the digital economy in the Yemeni banking sector (a field study on banks operating in the capital city of Sana'a). Journal of Amran University, 6(12), 34-34. <https://doi.org/10.59145>.
- Kobusingye, L., Xiao, Y., & Ntizoyimana, J. C. (2026). Digital transformation, innovation and market expansion capabilities: exploring pathways to organizational growth in SMEs across East African countries. Business Process Management Journal, 32(4), 1460-1483 .<https://doi.org/10.1108/BPMJ-03-2025-0341>.
- 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 .<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>.
- Lu, Y.; Wang, H.; Xu, X. (2019). Manu Service ontology: A product data model for service-oriented business interactions in a cloud manufacturing environment. J. Intell. Manuf. 2019, 30, 317–334. <https://doi.org/10.1007/s10845-016-1250-x>.
- Maqbuli, H. A., & Al-Mahmoudi, F. M. (2026). Digital transformation and organizational performance: Evidence from the banking sector in a developing economy. Social Sciences & Humanities Open, 13, 102573 .
<https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2026.102573>.
- Mittal, R., Kathuria, T., Saini, M., Dhingra, B., & Yadav, M. (2023). Effect of financial inclusion and fintech on the effectiveness of Indian monetary policy: an empirical investigation. International Journal of Social Economics, 50(12), 1702-1718. DOI 10.1108/IJSE-01-2023-0034.
- Nadkarni, S., & Prügl, R. (2021). Digital transformation: a review, synthesis and opportunities for future research: S. Nadkarni, R. Prügl. Management review quarterly, 71(2), 233-341 .<https://doi.org/10.1007/s11301-020-00185-7>.
- Najaf, K., Ali, M., Asiaei, K., & Dhiaf, M. M. (2026). The Impact of carbon emissions on market performance: fintech versus non-fintech. Electronic Commerce Research, 26(3), 3177-3196 .<https://doi.org/10.1007/s10660-024-09866-x>.
- Pallant, J. (2020). SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using IBM SPSS. Routledge. <https://doi.org>.
- Paschou, T., Rapaccini, M., Adrodegari, F., & Saccani, N. (2020). Digital servitization in manufacturing: A systematic literature review and research agenda. Industrial Marketing Management, 89, 278-292 .
<https://doi.org/10.1016/j.indmarman.2020.02.012>.
- PH, H. (2023). Mobile payment service adoption: understanding customers for an application of emerging financial technology. Information & Computer Security, 31(2), 145-171 . DOI 10.1108/ICS-04-2022-0058.
- Sampat, B., Mogaji, E., & Nguyen, N. P. (2024). The dark side of FinTech in financial services: a qualitative enquiry into FinTech developers' perspective. International Journal of Bank Marketing, 42(1), 38-65 .DOI 10.1108/IJBM-07-2022-0328.
- Sangwan, V., Harshita, Prakash, P., & Singh, S. (2020). Financial technology: a review of extant literature. Studies in Economics and Finance, 37(1), 71-88 .DOI 10.1108/SEF-07-2019-0270.
- Shah, S. A. A., Fianto, B. A., Sheikh, A. E., Sukmana, R., Kayani, U. N., & Bin Ridzuan, A. R. (2023). Role of fintech in credit risk management: an analysis of Islamic banks in Indonesia, Malaysia, UAE and Pakistan. Journal of Science and Technology Policy Management, 14(6), 1128-1154 .DOI 10.1108/JSTPM-06-2022-0104.

- Teng, X., Wu, Z., & Yang, F. (2022). Research on the relationship between digital transformation and performance of SMEs. *Sustainability*, 14(10), 6012 . <https://doi.org/10.3390/su14106012>.
- Vial, G. (2019). Understanding digital transformation: A review and a research agenda. *The journal of strategic information systems*, 28(2), 118-144 .<https://www.elsevier.com>.
- Weinberg, S. L., & Abramowitz, S. K. (2008). *Statistics using SPSS: An integrative approach*. Cambridge University Press. https://books.google.com/books/about/Statistics_Using_SPSS
- Xu, M., Zhang, Y., Sun, H., Tang, Y., & Li, J. (2024). How digital transformation enhances corporate innovation performance: The mediating roles of big data capabilities and organizational agility. *Heliyon*, 10 .(14)<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0>.
- Yu, J., & Moon, T. (2021). Impact of digital strategic orientation on organizational performance through digital competence. *Sustainability*, 13(17), 9766 . <https://doi.org/10.3390/su13179766>.
- Yuan, X. (2025). Integrating Fintech, CSR, and green finance: impacts on financial and environmental performance in China. *Humanities and Social Sciences Communications*, 12(1), 1072 .<https://doi.org/10.1057/s41599-025-05064-8>.
- Zareie, M., Attig, N., El Ghouli, S., & Fooladi, I. (2024). Firm digital transformation and corporate performance: The moderating effect of organizational capital. *Finance Research Letters*, 61, 105032 .<https://doi.org/10.1016/j.frl.2024.105032>.

عنوان البحث

**أثر الحوكمة المؤسسية في تعزيز جودة التدقيق الداخلي: دراسة تحليلية في
مديرية تربية البصرة**

م. م. علاء حسين كاظم الربيعي¹

¹ المديرية العامة لتربية محافظة البصرة، العراق.

HNSJ, 2026, 7(11); <https://doi.org/10.53796/hnsj711/25>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/711/25>

تاريخ النشر: 2026/11/01م

تاريخ القبول: 2026/10/17م

تاريخ الاستقبال: 2026/10/10م

المستخلص

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر الحوكمة المؤسسية في تعزيز جودة التدقيق الداخلي في مديرية تربية البصرة. واعتمدت المنهج الوصفي التحليلي، وجمعت البيانات باستبانة إلكترونية باستخدام أسلوب الحصر الشامل. بلغ عدد الاستبانات المستلمة 181 استبانة، واعتمد التحليل على 179 استبانة بعد الإبعاد الأولي للبيانات، باستخدام برنامج (SPSS V27). تناولت الدراسة الحوكمة المؤسسية بأبعادها: الشفافية، والنزاهة وأخلاقيات العمل، والمساءلة، والمسؤولية، والعدالة، والاستقلالية، وجودة التدقيق الداخلي بأبعادها: استقلالية المدققين الداخليين، والكفاءة المهنية، وطبيعة العمل، وأنشطة التدقيق الداخلي. أظهرت النتائج مستوى متوسطاً للحوكمة المؤسسية بمتوسط حسابي عام بلغ (3.03)، ومستوى متوسطاً لجودة التدقيق الداخلي بمتوسط بلغ (2.93). كما أظهرت علاقات ارتباط إيجابية متوسطة إلى مرتفعة بين الحوكمة المؤسسية ومجالاتها وجودة التدقيق الداخلي. وكشف تحليل الانحدار الخطي المتعدد عن أثر دال إحصائياً للحوكمة المؤسسية في جودة التدقيق الداخلي؛ إذ بلغ معامل الارتباط (0.885)، وفسر النموذج (78.4%) من التغير في جودة التدقيق الداخلي. وأوصت الدراسة بتعزيز ممارسات الحوكمة المؤسسية وجودة التدقيق الداخلي في المديرية، وزيادة الاهتمام بالمساءلة والاستقلالية واستقلالية المدققين الداخليين، وتحسين تطبيق مبادئ الحوكمة بما يعزز دورها في تطوير جودة التدقيق الداخلي.

الكلمات المفتاحية: الحوكمة المؤسسية، جودة التدقيق الداخلي، البصرة.

RESEARCH TITLE

The Impact Of Institutional Governance On Enhancing The Quality Of Internal Auditing: An Analytical Study In The Basra Education Directorate

Alaa Hussein Kadhim Al-Rubaie¹

¹ General Directorate of Education in Basra Governorate, Iraq.

HNSJ, 2026, 7(11); <https://doi.org/10.53796/hnsj711/25>

Arabic Scientific Research Identifier: <https://arsri.org/10000/711/25>

Received at 10/10/2026

Accepted at 17/10/2026

Published at 01/11/2026

Abstract

This study examined the impact of institutional governance on internal audit quality in the Basra Education Directorate. A descriptive analytical approach was adopted. Data were collected through an electronic questionnaire using a comprehensive enumeration method. Of 181 questionnaires received, 179 were included in the analysis after initial data preparation. The data were analyzed using SPSS V27. Institutional governance comprised transparency, integrity and work ethics, accountability, responsibility, justice, and independence. Internal audit quality comprised auditor independence, professional competence, the nature of work, and internal audit activities. The results indicated moderate levels of institutional governance and internal audit quality, with overall means of 3.03 and 2.93, respectively. Moderate to strong positive correlations were found between institutional governance and its dimensions and internal audit quality. Multiple linear regression showed a statistically significant effect of institutional governance on internal audit quality. The correlation coefficient was 0.885, and the model explained 78.4% of the variation in internal audit quality. The study recommended greater efforts to strengthen institutional governance and internal audit quality, with particular attention to accountability, independence, and the independence of internal auditors. It also recommended improving the implementation of institutional governance practices to strengthen their contribution to internal audit quality in the directorate.

Keywords: Institutional governance; internal audit quality; Basra.

مقدمة

في السنوات الأخيرة، حظي موضوع الحاكمية المؤسسية باهتمام كبير في بيئة الأعمال بعد حدوث العديد من الأزمات العالمية، حيث تُعتبر الحاكمية المؤسسية أداة بالغة الأهمية في بناء الثقة بين كافة الأطراف، إذ يُعدّ وضع معايير وإجراءات الحاكمية المؤسسية الجيدة أمراً ضرورياً لضمان حقوق كافة الأطراف والحد من المخاطر، وتحسين أداء المؤسسات، وينطلق الباحثون من المتوقع أن تُسهم لوائح الحاكمية المؤسسية معالجة قضايا المساءلة والمسؤولية والفساد والشفافية في المؤسسات الحكومية والخاصة، وبالتالي تحسين أدائها من خلال الحد من المخاطر المالية للمؤسسات (Alsurayyi & Alsughayer, 2025;p57)، وفي ظل ديناميكية السوق الحالية، تحظى الحاكمية المؤسسية الفعالة باهتمام متزايد من الجمهور والهيئات التنظيمية، وتشمل الحاكمية المؤسسية السياسات والقوانين والتعليمات التي تؤثر على إدارة المؤسسة والرقابة عليها، كما تتضمن إطاراً تنظيمياً يضمن الشفافية والنزاهة في علاقة المؤسسة مع مساهميها، ويتألف إطار الحاكمية المؤسسية من عقود داخلية وخارجية بين الموظفين والمساهمين، ويشمل توزيع المسؤوليات والمكافآت والشروط التي تُسهم في تجنب تضارب المصالح (Al Matar & Mgamal, 2019;p2)، كما تعني الحاكمية المؤسسية بوضع إطار متكامل وفعال يضمن تطبيق مبادئ الشفافية والنزاهة والمساءلة والمسؤولية والامتثال للقوانين والتشريعات، مما يعزز هذا التكامل الثقة بين المؤسسة وكافة الأطراف المتعاملة معها من مواردها البشرية والجهات الرقابية والمجتمع ككل، حيث تقوم الحاكمية المؤسسية على مجموعة من المعايير والإجراءات والضوابط لضمان الوصول إلى إدارة فعالة وتعزيز الانضباط الداخلي من خلال توزيع الأدوار والمسؤوليات بعدالة بين إدارة المؤسسة التنفيذية ومجلس الإدارة، الأمر الذي يؤدي إلى اتخاذ قرارات دقيقة وذات جودة عالية على كافة المستويات الإدارية والتنظيمية (Ismail & Al-Mahasneh, 2025;p405)، وعلى الصعيد العالمي، أصبحت المساءلة موضوعاً بالغ الأهمية، مما دفع جميع مديري الشركات العامة (أو ما يُعرف أحياناً بالشركات المملوكة للدولة في بعض الأنظمة القانونية) إلى توخي الحذر بشأن إنفاقهم وتقديم تقارير عن كيفية إنفاق الأموال العامة (Tumwebaze et.al, 2018;p2)، يمكن تعزيز المساءلة من خلال تقديم أدلة ملموسة على العمل المنجز، أو إبراز عملية تقديم الخدمات، أو إعداد التقارير المالية، أو ببساطة حفظ السجلات، وتشير نتائج (Bananuka et.al, 2018;p 142)، أيضاً إلى أن تقديم مخرجات ملموسة أو إبراز الأنشطة هو أقوى وسيلة لضمان المساءلة عن الموارد العامة لمقدميها.

إذ أدت المشاكل المالية التي واجهتها العديد من المؤسسات حول العالم في السنوات الأخيرة إلى الحاجة إلى مجموعة من الضوابط والمبادئ الأخلاقية والمهنية لتحقيق الثقة والمصادقية في المعلومات الواردة في البيانات المالية، وتلعب وظيفة التدقيق دوراً هاماً في جميع المؤسسات، فهي تزود الإدارة العليا بالمعلومات اللازمة التي تساعد في اتخاذ القرارات، كما توفر معلومات حول كفاءة وفعالية نظام الرقابة الداخلية المطبق في هذه المؤسسات (Bilal et.al, 2018;p257)، كما تتمثل مهام قسم التدقيق الداخلي في تقييم ومراقبة تنفيذ نظام الرقابة الداخلية والتحقق من امتثال المؤسسة وموظفيها للقوانين واللوائح والتعليمات، وقواعد الشركة وسياساتها وإجراءاته (Ananzeh, 2022;p287)، كما يعد التدقيق الداخلي إحدى أهم الآليات الرئيسية لتطبيق الحاكمية المؤسسية أو ما يسمى حوكمة الشركات بشكل أكثر فعالية وكفاءة، وذلك لتحقيق أهداف المنظمة وتحسين أدائها، ويعتبر التدقيق الداخلي جزءاً أساسياً من هيكل حوكمة الشركات في المنظمة، إذ إن المؤسسة التي تتمتع بحاكمية قوية تحصل على ضمان الحفاظ على أدائها بمساعدة المدققين الداخليين (Khan & Liu, 2023;p2).

المبحث الأول: منهجية البحث

أولاً - مشكلة الدراسة:

تعد الحاكمية المؤسسية أحد الركائز الأساسية التي تركز عليها بنية المؤسسات الحديثة الحكومية والخاصة فهي الإطار الذي ينظم الأدوار داخل المؤسسات ويوضح كيفية إدارة المؤسسات بفعالية ويضع مجموعة من المبادئ والمعايير التي تحكم وتوجه سلوكها وقراراتها، وفي ظل ما يشهده العراق من تزايد التحديات الاقتصادية والسياسية نتيجة الأزمات الداخلية والحروب الإقليمية التي أحدثت ضرراً كبيراً في الاقتصاد العراقي بما انعكس سلباً على أداء مؤسساته، كما أن تعاظم الحاجة إلى الشفافية والنزاهة والمساءلة نتيجة قضايا الفساد الكبرى التي اكتشفت في عام 2026، برزت أهمية تطبيق مبادئ الحاكمية المؤسسية كحاجة ملحة لضمان تحقيق أهداف المؤسسات بشكل مسؤول وأخلاقي مع حماية جميع حقوق أصحاب المصلحة وأيضاً الحفاظ على سمعة المؤسسات أمام المجتمع العراقي، إذ إن غياب أو ضعف أنظمة الحاكمية المؤسسية يؤدي إلى الفساد وسوء الإدارة وانعدام الثقة، مما يهدد استقرار المؤسسات واستدامتها، الأمر الذي يعرض سمعتها للخطر، لذلك فإن تبني ممارسات الحاكمية المؤسسية ليست مجرد خيار بل أصبحت ضرورة استراتيجية لمواجهة التحديات الحالية والمستقبلية وضمان تحقيق النجاح المستدام، كما يعد التدقيق الداخلي جزءاً أساسياً من الحاكمية المؤسسية، إذ إن استقلالية المدققين الداخليين وعدم التدخل في آرائهم يساهم في تقديم المعلومات المحاسبية والمالية الدقيقة التي تقدم تقريراً عن الواقع الحقيقي للمؤسسة، وانطلاقاً مما سبق، تتمثل مشكلة الدراسة في الحاجة إلى التعرف على أثر الحاكمية المؤسسية في تعزيز جودة التدقيق الداخلي في مديرية تربية البصرة.

ثانياً - أسئلة البحث:

يمكن تحديد مشكلة البحث من خلال الأسئلة الآتية:

السؤال الرئيسي الأول: ما مستوى الحاكمية المؤسسية في مديرية تربية البصرة؟

السؤال الرئيسي الثاني: ما مستوى جودة التدقيق الداخلي في مديرية تربية البصرة؟

السؤال الرئيسي الثالث: هل هنالك علاقة بين الحاكمية المؤسسية وجودة التدقيق الداخلي في مديرية تربية البصرة؟

ما أثر الحاكمية المؤسسية بأبعادها مجتمعة (الشفافية، النزاهة وأخلاقيات العمل، المساءلة، المسؤولية، العدالة، الاستقلالية) في تعزيز جودة التدقيق الداخلي في مديرية تربية البصرة؟

حيث يتفرع من هذا السؤال التساؤلات الفرعية الآتية:

- 1) ما أثر الحاكمية المؤسسية بُعد (الشفافية) في تعزيز جودة التدقيق الداخلي في مديرية تربية البصرة؟
- 2) ما أثر الحاكمية المؤسسية بُعد (النزاهة وأخلاقيات العمل) في تعزيز جودة التدقيق الداخلي في مديرية تربية البصرة؟
- 3) ما أثر الحاكمية المؤسسية بُعد (المساءلة) في تعزيز جودة التدقيق الداخلي في مديرية تربية البصرة؟
- 4) ما أثر الحاكمية المؤسسية بُعد (المسؤولية) في تعزيز جودة التدقيق الداخلي في مديرية تربية البصرة؟
- 5) ما أثر الحاكمية المؤسسية بُعد (العدالة) في تعزيز جودة التدقيق الداخلي في مديرية تربية البصرة؟
- 6) ما أثر الحاكمية المؤسسية بُعد (الاستقلالية) في تعزيز جودة التدقيق الداخلي في مديرية تربية البصرة؟

ثالثاً - أهمية الدراسة:

تنقسم أهمية البحث الحالي إلى الأهمية العلمية والعملية وهي على النحو الآتي:

أولاً: أهمية البحث العلمية:

تكمن أهمية البحث الحالي من أهمية الموضوعات التي تناولها والتي تمثلت في الحاكمية المؤسسية والتدقيق الداخلي، حيث يساهم تطبيق هذه المتغيرات عملياً في تعزيز كفاءة الأداء المؤسسي، والمساهمة أيضاً في تعزيز ثقة كافة الأطراف ذات العلاقة بالمؤسسة ولا سيما في مؤسسات القطاع العام التي تتطلب مستويات مرتفعة من تطبيق مبادئ الحاكمية المؤسسية من الإفصاح والشفافية، والمساءلة والمسؤولية، والاستقلالية، والرقابة على الموارد وتقييم أداء الموظفين، كما يقدم البحث الحالي إثراءً معرفياً وأكاديمياً جديداً تناول إحدى أبرز مجالات المحاسبة والمالية خاصة فيما يتعلق بجوانب التدقيق والرقابة، حيث يسعى البحث إلى دراسة أثر الحاكمية المؤسسية في تعزيز جودة التدقيق الداخلي، فضلاً عن المساهمة في سد جانب الفجوة البحثية التي ترتبط بتطبيق هذه العلاقة في البيئة الحكومية العراقية، وعلى وجه الخصوص في المؤسسات التابعة لوزارة التربية العراقية ممثلة في مديريات التربية.

ثانياً: أهمية البحث العملية:

تأتي أهمية البحث الحالي العملية والتطبيقية من أهمية المجتمع المستهدف في البحث وهو مديرية تربية البصرة إحدى المديريات التابعة لوزارة التربية العراقية، إذ توفر نتائج البحث مؤشرات تساعد إدارة مديرية تربية البصرة في تقييم مستوى تطبيق مبادئ الحاكمية المؤسسية، وتشخيص واقع جودة التدقيق الداخلي، والاستفادة من النتائج في تطوير الإجراءات الرقابية وتعزيز الشفافية والمساءلة وتحسين كفاءة استخدام الموارد. كما يمكن أن تساهم نتائج البحث في تقديم توصيات قابلة للتطبيق يمكن الاستفادة منها في تطوير الأنظمة والإجراءات والممارسات الرقابية في مديرية تربية البصرة، فضلاً عن إمكانية تعميم نتائج البحث على المؤسسات الحكومية والتعليمية المماثلة، كما يمكن أيضاً أن يشكل البحث مرجعاً للباحثين والدارسين في مجال الحاكمية المؤسسية والرقابة الإدارية والتدقيق، من خلال ما يقدمه من نتائج يمكن توظيفها في إجراء بحوث مستقبلية تتناول الحاكمية المؤسسية والتدقيق الداخلي في القطاع العام.

رابعاً - أهداف البحث:

تهدف هذه الدراسة لتحقيق الأهداف الآتية:

- الهدف الرئيسي الأول: التعرف على مستوى الحاكمية المؤسسية في مديرية تربية البصرة.
- الهدف الرئيسي الثاني: التعرف على مستوى جودة التدقيق الداخلي في مديرية تربية البصرة.
- الهدف الرئيسي الثالث: بيان العلاقة بين الحاكمية المؤسسية وجودة التدقيق الداخلي في مديرية تربية البصرة.
- الهدف الرئيسي الرابع: التعرف على أثر الحاكمية المؤسسية بأبعادها مجتمعة (الشفافية، النزاهة وأخلاقيات العمل، المساءلة، المسؤولية، العدالة، الاستقلالية) في تعزيز جودة التدقيق الداخلي في مديرية تربية البصرة.
- حيث ينفرع من هذا الهدف الاهداف الفرعية الآتية:
- التعرف على أثر الحاكمية المؤسسية بُعد (الشفافية) في تعزيز جودة التدقيق الداخلي في مديرية تربية البصرة.
- التعرف على أثر الحاكمية المؤسسية بُعد (النزاهة وأخلاقيات العمل) في تعزيز جودة التدقيق الداخلي في مديرية تربية البصرة.
- التعرف على أثر الحاكمية المؤسسية بُعد (المساءلة) في تعزيز جودة التدقيق الداخلي في مديرية تربية البصرة.

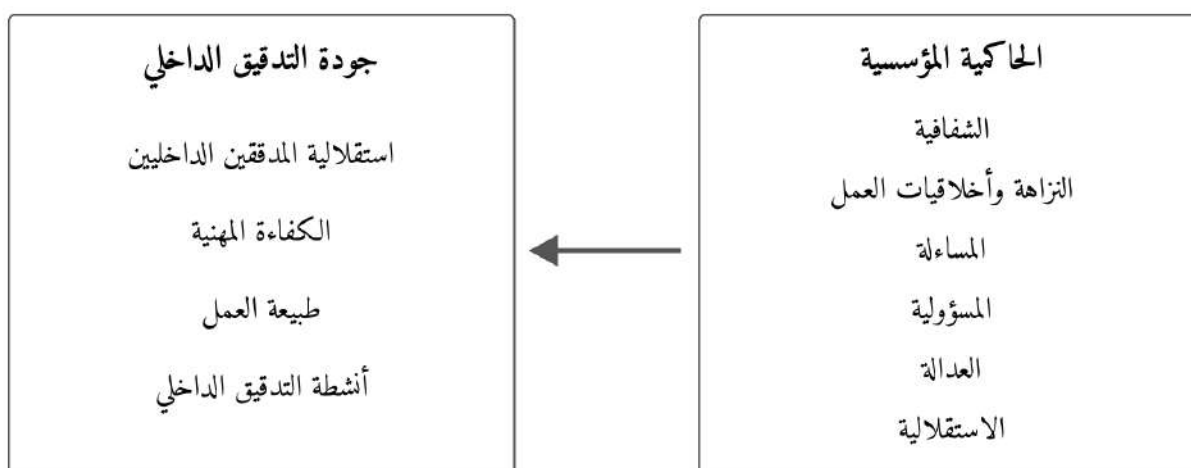
التعرف على أثر الحاكمية المؤسسية بُعد (المسؤولية) في تعزيز جودة التدقيق الداخلي في مديرية تربية البصرة.
 التعرف على أثر الحاكمية المؤسسية بُعد (العدالة) في تعزيز جودة التدقيق الداخلي في مديرية تربية البصرة.
 التعرف على أثر الحاكمية المؤسسية بُعد (الاستقلالية) في تعزيز جودة التدقيق الداخلي في مديرية تربية البصرة.
خامساً - أنموذج البحث:

تتكون الدراسة من مجموعة من المتغيرات وهي على النحو الآتي:

المتغير المستقل: الحاكمية المؤسسية، اعتمد الباحث على ست أبعاد لقياس الحاكمية المؤسسية وهي (الشفافية، النزاهة وأخلاقيات العمل، المساءلة، المسؤولية، العدالة، الاستقلالية)، حيث تم تحديد هذه الأبعاد بالاعتماد على دراسة (Zaarab et.al, 2022;p57), (Al-Samarrai, 2018;p114), (Al-Azazi, 2021;p135), (Mangasih et. al, 2020;p 64), ((Aladwan & Alshami, 2022;p404;2020

المتغير التابع: التدقيق الداخلي، اعتمد الباحث على أربعة أبعاد لقياس التدقيق الداخلي وهي (استقلالية المدققين الداخليين، الكفاءة المهنية، طبيعة العمل، أنشطة التدقيق الداخلي)، بالاعتماد على دراسة (Bilal et.al, 2018;p263).

نموذج الدراسة



المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على الدراسات السابقة

سادساً - فرضيات الدراسة

تحدد الفرضية الرئيسة بـ

الفرضية الرئيسة الأولى: توجد علاقة ارتباط بين الحاكمية المؤسسية وجودة التدقيق الداخلي في مديرية تربية البصرة.
 الفرضية الرئيسة الثانية: يوجد أثر للحاكمية المؤسسية بأبعادها مجتمعة (الشفافية، النزاهة وأخلاقيات العمل، المساءلة، المسؤولية، العدالة، الاستقلالية) في تعزيز جودة التدقيق الداخلي في مديرية تربية البصرة.

ويشتق منها الفرضيات الفرعية التالية:

يوجد أثر للحاكمية المؤسسية بُعد (الشفافية) في تعزيز جودة التدقيق الداخلي في مديرية تربية البصرة.
 يوجد أثر للحاكمية المؤسسية بُعد (النزاهة وأخلاقيات العمل) في تعزيز جودة التدقيق الداخلي في مديرية تربية البصرة.
 يوجد أثر للحاكمية المؤسسية بُعد (المساءلة) في تعزيز جودة التدقيق الداخلي في مديرية تربية البصرة.
 يوجد أثر للحاكمية المؤسسية بُعد (المسؤولية) في تعزيز جودة التدقيق الداخلي في مديرية تربية البصرة.

يوجد أثر للحاكمة المؤسسية بُعد(العدالة) في تعزيز جودة التدقيق الداخلي في مديرية تربية البصرة.
يوجد أثر للحاكمة المؤسسية بُعد(الاستقلالية) في تعزيز جودة التدقيق الداخلي في مديرية تربية البصرة.
سابعاً: منهجية الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة وبعد الرجوع إلى عدد من الأبحاث السابقة ذات العلاقة بمتغيرات الدراسة الحالي الحاكمية المؤسسية وجودة التدقيق الداخلي تبين لدى الباحث أن المنهج العلمي المناسب لهذه الدراسة هو المنهج الوصفي التحليلي الذي يساعد الباحث على تشخيص مشكلة الدراسة بشكل دقيق، بالإضافة إلى وصف المتغيرات مجال الدراسة، وتم أيضاً من خلال استخدام هذا المنهج تطوير أداة الدراسة الاستبانة وهي الأداة الرئيسية لجمع البيانات الأولية، وكذلك اختبار الفرضيات وتحليل علاقتها ببعضها، لذا تبنى الباحث المنهج الوصفي التحليلي.

ثامناً: حدود الدراسة

تتمثل حدود الدراسة في:

الحدود العلمية (الموضوعية): ناقشت هذه الدراسة " أثر الحاكمية المؤسسية بأبعادها (الشفافية، النزاهة وأخلاقيات العمل، المساءلة، المسؤولية، العدالة، الاستقلالية) في تعزيز جودة التدقيق الداخلي بأبعاده (استقلالية المدققين الداخليين، الكفاءة المهنية، طبيعة العمل، أنشطة التدقيق الداخلي) في مديرية تربية البصرة.

الحدود المكانية: تم تطبيق هذه الدراسة في مديرية تربية البصرة.

الحدود البشرية: تم استهداف جميع الموظفين العاملين في قسم المحاسبة والتدقيق في مديرية تربية البصرة.

الحدود الزمنية: تم تطبيق هذه الدراسة خلال النصف الأول من عام 2026.

المبحث الثاني: الإطار النظري

أولاً: الحاكمية المؤسسية

مفهوم الحاكمية المؤسسية.

تُعرّف الحاكمية المؤسسية بأنها الأسلوب الذي تمارسه إدارة المؤسسة أو المبادئ التي تطبقها والتي تنظم العلاقات بين الإدارة العليا وأصحاب المصالح المختلفة وفقاً للأنظمة والمعايير والقوانين التي تعزز الشفافية والنزاهة والمساءلة والمسؤولية، والتي تنعكس على تطوير أداء المؤسسة بما يحقق النتائج المستهدفة للمؤسسة مع مراعاة مصالح الأطراف ذات العلاقة المشتركة معها (Nassir & Nassir, 2022;p3)، كما تُعرّف الحاكمية المؤسسية بأنها "نظام القوانين والقواعد والعوامل التي تُنظّم العمليات في المؤسسة، وبالتالي، فإن الحاكمية المؤسسية هي مزيج من القواعد والإجراءات المصممة لزيادة الشفافية والعدالة في العلاقة بين المؤسسات وكافة الأطراف، مما يُسهّل عملية اتخاذ القرارات لدى المساهمين ويتجنب تضارب المصالح (Alsurayyi & Alsughayer, 2025;p60)، أيضاً تُعرّف الحاكمية المؤسسية بأنها إطار القواعد والعلاقات والأنظمة والعمليات التي تُمارس من خلالها السلطة وتُضبط في المؤسسات، وهي تشمل الآليات التي تُحاسب بها المؤسسات ومن يُسيطرون عليها، وبهذا المعنى، تؤثر الحاكمية المؤسسية على طريقة المؤسسة في تحديد الأهداف وتحقيقها، ومراقبة المخاطر وتقييمها، والتحكم في الأداء وتحسينه (Almasria, 2022;p79)، كما تُعرّف الحاكمية المؤسسية بأنها العملية التي تُدار وتُراقب من خلالها المؤسسات، إذ إن آليات الحاكمية المؤسسية تؤثر على القرارات التي يتخذها المديرون عند فصل الملكية عن الإدارة، وبالتالي، يهدف ذلك إلى تعزيز المساءلة والكفاءة،

وضمن جودة عملية إعداد التقارير المالية (Bilal et.al, 2018;p256), كما تُعرّف أيضاً الحاكمية المؤسسية بأنها الهيكل والعمليات بين إدارة المؤسسة ومجلس إدارتها والمساهمين وأصحاب المصلحة الآخرين، وتشمل أدوار عملية الإشراف وممارسة القيادة الاستراتيجية، وتوفير الهيكل الذي تُحدد من خلاله أهداف المؤسسة، ووسائل تحقيق تلك الأهداف، وأهداف ضمان المساءلة وتحسين الأداء (Erena et.al, 2022;p215), كما يشير كل من إلى الحاكمية المؤسسية بأنها التقاليد والمؤسسات التي تُمارس من خلالها السلطة، أي اختيار الحكومات ومراقبتها، وقدرتها على صياغة وتنفيذ سياسات سليمة للدولة ومواطنيها (Ellahi et.al, 2021;p3), كما عُرف كل من (Al-Abdallat et.al, 2022;p116) الحاكمية المؤسسية بأنها النظام الذي يدير المؤسسة والذي يسعى إلى إدارة عمليات وأنشطة المؤسسة بشكل آمن وتحقيق أهدافها وحماية مصالح كافة الأطراف ذات العلاقة المباشرة مع المؤسسة والالتزام بالمسؤوليات تجاه المساهمين وأصحاب المصالح الأخرى وضمن الالتزام بالتشريعات والقوانين والمعايير التي تضمن التطبيق الصحيح لمبادئ الحاكمية التي تعزز الشفافية والنزاهة وتقلل مخاطر الفساد الإداري والمالي.

من خلال ما يتضح أن الحاكمية المؤسسية عبارة عن مجموعة من الضوابط والإجراءات التي يتم تنفيذها لتحقيق الانضباط المؤسسي، حيث يتم تحديد الحقوق والواجبات لكل من إدارة المؤسسة ومجلس الإدارة مع الأخذ بعين الاعتبار حقوق أصحاب المصالح ذات الصلة بالمؤسسة، كما تضع الحاكمية المؤسسية القواعد والإجراءات اللازمة لاتخاذ القرارات في شؤون المؤسسة، كما تنظم الممارسات السليمة للرقابة على أداء القائمين على أعمال المؤسسة.

أهمية الحاكمية المؤسسية

تعد الحاكمية المؤسسية أو ما يسمى الحوكمة المؤسسية من المواضيع الإدارية الأساسية التي تركز بشكل مباشر على أداء المؤسسة واستدامتها سواء كانت مؤسسة خدمية أو إنتاجية حكومية أو خاصة، فالحاكمة المؤسسية تعد الإطار الذي يحدد كيفية إدارة المؤسسة وطريقة صنع واتخاذ القرارات وأيضاً كيفية التقييم والرقابة على أدائها بهدف ضمان تحقيق أهدافها المنشودة بكل كفاءة وفعالية مع الالتزام بمبادئ وقيم أخلاقيات الأعمال، حيث تتضح أهمية الحاكمية المؤسسية في قدرتها على تعزيز الإفصاح والشفافية، والمساءلة والمسؤولية، إذ إن الحاكمية تقوم بوضع قواعد وأسس واضحة لضوابط وإجراءات العمل وتحديد صلاحيات ومسؤوليات الإدارة العليا للمؤسسة بما ينعكس ذلك على الحد من المخاطر وتحقيق التوازن بين المصالح المختلفة لأصحاب المصالح (Boubaker & Nguyen, 2021;p525).

كما تعتمد الحاكمية المؤسسية على مجموعة من المبادئ الأساسية التي تضمن الالتزام بجميع القوانين والتشريعات والمعايير واللوائح المعمول بها، مما يعزز شرعية العمليات وضمن استقرار المؤسسة وحمايتها من الوقوع في مخالفات وشبهات فساد إدارية ومالية، كما يعتبر مبدأ الشفافية من مبادئ الحاكمية المؤسسية الجوهرية الذي يسمح لكافة الأطراف المعنية (الجهات الرقابية بالإضافة إلى المستثمرين) في الوصول إلى المعلومات الأساسية حول أداء المؤسسة، بذلك فإن مبدأ الشفافية يعزز الثقة بين المؤسسة وكافة الأطراف ويشجع على التفاعل الإيجابي بين الإدارة والمستثمرين والمستفيدين والعملاء، وفي الوقت نفسه تبرز أهمية المساءلة كأحد أبرز مبادئ الحاكمية، حيث يتوقع من إدارة المؤسسة العليا وقادتها وموظفيها تحمل المسؤولية عن تصرفاتهم وقراراتهم مع وجود أنظمة واضحة للمراجعة والتدقيق وتقييم الأداء باستمرار (Choi & Kim, 2023;p9), كما يمثل مبدأ العدالة الأساس الذي يضمن أن تتعامل المؤسسات مع جميع أصحاب المصلحة بشكل عادل ومتساوٍ مع مراعاة حقوق الموظفين والمستفيدين والعملاء والمجتمع، وبشكل عام إذ إن تطبيق مبدأ العدالة يعزز البيئة المريحة داخل العمل ويحفز الموظفين على الإبداع وإطلاق المبادرات الابتكارية، بالإضافة إلى بناء علاقات قوية مع المجتمع المحلي (Borges Júnior, 2022;p154), وبشكل عام فإن تطبيق مبادئ الحاكمية

المؤسسية تعزز أداء المؤسسات وتؤدي إلى تحقيق استقرارها واستدامتها، كما تعزز قدرتها على مواجهة التحديات والتغيرات البيئية ويضمن تحقيق قيمة مضافة على الأمد الطويل بما ينعكس إيجاباً على مكانة وسمعة المؤسسات في عالم يتصف بسرعة الأحداث والتغيرات (Ibrahim & Zainudin, 2022;p419).

أهداف الحاكمية المؤسسية

أشار العديد من المتخصصين والباحثين إلى أن الحاكمية المؤسسية تسعى إلى تحقيق مجموعة من الأهداف في المؤسسات وهي على النحو الآتي (Abu Al-Adas, 2020;p207):

التأكيد على مبدأ الفصل بين الملكية والإدارة والرقابة على الأداء (مشكلة الوكالة أو ما يسمى نظرية الوكالة) مع تحسين الكفاءة الاقتصادية والمالية للمؤسسة.

التمييز بين المسؤوليات والمهام الخاصة بالإدارة التنفيذية للمؤسسة من جهة والمسؤوليات والمهام الخاصة بمجلس الإدارة ومسؤوليات أعضاء مجلس الإدارة من جهة أخرى.

تحقيق التوازن بين مصالح كافة الأطراف المختلفة مع المؤسسة والتواصل معهم بشكل فعال.

تبنى المعايير التي تسرع عملية إصلاح وتحديث الأنظمة الداخلية للمؤسسات.

توفير هياكل تنظيمية قادرة على محاسبة الإدارة العليا وتقييم أدائها بناءً على مسؤولياتها عن أداء الأدوار والمهام المناطة بها.

إتاحة الفرصة أمام كافة الأطراف من الموظفين والمساهمين والمجتمع وتمكينهم للقيام بدور المراقب على أداء المؤسسات.

ثانياً: التدقيق الداخلي

مفهوم التدقيق الداخلي

يُعرف معهد المدققين الداخليين التدقيق الداخلي بأنه نشاط مستقل وموضوعي لتقديم الضمانات والاستشارات، يهدف إلى إضافة قيمة وتحسين عمليات المؤسسة، كما يساعد التدقيق الداخلي المؤسسة على تحقيق أهدافها من خلال اتباع نهج منهجي ومنضبط لتقييم وتحسين فعالية إدارة المخاطر والرقابة وعمليات الحوكمة، حيث يشهد التدقيق الداخلي اهتماماً متزايداً من الشركات ومؤسسات الأعمال في الدول المتقدمة، وقد يتجلى هذا الاهتمام، من نواحٍ عديدة، في ازدياد رغبة الشركات ومؤسسات الأعمال في إنشاء إدارات تدقيق داخلي مستقلة، مدعومة بموارد بشرية كفؤة، لضمان تحقيق الأهداف بالكفاءة والفعالية المطلوبتين (Mangasih et.al, 2020;p60). كما يُعرف التدقيق الداخلي بأنه نشاط مستقل وموضوعي وتأكيدي واستشاري، يهدف إلى إضافة قيمة وتحسين عمليات المنظمة، ومساعدتها على تحقيق أهدافها من خلال منهجية منظمة ومنضبطة لتقييم وتحسين فعالية إدارة المخاطر (Bilal et.al, 2018;p260).

كما يُعرف التدقيق الداخلي بأنه التدقيق الذي يُقيّم فعالية الضوابط الداخلية، ويشارك في إدارة المخاطر، ويضمن الامتثال للقوانين واللوائح، وهذا يعني أنه بمجرد أن يكتسب التدقيق الداخلي القدرة على مراجعة فعالية الضوابط الداخلية والمشاركة في إدارة المخاطر، فإنه يكون كفؤاً، إذا لم يكن موظفو التدقيق الداخلي أكفاء ومستقلين ولا يلتزمون بالمعايير المهنية، فلن يتمكنوا من أداء أدوارهم وبالتالي لن يكونوا فعالين، وهذا يؤكد أن جودة التدقيق الداخلي يُساعد المؤسسة على تحقيق أهدافها في إعداد التقارير المالية، وذلك من خلال توفير تفاصيل منهجية لما يتم إنجازه داخل المؤسسة، وكيف ينبغي أن يتم، وباعتبار التدقيق الداخلي بمثابة رقيب على العمليات المالية للمؤسسة، فإنه يُحسن ممارسات إعداد التقارير المالية (Kaawaase et.al, 2021;p352).

كما يُعرف التدقيق الداخلي بأنها مفهوم قائم على المخاطر (يرتكز عمل التدقيق الداخلي على تقييم ومراقبة المجالات الرئيسية للمخاطر) يساعد المؤسسة على تحقيق أهدافها من خلال التأثير إيجاباً على جودة الحوكمة، وتنشأ الحاجة إلى تدقيق داخلي فعال من منظور نظرية الوكالة، التي تشير إلى أنه كلما زاد عدم تماثل المعلومات بين المديرين التنفيذيين والمساهمين، زادت الحاجة إلى المراقبة، وبالتالي، تلعب وظيفة التدقيق الداخلي دوراً حاسماً في الحد من عدم تماثل المعلومات بين المديرين التنفيذيين والمساهمين (Lenz et.al, 2018;p6), كما عُرف كل من (Hraiga et.al, 2025;p72) التدقيق الداخلي بأنه مجموعة من الأنشطة والممارسات التي يقوم بها المدققين الداخليين والتي تتميز بالموضوعية والحياد والاستقلالية لتحقيق أهداف وحدات وأقسام المؤسسة من المحافظة على أصولها المالية وغير المالية إلى تأكيد أسس الحوكمة المؤسسية، ومن ثم المساهمة الفعالة في اتخاذ القرارات داخل المؤسسة. كما أيضاً التدقيق الداخلي بأنه وظيفة مستقلة داخل المؤسسة يقوم بأداء مهامها مدققين داخليين، وتتمثل المهام التي يقومون بها في الفحص والتدقيق الدوري للوسائل الموضوعية تحت تصرف المؤسسة (الأصول) بهدف تقييم ومراقبة عمليات المؤسسة والتأكد من إنجازها يتم وفق الإجراءات المعمول بها لضمان خلوها من أي أخطاء أو غش أو تزوير (Amzal & Chennai, 2022p518).

من خلال ما سبق يتضح أن التدقيق الداخلي عملية منهجية تعتمد على أسس موضوعية لإنجاز مهام التدقيق الداخلي، كما أنها المدققين الداخليين يتمتعون بالاستقلالية والحياد في أداء آرائهم ويقدمون خدمات استشارية تهدف إلى تحقيق أهداف المؤسسة، كما يقدم التدقيق الداخلي تقارير دقيقة عن واقع المؤسسة الحقيقي، وتكون خالية من أي أخطاء، كما أن التدقيق يكون تابع مباشرة للإدارة العليا.

أهداف التدقيق الداخلي

تؤدي أعمال التدقيق الداخلي لتحقيق مجموعة من الأهداف التي تعود بالنفع على المؤسسة، كما تعزز مبادئ الحاكمية المؤسسية، وأيضاً تقدم معلومات دقيقة تساعد في اتخاذ القرارات، ومن هذه الأهداف ما يلي (Abdulmalik, 2025;p129):

تقديم تقييم عن إجراءات الرقابة الداخلية وكيفية تطوير أنظمتها لضمان تحقيق أهدافها في تقديم تقييم يعطي تصوراً واضحاً عن أداء كافة وحدات المؤسسة والعاملين فيها.

تحديد مدى التزام العاملين في تنفيذ سياسات وإجراءات المؤسسة، بالإضافة إلى إيضاح مدى الالتزام بتطبيق المعايير الدولية وعلى وجه الخصوص فيما يتعلق بالجانب المالي والمحاسبي.

حماية موجودات وأصول المؤسسة من حالات الاختلاس والسرقة وأي من حالات الفساد. منع حدوث حالات الغش واكتشاف الأخطاء سواء المقصودة أو غير المقصودة من أجل تحديد الإجراءات التي تساعد على تجاوزها والحد من تأثيرها السلبي على دقة المعلومات.

التحقق من دقة المعلومات الواردة في التقارير المالية والتأكد من أنها تعبر عن واقع المؤسسة الحقيقي، والاعتماد على الأنظمة المحاسبية الحديثة لضمان جودة المعلومات المالية والمحاسبية.

إيضاح كافة إجراءات التدقيق من أجل القيام بمهام التدقيق الداخلي بصورة منظمة ودورية لكافة الأنشطة المختلفة ورفع تقارير بالنتائج وتقديم التوصيات للإدارة العليا للمؤسسة، ومتابعة تنفيذ هذه التوصيات.

تقديم أداء العاملين بشكل عام وأيضاً التعاون مع المدقق الخارجي من أجل تحديد مجالات ومهام التدقيق الخارجي. القيام بأعمال الفحص والمطابقة بين الأداء الفعلي مع المعايير المحددة وتقديم النصح لإدارة المؤسسة وتقديم اقتراحات لتطوير أداء المؤسسة.

العوامل التي تؤثر على جودة التدقيق الداخلي

هناك العديد من العوامل التي تحدث تأثيراً على جودة التدقيق، ومنها العوامل التنظيمية والسلوكية والشخصية وغيرها من العوامل وهي على النحو الآتي (Sahib & Ibrahim, 2024;p275):

العوامل التنظيمية: إن هذه العوامل تتعلق بتنظيم عملية ومهام التدقيق، حيث تشمل عملية التخطيط المسبق لكيفية إنجاز وتنفيذ مهام العملية التدقيقية، وتحديد إجراءات التدقيق وحجم العمل المطلوب إنجازه، بالإضافة إلى تحديد الفترة الزمنية المطلوبة لإتمام العملية.

العوامل السلوكية: إن هذه العوامل تشير إلى السلوكيات التي يجب أن يتحلّى بها المدقق الداخلي مثل الاستقلالية والأمانة والسرية، بالإضافة إلى التعاون مع فريق أو لجنة التدقيق التي يعمل ضمنها، كما يجب إن يمتلك المدقق القدرات الذهنية العالية، وأن يكون مواكباً لكافة التطورات الحديثة في التدقيق الداخلي، والقدرة على استخدام أنظمة التدقيق الإلكتروني باحترافية عالية، وأن يكون ملتزماً مع الإدارة لضمان تطبيق معايير الجودة في عملية التدقيق.

العوامل الشخصية: إن هذه العوامل تتعلق بالسمات التي يجب أن يتمتع بها المدقق مثل حصوله على المؤهل العلمي الذي يؤهله لممارسة مهنة التدقيق، بالإضافة إلى الخبرة العملية، فضلاً عن حرصه على المشاركة في الدورات التدريبية في مجال التدقيق لتطوير مهارته وقدراته التدقيقية.

الاساسيات العلمية لمهنة التدقيق: يعني الالتزام بتطبيق المبادئ المقبولة عالمياً، وخاصة مبدأ الموضوعية والحياد أثناء أداء آرائهم، إذ يجب على المدقق أثناء إنجاز مهام التدقيق إن يلتزم بالمعايير المهنية المعتمدة ويقوم بتقييم أنظمة الرقابة الداخلية للمساعدة في اكتشاف الغش والتلاعب والاختلاس وإدارة الأرباح والحد من ممارسات المحاسبة الإبداعية.

السلوك الاخلاقي للمدققين الداخليين

اعتمد الباحثين والمختصين على أربعة قواعد رئيسية للسلوك الأخلاقي لمدققين الداخليين في المؤسسات الحكومية أو الخاصة وهي على النحو الآتي (Nour & Tanbour, 2025;p74), (Hraiga et.al, 2025;p74), (Kumar et.al, 2026;p4), (p326;2022).

النزاهة: يشير مبدأ النزاهة إلى احترافية المدقق بأداء مهامه بكفاءة وبمسؤولية عالية مع مراعاة مصالح كافة الأطراف ذات العلاقة، فالنزاهة تتمثل في التزام المدقق الداخلي بالتعليمات والأنظمة الخاصة بالمهنة وعدم تجاوزها مهما كانت الأسباب بمعنى ينبغي أن يتمتع المدقق بالنزاهة ليعطي أساساً لمدى الاعتماد على التقارير التي يقدمها وارساء جسر الثقة بالعمل المناط به.

الموضوعية: تعد الموضوعية والحياد الركن الأساسي في فعالية وجودة التدقيق الداخلي وتقاريره، وإذ تضمن تقديم المدققين تقييمات وتوصيات موضوعية بمعنى أن يلتزم المدقق بالحياد أثناء أداء واجباته، الأمر الذي يتوجب على المدقق أن يقيم الأدلة وإصدار الأحكام بناءً على الحقائق والإجراءات والمعايير المعمول بها فقط، دون السماح للمصالح الشخصية أو التأثيرات الخارجية أن تؤثر على استنتاجاته، حيث من الملاحظ إن التزام العاملين في التدقيق الداخلي أثناء عملهم بإجراء تقييمات متوازنة ومحايدة والحفاظ على الاستقلالية وعدم التأثير بالمصالح الشخصية والإفصاح الكامل عن كافة الحقائق الجوهرية التي تؤثر على نتائج التدقيق.

السرية: وفق هذا المبدأ على المدقق الداخلي أن يحترم قيمة المعلومات التي يطلع عليها ومليكيتها وعدم الإفصاح عنها الا بموجب تصريح مناسب للحفاظ على سرية وشفافية المعلومات، فتعتبر سرية وعدم امكانية الوصول إلى المعلومات المهمة الا للجهات المخول لها الاطلاع عليها، حيث تتضمن السرية في التدقيق الداخلي تأكيد المدقق الداخلي المحافظة على

المعلومات التي يحصل عليها من خلال عمله كمدقق ومراعاة قيمتها وملكيته وعدم الإفصاح عنها دون الحصول عليها بدون تفويض أو مهني بالإفصاح عنها أو الزام قانوني، بالإضافة إلى عدم استخدامها لتحقيق أهدافه الشخصية. الكفاءة: يعبر هذا المبدأ عن القدرات والمهارات والمعارف والسلوكيات التي تشكل دليلاً منظماً لتحديد سلوك الموظف (المدقق) المطلوب وتطويره وتقييمه بعد التدريب والتأهيل، وهي قدرة الموظف (المدقق) على أداء الوظيفة الموكلة بها بكفاءة ضمن عملية محددة مسبقاً مستخدماً لإنجازها مهارته وقدراته بكفاءة، ومن ثم يتضح أن كفاءة التدقيق الداخلي يستخدم المدقق المعارف والمهارات والخبرات والقدرات والخبرات لتأدية مهام التدقيق وفقاً لمعايير التدقيق الدولية المعتمدة، والعمل باستمرار على تطوير أدائه وتحسين مهاراته بما ينعكس جودة التدقيق.

المبحث الثالث: الجانب التطبيقي للبحث

أولاً- مجتمع البحث: يتكون مجتمع الدراسة من جميع العاملين في قسم التدقيق والرقابة الداخلية في مديرية تربية البصرة والبالغ عددهم (185).

ثانياً: عينة الدراسة: نظراً لمحدودية حجم مجتمع الدراسة المستهدف استخدم الباحث أسلوب الحصر الشامل من خلال توزيع الاستبانة على كافة أفراد مجتمع البحث والبالغ عددهم (185) مستجيباً.

ثالثاً: الإعداد الأولي للبيانات: تم جمع البيانات لهذه الدراسة باستهداف العاملين في قسم التدقيق والرقابة الداخلية في مديرية تربية البصرة، إذ يبلغ العدد الكلي للعاملين 185، وجرى تطبيق أسلوب الحصر الشامل للوصول إلى أكبر حجم لعينة البيانات. وتم جمع البيانات من خلال الاستبيان الإلكتروني، وتم مشاركته عدة مرات مع إرسال تذكير للعاملين لرفع مستويات الاستجابة، وتمت عملية جمع البيانات خلال شهر اب 2026، واستمرت 3 أسابيع، وبنهاية هذه المرحلة تم الحصول على 181 استبيان.

تم المباشرة بإخضاع البيانات للإعداد الأولي لعملية التحليل الإحصائي، وجرى أولاً التأكد من صلاحية محتوى الاستبيانات وذلك بالكشف عن الإجابات العشوائية، النمطية أو متكررة الإجابة، وبعد هذا التحقق لم يتبين وجود أي استبيانات تالفة ذات ردود غير صالحة، ومن ثم تم التحقق من وجود المشاهدات الشاذة، وهي تكون ذات تمثيل مختلف عن غالبية المشاهدات في عينة البيانات، وتم الاعتماد على الطريقة التي قدمها كل من (Weinberg & Abramowitz, 2008) للكشف عن المشاهدات الشاذة والتي تعتمد على معامل مسافة كوك (Cook's Distance)، إذ يتم تصنيف المشاهدات شاذة إذا تجاوز معامل مسافة كوك لها مستوى 0.1، وبالتحقق من معاملات مسافة كوك للمشاهدات، سجلت مشاهدتين معاملات مسافة كوك بلغت (0.28243) و(0.12182)، وبذلك فهما أعلى من الحد الموصى به، وبهذا تم إلغاء المشاهدتين من عينة البيانات، وانتهت مرحلة الإعداد الأولي بالحصول على عينة بيانات بلغت 179.

رابعاً: أداة الدراسة: تم إعداد أداة الدراسة الحالية والتي تتمثل في الاستبانة لجمع البيانات الأولية عن متغيرات الدراسة، والتي تكونت من الأجزاء التالية:

الجزء الأول المعلومات الشخصية والوظيفية: واشتملت على خمسة متغيرات وهي (النوع الاجتماعي، العمر، المستوى العلمي، عدد سنوات الخبرة، المسمى الوظيفي).

الجزء الثاني: يتناول فقرات الأبعاد التي تقيس الحاكمية المؤسسية وهي (الشفافية، النزاهة وأخلاقيات العمل، المساءلة، المسؤولية، العدالة، الاستقلالية).

الجزء الثالث: يتناول فقرات الأبعاد التي تقيس جودة التدقيق الداخلي وهي (استقلالية المدققين الداخليين، الكفاءة المهنية، طبيعة العمل، أنشطة التدقيق الداخلي).

الجدول رقم (1): أقسام الاستبانة

الجزء	البُعد	الفقرات
الحاكمية المؤسسية	الشفافية	<p>تتسم الأنظمة والتعليمات التي تطبقها المديرية بالدقة والوضوح.</p> <p>تحل المديرية المشكلات المالية التي تتعرض لها بشفافية عالية بعيداً عن تجاوز القانون.</p> <p>تطبق المديرية أسلوب الحوار والنقاش في اتخاذ القرارات.</p> <p>تقوم المديرية بالإفصاح عن المعلومات التي قد تؤثر على أدائها وتسهل الحصول على المعلومات في الوقت المناسب.</p> <p>تقوم المديرية بإبلاغ كافة الموظفين عن المخاطر المتوقعة التي قد تتعرض لها المديرية.</p>
	النزاهة وأخلاقيا ت العمل	<p>تقوم المديرية بإنجاز أعمالها وأنشطتها بما ينسجم مع القيم والمعايير المهنية المعتمدة لدى وزارة التربية.</p> <p>يلتزم الموظفون بمدونة السلوك المهني والوظيفي في المديرية.</p> <p>تلتزم المديرية بالأبعاد الأخلاقية في جميع قراراتها.</p> <p>تحارب المديرية كافة أشكال الفساد المالي والإداري كالواسطة والمحسوبية والرشوة.</p> <p>تتسم عملية الاختيار والتعيين في المديرية بالموضوعية والشفافية.</p>
	المساءلة	<p>تمارس مديرتنا المساءلة على كافة المستويات والموظفين دون أي تحيز.</p> <p>تطبق مديرتنا معايير وإجراءات محددة متفق عليها بالنسبة للمخالفات القانونية.</p> <p>تطبق مديرتنا مبادئ العدالة في إقرار العقوبات بشكل يتناسب مع حجم المخالفة المرتكبة.</p> <p>لدى مديرتنا نظام واضح ومفهوم للرقابة على الموظفين من أجل تحقيق الشفافية وتطبيق المساءلة.</p> <p>تعمل مديرتنا على إلحاق الموظفين ببرامج التدريب والتأهيل لنقادي الأخطاء وعدم حصول تجاوزات في المستقبل.</p>
	المسؤولية	<p>تعمل المديرية على تأكيد رسالتها الاستراتيجية للمجتمع.</p> <p>تعمل المديرية على تنفيذ المهام التي من شأنها ضمان القيام بالأعمال بدقة من قبل الموظفين.</p> <p>تعمل المديرية على تقديم تقارير عن نتائج أعمالها بشكل دوري.</p> <p>تعمل المديرية على إجراء تقييم مدى نجاح تنفيذ التقارير الدورية.</p>
العدالة		<p>تحترم المديرية ثقافة النقاش والحوار واختلاف وجهات النظر داخل المديرية.</p> <p>تحدد المديرية مهام وواجبات كل موظف وذلك بما يتناسب مع ما يمتلك من مؤهلات علمية وقدرات ذهنية.</p> <p>تتيح الأنظمة المطبقة في المديرية للموظف المطالبة لحقوقه بأي وقت.</p> <p>تحرص المديرية على تطبيق الأنظمة والتعليمات على جميع الموظفين دون تمييز بحيث يتم معاملة جميع الموظفين من نفس المستوى أو نفس الفئة بالتساوي.</p> <p>لدى المديرية أسس واضحة في منح الحوافز والمكافآت التشجيعية للموظفين.</p> <p>تعمل المديرية على تقييم أداء الموظفين باستمرار.</p>

الجزء	البعد	الفقرات
	الاستقلالية	لا يتعرض المدقق في المديرية لأية تأثيرات عند القيام بتنفيذ الأعمال والمهام الموكلة بتنفيذها. يؤدي المدقق أعماله ومهامه بنزاهة وتجرد دون أي تحيز وتعارض في المصالح. يتمتع الموظفون في المديرية باستقلال فكري في جميع الأعمال المناطة بهم. يتجنب الموظفون في المديرية العلاقات التي قد تفقدهم الموضوعية وتعرضهم لهيمنة أطراف أخرى.
	المجموع	29
التدقيق الداخلي	استقلالية المدققين الداخليين	يتمتع قسم التدقيق الداخلي بـ استقلالية تنظيمية وقدرة على التواصل مع إدارة المديرية العليا. يتمتع المدقق الداخلي بالاستقلالية في تدقيق جميع الأنشطة. يتميز أداء المدقق الداخلي بالموضوعية باعتباره محايداً وغير متحيز، ولا توجد لديه أي تضاربات في المصالح الشخصية مع جميع الأطراف. يجب الأخذ بتوصيات المدقق الداخلي في جميع الجوانب المالية والإدارية.
	الكفاءة المهنية	يتلقى المدقق الداخلي تدريباً مستمراً على المعايير المهنية. يتمتع المدقق الداخلي بمهارة عالية في أداء العمل، بالإضافة إلى مؤهلات علمية وعملية. يمتلك المدقق الداخلي مهارات تواصل ممتازة، ومهارات إقناع، ومهارات العمل الجماعي، ومهارات الحوار. يمتلك المدقق الداخلي خبرة ومعرفة واسعة بجميع القوانين. يمتلك المدقق الداخلي القدرة على استخدام الحاسوب. يمتلك المدقق الداخلي خبرة متراكمة في الاقتصاد، والضرائب، والمالية، والقانون.
	طبيعة العمل	يساهم قسم التدقيق الداخلي في مراقبة وحماية أصول وممتلكات المديرية. يساهم قسم التدقيق الداخلي في الحفاظ على سلامة المعلومات المالية والتشغيلية داخل المديرية. فعالية دور التدقيق الداخلي في متابعة وإدارة أعمال المديرية بشكل سليم. يقوم قسم التدقيق الداخلي بعمل منفصل عن قسم الرقابة الداخلية.
	أنشطة التدقيق الداخلي	يعدّ مدير التدقيق الداخلي خطاً لإدارة المخاطر بهدف ترتيب أولويات أنشطة التدقيق الداخلي. يضع مدير التدقيق الداخلي برنامجاً لتقييم عمل قسم التدقيق الداخلي. يتواصل مسؤول التدقيق ويتابع خطط أنشطة التدقيق الداخلي. يضع مدير التدقيق الداخلي السياسات والإجراءات اللازمة لتوجيه عمل التدقيق الداخلي. ينسق مدير التدقيق الداخلي مع الجهات الداخلية والخارجية التي تقدم الخدمات.
	المجموع	19
مجموع الاستبانة		48

المصدر: بالاعتماد على الدراسات السابقة

وبعد تصميم الاستبانة الأولية طبقاً لما تم مراجعته من دراسات وأدبيات سابقة تتعلق بموضوع الدراسة ومن أمثلتها (Zaarab et.al, 2022;p57), (Al-Samarrai, 2018;p114), (Al-Azazi, 2021;p135), (Mangasih et.al, 2020;p 64), (Bilal et.al, 2018;p263)

خامساً- مقاييس الدراسة: في بناء استبيان الدراسة تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي (Likert 5 points scale) والذي يقدم خمس درجات للاتفاق على بنود الاستبيان (اتفق بشدة 5، اتفق 4، محايد 3، لا اتفق 2، ولا اتفق بشدة 1). ولعرض الدرجة الكلية لموافقة المبحوثين على متغيرات الدراسة تم الاعتماد على المقياس الثلاثي والذي يصنف المتوسطات الحسابية كالآتي: المتوسطات الحسابية بين (1 - 2.339) تعكس درجة اتفاق منخفضة، المتوسطات الحسابية بين (2.34 - 3.669) تعكس درجة اتفاق متوسطة، والمتوسطات الحسابية بين (3.67 - 5.00) تعكس درجة اتفاق مرتفعة. حيث يبلغ طول الفئة في هذا المقياس 1.33، وتم احتسابه بطرح الحد الأدنى للمقياس الخماسي من الحد الأعلى له، ثم قسمة الناتج على 3، وهو عدد فئات المقياس الثلاثي، وذلك وفقاً للمعادلة التي قدمها Bougie & Sekaran (2019)

سادساً: الأساليب والأدوات الإحصائية: قام تحليل البيانات على تطبيق عدة اختبارات وأدوات إحصائية من خلال الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (The statistical package for social sciences) نسخة 27، وتتوعد الاختبارات الإحصائية لتشمل معاملات الالتواء والتقلطح لمعاينة التوزيع الطبيعي للبيانات، معاملات كرونباخ ألفا ومعاملات ارتباط بيرسون لاختبار الجودة الإحصائية للاستبيان، الإحصاءات الوصفية والتي تشمل التكرارات والنسب المئوية، المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وأخيراً، نماذج الانحدار الخطي المتعدد والبسيط لاختبار فرضيات الدراسة.

سابعاً: اختبار جودة الاستبيان من خلال الثبات الإحصائي:

يبين الثبات الإحصائي إلى أي مدى يمكن للاستبيان إعطاء نتائج ثابتة عند قياس نفس المتغير في مجتمع إحصائي ذو ظروف إحصائية مشابهة، ويعتبر الثبات الإحصائي قد تحقق للاستبيان عندما يسجل كل مجال معامل ثبات إحصائي ضمن المستويات القياسية، واختبار الثبات الإحصائي يتم استخدام معامل كرونباخ ألفا والذي يجتاز المتغير من خلاله اختبار الثبات الإحصائي إذا تجاوز مستوى 0.60 كحد أدنى، والأفضل أن يتجاوز مستوى 0.70 لمستويات أعلى من الثبات الإحصائي تبعاً لتوصيات (Bougie & Sekaran, 2019). في الجدول رقم (2)، تم جمع معاملات الثبات الإحصائي على مستوى المجالات والمتغيرات، وكان واضحاً أن جميع المعاملات التي تم تسجيلها كانت أعلى من المستوى الموصى به وهو 0.70، ليدل هذا على اجتياز استبيان الدراسة مستويات الثبات الإحصائي المطلوبة، مما يبين أن استبيان الدراسة يتمتع بثبات إحصائي جيد يدل على صحة الاعتماد عليه لقياس متغيرات النموذج.

الجدول رقم (2): نتائج الثبات الإحصائي لاستبيان الدراسة باستخدام معامل كرونباخ ألفا (ن = 179)

المجال	الفقرات	معامل كرونباخ ألفا
الشفافية	5	0.932
النزاهة وأخلاقيات العمل	5	0.800
المساءلة	5	0.924
المسؤولية	4	0.920

المجال	الفقرات	معامل كرونباخ ألفا
العدالة	6	0.915
الاستقلالية	4	0.925
متغير الحاكمية المؤسسية	29	0.964
استقلالية المدققين الداخليين	4	0.881
الكفاءة المهنية	6	0.895
طبيعة العمل	4	0.912
أنشطة التدقيق الداخلي	5	0.867
متغير جودة التدقيق الداخلي	19	0.951

المصدر: إعداد الباحث اعتماداً على نتائج برنامج SPSS

ثامناً: اختبار جودة الاستبيان من خلال الاتساق الداخلي

بينما يبين الاتساق الداخلي توافق في البنية للمكونات الخاصة بكل مجال، أي الفقرات التي تقيس المجال تتوافق فيما بينها بتكوين المجال بدرجة كلية، ويتم إحصائياً التحقق من جودة الاستبيان بالتحقق من علاقة الارتباط التي تربط الفقرة مع الدرجة الكلية لمجالها، وهذا باستخدام علاقة ارتباط بيرسون، والتي يشترط لها لتحقيق الاتساق الداخلي أن تكون العلاقة إيجابية وأعلى من مستوى 0.20، وأيضاً يشترط أن تكون دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.01، وفقاً لما بينه (Pallant, 2020). في الجدول رقم (3)، تم جمع كافة علاقة الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للمجال الخاص بها، وكان من الواضح تحقق الاتساق الداخلي للاستبيان وبمستويات جيدة، إذ إن جميع علاقات الارتباط بين الفقرات والدرجات الكلية للمجالات كانت بمستويات مرتفعة تتجاوز مستوى 0.20، وكانت جميع العلاقات إيجابية ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.01، وهذا يؤكد على معنوية العلاقات ويتفق مع التوصيات السابقة للكشف عن الاتساق الداخلي، مما يؤكد على ملاءمة هذا الاستبيان لقياس متغيرات النموذج.

الجدول رقم (3): نتائج الاتساق الداخلي لاستبيان الدراسة باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين الفقرات والدرجات الكلية للمجالات (ن = 179)

المجال	الفقرة	علاقة الارتباط مع المجال	المجال	الفقرة	علاقة الارتباط مع المجال
الشفافية	T1	0.850**	استقلالية المدققين الداخليين	I1	0.859**
	T2	0.880**		I2	0.931**
	T3	0.885**		I3	0.903**
	T4	0.911**		I4	0.921**
	T5	0.910**			

المجال	الفقرة	علاقة الارتباط مع المجال	المجال	الفقرة	علاقة الارتباط مع المجال
النزاهة وأخلاقيات العمل				IWE1	0.675**
				IWE2	0.792**
				IWE3	0.760**
				IWE4	0.753**
				IWE5	0.753**
المساءلة	PC1	0.842**	الكفاءة المهنية	A1	0.878**
	PC2	0.852**		A2	0.872**
	PC3	0.832**		A3	0.882**
	PC4	0.713**		A4	0.902**
	PC5	0.870**		A5	0.843**
	PC6	0.744**		R1	0.884**
	NW1	0.852**	طبيعة العمل	R2	0.885**
	NW2	0.917**		R4	0.898**
	NW3	0.902**		R5	0.929**
	NW4	0.886**		F1	0.846**
العدالة	IAA1	0.840**	أنشطة التدقيق الداخلي	F2	0.869**
	IAA2	0.745**		F4	0.760**
	IAA3	0.723**		F5	0.844**
	IAA4	0.824**		F6	0.804**
	IAA5	0.810**		F6	0.901**
	//				

**العلاقة دالة عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.01$) المصدر: إعداد الباحث اعتماداً على نتائج برنامج SPSS

تاسعاً: ملاءمة نموذج الدراسة للأساليب الإحصائية

تتطلب الاختبارات الإحصائية عدة شروط في البيانات وفي النموذج لاعتبارها متوافقة مع شروط التطبيق، وتتضمن شروط التطبيق التوزيع الطبيعي للبيانات، والارتباط الخطي. بدءاً بالتوزيع الطبيعي للبيانات، وهو ما يتطلب أن تتوزع البيانات على منحنى التوزيع الطبيعي بشكل متماثل، وهذا ما يتطلب أن تخلو البيانات من الالتواء والتقلطح الشديد، إذ إن كلاهما مؤشرات على مدى سلامة التوزيع الطبيعي للبيانات. وفقاً لما بينه (Geroge, 2011)، فإن التوزيع الطبيعي للبيانات يخلو من الالتواء إذا لم يتجاوز المعامل مستوى ± 2.3 ، كما ويعتبر يخلو من التقلطح إذا لم يتجاوز المعامل مستوى ± 3.6 . تشير نتائج التحقق من معاملات الالتواء ومعاملات التقلطح والتي جمعها الجدول رقم (4)، كانت جميعها ضمن المستويات المقبولة، لتشير إلى عدم وجود خلل واضح في الالتواء أو التقلطح في البيانات، وهذا يؤكد على سلامة التوزيع الطبيعي للبيانات، وهو شرط أساسي لتطبيق العديد من الاختبارات الإحصائية مثل نماذج الانحدار الخطي.

الجدول رقم (4): نتائج التوزيع الطبيعي لبيانات الدراسة باستخدام معامل الالتواء ومعامل التفلطح (ن = 179)

المجال	معامل الالتواء	معامل التفلطح
الشفافية	-0.210	-0.415
النزاهة وأخلاقيات العمل	-0.344	-0.408
المساءلة	-0.078	-0.669
المسؤولية	0.018	-0.399
العدالة	0.108	-0.630
الاستقلالية	-0.035	-0.817
متغير الحاكمية المؤسسية	0.021	-0.559
استقلالية المدققين الداخليين	0.313	-0.843
الكفاءة المهنية	0.088	-0.679
طبيعة العمل	-0.022	-0.682
أنشطة التدقيق الداخلي	-0.282	0.028
متغير جودة التدقيق الداخلي	0.118	-0.679

المصدر: إعداد الباحث اعتماداً على نتائج برنامج SPSS

أيضاً من الشروط الخاصة بتطبيق نماذج الانحدار الخطي المتعدد، عدم وجود مستويات مرتفعة للارتباط الخطي للمتعدد بين المجالات الخاصة بالمتغير المستقل، حيث أنها تعتبر متغيرات تفسيرية في النموذج، وهو ما يتطلب عدم تأثرها بالارتباط الخطي المرتفع، للتحقق من سلامة ودقة نتائج تقدير نموذج الانحدار الخطي. وفقاً لتوصيات (Pallant, 2020) فقد تم التحقق من نتائج ثلاث اختبارات جمعها الجدول رقم (5)، والتي بينت أن معامل تضخم التباين لم يتجاوز سقف 10، بينما تجاوز معامل التباين المسموح به أدنى مستوى وهو 0.10، كما ولم تسجل علاقات ارتباط بيرسون بين مجالات المتغير مستويات مرتفعة تتجاوز مستوى 0.90، مما يؤكد على عدم وجود ارتباط خطي مرتفع بين المجالات، وبهذا تؤكد نتائج الاختبارات الثلاث أن مجالات المتغير المستقل لم تتأثر بتشكيل الارتباط الخطي المرتفع، وهذا يؤكد على صحة تطبيق وتقدير نماذج الانحدار الخطي المتعدد.

الجدول رقم (5): نتائج الارتباط الخطي لمجالات المتغير المستقل باستخدام معامل تضخم التباين، ومعامل التباين المسموح به، ومعامل ارتباط بيرسون (ن = 179)

المجال	معامل تضخم التباين	معامل التباين المسموح به	معامل ارتباط بيرسون					
			1	2	3	4	5	6
الشفافية	3.008	0.332	1					
النزاهة وأخلاقيات العمل	1.692	0.591	0.440**	1				
المساءلة	4.531	0.221	0.525**	0.492**	1			
المسؤولية	3.661	0.273	0.814**	0.495**	0.630**	1		
العدالة	4.637	0.216	0.562**	0.620**	0.844**	0.641**	1	
الاستقلالية	3.007	0.333	0.517**	0.472**	0.797**	0.594**	0.757**	1

**العلاقة دالة عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.01$) المصدر: إعداد الباحث اعتماداً على نتائج برنامج SPSS

عاشراً: الخصائص الديموغرافية والوظيفية لعينة المبحوثين: قدمت التكرارات والنسب المئوية التي عرضها الجدول رقم (6) وصفاً لتوزيع عينة الدراسة على الخصائص الديموغرافية والوظيفية، وتبين من النتائج تنوعاً فيما يخص النوع الاجتماعي إذ شملت العينة مبحوثين من كلا النوعين وبنسب جيدة كالآتي: ذكور (ن = 100، 55.9%)، وإناث (ن = 79، 44.1%). أما عن العمر، فقد توزع المبحوثين على مختلف الفئات العمرية وبتركز أعلى ضمن الفئات العمرية المتوسطة كالآتي: فئة من 25 سنة إلى 30 سنة (ن = 7، 3.9%)، وفئة من 31 سنة إلى 35 سنة (ن = 45، 25.1%)، وفئة من 36 سنة إلى 40 سنة (ن = 73، 40.8%)، وفئة من 41 سنة إلى 45 سنة (ن = 31، 17.3%)، وفئة من 46 سنة إلى 50 سنة (ن = 15، 8.4%)، وفئة 51 سنة فأكثر (ن = 8، 4.5%). بينما بينت نتائج المؤهل العلمي مستويات تعليمية أكاديمية مرتفعة ولغالبية العينة، إذ سجل أدنى مؤهل دبلوم فأقل (ن = 14، 7.8%)، وسجل مؤهل بكالوريوس (ن = 130، 72.6%)، بينما مسجل مؤهل ماجستير (ن = 35، 19.6%).

كما قدمت نتائج سنوات الخبرة مؤشرات على تمتع عينة المبحوثين بمستويات جيدة من الخبرة إذ كانت أعلى النسب ضمن فئات الخبرة المتوسطة كالآتي: فئة خبرة 5 سنوات فأقل (ن = 9، 5.0%)، فئة خبرة من 5 سنوات إلى 10 سنوات (ن = 104، 58.1%)، فئة خبرة من 11 سنة إلى 15 سنة (ن = 55، 30.7%)، فئة خبرة من 16 سنة إلى 20 سنة (ن = 8، 4.5%)، وفئة خبرة من 21 سنة إلى 25 سنة (ن = 3، 1.7%). أخيراً، جاءت نتائج المسميات الوظيفية كما يلي: مسمى مدير حسابات (ن = 5، 2.8%)، مسمى معاون مدير حسابات (ن = 6، 3.4%)، مسمى مدير تدقيق (ن = 6، 3.4%)، مسمى معاون مدير تدقيق (ن = 8، 4.5%)، مسمى مدقق (ن = 61، 34.1%)، ومسمى محاسب (ن = 93، 52.0%). يشير وصف عينة الدراسة عموماً إلى تنوع ملحوظ في عينة الدراسة، وتمتعها بالمؤهلات العلمية والخبرة التي تعكس قدرتها المتوقعة على تقييم استبيان الدراسة.

الجدول رقم (6): وصف لتوزيع عينة الدراسة على الخصائص الديموغرافية والوظيفية باستخدام التكرارات والنسب المئوية (ن = 179)

الخاصية	الفئة	التكرار	النسبة
النوع الاجتماعي	ذكر	100	55.9%
	أنثى	79	44.1%
العمر	من 25 سنة إلى 30 سنة	7	3.9%
	من 31 سنة إلى 35 سنة	45	25.1%
	من 36 سنة إلى 40 سنة	73	40.8%
	من 41 سنة إلى 45 سنة	31	17.3%
	من 46 سنة إلى 50 سنة	15	8.4%
	51 سنة فأكثر	8	4.5%
المؤهل العلمي	دبلوم فأقل	14	7.8%
	بكالوريوس	130	72.6%
	ماجستير	35	19.6%

الخاصية	الفئة	التكرار	النسبة
	دكتوراه	--	--
سنوات الخبرة	5 سنوات فأقل	9	5.0%
	من 5 سنوات إلى 10 سنوات	104	58.1%
	من 11 سنة إلى 15 سنة	55	30.7%
	من 16 سنة إلى 20 سنة	8	4.5%
	من 21 سنة إلى 25 سنة	3	1.7%
	26 سنة فأكثر	--	--
المسمى الوظيفي	مدير حسابات	5	2.8%
	معاون مدير حسابات	6	3.4%
	مدير تدقيق	6	3.4%
	معاون مدير تدقيق	8	4.5%
	مدقق	61	34.1%
	محاسب	93	52.0%

المصدر: إعداد الباحث اعتماداً على نتائج برنامج SPSS

الحادي عشر: عرض التحليل الوصفي لمتغيرات الدراسة:

تقدم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في الجدول رقم (7) عرضاً للتحليل الوصفي لمتغيرات الدراسة، والتي بينت أن المبحوثين في قسم التدقيق والرقابة الداخلية في مديرية تربية البصرة قدم مستويات موافقة وقعت ضمن الدرجة المتوسطة عموماً لجميع المجالات والمتغيرات، إذ لم تصل أي من المتوسطات الحسابية إلى الدرجة المرتفعة من الموافقة. فيما يخص متغير الحاكمية المؤسسية، سجل المتوسط الحسابي العام للمتغير (3.03)، وعلى مستوى المجالات تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.20) و(2.92)، وكانت أعلى درجة اتفاق تجاه مجال النزاهة وأخلاقيات العمل، بينما كان أدنى مستوى اتفاق تجاه مجال الاستقلالية، كما بينت الانحرافات المعيارية وجود توافق وإجماع في آراء المبحوثين تجاه غالبية المجالات وهي المجالات التي سجلت انحرافات معيارية لم تتجاوز سقف 1، بينما تبين وجود عدم توافق وتشتت في الآراء تجاه مجال المساءلة ومجال الاستقلالية، حيث تجاوزت الانحرافات المعيارية لكلاهما مستوى 1، وهذا يعكس عدم توافق تجاه ممارسات المساءلة والاستقلالية في بيئة العمل كما يراها المبحوثون.

فيما يخص متغير جودة التدقيق الداخلي، سجل المتوسط الحسابي العام للمتغير (2.93)، مما يعكس درجة متوسطة من الاتفاق، وجاءت جميع مجالات المتغير ضمن الدرجة المتوسطة للموافقة إذ وقعت المتوسطات الحسابية بين (3.40) و(2.54). كان أعلى مستوى اتفاق تجاه مجال أنشطة التدقيق الداخلي، بينما كان أدنى مستوى اتفاق تجاه مجال استقلالية المدققين الداخليين. كما بينت الانحرافات المعيارية وجود توافق وإجماع في آراء المبحوثين تجاه غالبية المجالات وهي المجالات التي سجلت انحرافات معيارية لم تتجاوز سقف 1، بينما تبين وجود عدم توافق وتشتت في الآراء تجاه مجال

استقلالية المدققين الداخليين، حيث تجاوز الانحراف المعياري مستوى 1، وهذا يعكس عدم توافق تجاه ممارسات استقلالية المدققين الداخليين في بيئة العمل كما يراها المبحوثون.

الجدول رقم (7): نتائج التحليل الوصفي لمتغيرات الدراسة باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية (ن = 179)

الدرجة	الرتبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المجال
متغير الحاكمية المؤسسية				
متوسطة	2	.96	3.12	الشفافية
متوسطة	1	.79	3.20	النزاهة وأخلاقيات العمل
متوسطة	4	1.00	2.97	المساءلة
متوسطة	3	.95	3.05	المسؤولية
متوسطة	5	.96	2.94	العدالة
متوسطة	6	1.04	2.92	الاستقلالية
متوسطة	--	.79	3.03	المتوسط الحسابي العام
متغير جودة التدقيق الداخلي				
متوسطة	4	1.05	2.54	استقلالية المدققين الداخليين
متوسطة	2	.96	2.93	الكفاءة المهنية
متوسطة	3	.98	2.83	طبيعة العمل
متوسطة	1	.83	3.40	أنشطة التدقيق الداخلي
متوسطة	--	.83	2.93	المتوسط الحسابي العام

المصدر: إعداد الباحث اعتماداً على نتائج برنامج SPSS

الثاني عشر: نتائج اختبار فرضيات الدراسة

يختبر هذا الجزء فرضيات الدراسة من خلال تطبيق كل من علاقة ارتباط بيرسون، ونموذج الانحدار الخطي، وفيما يلي النتائج:

الفرضية الرئيسة الأولى: توجد علاقة ارتباط بين الحاكمية المؤسسية وجودة التدقيق الداخلي في مديرية تربية البصرة.

لاختبار الفرضية الرئيسة الأولى الخاصة باختبار العلاقة الارتباطية بين متغيرات الدراسة، تم معاينة علاقات ارتباط بيرسون بين المتغيرات و يجمعها الجدول رقم (8):

الجدول رقم (8): نتائج اختبار الفرضية الرئيسة الأولى باستخدام علاقة ارتباط بيرسون (ن = 179)

المتغير	المجال
0.590**	الشفافية
0.692**	النزاهة وأخلاقيات العمل
0.774**	المساءلة
0.683**	المسؤولية
0.827**	العدالة
0.725**	الاستقلالية
0.866**	متغير الحاكمية المؤسسية

**العلاقة دالة عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.01$)

بينت نتائج اختبار علاقات ارتباط بيرسون ارتباط إيجابي متوسط إلى مرتفع بين متغير الحاكمية المؤسسية ومجالاته من طرف، ومتغير جودة التدقيق الداخلي من الطرف الآخر، مما يعني أن ارتفاع مستويات الحاكمية المؤسسية يقابلها ارتفاع بمستويات جودة التدقيق الداخلي، كما أن ارتفاع مستويات مجالات متغير الحاكمية المؤسسية يؤدي إلى ارتفاع مستويات متغير جودة التدقيق الداخلي، كانت جميع علاقات ارتباط بيرسون إيجابية، ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.01، وسجلت العلاقات مع متغير جودة التدقيق الداخلي كالاتي: مجال الشفافية (0.590**)، مجال النزاهة وأخلاقيات العمل (0.692**)، مجال المساءلة (0.774**)، مجال المسؤولية (0.683**)، مجال العدالة (0.827**)، مجال الاستقلالية (0.725**)، ومع متغير الحاكمية المؤسسية (0.866**). وفقاً للنتائج السابقة، يتم قبول الفرضية الرئيسة الأولى.

الفرضية الرئيسة الثانية: يوجد أثر للحاكمية المؤسسية بأبعادها مجتمعة (الشفافية، النزاهة وأخلاقيات العمل، المساءلة، المسؤولية، العدالة، الاستقلالية) في تعزيز جودة التدقيق الداخلي في مديرية تربية البصرة.

لاختبار الفرضية الرئيسة الثانية الخاصة باختبار الأثر بين متغير الحاكمية المؤسسية ومتغير جودة التدقيق الداخلي، تم معاينة نتائج اختبار نموذج الانحدار الخطي المتعدد ويجمع الجدول رقم (9) النتائج:

الجدول رقم (9): نتائج اختبار الفرضية الرئيسية الثانية باستخدام نموذج الانحدار الخطي المتعدد (ن = 179)

معامل الارتباط		معامل التباين		قيمة F	دالة النموذج
R		المفسر R2			
0.885		0.784		104.114	0.000*
المتغير المستقل		المعاملات غير القياسية		المعاملات القياسية	
قيمة b		الخطأ المعياري		قيمة بيتا (β)	
				قيمة (T)	
				الدالة	
القيمة الثابتة (a)		.037		.134	
		.013		.015	
الشفافية		.287		.250	
		.048		5.917	
النزاهة وأخلاقيات العمل		.147		.176	
		.063		2.337	
المساءلة		.135		.153	
		.060		2.260	
المسؤولية		.270		.310	
		.066		4.062	
العدالة		.098		.122	
		.049		1.994	
الاستقلالية					

المتغير التابع: جودة التدقيق الداخلي في مديرية تربية البصرة

*الأثر دال إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)

بينت نتائج اختبار نموذج الانحدار الخطي المتعدد في الجدول رقم (9)، وجود أثر دال إحصائياً لمتغير الحاكمية المؤسسية على متغير جودة التدقيق الداخلي في مديرية تربية البصرة، إذ سجل النموذج المعامل F المحسوب (104.114)، وهو دال عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05). تبين من اختبار النموذج أن معامل الارتباط سجل (0.885)، وهو يشير إلى علاقة ارتباط إيجابية بمستوى مرتفع، مما يعني أن ارتفاع مستويات الحاكمية المؤسسية تؤدي إلى ارتفاع مستويات جودة التدقيق الداخلي بدرجة مرتفعة، كما وفسر النموذج (78.4%) من التغير في متغير جودة التدقيق الداخلي، مما يعني مستويات مرتفعة من القدرة التفسيرية في النموذج. وفيما يلي الأثر الذي سجله كل مجال من مجالات متغير الحاكمية المؤسسية على متغير جودة التدقيق الداخلي:

مجال الشفافية: سجل معامل الأثر (0.15)، مما يعني أن كل وحدة واحدة من تطبيق الشفافية تؤدي إلى ارتفاع مستويات جودة التدقيق الداخلي بمقدار (1.5%)، إلا أن الأثر كان غير معنوي عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05).

مجال النزاهة وأخلاقيات العمل: سجل معامل الأثر (0.273)، مما يعني أن كل وحدة واحدة من تطبيق النزاهة وأخلاقيات العمل تؤدي إلى ارتفاع مستويات جودة التدقيق الداخلي بمقدار (27.3%)، وكان الأثر معنوياً بمستوى دلالة دون مستوى الدلالة الإحصائية (0.05).

مجال المساءلة: سجل معامل الأثر (176.)، مما يعني أن كل وحدة واحدة من تطبيق المساءلة تؤدي إلى ارتفاع مستويات جودة التدقيق الداخلي بمقدار (17.6%)، وكان الأثر معنوياً بمستوى دلالة دون مستوى الدالة الإحصائية (0.05).

مجال المسؤولية: سجل معامل الأثر (153.)، مما يعني أن كل وحدة واحدة من تطبيق المسؤولية تؤدي إلى ارتفاع مستويات جودة التدقيق الداخلي بمقدار (15.3%)، وكان الأثر معنوياً بمستوى دلالة دون مستوى الدالة الإحصائية (0.05).

مجال العدالة: سجل معامل الأثر (310.)، مما يعني أن كل وحدة واحدة من تطبيق العدالة تؤدي إلى ارتفاع مستويات جودة التدقيق الداخلي بمقدار (31%)، وكان الأثر معنوياً بمستوى دلالة دون مستوى الدالة الإحصائية (0.05).

مجال الاستقلالية: سجل معامل الأثر (122.)، مما يعني أن كل وحدة واحدة من تطبيق الاستقلالية تؤدي إلى ارتفاع مستويات جودة التدقيق الداخلي بمقدار (12.2%)، وكان الأثر معنوياً بمستوى دلالة دون مستوى الدالة الإحصائية (0.05).

وفقاً للنتائج السابقة، يتم قبول الفرضية الرئيسة الثانية.

يوجد أثر للحاكمية المؤسسية بُعد (الشفافية) في تعزيز جودة التدقيق الداخلي في مديرية تربية البصرة.

لاختبار الفرضية الفرعية الأولى الخاصة باختبار الأثر بين بُعد الشفافية ومتغير جودة التدقيق الداخلي، تم معاينة نتائج اختبار نموذج الانحدار الخطي البسيط ويجمع الجدول رقم (10) النتائج:

الجدول رقم (10): نتائج اختبار الفرضية الفرعية الأولى باستخدام نموذج الانحدار الخطي البسيط (ن = 179)

معامل الارتباط		معامل التباين		قيمة F	دالة النموذج
R		المفسر R2			
0.590		0.348		94.496	0.000*
المتغير المستقل		المعاملات غير القياسية		المعاملات القياسية	
قيمة b		الخطأ المعياري		قيمة بيتا (β)	
اختبار (T)		قيمة (T)		الدالة	
1.330		.172		--	7.719
.512		.053		.590	9.721
الشفافية					
(a) القيمة الثابتة					

المتغير التابع: جودة التدقيق الداخلي في مديرية تربية البصرة

الأثر دال إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)

بينت نتائج اختبار نموذج الانحدار الخطي البسيط في الجدول رقم (10)، وجود أثر دال إحصائياً لمجال الشفافية على متغير جودة التدقيق الداخلي في مديرية تربية البصرة، إذ سجل النموذج المعامل F المحسوب (94.496)، وهو دال عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05). تبين من اختبار النموذج أن معامل الارتباط سجل (0.590)، وهو يشير إلى علاقة ارتباط إيجابية بمستوى متوسط، مما يعني أن ارتفاع مستويات الشفافية تؤدي إلى ارتفاع مستويات جودة التدقيق الداخلي

بدرجة متوسطة، كما وفسر النموذج (34.8%) من التغير في متغير جودة التدقيق الداخلي، مما يعني مستويات متوسطة من القدرة التفسيرية في النموذج، وسجل معامل الأثر (590.)، مما يعني أن كل وحدة واحدة من تطبيق الشفافية تؤدي إلى ارتفاع مستويات جودة التدقيق الداخلي بمقدار (59%). وفقاً للنتائج السابقة، يتم قبول الفرضية الفرعية الأولى. يوجد أثر للحاكمية المؤسسية بُعد (النزاهة وأخلاقيات العمل) في تعزيز جودة التدقيق الداخلي في مديرية تربية البصرة. لاختبار الفرضية الفرعية الثانية الخاصة باختبار الأثر بين بعد النزاهة وأخلاقيات العمل ومتغير جودة التدقيق الداخلي، تم معاينة نتائج اختبار نموذج الانحدار الخطي البسيط ويجمع الجدول رقم (11) النتائج:

الجدول رقم (11): نتائج اختبار الفرضية الفرعية الثانية باستخدام نموذج الانحدار الخطي البسيط (ن = 179)

معامل الارتباط		معامل التباين		قيمة F	دالة النموذج
R		المفسر R2			
0.692		0.479		162.526	0.000*
المتغير المستقل		المعاملات غير القياسية		المعاملات القياسية	
قيمة b		الخطأ المعياري		قيمة بيتا (β)	
قيمة (T)		الدالة		قيمة (T)	
.599		.188		--	3.176
.727		.057		.692	12.749
.000*					
القيمة الثابتة (a)					
النزاهة وأخلاقيات العمل					

المتغير التابع: جودة التدقيق الداخلي في مديرية تربية البصرة

*الأثر دال إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)

بينت نتائج اختبار نموذج الانحدار الخطي البسيط في الجدول رقم (11)، وجود أثر دال إحصائياً لمجال النزاهة وأخلاقيات العمل على متغير جودة التدقيق الداخلي في مديرية تربية البصرة، إذ سجل النموذج المعامل F المحسوب (162.526)، وهو دال عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05). تبين من اختبار النموذج أن معامل الارتباط سجل (0.692)، وهو يشير إلى علاقة ارتباط إيجابية بمستوى متوسط، مما يعني أن ارتفاع مستويات النزاهة وأخلاقيات العمل تؤدي إلى ارتفاع مستويات جودة التدقيق الداخلي بدرجة متوسطة، كما وفسر النموذج (47.9%) من التغير في متغير جودة التدقيق الداخلي، مما يعني مستويات متوسطة من القدرة التفسيرية في النموذج، وسجل معامل الأثر (692.)، مما يعني أن كل وحدة واحدة من تطبيق النزاهة وأخلاقيات العمل تؤدي إلى ارتفاع مستويات جودة التدقيق الداخلي بمقدار (69.2%). وفقاً للنتائج السابقة، يتم قبول الفرضية الفرعية الثانية.

يوجد أثر للحاكمية المؤسسية بُعد (المساءلة) في تعزيز جودة التدقيق الداخلي في مديرية تربية البصرة. لاختبار الفرضية الفرعية الثالثة الخاصة باختبار الأثر بين بعد المساءلة ومتغير جودة التدقيق الداخلي، تم معاينة نتائج اختبار نموذج الانحدار الخطي البسيط ويجمع الجدول رقم (12) النتائج:

الجدول رقم (12): نتائج اختبار الفرضية الفرعية الثالثة باستخدام نموذج الانحدار الخطي البسيط (ن = 179)

معامل الارتباط		معامل التباين	قيمة F	دالة النموذج	
R		المفسر R2			
0.774		0.600	264.979	0.000*	
المعاملات غير القياسية		المعاملات القياسية	اختبار (T)		
المتغير المستقل					
قيمة b	الخطأ المعياري	قيمة بيتا (β)	قيمة (T)	الدالة	
1.011	.124	--	8.125	.000*	القيمة الثابتة (a)
.645	.040	.774	16.278	.000*	المساءلة

المتغير التابع: جودة التدقيق الداخلي في مديرية تربية البصرة

*الأثر دال إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)

بينت نتائج اختبار نموذج الانحدار الخطي البسيط في الجدول رقم (12)، وجود أثر دال إحصائياً لمجال المساءلة على متغير جودة التدقيق الداخلي في مديرية تربية البصرة، إذ سجل النموذج المعامل F المحسوب (264.979)، وهو دال عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05). تبين من اختبار النموذج أن معامل الارتباط سجل (0.774)، وهو يشير إلى علاقة ارتباط إيجابية بمستوى مرتفع، مما يعني أن ارتفاع مستويات المساءلة تؤدي إلى ارتفاع مستويات جودة التدقيق الداخلي بدرجة مرتفعة، كما وفسر النموذج (60%) من التغير في متغير جودة التدقيق الداخلي، مما يعني مستويات متوسطة من القدرة التفسيرية في النموذج، وسجل معامل الأثر (.774)، مما يعني أن كل وحدة واحدة من تطبيق المساءلة تؤدي إلى ارتفاع مستويات جودة التدقيق الداخلي بمقدار (77.4%). وفقاً للنتائج السابقة، يتم قبول الفرضية الفرعية الثالثة. يوجد أثر للحاكمية المؤسسية بُعد (المسؤولية) في تعزيز جودة التدقيق الداخلي في مديرية تربية البصرة. لاختبار الفرضية الفرعية الرابعة الخاصة باختبار الأثر بين بعد المسؤولية ومتغير جودة التدقيق الداخلي، تم معاينة نتائج اختبار نموذج الانحدار الخطي البسيط ويجمع الجدول رقم (13) النتائج:

الجدول رقم (13): نتائج اختبار الفرضية الفرعية الرابعة باستخدام نموذج الانحدار الخطي البسيط (ن = 179)

معامل الارتباط		معامل التباين	قيمة F	دالة النموذج
R		المفسر R2		
0.683		0.467	154.996	0.000*
المعاملات غير القياسية		المعاملات القياسية	اختبار (T)	نموذج الانحدار الخطي
قيمة b	الخطأ المعياري	قيمة بيتا (β)		
قيمة b	الخطأ المعياري	قيمة بيتا (β)	قيمة (T)	الدالة
1.091	.155	--	7.047	.000*
.602	.048	.683	12.450	.000*
المسؤولية		القيمة الثابتة (a)		

المتغير التابع: جودة التدقيق الداخلي في مديرية تربية البصرة

*الأثر دال إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)

بينت نتائج اختبار نموذج الانحدار الخطي البسيط في الجدول رقم (13)، وجود أثر دال إحصائياً لمجال المسؤولية على متغير جودة التدقيق الداخلي في مديرية تربية البصرة، إذ سجل النموذج المعامل F المحسوب (154.996)، وهو دال عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05). تبين من اختبار النموذج أن معامل الارتباط سجل (0.683)، وهو يشير إلى علاقة ارتباط إيجابية بمستوى متوسط، مما يعني أن ارتفاع مستويات المسؤولية تؤدي إلى ارتفاع مستويات جودة التدقيق الداخلي بدرجة متوسطة، كما وفسر النموذج (46.7%) من التغير في متغير جودة التدقيق الداخلي، مما يعني مستويات متوسطة من القدرة التفسيرية في النموذج، وسجل معامل الأثر (683)، مما يعني أن كل وحدة واحدة من تطبيق المسؤولية تؤدي إلى ارتفاع مستويات جودة التدقيق الداخلي بمقدار (68.3%). وفقاً للنتائج السابقة، يتم قبول الفرضية الفرعية الرابعة.

يوجد أثر للحاكمية المؤسسية بُعد (العدالة) في تعزيز جودة التدقيق الداخلي في مديرية تربية البصرة.

لاختبار الفرضية الفرعية الخامسة الخاصة باختبار الأثر بين بعد العدالة ومتغير جودة التدقيق الداخلي، تم معاينة نتائج اختبار نموذج الانحدار الخطي البسيط ويجمع الجدول رقم (14) النتائج:

الجدول رقم (14): نتائج اختبار الفرضية الفرعية الخامسة باستخدام نموذج الانحدار الخطي البسيط (ن = 179)

معامل الارتباط		معامل التباين	قيمة F	دالة النموذج		نموذج الانحدار الخطي
R		المفسر R2				
0.827		0.685	384.163	0.000*		
المعاملات غير القياسية		المعاملات القياسية	اختبار (T)			المتغير المستقل
قيمة b	الخطأ المعياري	قيمة بيتا (β)		قيمة (T)	الدالة	
.807	.114	--	7.088	.000*		القيمة الثابتة (a)
.720	.037	.827	19.600	.000*		العدالة

المتغير التابع: جودة التدقيق الداخلي في مديرية تربية البصرة

*الأثر دال إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)

بينت نتائج اختبار نموذج الانحدار الخطي البسيط في الجدول رقم (14)، وجود أثر دال إحصائياً لمجال العدالة على متغير جودة التدقيق الداخلي في مديرية تربية البصرة، إذ سجل النموذج المعامل F المحسوب (384.163)، وهو دال عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05). تبين من اختبار النموذج أن معامل الارتباط سجل (0.827)، وهو يشير إلى علاقة ارتباط إيجابية بمستوى مرتفع، مما يعني أن ارتفاع مستويات العدالة تؤدي إلى ارتفاع مستويات جودة التدقيق الداخلي بدرجة مرتفعة، كما وفسر النموذج (68.5%) من التغير في متغير جودة التدقيق الداخلي، مما يعني مستويات متوسطة من القدرة التفسيرية في النموذج، وسجل معامل الأثر (827.0)، مما يعني أن كل وحدة واحدة من تطبيق العدالة تؤدي إلى ارتفاع مستويات جودة التدقيق الداخلي بمقدار (82.7%). وفقاً للنتائج السابقة، يتم قبول الفرضية الفرعية الخامسة. يوجد أثر للحاكمية المؤسسية بُعد (الاستقلالية) في تعزيز جودة التدقيق الداخلي في مديرية تربية البصرة. لاختبار الفرضية الفرعية السادسة الخاصة باختبار الأثر بين بعد الاستقلالية و متغير جودة التدقيق الداخلي، تم معاينة نتائج اختبار نموذج الانحدار الخطي البسيط ويجمع الجدول رقم (15) النتائج:

دالة النموذج		قيمة F	معامل الارتباط المفسر R2	معامل الارتباط R	نموذج الانحدار الخطي
0.000*		196.358	0.526	0.725	
اختبار (T)		المعاملات القياسية	المعاملات غير القياسية		المتغير المستقل
الدالة	قيمة (T)	قيمة بيتا (β)	الخطأ المعياري	قيمة b	
.000*	9.471	--	.129	1.224	القيمة الثابتة (a)
.000*	14.013	.725	.042	.583	الاستقلالية

بينت النتائج أن جودة التدقيق الداخلي جاءت بمستوى متوسط في مديرية، الأمر الذي يتطلب من إدارة المديرية منح المدققين الداخليين المزيد من الاستقلالية وتلبية متطلباتهم وتطوير مهاراتهم وقدرتهم وخبراتهم التدقيقية للوصول إلى مستوى مرتفع من جودة التدقيق الداخلي، بما ينعكس على تعزيز الثقة بتقارير التدقيق.

بينت نتائج الدراسة عن وجود علاقات ارتباط إيجابية متوسطة إلى مرتفعة بين لحاكمة المؤسسة بأبعادها وجودة التدقيق الداخلي، وهو ما يعكس أن ارتفاع تطبيق مبادئ الحاكمة المؤسسية يؤدي إلى ارتفاع مستويات جودة التدقيق الداخلي، الأمر الذي يتطلب من إدارة مديرية تربية البصرة الحرص والاستمرار في تطبيق مبادئ الحاكمة المؤسسية لتحقيق مستوى مرتفع من التطبيق، وهو ما ينعكس إيجاباً على أداء المؤسسة ومكانتها.

أثبتت النتائج وجود أثر إيجابي ومعنوي قوي للحاكمة المؤسسية بأبعادها في تعزيز جودة التدقيق الداخلي في مديرية تربية البصرة، كما بينت أن ارتفاع مستويات الحاكمة المؤسسية تؤدي إلى ارتفاع مستويات جودة التدقيق الداخلي بدرجة مرتفعة، وهذا يؤكد على الدور المحوري لتطبيق الحاكمة المؤسسية في رفع جودة المعلومات المحاسبية والمالية، مما يعزز الثقة بالمؤسسة وبنظامها الرقابي والتدقيقي.

أثبتت النتائج وجود أثر معنوي وإيجابي لمجال الشفافية في تعزيز جودة التدقيق الداخلي في مديرية تربية البصرة، كما بينت النتائج وجود علاقة ارتباط إيجابية بمستوى متوسط، مما يعني أن ارتفاع مستويات الشفافية تؤدي إلى ارتفاع مستويات جودة التدقيق الداخلي بدرجة متوسطة.

أثبتت النتائج وجود أثر معنوي وإيجابي لمجال النزاهة وأخلاقيات العمل في تعزيز جودة التدقيق الداخلي في مديرية تربية البصرة، كما بينت النتائج وجود علاقة ارتباط إيجابية بمستوى متوسط، مما يعني أن ارتفاع مستويات النزاهة وأخلاقيات العمل تؤدي إلى ارتفاع مستويات جودة التدقيق الداخلي بدرجة متوسطة.

كما أثبتت النتائج وجود أثر معنوي وإيجابي لمجال المساءلة في تعزيز جودة التدقيق الداخلي في مديرية تربية البصرة، كما بينت النتائج وجود علاقة ارتباط إيجابية بمستوى مرتفع، مما يعني أن ارتفاع مستويات المساءلة تؤدي إلى ارتفاع مستويات جودة التدقيق الداخلي بدرجة مرتفعة.

أيضاً أثبتت النتائج وجود أثر معنوي وإيجابي لمجال المسؤولية في تعزيز جودة التدقيق الداخلي في مديرية تربية البصرة، كما بينت النتائج وجود علاقة ارتباط إيجابية بمستوى متوسط، مما يعني أن ارتفاع مستويات المسؤولية تؤدي إلى ارتفاع مستويات جودة التدقيق الداخلي بدرجة متوسطة.

كما أثبتت النتائج أيضاً وجود أثر معنوي وإيجابي لمجال العدالة في تعزيز جودة التدقيق الداخلي في مديرية تربية البصرة، كما بينت النتائج وجود علاقة ارتباط إيجابية بمستوى مرتفع، مما يعني أن ارتفاع مستويات العدالة تؤدي إلى ارتفاع مستويات جودة التدقيق الداخلي بدرجة مرتفعة.

كما أظهرت النتائج وجود أثر معنوي وإيجابي لمجال الاستقلالية في تعزيز جودة التدقيق الداخلي في مديرية تربية البصرة، كما بينت النتائج وجود علاقة ارتباط إيجابية بمستوى مرتفع، مما يعني أن ارتفاع مستويات الاستقلالية تؤدي إلى ارتفاع مستويات جودة التدقيق الداخلي بدرجة مرتفعة.

تؤكد النتائج أيضاً تطبيق مبادئ الحاكمة المؤسسية في مديرية تربية، إذ تعد هذه المبادئ النقطة الرئيسية في تعزيز جودة التدقيق الداخلي، وتحقيق مستويات أعلى من الكفاءة والفاعلية المؤسسية في استخدام الموارد وتأدية الموظفين مهامها بالمستوى المطلوب، بما يتوافق مع أهداف مؤسسات القطاع التربوي العراقي الحكومي.

ثانياً - التوصيات:

بناءً على النتائج التي توصل إليها هذه الدراسة والذي تناول أثر الحاكمية المؤسسية في تعزيز جودة التدقيق الداخلي في مديرية تربية البصرة، تم تقديم عدداً من التوصيات العلمية والمستقبلية وهي على النحو الآتي:

أولاً: توصيات علمية:

وفقاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة، كانت التوصيات الرئيسية كالآتي:

يوصى لمديرية تربية البصرة بتقديم جهود أعلى لتعزيز مستويات كل من الحاكمية المؤسسية، ومستويات جودة التدقيق الداخلي، للوصول إلى مستويات أعلى.

يوصى لمديرية تربية البصرة باهتمام أعلى بممارسات المساءلة، الاستقلالية واستقلالية المدققين الداخليين، للوصول إلى ممارسات أفضل يتوافق عليها جميع العاملين في المديرية.

يوصى لمديرية تربية البصرة بتطبيق أمثل لممارسات الحاكمية المؤسسية لتعزيز وتفعيل دورها في تحسين جودة التدقيق الداخلي.

يوصى لمديرية تربية البصرة بضرورة الاهتمام ببنية برنامج متكامل لتحسين ممارسات الحاكمية المؤسسية بشكل متزامن مع تطوير جودة التدقيق الداخلي، وذلك من خلال تطبيق المبادئ التي تعزز الشفافية والمساءلة والاستقلالية، وتطوير المهارات والكفاءات المهنية، والعمل على توظيف واستخدام أحدث التقنيات الرقمية في أعمال التدقيق، بما يساهم في رفع جودة المعلومات وكفاءة الأداء الرقابي والإداري وتحقيق التميز المؤسسي.

ثانياً: توصيات للباحثين لدراسات مستقبلية:

من خلال هذه الدراسة نوصي الباحثين بإجراء دراسات مستقبلية:

إجراء دراسات مستقبلية تتناول تأثير ممارسات مبادئ الحاكمية المؤسسية على استدامة أداء المؤسسات الحكومية العراقية. دراسة تأثير استخدام التقنيات الرقمية من خلال الذكاء الاصطناعي على جودة التدقيق الداخلي في سياق المؤسسات العراقية.

دراسة تأثير جودة التدقيق الداخلي على اتخاذ القرارات في سياق المؤسسات العراقية.

دراسة أثر ممارسات الحاكمية المؤسسية على تعزيز القدرات التنظيمية بوجود القيادة الخادمة كمتغير معدل في سياق المؤسسات العراقية.

دراسة أثر الحاكمية المؤسسية في الحد من الفساد المالي والإداري في سياق المؤسسات العراقية.

دراسة أثر الحاكمية المؤسسية على التميز المؤسسي في سياق المؤسسات العراقية.

References:

- Abdulmalik, Israa. (2025). The Role of Internal Auditing in the Effectiveness and Efficiency of Institutional Performance Evaluation: An Applied Study at Al-Nahrain University. *Entrepreneurship Journal for Finance and Business*, 6(1), 125-135. <https://doi.org/10.56967/ejfb2025487>.
- Abu Al-Adas, Inam Eid. (2020). The Impact of Corporate Governance on the Quality of Internal Auditing in Industrial Companies: A Field Study. *Jerash Journal for Research & Studies*, 21, 203. <https://openurl.ebsco.com>.
- Al Matari, E. M., & Mgamal, M. H. (2019). The moderating effect of internal audit on the relationship between corporate governance mechanisms and corporate performance among Saudi Arabia listed companies. *Contaduría y administración*, 64(4), 9. <http://dx.doi.org/10.22201/fca.24488410e.2020.2316>.
- Al-Abdallat, Samer Nahar, Benamrou, Fathia, and Badieh, Hind. (2022). The impact of corporate governance on the objectives of internal accounting control in the Jordanian commercial banking sector. *Journal of Economic, Administrative and Legal Sciences*, Volume (6), Issue (20), pp. 113-134. <https://doi.org/10.26389/AJSRP.R100522>.
- Aladwan, S. A. T., & Alshami, S. I. (2022). The impact of institutional governance on perceived organizational reputation in the Jordanian public sector. *Jordan Journal of Business Administration*, 18(3), 389-414. <https://doi.org/10.35516/jjba.v18i3.194>.
- Al-Azazi, Abdul Aziz Alwan. (2021). Corporate Governance and its Impact on the Quality of Internal Control from the Perspective of Financial Managers and Internal Control Members in the Yemeni Ministry of Endowments in Sana'a. *Journal of the Arabian Peninsula Center for Educational and Humanistic Research*, 2(11), 1-21. <https://doi.org/10.56793/pcra2213117>.
- Almasria, N. A. (2022). Corporate governance and the quality of audit process: An exploratory analysis considering internal audit, audit committee and board of directors. *European Journal of Business and Management Research*, 7(1), 78-99. DOI: <http://dx.doi.org/10.24018/ejbm.2022.7.1.1210>.
- Al-Samarrai, Ammar Essam. (2018). The Impact of Corporate Governance Implementation on Financial Performance Evaluation in Banks: An Applied Study in a Sample of Conventional and Islamic Banks in the Kingdom of Bahrain. *Journal of Accounting and Financial Studies (JAFS)*, 13(45). <https://doi.org/10.34093/jafs.v13i45.317>.
- Alsurrayi, A. I., & Alsughayer, S. (2025). The relationship between corporate governance and firm performance: The effect of internal audit and enterprise resource planning (ERP). Available at SSRN 5845563. <https://www.scirp.org/journal/ojacct>.
- Amzal, Farida & Chennai, Abdelkrim. (2022). Internal auditing as a tool for improving the performance of the economic institution. *Khazzartech Industrial Economics*, 12(1), 511-540. <https://asjp.cerist.dz/en/article/194778>.
- Ananzeh, H. (2022). Corporate governance and the quality of CSR disclosure: lessons from an emerging economy. *Society and Business Review*, 17(2), 280-306. <https://doi.org/10.1108/SBR-09-2021-0153>.
- Bananuka, J., Nkundabanyanga, S. K., Nalukenge, I., & Kaawaase, T. (2018). Internal audit function, audit committee effectiveness and accountability in the Ugandan statutory corporations. *Journal of Financial Reporting and Accounting*, 16(1), 138-157. <https://doi.org/10.1108/JFRA-07-2016-0062>.
- Bilal, Z. O., Twafik, O. I., & Bakhit, A. K. (2018). The influence of internal auditing on effective corporate governance in the banking sector in Oman. *European Scientific Journal*, 18, 257-271. URL: <http://dx.doi.org/10.19044/esj.2018.v14n7p257>.

- Borges Júnior, D. M. (2022). Corporate governance and capital structure in Latin America: empirical evidence. *Journal of Capital Markets Studies*, 6(2), 148-165. <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>.
- Boubaker, S., & Nguyen, D. K. (2021). Board diversity and corporate governance: Evidence from the COVID-19 pandemic. *Corporate Governance: An International Review*, 29(4), 245–263. <https://doi.org/10.3917/g2000.311.0259>.
- Bougie, R., & Sekaran, U. (2019). *Research methods for business: A skill building approach*. John Wiley & Sons. <https://www.wiley-vch>.
- Choi, S., & Kim, J. (2023). The impact of governance structures on innovation performance in technology firms. *Technovation*, 113, 102377. <https://doi.org/10.1016/j.technovation.2021.102377>
- Ellahi, N., Kiani, A., Malik, Q., Raza, A., & Gul, R. (2021). Institutional governance and financial sector development: Panel evidence from Asian economies. *Cogent Economics & Finance*, 9(1), 1890367. <https://doi.org/10.1080/23322039.2021.1890367>.
- Erena, O. T., Kalko, M. M., & Debele, S. A. (2022). Corporate governance mechanisms and firm performance: empirical evidence from medium and large-scale manufacturing firms in Ethiopia. *Corporate Governance: The International Journal of Business in Society*, 22(2), 213-242. <https://doi.org/10.1108/CG-11-2020-0527>.
- George, D. (2011). *SPSS for windows step by step: A simple study guide and reference*, 17.0 update, 10/e. Pearson Education. <https://books.google.com>.
- Hraiga, R. A., Jaas, H. W., & Marza, G. H. (2025). The impact of ethical leadership on the effectiveness of internal auditing in economic units. *Iraqi Journal for Administrative Sciences*, 21(85), 68-83. <https://doi.org/10.71207/ijas.v21i85.4279>.
- Ibrahim, M., & Zainudin, N. (2022). Environmental, social, and governance (ESG) factors and firm value: Evidence from ASEAN countries. *Corporate Social Responsibility and Environmental Management*, 29(2), 415–427. DOI: 10.1504/IJBEM.2022.126581.
- Ismail, Mahmoud Ismail Ali and Al-Mahasneh, Muhammad Abdul-Rahim. (2025). The impact of corporate governance on strategic performance: A field study in the ministries of the culture, youth, media and digital economy sectors. *Educational Sciences*, 33(4), 399-437. <https://search.mandumah.com>.
- Kaawaase, T. K., Nairuba, C., Akankunda, B., & Bananuka, J. (2021). Corporate governance, internal audit quality and financial reporting quality of financial institutions. *Asian Journal of Accounting Research*, 6(3), 348-366. <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/Legalcode>.
- Khan, U., & Liu, W. (2023). The role of internal auditing on corporate governance: its effects of economic and environmental performance. *Environmental Science and Pollution Research*, 30(52), 112877-112891. <https://doi.org/10.1007/s11356-023-30363-5>.
- Kim, J. S., Goh, B. K., Hall, C. M., & Kim, M. J. (2026). Pathways to quality of life: Roles of customer orientation, organizational commitment, leadership, and job engagement among hotel staff facing job insecurity. *International Journal of Hospitality Management*, 132, 104400. <https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2025.104400>.
- Kumar, A., Gawande, A., Kale, S. K., Agarwal, A., Brar, V., & Raibagkar, S. (2026). The impact of an effective academic audit on accreditation performance. *Quality Assurance in Education*, 34(1), 1-17. <https://doi.org/10.1108/QAE-12-2024-0275>.
- Lenz, R., Sarens, G., & Jeppesen, K. K. (2018). In search of a measure of effectiveness for internal audit functions: an institutional perspective. *Edpacs*, 58(2), 1-36. <https://doi.org/10.1080/07366981.2018.1511324>.

- Mangasih, E. T., Pinasti, M., & Bawono, I. R. (2020). The effect of quality of internal audit and effectiveness of internal control systems on good corporate governance in finance companies. SAR (Soedirman Accounting Review): Journal of Accounting and Business, 5(1), 56-82. <http://jos.unsoed.ac.id/index.php/sar/>.
- Nassir, Reham Arshid and Nassir, Ahmad Arshid. (2022). Institutional Governance and its Role in Developing the Performance of Jordanian Governmental Institutions. African Journal of Advanced Studies in the Humanities and Social Sciences, 1-10. <https://aaasjournals.com/index.php/ajashss/index>.
- Nour, A. N. I., & Tanbour, K. M. (2022, March). The impact of the code of professional conduct for internal auditors on the effectiveness of internal auditing units in banks listed on the Palestine stock exchange during COVID-19 pandemic. In International Conference on Business and Technology (pp. 504-522). Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-08954-1_45.
- Pallant, J. (2020). SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using IBM SPSS. Routledge. <https://doi.org>.
- Sahib, Jihan Qasim & Ibrahim, Haider Lahmoud. (2024). The Impact of Internal Audit Quality on the Financial Performance of Commercial Banks: A Case Study of the Southern Islamic Bank. Muthanna Journal of Administrative and Economic Sciences, 14(4), 273-283. <https://doi.org/10.52113/6/2012-2-4/1-509>.
- Tumwebaze, Z., Mukyala, V., Ssekiziyivu, B., Tirisa, C. B., & Tumwebonire, A. (2018). Corporate governance, internal audit function and accountability in statutory corporations. Cogent Business & Management, 5(1), 1527054. <https://doi.org/10.1080/23311975.2018.1527054>
- Weinberg, S. L., & Abramowitz, S. K. (2008). Statistics using SPSS: An integrative approach. Cambridge University Press. <https://books.google.com>.
- Zaarab, Hamdi Shehadeh, Al-Khaldi, Nahed Nimer, and Al-Najjar, Raja Ali Al-Najjar. (2022). The impact of corporate governance on improving financial performance - a case study of the Gaza Electricity Distribution Company. Palestine Technical College Journal for Research and Studies, 9(1), 567-587. <https://doi.org/10.47641/JRS.2022>.

RESEARCH TITLE

Improving Data Freshness (Age of Information) in Multi-Hop Wireless Networks: A Comparative Evaluation of Fresh-CSMA and Conventional CSMA Mechanisms

Assistant Lecturer / Jasim Mohammed Kadhim¹

¹ General Directorate of Education in Basra Governorate, Human Resources Department, Allowances and Promotions Division, Iraq.

HNSJ, 2026, 7(11); <https://doi.org/10.53796/hnsj711/26>

Received at 15/10/2026

Accepted at 20/10/2026

Published at 01/11/2026

Abstract

The purpose of this work is presented in detail in the body of this paper. The objective of this work is to present a fresh look at the improvement of the data freshness within large-scale, multi-hop wireless networks and also to compare the Fresh-CSMA and Conventional CSMA in order to measure data freshness. Data freshness is important because in real-time applications such as IoT, sensor networks, smart monitoring, and industrial control systems, the value of the data that has been sent via wireless networks is based on two factors: the successful delivery and how new the information sent is when it was received at the destination. Therefore, in order to measure the freshness of an update, the Age of Information (AoI) has been utilized as the key measure of the performance of data updates. In order to accomplish the previous objectives, a Python-based simulation model of a multi-hop wireless network consisting of 2000 nodes was created, through which packets were generated, forwarded, and received through multiple intermediate nodes.

Key Words: Age of Information, Fresh-CSMA, Conventional CSMA, Multi-Hop Wireless Networks, Data Freshness, Packet Delivery Ratio, Network Delay.

تحسين حداثة البيانات (عمر المعلومات) في الشبكات اللاسلكية متعددة القفزات: تقييم مقارن لآليتي CSMA-Fresh و CSMA التقليدية

مدرس مساعد / جاسم محمد كاظم¹

¹ المديرية العامة للتربية في محافظة البصرة، قسم الموارد البشرية، شعبة العلاوات والترقيات، العراق.

HNSJ, 2026, 7(11); <https://doi.org/10.53796/hnsj711/26>

تاريخ النشر: 2026/11/01م

تاريخ القبول: 2026/10/20م

تاريخ الاستقبال: 2026/10/15م

المستخلص

يُعرض الغرض من هذا العمل بالتفصيل في متن البحث. ويهدف العمل إلى تقديم رؤية جديدة لتحسين حداثة البيانات في الشبكات اللاسلكية واسعة النطاق ومتعددة القفزات، ومقارنة آليتي CSMA و Fresh-CSMA التقليدية من حيث حداثة البيانات. وتكتسب حداثة البيانات أهمية في تطبيقات الزمن الحقيقي، مثل إنترنت الأشياء وشبكات المستشعرات والمراقبة الذكية وأنظمة التحكم الصناعي؛ لأن قيمة البيانات المرسلَة عبر الشبكات اللاسلكية تعتمد على عاملين: نجاح تسليمها ومدى حداثة المعلومات عند وصولها إلى الوجهة. لذلك، استُخدم عمر المعلومات (AoI) مقياسًا رئيسًا لتقييم أداء تحديثات البيانات. ولتحقيق هذه الأهداف، أنشئ نموذج محاكاة بلغة بايثون لشبكة لاسلكية متعددة القفزات تضم 2000 عقدة، تولّد فيها الحزم وتُمرّر وتُستقبل عبر عدة عقد وسيطة.

الكلمات المفتاحية: عمر المعلومات، CSMA، Fresh-CSMA، الشبكات اللاسلكية متعددة القفزات، حداثة البيانات، نسبة تسليم الحزم، تأخير الشبكة.

1. Introduction

The increase in the number of latency-sensitive applications in the last few years (IoT networks, real-time monitoring, smart control systems) is leading researchers to focus on data freshness and timely delivery as key performance metrics for wireless communication systems. Traditional quality of service metrics such as throughput and delay are inadequate for measuring the effectiveness of status updates provided by wireless communication systems because they are not measuring the actual time that data was received at the destination, resulting in the establishment of Age of Information (AoI) as a basic measurement for quantifying the age of status updates in networked systems by merging timing and delivery into one metric [1]. The AoI research area has expanded dramatically with the increase in large-scale and multi-hop wireless networks [2].

Many of the previous studies that have explored the analytical properties of AoI have done so primarily in terms of the different protocols and channel models being used (e.g., CSMA-based environments) and their impact on updating time via contention to access the medium [3]. In a multi-hop environment, analyzing AoI becomes more complex due to cumulative delays at intermediate nodes and the interplay between queuing behavior and transmission behavior [4]. The previous analytical work that has been done has developed bounds and probability distributions for AoI in these types of networks and has highlighted the challenges that arise when maintaining a low degree of information age as the size of the network increases [5].

While many of the earlier studies have been focused on centralized scheduling and simple random access, in recent years, there has been more emphasis in the research literature on freshness-aware distributed protocols. For instance, Tripathi et al. introduced Fresh-CSMA, a distributed scheduling protocol that prioritizes fresher packets when choosing which packets to send as compared with traditional CSMA, which treats all packets equally [6]. This work has demonstrated that the use of freshness-aware access can theoretically and practically approximate optimal scheduling behavior. Additionally, the AoI metric is being used to address evolving network architectures, including unreliable multi-hop routing with age-sensitive metrics [7] and correlated source scenarios in which spatial redundancy has an impact on update timeliness [8].

Surveys of AoI in massive IoT networks indicate that new access and scheduling protocols are necessary to balance throughput, delay, and freshness, particularly for high-density traffic scenarios [9]. Emerging 2026 research has started incorporating AoI into utility-based routing frameworks by linking the value of timely delivery to costs associated with forwarding a packet through unreliable multi-hop networks [10]. Collectively, these developments reflect a growing consensus in the research community that in order to support real-time decision-making and time-sensitive applications, it will be necessary to develop innovative MAC and scheduling mechanisms to optimize data freshness in next-generation wireless networks.

2. Related Work

2.1. FreshCSMA

Liang and Zhou (2025) perform a comprehensive analysis of the Age of Information (AoI) in carrier sense multiple access (CSMA) networks that incorporate both temporal and spatial correlations of multiple sources compared to prior work which assumes independent sources (i.e., where each source generates its own information). They employ correlation models between the multiple sources of data in conjunction with stochastic hybrid systems (SHS) modeling for jointly modeling contention on the network, backoff procedures, packet collisions, and spatial redundancy. They derive closed-form expressions for average AoI

under numerous correlation approaches and propose an approach for estimating average AoI in cases where the correlation matrix is either partially or fully known. Their simulation studies demonstrate that the exploitative nature of spatial correlations greatly decreases the AoI in the CSMA environment, particularly within dense Internet of Things (IoT) environments. Thus, they made an important contribution towards improving the freshness of information in distributed CSMA systems [11].

In their paper, Wang and Cheng (2025) propose a new approach using Deep Learning to augment stochastic hybrid systems (SHS) when modelling and analysing the age of information (AoI) within heterogeneous, unsaturated CSMA networks. Traditionally, analytical models (whether closed-form or simulation) have been particularly effective under high, or saturated, traffic conditions; the introduction of deep learning into SHS captures network conditions more realistically given that nodes may have much different traffic patterns and levels of contention. Thus, the hybrid model improves predictions of AoI and provides greater accuracy than classical analytical models; the unique build of the model accommodates non-regular backoffs and thus produces a higher quality prediction due to this model's ability to represent a range of arrival characteristics from nodes within a CSMA environment. The simulation results consistently demonstrate that the proposed model provides a superior performance over traditional/hybrid classical SHS approaches; therefore, this model will serve as a practical tool for providing accurate AoI assessments in realistic CSMA environments [12].

Wang and Cheng (2025) introduce a stochastic hybrid systems (SHS) model that combines deep learning to analyse and reduce age of information (AoI) in heterogeneous, unsaturated CSMA networks. Unlike other analytical models based on idealised/assumed uniform traffic and network conditions, the authors of this study use the real-world variations of non-uniform packet arrivals, collisions and heterogeneous nodes to create a more representative model of the CSMA network. The deep learning model is used to provide predictions of the network's future behaviour and consequently adapt the SHS model based on this new data to determine AoI more accurately for a range of network states. The simulated results of the new approach indicate that average AoI and peak AoI are significantly improved compared to both classic SHS models and standard CSMA analyses.

Additionally, the researchers provided insight into the optimum sampling rates and buffer management methods to achieve freshness in multi-hop wireless networks. Researchers should find this work beneficial when developing freshness-aware MAC protocols as it integrates analytical modelling with data-driven prediction to address both timeliness and reliability in actual CSMA deployments. [13].

Liang and Zhou (2025) also contribute to our understanding of the impact of correlation of sources on Age of Information in a CSMA network. The authors studied how aggregated updates that come from correlated sources (e.g., sensors that report on the same event) can provide theoretical and experimental evidence to support the idea that redundancy will reduce congestion on a network and improve freshness of the information without changing the current MAC protocol. The primary conclusion drawn from this work was that designing aggregation/scheduling strategies from a correlation perspective will reduce the transmission of redundant packets on the network, thus reducing contention on the network and improving AoI. The results of this work will inform the design landscape of freshness aware access protocols by demonstrating that the semantics of the data as well as the correlation of the data from multiple sources, could be used to complement the use of existing majority access mechanisms of the MAC Layer (e.g., Fresh CSMA), which ultimately will benefit the transmission of time sensitive data [14].

Presented at the 2024 IEEE INFOCOM, this study introduced an enhanced SHS model that demonstrates finite buffer performance and realistic collision dynamics and is intended to improve AoI performance in practical CSMA networks. The authors establish upper and lower bounds for the AoI and evaluate the impact of applying various buffer management techniques, back off algorithms, and contention window sizes on AoI performance for different traffic flows. The experimental results demonstrate that a minor modification in buffer management techniques can create considerable reductions in the AoI when using a typical non-freshness aware CSMA approach therefore; the results serve as design principles applicable to other MAC Layer protocols that promote timeliness, such as Fresh CSMA, will to improve timeliness [15].

In their work Zheng et al. (2023) present a thorough survey of existing Reinforcement Learning based Medium Access Control (MAC) protocols used in various forms of wireless ad hoc networks. This research examines how adaptive MAC protocols can improve channel access in a dynamic multi-hop environment through reinforcement learning from network characteristics, such as interference, density of nodes, and traffic patterns. The authors also identify and classify current mechanisms of adaptive MAC protocol design using both model-free and model-based Reinforcement Learning techniques based on their impact on various network performance metrics, including throughput, delay, packet delivery ratio (PDR), and Age of Information (AoI).

Moreover, they emphasize the potential for intelligent MAC mechanisms to provide priority to newer packets, decrease collisions, and adjust contention windows dynamically, and point out that Fresh-CSMA shares these same goals in an effort to minimize the Age of Information. Through the summary of existing adaptive MAC protocols, this research provides both theoretical insights as well as practical information that can be used to design freshness-aware medium-access protocols for large scale, multi-hop wireless networks. Thus, this study will serve as an excellent resource for better understanding how AI-assisted MAC decisions can improve the timeliness and reliability of communication over wireless networks, and therefore represents an extremely useful reference for future research investigating AoI optimization [16].

2.2. Conventional CSMA

Li et al. conduct analysis on the behaviour of CSMA/CA networks for Age of Information (AoI) when subjected to varying traffic scenarios. The research demonstrates that conventional backoff procedures and FIFO queuing in highly dense networks are causing the AoI to grow in time. The author's research concludes that CSMA will support the throughput but it introduces longer delays for the delivery of information in a multi hop network due to queuing at intermediate nodes and as a result will significantly degrade the freshness of information [17].

In another work, Fan and Hou develop an analytical framework to analyze the AoI of CSMA networks using second-order metrics which incorporate not only averages of delay but also include variations in packet delivery times. The results indicated that the AoI is influenced by both high interference and node density within the network, and highlights significant limitations of conventional CSMA in producing timely updates [18]. The authors' work also discusses the impact of bursty traffic within CSMA networks and the associated AoI. Their results indicate that conventional CSMA is unable to support the generation of multiple bursts of packets simultaneously thus causing information at the destination to be stale. Additionally, the study suggests that conventional CSMA would benefit from a mechanism to provide priority to newer packets [19].

A review on AoI in massive IoT networks by Abbas et al. reveals how well traditional CSMA protocols, with regard to throughput and packet delivery ratios, perform when applied to freshness-critical applications. Systematic reviews of both theoretical and simulation results demonstrate the limitation of conventional CSMA in delivering timely information within networks that have high density of users and packet generation [20]. Maatouk et al. explore the implications of AoI in CSMA environments and show that both contention and random backoff can generate delays that increase with the number of hops required for a packet to reach its destination. These results indicate that traditional approaches to CSMA are not effective in providing high priority to the most recent packets, resulting in suboptimal timeliness of information in larger networks [21].

Chen et al. investigate the use of utility-based routing methods in CSMA networks and the effect of unreliable links. The researchers demonstrate that conventional CSMA treats every packet equally, resulting in stale information reaching its intended destination. The authors conclude that therefore there is a need for modification of CSMA protocols to support freshness-aware routing to enhance the timeliness of delivered information [22].

2.3. Multi-Hop Wireless Networks

The investigation by Zhang et al. focuses on enhancing the performance of large-scale multi-hop wireless networks that have been deployed with high density. In the study, an analytical model of packet delay and throughput is presented that illustrates the significant impact increased node density has on latency and reliability. The results of their study identify efficient routing and medium access control as being critical to packet forwarding within the more congested multi-hop environments [23].

The simulator developed by Li & Wang evaluates energy consumption and throughput in multi-hop Internet of Things (IoT) networks. The results demonstrate that by using energy-efficient routing in conjunction with adaptive MAC protocols, there is an increase in both the life of the network and its data freshness. As a result, design guidelines for large-scale deployments are provided in this study [24]. In the research conducted by Chen et al., they examined the effect of interference and relay selection on packet delivery in multi-hop wireless networks. They demonstrated that using intelligent relay selection strategies resulted in reduced packet loss and increased end-to-end latency, which provides insights for the enhancement of protocols used in real-world implementation [25].

Kumar & Singh suggested a model for a multi-hop network that includes the principles of queue management and congestion control for reduced delays in networks. The simulations were successful in demonstrating that by using appropriate scheduling and prioritizing queues resulted in a significant decrease in overall packet delay, which is essential for applications that are real-time [26].

Analysis by Patel et al., evaluated throughput and reliability of multi-hop wireless sensor networks operating under dynamic traffic patterns. They demonstrated that adaptive backoff and retransmission techniques can be utilized to maintain a high ratio of successful packet delivery when the network is heavily loaded, thus increasing overall network performance [27].

Sun et al. provided a data and theoretical analysis of AoI within multi-hop networks, along with an analytical framework for estimating AoI under various routing and MAC techniques. Results indicated that by using AOI-sensitive routing strategies along with efficient MAC scheduling, AoI can be managed in a network and used to support real-time monitoring applications [28].

The study by Li et al. extends the concepts of traditional routing and scheduling in multi-hop wireless networks through the application of AI-based routing and scheduling methods. Their results conclude that machine learning utilized in making decisions regarding packet forwarding and access will result in improved throughput, reduced delay, and decreased AoI, providing a pioneering approach to use of intelligence within the management of multi-hop networks [29].

2.4. Network Delay

The research of Laarhuis and Chiumento into the relationship between capacity and delay of multi-hop wireless networks addresses one of the most major performance metrics for multi-hop scenarios, due to the many times a data packet will be delayed while it travels through different hops before finally arriving at the recipient's computer or device. The researchers explain in their work that deriving a generalized formula for estimating delay in any random multi-hop configuration is very challenging due to the various factors affecting delay (i.e., routing decisions, number of nodes, density of nodes, and link schedules). Their work provides an analytical foundation for understanding why delay increases as a network gets larger and has more hops to traverse. This research is applicable to the current research because the experimental simulation being proposed is an example of an extensive multi-hop topology, in which delays in data packet delivery are extremely important to the Age of Information and freshness of data [30].

Also, Misbahuddin et al. developed a multi-hop routing approach to provide low latency and improved energy efficiency for large-scale LoRa Internet of Things (IoT) networks. The goal of this study is to provide a way to limit or eliminate latency while providing a reliable communications link in multi-hop IoT deployments. The proposed routing solution will dynamically select a path to reduce packet collisions and optimize latency in a multi-hop network. It is significant because it provides insight into the fact that reducing delay in multi-hop wireless systems cannot rely solely on the physical transmission speed but must also have intelligent routing and the ability to avoid collisions. The current study provides evidence that CSMA can encounter increasing delays in dense network conditions and that increased performance enhancements will be needed to maintain the timely delivery of packets [31].

Zhang et al. propose a low-latency data gathering scheduling scheme using multi-radio wireless multi-hop networks, focusing on efficient scheduling of transmission so that collected data experience reduced delays over multiple hops. Scheduling of transmissions will directly affect the delay of a network; specifically, as the density and number of competing nodes increase in a wireless environment, the impact on overall network delays will also increase. By utilizing multi-radio transmission and efficient scheduling, the authors greatly improve the timeliness of the data collection process. Their research supports the notion that MAC-layer and scheduling decisions impact end-to-end network delay, which ultimately impacts the Age of Information, throughput, and packet delivery behavior [32].

Liu et al. present a low-latency symbol synchronous communication scheme for use in multi-hop sensor networks. Unlike the conventional store-and-forward approach — where delays can be introduced due to the time required to receive and forward an entire packet — concurrent transmission within a multi-hop network will eliminate the added delay associated with a packet's forwarding. The authors' results demonstrate that their approach achieves very low end-to-end delays, and as such, would be suitable for both industrial IoT applications and robotic swarms that require stringent latency criteria. This study provides significant evidence to support the motivation of this work and to demonstrate that reducing delay is crucial to the operation of time-sensitive wireless networks [33].

RF-Zero-Wire, developed by Liu et al., builds on the concept of low-latency multi-hop communications by providing an RF communication protocol that is symbol synchronous for use within multi-hop wireless systems. The authors document that the latency gap that exists between wired and wireless communication can be a significant problem in application areas such as industrial sensor networks and robotic swarms and that, whereas nodes must wait until a complete packet has been received and forwarded, RF-Zero-Wire relays symbols concurrently, thereby reducing per-hop delays. The research reports delays on the order of sub-millisecond for small-length frames transmitted through multiple hops, demonstrating that the current design of multi-hop forwarding can be changed and optimized to minimize the effect of latency on hop-to-hop forwarding. Hence, this research strongly supports the assertion that conventional multi-hop communication mechanisms can be inadequate for ultra-low-latency application designs [34].

3. Methodology

3.1. Network Architecture and Setup

A wireless multi-hop network has been developed with 2000 total nodes. These nodes will allow communication to occur over multiple relay hops from just one source node (initial node) to its intended destination node (final node). Each of these nodes will have the ability to create, forward or receive packets. The intermediate nodes will forward packets toward their destination node. This network has been developed to emulate areas that have a large number of wireless devices (such as IoT sensors), where it is necessary that information be received in a timely manner. All nodes are assumed to have the same ability to transmit packets; however, packet collisions may occur as a result of two or more packets being transmitted simultaneously by different nodes within the system.

3.2. MAC Protocols Evaluated

In this study, we examine two MAC (Medium Access Control) protocols, referred to as Conventional_CSMA and Fresh_CSMA. Conventional_CSMA is an older, traditional MAC protocol which utilizes a contention-based technique for determining which node gets access to the channel. Since the nodes use a first-come first-served method of obtaining the channel, this often results in collision and retransmissions of packets. Fresh-CSMA uses this same contention-based MAC method; however, it attempts to implement a new mechanism that employs the use of "fresh packets." By giving priority to transmitting the most current information, older packets in the queue will be discarded, as these older packets could impede timely delivery of "fresh" packets, and therefore will not be forwarded/received by the destination until much later than when the packet was created. As a result, the AoI (Age of Information) at the destination will be minimized.

3.3. Traffic Generation and Simulation Parameters

The packet generation rate from a source node is equal to two packets per second. Each time a source node generates a packet it is time stamped in order to track the amount of time that the packet has been in the queue. Therefore, when packets propagate through the system, they will be able to maintain their sequence, from one node to another (in other words, at each hop) the packets are in the order they were received from the upstream node by each intermediate node, using the active MAC protocol. The original Fresh-CSMA nodes transmit only the last packet that was received from the upstream node, while the conventional CSMA nodes transmit packets according to a first-come, first-served basis. The simulation will operate in parallel using the ThreadPoolExecutor, which will allow for simultaneous transmission at each hop, thereby minimizing the amount of processing overhead.

3.4. Packet Handling and Queue Management

In both communication protocols, source nodes queue generated packets prior to transmission. Conventional Carrier Sense Multiple Access (CSMA) has a traditional first-in-first-out (FIFO) queuing mechanism, in that regardless of how old a generated packet may be, it will eventually be transmitted – thus resulting in stale data accumulating in the queue. In contrast, Fresh Carrier Sense Multiple Access (Fresh-CSMA) implements a freshness-based queue management scheme such that, as each new packet is generated it replaces previously generated packets in the queue, if any exist. As such, only the latest information will be transmitted through the network, thus greatly reducing the chance of out-of-date information being received at the destination. Therefore, the difference in queuing mechanisms between Conventional CSMA and Fresh-CSMA represents the primary means by which the age of information (AoI) metric is improved with Fresh-CSMA compared to Conventional CSMA.

3.5. Performance Metrics

During the simulation, there were six metrics that were used to assess and compare the two protocols. The six metrics considered were Average Age of Information (Average AoI), Peak Age of Information (Peak AoI), Packet Delivery Ratio (PDR), Average Network Delay, Throughput and Cumulative Packets Received. The Average AoI informs the user of the mean age of packets received at each time step; whereas Peak AoI gives the user the maximum aged packet received at each time step. The PDR measures the percentage of packets delivered successfully by the protocol; Delay measures the average amount of time it takes packets to traverse the network; Throughput measures the total amount of data that is transferred; and Cumulative Packets measure the total number of packets delivered while the simulation is running.

3.6. Data Collection and Analysis

At each individual time interval all metrics are recorded into CSV files representing both protocol types. Plotting graphs for each metric displays both the value of each protocol side by side for quick visual reference on protocol performance comparison purposes and also provides numeric values contained within the CSV table to allow for quantitative comparison through graphing metrics. During analysis of data, specific time instances have been chosen for evaluating differences between AoI, PDR, Delay and Throughput among both protocol types with varying amounts of traffic load.

4. Results

This section compares Conventional_CSMA and Fresh_CSMA, operating in a 2000-node multi-hop wireless network. The blue line represents Conventional_CSMA; the green line represents Fresh_CSMA. Figure 1 shows both protocols are plotted together to visualize their difference in how they behave when used simultaneously. The table below Figure 1 gives the exact numeric values for both protocols for every time-slice for easy comparison.

The plot of the average age of information shows that for Conventional_CSMA, the average age of information steadily increases over time, indicating that packets will incur increasing latency before being delivered to the destination, thus causing the delivered information at the destination to be increasingly stale.

Fresh_CSMA maintains a significantly lower average age of information throughout its operation, allowing it to deliver much fresher data to the application than Conventional_CSMA because Fresh_CSMA provides priority to the newest packets. Therefore, from this data, it is easy for researchers to quantify the differences between the two

protocols at each time-slice, clearly showing the advantages of using Fresh_CSMA in real-time monitoring applications.

This metric highlights the importance of developing freshness-aware MAC protocols to reduce latency and improve the timely delivery of data in dense multi-hop networks.

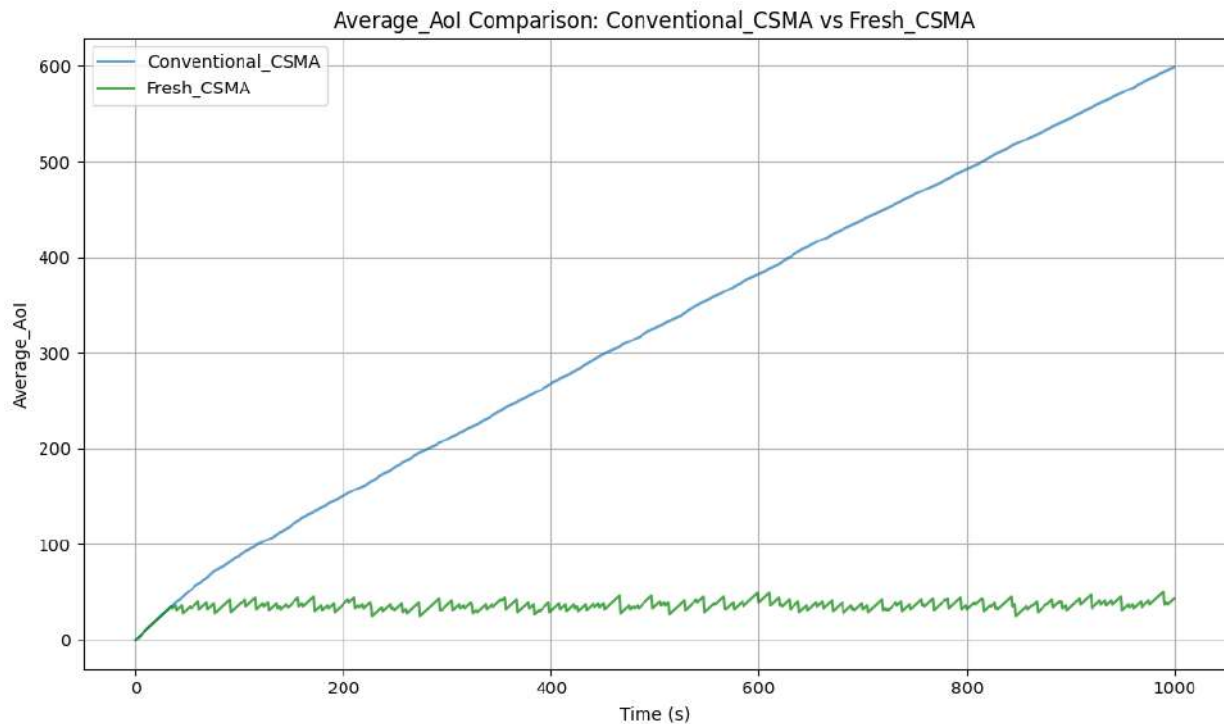


Figure 1: Average AoI comparison

Table 1: Average AoI comparison

Time	Conventional_CSMA	Fresh_CSMA
0	0	0
36	36	33
100	88	37
250	180	31
500	326	35
750	466	36
999	599	43

In Figure 2, we can see the overall volume of received packets at the destination plotted on a time axis. The cumulative volume of received packets will increase gradually from traditional CSMA due to congestion/collision, but will increase at a slower rate than the cumulative receiving rate of Fresh_CSMA due to being more discriminating towards newly arriving packets, thereby ensuring that newly accumulated packets contain more pertinent information. The table below shows the exact volume of received packets by time interval for both protocols, enabling a quantitative assessment of the difference between the two methods concerning throughput and timeliness. Thus, while the figure illustrates the pattern of cumulative packet volume, the table allows for an accurate measure of the differences between the two protocols regarding the volume of packets received.

The method of delivering packets employed by Fresh_CSMA does not allow for the accumulation of older, less useful packets from the network, thereby allowing critical updates to be delivered faster than they would have been if delivered using a lower total volume.

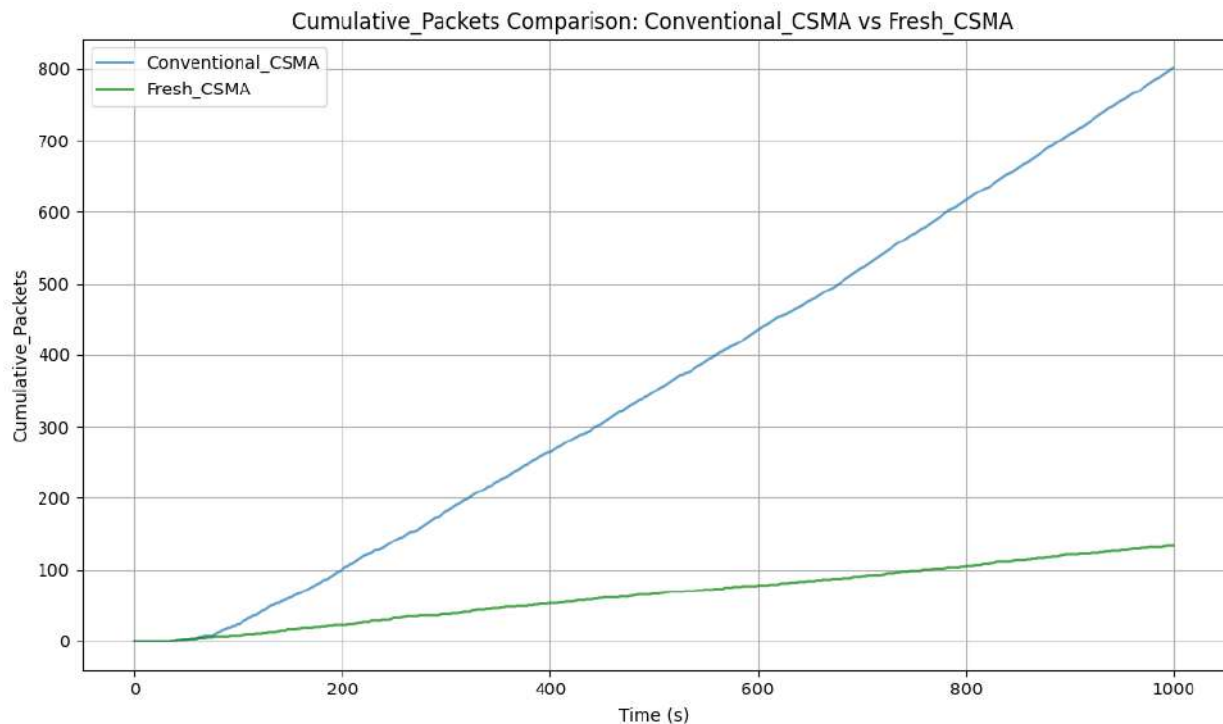


Figure 2: Cumulative Packets comparison

Table 2: Cumulative Packets comparison

Time	Conventional_CSMA	Fresh_CSMA
0	0	0
36	0	1
100	24	8
250	140	33
500	348	66
750	569	98
999	801	133

According to Figure 3, Mean Packet End-To-End Transit Time Between A Source And A Destination, shows that traditional CSMA (Carrier Sense Multiple Access Protocol) will increase incrementally with accumulating congestion over successive hops. In contrast, fresh CSMA maintains lower mean transit times due to the efficient management of queue priorities during transmission of packets in contrast to transmitting all packets based upon LIFO (Last In, First Out) principles. Numeric data for respective second latency values are also provided within the tables for each of the protocols which further assists in quantifying any latency difference between the protocols. Additionally, fresh CSMA is able to reduce the effect of queue delays by sending the most recently transmitted packet, thus improving the ability of an application to respond in a timely manner and is therefore more appropriate for use with real time applications than conventional CSMA.

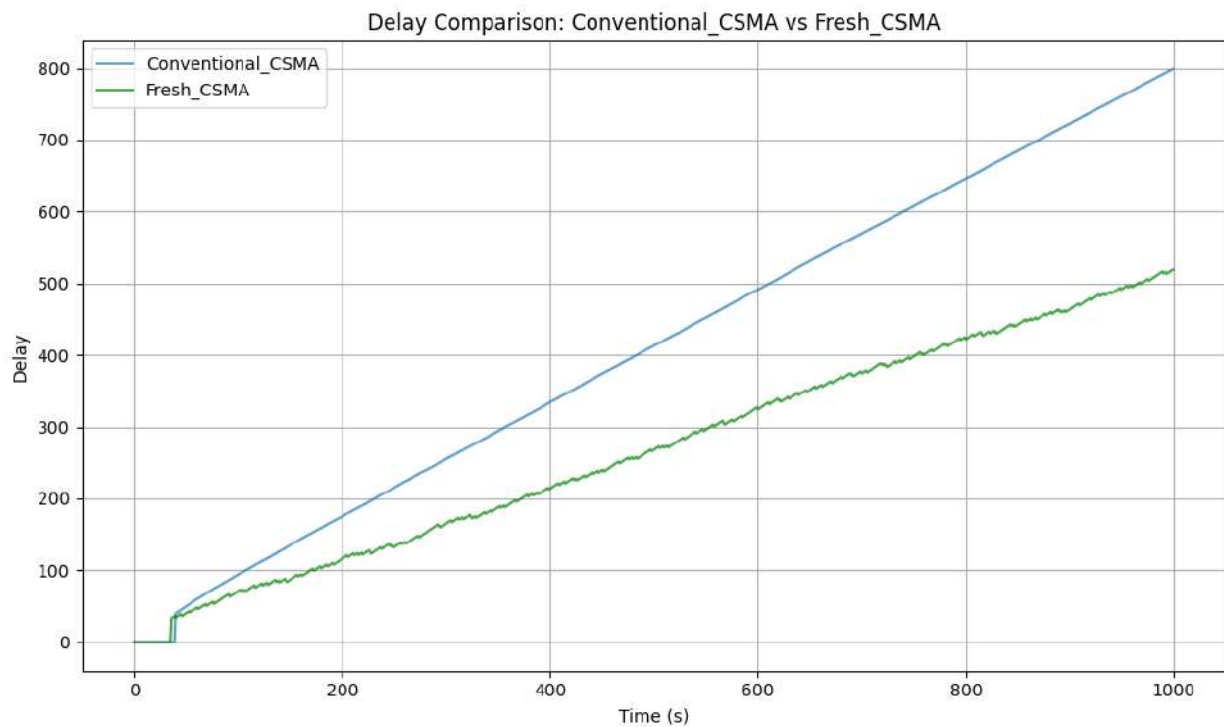


Figure 3: Delay comparison.

Table 3: Delay comparison.

Time	Conventional_CSMA	Fresh_CSMA
0	0.00	0.00
36	0.00	33.00
100	94.00	71.13
250	215.00	131.88
500	413.00	267.85
750	607.75	398.10
999	798.75	519.40

Figure 4 and Table 4 present the packet delivery ratio (PDR) as a function of time. The use of conventional carrier sense multiple access (CSMA) will have a lower PDR than can be attained when using fresh CSMA, due to the presence of packet collisions and retransmissions. There is a noticeable gap in the PDR values of the two protocols, which the data in the table allow for the exact PDR value for each time-step so that one can conduct a quantitative reliability analysis. Fresh CSMA provides a greater proportion of relevant packets being received at their intended destination than does conventional CSMA, thus enhancing both the efficiency and reliability of the overall network, as shown in Figure 4 and Table 4.

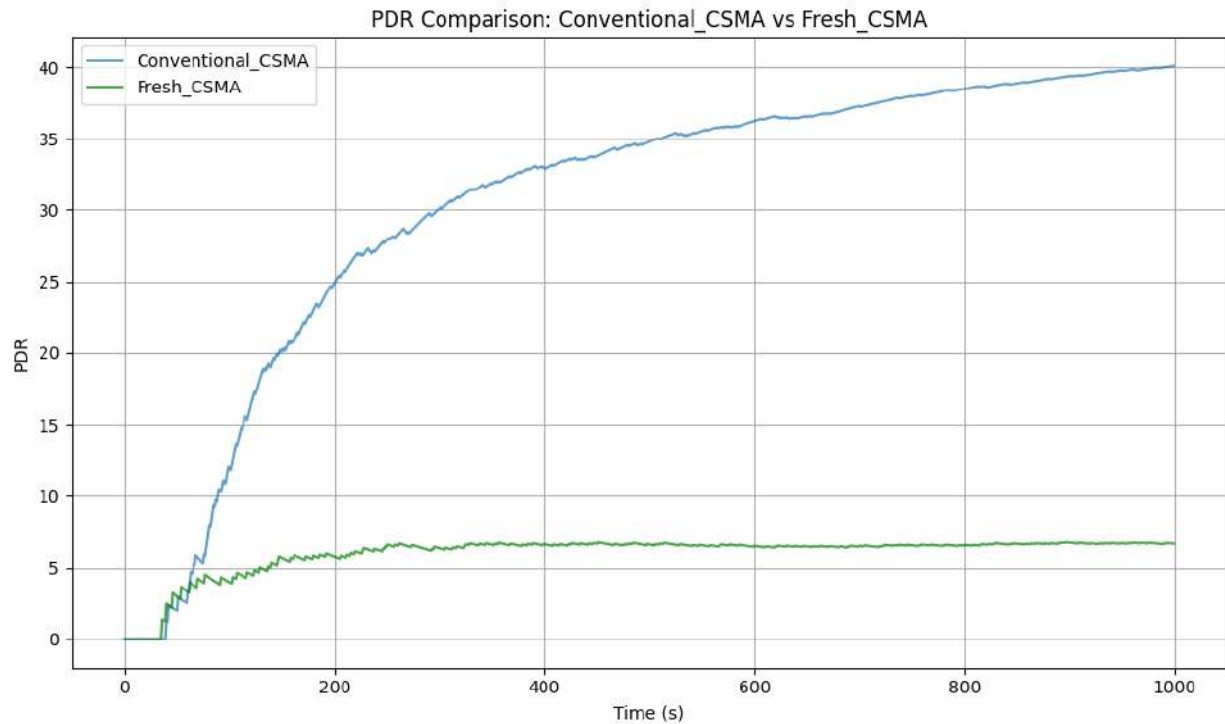


Figure 4: PDR comparison

Table 4: PDR comparison.

Time	Conventional_CSMA	Fresh_CSMA
0	0.00	0.00
36	0.00	1.37
100	11.94	3.98
250	27.94	6.59
500	34.77	6.59
750	37.91	6.53
999	40.07	6.65

Duration of maximum packet age at a destination is presented in Figure 5, indicating higher peaks have occurred using Conventional_CSMA because of extreme delay and queue stability, whereas Fresh_CSMA has lower peak existence times that illustrate its ability to handle the delivery of packets with some of the longest delays sooner than what we would expect. The figure shows each peak's behaviour against time, and the numeric values in Table 5 indicate the peak AoI observed at that instant in time for each option. Therefore, this type of analysis demonstrates the advantages of Fresh_CSMA for providing more current information while minimizing the potential for extreme delays in multi-hop networks.

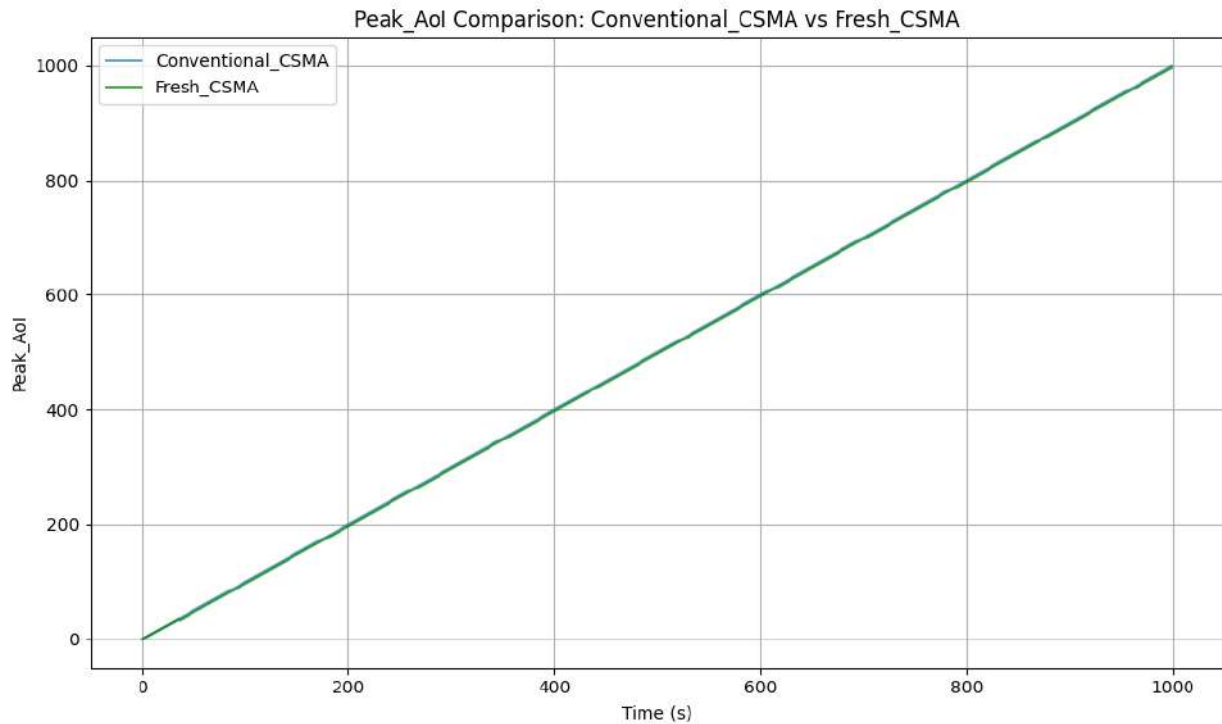


Figure 5: Peak AoI comparison.

Table 5: Peak AoI comparison.

Time	Conventional_CSMA	Fresh_CSMA
0	0	0
36	36	33
100	100	97
250	250	247
500	500	497
750	750	747
999	999	996

In Figure 6, the total number of successfully sent packets is shown over a period of time. Traditional CSMA has higher raw throughput than Fresh CSMA because it sends all packets, even if the packets were older than ten minutes. However, Fresh CSMA prioritizes the freshness of packets sent, therefore its throughput is lower than traditional CSMA's throughput but is more significant because it delivers more relevantly appropriate packets since Fresh CSMA provides the most relevant packet without regard for the actual number of total packets delivered, thus allowing for time sensitive applications on large scale wireless networks to benefit from delivering the packet of interest. Figures in the table provide the exact data of the throughput for all packet transfers at various points throughout the timeframe shown on the timelines in this case.

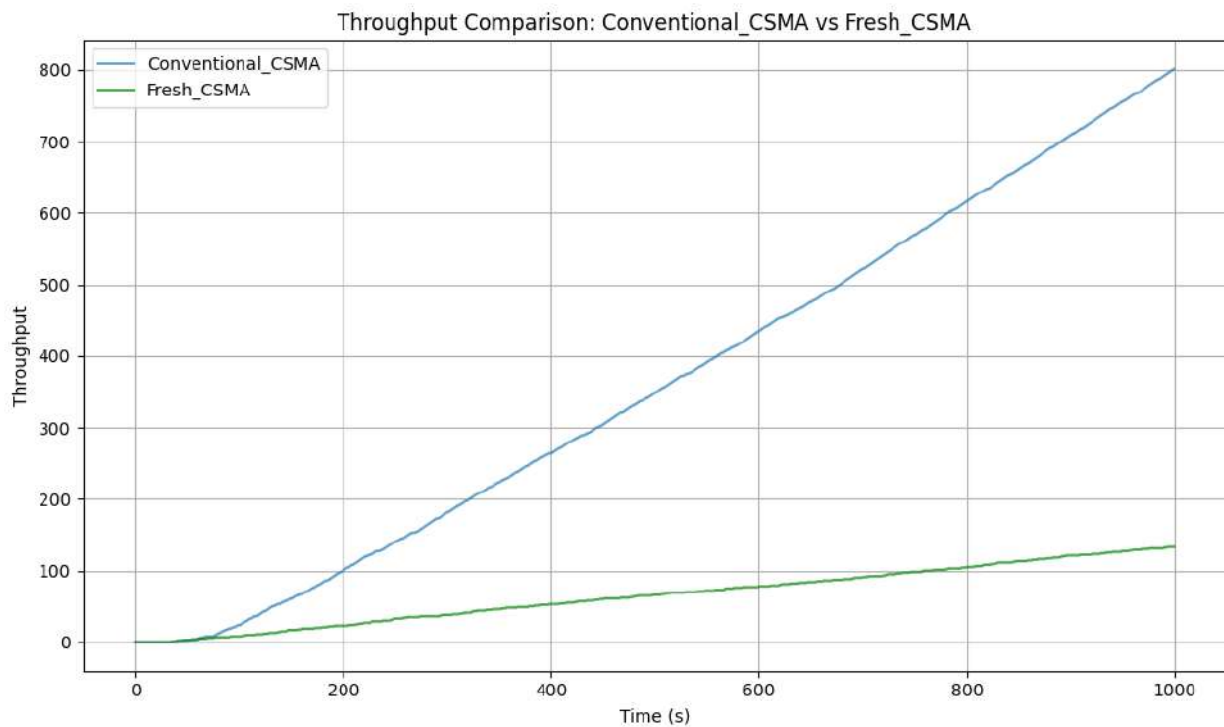


Figure 6: Throughput comparison.

Table 6: Throughput comparison.

Time	Conventional_CSMA	Fresh_CSMA
0	0	0
36	0	1
100	24	8
250	140	33
500	348	66
750	569	98
999	801	133

Conclusion

This research offered an assessment of how Fresh-CSMA and Standard CSMA mechanisms can improve data freshness in large multi-hop wireless networks. The focus of this assessment was to evaluate how the medium access control (MAC) could be developed to be aware of information freshness and the reduction of the age of information (AoI) in dense wireless networks that require packets to go through many intermediate nodes before they can reach their end destination. As part of this assessment, a simulation model of a multi-hop wireless network made up of 2000 nodes was constructed and six key performance criteria were established: the average age of information, peak age of information, packet delivery ratio, network delay, throughput, and cumulative packets received.

The performance evaluation of the simulation showed that Standard CSMA is capable of delivering more packets cumulatively and maintaining a higher throughput than Fresh-CSMA because Standard CSMA forwards packets based on a traditional queuing mechanism. However, this method of queuing also allows packets that have become outdated to be in the network for more extended periods of time resulting in an average age of information that is much higher as well as a higher network delay as compared to Fresh-CSMA. Additionally, Fresh-CSMA provides a higher degree of performance with respect to information freshness

than Standard CSMA because Fresh-CSMA assigns higher priority to forwarding the most recent packets and minimizes the impact of stale updates being forwarded.

As a result, Fresh-CSMA will have a lower average age of information, and, therefore, a lower delay than Standard CSMA, thereby, making Fresh-CSMA the ideal MAC for time-critical applications such as IoT (internet of things) monitoring, smart-sensing systems, industrial automation, and real-time wireless control systems. In summary, the results of this research validate that optimally designing a MAC solely based on either throughput or packet delivery does not meet the requirements of next-generation wireless networks; consideration of freshness-oriented performance measures like AoI is necessary in the design of next-generations MACs in order to create effective time-sensitive communications systems. The implementation of Fresh-CSMA continues to have a significant impact on the ability to improve the time-critical delivery of information, specifically in dense multi-hop networks where standard access methods are negatively impacted by congestion, queuing delay, and the delivery of outdated packets.

Future Work

There are numerous ways in which this study could be continued in the future. The simulation model can be improved by making it more representative of actual wireless channels. Packet loss, fading, interference, variable transmission range and the dynamism of link quality should all be included when analysing how Fresh-CSMA would perform under conditions usually encountered in IoT and sensor networks. Furthermore, the future studies can also examine Fresh-CSMA's ability to scale and withstand varying degrees of performance as network size, traffic rate, packet generation pattern and mobility scenario all change. Another area for continued development may lie in the combination of machine learning techniques or reinforcement learning with Fresh-CSMA, allowing for dynamic adjustments of backoff time, priority of packets or decision-making regarding transmission on an ongoing basis based on network conditions that change in real-time.

These dynamic adjustment techniques may lead to lower average age of information (AoI) while maintaining an acceptable throughput and packet delivery ratio. Lastly, future research should compare the performance of Fresh-CSMA with that of other Media Access Control (MAC) protocols (such as time division multiple access (TDMA) based scheduling, CSMA/CA) and routing mechanisms (eg. adaptive routing, AoI aware routing). Finally, there is a need for experimental confirmation of the simulation results through the use of actual wireless laboratories and/or simulation (eg. NS-3). This type of validation will provide additional evidence of Fresh-CSMA's ability to perform under true implementation constraints and further promote its application in wireless time sensitive communications.

References

- [1] Q. Abbas, S. A. Hassan, H. K. Qureshi, and K. Dev, "A comprehensive survey on age of information in massive IoT networks," *Computer Communications*, vol. 197, pp. 199–213, Jan. 2023.
- [2] A. Maatouk, M. Assaad, and A. Ephremides, "On the Age of Information in a CSMA Environment," *IEEE/ACM Transactions on Networking*, vol. 28, no. 2, pp. 818–831, Mar. 2020.
- [3] L. Liang and S. Zhou, "Analysis of Age of Information in CSMA Network with Correlated Sources," *Electronics*, vol. 14, no. 13, Art. no. 2688, Jul. 2025.
- [4] O. Ayan, H. M. Gursu, A. Papa, and W. Kellerer, "Probability Analysis of Age of Information in Multi-Hop Networks," *IEEE Networking Letters*, vol. 2, no. 2, Art. no. 9018244, Jun. 2020.

- [5] A. Baiocchi and I. Turcanu, "Age of Information of One-Hop Broadcast Communications in a CSMA Network," *IEEE Communications Letters*, vol. 25, no. 1, pp. 294–298, Sep. 2020.
- [6] V. Tripathi, N. Jones, and E. Modiano, "Fresh-CSMA: A distributed protocol for minimizing age of information," *Journal of Communications and Networks*, vol. 25, no. 5, pp. 556–569, Oct. 2023.
- [7] X. Chen, Y. Dong, et al., "Age of information utility-based routing in networks with unreliable links," *Computer Networks*, vol. 279, Art. no. 112121, Apr. 2026.
- [8] L. Liang and S. Zhou, "Analysis of Age of Information in CSMA Network with Correlated Sources," *Electronics*, vol. 14, no. 13, Art. no. 2688, Jul. 2025.
- [9] Q. Abbas, S. A. Hassan, H. K. Qureshi, and K. Dev, "A comprehensive survey on age of information in massive IoT networks," *Computer Communications*, vol. 197, pp. 199–213, Jan. 2023.
- [10] X. Chen and Y. Dong, "Age of information utility-based routing in networks with unreliable links," *Computer Networks*, vol. 279, Art. no. 112121, Apr. 2026.
- [11] L. Liang and S. Zhou, "Analysis of Age of Information in CSMA Network with Correlated Sources," *Electronics*, vol. 14, no. 13, Art. no. 2688, Jul. 2025, doi:10.3390/electronics14132688.
- [12] S. Wang and Y. Cheng, "Deep Learning-Augmented SHS Model for Accurate AoI Analysis in Heterogeneous Unsaturated CSMA Networks," in *Proc. IEEE INFOCOM 2025 - IEEE International Conference on Computer Communications*, London, United Kingdom, May 2025, pp. 381–386, doi:10.1109/INFOCOM55648.2025.11044711.
- [13] S. Wang and Y. Cheng, "Deep Learning-Augmented SHS Model for Accurate Age of Information Analysis in Heterogeneous Unsaturated CSMA Networks," in *Proc. IEEE INFOCOM 2025 - IEEE International Conference on Computer Communications*, London, United Kingdom, May 2025, pp. 381–386, doi:10.1109/INFOCOM55648.2025.11044711.
- [14] L. Liang and S. Zhou, "Age of Information in CSMA Networks with Correlated Sources," *Electronics*, vol. 14, no. 13, Art. no. 2688, Jul. 2025.
- [15] S. Wang, O. T. Ajayi and Y. Cheng, "An Analytical Approach for Minimizing the Age of Information in a Practical CSMA Network," in *Proc. IEEE INFOCOM 2024 - IEEE Conference on Computer Communications*, 2024, pp.1–9, doi:10.1109/INFOCOM.2024.10478023.
- [16] Z. Zheng, S. Jiang, R. Feng, L. Ge, and C. Gu, "Survey of Reinforcement-Learning-Based MAC Protocols for Wireless Ad Hoc Networks with a MAC Reference Model," *Entropy*, vol. 25, no. 1, Art. no. 101, Jan. 2023, doi:10.3390/e25010101.
- [17] L. Li, Y. Dong, C. Pan, and P. Fan, "Age of Information of CSMA/CA Based Wireless Networks," *arXiv:2303.02419*, Mar. 2023.
- [18] S. Fan and I.-H. Hou, "Second-Order Analysis of CSMA Protocols for Age-of-Information Minimization," *arXiv:2410.21473*, Oct. 2024.
- [19] A. Baiocchi, I. Turcanu, and A. Vinel, "Age of Information in CSMA-Based Networks With Bursty Update Traffic," *IEEE Access*, vol. 10, pp. 12345–12357, Apr. 2022, doi:10.1109/ACCESS.2022.3168321.
- [20] Q. Abbas, S. A. Hassan, H. K. Qureshi, and K. Dev, "A Comprehensive Survey on Age of Information in Massive IoT Networks," *Computer Communications*, vol. 197, pp. 199–213, Jan. 2023.

- [21] A. Maatouk, M. Assaad, and A. Ephremides, "On the Age of Information in a CSMA Environment," *IEEE/ACM Transactions on Networking*, vol. 28, no. 2, pp. 818–831, Mar. 2020.
- [22] X. Chen, Y. Dong, et al., "Age of Information Utility-Based Routing in Networks With Unreliable Links," *Computer Networks*, vol. 279, Art. no. 112121, Apr. 2026.
- [23] T. Kanematsu, K. Sanada, Z. Li, T. Pei, Y.-J. Choi, K. Nguyen, and H. Sekiya, "Throughput and delay analysis for IEEE 802.11 multi-hop networks considering data rate," *International Journal of Distributed Sensor Networks*, vol. 16, no. 9, Art. no. 1550147720959262, Sep. 2020.
- [24] H. Farag and Č. Stefanović, "Congestion-aware routing in dynamic IoT networks: A reinforcement learning approach," in *Proc. IEEE Global Communications Conference (GLOBECOM)*, Madrid, Spain, 2021, pp. 1–6.
- [25] A. Mohammadsalehi, B. Safaei, A. M. H. Monazzah, L. Bauer, J. Henkel, and A. Ejlali, "ARMOR: A reliable and mobility-aware RPL for mobile Internet of Things infrastructures," *IEEE Internet of Things Journal*, vol. 9, no. 2, pp. 1503–1516, Jan. 2022.
- [26] S. Ma, M. Li, R. Yang, Y. Sun, Z. Wang, and P. Si, "Next-hop relay selection for ad hoc network-assisted train-to-train communications in the CBTC system," *Sensors*, vol. 23, no. 13, Art. no. 5883, 2023.
- [27] R. S. Abujassar, "A multi path routing protocol with efficient energy consumption in IoT applications real time traffic," *EURASIP Journal on Wireless Communications and Networking*, vol. 2024, Art. no. 46, Jun. 2024.
- [28] S. S. Sefati, S. O. Maiduc, B. Arasteh, W. O. Larkotey, A. Bouyer, and W. U. Khan, "Optimizing energy-efficient routing in Mobile Internet of Things (MIoT) networks using Grey Wolf Optimization and Recurrent Neural Networks," *Ad Hoc Networks*, vol. 181, Art. no. 104047, Feb. 2026.
- [29] F. Rashidjafari, N. Derakhshanfard, B. Shahrokhzadeh, and A. Ghaffari, "Using reinforcement learning and game theory for determining cooperative nodes in multi-hop wireless networks," *Ad Hoc Networks*, vol. 178, Art. no. 103969, Nov. 2025.
- [30] J. Laarhuis and A. Chiumento, "Capacity and delay analysis of multi-hop wireless networks," *Ad Hoc Networks*, vol. 169, Art. no. 103750, Mar. 2025.
- [31] M. Misbahuddin, M. S. Iqbal, and L. A. S. I. Akbar, "A Multi-Hop Routing Solution for Low Latency and Energy Efficiency in Large-Scale LoRa IoT," *International Journal of Computers Communications & Control*, 2025.
- [32] C. Zhang, H. Li, and M. Yan, "Novel low-latency data gathering scheduling for multi-radio wireless multi-hop networks," *Computer Communications*, vol. 231, Art. no. 108020, 2025.
- [33] X. Liu, A. Belogaev, J. Oostvogels, B. Fang, D. Hughes, M. Weyn, and J. Famaey, "Low-latency Symbol-Synchronous Communication for Multi-hop Sensor Networks," *arXiv preprint arXiv:2405.10063*, 2024.
- [34] X. Liu, A. Belogaev, J. Oostvogels, B. Fang, D. Hughes, and J. Famaey, "RF-Zero-Wire: Design and Analysis of Multi-Hop Low-latency Symbol-synchronous RF Communication," *arXiv preprint arXiv:2603.23213*, 2026.

RESEARCH TITLE

**The Impact of Digital Gamification on Vocabulary Acquisition
Across English Proficiency Levels Among Ninth-Grade EFL
Learners: A Quasi-Experimental Study**

Mohammed Bashuti¹, Kefah Barham¹

¹ An-Najah National University, Nablus, Palestine.

HNSJ, 2026, 7(11); <https://doi.org/10.53796/hnsj711/27>

Received at 15/10/2026

Accepted at 20/10/2026

Published at 01/11/2026

Abstract

Vocabulary acquisition remains a persistent challenge for English as a Foreign Language (EFL) learners, particularly in mixed-proficiency classrooms where conventional instructional approaches often fail to sustain learners' different levels. Although digital gamification has demonstrated potential for enhancing language learning, limited research has examined its effectiveness across different English proficiency levels within authentic school settings. This study investigated the impact of a digital gamified vocabulary intervention on vocabulary acquisition among ninth-grade EFL learners with low, intermediate, and high English proficiency levels. The study employed a quasi-experimental pretest-posttest design with proficiency-based subgroup comparisons. Fifty-four ninth-grade EFL learners from two intact classes were classified into three proficiency groups (low, intermediate, and high) based on their pretest scores. Participants engaged in a structured digital gamified vocabulary intervention using the Blooket platform. Data were collected using a researcher-developed Vocabulary Achievement Test administered before and after the intervention. Statistical analyses included within-group and between-group comparisons to examine changes in vocabulary achievement across proficiency levels. The findings revealed a statistically significant improvement in vocabulary achievement following the intervention, with the overall mean score increasing from 47.53% to 63.46% and a large effect size (Cohen's $d = 0.82$). Although all proficiency groups achieved significant vocabulary gains, the magnitude of improvement differed significantly across groups ($p = .032$), with low-proficiency learners demonstrating the greatest mean gain. The study concludes that digital gamification is an effective instructional approach for improving vocabulary acquisition in mixed-proficiency EFL classrooms. This research contributes empirical evidence supporting the integration of theory-informed digital gamification into vocabulary instruction.

Keywords: Digital Gamification, Vocabulary Acquisition, Mixed-Proficiency EFL Classrooms, Ninth-Grade Learners

أثر التلعيب الرقمي في اكتساب المفردات عبر مستويات الكفاءة في اللغة الإنجليزية لدى طلبة الصف التاسع المتعلمين للإنجليزية لغةً أجنبية: دراسة شبه تجريبية

محمد بشوتي¹، كفاح برهم¹

¹ جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

HNSJ, 2026, 7(11); <https://doi.org/10.53796/hnsj711/27>

تاريخ النشر: 2026/11/01م

تاريخ القبول: 2026/10/20م

تاريخ الاستقبال: 2026/10/15م

المستخلص

يظل اكتساب المفردات تحديًا مستمرًا لدى متعلمي اللغة الإنجليزية لغةً أجنبية، ولا سيما في الصفوف التي تضم متعلمين متفاوتي الكفاءة، حيث غالبًا ما تعجز أساليب التدريس التقليدية عن تلبية احتياجات مستوياتهم المختلفة بصورة مستدامة. وعلى الرغم من الإمكانيات التي أظهرها التلعيب الرقمي في تعزيز تعلم اللغة، فإن الدراسات التي تناولت فاعليته عبر مستويات مختلفة من الكفاءة في اللغة الإنجليزية ضمن بيئات مدرسية فعلية ما تزال محدودة. وقد بحثت هذه الدراسة أثر تدخل تعليمي قائم على التلعيب الرقمي في اكتساب المفردات لدى طلبة الصف التاسع المتعلمين للإنجليزية لغةً أجنبية من ذوي مستويات الكفاءة المنخفضة والمتوسطة والمرتفعة. واعتمدت الدراسة تصميمًا شبه تجريبي باستخدام القياسين القبلي والبعدي، مع إجراء مقارنات بين مجموعات فرعية مصنفة بحسب الكفاءة. وشارك فيها 54 طالبًا من طلبة الصف التاسع من شعبتين صفيتين قائمتين، صُنِّفوا إلى ثلاث مجموعات وفق درجاتهم في الاختبار القبلي: منخفضة الكفاءة ومتوسطة الكفاءة ومرتفعة الكفاءة. وخضع المشاركون لتدخل تعليمي منظم قائم على التلعيب الرقمي لتعلم المفردات باستخدام منصة بلوكيت (Blooket). وجمعت البيانات بواسطة اختبار تحصيلي للمفردات أعدّه الباحثان، وطُبِّق قبل التدخل وبعده. وشملت التحليلات الإحصائية مقارنات داخل المجموعات وفيما بينها لفحص التغير في تحصيل المفردات عبر مستويات الكفاءة. وأظهرت النتائج تحسنًا دالًا إحصائيًا في تحصيل المفردات عقب التدخل؛ إذ ارتفع المتوسط العام للدرجات من 47.53% إلى 63.46%، مع حجم أثر كبير (d لكوهين = 0.82). وعلى الرغم من تحقيق جميع مجموعات الكفاءة مكاسب دالة في المفردات، فقد اختلف مقدار التحسن بينها اختلافًا دالًا إحصائيًا ($p = 0.032$)، وسجل المتعلمون منخفضو الكفاءة أكبر متوسط للتحسن. وخلصت الدراسة إلى أن التلعيب الرقمي أسلوب تدريسي فعال لتحسين اكتساب المفردات في صفوف تعلم الإنجليزية لغةً أجنبية التي تضم مستويات كفاءة متفاوتة، وقدمت أدلة تجريبية تدعم دمج التلعيب الرقمي المستند إلى أسس نظرية في تدريس المفردات.

الكلمات المفتاحية: التلعيب الرقمي، اكتساب المفردات، صفوف تعلم الإنجليزية لغةً أجنبية ذات مستويات الكفاءة المتفاوتة، طلبة الصف التاسع.

1. Introduction

Vocabulary knowledge is a foundational component of English as a Foreign Language (EFL) proficiency. It supports comprehension, oral communication, and meaningful language interaction. Vocabulary is a particularly persistent problem in the case of EFL learners in the ninth grade. At this age, learners are expected to move beyond basic vocabulary recognition toward more advanced academic language use, including explaining, discussing, and expressing ideas orally. Nevertheless, several learners who are in ninth grade have an issue retaining newly acquired vocabulary and transferring vocabulary knowledge into active spoken use.

Learners in ninth-grade EFL classroom vary considerably in their English proficiency levels. Lower-proficiency learners may experience frustration when vocabulary tasks exceed their language abilities, whereas higher- proficiency learners may find traditional instruction insufficiently challenging. The comparison of the proficiency levels is consequently critical to the knowledge of whether a gamified vocabulary intervention is beneficial to all learners, or whether it functions differently with low, intermediate, and high proficiency levels. The analysis of these distinctions makes it possible to consider the effectiveness of instruction in a more sophisticated way and provides some answers to the question of how gamified models can be modified to meet the needs of learners of diverse types in the same classroom.

In recent years, gamification has emerged as a promising instructional approach in EFL education. Based on learning theories like cognitivism, gamification may enhance learners' sense of autonomy, and competence. Gamified environments can transform vocabulary learning from a passive activity into an interactive learning experience that encourages participation, repetition, and contextual language use (Zolfaghari et al., 2025). The feeling of autonomy, competence, and engagement among learners. This research explores gamification as a pedagogical approach with the aim of exploring the impact of a digital gamified vocabulary intervention on vocabulary achievement across three English proficiency levels among ninth-grade EFL Learners. Despite the growing interest in gamification, limited research has examined how digital gamified vocabulary instruction influences vocabulary acquisition across different English proficiency levels. Therefore, the current study investigates the impact of digital gamified vocabulary intervention on vocabulary acquisition among ninth-grade EFL learners with varying proficiency levels.

1.1 Problem of the study

Vocabulary learning has continued to be one of the challenges facing ninth-grade EFL learners, particularly in contexts where exposure to English is largely limited to the classroom. Traditional vocabulary instruction in many classrooms is often characterized by memorization, drilling, and textbook-based activities that provide limited opportunities for meaningful language use and sustained learner engagement.

Although digital tools are increasingly used in educational settings, the challenge does not lie in the availability of technology itself, but rather in the pedagogical integration of these tools to support meaningful vocabulary learning. Game-based activities have been proposed to make vocabulary learning more interactive, contextualized, and engaging. However, in many EFL classrooms, games are often used as occasional entertaining activities rather than systematically designed instructional interventions grounded in learning theories. Consequently, its contribution to vocabulary development remains limited.

Existing literature on the use of gamification in EFL settings has shown that it has positive effects on vocabulary acquisition. However, the literature implies that there are various

crucial gaps. To begin with, most studies concentrate on short-term interventions or platforms in general and highlight the overall gains of a group without considering the response of learners with different proficiency levels to gamified instruction. Lastly, empirical studies conducted in authentic school-based EFL settings that systematically integrate gamification principles while accounting for proficiency differences remain limited.

Furthermore, learners are not a homogeneous group; vocabulary proficiency can affect the way learners interact with the learning games, process vocabulary input, and engage with gamified learning environments. Learners with low proficiency might need additional support and scaffolding, whereas more advanced learners might react differently to challenges, competition, and freedom in games. Although gamification is becoming more prevalent in EFL contexts, it is not known if gamified vocabulary interventions work for learners of all proficiencies. Thus, the current study systematically examines the impact of digital gamified vocabulary instruction on vocabulary learning for low-, intermediate-, and high-proficiency EFL learners. Doing so can help provide insight into pedagogical uses of gamification for vocabulary learning among learners of different proficiency levels.

1.2 Importance of the Study

This study is important because it addresses the learning needs of digitally immersed learners by implementing a gamified vocabulary intervention that supports vocabulary acquisition. The study highlights the gap in the pedagogical integration of gamification within EFL vocabulary instruction. It demonstrates how gamified learning environments, grounded in learning theories, may create more effective EFL learning experiences.

1. **Addressing the Generation Gap in Learning:** This study recognizes that learners these days have different learning preferences compared to prior generations because they are digital natives. Many learners have grown up using computers and technology to learn through interaction instead of passively listening to lectures. The research addresses the gap by gamifying vocabulary learning.
2. **Helping Learners Improve Their Vocabulary Skills:** Learners who engage in meaningful activities as described in this study will have more exposure to target vocabulary. They will be more actively engaged during lessons and receive immediate feedback on their performance. These are all benefits that can help learners to learn and use more English vocabulary with confidence.
3. **Adding to the Body of Gamification Research:** Previous research has discovered that using games can help learners learn various subjects. This study adds to the research by providing evidence that gamification can be a fundamental component for different proficiency levels through gamified activities.
4. **Applications for Teachers and Curriculum Developers:** The results can help teachers and curriculum developers interested in finding successful methods for more effective vocabulary teaching. The gamified tasks used in this experiment can be adapted for classroom use. They can add engagement to lessons while helping learners meet learning goals. Therefore, this research can apply to teachers in many contexts.
5. **Encouraging Learner-Centered Instruction:** This research also encourages learner-centered instruction. Learners are active, work with each other, and have autonomy during the learning experience. Learners do not simply sit and listen to information. Instead, they experience vocabulary through game-like tasks and meaningful challenges.

1.2.1 Theoretical Importance

This study added to the theoretical framework of vocabulary acquisition by analyzing the underlying principles of gamified learning, including spaced repetition, contextualized learning, and immediate feedback. The study offered data on whether gamification can facilitate learner vocabulary retention and acquisition throughout the spectrum of English proficiency levels in EFL contexts.

1.2.2 Practical Importance

The results from this study may allow EFL teachers and curriculum planners to better implement gamified activities into their vocabulary lessons. Furthermore, this research may provide support for the implementation of digital learning games as a tool for practice, and retention of vocabulary at various levels of proficiency.

1.3 Objectives of the Study

The purpose of this study was to examine the effects of gamified vocabulary intervention on vocabulary achievement among ninth-grade EFL learners and to compare these effects across different English proficiency levels.

1.3.1 General Objective

To investigate the effect of a digital gamified vocabulary intervention on vocabulary achievement among ninth-grade EFL learners across different proficiency levels.

1.3.2 Specific Objectives

1. To implement and evaluate the digital gamified vocabulary intervention in a practical EFL learning environment.
2. To measure the difference in EFL learners' vocabulary achievement before and after participation in the digital gamified vocabulary intervention.
3. To compare vocabulary gains across the different proficiency levels of ninth-grade EFL learners.

1.4 Research Questions

1. What is the effect of a digital gamified vocabulary intervention on ninth-grade EFL learners' vocabulary achievement?
2. Does the impact of the gamified intervention on vocabulary achievement differ across proficiency levels (low, intermediate, high)?

1.5 Research Hypotheses

1. There is a statistically significant difference between learners' pre-test and post-test vocabulary achievement scores following the gamified intervention.
2. Vocabulary achievement gains differ significantly across low-, intermediate-, and high-proficiency learners.

1.6 Theoretical Framework

1.6.1 Learning Theories in Game Design (Learning Process/Vocabulary learning theory)

Designing instructional games that support meaningful learning requires more than just adding fun elements; it involves understanding how those elements help learning happen. For this reason, game designers need a solid grasp of how different game features work from an educational standpoint. Learning theories offers that foundation. Cognitivism, constructivism,

and experiential learning can guide the use of gamification elements in ways that genuinely support learning (Ahmad et al., 2019).

1.6.1.1 Cognitivism

Ertmer and Newby (2013) note that cognitivism focuses on helping learners make sense of new information by connecting it to what they already know. Because of this Ahmad et al. (2019) pointed out that an effective instructional design should consider three main points: prior knowledge, structured scaffolding, and structured practice with feedback to support cognitive integration. The implication of cognitivism on gamification elements can be seen in cognitive difficulty through levels (Rutkauskiene et al., 2016), and through explanatory feedback as it provides explanations for correct or incorrect responses, helping learners integrate existing and new knowledge, enabling deeper understanding and learning through trial-and-error (Zhou & Brown, 2017).

1.6.1.2 Constructivism and Experiential Learning

The constructivist theory also focuses on the idea that learners interpret new knowledge by relating it to their previous experiences, which leads to personalized meanings (Schunk, 2012; Ertmer and Newby, 2013). When teachers choose materials that allow these types of connections, effective learning will be possible. Experiential Learning Theory (Kolb, 1984) expounds on constructivism by offering four stages, namely, concrete experience, reflective observation, abstract conceptualization, and active experimentation. The use of gamification in instructional games, including explanatory feedback, comes to aid learners in the connection between errors and previous knowledge to enhance their understanding and performance (Ahmad et al., 2019; Tärning, 2018).

1.6.2 Gamification

Building on these theories, educational gamification design principles can be designed to support vocabulary acquisition in ways that support the cognitive and emotional needs of the current school generations- Generation Z and Generation Alpha.

Following this definition, Christopoulos and Mystakidis (2023) defined Gamification as gameful design, involves bringing ideas and elements from games into settings that are not games. This approach, often supported by digital tools, is used to help people stay focused on their goals. By creating a more playful and interactive environment, it can strengthen users' sense of autonomy, competence, and connection with others. Originally emerging from areas such as education, business, marketing, and customer service, gamification has become a flexible method for improving experiences and adding value in many different contexts. Its growing influence has reshaped traditional ways of engaging learners and participants, especially within education (Zhang and Hasim, 2023).

1.6.2.1 Gamification in EFL settings

Gamification in the EFL/ESL environment has always yielded positive results in terms of vocabulary learning. Empirical research concluded that gamified applications such as Duolingo, Minecraft, Runescape, Blooket, Kahoot, and so forth, are useful in improving the acquisition of vocabulary (Ajisoko, 2020; Garzon et al., 2023; Tuomainen, 2023; Kim, 2015; Sinaga et al., 2025; Ebadi et al., 2023). Dindar et al. (2021) compared gamified collaboration and competition and discovered that the two approaches promoted equally in the task effort and learning success of learners who studied new English words. Almusharraf (2021) has observed that there is a favorable attitude towards the use of Kahoot in the revision of vocabulary in online English literature courses.

1.6.6 Student-centered approach

The needs and interests of learners are at the center of the educational process when using the student-centered approach to teaching and learning. To establish a learning environment that supports, challenges, and fits with learners' needs and aspirations, it places a strong emphasis on student autonomy, involvement, and teamwork (Kerimbayev et al., 2023).

2. Literature review

Tayeh et al. (2024) investigated the impact of gamified instruction on the English language performance of Jordanian EFL learners, offering evidence relevant to ongoing discussions regarding the pedagogical value of gamification in foreign language contexts. Working with a sample of 120 fourth-grade learners equally assigned to gamified and traditional instructional conditions, the researchers assessed vocabulary, grammar, and reading comprehension through standardized pretests and posttests. Their results demonstrated that learners who received gamified instruction achieved significantly higher gains across all skill areas, with vocabulary showing the greatest improvement. They echo regional studies highlighting the potential of game-based approaches to address persistent challenges in Jordanian English classrooms. Collectively, this study contributes to the growing body of literature affirming that appropriately designed gamified environments can support more effective language learning by fostering sustained participation, reinforcing key language skills, and creating more engaging instructional experiences.

Kim (2015) study explored using the MMORPG 'RuneScape' to engage Korean EFL (English as a Foreign Language) young learners in learning vocabulary and reading skills. The study's participants were five elementary learners (one girl and four boys, aged 10–11) from a private English institute in South Korea. Each participant played the game for 30 minutes over 9–14 sessions. Kim collected the text they encountered in the game through screen recordings and observed their gameplay using an observation framework and field notes. The analysis showed that the children were exposed to a wide range of vocabulary, including everyday words, fixed expressions, RuneScape-specific terms, general gaming language, chat abbreviations, emoticons, and reduplication. During gameplay, they used several strategies to understand unfamiliar words such as checking a dictionary, saying words aloud, or guessing meanings and relied on reading strategies like clicking through text, translating, reading aloud, and typing. The findings suggest a connection between playing RuneScape and improvements in vocabulary and reading skills. At the same time, Korean children often receive limited opportunities to practice English meaningfully in school due to large class sizes and restricted lesson time, which affects their motivation. Because games are fun and engaging, they may offer an effective way to draw learners into using English more actively. Overall, the study suggests that online role-playing games have real potential as a useful supplementary tool for helping Korean children develop both vocabulary and reading skills.

Sinaga et al. (2025) explored how the gamified platform Blooket could support vocabulary learning among Indonesian high school EFL learners, especially given the common challenges of low motivation and limited English exposure in traditional classrooms. Working with 64 tenth graders, the researchers used a quasi-experimental mixed methods design to compare a class that learned vocabulary through Blooket with another that used conventional teaching. The learners who used Blooket showed noticeably strong improvement in their vocabulary scores, as a result the authors link to the platform's interactive features, real-time feedback, and repeated exposure to new words. The interviews further revealed that learners genuinely enjoyed the experience, describing Blooket as fun, easy to use, and motivating, particularly because of its competitive and game-like elements. By highlighting both

measurable gains and positive student experiences, the study adds to growing evidence that gamified tools can make vocabulary learning more engaging and effective, even though the research was limited by its short duration, small interview sample, and focus on receptive vocabulary.

2.1 Commentary on Previous Studies

The body of research confirms the use of gamification on learning of the EFL vocabulary, and its beneficial effects on learners. Some disparities and contradictions are noticeable in the studies in the ways they focus on their research, the situation in which they take place, the features of learners, and the methods they choose. These differences indicate significant gaps that the current research is seeking to address.

Some of the studies have looked at gamification at either the general or group level, but they have not taken into consideration the language proficiency of the learners. As an example, Dindar et al. (2021) examined competitive and cooperative gamification on English vocabulary acquisition in Chinese university learners and could observe similar gains in vocabulary achievement and motivation in both conditions, with the latter being more socially related in cooperative gamification. However, the study did not isolate the learners based on their levels of proficiency and they also did not investigate the way different learners with various levels of linguistic competency will respond differently to gamified learning. In addition, its university environment also renders its results to be less realistic, when applied to younger EFL learners in secondary schools.

Tayeh et al. (2024) approached the topic in an outcome-based manner, contrasting gamified instruction with traditional teaching among EFL fourth-grade learners of Jordan. Their results showed that vocabulary, grammar, and reading comprehension were significantly better in the gamified group. Nevertheless, the research focused on learners as a homogenous sample and failed to examine the differences and proficiency-based diversity in reaction to gamification. Consequently, the results will give little information about the effectiveness of gamified instruction among learners with different language capabilities.

Other studies on digital open-world games give a different view. Kim (2015) developed a detailed qualitative analysis of the participation of young Korean EFL learners in the MMORPG RuneScape and found the opportunity of abundant vocabulary exposure and a wide variety of strategies used to process new lexical information. Although the study has an ecological validity and detailed observations, it used a small sample and a descriptive design, which makes generalization impossible and makes it impossible to compare the results across the levels of proficiency or learning outcomes statistically.

In comparison, digital gamification systems integrated into classrooms, e.g. Blooket, which is reviewed by Sinaga et al. (2025), have shown notable short-term improvements in vocabulary acquisition and student motivation in secondary school learners. However, this body of research has been biased towards formal, quiz-based gamification and receptive vocabulary knowledge, which is usually administered during short-term intervention programs. Therefore, it does not provide much information about more in-depth engagement processes, contextualized use of vocabulary, or differentiated influence at various levels of proficiency.

Collectively, these studies demonstrate major differences: some of them put an emphasis on motivational acceptance and learner perceptions, whereas others put an emphasis on vocabulary outcomes without paying enough attention to the motivational dynamics; and most importantly, most of the available research fails to consider the moderating effect of learner proficiency.

In light of the reviewed literature, there is a growing consensus that gamification can play a positive role in enhancing vocabulary learning and increasing learner motivation in EFL contexts. Previous studies consistently report that integrating game elements such as interactivity, immediate feedback, and structured challenges supports learner engagement and improves vocabulary outcomes. However, a closer examination of these studies reveals several methodological limitations. Most existing research has focused on university learners or younger learners, relied on short-term interventions, and treated learners as a homogeneous group without accounting for differences in language proficiency. Consequently, there is a lack of school-based empirical research that investigates how a unified digital gamified vocabulary intervention affects learners with different proficiency levels. Addressing this gap, the present study seeks to examine the impact of a digital gamified vocabulary intervention on vocabulary achievement across low, intermediate, and high proficiency ninth-grade EFL learners, thereby contributing a more nuanced understanding of how gamification can be effectively implemented in linguistically diverse classrooms.

3. Methodology

3.1 Research Design

The research employed a Quasi-experimental pretest–posttest design with proficiency-based subgroup comparisons (low, intermediate, and high). The design is considered quasi-experimental because random assignment of individual learners to groups is not feasible within the school setting, and intact classes are used instead. All groups receive the same gamified vocabulary intervention, while comparisons are conducted to examine whether the effect of the intervention differs across proficiency levels.

This design allows the researcher to examine both within-group changes (pretest to posttest) and between-group differences across proficiency levels, while maintaining ecological validity in an authentic classroom setting.

3.2 Demographics and Sample Size

The participants in this study consist of 54 ninth-grade EFL learners drawn from two intact classes in a public Junior-High school. Learners were classified into proficiency groups based on their vocabulary pretest scores rather than existing classroom placement. Each group represents a distinct English proficiency level (low, intermediate, or high), as determined by the English achievement pretest administered before the intervention.

The sample size was considered appropriate for conducting pretest–posttest comparisons and one-way ANOVA analyses across proficiency groups within the constraints of the school setting. The participants share similar educational backgrounds and follow the same national English curriculum. The interventions are administered by the same English teacher to minimize teacher-related variability. Participation in the study is voluntary, and informed consent is obtained from learners' parents or guardians prior to data collection.

3.3 Grouping Process

The participants of the study were rank-ordered according to their pretest scores and divided into three equal-sized proficiency groups ($n = 18$ per group).

Forming groups from the pretest provided a common, standardized basis for proficiency classification rather than relying on existing classroom grades, which may incorporate multiple sources of assessment such as homework, participation, and bonus points.

Because the grouping was based on pretest performance, comparisons among the three groups were interpreted with the understanding that the groups were defined based on their baseline

vocabulary performance. Consequently, analyses examining differences in post-test scores or gain scores across proficiency groups were interpreted cautiously, as the grouping variable was directly derived from the baseline measure.

3.4 Data Collection

The study employs a primary instrument for data collection: a Vocabulary Achievement Test.

3.4.1 Instrument: Vocabulary Achievement Test

Vocabulary achievement was measured using a curriculum-aligned test targeting selected CEFR A2 vocabulary (Lexical Bands II) from the Green Line's Ministry of Education English Curriculum (2020); the target vocabulary list is provided in the appendix. The test measures learners' receptive knowledge of the vocabulary items taught during the intervention. The pre-test consisted of 15 multiple-choice items. A few questions were adapted from the 2025 TNOFA test developed by the National Authority for Measurement and Evaluation in Education (RAMA), while the remaining questions were constructed by the researcher following the same format and style. Similarly, the post-test included items adapted from RAMA's TNOFA test along with additional questions developed by the researcher. Furthermore, the posttest was conducted two weeks after the last intervention.

a. Difficulty index and item analysis

The classification criteria for item difficulty were adopted from Loon (2007).

Table 1

Item Difficulty Classification Criteria

Difficulty Index	Classification of Difficulty Level	Recommended Action
D.I. < 0.3	Too Hard	Modify
0.3 < D.I. < 0.8	Moderate	Accept
D.I. ≥ 0.8	Too Easy	Modify

Difficulty Index = D.I.

b. Pilot information and data

The pilot test (see table 2) was administered to 37 ninth-grade EFL learners with varying proficiency levels in another school. A total of 30 test items were administered and analysed for item difficulty. Based on the analysis, the items were distributed across the pretest and posttest forms to achieve comparable mean difficulty levels (total mean = 0.422) in accordance with Loon's (2007) classification criteria.

Table 2

Difficulty Index for each question item after distributing across two identical means

Pre-test		Post-test	
#	D.I.	#	D.I.
1	0.68	16	0.58
2	0.5	17	0.44
3	0.58	18	0.4
4	0.54	19	0.4
5	0.32	20	0.46
6	0.52	21	0.4

7	0.3	22	0.54
8	0.34	23	0.41
9	0.3	24	0.41
10	0.32	25	0.38
11	0.32	26	0.46
12	0.62	27	0.46
13	0.35	28	0.32
14	0.32	29	0.35
15	0.32	30	0.32
Mean	0.422		0.422

The pilot administration yielded acceptable item difficulty levels, with difficulty indices ranging from 0.30 to 0.68 and an overall mean difficulty index of 0.422. Based on the pilot results, the items were distributed across the pretest and posttest forms to achieve comparable levels of difficulty.

c. Discrimination index (D) and quality analysis

Furthermore, to ensure that there is no discrimination between the different levels of learners, a discrimination index (D) was performed.

The classification criteria for item discrimination were adopted by Ebel and Frisbie (1991).

Table 3

Item Discrimination and quality analysis

D =	Quality	Recommendations
> 0.39	Excellent	Retain
0.30–0.39	Good	Possibilities for improvement
0.20–0.29	Mediocre	Need to check/review
0.00–0.20	Poor	Discard or review in depth
< -0.01	Worst	Definitely discard

Discrimination = D

Taking into consideration that to calculate the discrimination and quality for each item, only the upper 27% and the lowest 27% were calculated, a method that is adopted from Ebel and Frisbie (1991), which resulted in being the upper ten-pilot learners, and the lowest ten-pilot learners.

The following table presents the upper ten-pilot (U) and the lowest ten-pilot (L) results for each correct item. The following is the calculation method that was used:

$$Item = \frac{U - L}{Group\ size\ (10)} = D$$

Table 4

Discrimination Index for each question item			
Item	U	L	D
Q1	9	2	0.7
Q2	3	0	0.3
Q3	5	2	0.3
Q4	6	3	0.3
Q5	4	1	0.3
Q6	7	2	0.5
Q7	8	2	0.6
Q8	9	4	0.5
Q9	8	5	0.3
Q10	10	6	0.4
Q11	10	7	0.3
Q12	8	4	0.4
Q13	7	3	0.4
Q14	8	4	0.4
Q15	9	5	0.4
Q16	9	6	0.3
Q17	10	5	0.5
Q18	8	4	0.4
Q19	7	5	0.2
Q20	9	5	0.4
Q21	8	4	0.4
Q22	6	4	0.2
Q23	10	6	0.4
Q24	9	5	0.4
Q25	8	4	0.4
Q26	10	7	0.3
Q27	9	5	0.4
Q28	8	6	0.2
Q29	10	7	0.3
Q30	9	6	0.3

The pilot administration yielded between mediocre to excellent quality item discrimination levels, with discrimination indices ranging from 0.20 to 0.70. Based on these results, the researcher reviewed the question items more in depth and improved on them. The items were later reviewed by expert reviewers.

a. Purpose

The Vocabulary Achievement Tests (pretest and posttest forms) were designed to measure the same vocabulary construct, target the same lexical categories, and maintain comparable levels of item difficulty and structural format.

The vocabulary test was designed at the CEFR A2 level (Lexical Bands II) and aligned with the Green Line Ministry of Education English Curriculum (2020). Each test consisted of 15 multiple-choice items measuring learners' ability to recognize the meanings of target vocabulary words. Each correct response was awarded one point, resulting in a maximum possible score of 15. The test was administered within 30 minutes without any form of

assistance. The test items were adapted from the National Authority for Measurement and Evaluation in Education (RAMA) to ensure their suitability for the target population. To establish content validity, the test was reviewed by ten experts, including EFL specialists and curriculum supervisors. Reliability was assessed by calculating Cronbach's alpha coefficients for both the pre-test and post-test administrations. In addition, all test items underwent difficulty index analysis, and the results indicated that the items demonstrated an optimal moderate level of difficulty. As for the discrimination index, the items were reviewed and improved on by the researcher and the expert reviewers' guidance.

b. Vocabulary Achievement Test (pre-test and post-test)

A few test items were adopted from the 2025 RAMA TNOFA test, while the remaining items were developed by the researcher following the same test specifications and format. The items that were adopted from the 2025 RAMA's TNOFA test are Q1, Q2, Q3, Q4, and Q5; for the pre-test. As for the post-test, the items that were adopted from the 2025 RAMA's TNOFA test are Q2, Q10, and Q14.. The Vocabulary achievement tests can be viewed in the appendix.

3.5 Statistical Analysis Methods

Data analysis was conducted using appropriate statistical procedures. Paired-samples t-tests were used to examine pretest–posttest differences in vocabulary achievement within each proficiency group. To measure differences in vocabulary achievement gains across the different proficiency levels, One-Way ANOVA was run specifically on the gain scores (post-test score minus pre-test score). Since low, intermediate, and high proficiency levels were determined based on the pre-test scores, the grouping variable was dependent on the pre-test scores. Therefore, an ANCOVA was not appropriate for this analysis, as it would violate the assumption of independence between the covariate and the grouping factor. Instead, One-Way ANOVA on raw gain scores was used to test differences in overall improvement between the three proficiency levels. Effect sizes were calculated to determine the practical significance of the research findings. Specifically, Cohen's *d* (1988) was utilized to evaluate effect sizes for the paired-samples t-tests, whereas **Eta squared η^2** was computed to assess the magnitude of effect for the One-Way ANOVA procedures. Statistical significance was set at $p < .05$. Prior to statistical analysis, assumptions of normality and homogeneity of variance were examined to ensure the appropriateness of parametric statistical procedures.

3.6 Ethical Considerations

Ethical approval is obtained from the relevant educational authorities and school administration prior to the study. Written informed consent is secured from learners' parents or guardians. Participation is voluntary, and learners are informed of their right to withdraw at any time without penalty. Data confidentiality is ensured by assigning codes instead of names, and all digital data are stored securely. Usernames used in the gamified platform do not reveal participants' identities.

3.7 Working/intervention Plan

The intervention consists of a gamified vocabulary instructional game delivered on a platform called Blooket based on findings noted by Sinaga et al (2025). The intervention spans four weeks, with two sessions per week, resulting in a total of eight sessions. Each session lasts approximately 30–35 minutes and focuses on vocabulary items drawn from the Ministry of Education's English curriculum. The gamified activities incorporate core gamification elements, including points, levels, immediate feedback, and friendly competition. The same instructional content, game modes, duration, and procedures are applied uniformly across all three proficiency groups to ensure that any observed differences in outcomes are attributable

to proficiency level rather than instructional variation. To ensure implementation fidelity, all sessions followed the same instructional procedures, vocabulary content, game modes, and time allocation across the three proficiency groups.

The teacher facilitates the sessions by introducing the vocabulary items, explaining the rules, monitoring participation, and providing clarification when needed. No additional instructional strategies are introduced during the intervention period.

4. Results and Analysis

The following table presents a descriptive analysis of the frequency of each proficiency group level and its cumulative percentage.

Table 5

Frequency and percentage for each proficiency group

Proficiency group	Frequency	Percentage	Cumulative percentage
Low Proficiency	18	33.33	33.3
Intermediate Proficiency	18	33.33	66.7
High Proficiency	18	33.33	100
Total	54	100	

The above table presents the frequency of each proficiency group at 18 per proficiency level, accumulated to a total of 54 participants across three proficiency groups. Participants were distributed equally across the three proficiency groups to facilitate balanced statistical comparison.

The following table presents a descriptive frequency analysis about each test score for the pretest and posttest.

Table 6

Frequency Distribution of Pre-test and Post-test Vocabulary Scores

	Pre-test %				Post-test%			
	Score %	Frequency	Percent	Cumulative percent	Score %	Frequency	Percent	Cumulative percent
1	13.3	0	0	0	13.3	1	1.9	1.9
2	20.0	2	3.7	3.7	20.0	1	1.9	3.7
3	26.7	9	16.7	20.4	26.7	2	3.7	7.4
4	33.3	7	13.0	33.3	33.3	1	1.9	9.3
5	40.0	11	20.4	53.7	40.0	8	14.8	24.1
6	46.7	3	5.6	59.3	46.7	5	9.3	33.3
7	53.3	4	7.4	66.7	53.3	4	7.4	40.7
8	60.0	0	0	66.7	60.0	2	3.7	44.4
9	66.7	13	24.1	90.7	66.7	2	3.7	48.1
10	73.3	2	3.7	94.4	73.3	11	20.4	68.5
11	80.0	2	3.7	98.1	80.0	6	11.1	79.6
12	86.7	1	1.9	100.0	86.7	7	13	92.6
13	93.3	0	0	100.0	93.3	1	1.9	94.4
14	100	0	0	100.0	100.0	3	5.6	100
Total		54	100%	100.0		54	100%	100

Table 9 presents the frequency distribution of participants' scores in both the pre-test and post-test vocabulary assessments.

In the pre-test, the most frequent score was 66.7%, obtained by 13 learners (24.1%), followed by 40.0%, obtained by 11 learners (20.4%). Lower score ranges such as 20.0% and 26.7% were also common, indicating relatively limited vocabulary achievement before the intervention.

In contrast, the post-test results demonstrated an overall shift toward higher score ranges. The most frequent post-test score was 73.3%, achieved by 11 learners (20.4%), followed by 40.0% (14.8%) and 86.7% (13.0%). Additionally, some learners achieved very high scores in the posttest distribution that were not observed in the pre-test.

Overall, the frequency distribution indicates noticeable improvement in learners' vocabulary performance after the digital gamified intervention, with a greater concentration of learners achieving higher score percentages in the post-test compared to the pre-test.

First hypothesis: There is a statistically significant difference between pre-test and post-test vocabulary scores after the gamified intervention.

To test this hypothesis, a paired-samples *t*-test was conducted to compare participants' pre-test and post-test vocabulary scores. The results of the paired-samples *t*-test are presented in Table 10

Table 7

Paired-samples t-test comparing pre-test and post-test vocabulary scores						
Variable	<i>Mean</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	Cohen's <i>d</i>
Pre-test	47.53	18.09				
Post-test	63.46	22.01				
			6.03	53	< .001	0.82

The above table represents a paired-samples *t*-test conducted to examine the effect of the digital gamified vocabulary intervention on ninth-grade EFL learners' vocabulary achievement. The results revealed a statistically significant difference between pre-test scores ($M = 47.53$, $SD = 18.09$) and post-test scores ($M = 63.46$, $SD = 22.01$), $t(53) = 6.03$, $p < .001$, Cohen's $d = 0.82$. The effect size was large, indicating that the intervention had a substantial impact on learners' vocabulary achievement.

Second hypothesis: Vocabulary gains differ significantly across low-, intermediate-, and high-proficiency learners.

To test this hypothesis, a One-Way ANOVA was conducted specifically on the vocabulary gain scores (computed as post-test minus pre-test scores) across the three proficiency groups. An ANCOVA was intentionally avoided as it would violate the assumption of independence between the covariate and the grouping factor. The results of the One-Way ANOVA on gain scores are presented in Table 12.

Table 8

ANOVA test on vocabulary gains between groups and within groups

	Sum of Squares	<i>df</i>	Mean Square	<i>F</i>	Sig.	Eta squared (η^2)
Between Groups	2523.457	2	1261.728	3.693	.032	.127
Within Groups	17424.691	51	341.661			
Total	19948.148	53				

The above table represents a one-way ANOVA conducted to determine whether vocabulary gains differed across proficiency levels (low, intermediate, and high). The analysis revealed a statistically significant difference among the groups, $F(2, 51) = 3.69, p = .032$. The calculated effect size yielded an Eta squared η^2 value of 0.127, indicating a medium-to-large effect where approximately 12.7% of the total variance in vocabulary gains is explained by the learners' baseline English proficiency level. These findings indicate that the effect of the gamified intervention on vocabulary achievement differed according to learners' proficiency levels.

The results from table 12 showed that there is a difference between groups, but it does not state which groups differ, thus a Tukey HSD Post Hoc test needed to be conducted, and the results are as follows.

Table 9

Vocabulary gains Tukey HSD Post Hoc results

(I) Groups	(J) Groups	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Interval Lower Bound	Confidence Upper Bound
Low	Intermediate	11.48148	6.16135	.160	-3.3919	26.3549
	High	16.29630*	6.16135	.029	1.4229	31.1697
Intermediate	Low	-11.48148	6.16135	.160	-26.3549	3.3919
	High	4.81481	6.16135	.716	-10.0586	19.6882
High	Low	-16.29630*	6.16135	.029	-31.1697	-1.4229
	Intermediate	-4.81481	6.16135	.716	-19.6882	10.0586

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Tukey HSD Post Hoc comparisons were conducted to identify differences among proficiency groups. The results indicated a statistically significant difference between low- and high-proficiency learners, with low-proficiency learners demonstrating greater vocabulary gains than high-proficiency learners ($MD = 16.30, p = .029$). However, no statistically significant differences were found between low- and intermediate-proficiency learners ($p = .160$) or between intermediate- and high-proficiency learners ($p = .716$).

A one-way ANOVA revealed a statistically significant difference in vocabulary gains across proficiency levels, $F(2, 51) = 3.69, p = .032$. Tukey HSD Post Hoc comparisons indicated that low-proficiency learners achieved significantly greater vocabulary gains than high-proficiency learners. No significant differences were observed between intermediate learners and the other proficiency groups.

To view the differences within proficiency groups, a paired-sample t-test was conducted for each proficiency group level.

Table 10

Paired-Samples t-Test Results for Vocabulary Achievement Across Proficiency Levels

Proficiency groups	Pre-test Mean	Post-test Mean	Gain	<i>t</i>	<i>p</i>	Result
Low	28.52	53.71	25.19	5.306	0.001	Significant improvement
Intermediate	44.07	57.78	13.70	3.073	0.007	Significant improvement
High	70	78.89	8.89	2.332	0.032	Significant improvement

Paired-samples t-tests were conducted to examine vocabulary achievement gains within each proficiency group. The results revealed statistically significant improvements in vocabulary achievement following the intervention among the low-proficiency learners' pre-test ($M = 28.52$) and post-test ($M = 53.70$) with a gain of ($M = 25.19$), intermediate-proficiency learners' pre-test ($M = 44.07$) and post-test ($M = 57.78$) with a gain of ($M = 13.70$), and high-proficiency learners' pre-test ($M = 70$) and post-test ($M = 78.89$) with a gain of ($M = 8.89$). Low-proficiency learners demonstrated the largest mean gain, followed by intermediate- and high-proficiency learners.

5. Discussion

The findings of this study contribute significantly to the empirical literature regarding the pedagogical integration of digital gamification to facilitate vocabulary acquisition among ninth-grade EFL learners. Despite technological advancements becoming common in education, there are still issues with vocabulary retention, and active learning in the EFL classroom. Teachers play a vital role in ensuring learners learn basic vocabulary. This becomes difficult as classes tend to have a mix of low, intermediate, and high proficiency learners. These learners will often require various levels of support to be able to engage with the language. On this basis, it can be complex for teachers to motivate and engage students of all levels by moving away passive, textbook-dependent instruction toward dynamic, student-centered. Notably cognitivism, and constructivism, teachers are often left to their own devices to implement and maintain gamified lessons. Therefore, there is a struggle to meet the need for high student success while also providing students with what they need through differentiation hence there is a lack of research that analyzes how students of varying proficiencies engage with games in the classroom. This chapter reviews how this study's findings examined the impact of a digital gamified vocabulary intervention on vocabulary acquisition across three English proficiency levels Among Ninth-Grade EFL Learners which helps fill that void and can be used to improve EFL instruction.

The central contribution of the study is not merely that digital gamification improved vocabulary achievement, but that its effects varied according to the outcome examined: vocabulary achievement improved significantly across all three proficiency groups, with the magnitude of gains varying according to initial proficiency.

What is the effect of a digital gamified vocabulary intervention on ninth-grade EFL learners' vocabulary achievement?

The findings of this study revealed that the digital gamified vocabulary intervention had a statistically significant positive effect on ninth-grade EFL learners' vocabulary achievement. The paired-samples t-test demonstrated a significant increase in vocabulary scores from the pre-test ($M = 47.53$, $SD = 18.09$) to the post-test ($M = 63.46$, $SD = 22.01$), indicating that participation in the gamified intervention contributed to meaningful vocabulary development among the learners.

These findings support the first hypothesis of the study and suggest that integrating gamification into vocabulary instruction can enhance vocabulary acquisition in EFL contexts. One possible explanation for this improvement is that the gamified learning environment provided learners with repeated exposure to vocabulary items through interactive activities, immediate feedback, and continuous practice.

According to Cognitivist learning theory, learning becomes more effective when learners actively process information and receive structured feedback that helps them connect new knowledge with existing cognitive structures (Ertmer & Newby, 2013). The gamified activities used in this study allowed learners to repeatedly encounter target vocabulary items while receiving immediate corrective feedback, which likely strengthened vocabulary retention and recall.

The findings may also be explained through Constructivist and Experiential Learning perspectives. Constructivist theory suggests that learners construct knowledge through active engagement with learning tasks rather than through passive reception of information (Schunk, 2012). Similarly, Kolb's Experiential Learning Theory emphasizes learning through concrete experiences, reflection, and active experimentation (Kolb, 1984). The gamified intervention transformed vocabulary learning from a passive memorization activity into an interactive experience where learners actively participated in vocabulary tasks, made decisions, received feedback, and learned from their successes and mistakes. Such active engagement may have facilitated deeper processing of lexical items and improved vocabulary acquisition.

Furthermore, the findings support Self-Determination Theory (Deci & Ryan, 2012), which argues that learners become more engaged when educational activities satisfy their psychological needs for competence, autonomy, and relatedness. The gamified environment may have enhanced learners' feelings of competence through immediate feedback and visible progress indicators, thereby encouraging greater engagement with vocabulary learning tasks. Increased engagement often leads to greater exposure to language input and more opportunities to process and retain vocabulary items.

The empirical findings of the current study demonstrated a significant increase in vocabulary learning achievement by means of gamified digital learning for ninth grade EFL students. This significant improvement was found in line with previous studies that support using gamified approaches for teaching languages. In terms of vocabulary score improvement, the result coincided with Sinaga et al.'s (2025) finding using Blooket as well as Tayeh et al.'s (2024) finding in Jordan EFL classrooms. The improvement can also be seen in Kim's (2015) study using virtual reality.

These results highlight that the gamified approach can be seen effective in various contexts for enhancing students' lexical retention and development. The resemblance of the results indicates that gamified learning can help students internalize new words better due to less feeling of being overwhelmed as gamified learning provides students with immediate feedback, distributed practice, and sense of progression. This is aligned with how multi-sensory input and learning through mechanics can help enhance better memory recall and retention through cognitivist and constructive approaches as the information will be stored into long-term memory.

However, there are several ways this study was able to build upon previous research. While some studies measured one-time or out-of-school students' interactions with digital media like Kim (2015) or measured short term interaction with non-personalized platforms, this study was able to show how gamification can be implemented into official schools' curriculum for EFL students.

Therefore, the findings were able to show how intentional gamified lessons can help close the gap for the current generation who are used to learning through games. Furthermore, the findings suggest that digital gamified vocabulary instruction is an effective pedagogical approach for improving vocabulary achievement among ninth-grade EFL learners. By combining repeated vocabulary exposure, immediate feedback, and meaningful challenges, gamification can create an engaging learning environment that supports vocabulary acquisition and enhances language learning outcomes.

Does the impact of the gamified intervention on vocabulary achievement differ across proficiency levels (low, intermediate, high)?

The findings of the present study revealed that the impact of the digital gamified vocabulary intervention on vocabulary achievement differed significantly across proficiency levels. The one-way ANOVA demonstrated a statistically significant difference in vocabulary gains among low-, intermediate-, and high-proficiency learners, $F(2, 51) = 3.69$, $p = .032$. Further analysis using the Tukey HSD post hoc test indicated that low-proficiency learners achieved significantly greater vocabulary gains than high-proficiency learners, while no significant differences were revealed between the low- and intermediate-proficiency groups or between the intermediate- and high-proficiency groups. Therefore, the third hypothesis was supported.

At the same time, the within-group analyses revealed that all three proficiency groups experienced statistically significant improvements in vocabulary achievement following the intervention. Low-proficiency learners demonstrated the largest mean gain (25.19 points), followed by intermediate-proficiency learners (13.70 points), while high-proficiency learners showed the smallest gain (8.89 points). These findings suggest that the gamified intervention was beneficial for learners across all proficiency levels, although the nature and magnitude of the gains differed among groups.

One possible explanation for these differences can be highlighted in Cognitivist learning theory. Learners enter instructional environments with varying levels of prior knowledge and cognitive structures, which influence how they process and integrate new information (Ertmer & Newby, 2013). High-proficiency learners generally possess a larger vocabulary base and stronger language-processing skills, enabling them to make more effective use of contextual clues, feedback, and repeated exposure within the gamified environment. As a result, they may have been able to acquire and consolidate new vocabulary more efficiently than learners with lower proficiency levels.

The findings can also be interpreted through Constructivist theory, which emphasizes that learners construct new knowledge based on their existing experiences and prior understanding (Schunk, 2012). High-proficiency learners likely possessed richer linguistic schemas that allowed them to connect newly encountered vocabulary to previously acquired knowledge more easily. Consequently, the gamified tasks may have facilitated deeper vocabulary processing and more efficient lexical integration among these learners.

However, the substantial gains demonstrated by low-proficiency learners should not be overlooked. Although high-proficiency learners outperformed low-proficiency learners in the between-group comparison, low-proficiency learners achieved the largest numerical improvement from pre-test to post-test. This finding suggests that the gamified intervention was particularly effective in supporting learners who initially possessed limited vocabulary knowledge. The structured nature of the gamified activities, combined with immediate feedback and repeated practice opportunities, may have provided the scaffolding necessary for lower-proficiency learners to overcome vocabulary learning difficulties and achieve meaningful progress.

From a Self-Determination Theory perspective, the intervention may have enhanced learners' perceptions of competence by providing achievable challenges and visible indicators of progress. For low-proficiency learners, who often experience frustration and reduced confidence during vocabulary learning, the opportunity to experience success through game-based activities may have increased engagement and encouraged sustained participation.

The statistical analyses revealed that all proficiency groups benefited from the digital gamified intervention. Nevertheless, Low-proficiency learners demonstrated the largest means gain, followed by intermediate- and high-proficiency learners.

The findings of the present study partially support previous research on gamification and vocabulary learning. Tayeh et al. (2024) documented significant vocabulary gains among learners receiving gamified instruction; however, their study treated learners as a homogeneous group and did not examine differences across proficiency levels. The present study extends these findings by demonstrating that proficiency level can influence the extent to which learners benefit from a gamified vocabulary intervention.

Similarly, Sinaga et al. (2025) revealed that Blooket significantly improved vocabulary achievement among secondary school EFL learners. While their results confirmed the effectiveness of gamified vocabulary learning, they did not investigate whether learners with different language abilities responded differently to the intervention. The current study contributes to literature by showing that proficiency level functions as an important variable in understanding vocabulary outcomes within gamified learning environments.

The findings also address a gap identified in the literature review. Previous studies such as Dindar et al. (2021), Chen and Zhao (2022), and Sinaga et al. (2025) generally examined overall learner outcomes without systematically comparing learners across proficiency levels. Consequently, little was known about whether gamified instruction affects low-, intermediate-, and high-proficiency learners differently. The present study provides empirical evidence that while gamification benefits learners at all proficiency levels, the magnitude and pattern of vocabulary gains are not entirely uniform across groups.

An important pedagogical implication emerging from these findings is that gamified vocabulary instruction should not be viewed as a one-size-fits-all approach. Although the intervention successfully improved vocabulary achievement for all learners, proficiency differences influenced learning outcomes. Teachers may therefore need to incorporate differentiated challenges, adaptive feedback, and varying levels of task complexity within gamified environments to ensure that learners at different proficiency levels receive appropriate support and challenge.

In conclusion, the findings suggest that digital gamified vocabulary intervention positively influenced vocabulary achievement across all proficiency levels, but the impact was not identical across different proficiency learners. Low-proficiency learners demonstrated the largest mean gain, followed by intermediate- and high-proficiency learners. These results highlight both the effectiveness of gamification as a vocabulary-learning strategy and the importance of considering learner proficiency when designing and implementing gamified instructional environments.

6. Conclusions and Recommendations

6.1 Conclusions

The findings demonstrate that the effects of the digital gamified vocabulary intervention were differentiated rather than uniform. While vocabulary achievement improved across all proficiency groups, the magnitude of improvement varied according to initial proficiency.

The primary objective of this quasi-experimental study aimed to explore the impact of digital gamification on vocabulary acquisition across English proficiency levels among ninth-grade EFL learners. After running descriptive statistics and conducting statistical tests for interpreting and explaining data, the following conclusions can be reached:

- **Substantial Gains in Vocabulary Acquisition:** Regarding the first research question, the findings indicate that the digital gamified vocabulary intervention significantly improved learners' vocabulary achievement. The overall mean score increased from 47.53 to 63.46, with a large effect size (Cohen's $d = 0.82$).
- **Differential Vocabulary Acquisition Across Proficiency Levels:** Regarding the third research question, vocabulary gains differed significantly across the three proficiency groups, $F(2, 51) = 3.69$, $p = .032$, $\eta^2 = .127$. All three groups demonstrated significant pretest–posttest improvement. Low-proficiency learners showed the largest mean gain (25.19 points), followed by intermediate-proficiency learners (13.70 points) and high-proficiency learners (8.89 points). Tukey HSD comparisons showed that the low-proficiency group gained significantly more than the high-proficiency group ($MD = 16.30$, $p = .029$), whereas the differences between low and intermediate ($p = .160$) and between intermediate and high ($p = .716$) were not statistically significant.

6.2 Limitations of the Study

Although the findings of the present study provide evidence regarding the potential of digital gamified vocabulary instruction, several limitations should be acknowledged.

The sample was relatively small ($N = 54$) and was drawn from **one school**. Therefore, the findings may not be generalizable to larger and more diverse populations or to different educational contexts.

The intervention lasted only four weeks. Although this period was sufficient to examine immediate changes in vocabulary achievement, it limits conclusions regarding the long-term effects of the intervention.

The study did not include a conventional control group. All participants received the Blooket-based gamified intervention and were compared according to their proficiency levels.

The vocabulary assessment primarily measured receptive vocabulary knowledge, particularly the recognition of word meanings. Therefore, the findings should not be generalized to productive vocabulary use, depth of vocabulary knowledge, or spontaneous vocabulary use in speaking and writing.

The study used a delayed posttest two weeks after the intervention. Although this provided some indication of short-term retention, the two-week interval does not allow conclusions regarding longer-term vocabulary retention.

The pretest was used both to classify learners into proficiency groups and to calculate vocabulary gains. This may have influenced the differences observed between proficiency groups. In particular, the larger gains among lower-proficiency learners may partly reflect

regression to the mean, while the smaller gains among higher-proficiency learners may be partly related to ceiling effects.

The intervention was implemented specifically through Blooket. Therefore, the findings should not be generalized to all digital gamification platforms or to all forms of gamification, as different platforms, game mechanics, and instructional designs may produce different outcomes.

Overall, these limitations define the conditions within which the findings should be interpreted. Future research could address these limitations by using larger samples across multiple schools, longer intervention periods, control or comparison groups, broader measures of vocabulary knowledge.

6.3 Recommendations

In light of these conclusions, the following pedagogical, practical, and future research recommendations are proposed:

6.3.1 For EFL Teachers

- **Use Digital Gamification for Vocabulary Instruction:** EFL teachers may consider incorporating digital gamified activities into vocabulary instruction, particularly in mixed-proficiency classrooms. The present study found significant vocabulary improvement across low-, intermediate-, and high-proficiency learners.
- **Incorporate Scaffolding and Differentiation:** Since vocabulary gains vary by baseline proficiency, teachers are encouraged to consider avoiding a "one-size-fits-all" gamification approach. Differentiated challenges, adaptive game modes, and varying task complexities should be integrated into game designs to properly stretch advanced learners while sheltering low-proficiency learners.
- **Leverage Immediate Feedback for Confidence Building:** Teachers may consider using immediate feedback and visible progress indicators within gamified vocabulary activities. The present study found significant increases in perceived competence among low- and intermediate-proficiency learners; however, the specific contribution of individual game elements was not separately examined.

6.3.2 For Curriculum Developers and Policy Makers

- **Consider the Potential Integration of Digital Gamification:** Curriculum developers and educational decision-makers may consider the potential role of digital gamification as a supplementary approach to vocabulary instruction. The findings of the present study provide preliminary evidence that a digital gamified intervention can support vocabulary achievement among ninth-grade EFL learners across different proficiency levels. However, broader curriculum-level decisions should be informed by evidence from larger and more diverse studies.
- **Consider Professional Development:** Schools and educational authorities may consider providing professional development opportunities that introduce EFL teachers to the pedagogical use of digital gamification for vocabulary instruction. Such training could focus on aligning game-based activities with curricular objectives and adapting activities to learners' proficiency levels.

6.3.3 For Future Research

- **Investigate Long-Term Retention:** Future studies should implement longitudinal designs with delayed post-tests to discover whether the vocabulary items acquired via digital gamification transfer into long-term active spoken or written use.
- **Explore Productive Vocabulary Skills:** Since this study focused heavily on receptive vocabulary knowledge (multiple-choice assessments), future inquiries should look into the impact of digital gamification on active or productive language competencies.
- **Examine Diverse Gamification Formats:** Researchers are encouraged to conduct comparative studies assessing the long-term impacts of purely competitive game modes versus cooperative game mechanics across distinct proficiency levels to optimize social relatedness and peer communication in school settings.

7. References

- Abubakar, J. A., Bahrin, A. S., Ahmad, Mohd. K., & Zulkifli, A. N. (2017). Conceptual Model of Game Aesthetics for Perceived Learning in Narrative Games. *International Journal on Advanced Science, Engineering and Information Technology*, 7(3), 993. <https://doi.org/10.18517/ijaseit.7.3.2201>
- Admiraal, W., Huizenga, J., Akkerman, S., & Dam, G. T. (2011). The concept of flow in collaborative game-based learning. *Computers in Human Behavior*, 27(3), 1185–1194. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.12.013>
- Ahmad, T. S., Hussin, A., Yusri, G., Sembilan, U. T. M. N., & Campus, K. P. (2019). A review of learning theories for gamification elements in instructional games. In *Conference: Malaysian International Conference on Academic Strategies in English Language Teaching (MyCASELT)*. At: Sutera Harbour Resort, Kota Kinabalu Sabah (pp. 1-14).
- Ajisoko, P. (2020). The Use of Duolingo Apps to Improve English Vocabulary Learning. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 15(07), pp. 149–155. <https://doi.org/10.3991/ijet.v15i07.13229>
- Alawadhi, A., & Abu-Ayyash, E. A. S. (2021). Students' perceptions of Kahoot!: An exploratory mixed-method study in EFL undergraduate classrooms in the UAE. *Education and Information Technologies*, 26(4), 3629–3658. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10425-8>
- Almusharraf, N. (2023). Incorporation of a game-based approach into the EFL online classrooms: students' perceptions. *Interactive Learning Environments*, 31(7), 4440–4453. <https://doi.org/10.1080/10494820.2021.1969953>
- Al-Subaiei, M. S. (2017). Challenges in Mixed Ability Classes and Strategies Utilized by ELI Teachers to Cope with Them. *English Language Teaching*, 10(6), 182-189.
- Anastasiadis, T., Lampropoulos, G., & Siakas, K. (2018). Digital game-based learning and serious games in education. *International Journal of Advances in Scientific Research and Engineering*, 4(12), 139–144. <https://doi.org/10.31695/ijasre.2018.33016>
- Arnab, S., Lim, T., Carvalho, M. B., Bellotti, F., De Freitas, S., Louchart, S., ... & De Gloria, A. (2015). Mapping learning and game mechanics for serious games analysis. *British Journal of Educational Technology*, 46(2), 391-411.

- BAHRIN, A. S. B. (2017). Attributes of narrative game aesthetics for perceived cultural learning. Master's thesis, University of Utara Malaysia.
- Bassiouni, D. H., & Hackley, C. (2014). "Generation Z" children's adaptation to digital consumer culture: A critical literature review. *Journal of Customer Behaviour*, 13(2), 113–133. <https://doi.org/10.1362/147539214x14024779483591>
- Beck, J. C., & Wade, M. (2006). The Kids are Alright: How the Gamer Generation is Changing the Workplace. In *Harvard Business School Press eBooks*. <http://ci.nii.ac.jp/ncid/BA79345087>
- Cardoso Garone, P. M., Nesteriuk, S., & Belluzzo de Campos, G. (2020, July). Sensory design in games: Beyond visual-based experiences. In International Conference on Human-Computer Interaction (pp. 322-333). Cham: Springer International Publishing.
- Chen, Y. C., Hou, H. T., & Wu, C. H. (2023). Design and development of a scaffolding-based mindtool for gamified learning classrooms. *Journal of Educational Computing Research*, 61(1), 3-29.
- Chen, Y., & Zhao, S. (2022). Understanding Chinese EFL learners' acceptance of Gamified Vocabulary learning apps: An integration of Self-Determination Theory and Technology Acceptance model. *Sustainability*, 14(18), 11288. <https://doi.org/10.3390/su141811288>
- Chen, Y.-M. (2022). Understanding foreign language learners' perceptions of teachers' practice with educational technology with specific reference to Kahoot! and Padlet: A case from China. *Education and Information Technologies*, 27(2), 1439–1465. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10649-2>
- Christopoulos, A., & Mystakidis, S. (2023). Gamification in education. *Encyclopedia*, 3(4), 1223–1243. <https://doi.org/10.3390/encyclopedia3040089>
- Cox, A., Cairns, P., Shah, P., & Carroll, M. (2012, May). Not doing but thinking: the role of challenge in the gaming experience. In *Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 79-88).
- Deterding, S. (2013). Gameful design for learning. *T+ D*, 67(7), 60-63.
- Dichev, C., Dicheva, D., Angelova, G., & Agre, G. (2015). From gamification to gameful design and gameful experience in learning. *Cybernetics and information technologies*, 14(4), 80-100.
- Dicheva, D., Dichev, C., Agre, G., & Angelova, G. (2015). Gamification in education: A systematic mapping study. *Journal of educational technology & society*, 18(3), 75-88.
- Dindar, M., Ren, L., & Järvenoja, H. (2021). An experimental study on the effects of gamified cooperation and competition on English vocabulary learning. *British Journal of Educational Technology*, 52(1), 142–159. <https://doi.org/10.1111/bjet.12977>
- Dong, T., & Yang, G. (2020, March). Towards a pattern language for interactive coding tutorials. In *Companion Proceedings of the 4th International Conference on Art, Science, and Engineering of Programming* (pp. 102-105).
- Dunne, M., Nisbet, G., Penman, M., & McAllister, L. (2019). Facilitating the development and maintenance of reflection with speech pathology students. *Health Education in Practice: Journal of Research for Professional Learning*, 2(2), 27-51.

- Düzenli, H. (2021). A systematic review of educational suggestions on generation Z in the context of distance education. *Journal of Educational Technology and Online Learning*, 4(4), 896-912.
- Ebadi, S., Rasouli, R., & Mohamadi, M. (2023). Exploring EFL learners' perspectives on using Kahoot as a game-based student response system. *Interactive Learning Environments*, 31(4), 2338–2350. <https://doi.org/10.1080/10494820.2021.1881798>
- Ebel, R. L., & Frisbie, D. A. (1991). *Essentials of educational measurement*. Prentice Hall.
- Ertmer, P. A., & Newby, T. J. (2013). Behaviorism, cognitivism, constructivism: Comparing critical features from an instructional design perspective. *Performance improvement quarterly*, 26(2), 43-71.
- Garzon Galarza, J. S., González Rodríguez, D. C., Niño Martinez, D. F., & Mendez Leon, C. E. (2023). Exploring the potential of minecraft to foster EFL engagement in a colombian school. El Bosque University.
- Habgood, M. J., & Ainsworth, S. E. (2011). Motivating children to learn effectively: Exploring the value of intrinsic integration in educational games. *The Journal of the Learning Sciences*, 20(2), 169-206.
- Huizenga, J., Admiraal, W., Akkerman, S., & Dam, G. T. (2009). Mobile game-based learning in secondary education: engagement, motivation and learning in a mobile city game. *Journal of Computer Assisted Learning*, 25(4), 332–344. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2009.00316.x>
- Jha A. K. Understanding Generation Alpha. (2020). <https://doi.org/10.31219/osf.io/d2e8g>
- Junior, R., & Silva, F. (2021). Redefining the mda framework—the pursuit of a game design ontology. *Information*, 12(10), 395.
- Juul, J. (2005). *Half-real: Video games between real rules and fictional worlds*. The MIT Press.
- Kaban, A. L., & Karadeniz, S. (2021). Children's reading comprehension and motivation on screen versus on paper. *SAGE Open*, 11(1). <https://doi.org/10.1177/2158244020988849>
- Keller, J. M. (2009). *Motivational design for learning and performance: The ARCS model approach*. Springer Science & Business Media.
- Kerimbayev, N., Umirzakova, Z., Shadiev, R., & Jotsov, V. (2023). A student-centered approach using modern technologies in distance learning: a systematic review of the literature. *Smart Learning Environments*, 10(1), 61.
- Kim, K. (2015). *Using the MMORPG 'RuneScape' to Engage Korean EFL (English as a Foreign Language) Young Learners in Learning Vocabulary and Reading Skills* (Doctoral dissertation, University of Leeds).
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. EC.: Prentice Hall.
- Limantara, N., Meyliana, N., Gaol, F. L., & Prabowo, H. (2023). Designing gamified learning management systems for higher education. *International Journal of Information and Education Technology*, 13(1), 25-32.
- Loon, L. H. (2007, October). Penganalisisan dan Pentafsiran Soalan Selepas Pemarkahan.
- Malone, T. W. (1981). Toward a theory of intrinsically motivating instruction. *Cognitive science*, 5(4), 333-369.

- Mitchell, A., & McGee, K. (2009, December). Designing storytelling games that encourage narrative play. In *Joint International Conference on Interactive Digital Storytelling* (pp. 98-108). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.
- Mujeeb, M., Fatima, S., Ismat, S., Arooj, F., Maqsood, S., & Salman, A. (2025). Navigating the Generation Gap: Influence on Academic Performance and Psychosocial Dynamics among College Students: A Thematic Analysis. *Journal of Asian Development Studies*, 14(1), 1211–1224. <https://doi.org/10.62345/jads.2025.14.1.97>
- Parsons, G., & Carlson, A. (2024). Environmental aesthetics.
- Qiao, S., Yeung, S. S.-s., Shen, X., & Chu, S. K. W. (2022). The effects of a gamified morphological awareness intervention on students' cognitive, motivational and affective outcomes. *British Journal of Educational Technology*, 53(4), 952–976. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/bjet.13178>
- Rahmadi, I. F., Lavicza, Z., & Houghton, T. (2021). Towards User-Generated Microgames for Supporting Learning: An Investigative Exploration. *Contemporary Educational Technology*, 13(3).
- Ralph, P., & Monu, K. (2015). Toward a unified theory of digital games. *The Computer Games Journal*, 4(1), 81-100.
- Ronimus, M., Kujala, J., Tolvanen, A., & Lyytinen, H. (2013). Children's engagement during digital game-based learning of reading: The effects of time, rewards, and challenge. *Computers & Education*, 71, 237–246. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.10.008>
- Rutkauskiene, D., Gudoniene, D., Maskeliunas, R., & Blazauskas, T. (2016). The gamification model for e-learning participants engagement. In *Smart education and e-learning 2016* (pp. 291-301). Cham: Springer International Publishing.
- Schunk, D. H. (2012). *Learning Theories: An Educational Perspective*. Pearson (6th Edition). Boston: Pearson.
- Shortt, M., Tilak, S., Kuznetcova, I., Martens, B., & Akinkuolie, B. (2023). Gamification in mobile-assisted language learning: a systematic review of Duolingo literature from public release of 2012 to early 2020. *Computer Assisted Language Learning*, 36(3), 517–554. <https://doi.org/10.1080/09588221.2021.1933540>
- Sinaga, N., Widiantoro, A., & Sinaga, A. N. (2025). The effectiveness of Blooket on students' vocabulary learning among secondary school students. *Indonesian Research Journal in Education*, 9(2), 1273–1288.
- Tärning, B. (2018). Review of feedback in digital applications—does the feedback they provide support learning? *Journal of Information Technology Education. Research*, 17, 247.
- Tayeh, Q., Krishan, T. M., & Malkawi, N. (2024b). The effect of using gamification to improve EFL students' academic performance. *Journal of Ecohumanism*, 3(7), 45–54. <https://doi.org/10.62754/joe.v3i7.4173>
- Tokarieva, A. V., Volkova, N. P., Harkusha, I. V., & Soloviev, V. N. (2019). Educational digital games: models and implementation. *Educational Dimension*, 1, 5–26. <https://doi.org/10.31812/educdim.v53i1.3872>
- Tuomainen, T. (2023). Point, click, learn, repeat: a teaching package utilizing Old School RuneScape for curricular language learning. Master's thesis, University of Jyväskylä.
- Turner, A. (2015). Generation Z: Technology and Social Interest. *The Journal of Individual Psychology* 71(2), 103-113. <https://dx.doi.org/10.1353/jip.2015.0021>.

- Wang, C., & Huang, L. (2021). A Systematic Review of Serious Games for Collaborative Learning: Theoretical Framework, Game Mechanic and Efficiency Assessment. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 16(6).
- Whitton, N. (2009). *Learning with digital games: A practical guide to engaging students in higher education*. Routledge.
- Who uses social media the most? (2019, October 2). World Economic Forum. <https://www.weforum.org/agenda/2019/10/social-media-use-by-generation/>
- Wren, J., Renner, J., Gardhagen, R., & Johansson, K. (2009). Learning more with demonstration based education?. *International Journal of Engineering Education*, 25(2), 374.
- Zhou, M., & Brown, D. (2017). Educational Learning Theories: 2nd Edition. *GALILEO Open Learning Materials (University System of Georgia)*. <https://oer.galileo.usg.edu/education-textbooks/1>
- Zichermann, G., & Cunningham, C. (2011). *Gamification by design: Implementing game mechanics in web and mobile apps*. " O'Reilly Media, Inc."
- Zuo, T., Feijs, L., Van der Spek, E. D., & Hu, J. (2019, October). A classification of fantasy in serious games. In *Extended Abstracts of the Annual Symposium on Computer-Human Interaction in Play Companion Extended Abstracts* (pp. 821-828).
- Zolfaghari, Z., Karimian, Z., Zarifsanaiey, N., & Farahmandi, A. Y. (2025). A scoping review of gamified applications in English language teaching: a comparative discussion with medical education. *BMC Medical Education*, 25(1), 274. <https://doi.org/10.1186/s12909-025-06822-7>

Appendices

Choose the correct answer to fill in the gap in each sentence

1. Is there anything _____ you would like to eat for lunch? (adopted)

- A. deep
- B. silver
- C. empty
- D. special

2. I am sure I put my keys in the _____ but now I can't find them. (adopted)

- A. curtain
- B. drawer
- C. brush
- D. mirror

3. Jane's new job is very difficult. She must deal with many _____. (adopted)

- A. challenges
- B. moments
- C. qualities
- D. advantages

4. It isn't my fault. Please don't _____ me. (adopted)

- A. admire
- B. blame
- C. guide
- D. hire

5. I have _____ finished reading the book you gave me.

I hope I will finish it tomorrow. (adopted)

- A. nearly
- B. directly
- C. frequently
- D. normally

6. He tried to _____ the problem quickly.

- A. solve
- B. apply
- C. consider
- D. replace

7. They plan to _____ a new system next year.

- A. establish
- B. cancel
- C. solve
- D. switch off

8. The manager will _____ the results tomorrow.

- A. report
- B. blame
- C. anticipate
- D. grow

9. He wants to _____ his performance this year.

- A. attend
- B. use
- C. examine
- D. hire

10. She wants to _____ what she learned in class.

- A. apply
- B. change
- C. approve
- D. solve

11. The workers tried to _____ the damage.

- A. keep up
- B. look up
- C. switch off
- D. deal with

12. He plans to _____ his career path.

- A. change
- B. use
- C. report
- D. complain

13. They hope to _____ better results.

- A. ensure
- B. result in
- C. solve
- D. support

14. She tried to _____ her responsibilities.

- A. approve
- B. manage
- C. publish
- D. provide

15. They celebrated their wedding _____.

- A. anniversary
- B. adventure
- C. appointment
- D. activity

c. Vocabulary Achievement Test (post-test)

A few test items were adopted from the 2025 RAMA TNOFA test, while the remaining items were developed by the researcher following the same test specifications and format. The items that were adopted from the 2025 RAMA's TNOFA test are Q2, Q10, and Q14.

Choose the correct answer to fill in the gap in each sentence

1. She worked hard to _____ her goals.

- A. handle
- B. publish
- C. update
- D. achieve

2. You must _____ the coat to check if it is the right size. (adopted)

- A. go on
- B. look up
- C. try on
- D. keep up

3. The teacher asked students to _____ the instructions carefully.

- A. pay attention to
- B. avoid

C. switch off

D. cancel

4. They decided to _____ the proposal.

A. approve

B. guide

C. admire

D. hire

5. The company plans to _____ its services.

A. oppose

B. allow

C. adapt

D. update

6. The boy shouted _____ during the game.

A. ahead

B. high

C. aloud

D. beyond

7. She needs to _____ her skills for the new job.

A. work

B. use

C. apply

D. ensure

8. The teacher asked students to sit _____ the circle.

A. ahead

B. near

C. normally

D. directly

9. The child dressed like _____. He looks really cute in white!

A. a model

B. an angel

C. a firefighter

D. an engineer

10. You will have to wait _____ an hour before the next train arrives. (adopted)

A. at all

B. at least

C. at once

D. at the same time

11. She decided to _____ before making a final decision.

A. consider

B. kind

C. attend

D. approve

12. The school holds _____ festival every year.

A. a strong

B. an annual

C. a virtual

D. a kind

13. Scientists try to _____ future problems.

A. anticipate

B. display

- C. approve
- D. encourage

14. I am sorry I lost your ball.

I will buy a new one to _____ it. (adopted)

- A. delay
- B. employ
- C. replace
- D. allow

15. The teacher gave a _____ example about the country.

- A. historical
- B. low
- C. killed
- D. strong

فاعلية برنامج تعليمي افتراضي في تنمية مفاهيم الأحياء وعمليات العلم لدى طلبة الصف الثامن

رفيدة صلاح مبارك خماسي¹

¹ جامعة النجاح الوطنية نابلس، فلسطين.

HNSJ, 2026, 7(11); <https://doi.org/10.53796/hnsj711/28>

<https://arsri.org/10000/711/28>: المعرف العلمي العربي للأبحاث:

تاريخ النشر: 2026/11/01م

تاريخ القبول: 2026/10/17م

تاريخ الاستقبال: 2026/10/10م

المستخلص

هدفت هذه الدراسة إلى تقصي فاعلية برنامج تعليمي قائم على المختبرات الافتراضية في تنمية مفاهيم الأحياء، وعمليات العلم لدى طلبة الصف الثامن، واعتمدت الباحثة في الدراسة المنهج التجريبي بتصميم شبه تجريبي بمجموعتين (تجريبية وضابطة)، إذ تكونت العينة من (63) طالبًا وطالبة من طلبة الصف الثامن في إحدى المدارس الإعدادية التابعة للواء الشمال، استند البرنامج التعليمي إلى منصة (PraxiLabs)، وتناول موضوعات وحدتي الخلية، والانقسام الخلوي، وأعدت الباحثة اختبارين لقياس مفاهيم الأحياء وعمليات العلم لدى طلبة الصف الثامن، وأشارت النتائج إلى تفوق المجموعة التجريبية في مفاهيم الأحياء وعمليات العلم، وأوصت الدراسة بتوظيف المختبرات الافتراضية في تدريس العلوم، وتوسيع استعمالاتها في الصفوف، إضافة إلى توجيه القائمين على العملية التعليمية والمرشدين التربويين إلى اعتمادها بوصفها أداة داعمة للتعلّم التفاعلي.

الكلمات المفتاحية: البرنامج التعليمي الافتراضي، المختبرات الافتراضية، مفاهيم الأحياء، عمليات العلم، طلبة الصف الثامن.

The Effectiveness of a Virtual Learning Program in Developing Biological Concepts and Scientific Processes among Eighth-Grade Students

Rofaida Salah Khamaise¹

¹ An-Najah National University, Nablus, Palestine.

HNSJ, 2026, 7(11); <https://doi.org/10.53796/hnsj711/28>

Arabic Scientific Research Identifier: <https://arsri.org/10000/711/28>

Received at 10/10/2026

Accepted at 17/10/2026

Published at 01/11/2026

Abstract

This study aimed to investigate the effectiveness of a virtual laboratory-based educational program in developing biology concepts and scientific processes among eighth-grade students. The researcher adopted an experimental approach with a quasi-experimental design using two groups (experimental and control). The sample consisted of 63 eighth-grade students from a preparatory school in the Northern District. The educational program was based on the PraxiLabs platform and covered the topics of the cell and cell division units. To collect data, the researcher developed a test of biological concepts, and a science processes scale. The results showed the excellence of the experimental group. The study recommends utilizing virtual labs in science teaching and expanding their use in classrooms. It also recommends that educators and educational supervisors adopt them as a tool to support interactive learning.

Keywords: Virtual educational program, virtual labs, biology concepts, science processes, eighth-grade students.

مقدمة الدراسة

شهدت العملية التعليمية في السنوات الأخيرة تغيرات واضحة، ومتسارعة بفعل التطور الكبير في التكنولوجيا وتطبيقاتها المتنوعة، وقد انعكس هذا التطور على أساليب التدريس وطرائق التعلم وإدارة المعرفة داخل المؤسسات التعليمية، فلم يعد توظيف التكنولوجيا في المدارس أمراً إضافياً، بل أصبح ضرورة تربوية تساعد على تحسين جودة التعليم وتحقيق أهداف التعلم بكفاءة أكبر.

وتزداد الحاجة إلى توظيف التكنولوجيا في تدريس العلوم، لأنها تسهم في تنمية قدرات الطلبة على الملاحظة، والملاحظة، والوصف، والتحليل، والتفسير والمقارنة والنقد، بتعاملهم مع الأشياء، والمواقف التعليمية بطريقة أكثر وضوحاً وتفاعلاً (نصار وآخرون، 2025)، إذ يُعدّ تعليم الأحياء مجالاً يحتاج إلى أساليب تدريس حديثة؛ لأنّ موضوعاته تتسم بالدقة والتجريد، مما يجعل فهمها بالشرح اللفظي أو الرسومات الثابتة وحدها أمراً غير كافٍ، وقد أوضح جبري (2022) إلى أنّ كثيراً من الطلبة يواجهون صعوبة في فهم المفاهيم الأحيائية المجردة، خاصة ما يرتبط بدورة الخلية والعمليات الحيوية الدقيقة، لذلك فإنّ توظيف التكنولوجيا والتمثيلات البصرية التفاعلية يساعد على توضيح هذه المفاهيم، ويجعل الطالب أكثر قدرة على فهم العلاقة بين تركيب الكائن الحي ووظيفته، وبين مراحل العملية الحيوية ونتائجها.

ومع التطور المتسارع في التكنولوجيا التعليمية، أصبحت وسيلة تساعد الطلبة على التعلم بطريقة أكثر تفاعلاً، بالاستكشاف والتجريب والمحاكاة، بدلاً من الاكتفاء بتلقي المعلومات. وأسهم ذلك في جعل التعلم أكثر فاعلية، وعزز فهم الطلبة للمفاهيم الأحيائية، وتنمية مهاراتهم العلمية (مسلم، 2022)، فقد أشار مصطفى وآخرون (2022) أنه بسبب التسارع الكبير في التكنولوجيا، وتزايد كمية المعلومات المتاحة للطلبة، فقد أصبح من المهم توظيف أساليب تعليمية حديثة تجعل الطالب أكثر مشاركة في التعلم، وتساعد على تنمية مهارات مثل: الملاحظة، والمقارنة، والتصنيف، والتحليل، والتفسير، والتنبؤ، والاستدعاء، والابتكار. والتي ترتبط بعمليات العلم، وفهم أعمق للمفاهيم الإحيائية.

فعندما يتعامل الطلبة مع مفاهيم مجردة أو غير مرئية، مثل: مراحل الانقسام الخلوي، والتغيرات التي تحدث داخل النواة، عندها تتفاقم صعوبة التعلم، فقد أوضح يونس وآخرون (2025) تقديم هذه المفاهيم ببيئة رقمية تفاعلية، تعتمد على المشاهدة، والمحاكاة، وإعادة العرض، والمقارنة بين المراحل، يمكن أن يسهم في تقريب المفاهيم من إدراك الطلبة، ويساعدهم على بناء فهم بصري، وتسلسلي أوضح لعمليات الانقسام الخلوي.

وتعد المختبرات الافتراضية من أهم التطبيقات في التكنولوجيا لتعليم العلوم؛ لأنها تتيح للمتعلمين التفاعل مع تجارب علمية ضمن بيئة افتراضية تشبه الواقع، ويتم ذلك باستعمال الحاسوب وبعض الأدوات التقنية المساعدة. وتظهر المختبرات الافتراضية مزايا كبيرة في تدريس العلوم مقارنةً بالمختبرات التقليدية حيث تقدم تجربة تعليمية أقل تكلفة، وأكثر مرونة (قسم السيد وسعيد، 2022).

ولا تقف فاعلية المختبرات الافتراضية عند تعلم المفاهيم العلمية، بل يحثهم على الاعتماد على النفس بتحضير مواد التجربة، وأدواتها بأنفسهم، وينفذون الخطوات، ويسجلون ملاحظاتهم، ومشاهداتهم كما ويتوصلون إلى النتيجة بأنفسهم، والتي تؤدي إلى تذويت عمليات العلم الأساسية التي تمثل جوهر التعلم العلمي (الفضلي، 2022).

لذلك تعد مهارات عمليات العلم من المهارات التي ينبغي تطويرها، وتنميتها لدى طلبة المرحلة الإعدادية، التي تساعدهم على التفكير بطريقة علمية، وليس مجرد حفظ للمعلومات، وقد أشار عبد الرحمن وآخرون (2025) في دراسته إلى أهمية تنمية عمليات العلم الأساسية لدى طلبة المرحلة الإعدادية بتدريس العلوم باستعمال المعمل الافتراضي، فطالب هذه

المرحلة لا يحتاج إلى معرفة المفهوم العلمي فقط، بل يحتاج أيضًا إلى أن يلاحظ، ويقارن، ويصنف، ويستنتج، ويتنبأ، ويفسر البيانات بصورة منظمة.

وتشير دراسة منصور وآخرين (2025) إلى أنَّ الاستراتيجيات التدريسية المختلفة تتيح للطالب ممارسة العديد من الأنشطة، ومواجهة العديد من المواقف التعليمية، لاكتساب المفاهيم العلمية بالتفاعل مع الخبرات المباشرة.

وفي مجال تعليم الأحياء أصبح الواقع الافتراضي من التقنيات الحديثة التي تساعد على تقديم مفاهيم الأحياء في بيئات تفاعلية، التي تتيح للطلبة التفاعل مع الظواهر والمكونات الحيوية التي يصعب ملاحظتها داخل الصف أو المختبر التقليدي، وتظهر دراسة (Xian et al, 2026) أنَّ الواقع الافتراضي يساهم في تحويل تعلم الأحياء من تلقي معلومات إلى خبرة تعليمية قائمة على الانغماس والتفاعل، الأمر الذي يساعد الطلبة على فهم المفاهيم البيولوجية المعقدة، ويعزز عمليات العلم لديهم.

وبناءً على ذلك، فإن الحاجة إلى برنامج تعليمي افتراضي في الأحياء لا ينبع من الرغبة في توظيف التكنولوجيا بحد ذاتها، بل من الحاجة إلى توظيفها تربويًا في معالجة صعوبات تعلم المفاهيم الإحيائية، وتنمية المهارات العلمية المرتبطة بها. إذ سعت الباحثة إلى دراسة فاعلية برنامج تعليمي افتراضي في تنمية مفاهيم الأحياء، وعمليات العلم لدى طلبة المرحلة الإعدادية.

الإطار النظري:

تعتمد الباحثة في بحثها على النظرية البنائية، إذ ترى النظرية البنائية أنَّ المتعلم يبني معرفته بنفسه بالتفاعل مع خبراته السابقة والبيئة المحيطة، حيث يدمج المعرفة الجديدة بالمعارف السابقة للوصول إلى فهم أعمق (تميمي وناصر، 2025)، كما تشجع التعلم النشط، والتفكير، والحوار، مما يعزز استقلالية المتعلم في بناء المعرفة (العدوان، 2024)، لذلك تعد من أكثر النظريات التربوية ارتباطًا بتوظيف المختبرات الافتراضية في تعليم العلوم، إذ تنظر إلى التعلم بوصفه عملية نشطة يبني فيها المتعلم معرفته

بالتفاعل مع البيئة التعليمية (Piaget, 1971)، وإجراء التجارب، والاستقصاء، وحل المشكلات، وربط الخبرات الجديدة بخبراته السابقة، في حين يقتصر دور المعلم على توجيه التعلم، وتوفير بيئة تعليمية داعمة تساعد المتعلم على بناء فهمه للمفاهيم العلمية (Brock, 2024).

وأشار Rosli و (Ishak 2024) إلى أنَّ المختبرات الافتراضية تعزز التعلم النشط، وتحسن الفهم المفاهيمي، وترتبط بين المعرفة النظرية والتطبيق العملي في تعليم العلوم. كما أظهرت دراسة Li و (Liang 2024) أن استعمال المختبرات الافتراضية يحقق أثرًا إيجابيًا في نواتج التعلم، ودافعية الطلبة، وانخراطهم في الأنشطة التعليمية، وبناءً على ذلك، تعتمد الدراسة الحالية على النظرية البنائية إطارًا نظريًا؛ لتفسير فاعلية البرنامج التعليمي القائم على المختبرات الافتراضية في تنمية مفاهيم الأحياء وعمليات العلم.

وتعتقد الباحثة أن النظرية البنائية تُعد الأنسب لتفسير هذه الدراسة؛ لأنها تتسجم مع طبيعة التعلم داخل المختبرات الافتراضية، حيث يشارك الطلبة في تنفيذ التجارب، واستكشاف النتائج بأنفسهم، ويعيدون المحاولة عند الحاجة، مما يساعدهم على بناء المفاهيم الإحيائية بصورة تدريجية، ويعزز تنمية عمليات العلم لديهم.

الإطار المفاهيمي

يتناول الإطار المفاهيمي لهذه الدراسة التعليم الافتراضي بما في ذلك المختبر الافتراضي، والمفاهيم العلمية في الأحياء وكذلك عمليات العلم.

1.3.1 التعليم الافتراضي

هو أسلوب تعلم يعتمد على استعمال بيئات تعليم رقمية في عرض المحتوى، وتنفيذ الأنشطة التعليمية حيث يتيح للطلبة تنفيذ المهام، والأنشطة مع الحصول على تغذية راجعة (الالكترونية)، الأمر الذي يوفر تجربة تعلم نشطة تساعد الطالب على المشاركة، والاستكشاف وبناء المعرفة والفهم (Afify, 2023)، ويشير نيمي وآخرون (Naimi-Akbar et al., 2024) إلى أن التعلم في البيئات الافتراضية يقوم على توظيف التكنولوجيا الرقمية لتنظيم عملية التعليم، وإدارة المحتوى، ومتابعة تعلم الطلبة، كما تتيح هذه البيئات فرصاً للتواصل والتفاعل بين المعلم والطلبة داخل فضاء رقمي منظم. كما أن البيئة الافتراضية قد تكون مجرد وسيلة لعرض المحتوى، لكنها تصبح أكثر فاعلية عندما تُصمم وفق أهداف تعليمية واضحة، وأنشطة تفاعلية هادفة، وتتعدد أهداف التعليم الافتراضي وفق غانم (2023) في تنمية مهارات التعلم الذاتي والاستقلالية، وربط التعلم النظري بالتطبيق العملي، وتعزيز استعمال التقنيات الحديثة في التعلم، وتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو التعلم.

ومن وجهة نظر الباحثة، فإنّ هذه الأهداف لا تتحقق بمجرد استعمال (التكنولوجيا)، وإنما تعتمد على اختيار البرامج، والأنشطة التعليمية التفاعلية التي تجعل الطالب محوراً للتعلم، وهو ما روعي عند اختيار البرنامج التعليمي المستعمل في الدراسة الحالية.

المختبرات الافتراضية

هي مختبرات حاسوبية تستعمل برمجيات متخصصة تحقق تفاعل المتعلم، وانغماسه فيها بمحاكاة المختبرات التقليدية في إجراء التجارب العملية، واستخلاص النتائج رقمياً، وتقديم العروض، والشروحات ثلاثية الأبعاد لتلك النتائج (العماري وآل كاسي، 2023)، ووفق الجعفري (2022) فإنّ استعمال المختبر الافتراضي يكون في حالة عجز المختبر الحقيقي عن توفير الأجهزة، والأدوات اللازمة لإجراء التجربة، أو صعوبة وصول الطلبة للمختبر، أو وجود صيانة في المختبر، أو في حالة التعليم عن بعد كما كان في عام (2019) بسبب جائحة كورونا، إذ بعدّ كبديل ناجع، وسهل، ويقدم النتائج نفسها بل أضمن وأدق.

وتماشياً مع هذا التحول التربوي، اكتسبت الابتكارات الرقمية التفاعلية، مثل المختبرات الافتراضية، والمختبرات عن بُعد أو عبر الإنترنت، والواقع المعزز والواقع الافتراضي، والمحاكاة المتقدمة، أهميةً بالغة كأدوات فعالة لتعميق التعلم المفاهيمي، وتوفير فرص آمنة وقابلة للتوسع للانخراط في الممارسات العلمية، لا سيما عندما تشكل الموارد المادية أو الوقت أو السلامة أو القيود المالية تحديات تحول دون تنفيذ التجارب (Al-Ansi et al., 2023)، وتتجلى هذه الأدلة بقوة خاصة في المهام التي تتطلب عمليات علمية متعمقة: فقد ثبت أنّ الاستقصاء المنظم باستعمال التجارب العملية، أو المحاكاة يعزز التعلم العلمي والتطبيقي، ويشجع على نقل التعلم إلى سياقات جديدة، بما في ذلك في البيئات ذات الموارد المحدودة (Chengere et al., 2025).

ومن هنا، يتضح أن المختبرات الافتراضية لا تُعد بديلاً للمختبرات التقليدية، بل تمثل بيئة تعليمية تفاعلية تتيح للطلبة ممارسة التجارب، والاستقصاء، والمشاركة الفاعلة في التعلم، مما يجعلها مناسبة لتنمية المفاهيم العلمية، وعمليات العلم لدى طلبة المرحلة الإعدادية.

دور المختبرات الافتراضية في تعليم العلوم

تؤدي المختبرات التقليدية دورًا محوريًا في تعليم العلوم، إذ وفرت تجارب عملية تُمكن الطلبة من استكشاف المفاهيم العلمية وتجربتها، لكن مع ظهور التكنولوجيا، برزت المختبرات الافتراضية كبديل عملي، لما توفره من مزايا عديدة، حيث توفر للطلبة فرصة التفاعل المباشر مع المعدات العلمية، وإجراء التجارب، وملاحظة الظواهر الواقعية، وتُعد هذه التجربة العملية قيمة للغاية في تعميق فهم الطلبة للمبادئ العلمية المعقدة والمجردة (Rosli & Ishak, 2024)، بالإضافة إلى ذلك، يشير الزهراني وآل حيدر (2023) إلى أن المختبرات الافتراضية تهدف إلى توصيل المفاهيم العلمية الموجودة في مادة العلوم بطريقة ممتعة واستقصائية، وترجمة القوانين والنظريات عمليًا لترسيخها في الأذهان، مما ينتج عنه محاولة الإبداع والاستكشاف بممارسة مهارات التفكير العلمي، كالملاحظة، والاستنتاج، والتصنيف، والمقارنة، والتنبؤ، والاستقصاء، لذلك يتزايد دمج المختبرات الافتراضية في تعليم العلوم، إذ تستعمل هذه المنصات الرقمية المحاكاة والأدوات الحاسوبية لتكرار التجارب، مما يتيح للطلبة فرصة التفاعل مع المفاهيم العلمية في بيئة إلكترونية مُحكمة، وتوفر المختبرات الافتراضية العديد من المزايا، مثل: سهولة الوصول إليها، وفعاليتها من حيث التكلفة، وأمانها، إذ يُمكن الوصول إليها عن بُعد، مما يسمح للطلبة بإجراء التجارب دون الحاجة إلى معدات مادية، أو مساحة مختبرية مخصصة (Chen, 2020).

وفي تعليم الأحياء تحديدًا، تبرز أهميتها في عرض الظواهر الدقيقة التي يصعب ملاحظتها مباشرة، لذلك فإنّ توظيف المختبرات الافتراضية في تدريس العلوم قد يساهم في جعل التعلم أكثر وضوحًا وتفاعلاً، ويمنح الطلبة فرصًا آمنة وممتكرة للتجريب، وبناء الفهم العلمي.

ومن وجهة نظر الباحثة، ترى أهمية المختبرات الافتراضية في منحها للطلبة فرصة لتطبيق ما يتعلمونه نظريًا من التجربة والممارسة داخل بيئة آمنة، الأمر الذي يساهم في تنمية مهارات التفكير العلمي لديهم.

المختبرات الافتراضية: (Praxilabs) تُعد إحدى الابتكارات التكنولوجية التي أُطلقت عام (2018)، وتعتمد على الحاسوب لتوفير بيئة افتراضية ثلاثية الأبعاد تحاكي المختبرات العلمية، وتقدم مجموعة متنوعة من المجالات العلمية بما في ذلك الأحياء، والكيمياء، والفيزياء، والطب. بحيث تمنح المتعلم شعورًا بالتعامل والتفاعل مع المختبر والمواد العلمية كما لو كانت حقيقية. ويمكن الوصول إليها واستعمالها عبر (الإنترنت) بوساطة الحاسوب أو الهاتف المحمول في أي وقت ومن أي مكان لإجراء التجارب، وعرض نتائجها، وتحليل البيانات دون الحاجة إلى مواد أو معدات يدوية (Bani Yassin, 2022).

المفاهيم العلمية

يصف الأشموري وحاصل (2023) المفاهيم العلمية بأنها بنى عقلية منظّمة لا تقتصر على معرفة أو حفظ تعريف المصطلح، بل تشمل قدرة المتعلم على وصف الظواهر العلمية وتفسيرها، وإدراك الخصائص المشتركة بين التجارب العلمية، ومن ثم ربطها بعلاقات منطقية أو رمز علمي محدد. وحسب ما جاء في دراسة الشريف وآخرين (2026) أنّ المفاهيم العلمية وحدة البناء لمادة العلوم تمثل العمليات العقلية المجردة التي تساعد الطالب على فهم الظواهر العلمية خارج وداخل المجتمع العلمي وتطبيقها.

ويمكن النظر أيضًا إلى المفاهيم العلمية بوصفها أفكارًا مركزية تساعد المتعلم على تنظيم المعرفة العلمية، والانتقال من التعلم السطحي القائم على الحفظ إلى الفهم العميق القابل للتطبيق، وفي مجال الأحياء تحديدًا، تُعد المفاهيم العلمية الصورة الذهنية التي يكونها الطالب بمقارنته وتمييزه لأوجه التشابه والاختلاف، وفقا لصفات مشتركة بينها كمفهوم. ويتم قياسها بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في اختبار المفاهيم العلمية (آل عبد القادر، 2025).

عمليات العلم

هي مجموعة من القدرات العقلية والعملية اللازمة لتطبيق طرق العلم والتفكير، والبحث العلمي بشكل صحيح (العباب وعبد الرب، 2025)، وتُعد هذه القدرات أساسًا مهمًا في تعلّم العلوم؛ لأنها تنقل الطالب من حفظ المعلومات إلى ممارسة التفكير العلمي بصورة أعمق، وتنمية قدرتهم على حل المشكلات، واتخاذ القرار بناءً على الدليل، كما ترتبط بالتعلّم القائم على الاستقصاء، والمختبرات الافتراضية، والتجارب العملية (Farida, 2023)، كما عرفها الجدعي (2025) على أن عمليات العلم: المهارات والعمليات العقلية المهمة للطالب؛ لتطبيق طرق المعرفة العلمية، والتفكير العلمي الصحيح، وذلك في أثناء التجارب العملية بهدف تنمية عمليات العلم الأساسية والتكاملية .

تُعدّ عمليات العلم من التوجهات الحديثة في تدريس العلوم، لما لها من دور في تنمية التفكير العلمي وتمكين المتعلمين من اكتساب المعرفة بطريقة قائمة على الاستقصاء. وقد أكدت الجمعية الأمريكية لتقديم العلوم American Association for the Advancement of Science, 1977)، أهمية توظيف عمليات العلم في تعليم العلوم، لما تسهم به في تنمية قدرة الطلبة على الملاحظة، والتفسير، وحل المشكلات، واتخاذ القرارات بأسلوب علمي (الزغول والعياصرة، 2025).

الدراسات السابقة:

اهتم عدد كبير من الباحثين في السنوات الأخيرة بدراسة أثر المختبرات الافتراضية في تعليم العلوم، لما لها من دور في تحسين تعلم الطلبة وتنمية المفاهيم العلمية وعمليات العلم. وتنوعت هذه الدراسات في أهدافها ومنهجها وعيناتها، إلا أنها جميعًا سعت إلى تقصي فاعلية هذا النوع من التعلم في بيئات تعليمية مختلفة. وفيما يأتي عرض لأبرز الدراسات العربية، والأجنبية ذات الصلة بمتغيرات الدراسة الحالية.

الدراسات السابقة التي تناولت المختبرات الافتراضية وتنمية المفاهيم العلمية:

هدفت دراسة كاشي وآخرين (Kachi et al., 2025) إلى التعرف إلى فاعلية التدريس القائم على المختبرات الافتراضية (Virtual Laboratory Based Instruction – VLBI) في تدريس التجارب العملية لمادة الأحياء، وأثره في تحسين الأداء الأكاديمي، والفهم المفاهيمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في كينيا، واعتمدت الدراسة التصميم شبه التجريبي والمختلط، وتكونت عينة الدراسة من (339) طالبًا من طلبة الصف الثالث الثانوي، وزُعوا إلى مجموعة تجريبية ضمت (271) طالبًا، ومجموعة ضابطة ضمت (68) طالبًا، بالإضافة إلى مشاركة (46) معلمًا لمادة الأحياء، ولجمع البيانات استعمل الباحثون اختبارات تحصيل قبلية وبعديّة في مادة الأحياء، واستبانات، ومقابلات، وقوائم ملاحظة صفية، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء الأكاديمي لصالح طلبة المجموعة التجريبية مقارنةً بالمجموعة الضابطة.

كما تعرفت دراسة هابربوش وآخرين (Haberbosch et al., 2025) إلى أثر توظيف المختبرات الافتراضية والمختبرات العملية، إلى جانب التدريس التأملي، في تنمية المعرفة بمحتوى الأحياء الجزيئية والكفاءة الذاتية لدى طلبة إعداد معلمي العلوم. واعتمدت الدراسة المنهج المختلط، وأُجريت في جامعة ألمانية ضمن أحد برامج إعداد معلمي العلوم، وتكونت عينة الدراسة من (64) طالبًا وطالبة من طلبة إعداد معلمي الأحياء، وزُعوا على مجموعات تعليمية طبقت أنماطًا مختلفة من التعلم شملت المختبرات الافتراضية، والمختبرات العملية، والتدريس التأملي. ولجمع البيانات استعمل الباحثون اختبارات قبلية وبعديّة لقياس المعرفة بمحتوى الأحياء الجزيئية، واستبانة لقياس الكفاءة الذاتية في تدريس العلوم، إضافة إلى مقابلات شبه منظمة، وتحليلات تأملية لاستقصاء خبرات المشاركين، وأظهرت النتائج وجود تحسن ذي دلالة في المعرفة

العلمية المتعلقة بالأحياء الجزيئية لدى جميع المشاركين، كما ارتفع مستوى الكفاءة الذاتية لديهم بعد تطبيق البرنامج.

وأجرت ماراتكيزي وآخرون (Maratkyzy et al., 2025) دراسة هدفت إلى استقصاء أثر استعمال مختبرات (Labster) الافتراضية في تنمية المعرفة النظرية، والمهارات العملية، والدافعية لدى طلبة إعداد معلمي الأحياء، مع التركيز على تنمية الكفايات البيئية. واعتمدت الدراسة تصميمًا شبه تجريبي، وأجريت في عدد من الجامعات في (كازاخستان)، وتكونت عينة الدراسة من (270) طالبًا من طلبة السنة الثالثة في برامج إعداد معلمي الأحياء، تم اختيارهم من بين (320) متقدمًا، ثم وُزِعوا عشوائيًا إلى ثلاث مجموعات متساوية، المجموعة التجريبية الأولى (90) طالبًا درست باستعمال مختبرات (Labster) الافتراضية فقط، والمجموعة التجريبية الثانية (90) طالبًا درست باستعمال أسلوب التعلم المدمج (الذي جمع بين مختبرات (Labster))، والتدريس الوجاهي، في حين درست المجموعة الضابطة (90) طالبًا بالطريقة الاعتيادية، ولجمع البيانات استعمل الباحثون اختبارات نظرية لقياس المعرفة العلمية، وأدوات لتقييم المهارات العملية بدراسات حالة، ومشروعات بيئية، إضافة إلى استبانات لقياس الدافعية والكفايات البيئية، وتم تطبيق أدوات القياس في بداية الدراسة، ووسطها، ونهايتها. وأظهرت النتائج أن جميع المجموعات حققت تقدمًا في مستويات التعلم، إلا أن مجموعة التعلم المدمج حققت أفضل النتائج في المعرفة النظرية والمهارات العملية والدافعية، تلتها مجموعة مختبرات (Labster)، بينما سجلت المجموعة الضابطة أقل مستويات التحسن. كما بينت النتائج أن أكثر الجوانب التي قدرها الطلبة في المختبرات الافتراضية تمثلت في قدرتها على توضيح العمليات البيئية المعقدة، وتوفير تعلم تفاعلي، وإتاحة الفرصة لمحاكاة المشكلات البيئية بصورة واقعية.

كما أجرت العمري (2024) دراسة هدفت إلى التعرف إلى دور المختبرات الافتراضية في تنمية تحصيل المفاهيم العلمية المجردة لدى طالبات الصف الأول المتوسط في مادة العلوم، وأجريت الدراسة في إحدى المدارس المتوسطة الحكومية بمدينة جدة. واعتمدت الدراسة التصميم شبه التجريبي باستعمال مجموعة تجريبية واحدة في القياسين القبلي والبعدي، وتكونت العينة من (58) طالبة، وُزِعن على ثلاثة صفوف دراسية. ولجمع البيانات استعملت الباحثة اختبارًا تحصيليًا قبليًا وبعديًا، وتقريرًا للتجربة، واستبانة لقياس آراء الطالبات حول استعمال المختبرات الافتراضية، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي، مما يشير إلى فاعلية المختبرات الافتراضية في تحسين تحصيل المفاهيم العلمية المجردة. كما بينت النتائج أن استعمال المختبرات الافتراضية ساعد الطالبات على تنمية عدد من المهارات العلمية، مثل: الملاحظة، والقياس، وتحليل البيانات، والاستنتاج، وقراءة الرسوم البيانية، بالإضافة إلى مساعدتهن على فهم المفاهيم العلمية المجردة بصورة أوضح، كذلك أبدت معظم الطالبات اتجاهات إيجابية نحو استعمال المختبرات الافتراضية، إذ رأين أنها توفر بيئة تعليمية ممتعة ومحفزة، وتساهم في زيادة التفاعل، وتحسين عملية التعلم.

واستقصت دراسة أوزير وآخرون (Özeler et al., 2024) أثر استعمال المختبرات الافتراضية في تحسين تحصيل طلبة المرحلة المتوسطة عند تدريس موضوع التركيب الجسيمي للمادة. وأجريت الدراسة في مدرستين حكوميتين في تركيا، وتكونت عينة الدراسة من (191) طالبًا من طلبة الصف السابع. واعتمدت الدراسة التصميم شبه التجريبي، حيث قُسمت شعب الصف السابع في المدرستين إلى مجموعتين تجريبيتين ومجموعتين ضابطتين، واختيرت المجموعات التجريبية عشوائيًا لتتعلم باستعمال المختبرات الافتراضية، في حين تلقت المجموعات الضابطة التدريس بالطريقة الاعتيادية. ولجمع البيانات استعمل الباحثون اختبارًا تحصيليًا قبل التطبيق وبعده، وأظهرت النتائج تفوق طلبة المجموعة التجريبية على زملائهم في المجموعة الضابطة، مما يشير إلى أن استعمال المختبرات الافتراضية أسهم في تحسين تدريس موضوع التركيب الجسيمي للمادة لدى طلبة المرحلة المتوسطة.

كما هدفت دراسة الحوسني (2023) إلى التعرف إلى أثر استعمال تطبيقات المختبرات الافتراضية داخل الغرفة الصفية في تنمية التحصيل العلمي المرتبط بالتجارب العملية لدى طلبة الصف الثامن في مادة العلوم في عُمان، واعتمدت التصميم شبه التجريبي. وتكونت عينة الدراسة من (60) طالباً من طلبة الصف الثامن، وزُعدوا إلى مجموعتين متساويتين، مجموعة تجريبية ضمت (30) طالباً، تعلموا من تطبيقات المختبرات الافتراضية، ومجموعة ضابطة ضمت (30) طالباً، درست التجارب العلمية في المختبر المدرسي بالطريقة التقليدية. ولجمع البيانات استعمل الباحث اختباراً تحصيلياً تناول التجارب العلمية الواردة في كتاب العلوم، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية، مما يدل على فاعلية تطبيقات المختبرات الافتراضية في تحسين تحصيل الطلبة في مادة العلوم.

وفي المقابل هدفت دراسة أساري وآخرين (Asare et al., 2023) إلى استقصاء فاعلية المختبرات الافتراضية في تعليم العلوم بمقارنة بيانات المختبرات التقليدية بالمختبرات الافتراضية. واعتمدت الدراسة المنهج النوعي، واستعملت استبانة وُجّهت إلى طلبة ومعلمين لديهم خبرة في استعمال كلا النمطين من المختبرات، كما جرى تحليل البيانات باستعمال التحليل الموضوعي لاستخلاص أبرز الأنماط والتجارب التي عبّر عنها المشاركون. وأظهرت النتائج أنّ المختبرات الافتراضية حققت مخرجات تعلم مماثلة للمختبرات التقليدية، ولم تظهر فروق جوهرية بينهما في اكتساب المفاهيم والمهارات العلمية. كما بينت النتائج أنّ المختبرات الافتراضية أسهمت في زيادة تفاعل الطلبة، ودافعيتهم للتعلم بفضل ما توفره من محاكاة تفاعلية، ووسائل متعددة، إضافة إلى ما تمتاز به من سهولة الوصول والمرونة، مما يجعلها خياراً مناسباً خاصة للطلبة الذين تحول الظروف الجغرافية أو المادية أو الزمنية دون الاستفادة من المختبرات التقليدية.

وفي السياق نفسه، أجرى أويتونز ونيزيimana (Uwitonze & Nizeyimana, 2022) دراسة هدفت إلى التعرف إلى أثر استعمال المختبرات الافتراضية في تنمية الفهم المفاهيمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مادة الأحياء، مع التركيز على موضوع تطور الجنين. واعتمدت الدراسة التصميم شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (162) طالباً رواندا، وزُعدوا الطلبة في مجموعتين متساويتين، مجموعة تجريبية ضمت (81) طالباً درسوا باستعمال المختبرات الافتراضية، ومجموعة ضابطة ضمت (81) طالباً درسوا بالطريقة الاعتيادية. ولجمع البيانات استعمل الباحثان اختبار التحصيل في علم الأحياء بتطبيق قبلي وبعدي. وأظهرت النتائج تفوق طلبة المجموعة التجريبية على طلبة المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي، مما يشير إلى أنّ استعمال المختبرات الافتراضية كان أكثر فاعلية في تنمية الفهم المفاهيمي لمفاهيم علم الأحياء.

كما أجرت النخلة (Al-Nakhleh, 2022) دراسة هدفت إلى استقصاء أثر المحاكاة القائمة على المختبرات الافتراضية في تحسين نواتج التعلم، وتنمية مهارات إعداد التقارير العلمية لدى طلبة تخصصات العلوم الصحية. واعتمدت الدراسة التصميم شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (189) طالباً وطالبة من طلبة كلية العلوم الصحية في جامعة الشارقة، وزُعدوا إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية درست باستعمال محاكاة افتراضية قائمة على سيناريوهات تعليمية في موضوعات الأحياء الجزيئية، ومجموعة ضابطة درست بالطريقة التقليدية، ولجمع البيانات استعملت الباحثة اختبارات قبلية وبعدية لقياس نواتج التعلم، كما تم تقييم التقارير العلمية التي أعدها الطلبة باستعمال أداة تقييم مقننة، إضافة إلى قياس مستوى الدافعية، والكفاءة الذاتية لديهم. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في نواتج التعلم وجودة التقارير العلمية.

الدراسات السابقة التي تناولت المختبرات الافتراضية وتنمية عمليات العلم:

أجرت نيلواتي وآخرون (Nilawati et al., 2024) دراسة هدفت إلى مراجعة وتحليل الأدلة البحثية المتعلقة بفاعلية المختبرات الافتراضية في تنمية مهارات عمليات العلم لدى الطلبة. واعتمدت الدراسة على المراجعة المنهجية

للأدبيات (Systematic Literature Review)، حيث جُمعت البيانات من (20) دراسة علمية منشورة خلال الفترة (2015-2024)، تم اختيارها وفق معايير محددة من قاعدتي بيانات (Google Scholar) و (Garba Rujukan Digital) واعتمد الباحثون على تحليل الدراسات المختارة للكشف عن أثر المختبرات الافتراضية في تنمية مهارات عمليات العلم في تعليم العلوم. وأظهرت نتائج المراجعة أنَّ المختبرات الافتراضية تُعد وسيلة تعليمية فعالة في تنمية مهارات عمليات العلم بالتجارب القائمة على المحاكاة التفاعلية، كما أسهمت في تعزيز الفهم المفاهيمي، وزيادة تفاعل الطلبة وانخراطهم في الأنشطة العلمية. وبينت الدراسة أنَّ المختبرات الافتراضية تمثل بديلاً مناسباً أو مكملًا للمختبرات التقليدية، خاصة في البيئات التي تعاني من محدودية الإمكانيات المخبرية.

كما أجرى بن (Penn, 2025) دراسة هدفت إلى استكشاف أثر استعمال المختبرات الافتراضية في تنمية مهارات عمليات العلم في استعمال المجهر من التعلم القائم على الاستقصاء. واعتمدت الدراسة المنهج المختلط، حيث استُعمل في الجانب الكمي تصميم شبه تجريبي دون مجموعة ضابطة، بينما تناول الجانب النوعي تصورات الطلبة حول تجربتهم في التعلم باستعمال المختبرات الافتراضية. وتكونت عينة الدراسة من (98) طالباً من طلبة السنة الأولى الجامعية، ولجمع البيانات أُجري اختبار قبلي وبعدي لقياس مهارات عمليات العلم المرتبطة باستعمال المجهر، كما حُللت مشاركات الطلبة المسجلة على لوحات النقاش في منصة (Blackboard) للتعرف إلى آرائهم وتجاربهم في التعلم. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المعرفة بالمحتوى العلمي، كما أظهرت النتائج تحسناً ذا دلالة إحصائية في مهارات عمليات العلم بعد استعمال المختبرات الافتراضية.

وهدفت دراسة الجدعي (2025) إلى التعرف إلى فاعلية إجراء التجارب العملية المضمنة في كتاب الكيمياء باستعمال معامل (PhET) الافتراضية في تنمية عمليات العلم لدى طلبة الصف الأول الثانوي. واعتمدت الدراسة التصميم شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (64) طالباً من طلبة الصف الأول الثانوي في المدارس الحكومية النهارية بثانوية قرطبة بمحافظة (الرس) التعليمية، وُزعت بالتساوي إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية ضمت (32) طالباً درست باستعمال معامل (PhET) الافتراضية، ومجموعة ضابطة ضمت (32) طالباً درست بالطريقة التقليدية. ولتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحث دليلاً للمعلم لتدريس الكيمياء باستعمال معامل (PhET) الافتراضية، كما استعمل اختباراً لقياس عمليات العلم مكوناً من (40) فقرة، توزعت على مهارات عمليات العلم الأساسية، وهي: الملاحظة، والتصنيف، والقياس، واستعمال الأعداد، والتنبؤ، إضافة إلى مهارات عمليات العلم التكاملية، وهي: صياغة الفروض، والتحكم في المتغيرات، وتفسير البيانات والرسوم البيانية. وأظهرت النتائج وجود تحسن ذي دلالة إحصائية في أداء طلبة المجموعة التجريبية مقارنة بأدائهم القبلي، كما تفوقت نتائجهم على نتائج المجموعة الضابطة، مما يدل على فاعلية استعمال معامل (PhET) الافتراضية في تنمية عمليات العلم لدى طلبة الصف الأول الثانوي.

كما هدفت دراسة يوسف وآخرين (Yusuf et al., 2025) إلى استقصاء أثر المحاكاة المعززة بالتكنولوجيا والمختبرات الافتراضية في تنمية الفهم المفاهيمي للعمليات البيولوجية المعقدة ومهارات عمليات العلم لدى طلبة المرحلة الثانوية العليا. واعتمدت الدراسة التصميم شبه التجريبي، حيث تكونت عينة الدراسة من (160) طالباً من طلبة الصف الثاني الثانوي، وُزِعوا بالتساوي إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية ضمت (80) طالباً درسوا باستعمال المحاكاة، والمختبرات الافتراضية، ومجموعة ضابطة ضمت (80) طالباً درسوا بالطريقة التقليدية. ولجمع البيانات استعمل الباحثون اختبار الفهم المفاهيمي في علم الأحياء (BCUT)، إلى جانب مقياس تقييم مهارات عمليات العلم (SPSR). وأظهرت النتائج تحسناً في أداء طلبة المجموعتين بعد انتهاء التجربة، إلا أنَّ التحسن كان أكبر لدى طلبة المجموعة التجريبية، الذين أظهروا مستوى أفضل في

فهم المفاهيم (البيولوجية) مقارنةً بالمجموعة الضابطة. كما بينت النتائج وجود أثر ذي دلالة إحصائية لطريقة التدريس في تنمية مهارات عمليات العلم، مما يؤكد فاعلية المحاكاة والمختبرات الافتراضية في تعزيز مهارات الاستقصاء العلمي.

كذلك أجرى بايري وآخرون (Pairi et al., 2024) دراسة هدفت إلى التعرف إلى أثر تطبيق المدخل العلمي القائم على المختبرات الافتراضية في تنمية مهارات عمليات العلم لدى طلبة الصف الثامن. واعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وأُجريت في مدرسة بمدينة (ماكاسار) في (إندونيسيا). وتكونت عينة الدراسة من طلبة الصف الثامن. ولجمع البيانات استعمل الباحثون اختباراً لقياس مهارات عمليات العلم، وطُبقت الاختبارات قبلًا وبعديًا، وأظهرت النتائج تحسن في مهارات عمليات العلم لدى طلبة المجموعتين بعد تطبيق المدخل العلمي القائم على المختبرات الافتراضية، حيث جاء مستوى التحسن ضمن الفئة المتوسطة، كما بينت النتائج وجود فروق في متوسط درجات مهارات عمليات العلم بين المجموعتين، مما يدل على فاعلية توظيف المختبرات الافتراضية في تنمية مهارات عمليات العلم لدى طلبة الصف الثامن. كذلك أظهرت النتائج أنَّ الطلبة أبدوا استجابات إيجابية نحو استعمال المختبرات الافتراضية، لما وفرته من بيئة تعليمية تفاعلية أسهمت في تسهيل فهم المفاهيم العلمية وربطها بالتطبيق العملي.

كما أجرى تشين وهوانغ وتشن (Chen, Hwang, & Chen, 2024) دراسة هدفت إلى استقصاء أثر توظيف المختبرات الافتراضية المدعومة بخرائط المفاهيم (Virtual Lab) في تنمية مهارات عمليات العلم وأنماط التعلم السلوكية لدى طلبة المرحلة المتوسطة. واعتمدت الدراسة التصميم شبه التجريبي، وأُجريت في إحدى المدارس المتوسطة في (تايوان)، وتكونت عينة الدراسة من (51) طالبًا وطالبة، وزُعدوا إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية ضمت (26) طالبًا تعلموا باستعمال مختبر افتراضي مدعوم بخرائط المفاهيم، ومجموعة ضابطة ضمت (25) طالبًا تعلموا باستعمال المختبر الافتراضي بالطريقة الاعتيادية. ولجمع البيانات استعمل الباحثون اختباراً لقياس مهارات عمليات العلم، ومقياساً للوعي بحل المشكلات، ومقياساً للنزعة نحو التفكير الإبداعي، إلى جانب تحليل أنماط التعلم السلوكية في أثناء تنفيذ الأنشطة. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في مهارات عمليات العلم والوعي بحل المشكلات والتفكير الإبداعي، كما بينت أن دمج خرائط المفاهيم داخل المختبرات الافتراضية ساعد الطلبة على فهم خطوات التجربة بصورة أفضل، وربط المفاهيم العلمية بالإجراءات العملية.

وفي السياق نفسه، أجرى قادر (Kadir, 2023) دراسة هدفت إلى التعرف إلى فاعلية استعمال المختبرات الافتراضية القائمة على محاكاة (PhET) في تنمية مهارات عمليات العلم لدى طلبة المرحلة الثانوية في مادة الفيزياء. واعتمدت الدراسة المنهج التجريبي باستعمال تصميم المجموعتين مع التطبيقين القبلي والبعدي. وأُجريت الدراسة في مدرستين بمحافظة (كولكا) بجنوب شرق (إندونيسيا)، وتكونت عينة الدراسة من (56) طالبًا من طلبة الصف العاشر، تم اختيارهم بالطريقة القصدية، ثم زُعدوا إلى مجموعة تجريبية درست باستعمال مختبرات (PhET) الافتراضية، ومجموعة ضابطة درست بالطريقة التقليدية. ولجمع البيانات استعمل الباحث اختباراً لقياس مهارات عمليات العلم، وأظهرت النتائج وجود تحسن ذي دلالة في مهارات عمليات العلم لدى طلبة المجموعة التجريبية مقارنةً بالمجموعة الضابطة، كما حقق طلبة المجموعة التجريبية مستويات أعلى في مهارات الملاحظة، والتجريب، وتفسير النتائج، والاستنتاج، مما يؤكد فاعلية المختبرات الافتراضية في تنمية مهارات عمليات العلم لدى طلبة المرحلة الثانوية.

كما هدفت دراسة الجعفري (2022) إلى التعرف إلى دور المختبر الافتراضي في تنمية عمليات العلم لدى الطلبة من وجهة نظر معلمي الكيمياء في سلطنة عُمان. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، ولجمع البيانات استعمل الباحث الاستبانة، وتكونت عينة الدراسة من (100) معلم ومعلمة، وأظهرت النتائج أنَّ أفراد العينة يرون أنَّ للمختبر الافتراضي

دورًا كبيرًا في تنمية عمليات العلم لدى الطلبة. كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير سنوات الخبرة، في حين لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغيري المرحلة التعليمية أو النوع، كما لم يظهر أثر للتفاعل بين هذه المتغيرات.

وهذفت دراسة الشمري (2021) إلى التعرف إلى أثر التدريس باستعمال المختبرات والمحاكاة الافتراضية في تنمية عمليات العلم لدى طلبة الصف الخامس العلمي في مادة الكيمياء، واعتمدت الدراسة التصميم شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (88) طالبًا من طلبة الصف الخامس العلمي في إعدادية (العزيفية) للبنين في العراق، تم اختيارهم بالطريقة القصدية، ثم وُزِعوا إلى مجموعتين متساويتين، مجموعة تجريبية ضمت (44) طالبًا درسوا باستعمال المختبرات والمحاكاة الافتراضية، ومجموعة ضابطة ضمت (44) طالبًا درسوا بالطريقة التقليدية. ولجمع البيانات أعد الباحث اختبارًا لقياس عمليات العلم، إلى جانب اختبار تحصيلي في مادة الكيمياء. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين في اختبار عمليات العلم لصالح المجموعة التجريبية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

على الرغم من التطور المتزايد في توظيف التكنولوجيا في التعليم، إلا أنَّ طرائق تدريس العلوم ما زالت تواجه تحديات تتعلق بقدرة الطلبة على فهم المفاهيم العلمية المجردة وممارسة المهارات العلمية المرتبطة بها.

وكون الباحثة تعمل كمدرسة علوم في المرحلة الإعدادية، فقد لاحظت في موضوع الأحياء أنَّ عددًا من الطلبة يواجهون صعوبة في فهم المفاهيم المرتبطة بالخلية والانقسام الخلوي، وكذلك ضعف في توظيف المهارات كالملاحظة، التنبؤ والمقارنة، وذلك بسبب الطرق التقليدية حيث لا تعطي فرصًا كافية للتفاعل مع المفاهيم، أو مشاهدة العمليات الحيوية، وكذلك تطبيق عمليات العلم بصورة صحيحة، ودعمًا لملاحظتها، قامت الباحثة باستطلاع آراء الطلبة حيث تبين أنَّ 65% يواجهون صعوبة في تفسير الظواهر، وتحليل رسوم بيانية أي: أنهم يفتقرون لمهارات عمليات العلم.

من ناحية أخرى، فقد أشارت نتائج امتحان العلوم والتكنولوجيا لسنة (2025) أنَّ (52%) من الطلبة مازالوا في مستوى الأداء المنخفض من حيث تفسير الظواهر، وتحليل معطيات، وقراءة الجداول والرسوم، حسب معطيات وزارة التربية والتعليم.

علاوة على ذلك، فقد أوصت مجموعة من الدراسات كدراسة (Mahmud et al (2025)، ومحمد (2021) وأبو ربع وآخرين (2024) باستعمال المختبر الافتراضي، إذ يؤدي إلى تحسين فاعلية العملية التعليمية التفاعلية، ويدعم تنمية مهارات عمليات العلم والتعلم النشط في العلوم.

وبناءً على كل ما ذكر آنفاً، فقد تم تحديد مشكلة البحث بالتساؤل الآتي:

ما فاعلية توظيف البرنامج التعليمي الافتراضي في تنمية مفاهيم الأحياء، وعمليات العلم لدى طلبة الصف الثامن؟

وينبثق عن هذا السؤال الرئيس السؤالان الفرعيان الآتيان:

1. ما فاعلية توظيف برنامج تعليمي قائم على المختبرات الافتراضية في تنمية مفاهيم الأحياء لدى طلبة الصف الثامن؟
2. ما فاعلية توظيف برنامج تعليمي قائم على المختبرات الافتراضية في تنمية عمليات العلم لدى طلبة الصف الثامن؟

فرضيات الدراسة

تفحص الدراسة الفرضيتين الآتيتين:

1. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية وطلبة المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل يُعزى إلى طريقة التدريس (الطريقة الاعتيادية، البرنامج القائم على المختبرات الافتراضية).
2. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية، وطلبة المجموعة الضابطة في مقياس عمليات العلم يُعزى إلى طريقتي التدريس (الطريقة الاعتيادية، برنامج تعليمي قائم على المختبرات الافتراضية).

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى تقصي فاعلية برنامج تعليمي قائم على المختبرات الافتراضية في تنمية مفاهيم الأحياء، وعمليات العلم لدى طلبة الصف الثامن، لتحقيق الأهداف الآتية:

1. الكشف عن فاعلية البرنامج التعليمي القائم على المختبرات الافتراضية في تنمية مفاهيم الأحياء لدى طلبة الصف الثامن.
2. الكشف عن فاعلية البرنامج التعليمي القائم على المختبرات الافتراضية في تنمية عمليات العلم لدى طلبة الصف الثامن.

أهمية الدراسة

الأهمية النظرية:

- توضيح العلاقة بين التعليم الافتراضي، وتنمية مفاهيم الأحياء التي تساعد الطلبة على فهم المفاهيم المجردة والمعقدة، مثل: الخلية، والانقسام الخلوي، وغيرها من مواضيع الأحياء. وكذلك تسليط الضوء على عمليات العلم كمهارات أساسية في تعلم العلوم، مثل: الملاحظة، والتصنيف، والاستنتاج، والتفسير، والتنبؤ.
- عرض إطار مفاهيمي يجمع بين ثلاثة متغيرات رئيسية، وهي: البرنامج التعليمي الافتراضي، ومفاهيم الأحياء، وعمليات العلم، لمساعدة الباحثين في بناء تصورات نظرية لدراسات لاحقة.

الأهمية التطبيقية:

- تقديم برنامج تعليمي افتراضي يمكن لمعلمي العلوم والأحياء الاستفادة منه في تدريس مواضيع الأحياء بطريقة تفاعلية وجاذبة.
- مساعدة طلبة المرحلة الإعدادية في فهم مفاهيم الأحياء بصورة أوضح، وتنمية قدرتهم على الملاحظة، والتحليل، والتفسير، والاستنتاج، بدل الاكتفاء بحفظ المعلومات.
- تحسين بيئة تعليم الأحياء وجعل الطالب أكثر تفاعلاً مع المادة العلمية، وأكثر قدرة على استعمال مهارات التفكير العلمي في أثناء التعلم.

الأهمية البحثية:

- فتح المجال لدراسات مستقبلية حول أثر البرامج التعليمية الافتراضية في تنمية متغيرات أخرى.

حدود الدراسة:

اشتملت هذه الدراسة على الحدود الآتية:

الحد الموضوعي: تقتصر هذه الدراسة في الكشف عن فاعلية برنامج تعليمي افتراضي في تنمية مفاهيم الأحياء، وعمليات العلم بتطبيق مختبر افتراضي كأداة تعليمية رقمية على وحدة تعليمية محددة، والتركيز على عمليات العلم الرئيسة (الملاحظة والتصنيف والاستنتاج والمقارنة والتفسير والتنبؤ والتجريب واستعمال البيانات والرسوم وصياغة الفرضية).

الحد البشري: طلبة من الصف الثامن الاعدادي.

الحد المكاني: مدرسة إعدادية في شمال البلاد.

الحد الزمني: الفصل الدراسي الثاني من العام (2025-2026).

الحد المنهجي: انتهجت الباحثة المنهج التجريبي بتصميم شبه تجريبي بأدواته المقياس والاختبار.

مصطلحات الدراسة

تعتمد الدراسة التعريفات الآتية لمصطلحاتها:

البرنامج التعليمي الافتراضي: تعريف محمود وآخرون (2024) هو نمط من أنماط التعلم (الإلكتروني) يُقدّم بيئة رقمية عبر (الإنترنت)، تُستعمل فيها وسائط تعليمية متعددة، مثل: النصوص والصور والصوت و(الفيديو)، بما يتيح تفاعلاً فعالاً بين المعلم والمتعلم والمحتوى التعليمي، ويوفر فرصاً للتعلم المرن الذي يراعي احتياجات المتعلمين، واختلاف أنماط تعلمهم.

مختبر التعليم الافتراضي: تشير الحافرة والدعيس (2022) هو بيئة تعلم رقمية تفاعلية تحاكي المختبر الحقيقي، وتمكّن الطلبة من إجراء التجارب العلمية باستعمال أدوات ومحاكاة افتراضية عبر الحاسوب، مع إمكانية تكرار التجارب في أي وقت ومن أي مكان، مما يعزز تعلمهم وفهمهم للمفاهيم العلمية في بيئة آمنة ومرنة.

إجراءيًا تعرف الباحثة التعليم الافتراضي الذي يتضمن مختبر افتراضي (براكسيلاس) في موضوع الخلية والانقسام الخلوي وتنفيذه مع طلبة الصف الثامن في المرحلة الإعدادية، بهدف تنمية مفاهيم الأحياء وعمليات العلم لديهم.

مفاهيم الأحياء: يعرفها عبد اللطيف وآخرون (2022) على أنها مفاهيم الأحياء مجموعة من المعاني والأفكار العلمية التي تساعد المتعلم على فهم الكائنات الحية، وبنيتها، ووظائفها، وعملياتها الحيوية، مثل: الخلية، والنواة، والكروموسومات، والانقسام الخلوي، والنمو، والتكاثر، والوراثة.

وتعريف الباحثة إجراءيًا هي المفاهيم العلمية الأحيائية المتضمنة في الوحدة التعليمية التي ستدرّس بالبرنامج التعليمي الافتراضي، مثل: الخلية، والنواة، والكروموسومات، (DNA)، والانقسام المتساوي، والانقسام المنصف، ويُقاس اكتساب الطلبة لهذه المفاهيم من اختبار مفاهيم الأحياء القبلي والبعدي الذي تُعدّه الباحثة لهذا الغرض.

عمليات العلم: يعرفها Chengere وآخرون (2025) على أنّ عمليات العلم هي مجموعة من المهارات العقلية والأدائية

التي تمكن المتعلم من التفكير العلمي، وحل المشكلات، وإجراء الاستقصاءات العلمية بصورة منظمة، بالملاحظة، والتصنيف، والقياس، والاستنتاج، والتنبؤ، وتفسير البيانات، وضبط المتغيرات. وتساعد هذه المهارات الطلبة على فهم الظواهر العلمية، والوصول إلى نتائج قائمة على الأدلة.

وتعرف الباحثة إجراءات مجموعة المهارات العلمية على أنها هي التي يسعى البرنامج التعليمي الافتراضي إلى تنميتها لدى طلبة الصف الثامن في المرحلة الإعدادية، وتشمل في هذه الدراسة: الملاحظة، والتصنيف، والاستنتاج، والمقارنة، والتفسير، والتنبؤ، واستعمال البيانات والرسوم، والتجريب وصياغة الفرضية، ويُقاس مستوى تنميتها بمقياس عمليات العلم الذي تُعده الباحثة.

منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة المنهج التجريبي باستعمال تصميم شبه تجريبي (Quasi Experimental Design)، لملاءمته لطبيعة الدراسة التي تهدف إلى الكشف عن أثر المتغير المستقل (البرنامج التعليمي القائم على المختبرات الافتراضية) على متغيرين تابعين (تنمية مفاهيم الأحياء، وعمليات العلم)، وتم استعمال تصميم المجموعتين (الضابطة والتجريبية) مع التطبيقين: القبلي والبعدى لاختبار مفاهيم الأحياء، وتطبيق بعدى فقط لمقياس عمليات العلم. إذ درست المجموعة التجريبية باستعمال برنامج تعليمي قائم على المختبرات الافتراضية، بينما درست المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية في المدرسة.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من طلبة الصف الثامن في لواء الشمال، والبالغ عددهم (4567) طالباً وطالبة، وفق منظومة البيانات التابعة لوزارة التربية والتعليم لسنة (2025-2026)، وتم اختيار عينة قصدية من طلبة الصف الثامن في إحدى المدارس الإعدادية التابعة للواء الشمال، وذلك لتوافر الإمكانيات التقنية اللازمة لتنفيذ البرنامج التعليمي، وتعاون إدارة المدرسة مع الباحثة في تطبيق البحث، وقد بلغ عدد أفراد العينة (63) طالباً وطالبة، وزُعوا على مجموعتين، إذ ضمت المجموعة التجريبية (31) طالباً وطالبة، بينما ضمت المجموعة الضابطة (32) طالباً وطالبة، وقد درست المجموعتان المحتوى التعليمي نفسه، وتولت الباحثة تدريس المجموعتين كمعلمة العلوم في المدرسة، حيث درست المجموعة التجريبية باستعمال البرنامج التعليمي القائم على المختبرات الافتراضية، في حين درست المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية.

البرنامج التعليمي القائم على المختبرات الافتراضية

استعملت الباحثة برنامجاً تعليمياً قائماً على المختبرات الافتراضية، مستندة إلى منصة (PraxiLabs)، بهدف تنمية مفاهيم الأحياء وعمليات العلم لدى طلبة الصف الثامن، وقد روعي عند اختيار البرنامج أن يتوافق مع أهداف منهاج العلوم، وأن يوفر بيئة تعلم تفاعلية تتيح للطلبة استكشاف المفاهيم العلمية بال محاكاة، وإجراء التجارب الافتراضية بصورة آمنة وواقعية.

ويتلاءم البرنامج مع أهداف منهاج العلوم للصف الثامن، ومحتوى وحدة الخلية والانقسام الخلوي.

ويهدف البرنامج التعليمي القائم على المختبرات الافتراضية إلى:

- تنمية مفاهيم الأحياء المتعلقة بوحدة الخلية والانقسام الخلوي.
- تنمية مهارات عمليات العلم لدى الطلبة.
- إكساب الطلبة القدرة على إجراء التجارب العلمية افتراضياً.

- تعزيز التعلم الذاتي والتفاعل مع المحتوى العلمي.
- ربط المفاهيم النظرية بالتطبيق العملي.

تضمن البرنامج موضوعات وحدة الخلية والانقسام الخلوي، وهي الخلية ومكوناتها، وأنواع الخلايا، ومقارنة الخلية النباتية والخلية الحيوانية، والعضيات ووظائفها، والنواة والمادة الوراثية، وتضاعف الحمض النووي (DNA)، والانقسام المتساوي، والانقسام المنصف، ومقارنة بين الانقسامين، وتطبيقات حياتية مرتبطة بالانقسام الخلوي.

اعتمدت الباحثة في البرنامج على منصة (PraxiLabs) باعتبارها بيئة مختبر افتراضي ثلاثية الأبعاد تتيح للطلبة إجراء التجارب العلمية بطريقة تفاعلية تحاكي المختبرات الحقيقية، وتوفر المنصة بيئة آمنة تسمح للطلبة بتنفيذ التجارب أكثر من مرة، مع الحصول على تغذية راجعة مباشرة.

وقد استعملت الباحثة المختبرات الافتراضية المتوافقة مع موضوعات وحدة الخلية والانقسام، إذ أتاحت المنصة للطلبة مشاهدة مكونات الخلية، واستكشاف مراحل الانقسام الخلوي، والتفاعل مع التجارب بخطوات منظمة تجمع بين الشرح النظري والتطبيق العملي، وتم تنفيذ البرنامج التعليمي القائم على المختبرات الافتراضية خلال شهرين، بواقع (16) حصة تعليمية، مدة كل منها (45) دقيقة، وفق المراحل الآتية:

1. التهيئة وإثارة دافعية الطلبة.

2. عرض أهداف الدرس.

3. تقديم تمهيد للمفهوم العلمي.

4. تنفيذ النشاط باستعمال مختبر (PraxiLabs).

5. مناقشة النتائج التي توصل إليها الطلبة.

6. استخلاص المفاهيم العلمية.

7. تنفيذ أنشطة تقويمية، وتقديم التغذية الراجعة.

واقصر دور الباحثة باعتبارها معلمة الموضوع على التخطيط للدرس، وإدارة سير الأنشطة، وتوجيه الطلبة في أثناء استعمال المختبر الافتراضي، والإجابة عن استفساراتهم، وتقديم التغذية الراجعة، وتشجيعهم على المناقشة والاستقصاء، واعتمدت الباحثة في أثناء تنفيذ البرنامج على الأسئلة الشفوية، والأنشطة التطبيقية، والمناقشات الصفية، والتغذية الراجعة المستمرة، في حين تمثل التقويم في تطبيق اختبار مفاهيم الأحياء ومقياس عمليات العلم.

أداتا الدراسة

اعتمدت الباحثة في هذه الدراسة على أداتين لجمع البيانات، وذلك لقياس فاعلية البرنامج التعليمي القائم على المختبرات الافتراضية في تنمية مفاهيم الأحياء وعمليات العلم لدى طلبة الصف الثامن. وقد أعدت الباحثة هاتين الأداتين في ضوء أهداف الدراسة، وبلاستفادة من الأدبيات التربوية، والدراسات السابقة (المحاشي، 2023؛ الجعفري، 2022؛ الفضلي، 2022) إضافة إلى محتوى منهاج العلوم المقرر للصف الثامن، وبعد الانتهاء من إعدادهما بصورتها الأولى، عُرضتا على عدد من المحكمين المتخصصين في مناهج وطرق تدريس العلوم والقياس والتقويم، للتأكد من ملائمة فقراتهما وسلامة صياغتهما.

وفيما يلي توضيح لإعداد أدوات جمع البيانات:

أولاً: إعداد اختبار مفاهيم الأحياء

اعتمدت الباحثة اختباراً لقياس مفاهيم الأحياء لدى طلبة الصف الثامن، وذلك بهدف التعرف إلى مستوى امتلاكهم للمفاهيم العلمية المرتبطة بوحدة الخلية، والانقسام قبل تطبيق البرنامج التعليمي وبعده، وقياس فاعلية البرنامج في تنمية تلك المفاهيم، ولتحقيق ذلك، أعدت الباحثة اختباراً بعدياً فقد تكون في صورته النهائية من (15) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، واشتمل كل سؤال على أربعة بدائل، منها بديل واحد صحيح. وقد ركز الاختبار على المفاهيم العلمية التي تناولتها الوحدة التعليمية الخاصة بالانقسام الخلوي، ووزعت فقراته على مستويات بلوم المعرفية بما يتناسب مع أهداف الوحدة التعليمية، كما هو موضح في الجدول (1).

جدول (1)

توزيع فقرات الاختبار البعدي وفق مستويات بلوم

مستوى بلوم	أرقام الفقرات	عدد الفقرات
التذكر	2، 7، 15	3
الفهم	1، 4، 6، 10	4
التطبيق	3، 5، 11، 14	4
التحليل	8، 9، 12، 13	4
المجموع		15

خطوات بناء اختبار مفاهيم الأحياء

مرّ إعداد اختبار مفاهيم الأحياء بمراحل عدة متسلسلة، بهدف بناء أداة تتمتع بدرجة مناسبة من الصدق والثبات، وتحقيق أهداف الدراسة، وذلك على النحو الآتي:

- 1- هدفت الباحثة إلى إعداد اختبار يقيس مستوى امتلاك طلبة الصف الثامن لمفاهيم الأحياء المتعلقة بوحدة الخلية، والانقسام الخلوي؛ للتحقق من فاعلية البرنامج التعليمي القائم على المختبرات الافتراضية في تنمية تلك المفاهيم.
 - 2- حللت الباحثة محتوى الوحدة التعليمية الخاصة بالخلية، والانقسام الخلوي الواردة في منهاج العلوم للصف الثامن، بهدف تحديد المفاهيم الرئيسية والفرعية، والأهداف التعليمية التي ينبغي أن يقيسها الاختبار، مع مراعاة شمول الاختبار لجميع مواضيع الوحدة.
 - 3- بعد تحليل المحتوى وتحديد الأهداف التعليمية، أعدت الباحثة جدول يعرض مستويات المجال المعرفي وفق تصنيف بلوم المطلوبة للمواضيع الوحدة والأهداف التعليمية المرتبطة بها.
 - 4- بناءً على ذلك، صاغت الباحثة فقرات الاختبار من نوع الاختيار من متعدد، بحيث اشتملت كل فقرة على أربعة بدائل، منها إجابة صحيحة واحدة وثلاثة بدائل مشتتة.
- وتكون الاختبار البعدي من (15) فقرة، وفق الأهداف التعليمية الخاصة بالوحدة.

صدق اختبار مفاهيم الأحياء البعدي

للتحقق من الصدق الظاهري وصدق المحتوى، عُرض الاختبار في صورته الأولى على تسعة محكمين من ذوي الاختصاص والخبرة في مجالات مناهج العلوم، وطرائق تدريسها، والقياس والتقويم، وتعليم الأحياء، وذلك بهدف التحقق من مدى ملائمة الفقرات لأهداف الأداة، ووضوح صياغتها، وسلامتها العلمية واللغوية، وانتمائها للمجال الذي تقيسه، وملاءمتها لمستوى أفراد عينة الدراسة، وفي ضوء آراء المحكمين وملاحظاتهم، أُجريت التعديلات اللازمة على فقرات الاختبار، واعتمدت الفقرات التي حصلت على نسبة اتفاق بلغت (80%) فأكثر، حتى تم التوصل إلى الصورة المناسبة للتطبيق على العينة الاستطلاعية.

العينة الاستطلاعية لاختبار مفاهيم الأحياء البعدي طُبّق اختبار مفاهيم الأحياء البعدي على عينة استطلاعية تكونت من (16) طالبًا وطالبة من طلبة الصف الثامن من خارج عينة الدراسة الأصلية، ولكن من مجتمع مماثل لمجتمع الدراسة، وهدفت العينة الاستطلاعية إلى التحقق من وضوح تعليمات الاختبار وفقراته، والكشف عن الصعوبات التي قد تواجه الطلبة في أثناء الإجابة، وتحديد الزمن المناسب لتطبيقه، وحساب معامل الثبات لفقراته، بما في ذلك معاملات الصعوبة والتمييز.

وفي ضوء نتائج العينة الاستطلاعية، أجرت الباحثة التعديلات اللازمة على بعض الفقرات، ثم أعدت الاختبار في صورته النهائية ليكون معد للتطبيق على أفراد عينة الدراسة الأساسية.

ثبات اختبار مفاهيم الأحياء البعدي

تم قياس ثبات الاختبار البعدي لمفاهيم الأحياء باستعمال معامل (كرونباخ الفا)، وذلك بتطبيقه على بيانات العينة الاستطلاعية، وقد كانت معامل الثبات (0.795) للاختبار المكون من (15) فقرة. وهي قيمة تشير إلى تمتع الاختبار بدرجة جيدة من الثبات والاتساق الداخلي، ومن هنا يعتمد تطبيق الاختبار على عينة الدراسة.

معاملات الصعوبة:

تم استخراج معاملات الصعوبة لفقرات اختبار مفاهيم الأحياء البعدي بالاعتماد على متوسط درجات كل فقرة، فقد تراوحت معاملات الصعوبة بين (0.50 و 0.75) كما يبين جدول (3)، وتقع جميعها ضمن الحد المقبول، وتتميز فقرات الاختبار بدرجة مناسبة من الصعوبة (Rezigalla, 2022).

جدول (3)

معاملات الصعوبة لفقرات اختبار مفاهيم الأحياء

الفقرة	معامل الصعوبة	الفقرة	معامل الصعوبة	الفقرة	معامل الصعوبة
Q1	0.69	Q6	0.50	Q11	0.56
Q2	0.69	Q7	0.56	Q12	0.75
Q3	0.75	Q8	0.63	Q13	0.56
Q4	0.56	Q9	0.50	Q14	0.50
Q5	0.63	Q10	0.75	Q15	0.69

معاملات التمييز:

تم حساب معاملات التمييز لفقرات اختبار مفاهيم الأحياء البعدي باستعمال معامل الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية، وتراوحت معاملات التمييز بين (0.196 و 0.759) كما يشير جدول (4) حيث تعدّ الفقرات ضمن المستوى المقبول، إلاّ الفقرتين: (6،9) كان معامل التمييز منخفضاً نسبياً حيث تمّ تعديلها وفق آراء المحكمين، ومعامل التمييز جيدة بشكل عام (Faria & Miranda, 2026).

جدول (3)

معاملات التمييز لفقرات اختبار مفاهيم الأحياء

الفقرة	معامل التمييز	الفقرة	معامل التمييز	الفقرة	معامل التمييز
Q1	0.440	Q6	0.196	Q11	0.537
Q2	0.316	Q7	0.378	Q12	0.432
Q3	0.432	Q8	0.545	Q13	0.537
Q4	0.263	Q9	0.196	Q14	0.270
Q5	0.759	Q10	0.344	Q15	0.440

ثانياً: إعداد مقياس عمليات العلم

أعدت الباحثة مقياس عمليات العلم بالاستفادة من الأدب التربوي، والدراسات السابقة التي تناولت قياس عمليات العلم (حمد، 2021؛ القيسي والحجايا، 2023؛ عسيري، 2023)، يضاف إلى ذلك الأهداف التعليمية لوحدة الخلية، والانقسام الخلوي في منهاج العلوم للصف الثامن.

تكون المقياس في صورته النهائية من (21) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، واشتملت كل فقرة على أربعة بدائل، منها بديل واحد صحيح، وثلاثة بدائل مشتتة، وُحُصت درجة واحدة للإجابة الصحيحة، وصفر للإجابة الخطأ، وبذلك بلغت الدرجة الكلية للمقياس (21) درجة، وقد استغرق تطبيقه (45) دقيقة.

وروعي عند إعداد المقياس أنّ تمثل فقراته مهارات عمليات العلم المستهدفة في الدراسة، وقد توزعت الفقرات على المهارات كما هو موضح في الجدول (5).

جدول (5)

توزيع فقرات مقياس عمليات العلم وفق المهارات المستهدفة

عدد الفقرات	أرقام الفقرات	مهارة عمليات العلم
2	1، 2	الملاحظة
2	3، 4	التصنيف
2	5، 6	المقارنة
3	7، 8، 9	الاستنتاج
3	10، 11، 12	التفسير
2	13، 14	التنبؤ
3	15، 16، 17	استعمال البيانات والرسوم
2	18، 19	صياغة الفرضيات
2	20، 21	التجريب
21	المجموع	

صدق مقياس عمليات العلم:

للتحقق من صدق المقياس، عُرض في صورته الأولية على تسعة محكمين متخصصين في مناهج العلوم وأساليب تدريسها، والقياس والتقويم، ومعلمي العلوم. وطلب منهم إبداء آرائهم حول مدى ملاءمة الفقرات لعمليات العلم التي تقيسها، ومدى ارتباط كل فقرة بالمهارة المحددة، ووضوح الصياغة العلمية واللغوية، وملاءمة الفقرات للمستوى المعرفي للطلبة، وبناءً على ملاحظات المحكمين، أُجريت التعديلات اللازمة على صياغة بعض الفقرات، حتى أصبح المقياس جاهزاً للتطبيق على العينة الاستطلاعية.

تطبيق مقياس عمليات العلم على العينة الاستطلاعية

طُبّق مقياس عمليات العلم على العينة الاستطلاعية نفسها، المكونة من (16) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثامن من خارج عينة الدراسة الأصلية. وهدف التطبيق إلى التحقق من وضوح تعليمات المقياس وفقراته، وتحديد الزمن اللازم للإجابة، والكشف عن أية صعوبات قد تواجه الطلبة، إضافة إلى حساب معامل الثبات لفقرات المقياس. وفي ضوء نتائج العينة الاستطلاعية، أُجريت التعديلات المناسبة، ثم أُعدّ المقياس في صورته النهائية لتطبيقه البعدي على أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة.

ثبات مقياس عمليات العلم:

تم حساب ثبات مقياس عمليات العلم باستعمال معامل (كرونباخ ألفا) بتطبيقه على بيانات العينة الاستطلاعية. وقد كانت نتيجة معامل الثبات (0.807) للمقياس المكون من (21) فقرة وهي قيمة تشير إلى تمتع المقياس بدرجة جيدة من الاتساق الداخلي، والثبات ويمكن تطبيقه على عينة الدراسة.

معاملات الصعوبة

تراوحت معاملات الصعوبة بين (0.25 و 0.75) كما يوضحها جدول (6) لمقياس عمليات العلم المكون من (21) فقرة، وهي قيم تقع ضمن المقبول مما يشير إلى تنوع فقرات المقياس بين الصعبة والسهلة.

جدول (6)

معاملات الصعوبة لفقرات مقياس عمليات العلم

الفقرة	معامل الصعوبة	الفقرة	معامل الصعوبة	الفقرة	معامل الصعوبة
Q1	0.44	Q8	0.63	Q15	0.69
Q2	0.44	Q9	0.63	Q16	0.69
Q3	0.25	Q10	0.69	Q17	0.63
Q4	0.69	Q11	0.50	Q18	0.69
Q5	0.75	Q12	0.63	Q19	0.38
Q6	0.50	Q13	0.56	Q20	0.50
Q7	0.69	Q14	0.69	Q21	0.37

معاملات التمييز

تم حساب معاملات التمييز لفقرات مقياس عمليات العلم باستعمال معامل الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية، وقد تراوحت معاملات التمييز بين (0.141 و 0.554) كما في جدول (7)، أي تتراوح معظم الفقرات ضمن المقبول، لكن الفقرة (11) (يتم مراجعتها بعد الأخذ بعين الاعتبار آراء المحكمين).

جدول (7)

معاملات التمييز لفقرات مقياس عمليات العلم

الفقرة	معامل التمييز	الفقرة	معامل التمييز	الفقرة	معامل التمييز
Q1	0.535	Q8	0.333	Q15	0.423
Q2	0.320	Q9	0.554	Q16	0.200
Q3	0.364	Q10	0.358	Q17	0.333
Q4	0.455	Q11	0.141	Q18	0.390
Q5	0.364	Q12	0.212	Q19	0.554
Q6	0.467	Q13	0.441	Q20	0.405
Q7	0.263	Q14	0.231	Q21	0.333

المعالجات الإحصائية

بعد جمع البيانات، تم ترميزها وإدخالها إلى برنامج (SPSS)، حيث تم معالجة البيانات باستعمال الأساليب الإحصائية الآتية:

- المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لوصف أداء طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في أداتي الدراسة.
- معامل (كرونباخ ألفا)، للتحقق من ثبات اختبار مفاهيم الأحياء البعدي ومقياس عمليات العلم.
- معاملات الصعوبة والتمييز، للتحقق من فقرات اختبار مفاهيم الأحياء البعدي ومقياس عمليات العلم.

- تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA)، للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين في اختبار مفاهيم الأحياء البعدي، بعد ضبط أثر درجات اختبار مفاهيم الأحياء القبلي.
- اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent Samples t-test)، للكشف عن دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس عمليات العلم.
- مربع (إيتا)، لتحديد حجم أثر البرنامج التعليمي القائم على المختبرات الافتراضية في مفاهيم الأحياء، إلى جانب حساب حجم الأثر المناسب لنتائج اختبار (ت) في مقياس عمليات العلم.

نتائج الدراسة ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

ما فاعلية استعمال برنامج تعليمي قائم على المختبرات الافتراضية في تنمية مفاهيم الأحياء لدى طلبة الصف الثامن؟
للإجابة عن السؤال الأول، فقد اشتمت الباحثة الفرضية الآتية:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية وطلبة المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل يُعزى إلى طريقة التدريس (الطريقة الاعتيادية، البرنامج القائم على المختبرات الافتراضية).

لاختبار الفرضية، فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات طلبة المجموعتين الضابطة (الذين تعلموا بالطريقة الاعتيادية) والتجريبية (الذين تعلموا من برنامج قائم على المختبرات الافتراضية) في القياسين القبلي والبعدي، وكانت النتائج كما هو مبين في الجدول (8).

جدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات الطلبة في اختبار التحصيل في القياسين القبلي والبعدي تبعا لمجموعتي الدراسة

المجموعة	العدد	علامات اختبار التحصيل القبلي من (25)	علامات اختبار التحصيل البعدي من (15)
		الانحراف المعياري	الانحراف المعياري
الوسط الحسابي	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الانحراف المعياري
الضابطة	32	12.78	4.84
التجريبية	31	12.52	4.89
		10.48	2.72
		2.57	8.66

يُلاحظ من النتائج في الجدول (8) أن هناك فرقا ظاهريا في المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية في الاختبار البعدي للتحصيل بعد استعمال البرنامج القائم على المختبرات الافتراضية، فقد بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (8.66)، بانحراف معياري مقداره (2.72) في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (10.48)، بانحراف معياري مقداره (2.57)، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية قامت الباحثة باستعمال تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA)، ويظهر الجدول (9) النتائج.

جدول (9)

نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA) لأثر التدريس وفق البرنامج القائم على المختبرات الافتراضية في المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبار التحصيل البعدي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة الاحصائية	مربع إيتا (η^2)	حجم التأثير
الاختبار القبلي	357.059	1	357.059	306.481	*0.001		
طريقة التدريس	60.412	1	60.412	51.855	*0.0001	0.13	متوسط
الخطأ	69.902	60	1.165				
المجموع المصحح	479.556	62					

*دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

يتضح من نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA) الواردة في الجدول (9) وجود أثر دال إحصائياً لطريقة التدريس في اختبار التحصيل البعدي بعد ضبط أثر الاختبار القبلي، فقد تبين وجود فرق ذي دلالة إحصائية يُعزى إلى طريقة التدريس التي اعتمدت على المختبرات الافتراضية.

وبلغت قيمة مربع (إيتا) ($\eta^2 = 0.13$)، وهو ما يشير إلى حجم تأثير متوسط وفقاً لمعايير (كوهين، 1988)، حيث يُعد ($\eta^2 = 0.01$) حجماً صغيراً، و ($\eta^2 = 0.06$) متوسطاً، و ($\eta^2 = 0.14$) فأكثر حجماً كبيراً. وهذا يعني أن ما نسبته (13%) من التباين في درجات التحصيل البعدي يُعزى إلى طريقة استعمال البرنامج القائم على المختبرات الافتراضية.

ولذا، فإنّ التدريس باستعمال البرنامج القائم على المختبرات الافتراضية كان ذا أثر إيجابي واضح في تنمية التحصيل لدى طلبة الصف الثامن مقارنة بالطريقة الاعتيادية.

ولإظهار الفروق الحقيقية بين المجموعتين بعد ضبط أثر القياس القبلي، قامت الباحثة بحساب المتوسطات المعدلة كما هو موضح في الجدول (10).

جدول (10)

المتوسطات المعدلة بعد ضبط أثر القياس القبلي

المجموعة	المتوسط المعدل	الخطأ المعياري
الضابطة	8.59	0.191
التجريبية	10.55	0.194

يتضح من جدول (10) الخاص بالمتوسطات المعدلة بعد ضبط أثر القياس القبلي، وجود فرق واضح بين المجموعتين في القياس البعدي لاختبار التحصيل، فقد بلغ المتوسط المعدل لدرجات طلبة المجموعة الضابطة (8.59) بخطأ معياري مقداره (0.191)، في حين بلغ المتوسط المعدل لدرجات طلبة المجموعة التجريبية (10.55) وبخطأ معياري (0.194). ويشير ذلك إلى تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في القياس البعدي بعد تحييد أثر الفروق القبلية بين المجموعتين.

ويعكس هذا الفرق في المتوسطات المعدلة الفروق الحقيقية الناتجة عن المتغير المستقل (طريقة التدريس باستعمال برنامج تعليمي قائم على المختبرات الافتراضية)، إذ إنّ هذه المتوسطات تم احتسابها بعد ضبط أثر القياس القبلي إحصائيًا بتحليل التباين الأحادي المصاحب، مما يزيد من دقة تفسير النتائج.

إذ يمكن تفسير هذه النتيجة بأنّ البرنامج التعليمي القائم على المختبرات الافتراضية ربما وفّر بيئة تعليمية تتيح للطلبة التفاعل، المشاركة وأنّ يكونوا فعالين ونشطين داخل البيئة التعليمية، بدلاً من الإصغاء والاستماع فقط، وهذا يؤدي إلى استيعاب الطالب وتركيزه، وبآلاتي انعكس إيجابياً على تحصيله الدراسي. وهذا ما بينته دراسة قسم السيد وسعيد (2022) إذ إنّ المختبرات الافتراضية تتيح للطلبة التفاعل مع تجارب علمية ضمن بيئة افتراضية تشبه الواقع. كما أكدت دراسة نيمي وآخرين (Naimi-Akbar et al., 2024) على أنّ المختبرات الافتراضية تتيح فرصاً للتواصل، والتفاعل بين المعلم والطلبة داخل فضاء رقمي منظم.

وكذلك ساعدت المختبرات الافتراضية الطلبة في تبسيط المفاهيم الأحيائية المجردة غير المحسوسة، وإظهارها بطريقة تفاعلية ومرئية متحركة بمساعدة المحاكاة التفاعلية، الأمر الذي ساهم في تعزيز الفهم العميق، وبناء المعرفة من الملاحظة والتجريب بطريقة افتراضية. فالتنوع في أساليب التدريس يحفز الطالب على التعلم، ويزيد من دافعيته، فالطالب الذي يمتلك دافعية أكبر يبذل جهداً مضاعفاً في التعلم، وهذا يحسن من تحصيله الدراسي، وقد بيّن روسلي وإسحاق (Rosli & Ishak, 2024) أنّ المختبرات الافتراضية تعزز التعلم النشط، وتحسن الفهم المفاهيمي، كما بينت دراسة لي وليانغ (Li & Liang, 2024) أنّ استعمال المختبرات الافتراضية يحقق أثراً إيجابياً في نواتج التعلم، ودافعية الطلبة، وانخراطهم في الأنشطة التعليمية، يضاف إلى ذلك تخفيف حدة القلق لدى الطلبة نتيجة تحررهم من الخوف من الأخطاء التي قد تحدث معهم في المختبرات التقليدية، وبآلاتي يعمل الطالب في المختبرات الافتراضية ضمن بيئة مريحة وآمنة، مما يعزز اطمئنانه وتركيزه، وتفاعله، وتحصيله الدراسي. وهذا ما أشار إليه (ميروندا) وآخرون (Meronda et al., 2025) إلى أنّ المختبرات الافتراضية لها دور مهم في توفير بيئة آمنة، ومرنة للتجريب.

ويمكن أنّ يُعزى تفوق المجموعة التجريبية بأنّ البرنامج وفّر فرص إعادة التجارب، وتكرارها، وتنفيذها دون أنّ يكون تقيد في الوقت والأدوات والمواد، وهذا يتيح للطلبة في إعادة، ومراجعة خطوات التجربة ومراحلها أكثر من مرة، ومراقبة التغيرات، وملاحظتها لاستخلاص النتائج بأنفسهم، الأمر الذي يساعد الطلبة على تذكر المفاهيم العلمية، وفهمها، وتطبيقها في مواقف تعليمية مختلفة. وهذا ما أكد عليه (Zhang & Liu, 2024) أنّ المختبرات الافتراضية تتيح للطلاب إعادة التجربة أكثر من مرة دون خوف من الخطأ، أو تلف الأدوات، أو التعرض لمخاطر المختبر الحقيقي.

ولا بد من الانتباه إلى مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة، بحيث يتعلم كل طالب حسب وتيرته وقدراته الخاصة، مما يضمن استيعابه للمفاهيم بشكل أفضل، وهذا يساعده على تحسين تحصيله الدراسي.

ويمكن ربط هذا الشرح بمبدأ النظرية البنائية التي تنص على أنّ الطالب يبني معرفته بنفسه بالتفاعل، والمشاركة، والعمل مع مجريات العملية التعليمية، إذ يتيح البرنامج للطلبة في استعمال المواد، والتجريب الافتراضي، وفحص الفرضيات، والمناقشة، وتبادل التجربة، والعمل حتى الوصول إلى النتائج من عمله الذاتي بدلاً من تلقي الشرح الكلامي الاعتيادي، ومن هنا يصبح التعلم أكثر فائدة وفاعلية، وقد أشارت دراسة عفيفي (Afify, 2023) إلى أنّ المختبر الافتراضي يوفر تجربة تعلم نشطة تساعد الطالب على المشاركة، والاستكشاف، وبناء المعرفة، والفهم.

وهناك أيضاً عوامل قد ساهمت في الحصول على هذه النتيجة، منها تقنيات تعليمية مختلفة داخل البرنامج، مثل: النماذج ثلاثية الأبعاد، والمحاكاة، ومقاطع (فيديو)، ووجود تعليمات واضحة لمراحل التجربة، وتوفير الأدوات والمواد الرقمية

اللازمة للتجربة، وسرعة الحصول على النتائج، ووجود تغذية راجعة فورية، وتصحيح الأخطاء، وتقديم إرشاد ودعم افتراضي، وأسئلة تفاعلية، وهذا من شأنه زيادة دافعية الطلبة نحو التعلم، والمشاركة الفعالة والتركيز خلال العمل مما يعود بالفائدة على عملية التعلم، وبآلاتي يعكس إيجابيا على مستوى التحصيل، فقد أوضح يونس وآخرون (2025) تقديم المفاهيم العلمية من بيئة رقمية تفاعلية، تعتمد على المشاهدة، والمحاكاة، وإعادة العرض، والمقارنة بين المراحل، يمكن أن يسهم في تقريب المفاهيم من إدراك الطلبة، ويساعدهم على بناء فهم بصري، وتسلسلي أوضح.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع العديد من نتائج الدراسات السابقة التي أفادت بفاعلية المختبرات الافتراضية في رفع التحصيل العلمي وتحسينه، وتنمية المفاهيم العلمية لدى الطلبة، مثل دراسة (كاشي) وآخرين (2025) ودراسة العمري (2024)، ودراسة الحوسني (2023)، ودراسة نخلة (2022)، والتي أشارت جميعها أن استعمال المختبرات الافتراضية، وتوظيفها يزيد من مشاركة الطلبة، والتفاعل داخل البيئة التعليمية الأمر الذي يرفع في تحسين تحصيل الطلبة في مفاهيم الأحياء مقارنة بالطريقة الاعتيادية بتوفير البيئة التعليمية التفاعلية القائمة على التجريب والتفاعل.

كما تتسجم نتائج هذه الدراسة مع دراسات وظفت منصة (براكسيلابس) في تعليم المفاهيم العلمية مثل: دراسة (Bani (2022)، Yassin، وعقل (2019) التي أوضحت أن المختبرات الافتراضية تساعد الطلبة على فهم المفاهيم وتنمية الاستيعاب المفاهيمي بتنفيذ التجارب العلمية، وبالتالي زيادة في تحصيل الطلبة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

ما فاعلية استعمال برنامج تعليمي قائم على المختبرات الافتراضية في عمليات العلم لدى طلبة الصف الثامن؟

للإجابة عن السؤال الثاني، فقد اشتقت الباحثة الفرضية الآتية:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية، وطلبة المجموعة الضابطة في مقياس عمليات العلم يُعزى إلى طريقتي التدريس (الطريقة الاعتيادية، برنامج تعليمي قائم على المختبرات الافتراضية).

ولفحص الفرضية، فقد استعملت الباحثة اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، والجدول (11) يشير إلى نتائج فحص الفرضية.

جدول (11)

اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لفحص دلالة الفرق بين متوسطي درجات الطلبة في مقياس عمليات العلم، وفق متغير طريقة التدريس

طريقة التدريس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	"درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
الاعتيادية	32	9.31	3.74	61	7.917	*0.001
استعمال المختبر الافتراضي	31	15.90	2.77			

*دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

يشير الجدول (11) وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية، وطلبة المجموعة الضابطة في مقياس عمليات العلم يُعزى إلى طريقة التدريس للمجموعة التجريبية التي درست باستعمال المختبرات الافتراضية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنّ البرنامج يوفر بيئة تعليمية يمارس فيها الطلبة مهارات عمليات العلم بصورة عملية من الملاحظة، والتصنيف، والمقارنة، والاستنتاج، والتفسير، والتنبؤ، واستعمال البيانات والرسوم، وصياغة الفرضية، والتجريب بتنفيذ التجارب الافتراضية، فقد أشارت إليها مصطفى وآخرون (2022) إلى أنّ المختبرات الافتراضية تساعد الطالب على تنمية مهاراته كالملاحظة، والمقارنة، والتصنيف، والتحليل، والتفسير، والتنبؤ، والاستدعاء، والابتكار، والتي ترتبط بعمليات العلم، وفهم أعمق للمفاهيم الإحيائية. إضافة إلى أنّ الطالب لا يكتسب المفاهيم مرة واحدة وبصورة نهائية، بل يتطور فهمه لها تدريجيًا مع الملاحظة، والتجريب، والتعرض لأمثلة متعددة (أسعد، 2025).

إذ تعرض المختبرات الافتراضية المفاهيم العلمية بشكل تفاعلي وبصري، الأمر الذي يساهم في مساعدة الطلبة على الملاحظة بشكل أدق للتفاصيل التي لا تظهرها المختبرات التقليدية. كما أنّ إعادة الطالب للتجربة، وتكرارها مرات عدة يعزز لديه مهارة التجريب، وقد أشارت دراسة المالكي والشهري (2024) إلى أنّ المختبرات الافتراضية تسمح بإعادة التجربة أكثر من مرة دون استهلاك مواد أو وقت طويل، وهذا يساعد الطالب على تصحيح أخطائه، والفهم أكثر، ومقارنة النتائج في كل مرة يحاول فيها، وهذا التكرار يساعد على تحسين الدقة، ومراجعة الفرضيات، وتصحيح الفهم الخاطئ، والوصول إلى استنتاجات أكثر ثباتًا (Zhang & Liu, 2024)، فالمختبرات الافتراضية توفر بيئة تعليمية تتيح للطلبة تكرار التجربة أكثر من مرة مع إمكانية تعديل وتغيير العوامل وملاحظة أثرها مباشرة، وهذا ساعد الطلبة على تنمية مهارات الاستكشاف، والتجريب، وربط التغيرات بالنتائج، وفهم العلاقات بين المتغيرات العلمية بصورة أوضح من المختبر التقليدي. كما توفر أيضًا المختبرات الافتراضية أدوات رقمية مختلفة تجعل الطالب قادرًا على التحليل، والتعامل مع أدوات القياس، كما أظهرت دراسة تشنجيري وآخرين (Chengere et al., 2025) أنّ المختبرات الافتراضية تعزز مهارات التفكير النقدي والتحليلي، مما يقوي مهارات الملاحظة والاستنتاج والتفسير التي يمكن أنّ تستهدفها المختبرات الافتراضية عند تضمينها مهام القياس ومعالجة البيانات واتخاذ القرارات. ويدعم كاساي وآخرون (Kassaye et al., 2025) قيمة المختبرات الافتراضية في تنمية مهارة تفسير البيانات؛ لأنها تعرض للطلبة نتائج رقمية أو جداول أو رسومًا بيانية يحتاج إلى قراءتها وتحليلها.

وحسب وجهة نظر الباحثة بأنّ البرنامج يعتمد على التعلم النشط؛ لأنّ الطالب يُعدّ محور العملية التعليمية بمشاركته وتجريبه واستنتاجه، مما يعزز استقلاليته في تنفيذ التجارب، والأنشطة العلمية، بينما يقتصر دور المعلم على التوجيه والإرشاد. ويؤيد ذلك (Mahmoud et al., 2025) في أنّ توظيف المختبر الافتراضي إلى تحسين فاعلية العملية التعليمية التفاعلية، ويدعم تنمية مهارات عمليات العلم والتعلم النشط في العلوم.

ويمكن دعم النتيجة بالنظرية البنائية التي تؤكد أنّ المعرفة العلمية تتكون من قيام الطلبة في البحث، والتجريب، والفحص والاستكشاف مما يساهم في اكتساب عمليات العلم بصورة فعلية في أثناء التعلم، وليس من تلقى المعرفة والمعلومات، فقد أشارت دراسة بروك (Brock, 2024) إلى أنّ إجراء التجارب، والاستقصاء، وحل المشكلات، وربط خبرات الطالب الجديدة بخبراته السابقة، واقتصار دور المعلم على توجيه التعلم، وتوفير بيئة تعليمية داعمة تساعد الطالب على بناء فهمه للمفاهيم العلمية.

وترى الباحثة أنّ هذه النتيجة تدعم أنّ المختبرات الافتراضية لا تقتصر فقط على رفع التحصيل، إنما أيضا إلى تنمية المهارات العلمية التي يلجأ إليها الطلبة في حياتهم اليومية والدراسية كالملاحظة، والتنبؤ والاستنتاج، وهي تعد من الأهداف الرئيسية لتعليم العلوم في التربية الحديثة.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسات سابقة مثل بن (2025)، و(بايري) وآخرين (2024)، وحمد (2021) إلى أنَّ استعمال المختبرات الافتراضية يسهم في تنمية مهارات عمليات العلم، كما تتوافق في ذلك مع دراسة يوسف وآخرين (2025)، وهذا ما يدعم اللجوء نحو استعمال ودمج المختبرات الافتراضية في تدريس العلوم وفق متطلبات التعليم الرقمي الحديث.

التوصيات:

في ضوء نتائج هذه الدراسة، فإنَّ الباحثة توصي بالآتي :

- إجراء دراسات وأبحاث ترتبط بتوظيف البرامج التعليمية القائمة على المختبرات الافتراضية في صفوف دراسية متنوعة.
- إجراء دراسات وأبحاث ترتبط بتوظيف البرامج التعليمية القائمة على المختبرات الافتراضية في تدريس مواد علمية أخرى، مثل: الكيمياء والفيزياء.
- إجراء دراسة مقارنة لتوظيف المختبرات الافتراضية في مناطق مختلفة.
- توجيه المسؤولين والمرشدين لاعتماد المختبرات الافتراضية في التعليم.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

أبو ربيع، جهاد والبطوش، رزان وعاروري، يوسف. (2024). واقع استخدام المختبرات الافتراضية في التدريس بالجامعة الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. *المجلة التربوية الأردنية*، 9 (العدد الثاني، ملحق 2)، 444-421.

Abu Rab' , Jihad, Al-Batoush, Razan, & Arouri, Yousef. (2024). The reality of using virtual laboratories in teaching at the University of Jordan from faculty members' perspectives. *The Jordanian Educational Journal*, 9(2, Supplement 2), 421–444.

أسعد، نورهان. (2025). فاعلية برنامج قائم على تطبيقات الواقع المعزز لتنمية بعض المفاهيم العلمية لطفل الروضة. *مجلة البحوث العلمية في الطفولة*، 6(20)، 237-215.

Asaad, Nourhan. (2025). The effectiveness of a program based on augmented reality applications in developing selected scientific concepts among kindergarten children. *Journal of Scientific Research in Childhood*, 6(20), 215–237.

الأشموري، خالد وحاصل، علي. (2023). أثر استعمال مدخل STEM في التدريس على بناء المفاهيم العلمية لدى طلبة المستوى الثالث كيمياء بكلية التربية صنعاء. *مجلة جامعة صنعاء للعلوم الإنسانية*، 5(1)، 85-60.

Al-Ashmouri, Khaled, & Hasil, Ali. (2023). The effect of using the STEM approach in teaching on the construction of scientific concepts among third-level chemistry students at the Faculty of Education, Sana'a. *Sana'a University Journal of Human Sciences*, 5(1), 60–85.

آل عبد القادر، ريم. (2025). دور الواقع المعزز في تنمية المفاهيم العلمية لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي من وجهة نظر المعلمات. *مجلة جامعة جنوب الوادي الدولية للعلوم التربوية*، 8(14)، 1151-1095.

Al Abdulqader, Reem. (2025). The role of augmented reality in developing scientific concepts among third-grade primary pupils from female teachers' perspectives. *South Valley University International Journal of Educational Sciences*, 8(14), 1095–1151.

تميمي، ميساء وناصر، إيناس. (2025). تقويم منهاج العلوم والحياة لصف السادس الأساسي وفق مبادئ النظرية البنائية. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، 9(51)، 359-380.

Tamimi, Maysaa, & Nasser, Inas. (2025). Evaluating the sixth-grade Science and Life curriculum according to the principles of constructivist theory. *Arab Journal of Educational and Psychological Sciences*, 9(51), 359-380.

الجبري، عبدالكريم (2022). تصور مقترح لاستعمال المعامل الافتراضية في تدريس تجارب الأحياء العملية بالجامعات اليمنية (رسالة ماجستير، جامعة ذمار).

Al-Jabri, Abdulkarim. (2022). A proposed framework for using virtual laboratories in teaching laboratory biology experiments at Yemeni universities [Master's thesis, Thamar University].

الجدعي، محمد. (2025). فاعلية إجراء التجارب العملية المضمنة في كتاب الكيمياء باستعمال معامل فيت الافتراضية في تنمية عمليات العلم لدى طلبة الصف الأول الثانوي. *مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية*، (46)، 468-498.

Al-Jad'i, Mohammed. (2025). The effectiveness of conducting practical experiments included in the chemistry textbook using PhET virtual laboratories in developing science process skills among first-year secondary students. *Journal of Educational Sciences and Humanities Studies*, (46), 468-498.

الجعفري، جمعة. (2022). دور المختبر الافتراضي في تنمية عمليات العلم لدى الطلبة من وجهة نظر معلمي الكيمياء في مدارس محافظة جنوب الشرقية في سلطنة عُمان (رسالة ماجستير، جامعة الشرقية).

Al-Jaafari, Jumaa. (2022). The role of the virtual laboratory in developing students' science process skills from chemistry teachers' perspectives in schools in South Al Sharqiyah Governorate, Sultanate of Oman [Master's thesis, A'Sharqiyah University].

الحافرة، أكرم والدعيس، صفية. (2022). فاعلية استعمال المختبر الافتراضي في تنمية التفكير الابتكاري في مادة الفيزياء لدى طلبة الصف الأول الثانوي في الجمهورية اليمنية. *مجلة جامعة المدينة العالمية للعلوم التربوية والنفسية*، (8)، 129-173.

Al-Hafrah, Akram, & Al-Duais, Safiya. (2022). The effectiveness of using the virtual laboratory in developing creative thinking in physics among first-year secondary students in the Republic of Yemen. *Al-Madinah International University Journal of Educational and Psychological Sciences*, (8), 129-173.

حمد، عباس. (2021). أثر التدريس باستعمال المختبرات والمحاكاة الافتراضية في عمليات العلم لطلاب الصف الخامس العلمي/التطبيقي في مادة الكيمياء. *مجلة الفتح*، 17(85)، 334-373. <https://doi.org/10.23813/FA/85/13>

Hamad, Abbas. (2021). The effect of teaching using laboratories and virtual simulations on science process skills among fifth-year scientific/applied-track students in chemistry. *Al-Fath Journal*, 17(85), 334-373. <https://doi.org/10.23813/FA/85/13>

الحوسني، عمر. (2023). أثر استعمال تطبيقات المختبرات الافتراضية داخل الغرفة الصفية في تنمية التحصيل العلمي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في مادة العلوم. *مجلة المناهج وطرق التدريس*، 2 (13)، 73-83.

Al-Hosni, Omar. (2023). The effect of using virtual laboratory applications in the classroom on developing academic achievement in science among eighth-grade basic education students. *Journal of Curricula and Teaching Methods*, 2(13), 73-83.

الزغول، منار والعياصرة، أحمد. (2024). فاعلية برنامج تعليمي مستند إلى نموذج (VARK) لأنماط التعلم في تنمية عمليات العلم الأساسية. *مجلة جامعة عمان العربية للبحوث - سلسلة البحوث التربوية والنفسية*، 9(3)، 368-386.

Al-Zghoul, Manar, & Al-Ayasrah, Ahmad. (2024). The effectiveness of an educational program based on the VARK learning styles model in developing basic science process skills. *Amman Arab University Journal for Research, Educational and Psychological Research Series*, 9(3), 368-386.

الزهراني، مشاعل وآل حيدر، وفاء. (2023). فاعلية استعمال المختبرات الافتراضية في إكساب مهارات التفكير العلمي وتنمية الاتجاه نحو المختبر لطالبات الصف الثالث متوسط. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، 12(6)، 1100-1125.

Al-Zahrani, Mashael, & Al Haidar, Wafaa. (2023). The effectiveness of using virtual laboratories in acquiring scientific thinking skills and developing attitudes toward the laboratory among third-year intermediate female students. *International Journal of Educational and Psychological Studies*, 12(6), 1100-1125.

الشريف، كوثر، ومحمد، منال، وخليفة، فاتن. (2026). أثر استعمال التعلم المدمج في تدريس العلوم على تنمية المفاهيم العلمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية*، (32)، 1-58.

Al-Sharif, Kawthar, Mohammed, Manal, & Khalifa, Faten. (2026). The effect of using blended learning in science teaching on developing scientific concepts among primary school pupils. *Journal of Young Researchers in Educational Sciences*, (32), 1-58.

العباب، علي وعبد الرب، عبد الله. (2025). تقويم أسئلة اختبار الكيمياء للصف الثالث الثانوي بالجمهورية اليمنية للأعوام 2024-2022 في ضوء مهارات عمليات العلم. *المجلة العلمية لجامعة إقليم سبأ*، 8(2)، 55-86.

Al-Abab, Ali, & Abdulrab, Abdullah. (2025). Evaluating third-year secondary chemistry examination questions in the Republic of Yemen for 2022-2024 in light of science process skills. *Scientific Journal of the University of Saba Region*, 8(2), 55-86.

عبد الرحمن، محمد وخليل، عمر ومحمد، سماح. (2025). استعمال المعمل الافتراضي في تدريس العلوم لتنمية بعض عمليات العلم الأساسية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة كلية التربية*، 41(10)، 108-142.

Abdulrahman, Mohammed, Khalil, Omar, & Mohammed, Samah. (2025). Using the virtual laboratory in science teaching to develop selected basic science process skills among preparatory school pupils. *Journal of the Faculty of Education*, 41(10), 108-142.

- عبد اللطيف، جمعة وصديق، صلاح والمقدم، محمد. (2022). فاعلية مقرر مقترح قائم على التعليم المدمج في تنمية مفاهيم علم الأحياء الجزيئي لدى طلاب كلية التربية. *مجلة التربية*، 41(194، ج5)، 571-607.
- Abdullatif, Jumaa, Siddiq, Salah, & Al-Muqaddam, Mohammed. (2022). The effectiveness of a proposed course based on blended learning in developing molecular biology concepts among Faculty of Education students. *Journal of Education*, 41(194, Part 5), 571-607.
- العدوان، ميسون. (2024). فاعلية استعمال المختبر الافتراضي والفيديو الرقمي في تنمية مهارات التفكير البصري وعمليات العلم في مادة العلوم لدى طالبات الصف السادس الأساسي في لواء الشونة الجنوبية (اطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة مؤتة).
- Al-Adwan, Maysoun. (2024). The effectiveness of using the virtual laboratory and digital video in developing visual thinking and science process skills in science among sixth-grade basic education female students in the Southern Shouneh District [Unpublished doctoral dissertation, Mutah University].
- عسيري، علي. (2023). فعالية تدريس العلوم باستعمال نموذج إدلسون في تنمية عمليات العلم لدى طلاب المرحلة الابتدائية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، 147(ج1)، 213-260.
- Asiri, Ali. (2023). The effectiveness of teaching science using the Edelson model in developing science process skills among primary school students. *Arab Studies in Education and Psychology*, (147, Part 1), 213-260.
- عقل، لمياء. (2019). أثر استعمال المختبر الافتراضي في تنمية التحصيل بمادة الكيمياء لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في محافظة العاصمة عمان (رسالة ماجستير، جامعة الشرق الأوسط).
- Aql, Lamia. (2019). The effect of using the virtual laboratory on developing achievement in chemistry among tenth-grade basic education students in Amman Capital Governorate [Master's thesis, Middle East University].
- العماري، أحمد وآل كاسي، عبد الله. (2023). واقع استعمال المختبرات الافتراضية (كروكودايل) في تدريس التجارب العملية في الكيمياء والفيزياء من وجهة نظر المعلمين. *مجلة كلية التربية*، 39(ج2)، 229-266.
- Al-Ammari, Ahmad, & Al Kasi, Abdullah. (2023). The reality of using virtual laboratories (Crocodile) in teaching practical experiments in chemistry and physics from teachers' perspectives. *Journal of the Faculty of Education*, 39(1, Part 2), 229-266.
- العمرى، ماجد. (2024). أثر الأنشطة الصفية في تعزيز عمليات العلم التكاملية لدى الطلاب من وجهة نظر المعلمين. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، 8(39)، 421-450.
- Al-Omari, Majed. (2024). The effect of classroom activities on enhancing students' integrated science process skills from teachers' perspectives. *Arab Journal of Educational and Psychological Sciences*, 8(39), 421-450.
- غانم، ياسمين. (2023). أثر استعمال استراتيجيات المختبرات الافتراضية في تحصيل طلبة الحلقة الأولى في مادة العلوم وبقاء أثر التعلم. *المجلة العربية للتربية النوعية*، 7(26)، 461-488.
- Ghanem, Yasmin. (2023). The effect of using the virtual laboratory strategy on first-cycle students' achievement in science and learning retention. *Arab Journal of Specific Education*, 7(26), 461-488.

الفضلي، أنفال. (2022). فاعلية استعمال المختبر الافتراضي في تدريس العلوم على تنمية مهارات عمليات العلم الأساسية لدى طلاب الصف السابع بالمرحلة المتوسطة. *مجلة التربية في القرن 21 للدراسات التربوية والنفسية*، 4(22)، 111-142.

Al-Fadhli, Anfal. (2022). The effectiveness of using the virtual laboratory in science teaching on developing basic science process skills among seventh-grade intermediate students. *Journal of Education in the 21st Century for Educational and Psychological Studies*, 4(22), 111-142.

قسم السيد، وصفي وسعيد، ياسر. (2022). استعمال المعامل الافتراضية في تدريس مادة الكيمياء لطلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر معلمي الكيمياء بدولة قطر. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 6(49)، 78-99.

Qism Al-Sayed, Wasfi, & Saeed, Yasser. (2022). Using virtual laboratories in teaching chemistry to secondary school students from chemistry teachers' perspectives in the State of Qatar. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 6(49), 78-99.

القيسي، تيسير والحجايا، أسماء. (2023). أثر استعمال المنحى البنائي في تدريس مادة العلوم على التحصيل واكتساب عمليات العلم لدى طالبات الصف الثامن الأساسي: (هوكينز نموذجًا). *مجلة الدراسات والبحوث التربوية*، 3(8)، 177-200.

Al-Qaisi, Tayseer, & Al-Hajaya, Asmaa. (2023). The effect of using the constructivist approach in teaching science on achievement and the acquisition of science process skills among eighth-grade basic education female students: The Hawkins model. *Journal of Educational Studies and Research*, 3(8), 177-200.

المالكي، أحمد والشهراني، أحمد. (2024). واقع استعمال طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة بيشة للمعامل الافتراضية في مقرر الكيمياء واتجاهاتهم نحوها. *مجلة البحوث التربوية والنوعية*، (28، ج1)، 91-148.

Al-Maliki, Ahmad, & Al-Shahrani, Ahmad. (2024). The reality of secondary school students' use of virtual laboratories in the chemistry course in Bisha Governorate and their attitudes toward them. *Journal of Educational and Qualitative Research*, (28, Part 1), 91-148.

المحاشي، أنس. (2023). أثر استراتيجية دورة التعلم السباعية في تنمية عمليات العلم الأساسية والدافعية نحو تعلم العلوم لدى طلاب الصف الخامس الأساسي (رسالة ماجستير، جامعة آل البيت).

Al-Mahashi, Anas. (2023). The effect of the seven-stage learning cycle strategy on developing basic science process skills and motivation toward learning science among fifth-grade basic education students [Master's thesis, Al al-Bayt University].

محمد، شيماء. (2021). واقع استعمال المختبرات الافتراضية في جامعة ميسان من وجهة نظر التدريسيين. *مجلة ميسان للدراسات الأكاديمية*، 20(41)، 436-450.

Mohammed, Shaimaa. (2021). The reality of using virtual laboratories at the University of Misan from faculty members' perspectives. *Misan Journal for Academic Studies*, 20(41), 436-450.

محمود، إيناس وجمال الدين، نيفين وحده، مروة. (2024). توظيف الفيديو التفاعلي باستعمال الرسوم المتحركة في مجال التعلم الافتراضي. *مجلة العمارة والفنون والعلوم الإنسانية*، 9(46)، 301-325.

Mahmoud, Inas, Gamal El-Din, Nevin, & Hamdah, Marwa. (2024). Employing interactive video using animation in virtual learning. *Journal of Architecture, Arts and Humanistic Sciences*, 9(46), 301-325.

مسلم، حمودة. (2022). اتجاهات معلمي الأحياء بالمرحلة الثانوية نحو استعمال الواقع الافتراضي والمعزز في تدريس المادة ومعوقات تطبيقها من وجهة نظرهم. *المجلة المصرية للتربية العلمية*، 25(4)، 1-34.

Muslim, Hamouda. (2022). Secondary school biology teachers' attitudes toward using virtual and augmented reality in teaching biology and the obstacles to their implementation from their perspectives. *Egyptian Journal of Scientific Education*, 25(4), 1-34.

مصطفى، فايزة ومحجوب، علي ومحمود، محمد ومحمد، أسماء. (2022). أثر استعمال كائنات التعلم الرقمية في بيئات التعلم (الإلكترونية) لتدريس العلوم على تنمية عمليات العلم لدى طالبات الصف الثاني الإعدادي. *مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية*، 10(1)، 982-1046.

Mostafa, Fayza, Mahgoub, Ali, Mahmoud, Mohammed, & Mohammed, Asmaa. (2022). The effect of using digital learning objects in e-learning environments for science teaching on developing science process skills among second-year preparatory female students. *Journal of Young Researchers in Educational Sciences*, (10), 982-1046.

منصور، آية ويوسف، ماهر ودرويش، رضا وجاد، الشافعي. (2025). استعمال المحطات التعليمية في تعليم العلوم لاكتساب المفاهيم العلمية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. *مجلة كلية التربية*، 36(142، ج2)، 923-955.

Mansour, Aya, Yousef, Maher, Darwish, Reda, & Gad, Al-Shafei. (2025). Using learning stations in science teaching for the acquisition of scientific concepts among first-year preparatory pupils. *Journal of the Faculty of Education*, 36(142, Part 2), 923-955.

نصار، مصطفى وسالم، عبد المعين وعويضة، منال. (2025). ثقافة التحول الرقمي بمؤسسات التعليم ما قبل الجامعي في ضوء (التكنولوجيا) الحديثة كمتغير مجتمعي معاصر. *مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية*، 27(27)، 389-423.

Nassar, Mostafa, Salem, Abdul-Moein, & Oweida, Manal. (2025). The culture of digital transformation in pre-university education institutions in light of modern technology as a contemporary societal variable. *Journal of Young Researchers in Educational Sciences*, 27(27), 389-423.

يونس، أمين والغول، ريهام ومتولي، أسماء. (2025). تطوير بيئة تعلم إلكتروني قائمة على المحفزات الرقمية وأثرها في تنمية مهارات البحث العلمي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة دراسات وبحوث التربية النوعية*، 11(1)، 833-868.

Younis, Amin, Al-Ghoul, Reham, & Metwally, Asmaa. (2025). Developing an e-learning environment based on digital incentives and its effect on developing scientific research skills among preparatory school pupils. *Journal of Specific Education Studies and Research*, 11(1), 833-868.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

- Afify, M., Alqoot, A., & Zedan, S. (2023). Criteria for designing and evaluating the quality of virtual classrooms during emergency learning. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 24(4). <https://doi.org/10.17718/tojde.1110817>
- Al-Ansi, A., Jaboob, M., Garad, A., & Al-Ansi, A. (2023). Analyzing augmented reality (AR) and virtual reality (VR) recent development in education. *Social Sciences & Humanities Open*, 8(1). <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2023.100532>
- Al-Nakhle, H. (2022). The effectiveness of scenario-based virtual laboratory simulations to improve learning outcomes and scientific report writing skills. *Plos One*, 17(11). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0277359>
- Asare, S., Amoako, S., Biilah, D., & Apraku, T. (2023). The use of virtual labs in science education: A comparative study of traditional labs and virtual environments. *International Journal of Science Academic Research*, 4(11), 6563–6569. <https://www.scienceijsar.com/article/use-virtual-labs-science-education-comparative-study-traditional-labs-and-virtual>
- Bani Yassin, A. (2022). The effect of using interactive simulation (PhET) and virtual laboratories (PraxiLabs) on tenth-grade students' achievement in physics. *Britain International of Linguistics, Arts and Education (BIOAE) Journal*, 4(2), 58–72. <https://doi.org/10.33258/biolae.v4i2.693>
- Brock, R. (2024). Constructivist approaches to learning and teaching science. In L. Hetherington, L. Graham, & D. Moore (Eds.), *Learning to teach science in the secondary school: A companion to school experience* (5th ed.) 131-414. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003110187-11>
- Chen, J., Huang, Y., Lin, K., Chang, Y., Lin, H., Lin, C., & Hsiao, H. (2020). Developing a hands-on activity using virtual reality to help students learn by doing. *Journal of Computer Assisted Learning*, 36(1), 46–60. <https://doi.org/10.1111/jcal.12389>
- Chen, K., Hwang, G., & Chen, M. (2024). Effects of a concept mapping-guided virtual laboratory learning approach on students' science process skills and behavioral patterns. *Educational Technology Research and Development*, 72(3), 1623–1651. <https://doi.org/10.1007/s11423-024-10348-y>
- Chengere, A., Bono, B., Zinabu, S., & Jilo, K. (2025). Enhancing secondary school students' science process skills through guided inquiry-based laboratory activities in biology. *Plos one*, 20(4). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0320692>
- Faria, A., & Miranda, G. (2026). Operationalising CTT and IRT in spreadsheets: A methodological demonstration for classroom assessment. *Analytics*, 5(1), Article 12. <https://doi.org/10.3390/analytics5010012>
- Farida, L., Suryajaya, & Suyidno. (2023). Profile of basic and integrated science process skills in science learning at Madrasah Ibtidaiyah Negeri. *Science Education Journal*, 7(2). <https://doi.org/10.21070/sej.v7i2.1644>
- Haberbosch, M., Deiters, M., & Schaal, S. (2025). Combining virtual and hands-on lab work in a blended learning approach on molecular biology methods and lab safety for lower secondary education students. *Education Sciences*, 15(2), 123. <https://doi.org/10.3390/educsci15020123>

- Kachi, J., Dinah, S., & Pascaline, J. (2025). Effectiveness of virtual laboratory-based instruction on students' academic performance in biology in Likuyani, Kakamega County, Kenya. *Global Educational Research Journal*, 13(9), 401–409. <https://springjournals.net/articles/252715092025>
- Kadir, A. (2023). Effectiveness of virtual laboratory utilization in improving students' science process skills. *Ta'dib*, 26(2), 355–366. <https://doi.org/10.31958/jt.v26i2.10913>
- Kassaye, M., Damtie, D., Melesse, S., & Yemata, G. (2025). Effect of using science process skills-integrated inquiry-based approach on grade nine students' cell biology academic achievement. *Discover Education*, 4, Article 343. <https://doi.org/10.1007/s44217-025-00699-w>
- Li, J., & Liang, W. (2024). Effectiveness of virtual laboratory in engineering education: A meta-analysis. *Plos one*, 19(12), e0316269. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0316269>
- Mahmud, A., Mursalin, M., Abdjul, T., Pikoli, M., Yusuf, M., & Odja, A. (2025). A virtual laboratory to improve the effectiveness of interactive learning media on science process skills and science literacy in the competency aspects of dynamic electricity. *Jurnal Penelitian Pendidikan IPA*, 11(11), 1441–1450.
- Maratkyzy, N., Sharipkhanova, A., Salybekova, N., Burunbetova, K., Igissinova, Z., & Tursymatova, O. (2025). Formation of environmental competence of students using virtual laboratories in the training of biology teachers with the Labster. *Cogent Education*, 12(1), 2580155. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2580155>
- Meronda, D., Widarti, H., & Yahmin, Y. (2025). Virtual laboratories in science education: A systematic review of effectiveness on conceptual understanding and learning outcomes. *Jurnal Pendidikan MIPA*, 26(3), 2020–2042. <https://doi.org/10.23960/jpmipa.v26i3.pp2020-2042>
- Naimi-Akbar, I., Weurlander, M., & Barman, L. (2024). Teaching-learning in virtual learning environments: A matter of forced compromises away from student-centredness? *Teaching in Higher Education*, 29(8), 2095–2111. <https://doi.org/10.1080/13562517.2023.2201674>
- Nilawati, N., Ismayani, Y., Hajar, S., Gunawan, G., & Nisrina, N. (2024). The effectiveness of using virtual laboratories on science process skills: A systematic literature review. *Indonesian Journal of Applied Science and Technology*, 5(1), 10–19. <https://journal.publication-center.com/index.php/ijast/article/view/2028>
- Özeler, E., Genel, Y., & Genel, S. (2024). The effect of virtual laboratory applications on the achievement of secondary school students in teaching the granular structure of matter. *International Journal of Education and Artificial Intelligence*, 1(1), 25–38. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14867793>
- Pairi, R., Tawil, M., & Hasanuddin, H. (2024). Implementasi pendekatan saintifik berbasis laboratorium virtual untuk meningkatkan keterampilan proses sains kelas VIII di SMPN 13 Makassar. *Celebes Science Education*, 3(3). <https://ojs.unm.ac.id/CSE/article/viewFile/53745/29829>
- Penn, M. (2025). Remote learning in virtual biology education: Science process skills acquisition in microscopy. *Education and New Developments 2025*, 575–579. <https://doi.org/10.36315/2025v1end126>

Piaget, J. (1971). *Biology and knowledge: An essay on the relations between organic regulations and cognitive processes* (B. Walsh, Trans.). University of Chicago Press. (Original work published 1967)

Rezigalla, A. (2022). Item analysis: Concept and application. *Medical education for the 21st century*. Intech Open. <https://doi.org/10.5772/intechopen.100138>

Rosli, R., & Ishak, N. (2024). Integration of virtual labs in science education: A systematic literature review. *Jurnal Pendidikan Sains dan Matematik Malaysia*, 14(1), 81–103. <https://doi.org/10.37134/jpsmm.vol14.1.8.2024>

Uwitonze, D., & Nizeyimana, G. (2022). Effects of virtual laboratories on students' conceptual understanding of biology in selected secondary schools of Rwamagana District, Rwanda. *Journal of Research Innovation and Implications in Education*, 6(4), 249–258. <https://www.jriiejournal.com/effects-of-virtual-laboratories-on-students-conceptual-understanding-of-biology-in-selected-secondary-schools-of-rwamagana-district-rwanda/>

Xian, J., & Wu, J. (2026). Past, present, and future of virtual reality-based biological science education (2010–2025): A BERTopic-driven analysis. *BMC Medical Education*, 26, 662. <https://doi.org/10.1186/s12909-026-08921-5>

Yusuf, M., Ibrahim, M., Ibrahim, B., & Alafiatyo, B. (2025). The effectiveness of technology-enhanced simulations and virtual labs in improving conceptual understanding and science process skills in biology education. *Rima International Journal of Education*, 4(5), 265–278.

Zhang, N., & Liu, Y. (2024). Design and implementation of virtual laboratories for higher education sustainability: A case study of Nankai University. *Frontiers in Education*, 8, 1322263. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1322263>

مدى اتساق أهداف المناهج التعليمية مع الحاجات المجتمعية المعاصرة من وجهة نظر المعلمين في منطقة مرج بن عامر

ظريفة خليل عبد الكريم سعايدة¹، نورا حسين محمد زبيدات¹

¹ كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين. بريد الكتروني: zareifaks4@gmail.com
إشراف: أ.د. مجدي زامل.

HNSJ, 2026, 7(11); <https://doi.org/10.53796/hnsj711/29>

<https://arsri.org/10000/711/29> المعرفة العلمي العربي للأبحاث:

تاريخ النشر: 2026/11/01م

تاريخ القبول: 2026/10/17م

تاريخ الاستقبال: 2026/10/10م

المستخلص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى مدى اتساق أهداف المناهج التعليمية مع الحاجات المجتمعية المعاصرة من وجهة نظر المعلمين في منطقة مرج بن عامر، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة أداة رئيسة لجمع البيانات، وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المدارس الحكومية في منطقة مرج بن عامر والبالغ عددهم (318) معلما ومعلمة، في حين بلغت عينة الدراسة (174) معلما ومعلمة، اختيروا بالطريقة الطبقية العشوائية. وأظهرت النتائج أن درجة اتساق أهداف المناهج التعليمية مع الحاجات المجتمعية المعاصرة جاءت بدرجة متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.047). وجاء اتساق أهداف المناهج التعليمية مع واقع المتعلم وبيئته المحلية في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.211)، يليه اتساقها مع المهارات والكفايات اللازمة للحياة والعمل بمتوسط (3.059)، ثم اتساقها مع التحولات والمتطلبات المستقبلية بمتوسط (3.021)، في حين جاء اتساق أهداف المناهج مع الحاجات والقضايا المجتمعية المعاصرة في المرتبة الأخيرة بمتوسط (2.921). كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المعلمين للدرجة الكلية تعزى إلى متغير الجنس، على الرغم من وجود فرق دال إحصائي في محور الحاجات والقضايا المجتمعية المعاصرة لصالح المعلمين الذكور، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى المؤهل العلمي، في حين ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى سنوات الخدمة في المحاور الأول والثاني والثالث وفي الدرجة الكلية، بينما لم تظهر فروق في محور اتساق أهداف المناهج مع واقع المتعلم وبيئته المحلية، وكانت الفروق بصورة أساسية بين المعلمين الذين تقل خدمتهم عن خمس سنوات والفئات الأعلى خبرة، لصالح المعلمين ذوي سنوات الخدمة الأعلى. وبناءً على نتائج الدراسة، أوصت الباحثتان بمراجعة أهداف المناهج التعليمية وتحديثها بصورة دورية في ضوء الحاجات المجتمعية المعاصرة والتحولات الاجتماعية والمهنية والتكنولوجية، وإعادة بناء الأهداف المرتبطة بالقضايا والحاجات المجتمعية بما يعزز المسؤولية الاجتماعية والمشاركة الإيجابية وخدمة المجتمع.

الكلمات المفتاحية: المناهج التعليمية، الحاجات المجتمعية المعاصرة، منطقة مرج بن عامر.

Alignment of Educational Curriculum Objectives with Contemporary Societal Needs: Teachers' Perspectives in the Marj Ibn Amer Region

Zarifa Khalil Abdel Karim Saaydeh¹, Nora Hussein Mohammed Zbeidat¹

¹ Faculty of Graduate Studies, An-Najah National University, Nablus, Palestine. E-mail: zareifaks4@gmail.com

HNSJ, 2026, 7(11); <https://doi.org/10.53796/hnsj711/29>

Arabic Scientific Research Identifier: <https://arsri.org/10000/711/29>

Received at 10/10/2026

Accepted at 17/10/2026

Published at 01/11/2026

Abstract

This study aimed to identify the extent of alignment between educational curriculum objectives and contemporary societal needs from the perspective of teachers in the Marj Ibn Amer Region. The study adopted the descriptive-analytical approach and used a questionnaire as the main instrument for data collection. The study population consisted of all teachers in public schools in the Marj Ibn Amer Region, totaling (318) teachers, while the study sample consisted of (174) teachers selected using the stratified random sampling method.

The results showed that the overall degree of alignment between educational curriculum objectives and contemporary societal needs was moderate, with an overall arithmetic mean of (3.047). The alignment of educational curriculum objectives with learners' realities and their local environment ranked first, with an arithmetic mean of (3.211), followed by their alignment with the skills and competencies required for life and work, with a mean of (3.059), and then their alignment with future transformations and requirements, with a mean of (3.021). In contrast, the alignment of curriculum objectives with contemporary societal needs and issues ranked last, with a mean of (2.921). The results also indicated that there were no statistically significant differences in teachers' overall assessments attributable to gender, despite the presence of a statistically significant difference in the domain of contemporary societal needs and issues in favor of male teachers. Furthermore, no statistically significant differences were found attributable to academic qualification. However, statistically significant differences were found attributable to years of service in the first, second, and third domains and in the overall score, while no statistically significant differences were found in the domain concerning the alignment of curriculum objectives with learners' realities and their local environment. These differences were primarily between teachers with less than five years of service and the more experienced groups, in favor of teachers with longer years of service.

Based on the findings, the researchers recommended periodically reviewing and updating educational curriculum objectives in light of contemporary societal needs and social, professional, and technological transformations. They also recommended reformulating objectives related to contemporary societal issues and needs in ways that enhance students' social responsibility, positive participation, and community service.

Keywords: Educational Curriculum Objectives, Contemporary Societal Needs, Alignment, Marj Ibn Amer Region.

مقدمة الدراسة

يشهد العالم المعاصر تحولات متسارعة على الصعيد الاجتماعي والاقتصادي والتكنولوجي والثقافي، الأمر الذي انعكس بصورة مباشرة على أدوار المؤسسات التعليمية ووظائفها. لم يعد المنهج الدراسي مجرد وثيقة تنظيمية تُحدد محتوى المواد الدراسية فحسب، بل أصبح أداة استراتيجية تعكس فلسفة المجتمع وتوجهاته المستقبلية. ومن خلال التأمل في الواقع التعليمي المحلي يبرز تساؤل جوهري حول مدى اتساق أهداف المناهج الحالية على الاستجابة للحاجات المجتمعية المعاصرة. خصوصاً في ظل التحولات المتسارعة التي يشهدها سوق العمل وتغير أنماط الحياة وتزايد الحاجة إلى مهارات التفكير النقدي والمرونة والتكيف والمواطنة الفاعلة. يُعد المعلمون المنفذون الفعليين للمنهج داخل الغرفة الصفية، لذا تُمثل آراؤهم مؤشراً مهماً للحكم على مدى اتساق أهداف المناهج مع واقع الطلبة واحتياجات المجتمع.

ويقصد بالاتساق وجود علاقة تكاملية وتوافقية بين أهداف المنهج التعليمي واحتياجات المجتمع وتطلعاته. إن تحقيق الاتساق بين المنهج والحاجات المجتمعية هو استراتيجية ضرورية لتنشئة أجيال قادرة على مواجهة تغيرات وتحديات العصر. ويؤكد خبراء التربية (سعادة والعملة، 2020) على أن الاتساق المنهجي لا يقتصر فقط على الترابط الداخلي بين عناصر المنهج، بل يمتد ليشمل علاقة تكاملية مع احتياجات المجتمع وتطلعاته. وتعد هذه الملاءمة استراتيجية محورية لتنشئة أجيال تمتلك مهارات القرن الحادي والعشرين، مما يتطلب تخطيطاً مستمراً ورؤية شمولية تضمن استجابة المنظومة التعليمية للتعامل مع التحديات المتسارعة.

وتعد المناهج الدراسية القلب النابض لأي نظام تربوي، فهي لا تقتصر على تعلّم الحقائق والمعارف فقط، بل تسهم في تشكيل القيم والاتجاهات الاجتماعية (عبد السلام وديلمي، 2025). لا يمكن فصل المناهج الدراسية عن الواقع المجتمعي، بل يجب مواكبة التطورات المجتمعية وتحديث المناهج بموجبه. ولكي تحقق المناهج أهدافها ينبغي أن تُبنى على أسس سيكولوجية تراعي نفسيات الطلبة، واجتماعية تُراعي حاجات المجتمع (الشيخي، 2019). وينبغي النظر إلى المنهج الدراسي على أنه عمل علمي يتضمن أهدافاً وتخطيطاً وتحديداً للأنشطة والخبرات، بالإضافة إلى طرق وأساليب التدريس والتقييم.

وهذا ما تؤكد كُله من تميم (2025) ومنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD, 2025) أنه يتطلب من المنهج الدراسي العمل على مواجهة تحديات العصر من جانب أسسها الفكرية وآلياتها وخاصة من حيث تحكمها في مصادر المعلومات المعاصرة والتكنولوجيا بأنواعها، وينبغي إعداد المنهج الدراسي بحيث يراعي واقع المجتمع وفلسفته، من خلال ربط المناهج بالمجتمع والبيئة والحياة.

على الرغم من ذلك هناك اتفاق على وجود فجوة عميقة بين المهارات التي يتعلمها الطلاب في المدرسة وتلك التي يحتاجونها في الحياة والعمل في مجتمع عصر المعرفة، وأن المناهج الحالية لم تعد كافية لإعداد الطلاب للحياة والعمل في عالم اليوم المتغير الذي يقوده التطور التكنولوجي (علي، 2021).

وأشار تيلر (Ralph Tyler, 1949) في نموذج الشهير لتطوير المنهج إلى أن المجتمع يمثل أحد المصادر الأساسية لاشتقاق الأهداف التعليمية إلى جانب المتعلم وطبيعة المعرفة. ويعكس هذا الطرح أهمية بناء مناهج تعليمية تستجيب للتحولات المجتمعية وتعمل على إعداد أفراد قادرين على الإسهام في تنمية مجتمعاتهم. ومع تطور الفكر التربوي أصبح الاتساق بين أهداف المنهج وسياقه المجتمعي معياراً مهماً للحكم على جودة العملية التعليمية وفعاليتها.

وفي الإطار النظري الحديث يُعد مفهوم "المواءمة البنائية" الذي قدمه John Biggs وطوّره Catherine Tang من

أبرز المفاهيم التي تناولت قضية الاتساق المنهجي، حيث يؤكد هذا المفهوم على ضرورة وجود انسجام بين أهداف التعلم والمحتوى التعليمي واستراتيجيات التدريس وأساليب التقويم (Biggs, 2011 & Tang).

يُنظر إلى غياب هذا الاتساق باعتباره أحد العوامل التي تؤدي إلى ضعف تحقيق نواتج التعلم. ويمكن توسيع هذا المفهوم ليشمل بُعداً خارجياً يتمثل في مدى توافق أهداف المنهج مع متطلبات البيئة الاجتماعية والاقتصادية التي يُطبق فيها بما يعزز فاعليته وارتباطه بالواقع.

كما أكدت تقارير (OECD, 2018) ضمن إطار الكفايات العالمية أهمية تضمين المناهج أهدافاً تعزز الوعي الثقافي والاجتماعي والقدرة على التفاعل الإيجابي مع القضايا المحلية والعالمية. ويعكس ذلك توجهاً عالمياً نحو بناء مناهج أكثر مرونة وقدرة على الاستجابة للتحوّلات المجتمعية.

ومن هنا تبرز الحاجة إلى استقصاء مدى اتساق أهداف المناهج التعليمية مع الحاجات المجتمعية المعاصرة من وجهة نظر المعلمين باعتبارهم الأكثر قدرة على رصد الفجوة بين الوثيقة المنهجية والتطبيق الفعلي داخل المدارس. كما أن تحليل هذا الاتساق في منطقة مرج بن عامر يساهم في تقديم قراءة واقعية تنطلق من السياق المحلي، وتوفر بيانات علمية يمكن أن تدعم جهود تطوير المناهج بما يعزز ارتباطها بالمجتمع وفعاليتها في إعداد الطلبة لمتطلبات الحاضر والمستقبل.

انطلاقاً مما سبق، تسعى هذه الدراسة إلى الكشف عن درجة اتساق أهداف المناهج التعليمية مع الحاجات المجتمعية المعاصرة من وجهة نظر المعلمين في منطقة مرج بن عامر، بما يساهم في تعزيز جودة التعليم وتطوير السياسات المنهجية وتحقيق قدر أكبر من الانسجام بين المدرسة والمجتمع.

الدراسات السابقة:

تناولت عدد من الدراسات مدى اتساق أهداف المناهج التعليمية مع الحاجات المجتمعية المعاصرة، وكان من بين هذه الدراسات دراسة بريكي (2026) نحو جودة الكفايات المهنية وصناعة المناهج وأساليب التدريس الحديثة في التعليم الجامعي بين الواقع والتحديات. وهدفت الدراسة إلى توضيح مفهوم الكفايات المهنية وأهميتها وتحليل دور المناهج الدراسية، واستكشاف أساليب التدريس الحديثة والتحديات المرتبطة بتطبيقها. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي من خلال تحليل الأدبيات والدراسات السابقة، واقتصرت حدودها على الكفايات المهنية والمناهج وأساليب التدريس الحديثة ضمن إطار نظري تحليلي. وتوصلت النتائج إلى أن التكامل بين الكفايات المهنية وتطوير المناهج واستخدام أساليب التدريس الحديثة يساهم في تحسين جودة التعليم الجامعي وتعزيز تفاعل الطلبة وتنمية مهارات التفكير لديهم، رغم وجود تحديات تتعلق بنقص التدريب وضعف البنية التحتية.

وهدفت دراسة الغامدي والعمرى (2025) إلى إعداد مبادئ توجيهية لتصميم وحدات تعليمية في الرياضيات وفق المعايير الوطنية. اعتمدت الدراسة المنهج النوعي من خلال تحليل الوثائق وإجراء مقابلات مع الخبراء. تكون مجتمع الدراسة من 25 وثيقة تعليمية صادرة عن الجهات الرسمية في 13 نظاماً تعليمياً من بلدان مختلفة، حقّق طلاب الصف الثامن فيها نتائج أعلى من المتوسط الدولي في دراسة TIMSS، إضافة إلى إجراء مقابلات مع 5 خبراء في تعليم الرياضيات شاركوا في بناء المعايير الوطنية. وأظهرت النتائج أن تصميم الوحدات التعليمية يستند إلى ثلاثة مبادئ رئيسية: أن تعكس الوحدات أفكاراً كبرى (7 مواصفات)، وأن توضح طبيعة عمل الرياضيات بدقة (8 مواصفات)، وأن تبني على هياكل عميقة (11 مواصفة). وأوصت الدراسة باعتماد هذه المبادئ في تطوير الوحدات التعليمية وتقييم المناهج الحالية بما يحقق الاتساق مع المعايير الوطنية.

وفي السياق الغربي تناولت دراسة (Melike Güzin Semercioğlu, 2025) مدى توافق منهج العلوم في تركيا مع أهداف التعليم في القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر المعلمين. هدفت الدراسة إلى تحليل آراء معلمي العلوم حول مدى ملاءمة المنهج الحالي لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين والكشف عن التحديات التي تواجه تطبيقه في البيئة التعليمية. وقد تم اعتماد المنهج النوعي باستخدام أسلوب دراسة الحالة، حيث جُمعت البيانات من خلال مقابلات منظمة مع عينة مكونة من (20) معلم علوم من مناطق مختلفة في تركيا، وتم تحليل البيانات باستخدام التحليل الوصفي وتحليل المحتوى. أظهرت نتائج الدراسة أن كثافة أهداف التعلم في المنهج تؤدي إلى ضيق الوقت المتاح للتدريس، كما أن نقص المواد التعليمية الملموسة وضعف البنية التحتية التكنولوجية يؤثران سلباً في عمليات التعلم مما يشكل قيوداً في تنمية مهارات التفكير النقدي وحل المشكلات والتعلم العملي لدى الطلبة.

وفي ضوء ذلك أكد المعلمون ضرورة تبسيط المنهج وتوفير فرص أكبر للتعلم العملي ودمج الأدوات الرقمية في التدريس، إضافة إلى تطوير برامج التنمية المهنية للمعلمين. وخلصت الدراسة إلى أن جعل المنهج أكثر مرونة وتكاملاً مع التكنولوجيا ومراعاة للفروق الفردية بين المتعلمين يعد أمراً أساسياً لإعداد الطلبة بمهارات القرن الحادي والعشرين.

وهدفت دراسة العساف (2024) إلى الكشف عن تحديات تطبيق المناهج التعليمية الجديدة في المرحلة الأساسية في العاصمة عمان من وجهة نظر المعلمين، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبعت المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات من العينة العشوائية المكونة من (276) معلم ومعلمة في المرحلة الأساسية التابعة لوزارة التربية والتعليم في عمان، تم اختيارهم عن طريق العينة العشوائية الطبقية. وأظهرت نتائجها أن هذه التحديات في تطبيق المناهج التعليمية الجديدة في المرحلة الأساسية في العاصمة عمان من وجهة نظر المعلمين كانت بمستوى متوسط، كما أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المستجيبين عن تحديات تطبيق المناهج الجديدة في المرحلة الأساسية تعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة، وتوصلت الدراسة إلى عدد من التوصيات أهمها عقد برامج تدريبية لتطوير مهارات المعلمين والطلبة للتعامل مع المناهج التعليمية الجديدة وتطبيقاتها.

أما دراسة الشمري والنجم (2024) هدفت إلى التعرف على مستوى واقع تحقيق مناهج العلوم للمرحلة المتوسطة لمهارات القرن الحادي والعشرين في مدينة الموصل، اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت العينة من (94) معلمة من معلمات العلوم حيث شمل مجتمع الدراسة (207) معلمة في المرحلة المتوسطة. تم الاستعانة باستبانة مهارات القرن الواحد والعشرين (32) عبارة مقرونة بثلاثة بدائل، بعد جمع البيانات وتحليلها ومعالجتها إحصائياً. أظهرت النتائج أن مناهج العلوم حققت مهارات القرن الحادي والعشرين ككل بنسبة (76%) بترتيب المهارات الحياتية والوظيفية، مهارات المعلوماتية والتكنولوجية ومهارات التعلم والابتكار من وجهة نظر المعلمات.

وهدفت دراسة جاسم وسكران (2024) إلى تحديد جودة المناهج الدراسية في إطار الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة من وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية. وتم استخدام المنهج الوصفي واعتمدت على عينة مكونة من (400) معلم ومعلمة من مديرية تربية الرصافة الأولى باستخدام الأسلوب الطبقي العشوائي. كما طورت الباحثة أداة استبانة مكونة من (50) عبارة للتحقق من مستوى جودة كل عنصر. وأظهرت النتائج أن عنصر المحتوى جاء في المرتبة الأولى يليه الأهداف ثم التقويم وطرائق التدريس والوسائل التعليمية ومن ثم الأنشطة التعليمية، مما يعكس تقييم المعلمين لأهمية كل عنصر في تعزيز جودة المناهج وفق أهداف التنمية المستدامة.

وتناولت دراسة محاسيس (2023) دور معلمي المرحلة الأساسية في تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين في المدارس الحكومية في محافظة جرش والتحديات التي تواجههم. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي

المسحي، حيث تم اختيار عينة عشوائية مكونة من (117) مديراً ومديرة من مديري المدارس الحكومية في محافظة جرش. كما طورت الباحثة استبانة مكونة من (75) عبارة موزعة على مجالين: مجال مهارات القرن الحادي والعشرين في حين تضمن المجال الثاني التحديات التي تواجه تطبيق هذه المهارات. وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى تعزيز معلمي المرحلة الأساسية لمهارات القرن الحادي والعشرين جاء بدرجة مرتفعة بمتوسط حسابي بلغ (4.045)، كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) تعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي ولصالح الذكور وحملة الدكتوراه، في حين لم تظهر فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة. كذلك أظهرت النتائج أن التحديات التي تواجه المعلمين في تعزيز هذه المهارات جاءت بدرجة مرتفعة بمتوسطات تراوحت بين (3.564 - 4.055).

وفي ضوء هذه النتائج قدمت الدراسة مجموعة من التوصيات أبرزها، تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين لدى معلمي المرحلة الأساسية، وتطوير برامج التنمية المهنية من خلال عقد دورات وورش تدريبية مكثفة للمعلمين وبرامج إعداد المعلمين في الجامعات.

وهدف دراسة العبيداني (2022) إلى التعرف على مدى تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في كتب الدراسات الاجتماعية للصف الحادي عشر من التعليم ما بعد الأساسي بسلطنة عُمان، وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي بإتباع أسلوب تحليل المحتوى، وقد تكونت عينتها من كتب الدراسات الاجتماعية 2021م، والتي تم اختيارها من مجتمع الدراسة للصف الحادي عشر من التعليم ما بعد الأساسي والمقررة على الطلاب في العام الدراسي 2022. الذي يشمل جميع كتب الدراسات الاجتماعية للتعليم الأساسي بحلقته الأولى والثانية من الصف الثالث وحتى العاشر، والتعليم ما بعد الأساسي من الصف الحادي عشر إلى الصف الثاني عشر، وللإجابة على أسئلة الدراسة أعد الباحث بطاقة لتحليل المحتوى تكونت من ثلاث مجالات رئيسية هي: مجال التعلم والإبداع ومجال الثقافة المعلوماتية والإعلامية والتقنية ومجال الحياة والمهنة. وقد انبثق منها (11) مهارة رئيسية، (24) مهارة فرعية، و (62) مؤشراً للأداء، وتم تحكيما باستخدام أسلوب "دلفاي" في ثلاث جولات متتالية، وقد تمخض عن هذه الدراسة العديد من النتائج أهمها: وجود تباين في توزيع مهارات القرن الحادي والعشرين في كتب عينة الدراسة. تركز أكثر التكرارات في المجال الأول الخاص بمهارات التعلم والإبداع. انخفاض التكرارات في المجالين الثاني والثالث، حاز كتاب الجغرافيا الاقتصادية على أكثر عدد من التكرارات. وقد أوصت الدراسة بضرورة إدراج مهارات القرن الحادي والعشرين في جميع مناهج الدراسات الاجتماعية، وتوزيعها بشكل متوازن.

وأجرت المطيري (2020) دراسة هدفت إلى الكشف عن مدى توافر متطلبات الأمن الفكري في منهج الدراسات الاجتماعية والوطنية في المرحلة الثانوية. استخدمت في دراستها المنهج الوصفي التحليلي للكشف عن مدى توافر هذه المتطلبات في الكتب الدراسية، تكونت عينة الدراسة من كتب التاريخ والجغرافيا والتربية الوطنية المقررة للصف الثاني ثانوي. أشارت نتائج الدراسة إلى عدم التوازن بين متطلبات الأمن الفكري بمنهج الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الثاني ثانوي. حيث أن تضمين متطلبات الأمن الفكري في المناهج جاء بدرجات متفاوتة، حيث برزت بعض القيم المرتبطة بالانتماء الوطني والحوار وقبول الآخر بدرجة أعلى من غيرها، في حين ظهرت بعض المتطلبات بدرجة أقل مما يشير إلى الحاجة إلى مزيد من التكامل في تضمين أبعاد الأمن الفكري في المناهج الدراسية.

وبحثت دراسة العتيق والسعدون (2019) ملائمة المناهج الدراسية للتحويلات الاجتماعية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030. وهدفت الدراسة إلى تحديد أبرز التحويلات الاجتماعية المرتبطة برؤية المملكة 2030، والكشف عن مدى ملائمة المناهج الدراسية لهذه التحويلات من وجهة نظر الخبراء والمختصين في المجال التربوي. استخدمت الباحثة

المنهج الوصفي، حيث تم الاعتماد على أداتين للبحث هما بطاقة تحليل محتوى واستبانة صُممت خصيصاً لتحقيق أهداف الدراسة. كما قامت الباحثة بعرض بطاقة تحليل المحتوى على مجموعة من المحكمين التربويين بلغ عددهم (4) أعضاء من هيئة تدريس قسم العلوم التربوية. وتأتي أهمية هذه الدراسة في إبراز دور المناهج الدراسية في مواكبة التحولات الاجتماعية المعاصرة وتحقيق التوجهات المستقبلية التي تسعى إليها رؤية المملكة العربية السعودية 2030.

التعليق على الدراسات السابقة:

تشير مراجعة الدراسات السابقة إلى وجود اهتمام متزايد بدراسة مدى اتساق المناهج التعليمية مع متطلبات المجتمع المعاصر، حيث ركزت العديد من الدراسات مثل (الشمرى والنجم، 2024؛ جاسم وسكران، 2024؛ OECD, 2018) على دور المناهج في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين ومواكبة التحولات الاجتماعية والتكنولوجية.

كما أوضحت بعض الدراسات مثل (الغامدي والعمرى، 2025؛ تميم، 2025) أهمية تطوير الأهداف والمحتوى والأنشطة التعليمية بما ينسجم مع احتياجات المجتمع وسوق العمل ومتطلبات التنمية المستدامة. ومن الناحية المنهجية، اعتمدت معظم الدراسات على المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت أدوات متنوعة لجمع البيانات مثل تحليل المحتوى والاستبانة والمقابلات، وكان لآراء المعلمين دور بارز في تقييم واقع المناهج التعليمية ودرجة توافقها مع متطلبات العصر، باعتبارهم الأكثر احتكاكاً بتطبيق المناهج داخل البيئة الصفية.

في المقابل، أظهرت نتائج عدد من الدراسات مثل (Aytaç, 2023؛ Semercioglu, 2025) وجود فجوة نسبية بين الأهداف التربوية المعلنة في المناهج وبين الحاجات الفعلية للمجتمع والمعلمين، إضافة إلى وجود تحديات تتعلق بتطبيق المناهج الحديثة مثل ضعف البنية التحتية التكنولوجية ونقص التدريب المهني للمعلمين وكثافة المحتوى الدراسي.

ويتضح من مراجعة الدراسات السابقة وجود تشابه بينها وبين الدراسة الحالية في اهتمامها بتطوير المناهج التعليمية ومدى استجابتها للمتطلبات المعاصرة، كما تتفق معها في أهمية الاستفادة من آراء المعلمين في تقييم واقع المناهج، وفي اعتماد المنهج الوصفي في عدد من الدراسات، مثل دراسات العساف (2024)، والشمرى والنجم (2024)، وجاسم وسكران (2024)، كما تتفق الدراسة الحالية مع بعض الدراسات في التأكيد على ضرورة تضمين المناهج المهارات والمتطلبات التي يفرضها المجتمع المعاصر.

وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في محور تركيزها، إذ تناولت بعض الدراسات جودة المناهج، وأخرى تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين، أو تحليل محتوى الكتب، أو تحديات تطبيق المناهج، في حين تركز الدراسة الحالية تحديداً على مدى اتساق أهداف المناهج التعليمية مع الحاجات المجتمعية المعاصرة من وجهة نظر المعلمين، كما تختلف عنها في البيئة البحثية، إذ تستهدف معلمي المدارس الحكومية في منطقة مرج بن عامر في الداخل الفلسطيني، في حين أجريت معظم الدراسات السابقة في بيئات تعليمية عربية ودولية مختلفة.

وتتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بأنها لا تكتفي بالكشف عن مستوى الاتساق بين أهداف المناهج والحاجات المجتمعية المعاصرة، وإنما تسعى أيضاً إلى تحديد مؤشرات تربوية مقترحة لتطوير المناهج وتعزيز ارتباط أهدافها بالحاجات المجتمعية.

وبذلك تتمثل الفجوة التي تسعى الدراسة الحالية إلى معالجتها في محدودية الدراسات التي تناولت بصورة مباشرة اتساق أهداف المناهج التعليمية مع الحاجات المجتمعية المعاصرة من منظور المعلمين وفي البيئة الفلسطينية، مما يمنح الدراسة الحالية أهمية في تقديم مؤشرات يمكن الاستفادة منها في تطوير المناهج بما يواكب متطلبات المجتمع المعاصر.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تتبع مشكلة الدراسة من ملاحظة وجود فجوة بين أهداف المناهج التعليمية الحالية وبين التحولات المتسارعة التي يشهدها المجتمع في الجوانب الاجتماعية والاقتصادية والتكنولوجية. إذ تشير هذه المؤشرات إلى أن تلك الأهداف قد لا تواكب بالشكل الكافي متطلبات العصر، مما قد يضعف قدرتها على تلبية حاجات الطلبة وإعدادهم بمهارات القرن الحادي والعشرين.

وانطلاقاً من الدور المحوري للمعلمين باعتبارهم المسؤولين عن تنفيذ المنهج داخل الغرفة الصفية، تبرز أهمية التعرف إلى آرائهم حول مدى اتساق أهداف المناهج التعليمية مع الحاجات المجتمعية المعاصرة في منطقة مرج بن عامر. كما تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن مدى إسهام هذه الأهداف في إعداد الطلبة للحياة العملية، وتعزيز قدرتهم على المشاركة الفاعلة في المجتمع.

وفي هذا السياق، تحاول الدراسة أيضاً تحديد مجموعة من المؤشرات التربوية التي يمكن أن تسهم في تطوير المناهج التعليمية، بما يُعزز ارتباطها بواقع المجتمع المحلي ويجعلها أكثر استجابة للاحتياجات الحالية والمستقبلية.

وقد أسهمت الخبرة الميدانية للباحثين، بوصفهما مستشارين تربويتين في مدارس المنطقة، في ملاحظة وجود فجوة بين الأهداف المنهجية المعلنة واحتياجات الواقع التعليمي والمجتمعي. الأمر الذي دفع الباحثين إلى تعميق النظر في هذه الظاهرة، والتأكيد على ضرورة دراستها بصورة علمية منهجية للكشف عن أبعادها وتفسيرها بشكل أكثر دقة.

وبناء على ما سبق، تتحدد مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما مدى اتساق أهداف المناهج التعليمية مع الحاجات المجتمعية المعاصرة من وجهة نظر المعلمين في منطقة مرج بن عامر؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المعلمين نحو اتساق أهداف المناهج التعليمية مع الحاجات المجتمعية المعاصرة تعزى إلى متغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخدمة) من وجهة نظر المعلمين؟

فرضيات الدراسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في تقديرات المعلمين لمدى اتساق أهداف المناهج التعليمية مع الحاجات المجتمعية المعاصرة من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخدمة).

أهداف الدراسة:

سعت هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

التعرف إلى مدى اتساق أهداف المناهج التعليمية مع الحاجات المجتمعية المعاصرة من وجهة نظر المعلمين في منطقة مرج بن عامر.

الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المعلمين تعزى إلى متغيرات: الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخدمة.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة النظرية والتطبيقية في الآتي:

الأهمية النظرية:

تكمن أهمية الدراسة النظرية إسهامها في إثراء الدراسات التربوية في السياق العربي المحلي في الدّاخل الفلسطيني بموضوع اتساق أهداف المناهج التعليمية مع الحاجات المجتمعية المعاصرة، وذلك من خلال تقديم إطار نظري يربط بين فلسفة المناهج واحتياجات المجتمع المعاصر. كما تساعد في توسيع الفهم النظري لدور المناهج التعليمية في مواكبة التحولات الاجتماعية والثقافية والتكنولوجية، وتسهم في دعم الدراسات التربوية التي تتناول تطوير المناهج في ضوء التحديات المعاصرة.

الأهمية التطبيقية:

أما بالنسبة للأهمية التطبيقية للدراسة في إمكانية الاستفادة من نتائجها من قبل المخططين التربويين ومطوري المناهج وصنّاع السياسات في تحسين صياغة أهداف المناهج التعليمية بما يتلاءم مع الحاجات المجتمعية المعاصرة. كما قد تساعد في إعداد الطلبة لمتطلبات الحياة المعاصرة، إضافة إلى لفت انتباه المعلمين والموجهين في الميدان التعليمي إلى ربط الأهداف التعليمية من خلال تمرير دروسهم بالاحتياجات الحياتية ودعمهم لتوظيف الأهداف التعليمية بما يحقق ارتباطاً أكبر بين التعليم وواقع المجتمع.

مصطلحات الدراسة:

اشتملت الدراسة على المصطلحات الآتية:

تعريف أهداف المناهج التعليمية: تُعدّ أهداف المناهج التعليمية مبادئ توجيهية للمؤسسات التعليمية تُحدّد النتائج المتوقعة من الطلبة بناءً على احتياجات المجتمع وخصائص المتعلمين وآراء خبراء المواد الدراسية. وتشمل هذه الأهداف تنمية التفكير النقدي والمسؤولية الاجتماعية وتطوير المهارات. وهي تختلف عن الأهداف التعليمية، التي تُعدّ عبارات محددة وقابلة للقياس. ومن ضمن أهداف المناهج الدراسية، تشمل المتغيرات: الهوية الوطنية والوحدة الوطنية والتنوع الثقافي والتفكير النقدي والمسؤولية الاجتماعية والتكنولوجيا والتعلم مدى الحياة والاندماج الاجتماعي (Buday, 2025 & Galego).

تعريف المنهج اصطلاحاً: يعرف المنهج اصطلاحاً بأنه "خطة أو طريقة منظمة يسلكها المعلم لتدريس مادة تعليمية محددة، بهدف اكتساب الطلاب للمعرفة والمهارات المطلوبة" (المعجم الوسيط، 2006).

تعريف المنهج إجرائياً: ويعرف المنهج إجرائياً في هذه الدراسة، بأنه مجموعة الأهداف التعليمية التي تتضمنها المناهج الدراسية، والتي يتم قياس مدى اتساقها مع الحاجات المجتمعية المعاصرة من خلال استجابات المعلمين على أداة الاستبانة المعدة لهذا البحث.

منطقة مرج بن عامر: "يُعدّ مرج بن عامر من أكبر وأجمل السهول في شمال البلاد ويقع في منطقة الجليل الأدنى وتمتدّ حوله نحو 16 قرية عربية، تنتشر بين مدن طبريا شرقاً وجنين جنوباً وحيفا غرباً. وقد عُرف المرج عبر التاريخ بعدة أسماء، فقد سُمّي في العهد الكنعاني باسم "يزرايل" وفي العهد الروماني باسم "اللجون" وسُمّي لاحقاً "مرج بن عامر" نسبة إلى قبيلة بني عامر العربية التي استوطنت المنطقة في العصر الأموي. تتميز بعض قرى المرج بأهمية دينية وتاريخية

إضافة إلى موقعها الجغرافي الذي جعلها نقطة التقاء للطرق التاريخية مثل خط سكة حديد الحجاز " (National Library of Israel, n.d).

الحاجات المجتمعية المعاصرة: هي مجموعة المتطلبات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والتكنولوجية التي يفرضها الواقع المعاصر، والتي ينبغي أن تستجيب لها المؤسسات التعليمية من خلال إعداد أفراد قادرين على التكيف مع متغيرات المجتمع والمساهمة في تنميته (UNESCO, 2023).

مهارات القرن الحادي والعشرين: هي مجموعة من المهارات المعرفية والاجتماعية والتكنولوجية التي يحتاجها الأفراد للنجاح في الحياة والعمل في مجتمع المعرفة المعاصر، مثل التفكير الناقد وحل المشكلات والتواصل والتعاون واستخدام التكنولوجيا والتكيف مع التغيرات السريعة (OECD, 2018).

حدود الدراسة ومحدداتها:

أُجريت الدراسة الحالية في إطار الحدود الآتية:

1. الحد المكاني: اقتصر على منطقة مرج بن عامر في الداخل الفلسطيني.
2. الحد الزمني: أُجريت هذه الدراسة في الفصل الثالث للعام الدراسي (2025-2026 م).
3. الحد البشري: اقتصر على معلمي المدارس الحكومية في منطقة مرج بن عامر.
4. الحد المفاهيمي: اقتصرت الدراسة على المفاهيم والمصطلحات الواردة في الدراسة.
5. الحد الإجرائي: تحدت بالأدوات المستخدمة وهي: الاستبانة لقياس مدى اتساق أهداف المناهج مع الحاجات التعليمية المعاصرة.

منهجية الدراسة

اعتمدت الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي، باعتباره المنهج الأنسب لطبيعة الدراسة والغاية التي تسعى إلى تحقيقها، والمتمثلة في الكشف عن مدى اتساق أهداف المناهج التعليمية مع الحاجات المجتمعية المعاصرة من وجهة نظر المعلمين في منطقة مرج بن عامر، إذ يقوم هذا المنهج على دراسة الظاهرة في سياقها الواقعي، وجمع البيانات المرتبطة بها من أفراد عينة الدراسة، ثم تنظيمها وتحليلها وتفسيرها إحصائياً للوصول إلى مؤشرات علمية توضح مستوى هذا الاتساق، وذلك في ضوء المجالات التي تناولتها الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها

مجتمع الدراسة: تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المدارس الحكومية في منطقة مرج بن عامر في الداخل الفلسطيني، والبالغ عددهم (318) معلماً ومعلمة، وذلك وفقاً لإحصائيات وزارة التربية والتعليم في الداخل الفلسطيني.

عينة الدراسة:

أولاً- العينة الاستطلاعية: تم اختيار عينة استطلاعية مكوّنة من (35) معلماً ومعلمة من معلمي المدارس الحكومية في قرى المرج في الداخل الفلسطيني، وقد استُخدمت هذه العينة للتحقق من مدى وضوح فقرات أداة الدراسة وصلاحياتها للتطبيق، إلى جانب إجراء الاختبارات اللازمة للتحقق من مؤشرات صدق الأداة وثباتها قبل تطبيقها على أفراد العينة الأساسية للدراسة، وقد جرى تطبيق الاستبانة على أفراد العينة الاستطلاعية بصورة مستقلة عن العينة الأساسية.

ثانياً - عينة الدراسة الأساسية:

تكوّنت عينة الدراسة الأساسية من (174) معلماً ومعلمة من معلمي المدارس الحكومية في المدارس الحكومية في منطقة مرج بن عامر، من أصل مجتمع الدراسة البالغ عدده (318) معلماً ومعلمة، وقد تم اختيار أفراد العينة باستخدام الطريقة الطبقيّة العشوائية، كما تم تحديد حجم العينة بالاستناد إلى معادلة روبرت ماسون (Robert Mason) لتحديد حجم العينة الملائم في ضوء حجم مجتمع الدراسة. والجدول (1) يوضح توزيع أفراد العينة بحسب المتغيرات الديمغرافية.

جدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة بحسب متغيرات الدراسة الديمغرافية

المتغير	المستوى	التكرار	النسبة المئوية %
الجنس	ذكر	36	20.7%
	أنثى	138	79.3%
	المجموع	174	100%
المؤهل العلمي	بكالوريوس	37	21.3%
	دبلوم	5	2.9%
	ماجستير	125	71.8%
	دكتوراه	7	4.0%
	المجموع	174	100%
سنوات الخدمة	أقل من 5 سنوات	22	12.6%
	من 5 - أقل من 10 سنوات	41	23.6%
	من 10 - أقل من 15 سنة	60	34.5%
	15 سنة فأكثر	51	29.3%
	المجموع	174	100%

يتضح من نتائج الجدول (1) أن توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير الجنس أظهر أن الإناث شكّلوا النسبة الأكبر من أفراد العينة، إذ بلغ عددهن (138) معلمة بنسبة (79.3%)، في حين بلغ عدد الذكور (36) معلماً بنسبة (20.7%)، ويشير هذا التوزيع إلى ارتفاع تمثيل المعلمات مقارنة بالمعلمين في عينة الدراسة، مع وجود تمثيل لكلا الجنسين بما يتيح التعرف إلى تقديراتهم بشأن مدى اتساق أهداف المناهج التعليمية مع الحاجات المجتمعية المعاصرة.

أما فيما يتعلق بمتغير المؤهل العلمي، فقد أظهرت النتائج أن حملة درجة الماجستير شكّلوا النسبة الأعلى من أفراد العينة، إذ بلغ عددهم (125) معلماً ومعلمة بنسبة (71.8%)، تلاهم حملة درجة البكالوريوس بعدد (37) وبنسبة (21.3%)، ثم حملة درجة الدكتوراه بعدد (7) وبنسبة (4.0%)، في حين جاءت فئة الدبلوم في المرتبة الأخيرة بعدد (5) وبنسبة (2.9%)، ويبين هذا التوزيع تنوع أفراد العينة من حيث مستوياتهم العلمية، مع ارتفاع واضح في تمثيل حملة درجة الماجستير.

وفيما يخص متغير سنوات الخدمة، فقد بيّنت النتائج أن فئة (من 10 إلى أقل من 15 سنة) جاءت في المرتبة الأولى، إذ بلغ عدد أفرادها (60) معلماً ومعلمة بنسبة (34.5%)، تلتها فئة (15 سنة فأكثر) بعدد (51) وبنسبة (29.3%)، ثم فئة (من 5 إلى أقل من 10 سنوات) بعدد (41) وبنسبة (23.6%)، في حين جاءت فئة (أقل من 5 سنوات) في المرتبة

الأخيرة بعدد (22) وبنسبة (12.6%)، ويشير هذا التوزيع إلى تنوع أفراد العينة من حيث سنوات الخدمة، ووجود تمثيل لمعلمين ومعلمات يمتلكون مستويات متفاوتة من الخبرة في المجال التعليمي.

أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة، اعتمدت الباحثتان الاستبانة أداة رئيسة لجمع البيانات، وقد تم تطويرها بالاستناد إلى الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع اتساق أهداف المناهج التعليمية مع الحاجات المجتمعية المعاصرة، ومنها دراسة العساف (2024)، ودراسة جاسم وسكران (2024)، ودراسة الشمري والنجم (2024)، ودراسة محاسيس (2023)، حيث تمت الاستفادة منها في صياغة فقرات الأداة بما يتلاءم مع أهداف الدراسة وتساؤلاتها، وتكونت الاستبانة في صورتها الأولية من (36) فقرة موزعة على أربعة محاور رئيسة، إضافة إلى البيانات الديموغرافية المتعلقة بأفراد عينة الدراسة:

المحور الأول: اتساق أهداف المناهج مع الحاجات والقضايا المجتمعية المعاصرة، واشتمل على (10) فقرات

المحور الثاني: اتساق أهداف المناهج التعليمية مع المهارات والكفايات اللازمة للحياة والعمل، واشتمل على (10) فقرات.

المحور الثالث: اتساق أهداف المناهج التعليمية مع التحولات والمتطلبات المستقبلية، واشتمل على (8) فقرات.

المحور الرابع: اتساق أهداف المناهج التعليمية بواقع المتعلم وبيئته المحلية، واشتمل على (8) فقرات.

الخصائص السيكمترية لأداة الدراسة:

صدق الأداة:

للتحقق من صدق أداة الدراسة اتبعت الإجراءات الآتية:

استخدم نوعان من الصدق كما يلي:

أ) الصدق الظاهري (Face validity)

للتحقق من الصدق الظاهري أو ما يعرف بصدق المحكمين عرضت أداة الدراسة بصورتها الأولية على مجموعة من ذوي الاختصاص والخبرة، حيث طُلب منهم تقييم مدى ملاءمة كل عبارة للمجال الذي تنتمي إليه من حيث الوضوح والدقة، وقد اعتمد معيار الاتفاق (80%) كحد أدنى لقبول الفقرة، وبناءً على ملاحظات وآراء المحكمين، أجريت التعديلات المقترحة، فقد عدلت صياغة بعض الفقرات وأصبحت الأداة بصورتها النهائية.

ب) صدق البناء (Construct Validity)

من أجل التحقق من صدق البناء لأداة الدراسة، طُبِّقت على عينة استطلاعية مكونة من (35) معلماً ومعلمة ومن خارج عينة الدراسة الأصلية، وتم استخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، وبين درجة كل محور والدرجة الكلية للأداة، واعتمد معامل ارتباط مقداره ($r \geq 0.30$)، على أن يكون دالاً إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، كما هو موضح في جدول (2):

جدول (2): قيم معاملات ارتباط فقرات أداة الدراسة بالمحور الذي تنتمي إليه وبالدرجة الكلية للأداة (ن = 35):

المحور الأول: اتساق أهداف المناهج مع الحاجات والقضايا المجتمعية المعاصرة				
الرقم	الارتباط بالمحور	الدالة الإحصائية	الارتباط بالدرجة الكلية	الدالة الإحصائية
1	0.578**	0.000	0.428*	0.010
2	0.822**	0.000	0.628**	0.000
3	0.740**	0.000	0.602**	0.000
4	0.640**	0.000	0.552**	0.001
5	0.727**	0.000	0.604**	0.000
6	0.810**	0.000	0.650**	0.000
7	0.806**	0.000	0.755**	0.000
8	0.668**	0.000	0.548**	0.001
9	0.539**	0.001	0.370*	0.029
10	0.771**	0.000	0.647**	0.000
ارتباط المحور الأول بالدرجة الكلية			0.812**	0.000
المحور الثاني: اتساق أهداف المناهج التعليمية مع المهارات والكفايات اللازمة للحياة والعمل				
11	0.412*	0.014	0.484**	0.003
12	0.675**	0.000	0.632**	0.000
13	0.504**	0.002	0.389*	0.021
14	0.591**	0.000	0.511**	0.002
15	**0.601	0.001	**0.588	0.002
16	0.601**	0.000	0.493**	0.003
17	0.547**	0.001	0.442**	0.008
18	0.613**	0.000	0.476**	0.004
19	0.734**	0.000	0.605**	0.000
20	0.827**	0.000	0.693**	0.000
ارتباط المحور الثاني بالدرجة الكلية			0.875**	0.000
المحور الثالث: اتساق أهداف المناهج التعليمية مع التحولات والمتطلبات المستقبلية				
21	0.662**	0.000	0.544**	0.001
22	0.483**	0.003	0.582**	0.000
23	0.777**	0.000	0.641**	0.000
24	0.790**	0.000	0.660**	0.000
25	0.688**	0.000	0.611**	0.000
26	0.689**	0.000	0.541**	0.001
27	0.798**	0.000	0.681**	0.000
28	0.719**	0.000	0.555**	0.001
ارتباط المحور الثالث بالدرجة الكلية			0.855**	0.000
المحور الرابع: اتساق أهداف المناهج التعليمية بواقع المتعلم وبيئته المحلية				
29	0.760**	0.000	0.499**	0.002
30	0.689**	0.000	0.478**	0.004
31	0.598**	0.000	0.510**	0.002
32	0.635**	0.000	0.540**	0.001
33	0.639**	0.000	0.408*	0.015
34	0.535**	0.001	0.527**	0.001
35	**0.627	0.001	**0.653	0.001
36	0.755**	0.000	0.550**	0.001
ارتباط المحور الرابع بالدرجة الكلية			0.693**	0.000

**دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)

يتضح من نتائج جدول (2) أن معاملات ارتباط فقرات المحور الأول: اتساق أهداف المناهج مع الحاجات والقضايا المجتمعية المعاصرة بالدرجة الكلية للمحور تراوحت بين (0.539-0.822)، وكانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، كما تراوحت معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للأداة بين (0.370-0.755)، وجميعها دالة إحصائياً، وبلغ معامل ارتباط المحور الأول بالدرجة الكلية للأداة (0.812) عند مستوى دلالة (0.000)، مما يشير إلى تمتع فقرات المحور الأول بدرجة جيدة من صدق البناء واتساقها مع البعد الذي تقيسه.

أما المحور الثاني: اتساق أهداف المناهج التعليمية مع المهارات والكفايات اللازمة للحياة والعمل، فقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات بالمحور بين (0.199-0.827)، وتراوحت معاملات ارتباطها بالدرجة الكلية للأداة بين (0.277-0.693)، وقد حققت معظم الفقرات معاملات ارتباط تجاوزت القيمة المعتمدة (0.30) وكانت دالة إحصائياً، باستثناء الفقرة رقم (15)، إذ بلغ معامل ارتباطها بالمحور (0.199) عند مستوى دلالة (0.251)، وارتباطها بالدرجة الكلية للأداة (0.277) عند مستوى دلالة (0.108)، وهي قيم لا تحقق معيار القبول المحدد، في حين بلغ معامل ارتباط المحور الثاني بالدرجة الكلية للأداة (0.875) عند مستوى دلالة (0.000)، مما يدل على وجود ارتباط قوي بين المحور والدرجة الكلية للأداة.

وفيما يتعلق بالمحور الثالث: اتساق أهداف المناهج التعليمية مع التحولات والمتطلبات المستقبلية، فقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات بالمحور بين (0.483-0.798)، في حين تراوحت معاملات ارتباطها بالدرجة الكلية للأداة بين (0.541-0.681)، وكانت جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً وتجاوزت القيمة المعتمدة (0.30)، كما بلغ معامل ارتباط المحور الثالث بالدرجة الكلية للأداة (0.855) عند مستوى دلالة (0.000)، وهو ما يشير إلى اتساق فقرات هذا المحور وارتباطها بالمفهوم الذي صُممت لقياسه.

وبالنسبة إلى المحور الرابع: اتساق أهداف المناهج التعليمية بواقع المتعلم وبيئته المحلية، فقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات بالمحور بين (0.372-0.760)، وكانت جميعها دالة إحصائياً وتجاوزت القيمة المعتمدة (0.30)، بينما تراوحت معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للأداة بين (0.092-0.550)، وقد كانت جميعها دالة إحصائياً باستثناء الفقرة رقم (35)، التي بلغ ارتباطها بالدرجة الكلية للأداة (0.092) عند مستوى دلالة (0.598)، رغم أن ارتباطها بالمحور بلغ (0.372) وكان دالاً إحصائياً عند مستوى (0.028)، كما بلغ معامل ارتباط المحور الرابع بالدرجة الكلية للأداة (0.693) عند مستوى دلالة (0.000).

وبصورة عامة، تشير النتائج إلى تحقق مؤشرات صدق البناء بدرجة جيدة لمعظم فقرات الأداة، إذ أظهرت المحاور الأربعة ارتباطات دالة إحصائياً بالدرجة الكلية تراوحت بين (0.693-0.875).

ثبات أداة الدراسة:

للتأكد من ثبات أداة الدراسة تم توزيعها على عينة استطلاعية مكونة من (35) معلماً ومعلمة من خارج عينة الدراسة المستهدفة، وبهدف التحقق من ثبات الاتساق الداخلي للأداة، تم استخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) على بيانات العينة الاستطلاعية بعد التحقق من الصدق، حيث بلغ عدد فقراتها بصيغتها النهائية (36) فقرة موزعة على أربعة محاور رئيسية، ويوضح الجدول (3) قيم معامل الثبات لمحاور أداة الدراسة والدرجة الكلية:

جدول (3): معاملات ثبات أداة الدراسة ومحاورها باستخدام معامل كرونباخ ألفا

الرقم	محاور الدراسة	عدد العبارات	قيمة (ألفا كرونباخ)
1	المحور الأول: اتساق أهداف المناهج مع الحاجات والقضايا المجتمعية المعاصرة	10	0.891
2	المحور الثاني: اتساق أهداف المناهج التعليمية مع المهارات والكفايات اللازمة للحياة والعمل	10	0.770
3	المحور الثالث: اتساق أهداف المناهج التعليمية مع التحولات والمتطلبات المستقبلية	8	0.853
4	المحور الرابع: اتساق أهداف المناهج التعليمية بواقع المتعلم وبيئته المحلية	8	0.767
	الدرجة الكلية	36	0.934

يتضح من نتائج الجدول (3) أن معاملات الثبات لمحاور أداة الدراسة باستخدام معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) تراوحت بين (0.767-0.891)، حيث سجل المحور الأول المتعلق باتساق أهداف المناهج مع الحاجات والقضايا المجتمعية المعاصرة أعلى معامل ثبات بقيمة (0.891)، تلاه المحور الثالث المتعلق باتساق أهداف المناهج التعليمية مع التحولات والمتطلبات المستقبلية بقيمة (0.853)، ثم المحور الثاني المتعلق باتساق أهداف المناهج التعليمية مع المهارات والكفايات اللازمة للحياة والعمل بقيمة (0.770)، في حين بلغ معامل الثبات للمحور الرابع المتعلق باتساق أهداف المناهج التعليمية بواقع المتعلم وبيئته المحلية (0.767)، كما بلغ معامل كرونباخ ألفا للدرجة الكلية للأداة (0.934)، وهي قيمة مرتفعة تشير إلى تمتع الأداة بدرجة عالية من الاتساق الداخلي، وبصورة عامة تدل هذه النتائج على أن أداة الدراسة تتمتع بمستوى مناسب من الثبات، مما يدعم صلاحيتها للاستخدام في جمع البيانات وتحقيق أهداف الدراسة.

وتم اعتماد مقياس ليكرت الخماسي لدرجة التقدير وهي: (5) درجات عن كل إجابة (وافق بشدة)، و(4) درجات عن كل إجابة (وافق)، و(3) درجات عن كل إجابة (محايد)، ودرجتان عن كل إجابة (لا أوافق)، ودرجة واحدة عن كل إجابة (لا أوافق بشدة). ويبين الجدول رقم (4)، طريقة إدخال البيانات وترميزها على برنامج التحليل الإحصائي (SPSS):

جدول (4): طريقة ترميز البيانات وإدخالها

درجة الاستجابة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
رمز الإدخال	5	4	3	2	1

وللإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخراج النتائج التي تتعلق بمحاور الدراسة تبعاً لإجابات عينة الدراسة التي تم اختيارها، حيث تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لعبارات المجالات، وقامت الباحثتان بتحديد خمس فترات للفصل بين الدرجات المرتفعة والمنخفضة، وذلك كما يوضح الجدول (5) وفق الميزان المحدد:

جدول رقم (5): معيار الحكم على المتوسطات الحسابية ودرجة الموافقة

المقياس	الوزن	المتوسط الحسابي	درجة الموافقة
لا أوافق بشدة	1	من 1 إلى 1.79	منخفضة جداً
لا أوافق	2	من 1.80 إلى 2.59	منخفضة
محايد	3	من 2.60 إلى 3.39	متوسطة
أوافق	4	من 3.40 إلى 4.19	مرتفعة
أوافق بشدة	5	من 4.20 إلى 5.00	مرتفعة جداً

المعالجات الإحصائية

استُخدم برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS v.27) لإدخال البيانات وإجراء المعالجات الإحصائية اللازمة، وللإجابة عن أسئلة الدراسة، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحديد درجة تقديرات أفراد عينة الدراسة حول مدى اتساق أهداف المناهج التعليمية مع الحاجات المجتمعية المعاصرة من وجهة نظر المعلمين، كما استُخدم تحليل التباين المتعدد (MANOVA) للكشف عن دلالة الفروق في تقديرات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخدمة واعتمد مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) للحكم على دلالة النتائج.

نتائج الدراسة

النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة

السؤال الأول: ما مدى اتساق أهداف المناهج التعليمية مع الحاجات المجتمعية المعاصرة من وجهة نظر المعلمين في منطقة مرج بن عامر؟

للإجابة عن سؤال الدراسة الرئيس حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمحاور الدراسة، كما استخدم اختبار (ت) لعينة واحدة (One-Sample t-test)، وذلك بمقارنة المتوسطات بالقيمة المحكية (3)، التي تمثل المتوسط الفرضي لمقياس ليكرت الخماسي، والجدول الآتي يوضح النتائج

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية ونتائج اختبار (ت) لعينة واحدة لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول مدى اتساق أهداف المناهج التعليمية مع الحاجات المجتمعية المعاصرة

المحاور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	درجة الموافقة
المحور الأول: اتساق أهداف المناهج مع الحاجات والقضايا المجتمعية المعاصرة	2.921	0.695	58.4%	-1.505	0.134	متوسطة
المحور الثاني: اتساق أهداف المناهج التعليمية مع المهارات والكفايات اللازمة للحياة والعمل	3.059	0.557	61.2%	1.388	0.167	متوسطة
المحور الثالث: اتساق أهداف المناهج التعليمية مع التحولات والمتطلبات المستقبلية	3.021	0.741	60.4%	0.371	0.711	متوسطة
المحور الرابع: اتساق أهداف المناهج التعليمية بواقع المتعلم وبيئته المحلية	3.211	0.603	64.2%	4.623	0.000*	متوسطة
الدرجة الكلية	3.047	.527	60.9%	1.188	.237	متوسطة

*دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($p < 0.05$)

يتضح من نتائج الجدول (6) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لمدى اتساق أهداف المناهج التعليمية مع الحاجات المجتمعية المعاصرة من وجهة نظر المعلمين في منطقة مرج بن عامر بلغ (3.047)، بانحراف معياري قدره (0.527)، ونسبة مئوية بلغت (60.9%)، وبدرجة موافقة متوسطة، كما بلغت قيمة (ت) للدرجة الكلية (1.188) عند مستوى دلالة (0.237)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) مما يشير إلى عدم وجود فرق دال إحصائياً بين المتوسط الحسابي للدرجة الكلية والمتوسط الفرضي البالغ (3).

وعلى مستوى محاور الدراسة، جاء المحور الرابع «اتساق أهداف المناهج التعليمية بواقع المتعلم وبيئته المحلية» في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.211)، وانحراف معياري قدره (0.603)، ونسبة مئوية بلغت (64.2%)، وبدرجة موافقة متوسطة، وبلغت قيمة (ت) (4.623) عند مستوى دلالة (0.000)، مما يشير إلى وجود فرق دال إحصائياً لصالح المتوسط الحسابي للمحور مقارنة بالمتوسط الفرضي، وجاء المحور الثاني «اتساق أهداف المناهج التعليمية مع المهارات والكفايات اللازمة للحياة والعمل» في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (3.059)، وانحراف معياري قدره (0.557)، ونسبة مئوية بلغت (61.2%)، وبدرجة موافقة متوسطة، في حين جاء المحور الثالث «اتساق أهداف المناهج التعليمية مع التحولات والمتطلبات المستقبلية» في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (3.021)، وانحراف معياري قدره (0.741)، ونسبة مئوية بلغت (60.4%)، وبدرجة موافقة متوسطة، بينما جاء المحور الأول «اتساق أهداف المناهج مع الحاجات والقضايا المجتمعية المعاصرة» في المرتبة الرابعة والأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (2.921)، وانحراف معياري قدره (0.695)، ونسبة مئوية بلغت (58.4%)، وبدرجة موافقة متوسطة، ولم تظهر فروق دالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية والمتوسط الفرضي في المحاور الأول والثاني والثالث، إذ بلغت مستويات الدلالة على التوالي (0.134)، و(0.167)، و(0.711)، وجميعها أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

وبناءً على النتائج السابقة، يتبين أن مدى اتساق أهداف المناهج التعليمية مع الحاجات المجتمعية المعاصرة من وجهة نظر المعلمين في منطقة مرج بن عامر جاء بدرجة متوسطة بصورة عامة، إذ بلغت النسبة المئوية للدرجة الكلية (60.9%)، كما أظهرت النتائج أن أعلى تقديرات أفراد العينة كانت لاتساق أهداف المناهج مع واقع المتعلم وبيئته المحلية، في حين كانت أدنى التقديرات لاتساق أهداف المناهج مع الحاجات والقضايا المجتمعية المعاصرة.

وتكشف هذه النتيجة في تقدير الباحثان عن حالة من الاتساق الجزئي أو المتوسط بين أهداف المناهج التعليمية والحاجات المجتمعية المعاصرة، بحيث لا يمكن وصف الأهداف بأنها بعيدة عن الواقع المجتمعي، كما لا يمكن اعتبارها مستجيبة له بدرجة مرتفعة، وتبدو أهمية هذه النتيجة في أن متوسط الاستجابات اقترب بصورة كبيرة من القيمة المحكية، وهو ما يشير إلى أن المعلمين لا يرون فجوة حادة بين أهداف المناهج والحاجات المعاصرة، لكنهم في الوقت نفسه لا يرون أن هذه الأهداف قد بلغت مستوى كافياً من الاستجابة للتحولات الاجتماعية والمهنية والتكنولوجية التي يعيشها الطلبة، وقد يعكس ذلك طبيعة المناهج التعليمية التي تتصف عادة بدرجة من الاستقرار النسبي، في حين أن الحاجات المجتمعية تتغير بوتيرة أسرع، الأمر الذي يجعل المحافظة على الاتساق بين الطرفين عملية مستمرة وليست حالة ثابتة تتحقق مرة واحدة عند بناء المنهج.

ومن زاوية أخرى فإن انخفاض المتوسط الكلي عن المستوى الذي يمكن اعتباره مرتفعاً لا يعني بالضرورة ضعف أهداف المناهج في ذاتها، وإنما قد يشير إلى وجود فجوة بين صياغة الأهداف على المستوى الرسمي وبين درجة ترجمتها إلى استجابات ملموسة للحياة الاجتماعية والتعليمية والمهنية للطلبة، فوجود أهداف عامة تتعلق بالتفكير والإبداع والتكنولوجيا

والمواطنة لا يكفي وحده للحكم على حداثة المنهج، ما لم تنعكس هذه الأهداف في مكونات المنهج وممارسات التعليم والتعلم والتقويم بصورة متكاملة.

وبناءً على ذلك فالنتيجة العامة للدراسة لا ينبغي تفسيرها على أنها قصور شامل في المناهج التعليمية، وإنما على أنها تشير إلى وجود مستوى متوسط من المواءمة، مع تفاوت واضح في قوة هذه المواءمة بحسب نوع الحاجة أو المتطلب، فالمناهج تبدو أكثر قدرة على الارتباط بالبيئة المحلية وتنمية بعض المهارات التعاونية والإبداعية، في حين تحتاج إلى مزيد من التطوير في مجال معالجة القضايا المجتمعية المعاصرة، وحل المشكلات، واتخاذ القرار، وإدارة الوقت، والاستعداد للتحولات في سوق العمل، وبناء الكفايات المستقبلية بصورة أكثر تحديداً.

تتفق النتيجة الحالية جزئياً مع ما أشارت إليه دراسة العساف (2024) من أن تحديات تطبيق المناهج التعليمية الجديدة جاءت بدرجة متوسطة؛ إذ يمكن النظر إلى التقارب في مستوى التقدير باعتباره مؤشراً على أن تحديث المناهج لا يرتبط فقط بصياغة أهداف جديدة، وإنما بقدرة البيئة التعليمية على تحويل هذه الأهداف إلى ممارسة فعلية. وتتقاطع النتيجة كذلك مع ما خلصت إليه دراسة بريكي (2026) من وجود تحديات ترتبط بتطوير المناهج وأساليب التدريس ونقص التدريب والبنية التحتية، رغم أهمية التكامل بين الكفايات المهنية وتطوير المناهج.

وتختلف طبيعة هذه النتيجة عن النتائج التي توصلت إليها دراسة الشمري والنجم (2024)، التي أظهرت أن مناهج العلوم حققت مهارات القرن الحادي والعشرين بنسبة مرتفعة بلغت (76%) من وجهة نظر المعلمات.

ولتوضيح نتائج محاور الدراسة حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمحاور مدى اتساق أهداف المناهج التعليمية مع الحاجات المجتمعية المعاصرة من وجهة نظر المعلمين في منطقة مرج بن عامر، والجدول (7) يوضح ذلك:

جدول رقم (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية ومستوى الموافقة لفقرات محاور الاستبانة

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
المحور الأول: اتساق أهداف المناهج مع الحاجات والقضايا المجتمعية المعاصرة					
1	تعكس أهداف المناهج التعليمية احتياجات المجتمع المحلي المعاصرة	3.190	1.150	63.8%	متوسطة
2	تتضمن أهداف المناهج التعليمية معالجة القضايا الاجتماعية التي يواجهها المجتمع	2.828	1.083	56.6%	متوسطة
3	تعزز أهداف المناهج التعليمية وعي الطلبة بالقضايا المجتمعية المعاصرة	2.888	0.976	57.8%	متوسطة
4	تسهم أهداف المناهج التعليمية في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى الطلبة	2.891	1.000	57.8%	متوسطة
5	تعزز أهداف المناهج التعليمية القيم التي تدعم التماسك المجتمعي	3.172	0.909	63.4%	متوسطة
6	تشجع أهداف المناهج التعليمية الطلبة على المشاركة الإيجابية في المجتمع	2.851	0.956	57.0%	متوسطة
7	تراعي أهداف المناهج التعليمية الخصائص الثقافية	2.770	0.909	55.4%	متوسطة

				والقيمة للمجتمع المحلي	
متوسطة	59.9%	1.094	2.994	تستجيب أهداف المناهج التعليمية للتغيرات الاجتماعية التي يشهدها المجتمع	8
متوسطة	56.2%	1.077	2.810	تسهم أهداف المناهج التعليمية في إعداد الطلبة للتعامل مع المشكلات المجتمعية	9
متوسطة	56.3%	1.003	2.816	تعزز أهداف المناهج التعليمية اتجاهات الطلبة نحو خدمة المجتمع وتنميته	10
متوسطة	58.4%	0.695	2.921	الدرجة الكلية للمحور	
المحور الثاني: اتساق أهداف المناهج التعليمية مع المهارات والكفايات اللازمة للحياة والعمل					
متوسطة	54.4%	0.916	2.718	تتضمن أهداف المناهج التعليمية تنمية مهارات حل المشكلات لدى الطلبة	11
متوسطة	60.3%	0.896	3.017	تتضمن أهداف المناهج التعليمية تنمية مهارات التفكير النقدي لدى الطلبة	12
متوسطة	66.7%	0.908	3.333	تعزز أهداف المناهج التعليمية قدرات الطلبة على الإبداع والابتكار	13
متوسطة	61.1%	0.929	3.057	تتضمن أهداف المناهج التعليمية تنمية مهارات التواصل الفعال لدى الطلبة	14
مرتفعة	70.6%	0.844	3.529	تعزز أهداف المناهج التعليمية مهارات العمل الجماعي والتعاون لدى الطلبة	15
متوسطة	66.9%	0.935	3.345	تشجع أهداف المناهج التعليمية الطلبة على التعلم الذاتي وتحمل مسؤولية تعلمهم	16
متوسطة	62.8%	1.055	3.138	تتضمن أهداف المناهج التعليمية تنمية قدرة الطلبة على توظيف التكنولوجيا بفاعلية	17
متوسطة	57.2%	0.958	2.862	تسهم أهداف المناهج التعليمية في تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى الطلبة	18
متوسطة	56.0%	0.968	2.799	تتضمن أهداف المناهج التعليمية تنمية قدرة الطلبة على إدارة الوقت وتنظيم المهام	19
متوسطة	55.7%	0.935	2.787	تسهم أهداف المناهج التعليمية في إعداد الطلبة لامتلاك الكفايات اللازمة للحياة والعمل	20
متوسطة	61.2%	0.557	3.059	الدرجة الكلية للمحور	
المحور الثالث: اتساق أهداف المناهج التعليمية مع التحولات والمتطلبات المستقبلية					
متوسطة	59.5%	1.025	2.977	تتوافق أهداف المناهج التعليمية مع التحولات المتسارعة التي يشهدها المجتمع	21
متوسطة	55.4%	0.921	2.770	تراعي أهداف المناهج التعليمية المتغيرات المتوقعة في طبيعة سوق العمل	22
متوسطة	58.2%	0.957	2.908	تسهم أهداف المناهج التعليمية في إعداد الطلبة للتكيف مع المستجدات المستقبلية	23

24	تتضمن أهداف المناهج التعليمية تنمية قدرة الطلبة على التعامل مع التحولات التكنولوجية المستقبلية	3.167	0.992	63.3%	متوسطة
25	تعزز أهداف المناهج التعليمية استعداد الطلبة لمواجهة التحديات المستقبلية	3.316	1.002	66.3%	متوسطة
26	تتضمن أهداف المناهج التعليمية تنمية التفكير المستقبلي لدى الطلبة	3.046	1.058	60.9%	متوسطة
27	تراعي أهداف المناهج التعليمية المتطلبات المتغيرة للتعليم والعمل في المستقبل	3.006	1.110	60.1%	متوسطة
28	تسهم أهداف المناهج التعليمية في إعداد الطلبة للتعلم والتطور المستمر في ظل المتغيرات المستقبلية	2.977	1.025	59.5%	متوسطة
	الدرجة الكلية للمحور	3.021	0.741	60.4%	متوسطة
المحور الرابع: اتساق أهداف المناهج التعليمية بواقع المتعلم وبيئته المحلية					
29	ترتبط أهداف المناهج التعليمية بواقع الحياة اليومية للطلبة	3.207	1.098	64.1%	متوسطة
30	تراعي أهداف المناهج التعليمية خصائص البيئة المحلية التي يعيش فيها الطلبة	3.414	1.037	68.3%	مرتفعة
31	تعكس أهداف المناهج التعليمية خبرات الطلبة واحتياجاتهم الواقعية	3.341	1.004	66.8%	متوسطة
32	ترتبط أهداف المناهج التعليمية بين التعلم والمواقف الحياتية التي يواجهها الطلبة	3.300	0.849	66.0%	متوسطة
33	تراعي أهداف المناهج التعليمية الخصائص الاجتماعية والثقافية للبيئة المحلية	3.218	0.911	64.4%	متوسطة
34	تعزز أهداف المناهج التعليمية قدرة الطلبة على توظيف معارفهم في مواقف حياتية واقعية	3.207	0.882	64.1%	متوسطة
35	تسهم أهداف المناهج التعليمية في مساعدة الطلبة على فهم البيئة المحيطة بهم	2.925	1.091	58.5%	متوسطة
36	تعزز أهداف المناهج التعليمية قدرة الطلبة على التعامل مع احتياجات حياتهم اليومية	3.138	0.946	62.8%	متوسطة
	الدرجة الكلية للمحور	3.211	0.603	64.2%	متوسطة
	الدرجة الكلية للأداة	3.047	0.527	60.9%	متوسطة

*أقصى درجة للاستجابة (5) درجات

النتائج المتعلقة بالمحور الأول: اتساق أهداف المناهج مع الحاجات والقضايا المجتمعية المعاصرة

يتضح من نتائج الجدول (7) أن المتوسط الحسابي الكلي للمحور الأول المتعلق باتساق أهداف المناهج مع الحاجات والقضايا المجتمعية المعاصرة بلغ (2.921)، بانحراف معياري بلغ (0.695)، وبنسبة مئوية (58.4%)، وبدرجة موافقة متوسطة، مما يدل على أن معلمي المدارس في منطقة مرج بن عامر يقدرّون بدرجة متوسطة مدى اتساق أهداف المناهج التعليمية مع الحاجات والقضايا المجتمعية المعاصرة.

وعلى مستوى الفقرات، جاءت الفقرة (1) التي تنص على «تعكس أهداف المناهج التعليمية احتياجات المجتمع المحلي المعاصرة» في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.190)، ونسبة مئوية (63.8%)، وبدرجة موافقة متوسطة، في حين جاءت الفقرة (7) التي تنص على «تراعي أهداف المناهج التعليمية الخصائص الثقافية والقيمية للمجتمع المحلي» في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (2.770)، ونسبة مئوية (55.4%)، وبدرجة موافقة متوسطة.

ويمكن تفسير ذلك بأن أهداف المناهج تميل إلى التعامل مع الاحتياجات المجتمعية ذات الطابع العام والقيمي، مثل التماسك والمسؤولية والانتماء، أكثر من تعاملها مع القضايا الاجتماعية المتغيرة التي تحتاج إلى استجابة مباشرة ومستمرة. فالقيم العامة أكثر قابلية للاستقرار داخل الأهداف التربوية، في حين أن القضايا المجتمعية المعاصرة تتطلب تحديثاً مستمراً في الأولويات والمضامين، فالعلاقة بين المنهج والمجتمع قد تكون أقوى على مستوى التعريف بالقيم والمبادئ العامة منها على مستوى إعداد الطالب للمشاركة الفعلية في معالجة قضايا مجتمعه. وهذه ملاحظة مهمة؛ لأن المنهج المعاصر لا يكفي بتكوين اتجاهات إيجابية نحو المجتمع، وإنما يفترض أن يساعد المتعلم على فهم مشكلاته وتحليلها واقتراح بدائل للتعامل معها.

النتائج المتعلقة بالمحور الثاني: اتساق أهداف المناهج التعليمية مع المهارات والكفايات اللازمة للحياة والعمل

يتضح من نتائج الجدول (7) أن المتوسط الحسابي الكلي للمحور الثاني المتعلق باتساق أهداف المناهج التعليمية مع المهارات والكفايات اللازمة للحياة والعمل بلغ (3.059)، بانحراف معياري بلغ (0.557)، ونسبة مئوية (61.2%)، وبدرجة موافقة متوسطة، مما يدل على أن معلمي المدارس في منطقة مرج بن عامر يقدرون بدرجة متوسطة مدى اتساق أهداف المناهج التعليمية مع المهارات والكفايات اللازمة للحياة والعمل.

وعلى مستوى الفقرات، جاءت الفقرة (15) التي تنص على «تعزز أهداف المناهج التعليمية مهارات العمل الجماعي والتعاون لدى الطلبة» في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.529)، ونسبة مئوية (70.6%)، وبدرجة موافقة مرتفعة، في حين جاءت الفقرة (11) التي تنص على «تتضمن أهداف المناهج التعليمية تنمية مهارات حل المشكلات لدى الطلبة» في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (2.718)، ونسبة مئوية (54.4%)، وبدرجة موافقة متوسطة.

واللافت في هذا المحور أن مهارات العمل الجماعي والتعاون جاءت في المرتبة الأولى وبدرجة موافقة مرتفعة، تلتها مهارات التعلم الذاتي والإبداع والابتكار، ويمكن تفسير ذلك بأن هذه المهارات أصبحت أكثر حضوراً في الخطاب التربوي وفي الممارسات الصفية الحديثة، كما أنها أسهل نسبياً في الدمج داخل الأنشطة التعليمية والعمل الجماعي والمشروعات والتعلم النشط، ولذلك قد يكون المعلمون أكثر ملاحظة لهذه المهارات مقارنة بمهارات أخرى تتطلب مواقف تعليمية مركبة أو أدوات تقويم أكثر تخصصاً.

النتائج المتعلقة بالمحور الثالث: اتساق أهداف المناهج التعليمية مع التحولات والمتطلبات المستقبلية

يتضح من نتائج الجدول (7) أن المتوسط الحسابي الكلي للمحور الثالث المتعلق باتساق أهداف المناهج التعليمية مع التحولات والمتطلبات المستقبلية بلغ (3.021)، بانحراف معياري بلغ (0.741)، ونسبة مئوية (60.4%)، وبدرجة موافقة متوسطة، مما يدل على أن معلمي المدارس في منطقة مرج بن عامر يقدرون بدرجة متوسطة مدى اتساق أهداف المناهج التعليمية مع التحولات والمتطلبات المستقبلية.

وعلى مستوى الفقرات، جاءت الفقرة (25) التي تنص على «تعزز أهداف المناهج التعليمية استعداد الطلبة لمواجهة التحديات المستقبلية» في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.316)، ونسبة مئوية (66.3%)، وبدرجة موافقة

متوسطة، في حين جاءت الفقرة (22) التي تنص على «تراعي أهداف المناهج التعليمية المتغيرات المتوقعة في طبيعة سوق العمل» في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (2.770)، وبنسبة مئوية (55.4%)، وبدرجة موافقة متوسطة.

وهنا تظهر نقطة تفسيرية مهمة: فالحديث عن المستقبل في أهداف المناهج يبدو أكثر حضوراً من الاستعداد المنهجي المحدد له. فعبارات مثل مواجهة التحديات المستقبلية والتعامل مع التكنولوجيا يمكن أن تكون ذات طبيعة عامة، بينما يتطلب الاستعداد الحقيقي للمستقبل تحديد الكفايات المتغيرة، وفهم سوق العمل، وتنمية القدرة على التعلم المستمر، والتعامل مع عدم اليقين، والمرونة المهنية، ولذلك فإن المتوسط المتوسط للمحور قد يعكس وجود توجه مستقبلي عام في أهداف المناهج، دون أن يكون هذا التوجه قد تحول بصورة كاملة إلى إطار واضح ومتكامل للكفايات المستقبلية.

النتائج المتعلقة بالمحور الرابع: اتساق أهداف المناهج التعليمية بواقع المتعلم وبيئته المحلية

يتضح من نتائج الجدول (7) أن المتوسط الحسابي الكلي للمحور الرابع المتعلق باتساق أهداف المناهج التعليمية بواقع المتعلم وبيئته المحلية بلغ (3.211)، بانحراف معياري بلغ (0.603)، وبنسبة مئوية (64.2%)، وبدرجة موافقة متوسطة، مما يدل على أن معلمي المدارس في منطقة مرج بن عامر يقدرون بدرجة متوسطة مدى اتساق أهداف المناهج التعليمية مع واقع المتعلم وبيئته المحلية.

وعلى مستوى الفقرات، جاءت الفقرة (30) التي تنص على «تراعي أهداف المناهج التعليمية خصائص البيئة المحلية التي يعيش فيها الطلبة» في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.414)، وبنسبة مئوية (68.3%)، وبدرجة موافقة مرتفعة. ويمكن تفسير ذلك بأن قرب الموضوع من خبرة الطالب يجعل اتساقه مع الواقع أكثر وضوحاً للمعلم، كما أن البيئة المحلية تمثل سياقاً مباشراً يمكن للمنهج أن يستند إليه في تقديم الأمثلة والمواقف والأنشطة.

في حين جاءت الفقرة (35) التي تنص على «تسهم أهداف المناهج التعليمية في مساعدة الطلبة على فهم البيئة المحيطة بهم» في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (2.925)، وبنسبة مئوية (58.5%)، وبدرجة موافقة متوسطة.

ومع ذلك فإن بقاء المتوسط الكلي للمحور عند الدرجة المتوسطة رغم احتلاله المرتبة الأولى يحمل دلالة نقدية مهمة، إذ إن الارتباط النسبي بالبيئة المحلية لا يعني بالضرورة أن المناهج قد أصبحت قائمة بصورة قوية على الخبرة الواقعية للمتعلمين، ويؤكد ذلك أن الفقرة المتعلقة بمساعدة الطلبة على فهم البيئة المحيطة بهم جاءت في المرتبة الأخيرة داخل المحور بمتوسط (2.925)، وهذا التباين بين مراعاة البيئة المحلية وتمكين الطالب من فهمها وتفسيرها يوحي بأن المنهج قد يعكس البيئة في بعض مضامينه لكنه قد لا يستثمرها دائماً بوصفها مجالاً للتعلم والاستقصاء وحل المشكلات.

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المعلمين نحو اتساق أهداف المناهج التعليمية مع الحاجات المجتمعية المعاصرة تعزى إلى متغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخدمة) من وجهة نظر المعلمين؟ للإجابة عن السؤال الثاني صيغت فرضية الدراسة والتي نصت على:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في تقديرات المعلمين لمدى اتساق أهداف المناهج التعليمية مع الحاجات المجتمعية المعاصرة من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخدمة).

وقد حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة والجدول (8) يبين ذلك:

جدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على محاور اتساق أهداف المناهج التعليمية مع الحاجات المجتمعية المعاصرة والدرجة الكلية تبعاً لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخدمة

المتغير	المستوى	المحور الأول	المحور الثاني	المحور الثالث	المحور الرابع	الدرجة الكلية
الجنس	ذكر	M	3.125	3.008	3.052	3.057
		SD	0.708	0.332	0.578	0.399
	انثى	M	2.867	3.072	3.013	3.045
		SD	0.684	0.603	0.779	0.557
المؤهل العلمي	بكالوريوس	M	2.754	3.051	2.801	2.953
		SD	0.697	0.392	0.636	0.505
	دبلوم	M	2.460	2.700	2.700	2.711
		SD	0.805	0.447	0.659	0.581
	ماجستير	SD	2.981	3.068	3.083	3.085
		M	0.684	0.610	0.776	0.540
	دكتوراه	SD	3.059	3.186	3.304	3.111
		M	0.666	0.285	0.305	0.211
	أقل من 5 سنوات	M	2.327	2.759	2.545	2.722
		SD	0.481	0.510	0.736	0.464
	من 5- أقل من 10 سنوات	M	2.954	3.115	3.043	3.092
		SD	0.745	0.633	0.703	0.625
سنوات الخدمة	من 10 سنوات- أقل من 15 سنة	M	3.077	2.990	3.092	3.090
		SD	0.640	0.582	0.768	0.546
	15 سنة فأكثر	M	2.967	3.224	3.125	3.101
		SD	0.677	0.412	0.680	0.393

يتضح من الجدول (8) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمدى اتساق أهداف المناهج التعليمية مع الحاجات المجتمعية المعاصرة تبعاً لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخدمة، وللكشف عن دلالة هذه الفروق بين المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية والمحاور الفرعية، أُجري تحليل التباين متعدد المتغيرات بدون تفاعل (MANOVA without Interaction)، كما يتضح من الجدول (9):

جدول (9): تحليل التباين للمحاور والدرجة الكلية تبعاً لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخدمة

مصدر التباين	المحور	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الجنس	المحور الأول	2.979	1	2.979	7.337	0.007*
	المحور الثاني	0.418	1	0.418	1.636	0.203
	المحور الثالث	0.066	1	0.066	0.140	0.709
	المحور الرابع	0.637	1	0.637	1.758	0.187
	الدرجة الكلية	0.035	1	0.035	0.140	0.708
المؤهل العلمي	المحور الأول	2.798	3	0.933	2.297	0.080
	المحور الثاني	1.177	3	0.392	1.534	0.208

0.374	1.045	0.497	3	1.490	المحور الثالث	سنوات الخدمة
0.741	0.417	0.151	3	0.453	المحور الرابع	
0.296	1.243	0.313	3	0.938	الدرجة الكلية	
<0.001*	7.970	3.236	3	9.707	المحور الأول	
0.013*	3.697	0.946	3	2.837	المحور الثاني	
0.023*	3.249	1.545	3	4.634	المحور الثالث	
0.451	0.883	0.320	3	0.960	المحور الرابع	
0.019*	3.392	0.853	3	2.560	الدرجة الكلية	

أولاً: متغير الجنس:

يتضح من نتائج الجدول (9) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تقديرات أفراد عينة الدراسة تعزى إلى متغير الجنس في المحور الأول المتعلق باتساق أهداف المناهج مع الحاجات والقضايا المجتمعية المعاصرة، إذ بلغت قيمة ($F=7.337$) عند مستوى دلالة (0.007)، وكانت الفروق لصالح الذكور، حيث بلغ متوسط تقديراتهم (3.125) مقابل (2.867) للإناث، في حين لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى الجنس في المحور الثاني أو المحور الثالث أو المحور الرابع أو الدرجة الكلية، إذ بلغت مستويات الدلالة على التوالي (0.203)، و(0.709)، و(0.187)، و(0.708)، وجميعها أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، مما يشير إلى عدم وجود اختلاف دال إحصائياً في الدرجة الكلية لتقديرات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير الجنس.

وتكشف هذه النتيجة عن أن أثر الجنس محدود بمجال محدد من مجالات اتساق المناهج، وليس اتجاهاً عاماً يحكم جميع تقديرات المعلمين، وهذه نقطة مهمة في تفسير النتيجة، إذ لا يصح الاستنتاج بأن الذكور لديهم اتجاه أكثر إيجابية بصورة عامة نحو المناهج، لأن الدرجة الكلية لم تظهر فرقاً دالاً إحصائياً، وإنما يبدو أن الاختلاف يتركز في كيفية النظر إلى قدرة المناهج على الاستجابة للقضايا والحاجات المجتمعية المعاصرة.

وقد يكون أحد التفسيرات الممكنة لذلك أن إدراك المعلم للقضايا المجتمعية يتأثر بدرجة احتكاكه بالسياقات الاجتماعية المختلفة وبطبيعة الأدوار والمسؤوليات التي يمارسها داخل المدرسة وخارجها، إلا أن هذا التفسير ينبغي التعامل معه بحذر لأن البيانات الحالية لا تسمح بإثبات أن سبب الفرق يعود إلى الجنس ذاته، فقد تكون هناك متغيرات أخرى مرتبطة به أو متداخلة معه، مثل طبيعة المدرسة، أو موقعها، أو التخصص، أو طبيعة المسؤوليات المهنية، أو الخبرة العملية.

وعليه فإن عدم وجود فروق في الدرجة الكلية يمثل نتيجة أكثر أهمية من الفرق الظاهر في أحد المحاور لأنه يشير إلى أن الاتجاه العام للمعلمين والمعلمات نحو اتساق أهداف المناهج متقارب، وأن الفرق الخاص بالمحور الأول لم يكن واسعاً بما يكفي ليغير التقدير الكلي للأداة، ومن ثم فإن هذه النتيجة لا تدعم تفسيراً يقوم على وجود اختلاف جوهري بين المعلمين والمعلمات في نظرهم إلى المناهج، وإنما تشير إلى اختلاف جزئي ومحدد في أحد أبعاد التقدير.

ثانياً: المؤهل العلمي:

كما يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تعزى إلى متغير المؤهل العلمي في أي من محاور الدراسة أو الدرجة الكلية، إذ بلغت مستويات الدلالة (0.080) للمحور الأول، و(0.208) للمحور الثاني، و(0.374) للمحور الثالث، و(0.741) للمحور الرابع، و(0.296) للدرجة الكلية، وجميعها أكبر من مستوى الدلالة

(0.05)، مما يدل على أن تقديرات أفراد عينة الدراسة لمدى اتساق أهداف المناهج التعليمية مع الحاجات المجتمعية المعاصرة لا تختلف بصورة دالة إحصائياً باختلاف المؤهل العلمي.

وتعد هذه النتيجة من النتائج المهمة لأنها تشير إلى أن اختلاف المستوى الأكاديمي للمعلمين، من البكالوريوس إلى الدراسات العليا، لم يؤد إلى اختلاف جوهري في حكمهم على مدى اتساق أهداف المناهج مع الحاجات المجتمعية المعاصرة، ويمكن تفسير ذلك بأن أهداف المناهج وثائق وسياسات تعليمية مشتركة يتعامل معها جميع المعلمين داخل البيئة المدرسية نفسها، ولذلك فإن المرجعية الأساسية التي يستندون إليها في تكوين آرائهم قد تكون واحدة إلى حد كبير بغض النظر عن مستوى المؤهل العلمي.

كما أن عدم وجود فروق قد يشير إلى أن الاطلاع الأكاديمي المتقدم لا يؤدي بالضرورة، بمفرده، إلى اختلاف في الحكم على اتساق المنهج، فالمعلم الحاصل على درجة ماجستير أو دكتوراه قد يمتلك معرفة أوسع من الناحية النظرية، إلا أن الحكم على المناهج يتأثر كذلك بدرجة التعرض الفعلي للمنهج وطريقة تطبيقه والموارد المتاحة والواقع المدرسي والخبرات المهنية اليومية.

ثالثاً: سنوات الخدمة:

أما بالنسبة لمتغير عدد سنوات الخدمة، فقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المحور الأول، إذ بلغت قيمة ($F=7.970$) عند مستوى دلالة أقل من (0.001)، وفي المحور الثاني بقيمة ($F=3.697$) عند مستوى دلالة (0.013)، وفي المحور الثالث بقيمة ($F=3.249$) عند مستوى دلالة (0.023)، كما ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية بقيمة ($F=3.392$) عند مستوى دلالة (0.019)، في حين لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في المحور الرابع، إذ بلغت قيمة ($F=0.883$) عند مستوى دلالة (0.451)، وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، مما يشير إلى اختلاف تقديرات أفراد عينة الدراسة تبعاً لعدد سنوات الخدمة في المحاور الأول والثاني والثالث والدرجة الكلية، وعدم اختلافها في المحور الرابع.

وأظهرت المقارنات البعدية المتعلقة بمتغير عدد سنوات الخدمة أن الفروق في المحور الأول كانت بين فئة أقل من (5) سنوات وكل من فئة من (5-أقل من 10 سنوات)، وفئة من (10-أقل من 15 سنة)، وفئة أكثر من (15) سنة، وجاءت الفروق لصالح الفئات الأعلى في سنوات الخدمة، كما ظهرت في المحور الثاني فروق بين فئة أقل من (5) سنوات وفئة أكثر من (15) سنة لصالح فئة أكثر من (15) سنة، وفي المحور الثالث ظهرت الفروق بين فئة أقل من (5) سنوات وكل من الفئات الثلاث الأخرى لصالح الفئات الأعلى في سنوات الخدمة، أما في الدرجة الكلية فقد ظهرت الفروق بين فئة أقل من (5) سنوات وكل من فئة من (5-أقل من 10 سنوات)، وفئة من (10-أقل من 15 سنة)، وفئة أكثر من (15) سنة، وجاءت الفروق لصالح الفئات التي تمتلك خمس سنوات خدمة فأكثر.

تزداد أهمية هذه النتيجة عند الرجوع إلى المقارنات البعدية، فقد كانت الفروق في المحور الأول بين المعلمين الذين تقل خبرتهم عن خمس سنوات وجميع الفئات الأعلى خبرة، وجاءت لصالح الفئات الأعلى في سنوات الخدمة، كما ظهرت فروق في المحور الثالث بين فئة أقل من خمس سنوات وجميع الفئات الأخرى لصالح ذوي الخبرة الأعلى، وفي الدرجة الكلية ظهرت الفروق بين فئة أقل من خمس سنوات والفئات التي تمتلك خمس سنوات خدمة فأكثر، وتكشف هذه النتيجة بوضوح عن وجود عتبة خبرة مهنية يبدو عندها إدراك المعلمين لاتساق المناهج أكثر وضوحاً، إذ يظهر الاختلاف بصورة خاصة بين المعلمين الأقل من خمس سنوات وبين من تجاوزوا هذه المدة.

وقد يكون السبب الأكثر منطقية لذلك أن سنوات الخدمة تمنح المعلم فرصة أطول لملاحظة العلاقة بين ما تنص عليه المناهج وما يحتاجه الطلبة فعلياً في حياتهم اليومية، فالمعلم الجديد قد ينظر إلى المنهج بدرجة أكبر من خلال الوثيقة التعليمية والممارسة الصفية المباشرة، بينما يكتسب المعلم الأكثر خبرة قدرة أوسع على مقارنة المنهج عبر سنوات مختلفة وملاحظة التغيرات التي تطرأ على الطلبة والمجتمع وسوق العمل والتكنولوجيا، وبذلك تصبح لديه قاعدة خبرات تسمح له بتكوين حكم أكثر تراكمياً حول مدى ملائمة أهداف المنهج للواقع.

النتائج النهائية للدراسة

توصلت الباحثتان للنتائج التالية:

تتسم درجة اتساق أهداف المناهج التعليمية مع الحاجات المجتمعية المعاصرة بدرجة متوسطة من وجهة نظر المعلمين في منطقة مرج بن عامر.

يأتي اتساق أهداف المناهج التعليمية مع واقع المتعلم وبيئته المحلية في المرتبة الأولى بين محاور الدراسة، بمتوسط حسابي بلغ (3.211).

يأتي اتساق أهداف المناهج التعليمية مع المهارات والكفايات اللازمة للحياة والعمل في المرتبة الثانية، وبدرجة متوسطة بلغت (3.059).

تتسم درجة اتساق أهداف المناهج التعليمية مع التحولات والمتطلبات المستقبلية بدرجة متوسطة، بمتوسط حسابي بلغ (3.021).

يمثل اتساق أهداف المناهج مع الحاجات والقضايا المجتمعية المعاصرة أضعف محاور الدراسة، بمتوسط حسابي بلغ (2.921).

لا تختلف تقديرات المعلمين لمدى اتساق أهداف المناهج التعليمية مع الحاجات المجتمعية المعاصرة في الدرجة الكلية باختلاف الجنس، على الرغم من ظهور فرق دال إحصائياً في المحور المتعلق بالحاجات والقضايا المجتمعية المعاصرة لصالح المعلمين الذكور.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المعلمين تعزى إلى المؤهل العلمي في أي من محاور الدراسة أو في الدرجة الكلية.

تمثل سنوات الخدمة المتغير الأكثر ارتباطاً باختلاف تقديرات المعلمين في الدراسة فقد ظهرت فروق دالة إحصائياً في المحاور الأول والثاني والثالث وفي الدرجة الكلية، بينما لم تظهر فروق في المحور الرابع، وقد كانت الفروق بصورة أساسية بين المعلمين الذين تقل خدمتهم عن خمس سنوات والفئات الأعلى خبرة، وجاءت لصالح المعلمين ذوي سنوات الخدمة الأعلى.

توصيات الدراسة

في ضوء نتائج الدراسة توصي الباحثتان بما يأتي:

مراجعة أهداف المناهج التعليمية وتحديثها بصورة دورية في ضوء الحاجات المجتمعية المعاصرة والتحوليات الاجتماعية والمهنية والتكنولوجية، عبر مواءمة أكثر شمولاً بين أهداف المناهج ومتطلبات المجتمع.

إعادة بناء أهداف المناهج المتعلقة بالقضايا والحاجات المجتمعية المعاصرة وذلك من خلال تضمين أهداف واضحة تتناول المشكلات والقضايا الاجتماعية الراهنة، وتنمي المسؤولية الاجتماعية، وتشجع الطلبة على المشاركة الإيجابية وخدمة المجتمع وتنميته.

تعزيز حضور الخصائص الثقافية والقيمية للمجتمع المحلي في أهداف المناهج وذلك من خلال تضمين أهداف تعكس خصوصية المجتمع المحلي وقيمه وتحدياته مع المحافظة على انفتاح المتعلم على المتغيرات الوطنية والعالمية.

إعادة التوازن بين المهارات المختلفة التي تستهدفها المناهج، بحيث لا يقتصر التركيز على العمل الجماعي والإبداع والتعلم الذاتي، وإنما يمتد بصورة أكثر وضوحاً إلى حل المشكلات، واتخاذ القرار، وإدارة الوقت، والتخطيط.

تعزيز البعد المستقبلي في أهداف المناهج التعليمية وذلك من خلال تضمين أهداف تستجيب بصورة مباشرة للمتغيرات المتوقعة في سوق العمل، وتدعم التفكير المستقبلي، والقدرة على التكيف مع المستجدات، والتعلم والتطور المستمر، والتعامل مع التحولات التكنولوجية.

ربط أهداف المناهج بصورة أكثر وضوحاً بمتطلبات سوق العمل المستقبلية وذلك من خلال إشراك الجهات ذات العلاقة بسوق العمل والخبراء وأصحاب الاختصاص عند مراجعة أهداف المناهج وتطويرها.

المراجع:

الشمري، ع. النجم، س. (2024). مستوى تحقيق مناهج العلوم للمرحلة المتوسطة لمهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر المدرسات. مجلة الشرق الأوسط للعلوم التربوية والنفسية، 4(3)، 64-73.

Al-Shammari, A., & Al-Najm, S. (2024). The extent to which middle-school science curricula achieve twenty-first-century skills from female teachers' perspectives. Middle East Journal of Educational and Psychological Sciences, 4(3), 64-73.

الشيخ، ع. (2019). أسس الهدم والبناء والتغيير في المناهج الدراسية. مجلة بحوث ودراسات الطفولة، 1(2)، 86-111. <http://search.mandumah.com/Record/1217875>

Al-Sheikhi, A. (2019). Foundations of dismantling, construction, and change in school curricula. Journal of Childhood Research and Studies, 1(2), 86-111. <http://search.mandumah.com/Record/1217875>

العبيداني، م. (2022). درجة توافر مهارات القرن الحادي والعشرين في كتب الدراسات الاجتماعية للصف الثاني عشر من مرحلة التعليم ما بعد الأساسي بسلطنة عمان. مجلة المناهج وطرق التدريس، 1(8)، 61-85. <https://doi.org/10.26389/AJSRP.D200222>

Al-Ubaidani, M. (2022). The extent to which twenty-first-century skills are available in grade twelve social studies textbooks in post-basic education in the Sultanate of Oman. Journal of Curriculum and Teaching Methodology, 1(8), 61-85. <https://doi.org/10.26389/AJSRP.D200222>

العتيق، ع. (2019). ملائمة المناهج الدراسية للتحولات الاجتماعية في ضوء الرؤية الوطنية. مجلة العلوم التربوية، 31(4)، 55-78.

Al-Atiq, A. (2019). The suitability of school curricula for social transformations in light of the national vision. Journal of Educational Sciences, 31(4), 55-78.

العتيق، ل. السعدون، ب. (2019). ملائمة الناهج الدراسية للتحويلات الاجتماعية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030. مجلة كلية التربية، 35 (11)، 43-62. <http://search.mandumah.com/Record/1035114>

Al-Atiq, L., & Al-Saadoun, B. (2019). The suitability of school curricula for social transformations in light of Saudi Arabia's Vision 2030. Journal of the Faculty of Education, 35(11), 43-62. <http://search.mandumah.com/Record/1035114>

العساف، ر. (2024). تحديات تطبيق المناهج التعليمية الجديدة في المرحلة الأساسية في العاصمة عمان من وجهة نظر المعلمين. مجلة جامعة عمان العربية للبحوث، 9 (3)، 172-189.

Al-Assaf, R. (2024). Challenges of implementing new educational curricula at the basic stage in Amman from teachers' perspectives. Amman Arab University Journal for Research, 9(3), 172-189.

الغامدي، س. العمري، ن. (2025). مبادئ توجيهية لتصميم وحدات تعليمية وفق المعايير الوطنية لمجال تعلم الرياضيات. المجلة السعودية للعلوم التربوية، 2(19)، 113-132. <http://dx.doi.org/10.33948/sjes-ksu-2-19-6>

Al-Ghamdi, S., & Al-Omari, N. (2025). Guidelines for designing instructional units according to national standards for mathematics learning. Saudi Journal of Educational Sciences, 2(19), 113-132. <http://dx.doi.org/10.33948/sjes-ksu-2-19-6>

المطيري، ن. (2020). تقويم منهج الدراسات الاجتماعية والوطنية في ضوء متطلبات الأمن الفكري في المرحلة الثانوية. مجلة البحث العلمي في التربية، 21(2)، 254-295.

Al-Mutairi, N. (2020). Evaluation of the social and national studies curriculum in light of intellectual security requirements at the secondary stage. Journal of Scientific Research in Education, (21), 254-295.

المفتي، م. (2021). المناهج ومهارات القرن الحادي والعشرين المجلة الدولية للمناهج والتربية التكنولوجية. المجلة الدولية للمناهج والتربية التكنولوجية، 2(1)، 44-48. <https://doi.org/10.21608/ijcte.2021.164180>

Al-Mufti, M. (2021). Curricula and twenty-first-century skills. International Journal of Curriculum and Technological Education, 2(1), 44-48. <https://doi.org/10.21608/ijcte.2021.164180>

بريكي، أ. (2026). نحو جودة الكفايات المهنية وصناعة المناهج وأساليب التدريس الحديثة في التعليم الجامعيين الواقع والتحديات. International Journal of Humanities and Educational Research، 8 (1) ، 330-347. <http://dx.doi.org/10.47832/2757-5403.36.20>

Briki, A. (2026). Toward quality professional competencies, curriculum development, and modern teaching methods in university education: Reality and challenges. International Journal of Humanities and Educational Research, 8(1), 330-347. <http://dx.doi.org/10.47832/2757-5403.36.20>

بشمانى، ش. (2014). دراسة تحليلية مقارنة للصيغ المستخدمة في حساب حجم العينة العشوائية. مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، 36 (5)، 85-100.

Bashmani, Sh. (2014). A comparative analytical study of formulas used to calculate random sample size. Tishreen University Journal for Research and Scientific Studies, 36(5), 85–100.

تميم، ر. (2025). رؤية مقترحة لتطوير مقرر المناهج الدراسية في ضوء السلوك الأخلاقي والقيمي لمواجهة تحديات العصر في كلية التربية النوعية. المجلة العربية للقياس والتقويم، 6 (11)، 72-91.
<http://search.mandumah.com/Record/1550591>

Tamim, R. (2025). A proposed vision for developing the curricula course in light of ethical and value-based behavior to address contemporary challenges in the Faculty of Specific Education. Arab Journal of Measurement and Evaluation, 6(11), 72–91.
<http://search.mandumah.com/Record/1550591>

جاسم، إ. سكران، ن. (2024). جودة المناهج الدراسية في إطار الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة من وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية. مجلة العلوم التربوية والنفسية. (157)، 147-186.
<http://search.mandumah.com/Record/1511098>

Jasim, I., & Sukran, N. (2024). The quality of school curricula within the framework of the fourth Sustainable Development Goal from primary-school teachers' perspectives. Journal of Educational and Psychological Sciences, (157), 147–186.
<http://search.mandumah.com/Record/1511098>

سعادة، ج. العملة، ف. (2020). المناهج: تصميمها، تنفيذها، تقويمها، وتطويرها. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

Saadeh, J., & Al-Amleh, F. (2020). Curricula: Design, implementation, evaluation, and development. Dar Al-Masirah for Publishing, Distribution and Printing.

عبد السلام، س. ديلمي، ر. (2025). المناهج الدراسية في خدمة المجتمع والتربية - مقارنة استشرافية للتكامل التربوي - الاجتماعي. مجلة جودة الخدمة العمومية. مجلد 8 (2). 26-42.

Abdel Salam, S., & Dailami, R. (2025). School curricula in the service of society and education: A forward-looking approach to educational and social integration. Journal of Public Service Quality, 8(2), 26–42.

عرار، ر. أ. ص. (2023). مناهج التربية الإسلامية والثقافة الإسلامية بين الواقع والمأمول. المجلة العلمية - كلية التربية - جامعة أسيوط، 39(5)، 238-254.

Arar, R. A. S. (2023). Islamic education and Islamic culture curricula between reality and aspirations. Scientific Journal of the Faculty of Education, Assiut University, 39(5), 238–254.

علي، إ. (2021). المناهج الدراسية ومهارات القرن الحادي والعشرين. مجلة العلوم التربوية، مجلد 29، 123-140.
<http://search.mandumah.com/Record/1178967>

Ali, I. (2021). School curricula and twenty-first-century skills. Journal of Educational Sciences, 29, 123–140. <http://search.mandumah.com/Record/1178967>

عويد، ح. ن. عبود، ص. ك. (2025). اتجاهات مدرسي الاجتماعيات نحو استخدام مهارات القرن الحادي والعشرين في المرحلة المتوسطة. مجلة كلية التربية، 60(2)، 417-434.
<https://doi.org/10.31185/edu.Vol60.Iss2.4409>

Owaid, H. N., & Abboud, S. K. (2025). Social studies teachers' attitudes toward the use of

twenty-first-century skills at the middle-school stage. *Journal of the College of Education*, 60(2), 417–434. <https://doi.org/10.31185/edu.Vol60.Iss2.4409>

مجمع اللغة العربية. المعجم الوسيط. القاهرة: دار المعارف، 2006، ج 2، ص. 765.

Academy of the Arabic Language. (2006). *Al-Mu‘jam Al-Wasit [The Intermediate Dictionary]* (Vol. 2, p. 765). Cairo: Dar Al-Maaref.

محاسيس، ن. (2023). دور معلمي المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية في محافظة جرش، في تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين والتحديات المستقبلية التي تواجههم، من وجهة نظر مديري المدارس. جرش للبحوث والدراسات، 24، 179–210. <http://search.mandumah.com/Record/1582109>

Mahasis, N. (2023). The role of basic-stage teachers in public schools in Jerash Governorate in promoting twenty-first-century skills and the future challenges they face from school principals' perspectives. *Jerash for Research and Studies*, 24, 179–210. <http://search.mandumah.com/Record/1582109>

وزارة التربية والتعليم، 2024–2025. <https://shkifut.education.gov.il/home>

Ministry of Education. (2024–2025). <https://shkifut.education.gov.il/home>

Aytaç, A. (2023). Teachers' perceptions of curriculum changes and their implications for instructional practices. *International Journal of Innovative Approaches in Education*, 7(2), 45–60.

Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university* (4th ed.). McGraw-Hill.

Buday, D. L., & Galigao, R. P. (2025). Cross-cultural analysis of socioeconomic inequalities in education. *International Journal of Global Community*, 8(2), 173–196. <https://doi.org/10.33473/ijgc-ri.v8i2.270>

El-Annan, S. H., & Hassoun, R. A. (2025). Teachers' perceptions of curriculum alignment, professional development, and teaching practices. *International Journal of Instruction*, 18(3), 141–158.

National Library of Israel. (n.d.). مرج بن عامر. <https://www.nli.org.il/ar/a-topic/987007474167805171>

National Library of Israel. (n.d.). Marj Ibn Amer. <https://www.nli.org.il/ar/a-topic/987007474167805171>

Organization for Economic Co-operation and Development (OECD). (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/54ac7020-en>

Organization for Economic Co-operation and Development (OECD). (2025). *OECD skills outlook 2025: Building the skills of the 21st century for all*. <https://doi.org/10.1787/26163cd3-en>

Semercioglu, M. (2025). Alignment of the science curriculum with 21st-century educational goals: Teachers' evaluations. *Education Mind*, 4(1), 77–89. <https://doi.org/10.58583/EM.4.1.7>

UNESCO. (2023). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO Publishing.

الملاحق:

الاستبيان

استبانة: مدى اتساق أهداف المناهج التعليمية مع الحاجات المجتمعية المعاصرة من وجهة نظر المعلمين في منطقة مرج بن عامر.

أولاً: البيانات الأساسية

الجنس:

ذكر

أنثى

المؤهل العملي:

بكالوريوس

دبلوم

ماجستير

دكتوراة

سنوات الخدمة:

أقل من 5 سنوات

5-10 سنوات

11-15 سنوات

15 سنة فأكثر

المحور الأول					
اتساق أهداف المناهج مع الحاجات والقضايا المجتمعية المعاصرة					
أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة	
تعكس أهداف المناهج التعليمية احتياجات المجتمع المحلي المعاصرة.					
تتضمن أهداف المناهج التعليمية معالجة القضايا الاجتماعية التي يواجهها المجتمع.					
تعزز أهداف المناهج التعليمية وعي الطلبة بالقضايا المجتمعية المعاصرة.					
تسهم أهداف المناهج التعليمية في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى الطلبة.					
تعزز أهداف المناهج التعليمية القيم التي تدعم التماسك المجتمعي.					
تشجع أهداف المناهج التعليمية الطلبة على المشاركة الإيجابية في المجتمع.					
تراعي أهداف المناهج التعليمية الخصائص الثقافية والقيمية للمجتمع المحلي.					
تستجيب أهداف المناهج التعليمية للتغيرات الاجتماعية التي يشهدها المجتمع.					
تسهم أهداف المناهج التعليمية في إعداد الطلبة للتعامل مع المشكلات المجتمعية.					
تعزز أهداف المناهج التعليمية اتجاهات الطلبة نحو خدمة المجتمع وتنميته.					
المحور الثاني					
أوافق	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق	

بشدة				بشدة	اتساق أهداف المناهج التعليمية مع المهارات والكفايات اللازمة للحياة والعمل
					تتضمن أهداف المناهج التعليمية تنمية مهارات حل المشكلات لدى الطلبة.
					تتضمن أهداف المناهج التعليمية تنمية مهارات التفكير النقدي لدى الطلبة.
					تعزز أهداف المناهج التعليمية قدرات الطلبة على الإبداع والابتكار.
					تتضمن أهداف المناهج التعليمية تنمية مهارات التواصل الفعال لدى الطلبة.
					تعزز أهداف المناهج التعليمية مهارات العمل الجماعي والتعاون لدى الطلبة.
					تشجع أهداف المناهج التعليمية الطلبة على التعلم الذاتي وتحمل مسؤولية تعلمهم.
					تتضمن أهداف المناهج التعليمية تنمية قدرة الطلبة على توظيف التكنولوجيا بفاعلية.
					تسهم أهداف المناهج التعليمية في تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى الطلبة.
					تتضمن أهداف المناهج التعليمية تنمية قدرة الطلبة على إدارة الوقت وتنظيم المهام.
					تسهم أهداف المناهج التعليمية في إعداد الطلبة لامتلاك الكفايات اللازمة للحياة والعمل.
لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة	المحور الثالث اتساق أهداف المناهج التعليمية مع التحولات والمتطلبات المستقبلية
					تتوافق أهداف المناهج التعليمية مع التحولات المتسارعة التي يشهدها المجتمع.
					تراعي أهداف المناهج التعليمية المتغيرات المتوقعة في طبيعة سوق العمل.
					تسهم أهداف المناهج التعليمية في إعداد الطلبة للتكيف مع المستجدات المستقبلية.
					تتضمن أهداف المناهج التعليمية تنمية قدرة الطلبة على التعامل مع التحولات التكنولوجية المستقبلية.
					تعزز أهداف المناهج التعليمية استعداد الطلبة لمواجهة

					التحديات المستقبلية.
					تتضمن أهداف المناهج التعليمية تنمية التفكير المستقبلي لدى الطلبة.
					تراعي أهداف المناهج التعليمية المتطلبات المتغيرة للتعليم والعمل في المستقبل.
					تسهم أهداف المناهج التعليمية في إعداد الطلبة للتعلم والتطور المستمر في ظل المتغيرات المستقبلية.
لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة	المحور الرابع اتساق أهداف المناهج التعليمية بواقع المتعلم وبيئته المحلية
					ترتبط أهداف المناهج التعليمية بواقع الحياة اليومية للطلبة.
					تراعي أهداف المناهج التعليمية خصائص البيئة المحلية التي يعيش فيها الطلبة.
					تعكس أهداف المناهج التعليمية خبرات الطلبة واحتياجاتهم الواقعية.
					ترتبط أهداف المناهج التعليمية بين التعلم والمواقف الحياتية التي يواجهها الطلبة.
					تراعي أهداف المناهج التعليمية الخصائص الاجتماعية والثقافية للبيئة المحلية.
					تعزز أهداف المناهج التعليمية قدرة الطلبة على توظيف معارفهم في مواقف حياتية واقعية.
					تسهم أهداف المناهج التعليمية في مساعدة الطلبة على فهم البيئة المحيطة بهم.
					تعزز أهداف المناهج التعليمية قدرة الطلبة على التعامل مع احتياجات حياتهم اليومية.

دور الإعلام العراقي في تعزيز الاستقرار المجتمعي (دراسة تحليلية)

إياد محمد طعمة الطليباوي¹

¹ كلية الإمام الكاظم للعلوم الإسلامية الجامعة، أقسام ميسان، العراق.

البريد الإلكتروني: ayad.mohamed@iku.edu.iq

HNSJ, 2026, 7(11); <https://doi.org/10.53796/hnsj711/30>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/711/30>

تاريخ النشر: 2026/11/01م

تاريخ القبول: 2026/10/17م

تاريخ الاستقبال: 2026/10/10م

المستخلص

يهدف البحث إلى تحليل دور وسائل الإعلام العراقية في تعزيز الاستقرار المجتمعي، وبيان إسهامها في نشر الوعي وثقافة التسامح والتعايش، ومواجهة الشائعات والمعلومات المضللة وخطاب الكراهية. اعتمد البحث المنهج الوصفي التحليلي، مستنداً إلى نظرية الاعتماد على وسائل الإعلام، من خلال تناول عينة قصدية من المواد الإخبارية والمقالات الصحفية والبرامج التلفزيونية والمحتوى المنشور في المواقع الإخبارية العراقية المرتبط بقضايا الاستقرار المجتمعي. وتشير القراءة التحليلية إلى أن الإعلام يسهم في دعم التماسك الاجتماعي عبر تقديم معلومات موثوقة، وإتاحة الحوار بين مكونات المجتمع، وإبراز القيم المشتركة وتعزيز المواطنة. كما يتكامل دور الصحافة في التحليل والتفسير مع دور التلفزيون في الحوار والتغطية المباشرة، ودور المواقع الإخبارية في سرعة التحديث والتفاعل مع الجمهور. ويتوقف هذا الإسهام على مهنية المعالجة الإعلامية ودقتها واستقلاليتها؛ إذ قد يؤدي الاستقطاب والإثارة وضعف التحقق من الأخبار إلى تعميق الانقسامات والتوترات. ويوصي البحث بتعزيز الموضوعية وأخلاقيات العمل الإعلامي، وتطوير مهارات التحقق من المعلومات وإدارة الأزمات، وإنتاج برامج وحملات تدعم الحوار والتسامح والوحدة الوطنية، وإجراء دراسات دورية لتقويم الخطاب الإعلامي العراقي وآثاره الاجتماعية.

الكلمات المفتاحية: الإعلام العراقي، دور الإعلام، الاستقرار المجتمعي.

The Role of Iraqi Media in Promoting Societal Stability: An Analytical Study

Ayad Mohamed Tuama Al-Tulaibawi¹

¹ Imam Al-Kadhim University College for Islamic Sciences, Maysan Departments, Iraq.

Ph.D. in Journalism and Media Studies / Lecturer. Email: ayad.mohamed@iku.edu.iq

HNSJ, 2026, 7(11); <https://doi.org/10.53796/hnsj711/30>

Arabic Scientific Research Identifier: <https://arsri.org/10000/711/30>

Received at 10/10/2026

Accepted at 17/10/2026

Published at 01/11/2026

Abstract

This study analyzes the role of Iraqi media in promoting societal stability, examining its contribution to public awareness, tolerance and coexistence, and to countering rumors, misinformation and hate speech. It adopts a descriptive-analytical approach informed by media dependency theory, examining a purposive sample of news reports, newspaper articles, television programs and content published on Iraqi news websites concerning societal stability. The analysis suggests that media can support social cohesion by providing reliable information, enabling dialogue among different social groups, highlighting shared values and strengthening citizenship. The analytical and explanatory role of the press complements television's role in dialogue and live coverage and news websites' capacity for rapid updates and audience interaction. These contributions depend on the professionalism, accuracy and independence of media coverage, whereas polarization, sensationalism and inadequate verification may deepen divisions and tensions. The study recommends strengthening objectivity and media ethics, developing fact-checking and crisis-management skills, producing programs and campaigns that promote dialogue, tolerance and national unity, and conducting periodic studies to assess Iraqi media discourse and its social implications.

Keywords: Iraqi media; role of media; societal stability.

المقدمة

للإعلام دورٌ فريدٌ وقوي جدًا يؤديه هنا من خلال تحديد الصورة الاجتماعية، وخلق الوعي لدى الناس، وتعزيز الروابط الاجتماعية بين مختلف فئات المجتمع. حيث يعمل الإعلام على بناء وعاءٍ مُستديرٍ يرفع مستوى الوعي، وكذلك يندمج بسلاسة في نسيج مواطني المجتمع، بما يسهم بكفاءة في استقرارهم وقابليتهم للحياة. سواء باستخدام قنوات الإعلام التقليدي مثل الصحف والمجلات والتلفزيون، أو منصات الإعلام الرقمي الحديثة عبر المواقع الإلكترونية وغيرها من وسائل التواصل الاجتماعي، بالإضافة إلى توجهه في إيصال الرسالة بشكل واضح يعكس وعي الجمهور (الأفراد والجماعات) بما يفضي إلى كيفية تصرفهم مع الآخرين في حياتهم اليومية. ومن الواضح أن التغطية الإعلامية الإيجابية تعزز شعور الانتماء والوحدة على المستوى الوطني. ويتحقق ذلك تحديدًا عبر نشر معلومات دقيقة وموثوقة تساعد على تصحيح المفاهيم غير الصحيحة، وإزالة الأسباب الكامنة لسوء الفهم عبر قطاعات المجتمع.

كما يؤدي الإعلام دورًا مهمًا في إبراز القيم المشتركة التي توحد أفراد المجتمع ككل، والدعوة إلى التسامح والانفتاح على الآخرين، بما يوفران معًا قدرًا من التوازن اللازم للنمو السليم والتقدم لأي مجتمع.

ويُنظر إلى الإعلام، بجميع أشكاله وأنواعه، سواء التقليدي (كما في الصحف والمجلات) أو الرقمي (عبر الإنترنت أو وسائل التواصل الاجتماعي)، على أنه جسرٌ مهم بين مختلف الأفكار والآراء المتعارضة. وإضافةً إلى ذلك، يعكس مخاوف الناس وأحلامهم وآمالهم في الغد. لذلك يُعدّ الإعلام عنصرًا مناسبًا وركيزةً أساسية، وهما ضروريان لتحقيق التوفيق بين الجهود وتوحيد الرؤى لخدمة الأهداف المشتركة التي يسعى كل فرد في المجتمع إلى تحقيقها، مهما كان تصنيفه أو قطاعه.

ومن ثم فإن تأثيره العميق جدًا في تشكيل العلاقات الاجتماعية وتعزيز السلم الاجتماعي هو ما يجعل الإعلام أداة لا يمكن الاستغناء عنها. وبالمثل، يُعدّ الإعلام أداة قوية ورائعة لتعزيز ثقافة الحوار والتواصل بفعالية مع جميع مكونات المجتمع، بما يفضّل انخفاض احتمال التصعيد والمواجهة. ويوسع فرص التوافق والتناغم بين الأطراف، ويعزز روح العمل معًا نحو هدف واحد، وهو ما يخلق بدوره بيئة اجتماعية سليمة مناسبة للمضي قدمًا نحو تحقيق التقدم والازدهار في مجالات شتى. وبالنظر إلى الصعوبات المتصاعدة التي يواجهها الإعلام في الأزمنة المعاصرة، ينبغي تحديد سبل فعّالة بشكل أوضح وأكثر تحديدًا لدعم منظومته الإيجابية في العمل. ولا بد من القيام بذلك عبر جهودٍ منسقة وحازمة لوقف تضليل الإعلام وضمان شفافية حقيقية تتيح قدرًا من الوصول إلى المعلومات الواقعية. كما أن زيادة مسؤولية الإعلام تجاه المجتمع عنصرٌ يمكن دون شك عدم تجاهله. فإذا استُخدم الإعلام بمسؤولية وبشكل بناء وإيجابي وواضح، يصبح متغيرًا لا غنى عنه، ويساعد بلا ريب على بناء مجتمعٍ مستقر ومتوازن قائم على أسس راسخة من الثقة، والفهم المتبادل، وعلاقات تنبني على القيم الجوهرية للعدالة والتسامح. فالمكانة تتعلق بالحق، لذا فإن الإعلام الهادف والأهداف المحددة ليس فقط ناقلًا للأخبار أو توزيعًا للمعلومات بعيدًا عن الوضع القائم، الذي يؤدي إلى إعادة تشكيل التوازن الاجتماعي العميق بما يراعي حقوق جميع أطراف المجتمع فحسب، بل يعززان كذلك قدرته الفريدة على الصمود بأشكال مختلفة وتحديات متباينة.

مشكلة البحث

تتمثل المشكلة في أن وسائل الإعلام أصبحت أكثر كفاءة في التلاعب بانتباه الجمهور وتوجيه اتجاهاته العامة نحو القضايا الاجتماعية. وهذا ما يحافظ على عملها باتجاه تحقيق الاستقرار الاجتماعي؛ وعلى العكس من ذلك، فإن ممارسات الإعلام غير المهنية تعمل على نشر معلومات مضللة ومؤامرات، بالإضافة إلى ترسيخ خطاب الكراهية، وتوسيع حدة

التوترات والانقسامات في المجتمعات المستقرة. وعليه، يتم تحديد إشكالية البحث من خلال هذا السؤال: ما دور وسائل الإعلام في تحسين الاستقرار الاجتماعي؟

أهمية البحث:

تتبع أهمية البحث من كونه يتناول موضوعاً يقع عند مفترق طرق بين الإعلام والمجتمع والتماسك الاجتماعي، فضلاً عن تقدير الوظائف الاجتماعية لكيانات الإعلام وإسهامها في معالجة الأزمات الراهنة والانقسامات المجتمعية.

كما يكتسب هذا الدراسة أهمية لعدة أسباب:

توضيح دور وسائل الإعلام في تحسين الاستقرار الاجتماعي
يشكل الإعلام دوراً رئيسياً من أجل بناء ثقافة القبول والتسامح والحد من النزعة الطائفية الضيقة.

أهداف الدراسة

الوقوف على إمكانية إسهام وسائل الإعلام في تعزيز الاستقرار الاجتماعي، وفهم كيفية استخدام الإعلام كأداة للتماسك والسلام الاجتماعي. ويندرج ذلك ضمن ما يلي:

فهم الاستقرار الاجتماعي وأبعاده.

مفهوم تحديد دور الإعلام ووظائفه لوسائل التواصل الاجتماعي.

دراسة كيفية تدخل الإعلام في التماسك الاجتماعي.

رصد أهمية الإعلام في تعزيز الاندماج الاجتماعي.

تحديد دور الإعلام في تعزيز الحوار والتسامح وقبول الآخرين.

دور الإعلام في مواجهة الشائعات والأخبار الكاذبة.

الإعلام: كيف ينبغي أن يتعامل الإعلام مع خطاب الكراهية والتعصب/عدم التسامح؟

أسئلة البحث

ماذا يفعل الإعلام من أجل الاستقرار الاجتماعي وكيف يعملون معاً؟

ما أهم وظائف الإعلام في المصالحة التي تُسهل الاستقرار الاجتماعي؟

ما دور الإعلام في دعم التعايش المجتمعي والتناغم الاجتماعي؟

ما ردّهم في الإعلام إزاء الشائعات والتخمينات التي تُهدد النظام العام؟

كيف يمكن للإعلام أن يدعم تجنب خطاب الكراهية وعدم التسامح؟

ما الدور الذي يمكن أن يضطلع به الإعلام في خلق ثقافة الحوار وقبول الآخر؟

ما أبرز التحديات التي تواجهها وسائل الإعلام في دورها للحفاظ على الاستقرار الاجتماعي؟

منهجية البحث

استخدم الباحث المنهج الوصفي-التحليلي: حيث قام الباحث بتحليل عينة من المواد الإخبارية والمقالات، وكذلك بعض البرامج ضمن عدد من وسائل الإعلام الفضائية العراقية؛ فعلى سبيل المثال بعض الصحف المحلية التي نُشرت في العراق، والتي تتبنى هذا النوع من الخطاب.

مجتمع البحث وعينته:

تشكل مجتمع البحث من مجموعة من وسائل الإعلام الفضائية العراقية وعدد من الصحف المحلية. وقد استخدمنا أخذ العينات القصدية لاختيار المواد الإخبارية والمقالات التي اعتبرناها الأكثر أهمية.

مفاهيم ومصطلحات البحث

الدور: تجميع لمجموعة من الوظائف والمهام والتوقعات المحددة ومعايير مرتبطة بالحالة أو المؤسسة التابعة لمكان بقعة محددة على وجه الأرض وهو المجتمع.

تعريف الإعلام: هو الأسلوب الذي تُنتج به هذه المواد وتُرسل وتُتاح لعدد واسع من الناس عبر وسائل إعلام مختلفة الاستقرار الاجتماعي: التماسك والتوازن النسبي في المجتمع، أو غياب التباينات الكبيرة، استناداً إلى التعايش السلمي مع احترام القانون، والتسامح إزاء تنوع المجتمع، والحد من الصراعات والانقسامات.

النظريات المستخدمة

يرى عالم الاجتماع الفرنسي (بودر يارد) أن النظريات الإعلامية المعروفة في أدبيات علم الاتصال لم تعد مسلماتها ومركزاتها الفكرية كافية في تفسير التغيرات التي طرأت على بنية مجتمعات الحداثة وما بعد الحداثة، الأمر الذي يدفعنا إلى تطوير نظرية إعلامية جديدة تكون أكثر قدرة في تفسير ما طرأ على هذه المجتمعات من تغيرات سياسية، واجتماعية، وثقافية، ومع ذلك فإننا مضطرون إلى الاعتماد على النظريات الإعلامية المعروفة حتى تتضح معالم النظرية الاتصالية التي دعا إليها بودر يارد. (عبد الله ممدوح مبارك الرعود، 2012)

نظرية الاعتماد على وسائل الاعلام:

من أكثر النظريات التي تناسب الدراسة (نظرية الاعتماد على وسائل الاعلام) باعتبارها تركز على الوسيلة ودرجة أهميتها لدى الفرد لكي يستقي منها المعلومات.

والنقطة المهمة في هذه النظرية هي أن وسائل الاعلام ستؤثر في الناس إلى الدرجة التي يعتمدون فيها على معلومات تلك الوسيلة. (صالح خليل ابو اصبع، 1999)

وكما يوحي اسم النظرية فإن العلاقة الرئيسية التي تحكمها، هي علاقة الاعتماد بين وسائل الاعلام والنظام الاجتماعي والجمهور، وقد تكون هذه العلاقة مع وسائل الاعلام جميعها، أو مع أجزائها. (حسن عماد مكوي، ليلي حسين السيد، 1998)

وتعتبر نظرية الاعتماد على وسائل الاعلام نظرية شاملة، حيث تقدم نظرة كلية للعلاقة بين الاتصال والرأي العام، وتتجنب الاسئلة البسيطة عما إذا كانت وسائل الاتصال لها تأثير كبير على المجتمع، واهم ما أضافته النظرية أن المجتمع يؤثر في وسائل الاتصال. (بسيوني ابراهيم حمادة، 1996)

ومن الاهداف الرئيسية لهذه النظرية تفسير لماذا يكون لوسائل الاتصال الجماهيرية أحيانا تأثير قوية ومباشرة وأحيانا أخرى تأثيرات غير مباشرة وضعيفة نوعا ما .

وتعتمد فكرة هذه النظرية على أن استخدامنا لوسائل الاتصال لا يتم بمعزل من تأثيرات النظام الاجتماعي الذي نعيش فيه نحن ووسائل الاتصال , والطريقة التي نستخدم فيها وسائل الاتصال وتفاعل بها مع تلك الوسائل تتأثر بما نتعلمه من المجتمع , كما إننا نتأثر بما سيحدث في اللحظة التي نتعامل فيها مع وسائل الاتصال. (محمود حسن اسماعيل, 2003) لذلك فإن أي دراسة نتلقاها من وسائل الاتصال قد يكون لها نتائج مختلفة , اعتمادا على خبراتنا السابقة عن الموضوع , وتأثير الظروف الاجتماعية المحيطة .

المبحث الأول الاطار النظري للإعلام والاستقرار المجتمعي

مفهوم الإعلام

تشير وسائل الإعلام إلى جميع الطرق والمنصات التي تنقل المعلومات والأفكار والقرارات من مصدر إلى جمهور معين بهدف تثقيف المجتمع بهذه المعرفة، بما تحمله من معنى الفهم الصافي (عقبة عبد النافع العلي, 2023) . وهي واحدة من الركائز الأساسية والضرورية في بناء المجتمعات الحديثة؛ إذ تؤدي دوراً فعالاً في تشكيل المواطنين والجماعات من حيث الصور الذهنية حول القضايا المختلفة، فضلاً عن تنوع الصور الذاتية. كما أنها تساعد بوضوح في توجيه الرأي العام وتحقيق الشفافية اللازمة عبر جميع المجالات، الأمر الذي يعزز في النهاية ثقة الناس في مؤسساتهم (نعمة رقبان* ; فاطمة دوام; جهاد السيبي; سارة القليني, 2024) . ويمكن أن تأتي بأشكال عديدة، من التقليدية إلى الرقمية؛ إذ تعمل كوسيط وتواصل نقل الرسائل التي تشكل القيم وتوجه المبادئ.

وبما أنها تنقل المعلومات بطريقة بسيطة وموجزة تُصَحِّح المفاهيم الخاطئة والأنماط النمطية الزائفة لدى الأفراد، فإن ذلك يبرز دورها في تثقيف المجتمع حول القضايا الوطنية والاجتماعية والسياسية (فلاح محمد ندا العموش محمد سليم الزبون, 2021). كما تؤدي دوراً في تيسير الحوار وتمكين تبادل وجهات النظر المختلفة، بما يساهم في تعزيز القدرة على تحقيق التماسك الاجتماعي، وذلك عبر خلق مساحة تفاعلية يشارك فيها الأفراد بشكل فعال. وتُعد الصحافة الحرة، إضافة إلى كونها فئة حاسمة من فئات الدفاع عن حقوق الإنسان ، دعامة للمساءلة من خلال كشف الفساد وسوء السلوك مما يعزز العلاقة بين المجتمع ومؤسساته. وترتبط وسائل الإعلام أيضاً بتنوع الموارد ومصادرها التي تستخدمها (الرسمية وغير الرسمية، المحلية أو العالمية) مع اختلاف قدرتها على الوصول أو التأثير . لقد أدى تعميم وسائل وتكنولوجيا المعلومات والاتصال إلى تغييرات جذرية في ديناميات الإعلام، مما جعل المعلومات أسرع انتشاراً، وخلق فرصاً واسعة لتعزيز الاستقرار الاجتماعي عبر رسائل تدعم أفكار التضامن. ويُركّز ذلك في جوهره على تعريف الإعلام بوصفه وسيطاً، لكنه أيضاً دستور ينشر نسخاً من الواقع والرسائل، ويُوجّه الرأي العام نحو أهداف التنمية والتقدم وفقاً لركائز مهنية أخلاقية تمنحه المصداقية والفعالية بوصفه خادماً للمجتمع (مبارك بن واصل الخازمي, 2022)

الإعلام التقليدي والإعلام الرقمي

تُعدّ وسائل الإعلام التقليدية جزءاً مهماً من الوعي الجمعي والاستقرار. ويتم ذلك عبر تقديم المعلومات والأحداث بشكل موثوق ودقيق وفقاً للحقائق، بما يجعل المجتمع أكثر شفافية ومعرفة. كما تقوم وسائل الإعلام التقليدية بدور كبير في تهيئة مجتمع واعٍ ومتعلم، إذ إن المعلومات التي تقدمها غالباً ما تؤدي إلى حوار بناء واتخاذ قرارات مستنيرة. وبرز هذا التصرف إذا قدّم المرء تغطية إيجابية لجميع القضايا الاجتماعية والسياسية والاقتصادية (أي ليس فقط من منظور أحادي الاتجاه أو

منحاز)، بحيث يحصل المواطنون على تفسير شامل (سعد مأمون عبد الرحمن ابو علوان، شاهيناز عبد الرحمن عثمان، 2022) ولا تتمثل التغطية في نقل البيانات بين مختلف أصحاب المصلحة ذوي الصلة فحسب، بل أيضًا في كونها انعكاسًا للقيم والمعايير التي يحتاجها المواطنون في حياتهم اليومية، والتي يجب أن تبني جسرًا من الثقة المتبادلة مع المؤسسات المختلفة العاملة داخل المجتمع.

وعلاوة على ذلك، تضع وسائل الإعلام الوطنية يدها بقوة على تعميق ترسيخ الروابط الوطنية وتشديد الهوية الوطنية من خلال نشر رسائل تنقل القيم والمعتقدات المشتركة بين أفراد المجتمع. ويُبرز الدور الكبير للثقافة الوطنية من خلال تأثيرها في تعزيز الإحساس بالانتماء والمشاعر تجاه الوطن؛ إذ تقوم بدور فعال في توحيد الأفراد (بكر ياسين عمر المعاينة، 2023). كما يُنظر إلى وسائل الإعلام التقليدية أيضًا باعتبارها إحدى أدوات التعليم التي تؤدي دورًا إيجابيًا مستمرًا في تشكيل الرأي العام بما يرسخ الالتزام بقيم التسامح والتعايش والتماسك الاجتماعي. وتُعد هذه التأثيرات حاسمة خلال الأزمات، إذ يشكل الإعلام مصدرًا رئيسيًا للمعلومات القائمة على الوقائع، مما سيقلل حالة الارتباك والغموض التي قد تحدث بين الناس (فهد مطلق العتيبي*؛ غاده سالم النعيمي، 2022)، وفي مثل هذه الأوقات، يساهم الإعلام كونه في صميم جميع جهود التواصل والحوار في بناء السلام وبناء الوطن، إذ يسعى إلى تحقيق الوحدة بين المواطنين في وطن موحد.

وبالإضافة إلى ذلك، ينبغي اعتبار الاعتماد على الإعلام التقليدي، مثل الصحف المطبوعة وكذلك محطات الإذاعة المحلية والأرقام المتعلقة بقنوات التلفزيونات المختلفة، ضماناً بأن يصل إلى جميع شرائح المجتمع، بما يتماشى مع ما توفره التقاليد المألوفة لكل فرد، وهو جزء من مرحلة العادات المحافظة، إذ يحافظ على دوره التاريخي بوصفه واحداً من المقربين منذ زمن طويل؛ ويؤثر في تشكيل الرأي. (أبكر السليك أبكر أمين إدريس الرخيص عمر، 2024) وفي سياق تحقيق الانسجام الاجتماعي، يحتل الإعلام التقليدي مكانة بارزة، كونه الوسيلة التي تُطمئن العقول المضطربة وتُسكتها، وتوضح الحقائق للرأي العام، وتوقف الانتشار السريع للشائعات والأخبار الكاذبة التي قد تؤثر في معنويات المواطنين عبر استعادة الأمن والثقة في المؤسسات التابعة للدولة أو لغير الدولة، وبذلك يمهد الطريق لبناء مجتمع سليم وعليه، يُعد وضع الأسس واستخدام الإعلام التقليدي بأدواته الفريدة من أكثر الفرص الأصلية التي ينبغي الاتكال عليها لتعزيز وحماية التماسك الاجتماعي في ضوء مختلف التحديات المعاصرة، ولا سيما أن حضوره الفعلي ما يزال على الأرجح واحداً من الأعمدة الرئيسية لحماية روح المجتمع والمواءمة النفسية الاجتماعية. (مبارك بن واصل الخازمي، 2022)

وتُعدّ وسائل الإعلام الرقمية، وهي وسيلة انتقالية وتحويلية جديدة لأساليب الاتصال في العصر الحالي، وكذلك عبر توزيع معلومات عالية السرعة نسبياً، سواء نتيجة لاجتماع أكثر من قناة إنترنت باستخدام أحدث التقنيات أو عبر منصات اجتماعية ذات حركة مرور مرتفعة، فقد فتحت في طريقنا العديد من الإمكانيات أثناء الوصول إلى بيئات جمهور أوسع نطاقاً. وتؤدي هذه التغطية الواسعة دوراً مهماً في نشر الرسائل والمعلومات التي تشكل أساساً قوياً للانتماء الوطني والتكامل، ولا سيما إذا استُخدمت بشكل إيجابي وفعال لنقل القيم الثقافية للدولة. كما تعمل كحلقة وصل جيدة لخلق روابط من مختلف الأنواع داخل المجتمعات، والاستمرار في تعزيز علاقاته. التدريب على البيانات. (إسماعيل محمد الميمني أمين علي الحزنوي، 2022)

تتميز وسائل الإعلام الرقمية بأنها أكثر مرونة وسرعة من وسائل الإعلام التقليدية في نشر الأخبار والأحداث، لذلك فهي تساعد على خلق وعي داخل المجتمع حول القضايا الحديثة، وجعلت الناس أكثر مشاركة وإسهاماً في صنع القرارات. علاوة على ذلك، وبمساعدة محو الأمية الإعلامية وأدوات التحقق من الحقائق، يمكن لوسائل الإعلام الرقمية أيضاً

مواجهة الشائعات والأخبار الكاذبة التي تنتشر بسرعة فائقة ، مما يساعدنا على بناء قدر من المرونة إزاء "أوبئة التضليل" وهذا يؤدي إلى مجتمع أكثر استقراراً. وبفضل التفاعل المباشر مع الجمهور، تتيح وسائل الإعلام الرقمية أيضاً فرصة أكبر للفئات المهمشة أو البعيدة لإيصال أصواتها ، الأمر الذي يعزز كذلك التماسك الاجتماعي ويجمع بين مكونات المجتمع المختلفة. (كمال كامل* صلاح عبد الله محمد حسن؛ أحمد محمد السمان، 2025) لكن الاستخدام الإيجابي لوسائل الإعلام الرقمية ما يزال يحتاج إلى مراقبة ووعي، لأنه يطرح تحديات لحماية خصوصيتنا ، ومكافحة الأخبار الكاذبة ، وتقليل الانتشار السلبي (عبد الرزاق المصباحي، 2022) وبهذا، يمكن لوسائل الإعلام الرقمية أن تكون وسيلة مهمة لتعزيز استقرار المجتمع، طالما استُخدمت بحكمة وبطريقة منضبطة، بحيث تخدم هدف بناء مجتمع واعٍ ومتوازن يواجه التحديات الحديثة بثبات وقوة.

3 - مفهوم الإعلام العراقي

من بين أبرز المؤسسات في مجتمعنا، وسائل الإعلام. فهي تؤدي دوراً محورياً يتم من خلاله نشر الأخبار والمعلومات والأفكار إلى الناس. كما أن وجودها ضروري لإطلاع الرأي العام وتعزيز المساعدة في رسم المسار الصحيح للرأي العام. وباعتبارها مادة أكاديمية ، نعرّف الإعلام العراقي بأنه أحد الوسائل المتعددة للإعلام بما في ذلك القنوات والمؤسسات الموجودة في العراق أو التي تُظهر أي تأثير على القضايا المرتبطة بالعراق ذاته، أو التطورات التي يشهدها مجتمعنا. ويتكوّن من الصحافة المكتوبة، ومنشورات الإذاعة والتلفزيون، ووكالات الأنباء، فضلاً عن مواقع الأخبار الإلكترونية ومنصات وتطبيقات وسائل التواصل الاجتماعي. وفي الوقت الحالي، وبسبب التطورات التكنولوجية والتغيرات التي يشهدها المجتمع العراقي، أصبح الإعلام أكثر تنوعاً.

لقد شهد الإعلام العراقي، شأنه في ذلك شأن كثير من جوانب الحياة الأخرى في هذا البلد، تحولات جذرية على مدى العقود الماضية من حيث آلية عمله وأساليبه ووظائفه. ويُنظر إلى الفترة التي أعقبت عام 2003 بوصفها ربما أهم مرحلة في تشكيل واقع إعلام عراقي في ضوء العدد المتزايد من مؤسسات الأخبار وقنوات التلفزيون وبنّ الإذاعة والمواقع الإلكترونية التي ظهرت من تلك الفترة إلى جانب توسيع الحدود وحدود النفاذ. ووفقاً لدراسة جديدة صدرت عن برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، حدثت تغييرات دراماتيكية في بيئة الإعلام العراقي منذ عام 2003، غير أنها ما تزال تواجه سلسلة من القضايا والتحديات التي تحد من حرية الإعلام وتعيق الصحافة الفعّالة . (سامر محمد شهاب، 2026)

لا يقتصر الإعلام العراقي على مجرد نقل الأخبار، بل يجسّد مجموعةً كاملة من الوظائف الحيوية. ومن أهمها: الإخبار، والتثقيف، ورفع الوعي، والترفيه، والتأثير في الرأي العام. وتزوّد وسائل الإعلام المواطنين بمعلومات تتعلق بالأحداث السياسية والاقتصادية والاجتماعية، فضلاً عن مساعدتها على مناقشة القضايا البارزة في المجتمع بما يسهم في زيادة وعي الأفراد بما يتجاوز بيئتهم. ويمكن للإعلام أيضاً أن يعمل كحلقة وصل بين المواطنين والمؤسسات الحكومية والاجتماعية من خلال نقل مشكلات المواطنين واحتياجاتهم إلى تلك السلطات.

يُعدّ تنوّع الوسائل والمصادر من سمات الإعلام في العراق بعد عام 2003. وبالإضافة إلى الصحف وقنوات التلفزيون ومحطات الإذاعة، بدأ الجمهور يعتمد بسرعة أكبر على مواقع الأخبار ووسائل الإعلام التفاعلية للحصول على البيانات. لقد أجبرت الزيادة العالمية في انتشار الإنترنت والتقنيات الرقمية على إحداث تحوّل في معايير إنتاج الأخبار واستهلاكها؛ إذ تصل الأخبار إلى المشاهدين بشكل شبه فوري، مما لا يتيح للمستقبل التعليق فحسب، بل يتيح له أيضاً التفاعل مع المحتوى أو إعادة نشره بعد أن كان مقتصرًا لسنوات طويلة على تلقي رسالة الإعلام فقط.

لم يعد بالإمكان أن يستمر الإعلام العراقي دون الإعلام الرقمي. ومع خطوات التطور التكنولوجي التي باتت واضحة في إنتاج الأخبار وعرضها لدى الجمهور، تشير دراسات حديثة إلى أن مؤسسات الإعلام باتت مطالبة الآن بإنفاق موارد مالية على معدات رقمية حديثة للتكيف مع تغيرات سلوكيات الجماهير. ومن ناحية أخرى، تعاني الصحافة الرقمية من تحديات، تشمل التضليل، وعدم كفاية التحقق من صحة بعض المعلومات، والحاجة الملحة إلى بناء القدرات التقنية والمهنية لدى العاملين في مجال الإعلام. (رحاب طلعت سلام، 2023)

تُعد مهنية الإعلام العراقي وموثوقيته من بين أكثر القضايا حرجاً المحيطة به. فالإعلام الجيد يلتزم بأن يقدم جميع المعلومات بدقة، وأن يتحقق من مصادر الصحافة، وأن يفصل بين الخبر والرأي، وأن يتجنب نشر معلومات غير صحيحة أو مضللة. وتُعد هذه المعايير أكثر أهمية في المجال الرقمي حيث تنتقل الأخبار بسرعة ويمكن نشر المعلومات الخاطئة إلى جمهور واسع في غضون ساعات. لذا يحتاج الصحفي، وكذلك المؤسسة الإعلامية، إلى التحقق من المعلومات قبل نشرها.

تمتد هذه التحديات من التحديات السياسية والمهنية إلى التحديات الاقتصادية والتقنية، وفقاً للإعلام العراقي. في عام 2024، كشفت هيئة الأمم المتحدة الإنمائية عن وجود مشكلات وتحديات تقوّض بيئة الإعلام العراقي، وحرية التعبير والإعلام. وبعيداً عن تأثير الجهات الفاعلة السياسية على جزء من المشهد الإعلامي، يعكس ذلك تصاعد الضغوط المفروضة على الصحفيين ووسائل الإعلام. (سامر محمد شهاب، 2026)

يُعد مبدأ حرية الإعلام والتعبير من بين القضايا الأساسية في مفهوم الإعلام العراقي. وينبغي أن توجد مساحة إعلامية تترك للصحفيين هامشاً من الحرية للقيام بنشر أو بث المعلومات والتعليق على القضايا العامة دون تدخل من قوى خارجية، بشرط التزامهم بالتشريعات واحترام حقوق الآخرين. وتجدر الإشارة إلى أن تدابير حرية الصحافة، والضغوط، والتهديدات المحتملة لبعض المرسلين أو اللجوء إلى الرقابة الذاتية من قبل الصحفيين تُعد مسألة مزمنة في العراق، وتُشير تقارير حديثة إلى أن القوى السياسية والاجتماعية قد تؤثر في عمل وكالات الأنباء التابعة للأصدقاء

تحدي آخر نواجهه مؤخراً يتمثل عبر منصات وسائل التواصل الاجتماعي، من خلال انتشار المعلومات غير الصحيحة والأخبار الكاذبة. وليس من السهل دائماً على الجمهور التمييز بين الحقيقة والخيال، إذ أصبح النشر ميسراً للغاية. ويمكن مواءمة المعلومات التي تُنشر على المنصات الرقمية مع هدف سياسي أو اجتماعي معين. ولهذا السبب يحتاج الصحفيون والناس إلى معرفة كيفية التحقق من الأخبار، والتفكير النقدي. وتُبرز مجموعة متزايدة من التقارير حول البيئة الرقمية في العراق مخاوف بشأن سوء المعلومات والتضليل، فضلاً عن التدخل السياسي في المحتوى الإلكتروني. (محمود محمد سلمان، 2026)

ثم، وبسبب التوسع في التطورات المتعلقة بابتكارات المراسلة الجماهيرية ورقمنة أنظمة وسائل التواصل الاجتماعي، توجد كذلك بعض فرص التطوير للإعلام العراقي. قد تستخدم المؤسسات الإعلامية ابتكارات حديثة لتسريع وتعزيز دقة تصنيع المعلومات، فضلاً عن توسيع جمهورها. كما غطت تقنيات الذكاء الاصطناعي العمل الصحفي، مخلقة مجالات جديدة لإنتاج المحتوى وتحليل المعلومات، مع تحدي الحفاظ على القيم المهنية (الدقة والموضوعية والمصادقية). وتتمثل أهمية استخدام الذكاء الاصطناعي في المؤسسات الإعلامية في كون العديد من الدراسات قد أُجريت مؤخراً، لذا تناولت العديد من الدراسات العراقية الصحافة الإلكترونية. (مصطفى قيس زنبور، 2026)

بإيجاز، يُعد الإعلام العراقي مجموعة متكاملة من المؤسسات والوسائل التي تنقل الأخبار والمعلومات والأفكار إلى المشاهدين بهدف تشكيل الوعي والرأي العام. لقد تطور الإعلام العراقي اليوم بعيداً عن الاعتماد التقليدي إلى ما يمكن أن

تُسميه بيئة إعلامية هجينة، تتميز بمستويات مرتفعة من التغطية الصحفية إلى جانب التلفزيون والإذاعة والمواقع الإلكترونية ووسائل التواصل الاجتماعي. وما يزال الإعلام العراقي أحد أكثر مجالات التطوير الواعدة في العراق، وهناك عوامل عديدة تعزز ذلك؛ ومن بينها تحسين الاحترافية والمصداقية، وتطوير المهارات الصحفية، ودعم حرية التعبير، ومعالجة الأخبار المضللة بفعالية ومسؤولية، والاستفادة بشكل مسؤول من التقنيات الحديثة.

4- مفهوم الاستقرار المجتمعي

يُعدّ الاستقرار الاجتماعي أحد المفاهيم المؤسسة التي تساعد على فهم أفضل للآليات التي تحدد التوازن، واستمرارية الحياة الاجتماعية وبقائها حتى في المجتمع. ويعني ذلك أن يُحافظ على التوازن، وأن تكون العلاقات الإنسانية منتظمة فيما بين مكونات المجتمع المختلفة ككل، بما يدل على استدامة العمل الجماعي، يتبعها الضمان الاجتماعي مع وجود بيئة مليئة بالسلام والاستقرار. ويتداخل معنى هذا المفهوم مع خليط من المكونات والعوامل المحددة التي تعمل على صون النظام الاجتماعي، ويربط ذلك في هذه النقطة بين العوامل الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والثقافية. (سارة إبراهيم ابوجبه، عاطف عجيب، 2025) لذلك يُنظر إلى الاستقرار الاجتماعي بوصفه مرساة للتنمية المستدامة الأفضل، وتخفيف حدة النزاع، والتوصل إلى توافق بين مختلف الفئات الاجتماعية على الأقل فيما يتعلق بالمصالح أو القيم أو الهوية. وللاستيعاب الحقيقي لذلك، يجب تفكيك العناصر المعنية، لفهم كيف يساهم كل عنصر في تعزيز الاستقرار أو تقويضه. بالإضافة إلى ذلك، وبما أننا نتناول نقطة مثل الاستقرار الاجتماعي، فإنه من الضروري ضمان أن، أثناء استكشاف طبيعة هذا الاستقرار، تهدف إلى فحص النظريات والنماذج التي جرى السعي إلى وصف آليات الاستقرار الاجتماعي، وكذلك البيئة الرصدية الخارجية والسياقات الداخلية أو العناصر المؤثرة في تشكيل الصورة النهائية. وتكتسب هذه القضية أهمية لأنها تُشكل حجر الزاوية المحوري للاستقرار السياسي والأمني، ولها تأثير مباشر على مستوى نوعية الحياة، وإحساس الأمن، والأدوار التي تُؤدى مؤسسياً (مهند فاروق محمد أحمد، 2025) ولهذا السبب، تتطلب الأمر إطاراً نظرياً وتحليلياً متكاملًا يجيب عن أسئلة كيفية موازنة مكوناته، والضوابط الخاصة بتجذير ثقافة الاستقرار، واستراتيجيات مستدامة تسمح بتعزيز تلك الثقافة في ضوء المتغيرات والتحديات الراهنة. ويؤدي استبطان فكرة الاستقرار الاجتماعي إلى تخطيط فعال يمكن أن يعزز القدرة على التضامن والقبول، ويرفع من قدرة إدارة الأزمات، وصولاً إلى السلام والتناغم، وبالتالي تحقيق تكامل اجتماعي مسالم (صالح موسى أبكر مطر، 2025).

تُعدّ فكرة الاستقرار الاجتماعي من أهم المنظورات في فهم مستويات الجماعات وكيف تعمل ديناميكيات داخل الجماعات والمجتمعات والثقافات؛ لأنها ترتبط بعدة عناصر أخرى تتضافر للمحافظة على السلم والأمن والتماسك الاجتماعي. يشير مصطلح الاستقرار الاجتماعي إلى حالة التوازن المجتمعي التي تمكّن المجتمع من مواجهة التحديات والاضطرابات دون المساس بتماسكه. وهذه إحدى سمات امتلاك ثقافة إدارة التفاعلات لدى الأفراد، الذين يحتاجون إلى قواعد وقيم مشتركة تدعم الانسجام والتعاون مع شعور بالانتماء. (نعمة العلوي مبارك الطايبي، 2024)

تتجلى استمرارية المجتمع (الاستقرار الاجتماعي) بوجود عناصر متنوعة، بما في ذلك الأمن الداخلي، والتماسك الاجتماعي والمساواة والعدالة بصورة منصفة، إضافةً إلى إدارة النزاعات والتي هي أحسن. يُعدّ الأمن الداخلي أساساً أولياً جداً؛ لأنه يحمي الناس والمؤسسات من التهديدات والمخاطر التي قد تقوض البنى الاجتماعية، في حين أن التماسك الاجتماعي يعمّق أيضًا الرابطة بين أفراد المجتمع ويركز على تحقيق الوحدة والانسجام بين مختلف الفئات داخله. وبلاستناد إلى العدالة وفكرة المساواة، تكون استجابات مفادها أن حقوق كل فرد وكل جماعة ينبغي احترامها وضمانها كي لا ينتج عن ذلك مناخ قابل للنزاع أو الانتفاضات بطريقة قد تهدد الاستقرار الاجتماعي. (حصة خليل إبراهيم الحمر،

(2023)

وترتبط السلوكيات أيضًا بأبعاد الاستقرار الاجتماعي، والتي تشير إلى قدرة المجتمع على تنظيم النزاع، وتوفير الفرص الاقتصادية والاجتماعية، والتعامل مع الظواهر الخارجية التي تدفع أو تهدد السلام الداخلي. وتشير هذه البنية إلى تفعيل الديناميكي، عبر الاستخدام المستمر والمتواصل للأركان الأساسية التي تعزز التنمية المستدامة، والمواءمة بين مكوناتها من أجل تكامل فعال، بما يقوي المرونة، إضافةً إلى تقليل مواجهة التعايش المباشر للصراع؛ والتميز على حساب المنافسة. ومن هنا، يتضح أن كسر حلقة الهشاشة في المجتمع يعتمد على التزام جماعي من مؤسسات الدولة والمجتمع المدني والأفراد لتعزيز التوازن والثبات تحت مختلف التهديدات (محمد خالد محمد عبد الله، 2025)

العلاقة بين الاعلام والاستقرار المجتمعي

يُعدّ الإعلام من العوامل الأبرز التي يمكن أن تحدد ما إذا كانت المجتمعات ستظل مستقرة أو تنهار، لأنه يتيح تدفق المعلومات بشكل مجهول، ويخلق الأفكار والاتجاهات، ويؤثر في الرأي العام لدى الناس. ووظيفته لا تقتصر على نقل الأخبار والأحداث فحسب، بل إنه يعزز أيضًا الروابط بين تنظيم المجتمع ومكوناته. وبناءً عليه، أُعيد التأكيد على أن الإعلام يمكن استخدامه لتعزيز التماسك والسلام، أو على العكس من ذلك، لتفاقم الانقسامات والتوترات إذا تم إساءة استخدامه. وقد سلطت دراسات ومبادرات في العراق الضوء على أن للإعلام دورًا مهمًا يمكن أن يؤديه بوصفه دعمًا للتماسك الاجتماعي وبناء السلام.

إن الاستقرار الاجتماعي هو في جوهره شكل من أشكال التماسك بل هو حالة توازن أكثر تمكّن أفراد المجتمع ومكوناته من العيش والتفاعل الاجتماعي فيما بينهم بسلام، وحلّ نزاعاتهم بالتراضي، والحفاظ على العلاقات بوصفها جزءًا من النسيج الاجتماعي. وقد جعلت تعددية مكونات المجتمع العراقي الاستقرار الاجتماعي بالغ الأهمية، وبالتالي جعلت الإعلام إحدى الأدوات الفعّالة التي تسهم في تعزيز التواصل والحوار بين هذه المكونات. (رحاب طلعت سلام، 2023)

يتضح ذلك من المثال الأول الذي يُعلم الإعلام أي الاستقرار الاجتماعي مع توفير معلومات حقيقية وموثوقة. فعندما يمتلك المواطنون معلومات دقيقة ومحددة بشأن الأحداث والقضايا الأساسية، يمكنهم فهم ما يحدث بشكل أفضل واتخاذ مواقف مستنيرة. ومن ناحية أخرى، فإن نشر معلومات كاذبة وشائعات قد يسبب مزيدًا من الذعر والتوتر وسوء الفهم أثناء الأزمة. لذا تُعدّ عملية التحقق من الحقائق والحفاظ على الحقيقة من بين أسس واجبات شركات الإعلام. وفي تقرير حديث عن سياق الإعلام في العراق، ناقشت القضايا المتعلقة بالمشهد الإعلامي، وحرية التعبير والنشر. (سامر محمد شهاب، 2026)

ويعتبر الإعلام كذلك لاعباً مهماً في عملية تشجيع النقاش والفهم مع الناس من مختلف مجالات الحياة. فعندما يساهم الإعلام في توفير موازين مهنية لآراء وتوجهات مختلفة، فإنه يوجه الجمهور إلى فهم وجهها نظر مختلفة لا إلى الصور النمطية أو التضليل. وقد سعى برنامج الأمم المتحدة الإنمائي في العراق إلى توظيف قوة العاملين في الإعلام عبر بناء القدرات حول التماسك الاجتماعي وبناء السلام.

يُعدّ التصدي لخطاب الكراهية أحد الروابط المهمة في هذه المشكلة المتمثلة في مسؤولية وسائل الإعلام تجاه الاستقرار الاجتماعي. ويمكن أن يؤدي خطاب الكراهية إلى تصعيد التوترات بين الجماعات الاجتماعية والدينية والوطنية، وهو ما يساهم في توسيع الانقسامات داخل المجتمع نفسه في نهاية المطاف. ومن ثمّ يمكن أن يخدم التزام العاملين في مجال الإعلام بالمسؤولية المهنية وعدم الانخراط في التحريض والخطاب التمييزي للمجتمع بوصفه تدبيرًا وقائيًا لتعزيز التماسك

الاجتماعي. ومن بعض أحدث المشاريع الإعلامية في العراق تدريب الصحفيين على مواجهة الكراهية والتطرف العنيف، فضلاً عن استخدام وسائل الإعلام لتحقيق المصالحة. (رحاب طلعت سلام، 2023)

وعلى العكس من ذلك، يمكن أن تكون وسائل الإعلام عاملاً مُؤزِجاً للسلبية التي تؤثر في استقرار المجتمع، عندما تقوم بعض وسائل الإعلام بنشر معلومات كاذبة واستخدام التحريض على العنف، أو حتى عندما تكتفي بتقديم تغطية منحازة. وبما أن وسائل التواصل الاجتماعي تتيح لأي شخص يملك صوتاً أن ينشئ محتوى ويشاركه مع آلاف الأشخاص خلال ثوانٍ، فإن الخطر لا يزداد فحسب بل يتفاقم. فقد أشارت تقارير صادرة في عام 2024 عن منظمة Freedom House إلى انتشار المعلومات المضللة والتلاعب بمحتوى الإنترنت في العراق، إلى جانب ضغوط مباشرة من شخصيات سياسية ونفوذها على منتجات الإعلام الإلكتروني. (مصطفى قيس زنبور، 2026)

ضمن هذه العلاقة، يؤدي دور وسائل التواصل الاجتماعي دوراً أكثر أهمية باستمرار: فهي إحدى أهم الطرق التي يتلقى من خلالها الناس الأخبار ويناقشون القضايا العامة. ويمكن توظيف ذلك بطريقة إيجابية لرواية قصص التعايش والسلام، ولإبراز التنوع القائم داخل المجتمع العراقي. ففي العراق، أطلق برنامج الأمم المتحدة الإنمائي مشاريع صحافة المواطن المصممة لتعليم الشباب الاستخدام الأخلاقي لوسائل الإعلام، ومكافحة خطاب الكراهية، وإنتاج محتوى يساهم في التماسك الاجتماعي. (محمود محمد سلمان، 2026)

كما تؤدي وسائل الإعلام دوراً في إدارة الأزمات والحفاظ على النظام المجتمعي من خلال إطلاع المواطنين في لحظات تزداد فيها الحاجة إلى أخبار موثوقة. ففي أوقات الأزمات، يحتاج المجتمع إلى معلومات لتوضيح الحقائق وتقليل انتشار الشائعات وتسهيل الاستجابة الدقيقة. لذلك فإن امتلاك إعلام مهني قادر على إخراج المعلومات بسرعة ودقة يُعد جزءاً لا يتجزأ من إدارة الأزمات. وقد كانت مبادرات إعلامية في سياق العراق تتناول بالفعل اعتبار الصحافة وسيلة لنشر المعلومات، فضلاً عن التأكيد على الروابط الاجتماعية وبناء السلام. (رحاب طلعت سلام، 2023)

وتسليط الضوء على ما يجعل وسائل الإعلام داعماً ملائماً للاستقرار المهني الموضوعية والمسؤولية الإعلامية المماثلة. وكذلك يجب على الصحفيين التحقق المتبادل من مصادر المعلومات، والتمييز بين الخبر والرأي، والامتناع عن نشر محتوى قد يثير العنف أو يزيد من حدة الانقسامات داخل مجتمعهم. كما يجب أن يكون الجمهور نفسه متمكناً إعلامياً قادراً على تحديد ما إذا كانت المعلومات موثوقة أم مضللة، وهي كفاءة ستؤدي إلى عدم قيام الجمهور بإعادة نشر أخبار غير قابلة للتحقق.

وفيما يتعلق بالعراق، ترتبط العلاقة بين الإعلام والاستقرار الاجتماعي أيضاً بقدرتهم على إبراز التعايش والتنوع بين مكونات المجتمع، بدلاً من الاكتفاء بتغطية هادئة للنقاط التي تُقضي إلى فجوة أوسع. فقد دعمت مشاريع إعلامية مختلفة في العراق إنتاج محتوى يتصل بالتعايش بين القوميات والأديان والمجموعات المختلفة، بهدف تعزيز التواصل والحوار فيما بينها ونشر رسائل السلام.

ومن ناحية أخرى، لا يمكن تحقيق الاستقرار الاجتماعي عبر وسائل الإعلام وحدها؛ إذ يرتبط بمجموعة من العوامل السياسية والاقتصادية والاجتماعية والأمنية. علاوة على ذلك، يمكن أن تكون وسائل الإعلام رافعةً للسلام والاستقرار من خلال تقديم محتوى دقيق للنقاش، وإبراز قضايا خطاب الكراهية التي ينبغي معالجتها، وتوفير منصات تُمكن أي طرف في المجتمع من إبداء مخاوفه. وتُنظر التوجهات الحالية إلى دخولها في العراق باعتبارها تحقيقاً لشفاء النسيج الاجتماعي ودعماً لمحاولات المجتمع في تشكيل مجتمعات أكثر هدوءاً وانفتاحاً نسبياً. (محمود محمد سلمان، 2026)

ختامًا، يمكن القول بشكل صحيح إن وسائل الإعلام واحتياجات النظام الاجتماعي مترابطتان ارتباطًا وثيقًا. ينبغي لوسائل الإعلام المسؤولة أن ترفع الوعي، وتعزز الحوار والنقاش، وتُحبط الشائعات وخطاب الكراهية، وتُسهم في تحقيق السلام عبر خلق التعايش والشمول. ومن جهة أخرى، فإن ذلك يمثل حالة ترويج للحرب، وفي الواقع يمكن لوسائل إعلام غير مسؤولة أن تُقسّم الجماعات عمدًا من خلال نشر أخبار كاذبة أو استخدام شعارات مُحَرّضة تُقسّم الناس وتقرض التطرف. لذلك، فإن المهنية والدقة والحياد في العمل الإعلامي، فضلًا عن الوعي بدور الإعلام في دعم التنوع وحرية التعبير، سيُحدث ثمرات إيجابية للاستقرار والسلام الاجتماعي إذا تم تطبيق ذلك.

وظائف الإعلام في المجتمع

تُعدّ وسائل الإعلام من أهم المؤسسات الأساسية في المجتمع، وذلك لأنها تؤدي عدة وظائف تتجاوز مجرد نقل الأخبار. فهي تُسهم في نشر الوعي والتثقيف والتطوير الثقافي، كما تؤدي وظيفة قياس أداء المؤسسات وإعطاء صوت لانشغالات المجتمع. وبسبب التقدم التكنولوجي وتحول وسائل الإعلام الجماهيرية إلى طابع تجاري، أصبحت هذه الوظائف أكثر تنوعًا، وتصل إلى الجماهير بسرعة أكبر مع زيادة التفاعلية. ومن ثم فقد أصبحت ضرورية في حياة الناس والمجتمعات، إذ تساعد في تشكيل وعي مستنير وتحديد الاتجاهات.

ومن أبرز الوظائف التي تقدمها وسائل الإعلام: الإخبار وتزويد الجمهور بالأخبار من المناسبات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والأمنية والثقافية المهمة. تساعد هذه الوظيفة المواطنين على معرفة ما يحدث في محيطهم والوعي بالقضايا التي تؤثر في حياتهم. وأظهرت الدراسات عن تعريف الصحفيين العراقيين أن من أهم أدوار الصحافة هو تقديم المعلومات للناس ونقلها إلى المجتمع، إضافةً إلى بعض الأدوار ضمن كل مؤسسة ذات صلة. (ازهار صبيح غنتاب، 2024)

أما الدور الرئيسي الثاني الذي تؤديه وسائل الإعلام فهو رفع الوعي والتثقيف. حيث تمتلك وسائل الإعلام القدرة على تزويدنا بالمعلومات حول الأمور التي تساعد الناس على تعلم كيفية التعامل مع كل قضية بشكل أفضل. ينتشر الوعي عبر مجالات متعددة مثل قضايا الصحة والتعليم والبيئة، فضلًا عن الموضوعات الاجتماعية والأمنية. وقد بينت الدراسات الحديثة تناولت موضوع الإعلام الأمني في العراق أن الإعلام المتوسط، ولا سيما حسابات وسائل التواصل الاجتماعي، يساعد في رفع الوعي العام بقضايا الأمن المتعلقة بالقضايا الوطنية والمحلية من خلال نشر معلومات تتصل بالأنشطة التشغيلية. (عبد العزيز عبد النبي، 2025)

كما تؤدي وسائل الإعلام وظيفة تعليمية وثقافية، عبر تقديم برامج ومواد لنشر المعرفة والثقافة بين أفراد المجتمع. ولا تقتصر هذه الوظيفة على المؤسسات التعليمية الرسمية فحسب؛ إذ يمكن لوسائل الإعلام أن تقدم محتوى علميًا وثقافيًا وتاريخيًا واجتماعيًا بطريقة تصل إلى شرائح واسعة من الجمهور. وقد باتت ممارسة هذه الوظيفة أكثر أهمية الآن، لأن منصات الإعلام أصبحت أكثر تنوعًا بكثير، خصوصًا مع وجود القنوات التلفزيونية والمنصات الرقمية التي توفر محتوى تعليميًا وثقافيًا.

ثانيًا، ينبغي أيضًا أن تكون وظيفة المراقبة التي تقوم بها وسائل الإعلام تجاه المؤسسات والسلطات من بين وظائفها الرئيسية. إذ إن وسائل الإعلام قادرة على متابعة أداء المؤسسات العامة، وطرح الأسئلة حول القضايا الاجتماعية المهمة، فضلًا عن الإبلاغ في حال تعرض المواطنين لأي مظلمة. تؤكد دراسة حديثة حول أعمال الصحفيين العراقيين أن أحد جوانب الصحافة في المجتمع العراقي يتمثل في مسؤولية رصد أداء الدولة والتواصل مع صناعات القرار بما تعكسه آراء المواطنين واحتياجاتهم. (ازهار صبيح غنتاب، 2024)

كما تُعد وسائل الإعلام منصةً للتعبير عن الرأي العام، إذ تمنح المواطنين الفرصة لعرض آرائهم حول مواضيع مختلفة أو قضايا عامة. وبالإضافة إلى ما يُتوقع منها فعلياً من رسائل ومراسلات جماهيرية وتلبية احتياجات المواطنين، فإنها تعمل أيضاً كجسر بين أي مؤسسة مثل الإدارة وبينها هي. وتزداد أهمية هذه الوظيفة في بيئة الإعلام الرقمي التي فتحت مساحات جديدة للتفاعل العام والتعليق والمشاركة في إنتاج المحتوى الإعلامي.

ويُعدّ تناول القضايا الاجتماعية دوراً مهماً آخر. ففي بعض الأحيان، يمكن للصحافة الاستقصائية والتحقيقات الصحفية أن تكشف عن بعض المشكلات التي يعاني منها المجتمع، وأن تتيح للناس ولأولئك المسؤولين عن السلطات. وقد تناولت دراسة عراقية حديثة أجراها الباحث عن دور التحقيقات الصحفية الاستقصائية في معالجة المشكلات والأمراض المجتمعية في العراق، والتي ركزت على قياس حجم مساهمة هذا النوع من الصحافة عند محاولة معالجة مثل هذه القضايا الاجتماعية. (بلال سعد عزيز . خالد زعرور، 2024)

وتؤدي وسائل الإعلام أيضاً وظيفة اجتماعية وقيمية من خلال المساعدة على نشر قيم وسلوكيات المجتمع الأوسع. ويمكن للمحتوى عبر البرامج الإذاعية والتلفزيونية والمنشورات الإلكترونية أن يعزز الاحترام للآخرين، والتعاون مع من حولنا والمسؤولية الاجتماعية. وتشير دراسة حالية منشورة في مجلة عراقية تركز على مخرجات (إنتاج المقالات) عن وسائل الإعلام الإذاعية العراقية المتعلقة بـ (مفهوم ومحتوى القيم لأن بعض أنماط السلوك البشري ترتبط به)، والتي نُشرت على موقع فيسبوك، إلى أن القيم الاجتماعية ظهرت بوصفها المجال الأبرز من بين المنشورات التي شملتها الدراسة، بما يدل على أن وسائل الإعلام تؤدي دورها في توفير محتوى مرتبط بالمكونات الأساسية لاحتياجات المجتمع. (الحسين سعيد عبد الهادي المرهج، 2024)

وكذلك يعمل الإعلام كأداة أخرى لإدارة الأزمات والتواصل مع الناس. ففي مواجهة أزمة اجتماعية أو اقتصادية أو أمنية، يحتاج المواطنون إلى وضوح وسرعة في المعلومات التي تساعد على فهم الوضع وتداعياته. وفي الوقت الحاضر، يمكن لمؤسسات الإعلام ومنظمات العلاقات العامة استخدام أدوات الاتصال الحديثة لتمرير المعلومات والنصائح إلى الجمهور. وتناولت دراسة عراقية حديثة دور أنشطة الاتصال في العلاقات العامة لدى وزارة العمل والشؤون الاجتماعية لعام 2023، والتي كشفت عن استخدام واضح لأنشطة الاتصال وتقنيات الإعلام الحديثة للتعامل مع الأزمات والمشكلات المجتمعية التي تواجهها الساحة العراقية حالياً. (محمد صباح علي، 2024)

ومن بين أروقة الألفية المحمولة، برزت مهمة جديدة وحاسمة: إشراك الجمهور بوصفه لاعباً في عملية إنتاج المعلومات. فلم يعد المواطن مجرد مستهلك للمحتوى من وسائل الإعلام فحسب، بل أصبح قادراً على تصوير الأحداث ونقل المعلومات واللقطات والصور ومقاطع الفيديو عبر القنوات الرقمية. وأظهرت دراسة حديثة حول اعتماد الصحفيين العراقيين على الصحافة الوطنية أن محتوى المواطنين أصبح أحد مصادر المعلومات، ويساعد مؤسسات الإعلام في الوصول إلى المعلومات والصور ومقاطع الفيديو بشكل أسرع، لكنه يتطلب التحقق من مصداقية هذا المحتوى قبل نشره. (جميل نايف سرهد، 2026)

ليست هذه العمليات مرتبطة بالوظيفة الإعلامية أو السياسية للإعلام فقط؛ بل يشمل ذلك أيضاً الجانب الترفيهي. إذ تقدم مؤسسات الإعلام برامج وسلاسل وأفلاماً ومحتوى رياضياً ومتنوعاً يتيح للناس الاسترخاء وقضاء وقت فراغهم. والترفيه جزء من الوظائف الكلاسيكية للإعلام، لكن التطور الرقمي بدأ يمهّد لأنواع متعددة من المواد الترفيهية، ويسهل الوصول إليها عبر الهواتف وعلى شبكة الإنترنت.

باختصار، يمكن القول إن وظائف الإعلام في المجتمع كثيرة ومتراصة؛ فهو لا يقتصر على الإخبار ونقل المعلومات، بل يُستخدم أيضاً للتوعية والتعليم والتدريس، فضلاً عن التعبير عن الرأي العام ورصد المؤسسات. كما يلعب دوراً في القضايا

الاجتماعية والأزمات والقيم والترفيه. ومع ظهور التكنولوجيا، كُلف الإعلام بأدوار جديدة أيضاً مثل مشاركة الجمهور في عملية إنتاج المحتوى وإتاحة الوصول إلى المعلومات عبر المنصات الرقمية. وبهذا فإن على الإعلام أن يؤدي وظيفته المهنية في خدمة المجتمع ولا يقتصر على الدور الحيوي الذي يؤدي في المجتمع وهو نقل الأخبار.

الإعلام والمسؤولية الاجتماعية

يجب أن تستند المؤسسات الإعلامية، جزئياً، إلى مبدأ المسؤولية الاجتماعية. فالإعلام لا يقدم الأخبار والمعلومات فحسب، بل يخدم المجتمع أيضاً، ويُعزز الوعي لدى أفرادها، ويتعامل مع مشكلات هذه المجتمعات نفسها بصورة مهنية وأخلاقية. إن فكرة المسؤولية الاجتماعية في الإعلام تنطلق من حقيقة مفادها أن المؤسسات الإعلامية تعد بتغطية تقوم فعلاً على الصدق، والحياد، والإنصاف، مع مراعاة أثر الجمهور الاجتماعي على سياق الرسالة الإعلامية. (الحسين سعيد عبد الهادي المرهج، 2024)

وإظهار المسؤولية الاجتماعية في الإعلام يعني إعداد أخبار دقيقة والتحقق من المعلومات؛ دون نشر تضليل أو إثارة فوضوية تُعتم الفهم العام أو تُسيء إلى السمعة القوية للأفراد والمؤسسات. علاوة على ذلك، ينبغي ألا ينتهك العاملون في المجال الإعلامي حق الأفراد في الخصوصية، ولا أن يفعلوا ما يضر المجتمع أو يزيد الفروقات داخله. وأعلنت كلية الإعلام بجامعة بغداد ذلك في عام 2025، مُبينة أن "المصادقية المهنية والتحقق من المعلومات من أبرز الخصائص الأساسية التي ينبغي أن تميز العاملين في المجال الإعلامي"، وأن أعمال آخرين تدعم بناء الوعي الاجتماعي والثقة بينه.

كما أن للإعلام دوراً مهماً في ترسيخ القيم الاجتماعية الإيجابية: احترام جميع البشر، والتعاون، والتضامن، والحوار. وقد أشارت دراسة حديثة حول المسؤولية الاجتماعية للمحطات العراقية إلى أنه عند التركيز على نمط ثابت من محتوى الإعلام، كانت القيم الاجتماعية تُعدّ من أكثر الأنواع وضوحاً التي أبرزها محتوى إعلامي مدروس يتناول قضايا مثل رفع الأوضاع المعيشية للأفراد ضمن الفئات المحرومة، واحترام الكرامة الإنسانية. (الحسين سعيد عبد الهادي المرهج، 2024)

ومن جوانب المسؤولية الاجتماعية أيضاً إتاحة الفرصة لأفراد المجتمع لإبداء آرائهم وإجراء نقاش حول الموضوعات ذات الصلة بالموقف القائم، مع تحقيق توازن في الاهتمام دون الإفراط في التمثيل أو الاستبعاد من قطاعات بعينها في المجتمع. ويهدف الإعلام المسؤول إلى نقل صورة موضوعية قابلة للمقارنة عن مجتمعنا بأسره وألوانه المتعددة من الأصوات؛ إذ يساعد ذلك على تطوير الثقة بين المكونات التي تشكل أي مجتمع ثقافي، خصوصاً في المجتمعات متعددة الثقافات. وقد درست أبحاث حديثة أسلوب عمل مؤسسات الإعلام من أجل كسب ثقة الجمهور وتحقيق الانسجام الاجتماعي عند التعامل مع موضوعات التنوع الثقافي في. (مصطفى عباس محمد رضا، 2025)

لقد ازدادت الحاجة الملحة إلى المسؤولية الاجتماعية بشكل كبير في عصر العالم الرقمي، لأن المعلومات تنتشر حالياً مثل النار في الهشيم، ولها قدرة أعلى على إنشاء المحتوى ونشره. ومن ثم أصبح من الضروري بالنسبة للممارسين الإعلاميين اتباع ممارسات مهنية وأخلاقية عند تغطية وإنتاج المحتوى الورقي والرقمي، فضلاً عن القيام بدور في رفع مستويات الثقافة الإعلامية لدى فئات المجتمع عبر تفعيل مهارات التفكير النقدي وإجراء التحقق من المعلومات.

وبهذا، يعود كل ذلك إلى العلاقة بين الإعلام والمسؤولية الاجتماعية. لا يقتصر العمل الصحفي المهني على مجرد توثيق الأحداث، بل يؤدي دوراً في بناء التصورات وتعزيز القيم الأساسية للمجتمع في مواجهة التضليل، باتجاه الحوار والفهم. ويمكن للمؤسسات الإعلامية أن تحقق رسالتها الاجتماعية وأن تخدم المجتمع بشكل أفضل بقدر التزامها بالدقة، والموضوعية، والشفافية، واحترام حقوق الإنسان.

المبحث الثاني: الإعلام وقضايا المجتمع

الإعلام كعامل محفز للاستقرار الاجتماعي

تُعدّ منصات الإعلام المختلفة أيضًا من وسائل الاتصال الجماهيري. فهي تهدف إلى تطبيق تواصل مضبوط وفقًا لآلية مفادها أن الرسائل العامة الصادرة عن مؤسسة إعلامية للاتصال الجماهيري عبر وسيط اتصال جماهيري مع جماهير كبيرة من الناس يُقصد بها إحداث تغيير (مثل السلوك أو الموقف أو المعلومات). الخلفية في الاتصال الجماهيري يتمثل الاتصال الجماهيري في محتوى الأفكار والمعلومات الشخصية والمعتقدات وبعض التجارب التي تُنظَّم وفقًا للموضوع المطروح عبر وسائل الاتصال الجماهيري، من خلال اللغة والوسيط، من أجل إيصال هذه الأفكار. (حلمي محمود محاسب، 2026)

لقد شرعنت الفوضى السياسية فوضى الإعلام الافتراضي، ومنذ أن كانت معظم وسائل الإعلام تقع داخل الأطر السياسية والأنظمة، فقد عززت اللغة غير المتسامحة. إن الإعلام الذي انقسم على نفسه تحول إلى الحزب الأول الذي وُجّهت إليه تهمة نشر أجواء من الاضطراب الاجتماعي إذ اندفع اندفاعًا كليًا في الصراع السياسي، وعرض صورًا من العداء إلى حدّ جعل ما بدأنا نشير إليه باعتباره مجرد تقارير إنسانية وطنية لا يمكن ملاحظته على الإطلاق. وأصبحت معظم الوسائل بمثابة الناطق الرسمي للأحزاب السياسية.

تُعدّ وسائل الإعلام المتنوعة سلاحًا مهمًا وخطيرًا، باعتبارها أداة قوية لا بد من أخذها بجديّة شديدة من قبل من يتولون أمرها. وبسبب كون محتوى الإعلام أداة تغيير مهمة، نجد أن العديد من الدول المتقدمة من حيث حقوق الإنسان تولي اهتمامًا كبيرًا لنوع المخرجات الإعلامية المقدّمة إلى مجتمعاتها، من خلال إعدادها ومعالجتها ومراقبتها وإجراء الدراسات حول أثرها حتى قبل الإعداد. وهكذا يُنظر إلى الإعلام بوصفه الأداة الأساسية والأهم للتغيير والتأثير التي يمكن توظيفها لنشر ركائز السلام الاجتماعي، وتوفير مساحات إعلامية واسعة تعزز إعلام المواطن، بما يسهّل ترسيخ وعي جمعي راسخ لدى الناس القادرين من خلال فهمهم لحرية الرأي والتعبير وكذلك القادرين على العمل مع من يختلفون عنهم إيديولوجيًا وسياسيًا أو دينيًا، بما يوفّره وبالتالي الحماية من الفتنة والصراعات. لذلك، يجب أن يكون الإعلام المهني المحلي، ولا سيما في القطاعات العربية، على قدر مسؤوليته في تطوير وتداول الأفكار داخل الخطاب الاجتماعي العام، وأن يدرك أن من الضروري تجاوز الاتجاه السلبي القائم عبر إنتاج محتوى إعلامي عالي الجودة وذو معنى، من شأنه أن يُقاوم خطاب الكراهية المتسرّب عبر وسائل تحريض الكراهية. وقد لعب الإعلام دورًا مهمًا في توسيع هذا التناظر المتبادل بين المجتمعات والطوائف الدينية، حتى وصلنا إلى مرحلة تُمثّل خطرًا حقيقيًا يهدد بالاضطراب الاجتماعي.

تعزيز الوحدة الوطنية عبر وسائل الإعلام

في الواقع يمكن لوسائل الإعلام أن تكون نسيجًا رابطًا حيويًا لتعزيز التضامن الوطني من خلال صياغتها لقيم ومبادئ متميزة وأخرى مشتركة. كما تُعدّ الوسيلة الأكثر أهمية في كيفية سردنا للقصص التاريخ والذاكرة وكيف يكون الناس فخورين، من الناحية الثقافية والعرقية، في موطنهم. لدى وسائل الإعلام القدرة على تعبئة الجماهير عبر صور الهوية المشتركة، وإبراز الرموز الوطنية التي تربط المواطنين معًا، ونشر الفكرة المشتركة المتمثلة في الولاء. وهي كذلك مسؤولة عن نقل الثقافة والتقاليد بما يفيد الأجيال الجديدة، وذلك عبر تكريمها وربطها بجذورها وضمان ألا تتدنّس. علاوة على ذلك، تخدم وسائل الإعلام غرض تعزيز التقدم الوطني وغرس الإحساس بالقومية عبر بثّ مختلف الفعاليات والمهرجانات في أنحاء الوطن كافة، مما يسهم كذلك في زيادة التماسك الاجتماعي وتعزيز الانسجام. كما تعمل وسائل الإعلام بوصفها وسيلة لنشر المفاهيم والأيديولوجيات من أجل تشكيل شخصية وطنية قادرة على الصمود أمام التحديات التي تواجه الوطن

الأم.

ومن خلال الرسائل الإعلامية والدعاية، تُصان اللغة الوطنية ويُتمسك بها، بينما يساعد فخر المواطنة بالانتماء على الصمود أمام مظاهر التفتت والانقسامات الداخلية. فضلاً عن ذلك، يمكن للإعلام أن يؤدي دوراً حيوياً في إشراك الأقليات وتعزيز احترام التنوع الثقافي، وبالتالي تحديد معنى الانتماء الوطني الشامل بما هو عليه حقاً. ومع تحوّل منصات التواصل الاجتماعي تحوّلًا جذرياً، ما يزال الإعلام الجماهيري المكتوب والمقروء والإلكتروني يحاول الإبقاء على قيم التضامن، وتعزيز مبدأ الملكية الوطنية في تطوير خيارات مسارات النمو، مع الحفاظ على وحدته ومرونة مكونات المواطنين في دولة الوطن الواحد في مواجهة جميع التحديات بحيوية، تحت هوية وطنية راسخة.

دور الإعلام وما يترتب عليه من أثر في الشائعات وخطاب الكراهية

أصبح الإعلام الآن واحداً من أقوى الأدوات التي يلجأ إليها الأفراد للحصول على الأخبار والمعلومات، وكيف يمكنهم فهم ما يحدث من حولهم، خصوصاً في مرحلة ما بعد الرقمنة. وقد أدّى هذا التطور إلى الانتشار السريع للمعلومات الموثوقة؛ غير أن ذلك ألقى أيضاً أثراً في الانتشار السريع للشائعات والمعلومات المضلّة وخطاب الكراهية. وقد وضع ذلك على وسائل الإعلام مسؤولية أساسية تتمثل في التحقق من الحقائق، وتقديم المعلومات بطريقة تكون صحيحة ومسؤولة، وتقليل المحتوى الذي يمكن أن يثير التوتر ويُقسّم المجتمع . (ولاء قاسم طالب الموسوي ، امجد محسن ثجيل، 2025)

أولاً: دور الإعلام في التصدي للشائعات

بعض هذه المشكلات لا تلبث أن تزداد سوءاً وخطورة عندما تنتشر بسرعة إلى آلاف الحسابات عبر وسائل التواصل الاجتماعي، لأن الناس قد يرون حجماً كبيراً من المحتوى قبل أن تتاح لهم فرصة التحقق مما إذا كان صحيحاً. تكون هذه الصلة أكثر إشكالية بالنسبة للإشاعة عندما تمس قضايا حساسة مثل الأمن أو الصحة أو الدين أو التفاعلات الاجتماعية، لأن هذه المعلومات الخاطئة يمكن أن

تؤدي إلى الخوف والارتباك وانعدام الثقة بالمؤسسات والإعلام.

وعليه، يصبح الإعلام المهني مُحَقِّقاً للوقائع قبل إعلان الحقائق بالاعتماد على مصادر موثوقة، مع مقارنة المعلومات بأكثر من مصدر؛ وعدم التعامل مع المنشورات المتداولة في وسائل التواصل الاجتماعي باعتبارها حقائق لمجرد زيادة انتشارها. وقد ركزت الحملات الإعلامية في العراق على مسألة تتبّع الأخبار الزائفة والتحقق منها، بعد أن أرهقت هذه الأخبار المنصات المحلية، كما عملت على تدريب المهنيين لمواجهة هذه الظاهرة . (ولاء قاسم طالب الموسوي ، امجد محسن ثجيل، 2025)

تبرز معالجة المعلومات المضللة بوصفها تصحيحاً سريعاً وواضحاً وهي عدسة قوية يمكن للإعلام من خلالها أن يواجه الشائعات. لا يقتصر الأمر على أن تتجاهل مؤسسة إعلامية إشاعة، بل يمكنها أيضاً تفكيكها أمام الجمهور بطريقة خطوة بخطوة؛ عبر توضيح الحقيقة، ومن أين جاءت، ولماذا هي غير صحيحة إلى جانب توضيح المعلومات الصحيحة ببساطة، بحيث يمكن لمعظم من واجهوا بيانات غير دقيقة أن يكتسبوا معرفة جديدة.

لأن المعلومات على الإنترنت قد تُقدّم في تلك الحالات بطريقة تبدو محايدة أو علمية، لكنها في الواقع تقصّ صورة غير مكتملة أو مشوّهة، أو تعرض نتائج مجتزأة، فإن وظيفة التضليل هذه تصبح أكثر أهمية على واجهة البيئة الرقمية لا على النسخ الورقية. وقد قدمت إحدى الدراسات التي أجريت في العراق مؤخراً مفهوم "غسل المعلومات"، وأظهرت كيف يمكن إعادة إنتاج المعلومات المضللة أو نشر التضليل وإعادة صياغتها على هيئة تمثيل يبدو موضوعياً، مما يجعل من الصعب اكتشافها. (ليث مزاحم خضير، 2024)

ثانيًا: كيف تواجه وسائل الإعلام خطاب الكراهية

يُعدّ خطاب الكراهية تحديًا آخر يواجه وسائل الإعلام، ويُعرّف بأنه كتابة أو محتوى يُحرّض على الكراهية، ويمكن أن يتخذ شكل الإقصاء، التمييز تجاه شخص أو مجموعة من الأشخاص بسبب امتلاكهم، بسبب ديانتهم أو جنسيتهم، أو وطنهم، أو أصلهم الاجتماعي أو غير ذلك من الخصائص. لا يقتصر خطر هذا الخطاب على نطاق انتشاره فحسب، إذ إن تكراره وتداوله بين فئات هؤلاء الأشخاص قد يؤدي إلى نشوب صراعات بين هذه المجموعات وتدمير الثقة فيما بينها. وتتمثل لوسائل الإعلام هنا أهمية كبرى وهي الالتزام بالقيود المتعلقة بخطاب الكراهية، والحرص دائمًا على تجنب العبارات التحريضية والتعميمات التي تسعى إلى اتهام أو تحميل كامل لجماعات بالمسؤولية عن أفعال ارتكبتها عدد قليل من أفرادها. ويمكنه أن ينتج تغطية أكثر توازنًا للقضايا الحساسة، مع التشديد على الحقائق بدلًا من استخدام لغة تُفاقم الانقسام الاجتماعي.

ومن خلال إبعاد مثل هذه النظرة السياقية جانبًا، خلصت دراسة ميدانية صادرة في 2025 إلى أن العراقيين مهتمون بكيف يمكن للصحافة العراقية أن ترفع وعي المواطنين بمخاطر خطاب الكراهية. وقد حلت الدراسة مخرجات تغذية راجعة جمهور القراء تجاه عينة من الصحف العراقية، والطريقة التي تساهم بها هذه الصحف في رفع الوعي حول هذه الظاهرة، فضلًا عن الحد من انتشارها. (أحمد فاضل عباس، 2025)

ثالثًا: الإعلام الرقمي والمسؤولية في تقييد خطاب الكراهية

لقد ترسّخت وسائل التواصل الاجتماعي بوصفها عنصرًا أساسيًا في منظومة الإعلام؛ وبالتالي فإن التصدي للشائعات وخطاب الكراهية لم يعد مسؤولية الصحف وقنوات التلفزيون وحدها، بل يجب أيضًا أن يشترك فيها الصحفيون ومنتجو المحتوى وأصحاب المصلحة في الإعلام الرقمي.

هنا يأتي دور محو الأمية الإعلامية والرقمية؛ إذ يجب تزويد الناس بالمهارات اللازمة للتمييز بين الأخبار الحقيقية والمعلومات المضللة، وللتحقق من الأشخاص الذين يكتبون الخبر (أو على الأقل التحقق)، ولغرض نشره، ومتى نُشر وليس لإعادة نشر المحتوى قبل التحقق من صحته. وبما أن دراسة عالمية حول التضليل الإعلامي، أجرتها اليونسكو ونُشرت في أوائل عام 2024، أشارت إلى أن نحو ربع صنّاع المحتوى الذين شملهم الاستطلاع لا يُجرون تحققًا منهجيًا أبدًا قبل مشاركة المعلومات مع الآخرين في حين أفاد قرابة الخمس بأنهم يستهدفون تدريبًا رسميًا لهذا الغرض فمن الأهمية أيضًا أن يعرف صنّاع المحتوى أنفسهم كيفية التحقق. (رحاب محمد انور، 2025)

كما تستخدم وسائل الإعلام مقاربات إيجابية عبر الإمكانيات الرقمية، من خلال إنتاج محتوى في شكل توعوي يشرح للجمهور كيفية اكتشاف الإشاعات الكاذبة، ويفرق بين الخبر والرأي، ويُبدي حذرًا من أسلوب التلاعب بالمعلومات (الإشاعة الكاذبة)، ويدعم الحوار واحترام الاختلافات. وبهذه الطريقة لا تكون وسائل الإعلام مجرد أداة لنشر المعلومات، بل عاملًا فاعلاً يتيح للمجتمع التعايش معها بطريقة أكثر وعيًا.

دور الاعلام في نشر ثقافة التسامح والتعايش

يُعدّ الإعلام من أهم الوسائل التي، من خلال مدى انتشاره، سُسهم في خلق مجتمع تسوده أفكار التسامح والتعايش. ليست المؤسسات الإعلامية موجودة فقط لنشر بعض الأخبار والمعلومات؛ بل يمكنها أن تبدأ في تشكيل الثقافة الاجتماعية، بما يمكن من قيم تُعزز احترام الآخرين، وتقبل الاختلاف. وبخاصة سيزداد دور هذا الفاعل في المجتمعات التي تعاني من تنوع (كما في حالة العراق، الذي يتسم بمكوّناته الدينية والوطنية والثقافية). فقد درست أبحاث عراقية حديثة دور مؤسسات

الإعلام في نشر ثقافة التسامح والتعايش السلمي، مُوضحةً مدى أهمية المهمة التي يتعين على الوسائط السمعية والبصرية القيام بها على هذا المستوى. (سرمد نزهان هادي، 2024)

التسامح يعني احترام الآخرين والعيش معهم رغم اختلافاتهم الدينية أو الثقافية أو الاجتماعية أو العرقية. أما التعايش، في المقابل، فيشير إلى قدرة أفراد المجتمع ومكوناته على العيش بسلام مع بعضهم بعضاً ومع الاحترام لحقوق وخصوصية كل طرف. يُعدّ التسامح والتعايش من بين أسس السلام الاجتماعي، إذ يشملان إجراءات من شأنها أن تؤدي إلى تقليل النزاعات وزيادة التفاعل الإيجابي بين أفراد المجتمع. كما أبرزت دراسة محددة حول السلام الاجتماعي أن الاعتدال هو المفتاح لتحقيق السلام في المجتمع، ومن خلاله تم التشديد على الاعتدال والاحترام وروح العدالة، مع التأكيد على أن معالجة مسائل تتعلق بالاعتدال والسلام الاجتماعي عبر الإعلام تقود نحو التقدم. (محمد بن سرار اليامي، 2024)

ويلعب الإعلام دوراً بالغ الأهمية في تقديم صورة تمهيدية عن كل صور التنوع الموجودة داخل المجتمع. وعندما تتعامل المؤسسات الإعلامية بشكل إيجابي وموضوعي مع ثقافات مختلف المكونات وعاداتها وتقاليدها ومناسباتها، فإنها ستمسّر المعرفة المتبادلة بهدف الحدّ من الصور النمطية والتعميمات. ويمكن للإعلام العراقي أيضاً أن يُبرز الاختلاف بوصفه سمة تُميّز التنوع في الهوية الوطنية، وبين مكونات مجتمعا، الأمر الذي يواجهه في النهاية العرض الهستيري للاختلاف باعتباره سبباً للصراع والحرب. وقد أظهر وثيقة صدرت حديثاً حول السلام الاجتماعي في العراق أن آليات الإعلام ينبغي أن تعرض الأفكار التي أوصى بها منظرو التعايش السلمي والوحدة الوطنية، إلى جانب ممارسة عدة أنشطة وحوارات بين مختلف الشرائح. (بدرية صالح عبد الله الدليمي، 2024)

وتؤدي وسائل الإعلام أيضاً دوراً مهماً في مكافحة التعصب والتحريض على الكراهية. حيث تُنقل كلمات وسائل الإعلام وصورها ومعارفها إلى الجمهور، ويمكن أن تؤثر في رأيه تجاه المجموعات الأخرى؛ ومن ثم ينبغي الاستجابة بمسؤولية عبر استخدام لغة تتجنب التعميمات والإهانات والتحريض، وتعمل على عدم نشر رسائل التصليب. ونتيجةً لذلك، سيسمح ذلك لوسائل الإعلام بإبراز محتوى يُحثّ على إظهار الاحترام للآخرين، والحوار، والاعتراف بالاختلافات في مجتمع ما، وهو ما يساعد في النهاية على تعزيز ثقافات أكثر تسامحاً.

وتُعدّ النماذج الإيجابية للتعايش من الوسائل الهامة لنشر ثقافة التسامح. إذ يمكن، بدلاً من ذلك، من خلال إبراز كيفية تجاوز الناس والمجتمعات للخلافات والعمل معاً رغم اختلافاتهم، وتقديم قصص واقعية من الحياة

يظهر فيها أن التعاون قد نجح من قبل. وبالمثل، يمكن للبرامج الحوارية وبرامج الأخبار والبرامج الوثائقية أن تفتح نقاشات بين أشخاص من أوضاع ومشكلات شديدة الاختلاف، بحيث يصلون إلى فهم أفضل لبعضهم البعض مع دحض بعض تلك التصورات الاجتماعية والثقافية التي تُفرض عليهم.

ورغم أن مسؤولية توسيع نطاق الحوار والانخراط في الآراء المعارضة، والتي تُستوفى في الغالب من خلال البرامج والخطاب الذي يراعي وجهات نظر متعددة، تقع على عاتق الأفراد، فإن لوسائل الإعلام أيضاً دوراً للاضطلاع به في هذا السياق. وفي هذه الحالة، ستسعى وسائل الإعلام إلى بذل قصارى جهدها، لكن بوصفها ميسرة للحوار لا بوصفها من تضع ساحات في مواجهة بعضها البعض على شكل إهانات أو حوافز. إضافةً إلى ما تقوم به المؤسسات الإعلامية من تدريب، يمكن تعزيز التعاون مع المؤسسات التعليمية والثقافية المحلية ومع منظمات المجتمع المدني من أجل تنظيم حملات ومبادرات تهدف إلى نشر الوعي بقيم التعايش. وفيما يتعلق بالإعلام الرقمي، فمن الواضح أنه أكثر أهمية في هذا المشهد، مع الاستخدام الواسع لشبكات التواصل الاجتماعي والطريقة الفورية التي تنتقل عبرها المحتويات. وقد مكّن

ذلك الأفراد من إنشاء المحتوى ومشاركته الذي يتناول القضايا الاجتماعية والتنوع والتعايش، وأصبح الجمهور الآن شريكاً في إنتاج ونشر الرسائل التي تعزز التسامح. ومن جهة أخرى، فإن التوسع السريع للمحتوى الرقمي يتطلب منا البقاء يقظين إزاء الأخبار والمعلومات التي قد تتضمن خطاباً متطرفاً أو تحريضياً، لأن السرعة في نشره قد تؤدي إلى زيادة التوترات الاجتماعية.

ولا تظهر أهمية الإعلام في هذا المجال بشكل أكثر وضوحاً من السياق العراقي، لا سيما بعد جميع الصراعات والتوترات والانقسامات التي مر بها المجتمع العراقي. فعندما يُستعاد السلام، يتطلب الأمر عملاً لإعادة بناء الثقة والعلاقات بين الناس داخل المجتمعات. ويتطلب في هذا الوقت جهود المثقفين والإعلاميين والأكاديميين لنشر ثقافة السلام والتسامح والاستقرار داخل العراق، مع التأكيد على الندوات والأنشطة الضرورية التي تدين التطرف أو خطاب الكراهية مع دعم التعايش. (صلاح كريم فقير عنوز، 2025)

لأن دور الإعلام في تشجيع التسامح لا ينبغي أن يقوم على تجاهل المشكلات أو الاختلافات الموجودة في المجتمع، ولا ينبغي أن يكون (أو يجب ألا يكون) طريقة ذكية في العلاقات العامة، بل يتعين عليه عرض هذه القضايا بشكل مهني يتيح الحوار ويقودنا نحو حلول. ولا ينكفئ الإعلام خلف الاختلافات، بل يحث المجتمع بمسؤولية على انتشار طريق للخروج بأسلوب من التحضر، وذلك عبر ترك المجال لوجهات النظر المتناقضة. وبهذه الطريقة، يستطيع جميع الأطراف والتعبير عما يحتاجونه والطلب منه دون أن يُحرم أحدٌ بأي حالٍ من الأحوال. ويمكن للإعلام أن يكون أداة فعالة لنشر ثقافة التسامح والتعايش، ولكن ذلك لا يتحقق إلا إذا التزم بالمبادئ الأساسية مثل الصدق في نقل الأخبار واحترام الاختلافات وتجنب التمييز أو خطاب التحريض والانفتاح على الأصوات المتنوعة مع الامتناع عن توزيع الأخبار الكاذبة. وبالمثل، فإن تدريب الصحفيين وموظفي المؤسسات الإعلامية على التنوع وخطاب الكراهية يمكن أن يساهم في تحسين جودة المحتوى الإعلامي المتصل بهذه القضايا.

وخلاصة القول، يمكن التأكيد على أن وسائل الإعلام تمتلك قوةً شديدة الأثر لتعديل المجتمع الذي يعيش فيه كلٌّ كائنٍ حي. ولهذا السبب، يمكن للإعلام أن يساعدنا في مهمة تشجيع التسامح والتعايش عبر إبراز التنوع، وإتاحة الحوار، وبيان إمكانات خطاب الكراهية، فضلاً عن خلق قنوات والتعامل مع المعلومات الرامية إلى مساعدة الناس على فهم الآخرين. كما يمكن لدورٍ معتبر للإعلام (عندما يُنجز بشكلٍ صحيح وبمسؤولية، وبما يراعي الناس بكل تنوعهم) في العراق أن يكون سبيلاً لتطوير هوية وطنية مشتركة توحد جميع مكونات المجتمع. ويصبح الإعلام بعد ذلك أكثر من مجرد أداة لنقل الأحداث، إذ يؤدي أيضاً دوراً محورياً في المساهمة ببناء مجتمع متكامل يتسم بالتسامح والسلام.

دور الاعلام في تعزيز الحوار و نشر الوعي

لوسائل الإعلام دور حاسم وذو تأثير بالغ في تعزيز حوار منتج ومفيد بين المجموعات (وأجزاء المجتمع). فهي تُعد عوناً لا يُقدر بثمن على تشغيل العديد من قنوات التواصل، وإرساء عملية لتبادل الأفكار والآراء بفعالية وشفافية كبيرتين، من دون أي تمثيل أو تلاعب، عبر انتقالٍ سلس وغير معقد. يمكن لوسائل الإعلام أن تساعد في تكوين بيئة من الثقة والاحترام من خلال تقديم معلومات دقيقة وشاملة، بحيث يستمع الناس إلى ملاحظات بناءة متنوعة، مما يساعد المجتمع على تحقيق التقدم وترسيخ الاحترام المتبادل للاختلافات الثقافية والاجتماعية المتنوعة التي تعود بالنفع على الجميع.

تُعد وسائل الإعلام أداة أكثر مواءمةً وفعالية في حل النزاعات، بما يساعد على نشر رسائل بناء السلام والمصالحة. وهذا بعيد تماماً عن الطريقة التي يتعامل بها الناس مع بعضهم البعض. (خالد الفضالة عروب القطان هديل الشطي،

(2024) إذ إنها تقلل بدرجة كبيرة مستويات التوتر داخل الآخرين وبينهم عبر المجتمع، مع تنمية فهم واضح بأن الأفعال تترتب عليها بالفعل نتائج، مثل العمل معًا بكفاءة أكبر. وقد لعبت وسائل الإعلام دورًا أساسيًا في جمع المجتمع معًا لطرح مسارات مشتركة ومتوافق عليها، فضلًا عن إنشاء منتديات للنقاش الودي الواعي ببيئاتنا المتعددة. وفي النهاية، هنا يتوصل المرء إلى توافق حول القضايا الوطنية والإقليمية الرئيسية التي تمس الجميع.

كما تؤدي وسائل الإعلام دورًا مهمًا في ترسيخ بيئة الحوار والمناقشة عبر تقديم جلسات نقاشية مهنية تسعى إلى التعامل بمسؤولية مع القضايا الحساسة. ويعزز ذلك كرامة الأشخاص المعنيين ويركز على الأدلة من أجل إيجاد حلول. إن توسيع وتبسيط عملية الحوار واجب مستمر على مؤسسات الإعلام لتأكيد أدوارها كجسور فعالة للتواصل بين جميع الفئات الاجتماعية، وللقيام بدور وسيط مؤثر أساسي يسعى إلى تحقيق وحدة وطنية حقيقية من خلال منهج يعزز الاستقرار في جميع أنحاء المجتمع بصورة دائمة ومستدامة. (نجلاء محمود حميد، 2024)

وعليه، فمن الأمن القول والحفاظ على أن الإعلام، في صورته الأصفى، يتمتع بوصفه عاملاً مستمراً عن وضع إرشادات ناعمة لكيفية عمل الحوارات المجتمعية البناءة وهي اللبنة اللازمة لمجتمع مسالم ومستقر كاملة إن لم تكن صريحة. كما يعبئ ذلك بفعالية كبيرة لبناء الغد بأحلام صادقة وأملية لبلادنا ومجتمعنا، وبالمثل، يؤدي الإعلام وظيفة تتسم بارتفاع الأهمية والشفافية من خلال خلق وعي اجتماعي يجمع بين الوعي الجمعي بالمعلومات، وذلك عبر توفير معلومات واقعية وموثوقة في جميع أنحاء المجتمع. كما تُشكل وسيلة أساسية في دحض الأساطير وعرض مختلف جوانب قضايا اجتماعية وأمنية وصحية، بما يساعد على خلق فهم مشترك يعزز الوحدة؛ ويُحسن التماسك الاجتماعي بين أفراد المجتمع، ويعزز الاستقرار والأمن. ومن أجل ذلك، تعتمد وسائل الإعلام على محتوى يعكس الواقع بشكل موضوعي وشفاف، مع إيلاء الأهمية الواجبة للمسؤولية الاجتماعية عند إيصال رسائل التوعية بما يتماشى مع المعتقدات والثقافات المتنوعة للجمهور. (عمرو مصطفى أحمد حسن مصطفى، محمود حسان سعيد حسان، 2024) ويفضل حملات التوعية المستمرة والمتناسقة، والتغطية الإعلامية الدقيقة والمحايدة، ترفع وسائل الإعلام بنجاح وعي أفراد المجتمع المدني بحقوقهم ومسؤولياتهم التي لا تُحصى، بما يحفزهم على المساهمة في مبادرات متعددة لتعزيز الاستقرار الاجتماعي، بما يراعي ضمان السلامة والأمن، والحفاظ على البيئة أو دعم العديد من المشاريع التنموية الوطنية. (أمانى محمد شريف عبد السلام، 2022)

وكذلك تؤدي وسائل الإعلام دورًا محوريًا وهامًا في نشر الثقافة، فضلًا عن تعزيز محو أمية الجماهير. وفي الواقع، فإنها تُعد جسرًا قويًا بين شخصية الفرد ومجتمعه الواسع، وتنتهي هذه العلاقة بالاتصال بالمعرفة التي تسري بسلسلة من هذا المجتمع الصغير، عبر فهم واضح لكيفية أداء عملها على أفضل وجه من أجل التنمية المستدامة. علاوة على ذلك، تتيح وسائل الإعلام الجديدة، ولا سيما الرقمية منها، الوصول إلى جمهور أوسع في وقت شبه معدوم، وهو ما سيساعد بالتأكيد على إيصال رسائل ترفع الوعي من أجل مجتمعات أفضل. (منال سلامه محمد الضبايعين، 2024)

كما ينظر إلى وسائل الإعلام أيضًا من جانب كثيرين بوصفها وسيلة قوية وفعالة لمكافحة الادعاءات الزائفة بشأن بيئة الأخبار التي قد تقوض السلم والاستقرار الاجتماعي، وذلك عبر معلومات موثوقة تتضمن مراجعة شاملة ودقيقة للأحداث والتطورات الجارية. وتسهم وسائل الإعلام الإيجابية والعميقة في ترسيخ علاقات قائمة على الثقة داخل المجتمع مع عدة مؤسسات رسمية، وبذلك تعزز الاستقرار الاجتماعي والسياسي مع تقليل التوتر بين الفاعلين الاجتماعيين. (الشيء صالح علي، 2023)

وفي نهاية المطاف، فإن رفع الوعي عبر وسائل إعلام متنوعة هو سعي للتكامل في الجهود بين جودة المحتوى الإعلامي

وعناصره المتآزرة من داخل المجتمع وخارجه، من أجل إيصال الرسائل الصحيحة للرأي العام. إضافةً إلى ذلك، فإن الوساطة الفاضلة ثم الاستجابة للأنظمة الديناميكية لما يساهم في تعزيز المجتمع وكذلك الاستقرار، والاستمرار في خصائصه النسيج الوطني دون تهديد لقوة السلطة ذات الصلة.

التحديات التي تواجه الإعلام

تؤثر العديد من المشكلات الأكثر حدة التي تواجه مؤسسات الإعلام اليوم بشكل مباشر على قدرتها على تحقيق استقرار اجتماعي كافٍ يساعد في تمهيد الطريق لتحسين مجتمعه. تُعد الانقسامات والصراعات السياسية من أبرز التهديدات العابرة للحدود الوطنية، إذ تُقضي إلى الفتنة والانقسام، حيث يمكن للعديد من الجماعات في المجتمع أن تقوض الوحدة الوطنية والتماسك الاجتماعي بشكل بالغ الأهمية. كما تتعرض منظمات الإعلام لضغوط إضافية من الفاعلين السياسيين والاقتصاديين الذين قد يحاولون التلاعب بالرسائل لتحقيق أهدافهم الخاصة، وهو ما يقوض مباشرةً شرعية الإعلام ويقلل من وظيفته الأساسية المتمثلة في العمل كأداة للمساءلة والوعي. (موسى سليمان الفيافي، نوير عويد العنزي وفاء سعيد القحطاني محمد شالح القحطاني منى صالح المفرج، 2021)

يطرح ذلك تساؤلات لدى المستهلكين حول مدى شرعيته وجدّيته وجذره بالثقة، ما قد يضع ضغوطاً على جودة المحتوى نفسها. علاوةً على ذلك، وبما أن المواطنين لا يستطيعون التمييز بين الصواب والخطأ وما ينبغي فعله، فإن وسائل الإعلام الجماهيرية تتلوث بالاحتيال وتزوير الحقائق، إما بحدوث تراجع عام في الثقة بالإعلام عموماً، وبالتالي يهْمَس بدرجة هامشية للغاية العبارات التي تدفع إلى تناول مواضيع معيّنة أو تخلق انطباعاً غير متوازنًا عن المواضيع المثيرة التي وُصفت بشكل مُبالغ فيه.

إن التكنولوجيا الحديثة وشبكات وسائل التواصل الاجتماعي تجلب تحديات جديدة ومعقدة نتيجة لهذه الأمور. وغالبًا ما تكون هذه المنصات هي المكان الذي تنتشر فيه المنشورات على نطاق واسع، سواء كانت أسطورة أم حقيقة، مما يجعل عملية التحقق والتدقيق أكثر صعوبة ويعزز انتشار الأخبار الكاذبة. وترتبط هذه الصعوبات بالكفاءة المهنية؛ إذ إن نقص الموارد يؤثر في إنتاج المؤسسات الإعلامية لمحتوى إعلامي عالي الجودة وموثوق إلى جانب منافسة شرسة من المنصات الأجنبية، فضلاً عن دخول مواد غير منظمة وفوضوية إلى ساحة الإعلام. وتبرز الحاجة إلى تدريب فرق الإعلام، ووضع قواعد صارمة وضوابط على المحتوى المقدم للجمهور، بشكل قوي في ذلك الوقت، مما يعزز الثقة في واحدة من أهم مؤسسات المجتمع. (عبد الله جاسم محمد، 2024)

كما يوجد أيضًا نموذجان متصارعان مع الضغوط الاقتصادية على مؤسسات الإعلام. ونتيجة لذلك، تعاني أغلب هذه المؤسسات من جروح مالية عميقة وتلجأ بشكل متزايد إلى الإعلانات أو غيرها من مصادر التمويل غير الموثوقة. ويترتب على ذلك انعكاسات سلبية على استقلاليته، ويحد من قدرتها على تحقيق تأثير فعال، ويُضعف فاعليتها في تقديم تغطية إعلامية مستقلة ومتوازنة. (شيماء جبر عبدالله جبر الحبشي، 2025)

وفي مواجهة هذه المخاطر المتعددة، لا يمكن النظر إلا إلى ما يلزم بشكل عاجل، أي تعزيز الأخلاقيات المهنية بين العاملين في مجال الإعلام، ورفع الوعي العام بمصادر المعلومات والحاجة إلى ضمان التحقق منها قبل التفاعل معها. إضافةً إلى ذلك، ينبغي إنشاء تشريعات قانونية تضمن أن تعمل وسائل الإعلام بشكل مستقل وشفاف، من أجل حماية المجتمع من آثار ناجمة عن هذه التحديات، وبما يتسق مع متطلبات التماسك والاستقرار الاجتماعي، وتعزيز دور الإعلام في بناء بيئة متماسكة ومستقرة؛ مثل ترسيخ قيم الديمقراطية الحقيقية، وكذلك عكس النبض الحقيقي للمجتمع.

المبحث الثالث : تحليل مواد الصحف وكيفية تعزيز الاستقرار في القنوات والمواقع

تحليل بعض مواد الصحف والبرامج التلفزيونية والمواقع الإخبارية التي تناولت

لوسائل الاعلام دوراً مهماً في تحديد كيف ستكون من بين أبرز الفاعلين لتحقيق مجتمع أكثر استقراراً ، الصحف والمجلات العراقية تناولت الصحف والمجلات في العراق بمجموعة من القضايا المتعلقة بموضوع "الاستقرار الاجتماعي"، تناولت الاندماج والتعايش، والحوار المدني ، ورفض العنف ، وحلّ الإشكالات الناشئة عن النزاع الاجتماعي ، والتسامح في مواجهة الكراهية تجاه الآخر. تشير البيانات إلى أن وسائل الإعلام لا تُنظر إليها فحسب بوصفها وسائل لنقل الأخبار والمعلومات، بل أيضاً باعتبارها مؤسسة اجتماعية يمكنها تشكيل اتجاهات الناس ومفاهيمهم إلى درجة تجعل الوعي بهذه القضايا لدى عموم الجمهور قادراً على إحداث تغيير.

وفي سياق ثقافة الحوار، برز الإعلام العراقي بوصفه تعبيراً عن التنوع الثقافي والاجتماعي الذي تتميز به بلادنا، وهي مجتمعٌ متعدد من الناحية الثقافية مع أحزابٍ متجاورة، وجوانب دينية أو وطنية. وبناءً على بياناتٍ حديثة يتضح جلياً في خطاب التعايش من خلال الثقافة، والوحدة الوطنية، والحاجة إلى احترام الاختلافات دون جعلها سبباً للصراع. وكان واضحاً في وقتٍ سابق في العديد من الصحف مع التشديد على أن هذا الأمر يحتاج إلى نقاشٍ مسؤول في وسائل الإعلام. إذ إن كيفية صياغة الخبر تُلوّن إدراك الجمهور للمقال نفسه ، عبر العنوان الذي يُغرس مع الخبر، مروراً بالصور التي يتم توظيفها، فضلاً عن كون المقال نفسه قد يُصاغ بطريقة ما. قد تعمل وسائل الإعلام بعد ذلك كوساطة في التخفيف من حدة التوترات خلال هذه الأزمات ، أو تبحث في أحد أسبابها التي تحتاج إلى أن تُستقصى بجدية . فعلى سبيل المثال ، كانت لغة الكراهية أيضاً مجالاً محلّ نزاع في الصحافة العراقية ، ووجدت بعض المعالجات تعبيراً من خلال الدعوات إلى تجنب الكراهية أو الأوصاف التي "لن تُحرّض على العنف"، أو تلك التي "لا تعمّق الشرخ".

كما حظي دور وسائل الإعلام في مكافحة الشائعات والمعلومات المضللة باهتمام الصحف، إذ إن الآليات الاجتماعية التي تنصّد لبعضها بعضاً قد تتفكك مع التطورات التكنولوجية الحديثة. وقد أصبح العمل الصحفي مسؤولاً بشكل متزايد عن التحقق المزدوج من المعلومات قبل نشرها، فضلاً عن تزويد الجمهور العام بمعلومات صحيحة في المواقف الصعبة. وبالتالي يمكن استخلاص مجموعة من الأدوار الموكلة لوسائل الإعلام ودورها في تعزيز ركيزة الاستقرار الاجتماعي في العراق، ولا سيما:

ثقافة التسامح ، تعزيز الحوار المجتمعي ، دعم الوحدة الوطنية ، مواجهة خطاب الكراهية ، احتواء انتشار الشائعات ، نشر معلومات موثوقة، زيادة الإحساس بالمواطنة، التعامل المسؤول مع القضايا الاجتماعية.

لذلك يمكن القول إن تغطية الصحف والمجلات العراقية لدور الإعلام في تحقيق الاستقرار الاجتماعي تُعزى إلى إبراز مفهوم المسؤولية الاجتماعية لدى المؤسسات الإعلامية وما يجب أن يصاحبها، بحيث ينبغي أن يكون كل خطاب إعلامي عنصراً داعماً لفهم المجتمع والتعايش، وليس عنصراً يُفاقم الانقسام الطائفي.

تعزيز الاستقرار الاجتماعي في العراق عبر القنوات التلفزيونية العراقية

استناداً إلى حقيقة أن القنوات التلفزيونية العراقية تحتل مساحة مهمة ضمن هذه المساحات الإعلامية، وذلك لقدرتها على الوصول إلى شرائح واسعة من الجمهور وتزويدهم بالمعلومات عبر نشرات الأخبار والبرامج الحوارية والتقارير والبرامج الاجتماعية والثقافية.

تعكس القنوات التلفزيونية العراقية معالجتها لقضية الاستقرار الاجتماعي من خلال تناول عدة قضايا تشمل: أمن المجتمع ، التعايش ، الحوار ، نشر الإشاعات ، خطاب الكراهية

إضافة إلى ذلك، توجد محاولة لاستخدام التحريض لقتل كل من يعارض القيم المجتمعية أو القبلية لدى شريحة من مجتمع أو طائفة أو مجتمع بعينه، إذ توجد دائماً فئات مُضللة تُطلق عناوين زائفة بهدف تعمد الإساءة إلى مصالح الآخرين وإفسادها من خلال محاولة إثارة الكراهية!

تسعى البرامج الحوارية إلى عرض شتى الاتهامات وتبادل الآراء والحديث عن القضايا التي تشغل المجتمع. ويمكن لهذا النوع من البرامج أن يخلق حواراً فعالاً متى جرت المناقشات بطريقة مهنية ومتوازنة، وإضافة إلى ذلك، تتاح للضيوف فرصة التعبير عن آرائهم بعيداً عن الهجمات الشخصية أو التحريض.

كما تمت معالجة الاستقرار أيضاً عبر القنوات التلفزيونية من خلال البرامج الاجتماعية التي تناقش مشكلات المجتمع، مثل البطالة والفقر والعنف الأسري وقضايا الشباب، مع طرح حلول أو مقترحات لهذه المشكلات.

ومن الأمور الأخرى التي تركز عليها القنوات التلفزيونية الأزمات. في الأوقات التي يتم فيها التقليل من شأن الحقائق، فإننا لا نحتاج فقط إلى معلومات تصل إلينا بسرعة، بل نحتاج أيضاً إلى أن نفهم عواقب ما يحدث، لأن للتلفزيون القدرة على تهدئة حالة القلق والارتباك من خلال محتوى يعتمد على حقائق.

وإذا كانت التغطية تثير الإثارة وتبالغ أو تعرض الأفكار في سياق مشوّه ، فقد ينقلب أثر كل أشكال التغطية إلى العكس. لذلك فإن معالجة القضايا الحساسة من قبل القنوات التلفزيونية ترتبط ارتباطاً مباشراً بالاستقرار الاجتماعي.

فيما يلي الأدوار الرئيسية التي تؤديها القنوات التلفزيونية في هذا المجال:

إعلام الجمهور ، وكيفية وعي الناس ببعض المشكلات المرتبطة بتأثيرها على السلم الاجتماعي.

إتاحة المجال للتنفيس والكلام، ومواجهة الشائعات والمعلومات المضللة ، ونشر ثقافة من التسامح المتبادل ، وتعزيز مبادئ المواطنة مع إبراز المشكلات الاجتماعية.

من خلال عرض الأمور بطريقة موضوعية ومنصفة، يمكن للقنوات التلفزيونية أن تساعد على سد فجوة الثقة بين الناس والمؤسسات عبر دفعهم إلى مناقشة القضايا محل الاهتمام . ومن خلال استقراء ذلك، يمكن الاستنتاج بأن من بين المتغيرات التي تدفع التلفزيون العراقي إلى أن يصبح بالغ الأهمية لتعزيز الاستقرار الاجتماعي والتنمية ، يمتلك العراق إمكانات كبيرة في هذا المجال، لكنه لا يستطيع وحده ضمان النجاح ، فطريق هذا النجاح طويل وشاق ويعتمد على محورين رئيسيين: أولهما دقة توقيت التحضير للبرامج والاختيار للأخبار، وثانيهما تحديد قائم على وجه اللغة المستخدمة (بما في ذلك معايير الصياغة) ، إذ ينبغي تعميم المصطلحات مع الحفاظ على دقتها، كي تلائم كل الأطراف التي سيعتمد عليها أو التي ستساهم ضمن بنيتها الخطابية .

دور الإعلام في تعزيز الاستقرار الاجتماعي: تقرير موقع إخباري عراقي

وقد شهد عدد مواقع الأخبار في بيئة الإعلام العراقية توسعاً واسعاً، وبدأت تلك المواقع تمثل مصادر مهمة يعتمد عليها المواطنون في الحصول على أخبارهم ومعلوماتهم.

تميل مواقع الويب التي توفر تدفقاً للأخبار إلى أن تكون سريعة الحركة بطبيعتها وتمتلك خيار تحديث الأخبار. والأهم من ذلك أنها تستطيع التفاعل مع الجمهور عبر التعليقات والمشاركة وإعادة النشر .

كما انعكس هذا التطور على قضايا الاستقرار الاجتماعي، وبدأت مواقع الأخبار في تغطية قضايا التماسك ، الأمن الاجتماعي، وقضايا الشائعات خطاب الكراهية الحقائق غير الصحيحة الأزمات الاجتماعية.

مواقع الأخبار التي تهدف إلى رفع الوعي بشكل كبير من حيث المواد التي تنشرها، وذلك لفهم ما إذا كان ذلك قد يؤثر أم لا على المجتمع. ويمكن لهذه الأنواع من المواقع أيضًا المساعدة في دحض المعلومات المضللة عبر مشاركة معلومات دقيقة وتوضيح الحقائق.

ما يمكن ملاحظته في الإعلام الإخباري الرقمي هو أحد أهم الأمور المتعلقة بسرعة انتشار المعلومات. وهذه السرعة تمثل ميزة قوية بقدر ما، لكنها قد تشكل أيضًا تهديدًا للمؤسسة الإعلامية، إذ قد يؤدي النشر المتسرع إلى نشر معلومات مضللة.

ولهذا السبب، ترتبط مواقع الأخبار الرامية إلى زيادة الاستقرار الاجتماعي ارتباطًا وثيقًا بمدى تصحيح المعلومات قبل نشرها.

علاوة على ذلك، فإن العناوين الرئيسية الشائعة التي تستخدمها بوابات الأخبار تؤثر بشكل واضح على الجمهور. لكن العناوين المبالغ فيها باستخدام أساليب الإثارة تخلق توترًا وقلقًا إضافيين؛ في حين أن العنوان الأكثر واقعية يُعد تمثيلًا أدق لما يحدث فعليًا.

تُلاحظ أيضًا مواقع الأخبار أنها تواجه خطاب الكراهية عندما لا تنشر موادًا تُنمّي وتُحرّض أو تُهين فئات من الناس في المجتمع، بينما تسعى في الوقت نفسه إلى بناء خطاب إعلامي قائم على احترام التنوع والاختلاف.

يمكن أن تعبّر الجمل التالية عن أهم الأدوار أمام البحوث التي أجريت من قِبل مواقع الأخبار العراقية تحت عنوان الاستقرار الاجتماعي.

السرعة في نقل المعلومات ، تعبئة الجمهور بشأن القضايا الاجتماعية ، دحض الشائعات ، تصحيح المعلومات غير الدقيقة ، تعزيز الحوار ، نشر ثقافة العيش معًا ، رصد القضايا المجتمعية ، منحك مساحة للتفاعل مع الجمهور، دعم المشاركة المجتمعية ، تعزيز مسؤولية الإعلام.

ويمكن القول بالفعل إنه، بعد تحليل طبيعة محتوى الأخبار الرقمية؛ فإن المواقع العراقية هي التي تُسهم بفاعلية في تشكيل عملية النقاش العام، وبالتالي تكون أكثر وضوحًا في تحمل مسؤوليات دعم المساعدة في الحفاظ على استقرار المجتمع.

من خلال تحليل بعض المواد الإخبارية في الصحف العراقية وبعض البرامج التلفزيونية والمواقع الإخبارية (تظهر هذه الموضوعات بوضوح في تحليل الصحف والمجلات العراقية، وقنوات التلفزيون، ومواقع الأخبار المتعلقة بدورها في تعزيز الاستقرار الاجتماعي)

التعاش ، مناقشة ، أرضية مشتركة ، قبول الاختلافات ، تجاهل المعلومات المضللة ، الدعوة ، نشر الأخبار الدقيقة.

فضلاً عن ذلك، يبدو أن أسلوب المعالجة يختلف من وسيلة إعلامية إلى أخرى: إذ يُبين أيضًا أنه بينما يقدم الصحافة عادةً معالجات تحليلية ، تفسيرية، فإن التلفزيون يعمل أكثر على المدخلات البصرية في الصور والحوار المنطوق، في المقابل لمواقع الأخبار، حيث يمكن افتراض أن السرعة والتجديد المستمر والتفاعل مع الجمهور تُعد سمات تميزها.

هناك الكثير مما يمكن قوله في هذا الشأن، وقد تمتلك وسائل الإعلام العراقية قدرات حيوية لدعم الاستقرار الاجتماعي، لكن تنفيذ هذا الدور يعتمد على جودة العمل الذي تضطلع به المؤسسات الإعلامية معًا وبمهنية، وبإعلام موضوعي

ودقيق، وبلاستناد إلى رصد الواقع المجتمعي بعيداً عن أي خطاب قد يؤدي إلى مزيد من التصدع المجتمعي أو الاستقطاب.

الاستنتاجات والتوصيات

الاستنتاجات

1. وجدت أن وسائل الإعلام العراقية لاعباً رئيسياً في تعزيز الاستقرار الاجتماعي من خلال الترويج لقيم التعايش والتسامح، وقبول الحوار مع الآخر، والدور الفعال الذي تقوم به في نقل الأخبار والأحداث.
2. يتمثل الجانب الإعلامي في العراق ودوره المدني في دعم التصدي لنشر المعلومات المضللة أمراً بالغ الأهمية، إذ إنه يزود الجمهور أيضاً بالمعلومات والتوضيحات التي تساعد على إيضاح الأمور، خصوصاً خلال الأزمات أو في الأوقات التي تكثر فيها التوترات الاجتماعية.
3. يتمثل تعبير الخطاب الإعلامي في الاستقرار الاجتماعي، حيث يمكن للأول أن يحدث استقراراً، إما عبر الدعوة إلى استخدام لهجة محايدة وواعية، أو ببساطة عبر التحريض على الإخلال من خلال التقاء سرديّة الحوار بما قد يؤدي إلى زيادة التفتت بما يتماشى مع حالة من عدم الرضا.
4. تبقى الوظائف التكميلية لمختلف أنواع المؤسسات الإعلامية من أجل الاستقرار الاجتماعي قائمة، إذ إنها تتمثل في قنوات الصحافة التحليلية والتفسيرية، والقنوات التلفزيونية للحوار والتغطية المباشرة، بينما تختلف مواقع الأخبار من حيث أنها مجهزة للوصول إلى المعلومات بسرعة وبشكل متكرر جداً.
5. من التحديات التي تواجه مؤسسات الإعلام العراقية في العمل بكفاءة لأداء دورها في تعزيز الاستقرار الاجتماعي: الاستقطاب الإعلامي، وعدم كفاية التحقق من المعلومات في وقتها، والضغط التي تُمارس بسبب مصالح واتجاهات متعددة على طبيعة معالجة الإعلام.
6. في مجال تطوير الدور الإيجابي لوسائل الإعلام العراقية، المتمحور حول الممارسة المهنية والإعلامية، والذي شمل التدريب الصحفي على جميع المستويات، وتعزيز المهنة (أدبيات العمل الإعلامي) وإثراء المهنة عبر واجهة تحريرية متوازنة للتعامل مع القضايا الاجتماعية الحساسة.

ثانياً: التوصيات

1. العمل على مهنية وموضوعية مؤسسات الإعلام العراقية، وتجنب الخطابات التي تسهم في زيادة حدة التوتر والانقسام.
2. بناء برامج إعلامية تركز على ما يجمع العراقيين، من ثقافة التعايش والتسامح والتركي على ما يوحد الطوائف والاعراق المختلفة.
3. حث المؤسسات الإعلامية على التحقق من الأخبار ونشرها، وكذلك توضيح الحقائق ونشرها بسرعة وفاعلية عند وجود شائعات أو موضوعات مثيرة للجدل من أجل مكافحة المعلومات المضللة.
4. دعم مهارات إدارة الأزمات للصحفيين والخبراء في وسائل الإعلام لوساطة القضايا المجتمعية الحساسة: التوصل إلى الهدوء عبر التعامل المسؤول مع القضية من خلال الإعلام.
5. تشجيع المؤسسات الإعلامية على إعداد باقات وبرامج توعوية وحملات تُجسّد صورة المواطن والتسامح بوصفهما

أمرًا إيجابيًا، وبالتالي ترك خطاب الكراهية سواءً بشكل افتراضي أو على وسائل التواصل الاجتماعي.

6. تعزيز دور المؤسسات الأكاديمية وأقسام الإعلام؛ وذلك في إطار إعداد كوادر إعلامية مؤهلة بشكل صحيح يمكنها التعامل مع المناخ الاجتماعي والتغيرات الهيكلية عبر إنشاء مناهج وبرامج تدريبية عملية.

7. إجراء دراسات دورية لتحليل الخطاب الإعلامي العراقي وأثره الاجتماعي من أجل تحديد الجوانب الإيجابية ونقاط الضعف، ثم تقديم مقترحات مناسبة من خلالها لتحسين أداء الإعلام بما يتوافق مع متطلبات المجتمع في العراق.

المصادر والمراجع

. حسن عماد مكاوي . ليلي حسين السيد. (1998). الاتصال ونظرياته المعاصرة. الدار المصرية اللبنانية.

Makawi, Hassan Emad, & Al-Sayed, Laila Hussein. (1998). Communication and its contemporary theories. Al-Dar Al-Misriyyah Al-Lubnaniyyah.

أبكر السليك أبكر أمين إدريس الرخيص عمر. (2024). التخطيط الاستراتيجي للإعلام في بناء المنظمات المدنية من أجل رفاهية المجتمع المعاصر. مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية، 5(1)، 394-410. <https://doi.org/https://doi.org/10.53796/hnsj51/26>

Abkar, Abkar Al-Sulaik, & Omar, Amin Idris Al-Rakhis. (2024). Strategic media planning in building civil organizations for the well-being of contemporary society. Humanities & Natural Sciences Journal, 5(1), 394-410. <https://doi.org/10.53796/hnsj51/26>

أحمد فاضل عباس. (2025). دور الصحافة العراقية في توعية المجتمع ازاء خطاب الكراهية.. دراسة ميدانية.

Abbas, Ahmed Fadel. (2025). The role of the Iraqi press in raising public awareness of hate speech: A field study.

أمانى محمد شريف عبد السلام. (2022). تصور مقترح لتنمية الوعي الأمني لدى طلاب جامعة أسيوط في ضوء خبرات بعض الدول نوع المستند : المقالة الأصلية (جامعة أسيوط, Tran.). مجلة كلية التربية ، جامعة أسيوط، 38(12)، 1-60. <https://doi.org/10.21608/mfes.2022.287412>

Abdel Salam, Amani Mohamed Sherif. (2022). A proposed framework for developing security awareness among Assiut University students in light of the experiences of selected countries. Journal of the Faculty of Education, Assiut University, 38(12), 1-60. <https://doi.org/10.21608/mfes.2022.287412>

إسماعيل محمد الميمني أمين علي الحزنوي. (2022). واقع استخدام تقنية الواقع المعزز في تدريب الطلبة ذوي اضطرابات التواصل. مجلة كلية التربية ، جامعة أسيوط، 38(3)، 235-274. <https://doi.org/10.21608/mfes.2022.228339>

Al-Maimani, Ismail Mohamed, & Al-Haznawi, Amin Ali. (2022). The use of augmented reality technology in training students with communication disorders. Journal of the Faculty of Education, Assiut University, 38(3), 235-274. <https://doi.org/10.21608/mfes.2022.228339>

ازهار صبيح غنتاب. (2024). تمثلات الصحفيين العراقيين لهويتهم الوظيفية: دراسة مسحية. مجلة الباحث الاعلامي / جامعة بغداد, 16(63). <https://doi.org/https://doi.org/10.33282/abaa.v16i63.1183>

Ghantab, Azhar Subaih. (2024). Iraqi journalists' representations of their professional identity: A survey study. Al-Bahith Al-I'lamī, University of Baghdad, 16(63). <https://doi.org/10.33282/abaa.v16i63.1183>

الحسين سعيد عبد الهادي المرهج. (2024). لمسؤولية الاجتماعية للاذاعات العراقية في ترسيخ القيم الاجتماعية / دراسة تحليلية لاذاعة الرابعة fm على الفيس بوك. مجلة لارك للفلسفة واللسانيات والعلوم الاجتماعية, 16(2), 18-36. <https://doi.org/https://doi.org/10.31185/lark.3499>

Al-Marhaj, Al-Hussein Saeed Abdulhadi. (2024). The social responsibility of Iraqi radio stations in consolidating social values: An analytical study of Al-Rabia FM on Facebook. Lark Journal of Philosophy, Linguistics and Social Sciences, 16(2), 18-36. <https://doi.org/10.31185/lark.3499>

الشيما صلاحي علي. (2023). معايير ضمان جودة التعليم في حالات الطوارئ (جامعة اسويط, Tran). المجلة التربوية لتعليم الكبار, 5(2), 29-61. <https://doi.org/10.21608/altc.2023.316831>

Ali, Al-Shaimaa Salah. (2023). Standards for assuring the quality of education in emergencies. Educational Journal of Adult Education, 5(2), 29-61. <https://doi.org/10.21608/altc.2023.316831>

بدريه صالح عبد الله الدليمي. (2024). محددات السلم المجتمعي في العراق بعد العام ٢٠٠٣.

Al-Dulaimi, Badriya Saleh Abdullah. (2024). Determinants of societal peace in Iraq after 2003.

بسيوني ابراهيم حمادة. (1996). وسائل الاعلام و السياسة : دراسة في ترتيب الأولويات. مكتبة نهضة الشرق.

Hamada, Bassiouni Ibrahim. (1996). Media and politics: A study of agenda setting. Nahdat Al-Sharq Library.

بكر ياسين عمر المعايطه. (2023). دور إدارة العلاقات العامة في تعزيز عناصر التواصل بين البلدية والمجتمع المحلي 2023. مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية, 4(2), 804-817. <https://doi.org/https://doi.org/10.53796/hnsj4279>

Al-Maaytah, Bakr Yassin Omar. (2023). The role of public relations management in enhancing communication between municipalities and local communities in 2023. Humanities & Natural Sciences Journal, 4(2), 804-817. <https://doi.org/10.53796/hnsj4279>

بلال سعد عزيز . خالد زعرور. (2024). دور تحقيقات الصحافة الاستقصائية في معالجة قضايا المجتمع العراقي رسالة أعدت استكمالاً لمتطلبات نيل درجة الماجستير في الإعلام. المجلة العربية للعلوم الإنسانية والاجتماعية, 26(2), 1-48. <https://doi.org/https://doi.org/10.59735/arabjhs.vi26.503>

Aziz, Bilal Saad, & Zaarour, Khaled. (2024). The role of investigative journalism in addressing issues in Iraqi society: A thesis submitted in partial fulfillment of the requirements for a master's degree in media. Arab Journal of Humanities and Social Sciences, (26), 1-48. <https://doi.org/10.59735/arabjhs.vi26.503>

جميل نايف سرهد. (2026). اعتماد الصحفيين العراقيين على صحافة المواطن بوصفها مصدرا للمعلومات وانعكاسها على الأداء المهني لديهم دراسة ميدانية (جامعة واسط, Tran). مجلة واسط للعلوم الانسانية, 22(1), 691-709. <https://doi.org/https://doi.org/10.31185/wjfh.Vol22.Iss1.1320>

Sarhad, Jamil Nayef. (2026). Iraqi journalists' reliance on citizen journalism as a source of information and its implications for their professional performance: A field study. Wasit Journal for Human Sciences, 22(1), 691-709. <https://doi.org/10.31185/wjfh.Vol22.Iss1.1320>

حصة خليل إبراهيم الحمر. (2023). دور التربية الأمنية في استقرار المجتمعات ونموها واستدامتها. مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية, 4(5), 416-429. <https://doi.org/https://doi.org/10.53796/hnsj4530>

Al-Hamar, Hessa Khalil Ibrahim. (2023). The role of security education in the stability, growth and sustainability of societies. Humanities & Natural Sciences Journal, 4(5), 416-429. <https://doi.org/10.53796/hnsj4530>

حلمي محمود محاسب. (2026). تحولات الباراداييم الاعلامي من نظريات التأثير القوي إلى الإعلام الموجّه بالذكاء الاصطناعي. مجلة جامعة سوهاج الأهلية للدراسات الإعلامية, 1(2), 7-18.

Mohasseb, Helmi Mahmoud. (2026). Transformations of the media paradigm from strong-effects theories to AI-driven media. Sohag National University Journal of Media Studies, 1(2), 7-18.

خالد الفضالة ، عروب القطان ، هديل الشطي. (2024). واقع ممارسة ثقافة الحوار لدى طلبة كلية التربية الأساسية في دولة الكويت ودور أعضاء الهيئة التدريسية في تعزيزها (جامعة اسويط, Tran). مجلة كلية التربية ، جامعة اسويط, 40(7), 208-249. <https://doi.org/10.21608/mfes.2024.375265>

Al-Fadhala, Khaled, Al-Qattan, Aroub, & Al-Shatti, Hadeel. (2024). The practice of a culture of dialogue among students of the College of Basic Education in Kuwait and the role of faculty members in promoting it. Journal of the Faculty of Education, Assiut University, 40(7), 208-249. <https://doi.org/10.21608/mfes.2024.375265>

رحاب طلعت سالم. (2023). الصحافة وبناء السلام المجتمع. المجلة العلمية لبحوث الصحافة / جامعة القاهرة, 2021(21), 511-528. <https://doi.org/10.21608/sjsj.2021.176914>

Sallam, Rehab Talaat. (2023). Journalism and societal peacebuilding. Scientific Journal of Journalism Research, Cairo University, 2021(21), 511-528. <https://doi.org/10.21608/sjsj.2021.176914>

رحاب محمد انور. (2025). واقع ممارسة التحقق من المعلومات في الوطن العربي : دراسة ميدانية على عينة من مدقي المعلومات العرب. المجلة العلمية لدراسات الاعلام الرقمي واري العام, 2(3), 339-421. <https://doi.org/10.21608/dmpos.2025.342609.1028>

Anwar, Rehab Mohamed. (2025). Fact-checking practices in the Arab world: A field study of a sample of Arab fact-checkers. Scientific Journal of Digital Media and Public Opinion Studies, 2(3), 339-421. <https://doi.org/10.21608/dmpos.2025.342609.1028>

سارة إبراهيم ابوجبه، عاطف عجيب. (2025). إدماج المرأة كمدخل لتحقيق السلام والاستقرار في دارفور: دراسة تحليلية في ضوء إطار نظري تكاملي متعدد المستويات. مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية, 6(8), 577-587.

<https://doi.org/https://doi.org/10.53796/hnsj68/37>

Abu Jabha, Sara Ibrahim, & Ajeeb, Atef. (2025). Women's inclusion as an approach to achieving peace and stability in Darfur: An analytical study within an integrated multilevel theoretical framework. *Humanities & Natural Sciences Journal*, 6(8), 577–587. <https://doi.org/10.53796/hnsj68/37>

سامر محمد شهاب. (2026). المشهد الاعلامي في العراق. مجلة نابو للبحوث والدراسات, 4(56), 540–562.

Shihab, Samer Mohamed. (2026). The media landscape in Iraq. *Nabu Journal for Research and Studies*, 4(56), 540–562.

سرمد نزهان هادي. (2024). اثر مؤسسات الإعلام على نشر ثقافة التسامح والتعايش السلمي في المجتمع العراقي.

Hadi, Sarmad Nazhan. (2024). The impact of media institutions on disseminating a culture of tolerance and peaceful coexistence in Iraqi society.

سعد مأمون عبد الرحمن ابو علوان، شاهيناز عبد الرحمن عثمان. (2022). استراتيجيات لتفعيل التعليم الالكتروني في السودان اثناء الجوائح العالمية: جائحة كورونا - 19 نموذجاً (دار جامعة حمد بن خليفة, Tran). مجلة دراسات المعلومات والتكنولوجيا, 5(1), 1–19. <https://doi.org/https://doi.org/10.5339/jist2022.7>

Abu Alwan, Saad Mamoun Abdulrahman, & Othman, Shahinaz Abdulrahman. (2022). Strategies for activating e-learning in Sudan during global pandemics: COVID-19 as a model. *Journal of Information and Technology Studies*, 5(1), 1–19. <https://doi.org/10.5339/jist2022.7>

شيماء جبر عبدالله جبر الحبشي*. (2025). توجهات السياسة التعليمية في مصر إزاء نقص المعلمين: دراسة تحليلية , ورؤية استشرافية (جامعة اسيوط, Tran). مجلة كلية التربية (أسيوط), 41(6), 1–129. <https://doi.org/10.21608/mfes.2025.445715>

Al-Habashi, Shaimaa Jabr Abdullah Jabr. (2025). Educational policy trends in Egypt concerning teacher shortages: An analytical study and a prospective vision. *Journal of the Faculty of Education, Assiut University*, 41(6), 1–129. <https://doi.org/10.21608/mfes.2025.445715>

صالح خليل ابو اصبع. (1999). الاتصال الجماهيري: الطبعة الاولى.

Abu Isba, Saleh Khalil. (1999). *Mass communication* (1st ed.).

صالح موسى أبكر مطر. (2025). الكفاءة والعائد الاجتماعي على الاستثمار في المنظمات التطوعية: نموذج شامل لقياس وتحليل الأثر الاجتماعي والاقتصادي. مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية, 6(11), 33–59. <https://doi.org/https://doi.org/10.53796/hnsj611/3>

Matar, Saleh Musa Abkar. (2025). Efficiency and social return on investment in voluntary organizations: A comprehensive model for measuring and analyzing social and economic impact. *Humanities & Natural Sciences Journal*, 6(11), 33–59. <https://doi.org/10.53796/hnsj611/3>

صلاح كريم فقير عنوز. (2025). بناء السلام والتعايش السلمي رؤية لتحقيق استقرار المجتمعات المتنوعة العراق انموذجاً.

Anouz, Salah Kareem Faqeer. (2025). Peacebuilding and peaceful coexistence: A vision for achieving stability in diverse societies, with Iraq as a model.

عبد الرزاق المصباحي. (2022). النقد الثقافي: قراءة في المرجعيات النظرية المؤسسة (الطبعة الاولى، pp. 1-160). المركز العربي للابحاث ودراسة السياسات.

Al-Misbahi, Abdulrazzaq. (2022). Cultural criticism: A reading of its foundational theoretical references (1st ed., pp. 1-160). Arab Center for Research and Policy Studies.

عبد العزيز عبد النبي. (2025). دور الاعلام الامني في توعية المجتمع ازاء القضايا الامنية دراسة تحليلية . مجلة كلية التربية للعلوم الانسانية /جامعة ذي قار, 15(3), 312-330.
<https://doi.org/https://doi.org/10.32792/jedh.v15i3.702>

Abdulnabi, Abdulaziz. (2025). The role of security media in raising public awareness of security issues: An analytical study. Journal of the College of Education for Humanities, University of Thi-Qar, 15(3), 312-330. <https://doi.org/10.32792/jedh.v15i3.702>

عبد الله جاسم محمد. (2024). التضليل الإعلامي في مواقع التواصل الاجتماعي وأثره لدى الجمهور العراقي. مجلة اداب الفراهيدي, 16(57), 122-135. <https://doi.org/10.25130/jaa.16.57.2.8>

Mohamed, Abdullah Jassim. (2024). Media misinformation on social networking sites and its impact on Iraqi audiences. Journal of Al-Farahidi's Arts, 16(57), 122-135. <https://doi.org/10.25130/jaa.16.57.2.8>

عبد الله ممدوح مبارك الرعود. (2012). دور شبكات التواصل الاجتماعي في التغيير السياسي في تونس و مصر من وجهة نظر الصحفيين الاردنيين.

Al-Raoud, Abdullah Mamdouh Mubarak. (2012). The role of social networking sites in political change in Tunisia and Egypt from the perspective of Jordanian journalists.

عقبة عبد النافع العلي. (2023). دور مواقع التواصل الاجتماعي في تشكيل ثقافة الشباب دراسة تحليلية على عينة عشوائية من طلاب جامعة دمشق (يناير 2023 - مارس 2023). مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية, 4(5), 195-233. <https://doi.org/https://doi.org/10.53796/hnsj4513>

Al-Ali, Oqba Abdulnafi. (2023). The role of social networking sites in shaping youth culture: An analytical study of a random sample of Damascus University students, January-March 2023. Humanities & Natural Sciences Journal, 4(5), 195-233. <https://doi.org/10.53796/hnsj4513>

عمرو مصطفى أحمد حسن مصطفى ، محمود حسان سعيد حسان. (2024). تصور مقترح لتفعيل دور مؤسسات التعليم المستمر في تنمية وعي طلابها بمخاطر حروب الجيل الحديثة (جامعة اسيوط, Tran). مجلة كلية التربية ، جامعة اسيوط, 40(1.2), 1-84. <https://doi.org/10.21608/mfes.2024.343246>

Mustafa, Amr Mustafa Ahmed Hassan, & Hassan, Mahmoud Hassan Saeed. (2024). A proposed framework for activating the role of continuing education institutions in developing students' awareness of the risks of modern-generation warfare. Journal of the Faculty of Education, Assiut University, 40(1.2), 1-84. <https://doi.org/10.21608/mfes.2024.343246>

فلاح محمد ندا العموش محمد سليم الزبون. (2021). واقع دور وسائل الإعلام في تنمية الوعي بالمشاركة السياسية لدى طلبة الجامعات الأردنية استناداً إلى النظريات السياسية المعاصرة من وجهة نظر الطلبة أنفسهم. جلة كلية التربية (أسيوط), 37(8), 243–267. <https://doi.org/10.21608/mfes.2021.191513>

Al-Amoush, Falah Mohamed Nada, & Al-Zaboun, Mohamed Salim. (2021). The role of media in developing awareness of political participation among Jordanian university students in light of contemporary political theories, from the students' perspective. Journal of the Faculty of Education, Assiut University, 37(8), 243–267. <https://doi.org/10.21608/mfes.2021.191513>

فهد مطلق العتيبي* ; غاده سالم النعيمي. (2022). الاحتياجات التدريبية لمعلمات المرحلة الثانوية لتعزيز الوعي الفكري لدى الطالبات (جامعة اسيوط, Tran). جلة كلية التربية (أسيوط), 38(4), 1–43. <https://doi.org/10.21608/mfes.2022.235481>

Al-Otaibi, Fahad Mutlaq, & Al-Nuaimi, Ghada Salem. (2022). Training needs of female secondary school teachers to enhance students' intellectual awareness. Journal of the Faculty of Education, Assiut University, 38(4), 1–43. <https://doi.org/10.21608/mfes.2022.235481>

كمال كامل* صلاح عبد الله محمد حسن; أحمد محمد السمان. (2025). دور الأسرة في مواجهة بعض الأزمات المعاصرة في ضوء القرآن الكريم والسنة النبوية (جامعة اسيوط, Tran). المجلة التربوية لتعليم الكبار, 7(3), 26–65. <https://doi.org/10.21608/altc.2025.448399>

Kamel, Kamal, Hassan, Salah Abdullah Mohamed, & Al-Samman, Ahmed Mohamed. (2025). The role of the family in addressing contemporary crises in light of the Holy Quran and the Prophetic Sunnah. Educational Journal of Adult Education, 7(3), 26–65. <https://doi.org/10.21608/altc.2025.448399>

ليث مزاحم خضير. (2024). التطورات المعاصرة في خطاب الكراهية الرقمي: نظرية غسيل المعلومات أنموذجاً. مجلة دراسات اقليمية, 18(61), 219–242. <https://doi.org/10.33899/regs.2024.148317.1201>

Khudair, Laith Muzahim. (2024). Contemporary developments in digital hate speech: Information laundering theory as a model. Regional Studies Journal, 18(61), 219–242. <https://doi.org/10.33899/regs.2024.148317.1201>

مبارك بن واصل الخازمي. (2022). مستقبل الاعلام التربوي في ظل التحول الرقمي. جلة بحوث التربية النوعية, 2022(67), 1217–1247. <https://doi.org/10.21608/mbse.2022.258960>

Al-Khazimi, Mubarak bin Wasel. (2022). The future of educational media in light of digital transformation. Journal of Specific Education Research, 2022(67), 1217–1247. <https://doi.org/10.21608/mbse.2022.258960>

محمد بن سرار الياامي. (2024). السلم الاجتماعي ترسيخ مرتكزاته، وأركانه، ووسائل المحافظة عليه وأثر الوسطية عليه دراسة في ضوء الثقافة الإسلامية.

Al-Yami, Mohamed bin Sarar. (2024). Social peace: Consolidating its foundations and pillars, means of preserving it, and the influence of moderation on it—A study in light of Islamic culture.

محمد خالد محمد عبد الله. (2025). قراءات حول النزاعات المسلحة وتأثيرها على الأمن والاستقرار في السودان 1954–

مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية، 6(5)، 201-214. 2025م.

<https://doi.org/https://doi.org/10.53796/hnsj65/17>

Abdullah, Mohamed Khaled Mohamed. (2025). Readings on armed conflicts and their impact on security and stability in Sudan, 1954–2025. *Humanities & Natural Sciences Journal*, 6(5), 201–214. <https://doi.org/10.53796/hnsj65/17>

محمد صباح علي. (2024). النشاط الاتصالي للعلاقات العامة في معالجة الزمات المجتمعية دراسة ميدانية على ممارسي العلاقات العامة في وزارة العمل والشؤون الاجتماعية. مجلة لارك للفلسفة واللسانيات والعلوم الاجتماعية، 16(2)، 242–264. <https://doi.org/10.31185/lark.3469>

Ali, Mohamed Sabah. (2024). Public relations communication in addressing societal crises: A field study of public relations practitioners at the Ministry of Labour and Social Affairs. *Lark Journal of Philosophy, Linguistics and Social Sciences*, 16(2), 242–264. <https://doi.org/10.31185/lark.3469>

محمود حسن اسماعيل. (2003). مبادئ علم الاتصال ونظريات التأثير (الطبعة الاولى). الدار العالمية للنشر والتوزيع.

Ismail, Mahmoud Hassan. (2003). Principles of communication science and theories of influence (1st ed.). Al-Dar Al-Alamiyyah for Publishing and Distribution.

محمود محمد سلمان. (2026). دور صحافة المواطن في مواجهة خطاب الكراهية. مجلة اهل البيت، 20(2)، 302–332. [https://doi.org/\(https://abu.edu.iq/research/articles/116957\)](https://doi.org/(https://abu.edu.iq/research/articles/116957))

Salman, Mahmoud Mohamed. (2026). The role of citizen journalism in confronting hate speech. *Ahl Al-Bayt Journal*, 20(2), 302–332. <https://abu.edu.iq/research/articles/116957>

مصطفى عباس محمد رضا. (2025). استراتيجيات القنوات الإخبارية لبناء الثقة في المجتمعات متعددة الثقافات (جامعة واسط، Tran). مجلة لارك للفلسفة واللسانيات والعلوم الاجتماعية، 17(2)، 51–74. <https://doi.org/https://doi.org/10.31185/lark.4302>

Reda, Mustafa Abbas Mohamed. (2025). Strategies of news channels for building trust in multicultural societies. *Lark Journal of Philosophy, Linguistics and Social Sciences*, 17(2), 51–74. <https://doi.org/10.31185/lark.4302>

مصطفى قيس زنبور. (2026). الذكاء الاصطناعي ودوره في مكافحة الأخبار الزائفة عبر القنوات الفضائية دراسة تطبيقية على قناتي العراقية الإخبارية و UTV. مجلة مركز بابل للدراسات الانسانية، 46(4)، 4121–4156. <https://doi.org/http://doi.org/10.66026/bckgfx56>

Zanbour, Mustafa Qais. (2026). Artificial intelligence and its role in combating fake news on satellite channels: An applied study of Al-Iraqiya News and UTV. *Journal of the Babylon Center for Humanities Studies*, 46(4), 4121–4156. <https://doi.org/10.66026/bckgfx56>

منال سلامه محمد الضبايعين. (2024). أهمية الدور الثقافي للبلديات في الأردن (بلدية الطفيله نموذجاً). مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية، 5(6)، 392–406. <https://doi.org/https://doi.org/10.53796/hnsj56/24>

Al-Dabaeen, Manal Salameh Mohamed. (2024). The importance of the cultural role of municipalities in Jordan: Tafilah Municipality as a model. *Humanities & Natural Sciences Journal*, 5(6), 392–406. <https://doi.org/10.53796/hnsj56/24>

مهند فاروق محمد أحمد. (2025). الفكر الاقتصادي للملك عبد العزيز آل سعود: أركانه ودلالاته وتأثيراته على أسس النهضة الاقتصادية وركائز بناء الدولة الحديثة (1932 – 1953م) (دراسة تاريخية - تحليلية). مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية، 6(11)، 575-601. <https://doi.org/10.53796/hnsj611/35>

Ahmed, Muhannad Farouk Mohamed. (2025). The economic thought of King Abdulaziz Al Saud: Its pillars, implications and influence on the foundations of economic development and modern state building, 1932-1953—A historical-analytical study. Humanities & Natural Sciences Journal, 6(11), 575-601. <https://doi.org/10.53796/hnsj611/35>

موسى سليمان الفيفي نوير عويد العنزي وفاء سعيد القحطاني محمد شالح القحطاني منى صالح المفرج. (2021). التحديات التي تواجه المتحررين من الأمية في مدينة الرياض (جامعة اسيوط, Tran). مجلة كلية التربية ، جامعة اسيوط، 37(11)، 490-516. <https://doi.org/10.21608/mfes.2021.206648>

Al-Faifi, Musa Sulaiman, Al-Anazi, Nuwair Owaid, Al-Qahtani, Wafa Saeed, Al-Qahtani, Mohamed Shalih, & Al-Mufarrij, Muna Saleh. (2021). Challenges facing newly literate individuals in Riyadh. Journal of the Faculty of Education, Assiut University, 37(11), 490-516. <https://doi.org/10.21608/mfes.2021.206648>

نجلاء محمود حميد. (2024). الفكر الفلسفي عند اخوان الصفا. مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية، 10(5)، 26-53.

Hamid, Najlaa Mahmoud. (2024). Philosophical thought among the Brethren of Purity. Humanities & Natural Sciences Journal, 10(5), 26-53.

نعمة العلوي مبارك الطايغي. (2024). الجمعيات التنموية و دورها المجتمعي في تقوية قدرات و مهارات الأفراد. مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية، 5(8)، 1-15. <https://doi.org/10.53796/hnsj58/1>

Al-Alawi, Naima, & Al-Tayai, Mubarak. (2024). Development associations and their societal role in strengthening individuals' abilities and skills. Humanities & Natural Sciences Journal, 5(8), 1-15. <https://doi.org/10.53796/hnsj58/1>

نعمة رقبان* ; فاطمة دوام; جهاد السيسي; سارة القليني. (2024). إدارة التفاوض المهني وعلاقته بالذكاء العاطفي لدى العاملين بمؤسسات الأسرة والطفولة كمدخل لتحسين القدرة المؤسسية مع مقترح لبرنامج ارشادي. مجلة الاقتصاد المنزلي. جامعة المنوفية، 34(2)، 487-532. <https://doi.org/10.21608/mkas.2023.246286.1260>

Raqban, Naima, Dawam, Fatma, Al-Sisi, Jihad, & Al-Qillini, Sara. (2024). Professional negotiation management and its relationship with emotional intelligence among employees of family and childhood institutions as an approach to improving institutional capacity, with a proposed guidance program. Journal of Home Economics, Menoufia University, 34(2), 487-532. <https://doi.org/10.21608/mkas.2023.246286.1260>

ولاء قاسم طالب الموسوي ، امجد محسن ثجيل. (2025). تأثير المحتوى الرقمي العنصري والمتمرد على المجتمع العراقي : الاسباب والحلول (جامعة واسط, Tran). مجلة لارك للفلسفة واللسانيات والعلوم الاجتماعية، 17(2)، 532-549. <https://doi.org/10.31185/lark.4322>

Al-Mousawi, Walaa Qassim Talib, & Thajeel, Amjad Mohsen. (2025). The impact of racist and extremist digital content on Iraqi society: Causes and solutions. Lark Journal of Philosophy, Linguistics and Social Sciences, 17(2), 532-549. <https://doi.org/10.31185/lark.4322>

أثر استراتيجية التعلم بالاكشاف الموجه في تحصيل طلاب الصف الأول المتوسط في مادة الفيزياء

م. م. عبد الرحمن وفي جنك¹

1 المديرية العامة لتربية بابل، العراق.

البريد الإلكتروني: abd705226@gmail.com

HNSJ, 2026, 7(11); <https://doi.org/10.53796/hnsj711/31>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/711/31>

تاريخ النشر: 2026/11/01م

تاريخ القبول: 2026/10/17م

تاريخ الاستقبال: 2026/10/10م

المستخلص

هدف البحث إلى الكشف عن أثر استراتيجية التعلم بالاكشاف الموجه في تحصيل طلاب الصف الأول المتوسط في مادة الفيزياء. واعتمد تصميمًا شبه تجريبي بمجموعتين للمقارنة واختبار تحصيلي بعدي. تكونت العينة القصدية من 60 طالباً من المدارس التابعة للمديرية العامة لتربية بابل، ووزعوا بالتساوي على مجموعتين: تجريبية درست وفق استراتيجية التعلم بالاكشاف الموجه، وضابطة درست بالطريقة الاعتيادية. نُفذت التجربة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2025-2026، وشملت الفصول الثلاثة الأولى من كتاب الفيزياء المقرر. وأعد الباحث 185 هدفاً سلوكياً و24 خطة تدريسية، بواقع 12 خطة لكل مجموعة، واختباراً تحصيلياً من نوع الاختيار من متعدد. وجرى التحقق من صدق الاختبار وتحليل فقراته، وبلغ معامل ثباته باستخدام معادلة كيودر-ريشاردسون 20 مقدار 0.80. وعولجت البيانات باستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين. وأظهرت النتائج الملخصة تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في التحصيل عند مستوى الدلالة 0.05. وتشير هذه النتيجة إلى إمكان توظيف الاكتشاف الموجه في دعم تعلم الفيزياء، ضمن حدود العينة والتصميم المستخدم. ويوصي البحث بتدريب مدرسي الفيزياء على تخطيط أنشطة استكشافية موجهة، وتوفير متطلباتها، وإجراء دراسات لاحقة على الاحتفاظ بالتعلم ومهارات التفكير العلمي. ويظل اعتماد النتيجة النهائية مرتبطاً بمطابقة سلم تصحيح الاختبار والدرجات الواردة في جداول النتائج.

الكلمات المفتاحية: الاكتشاف الموجه؛ التحصيل الدراسي؛ الفيزياء.

The Effect of a Guided Discovery Learning Strategy on Physics Achievement among First-Year Intermediate School Students

Abdulrahman Wafi Jank¹

¹ General Directorate of Education in Babylon, Iraq. Email: abd705226@gmail.com

HNSJ, 2026, 7(11); <https://doi.org/10.53796/hnsj711/31>

Arabic Scientific Research Identifier: <https://arsri.org/10000/711/31>

Received at 10/10/2026

Accepted at 17/10/2026

Published at 01/11/2026

Abstract

This study investigated the effect of a guided discovery learning strategy on physics achievement among first-year intermediate school students. A quasi-experimental design with two comparison groups and a post-test was adopted. A purposive sample of 60 male students from schools under the General Directorate of Education in Babylon was divided equally into an experimental group taught through guided discovery and a control group taught using the conventional method. The experiment was conducted during the first semester of the 2025–2026 academic year and covered the first three chapters of the prescribed physics textbook. The researcher developed 185 behavioral objectives, 24 lesson plans (12 per group), and a multiple-choice achievement test. Test validity and item characteristics were examined, and the Kuder–Richardson 20 reliability coefficient was 0.80. Data were analyzed using an independent-samples t-test. The reported summary results favored the experimental group at the 0.05 significance level, suggesting that guided discovery may support physics learning within the limits of the sample and design. The study recommends training physics teachers to design guided exploratory activities, providing the necessary resources, and investigating learning retention and scientific thinking in subsequent research. Final confirmation of the finding requires reconciliation of the test scoring scale with the scores reported in the results tables.

Keywords: guided discovery; achievement; physics.

مقدمة

يمثل تدريس الفيزياء في المرحلة المتوسطة مدخلاً لتكوين فهم منظم للظواهر الطبيعية، ولتدريب المتعلم على الملاحظة والقياس وتفسير العلاقات بين المتغيرات. ولا يتحقق هذا الفهم بمجرد حفظ التعريفات والقوانين؛ إذ يحتاج الطالب إلى خبرات تربط المفهوم بظاهرة قابلة للفحص، وتتيح له تفسير ما يلاحظه ومراجعة أفكاره في ضوء الأدلة. ومن ثم ترتبط جودة تدريس الفيزياء بكيفية تنظيم الموقف التعليمي ومقدار ما يتيح من مشاركة عقلية وعملية.

وفي هذا السياق، تبرز استراتيجية التعلم بالاكشاف الموجه بوصفها تنظيمياً للتعلم يجمع بين نشاط الطالب وتوجيه المدرس. فالطالب يعالج سؤالاً أو مشكلة، ويلاحظ ويقارن ويستنتج، في حين يصمم المدرس المهمة ويقدم أسئلة مساعدة وتغذية راجعة تتناسب مع صعوبتها. ويتسق هذا التنظيم مع التصور البنائي الذي ينظر إلى التعلم باعتباره بناءً للمعنى اعتماداً على الخبرات السابقة والتفاعل مع الموقف التعليمي (زيتون وزيتون، 2003).

وتكتسب دراسة هذه الاستراتيجية أهميتها في الصف الأول المتوسط، حيث ينتقل الطالب إلى معالجة أكثر تنظيمياً للمفاهيم الفيزيائية. وقد قدمت البحوث السابقة أدلة مؤيدة للاكتشاف الموجه، مع تأكيد أن فاعلية الاكتشاف تتأثر بمقدار الدعم المقدم للمتعلم (ألفيري وزملاؤه، 2011). لذلك يتجه البحث الحالي إلى اختبار أثر الاستراتيجية في تحصيل طلاب الصف الأول المتوسط في بيئة تعليمية عراقية، من خلال مقارنة مجموعة تدرس وفقها بأخرى تدرس بالطريقة الاعتيادية.

الفصل الأول: التعريف بالبحث

أولاً: مشكلة البحث

تتمثل مشكلة البحث في الحاجة إلى اختبار بدائل تدريسية تساعد طلاب الصف الأول المتوسط على فهم المحتوى الفيزيائي وتحسين تحصيلهم. وقد يحد الإقتصار على عرض المعلومات وتلقيها من فرص الملاحظة والتجريب وبناء الاستنتاجات. ولا يفترض البحث ضعفاً عاماً في تحصيل الطلاب من دون بيانات تشخيصية، بل يختبر جدوى استراتيجية تتيح مشاركة أكبر للمتعلم تحت توجيه المدرس. وتحدد المشكلة بالسؤال الآتي:

ما أثر استراتيجية التعلم بالاكشاف الموجه في تحصيل طلاب الصف الأول المتوسط في مادة الفيزياء؟

ثانياً: أهمية البحث

تتبع أهمية البحث من تناوله استراتيجية تجعل المتعلم مشاركاً في بناء المفهوم الفيزيائي من خلال السؤال والملاحظة والاستنتاج، مع استمرار دور المدرس في التوجيه وتنظيم الخبرة. وتتيح هذه المقاربة وصل المعرفة النظرية بالنشاط العملي، وتقدم أساساً لتطوير خطط تدريس تتناسب مع طبيعة العلوم وأهدافها (السامرائي، 2013).

وتتمثل الأهمية التطبيقية في إمكان الاستفادة من الخطط التدريسية وأداة التحصيل في تطوير تدريس الفيزياء بالمرحلة المتوسطة، وفي توجيه برامج تدريب المدرسين نحو تصميم الأسئلة والأنشطة الاستكشافية. كما يوفر البحث مقارنة محلية محددة يمكن الاستفادة منها مع مراعاة حدود العينة وطريقة اختيارها، من غير تعميم النتائج على جميع المدارس أو المراحل.

ثالثاً: هدف البحث وفرضيته

يهدف البحث إلى الكشف عن أثر استراتيجية التعلم بالاكشاف الموجه في تحصيل طلاب الصف الأول المتوسط في مادة الفيزياء. ولتحقيق هذا الهدف صيغت الفرضية الصفرية الآتية:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون وفق استراتيجية التعلم بالاكشاف الموجه وطلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون بالطريقة الاعتيادية في الاختبار التحصيلي البعدي.

رابعاً: حدود البحث

الحد المكاني: المدارس المتوسطة والثانوية الحكومية التابعة للمديرية العامة لتربية بابل.

الحد الزمني: الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2025-2026.

الحد البشري: طلاب الصف الأول المتوسط في محافظة بابل.

الحد المعرفي: الفصول الثلاثة الأولى من كتاب الفيزياء المقرر للصف الأول المتوسط.

خامساً: تحديد المصطلحات

الأثر إجرائياً: الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين في الاختبار التحصيلي البعدي، ويُقدَّر إحصائياً بالاختبار التائي ومؤشر حجم الأثر، في حدود افتراضات التحليل وصحة بيانات القياس.

استراتيجية التدريس: خطة منظمة تتضمن إجراءات وأنشطة وأسئلة وتقويماً لتحقيق أهداف تعليمية محددة.

التعلم بالاكشاف الموجه:

تنظيم للموقف التعليمي يُكَلِّف فيه المتعلم باستقصاء سؤال أو مشكلة، ويقدم المدرس دعماً متدرجاً يساعده على تفسير الأدلة وبناء المفهوم، من غير تقديم النتيجة مكتملة منذ البداية. ويتميز عن الاكشاف غير الموجه بتوافر الأسئلة المساعدة والتغذية الراجعة (ألفيري وزملاؤه، 2011).

ويُعرَّف إجرائياً بأنه الإجراءات التي اتبعتها الباحثة في تدريس المجموعة التجريبية، من طرح المشكلة وتوجيه الملاحظة والتجريب إلى مناقشة النتائج وصياغة الاستنتاج وتطبيقه.

التحصيل إجرائياً: الدرجة التي يحصل عليها الطالب في الاختبار التحصيلي البعدي الذي أعده الباحث لقياس تعلم محتوى الفصول الثلاثة الأولى من كتاب الفيزياء. ويتطلب تفسير هذه الدرجة تحديد سلم التصحيح والدرجة القصوى تحديداً متسقاً.

الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الإطار النظري

1. مفهوم الاكشاف الموجه وأساسه المعرفي

يقوم التعلم بالاكشاف الموجه على إعادة تنظيم المعرفة من خلال مهمة محددة تتطلب من المتعلم معالجة الأدلة والوصول إلى علاقة أو مفهوم. ولا تعني عملية الاكشاف أن يعيد الطالب إنتاج المعرفة العلمية بمعزل عن المساعدة، بل أن يشارك في خطوات بنائها ضمن موقف مناسب لمستواه. ويسهم ربط الملاحظة بالمعرفة السابقة في تحويل النشاط من تنفيذ شكلي إلى تعلم ذي معنى.

ويتسق هذا التصور مع المبادئ البنائية التي تؤكد دور المعرفة السابقة والتفاعل والمراجعة في بناء الفهم (زيتون وزيتون، 2003). وفي تدريس العلوم يمكن ترجمة هذه المبادئ إلى أسئلة تكشف تصورات الطلاب، وأنشطة تتيح اختبارها،

ومناقشة تساعد على تعديلها. ويختلف الاكتشاف الموجه عن عرض القانون ثم مطالبة الطالب بحفظه؛ إذ يبدأ بسؤال قابل للفحص وينتهي بصياغة العلاقة وتحديد حدود تطبيقها.

2. الفرق بين الاكتشاف الموجه والاكتشاف غير الموجه

في الاكتشاف غير الموجه يُترك للمتعلم قدر واسع من الاستقلال في تحديد خطوات الحل، بينما يتضمن الاكتشاف الموجه دعماً مقصوداً من المدرس، مثل تقسيم المهمة إلى مراحل، وتحديد الأدوات، وتقديم تلميحات وأسئلة تفسيرية. ولا يلغي التوجيه نشاط الطالب، بل يضبط صعوبة المهمة ويمنع تعثره في تفاصيل لا تخدم الهدف. وقد بين التحليل البعدي لألفيري وزملائه أن نتائج التعلم تختلف باختلاف وجود المساعدة؛ مما يقتضي تجنب التعامل مع جميع صور الاكتشاف بوصفها متكافئة (ألفيري وزملائه، 2011).

3. مراحل تنظيم الدرس بالاكتشاف الموجه

يمكن تنظيم درس الفيزياء في مراحل مترابطة تبدأ بتهيئة موقف مثير للسؤال، ثم استدعاء الخبرات السابقة وتحديد المشكلة. يلي ذلك توجيه الطلاب إلى اقتراح تفسيرات أولية، وتخطيط نشاط بسيط لاختبارها، وتسجيل الملاحظات أو القياسات. ويناقش المدرس معهم ما تدل عليه النتائج، ويطلب صياغة الاستنتاج بلغة واضحة، ثم يقدم موقفاً تطبيقياً للتحقق من انتقال الفهم. وهذه المراحل إطار تنظيمي مقترح للشرح، وليست تقريراً لإجراءات ميدانية إضافية لم يوثقها الباحث.

ويُراعى أن تخدم الأدوات والأسئلة الهدف التعليمي، وأن يتدرج النشاط من المحسوس إلى التفسير ثم التعميم. كما يجب التمييز بين ما شاهده الطالب بالفعل وما استنتجه؛ حتى لا تتحول النتيجة المرغوبة إلى إجابة مفروضة. ويتفق هذا التنظيم مع العناية بتكامل المفاهيم والمبادئ والتطبيقات في تدريس العلوم (السامرائي، 2013).

4. دور المدرس ودور الطالب

يتولى المدرس اختيار المشكلة وضبط شروط النشاط ومتابعة السلامة وتقديم التغذية الراجعة. ويستخدم أسئلة من قبيل: ما الذي تغير؟ وما الدليل؟ وهل توجد طريقة أخرى لتفسير النتيجة؟ أما الطالب فيشارك في الملاحظة والتصنيف والمقارنة وتسجيل البيانات وتبرير الاستنتاج. وتتيح المناقشة الجماعية الكشف عن اختلاف التفسيرات، على أن تقاس مشاركة الطالب بقدرته على تقديم دليل وتفسيره، لا بمجرد كثرة الكلام أو الحركة.

5. مثال توضيحي في الفيزياء

عند تقديم مفهوم الكثافة يمكن استخدام أجسام تختلف في الكتلة والحجم، وطلب قياس هاتين الكميتين ومقارنة النسبة بينهما. يوجه المدرس الطلاب إلى التمييز بين زيادة الكتلة الناتجة عن زيادة الحجم واختلاف طبيعة المادة، ثم يناقش معهم إمكان استخدام نسبة الكتلة إلى الحجم للمقارنة. ويستخدم موقفاً جديداً للتأكد من فهم العلاقة ووحدها. وهذا مثال توضيحي لا يُعد جزءاً من البيانات أو الخطط المنفذة ما لم يؤكد الباحث.

6. المزايا المتوقعة وشروط النجاح

قد يتيح الاكتشاف الموجه فرصاً أفضل لربط المعلومات وتفسيرها واستعمالها، كما يسمح بتشخيص التصورات غير الدقيقة أثناء التعلم. غير أن هذه المزايا ليست نتائج مضمونة في كل موقف؛ إذ تتأثر بجودة الأسئلة، وتوافر الوقت والأدوات، ومستوى المعرفة السابقة، ومقدار الدعم. ومن الضروري تنظيم النشاط بما يمنع العبء الزائد، وتقديم المساعدة عندما

يعجز الطلاب عن تفسير الأدلة، ثم تخفيفها تدريجياً مع تحسن الأداء.

وتبين دراسة بلال ومحمد (2025ب) أن تطبيق الطريقة في تدريس الفيزياء قد يواجه معوقات تستلزم دعماً للمدرسين. لذلك لا يكفي التوصية باستعمال الاستراتيجية؛ بل يجب ربطها بمتطلبات التنفيذ والتدريب والتجهيز وإدارة زمن الحصة. ولا يمكن الاستدلال على تحسن الثقة أو الدافعية أو الاحتفاظ بالتعلم من اختبار تحصيلي بعدي وحده.

7. التحصيل وعلاقته بطبيعة النشاط

يقاس التحصيل بمدى تحقق أهداف معرفية محددة، ويمكن أن يشمل تذكر المعلومات وفهمها وتطبيقها وتحليلها. ويجب أن تتناسب أداة القياس مع مستويات الأهداف ومحتوى التدريس، وأن تتوفر أدلة على صلاحيتها للاستخدام المقصود (علام، 2000). وفي البحث الحالي يتمثل المتغير التابع في التحصيل المقاس باختبار بعدي؛ ولذلك ينحصر تفسير الأثر في هذا المتغير، ولا يمتد إلى مهارات أو اتجاهات لم تستخدم أدوات مستقلة لقياسها.

ثانياً: الدراسات السابقة

1. دراسة عبد الرازق (2007)

قارنت الدراسة تدريس الفيزياء بالاكتشاف الموجه بالتدريس بالإلقاء لدى طالبات الصف الثالث الثانوي في الخرطوم. واستخدمت عينة قصدية من 120 طالبة، موزعة إلى مجموعتين بواقع 60 طالبة لكل منهما، مع اختبارين قبلي وبعدي. وأفادت النتائج بتفوق المجموعة التي تعلمت بالاكتشاف الموجه. وتتصل هذه الدراسة بالبحث الحالي من حيث المادة وطبيعة المقارنة، وتختلف عنه في المرحلة الدراسية والجنس وحجم العينة.

2. دراسة ألفيري وزملائه (ألفيري وزملاؤه، 2011)

أجرت الدراسة تحليلين بعديين شمل 164 دراسة لتمييز أثر الاكتشاف غير المدعوم عن الاكتشاف المصحوب بالمساعدة. وأظهرت النتائج أفضلية التدريس الصريح على الاكتشاف غير المدعوم، في حين مال أثر الاكتشاف المدعوم إلى الإيجابية مقارنة بطرائق أخرى. وتفيد هذه النتيجة البحث الحالي في تفسير دور التوجيه والتغذية الراجعة، مع اختلاف طبيعة التحليل البعدي عن التجربة الصفية المحلية.

3. دراسة السرساوي والحاج قاسم (2020)

هدفت الدراسة إلى تعرف أثر الاكتشاف الموجه في تحصيل العلوم لدى طلبة الصف الثاني الأساسي في لواء عين الباشا بالأردن. واستخدمت تصميماً شبه تجريبي وعينة من 50 طالباً وطالبة، وزعت إلى مجموعتين بواقع 25 لكل مجموعة. ودُرست وحدتا الصوت والبيئة، وأظهرت النتائج فروقاً في التحصيل لصالح المجموعة التجريبية. وهذه هي الدراسة المشار إليها في أصل البحث؛ وقد صُحح عام نشرها إلى 2020، مع التمييز بين سنة النشر والعام الدراسي 2017-2018 الذي نُفذت فيه.

4. دراسة بلال ومحمد (2025أ)

تناولت الدراسة فاعلية الاكتشاف الموجه في المختبر على تحصيل الفيزياء بالمرحلة الثانوية في السودان، وجمعت بين المعالجة التجريبية والوصف التحليلي. وأفاد الملخص المنشور بأن الجزء الطلابي شمل 200 طالب، مع مقارنة مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة، وأن النتائج دعمت فاعلية الطريقة في التحصيل. وتقتصر الإفادة هنا على المعلومات المعلنة في الملخص؛ فلا تُفترض تفاصيل غير منشورة عن التوزيع أو إجراءات القياس.

5. دراسة بلال ومحمد (2025ب)

ركزت الدراسة على معوقات استخدام الاكتشاف الموجه في تدريس الفيزياء بالمرحلة الثانوية. وأشارت إلى وجود معوقات تطبيقية، مع اتجاهات مؤيدة لإمكان الاستفادة من الطريقة. وتكمل هذه الدراسة الأدلة المتعلقة بالتحصيل بإبراز شروط التنفيذ؛ بينما لا تقيس الدراسة الحالية المعوقات أو اتجاهات المدرسين مباشرة.

ثالثاً: المقارنة بالدراسة الحالية والفجوة البحثية

تتفق الدراسات التجريبية المعروضة مع البحث الحالي في توظيف الاكتشاف الموجه ومقارنة أثره بالتدريس الاعتيادي، وفي الاهتمام بالتحصيل. غير أنها تختلف في الفئة المستهدفة؛ فدراسة السرساوي والحاج قاسم تناولت الصف الثاني الأساسي والعلوم، بينما تناولت دراستا عبد الرزاق وبلال ومحمد الفيزياء في المرحلة الثانوية. أما البحث الحالي فيتناول 60 طالباً من الصف الأول المتوسط في بابل، ويغطي الفصول الثلاثة الأولى من الكتاب المقرر.

وتختلف دراسة ألفيري وزملائه منهجياً لأنها تجمع نتائج دراسات متعددة، بينما تقدم الدراسة الحالية مقارنة صفية محدودة. كما تختلف دراسة المعوقات في تركيزها على شروط التطبيق. ويعني ذلك أن اتفاق اتجاه النتائج لا يثبت تماثل مقدار الأثر، ولا يجيز نقل نتائج مرحلة دراسية إلى أخرى من غير تحقق.

وتتمثل الإضافة المتوقعة للبحث الحالي في تقديم دليل سياقي عن استخدام الاستراتيجية في تدريس الفيزياء بالصف الأول المتوسط في البيئة العراقية. ويستفاد من الدراسات السابقة في بناء المهام وتحديد مقدار التوجيه ومناقشة النتائج، مع تجنب ادعاء الأسبقية المطلقة. وتبقى قوة هذه الإضافة مرتبطة باستكمال وصف العينة والأداة ومراجعة اتساق الدرجات والنتائج الإحصائية.

الفصل الثالث: منهج البحث وإجراءاته

أولاً: منهج البحث

اعتمد البحث المنهج شبه التجريبي بتصميم مجموعتين واختبار بعدي، لملاءمته دراسة أثر استراتيجية تدريس في بيئة صفية قائمة. ويُعد وصف التصميم بأنه شبه تجريبي أدق في ضوء اختيار العينة قصدياً وعدم بيان التوزيع العشوائي للطلاب. وتظل الاستدلالات السببية مقيدة بإجراءات الضبط وحدود الاختيار (أبو علام، 2006).

ثانياً: التصميم شبه التجريبي

استُخدم تصميم ذو ضبط جزئي يشتمل على مجموعة تجريبية تتعلم بالاكتشاف الموجه وأخرى ضابطة تتعلم بالطريقة الاعتيادية، ثم تُطبق عليهما أداة التحصيل نفسها بعد انتهاء التدريس.

مخطط (1): التصميم شبه التجريبي للبحث

المجموعة	متغيرات التكافؤ	المتغير المستقل	المتغير التابع
التجريبية	الذكاء، المعلومات السابقة، التحصيل السابق، العمر الزمني	الاكتشاف الموجه	التحصيل البعدي
الضابطة	المتغيرات نفسها	الطريقة الاعتيادية	التحصيل البعدي

ثالثاً: مجتمع البحث وعينه

أ- مجتمع البحث: تكون مجتمع البحث الحالي من جميع طلاب الصف الأول المتوسط في المدارس المتوسطة النهارية التابعة للمديرية العامة للتربية في محافظة بابل للعام الدراسي (2025-2026)، إذ يمثل هؤلاء الطلاب الفئة المستهدفة التي تسعى الدراسة إلى استقصاء أثر المتغير التجريبي فيها.

ب. عينة البحث: تكونت العينة القصدية من 60 طالباً، وُزِعوا بالتساوي على مجموعتين، بواقع 30 طالباً في كل مجموعة. ولا تتضمن المادة المقدمة وصفاً كافياً لطريقة تخصيص الطلاب للمجموعتين أو عدد المدارس والشعب المشاركة.

رابعاً: تكافؤ مجموعتي البحث

خامساً: إجراءات الضبط والصدق الداخلي

1. متغيرات التكافؤ

تحقق الباحث من تقارب المجموعتين في الذكاء والمعلومات السابقة والتحصيل السابق والعمر الزمني. ولا تكفي عدم دلالة الفروق لإثبات تماثل المجموعتين تماماً؛ وإنما توفر مؤشراً أولياً على تقاربهما في المتغيرات المقاسة. أ. الذكاء: استخدم الباحث اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة المقنن على البيئة العراقية، لقياس القدرة العقلية العامة. وتتطلب مطابقة صورته ودليل تطبيقه تأكيداً من الباحث.

ووفق وصف الباحث، تألفت الصورة المستخدمة من 36 فقرة موزعة على ثلاث مجموعات، بواقع 12 فقرة لكل مجموعة، مرتبة من السهل إلى الصعب. ويجب مطابقة هذا الوصف مع اسم الصورة المستخدمة ودليلها المقنن (الدباغ وآخرون، 1983).

وقد طبق الاختبار على أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة يوم الخميس الموافق (2025/10/9)، ثم صحت الاستجابات وفق مفتاح التصحيح المعتمد. وبعد ذلك حسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات الطلاب في كلتا المجموعتين، وذلك للتحقق من مدى تكافؤهما في هذا المتغير، ويبين جدول (1) نتائج ذلك.

جدول (1): بيانات مجموعتي البحث في متغير الذكاء

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
التجريبية	30	15.34	4.81
الضابطة	30	23.30	3.44

في البيانات السابقة، بلغت القيمة التائية المطلقة 1.227 بدرجة حرية 58، والقيمة الاحتمالية 0.225، وهي غير دالة عند مستوى 0.05. وتفسر النتيجة في حدود المثال الحسابي.

ب- اختبار المعلومات السابقة: تكون الاختبار من (20) فقرة موضوعية من نوع الاختيار من متعدد، اشتملت كل فقرة على أربعة بدائل، يمثل أحدها الإجابة الصحيحة. وقد صيغت فقرات الاختبار في ضوء الموضوعات التي سبق للطلاب دراستها، والمرتبطة بالمفردات التعليمية التي ستدرس خلال مدة التجربة، بما يضمن قياس مستوى المعرفة السابقة ذات الصلة بالمحتوى الدراسي المستهدف.

وللتحقق من صدق الاختبار وسلامة فقراته، عرض بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين والمتخصصين في طرائق التدريس والقياس والتقويم، لإبداء آرائهم بشأن مدى ملاءمة الفقرات وصياغتها وتمثيلها للأهداف المراد قياسها. واعتمد الباحث نسبة اتفاق بلغت (90%) فأكثر وفق معادلة كوبر معياراً لقبول الفقرة، وبعد إجراء التعديلات اللازمة في ضوء ملاحظات المحكمين أصبح الاختبار بصورته النهائية جاهزاً للتطبيق.

طبق اختبار المعلومات السابقة قبل بدء المعالجة، وصُححت الإجابات بمنح درجة واحدة للإجابة الصحيحة وصفر للإجابة الخاطئة أو المتروكة أو التي حُدد فيها أكثر من بديل، ثم حُسب المتوسط والانحراف المعياري لكل مجموعة. ويتطلب تاريخ التطبيق الوارد في النسخة الأصلية (2024/10/6) مراجعة الباحث؛ لأنه لا ينسجم مع العام الدراسي المحدد للتجربة.

جدول (2) تكافؤ مجموعتي البحث في اختبار المعلومات السابقة

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
التجريبية	30	10.21	2.51
الضابطة	30	9.87	2.34

بإعادة الحساب من البيانات الملخصة: القيمة التائية المطلقة = 0.543، ودرجة الحرية = 58، والقيمة الاحتمالية التائية = 0.589. والفرق غير دال عند مستوى 0.05؛ والقيمة الحرجة تقارب 2.002.

ج. التحصيل السابق: جُمعت درجات الطلاب من البطاقات المدرسية وسجل الدرجات، واستخدمت للمقارنة بين المجموعتين كما يبين جدول (3).

جدول (3)

تكافؤ مجموعتي البحث في التحصيل السابق

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
التجريبية	30	73.23	11.74
الضابطة	30	73.24	8.54

بإعادة الحساب من البيانات الملخصة: القيمة التائية المطلقة = 0.004، ودرجة الحرية = 58، والقيمة الاحتمالية التائية = 0.997. والفرق غير دال عند مستوى 0.05؛ والقيمة الحرجة تقارب 2.002.

د. العمر الزمني: حُسب عمر كل طالب بالأشهر اعتماداً على سجلات المدرسة والبطاقات المدرسية، ثم قورنت المجموعتان في هذا المتغير كما يبين جدول (4).

جدول (4)

تكافؤ مجموعتي البحث في العمر الزمني

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
التجريبية	30	147.82	3.56
الضابطة	30	147.53	3.98

بإعادة الحساب من البيانات الملخصة: القيمة التائية المطلقة = 0.297، ودرجة الحرية = 58، والقيمة الاحتمالية التائية = 0.767. والفرق غير دال عند مستوى 0.05؛ والقيمة الحرجة تقارب 2.002.

2. اختيار العينة والمدرس وظروف التدريس

اختيرت العينة بطريقة قصدية، وسعى الباحث إلى الحد من أثر الفروق الأولية بالمقارنة بين المجموعتين في المتغيرات المذكورة. ولا يعوض هذا الإجراء غياب بيان آلية التوزيع أو عدم اكتمال بعض بيانات التكافؤ.

كما عمل الباحث على توحيد الظروف التعليمية للمجموعتين، إذ تولى تدريس أفراد المجموعتين بنفسه، لضمان ثبات أسلوب التدريس وتقليل أثر الاختلافات الشخصية بين المدرسين. كذلك تمت مراعاة التقارب في البيئة المدرسية والاجتماعية للطلاب، فضلا عن تنظيم الدروس في أوقات مقاربة لكلا المجموعتين، بما يساهم في تعزيز التكافؤ بينهما.

3. الاندثار التجريبي

لم تقع حالات انسحاب أو انتقال أو ترك للدراسة خلال التجربة، مع وجود غياب فردي وإجازات مرضية محدودة ومقاربة بين المجموعتين. ويساعد ذلك في تقليل احتمال تحيز الانسحاب، دون أن يثبت انعدام أثر الغياب تماماً.

4. توحيد أداة القياس

اعتمد الباحث الاختبار التحصيلي أداة لقياس أثر المتغير المستقل في المتغير التابع، وقد طبق الاختبار على أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في ظروف موحدة ومتشابهة، بعد التأكد من تمتعه بدرجات مناسبة من الصدق والثبات، بما يضمن دقة القياس وموضوعية النتائج.

5. النضج ومدة التطبيق

يقصد بالنضج التغيرات العقلية أو الجسمية أو النفسية التي قد تطرأ على أفراد العينة خلال مدة تنفيذ التجربة، والتي يمكن أن تؤثر إيجاباً أو سلباً في نتائج البحث (ملحم، 2000: 424).

بدأت التجربة في 2025/10/13 وانتهت في 2025/12/21، ويساعد تساوي مدة التدريس للمجموعتين في الحد من اختلاف أثر النضج بينهما.

سادساً: ظروف التنفيذ وحدود الصدق الخارجي

شملت إجراءات التنفيذ توحيد المحتوى والوسائل والظروف الصفية، ومتابعة الأحداث المصاحبة للتجربة. وتتدرج هذه الإجراءات أساساً ضمن دعم الصدق الداخلي. أما الصدق الخارجي فيتعلق بإمكان تعميم النتائج؛ وهو محدود هنا بالعينة القصدية، والصف الدراسي، والجنس، والبيئة التعليمية في محافظة بابل.

1. ظروف التجربة والأحداث المصاحبة

ويقصد بها جميع الأحداث أو الظروف الطارئة التي قد يتعرض لها أفراد العينة أثناء تنفيذ التجربة، والتي يمكن أن تؤثر في سيرها أو في المتغير التابع (أبو علام، 2006: 204).

2. الظروف الفيزيائية

حرص الباحث على توفير بيئة صفية مناسبة لأفراد المجموعتين، من حيث توافر الإضاءة الجيدة والتهوية الملائمة وتنظيم المقاعد داخل الصفوف الدراسية، فضلاً عن توفير الوسائل والتجهيزات التعليمية اللازمة، ومنها جهاز العرض الضوئي (Data Show)، بما يضمن توفير ظروف تعليمية متكافئة لجميع أفراد العينة.

3. توحيد المحتوى والوسائل والإجراءات

لتجنب الآثار الجانبية المحتملة للإجراءات التجريبية وتقليل تأثيرها في نتائج الدراسة، اتخذ الباحث مجموعة من التدابير، من أهمها:

أ- المادة الدراسية

وحدت المادة الدراسية المقدمة للمجموعتين التجريبية والضابطة، إذ اعتمد الباحث كتاب الفيزياء المقرر تدريسه لطلاب الصف الأول المتوسط للعام الدراسي (2025-2026)، مع الالتزام بالمحتوى نفسه لكلا المجموعتين.

ب- الوسائل التعليمية

تعد الوسائل التعليمية من العناصر المهمة في تحسين عملية التعليم والتعلم وزيادة فاعليتها، إذ تساعد في توضيح المفاهيم وإثارة اهتمام المتعلمين وتعزيز مشاركتهم في الموقف التعليمي (الحيلة، 2001: 180).

ولضمان عدم تأثير هذا المتغير في نتائج الدراسة، حرص الباحث على توفير الوسائل التعليمية نفسها للمجموعتين، من حيث استخدام السبورات والأقلام الملونة والنماذج التعليمية المجسمة، فضلاً عن توحيد الموضوعات التعليمية المقدمة خلال مدة التجربة.

سابعاً: مستلزمات البحث

تطلب تنفيذ التجربة تهيئة مجموعة من المستلزمات الأساسية التي تضمن حسن سير الإجراءات وتحقيق أهداف الدراسة، ومن أهمها ما يأتي:

1- تحديد المادة العلمية

حدد الباحث المادة العلمية التي ستدرس لطلاب مجموعتي البحث خلال مدة التجربة، وقد شملت الفصول الثلاثة الأولى (الفصل الأول، والفصل الثاني، والفصل الثالث) من كتاب الفيزياء المقرر للصف الأول المتوسط، الطبعة السادسة، لسنة 2023.

2- صياغة الأهداف السلوكية

تعرف الأهداف السلوكية بأنها عبارات تصف بصورة دقيقة وواضحة التغيرات المرغوب تحقيقها في سلوك المتعلم نتيجة مروره بالخبرة التعليمية، بحيث تكون قابلة للملاحظة والقياس والتقويم (كوافحة، 2003: 126).

وفي ضوء الأهداف العامة للمادة الدراسية والمحتوى التعليمي المقرر خلال مدة التجربة، صاغ الباحث في البداية (192) هدفاً سلوكياً وفق تصنيف بلوم للمجال المعرفي، موزعة على مستوياته الستة: التذكر، والفهم (الاستيعاب)، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم.

وعرضت الأهداف السلوكية بصيغتها الأولية على مجموعة من المحكمين والمتخصصين في التربية وطرائق التدريس؛ للتأكد من سلامة صياغتها ومدى ملاءمتها للمحتوى والأهداف التعليمية. وقد حظيت بنسبة اتفاق بلغت (90%) فأكثر وفق معادلة كوبر، وبعد إجراء بعض التعديلات الطفيفة استناداً إلى ملاحظات المحكمين، استقرت بصيغتها النهائية عند (185) هدفاً سلوكياً.

3- إعداد الخطط التدريسية

تعد الخطة التدريسية تصورا منظما ومسبقا للموقف التعليمي، تتضمن الإجراءات والأنشطة والوسائل التي يعتزم المعلم تنفيذها خلال مدة زمنية محددة لتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة. وتمثل الخطة التدريسية إطارا عمليا يوجه عمل المعلم داخل الصف الدراسي، ويسهم في تنظيم الجهود التعليمية وضمان فاعلية عملية التدريس وتحقيق أهدافها (الساعدي، 2020: 61)

وفي ضوء ذلك، أعد الباحث مجموعة من الخطط التدريسية الخاصة بمجموعتي البحث التجريبية والضابطة، مستندا إلى محتوى كتاب الفيزياء المقرر لطلاب الصف الأول المتوسط للعام الدراسي (2025-2026)، والأهداف السلوكية التي جرى اشتقاقها من المحتوى الدراسي.

وقد بلغ عدد الخطط التدريسية المعدة (24) خطة، منها (12) خطة للمجموعة التجريبية وفق استراتيجية التعلم بالاكتشاف الموجه، و(12) خطة للمجموعة الضابطة وفق الطريقة الاعتيادية المتبعة في التدريس.

وللتأكد من سلامة هذه الخطط وملاءمتها للأهداف التعليمية، عرض الباحث نموذجين منها على مجموعة من المحكمين والمتخصصين في طرائق التدريس والقياس والتقويم وعلم النفس التربوي؛ بهدف الاستفادة من آرائهم ومقترحاتهم في تطوير الخطط وتحسين صياغتها. وفي ضوء الملاحظات التي أبداهها المحكمون أجريت التعديلات اللازمة، حتى استقرت الخطط التدريسية بصيغتها النهائية الجاهزة للتطبيق.

ثامناً: إعداد أداة البحث

الاختبار التحصيلي: يعرف الاختبار بأنه مجموعة من المثيرات أو الفقرات المنظمة التي تعد وفق أسس علمية بهدف قياس قدرات الأفراد أو معارفهم أو مهاراتهم أو خصائصهم السلوكية بطريقة كمية موضوعية (الفرطوسي وآخرون، 2015: 17)

أما الاختبار التحصيلي فيهدف إلى قياس مقدار ما اكتسبه المتعلم من معارف ومفاهيم ومهارات مرتبطة بالمادة الدراسية خلال مدة تعليمية محددة، والكشف عن مستوى تحقق الأهداف التعليمية المرسومة (علام، 2000: 306)

وقد اتبع الباحث مجموعة من الإجراءات العلمية في بناء الاختبار التحصيلي، تمثلت فيما يأتي:

1. هدف الاختبار: قياس تحصيل طلاب الصف الأول المتوسط في محتوى الفيزياء المشمول بالتجربة، في ضوء الأهداف السلوكية المحددة.
2. عدد الفقرات ونوعها: يتألف الاختبار التحصيلي من 20 فقرة من نوع الاختيار من متعدد، لكل منها أربعة بدائل وإجابة صحيحة واحدة.
3. جدول المواصفات: مصفوفة تربط موضوعات المحتوى بمستويات الأهداف المعرفية، وتحدد التوزيع النسبي للفقرات بما يدعم تمثيل المحتوى والأهداف.

كما يوضح جدول المواصفات الأهمية النسبية لكل من المحتوى والأهداف التعليمية، ويستفاد منه في تحديد عدد الفقرات الاختبارية المخصصة لكل موضوع ولكل مستوى من مستويات الأهداف، بما يضمن شمولية الاختبار وصدقه في تمثيل المحتوى الدراسي والأهداف التعليمية المستهدفة (عمر وآخرون، 2009: 411)

حساب وزن محتوى الفصل: وزن المحتوى = (عدد صفحات الفصل أو وحداته المعتمدة ÷ مجموع صفحات المحتوى أو وحداته) $\times 100$.

حساب وزن المستوى المعرفي: وزن المستوى = (عدد الأهداف السلوكية في المستوى ÷ العدد الكلي للأهداف السلوكية) $\times 100$. وتشمل المستويات الستة الواردة في الدراسة: التذكر والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم.

توزيع الفقرات على خلايا جدول المواصفات: عدد فقرات الخلية = الوزن النسبي للمحتوى $\times$ الوزن النسبي للمستوى المعرفي $\times$ العدد الكلي للفقرات، على أن يعبر عن الوزنين بنسب عشرية، ثم تُراجع عمليات التقريب للحفاظ على المجموع الكلي (الزغلول، 2007).

4. صياغة الفقرات: صيغت الفقرات من نوع الاختيار من متعدد، بأربعة بدائل لكل فقرة. ويحد وضوح مفتاح الإجابة من ذاتية التصحيح.

5. أدلة صدق الاختبار: يرتبط الصدق بمدى ملاءمة تفسير الدرجات للاستخدام المقصود، وتوفر أحكام المحكمين وتمثيل المحتوى أدلة تساعد على تقويم هذه الملاءمة (كوافحة، 2003؛ الزالملي وآخرون، 2009). وللتحقق من صدق الاختبار اعتمد الباحث على نوعين هما:

أ. الصدق الظاهري: عرض الباحث الفقرات على محكمين مختصين للتحقق من سلامة الصياغة وملاءمتها للأهداف، واعتمد نسبة اتفاق 80% فأكثر وفق الإجراء الموصوف في البحث (أبو الديار، 2012).

ب. صدق المحتوى: استند الباحث إلى جدول المواصفات لمراجعة تمثيل الفقرات للمحتوى والأهداف. ويحتاج تقويم هذا الدليل إلى الاطلاع على الجدول الفعلي وتوزيع الفقرات على خلاياه (غنيم، 2004؛ الهويدي، 2015).

6. التطبيق الاستطلاعي الأول: طُبّق الاختبار في 2025/12/16 على 30 طالباً من الصف الأول المتوسط في ثانوية الوركاء للبنين، من خارج العينة الأساسية، للتحقق من وضوح الفقرات والتعليمات وتقدير زمن الإجابة. وبلغ متوسط زمن أسرع ثلاثة طلاب 30 دقيقة، ومتوسط زمن أبطأ ثلاثة طلاب 40 دقيقة.

قُدِّر زمن الاختبار بمتوسط هذين الزمنين: $(40 + 30) \div 2 = 35$ دقيقة.

7. التطبيق الاستطلاعي الثاني: طُبّق الاختبار في 2025/12/17 على 100 طالب من الصف الأول المتوسط في ثانوية الوركاء للبنين. ورُتبت الدرجات تنازلياً، واختيرت نسبة 27% العليا ونسبة 27% الدنيا، بواقع 27 طالباً في كل مجموعة، لتحليل الفقرات.

8. التحليل الإحصائي للفقرات

بعد تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية وتصحيح الاستجابات، أجرى الباحث التحليلات الإحصائية اللازمة لفقرات الاختبار؛ بهدف التحقق من صلاحيتها وكفاءتها في قياس التحصيل الدراسي، وذلك من خلال حساب معاملات الصعوبة والتمييز وفعالية البدائل الخاطئة.

أ- معامل صعوبة فقرات الاختبار

يُقصد بمعامل الصعوبة، وفق التعريف المعتمد في هذه الدراسة، نسبة الإجابات الخاطئة إلى العدد الكلي للإجابات، وتتراوح قيمته بين صفر وواحد. أما نسبة الإجابات الصحيحة فتسمى معامل السهولة. ويجب التمييز بين المصطلحين عند تفسير القيم وتوثيق معادلة الحساب المستخدمة.

وقد أشار النبهان (2004) إلى أن معاملات الصعوبة التي تقع ضمن المدى (0.20-0.80) تعد مقبولة في الاختبارات التحصيلية (النبهان، 2004: 239)

وبعد إجراء التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار، تبين أن معاملات الصعوبة تراوحت بين (0.50) و(0.78)، وهي قيم تقع ضمن الحدود المقبولة تربوياً، مما يدل على أن جميع الفقرات تتمتع بدرجة مناسبة من الصعوبة، الأمر الذي يؤكد صلاحيتها للتطبيق.

ب- معامل تمييز فقرات الاختبار: وقد حسبت القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات الاختبار من خلال مقارنة أداء أفراد المجموعتين العليا والدنيا، وأظهرت النتائج أن معاملات التمييز تراوحت بين (0.40) و(0.51) وتعد هذه القيم مؤشراً جيداً على قدرة الفقرات في التمييز بين مستويات الطلاب المختلفة، إذ تعد الفقرة مقبولة إذا بلغ معامل تمييزها (0.20) فأكثر (علام، 2009: 115). وبناء على ذلك، عدت جميع فقرات الاختبار مميزة وصالحة للاستخدام.

ج- فعالية البدائل الخاطئة: وبعد تحليل فعالية البدائل الخاطئة لجميع فقرات الاختبار، تبين أن قيمها تراوحت بين (0.03) و(0.29)، وجميعها ذات إشارات سالبة، مما يدل على نجاح المموهات في أداء وظيفتها وتمويه الطلاب ذوي التحصيل المنخفض، الأمر الذي يؤكد فاعلية البدائل الخاطئة وسلامة بناء الفقرات الاختبارية.

9. ثبات الاختبار: معامل اتساق داخلي مقداره 0.80 باستخدام معادلة كيودر-ريشاردسون 20، وهي ملائمة للفقرات المصححة ثنائياً.

تاسعاً: المعالجة الإحصائية

استُخدمت نسبة اتفاق المحكمين، والاختبار التائي لعينتين مستقلتين، ومعاملات صعوبة الفقرات وتمييزها وفاعلية البدائل الخاطئة، ومعادلة كيودر-ريشاردسون 20، ومربع إيتا لتقدير حجم الأثر.

أعيد حساب القيم التائية الممكنة من أعداد الطلاب والمتوسطات والانحرافات المعيارية المتاحة، وفق اختبار عينتين مستقلتين مع افتراض تساوي التباين، وبدرجة حرية 58.

الفصل الرابع: عرض النتائج ومناقشتها

أولاً: عرض نتائج الاختبار التحصيلي

تختبر الدراسة الفرضية الصفريّة المتعلقة بالفرق بين متوسطي المجموعتين في التحصيل البعدي. ويعرض جدول (5) الأعداد والمتوسطات والانحرافات المعيارية كما وردت في أصل البحث، دون تغيير القيم الوصفية.

جدول (5): البيانات الوصفية للتحصيل البعدي

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
التجريبية	30	32.10	4.96
الضابطة	30	26.47	5.62

بلغ فرق المتوسطين 5.63 درجات لصالح المجموعة التجريبية. وبإعادة حساب اختبار عينتين مستقلتين من هذه القيم بلغت القيمة التائية المطلقة = 4.114 بدرجة حرية 58، والقيمة الاحتمالية أقل من 0.001، وهي أكبر من القيمة الحرجة 2.002 عند مستوى 0.05، وتؤيد رفض الفرضية الصفريّة بشرط صحة سلم القياس والدرجات المنشورة.

ثانياً: حجم الأثر

حُسب مربع إيتا من العلاقة $\eta^2 = t^2 \div (t^2 + df)$. ويتراوح هذا المؤشر بين صفر وواحد؛ ومن ثم فإن القيمة 1.75 الواردة في الأصل غير صالحة بوصفها مربع إيتا. ويبين جدول (6) الحدود الاصطلاحية الشائعة للتفسير، وهي مؤشرات إرشادية تتأثر بسياق البحث (كوهين، 1988).

جدول (6): حدود إرشادية لتفسير مربع إيتا

المؤشر	أثر صغير	أثر متوسط	أثر كبير
مربع إيتا η^2	0.01	0.06	0.14

جدول (7): حجم الأثر المحسوب من النتائج الملخصة

المتغير المستقل	المتغير التابع	مربع إيتا η^2	التفسير
الاكتشاف الموجه	التحصيل	0.226	كبير، بصورة مشروطة

تبلغ قيمة مربع إيتا المعاد حسابها 0.226 تقريباً. وتشير، وفق الحدود الإرشادية، إلى أثر كبير في المقارنة المعروضة، مع بقاء هذا التفسير مشروطاً بتصحيح تعارض سلم الدرجات.

ثالثاً: مناقشة النتائج في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة

قد يرتبط تفوق المجموعة التجريبية، إذا تأكد بعد مراجعة البيانات، بما يتيح الاكتشاف الموجه من ربط بين الخبرات السابقة والمعلومات الجديدة، وتوجيه الطلاب إلى تفسير الأدلة وصياغة الاستنتاجات. وتظل هذه تفسيرات محتملة؛ لأن الدراسة لم تستخدم أدوات مستقلة لقياس آليات التعلم أو الدافعية أو الثقة بالنفس.

ويتسق اتجاه النتيجة مع ما أوردته دراسة السرساوي والحاج قاسم (2020) في العلوم، ودراسة عبد الرازق (2007) ودراسة بلال ومحمد (2025) في الفيزياء. غير أن اختلاف المراحل والعينات والمحتوى يمنع مساواة أحجام الآثار أو افتراض أن الاستراتيجية تعمل بالطريقة نفسها في كل سياق.

وتساعد نتائج ألفييري وزملائه (2011) على تفسير أهمية التوجيه؛ فالأدلة المؤيدة للاكتشاف المدعوم لا تنطبق تلقائياً على الاكتشاف غير الموجه. كما تشير دراسة بلال ومحمد (2025ب) إلى ضرورة معالجة معوقات التطبيق. وبناء على ذلك، ترتبط الإفادة التربوية من النتيجة بجودة التخطيط والتغذية الراجعة وتوافر الوقت والأدوات، فضلاً عن موثوقية القياس.

رابعاً: حدود الدراسة

تقتصر الدراسة على عينة قصدية من 60 طالباً في الصف الأول المتوسط، وعلى محتوى محدد ومدة تدريس محددة.

خامساً: الاستنتاجات

أظهرت نتائج تحليل البيانات الافتراضية وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين في اختبار تحصيل الفيزياء، لصالح المجموعة التجريبية. وتوضح هذه النتيجة اتجاه الفروق في النموذج المستخدم، ولا تمثل دليلاً ميدانياً على فاعلية استراتيجية التعلم بالاكتشاف الموجه.

ومن الناحية التربوية، يمكن تفسير التفوق المتوقع لهذه الاستراتيجية في ضوء ما توفره من فرص للمشاركة في الأنشطة

والتجارب، وربط المعرفة السابقة بالمعلومات الجديدة، والتوصل إلى المفاهيم من خلال الملاحظة والاستنتاج. كما قد تسهم الأسئلة الموجهة والتغذية الراجعة في دعم تفاعل الطلاب مع المحتوى العلمي. وتظل هذه تفسيرات محتملة تحتاج إلى اختبار ميداني؛ فلا يمكن الجزم بزيادة الدافعية أو الثقة بالنفس أو انخفاض القلق من خلال اختبار التحصيل وحده. وبناءً على ذلك، يوفر النموذج أساساً لصياغة فرضيات قابلة للاختبار حول أثر الاكتشاف الموجه في تحصيل طلاب الصف الأول المتوسط، على أن تُختبر باستخدام بيانات فعلية وأداة قياس موثوقة وإجراءات ضبط مناسبة.

سادساً: التوصيات

في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، يوصي الباحث بما يأتي:

1. تدريب مدرسي الفيزياء على تصميم أنشطة استكشافية موجهة تراعي مستوى الطلاب، وتربط المفاهيم النظرية بالتطبيقات العملية.
2. توظيف الوسائل والتقنيات التعليمية المناسبة لدعم الملاحظة والتجريب والمناقشة، وفق أهداف الدرس والإمكانات المتاحة.
3. التحقق من فاعلية الاستراتيجية ميدانياً قبل التوسع في تطبيقها، مع توثيق أدوات القياس وسلام التصحيح وإجراءات التنفيذ.

سابعاً: المقترحات البحثية

يقترح الباحث إجراء الدراسات الآتية:

1. دراسة ميدانية لاختبار أثر التعلم بالاكشاف الموجه في تحصيل الفيزياء لدى طلاب الصف الأول المتوسط، باستخدام بيانات أصلية موثقة.
2. دراسات مماثلة في مواد دراسية ومراحل تعليمية أخرى؛ للتحقق من اختلاف النتائج باختلاف المحتوى وخصائص المتعلمين.
3. دراسة تقارن الاكتشاف الموجه باستراتيجيات تدريسية أخرى، مع ضبط زمن التعلم والمحتوى والوسائل التعليمية.
4. دراسات تتناول أثر الاستراتيجية في الاحتفاظ بالتعلم والتفكير العلمي والدافعية والثقة بالنفس، باستخدام أدوات مستقلة ومناسبة لقياس كل متغير.

المراجع

- أبو الديار، مسعد نجاح، (2012): "القياس والتشخيص لذوي صعوبات التعلم"، ط1، مركز تقويم وتعليم الطفل، الكويت.
- Abu Al-Diyar, Musaad Najah. (2012). Measurement and diagnosis of individuals with learning difficulties (1st ed.). Kuwait: Center for Child Evaluation and Teaching.
- أبوعلام، رجاء محمود، (2006): "مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية"، دار النشر للجامعات، مصر.
- Abu Allam, Ragaa Mahmoud. (2006). Research methods in psychological and educational sciences. Egypt: Universities Publishing House.

- بكار، عبد الكريم (2011): حول التربية والتعليم، ط1، دار القلم للنشر والتوزيع، دمشق، سوريا
Bakkar, Abdulkarim. (2011). On education and teaching (1st ed.). Damascus: Dar Al-Qalam.
- الحيلة، محمد محمود، (2001): "أساليب تصميم وانتاج الوسائل التعليمية"، ط1، دار المسيرة، عمان، الاردن.
Al-Hilah, Mohammad Mahmoud. (2001). Methods of designing and producing educational media (1st ed.). Amman: Dar Al-Masirah.
- الخفاف، أيمن عباس، (2011): الذكاءات المتعددة، دار المناهج للنشر والتوزيع المناهج
Al-Khaffaf, Iman Abbas. (2011). Multiple intelligences. Dar Al-Manahij.
- الجبوري، جاسم يوسف (2020): استراتيجيات النظرية البنائية، مكتبة النور للنشر والتوزيع، بغداد، العراق.
Al-Jubouri, Jassim Yousuf. (2020). Strategies of constructivist theory. Baghdad: Al-Noor Library.
- الخزاعلة، محمد سلمان وزكي بن عبد العزيز يودي (2012): استراتيجيات التدريس، ط1، الخوارزمي للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
Al-Khazaaleh, Mohammad Salman, & Yudi, Zaki bin Abdulaziz. (2012). Teaching strategies (1st ed.). Amman: Al-Khwarizmi.
- الدباغ، فخري طارق واخرون، (1983): "اختبار المصفوفات المتتابعة للقياس العراقي"، مطبعة جامعة الموصل، الموصل، العراق.
Al-Dabbagh, Fakhri Tariq, et al. (1983). The progressive matrices test for Iraqi assessment. Mosul: University of Mosul Press.
- دعمس، مصطفى نمر، (2007): "الاستراتيجيات الحديثة في تدريس العلوم العامة"، ط1، دار غيداء للنشر والتوزيع
Daamas, Mustafa Nimr. (2007). Modern strategies in teaching general science (1st ed.). Dar Ghaida.
- الدليمي، احسان عليوي وعدنان محمد المهداوي، (2005): "القياس والتقويم في العملية التعليمية"، ط2، مكتب أحمد الدباغ للطباعة والنشر، بغداد، العراق.
Al-Dulaimi, Ihsan Aliwi, & Al-Mahdawi, Adnan Mohammad. (2005). Measurement and evaluation in the educational process (2nd ed.). Baghdad: Ahmad Al-Dabbagh Printing and Publishing Office.
- الدليمي، طارق عبد أحمد وكريم غازي العجيلي وحמיד علي الجبوري (2020): التربية "أسسها فلسفتها أثرها في مجالات التنمية المستدامة"، دار غيداء للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
Al-Dulaimi, Tariq Abd Ahmad, Al-Ujaili, Karim Ghazi, & Al-Jubouri, Hamid Ali. (2020). Education: Its foundations, philosophy, and impact on sustainable development. Amman: Dar Ghaida.
- رائد، رحيم عبید (2019): انماط التفكير بين النظرية والتطبيق، ط1، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
Raid, Rahim Obaid. (2019). Patterns of thinking between theory and practice (1st ed.). Amman: Dar Al-Manahij.

الريماوي، عمر طالب، (2017): "بناء وتصميم الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية"، ط1، دار أمجد للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

Al-Rimawi, Omar Talib. (2017). Construction and design of psychological and educational tests and scales (1st ed.). Amman: Dar Amjad.

رزوقي، رعد مهدي وضمياء سالم داود (2017): التدريس وأهدافه، ط1، دار كلكامش للطباعة والنشر، بغداد، العراق.

Razouqi, Raad Mahdi, & Dawood, Dhamia Salim. (2017). Teaching and its objectives (1st ed.). Baghdad: Dar Gilgamesh.

الزامل، علي عبد جاسم وآخرون، (2009): "مفاهيم وتطبيقات في التقويم والقياس التربوي"، ط1، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

Al-Zamili, Ali Abd Jassim, et al. (2009). Concepts and applications in educational evaluation and measurement (1st ed.). Al-Falah Library.

الزغول، عماد، (2007): "سببولوجية التدريس الصفّي"، ط1، دار العلوم للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الاردن.

Al-Zaghoul, Imad. (2007). The psychology of classroom teaching (1st ed.). Amman: Dar Al-Uloom.

الساعدي، حسن حيال محيسن، (2020): "المعلم الفعال واستراتيجيات ونماذج تدريسية" ط2، مكتبة الشروق للنشر والطباعة، بغداد، العراق.

Al-Saadi, Hassan Hayyal Muhaisin. (2020). The effective teacher and teaching strategies and models (2nd ed.). Baghdad: Al-Shorouq Library.

السامرائي، نبيهة صالح. (2013). الاستراتيجيات الحديثة في طرق تدريس العلوم: المفاهيم والمبادئ والتطبيقات. دار المناهج للنشر والتوزيع.

Al-Samarrai, Nabihah Salih. (2013). Modern strategies in science teaching methods: Concepts, principles, and applications. Dar Al-Manahij.

سعادة، جودت (2018): استراتيجيات التعلم النشط بين النظرية والتطبيق، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

Saadah, Jawdat. (2018). Active learning strategies between theory and practice (1st ed.). Amman: Dar Al-Shorouq.

السلطان، حمزة هاشم ووفية جبار محمد (2019): استراتيجيات حديثة في التدريس النظرية والتطبيق، الدار المنهجية للنشر والتوزيع، عمان.

Al-Sultan, Hamza Hashim, & Mohammad, Wafiya Jabbar. (2019). Modern teaching strategies: Theory and practice. Amman: Al-Dar Al-Manhajiyah.

شكشك، أنس، (2007): "الذكاء أنواعه واختباراته"، ط1، كتابنا للنشر، المنصورية، لبنان.

Shakshak, Anas. (2007). Intelligence: Its types and tests (1st ed.). Al-Mansouriya, Lebanon: Kitabuna.

الشمري، ماش بن محمد (2011): استراتيجيات التعلم النشط، ط1، دار الرضوان للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

Al-Shammari, Mash bin Mohammad. (2011). Active learning strategies (1st ed.). Amman: Dar Al-Radwan.

عبدالرحمن، أنور حسين وعدنان زنكة، (2007): "الأنماط المنهجية وتطبيقاتها في العلوم الانسانية والتطبيقية"، ط1، دار الفرقان، بغداد، العراق.

Abdulrahman, Anwar Hussein, & Zankah, Adnan. (2007). Methodological patterns and their applications in the humanities and applied sciences (1st ed.). Baghdad: Dar Al-Furqan.

العزاوي، رحيم يونس كرو، (2008): القياس والتقويم في العملية التدريسية، ط 1، دار دجلة للطباعة والنشر، عمان.

Al-Azzawi, Rahim Younis Karo. (2008). Measurement and evaluation in the teaching process (1st ed.). Amman: Dar Dijlah.

عطية، محسن علي (2018): التعلم النشط استراتيجيات واساليب حديثة في التدريس، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

Atiyah, Mohsin Ali. (2018). Active learning: Modern teaching strategies and methods (1st ed.). Amman: Dar Al-Shorouq.

عطيفة، حمدي أبو الفتوح، (2002): "منهجية البحث العلمي وتطبيقاتها في الدراسات التربوية والنفسية"، ط1، دار النشر للجامعات - مصر.

Atifah, Hamdi Abu Al-Futouh. (2002). Scientific research methodology and its applications in educational and psychological studies (1st ed.). Egypt: Universities Publishing House.

عفانه، عزو اسماعيل، (2000): " حجم التأثير واستخداماته في الكشف عن مصداقية النتائج في البحوث التربوية والنفسية"، مجلة البحوث والدراسات التربوية الفلسطينية، العدد 3.

Afanah, Azzo Ismail. (2000). Effect size and its uses in assessing the credibility of results in educational and psychological research. Palestinian Journal of Educational Research and Studies, 3.

علام، صلاح الدين محمود، (2000): "القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة"، ط1، دار الفكر العربي - القاهرة.

Allam, Salah Al-Din Mahmoud. (2000). Educational and psychological measurement and evaluation: Foundations, applications, and contemporary trends (1st ed.). Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi.

علام، صلاح الدين محمود، (2009): القياس والتقويم التربوي والنفسي، ط، دار الفكر العربي، القاهرة.

Allam, Salah Al-Din Mahmoud. (2009). Educational and psychological measurement and evaluation. Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi.

عمر، محمود أحمد وآخرون، (2009): "القياس النفسي والتربوي"، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

Omar, Mahmoud Ahmad, et al. (2009). Psychological and educational measurement (1st ed.). Dar Al-Masirah.

- غزيم، محمد عبد السلام، (2004): "مبادئ القياس والتقويم النفسي والتربوي"، ط1، كلية التربية لشؤون التعليم والطلاب، جامعة حلوان
- Ghoneim, Mohammad Abdulsalam. (2004). Principles of psychological and educational measurement and evaluation (1st ed.). Helwan University, Faculty of Education, Education and Student Affairs.
- الفرطوسي، علي سموم وآخرون، (2015): "القياس والاختبار والتقويم في المجال الرياضي"، ط1، مطبعة مهيم، بغداد، العراق.
- Al-Fartousi, Ali Samoum, et al. (2015). Measurement, testing, and evaluation in the sports field (1st ed.). Baghdad: Muhaimin Press.
- كوافحة، تيسير مفلح، (2003): "القياس والتقويم واساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة"، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
- Kawafhah, Taysir Muflih. (2003). Measurement, evaluation, and methods of assessment and diagnosis in special education (1st ed.). Amman: Dar Al-Masirah.
- الكعبي، كرار عبد الزهرة (2018): استراتيجيات حديثة في التعليم والتعلم، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
- Al-Kaabi, Karrar Abdulzahra. (2018). Modern strategies in teaching and learning (1st ed.). Amman: Dar Safa.
- ملحم، سامي محمد، (2000): "القياس والتقويم في التربية وعلم النفس"، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
- Melhem, Sami Mohammad. (2000). Measurement and evaluation in education and psychology (1st ed.). Amman: Dar Al-Masirah.
- النبهان، موسى، (2004): "أساسيات القياس في العلوم السلوكية"، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
- Al-Nabhan, Mousa. (2004). Fundamentals of measurement in the behavioral sciences (1st ed.). Amman: Dar Al-Shorouq.
- النعمي، محمد عبد العال وآخرون، (2015): " طرق ومناهج البحث العلمي"، ط1، عمان، الاردن.
- Al-Nuaimi, Mohammad Abdulal, et al. (2015). Scientific research methods and approaches (1st ed.). Amman, Jordan.
- الهيدي، زيد، (2015): "أساسيات القياس والتقويم التربوي"، ط1، دار الكتاب الجامعي، العين، الامارات العربية المتحدة.
- Al-Huwaidi, Zaid. (2015). Fundamentals of educational measurement and evaluation (1st ed.). Al-Ain: University Book House.
- اليقوبى، حيدر، (2013): "التقويم والقياس في العلوم التربوية والنفسية - رؤيا تطبيقية"، ط1، مركز المرتضى للتنمية الاجتماعية، بغداد، العراق.
- Al-Yaqoubi, Haidar. (2013). Evaluation and measurement in educational and psychological sciences: An applied perspective (1st ed.). Baghdad: Al-Murtada Center for Social Development.

- زيتون، كمال، وزيتون، حسن. (2003). التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية (ط. 1). عالم الكتب. ISBN: 977-232-304-4.
- Zaitoun, Kamal, & Zaitoun, Hassan. (2003). Learning and teaching from a constructivist perspective (1st ed.). Alam Al-Kotob. ISBN: 977-232-304-4.
- عبد الرازق، وفاق حسن محمود. (2007). طريقة التدريس بالاكشاف الموجه وأثرها على التحصيل الدراسي لطالبات الصف الثالث بالمرحلة الثانوية في مادة الفيزياء [رسالة ماجستير، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا].
<https://repository.sustech.edu/handle/123456789/4124>
- Abdelrazig, Wifaq Hassan Mahmoud. (2007). The guided discovery teaching method and its effect on physics achievement among third-year secondary school female students [Master's thesis, Sudan University of Science and Technology].
<https://repository.sustech.edu/handle/123456789/4124>
- السرساوي، هنادي ذياب سلامة، والحاج قاسم، هديل نبيل. (2020). أثر استراتيجية الاكتشاف الموجه في التحصيل لمادة العلوم لدى طلبة الصف الثاني الأساسي. مجلة كلية التربية، 36(11)، 352-328.
<https://doi.org/10.21608/mfes.2020.135776>
- Al-Sersawi, Hanadi Diab Salama, & Al-Haj Qasim, Hadeel Nabil. (2020). The effect of the guided discovery strategy on achievement in science among second-grade students. Journal of the Faculty of Education, 36(11), 328-352. <https://doi.org/10.21608/mfes.2020.135776>
- بلال، أميرة محمد علي محمد، ومحمد، عبد الغني إبراهيم. (2025). فاعلية طريقة الاكتشاف الموجه في المختبر على تحصيل طلاب الفيزياء بالمرحلة الثانوية: دراسة تجريبية ووصفية. مجلة أصيل للدراسات النفسية والتربوية والاجتماعية، 4(1)، 19-1.
<https://asjp.cerist.dz/en/article/271079>
- Bilal, Amira Mohammad Ali Mohammad, & Mohammad, Abdulghani Ibrahim. (2025a). Effectiveness of the guided discovery laboratory method on secondary students' physics achievement: An experimental and descriptive study. Aseel Journal of Psychological, Educational and Social Studies, 4(1), 1-19. <https://asjp.cerist.dz/en/article/271079>
- بلال، أميرة محمد علي محمد، ومحمد، عبد الغني إبراهيم. (2025ب). معوقات استخدام طريقة الاكتشاف الموجه في تدريس الفيزياء: دراسة تحليلية في المرحلة الثانوية. المجلة الجزائرية للتربية والصحة النفسية، 19(2)، 206-173.
<https://asjp.cerist.dz/en/article/282234>
- Bilal, Amira Mohammad Ali Mohammad, & Mohammad, Abdulghani Ibrahim. (2025b). Obstacles to using the guided discovery method in teaching physics: An analytical study at the secondary level. Algerian Journal of Education and Mental Health, 19(2), 173-206. <https://asjp.cerist.dz/en/article/282234>
- Alfieri, L., Brooks, P. J., Aldrich, N. J., & Tenenbaum, H. R. (2011). Does discovery-based instruction enhance learning? Journal of Educational Psychology, 103(1), 1-18. <https://doi.org/10.1037/a0021017>
- Cohen, J. (1988). Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.4324/9780203771587>
- Al-Aside, Saeed Jassim and others (2016): Teaching Methods and Strategies, 1st edition, Dar Al-Masirah for Publishing and Distribution, Amman, Jordan.
- Tsai, Salah al-Din Mahmoud (2023): The Strategy of Conflict with Conflict, 1st edition, Dar Al-Masirah for Publishing and Distribution.

فاعلية التدريس باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التحصيل والاحتفاظ بأثر التعلم لدى طالبات المرحلة الثانوية في مقرر الفيزياء

أمل سعد العمري¹

¹ معلمة فيزياء، إدارة التعليم بمحافظة جدة، وزارة التعليم، المملكة العربية السعودية.

HNSJ, 2026, 7(11); <https://doi.org/10.53796/hnsj711/32>

<https://arsri.org/10000/711/32>: المعروف العلمي العربي للأبحاث:

تاريخ النشر: 2026/11/01م

تاريخ القبول: 2026/10/17م

تاريخ الاستقبال: 2026/10/10م

المستخلص

هدف هذا البحث الإجرائي إلى الكشف عن فاعلية التدريس باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التحصيل والاحتفاظ بأثر التعلم لدى طالبات الصف الثالث الثانوي في مقرر الفيزياء، وبخاصة في وحدة الكهرباء الساكنة، واعتمد البحث المنهج شبه التجريبي بتصميم المجموعتين (التجريبية والضابطة) مع القياس القبلي والبعدي والتتبعي، حيث تكونت العينة من (60) طالبة، بواقع (30) طالبة في كل مجموعة، وتم بناء اختبار تحصيلي وفق جدول مواصفات يغطي موضوعات الوحدة والمستويات المعرفية الثلاثة (التذكر والفهم، التطبيق، مهارات التفكير العليا)، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في التحصيل البعدي الكلي وفي المستويات الثلاثة، كما أظهرت استمرار هذه الفروق في الاختبار التتبعي، مما يدل على فاعلية التدريس باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين التحصيل وتعزيز الاحتفاظ بأثر التعلم. وقد بلغ حجم الأثر مستوى كبيراً في التحصيل الكلي، ومتوسطاً إلى كبير في أبعاده المعرفية، وتم الخروج بمجموعة من النتائج وركزت على التوسع في توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الممارسات الصفية ضمن إطار تربوي منظم.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الاصطناعي، التحصيل الدراسي، الاحتفاظ بأثر التعلم، الفيزياء، البحث الإجرائي.

The Effectiveness of Teaching Using Artificial Intelligence Applications on Academic Achievement and Retention of Learning among Secondary School Students in Physics

Amal Saad Al-Omari¹

¹ Physics Teacher, Jeddah Education Department, Ministry of Education, Saudi Arabia.

HNSJ, 2026, 7(11); <https://doi.org/10.53796/hnsj711/32>

Arabic Scientific Research Identifier: <https://arsri.org/10000/711/32>

Received at 10/10/2026

Accepted at 17/10/2026

Published at 01/11/2026

Abstract

This action research aimed to examine the effectiveness of teaching using artificial intelligence applications on academic achievement and retention of learning among third-grade secondary female students in Physics, particularly in the Electrostatics unit. The study adopted a quasi-experimental design with two groups (experimental and control) and employed pre-, post-, and delayed measurements. The sample consisted of 60 students, with 30 students in each group. An achievement test was constructed based on a table of specifications covering the unit topics and the three cognitive levels (remembering and understanding, application, and higher-order thinking skills). The results revealed statistically significant differences in favor of the experimental group in overall post-achievement as well as across the three cognitive levels. These differences persisted in the delayed test, indicating the effectiveness of AI-based instruction in improving academic achievement and enhancing retention of learning. The effect size was large for overall achievement and ranged from moderate to large across its cognitive dimensions. The study concluded with several recommendations, emphasizing the importance of expanding the integration of artificial intelligence applications in classroom practices within a structured pedagogical framework.

Keywords: Artificial Intelligence, Academic Achievement, Retention of Learning, Physics, Action Research.

المقدمة:

يشهد التعليم تحولاً كبيراً في طرقه وأساليبه وأدواته واستراتيجياته، وذلك بعد توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي بشكل كبير ومتسارع في جميع العمليات التدريسية، وما رافقه من تحسين وتطوير لتلك العمليات والاستراتيجيات والأدوات وغيرها، ورافق ذلك زيادة في مستويات دافعية الطلبة، وشغفهم للتعلم من ناحية، ومن ناحية أخرى فقد تحسن أداء المعلمين وتطورت قدراتهم وتمكنوا من تحسين علاقاتهم مع الطلبة والإدارات المدرسية بفعل تحسن أدائهم، وتعتبر المقررات الدراسية التي لا تلقى عند الطلبة اهتماماً مناسباً لصعوبتها، وجمودها وحاجتها إلى قدرات عقلية مناسبة تعتبر من أكثر المقررات حاجة لتوظيف طرائق جديدة تشد انتباه الطلبة، وتحسن من اتجاهاتهم نحوها، ومن تلك المقررات مقرر الفيزياء، الذي يرى الطلبة أنه من أصعب المقررات التي تحتاج إلى جهد إضافي وتركيز عال، كما يصعب تعلمها دون الدعم المباشر من المعلم.

لذا كانت المقررات العلمية كالرياضيات والفيزياء والعلوم بشكل عام من المواد السبّاقة لتوظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في التدريس، كونها مقررات تعتمد بشكل مباشر على الاستقصاء وحل المشكلات، وقد توفر تلك التطبيقات إمكانية النمذجة والمحاكاة، وتوفير الأمثلة، وغيرها من السبل التي تسهل فهم المادة العلمية للطلبة، وتجعلها أكثر حيوية ومرونة، وترفع من رغبتهم للتعلم، مما ينعكس على أدائهم وتحصيلهم الدراسي، وقد وسعت تلك التطبيقات من اعتمادية الطلبة على أنفسهم في التعلم أو ما يسمى بالتعلم الذاتي، والذي يشكل ركيزة كبيرة في تطوير مهاراتهم، وبناء شخصياتهم، وزيادة ثقتهم بأنفسهم (فاخري، 2025: 59-60).

ويُعدّ مقرر الفيزياء من العلوم التي تعتمد على التحليل والربط وتفسير العلاقات، وهي مهارات تعتمد على الطالب بشكل كبير، إلا أن الطلبة يجدون صعوبة كبيرة في الاحتفاظ بالمعارف والمهارات التي اكتسبوها خلال الحصة مع مدرسيهم، ويحاول غالبية الطلبة استرجاع تلك المعلومات عند إخضاعهم للاختبارات، ويقضون فترات طويلة في التحضير لتلك الاختبارات وقد يستعينون بمعلميهم أو متخصصين في الفيزياء ليتمكنوا من إحراز درجات عالية في تلك الاختبارات والامتحانات التحصيلية، وقد لاحظ التربويون أن الطلبة يختلفون فيما بينهم في فهم النظريات والمعادلات الفيزيائية، ويحتاجون إلى طرائق متنوعة قد لا تناسبهم جميعاً بنفس الدرجة، مما يستدعي الاهتمام بالتقنيات الحديثة التي تفتح مجالات أوسع أمام الطلبة وتحسن من تحصيلهم (حسن وآخرون، 2024: 12).

وقد لاحظ المعلمون والتربويون بشكل عام أنّ الطلبة يجدون صعوبة في الاحتفاظ بالمعلومات والمهارات الفيزيائية لفترة طويلة، فهم يعملون على التمكن منها للحصول على الدرجات والانتقال من مرحلة إلى أخرى، وكثيراً ما يحتاجون إلى إعادة التعلم، وإنعاشه قبل التعرض لمعرفة جديدة أكثر عمقاً واتساعاً من المعارف السابقة التي يفترض بالطلبة أنهم قد أتقنوها في مراحل سابقة، وقد أثارت هذه المشكلة اهتمام علماء التدريس، وجعلتهم يفكرون بطرق أكثر فاعلية للتعليم والتعلم والاحتفاظ بالأثر، ومنها الطرق القائمة على استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي، التي تدعم التعلم الذاتي، وتمنح الطلبة الاستقلالية في التعلم ما يجعل المعارف لديهم أكثر ثباتاً وفاعلية (Dai, et al., 2025).

وتُشهم تطبيقات وتقنيات الذكاء الاصطناعي في تعلم الطلبة بشكل ممنهج أو غير ممنهج، سواء تمّ ذلك داخل جدران المدرسة أو مراقفها أو من خلال الواجبات المنزلية الممنهجة والمخطط لها، أو من خلال تعامل الطلبة مع هذه التطبيقات في حياتهم اليومية بشكل فردي أو جماعي غير مخطط له من قبل المدرسة، حيث يعتبره البعض رديفاً للذكاء البشري وداعماً للتعليم، ويشكّل وسيلة ممتعة وشيقة وتحاكي رغبات الطلبة في الأعمار المبكرة والوسطى، وهي تطبيقات معينة بشكل كبير للطلبة في المراحل المتقدمة (الدشان، 2020: 15-17).

وللذكاء الاصطناعي تعريفات كثيرة يمكن اختصار بعضها كالآتي: يعتبر الذكاء الاصطناعي نوعاً من الذكاء الذي ينتج عن الذكاء البشري بالأصل، من خلال مجموعة من التطبيقات والبرمجيات والخوارزميات الحاسوبية، التي تحاكي القدرات العقلية البشرية، حيث تتمكن من التحليل وحلّ المشكلات واتخاذ القرارات (الداعج، 2025: 8). كما عرّفه Kaplan & Haenlien (2019: 17) بأنه: "تمكّن النظام من تفسير البيانات الخارجية بشكل دقيق، والتعلم من هذه البيانات، والخروج بنتائج من تلك البيانات لتحقيق الأهداف المطلوبة، من خلال التكيف المرن؛ ويمكن القول بأن الذكاء الاصطناعي يُعدّ فرعاً من فروع العلوم الحاسوبية، يعمل على بناء آليات وأدوات وتقنيات ذكية تحاكي الذكاء البشري، وله تخصصات واستخدامات ومناهج متعددة، تتمكن من خدمة الإنسان بشكل كبير جداً في مجالات عديدة ومنها التعليم".

كما ويصنّف الركابي (2023: 101-103) أدوات الذكاء الاصطناعي إلى ثلاثة أنواع هي: الذكاء الاصطناعي الضعيف، والذي ينفذ مهام بسيطة غير معقدة، والذكاء الاصطناعي المطور، والذي أدخلت عليه تحديثات أفضل وأكثر تعقيداً، والذكاء الاصطناعي الخارق، والذي يتمكن من تنفيذ مهام متنوعة وذات جودة عالية.

كما أن لتطبيقات الذكاء الاصطناعي خصائص يختصّ بها مثل العمل بسرعة ودقة عالية، والقدرة على الاستنتاج والاستدلال، وعدم الحاجة إلى الراحة أو الإجازات كحال البشر، وقدرته على اختصار الوقت والجهد (الطوخي، 2021: 50-51).

وتؤدي تقنيات وتطبيقات الذكاء الاصطناعي دوراً كبيراً في التعليم، فقد أحدثت تحولاً في مختلف جوانب النظام التعليمي، من حيث الممارسات التعليمية واستراتيجيات التدريس والتقييم، ودخلت تلك التقنيات في العمليات الإدارية في كافة المستويات في النظام التربوي، ويرى كثير من التربويين أن تلك التقنيات قد تتدخل في بُنية المناهج التعليمية، وخاصة في المقررات ذات الطابع التحليلي، ولا سيما دمج بعض تلك التقنيات في مجالات العلوم وخاصة الفيزياء في الدول المتقدمة، مما أجبرها على وضع معايير لتوظيف تلك التقنيات في المناهج والعملية التعليمية (Almasri, 2024: 977).

وهناك العديد من تطبيقات الذكاء الاصطناعي التي يمكن توظيفها في تدريس مقرر الفيزياء بسهولة ويسر وبفعالية عالي ومنها: (الركابي، 2023: 101-103).

المنهج الذكي: ويقوم هذا التطبيق على تحويل المناهج المكتوبة إلى مناهج رقمية، بصيغ مثل: (word، و pdf، و jpg).

الملخصات النصية: ويقوم على تلخيص المادة في تصنيفات وملخصات دقيقة ومركزة، ومنها (Carm 101، و Jast 101، و Next Learning).

التطبيقات الذهنية: وتساعد في التحليل والتقييم وحل المشكلات الفيزيائية المعقدة.

الحاسوب: وهو حاسوب ذو قدرات خارقة، يعالج المشكلات ببرمجيات عالية الدقة وسهولة الاستخدام.

المواقع الافتراضية: وتمكن هذه التطبيقات من إدخال الفرد في تجربة شبه حقيقية في المكان وبأبعاد ثلاثية وبزاوية (360). ومن هذه التطبيقات (CMC، و LMS، وغيرها).

الإنسان الآلي: وهي روبوتات تعمل بذكاء من خلال المشاهدة واللمس، والتعامل والمهارات المتعددة.

تطبيقات اللغة: وهي استخدام المهارات اللغوية بمحادثات واضحة ومفيدة، وتغطي الموضوع بلغة سليمة ودقيقة.

ويشجع التربويون المعلمين والطلبة على توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في عمليتي التعلم والتعليم، حيث إن

الأسواق العالمية للعمل تشهد توسعاً في الطلب للأيدي العاملة التي تتقن وتمتلك مهارات الذكاء الاصطناعي، لذا على الطلبة أن يتقنوا مهارة التعامل مع الأسئلة والحجج التي يوفرها الذكاء الاصطناعي، ولعل من أكثر الجوانب أهمية في توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم ما يأتي: (Vander, 2017)

التصحيح التلقائي للأعمال والواجبات المدرسية، مما يقلل من الوقت والجهد المبذولين.

التدقيق والتقييم المستمر لجودة العمل والأداء، ويزيد من استقلالية الطالب في التعلم.

توفير منصات للتعلم عن البعد، تسهل من عملية الاتصال والتواصل بين الطلبة والمعلمين.

زيادة أفق التعاون والعمل الجماعي بين الطلبة وتوفير فرص للتعاون فيما بينهم.

بناء الاختبارات والامتحانات التي تساعد في تقييم الطلبة وتوفير الجهد على المعلم.

وقد أشارت العديد من الدراسات إلى أهمية توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية في المقررات العلمية والفيزياء بشكل خاص ومن هذه الدراسات: دراسة الداعج (2025) التي استهدفت معرفة مدى استخدام المعلمات لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس مادة الفيزياء بالمرحلة الثانوية، وأهم المعوقات التي تواجه تطبيق هذه التقنيات، والتعرف على الفروق الإحصائية في استجابات عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة (المؤهل العلمي وسنوات الخبرة، والدورات التدريبية)، وتم استخدام المنهج التحليلي، وتطبيق الاستبانة على عينة من (143) معلمة فيزياء، وقد توصلت الدراسة إلى أن توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي جاءت بدرجة متوسطة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابة المعلمات تعزى للمتغيرات السابقة، باستثناء متغير الدورات التدريبية، وأكدت الدراسة وجود معوقات لتطبيق تقنيات الذكاء الاصطناعي، وأوصت الدراسة إلى ضرورة تكثيف الدورات التدريبية في هذا المجال.

واستهدفت دراسة حسن وآخرون (2024) الكشف عن استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي في تدريس الفيزياء وتطبيقه في العملية التعليمية في المرحلة الثانوية، واستخدم لهذا الغرض المنهج التجريبي، حيث طبقت الدراسة من خلال أدوات الاختبار القبلي والبعدي على طالبات مدرسة الظاهر الثانوية لمجموعتين من الطالبات في الصف الحادي عشر، شكلت إحداها مجموعة تجريبية والأخرى ضابطة، وقد توصلت الدراسة إلى أن هناك اختلافات في استجابات الطالبات لصالح عينة الدراسة التي درست باستخدام أدوات الذكاء الاصطناعي، وأن أدوات الذكاء الاصطناعي أدت إلى تحسين درجات الطالبات وتحصيلهن في مقرر الفيزياء.

وتناولت دراسة الركابي (2023) مستوى توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي عند تدريس مادة الفيزياء للمرحلة الثانوية من وجهة نظر المدرسين والمدرسات ومشرفيهم التربويين، من خلال استخدام المنهج الوصفي المسحي، وقد نفذت الدراسة على تتكون من (165) معلمًا ومعلمة ومشرفًا تربويًا، وكانت العينة عشوائية من المختصين بمقرر الفيزياء في محافظة الديوانية، وتم جمع البيانات من خلال أداة الاستبانة، وجاءت نتائج الدراسة تؤكد أن مستوى توظيف المعلمين لتطبيقات الذكاء الاصطناعي جاءت بدرجة متوسطة، وأن أهمية تطبيق تلك التقنيات في تدريس المرحلة الثانوية جاء بشكل كبير، وأوصت الدراسة بالتوسع في توظيف تلك التقنيات ضمن حدود التعليمات التربوية.

واستهدفت دراسة Almasri (2024) استكشاف تأثير استخدام الذكاء الاصطناعي في تدريس وتعلم العلوم، من خلال مراجعة منهجية للبحوث التجريبية، لتقديم فهم جوهري للتفاعل القائم على الأدلة بين الذكاء الاصطناعي وتعليم العلوم، وتم إجراء تحليلًا موحدًا لتأثير الذكاء الاصطناعي على نتائج التعليم للطلبة، واستطلاعًا لتصورات المعلمين

والطلبة حول استخدام الذكاء الاصطناعي، وتحديات ومعوقات استخدامه، واتبعت الدراسة إرشادات (PRISMA) لمراجعة الأوراق البحثية التجريبية المنشورة بين عامي (2014 و 2023)، وقد كشفت الدراسة عن أن الأدوات المدعومة بالذكاء الاصطناعي المدمجة في العمليات التعليمية تحقق فوائد تربوية متنوعة، وتسهم في تحسين البيئة التعليمية، وتمكن المعلمين من إنشاء الاختبارات القصيرة، وتساعد المعلمين في تقييم الطلبة.

مشكلة البحث:

لاحظت الباحثة من خلال عملها الذي يجعلها على تماس مباشر مع الطلبة كونها معلمة لمقرر الفيزياء في مدرسة ثانوية، وهي على صلة وثيقة أيضاً بزميلاتها المعلمات لاحظت أن تحصيل الطالبات بشكل عام متدن في مقرر الفيزياء مقارنة بالمقررات الدراسية الأخرى من ناحية، ومن ناحية أخرى هناك شكوى عامة من المعلمات حول الطرق الدراسية التي يمكن أن تستخدمها تلك المعلمات لتحسين مستوى التحصيل الدراسي في مقرر الفيزياء، ويُمكن للطالبات من الاحتفاظ بأثر التعلم لفترة طويلة، وخاصة فيما يتعلق بالمفاهيم العلمية الفيزيائية.

ومن خلال مراجعة الأدبيات التربوية الحديثة، فقد تبين تزايد الاهتمام بتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس المقررات العلمية، ولاسيما الفيزياء، لما لها من إمكانيات في تحسين التعلم، إلا أن نتائج الدراسات كشفت عن وجود فجوة بين الأهمية المتصورة لهذه التطبيقات ومستوى توظيفها الفعلي في الميدان التعليمي؛ حيث أظهرت دراسات وصفية مثل: دراسة الداغ (2025) ودراسة الركابي (2023) أن مستوى استخدام معلمة ومعلمي الفيزياء لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في المرحلة الثانوية جاء بدرجة متوسطة، على الرغم من اتفاقهم على أهميتها التعليمية، وفي المقابل، أكدت دراسات تجريبية مثل: دراسة حسن وآخرون (2024) فاعلية استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي في تحسين تحصيل الطالبات في مقرر الفيزياء مقارنة بالأساليب التقليدية، كما دعمت المراجعات المنهجية، مثل دراسة (Almasri 2024) الأثر الإيجابي للأدوات المدعومة بالذكاء الاصطناعي في تحسين نواتج التعلم، وتعزيز البيئة التعليمية. وعليه، تتضح الحاجة إلى دراسات تجريبية مضبوطة تتناول فاعلية التدريس باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التحصيل الدراسي، وامتداد أثر التعلم، خصوصاً لدى طالبات المرحلة الثانوية في مقرر الفيزياء، في ظل محدودية الدراسات التي تناولت بقاء أثر التعلم في هذا السياق.

لذا فقد شكلت تلك القضية تساؤلاً لدى الباحثة حاولت الإجابة عليه من خلال هذا البحث الإجمالي، لتتمكن من تقديم المساعدة للمعلمين والطلبة في إمكانية فتح آفاق جديدة لطرق التدريس الفعالة التي يمكن لها المساعدة في رفع دافعية الطلبة للتعلم، وتمكينهم من تحسين تحصيلهم الدراسي، وتحسين اتجاهاتهم نحو مقرر الفيزياء والتعامل معه على أنه علم مهم ومفيد وشيق، بالإضافة إلى الاحتفاظ بأثر التعلم لفترة طويلة، والتمكن من المفاهيم العلمية الفيزيائية، وعليه تمثلت مشكلة البحث في السؤال الرئيسي الآتي:

ما فاعلية التدريس باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التحصيل لدى طالبات الصف الثالث الثانوي بمقرر الفيزياء؟

ويتم الإجابة عنه من خلال السؤالين الفرعيين التاليين:

ما فاعلية التدريس باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحصيل طالبات الصف الثالث الثانوي بمقرر الفيزياء؟

ما فاعلية التدريس باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الاحتفاظ بأثر التعلم لدى طالبات الصف الثالث الثانوي بمقرر الفيزياء؟

وانبثق عن السؤالين الفرعيين الفرضيتين التاليتين:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات التحصيل البعدي لدى طالبات الصف الثالث الثانوي بمقرر الفيزياء، يُعزى لاستخدام طريقة التدريس (التدريس باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي، التدريس بالطريقة الاعتيادية).

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات التحصيل المؤجل (الاحتفاظ بأثر التعلم) لدى طالبات الصف الثالث الثانوي بمقرر الفيزياء، يُعزى لاستخدام طريقة التدريس (التدريس باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي، التدريس بالطريقة الاعتيادية).

أهداف البحث:

سعت الدراسة إلى التوصل لمجموعة من الأهداف التي تحاول من خلالها مساعدة التربويين في إيجاد بدائل مفيدة في طرائق التدريس الفعالة، وتتمثل تلك الأهداف بما يلي:

أولاً: التعرف إلى فاعلية التدريس باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين تحصيل طالبات الصف الثالث الثانوي بمقرر الفيزياء.

ثانياً: التعرف إلى فاعلية التدريس باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الاحتفاظ بأثر التعلم لدى طالبات الصف الثالث الثانوي بمقرر الفيزياء.

ثالثاً: الخروج بتوصيات ومقترحات تهدف إلى تحسين الممارسات التدريسية للمعلمة من خلال توظيف التقنيات والتطبيقات الحديثة للذكاء الاصطناعي في تدريس مقرر الفيزياء.

أهمية البحث:

الأهمية التربوية: لهذه الدراسة أهمية تربوية بالغة، حيث تعنى بتحصيل الطلبة ونموهم المعرفي، وهي تسعى للبحث في بعض التقنيات الحديثة التي يمكن أن يكون لها دورا في تحسن أداء الطالبات الأكاديمي وتمكنهم من الاحتفاظ بالمعرفة لأطول وقت ممكن من خلال إدخال تقنيات الذكاء الاصطناعي في تدريس مقرر الفيزياء.

الأهمية التطبيقية: تظهر الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة من خلال تقديمها لنموذج عملي لتوظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في تدريس المفاهيم والمهارات الفيزيائية، مما يشكل نموذج واضح ومجرب للمعلمين.

الأهمية المهنية: تشكل هذه الدراسة جانباً من جوانب التنمية المهنية للباحثة، ولأنها تدخل في صميم عملها كمعلمة لمقرر الفيزياء، ويساهم في تطوير مهاراتها البحثية.

حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بالحدود الآتية:

أولاً: الحدود الموضوعية: اقتصر البحث على دراسة فاعلية التدريس باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين التحصيل الدراسي والاحتفاظ بأثر التعلم في وحدة الكهرباء الساكنة بمقرر الفيزياء، وذلك في ضوء المستويات المعرفية الثلاثة: التذكر والفهم، التطبيق، مهارات التفكير العليا.

ثانياً: الحدود المكانية: تم تطبيق البحث في المدرسة الثانوية الثانية والخمسون بمدينة جدة.

ثالثاً: الحدود الزمانية: تم تنفيذ البحث خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (1447هـ).

رابعاً: الحدود البشرية: اقتصر البحث على طالبات الصف الثالث الثانوي (المسار العام)، والبالغ عددهن (60) طالبة موزعات على مجموعتين: تجريبية وضابطة.

مصطلحات البحث:

هناك مجموعة من المصطلحات التي يمكن توضيحها كالآتي:

الذكاء الاصطناعي: يُعرّف بأنه "فرع من فروع علوم الحاسوب يهتم بتصميم أنظمة وبرمجيات قادرة على محاكاة القدرات الذهنية البشرية، مثل التفكير، والتعلم، والاستدلال، واتخاذ القرار، وحل المشكلات، بما يمكنها من أداء مهام تتطلب عادةً ذكاءً بشرياً" (Russell & Norvig, 2021: 2).

ويُعرف إجرائياً في البحث الحالي بأنه: مجموعة من التطبيقات والتقنيات والأدوات الحاسوبية التي تعتمد على منظومة من البرمجيات والخوارزميات، التي تحاكي الذكاء البشري، وتقوم بمجموعة من العمليات الدقيقة عالية الصحة والجودة في تحليل البيانات وقراءتها واستنتاج النتائج وحل المشكلات واتخاذ القرارات. وتمثلت التطبيقات التي استخدمتها الباحثة في تطبيقاتها على الطالبات بتقنيات ChatGPT, Microsoft Copilot, PhET Interactive Simulations, Canva.

فاعلية التدريس: تُعرّف بأنها "مدى قدرة المعلم أو الاستراتيجية التدريسية المستخدمة على تحقيق الأهداف التعليمية المخططة، من خلال إحداث تغيير إيجابي قابل للقياس في تحصيل المتعلمين، ومهاراتهم، واتجاهاتهم، وسلوكهم التعليمي" (عبدالكريم، 2017: 69).

وتُعرف فاعلية التدريس إجرائياً في البحث الحالي بأنها: قدرة الممارسات التدريسية للمعلمة على تلبية حاجات المتعلمين المختلفة لضمان اكتسابهم المهارات الحياتية وتعزيز قدراتهم وبناء شخصياتهم.

الاحتفاظ بأثر التعلم: يُقصد به "مدى ما يحتفظ به الطلبة من حقائق ومفاهيم ومعلومات وتعميمات سبق له دراستها، ويُقاس بقدرة الطلبة على استرجاعها في بعد مرور فترة زمنية من التعلم الأولي في مواقف جديدة، وهو مؤشر على ما إذا كانت عملية التعلم مستمرة في الذاكرة طويلة الأمد" (النشوان، 2017: 173).

ويُعرف الاحتفاظ بأثر التعلم إجرائياً في البحث الحالي بأنه: انتقال أثر التعلم من خلال قدرة الفرد على توظيف وتطبيق المعارف والمهارات والخبرات التي اكتسبها من المواقف التعليمية التي تعرض لها في مواقف جديدة مشابهة في الحياة اليومية ولفترات طويلة.

منهجية البحث وإجراءاته:

-منهج البحث:

اعتمد البحث الحالي منهج البحث الإجمالي بوصفه مدخلاً تطويرياً يهدف إلى تحسين الممارسة التعليمية داخل البيئة الصفية من خلال دورة منظمة تشمل التشخيص، والتخطيط، والتنفيذ، والملاحظة، والتأمل. وقد تم توظيف هذا المنهج بهدف تطوير تدريس وحدة الكهرباء الساكنة من خلال دمج تطبيقات الذكاء الاصطناعي بصورة منهجية منظمة. ولتحقيق أهداف البحث وقياس أثر التدخل بصورة كمية دقيقة، تم دعم البحث الإجمالي بتصميم شبه تجريبي قائم على مجموعتين (تجريبية وضابطة) مع تطبيق قياس قبلي-بعدي-تتبعي، وذلك لقياس فاعلية التدريس باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التحصيل والاحتفاظ بأثر التعلم.

-تصميم البحث:

اعتمد البحث الحالي تصميمًا شبه تجريبي قائمًا على مجموعتين: مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، مع تطبيق قياس قبلي-بعدي-تتبعي. حيث تم تطبيق الاختبار القبلي على المجموعتين للتحقق من تكافؤهما قبل تنفيذ التدخل، ثم تم تدريس وحدة الكهرباء الساكنة باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي للمجموعة التجريبية، في حين درست المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية المتبعة في المدرسة. وبعد الانتهاء من تدريس الوحدة، تم تطبيق الاختبار البعدي على المجموعتين، ثم أعيد تطبيق الاختبار نفسه بعد أسبوعين لقياس الاحتفاظ بأثر التعلم، وتاليًا توضيح لتصميم البحث:

EG:	O ¹	X	O ²	O ³
CG:	O ¹	-	O ²	O ³

حيث تمثل:

(EG- Experimental Group) = المجموعة التجريبية.

(CG- Controlled Group) = المجموعة الضابطة.

(O₁) = التطبيق القبلي للاختبار في مقرر الفيزياء.

(X) المعالجة التجريبية (استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي).

(-) (استخدام الطريقة الاعتيادية).

(O₂) = التطبيق البعدي للاختبار في مقرر الفيزياء.

(O₃) = التطبيق التتبعي (الاحتفاظ بأثر التعلم) للاختبار في مقرر الفيزياء.

-متغيرات البحث:

أولاً: المتغير المستقل:

طريقة التدريس، ولها مستويان:

1- التدريس باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

2- التدريس بالطريقة الاعتيادية.

ثانياً: المتغيرات التابعة، وهي:

1- التحصيل المباشر في مقرر الفيزياء لدى طالبات الصف الثالث الثانوي.

2- الاحتفاظ بأثر التعلم في مقرر الفيزياء لدى طالبات الصف الثالث الثانوي.

-مجتمع البحث:

يتكون مجتمع البحث من جميع طالبات الصف الثالث الثانوي (المسار العام) بالمدرسة الثانوية الثانية والخمسون بمدينة جدة، في العام الدراسي (1447هـ). وقد تم اختيار هذا المجتمع نظرًا لكون الباحثة معلمة لمقرر الفيزياء في هذه المرحلة، مما أتاح تنفيذ التدخل التعليمي ومتابعته بصورة منظمة ضمن إطار البحث الإجمالي.

-عينة البحث:

تكونت العينة من شعبتين من شعب الصف الثالث ثانوي (مسار عام) في المدرسة الثانوية الثانية والخمسون، في مدينة جدة بالمملكة العربية السعودية، حيث مثلت إحدى الشعب المجموعة الضابطة وتضم (30) طالبة، درسن وحدة الكهرباء الساكنة بالطريقة الاعتيادية، بينما مثلت الشعبة الثانية المجموعة التجريبية وتضم (30) طالبة، درسن وحدة الكهرباء الساكنة بطريقة استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي. وتم التأكد من تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية بالنسبة لمستوى التحصيل في مقرر الفيزياء قبل بدء التجربة، من خلال إجراء اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent Samples T-test)، وجاءت النتائج كما في الجدول رقم (1).

الجدول رقم (1) نتائج اختبار "ت" للمقارنة بين درجات الطالبات في المجموعتين الضابطة والتجريبية على الاختبار التحصيلي القبلي في مقرر الفيزياء

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة
التجريبية	30	2.77	1.61	58	0.664	0.167
الضابطة	30	2.6	1.33			

أظهرت النتائج في الجدول رقم (1) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي في مقرر الفيزياء، حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة للفرق بين المجموعتين (0.664) وهذه القيمة ليست دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$)، وهذا يدل على تكافؤ المجموعتين في القياس القبلي، قبل تطبيق المعالجة التجريبية.

كما تم التأكد من شرط الاعتدال في توزيع درجات طالبات المجموعتين، باستخدام اختبائي: كولموغوروف-سميرنوف (Kolmogorov-Smirnov)، وويلك-شابيرو (Wilk-Shapiro)، وجاءت النتائج كما في الجدول رقم (2).

الجدول رقم (2) نتيجة اختبار الاعتدال في توزيع درجات الطالبات في المجموعتين الضابطة والتجريبية على الاختبار التحصيلي القبلي في مقرر الفيزياء

المجموعة	كولموغوروف-سميرنوف	مستوى الدلالة	شابيرو-ويلك	مستوى الدلالة
التجريبية	0.143	0.530	0.954	0.214
الضابطة	0.152	0.451	0.945	0.120

أظهرت نتائج اختبائي: كولموغوروف-سميرنوف، و شابيرو-ويلك في الجدول رقم (2) تحقق شرط الاعتدال في توزيع درجات الطالبات في المجموعتين الضابطة والتجريبية، حيث لم تظهر فروق تتعلق بالتوزيع الطبيعي عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$).

ولزيادة الدقة الإحصائية، وضبط أي فروق قبلية طفيفة لم تظهر في اختبار التكافؤ بين المجموعتين، فقد تم استخدام تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) لعزل أثر القياس القبلي عند اختبار الفروق البعدية، وزيادة الدقة الإحصائية عند اختبار الفروق على الاختبار البعدي والتتبعي.

أداة البحث (الاختبار التحصيلي):

لتحقيق أهداف البحث، تم إعداد اختبار تحصيلي من -إعداد الباحثة- في وحدة الكهرباء الساكنة من مقرر الفيزياء للصف الثالث ثانوي (مسار عام)، وفق الخطوات التالية:

طريقة إعداده:

تم بناء الاختبار التحصيلي وفق خطوات علمية منظمة، شملت ما يأتي:

تحديد الهدف من الاختبار: هدف إلى قياس مستوى التحصيل البعدي والتتبعي "الاحتفاظ بأثر التعلم" لدى طالبات الصف الثالث ثانوي (مسار عام)، في وحدة الكهرباء الساكنة من مقرر الفيزياء.

تحليل محتوى المواضيع الدراسية في وحدة الكهرباء الساكنة، وذلك من أجل تحديد ما يتضمنه المحتوى التعليمي من مستويات (التذكر والفهم، التطبيق، مهارات التفكير)، حيث تتضمن وحدة الكهرباء الساكنة درسين، هما: درس الشحنة الكهربائية، ودرس القوة الكهربائية، وقد تم اختيار هذه الوحدة الدراسية كونها مناسبة للتدريس استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

في ضوء تحليل محتوى دروس وحدة الكهرباء الساكنة، تم صياغة الأهداف الرئيسة (النتائج السلوكية)، تبعاً للمستويات الثلاثة (التذكر والفهم، التطبيق، مهارات التفكير)، وبلغ عددها (11) نتائجاً سلوكياً.

إعداد جدول مواصفات للاختبار، في ضوء نتائج النتائج السلوكية، وقد تم تحديد عدد الأسئلة المقترحة والدرجة والنسب المئوية لكل درس وفقاً للمستويات الثلاثة (التذكر والفهم، التطبيق، مهارات التفكير)، كما يرد في الجدول رقم (3).

الجدول رقم (3) توزيع عدد الاسئلة والدرجات ونسبها المئوية وأرقامها في الاختبار، حسب المستويات التي يقيسها الاختبار

وحدة الكهرباء الساكنة	توزيع عدد الاسئلة والدرجات ونسبها المئوية	المستويات التي يقيسها الاختبار			المجموع
		التذكر والفهم	التطبيق	مهارات التفكير العليا	
الدرس الأول: الشحنة الكهربائية	عدد الأسئلة	2	1	1	4
	الدرجات	2	2	2	6
	النسبة من الاختبار	10%	10%	10%	30%
الدرس الثاني: القوة الكهربائية	أرقام الأسئلة في الاختبار	1، 2	4	9	1، 2، 4، 9
	عدد الأسئلة	0	3	4	7
	الدرجات	0	6	8	14
الإجمالي الكلي للاختبار	النسبة من الاختبار	0%	30%	40%	70%
	أرقام الأسئلة في الاختبار	—	3، 5، 6	7، 8، 10، 11	3، 5، 6، 7، 8، 10، 11
	عدد الأسئلة	2	4	5	11
	الدرجات	2	8	10	20
	النسبة المئوية	10%	40%	50%	100%
	أرقام الأسئلة في الاختبار	1، 2	3، 4، 5، 6	7، 8، 9، 10، 11	1-11

صياغة فقرات الاختبار في صورة أسئلة مقالية بلغ عددها (11) سؤالاً، بحيث تغطي مفاهيم الوحدة وتحقق التوازن بين المستويات المعرفية الثلاثة.

يكون المدى للدرجة التي يمكن أن تحصل عليها الطالبة تكون محصورة بين الدرجة (صفر) والدرجة (20).

صدق الاختبار:

تم التحقق من صدق الاختبار من خلال عرض صورته الأولية على أربعة محكمات من ذوات الخبرة في تدريس مقرر الفيزياء والإشراف التربوي، وذلك بهدف التأكد من مدى ارتباط الأسئلة بالأهداف التعليمية المحددة، ومناسبة مستوى الأسئلة لطالبات الصف الثالث الثانوي، ودقة الصياغة العلمية وخلوها من الأخطاء، وكذلك شمولية الاختبار لموضوعات الوحدة ومستوياتها المعرفية، حيث أبدت المحكمات عددًا من الملاحظات المتعلقة بصياغة بعض الأسئلة وإعادة ترتيب بعضها بما يحقق وضوحًا أكبر، وتم إجراء التعديلات المقترحة قبل إخراج الاختبار بصورته النهائية.

إجراءات تطبيق الاختبار وتصحيحه:

تم توحيد إجراءات التطبيق للمجموعتين من حيث زمن الاختبار، وتعليماته، وظروف تنفيذه، وذلك لضمان العدالة في القياس، وتم إعداد مفتاح تصحيح تفصيلي يحدد عناصر الإجابة المطلوبة والدرجة المخصصة لكل عنصر، بما يحقق الاتساق في عملية التصحيح ويقلل من التحيز.

الضبط المنهجي

حرصت الباحثة على ضبط العوامل التي قد تؤثر في نتائج البحث، وذلك لضمان أن الفروق التي قد تظهر بين المجموعتين تُعزى إلى المتغير المستقل (طريقة التدريس) وليس إلى عوامل أخرى. وقد تمثلت إجراءات الضبط في الآتي:

ضبط المعلمة: قامت الباحثة نفسها بتدريس المجموعتين التجريبية والضابطة، مما أسهم في تقليل أثر اختلاف أسلوب التدريس.

ضبط المحتوى: تم تدريس وحدة الكهرباء الساكنة نفسها للمجموعتين، مع الالتزام بالأهداف والمفاهيم ذاتها.

ضبط الزمن: تم تخصيص نفس عدد الحصص والزمن التعليمي لكلا المجموعتين.

ضبط أداة القياس: تم استخدام الاختبار التحصيلي نفسه للمجموعتين في القياس القبلي والبعدي والتتبعي.

التحقق من التكافؤ القبلي: تم تطبيق الاختبار القبلي على المجموعتين قبل تنفيذ التدخل، وتحليل نتائجه إحصائيًا للتحقق من عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بينهما.

الضبط الإحصائي: تم استخدام تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) لضبط أثر الفروق القبلية عند مقارنة النتائج البعدية، كما استخدم تحليل التباين المتعدد المصاحب (MANCOVA) عند تحليل أبعاد الاختبار الثلاثة بصورة مجمعة.

وقد أسهمت هذه الإجراءات في تعزيز الصدق الداخلي للبحث وتقليل تأثير المتغيرات الدخيلة.

الأساليب الإحصائية:

تم تحليل بيانات البحث باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS)، وذلك من خلال الأساليب الإحصائية الآتية:

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية؛ لوصف أداء المجموعتين في الاختبارات القبلي والبعدي والتتبعي.

تحليل التباين المصاحب (ANCOVA)؛ للكشف عن الفروق بين متوسطات التحصيل الكلي البعدي للمجموعتين بعد ضبط أثر القياس القبلي.

تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) لتحليل الفروق في التحصيل الكلي في الاختبار التتبعي (الاحتفاظ بأثر التعلم)، بعد ضبط أثر القياس البعدي؛ وذلك للتحقق من مدى استمرار تأثير طريقة التدريس بعد انتهاء التدخل.

تحليل التباين المتعدد المصاحب (MANCOVA)؛ لتحليل أبعاد الاختبار الثلاثة (التذكر والفهم، التطبيق، مهارات التفكير العليا) في القياس البعدي بصورة مجمعة، بعد ضبط أثر القياس القبلي.

تحليل التباين المتعدد المصاحب (MANCOVA) لتحليل أبعاد الاختبار في القياس التتبعي، بعد ضبط أثر القياس البعدي؛ للتحقق من استمرار أثر طريقة التدريس في كل بعد على حدة.

حساب حجم الأثر (Cohen's d)؛ لتحديد القوة العملية للتدخل التعليمي وتفسير الدلالة التربوية للنتائج.

وقد تم اعتماد مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) للحكم على دلالة النتائج الإحصائية.

دورة البحث الإجرائي:

انطلاقاً من طبيعة البحث الإجرائي الذي يهدف إلى تحسين الممارسة التعليمية من داخل البيئة الصفية، اتبعت الباحثة دورة البحث الإجرائي المكونة من خمس مراحل: التشخيص، التخطيط، التنفيذ، الملاحظة، التأمل، وذلك على النحو الآتي:

مرحلة التشخيص: بدأت الباحثة بتشخيص المشكلة من خلال ملاحظتها الميدانية لأداء الطالبات في وحدة الكهرباء الساكنة خلال الأعوام السابقة، حيث تبين وجود ضعف في استيعاب المفاهيم الفيزيائية المرتبطة بالشحنات والقوى الكهربائية، إضافة إلى تدني القدرة على تطبيق قانون كولوم في مسائل تتطلب تحليلاً رياضياً، وضعف في الاحتفاظ بالمفاهيم بعد انتهاء التدريس.

مرحلة التخطيط : تم في هذه المرحلة:

تحليل محتوى وحدة "الكهرباء الساكنة" (درس الشحنة الكهربائية، درس القوة الكهربائية).

تحديد نقاط الضعف المفاهيمي لدى الطالبات من خلال نتائج الأعوام السابقة والملاحظات الصفية.

تحديد الأهداف التعليمية وفق المستويات المعرفية الثلاثة: التذكر والفهم، التطبيق، مهارات التفكير العليا.

اختيار أدوات الذكاء الاصطناعي المناسبة: ChatGPT, Microsoft Copilot, PhET Interactive Simulations, Canva.

إعداد اختبار تحصيلي قبلي-بعدي-تتبعي وفق جدول مواصفات دقيق.

تحديد مدة التطبيق (أربع أسابيع بواقع حصتين أسبوعياً).

إعداد الأنشطة التفاعلية الرقمية المصاحبة لكل درس.

مرحلة التنفيذ: تم تنفيذ التدخل التعليمي على المجموعة التجريبية وفق الخطط المرفقة، وشمل ذلك:

استخدام محاكاة PhET Interactive Simulations لتمثيل محاكاة قوى التجاذب والتنافر.

تحليل انتقال الشحنات باستخدام محاكاة الكشاف الكهربائي.

توليد مسائل قانون كولوم بواسطة ChatGPT.

تدريب الطالبات على اكتشاف الأخطاء المفاهيمية باستخدام الذكاء الاصطناعي.

تصميم نماذج استقطاب باستخدام Copilot و Canva.

تنفيذ أنشطة تعاونية قائمة على المناقشة النشطة.

بينما درست المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية المعتمدة على الشرح المباشر وحل الأمثلة

مرحلة الملاحظة: قامت الباحثة بتوثيق الملاحظات الصفية طوال فترة التطبيق، ومن أبرزها:

ارتفاع مستوى التفاعل داخل المجموعة التجريبية.

زيادة نسبة الطالبات المشاركات في النقاش.

تحسن واضح في تفسير المفاهيم بدل الاكتفاء بحفظها.

قدرة أفضل على حل مسائل قانون كولوم في بعدين.

إنتاج أعمال طلابية نوعية (خرائط مفاهيم - إنفوجرافيك - جداول مقارنة - نماذج استقطاب).

مرحلة التأمل: من خلال تحليل النتائج الكمية والنوعية، توصلت الباحثة إلى ما يلي:

أسهمت تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعميق الفهم المفاهيمي.

عززت مهارات التفكير العليا والتحليل.

دعمت التعلم الذاتي والاستقلالية.

أسهمت في تقليل القلق المرتبط بمادة الفيزياء.

ساعدت في تثبيت أثر التعلم بعد مرور أسبوعين.

كما لاحظت الباحثة أن تدريب الطالبات على صياغة الأسئلة للذكاء الاصطناعي يحتاج إلى توجيه أولي قبل إتقان المهارة.

نتائج البحث

نتائج السؤال الأول، وينصّ على "ما فاعلية التدريس باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحصيل طالبات الصف الثالث الثانوي بمقرر الفيزياء؟"

واختبار الفرضية المنبثقة عنه، وتنصّ على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات التحصيل البعدي لدى طالبات الصف الثالث الثانوي بمقرر الفيزياء، يُعزى لاستخدام طريقة التدريس (التدريس باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي، التدريس بالطريقة الاعتيادية)".

لاختبار الفرضية الأولى، جرى استخراج الإحصاءات الوصفية (المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري) لدرجات طالبات الصف الثالث الثانوي في مجموعتي الدراسة: التجريبية (التي درست باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي) والضابطة (التي درست بالطريقة الاعتيادية) على الاختبار بوحدة الكهرباء الساكنة (الكلي)، في التطبيقين القبلي والبعدي، كما الجدول رقم (4).

الجدول رقم (4) الإحصاءات الوصفية لدرجات الطالبات في المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار بوحدة الكهرباء الساكنة (الكلي) في التطبيقين القبلي والبعدي

المجموعة (طريقة التدريس)		العدد	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
(تطبيقات الذكاء الاصطناعي) التجريبية		30	2.77	1.61	18.80	1.52
(الضابطة) (الطريقة الاعتيادية)		30	2.60	1.33	17.00	2.61

يتضح من الجدول رقم (4) وجود اختلاف ظاهري بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة، في التطبيق القبلي للاختبار في وحدة الكهرباء الساكنة (الكلي). وقد تم ضبط هذه الاختلاف إحصائياً باستخدام تحليل (ANCOVA).

كما يتضح من الجدول رقم (4) وجود اختلاف ظاهري بين متوسطي درجات الطالبات، في التطبيق البعدي للاختبار في وحدة الكهرباء الساكنة (الكلي)، حيث بلغ متوسط درجات الطالبات في المجموعة التجريبية التي درست باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي (18.80) وانحراف معياري (1.52)، وبلغ متوسط درجات الطالبات في المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية (17.00) وانحراف معياري (2.61).

وللكشف عن دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين: التجريبية والضابطة على الاختبار في وحدة الكهرباء الساكنة ككل في التطبيق البعدي، ولغايات عزل الفروق القبلية بين طالبات المجموعتين إحصائياً، تم استخدام تحليل التباين المُصاحب (ANCOVA)، كما في الجدول رقم (5).

الجدول رقم (5) نتائج تحليل التباين المُصاحب (ANCOVA) للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار في وحدة الكهرباء الساكنة ككل في التطبيق البعدي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (f)	مستوى الدلالة	(η^2) لحجم الأثر
المُصاحب ((التطبيق القبلي	109.269	1	109.269	40.045	0.001	0.413
المجموعة (طريقة التدريس)	40.464	1	40.464	14.830*	0.001	0.206
الخطأ	155.531	57	2.729			
الكلي المُصحح	313.400	59				

* مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

تُظهر النتائج في الجدول رقم (5) أن الفرق بين متوسطي درجات الطالبات في المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار في وحدة الكهرباء الساكنة ككل في التطبيق البعدي، كان دالاً إحصائياً، إذ بلغت قيمة (f) المحسوبة للفرق بين متوسطي المجموعتين (14.830) وبدلالة إحصائية ($\alpha=0.001$)، أي أنه يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات الطالبات في المجموعتين: التجريبية (التي درست باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي)، والضابطة (التي درست بالطريقة الاعتيادية) على الاختبار البعدي ككل، وبلغت قيمة مربع ايتا (η^2) لحجم تأثير طريقة التدريس المستخدمة (0.206)، وهي تشير إلى أن ما نسبته (20.6%) من التباين في التحصيل البعدي لطالبات الصف الثالث الثانوي بمقرر الفيزياء يرجع إلى طريقة.

وقد تم حساب المتوسطات المعدلة الناتجة عن عزل أثر أداء طالبات مجموعتي الدراسة الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي للاختبار، على أدائهن في التطبيق البعدي للاختبار، وكانت كما يظهر في الجدول رقم (6).

الجدول رقم (6) المتوسطات المعدلة لدرجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار في وحدة الكهرباء الساكنة ككل في التطبيق البعدي، بعد عزل أثر القياس القبلي

الخطأ المعياري	المتوسط المعدل	(طريقة التدريس) المجموعة
0.302	18.72	(تطبيقات الذكاء الاصطناعي) التجريبية
0.302	17.08	(الضابطة) (الطريقة الاعتيادية)

يوضح الجدول رقم (6) أن الفرق كان لصالح طالبات المجموعة التجريبية التي درست باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي، إذ قد بلغ المتوسط المعدل لدرجاتهن (18.72) وهو أعلى من المتوسط المعدل للطالبات في المجموعة الضابطة (التي درست بالطريقة الاعتيادية) والبالغ (17.08).

واستكمالاً لاختبار الفرضية الأولى، استُخرجت الإحصاءات الوصفية لدرجات طالبات الصف الثالث الثانوي في مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة على المستويات الثلاثة للاختبار في وحدة الكهرباء الساكنة (التذكر والفهم، التطبيق، مهارات التفكير العليا) في التطبيقين القبلي والبعدي، كما الجدول رقم (7).

الجدول رقم (7) الإحصاءات الوصفية لدرجات الطالبات في المجموعتين التجريبية والضابطة على المستويات الثلاثة للاختبار في التطبيقين القبلي والبعدي

التطبيق البعدي		التطبيق القبلي		العدد	مستويات الاختبار	(طريقة المجموعة التدريس)
الانحراف المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الانحراف المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
0.38	1.83	0.38	0.17	30	التذكر والفهم	تطبيقات (التجريبية الذكاء الاصطناعي)
0.81	7.63	0.77	1.03	30	التطبيق	
0.76	9.33	0.73	1.57	30	مهارات التفكير العليا	
0.50	1.60	0.35	0.13	30	التذكر والفهم	الضابطة (الطريقة الاعتيادية)
1.16	6.97	0.64	1.00	30	التطبيق	
1.22	8.43	0.68	1.47	30	مهارات التفكير العليا	

يتبين من الجدول رقم (7) وجود اختلافات ظاهرية بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة، على المستويات الثلاثة للاختبار في وحدة الكهرباء الساكنة (التذكر والفهم، التطبيق، مهارات التفكير العليا) في التطبيق القبلي، وقد تم ضبط هذه الاختلافات إحصائياً باستخدام تحليل التباين المتعدد المصاحب (MANCOVA).

كذلك يتبين من الجدول رقم (7) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة، على المستويات الثلاثة للاختبار في التطبيق البعدي، حيث كانت المتوسطات الحسابية لدرجات طالبات المجموعة التجريبية أعلى من المتوسطات الحسابية لدرجات طالبات المجموعة الضابطة.

وللكشف عن دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين: التجريبية والضابطة على المستويات الثلاثة في التطبيق البعدي للاختبار، وبهدف عزل أدائهن في التطبيق القبلي إحصائياً، تم إجراء تحليل التباين المتعدد المصاحب (MANCOVA) كما في الجدول رقم (8).

الجدول رقم (8) نتائج تحليل التباين المتعدد المصاحب (MANCOVA) للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على المستويات الثلاثة في التطبيق البعدي للاختبار

مصدر التباين	المتغيرات التابعة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	(أقيم)	مستوى الدلالة	(η^2) لحجم الأثر
التذكر والفهم (التطبيق القبلي)	التذكر والفهم (التطبيق البعدي)	0.049	1	0.049	0.377	0.542	0.007
التطبيق ((التطبيق القبلي	التطبيق (التطبيق البعدي)	1.201	1	1.201	1.449	0.234	0.026
مهارات التفكير (التطبيق القبلي)	مهارات التفكير (التطبيق البعدي)	2.565	1	2.565	3.967	0.051	0.067
المجموعة (طريقة التدريس) Hotelling= 0.226 F= 5.149 $\alpha= 0.003^*$	التذكر والفهم	0.611	1	0.611	4.739*	0.034	0.079
	التطبيق	5.640	1	5.640	6.800*	0.012	0.110
	مهارات التفكير	10.229	1	10.229	15.821*	0.001	0.223
الخطأ	التذكر والفهم	7.097	55	0.129			
	التطبيق	45.614	55	0.829			
	مهارات التفكير	35.559	55	0.647			
الكلّي المصحح	التذكر والفهم	12.183	59				
	التطبيق	64.600	59				
	مهارات التفكير	72.183	59				

* مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

تُظهر النتائج في الجدول رقم (8) أن قيمة (Hotelling) لمتغير طريقة التدريس قد بلغت (0.226)، وبلغت قيمة (f) المحسوبة لها (5.149) وهي دالة إحصائية عند المستوى ($\alpha = 0.003$). أي أنه توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات في المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي) والضابطة (التي درست بالطريقة الاعتيادية) على المستويات الثلاثة للاختبار البعدي في وحدة الكهرباء الساكنة (التذكر والفهم، التطبيق، مهارات التفكير العليا)، تُعزى لمتغير طريقة التدريس.

ومن خلال النتائج في الجدول رقم (8) يتّضح ما يلي:

أن الفرق بين متوسطي درجات الطالبات في المجموعتين الضابطة والتجريبية على مستوى التذكر والفهم في التطبيق البعدي للاختبار، كان دالاً إحصائياً، إذ بلغت قيمة (f) المحسوبة للفرق بين متوسطي طالبات المجموعتين (4.739)، وبدلالة إحصائية ($\alpha = 0.034$)، وبلغت قيمة مربع ايتا (η^2) لحجم الأثر (0.079)، بمعنى أن ما نسبته (7.9%) من التباين في مستوى التذكر والفهم لدى الطالبات في مجموعتي الدراسة يرجع لمتغير طريقة التدريس.

أن الفرق بين متوسطي درجات الطالبات في المجموعتين الضابطة والتجريبية على مستوى التطبيق في التطبيق البعدي للاختبار، كان دالاً إحصائياً، إذ بلغت قيمة (f) المحسوبة للفرق بين متوسطي طالبات المجموعتين (6.800)، وبدلالة إحصائية ($\alpha = 0.012$)، وبلغت قيمة مربع ايتا (η^2) لحجم الأثر (0.11)، بمعنى أن ما نسبته (11%) من التباين في مستوى التطبيق لدى الطالبات في مجموعتي الدراسة يرجع لمتغير طريقة التدريس.

أن الفرق بين متوسطي درجات الطالبات في المجموعتين الضابطة والتجريبية على مستوى مهارات التفكير العليا في التطبيق البعدي للاختبار، كان دالاً إحصائياً، إذ بلغت قيمة (f) المحسوبة للفرق بين متوسطي طالبات المجموعتين (15.821)، وبدلالة إحصائية ($\alpha = 0.001$)، وبلغت قيمة مربع ايتا (η^2) لحجم الأثر (0.223)، بمعنى أن ما نسبته (22.3%) من التباين في مستوى مهارات التفكير العليا لدى الطالبات في مجموعتي الدراسة يرجع لمتغير طريقة التدريس.

وقد تم حساب المتوسطات المعدلة الناتجة عن عزل أثر أداء الطالبات في التطبيق القبلي للمستويات الثلاثة في الاختبار (التذكر والفهم، التطبيق، مهارات التفكير العليا)، على أدائهن في التطبيق البعدي لتلك المستويات، وكانت النتائج كما في الجدول رقم (9).

الجدول رقم (9) المتوسطات المعدلة لدرجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة على المستويات الثلاثة في التطبيق البعدي للاختبار، بعد عزل أثر الاختبار القبلي

مستويات الاختبار	(طريقة التدريس) المجموعة	المتوسط المعدل	الخطأ المعياري
التذكر والفهم	(تطبيقات الذكاء الاصطناعي) التجريبية	1.82	0.07
	(الطريقة الاعتيادية) الضابطة	1.62	0.07
التطبيق	(تطبيقات الذكاء الاصطناعي) التجريبية	7.61	0.17
	(الطريقة الاعتيادية) الضابطة	6.99	0.17
مهارات التفكير	(تطبيقات الذكاء الاصطناعي) التجريبية	9.30	0.15
	(الطريقة الاعتيادية) الضابطة	8.47	0.15

يوضح الجدول رقم (9) نتائج المتوسطات المعدلة لدرجات الطالبات في مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة على المستويات الثلاثة للاختبار (التذكر والفهم، التطبيق، مهارات التفكير العليا)، في التطبيق البعدي، وذلك بعد عزل أثر درجاتهن في التطبيق القبلي للاختبار، حيث يُبين الجدول رقم (9) أن الفرق على مستوى التذكر والفهم كان لصالح طالبات المجموعة التجريبية، فقد بلغ المتوسط المعدل لدرجاتهن (1.82) وهو أعلى من المتوسط المعدل لطالبات المجموعة الضابطة والبالغ (1.62). كذلك كان الفرق على مستوى التطبيق لصالح طالبات المجموعة التجريبية، إذ بلغ المتوسط المعدل لدرجاتهن (7.61) وهو أعلى من المتوسط المعدل للطالبات في المجموعة الضابطة، والبالغ (6.99). كذلك كان الفرق على مستوى مهارات التفكير العليا لصالح طالبات المجموعة التجريبية، إذ بلغ المتوسط المعدل لدرجاتهن (9.30) وهو أعلى من المتوسط المعدل للطالبات في المجموعة الضابطة، والبالغ (8.47).

وبناء على ما تم التوصل إليه من النتائج السابقة، فقد تم رفض الفرضية الصفرية الأولى، والتي نصّت على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات التحصيل البعدي لدى طالبات الصف الثالث الثانوي بمقرر الفيزياء، يُعزى لاستخدام طريقة التدريس (التدريس باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي، التدريس بالطريقة الاعتيادية)"، وتم قبول الفرضية البديلة، التي أظهرت الأثر الإيجابي لطريقة التدريس باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحصيل طالبات الصف الثالث الثانوي بمقرر الفيزياء بشكل عام وفي المستويات الثلاثة (التذكر والفهم، التطبيق، مهارات التفكير العليا)، وذلك مقارنة بالتدريس وفق الطريقة الاعتيادية. وأن التدريس باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي يُفسر ما نسبته (20.6%) من التباين في تحصيل الطالبات لمقرر الفيزياء، ووفقاً لمحات تفسير مربع إيتا، فإن هذه القيمة تمثل حجم أثر كبير، بينما تُسهم طريقة التدريس باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تفسير ما نسبته (7.9%) من التباين في تحصيل الطالبات لمستوى التذكر والفهم في الفيزياء ووفقاً لمحات تفسير مربع إيتا، فإن هذه القيمة تمثل حجم أثر متوسط، وتُسهم طريقة التدريس باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تفسير ما نسبته (11%) من التباين في تحصيل الطالبات لمستوى التطبيق في الفيزياء، ووفقاً لمحات تفسير مربع إيتا فإن هذه القيمة تمثل حجم أثر كبير، كما تُسهم طريقة التدريس باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تفسير ما نسبته (22.3%) من التباين في تحصيل الطالبات لمستوى مهارات التفكير العليا في الفيزياء، ووفقاً لمحات تفسير مربع إيتا فإن هذه القيمة تمثل حجم أثر كبير.

نتائج السؤال الثاني، وينصّ على "ما فاعلية التدريس باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الاحتفاظ بأثر التعلم لدى طالبات الصف الثالث الثانوي بمقرر الفيزياء؟"

واختبار الفرضية المنبثقة عنه، وتنصّ على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات التحصيل المؤجل (الاحتفاظ بأثر التعلم) لدى طالبات الصف الثالث الثانوي بمقرر الفيزياء، يُعزى لاستخدام طريقة التدريس (التدريس باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي، التدريس بالطريقة الاعتيادية)".

لاختبار الفرضية الثانية، جرى استخراج الإحصاءات الوصفية (المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري) لدرجات طالبات الصف الثالث الثانوي في مجموعتي الدراسة: التجريبية (التي درست باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي) والضابطة (التي درست بالطريقة الاعتيادية) على الاختبار بوحدة الكهرباء الساكنة (الكلي)، في التطبيقين البعدي والتتبعي، كما الجدول رقم (10).

الجدول رقم (10) الإحصاءات الوصفية لدرجات الطالبات في المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار بوحدة الكهرباء الساكنة (الكلية) في التطبيقين البعدي والتتبعي

المجموعة		العدد	التطبيق البعدي		التطبيق التتبعي	
(طريقة التدريس)			المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف
			الحسابي	المعياري	الحسابي	المعياري
(تطبيقات الذكاء الاصطناعي) التجريبية		30	18.80	1.52	17.87	1.87
(الضابطة) (الطريقة الاعتيادية)		30	17.00	2.61	15.03	2.04

يتضح من الجدول رقم (10) وجود اختلاف ظاهري بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة، في التطبيق البعدي للاختبار في وحدة الكهرباء الساكنة (الكلية). وقد تم ضبط هذه الاختلاف إحصائياً باستخدام تحليل (ANCOVA).

كما يتضح من الجدول رقم (10) وجود اختلاف ظاهري بين متوسطي درجات الطالبات، في التطبيق التتبعي للاختبار في وحدة الكهرباء الساكنة (الكلية)، حيث بلغ متوسط درجات الطالبات في المجموعة التجريبية التي درست باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي (17.87) وبانحراف معياري (1.87)، وبلغ متوسط درجات الطالبات في المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية (15.03) وبانحراف معياري (2.04).

وللكشف عن دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين: التجريبية والضابطة على الاختبار في وحدة الكهرباء الساكنة ككل في التطبيق التتبعي، ولغايات عزل الفروق على الاختبار البعدي بين طالبات المجموعتين إحصائياً، تم استخدام تحليل التباين المُصاحب (ANCOVA)، كما في الجدول رقم (11).

الجدول رقم (11) نتائج تحليل التباين المُصاحب (ANCOVA) للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار في وحدة الكهرباء الساكنة ككل في التطبيق التتبعي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (f)	مستوى الدلالة	(η^2) نحجم الأثر
المُصاحب (التطبيق البعدي)	152.876	1	152.876	125.276	0.001	0.687
المجموعة (طريقة التدريس)	27.226	1	27.226	22.310*	0.001*	0.281
الخطأ	69.558	57	1.220			
الكلّي المُصحح	342.850	59				

* مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

تُظهر النتائج في الجدول رقم (11) أن الفرق بين متوسطي درجات الطالبات في المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار في وحدة الكهرباء الساكنة ككل في التطبيق التتبعي، كان دالاً إحصائياً، إذ بلغت قيمة (f) المحسوبة للفرق بين متوسطي المجموعتين (22.310) وبدلالة إحصائية ($\alpha = 0.001$)، أي أنه يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي

درجات في المجموعتين: التجريبية (التي درست باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي)، والضابطة (التي درست بالطريقة الاعتيادية) على الاختبار التتبعي ككل، وبلغت قيمة مربع ايتا (η^2) لحجم تأثير طريقة التدريس المستخدمة (0.281)، وهي تشير إلى أن ما نسبته (28.1%) من التباين في التحصيل المؤجل (الاحتفاظ بأثر التعلم) لدى طالبات الصف الثالث الثانوي بمقرر يرجع إلى طريقة التدريس.

وقد تم حساب المتوسطات المعدلة الناتجة عن عزل أثر أداء طالبات مجموعتي الدراسة الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي للاختبار، على أدائهن في التطبيق التتبعي للاختبار، وكانت كما يظهر في الجدول رقم (12).

الجدول رقم (12) المتوسطات المعدلة لدرجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار في وحدة الكهرباء الساكنة ككل في التطبيق التتبعي، بعد عزل أثر القياس البعدي

الخطأ المعياري	المتوسط المعدل	(طريقة التدريس) المجموعة
0.211	17.18	(تطبيقات الذكاء الاصطناعي) التجريبية
0.211	15.72	(الضابطة) (الطريقة الاعتيادية)

يوضح الجدول رقم (12) أن الفرق كان لصالح طالبات المجموعة التجريبية التي درست باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي، إذ قد بلغ المتوسط المعدل لدرجاتهن في الاختبار التتبعي ككل (17.18) وهو أعلى من المتوسط المعدل لطالبات في المجموعة الضابطة (التي درست بالطريقة الاعتيادية) والبالغ (15.72).

واستكمالاً لاختبار الفرضية الثانية، استُخرجت الإحصاءات الوصفية لدرجات طالبات الصف الثالث الثانوي في مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة على المستويات الثلاثة للاختبار في وحدة الكهرباء الساكنة (التذكر والفهم، التطبيق، مهارات التفكير العليا) في التطبيقين البعدي والتتبعي، كما الجدول رقم (13).

الجدول رقم (13) الإحصاءات الوصفية لدرجات الطالبات في المجموعتين التجريبية والضابطة على المستويات الثلاثة للاختبار في التطبيقين البعدي والتتبعي

(طريقة المجموعة التدريس)	مستويات الاختبار	العدد	التطبيق البعدي		التطبيق التتبعي	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تطبيقات (التجريبية الذكاء الاصطناعي)	التذكر والفهم	30	1.83	0.38	1.73	0.45
	التطبيق	30	7.63	0.81	7.30	0.88
	مهارات التفكير العليا	30	9.33	0.76	8.83	0.87
الضابطة (الطريقة الاعتيادية)	التذكر والفهم	30	1.60	0.50	1.30	0.47
	التطبيق	30	6.97	1.16	6.03	1.13
	مهارات التفكير العليا	30	8.43	1.22	7.70	1.02

يتبين من الجدول رقم (13) وجود اختلافات ظاهرية بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة، على المستويات الثلاثة للاختبار في وحدة الكهرباء الساكنة (التذكر والفهم، التطبيق، مهارات التفكير العليا) في التطبيق البعدي، وقد تم ضبط هذه الاختلافات إحصائياً باستخدام تحليل التباين المتعدد المصاحب (MANCOVA).

كذلك يتبين من الجدول رقم (13) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة، على المستويات الثلاثة للاختبار في التطبيق التتبعي، حيث كانت المتوسطات الحسابية لدرجات طالبات المجموعة التجريبية أعلى من المتوسطات الحسابية لدرجات طالبات المجموعة الضابطة.

وللكشف عن دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين: التجريبية والضابطة على المستويات الثلاثة في التطبيق التتبعي للاختبار، وبهدف عزل أدائهن في التطبيق البعدي إحصائياً، تم إجراء تحليل التباين المتعدد المصاحب (MANCOVA) كما في الجدول رقم (14).

الجدول رقم (14) نتائج تحليل التباين المتعدد المصاحب (MANCOVA) للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على المستويات الثلاثة في التطبيق التتبعي للاختبار

مصدر التباين	المتغيرات التابعة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	(f قيم)	مستوى الدلالة	(η^2) حجم الأثر
التذكر والفهم (التطبيق البعدي)	التذكر والفهم (التطبيق التتبعي)	0.731	1	0.731	4.228	0.045	0.071
التطبيق (التطبيق البعدي)	التطبيق (التطبيق التتبعي)	0.351	1	0.351	0.643	0.426	0.012
مهارات التفكير (التطبيق البعدي)	مهارات التفكير (التطبيق التتبعي)	5.822	1	5.822	16.537	0.000	0.231
المجموعة (طريقة التدريس) Hotelling= 0.706 F= 7.340 $\alpha = 0.001^*$	التذكر والفهم	1.025	1	1.025	5.929*	0.018	0.097
	التطبيق	5.203	1	5.203	9.536*	0.003	0.148
	مهارات التفكير	2.664	1	2.664	7.568*	0.008	0.121
الخطأ	التذكر والفهم	9.504	55	0.173			
	التطبيق	30.007	55	0.546			
	مهارات التفكير	19.363	55	0.352			
الكلي المصحح	التذكر والفهم	14.983	59				
	التطبيق	83.333	59				
	مهارات التفكير	71.733	59				

* مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

تُظهر النتائج في الجدول رقم (14) أن قيمة (Hotelling) لمتغير طريقة التدريس قد بلغت (0.706)، وبلغت قيمة (f) المحسوبة لها (7.340) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.003$). أي أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطالبات في المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي) والضابطة (التي درست بالطريقة الاعتيادية) على المستويات الثلاثة للاختبار التتبعي في وحدة الكهرباء الساكنة (التذكر والفهم، التطبيق، مهارات التفكير العليا)، تُعزى لمتغير طريقة التدريس.

ومن خلال النتائج في الجدول رقم (14) يتضح ما يلي:

أن الفرق بين متوسطي درجات الطالبات في المجموعتين الضابطة والتجريبية على مستوى التذكر والفهم في التطبيق التتبعي للاختبار، كان دالاً إحصائياً، إذ بلغت قيمة (f) المحسوبة للفرق بين متوسطي طالبات المجموعتين (5.929)، وبدلالة إحصائية ($\alpha = 0.018$)، وبلغت قيمة مربع ايتا (η^2) لحجم الأثر (0.097)، بمعنى أن ما نسبته (9.7%) من التباين في الاحتفاظ بأثر التعلم لمستوى التذكر والفهم لدى الطالبات في مجموعتي الدراسة يرجع لمتغير طريقة التدريس.

أن الفرق بين متوسطي درجات الطالبات في المجموعتين الضابطة والتجريبية على مستوى التطبيق في التطبيق التتبعي للاختبار، كان دالاً إحصائياً، إذ بلغت قيمة (f) المحسوبة للفرق بين متوسطي طالبات المجموعتين (9.536)، وبدلالة إحصائية ($\alpha = 0.003$)، وبلغت قيمة مربع ايتا (η^2) لحجم الأثر (0.148)، بمعنى أن ما نسبته (14.8%) من التباين في الاحتفاظ بأثر التعلم لمستوى التطبيق لدى الطالبات في مجموعتي الدراسة يرجع لمتغير طريقة التدريس.

أن الفرق بين متوسطي درجات الطالبات في المجموعتين الضابطة والتجريبية على مستوى مهارات التفكير العليا في التطبيق التتبعي للاختبار، كان دالاً إحصائياً، إذ بلغت قيمة (f) المحسوبة للفرق بين متوسطي طالبات المجموعتين (7.568)، وبدلالة إحصائية ($\alpha = 0.008$)، وبلغت قيمة مربع ايتا (η^2) لحجم الأثر (0.121)، بمعنى أن ما نسبته (12.1%) من التباين في الاحتفاظ بأثر التعلم لمستوى مهارات التفكير العليا لدى الطالبات في مجموعتي الدراسة يرجع لمتغير طريقة التدريس.

وقد تم حساب المتوسطات المعدلة الناتجة عن عزل أثر أداء الطالبات في التطبيق البعدي للمستويات الثلاثة في الاختبار (التذكر والفهم، التطبيق، مهارات التفكير العليا)، على أدائهن في التطبيق التتبعي لتلك المستويات، وكانت النتائج كما في الجدول رقم (15).

الجدول رقم (15) المتوسطات المعدلة لدرجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة على المستويات الثلاثة في التطبيق التتبعي للاختبار، بعد عزل أثر الاختبار البعدي

مستويات الاختبار	(طريقة التدريس) المجموعة	المتوسط المعدل	الخطأ المعياري
التذكر والفهم	(تطبيقات الذكاء الاصطناعي) التجريبية	1.66	0.08
	(الضابطة) (الطريقة الاعتيادية)	1.37	0.08
التطبيق	(تطبيقات الذكاء الاصطناعي) التجريبية	6.99	0.14
	(الضابطة) (الطريقة الاعتيادية)	6.34	0.14
مهارات التفكير	(تطبيقات الذكاء الاصطناعي) التجريبية	8.50	0.11
	(الضابطة) (الطريقة الاعتيادية)	8.04	0.11

يوضح الجدول رقم (15) نتائج المتوسطات المعدلة لدرجات الطالبات في مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة على المستويات الثلاثة للاختبار (التذكر والفهم، التطبيق، مهارات التفكير العليا)، في التطبيق التتبعي، وذلك بعد عزل أثر درجاتهن في التطبيق البعدي للاختبار، حيث يُبين الجدول رقم (14) أن الفرق على مستوى التذكر والفهم كان لصالح طالبات المجموعة التجريبية، فقد بلغ المتوسط المعدل لدرجاتهن (1.66) وهو أعلى من المتوسط المعدل لطالبات المجموعة الضابطة والبالغ (1.37). كذلك كان الفرق على مستوى التطبيق لصالح طالبات المجموعة التجريبية، إذ بلغ

المتوسط المعدّل لدرجاتهن (6.99) وهو أعلى من المتوسط المعدّل للطالبات في المجموعة الضابطة، والبالغ (6.34). كذلك كان الفرق على مستوى مهارات التفكير العليا لصالح طالبات المجموعة التجريبية، إذ بلغ المتوسط المعدّل لدرجاتهن (8.50) وهو أعلى من المتوسط المعدّل للطالبات في المجموعة الضابطة، والبالغ (8.04).

وبناء على ما تم التوصل إليه من النتائج السابقة، فقد تم رفض الفرضية الصفرية الثانية، والتي نصّت على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات التحصيل المؤجل (الاحتفاظ بأثر التعلم) لدى طالبات الصف الثالث الثانوي بمقرر الفيزياء، يُعزى لاستخدام طريقة التدريس (التدريس باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي، التدريس بالطريقة الاعتيادية)"، وتم قبول الفرضية البديلة، التي أظهرت الأثر الإيجابي لطريقة التدريس باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الاحتفاظ بأثر التعلم لدى طالبات الصف الثالث الثانوي بمقرر الفيزياء بشكل عام وفي المستويات الثلاثة (التذكر والفهم، التطبيق، مهارات التفكير العليا)، وذلك مقارنة بالتدريس وفق الطريقة الاعتيادية. وأن التدريس باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي يُفسر ما نسبته (28.1%) من التباين في احتفاظ الطالبات بأثر التعلم لمقرر الفيزياء، ووفقاً لمحكات تفسير مربع إيتا، فإن هذه القيمة تمثل حجم أثر كبير، بينما تُسهم طريقة التدريس باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تفسير ما نسبته (9.7%) من احتفاظ الطالبات بأثر التعلم لمستوى التذكر والفهم في الفيزياء، ووفقاً لمحكات تفسير مربع إيتا، فإن هذه القيمة تمثل حجم أثر متوسط، وتُسهم طريقة التدريس باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تفسير ما نسبته (14.8%) في احتفاظ الطالبات بأثر التعلم لمستوى التطبيق في الفيزياء، ووفقاً لمحكات تفسير مربع إيتا فإن هذه القيمة تمثل حجم أثر كبير، كما تُسهم طريقة التدريس باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تفسير ما نسبته (12.1%) من التباين في احتفاظ الطالبات بأثر التعلم لمستوى مهارات التفكير العليا في الفيزياء، ووفقاً لمحكات تفسير مربع إيتا فإن هذه القيمة تمثل حجم أثر متوسط.

مناقشة النتائج:

1 مناقشة نتائج السؤال الأول (التحصيل البعدي)

أظهرت نتائج البحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل البعدي الكلي، وذلك لصالح المجموعة التي درست باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي، كما ظهر أثر واضح لطريقة التدريس في المستويات المعرفية الثلاثة: التذكر والفهم، التطبيق، ومهارات التفكير العليا.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء طبيعة التدخل التعليمي المستخدم، حيث لم يقتصر توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي على عرض المحتوى، بل أسهم في تمكين الطالبات من محاكاة المفاهيم الفيزيائية المجردة بصرياً (كما في محاكاة القوى الكهربائية)، وتوليد مسائل تطبيقية متنوعة تعزز الفهم الإجرائي، وتحليل الأخطاء العلمية بصورة فورية، ودعم التفكير التفسيري والاستنتاجي. وهذا ينسجم مع ما أشارت إليه دراسة حسن وآخرون (2024) التي أكدت أن دمج أدوات الذكاء الاصطناعي في تدريس الفيزياء يسهم في رفع مستوى التحصيل مقارنة بالطريقة التقليدية، كما يتوافق مع نتائج (Almasri 2024) التي بيّنت أن الأدوات المدعومة بالذكاء الاصطناعي تعزز الفهم المفاهيمي وتزيد من فاعلية التعلم في مقررات العلوم.

كما يمكن تفسير ارتفاع حجم الأثر في مهارات التفكير العليا مقارنة بالمستويات الأخرى إلى أن البيئة التعليمية المدعومة بالذكاء الاصطناعي تتيح فرصاً أوسع للتحليل والتفسير، وهو ما يصعب تحقيقه بالأساليب التقليدية القائمة على الشرح المباشر.

(2) مناقشة نتائج السؤال الثاني (الاحتفاظ بأثر التعلم)

أظهرت النتائج استمرار الفروق الدالة إحصائياً في الاختبار التتبعي لصالح المجموعة التجريبية، حتى بعد عزل أثر الأداء البعدي، مما يدل على أن أثر التدخل التجريبي لم يكن مؤقتاً، بل امتد ليعكس احتفاظاً حقيقياً بأثر التعلم، ويمكن تفسير ذلك بأن التعلم الذي يعتمد على التفاعل، والمحاكاة، والتوليد الذاتي للمسائل، يعزز ما يُعرف بالتعلم العميق، والذي يرتبط ببناء تمثيلات معرفية مستقرة طويلة المدى. كما أن مشاركة الطالبات الفاعلة في تحليل المواقف الفيزيائية وتفسيرها باستخدام أدوات الذكاء الاصطناعي قد أسهم في تعزيز الترابط بين المفاهيم، مما يقلل من النسيان السريع، وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة (Almasri (2024 من أن استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في تعليم العلوم يساهم في تحسين الاستبقاء المعرفي، كما تتسجم مع ما توصلت إليه دراسة الركابي (2023) بشأن أهمية دمج التقنيات الذكية بصورة منهجية داخل التدريس، ويلاحظ أن استمرار الأثر في مهارات التفكير العليا كان ملحوظاً، وهو مؤشر على أن التدخل التجريبي أسهم في ترسيخ العمليات المعرفية بشكل أعمق.

التأمل البحثي النهائي:

شكلت تجربة توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس وحدة الكهرباء الساكنة تحولاً مهنيًا في الممارسة التدريسية للباحثة، إذ لم يكن التدخل مجرد إدخال أدوات رقمية إلى الحصة الدراسية، بل إعادة تشكيل لدور المعلم وطبيعة التفاعل الصفّي.

وقد كشفت التجربة أن المشكلة لم تكن في ضعف قدرات الطالبات بقدر ما كانت في طبيعة العرض التقليدي للمحتوى الفيزيائي، الذي يعتمد على التلقين وحل أمثلة محدودة النمط. فعند إتاحة الفرصة للطالبات للتفاعل مع المحاكاة، وتوليد الأسئلة، وتحليل الأخطاء، والمقارنة بين الحلول، برزت قدرات تحليلية لم تكن تظهر في السياق التقليدي.

كما أظهرت التجربة أن الذكاء الاصطناعي ليس بديلاً عن المعلم، بل أداة تعزز دوره التوجيهي؛ إذ تحول دور الباحثة من ناقلة للمعلومة إلى ميسرة للحوار العلمي، وموجهة لعمليات التفكير، ومصححة للمفاهيم في ضوء ما تنتجه الأدوات الذكية.

ومن الجوانب اللافتة في التجربة أن الطالبات أبدين دافعية أعلى للمشاركة، وارتفعت جودة الأسئلة التي يطرحنها، وانتقلن من السؤال عن "طريقة الحل" إلى السؤال عن "سبب صحة الحل"، وهو انتقال يعكس تطوراً في مستوى التفكير.

كما أن استمرار الأثر في القياس التتبعي أكد أن التعلم القائم على التفاعل والمشاركة النشطة يساهم في ترسيخ البنى المعرفية بصورة أعمق مقارنة بالتعلم القائم على التلقين.

وفي المقابل، كشفت التجربة أيضاً عن تحديات، من أبرزها الحاجة إلى تنظيم استخدام التطبيقات داخل الحصة، وتحديد أهداف واضحة لكل نشاط، حتى لا يتحول الاستخدام إلى نشاط تقني شكلي. كما برزت الحاجة إلى تدريب مسبق للطالبات على مهارات الاستخدام الواعي للأدوات الرقمية.

وتشير هذه التجربة إلى أن فاعلية الذكاء الاصطناعي في التعليم لا تكمن في الأداة ذاتها، بل في التصميم التعليمي الذي يدمجها ضمن إطار من التخطيط المنهجي والضبط التربوي.

وعليه، فإن البحث الحالي لم يقتصر على قياس أثر تدخل تعليمي، بل مثّل عملية تطوير مهني ذاتي للباحثة، أعادت من خلالها النظر في ممارساتها التدريسية، وأكدت أهمية البحث الإجرائي كأداة لتحسين الأداء داخل البيئة الصفية.

التوصيات والمقترحات:

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث، يمكن تقديم التوصيات الآتية:

توصيات على مستوى الممارسة الصفية، وتشمل ما يلي:

التوسع في دمج تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس مقررات العلوم، وبخاصة الفيزياء، بصورة منهجية قائمة على أهداف تعليمية واضحة، وليس بوصفها أدوات مساندة عرضية.

تدريب المعلمات على تصميم أنشطة تعليمية توظف أدوات الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات التفكير العليا، وتحليل الأخطاء، وبناء التفسيرات العلمية.

تعزيز التعلم التفاعلي القائم على المحاكاة والنمذجة الرقمية؛ لما له من أثر في ترسيخ المفاهيم الفيزيائية المجردة وتحسين الاحتفاظ بأثر التعلم.

توجيه الطالبات إلى الاستخدام الواعي والمسؤول لتطبيقات الذكاء الاصطناعي بما يخدم الأهداف التعليمية، ويعزز مهارات التفكير النقدي.

توصيات على مستوى الإشراف التربوي، وتشمل ما يلي:

إدراج مهارات توظيف الذكاء الاصطناعي في معايير تقويم الأداء التدريسي لمعلمات الفيزياء.

تنظيم ورش عمل تدريبية تطبيقية حول تصميم مواقف تعليمية قائمة على الذكاء الاصطناعي، مع التركيز على الجوانب التربوية وليس التقنية فقط.

دعم المبادرات البحثية الإجرائية داخل المدارس التي تستهدف تطوير الممارسات التدريسية باستخدام التقنيات الذكية.

توصيات على مستوى السياسات التعليمية، وتشمل ما يلي:

توفير بيئة تقنية آمنة داخل المدارس تتيح استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي بصورة منظمة، مع وضع ضوابط واضحة للاستخدام.

تضمين توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي ضمن خطط تطوير المناهج، مع إعداد أدلة إرشادية للمعلمات حول آليات الدمج الفعال.

المقترحات لدراسات مستقبلية:

إجراء دراسات تجريبية مماثلة في مراحل دراسية مختلفة ولمقررات علمية أخرى.

دراسة أثر توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات لدى الطالبات.

الخاتمة النهائية للبحث:

انطلق هذا البحث من إشكالية تربوية واقعية تتمثل في ضعف تحصيل طالبات المرحلة الثانوية في وحدة الكهرباء الساكنة، وتدني مستوى الاحتفاظ بالمفاهيم الفيزيائية بعد انتهاء التدريس، وهي مشكلة لا ترتبط بطبيعة الطالبات بقدر ما ترتبط بطبيعة الممارسة التدريسية التقليدية التي تركز على عرض المحتوى أكثر من بنائه معرفيًا لدى المتعلمات.

وقد سعى البحث إلى استقصاء فاعلية توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في معالجة هذه الإشكالية، من خلال تصميم تدخل تعليمي منظم قائم على دمج المحاكاة التفاعلية، وتوليد المسائل، وتحليل الأخطاء، وبناء التفسيرات العلمية، في إطار من التخطيط المنهجي والضبط الإجرائي.

وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التي درست باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي، سواء في التحصيل البعدي أو في الاحتفاظ بأثر التعلم، كما كشفت عن أثر واضح للتدخل في المستويات المعرفية الثلاثة، وبخاصة في مهارات التفكير العليا. وهو ما يشير إلى أن الدمج المنهجي للتقنيات الذكية يسهم في نقل التعلم من المستوى الإجرائي السطحي إلى مستوى أعمق قائم على الفهم والتحليل.

كما أكدت نتائج الاختبار التتبعي أن الأثر لم يكن لحظيًا أو مرتبطًا بزمن التدخل فقط، بل امتد ليعكس احتفاظًا معرفيًا مستقرًا، مما يدل على أن التعلم القائم على التفاعل، والمحاكاة، والمشاركة النشطة يسهم في بناء تمثيلات معرفية أكثر رسوخًا مقارنة بالتعلم القائم على التلقين.

ومن منظور البحث الإجرائي، لم يكن هذا العمل مجرد اختبار لفاعلية أداة تعليمية، بل مثل عملية تطوير مهني ذاتي أعادت من خلالها الباحثة النظر في ممارساتها التدريسية، وأكدت أهمية التأمل المستمر في الأداء الصفي بوصفه مدخلًا لتحسين جودة التعليم. فقد أظهرت التجربة أن التقنية في ذاتها ليست عامل التحول، بل إن التحول الحقيقي يكمن في إعادة تصميم الموقف التعليمي ليكون قائمًا على التفاعل، والتحليل، والمساءلة المعرفية.

ويمكن القول إن هذا البحث يضيف بعدًا تطبيقيًا إلى الأدبيات التي تناولت توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم، من خلال تقديم نموذج عملي قابل للتطبيق داخل البيئة المدرسية، ويؤكد في الوقت ذاته أن فاعلية هذه التطبيقات تتوقف على جودة التخطيط، ووضوح الأهداف، ووعي المعلم بدوره التربوي في توجيه الاستخدام.

وعليه، فإن دمج تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس الفيزياء لا ينبغي أن يُنظر إليه كخيار تقني، بل كمدخل تربوي لتطوير الممارسة التعليمية، وتعزيز التعلم العميق، وتحسين استدامة الأثر التعليمي، بما ينسجم مع متطلبات التعليم المعاصر والتحول الرقمي المتسارعة.

قائمة المراجع:

المراجع العربية:

حسن، تقي؛ وفلونة، سيلفانا؛ ومحمود، ملك؛ ومرزوق، نيرة؛ وعبد المطلب؛ وهبة؛ وإبراهيم، هدى. (2024). استخدام الذكاء الاصطناعي في تدريس الفيزياء. *مجلة البحوث التطبيقية في العلوم والإنسانيات بجامعة عين شمس*، 1(1)، 11-31.

Hasan, Tuqa; Falouna, Silvana; Mahmoud, Malak; Marzouq, Nayera; Abdel Motaleb; Wahba; and Ibrahim, Huda. (2024). The use of artificial intelligence in teaching physics. *Journal of Applied Research in Sciences and Humanities, Ain Shams University*, 1(1), 11-31.

الداعج، نورة. (2025). واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس مقرر الفيزياء للمرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية-جامعة المنوفية*، ع(1)، 1-38.

Al-Daaj, Noura. (2025). The current use of artificial intelligence applications in teaching secondary school physics. *Journal of the Faculty of Education, Menoufia University*, (1), 1-38.

الدششان، جمال علي. (2020). اللغة العربية والذكاء الاصطناعي، كيف يمكن الاستفادة من تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعزيز اللغة العربية. *المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج*، ع(73)، 1-9.

Al-Dahshan, Gamal Ali. (2020). The Arabic language and artificial intelligence: How artificial intelligence applications can be used to promote the Arabic language. *Educational Journal of the Faculty of Education, Sohag University*, (73), 1-9.

الركابي، عباس. (2023). مستوى توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي عند تدريس مادة الفيزياء للمرحلة الثانوية من وجهة نظر المدرسين والمدرسات ومشرفيهم التربويين. *مجلة جامعة السعيد للعلوم الإنسانية والتطبيقية*، 6(3)، 96-114.

Al-Rikabi, Abbas. (2023). The level of use of artificial intelligence applications in teaching

secondary school physics from the perspectives of male and female teachers and their educational supervisors. *Al-Saeed University Journal of Humanities and Applied Sciences*, 6(3), 96–114.

الطوخي، محمد محمد. (2021). تقنيات الذكاء الاصطناعي والمخاطر التكنولوجية. *مجلة الفكر الشرطي*، 30(1)، 59–100.

Al-Toukhy, Mohamed Mohamed. (2021). Artificial intelligence technologies and technological risks. *Police Thought Journal*, 30(1), 59–100.

عبدالكريم، سحر محمد (2017). أثر التعلم بالملاحظة في تنمية توجهات الأهداف للتمكن ومهارات إدارة الصف المتميز وتحصيل معلمات العلوم أثناء الإعداد ذوي الفعالية الذاتية للتدريس المنخفضة. *المجلة المصرية للتربية العلمية*، 20(2)، 57 – 117.

Abdelkarim, Sahar Mohamed. (2017). The effect of observational learning on developing mastery goal orientations, differentiated classroom management skills, and achievement among preservice female science teachers with low teaching self-efficacy. *Egyptian Journal of Science Education*, 20(2), 57–117.

فاخرجي، وائل. (2025). فعالية تدريس الفيزياء باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات التعليم الذاتي لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة، *مجلة الجمعية السعودية العلمية للمعلم*، 2(1)، 59–81.

Fakherji, Wael. (2025). The effectiveness of teaching physics using artificial intelligence applications in developing self-learning skills among secondary school students in Medina. *Journal of the Saudi Scientific Association for Teachers*, 2(1), 59–81.

النشوان، أحمد محمد. (2017). فاعلية استخدام التعلم المقلوب (Flipped Learning) في تدريس اللغة العربية على تنمية مهارات الفهم القرائي وبقاء أثر التعلم لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدينة الرياض. *مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية*، 4(1)، 171–184.

Al-Nashwan, Ahmed Mohamed. (2017). The effectiveness of using flipped learning in teaching Arabic to develop reading comprehension skills and learning retention among sixth-grade primary pupils in Riyadh. *King Khalid University Journal of Educational Sciences*, 4(1), 171–184.

المراجع الأجنبية:

Almasri, F. (2024). Exploring the impact of artificial intelligence in teaching and learning of science: a systematic review of empirical research. **Research of science Education**, No.(54), 977-997.

Dai, X.; Wen, Z.; Jiang, J.; Liu, H. & Zhang, Y. (2025). How students use AI feedback matters: experimental evidence on physics achievement and autonomy. **ArXiv-Tsinghua University**, 2(3), 1-27.

Kaplan, A. & Haenlein, M. (2019). Siri in my hand, who's the fairest in the land? On the interpretation, Illustration and Implication of Artificial Intelligence. **Business Horizons**, 62(1), 15-25.

Russell, S. & Norvig, P. (2021). **Artificial Intelligence: A Modern Approach**. (4th ed.). London: Pearson.

Vander, A. T. (2017). **Staying Ahead of the Robots: What Grads Know and be Able to Do Getting Smart**. Retrieved from: <https://www.gettingsmart.com/2017/08/08/staying-ahead-of-the-robots-what-grads-should-know-and-be-able-to-do/>.

عنوان البحث

**استخدام نفايات الأكياس البلاستيكية المعاد تدويرها بديلاً جزئياً للركام الخشن وتأثيرها
في خصائص الخرسانة**

عبدالعزیز أحمد محمد عبدالکريم¹، محمد مفتاح مصطفى²

1 عضو هيئة تدريس، المعهد العالي للعلوم والتقنية، سرت، ليبيا. البريد الإلكتروني: zezoabojdeda@gmail.com

2 عضو هيئة تدريس، المعهد العالي للعلوم والتقنية، القوارشة، بنغازي، ليبيا. البريد الإلكتروني: m.m.alabar@hietg.edu.ly

HNSJ, 2026, 7(11); <https://doi.org/10.53796/hnsj711/33>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/711/33>

تاريخ النشر: 2026/11/01م

تاريخ القبول: 2026/10/17م

تاريخ الاستقبال: 2026/10/10م

المستخلص

هدفت الدراسة إلى تقييم تأثير الاستبدال الجزئي للركام الخشن بنفايات الأكياس البلاستيكية، مع استخدام مادة سيكا بدلاً من جزء من الأسمنت، في كثافة الخرسانة ومقاومتها للضغط. استخدم المنهج التجريبي لمقارنة خلطة مرجعية بثلاث خلطات احتوت على نسب بلاستيك مقدارها 3% و6% و9% من وزن الركام الخشن، اقترنت بنسب سيكا مقدارها 10% و20% و30%، على الترتيب، وفق وصف الخلطات الأصلي. وأجريت الاختبارات على مكعبات بأبعاد $150 \times 150 \times 150$ مم، مع عرض نتائج الضغط عند عمري 7 و28 يوماً للعينات المعالجة بالماء والعيّنات الموصوفة بالجافة. أظهرت النتائج انخفاض القيم المسجلة للكثافة مع الاستبدال مقارنة بالخلطة المرجعية. وعند 28 يوماً، حققت خلطة 3% بلاستيك و10% سيكا أعلى مقاومة للعينات المعالجة بالماء، بلغت 37.88 ميغاباسكال، مقابل 36.33 ميغاباسكال للخلطة المرجعية، بزيادة تقارب 4.27%. أما العينات الجافة فبلغت أعلى مقاومتها 33.55 ميغاباسكال عند 6% بلاستيك و20% سيكا. وانخفضت المقاومة عند رفع النسب إلى 9% بلاستيك و30% سيكا. وتشير النتائج إلى إمكان الاستفادة من الاستبدال المنخفض ضمن الخلطات المدروسة، مع تعذر فصل تأثير البلاستيك عن تأثير سيكا لتغير نسبتهما معاً. وتوصي الدراسة بتوثيق عدد العينات ووحدات الكثافة وظروف المعالجة، والتحقق من هوية المواد، وإجراء تجارب مستقلة لكل متغير قبل تعميم النتائج.

الكلمات المفتاحية: إعادة التدوير؛ نفايات الأكياس؛ الخرسانة؛ مقاومة الضغط.

RESEARCH TITLE

Recycled Plastic Bag Waste as a Partial Replacement for Coarse Aggregate and Its Effects on Concrete Properties

Abdulaziz Ahmed Mohammed Abdulkarim¹, Mohamed M. Mustafa²

¹ Lecturer, Higher Institute of Science and Technology, Sirte, Libya. Email: zezoabojdeda@gmail.com

² Lecturer, Higher Institute for Engineering Technology, Alqwarsha, Benghazi, Libya. Email: m.m.alabar@hietg.edu.ly

HNSJ, 2026, 7(11); <https://doi.org/10.53796/hnsj711/33>

Arabic Scientific Research Identifier: <https://arsri.org/10000/711/33>

Received at 10/10/2026

Accepted at 17/10/2026

Published at 01/11/2026

Abstract

This study evaluated the effects of partially replacing coarse aggregate with plastic bag waste, together with using a Sika material as a partial cement replacement, on concrete density and compressive strength. An experimental approach compared a control mix with three mixes containing plastic at 3%, 6%, and 9% of coarse aggregate mass, paired with reported Sika replacement levels of 10%, 20%, and 30%, respectively. Tests used $150 \times 150 \times 150$ mm cubes, and compressive strength results were reported at 7 and 28 days for water-cured specimens and specimens described as dry. The recorded density values decreased relative to the control. At 28 days, the mix containing 3% plastic and 10% Sika achieved the highest water-cured strength, 37.88 MPa, compared with 36.33 MPa for the control, an increase of approximately 4.27%. For dry specimens, the highest strength was 33.55 MPa at 6% plastic and 20% Sika. Strength declined at 9% plastic and 30% Sika. These findings suggest potential benefits at low replacement levels within the tested mixes. However, the individual effects of plastic and Sika cannot be isolated because their proportions varied simultaneously. The study recommends documenting specimen allocation, density units, curing conditions, and material identity, and independently testing each variable before generalizing the results.

Keywords: Recycling; Plastic bag waste; Concrete; Compressive strength.

1 المقدمة

تُعد إدارة النفايات البلاستيكية من القضايا المرتبطة بالاستدامة البيئية، نظرًا إلى صعوبة التخلص من كثير من هذه المخلفات وتراكمها في البيئة. ويتيح تدويرها وإعادة توظيفها في مواد البناء مسارا للاستفادة منها وتقليل استهلاك بعض الموارد الطبيعية، شريطة التحقق من ملائمة المادة المعاد استخدامها ومن أثرها في أداء المنتج النهائي. وتؤكد خطة جودة إعادة التدوير أهمية جودة المواد المسترجعة وقابلية استخدامها، بدلاً من الاكتفاء بزيادة كمياتها [3]، كما تدرج اعتبارات إعادة التدوير ضمن التصميم المسؤول بيئياً [4].

ترتبط خصائص الخرسانة بنوع مكوناتها ونسبها وظروف خلطها ودمكها ومعالجتها [1]. وقد تناولت دراسات توظيف مخلفات البوليمرات في الخلطات الخرسانية؛ فبحث Mohammed وزملاؤه استخدام حبيبات البوليسترين وألياف البلاستيك في خرسانة مستدامة [6]، ودرس Rashwan تأثير معالجة مطاط الإطارات قبل إضافته إلى الخرسانة [5]. وتختلف هذه المواد عن نفايات الأكياس في تركيبها وشكلها؛ لذلك لا يجوز نقل نتائجها مباشرة إلى المادة المستخدمة في هذه الدراسة. تعتمد فكرة الدراسة الحالية على استبدال جزء من الركام الخشن بنفايات الأكياس البلاستيكية المقطعة، مع استخدام مادة تجارية من سیکا بنسب متزامنة، ثم مقارنة الكثافة ومقاومة الضغط بخطة مرجعية. وتتبع أهمية الدراسة من بحث التوازن بين تقليل القيم المسجلة للكثافة والمحافظة على المقاومة، مع قصر الاستنتاجات على الخلطات والظروف الموثقة في البيانات المتاحة.

2 مشكلة البحث وأهدافه وأهميته

تتمثل مشكلة البحث في تحديد اتجاه التغير في كثافة الخرسانة ومقاومتها للضغط عند الاستبدال الجزئي للركام الخشن بنفايات الأكياس البلاستيكية، مع تغيير نسبة مادة سیکا بالتزامن. ويتمثل السؤال الرئيس في مدى اختلاف أداء هذه الخلطات عن الخلطة المرجعية عند عمري 7 و28 يوماً، وتحت حالتَي المعالجة المذكورتين في الدراسة.

تهدف الدراسة إلى مقارنة الخلطة المرجعية بثلاث خلطات ذات نسب استبدال متدرجة، وتحليل نتائج مقاومة الضغط والكثافة، وتحديد الخلطة الأعلى أداءً ضمن المقارنات المتاحة. كما تهدف إلى بيان أثر حالة المعالجة في النتائج، وتحديد حدود تفسيرها في ضوء توثيق البرنامج التجريبي.

تتمثل الأهمية التطبيقية في استكشاف مسار لإعادة استخدام المخلفات البلاستيكية في الخرسانة وتقليل الاعتماد على الركام الطبيعي. أما تقدير الوفورات الاقتصادية أو الأثر البيئي الكلي فيتطلب تحليلاً مستقلاً للتكلفة ودورة الحياة؛ إذ لا تتضمن البيانات الحالية قياسات تسمح بإثبات خفض التكلفة أو الانبعاثات.

3 خلفية الدراسة

يبين مرجع Li أن تقييم الخرسانة يتطلب مراعاة المواد الداخلة في تركيبها وخصائص الخرسانة المتصلة [1]. وتؤكد دراسة Mohammed وزملائه أهمية تحديد نوع المخلفات ونسبة الاستبدال وطريقة التعبير عنها عند تقييم الخرسانة المحتوية على البوليمرات [6]. كما توضح دراسة Rashwan أن معالجة سطح المطاط متغير مؤثر في أدائه داخل الخلطة [5]، وهو ما يدعم ضرورة وصف سطح المادة البديلة وأبعادها قبل تفسير النتائج.

وتقدم دراستا خليفة [8] وحواوي [9] مثالين لاختلاف تأثير المواد المسترجعة باختلاف نوعها وموقع استخدامها داخل الخلطة. وتناولت دراسة Hilles و Ziara نوعاً آخر من البوليمرات في الخرسانة، هو التسليح بالألياف الزجاجية [7].

وتُستخدم هذه الأدبيات لتأطير أهمية ضبط المتغيرات، مع عدم اعتبارها دليلاً مباشراً على نتائج نفايات الأكياس المستخدمة هنا.

4 منهجية الدراسة والبرنامج التجريبي

4.1 تصميم الدراسة وحدود المقارنة

اتبعت الدراسة منهجاً تجريبياً مقارناً باستخدام خلطة مرجعية وثلاث خلطات معدلة. ووفق الوصف الأصلي، استُبدلت نسب وزنية مقدارها 3% و6% و9% من الركام الخشن بنفايات الأكياس، واقتُرنت هذه النسب باستبدال جزء من الأسمنت بمادة سيكا بنسب 10% و20% و30%، على الترتيب. وضح التبادل الكتابي بين 9% و30% في وصف الخلطة الأخيرة اعتماداً على اتفاق الجداول على هذا الترتيب.

4.2 المواد المستخدمة

4.2.1 الأسمنت والركام الناعم

استُخدم الأسمنت البورتلاندي مادةً رابطة في الخلطات. واستُخدم ركام ناعم تُظف ووزن قبل الخلط. يوضح الشكلان (1) و(2) تجهيز هاتين المادتين.



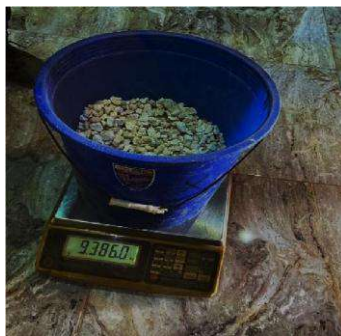
الشكل (1): وزن الأسمنت المستخدم في الخلطات الخرسانية.



الشكل (2): تجهيز الركام الناعم ووزنه قبل الخلط.

4.2.2 الركام الخشن

غُسل الركام الخشن لإزالة الغبار والأوساخ، ثم جُفف في الفرن لمدة 24 ساعة، وفق وصف الدراسة. ويوضح الشكل (3) تجهيز الركام ووزنه.



الشكل (3): وزن الركام الخشن المستخدم في الخلطة.

4.2.3 نفايات الأكياس البلاستيكية

استُخدمت مخلفات موصوفة في الدراسة بأنها نفايات أكياس بلاستيكية، قُطعت يدوياً إلى أجزاء صغيرة لاستبدال جزء من الركام الخشن. يوضح الشكل (4) المادة البديلة مع الركام أثناء التجهيز.



الشكل (4): تجهيز المخلفات المستخدمة مع الركام قبل الخلط.

4.2.4 مادة سيكا

تُظهر العبوة المصورة في الشكل (5) اسم SikaGrout 214-11، وهو منتج جراوت أسمنتي وفق نشرة الشركة المصنعة [10].



الشكل (5): المادة المسماة سيكا في الدراسة وعبوتها التجارية الظاهرة في الصور الأصلية.

4.2.5 ماء الخلط والمعالجة

استُخدم ماء صالح للشرب في إعداد الخلطات، كما استُخدم الماء لمعالجة مجموعة من المكعبات بعد فك القوالب.

4.3 الخلط والصب والمعالجة

وُزنت المواد قبل الخلط، ثم خلط الركام الناعم والخشن وأضيفت المواد الرابطة والمخلفات وفق نسب كل خلطة، وأضيف الماء تدريجياً. ويوضح الشكل (6) تجهيز المواد قبل الخلط. ويحتاج تقييم قابلية إعادة تنفيذ التجربة إلى توثيق أوزان الخلط وزمنه وترتيب الإضافة على نحو كمي.



الشكل (6): تجهيز مكونات الخلطة الخرسانية قبل الصب.

استُخدمت قوالب مكعبة بأبعاد $150 \times 150 \times 150$ مم، نُظفت وُزيت وأُحْكمت تثبيتها قبل الصب. وبقيت العينات في القوالب لمدة 24 ساعة في الظروف المحيطة، ثم فُكَّت بعناية. وعولجت مجموعة بالغمر في الماء حتى موعد الاختبار، بينما وُصفت المجموعة الأخرى في البيانات بأنها جافة.



الشكل (7): صب الخلطة في القوالب المكعبة وتجهيز العينات.



الشكل (8): العينات بعد فك القوالب ومجموعة المعالجة بالغمر في الماء.

الجدول (1): نسب الاستبدال وتوزيع العينات

البلاستيك (%)	سيكا (%)	العينات الجافة	المعالجة بالماء	المجموع
0	0	3	3	6
3	10	3	3	6
6	20	3	3	6
9	30	3	3	6
المجموع	—	12	12	24

4.4 الاختبارات ومعالجة البيانات

أُجري اختبار الضغط على المكعبات عند عمري 7 و 28 يوماً، وفق الجداول المتاحة، باستخدام آلة اختبار الضغط الموضحة في الشكل (9). وتحسب مقاومة الضغط بقسمة الحمل الأقصى على مساحة الوجه المحمل؛ وتبلغ مساحة وجه المكعب ذي الضلع 150 مم مقدار 22500 مم². وعند التعبير عن الحمل بالنيوتن تكون المقاومة بوحدة ميغاباسكال.



الشكل (9): جهاز اختبار الضغط ووضع المكعب بين لوحَي التحميل.

وُزنَت العينات كما يوضح الشكل (10). وتحسب الكثافة بقسمة الكتلة على الحجم، ويبلغ الحجم الاسمي للمكعب 0.003375 م³.



الشكل (10): وزن المكعب الخرساني باستخدام الميزان.

اعتمدت المراجعة على المتوسطات المدرجة في الجداول الأصلية، وأُعيد رسم الأشكال البيانية منها لتوحيد دقة الأرقام وتصحيح رسوم عمر 7 أيام التي كانت تكرر قيم عمر 28 يوماً.

5 النتائج ومناقشتها

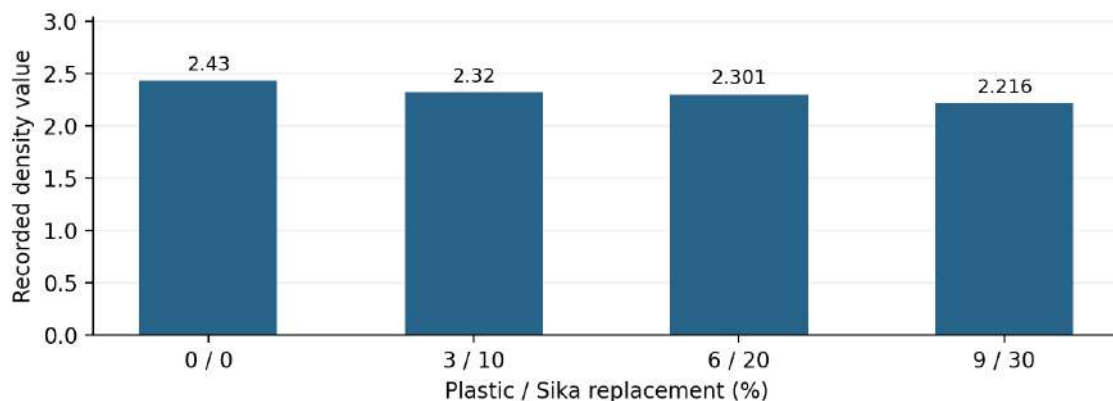
5.1 القيم المسجلة للكثافة

الجدول (2): القيم المسجلة للكثافة بحسب نسب الاستبدال وحالة العينات

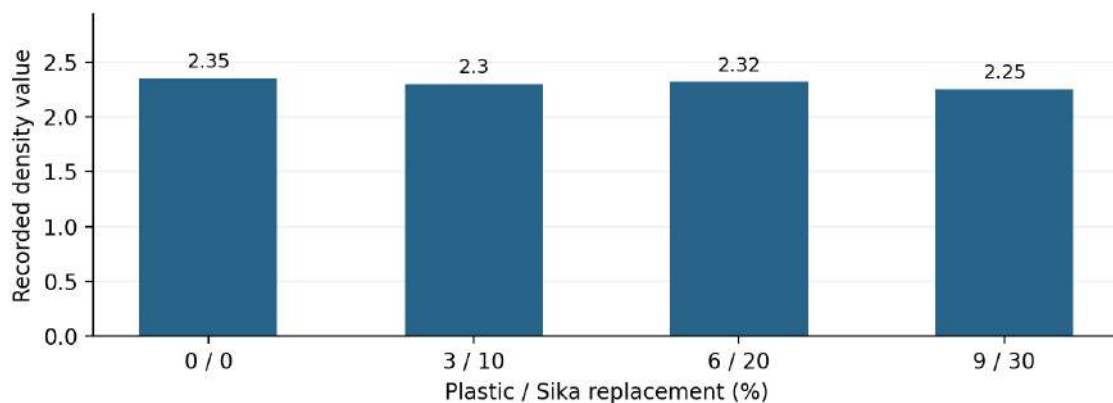
البلاستيك (%)	سيكا (%)	المعالجة بالماء	العينات الجافة
0	0	2.43	2.35
3	10	2.32	2.30
6	20	2.301	2.32
9	30	2.216	2.25

المصدر: بيانات الدراسة.

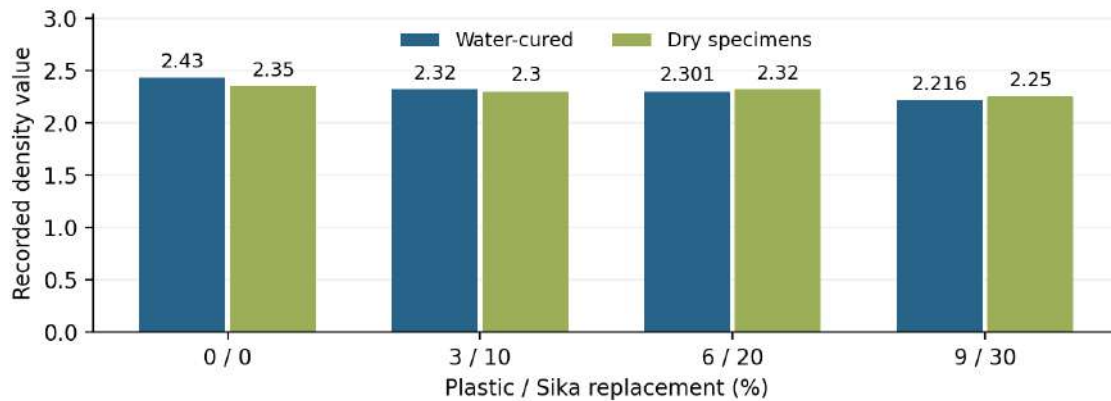
انخفضت القيم المسجلة للعينات المعالجة بالماء من 2.43 في الخلطة المرجعية إلى 2.32 و 2.301 و 2.216، بانخفاض نسبي يقارب 4.53% و 5.31% و 8.81%، على الترتيب. أما قيم العينات الجافة فبلغت 2.32 و 2.30 و 2.25 مقابل 2.35 للخلطة المرجعية؛ أي إن اتجاهها لم يكن تنازلياً منتظماً بين جميع الخلطات المعدلة. وتوضح الأشكال (11-13) هذه المقارنات.



الشكل (11): القيم المسجلة لكثافة العينات المعالجة بالماء بحسب الخلطة.



الشكل (12): القيم المسجلة لكثافة العينات الجافة بحسب الخلطة.



الشكل (13): مقارنة القيم المسجلة للكثافة بين حالتي العينات.

تعني أزواج النسب على المحور الأفقي نسبة البلاستيك ثم نسبة سیکا. وتسمية Water-cured تشير إلى المعالجة بالماء، و Dry specimens إلى العينات الموصوفة بالجافة. وتكشف المقارنة أن قيم العينات الجافة تتجاوز قيم المعالجة بالماء عند خلطي 6% و9%.

5.2 مقاومة الضغط عند عمر 7 أيام

توضح صورة الاختبار في الشكل (14) تحميل المكعب حتى الفشل. وترد متوسطات مقاومة الضغط عند 7 أيام في الجدول (3)، وتعرضها الأشكال (15-17).



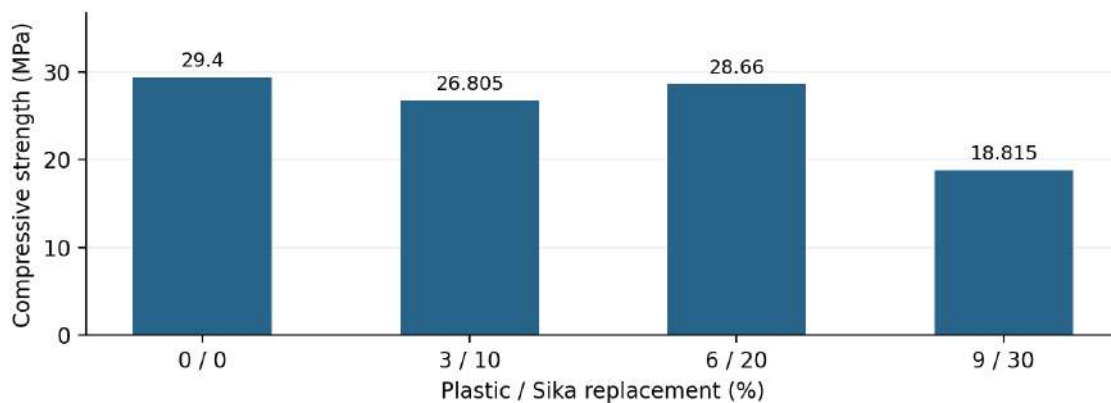
الشكل (14): تحميل مكعب الخرسانة في اختبار مقاومة الضغط.

الجدول (3): متوسط مقاومة الضغط عند عمر 7 أيام

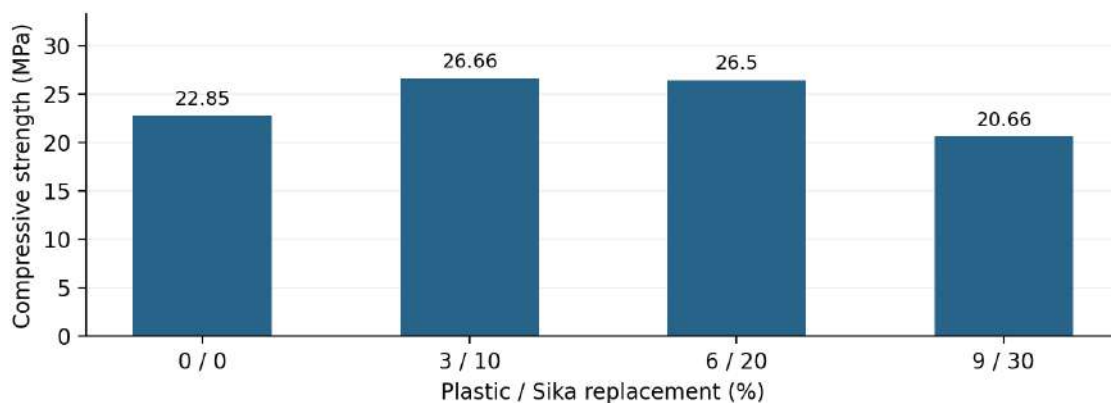
البلاستيك (%)	سیکا (%)	المعالجة بالماء (MPa)	العينات الجافة (MPa)
0	0	29.4	22.85
3	10	26.805	26.66
6	20	28.66	26.50
9	30	18.815	20.66

بلغت أعلى مقاومة للعينات المعالجة بالماء 29.4 ميغاباسكال في الخلطة المرجعية، بينما بلغت أفضل قيمة بين الخلطات المعدلة 28.66 ميغاباسكال عند 6% بلاستيك و20% سیکا، وهي أقل من المرجعية بنحو 2.52%. وبلغت أعلى

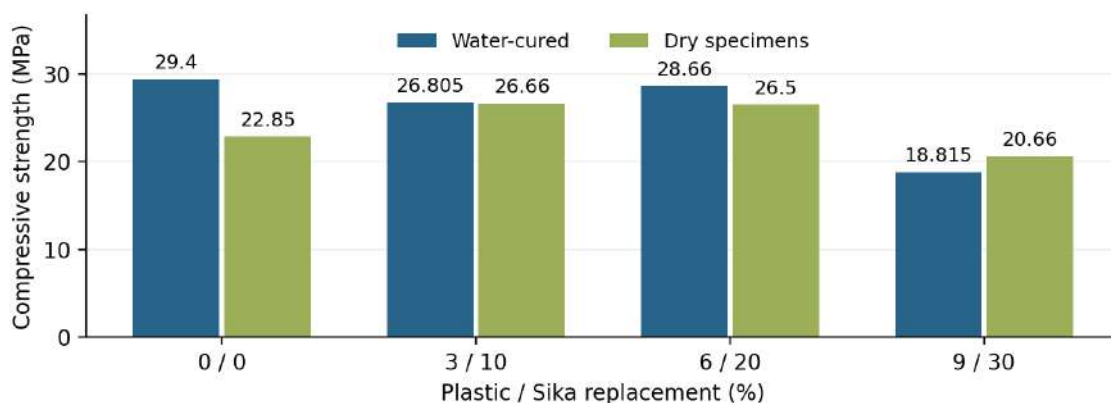
مقاومة للعينات الجافة 26.66 ميغاباسكال عند 3% بلاستيك و10% سیکا، بزيادة وصفية تقارب 16.67% على الخلطة المرجعية الجافة. أما خلطة 9% و30% فسجلت أدنى مقاومة في حالتی العينات.



الشكل (15): متوسط مقاومة الضغط للعينات المعالجة بالماء عند 7 أيام.



الشكل (16): متوسط مقاومة الضغط للعينات الجافة عند 7 أيام.



الشكل (17): مقارنة مقاومة الضغط بين حالتی العينات عند 7 أيام.

تزيد مقاومة العينات المعالجة بالماء على مقاومة العينات الجافة في الخلطات الثلاث الأولى، بينما ينعكس الاتجاه عند خلطة 9% بلاستيك و30% سیکا، حيث بلغت القيمتان 20.66 و18.815 ميغاباسكال، على الترتيب.

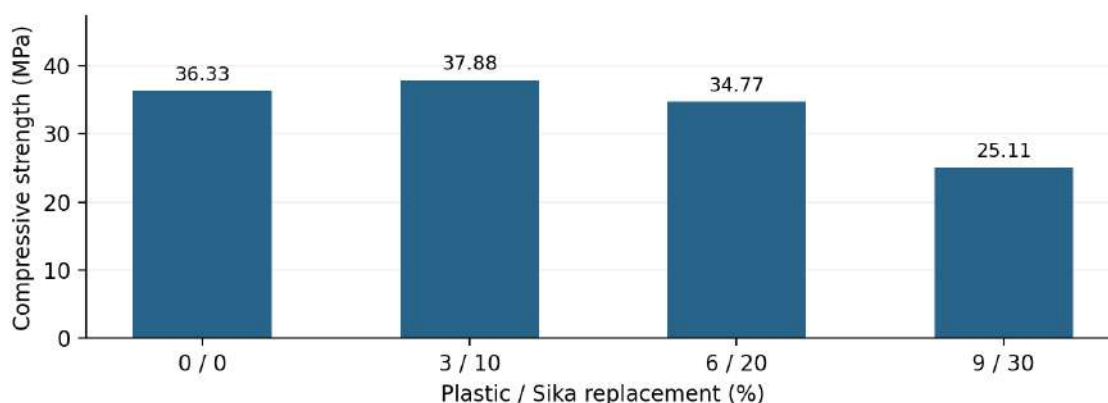
5.3 مقاومة الضغط عند عمر 28 يوماً

الجدول (4): متوسط مقاومة الضغط عند 28 يوماً وزيادة مقاومة المعالجة بالماء مقارنة بالجافة

البلاستيك (%)	سيكا (%)	المعالجة بالماء (MPa)	الجافة (MPa)	الزيادة (%)
0	0	36.33	32.37	12.23
3	10	37.88	33.11	14.41
6	20	34.77	33.55	3.64
9	30	25.11	23.77	5.64

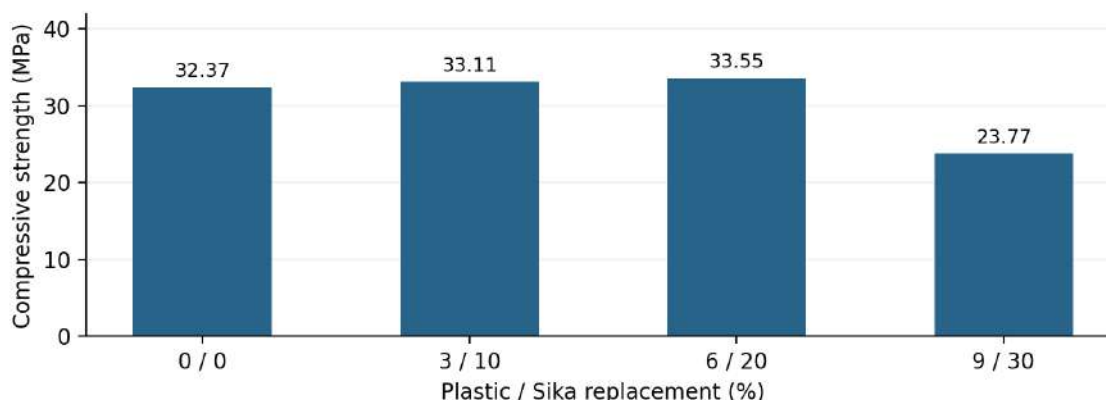
حُسبت الزيادة في العمود الأخير وفق العلاقة: الزيادة (%) = [(مقاومة المعالجة بالماء - مقاومة العينات الجافة) ÷ مقاومة العينات الجافة] × 100.

بلغت مقاومة الخلطة المرجعية المعالجة بالماء 36.33 ميغاباسكال، وارتفعت إلى 37.88 ميغاباسكال عند 3% بلاستيك و10% سيكا، بزيادة تقارب 4.27%. ثم انخفضت إلى 34.77 ميغاباسكال عند 6% و20%، وإلى 25.11 ميغاباسكال عند 9% و30%، بانخفاض يقارب 4.29% و30.88% عن المرجعية، على الترتيب. ويوضح الشكل (18) أن الخلطة الأولى المعدلة هي الأعلى مقاومة ضمن العينات المعالجة بالماء عند هذا العمر.

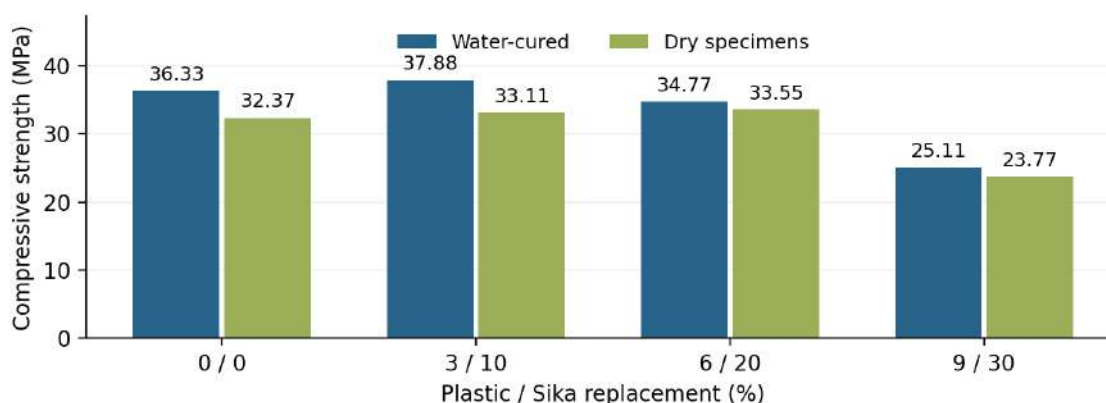


الشكل (18): متوسط مقاومة الضغط للعينات المعالجة بالماء عند 28 يوماً.

في العينات الجافة، بلغت مقاومة الخلطة المرجعية 32.37 ميغاباسكال، وسجلت خلطة 3% و10% قيمة 33.11 ميغاباسكال، بينما حققت خلطة 6% و20% أعلى قيمة، مقدارها 33.55 ميغاباسكال، بزيادة تقارب 3.65% على المرجعية الجافة. وانخفضت المقاومة إلى 23.77 ميغاباسكال عند 9% و30%، كما يوضح الشكل (19).



الشكل (19): متوسط مقاومة الضغط للعينات الجافة عند 28 يوماً.



الشكل (20): مقارنة مقاومة الضغط بين حالتي العينات عند 28 يوماً.

تُظهر المقارنة في الشكل (20) ارتفاع مقاومة العينات المعالجة بالماء عن العينات الجافة في جميع خلطات عمر 28 يوماً. وتراوحت الزيادة النسبية المحسوبة مقارنة بالجافة بين 3.64% و 14.41%. كما زادت متوسطات المقاومة عند 28 يوماً عن نظيراتها عند 7 أيام في جميع الخلطات وحالتي العينات.

5.4 مناقشة النتائج

تشير المقارنات إلى أن الاستبدال المنخفض قد يجمع بين انخفاض القيم المسجلة للكثافة والمحافظة على مقاومة قريبة من المرجعية أو أعلى منها في بعض الحالات. لكن زيادة النسب إلى 9% بلاستيك و 30% سیکا اقترنت بانخفاض واضح في مقاومة الضغط.

قد ترتبط الفروق بخصائص المادة البديلة وتماسكها مع العجينة الأسمنتية وقابلية الخلطة للدمك، وهي تفسيرات محتملة تتطلب قياسات إضافية؛ إذ لم تُجر في البيانات المتاحة اختبارات للبنية المجهرية أو المحتوى الهوائي أو التماسك البيني. وتؤكد اختلافات المواد التي تناولتها الدراسات السابقة [5-9] ضرورة عدم مساواة مخلفات الأكياس بمطاط الإطارات أو الألياف الزجاجية أو الرماد.

6 الخاتمة

تناولت الدراسة إمكانية استخدام نفايات الأكياس البلاستيكية بديلاً جزئياً للركام الخشن ضمن خلطات تتغير فيها نسبة مادة سیکا بالتزامن. وأظهرت البيانات انخفاض القيم المسجلة للكثافة، وتباين مقاومة الضغط باختلاف الخلطة والعمر وحالة

المعالجة. وقدمت خلطة 3% بلاستيك و10% سیکا أعلى مقاومة للعينات المعالجة بالماء عند 28 يوماً، بينما تفوقت خلطة 6% و20% ضمن العينات الجافة في العمر نفسه.

7 الاستنتاجات

1. انخفضت القيم المسجلة للكثافة للخلطات المعدلة مقارنة بالمرجعية، وبلغ أكبر انخفاض نسبي في عمود المعالجة بالماء نحو 8.81% عند 9% بلاستيك و30% سیکا؛ ولا يثبت ذلك وحده تصنيف الخرسانة بأنها خفيفة الوزن.
2. عند 7 أيام، بقيت الخلطة المرجعية الأعلى مقاومة ضمن العينات المعالجة بالماء، وكانت خلطة 6% بلاستيك و20% سیکا الأفضل بين الخلطات المعدلة في هذه الحالة.
3. عند 28 يوماً، حققت خلطة 3% بلاستيك و10% سیکا أعلى مقاومة للعينات المعالجة بالماء، مقدارها 37.88 ميغاباسكال، بزيادة وصفية قدرها نحو 4.27% على المرجعية.
4. بلغت أعلى مقاومة للعينات الجافة عند 28 يوماً 33.55 ميغاباسكال لخلطة 6% بلاستيك و20% سیکا؛ لذلك تختلف الخلطة الأعلى أداءً باختلاف حالة العينات.
5. اقترنت خلطة 9% بلاستيك و30% سیکا بانخفاض مقاومة الضغط في العمرين، مقارنة بالخلطة المرجعية في حالة المعالجة نفسها.
6. كانت مقاومة المعالجة بالماء أعلى من الجافة في جميع خلطات 28 يوماً، مع وجود استثناء في بيانات 7 أيام عند خلطة 9% و30%.

8 التوصيات

3. تنفيذ تصميم تجريبي مستقل يتضمن خلطات بالبلاستيك وحده، وأخرى بمادة سیکا وحدها، وخلطات مشتركة، مع تثبيت باقي المتغيرات.
4. إعادة اختبار النسب المنخفضة، ولا سيما الخلطة المكونة من 3% بلاستيك و10% سیکا، بوصفها مرشحاً للتحقق الإضافي، وعدم اعتبارها نسبة مثلى عامة قبل تكرار التجربة.
5. توفير مكررات مستقلة كافية لكل عمر وحالة، والإبلاغ عن النتائج الفردية والمتوسط والانحراف المعياري، وإجراء تحليل إحصائي مناسب متى اكتملت البيانات.
6. توسيع الاختبارات لتشمل قابلية التشغيل والامتصاص والمسامية والشد والانحناء والديمومة، وإجراء تحليل للتكلفة ودورة الحياة قبل التوصية بالاستخدام التطبيقي.

المراجع

- [1] Li, Z. (2011). Advanced concrete technology. John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9780470950067>
- [2] Moore, D. (1995). The Roman Pantheon: The triumph of concrete. Office Outlet Publishing. <https://www.romanconcrete.com/questions.htm>
- [3] Department for Environment, Food & Rural Affairs. (2013). Quality action plan: Proposals to promote high quality recycling of dry recyclates.

https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/221028/pb13875-qap-recycling.pdf

[4] Lienig, J., & Bruemmer, H. (2017). Recycling requirements and design for environmental compliance. In *Fundamentals of electronic systems design* (pp. 193–218). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-55840-0>

[5] Rashwan, E. F. (2016). Effects of pre-treated recycled tire rubber on fresh and mechanical properties of concrete [Master's thesis, Islamic University of Gaza].

[6] Mohammed, S. J., Al-Hadithi, A. I., & Ahmed, S. K. (2018). Producing of eco-friendly lightweight concrete using waste polystyrene particles as aggregates with adding waste plastic. *Iraqi Journal of Civil Engineering*, 12(1), 45–56. <https://doi.org/10.37650/ijce.2018.142407>

[7] Hilles, M. M., & Ziara, M. M. (2018). Mechanical behavior of high strength concrete reinforced with glass fiber reinforced polymer. *Journal of Civil & Environmental Engineering*, 8(4), Article 318. <https://doi.org/10.4172/2165-784X.1000318>

[8] خليفة، هدى نعمة. (2005). تأثير إضافة رماد فحم الخشب على بعض خواص الخرسانة الطرية والمتصلبة. *مجلة التقني*، 18(2)، 7–14.

Khalifa, H. N. (2005). The effect of adding wood ash on some properties of wet and solid concrete. *Journal of Techniques*, 18(2), 7–14.

[9] حاوي، خالد حسن. (2015). تأثير الرماد المتطاير كبديل جزئي عن الرمل على خواص خرسانة الركام الخشن المعاد. *مجلة جامعة بابل، العلوم الهندسية*، 23(4)، 804–820.

Hawi, K. H. (2015). Effect of fly ash as a partial replacement for sand on the properties of recycled coarse aggregate concrete. *Journal of University of Babylon, Engineering Sciences*, 23(4), 804–820.

[10] Sika. (2025). SikaGrout-214-11: Shrinkage compensated, pumpable, cementitious grout [Product data sheet, Version 03.02]. https://vnm.sika.com/dam/dms/vn01/n/sikagrout_-214-11.pdf

عنوان البحث

دور الشريعة الإسلامية في تحقيق الإصلاح الإداري والشفافية الاقتصادية

طبيب مصلح¹، سيد رضاء الله جلال²، خان محمد خدرخيل³

¹ الأستاذ المحاضر جامعة بغلان، كلية الشريعة، قسم الثقافة الإسلامية، بغلان - أفغانستان

² الأستاذ المساعد قسم الفقه والقانون، كلية الشريعة، جامعة سيد جمال الدين الأفغاني، كونر - أفغانستان

³ الأستاذ المشارك قسم العقيدة والفلسفة، كلية الشريعة، جامعة نجرهار، نجرهار - أفغانستان

HNSJ, 2026, 7(11); <https://doi.org/10.53796/hnsj711/34>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/711/34>

تاريخ النشر: 2026/11/01م

تاريخ القبول: 2026/10/17م

تاريخ الاستقبال: 2026/10/10م

المستخلص

تبحث هذه الدراسة في دور مبادئ الشريعة الإسلامية في تحقيق الإصلاح الإداري وتعزيز الشفافية الاقتصادية، مع تحليل وسائل الرقابة والمساءلة وإدارة الموارد العامة. واعتمد البحث المنهج الاستقرائي والتحليلي والمقارن في دراسة النصوص الشرعية والمراجع الاقتصادية والأطر المؤسسية المعاصرة. وتبين أن مبادئ الأمانة والعدل والمسؤولية وحفظ المال توفر أساساً معيارياً لمنع الرشوة والخيانة والغش والاعتداء على المال العام، وأن تفعيلها يحتاج إلى رقابة داخلية وخارجية، وإجراءات واضحة، وإدارة للمخاطر، وشفافية في الموازنات والمشتريات. كما توصل البحث إلى أن تبسيط الإجراءات والتحول الرقمي والتدقيق المالي يمكن أن تحد من فرص الفساد إذا اقترنت بالمحاسبة وحماية الحقوق. ويوصي بتطوير أنظمة الإفصاح والرقابة، وتحديد الصلاحيات، وتأهيل العاملين، وربط إدارة المال العام بمعايير النزاهة والكفاءة.

الكلمات المفتاحية: الشريعة الإسلامية، الإصلاح الإداري، الشفافية الاقتصادية، المساءلة، المال العام، مكافحة الفساد.

RESEARCH TITLE

The Role of Islamic Sharia in Achieving Administrative Reform and Economic Transparency

Tayyib Muslih¹, Sayed Razaullah Jalali², Khan Mohammad Khadarkhel³

¹ Lecturer, Department of Islamic Culture, Faculty of Sharia, Baghlan University, Baghlan, Afghanistan.

² Assistant Professor, Department of Fiqh and Law, Faculty of Sharia, Sayed Jamaluddin Afghani University, Kunar, Afghanistan.

³ Associate Professor, Department of Islamic Creed and Philosophy, Faculty of Sharia, Nangarhar University, Nangarhar, Afghanistan.

HNSJ, 2026, 7(11); <https://doi.org/10.53796/hnsj711/34>

Arabic Scientific Research Identifier: <https://arsri.org/10000/711/34>

Received at 10/10/2026

Accepted at 17/10/2026

Published at 01/11/2026

Abstract

This study examines the role of Islamic Sharia principles in administrative reform and economic transparency, with particular attention to accountability, oversight, and the management of public resources. Using inductive, analytical, and comparative approaches, it analyzes religious texts, relevant economic literature, and contemporary institutional frameworks. The study finds that trust, justice, responsibility, and the protection of property provide a normative foundation against bribery, fraud, and misuse of public funds. Effective implementation also requires internal and external controls, clear procedures, risk management, transparent budgets and procurement, and reliable audit systems. Simplified procedures and digital services may reduce opportunities for corruption when accompanied by safeguards and accountability. The study recommends improved disclosure, clearly assigned responsibilities, professional training, and stronger financial control.

Keywords: Islamic Sharia, Administrative Reform, Economic Transparency, Accountability, Public Finance, Anti-Corruption.

المقدمة

فإن تحقيق العدالة وحماية الحقوق والمحافظة على الأموال من المقاصد المهمة التي اهتمت بها الشريعة الإسلامية، لما لهذه الجوانب من أثر في استقرار المجتمعات وتنظيم العلاقات بين أفرادها ومؤسساتها. وتكتسب هذه المقاصد أهمية خاصة في المجالين الإداري والاقتصادي؛ إذ ترتبط سلامة الإدارة بحسن ممارسة السلطة وأداء الواجبات، بينما يرتبط الاستقرار الاقتصادي بحماية الأموال، وتنظيم المعاملات، وتوفير الظروف المناسبة للعمل والإنتاج والاستثمار (معايرة، 2011م؛ القرصاوي، 1993م).

ويُعَدُّ الفساد الإداري والاقتصادي من المشكلات التي تؤثر في قدرة المؤسسات على أداء وظائفها، وتضعف الثقة بالإجراءات والقرارات العامة، وقد تؤدي إلى تبديد الموارد وحرمان أصحاب الحقوق من مصالحهم المشروعة. ولا يقتصر أثر هذه الظاهرة على الخسائر المالية المباشرة، بل يمتد إلى الجوانب الاجتماعية والأخلاقية والتنمية، حيث قد يؤدي انتشار الرشوة والمحسوبية والاختلاس والغش إلى إضعاف العدالة وتراجع جودة الخدمات وارتفاع تكاليف النشاط الاقتصادي. وقد اهتمت الشريعة الإسلامية بمنع الاعتداء على الأموال والحقوق، وربطت ممارسة المسؤوليات بالأمانة والعدل والمحاسبة. قال الله تعالى: ﴿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﴾ (سورة النساء: 58).

وتدل هذه الآية على أهمية أداء الأمانات والالتزام بالعدل في ممارسة المسؤوليات، وهما أصلان يتعلقان بحماية الحقوق ومنع إساءة استعمال السلطة. كما نهى القرآن الكريم عن الحصول على الأموال بالوسائل الباطلة، فقال تعالى: ﴿وَلَا تَأْكُلُوا أَمْوَالَكُم بَيْنَكُم بِالْبَاطِلِ وَتُدْلُوا بِهَا إِلَى الْحُكَّامِ لِتَأْكُلُوا فَرِيقًا مِنْ أَمْوَالِ النَّاسِ بِالْإِثْمِ وَأَنْتُمْ تَعْلَمُونَ﴾ (سورة البقرة: 188). ولا تقتصر المعالجة الإسلامية للفساد على التحريم والعقوبة، بل تشمل بناء السلوك الفردي على الصدق والأمانة والمسؤولية، وتنظيم المعاملات المالية، وتشجيع العمل المشروع، وحماية المصالح العامة. وقد تناول الباحثون هذه الجوانب في دراسات تتعلق بالسياسة المالية الإسلامية، والاقتصاد الإسلامي، وحفظ المال، والفساد الإداري ووسائل معالجته (الخطيب، 1975م؛ الصدر، د.ت؛ معايرة، 2011م).

وفي المقابل، شهد الفكر الإداري المعاصر تطوراً في الوسائل المستخدمة لتحسين أداء المؤسسات والحد من المخالفات الإدارية والمالية، ومن أبرزها الرقابة الداخلية والخارجية، وإدارة المخاطر، والمساءلة المؤسسية، وإدارة الجودة، والتحول الرقمي، والشفافية في إعداد الموازنات والمشتريات العامة. وقد أكدت الدراسات والتقارير المتخصصة أهمية هذه الأدوات في تحسين النزاهة العامة وتعزيز قدرة المؤسسات على الوقاية من الفساد (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، 2023م؛ البنك الدولي، 2020م). ومن هنا تبرز الحاجة إلى دراسة تجمع بين الأصول الشرعية للوقاية من الفساد والوسائل الإدارية المعاصرة، وتبحث في إمكانات التكامل بينهما من خلال تحليل المبادئ والأحكام الشرعية، ومناقشة التطبيقات المؤسسية التي تساعد على تحقيق النزاهة والشفافية وحماية الأموال.

مشكلة البحث

تتمثل مشكلة الدراسة في استمرار ظهور صور مختلفة من الفساد الإداري والاقتصادي، رغم وجود الأحكام الشرعية والقوانين والأنظمة التي تمنع الاعتداء على الأموال والحقوق وتجرم إساءة استعمال السلطة. ويشير ذلك إلى أن وجود المبادئ والأحكام وحده لا يكفي لتحقيق النزاهة، ما لم تتوفر وسائل عملية تساعد على تطبيقها، وتضمن الرقابة على المسؤوليات والتصرفات المالية والإدارية. وتزداد هذه المشكلة أهمية عندما تعاني بعض المؤسسات من ضعف المساءلة،

وغموض الصلاحيات، وتعقيد الإجراءات، وعدم كفاية الشفافية، أو غياب المعايير الواضحة لتقييم الأداء. وقد تسهم هذه الظروف في توفير فرص للرشوة والاختلاس والمحسوبية والتلاعب بالعقود والموارد العامة. وبناءً على ذلك، تتمحور مشكلة الدراسة حول الحاجة إلى تحديد الأسس الشرعية للوقاية من الفساد الإداري والاقتصادي، وتحليل الآليات المعاصرة المناسبة لتطبيقها في الواقع الإداري والمالي، مع مراعاة الأحكام الشرعية ومتطلبات الكفاءة والعدالة المؤسسية.

أهمية البحث

1. الأهمية العلمية: تسهم الدراسة في توضيح الأسس الشرعية والنظرية للنزاهة الإدارية والاقتصادية، وبيان العلاقة بين مقاصد الشريعة المتعلقة بحفظ المال والعدل والأمانة وبين الممارسات الإدارية والمالية المعاصرة. كما تساعد على التمييز بين المبادئ الشرعية الثابتة والوسائل الإدارية المتغيرة، وتقديم معالجة تجمع بين الجوانب الفقهية والأخلاقية والمؤسسية للفساد.

2. الأهمية التطبيقية: تتمثل في إمكان الاستفادة من نتائج الدراسة في تطوير سياسات النزاهة داخل المؤسسات العامة والخاصة، وتحسين إجراءات الرقابة المالية والإدارية، وتوضيح المسؤوليات والصلاحيات، وتعزيز ثقافة الأمانة والمحاسبة.

أهداف البحث

الهدف الرئيس: بيان الأصول الشرعية والآليات الإدارية والاقتصادية المعاصرة للوقاية من الفساد الإداري والاقتصادي، وتحليل إمكانات التكامل بين المبادئ الإسلامية والوسائل المؤسسية الحديثة بما يساعد على تحقيق النزاهة والشفافية وحماية الأموال والحقوق.

الأهداف الفرعية

1. تحليل المبادئ الشرعية المتعلقة بالأمانة والعدل والمسؤولية وحفظ المال، وبيان أثرها في تحقيق النزاهة الإدارية والاقتصادية.
2. تحديد مفهوم الفساد الإداري والاقتصادي، والتعرف على أبرز أنواعه وأسبابه وآثاره.
3. تحليل الآليات المعاصرة للرقابة والمساءلة وإدارة الجودة والتغيير والأزمات والمخاطر وتبسيط الإجراءات.
4. بيان أهمية الشفافية المالية والإدارة الرشيدة للممتلكات والمشتريات والموارد العامة.
5. تحديد مجالات التكامل بين المبادئ الشرعية والخبرات الإدارية المعاصرة، واقتراح توجهات عملية لتطوير المؤسسات والحد من فرص الفساد.

أسئلة البحث

السؤال الرئيس: ما الأصول الشرعية والآليات الإدارية والاقتصادية المعاصرة التي يمكن الاستناد إليها للوقاية من الفساد الإداري والاقتصادي، وكيف يمكن تحقيق التكامل بينها لتعزيز النزاهة والشفافية وحماية الأموال والحقوق؟

الأسئلة الفرعية

1. ما المبادئ الشرعية التي تقوم عليها النزاهة الإدارية والاقتصادية، وكيف تسهم الأمانة والعدل والمسؤولية وحفظ المال في الوقاية من الفساد؟
2. ما مفهوم الفساد الإداري والاقتصادي، وما أبرز أنواعه وأسبابه وآثاره الاجتماعية والاقتصادية؟
3. ما الأحكام والوسائل الشرعية التي تسهم في منع الرشوة والسرقة والاختلاس والربا والاحتكار المحرم والغش؟
4. ما أهم الآليات المعاصرة للرقابة والمساءلة وإدارة الجودة والتغيير والأزمات والمخاطر وتبسيط الإجراءات؟
5. كيف تسهم الشفافية المالية والرقابة على المشتريات والعقود والإدارة الرشيدة للموارد العامة في تقليل فرص الفساد؟
6. ما مجالات التكامل بين المبادئ الإسلامية والتجارب الإدارية المعاصرة، وما الضوابط اللازمة للاستفادة منها؟

الدراسات السابقة

حظي موضوع الفساد الإداري والاقتصادي باهتمام عدد من الباحثين في الدراسات الشرعية والاقتصادية والإدارية. وقد تناولت بعض الدراسات أحكام الشريعة المتعلقة بحماية المال ومنع المعاملات المحرمة، بينما ركزت دراسات أخرى على أسباب الفساد وآثاره ووسائل معالجته، أو على تطوير المؤسسات وتحسين الرقابة والشفافية. ومن أبرز الدراسات والمؤلفات المتصلة بموضوع البحث ما يأتي:

1. دراسة الحميد والغنطوسي: المنهج الإسلامي وأثره في معالجة الفساد الإداري والاقتصادي في المجتمع: تناولت هذه الدراسة أهمية المنهج الإسلامي في تنظيم الحياة الإدارية والاقتصادية، وبيان أثر المبادئ الشرعية في معالجة الفساد وحماية الأموال. وقُسمت إلى ثلاثة مباحث؛ تناول الأول المنهج الإسلامي والبناء الاقتصادي، وخصص الثاني لعلاج الفساد الإداري من منظور الإسلام والإدارات الحديثة، بينما تناول الثالث النظام الإداري والاقتصادي في الإسلام.
2. دراسة محمود محمد معاصرة: الفساد الإداري وعلاجه في الشريعة الإسلامية: دراسة مقارنة بالقانون الإداري: تناول معاصرة الفساد الإداري من خلال دراسة مفهومه وأسبابه وأنواعه وآثاره، مع مقارنة المعالجة الشرعية بالأحكام القانونية والإدارية المتعلقة بهذه الظاهرة.
3. دراسة عبد الكريم الخطيب: السياسة المالية في الإسلام: تناول عبد الكريم الخطيب في كتابه السياسة المالية في الإسلام جملة من الأحكام والمبادئ المتعلقة بتنظيم الموارد المالية والعلاقات الاقتصادية، مع الاهتمام بدور الأحكام الشرعية في توجيه النشاط المالي وحماية المصالح العامة (الخطيب، 1975م).
4. دراسة الزهراء علي عباس محمد: الحفاظ على المال في التشريع الإسلامي: تناولت هذه الدراسة وسائل المحافظة على المال في الشريعة الإسلامية، وبينت أهمية المال في حياة الإنسان، والأحكام التي تهدف إلى حمايته من الاعتداء أو الإضاعة.
5. دراسة هامر وشامبي: إعادة هندسة المؤسسات: تناول مايكل هامر وجيمس شامبي في كتابهما Reengineering the Corporation: A Manifesto for Business Revolution الصادر سنة 1993م فكرة إعادة التصميم الجوهري للعمليات المؤسسية بهدف تحسين الأداء من حيث التكلفة والجودة والخدمة والسرعة (هامر وشامبي، 1993م).

6. دليل النزاهة في القطاع العام الصادر عن منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية: صدرت النسخة العربية سنة 2023م، وتتناول تطوير نظم النزاهة وثقافة السلوك المهني وإدارة المخاطر والرقابة الداخلية والمساءلة، وإدارة الموارد البشرية على أساس الكفاءة والاستحقاق (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، 2023م).

7. تقرير البنك الدولي: تعزيز فاعلية الحكومة والشفافية ومكافحة الفساد: تناول تقرير البنك الدولي الصادر سنة 2020م مجموعة من التجارب والأدوات المتعلقة بمكافحة الفساد، مع الاهتمام بفاعلية المؤسسات، والشفافية، والمساءلة، واستخدام التقنيات الحديثة، وإصلاح المجالات المعرضة لمخاطر الفساد.

التعقيب على الدراسات السابقة: يتبين من عرض الدراسات السابقة أن المعالجات العلمية للفساد الإداري والاقتصادي اتجهت إلى ثلاثة مجالات رئيسية: المجال الشرعي والفقهية الذي يهتم بحماية الأموال والحقوق وبيان الأحكام المتعلقة بالمعاملات، والمجال القانوني والإداري الذي يبحث في أسباب الفساد وصوره ووسائل محاسبة مرتكبيه، والمجال المؤسسي المعاصر الذي يركز على الرقابة والمساءلة والشفافية وإدارة المخاطر وتحسين الأداء. وقد أفادت هذه الدراسات في بناء الأساس النظري للبحث الحالي وتحديد أبرز القضايا التي ينبغي تناولها. وتتمثل خصوصية الدراسة الحالية في جمع هذه المجالات ضمن إطار تحليلي واحد، يربط المبادئ الشرعية بالوسائل الإدارية المعاصرة، مع التركيز على التطبيقات المتعلقة بحماية الأموال العامة والخاصة، وتبسيط الإجراءات، وإدارة المشتريات، وتعزيز الشفافية المالية.

منهج البحث

اعتمدت الدراسة على المنهج الاستقرائي والتحليلي، مع الاستفادة من المنهج المقارن بحسب طبيعة الموضوع؛ وذلك لبيان الأصول الشرعية للوقاية من الفساد الإداري والاقتصادي، وتحليل الآليات المؤسسية المعاصرة، وتحديد مجالات التكامل بينهما.

1. المنهج الاستقرائي: استُخدم في جمع النصوص الشرعية والمباحث الفقهية والمعلومات العلمية المتعلقة بالأمانة والعدل وحفظ المال والمسؤولية، والأحكام التي تمنع الرشوة والسرقه والاختلاس والربا والاحتكار المحرم والغش. كما استُخدم في تتبع أبرز الاتجاهات الإدارية المعاصرة المتصلة بالرقابة والمساءلة والشفافية وإدارة الموارد.

2. المنهج التحليلي: استُخدم في دراسة دلالات النصوص الشرعية وتحليل المبادئ المستفادة منها، وبيان علاقتها بالنزاهة الإدارية والاقتصادية. كما استُخدم في تحليل أسباب الفساد وآثاره، ومناقشة وظيفة الآليات الإدارية الحديثة في الوقاية منه، مع التمييز بين الأحكام الشرعية والوسائل التنظيمية.

3. المنهج المقارن: استُخدم في المقارنة الموضوعية بين بعض المبادئ الإسلامية والاتجاهات الإدارية المعاصرة، مثل العلاقة بين الأمانة والرقابة المؤسسية، وبين الشورى والمشاركة الإدارية، وبين حفظ المال والشفافية المالية، وبين المسؤولية الفردية والإدارة بالأهداف. وتهدف هذه المقارنة إلى تحديد أوجه الالتقاء والاختلاف وإمكانات الاستفادة العملية، دون افتراض التطابق التام بين المفاهيم الشرعية والنظريات الإدارية.

واقترنت الدراسة على التحليل المكتبي والوثائقي، ولم تتضمن دراسة ميدانية أو استبانة أو مقابلات مع موظفين ومسؤولين. ولذلك فإن نتائجها تقوم على تحليل النصوص والمراجع والأطر المؤسسية، ولا تمثل قياساً إحصائياً لمستوى الفساد أو فاعلية سياسات مكافحته في دولة أو مؤسسة بعينها. وتحدد نطاق الدراسة موضوعياً في الأسس الشرعية للنزاهة، والوسائل الشرعية للوقاية من الفساد، والآليات المعاصرة للإصلاح الإداري والشفافية الاقتصادية، مع التركيز على الجوانب التي يمكن دراستها بصورة تحليلية في ضوء المصادر المتاحة.

المبحث الأول: الأسس الشرعية والنظرية للنزاهة الإدارية والاقتصادية

المطلب الأول: مفهوم النظام الإداري والاقتصادي في الإسلام وخصائصه

يقصد بالنظام الإداري في الإسلام مجموعة المبادئ والأحكام والإجراءات التي تنظم ممارسة السلطة وإدارة المؤسسات والموارد البشرية والمادية، وتحدد صلاحيات المسؤولين وواجباتهم، بما يحقق المصالح المشروعة ويحفظ حقوق الأفراد والجماعات. ويستند هذا النظام إلى أحكام الشريعة ومقاصدها العامة، مع الاستفادة من الوسائل التنظيمية والخبرات الإدارية التي لا تتعارض مع النصوص الشرعية. ولذلك لا يرتبط النظام الإداري الإسلامي بصورة تنظيمية واحدة لا تقبل التطوير، بل يفسح المجال لاختيار الوسائل والإجراءات المناسبة لحاجات المجتمع وظروفه، بشرط الالتزام بالعدل والأمانة وحماية الحقوق. ويؤكد ابن تيمية مراعاة الكفاءة والأمانة بحسب طبيعة الولاية، وهو ما يوجه اختيار القائمين على المسؤوليات دون أن يفرض شكلاً تنظيمياً واحداً (ابن تيمية، 1418هـ، فصل أنواع أداء الأمانات).

وقد جمع القرآن الكريم بين الأمانة والعدل في قوله تعالى: ﴿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﴾ (سورة النساء: 58). ويظهر في هذا التصور ارتباط الإدارة بالأخلاق والتشريع؛ فالالتزام الإداري لا يعتمد على الرقابة الخارجية وحدها، بل يستند أيضاً إلى الرقابة الذاتية الناشئة عن الشعور بالمسؤولية الدينية والأخلاقية. ومع ذلك، فإن الرقابة الذاتية لا تغني عن وضع أنظمة واضحة للمحاسبة والتفتيش، لأن حماية الحقوق العامة تقتضي الجمع بين الالتزام الشخصي والرقابة المؤسسية.

يقصد بالنظام الاقتصادي الإسلامي مجموعة الأحكام والمبادئ التي تنظم اكتساب الأموال وملكيته وتداولها واستثمارها وإنفاقها، وتحدد الحقوق والالتزامات المالية للأفراد والمؤسسات والدولة، بما يحقق المصالح الاقتصادية ويحفظ التوازن بين الحقوق الفردية والمصلحة العامة. وقد أقرت الشريعة الإسلامية التبادل التجاري القائم على التراضي، ومنعت اكتساب الأموال بوسائل غير مشروعة، فقال تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا تَأْكُلُوا أَمْوَالَكُمْ بَيْنَكُمْ بِالْبَاطِلِ إِلَّا أَنْ تَكُونَ تِجَارَةً عَنْ تَرَاضٍ مِنْكُمْ﴾ (سورة النساء: 29).

وتؤسس هذه الآية لمبدأ مشروعية التعامل المالي وضرورة حماية الأموال من الاعتداء والاستغلال. كما تدل على أن التراضي من الأسس المهمة للتعاملات التجارية، مع مراعاة بقية الشروط والضوابط التي تقرها الشريعة لصحة العقود (سورة النساء: 29). تتمثل الخصائص المشتركة للنظام الإداري والاقتصادي في الإسلام في ارتباطهما بالأحكام الشرعية والقيم الأخلاقية، واهتمامهما بالحقوق الفردية والمصالح العامة، وقيامهما على المسؤولية ومنع الظلم. ومن أبرز هذه الخصائص الشمول والتكامل؛ فالأحكام المتعلقة بالإدارة والاقتصاد لا تنفصل عن الأحكام المنظمة للعلاقات الاجتماعية والأخلاقية. ولذلك فإن العدالة في توزيع المسؤوليات، وحسن إدارة المال، والوفاء بالعقود، وحماية الحقوق، تمثل جوانب مترابطة في بناء المجتمع.

وتبرز كذلك خاصية التوازن بين الحقوق والواجبات، حيث تعترف الشريعة بحق الإنسان في الملكية والعمل والكسب المشروع، لكنها تمنع استعمال هذه الحقوق على وجه يؤدي إلى ظلم الآخرين أو الاعتداء على مصالحهم. وتتبع أهمية هذا التوازن من أن الحرية الاقتصادية، إذا انفصلت عن الضوابط القانونية والأخلاقية، قد تصبح وسيلة للاحتكار والغش واستغلال حاجات الناس. كما يتصف النظام الإسلامي بإمكان الاستفادة من الوسائل الإدارية والاقتصادية المتجددة، لأن كثيراً من الإجراءات التنظيمية يدخل في مجال الوسائل التي تتغير بحسب المصالح والظروف. ومن أمثلة ذلك استخدام التقنيات الحديثة في حفظ السجلات، وتنظيم المعاملات، ومراقبة الإنفاق، وتقييم أداء المؤسسات، ما دامت هذه الوسائل تحقق مصلحة مشروعة ولا تخالف حكماً شرعياً ثابتاً (القرضاوي، 1993م؛ الخطيب، 1975م).

المطلب الثاني: المبادئ الشرعية للأمانة والعدل والمسؤولية وحفظ المال

تحتل الأمانة مكانة أساسية في الشريعة الإسلامية، لما لها من أثر في حماية الحقوق وبناء الثقة بين الأفراد والمؤسسات. وتشمل الأمانة حفظ الأموال والأسرار والحقوق، والوفاء بالعهود، والقيام بالواجبات الوظيفية والمهنية على الوجه المطلوب. وتزداد أهمية هذا المبدأ عندما يتعلق الأمر بالأموال العامة، لأن المسؤول عنها لا يتصرف في ملك خاص به، وإنما يتولى إدارة مال ترتبط به حقوق المجتمع. ومن ثم، فإن إساءة استخدام هذا المال لا تمثل مخالفة مالية فحسب، بل تتضمن إخلالاً بالأمانة والواجب الوظيفي. ويتصل ذلك ببحث ابن تيمية في أداء الأمانات المالية ووجوب إسناد العمل إلى من تتوافر فيه القدرة المناسبة والأمانة (ابن تيمية، 1418هـ، فصل أنواع أداء الأمانات).

ويمكن تحويل مبدأ الأمانة إلى إجراءات عملية من خلال تحديد صلاحيات الموظفين، ووضع ضوابط للصرف المالي، وتوثيق القرارات والمعاملات، والفصل بين المسؤوليات التي قد يؤدي جمعها في يد شخص واحد إلى تسهيل إساءة استعمال السلطة. وعليه، فإن الأمانة ليست قيمة وعظية مجردة، بل أساس يمكن أن تستند إليه قواعد الإدارة الرشيدة، وتقوم عليه تدابير الوقاية من الفساد. يعد العدل من المبادئ العامة التي تؤكد الشريعة الإسلامية في مختلف مجالات الحياة، وهو من أهم الضمانات الشرعية لحماية الحقوق ومنع التعسف واستغلال النفوذ (ابن تيمية، 1418هـ، فصل أنواع أداء الأمانات).

وقد أمر الله تعالى بالعدل أمراً عاماً، فقال: ﴿إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُ بِالْعَدْلِ وَالْإِحْسَانِ وَإِيتَاءِ ذِي الْقُرْبَىٰ وَيَنْهَىٰ عَنِ الْفَحْشَاءِ وَالْمُنْكَرِ وَالْبَغْيِ يَعِظُكُمْ لَعَلَّكُمْ تَذَكَّرُونَ﴾ (سورة النحل: 90). ويقتضي العدل الإداري المساواة في تطبيق القواعد العامة على الحالات المتماثلة، وعدم التمييز بين أصحاب الحقوق بسبب القرابة أو النفوذ أو المصالح الشخصية. كما يتطلب اعتماد الكفاءة والاستحقاق عند اختيار العاملين وتوزيع المسؤوليات، وتجنب المحاباة في تقديم الخدمات واتخاذ القرارات. ويؤصل ابن تيمية لاختيار الأصلح لكل ولاية بحسب متطلباتها، مما يربط الاستحقاق بملاءمة القدرة والأمانة للعمل المعين (ابن تيمية، 1418هـ، فصل أنواع أداء الأمانات).

ويترتب على غياب العدل ضعف الثقة بالمؤسسات، وزيادة الشعور بالتمييز، وارتفاع احتمال اللجوء إلى الوسائل غير المشروعة للحصول على الحقوق والخدمات. أما الالتزام بالعدل فيسهم في توفير بيئة إدارية واقتصادية أكثر استقراراً، ويعزز ثقة الأفراد في الإجراءات والمؤسسات. يقوم مبدأ المسؤولية في الإسلام على أن الإنسان محاسب عن تصرفاته في حدود ما كُلف به وما يملكه من صلاحيات وقدرات. وتزداد هذه المسؤولية كلما اتسعت السلطة الممنوحة له، أو تعلقت أعماله بحقوق الآخرين ومصالحهم (ابن تيمية، 1418هـ، فصل أنواع أداء الأمانات).

وقد قرر النبي صلى الله عليه وسلم هذا المبدأ بقوله: «كُلُّكُمْ رَاعٍ، وَكُلُّكُمْ مَسْئُولٌ عَنْ رَعِيَّتِهِ» (البخاري، 1422هـ، ح 893). والمساءلة الفعالة تقتضي أن تكون القرارات الإدارية والمالية قابلة للمراجعة، وأن تتوفر السجلات والأدلة التي تسمح بتحديد المسؤوليات دون تعسف. كما تقتضي أن تكون إجراءات المحاسبة عادلة، وأن تضمن حق الأطراف المعنية في الدفاع وإبداء وجهات نظرها. ولهذا الأصل نظير عند الماوردي في وجوب اطلاع المسؤول الأعلى على تدبير الوزير واستدراك ما خالف الصواب؛ ويُستفاد منه هنا تأصيل المراجعة دون مساواة التنظيم التاريخي بالنظم المعاصرة (الماوردي، د.ت، باب تقليد الوزارة).

وتظهر العلاقة بين المسؤولية والوقاية من الفساد في أن غياب المحاسبة قد يشجع بعض الموظفين على إساءة استعمال السلطة، بينما يسهم وضوح المسؤوليات واحتمال اكتشاف المخالفات ومحاسبة مرتكبيها في تقليل فرص الفساد. يعد حفظ

المال من المقاصد الضرورية للشريعة الإسلامية؛ لأن المال وسيلة لإقامة المصالح الفردية والاجتماعية، وبه تتحقق حاجات الإنسان الأساسية، وتستمر المؤسسات الاقتصادية، وتتوفر الموارد اللازمة للخدمات العامة. فقد نهى القرآن الكريم عن الاعتداء على أموال الآخرين، فقال تعالى: ﴿وَلَا تَأْكُلُوا أَمْوَالَكُمْ بَيْنَكُمْ بِالْبَاطِلِ وَتَذُلُّوا بِهَا إِلَى الْحُكَّامِ لِتَأْكُلُوا فَرِيقًا مِّنْ أَمْوَالِ النَّاسِ بِالْإِثْمِ وَأَنْتُمْ تَعْلَمُونَ﴾ (سورة البقرة: 188).

وتكتسب هذه الآية أهمية خاصة في دراسة الفساد الإداري والاقتصادي، لأنها تنهى عن أكل أموال الناس بالباطل، وعن استعمال وسائل التأثير غير المشروع في جهات الحكم للوصول إلى الأموال والحقوق بغير وجه حق. ولا تنحصر المحافظة على المال في منع الاعتداء المباشر عليه، بل تمتد إلى مراعاة حسن إدارة الموارد ومنع تبديدها. ولذلك فإن الإنفاق العام ينبغي أن يرتبط بحاجات حقيقية، وأن يخضع لإجراءات تضمن سلامة التقدير والتنفيذ والرقابة (ابن تيمية، 1418هـ، فصل أنواع أداء الأمانات).

وتؤدي هذه الإجراءات وظيفة وقائية مهمة؛ لأنها تحول مبدأ حفظ المال إلى قواعد عملية يمكن قياس مدى الالتزام بها داخل المؤسسات العامة والخاصة (ابن تيمية، 1418هـ، فصل أنواع أداء الأمانات).

المطلب الثالث: أهمية العمل والإنتاج والاستثمار والتنمية الاقتصادية في الإسلام

يحتل العمل مكانة مهمة في الإسلام، لأنه الوسيلة الأساسية للكسب المشروع وتوفير حاجات الإنسان، كما أنه يسهم في تنمية الموارد الاقتصادية وتحقيق الاستقلال المالي للأفراد والمجتمعات. وقد شجعت الشريعة على السعي في طلب الرزق، وربطت قيمة العمل بمشروعيته ونفعه، ولم تجعل نوع المهنة أو مكانة صاحبها الاجتماعية معياراً وحيداً لتقييمها. قال الله تعالى: ﴿فَإِذَا قُضِيَتِ الصَّلَاةُ فَانْتَشِرُوا فِي الْأَرْضِ وَابْتَغُوا مِن فَضْلِ اللَّهِ وَاذْكُرُوا اللَّهَ كَثِيرًا لَّعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ﴾ (سورة الجمعة: 10).

وقد أكد النبي صلى الله عليه وسلم فضل العمل والكسب من الجهد الشخصي، فقال: «مَا أَكَلَ أَحَدٌ طَعَامًا قَطُّ خَيْرًا مِنْ أَنْ يَأْكُلَ مِنْ عَمَلٍ يَدِهِ، وَإِنَّ نَبِيَّ اللَّهِ دَاوُدَ عَلَيْهِ السَّلَامُ كَانَ يَأْكُلُ مِنْ عَمَلٍ يَدِهِ» (البخاري، 1422هـ، ح 2072). كما أن الاهتمام بالعمل يسهم في الوقاية من بعض مظاهر الفساد الاقتصادي، لأن توفير فرص الكسب المشروع وتحسين الظروف المهنية يقللان بعض الدوافع الاقتصادية التي قد تدفع الأفراد إلى ممارسة أنشطة غير مشروعة. غير أن توفير العمل وحده لا يكفي للقضاء على الفساد، ما لم يصاحبه تطبيق القوانين وتعزيز الرقابة والمساءلة.

يقصد بالإنتاج في المجال الاقتصادي تحويل الموارد البشرية والطبيعية والمالية إلى سلع أو خدمات نافعة تسهم في إشباع حاجات الأفراد والمجتمع. ويعد الإنتاج من المقومات الأساسية للتنمية، لأنه يساعد على زيادة الدخل وتوفير فرص العمل وتحسين مستوى المعيشة. وتؤكد الشريعة الإسلامية أهمية الانتفاع بالموارد المتاحة واستعمالها في وجوه مشروعة، مع تجنب الإسراف والإضرار بحقوق الآخرين. قال الله تعالى: ﴿هُوَ الَّذِي جَعَلَ لَكُمُ الْأَرْضَ ذَلُولًا فَامْشُوا فِي مَنَاكِبِهَا وَكُلُوا مِن رِّزْقِهِ وَإِلَيْهِ النُّشُورُ﴾ (سورة الملك: 15).

وفي المقابل، يؤدي الفساد الإداري إلى إضعاف الإنتاج عندما توزع الوظائف دون مراعاة الكفاءة، أو تمنح العقود بسبب العلاقات الشخصية، أو تستخدم الموارد العامة في أغراض لا تحقق المصلحة المطلوبة. ولذلك فإن حماية الإنتاج لا تقتصر على تشجيع الأفراد على العمل، بل تستلزم أيضاً إصلاح المؤسسات المسؤولة عن إدارة الموارد، وضمان أن تقوم قراراتها على الكفاءة والجدوى والمصلحة العامة. يعد الاستثمار من الوسائل المهمة لتنمية الأموال وتوسيع النشاط

الاقتصادي، ويقصد به توظيف الموارد المالية والمادية والبشرية في مشروعات أو أنشطة يتوقع أن تحقق منافع اقتصادية مستقبلية (الصدر، د.ت؛ الجمال، 1986م).

وقد أقرت الشريعة الإسلامية صورًا متعددة من المعاملات التي تسمح بتنمية المال عن طريق التجارة والمشاركة وغيرها من العقود المشروعة، مع وضع ضوابط تمنع الظلم والغش وأكل الأموال بالباطل. وتقوم مشروعية الاستثمار على سلامة النشاط الذي توظف فيه الأموال، وصحة العقود، ووضوح الحقوق والالتزامات، والالتزام بالأحكام الشرعية المتعلقة بالربح والمخاطرة والتصرف في الأموال. وترتبط النزاهة الاستثمارية بالإفصاح عن المعلومات المالية الصحيحة، وعدم إخفاء الخسائر أو تضخيم الأرباح، وعدم استغلال المعلومات أو الصلاحيات للحصول على مكاسب غير مشروعة (الصدر، د.ت؛ الجمال، 1986م).

وتبرز أهمية هذه الضوابط في حماية الثقة بين أصحاب الأموال والمؤسسات الاقتصادية؛ لأن الاستثمار يحتاج إلى بيئة مستقرة يشعر فيها المستثمر بإمكان حماية حقوقه والرجوع إلى إجراءات عادلة عند وقوع النزاعات. التنمية الاقتصادية عملية تهدف إلى تحسين قدرة المجتمع على إنتاج السلع والخدمات، وزيادة فرص العمل، ورفع مستوى المعيشة، وتطوير البنية الأساسية والمؤسسات الاقتصادية. ولا تقتصر التنمية على زيادة الأموال المتداولة أو ارتفاع حجم الإنتاج، بل تشمل أيضًا تحسين كفاءة المؤسسات، وتوسيع فرص الانتفاع بالموارد، وتوفير الخدمات الضرورية، والحد من الفقر والحرمان (الصدر، د.ت؛ الجمال، 1986م).

وتظهر العلاقة بين النزاهة والتنمية الاقتصادية في أن الإدارة السليمة للموارد تساعد على توجيه الأموال إلى الأنشطة التي تحقق أكبر منفعة ممكنة، بينما يؤدي الفساد إلى تبديد جزء من تلك الموارد أو تحويلها إلى مصالح خاصة. فعندما تنفذ المشروعات العامة وفق معايير فنية ومالية واضحة، تزداد فرص تحقيق أهدافها. أما إذا خضعت القرارات للرشوة أو المحاباة، فقد تُعتمد مشروعات ضعيفة الجدوى، أو ترتفع تكاليف التنفيذ، أو تتراجع جودة الخدمات (الصدر، د.ت؛ الجمال، 1986م).

وعليه، فإن التنمية الاقتصادية المستدامة تحتاج إلى تكامل العمل والإنتاج والاستثمار مع النزاهة الإدارية، ولا يمكن الفصل بين حسن إدارة المال وتحقيق الأهداف الاقتصادية والاجتماعية (الصدر، د.ت؛ الجمال، 1986م).

المطلب الرابع: مفهوم الفساد الإداري والاقتصادي وأنواعه وأسبابه

يقصد بالفساد الإداري إساءة استعمال السلطة أو الصلاحيات أو المسؤوليات الوظيفية لتحقيق مصالح غير مشروعة، سواء كانت هذه المصالح مالية أو شخصية أو متعلقة بمنح امتيازات لأفراد أو جهات معينة دون وجه حق. ويُستخدم مفهوم الفساد هنا للدلالة على انحراف صاحب الصلاحية عن واجباته لتحقيق منفعة غير مشروعة؛ وبذلك يشمل التحليل إساءة استعمال السلطة والمحاباة والتصرف غير المشروع في الموارد، مع مراعاة اختلاف التكليف القانوني والشرعي لكل ممارسة (معابرة، 2011م).

ويلحظ أن الفساد الإداري لا يقتصر على المؤسسات الحكومية، بل يمكن أن يوجد في المؤسسات الخاصة والمنظمات المختلفة، عندما تستعمل الصلاحيات أو الموارد الموكولة إلى الأفراد لتحقيق منافع مخالفة للقواعد والالتزامات المنظمة للعمل. ومن الناحية الشرعية، تتعارض هذه الممارسات مع مبادئ الأمانة والعدل وحفظ الحقوق، لأنها تتطوي على استعمال المسؤولية في غير الغرض المشروع الذي منحت من أجله. يقصد بالفساد الاقتصادي مجموعة الممارسات غير

المشروعة التي تؤدي إلى الاعتداء على الأموال والحقوق الاقتصادية، أو الإخلال بنزاهة المعاملات والأسواق، أو استغلال الموارد والأنشطة الاقتصادية للحصول على منافع بطرق مخالفة للضوابط الشرعية أو القانونية (معبرة، 2011م).

ويجب التمييز بين الفساد الاقتصادي بوصفه مفهومًا إداريًا وقانونيًا معاصرًا وبين المحرمات المالية في الفقه الإسلامي؛ فليست جميع صور المعاملات المحرمة متطابقة بالضرورة مع التصنيفات القانونية الحديثة للفساد، وإن اشتركت معها في بعض الآثار أو أسباب المنع. وقد نهى النبي صلى الله عليه وسلم عن الغش في التعاملات، وجاء في حديث أبي هريرة رضي الله عنه، في قصة صاحب الطعام الذي أخفى الجزء المبطل من بضاعته، أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال: «أَفَلَا جَعَلْتَهُ فَوْقَ الطَّعَامِ كَيْ يَرَاهُ النَّاسُ؟ مَنْ غَشَّ فَلَيْسَ مِنِّي» (مسلم، صحيح مسلم، ح 102).

ويمتد أثر الفساد الاقتصادي إلى المجتمع بأكمله؛ إذ قد يؤدي إلى إضعاف المنافسة، وارتفاع تكاليف بعض السلع والخدمات، وتراجع الثقة بالأسواق والمؤسسات المالية. تتعدد صور الفساد بحسب طبيعة السلوك والجهة التي يقع فيها والمصالح التي يستهدفها (معبرة، 2011م).

1. الرشوة: وهي تقديم مال أو منفعة، أو طلبها أو قبولها، بقصد التأثير غير المشروع في أداء واجب أو اتخاذ قرار. وتعد من أخطر صور الفساد، لأنها تجعل بعض الحقوق والخدمات مرتبطة بالقدرة على دفع المال بدلاً من الالتزام بالقواعد العامة.

2. الاختلاس والتصرف غير المشروع في الأموال: ويتمثل في الاستيلاء على الأموال التي تقع تحت يد الموظف أو المسؤول بسبب وظيفته، أو استخدامها لمصلحته الخاصة بغير حق. ويؤدي هذا السلوك إلى الإضرار بالمؤسسة وأصحاب الحقوق المرتبطة بالمال.

3. المحسوبية والمحاباة: وتتمثل في تقديم أشخاص أو جهات على غيرهم بسبب القرابة أو العلاقات الشخصية أو المصالح المتبادلة، دون مراعاة المعايير المشروعة للكفاءة والاستحقاق.

وتتفاوت هذه الممارسات من حيث خطورتها وأحكامها، إلا أنها تشترك في الإضرار بنزاهة الإدارة والمعاملات الاقتصادية، وتقليل الثقة في عدالة الإجراءات والمؤسسات. لا ينشأ الفساد عادة بسبب عامل واحد، بل تتداخل في ظهوره أسباب أخلاقية وإدارية واقتصادية وقانونية واجتماعية. وقد تختلف درجة تأثير هذه الأسباب من مجتمع إلى آخر، ومن مؤسسة إلى أخرى. يؤدي ضعف أنظمة التفتيش والتدقيق والمحاسبة إلى زيادة فرص وقوع المخالفات وصعوبة اكتشافها. كما أن عدم وضوح المسؤوليات قد يسمح بتبادل الاتهامات أو التهرب من تحمل نتائج القرارات الخاطئة (معبرة، 2011م).

عندما تعتمد التعيينات والترقيات ومنح العقود على العلاقات الشخصية بدلاً من معايير الكفاءة والاستحقاق، تضعف فاعلية المؤسسات، وتترجع ثقة العاملين والمستفيدين في عدالة النظام الإداري. ومع ذلك، لا يصح اعتبار الفقر أو انخفاض الدخل سبباً حتمياً للفساد، لأن ممارسات الفساد قد تقع أيضاً من أصحاب الدخل المرتفعة والمناصب العليا، نتيجة الطمع أو ضعف الرقابة أو الرغبة في توسيع النفوذ. يؤدي غياب المعلومات الواضحة عن الإجراءات والقرارات المالية إلى صعوبة الرقابة على أداء المؤسسات. وقد يسهل ذلك إخفاء المخالفات أو تمرير قرارات لا تحقق المصلحة العامة (معبرة، 2011م).

المبحث الثاني: الوسائل الشرعية للوقاية من الفساد الإداري والاقتصادي

المطلب الأول: الوقاية من الرشوة والسرقة والاختلاس والربا والاحتكار والغش

تُعدّ الرشوة من أخطر صور الفساد الإداري، لأنها تؤدي إلى تحويل الوظيفة من وسيلة لخدمة المجتمع وحماية حقوقه إلى أداة لتحقيق المصالح الشخصية. وتتحقق الرشوة عندما يقدم شخص مالا أو منفعة إلى صاحب سلطة أو مسؤول، بقصد التأثير في قراره أو حملته على مخالفة واجبه أو منح منفعة غير مستحقة. وقد ورد التحذير من الرشوة في السنة النبوية، فعن عبد الله بن عمرو رضي الله عنهما قال: «لَعَنَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ الرَّاشِيَّ وَالْمُرْتَشِيَّ» (أبو داود، د.ت، ح 3580).

وترتبط الرشوة كذلك بمسألة الهدايا التي يحصل عليها الموظف بسبب منصبه. فقد ثبت عن أبي حميد الساعدي رضي الله عنه أن النبي صلى الله عليه وسلم استعمل رجلاً على الصدقة، فلما عاد قال: «هَذَا لَكُمْ وَهَذَا أُهْدِيَ لِي»، فقال النبي صلى الله عليه وسلم: «فَهَلَّا جَلَسَ فِي بَيْتِ أَبِيهِ وَأُمِّهِ فَيَنْظُرُ أَيُّهُدَى لَهُ أَمْ لَا؟» (البخاري، 1422هـ، ح 7174، بترقيم طبعة دار طوق النجاة). وعليه، فإن المعالجة الشرعية للرشوة لا تقتصر على تحريمها، بل تقتضي إقامة نظام إداري يقلل أسبابها وفرص وقوعها، ويضمن وصول الحقوق إلى أصحابها من غير استغلال أو ابتزاز.

حرمت الشريعة الإسلامية السرقة وسائر صور الاعتداء على الأموال، لما يترتب عليها من ضياع الحقوق وإضعاف الأمن الاقتصادي والاجتماعي. وقد قرر القرآن الكريم حكم السرقة في قوله تعالى: «وَالسَّارِقُ وَالسَّارِقَةُ فَاقْطَعُوا أَيْدِيَهُمَا جَزَاءً بِمَا كَسَبَا نَكَالًا مِنَ اللَّهِ وَاللَّهُ عَزِيزٌ حَكِيمٌ» (سورة المائدة: 38). وقد نهى الله تعالى عن الخيانة، فقال: «يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا تَخُونُوا اللَّهَ وَالرَّسُولَ وَتَخُونُوا أَمَانَاتِكُمْ وَأَنْتُمْ تَعْلَمُونَ» (سورة الأنفال: 27).

وقد تناولت الدراسات المعاصرة المتعلقة بحفظ المال أهمية منع الاعتداء على الممتلكات، والمحافظة على الأموال المنتجة، وتنظيم التصرفات المالية باعتبارها من الوسائل الضرورية لحماية النشاط الاقتصادي (محمد، 2012م). كما أن من مقتضيات العدالة ضمان التحقيق السليم في المخالفات المالية، وعدم توقيع الجزاءات إلا وفق الإجراءات المقررة، مع مراعاة طبيعة الفعل والمسؤولية المترتبة عليه. فحماية المال العام لا تنفصل عن حماية حقوق الأفراد من الاتهام بغير دليل.

يعد الربا من المعاملات المالية التي حرمتها الشريعة الإسلامية تحريماً صريحاً، وقد ورد النهي عنه في آيات متعددة، منها قوله تعالى: «وَأَحَلَّ اللَّهُ الْبَيْعَ وَحَرَّمَ الرِّبَا» (سورة البقرة: 275). وقال تعالى: «يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اتَّقُوا اللَّهَ وَذَرُوا مَا بَقِيَ مِنَ الرِّبَا إِن كُنْتُمْ مُؤْمِنِينَ» (سورة البقرة: 278).

وقد ناقش عدد من الباحثين أحكام الربا وبدائله، وعلاقة المعاملات المصرفية بالضوابط الشرعية، ومنهم نور الدين عتر في دراسته للمعاملات المصرفية والربوية، ومحمد سيد طنطاوي في بحثه لأحكام المعاملات البنكية، ورجاء زيدان في تناولها للربا وبدائله في الإسلام. وتختلف هذه المؤلفات في طبيعة المعالجة وبعض النتائج الفقهية، مما يجعل الرجوع إلى أدلتها ومناقشتها ضرورياً عند دراسة التطبيقات المصرفية المعاصرة (عتر، 1980م؛ طنطاوي، 1997م؛ زيدان، 2000م).

وتتضح أهمية الضوابط الشرعية في المعاملات المالية من خلال اشتراط وضوح الحقوق والالتزامات، ومنع العقود التي تتضمن محرماً شرعياً، والتمييز بين صور التمويل والاستثمار المختلفة. يقصد بالاحتكار في الاستعمال الاقتصادي حبس السلع أو التحكم في عرضها بقصد التأثير في توافرها أو أسعارها. أما الاحتكار المحرم في الفقه الإسلامي فله ضوابط

وتفصيلات تتعلق بنوع السلعة، وحاجة الناس إليها، وطريقة حبسها، وما يترتب على ذلك من ضرر (الجمال، 1986م؛ معابرة، 2011م).

وقد ورد عن النبي صلى الله عليه وسلم قوله: «لَا يَحْتَكِرُ إِلَّا خَاطِيٌّ» (مسلم، 2016م، ح 1605). وقد اهتم الفقه الإسلامي بتنظيم السوق ومنع الممارسات التي تؤدي إلى الظلم في المبادلات المالية، وهو ما يتصل بمباحث السياسة المالية والرقابة على الأسواق التي تناولها عدد من الباحثين في الاقتصاد الإسلامي (الخطيب، 1975م؛ المودودي، د.ت؛ الجمال، 1986م). وتقتضي المعالجة المناسبة مراقبة السلع الأساسية، ومنع التلاعب بالأسواق، وتعزيز المنافسة العادلة، وتوفير المعلومات المتعلقة بالأسعار والكميات، واتخاذ الإجراءات التي تحمي المستهلكين دون إلحاق ظلم بالتجار أو تعطيل النشاط التجاري المشروع.

يُعدّ الغش من صور الفساد الاقتصادي التي تؤثر في سلامة المبادلات التجارية والثقة بين المتعاملين. ويقع الغش عندما يقدم أحد أطراف المعاملة معلومات غير صحيحة، أو يخفي عيباً مؤثراً في السلعة أو الخدمة، أو يعتمد إظهار الشيء على خلاف حقيقته بقصد تحقيق منفعة غير مشروعة. وقد ورد عن أبي هريرة رضي الله عنه أن رسول الله صلى الله عليه وسلم مر على صبرة طعام، فأدخل يده فيها فنالت أصابعه بللاً، فقال لصاحب الطعام: «مَا هَذَا يَا صَاحِبَ الطَّعَامِ؟»، فلما أخبره أن المطر أصابه، قال: «أَفَلَا جَعَلْتَهُ فَوْقَ الطَّعَامِ كَيْ يَرَاهُ النَّاسُ؟ مَنْ غَشَّ فَلَيْسَ مِنِّي» (مسلم، 2016م، ح 102). وتؤدي هذه الممارسات إلى إضعاف الثقة في الأسواق، وقد تسبب خسائر مالية للمستهلكين والمؤسسات، فضلاً عن المخاطر التي قد تترتب على الغش في الأغذية والأدوية ومواد البناء وغيرها من المنتجات. وتقتضي الوقاية من الغش وجود معايير واضحة للجودة، وإجراء الفحوص والرقابة، وإلزام المتعاملين بالإفصاح عن المعلومات المؤثرة، مع تقرير المسؤولية القانونية عند ثبوت المخالفة (الجمال، 1986م؛ معابرة، 2011م).

المطلب الثاني: حماية الممتلكات العامة والخاصة في الشريعة الإسلامية

أقرت الشريعة الإسلامية حق الملكية الخاصة، وجعلت احترام أموال الأفراد من الحقوق التي لا يجوز الاعتداء عليها إلا بمسوغ شرعي. ولا يقتصر هذا الحق على الأموال النقدية، بل يشمل العقارات والمنقولات والمنافع والحقوق المالية التي يثبت اعتبارها شرعاً. وقد قرر القرآن الكريم حرمة الاعتداء على الأموال بقوله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا تَأْكُلُوا أَمْوَالَكُمْ بَيْنَكُمْ بِالْبَاطِلِ إِلَّا أَنْ تَكُونَ تِجَارَةً عَنْ تَرَاضٍ مِنْكُمْ﴾ (سورة النساء: 29).

وتناولت دراسات الاقتصاد الإسلامي حماية الملكية الفردية في إطار أوسع يشمل حرية النشاط الاقتصادي المشروع، وتنظيم العلاقات المالية، وحماية المصلحة العامة. ويظهر هذا الاتجاه في المباحث التي تناولها محمد باقر الصدر بشأن الملكية والنشاط الاقتصادي، وعبد الكريم الخطيب في دراسته للسياسة المالية، ومحمد عبد المنعم الجمال في عرضه للأحكام الاقتصادية الإسلامية (الصدر، د.ت؛ الخطيب، 1975م؛ الجمال، 1986م). وتشمل الوسائل المعاصرة لحماية الملكية توثيق العقود، وحفظ سجلات الملكية، وضمان وسائل عادلة للفصل في المنازعات، ومنع التزوير والاستيلاء غير المشروع على الأراضي والممتلكات. وتكتسب هذه الإجراءات أهمية خاصة في المجتمعات التي تعاني من ضعف التوثيق أو كثرة النزاعات العقارية والمالية.

يقصد بالمال العام الأموال والممتلكات والموارد التي تخصص لتحقيق المصالح العامة، وتخضع لإدارة الجهات المختصة وفق الأحكام والأنظمة المنظمة لها. وتشمل الأموال العامة الموارد المالية الحكومية، والمباني والمنشآت العامة، والمعدات، والمرافق، وغير ذلك من الممتلكات التي ترتبط بخدمة المجتمع. وتزداد أهمية حماية المال العام لأن الاعتداء عليه لا

يضر بشخص واحد، وإنما قد يؤدي إلى تعطيل خدمات يحتاج إليها عدد كبير من الناس. وقد حذر النبي صلى الله عليه وسلم من التصرف غير المشروع في الأموال التي تقع تحت مسؤولية الإنسان، فعن خولة الأنصارية رضي الله عنها قالت: سمعت رسول الله صلى الله عليه وسلم يقول: «إِنَّ رَجُلًا يَتَحَوَّضُونَ فِي مَالِ اللَّهِ بِغَيْرِ حَقٍّ، فَلَهُمُ النَّارُ يَوْمَ الْقِيَامَةِ» (البخاري، 1422هـ، ح 3118).

وقد تناولت دراسة الزهراء علي عباس محمد وسائل متعددة للمحافظة على المال في التشريع الإسلامي، منها الاعتدال في الإنفاق، ومحاربة الإسراف، وحماية الأموال المنتجة، والالتزام بالحقوق المالية الواجبة (محمد، 2012م). من الوسائل الشرعية لحماية المال الدعوة إلى الاعتدال في الإنفاق، والابتعاد عن الإسراف والتبذير. قال الله تعالى: ﴿وَلَا تُبْذِرْ تَبْذِيرًا ۚ إِنَّ الْمُبْذِرِينَ كَانُوا إِخْوَانَ الشَّيَاطِينِ وَكَانَ الشَّيْطَانُ لِرَبِّهِ كَفُورًا﴾ (سورة الإسراء: 26-27). وقال تعالى في وصف عباد الرحمن: ﴿وَالَّذِينَ إِذَا أَنْفَقُوا لَمْ يُسْرِفُوا وَلَمْ يَقْتُرُوا وَكَانَ بَيْنَ ذَلِكَ قَوَامًا﴾ (سورة الفرقان: 67).

ولا يعني ترشيد الإنفاق الامتناع عن المصروفات الضرورية أو تقليل الإنفاق على الخدمات الأساسية، وإنما يعني توجيه الأموال إلى الحاجات الحقيقية، واختيار الوسائل المناسبة لتحقيق الأهداف بأقل قدر ممكن من الهدر دون الإخلال بالجودة. ومن ثم، فإن الإدارة الرشيدة للأموال تقتضي التخطيط المسبق، وتحديد الأولويات، ومتابعة التنفيذ، ومقارنة النتائج بالتكاليف. وتمثل هذه الإجراءات وسائل عملية لتحقيق مقصود المحافظة على المال في المؤسسات المعاصرة. لا تقتصر المحافظة على المال في الشريعة الإسلامية على حمايته من السرقة والتبديد، بل تشمل أيضًا صيانته من التلف والإهمال، والانتفاع به بالوسائل التي تحقق المصالح المشروعة (الخطيب، 1975م).

«إِيَّاكَ وَالْحُلُوبَ» (مسلم، 2016م، ح 2038). ويفهم من هذا التوجيه مراعاة النفع المستمر الذي تقدمه الشاة الحلوب، وعدم التفريط فيه مع وجود البديل المناسب. وقد تناولت دراسة الحفاظ على المال في التشريع الإسلامي هذا المعنى ضمن وسائل المحافظة على الأموال المنتجة (محمد، 2012م). كما ينبغي مراعاة المصالح المستقبلية عند اتخاذ القرارات الاقتصادية، لأن توجيه الموارد كلها إلى الاستهلاك العاجل قد يؤدي إلى إضعاف قدرة المجتمع على تلبية حاجاته اللاحقة.

المطلب الثالث: أهمية الزكاة والصدقات والتكافل الاقتصادي في الوقاية من الفساد

تعد الزكاة من الفرائض المالية الأساسية في الإسلام، وقد شرعت لتحقيق مقاصد دينية واجتماعية واقتصادية، من أهمها أداء حق المال، ومساعدة المستحقين، وتعزيز التضامن بين أفراد المجتمع. قال الله تعالى: ﴿خُذْ مِنْ أَمْوَالِهِمْ صَدَقَةً تُطَهِّرُهُمْ وَتُزَكِّيهِمْ بِهَا وَصَلِّ عَلَيْهِمْ إِنَّ صَلَاتَكَ سَكَنٌ لَهُمْ وَاللَّهُ سَمِيعٌ عَلِيمٌ﴾ (سورة التوبة: 103). وقد حدد القرآن الكريم مصارف الزكاة بقوله تعالى: ﴿إِنَّمَا الصَّدَقَاتُ لِلْفُقَرَاءِ وَالْمَسْكِينِ وَالْعَامِلِينَ عَلَيْهَا وَالْمُؤَلَّفَةِ قُلُوبُهُمْ وَفِي الرِّقَابِ وَالْغَارِمِينَ وَفِي سَبِيلِ اللَّهِ وَابْنِ السَّبِيلِ فَرِيضَةً مِّنَ اللَّهِ وَاللَّهُ عَلِيمٌ حَكِيمٌ﴾ (سورة التوبة: 60).

وقد تناول مصطفى البغا في بحوث في نظام الإسلام جملة من الأحكام المتعلقة بالنظام المالي والاجتماعي، كما بحث عبد الكريم الخطيب في السياسة المالية في الإسلام دور الموارد المالية في تنظيم المصالح الاجتماعية والاقتصادية. وتتيح هذه المباحث النظر إلى الزكاة بوصفها عبادة مالية ذات آثار اجتماعية واقتصادية، مع ضرورة الالتزام بأحكامها التفصيلية (البغا، 1989م؛ الخطيب، 1975م). إلى جانب الزكاة المفروضة، شجعت الشريعة الإسلامية على الصدقات التطوعية باعتبارها وسيلة لتعزيز التعاون والتراحم ومساعدة المحتاجين.

﴿مَثَلُ الَّذِينَ يُنْفِقُونَ أَمْوَالَهُمْ فِي سَبِيلِ اللَّهِ كَمَثَلِ حَبَّةٍ أُنْبِتَتْ سَبْعَ سَنَابِلَ فِي كُلِّ سُنبُلَةٍ مِائَةُ حَبَّةٍ وَاللَّهُ يُضَاعِفُ لِمَنْ يَشَاءُ وَاللَّهُ وَاسِعٌ عَلِيمٌ﴾ (سورة البقرة: 261). وقد شجعت السنة النبوية على الصدقة، فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم: «مَا نَقَصَتْ صَدَقَةٌ مِنْ مَالٍ» (مسلم، 2016م، ح 2588). كما تسهم المؤسسات الخيرية، إذا التزمت بالشفافية والضوابط الشرعية، في جمع التبرعات وتوجيهها إلى المشروعات النافعة، مثل دعم التعليم والرعاية الصحية والمساعدات الإنسانية.

ومع ذلك، فإن المؤسسات الخيرية تحتاج إلى رقابة مالية وإدارية مناسبة، لأن الأموال المتبرع بها أمانة يجب حفظها وصرفها وفق الأغراض المحددة لها. وأي تلاعب بهذه الأموال يمثل إخلالاً بحقوق المتبرعين والمستفيدين معاً. يقصد بالتكافل الاقتصادي تعاون أفراد المجتمع ومؤسساته على تلبية الحاجات الأساسية ومساعدة الفئات التي تعجز عن توفير متطلبات المعيشة بوسائلها الخاصة، وفق الأحكام الشرعية والإمكانات المتاحة. ويقوم هذا المبدأ على أن الإنسان لا يعيش بمعزل عن مجتمعه، وأن استقرار الحياة الاقتصادية يتطلب وجود علاقات تعاون بين القادرين والمحتاجين، وبين أصحاب الأموال وأصحاب العمل والخبرات (الخطيب، 1975م؛ الصدر، د.ت.).

وقد تناول عدد من مؤلفي الاقتصاد الإسلامي العلاقة بين توزيع الموارد والتكافل الاجتماعي والتنمية، ومنهم محمد باقر الصدر في اقتصادنا، وأبو الأعلى المودودي في النظام الاقتصادي في الإسلام، وجاك أوستري في الإسلام والتنمية الاقتصادية. وتقدم هذه المؤلفات اتجاهات مختلفة في تحليل خصائص الاقتصاد الإسلامي وصلته بالحياة الاجتماعية والتنمية (الصدر، د.ت؛ المودودي، د.ت؛ أوستري، د.ت.). ولا يصح القول إن الفقر يؤدي بالضرورة إلى الفساد، أو إن توفير المساعدات المالية يمنع جميع صوره؛ فالفساد قد ينشأ كذلك بسبب الطمع واستغلال النفوذ وضعف الرقابة. ولذلك ينبغي النظر إلى التكافل بوصفه عنصراً مساعداً ضمن معالجة أشمل.

لا تتحقق مقاصد الزكاة والصدقات بمجرد جمع الأموال، بل تتوقف كذلك على سلامة إدارتها وإيصالها إلى مستحقيها. كما ينبغي وضع معايير واضحة للتحقق من الاستحقاق، وتوثيق عمليات الجمع والصرف، وإجراء المراجعة الدورية للحسابات، ومنع استغلال الأموال الخيرية لتحقيق مصالح شخصية أو مؤسسية غير مشروعة. وتظهر هنا العلاقة بين مقاصد الشريعة والوسائل الإدارية الحديثة؛ فالتقنيات المحاسبية والسجلات الإلكترونية وإجراءات التدقيق لا تغير الطبيعة الشرعية للزكاة، وإنما تساعد على حماية أموالها وتحقيق الانضباط في إدارتها (الخطيب، 1975م؛ الصدر، د.ت.).

ومن ثم، فإن الزكاة والصدقات والتكافل الاقتصادي تسهم في بناء مجتمع أكثر تعاوناً، كما تساعد على دعم الاستقرار الاجتماعي، بشرط أن تخضع إدارتها لضوابط تحفظ الأموال والحقوق وتمنع التلاعب والاستغلال (الخطيب، 1975م؛ الصدر، د.ت.).

المطلب الرابع: الآثار الاجتماعية والاقتصادية للفساد الإداري

تعد الثقة بالمؤسسات من العناصر المهمة لاستقرار المجتمع، لأنها تساعد على تعزيز الالتزام بالقوانين، وتسهيل المعاملات، وتقوية العلاقة بين الأفراد والجهات المسؤولة عن تقديم الخدمات. ويظهر ذلك بصورة واضحة عندما تصبح الرشوة وسيلة للحصول على الخدمات، أو عندما تمنح الوظائف والعقود لأشخاص دون مراعاة الاستحقاق. وفي مثل هذه الحالات، قد يفقد المواطنون الثقة في عدالة الإجراءات، وتراجع رغبتهم في التعاون مع المؤسسات. وقد تناول محمود محمد معابرة الفساد الإداري من منظور شرعي وقانوني مقارن، مع الاهتمام بطبيعته وأسبابه ووسائل معالجته، وهو ما يبرز أهمية دراسة هذه الظاهرة في سياقها الإداري والاجتماعي، وعدم الاقتصار على جانب المخالفة الفردية (معابرة، 2011م).

ومن ثم، فإن استعادة الثقة تتطلب تطبيق القواعد بعدالة، وتوفير معلومات واضحة عن المعاملات، ومحاسبة المخالفين، وتحسين جودة الخدمات العامة. يؤثر الفساد الإداري في العدالة الاجتماعية عندما يسمح لبعض الأفراد بالحصول على منافع وامتيازات لا يستحقونها، بينما يحرم آخرون من حقوقهم بسبب غياب العلاقات الشخصية أو عدم قدرتهم على تقديم الرشوة. ولا تقتصر آثار الفساد على توزيع الأموال، بل تشمل توزيع الفرص أيضاً؛ فعندما لا تقوم التعيينات والترقيات على الكفاءة، تضيق فرص بعض المؤهلين، وتراجع قدرة المؤسسات على الاستفادة من الموارد البشرية المتاحة (معبرة، 2011م).

وقد تناولت الكتابات المتعلقة بالسياسة المالية الإسلامية أهمية تحقيق التوازن بين المصالح الفردية والعامة، وتنظيم الموارد المالية بما يخدم حاجات المجتمع (الخطيب، 1975م؛ البغا، 1989م). ويتضح من ذلك أن مكافحة الفساد تمثل أحد الشروط المهمة لتعزيز العدالة الاجتماعية، لأنها تساعد على منع التمييز غير المشروع، وتحسين توزيع الخدمات والفرص، وحماية الموارد المخصصة للمصلحة العامة. يرتبط النمو الاقتصادي بكفاءة استخدام الموارد، وتحسين الإنتاج، وتوفير بيئة مناسبة للاستثمار والعمل. وقد يؤدي الفساد الإداري إلى الإضرار بهذه الجوانب عندما ترتفع تكاليف المعاملات، أو تتعرض المشروعات للتأخير، أو تمنح العقود بطرق غير عادلة.

ومن أبرز الآثار الاقتصادية للفساد زيادة التكاليف غير الضرورية؛ فقد يضطر بعض المتعاملين إلى دفع مبالغ غير مشروعة للحصول على خدمات يفترض أن تقدم وفق الإجراءات المعتمدة. ومن جهة أخرى، فإن غياب الشفافية وضعف حماية الحقوق قد يؤثران في قرارات المستثمرين، ولا سيما عندما تكون الإجراءات غير مستقرة أو يصعب التنبؤ بنتائجها. ولا يمكن تحديد مقدار الأثر الاقتصادي للفساد في جميع المجتمعات بنسبة واحدة، لأن ذلك يتوقف على طبيعة المؤسسات ومستوى انتشار المخالفات والظروف الاقتصادية. ومع ذلك، فإن العلاقة بين النزاهة المؤسسية وكفاءة النشاط الاقتصادي تؤكد أهمية الوقاية من الفساد في سياسات التنمية (معبرة، 2011م).

تتأثر جودة الخدمات العامة بالفساد الإداري عندما تتجه قرارات المؤسسات إلى خدمة المصالح الخاصة بدلاً من تحقيق الأهداف التي أنشئت من أجلها. ففي قطاع التعليم، قد تؤدي المحسوبية إلى تعيين أشخاص لا يمتلكون المؤهلات المناسبة، مما يؤثر في مستوى الأداء. وفي القطاع الصحي، قد يؤدي التلاعب بالمشتريات إلى توفير معدات أو مستلزمات لا تتفق مع المعايير المطلوبة. كما قد يتسبب الفساد في مشروعات البنية الأساسية في ضعف جودة التنفيذ وارتفاع تكاليف الصيانة (معبرة، 2011م).

ويؤدي ضعف الكفاءة الإدارية بدوره إلى زيادة الأخطاء وتأخير المعاملات وتراجع مستوى الإنتاجية، مما قد يخلق ظروفًا مناسبة لمزيد من المخالفات. وقد تناول هامر وشامبي إعادة تصميم العمليات الإدارية بوصفها مدخلاً لتحقيق تحسينات جوهرية في الأداء من حيث التكلفة والجودة والخدمة والسرعة (هامر وشامبي، 1993م). ويمكن الاستفادة من هذا الاتجاه في مكافحة الفساد من خلال تبسيط الإجراءات، وتقليل الصلاحيات غير المنضبطة، وتوضيح المسؤوليات، مع مراعاة طبيعة المؤسسات والموارد المتاحة لها.

لا تنحصر آثار الفساد الإداري في الأموال والمؤسسات، بل تمتد إلى القيم الاجتماعية والعلاقات بين أفراد المجتمع. فعندما يشاهد الأفراد حصول بعض الأشخاص على المنافع بطرق غير مشروعة دون محاسبة، قد يضعف احترامهم لمبادئ العدالة والاستحقاق. كما أن استمرار المحسوبية والرشوة قد يؤدي إلى انتشار الاعتقاد بأن النجاح الوظيفي والاقتصادي يتوقف على العلاقات الشخصية لا على الكفاءة والعمل. وترتبط معالجة هذه الآثار بإصلاح البيئة المؤسسية

والاجتماعية، من خلال تطبيق القواعد على الجميع، وتعزيز ثقافة المسؤولية، وتوفير وسائل عادلة لتلقي الشكاوى ومعالجتها (معايرة، 2011م).

وبذلك فإن مكافحة الفساد تسهم في حماية القيم الاجتماعية، كما تساعد على تحسين الأداء الاقتصادي والإداري، وهو ما يبين الترابط بين الجوانب الأخلاقية والمؤسسية والمالية في معالجة هذه الظاهرة (معايرة، 2011م).

المطلب الخامس: أثر الأخلاق الإسلامية والمسؤولية الفردية في الوقاية من الفساد

تمثل الأخلاق الإسلامية أساساً مهماً في توجيه سلوك الإنسان، ولا سيما عندما يتولى مسؤولية تتعلق بحقوق الآخرين أو بأموالهم. وتأتي الأمانة والصدق في مقدمة القيم التي يحتاج إليها العمل الإداري والاقتصادي، لأن كثيراً من المعاملات تقوم على الثقة في صحة المعلومات وسلامة أداء الواجبات. ﴿إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُكُمْ أَنْ تُؤَدُّوا الْأَمَانَاتِ إِلَىٰ أَهْلِهَا وَإِذَا حَكَمْتُمْ بَيْنَ النَّاسِ أَنْ تَحْكُمُوا بِالْعَدْلِ﴾ (سورة النساء: 58). ومن الناحية العملية، يمكن تعزيز هاتين القيمتين من خلال التدريب المهني، ووضع مدونات واضحة للسلوك الوظيفي، وربط تقييم العاملين بجودة الأداء والالتزام بالواجبات.

ولا يغني التركيز على الأخلاق عن الرقابة المؤسسية، بل إن العلاقة بينهما تقوم على التكامل؛ فالقيم الأخلاقية توجه سلوك الفرد، بينما تساعد الأنظمة على حماية الحقوق عند ضعف الالتزام الشخصي. يقوم مبدأ المسؤولية الفردية في الإسلام على أن الإنسان محاسب عن أعماله وتصرفاته، وأنه لا يجوز له استعمال ما يملكه من قدرة أو سلطة في الاعتداء على حقوق الآخرين. قال الله تعالى: ﴿وَقِفُّهُمْ إِنَّهُمْ مَسْئُولُونَ﴾ (سورة الصافات: 24).

وفي المجال الإداري، تظهر المسؤولية الفردية في إدراك الموظف أن الواجبات الموكولة إليه ينبغي أدائها بصورة صحيحة، حتى في الحالات التي لا تكون فيها الرقابة المباشرة موجودة. وقد ناقشت بعض المؤلفات المتعلقة بالتربية الإسلامية وبناء الشخصية أهمية تهذيب السلوك وتوجيه الفرد إلى تحمل مسؤولياته، وهو معنى يرتبط ببحث إصلاح الإنسان والمجتمع الذي تناوله عدد من المؤلفين في الدراسات الإسلامية المعاصرة (الصلابي، 2008م؛ الراشد، 2008م). غير أن فاعلية الرقابة الذاتية تختلف من شخص إلى آخر، ولذلك لا يصح بناء نظم الإدارة المالية عليها وحدها. فالمؤسسات تحتاج إلى قواعد واضحة للرقابة والمحاسبة، حتى تكون حماية الحقوق مرتبطة بإجراءات ثابتة لا بمجرد صفات الأشخاص.

يسهم الالتزام بالعدل والإحسان في تحسين العلاقات المهنية والحد من النزاعات التي قد تنشأ بسبب إساءة استعمال السلطة أو عدم الإنصاف. وقد جمع القرآن الكريم بين هذين المبدأين في قوله تعالى: ﴿إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُ بِالْعَدْلِ وَالْإِحْسَانِ وَإِيتَاءِ ذِي الْقُرْبَىٰ وَيَنْهَىٰ عَنِ الْفَحْشَاءِ وَالْمُنْكَرِ وَالْبَغْيِ﴾ (سورة النحل: 90). ويقتضي العدل أن يحصل كل صاحب حق على حقه، وأن تطبق القواعد دون محاباة أو ظلم. أما الإحسان فيدعو إلى حسن التعامل والقيام بالأعمال على وجه يتجاوز الحد الأدنى من الواجب عندما يكون ذلك مشروعاً وممكنًا.

فالمسؤول العادل يلتزم بالمعايير المقررة عند توزيع المهام وتقييم الأداء ومنح المكافآت، ولا يستعمل صلاحياته للإضرار بالعاملين أو تحقيق منافع شخصية. ويسهم الالتزام بهذه القيم في بناء بيئة عمل تقوم على الثقة والاحترام، مما يساعد على تقليل بعض أسباب النزاعات والمخالفات الإدارية. تحتاج الوقاية من الفساد إلى الاهتمام بالتربية الأخلاقية والتأهيل المهني معاً، لأن الموظف قد يمتلك المعرفة الفنية اللازمة لأداء عمله، لكنه يفتقر إلى الالتزام بقواعد السلوك الوظيفي. كما قد يتحلّى بالقيم الأخلاقية، لكنه يحتاج إلى تدريب يساعده على فهم الإجراءات والأنظمة المرتبطة بمسؤولياته (ابن تيمية، 1418هـ، فصل أنواع أداء الأمانات؛ معايرة، 2011م).

ويمكن للمؤسسات التعليمية والإدارية أن تؤدي دوراً مهماً في هذا المجال من خلال تدريس أخلاقيات العمل، ونشر ثقافة احترام الأموال العامة، وتدريب الموظفين على إدارة الموارد والتعامل مع حالات تضارب المصالح. وتظهر أهمية هذا الاتجاه في مؤسسات التعليم العالي والجهات الحكومية، حيث ترتبط جودة الأداء بوجود كوادر تجمع بين الكفاءة المهنية والالتزام بالمسؤولية. وعليه، فإن التربية الأخلاقية ليست بديلاً عن الإصلاح الإداري، بل عنصر من عناصره، وينبغي أن تقترن بوجود بيئة مؤسسية تشجع الأداء الجيد وتحاسب على المخالفات (ابن تيمية، 1418هـ، فصل أنواع أداء الأمانات؛ معاصرة، 2011م).

تتضح من المبادئ السابقة أهمية الجمع بين المسؤولية الفردية والإصلاح المؤسسي في مكافحة الفساد الإداري والاقتصادي. ولا يمكن الاعتماد على أحد الجانبين بمعزل عن الآخر؛ فوجود أنظمة متطورة لا يمنع جميع المخالفات إذا غابت الأمانة عن العاملين، كما أن الاستقامة الشخصية لا تكفي وحدها لحماية الأموال في المؤسسات الكبيرة إذا غابت السجلات والرقابة والإجراءات الواضحة. ويمكن كذلك الاستفادة من أساليب الإدارة الحديثة، مثل إدارة الجودة، والإدارة بالأهداف، وإدارة التغيير، وتطوير الاتصال المؤسسي، في تحسين بيئة العمل وتقليل مواطن الضعف التي قد تسمح بانتشار الفساد (ابن تيمية، 1418هـ، فصل أنواع أداء الأمانات؛ معاصرة، 2011م).

وقد تناولت الدراسات الإدارية المعاصرة أهمية تطوير الأداء التنظيمي وإعادة النظر في الإجراءات التي تعيق تحقيق الأهداف، وهو اتجاه يمكن توظيفه في الإصلاح الإداري إذا روعي فيه وضوح المسؤوليات وعدالة التطبيق (هامر وشامبي، 1993م). كما تبين أن المعالجة الفعالة لا تتحقق بمجرد تشديد العقوبات، وإنما تحتاج إلى إصلاح الأسباب التي تسمح بوقوع الفساد، وتحسين الإدارة، وتوفير الرقابة والمساءلة، وتربية الأفراد على احترام الحقوق والالتزام بالواجبات.

المبحث الثالث: الآليات المعاصرة للإصلاح الإداري وتعزيز الشفافية الاقتصادية

المطلب الأول: آليات الرقابة الإدارية والمساءلة المؤسسية

يقصد بالرقابة الإدارية مجموعة الإجراءات والوسائل التي تستخدمها المؤسسات لمتابعة تنفيذ الأعمال، والتحقق من الالتزام بالقوانين والتعليمات، والكشف عن الأخطاء والمخالفات، واتخاذ التدابير المناسبة لمعالجتها ومنع تكرارها. وهي من الوظائف الأساسية للإدارة؛ لأنها تساعد على مقارنة الأداء الفعلي بالأهداف والمعايير المحددة، وتكشف جوانب القصور التي تحتاج إلى التصحيح. وقد تناول محمود محمد معاصرة في دراسته للفساد الإداري ووسائل معالجته أهمية الإصلاح التنظيمي والرقابي في مواجهة الانحرافات الإدارية، وهو ما يتفق مع الاتجاه الذي يربط مكافحة الفساد بتطوير البيئة المؤسسية، وعدم الاكتفاء على العقوبة بعد وقوع المخالفة (معاصرة، 2011م).

كما يؤكد دليل النزاهة العامة الصادر عن منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية أهمية وجود إطار متكامل للرقابة الداخلية وإدارة المخاطر، وتحديد مسؤوليات العاملين، وتوفير المراجعة الداخلية المستقلة، بما يساعد المؤسسات العامة على تحقيق أهدافها والحد من مخاطر الفساد (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، 2023م). ومن الناحية الشرعية، تستند الرقابة على الأموال والوظائف إلى أصل المسؤولية عن أداء الأمانات، الذي قرره القرآن الكريم في قوله تعالى: ﴿إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُكُمْ أَنْ تُؤَدُّوا الْأَمَانَاتِ إِلَىٰ أَهْلِهَا وَإِذَا حَكَمْتُمْ بَيْنَ النَّاسِ أَنْ تَحْكُمُوا بِالْعَدْلِ﴾ (سورة النساء: 58).

وتقتضي الأمانة أن يكون المسؤول قادراً على بيان أوجه تصرفه في الموارد والصلاحيات التي عهدت إليه، وأن تخضع هذه التصرفات للمراجعة وفق قواعد عادلة. وهكذا يمكن أن تسهم الرقابة الإدارية المعاصرة في حماية المقاصد التي تؤكدتها الشريعة بشأن الأمانة وصيانة الحقوق. ويبين الماوردي أن تفويض التدبير يقترن بمراجعة أفعال الوزير، وهو أصل تاريخي

يؤكد عدم انفصال الصلاحية عن المتابعة (الموردي، د.ت، باب تقليد الوزارة). تتنوع الرقابة الإدارية بحسب موقع الجهة التي تمارسها وطبيعة المهام التي تتولاها. ويمكن التمييز بين الرقابة الداخلية التي تنفذ داخل المؤسسة، والرقابة الخارجية التي تمارسها جهات مستقلة عنها أو مخولة قانوناً بمراجعة أعمالها.

وتشمل الرقابة الداخلية مراجعة المعاملات، والتحقق من صحة الوثائق، ومراقبة الإنفاق، ومتابعة تنفيذ القرارات، والتأكد من الالتزام باللوائح المالية والإدارية. وتحمل الإدارة العليا مسؤولية وضع نظام مناسب لهذه الرقابة، بينما يلتزم العاملون بتنفيذ الإجراءات المرتبطة باختصاصاتهم. ومن المهم في هذا المجال الفصل بين الوظائف المتعارضة، فلا يجتمع في يد موظف واحد إعداد المعاملة والموافقة عليها وصرف قيمتها ومراجعتها، إلا في الحالات التي تسمح بها الأنظمة مع توفير ضوابط رقابية بديلة. ويساعد هذا الفصل على تقليل فرص التلاعب وإخفاء المخالفات (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، 2023م).

وقد أشار البنك الدولي في تقريره المتعلق بفاعلية الحكومات والشفافية ومكافحة الفساد إلى أهمية أجهزة التدقيق والمساءلة، إلى جانب المؤسسات القضائية والإدارية والرقابية، في بناء استجابات أكثر فاعلية لمظاهر الفساد (البنك الدولي، 2020م). وعليه، فإن التكامل بين الرقابة الداخلية والخارجية يوفر حماية أفضل للأموال والحقوق، لأن الأولى تساعد على اكتشاف المخالفات داخل المؤسسة، بينما تعزز الثانية مراجعة الأداء بصورة أكثر استقلالا. يقصد بالمساءلة الإدارية إلزام المسؤولين والموظفين بتقديم المعلومات والتوضيحات المتعلقة بأعمالهم وقراراتهم، وتحمل النتائج القانونية والإدارية المترتبة على المخالفات التي تثبت في حقهم.

وقد قرر النبي صلى الله عليه وسلم أصل المسؤولية في قوله: «كُلُّكُمْ رَاعٍ، وَكُلُّكُمْ مَسْئُولٌ عَنْ رَعِيَّتِهِ» (البخاري، 1422هـ، ح 893). ويفيد الحديث أن من يتولى شأنًا من شؤون الآخرين يتحمل مسؤولية القيام بما أوكل إليه، وهو معنى يمكن الاستناد إليه في بيان مشروعية تنظيم المساءلة الإدارية وحماية الحقوق المرتبطة بالوظائف العامة. كما ينبغي أن تضمن إجراءات المساءلة حقوق الموظفين، فلا توقع العقوبات على أساس الشكوك أو الخلافات الشخصية، بل بناءً على أدلة وإجراءات عادلة تتيح للأطراف المعنية تقديم دفاعها.

ولا تقتصر المساءلة على كشف المخالفات، بل تشمل أيضًا معرفة أسباب الإخفاق الإداري، وتحديد أوجه القصور في الإجراءات، واتخاذ التدابير المناسبة لتحسين الأداء ومنع تكرار الأخطاء. تقوم إدارة مخاطر الفساد على تحديد المجالات التي يحتمل أن تقع فيها المخالفات، وتقدير مستوى الخطر، ووضع إجراءات مناسبة لتقليل احتمالات وقوعه أو الحد من آثاره. وبعد ذلك توضع ضوابط مناسبة، مثل تعدد مستويات الموافقة على المعاملات الكبيرة، والمراجعة الدورية للسجلات، والتحقق من تضارب المصالح، واستخدام النظم الإلكترونية لمتابعة الإجراءات (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، 2023م).

ويؤكد دليل النزاهة العامة أن إدارة المخاطر ينبغي أن تكون مرتبطة بالأهداف المؤسسية ومندمجة في الإجراءات المعتادة، لا أن تقتصر على استكمال النماذج الشكلية دون معالجة فعلية لمواطن الضعف (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، 2023م). وتظهر أهمية هذا الاتجاه في الانتقال من الاعتماد الكامل على اكتشاف الفساد بعد وقوعه إلى بناء نظام يساعد على الوقاية منه قبل حدوث الضرر. تعني الشفافية الإدارية وضوح القواعد والإجراءات والقرارات، وإتاحة المعلومات ذات الصلة لأصحاب الحقوق والجهات المختصة، ضمن الحدود التي تراعي حماية البيانات الشخصية والمصالح المشروعة.

وتسهم الشفافية في تقليل فرص الفساد عندما تجعل القرارات قابلة للفهم والمراجعة، وتحد من قدرة الأفراد على إخفاء المعلومات أو تغيير الإجراءات وفق المصالح الشخصية. ومن التطبيقات المهمة نشر شروط التوظيف والمنافسات والعقود، وإعلان الرسوم الرسمية للخدمات، وتوضيح المدد المحددة لإنجاز المعاملات، وإتاحة وسائل الاعتراض والتظلم. وقد أبرز البنك الدولي أهمية إتاحة المعلومات ومشاركة المواطنين واستخدام التقنيات الحكومية الحديثة في تعزيز الشفافية والمساءلة ومكافحة الفساد (البنك الدولي، 2020م).

وبذلك تصبح الرقابة والمساءلة والشفافية عناصر مترابطة؛ إذ تساعد الشفافية على معرفة الوقائع، وتمكن الرقابة من فحصها، وتضمن المساءلة معالجة المخالفات وتحمل المسؤولية عنها (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، 2023م).

المطلب الثاني: إدارة الجودة والتغيير والأزمات والإدارة بالأهداف

تُعَدُّ إدارة الجودة من الاتجاهات المعاصرة التي تهدف إلى تحسين أداء المؤسسات، وتطوير الخدمات، وتقليل الأخطاء، والاستفادة المثلى من الموارد البشرية والمادية. وتقوم على وضع معايير واضحة للأداء، ومتابعة مدى الالتزام بها، ومعالجة أوجه القصور، والسعي إلى التحسين المستمر. ويمكن تحليل جودة الأداء إداريًا من خلال وضوح الإجراءات، ومتابعة الالتزام بها، وتوثيق الأخطاء وتصحيحها. ويرتبط هذا التصور بأهمية تحديد المسؤوليات وتقييم الضوابط المؤسسية؛ أما اعتبار تحسين الجودة سببًا مباشرًا لانخفاض الفساد فيحتاج إلى قياس تطبيقي مستقل (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، 2023م).

وترتبط إدارة الجودة بمكافحة الفساد من خلال الحد من العشوائية والغموض في تنفيذ الأعمال. فعندما تعتمد المؤسسة إجراءات واضحة ومؤشرات قابلة للقياس، يصبح من الأسهل اكتشاف الأخطاء والانحرافات، وتحديد الجهات المسؤولة عنها. ومن الناحية الشرعية، تتسجم العناية بجودة الأداء مع مبدأ الإحسان والوفاء بالالتزامات. قال الله تعالى: ﴿إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُ بِالْعَدْلِ وَالْإِحْسَانِ﴾ (سورة النحل: 90). ويستفاد من هذا الأصل أهمية أداء الأعمال بصورة صحيحة، وعدم الإضرار بحقوق الآخرين نتيجة الإهمال أو التقصير. وبذلك يمكن توظيف إدارة الجودة في تحسين الخدمات وحماية المصالح العامة، مع اعتبارها وسيلة تنظيمية معاصرة وليست نظامًا شرعيًا منصوصًا عليه بتفاصيله.

يقصد بإدارة التغيير تنظيم عملية الانتقال من وضع إداري قائم إلى وضع أفضل، من خلال تحديد جوانب القصور، ووضع أهداف الإصلاح، وإعداد العاملين، وتنفيذ الإجراءات الجديدة، ومتابعة نتائجها. ويتصل التغيير المؤسسي في هذا البحث بتطوير قواعد العمل وثقافة النزاهة وبناء قدرات العاملين، وهي مجالات يعالجها دليل النزاهة في القطاع العام ضمن ترسيخ الالتزام المؤسسي والتدريب ووضوح المسؤوليات (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، 2023م). وتظهر أهمية إدارة التغيير في مكافحة الفساد عندما تكون بعض الممارسات غير المشروعة قد أصبحت جزءًا من الإجراءات غير الرسمية للمؤسسة. ففي هذه الحالة لا يكفي تحريم الممارسات أو إصدار العقوبات، بل يجب معالجة الظروف التي تسمح باستمرارها.

ومن الأمثلة على ذلك إصلاح نظام تقديم الخدمات الذي يعتمد على اتصالات شخصية غير موثقة، أو تطوير إجراءات المشتريات التي تقتصر على المنافسة والشفافية، أو إعادة تنظيم المسؤوليات المالية التي تتداخل فيها صلاحيات الموافقة والصرف والمراجعة. ويستند نجاح التغيير إلى وضوح الأهداف وعدالة الإجراءات وتوفير القدرات اللازمة للتنفيذ. فالإصلاح الذي لا يراعي إمكانات المؤسسة أو احتياجات العاملين قد يؤدي إلى اضطراب الأداء، حتى لو كانت أهدافه صحيحة (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، 2023م).

تعرف إدارة الأزمات بأنها مجموعة الإجراءات التي تتخذها المؤسسة للاستعداد للأحداث التي تهدد استمرار أعمالها، والاستجابة لها، والحد من آثارها، واستعادة القدرة على أداء الوظائف الأساسية. وقد أبرز تقرير البنك الدولي بشأن مكافحة الفساد أهمية المحافظة على الشفافية والمساءلة عند اتخاذ القرارات المالية العاجلة، لأن الاستثناء من بعض الإجراءات المعتادة قد يزيد المخاطر إذا لم تصاحبه ضوابط مناسبة (البنك الدولي، 2020م). وتتطلب إدارة الأزمات المرتبطة بالفساد إعداد خطط واضحة للاستجابة، وتحديد الجهات المختصة بالتحقيق، وحماية السجلات والأدلة، وضمان استمرار الخدمات الأساسية، واتخاذ الإجراءات اللازمة لمنع اتساع الضرر.

ولا ينبغي أن تؤدي سرعة الاستجابة إلى تجاوز حقوق الأفراد أو إصدار اتهامات دون أدلة. فإدارة الأزمة الناجحة تجمع بين سرعة الإجراءات وسلامتها، وتحافظ على مبدأ العدالة عند التحقيق والمحاسبة. ومن ثم، فإن إدارة الأزمات لا تقتصر على معالجة النتائج المباشرة، بل تهدف أيضاً إلى التعلم من الأخطاء وتعزيز قدرة المؤسسة على مواجهة المخاطر المستقبلية. تقوم الإدارة بالأهداف على تحديد نتائج واضحة تسعى المؤسسة إلى تحقيقها، ثم توزيع المسؤوليات والموارد بما يتفق مع تلك النتائج، ومتابعة مستوى الإنجاز وفق مؤشرات محددة (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، 2023م).

وتظهر أهمية الإدارة بالأهداف في المؤسسات العامة عندما تتحول الخطط من عبارات عامة إلى التزامات محددة، مثل تقليل مدة إنجاز المعاملات، ورفع نسبة تنفيذ المشروعات وفق المواصفات، وتحسين تحصيل الإيرادات المشروعة، وتقليل الأخطاء في السجلات المالية. وفي نطاق هذه الدراسة، يُقترح ربط أهداف الإصلاح بمسؤوليات محددة ومؤشرات قابلة للمراجعة؛ ويستند هذا الاقتراح إلى أهمية وجود استراتيجية للنزاهة ومتابعة تنفيذها، دون افتراض أن مجرد تبني مؤشرات الأداء يضمن منع الفساد (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، 2023م).

ويمكن الاستفادة من الإدارة بالأهداف في مكافحة الفساد عن طريق تحديد مؤشرات تقيس سلامة الإجراءات، مثل نسبة العقود التي خضعت للمنافسة، وعدد الملاحظات المالية التي عولجت، ومتوسط زمن إنجاز الخدمات، ومدى الالتزام بنشر المعلومات المطلوبة. وتتفق الإدارة بالأهداف، من حيث وظيفتها التنظيمية، مع مقتضى تحديد الواجبات والمحاسبة على أدائها، وهو ما يعزز المسؤولية الفردية والمؤسسية. تقوم الإدارة بالمشاركة على إتاحة الفرصة للعاملين وأصحاب الاختصاص للمساهمة في دراسة المشكلات وتطوير الإجراءات وتقديم المقترحات المرتبطة بعمل المؤسسة (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، 2023م).

وقد قرر القرآن الكريم مبدأ الشورى في قوله تعالى: ﴿وَأْمُرْهُمْ شُورَىٰ بَيْنَهُمْ﴾ (سورة الشورى: 38). وقال تعالى: ﴿وَشَاوِرْهُمْ فِي الْأَمْرِ﴾ (سورة آل عمران: 159). وقد يؤدي ضعف الاتصال إلى انتشار المعلومات غير الدقيقة، وتأخر اكتشاف الأخطاء، وصعوبة التنسيق بين الإدارات. ولذلك فإن توفير قنوات واضحة للتواصل يساعد على تحسين الأداء وتقليل بعض مواطن الضعف التنظيمي. ويشترط لنجاح هذه الوسائل ألا تتحول المشاركة إلى إجراء شكلي، وأن تتوفر بيئة تحترم الرأي المهني وتحمي العاملين من المعاملة التعسفية بسبب تقديم ملاحظات مشروعة.

المطلب الثالث: تبسيط الإجراءات الإدارية والحد من فرص الفساد

تحتاج المؤسسات إلى إجراءات تنظم المعاملات وتحفظ الحقوق، غير أن المبالغة في تعقيد هذه الإجراءات قد تؤدي إلى تأخير الخدمات، وزيادة التكاليف، وتوسيع فرص الاستغلال الإداري. فكلما تعددت الموافقات غير الضرورية، وطالت مراحل إنجاز المعاملة، وازدادت الحاجة إلى مراجعة جهات مختلفة دون مبرر واضح، ارتفعت احتمالات وقوع الأخطاء أو طلب المنافع غير المشروعة. ولا يعني ذلك أن كل إجراء متعدد المراحل يمثل سبباً للفساد؛ فقد تستلزم حماية الأموال

والحقوق وجود مستويات مختلفة من المراجعة والموافقة. وإنما تكمن المشكلة في الإجراءات التي لا تضيف قيمة رقابية أو تنظيمية مناسبة، وتؤدي إلى زيادة التعقيد دون مصلحة واضحة (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، 2023م).

ولهذا فإن تبسيط الإجراءات يجب أن يقوم على دراسة وظائفها، والتمييز بين الخطوات الضرورية والخطوات التي يمكن حذفها أو دمجها دون الإضرار بالرقابة. تعد إعادة هندسة العمليات الإدارية من المداخل التي تهدف إلى إعادة النظر في طريقة تنفيذ الأعمال داخل المؤسسة، وإعادة تصميم العمليات لتحقيق تحسينات كبيرة في الأداء. وقد ارتبط انتشار هذا الاتجاه بكتاب مايكل هامر وجيمس شامبي Reengineering the Corporation الصادر سنة 1993م، الذي ركز على إعادة التفكير في العمليات الأساسية للمؤسسات، بدل الاكتفاء بإجراء تحسينات محدودة في الأنشطة القائمة (هامر وشامبي، 1993م).

وفي مجال مكافحة الفساد، يمكن الاستفادة من إعادة هندسة العمليات لتقليل الاتصالات غير الضرورية بين الموظف والمراجع، وإلغاء الموافقات المتكررة، وتحديد نقاط اتخاذ القرار، وتوثيق العمليات بصورة تسمح بمراجعتها. غير أن نجاح هذا الاتجاه يتوقف على التشخيص الصحيح للمشكلة، وتوفير الموارد، وتأهيل العاملين، ومراعاة سلامة الإجراءات القانونية والرقابية. فقد يؤدي حذف بعض الخطوات دون دراسة إلى إضعاف الرقابة بدلاً من تعزيزها. ومن ثم، ينبغي اعتبار إعادة هندسة العمليات وسيلة للإصلاح المؤسسي، تخضع للتقييم بحسب نتائجها الفعلية، ولا تعد حلاً مناسباً لجميع المشكلات الإدارية بالضرورة (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، 2023م).

أصبح التحول الرقمي من الوسائل المهمة لتطوير الإدارة العامة، لأنه يتيح استخدام الأنظمة الإلكترونية في تسجيل المعاملات، وتبادل المعلومات، ومتابعة الطلبات، وحفظ الوثائق، وإدارة المدفوعات. ويمكن أن يساهم التحول الرقمي في تقليل بعض فرص الفساد عندما يحد من الاتصالات الشخصية غير الضرورية، ويجعل مراحل المعاملة قابلة للتتبع، ويقلل إمكان تغيير البيانات دون ظهور أثر لذلك في السجلات. وقد تناول تقرير البنك الدولي لسنة 2020م دور التقنيات الحكومية في تعزيز الشفافية، وتحسين تقديم الخدمات، وتطوير أدوات الرقابة والمساءلة (البنك الدولي، 2020م).

ومع ذلك، فإن الرقمنة لا تمنع الفساد بصورة تلقائية؛ إذ يمكن أن تظهر مخاطر جديدة تتعلق بالتلاعب بالبيانات، وإساءة استخدام صلاحيات الأنظمة، وضعف الأمن المعلوماتي، أو تصميم برامج تسمح بإخفاء بعض العمليات. كما يجب مراعاة احتياجات الأفراد الذين لا يستطيعون استخدام الخدمات الإلكترونية بسهولة، حتى لا يؤدي التحول الرقمي إلى حرمان بعض الفئات من حقوقها أو خدماتها. يعد وضوح الصلاحيات من الشروط الأساسية للإدارة السليمة؛ لأن الغموض في توزيع المسؤوليات قد يؤدي إلى تجاوز الاختصاصات أو التهرب من المحاسبة (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، 2023م).

وتزداد مخاطر الفساد عندما يملك شخص واحد القدرة على اتخاذ القرار وتنفيذه ومراجعته دون ضوابط، أو عندما تكون له مصلحة شخصية في نتيجة المعاملة التي يشرف عليها. ويظهر تضارب المصالح عندما توجد مصلحة خاصة يمكن أن تؤثر في حياد المسؤول أو سلامة قراره المهني. وقد ينشأ التضارب بسبب علاقات تجارية أو مالية أو عائلية، حتى قبل وقوع مخالفة فعلية. وتكتسب هذه الإجراءات أهمية خاصة في التوظيف والمشتريات والعقود وإدارة الأموال العامة، حيث قد يؤدي تدخل المصالح إلى إضعاف عدالة القرارات (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، 2023م).

لا ينبغي أن يكون هدف تبسيط الإجراءات مجرد تقليل عدد الخطوات أو تسريع المعاملات، بل تحقيق التوازن بين سهولة الخدمة وحماية الحقوق. ومن الوسائل المناسبة اعتماد نماذج موحدة للمعاملات، ونشر متطلبات الخدمات، وتحديد مدد

واضحة للإنجاز، وإنشاء نقاط اتصال معلومة للمراجعين، وتوفير وسائل التظلم. كما يمكن استخدام تقييم المستفيدين وملاحظات الموظفين للكشف عن جوانب التعقيد والتأخير، مع التحقق من صحة هذه المعلومات قبل اتخاذ القرارات (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، 2023م).

ويؤدي هذا التوجه إلى بناء إجراءات أكثر وضوحاً وعدالة، ويساعد على الحد من الفرص التي تسمح باستغلال احتياجات المستفيدين أو جهلهم بالقواعد المعمول بها (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، 2023م).

المطلب الرابع: الإدارة الشفافة للموارد المالية العامة

تعني الشفافية المالية توفير معلومات صحيحة وواضحة عن الموارد العامة وطرق تحصيلها وإنفاقها وإدارتها، بحيث تتمكن الجهات المختصة وأصحاب الحقوق من معرفة أوجه التصرف في الأموال ومراجعة سلامتها. وقد عرف صندوق النقد الدولي الشفافية المالية في إطار معايير المتعلقة بالإفصاح عن المالية العامة، وربطها بشمول المعلومات ووضوحها وموثوقيتها وتوقيت نشرها ومدى صلتها بالقرارات المالية (صندوق النقد الدولي، 2019م). وتشمل الشفافية المالية إعداد الموازنات بصورة واضحة، وتوثيق الإيرادات والنفقات، وإصدار التقارير الدورية، والإفصاح عن الالتزامات والمخاطر المالية، وإتاحة المعلومات التي تسمح بمراجعة الإنفاق العام.

ومن الناحية الشرعية، يتصل هذا المبدأ بواجب المحافظة على الأمانات والوفاء بالحقوق؛ لأن إدارة المال العام تقتضي إمكان التحقق من سلامة التصرف فيه. أما الجانب الفني للإفصاح فيتصل بشمول التقارير ووضوحها وحدائتها وموثوقيتها، وبإظهار المخاطر المؤثرة في المالية العامة (صندوق النقد الدولي، د.ت). تمثل الموازنة العامة إحدى الأدوات الأساسية لتحديد الموارد المالية المتوقعة وأوجه الإنفاق المقررة خلال فترة معينة. وتتطلب الإدارة السليمة للموازنة أن تقوم تقديرات الإيرادات والنفقات على معلومات مناسبة، وأن تحدد الأولويات وفق الاحتياجات والإمكانات، وأن ترتبط الاعتمادات المالية بأهداف واضحة.

ويؤكد ميثاق الشفافية المالية لصندوق النقد الدولي أهمية وضوح أهداف السياسة المالية، وإتاحة المعلومات المتعلقة بالموازنات ونتائجها، والإفصاح عن المخاطر التي قد تؤثر في الوضع المالي العام (صندوق النقد الدولي، 2019م). وتظهر مخاطر الفساد في هذا المجال عندما تخصص الأموال دون معايير واضحة، أو تنفذ النفقات خارج الأغراض المقررة، أو تخفى الالتزامات المالية عن الجهات الرقابية. كما ينبغي إجراء مراجعات دورية لنتائج الإنفاق، للتأكد من أن الأموال المستخدمة حققت المنافع المطلوبة، ولم تقتصر العملية على استكمال المستندات الشكلية.

تعد المشتريات العامة من المجالات المهمة التي تحتاج إلى ضوابط دقيقة، لأنها ترتبط بإنفاق الأموال على السلع والخدمات والمشروعات التي تحتاج إليها المؤسسات. وتؤكد توصية منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية بشأن المشتريات العامة أهمية الشفافية والنزاهة والمنافسة والمساءلة وإدارة المخاطر خلال مراحل دورة الشراء، لا عند اختيار المتعاقد فقط (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، 2015م). ومن أهم الضوابط في هذا المجال إعداد المواصفات بصورة موضوعية، وعدم تصميم شروط المنافسة لتفضيل جهة معينة دون مبرر مشروع، وإعلان المعلومات المناسبة عن فرص التعاقد، وتوثيق إجراءات التقييم والاختيار.

ويؤكد دليل النزاهة في القطاع العام أن إدارة مخاطر النزاهة تقتضي ضوابط ومتابعة ومساءلة. ويمكن تطبيق هذا التوجه على دورة المشتريات، بوصفها مجاًلاً يتطلب تحديد المسؤوليات والتحقق من سلامة القرارات (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، 2023م). ومن ثم، فإن الإدارة الشفافة للعقود لا تقتصر على منع الرشوة، بل تشمل تحسين التخطيط، وتعزيز

المنافسة، وضبط جودة التنفيذ، وحماية الموارد من الهدر. تؤدي المحاسبة دوراً مهماً في تنظيم المعلومات المالية وتوثيق العمليات، بينما يهدف التدقيق إلى فحص هذه المعلومات والإجراءات للتحقق من سلامتها ومدى الالتزام بالقواعد المعتمدة. وتحتاج المؤسسات العامة إلى نظام محاسبي يسمح بتسجيل الإيرادات والنفقات بصورة منتظمة، وربط كل عملية بالمستندات الداعمة لها، وتحديد الجهات التي اعتمدتها ونفذتها. وقد أكد دليل النزاهة العامة أهمية دور التدقيق الداخلي المستقل في تقييم الرقابة الداخلية وإدارة مخاطر النزاهة، وتقديم التوصيات اللازمة لتحسين أداء المؤسسات (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، 2023م). ولا ينبغي أن تنحصر وظيفة التدقيق في اكتشاف الأخطاء المحاسبية، بل تمتد إلى تقييم كفاءة الإجراءات، ومدى الالتزام بالتعليمات، وأسباب تكرار الملاحظات المالية.

ومن المهم أيضاً متابعة تنفيذ التوصيات التي تقدمها الجهات الرقابية، لأن إعداد التقارير دون معالجة المخالفات يقلل فاعلية المراجعة. يتحقق الهدر المالي عندما تستخدم الموارد في أنشطة لا تحقق منفعة مناسبة، أو ترتفع تكاليف الأعمال دون مبرر، أو تتعرض الممتلكات للتلف والإهمال بسبب ضعف الإدارة. وقد يقع الهدر نتيجة الفساد المتعمد، كما قد ينشأ بسبب قصور التخطيط أو ضعف الخبرة أو عدم كفاية المتابعة. ومن ثم، ينبغي التمييز بين المخالفة التي تنطوي على قصد غير مشروع وبين الخطأ الإداري أو الفني الذي يحتاج إلى معالجة مختلفة (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، 2023م).

وتؤكد الشريعة الإسلامية أهمية الاعتدال وحسن التصرف في المال، قال الله تعالى: ﴿وَلَا تُبْذِرْ تَبْذِيرًا﴾ (سورة الإسراء: 26). وقد تناولت دراسة الزهراء علي عباس محمد وسائل المحافظة على المال في التشريع الإسلامي، ومنها منع الإسراف والمحافظة على الموارد المنتجة والالتزام بالحقوق المالية (محمد، 2012م). وبذلك تصبح الشفافية المالية وسيلة عملية لحماية الموارد، لأنها توفر المعلومات اللازمة لكشف المخالفات وتحسين القرارات وتصحيح أوجه القصور.

المطلب الخامس: إمكانات التكامل بين المبادئ الإسلامية والتجارب الإدارية المعاصرة

تقوم الشريعة الإسلامية على أحكام ومقاصد ترعى مصالح الإنسان وتحفظ حقوقه، ومن أبرزها العدل والأمانة وحفظ المال ومنع الظلم والاعتداء. أما الوسائل الإدارية التي تستخدم لتحقيق هذه المقاصد، فإن كثيراً منها يدخل في مجال التنظيم البشري الذي يتغير بتغير الظروف والحاجات والخبرات، ما لم يرتبط بحكم شرعي يمنع استعماله أو يوجب صورة محددة منه. وقد تناول يوسف القرضاوي في الخصائص العامة للإسلام جملة من الخصائص المرتبطة بشمول الشريعة وتوازنها ومراعاتها لحاجات الإنسان، وهي مباحث يمكن الاستفادة منها في بيان العلاقة بين ثبات الأصول الشرعية وتنوع الوسائل العملية (القرضاوي، 1993م).

ولا يعني ذلك أن جميع النظريات الإدارية الحديثة تصلح للتطبيق في كل بيئة، بل ينبغي إخضاعها للدراسة والتقييم، والنظر في آثارها ومدى توافقها مع الاحتياجات المؤسسية والقواعد الشرعية. تعد الأمانة من المبادئ الأساسية التي توجه السلوك الفردي في الشريعة الإسلامية، بينما تمثل الرقابة المؤسسية مجموعة الوسائل التي تساعد على التحقق من سلامة أداء المسؤولين. وقد تظهر الحاجة إلى الرقابة بصورة أكبر في المؤسسات التي تتعدد فيها الوظائف والاختصاصات وتتسع مواردها المالية، بحيث لا يستطيع المسؤول الواحد متابعة جميع التفاصيل بصورة مباشرة. ويتوافق ذلك مع وجوب مراجعة أعمال من فوض إليهم التدبير، كما يبين الماوردي في تنظيم العلاقة بين الإمام ووزير التفويض (الماوردي، د.ت، باب تقليد الوزارة).

وتظهر أهمية هذا التكامل في معالجة الرشوة والاختلاس والتلاعب بالمشتريات؛ إذ تساعد الأمانة على الوقاية الذاتية، بينما تساعد الأنظمة على تقليل فرص ارتكاب المخالفات واكتشافها ومحاسبة مرتكبيها. ويمكن كذلك تطبيق هذا المبدأ في المؤسسات التعليمية والخيرية والاقتصادية، من خلال وضع مدونات للسلوك المهني، وتنظيم استخدام الموارد، ومتابعة الالتزام بالأنظمة المالية والإدارية. تؤكد الشريعة الإسلامية أهمية الشورى في تدبير الشؤون التي تقبل التشاور، بينما تهتم الإدارة المعاصرة بمشاركة العاملين وأصحاب الاختصاص في تطوير القرارات والإجراءات (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، 2023م).

ومن التطبيقات المناسبة لهذا التكامل إنشاء لجان استشارية للمشروعات المهمة، وإشراك المختصين في إعداد الخطط، والاستفادة من آراء العاملين عند تطوير الإجراءات، وتوفير وسائل منظمة لتلقي المقترحات. وقد يساعد هذا الاتجاه على تحسين جودة القرارات وكشف بعض المخاطر قبل وقوعها، خصوصاً عندما تتصل القرارات بإتفاق مالي كبير أو بتغيير إجراءات تؤثر في حقوق عدد واسع من المستفيدين. ولا يعني توسيع المشاركة إلغاء المسؤولية الفردية عن القرار؛ إذ ينبغي تحديد الجهة التي تملك صلاحية اعتماده، وتوثيق الآراء الفنية التي استند إليها (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، 2023م).

يمثل حفظ المال أحد المقاصد الأساسية للشريعة الإسلامية، بينما تقدم أنظمة المحاسبة والتدقيق والشفافية وسائل عملية لحماية الأموال وتحسين إدارتها. فإعداد الموازنات وتوثيق النفقات والتدقيق في العقود ومراقبة المخزون وتقييم المشروعات، كلها وسائل يمكن أن تسهم في منع الاعتداء على الموارد وتقليل الهدر. ويكتسب هذا الجانب أهمية خاصة في الدول والمؤسسات التي تعاني من محدودية الموارد، لأن سوء إدارة الأموال قد يؤدي إلى تعطيل خدمات ضرورية يحتاج إليها المجتمع (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، 2023م).

ومن ثم، فإن الاستفادة من المعايير الحديثة للشفافية والمحاسبة لا تمثل خروجاً عن المبادئ الشرعية، بل يمكن أن تكون وسيلة مناسبة لتحقيق مقصد حفظ المال، بشرط مراعاة الأحكام المنظمة للملكية والحقوق والخصوصية. تؤكد الشريعة الإسلامية مسؤولية الإنسان عن أداء الواجبات التي كلف بها، بينما تسعى الإدارة بالأهداف إلى تحديد النتائج المطلوبة وتوزيع المسؤوليات وفق خطة واضحة. فالموظف لا يتحمل المسؤولية لمجرد شغل المنصب، وإنما يجب أن يؤدي الأعمال المرتبطة به وفق المعايير المقررة. كما ينبغي أن يكون تقييمه قائماً على واجبات معلومة ونتائج يمكن التحقق منها (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، 2023م).

وتساعد الإدارة بالأهداف على توضيح ما ينتظر من كل وحدة إدارية، وتحديد الموارد المخصصة لها، وقياس ما تحقق من نتائج، مما يسهم في تقليل الغموض وتحسين المساءلة. ومن ثم، فإن الجمع بين المسؤولية الأخلاقية ونظم تقييم الأداء يمكن أن يدعم بناء إدارة أكثر انضباطاً وكفاءة. يمكن بناء نموذج للإصلاح الإداري والاقتصادي يجمع بين المبادئ الشرعية والوسائل الإدارية الحديثة، من خلال ربط القيم والأحكام بالأهداف والإجراءات والمؤشرات التي تسمح بتقييم النتائج (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، 2023م).

ثم يجري تشخيص المخاطر الإدارية والمالية التي تواجه المؤسسة، مع تحديد المجالات الأكثر عرضة للمخالفات، مثل التوظيف والمشتريات والعقود وإدارة الإيرادات والممتلكات. كما ينبغي تحديد مؤشرات مناسبة لقياس التقدم، مثل مستوى الالتزام بالإجراءات، ومدة إنجاز الخدمات، ونسبة تنفيذ توصيات التدقيق، وجودة المشروعات، وعدد المخالفات المثبتة وطبيعة معالجتها. ولا يصح اعتبار انخفاض عدد المخالفات المسجلة دليلاً كافياً على انخفاض الفساد، فقد يكون ناتجاً عن ضعف الاكتشاف أو الإبلاغ (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، 2023م).

وتكتمل عملية الإصلاح بالمراجعة الدورية للنتائج وتعديل الإجراءات عند ظهور أوجه قصور جديدة، لأن مخاطر الفساد تتغير بتغير أساليب العمل والظروف الاقتصادية والتقنية. ومن خلال ما تقدم، يتبين أن التجارب الإدارية المعاصرة توفر وسائل متنوعة يمكن الاستفادة منها في تعزيز النزاهة الإدارية والشفافية الاقتصادية، ولا سيما في مجالات الرقابة والمساءلة وإدارة الجودة والمخاطر وتبسيط الإجراءات والإدارة المالية (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، 2023م).

نتائج الدراسة

توصلت الدراسة، من خلال تحليل النصوص الشرعية والمراجع الفقهية والاقتصادية والاتجاهات الإدارية المعاصرة، إلى النتائج الآتية:

1. شمول الأصول الشرعية للنزاهة الإدارية والاقتصادية: تبين أن الشريعة الإسلامية قررت مبادئ أساسية لتنظيم المسؤوليات وحماية الحقوق والأموال، وفي مقدمتها الأمانة والعدل والمسؤولية والوفاء بالالتزامات. وتشكل هذه المبادئ أساساً معيارياً يمكن الاستناد إليه في توجيه السلوك الإداري والاقتصادي.
2. ارتباط حماية المال بمنع الفساد: أظهرت الدراسة أن حفظ المال لا يقتصر على منع السرقة والاعتداء المباشر، بل يشمل كذلك حسن التصرف في الموارد، ومنع التبذير والإسراف، والوفاء بالحقوق المالية، والمحافظة على الأموال المنتجة. وهو ما يجعل مقصد حفظ المال وثيق الصلة بالإدارة الرشيدة للموارد العامة والخاصة.
3. تكامل الوقاية الأخلاقية والرقابة المؤسسية: توصلت الدراسة إلى أن التربية على الأمانة والصدق والمسؤولية تسهم في الوقاية الذاتية من المخالفات، لكنها لا تغني عن الرقابة والمحاسبة. كما أن الأنظمة المؤسسية، مهما بلغت درجة تطورها، تحتاج إلى عاملين ملتزمين بالواجبات المهنية والأخلاقية.
4. تعدد أسباب الفساد الإداري والاقتصادي: أظهر التحليل أن الفساد يرتبط بعوامل متداخلة، تشمل ضعف الالتزام الأخلاقي، وقصور الرقابة، وغموض الصلاحيات، وتعقيد الإجراءات، وانتشار المحسوبية، وضعف الشفافية، وتضارب المصالح. ولذلك لا تكفي معالجة عامل واحد للقضاء على جميع مظاهره.
5. أهمية الرقابة والمساءلة والشفافية: أظهر البحث أن وضوح المسؤوليات، وتوثيق القرارات، والفصل بين الصلاحيات المتعارضة، وإجراء التدقيق المالي والإداري، من الوسائل التي تساعد على تقليل فرص الفساد وتحسين القدرة على اكتشاف المخالفات ومعالجتها.
6. إمكان الاستفادة من الإدارة الحديثة في الإصلاح المؤسسي: تبين أن إدارة الجودة والتغيير والأزمات والأهداف والمخاطر، وإعادة هندسة العمليات الإدارية، يمكن أن تسهم في تطوير الأداء وتقليل مواطن الضعف التنظيمي، بشرط اختيار الوسائل المناسبة لطبيعة المؤسسة ومتابعة نتائج تطبيقها.
7. أهمية تبسيط الإجراءات والتحول الرقمي: أظهرت الدراسة أن تبسيط الإجراءات وتوسيع الخدمات الإلكترونية قد يساعدان على تقليل الاتصالات غير الضرورية، وتحسين توثيق المعاملات، وزيادة وضوح مراحل إنجازها. غير أن التحول الرقمي قد ينشئ مخاطر جديدة إذا لم تصاحبه ضوابط مناسبة لحماية البيانات والأنظمة.
8. ضرورة الشفافية في إدارة الموارد المالية العامة: تبين أن وضوح الموازنات، وتوثيق الإيرادات والنفقات، والرقابة على المشتريات والعقود، وتقييم المشروعات، تمثل وسائل مهمة لحماية المال العام من التلاعب والهدر وسوء الإدارة.

9. إمكان التكامل بين المبادئ الإسلامية والتجارب المعاصرة: أظهرت الدراسة أن المبادئ الشرعية المتعلقة بالأمانة والعدل والشورى والمسؤولية وحفظ المال يمكن أن تتكامل مع الوسائل الإدارية الحديثة في إطار مؤسسي منظم، شريطة عدم الخلط بين الأحكام الشرعية الثابتة والإجراءات الفنية المتغيرة.

مناقشة النتائج

تكشف نتائج الدراسة أن معالجة الفساد الإداري والاقتصادي تتطلب فهماً شاملاً لطبيعة هذه الظاهرة، لأن الفساد لا ينشأ عن ضعف الأخلاق الفردية وحده، كما لا يمكن تفسيره بمجرد القصور في القوانين والأنظمة. فقد تتوفر القواعد التنظيمية اللازمة، لكن ضعف تطبيقها يسمح باستمرار المخالفات. وقد يوجد أفراد يتمتعون بالنزاهة، إلا أن غياب الرقابة الواضحة يجعل المؤسسة عرضة للأخطاء والتصرفات غير المشروعة. ومن هنا تظهر أهمية الجمع بين الإصلاح الأخلاقي والإصلاح المؤسسي، وهو ما يتفق مع اهتمام معابرة بالمعالجة الشرعية والقانونية للفساد، ومع الاتجاهات المعاصرة التي تؤكد دور الرقابة وإدارة المخاطر والمساءلة في حماية النزاهة العامة (معابرة، 2011م؛ منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، 2023م).

وتبين النتائج كذلك أن مبدأ حفظ المال يمثل نقطة التقاء مهمة بين الأحكام الشرعية والإدارة المالية المعاصرة. فقد قررت الشريعة حرمة الاعتداء على الأموال ووجوب أداء الحقوق، بينما تقدم أنظمة المحاسبة والتدقيق وإدارة الموازنات والمشتريات وسائل عملية تساعد على تحقيق هذه المقاصد داخل المؤسسات. كما تشير النتائج إلى أن بعض وسائل الإدارة الحديثة، مثل إدارة الجودة وإعادة هندسة العمليات والتحول الرقمي، يمكن أن تساهم في تقليل فرص الفساد من خلال تحسين الإجراءات وتوضيح المسؤوليات. غير أن أثر هذه الوسائل ليس مضموناً في جميع الحالات؛ فقد يؤدي تطبيقها بصورة شكلية إلى زيادة الأعباء الإدارية دون معالجة الأسباب الحقيقية للمخالفات.

وتوضح النتائج أيضاً أن المعالجة الشرعية للفساد المالي لا تستلزم اعتبار جميع صور الفساد المعاصر متماثلة في أحكامها الفقهية. فالسرقة والاختلاس وخيانة الأمانة والغش والرشوة تختلف من حيث التعريف والأركان والآثار، وإن اشتركت في وجود اعتداء على الحقوق أو إخلال بالالتزامات المشروعة. ويقضي البحث العلمي مراعاة هذه الفروق عند بيان الأحكام وتطبيقها على الوقائع الجديدة. وتبقى نتائج البحث في حدود المنهج التحليلي الذي اعتمد عليه؛ فهي تبين الأسس النظرية ومجالات التكامل والوسائل الممكنة، لكنها لا تقدم دليلاً ميدانياً على مقدار انخفاض الفساد نتيجة تطبيق وسيلة محددة. ويتطلب قياس هذا الأثر إجراء دراسات تطبيقية تعتمد على مؤشرات موثوقة وبيانات مأخوذة من المؤسسات المعنية.

الخاتمة

تناولت هذه الدراسة الأصول الشرعية والآليات المعاصرة للوقاية من الفساد الإداري والاقتصادي، من خلال تحليل المبادئ الإسلامية المتعلقة بالأمانة والعدل والمسؤولية وحفظ المال، وبيان الأحكام التي تمنع الاعتداء على الحقوق والأموال، ومناقشة الوسائل الإدارية والمالية التي يمكن الاستفادة منها في الإصلاح المؤسسي. وقد تبين أن الشريعة الإسلامية اهتمت بحماية الأموال وتنظيم العلاقات الاقتصادية والإدارية، وقررت مبادئ تهدف إلى منع الظلم واستغلال السلطة والإضرار بالمصالح العامة. كما أن هذه المبادئ لا تقتصر على توجيه السلوك الفردي، بل يمكن الاستناد إليها في بناء أنظمة مؤسسية تقوم على وضوح المسؤوليات وعدالة الإجراءات والمحاسبة على التصرفات.

وأظهرت الدراسة أن الرقابة الإدارية والمالية، وإدارة المخاطر، والشفافية، وتطوير الخدمات، وتبسيط الإجراءات، وحسن إدارة المشتريات والموارد العامة، من الوسائل المعاصرة التي يمكن أن تساعد على الوقاية من الفساد. غير أن فاعليتها تتطلب تطبيقاً جاداً ومراجعة مستمرة، مع مراعاة حقوق الأفراد والمؤسسات. وعليه، فإن التكامل بين المبادئ الشرعية

والخبرات الإدارية المعاصرة يمثل اتجاهًا مناسبًا لتطوير المؤسسات وحماية الأموال والحقوق، شريطة التمييز بين الغايات الشرعية والوسائل التنظيمية، واختيار الإجراءات التي تحقق المصالح المشروعة وتتناسب مع الظروف والإمكانات.

التوصيات

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، توصي بما يأتي:

1. تعزيز القيم الشرعية في المؤسسات: الاهتمام بترسيخ مبادئ الأمانة والعدل والصدق والمسؤولية وحفظ المال ضمن برامج التعليم والتدريب المهني، وربطها بالممارسات الوظيفية والإدارية.
2. تطوير أنظمة الرقابة الداخلية: وضع إجراءات واضحة للمراجعة والتدقيق، والفصل بين الصلاحيات المتعارضة، وتحديد مسؤوليات الموظفين، مع إجراء تقييم دوري لفاعلية الضوابط الرقابية.
3. تعزيز استقلال الجهات الرقابية: تمكين المؤسسات المختصة بالتفتيش والمحاسبة من أداء أعمالها بصورة مهنية وعادلة، وتوفير الضمانات اللازمة لحمايتها من التدخل غير المشروع.
4. تبسيط الإجراءات الإدارية: مراجعة المعاملات والخدمات التي تتسم بالتعقيد غير الضروري، وإلغاء المراحل المتكررة أو دمجها عند الإمكان، وتحديد مدد واضحة لإنجاز الخدمات.
5. توسيع استخدام التقنيات الحديثة: تطوير الخدمات الإلكترونية وأنظمة السجلات والمحاسبة والمشتريات، مع توفير ضوابط لحماية البيانات ومراقبة صلاحيات المستخدمين وسلامة العمليات الرقمية.
6. تعزيز الشفافية المالية: إتاحة المعلومات المالية المناسبة عن الموازنات والإيرادات والنفقات والمشروعات العامة، وإعداد تقارير دورية تساعد على متابعة استخدام الموارد وتقييم النتائج.
7. إصلاح أنظمة المشتريات والعقود: تعزيز المنافسة العادلة، ووضع مواصفات موضوعية، وتوثيق قرارات التعاقد، والتحقق من جودة التنفيذ، ومنع تضارب المصالح في جميع مراحل الشراء.
8. اعتماد إدارة مخاطر الفساد: تحديد المجالات الأكثر تعرضًا للمخالفات داخل كل مؤسسة، ووضع إجراءات وقائية تتناسب مع طبيعة المخاطر ومستوى تأثيرها، وتحديث هذه الإجراءات بصورة دورية.
9. تحسين إدارة الأموال العامة والخاصة: الاهتمام بالتخطيط المالي ودراسة الجدوى وصيانة الممتلكات وإدارة المخزون، ومنع الإنفاق الذي لا يحقق مصالح واضحة أو يتعارض مع الأغراض المعتمدة.
10. الاستفادة من الخبرات الإدارية المعاصرة: توظيف أساليب إدارة الجودة والتغيير والأزمات والأهداف وإعادة هندسة العمليات، بعد تقييم مدى ملاءمتها للمؤسسات والتأكد من توافق تطبيقاتها مع الضوابط الشرعية.
11. توسيع الدراسات التطبيقية: تشجيع الباحثين على إجراء دراسات ميدانية حول أثر الرقابة والشفافية والتحول الرقمي والتدريب الأخلاقي في الحد من الفساد، مع الاعتماد على بيانات ومؤشرات قابلة للتحقق.
12. إعداد برامج مؤسسية متكاملة للإصلاح: وضع خطط تجمع بين الإصلاح الأخلاقي والتشريعي والإداري والمالي، وتحدد المسؤوليات والموارد والمراحل التنفيذية ومؤشرات التقييم، بما يساعد على تحقيق نتائج مستمرة في مكافحة الفساد.

المصادر والمراجع

القرآن الكريم.

The Holy Quran.

أبو داود، سليمان بن الأشعث السجستاني. (د.ت). سنن أبي داود (تحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد). المكتبة العصرية، صيدا-بيروت.

Abu Dawud, Sulayman ibn al-Ash'ath al-Sijistani. (n.d.). Sunan Abi Dawud (M. M. D. Abd al-Hamid, Ed.). Al-Maktabah al-Asriyyah, Sidon-Beirut.

البخاري، محمد بن إسماعيل. (1422هـ). الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله صلى الله عليه وسلم وسننه وأيامه (تحقيق محمد زهير بن ناصر الناصر، ط 1). دار طوق النجاة.

Al-Bukhari, Muhammad ibn Isma'il. (1422 AH). The authentic concise collection of the affairs, traditions and days of the Messenger of Allah (M. Z. ibn N. al-Nasir, Ed., 1st ed.). Dar Tawq al-Najah.

الترمذي، محمد بن عيسى. (1408هـ/1988م). سنن الترمذي. مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض.

Al-Tirmidhi, Muhammad ibn 'Isa. (1408 AH/1988). Sunan al-Tirmidhi. Arab Bureau of Education for the Gulf States, Riyadh.

الحاكم النيسابوري، محمد بن عبد الله. (2002م). المستدرک على الصحيحين (تحقيق مصطفى عبد القادر عطا، ط 2). دار الكتب العلمية، بيروت.

Al-Hakim al-Naysaburi, Muhammad ibn Abd Allah. (2002). Al-Mustadrak on the two Sahih collections (M. A. Q. Ata, Ed., 2nd ed.). Dar al-Kutub al-Ilmiyyah, Beirut.

ابن حنبل، أحمد بن محمد. (1411هـ/1991م). مسند الإمام أحمد بن حنبل. دار الفكر، دمشق.

Ibn Hanbal, Ahmad ibn Muhammad. (1411 AH/1991). Musnad of Imam Ahmad ibn Hanbal. Dar al-Fikr, Damascus.

ابن ماجه، محمد بن يزيد القزويني. (د.ت). سنن ابن ماجه (تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي). دار إحياء الكتب العربية، القاهرة.

Ibn Majah, Muhammad ibn Yazid al-Qazwini. (n.d.). Sunan Ibn Majah (M. F. Abd al-Baqi, Ed.). Dar Ihya al-Kutub al-Arabiyyah, Cairo.

مسلم، مسلم بن الحجاج النيسابوري. (1437هـ/2016م). صحيح مسلم (ط 2). دار الرسالة ناشرون، بيروت.

Muslim, Muslim ibn al-Hajjaj al-Naysaburi. (1437 AH/2016). Sahih Muslim (2nd ed.). Dar al-Risalah Nashirun, Beirut.

البغا، مصطفى ديب. (1409هـ/1989م). بحوث في نظام الإسلام (ط 3). مطبعة جامعة دمشق، دمشق.

Al-Bugha, Mustafa Dib. (1409 AH/1989). Studies in the Islamic system (3rd ed.). Damascus University Press, Damascus.

الجمال، محمد عبد المنعم. (1986م). موسوعة الاقتصاد الإسلامي (ط 1). دار الكتاب اللبناني، بيروت.

Al-Jammal, Muhammad Abd al-Mun'im. (1986). Encyclopedia of Islamic economics (1st ed.). Dar al-Kitab al-Lubnani, Beirut.

الخان، علي بن محمد. (1328هـ). لباب التأويل في معاني التنزيل. دار الكتب العربية الكبرى، القاهرة.

Al-Khazin, Ali ibn Muhammad. (1328 AH). The essence of interpretation of the meanings of revelation. Dar al-Kutub al-Arabiyyah al-Kubra, Cairo.

الخطيب، عبد الكريم. (1395هـ/1975م). السياسة المالية في الإسلام. دار المعرفة، بيروت.

Al-Khatib, Abd al-Karim. (1395 AH/1975). Fiscal policy in Islam. Dar al-Ma'rifah, Beirut.

زيدان، رغداء محمد أديب. (2000م). الربا وبدائله في الإسلام. الرحيبة.

Zaydan, Raghda Muhammad Adib. (2000). Usury and its alternatives in Islam. Al-Ruhaybah.

الصدر، محمد باقر. (د.ت.). اقتصادنا (ط 14). دار التعارف للمطبوعات، بيروت.

Al-Sadr, Muhammad Baqir. (n.d.). Our economics (14th ed.). Dar al-Ta'aruf lil-Matbu'at, Beirut.

الصلابي، علي محمد. (2008م). فقه النصر والتمكين في القرآن الكريم. دار المعرفة، بيروت.

Al-Sallabi, Ali Muhammad. (2008). The jurisprudence of victory and empowerment in the Holy Quran. Dar al-Ma'rifah, Beirut.

طنطاوي، محمد سيد. (1997م). معاملات البنوك وأحكامها الشرعية. دار نهضة مصر للطباعة والنشر، القاهرة.

Tantawi, Muhammad Sayyid. (1997). Banking transactions and their Sharia rulings. Dar Nahdat Misr for Printing and Publishing, Cairo.

عتر، نور الدين. (1980م). المعاملات المصرفية والربوية وعلاجها في الإسلام (ط 4). مؤسسة الرسالة، بيروت.

Itr, Nur al-Din. (1980). Banking and usurious transactions and their treatment in Islam (4th ed.). Al-Risalah Foundation, Beirut.

القرضاوي، يوسف. (1414هـ/1993م). الخصائص العامة للإسلام (ط 8). مؤسسة الرسالة.

Al-Qaradawi, Yusuf. (1414 AH/1993). The general characteristics of Islam (8th ed.). Al-Risalah Foundation.

المودودي، أبو الأعلى. (د.ت.). النظام الاقتصادي في الإسلام. لجنة مسجد جامعة دمشق، قسم النشر، دمشق.

Al-Mawdudi, Abu al-A'la. (n.d.). The economic system in Islam. Damascus University Mosque Committee, Publishing Department, Damascus.

أوستري، جاك. (د.ت.). الإسلام والتنمية الاقتصادية (ترجمة نبيل الطويل). دار الفكر، دمشق.

Austry, Jacques. (n.d.). Islam and economic development (N. al-Tawil, Trans.). Dar al-Fikr, Damascus.

الحמיד، برزان ميسر حامد، والغنطوسي، عبد الرحمن إبراهيم حمد. (د.ت.). المنهج الإسلامي وأثره في معالجة الفساد الإداري والاقتصادي في المجتمع. بيانات النشر غير مثبتة في النسخة المتاحة.

Al-Hamid, Barzan Muyassar Hamid, & al-Ghantusi, Abd al-Rahman Ibrahim Hamad. (n.d.). The Islamic approach and its impact on addressing administrative and economic corruption in society. Publication details are not established in the available manuscript.

الراشد، محمد أحمد. (2008م). صناعة الحياة (ط 1). دار الفكر، دمشق.

Al-Rashid, Muhammad Ahmad. (2008). The making of life (1st ed.). Dar al-Fikr, Damascus.

معابرة، محمود محمد. (2011م). الفساد الإداري وعلاجه في الشريعة الإسلامية: دراسة مقارنة بالقانون الإداري (ط 1). دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.

Ma'abirah, Mahmud Muhammad. (2011). Administrative corruption and its treatment in Islamic Sharia: A comparative study with administrative law (1st ed.). Dar al-Thaqafah for Publishing and Distribution, Amman.

محمد، الزهراء علي عباس. (2012م). الحفاظ على المال في التشريع الإسلامي. شبكة الألوكة.

Muhammad, al-Zahra Ali Abbas. (2012). Preservation of wealth in Islamic legislation. Alukah Network.

نعناعه، رمزي. (1977م). تنظيم الإسلام للمجتمع: نظام الأسرة والعقوبات. دار القلم للنشر والتوزيع، الكويت.

Na'na'ah, Ramzi. (1977). Islam's organization of society: The family system and punishments. Dar al-Qalam for Publishing and Distribution, Kuwait.

ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم. (1418هـ). السياسة الشرعية في إصلاح الراعي والرعية (ط 1). وزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف والدعوة والإرشاد، المملكة العربية السعودية.

Ibn Taymiyyah, Ahmad ibn Abd al-Halim. (1418 AH). Governance according to Sharia in reforming rulers and subjects (1st ed.). Ministry of Islamic Affairs, Endowments, Dawah and Guidance, Saudi Arabia.

الماوردي، علي بن محمد بن حبيب. (د.ت). الأحكام السلطانية. دار الحديث، القاهرة.

Al-Mawardi, Ali ibn Muhammad ibn Habib. (n.d.). The ordinances of government. Dar al-Hadith, Cairo.

منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية. (2023م). دليل النزاهة في القطاع العام. منشورات المنظمة، باريس.
<https://doi.org/10.1787/69d23cc4-ar>

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2023). OECD public integrity handbook (Arabic edition). OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/69d23cc4-ar>

صندوق النقد الدولي. (د.ت). كيف يشجع الصندوق زيادة شفافية المالية العامة؟ صحيفة وقائع، النسخة العربية.
<https://www.imf.org/ar/About/Factsheets/Sheets/2023/how-does-the-imf-encourage-greater-fiscal-transparency>

International Monetary Fund. (n.d.). How does the IMF encourage greater fiscal transparency? Factsheet, Arabic edition.
<https://www.imf.org/ar/About/Factsheets/Sheets/2023/how-does-the-imf-encourage-greater-fiscal-transparency>

Hammer, M., & Champy, J. (1993). Reengineering the corporation: A manifesto for business revolution. HarperBusiness.

International Monetary Fund. (2019). Fiscal transparency code. International Monetary Fund.
Organisation for Economic Co-operation and Development. (2015). Recommendation of the Council on Public Procurement. OECD.

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2020). OECD public integrity handbook. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/ac8ed8e8-en>.

World Bank. (2020). Enhancing government effectiveness and transparency: The fight against corruption. World Bank.

عنوان البحث

**الازدهار الوظيفي لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في مديرية تربية وتعليم
ببرزيت من وجهة نظر المعلمين**

غادة كمال خليل مخامرة¹

¹ ببرزيت، فلسطين.

البريد الإلكتروني: ghadakamalk95@gmail.com

HNSJ, 2026, 7(11); <https://doi.org/10.53796/hnsj711/35>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/711/35>

تاريخ النشر: 2026/11/01م

تاريخ القبول: 2026/10/17م

تاريخ الاستقبال: 2026/10/10م

المستخلص

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى مستوى الازدهار الوظيفي لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في مديرية تربية وتعليم ببرزيت من وجهة نظر المعلمين، والكشف عن الفروق في تقديراتهم تبعاً للنوع الاجتماعي والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخدمة. واعتمدت المنهج الوصفي التحليلي بمدخل كمي، وطُبقت على عينة عشوائية بلغت 144 معلماً ومعلمة خلال العام الدراسي 2026-2027. وُجُمعت البيانات باستخدام استبانة مكونة من 18 فقرة موزعة بالتساوي على مجالي الحيوية والتعلم والنمو المهني، وبلغ معامل ألفا كرونباخ للأداة ككل 0.951. واستُخدمت الإحصاءات الوصفية واختبار "ت" لعينتين مستقلتين وتحليل التباين الأحادي. أظهرت النتائج أن مستوى الحيوية جاء مرتفعاً بمتوسط حسابي 3.49 وانحراف معياري 0.57، وكذلك التعلم والنمو المهني بمتوسط 3.46 وانحراف معياري 0.61. وبرز الحماس عند مباشرة المهام وتزويد المعلمين بالمستجدات، مقابل انخفاض نسبي في تقدير الطاقة اللازمة للمتابعة وتوظيف التكنولوجيا في الإدارة. كما ظهرت فروق دالة إحصائية في المجالين والدرجة الكلية تبعاً للمؤهل العلمي، لصالح حملة الماجستير فأعلى، دون فروق دالة تبعاً للنوع الاجتماعي أو سنوات الخدمة. وتشير النتائج إلى توافر مظاهر إيجابية للازدهار الوظيفي، مع حاجة إلى دعم استدامة الطاقة المهنية وتحويل التعلم إلى ممارسات تطويرية ملموسة. وأوصت الدراسة بمراجعة توزيع المسؤوليات، وتنفيذ تدريب تطبيقي على الإدارة الرقمية، واعتماد تقييم تطوري يجمع تقديرات المعلمين والمديرين.

الكلمات المفتاحية: الازدهار الوظيفي؛ الحيوية؛ التعلم؛ ببرزيت.

RESEARCH TITLE

Thriving at Work among Public Secondary School Principals in the Birzeit Directorate of Education from Teachers' Perspectives

Ghada Kamal Khalil Makhamreh¹

¹ Birzeit, Palestine.

Email: ghadakamalk95@gmail.com

HNSJ, 2026, 7(11); <https://doi.org/10.53796/hnsj711/35>

Arabic Scientific Research Identifier: <https://arsri.org/10000/711/35>

Received at 10/10/2026

Accepted at 17/10/2026

Published at 01/11/2026

Abstract

This study examined teachers' perceptions of thriving at work among public secondary school principals in the Birzeit Directorate of Education and investigated differences in these perceptions by teachers' gender, academic qualification, and years of service. A quantitative descriptive-analytical approach was adopted. A questionnaire was administered to a random sample of 144 teachers during the 2026–2027 academic year. It comprised 18 items equally distributed across two dimensions: "vitality" and "learning and professional growth," with an overall Cronbach's alpha of 0.951. Data were analyzed using descriptive statistics, independent-samples t-tests, and one-way analysis of variance. The findings indicated high levels of vitality ($M = 3.49$, $SD = 0.57$) and learning and professional growth ($M = 3.46$, $SD = 0.61$). Enthusiasm when undertaking daily tasks and sharing updates with teachers received higher ratings, whereas energy for sustained follow-up and technology-based administrative practices received relatively lower ratings. Statistically significant differences emerged across both dimensions and the overall score by academic qualification, with teachers holding a master's degree or higher reporting more favorable perceptions. No statistically significant differences were found by gender or years of service. The findings suggest positive manifestations of principals' thriving, alongside a need to sustain professional energy and translate learning into tangible improvements in practice. The study recommends reviewing the distribution of responsibilities, providing practical training in digital school administration, and adopting developmental evaluation incorporating teachers' and principals' assessments.

Keywords: Workplace thriving; vitality; learning; Birzeit.

المقدمة

يتطلب تطوير المؤسسات التعليمية فهماً للظروف المهنية التي تمكّن القيادات المدرسية من مواصلة التعلّم والمحافظة على حيويتها أثناء أداء مسؤولياتها. فاتساع أدوار مدير المدرسة يجعل تنمية قدراته عملية مستمرة تتصل بممارسته اليومية، وبما يتوافر له من موارد وفرص للتطور. وقد أكدت الخميس (2020) أن التنمية المهنية للمديرين تستلزم تخطيطاً يستجيب لاحتياجاتهم، وتوفير متطلبات بشرية ومادية وتنظيمية تدعم نموهم. ويتيح هذا المنظور توسيع الاهتمام بالقيادة المدرسية ليشمل الخبرة المهنية للمدير، وما تنطوي عليه من طاقة واستعداد للتعلّم وتطوير الممارسة.

وفي هذا الإطار، يقدم مفهوم "الازدهار الوظيفي" (Thriving at Work) مدخلاً لتحليل اجتماع الحيوية والتعلّم في خبرة العمل؛ إذ تعبّر الحيوية عن الشعور بالطاقة والحماس، بينما يشير التعلّم إلى اكتساب المعرفة والمهارات والإحساس بالتقدم المهني. وقد تناول ناصر والمبرق (2024) الازدهار وفق هذين البعدين، بما يتسق مع دراسة شودري وتشاجر في البيئة المدرسية. وتكمن أهمية المفهوم في الجمع بين الجانب الوجداني المتمثل في الحيوية، والجانب النمائي المتمثل في التعلّم؛ الأمر الذي يتيح فهم قدرة الفرد على الانخراط في عمله مع تجديد إمكاناته المهنية بصورة متزامنة (Chaudhry & Chhajer, 2023).

وتدعم الأدلة العربية النظر إلى الازدهار بوصفه خبرة تتشكل داخل العلاقات التنظيمية؛ فقد أظهرت دراسة داوود (2022) ارتباطه بالدعم في مكان العمل والقيادة التحويلية والكياسة العلائقية، فيما توصل العتيبي (2021) إلى علاقات إيجابية بين القيادة الأصيلة والازدهار والإبداع، وإلى دور وسيط جزئي للازدهار في العلاقة بين القيادة الأصيلة والإبداع. وتشير هذه النتائج، ضمن سياقاتها التنظيمية، إلى أهمية دراسة التفاعل بين الممارسات القيادية والخبرة المهنية للعاملين. كما تفتح مجالاً لتناول المدير نفسه بوصفه فرداً تتأثر حيويته وفرص تعلّمه بظروف العمل، إلى جانب دوره في قيادة الآخرين.

وعلى مستوى القيادة المدرسية، تناول Kutsyuruba et al. (2024) خبرات مديرين متميزين في كندا، موجّهين الاهتمام إلى الظروف والممارسات المرتبطة بازدهارهم ورفاههم المهني، ضمن مفهوم أوسع للازدهار (Flourishing). وتكشف المقارنة بين هذه الدراسة والأبحاث العربية المشار إليها اختلافاً في الفئات المستهدفة والسياقات والأطر المفاهيمية؛ فقد تناولت الأبحاث العربية الازدهار لدى العاملين في قطاعات تنظيمية مختلفة، بينما انطلقت الدراسة الكندية من خبرات مديرين حاصلين على تقدير مهني. ومن هنا، تتحدد المساحة التي يستهدفها البحث الحالي في دراسة مظاهر الحيوية والتعلّم لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية، كما يدركها المعلمون في سياق محلي محدد، بما يضيف منظوراً ميدانياً إلى الأدلة المتاحة.

مشكلة البحث وأسئلته

تتبع مشكلة الدراسة من الحاجة إلى فهم الازدهار الوظيفي لدى مدير المدرسة بوصفه خبرة مهنية تجمع بين الحيوية والتعلّم، وتتجلى في ممارساته اليومية. وتكشف قراءة الأدلة العربية المتناولة عن اختلاف في الفئات والسياقات التي دُرِس فيها المفهوم؛ فقد بحث العتيبي (2021) علاقته بالقيادة الأصيلة والإبداع لدى العاملين في شركات الاتصالات، بينما تناوله ناصر والمبرق (2024) لدى الموظفين. وتوفر هذه الدراسات أساساً لفهم الازدهار وأبعاده وعلاقاته التنظيمية، مع بقاء تطبيق نتائجها على القيادات المدرسية بحاجة إلى تحقق ميداني يراعي خصوصية دور المدير وبيئة عمله.

وفي المجال المدرسي، تناول Kutsyuruba et al. (2024) ازدهار مديرين حاصلين على تقدير مهني في كندا، ضمن إطار مفاهيمي أوسع يشمل جوانب متعددة للرفاه والنمو. وتبرز المقارنة بين هذه الدراسة والأدلة العربية المشار إليها

مساحة بحثية تتصل باختلاف الفئة المستهدفة، وحدود المفهوم، ومصدر التقدير؛ وهو ما يبرر دراسة الحيوية والتعلم والنمو المهني لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية من خلال المظاهر التي يدركها المعلمون أثناء تفاعلهم المهني معهم. وعليه، تتمثل مشكلة الدراسة في الحاجة إلى تحديد مستوى الازدهار الوظيفي لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في مديرية تربية وتعليم بيرزيت من وجهة نظر المعلمين، والكشف عن الفروق في تقديراتهم تبعاً لخصائصهم الواردة في الاستبانة. وتتحدد المعالجة الميدانية في بُعدي الحيوية والتعلم والنمو المهني، بما يتيح تقديم معرفة مرتبطة بالسياق المحلي يمكن الاستفادة منها في توجيه دعم القيادات المدرسية وتطويرها، دون افتراض مسبق بارتفاع مستوى الازدهار أو انخفاضه.

تسعى الدراسة إلى الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: "ما مستوى الازدهار الوظيفي لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في مديرية تربية وتعليم بيرزيت من وجهة نظر المعلمين؟"، ويتفرع عنه الأسئلة الآتية:

- 1- ما مستوى الحيوية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في مديرية تربية وتعليم بيرزيت من وجهة نظر المعلمين؟
- 2- ما مستوى التعلم والنمو المهني لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في مديرية تربية وتعليم بيرزيت من وجهة نظر المعلمين؟
- 3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات تقديرات المعلمين لمستوى الازدهار الوظيفي لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في مديرية تربية وتعليم بيرزيت، في الدرجة الكلية وبعدي الحيوية والتعلم والنمو المهني، تبعاً لمتغيرات المعلمين: النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخدمة؟

حدود البحث

يتحدد نطاق البحث بالحدود الآتية:

الحدود الموضوعية: يقتصر البحث على دراسة مستوى الازدهار الوظيفي لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية، من خلال بُعدي الحيوية والتعلم والنمو المهني كما يدركهما المعلمون، وفحص الفروق في تقديراتهم تبعاً للنوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخدمة.

الحدود البشرية: يشمل البحث المعلمين والمعلمات العاملين في المدارس الثانوية الحكومية التابعة لمديرية تربية وتعليم بيرزيت، بوصفهم مصدر البيانات المتعلقة بمظاهر الازدهار الوظيفي لدى مديري مدارسهم.

الحدود المكانية: اقتصر التطبيق الميداني على المدارس الثانوية الحكومية التابعة لمديرية تربية وتعليم بيرزيت في فلسطين.

الحدود الزمنية: تتحدد بالعام الدراسي 2026-2027، الذي طُبِّقَ خلاله الاستبانة وُجِّمَت البيانات الميدانية.

أهداف البحث

يهدف البحث إلى تقدير مستوى الازدهار الوظيفي لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في مديرية تربية وتعليم بيرزيت من وجهة نظر المعلمين، من خلال تحقيق الأهداف المحددة الآتية:

- 1- تقدير مستوى الحيوية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية، كما يدركه المعلمون من خلال مظاهر الطاقة والحماس واليقظة المهنية، والقدرة على المحافظة على النشاط واستعادته عند التعامل مع متطلبات العمل وضغوطه.

- 2- تحديد مستوى التعلّم والنمو المهني لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية، كما يظهر في تقديرات المعلمين لانفتاح المديرين على الخبرات الجديدة، وتحديث ممارساتهم القيادية، واستثمار التفاعل المهني والتغذية الراجعة في تطوير أدائهم.
- 3- اختبار الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات تقديرات المعلمين لمستوى الازدهار الوظيفي لدى المديرين، على مستوى الدرجة الكلية وبعدي الحيوية والتعلّم والنمو المهني، باختلاف النوع الاجتماعي للمعلمين، ومؤهلهم العلمي، وعدد سنوات خدمتهم.

المنهجية

منهج الدراسة وتصميمها

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي بمدخل كمي، من خلال المسح بالاستبانة؛ لملاءمته وصف مستوى الازدهار الوظيفي لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في مديرية تربية وتعليم بيرزيت، وتحليل الفروق بين تقديرات المعلمين تبعاً لمتغيرات النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخدمة. واتخذت الدراسة تصميماً مقطوعياً، إذ جُمعت البيانات خلال فترة التطبيق الميداني في العام الدراسي 2026-2027.

تمثل الجانب الوصفي في تحديد مستوى الازدهار الوظيفي في الدرجة الكلية ومجالي الحيوية والتعلّم والنمو المهني، من خلال المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية. وتمثل الجانب التحليلي في اختبار الفروق بين متوسطات تقديرات فئات المعلمين باستخدام الاختبارات الإحصائية الملائمة لعدد المجموعات المقارنة.

وتحدد نطاق الدراسة في وصف التقديرات وتحليل الفروق بينها، دون تدخل تجريبي في البيئة المدرسية أو معالجة متغيراتها. وبناءً عليه، تُفسر الفروق بوصفها اختلافات في تقديرات المعلمين ترتبط بمتغيراتهم التصنيفية، ولا تُعد دليلاً على وجود علاقة سببية بين هذه المتغيرات وازدهار المديرين.

مجتمع الدراسة

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات العاملين في المدارس الثانوية الحكومية التابعة لمديرية تربية وتعليم بيرزيت خلال العام الدراسي 2026-2027. وبلغ عدد أفراد المجتمع 1600 معلم.

مثّل المعلم أو المعلمة وحدة جمع البيانات والتحليل الإحصائي، في حين تمثّل موضوع التقدير في مظاهر الازدهار الوظيفي لدى مدير المدرسة. واستند اختيار المعلمين مصدرًا للبيانات إلى اتصالهم المهني بالمدير، وما يتيح ذلك من ملاحظة حماسه ونشاطه واستجابته للتحديات، وانفتاحه على التعلّم والتطوير المهني.

عينة الدراسة وخصائصها

اختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية، وبلغ عدد الاستبانات المستردة الصالحة للتحليل 144 استبانة، مثّلت استجابات 144 معلماً ومعلمة.

ويرتبط تقدير كفاية العينة بأهداف التحليل، ودقة التقديرات المطلوبة، وأحجام الفئات التي تُجرى المقارنة بينها؛ لذلك لا يكفي العدد الإجمالي وحده للحكم على تمثيل العينة أو قدرتها على الكشف عن الفروق. ويقضي تبرير حجمها بيان الأساس الذي استند إليه تحديد العدد المستهدف فعلياً (Lakens, 2022).

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

المتغيرات التصنيفية (ن=144)	العدد	%
النوع الاجتماعي	77	53.5
ذكر	67	46.5
أنثى	131	91.0
المؤهل العلمي	13	9.0
بكالوريوس	14	9.7
ماجستير فأعلى	91	63.2
عدد سنوات الخدمة	39	27.1
أقل من 5 سنوات		
من 5 إلى أقل من 10 سنوات		
10 سنوات فأكثر		

أداة الدراسة

استُخدمت الاستبانة أداةً لجمع البيانات، وطُورت بالاستناد إلى الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بالازدهار الوظيفي. وتضمنت بيانات المعلمين التصنيفية، و18 فقرة لقياس مظاهر الازدهار الوظيفي لدى المديرين، موزعة بالتساوي على مجالين.

1- البيانات التصنيفية: اشتملت على النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخدمة. واستُخدمت هذه البيانات لوصف أفراد العينة وتصنيفهم إلى مجموعات لأغراض اختبار الفروق. وتتعلق هذه المتغيرات بالمعلمين المستجيبين، وليس بمديري المدارس موضوع التقدير.

2- فقرات الازدهار الوظيفي: توزعت الفقرات على المجالين الآتين:

3- الحيوية: شمل تسع فقرات تناولت الحماس والطاقة والنشاط واليقظة المهنية، والتعامل الإيجابي مع ضغوط العمل، والقدرة على استعادة النشاط، وإظهار الحيوية في التفاعل مع المعلمين والطلبة.

4- التعلم والنمو المهني: شمل تسع فقرات تناولت الانفتاح على اكتساب المهارات، وتبني الأساليب الإدارية الحديثة، وتوظيف التكنولوجيا، وتبادل المعرفة، والاستفادة من الخبرات والتحديات والتغذية الراجعة في تطوير الممارسة المهنية.

وقد صيغت الفقرات في اتجاه موجب؛ بحيث تعبر الدرجة الأعلى عن تقدير أعلى للمظهر الذي تقيسه الفقرة. وتتضمن بعض فقرات المجال الثاني ممارسات المدير في دعم تعلم المعلمين إلى جانب تعلمه الشخصي؛ ولذلك يُفسر هذا المجال في حدود المؤشرات المهنية التي تتضمنها الأداة.

صدق أداة الدراسة

استند التحقق من ملاءمة الأداة إلى تحكيم فقراتها وفحص علاقاتها الداخلية. ويتطلب تفسير هذه الأدلة التمييز بين ملاءمة المحتوى، واتساق الدرجات، والتحقق من البناء النظري؛ إذ تتحدد قوة الاستدلال بمدى اتساق تعريف المفهوم مع مؤشرات قياسه ووضوح الإجراءات التي استُخدمت للتحقق منه (Flake & Fried, 2020).

تحكيم الأداة

عُرِضت الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في التربية والإحصاء، وأُخذت ملاحظاتهم في الحذف والتعديل، وصولاً إلى صورتها النهائية المكونة من 18 فقرة.

صدق الاتساق الداخلي

تم حساب الاتساق الداخلي من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات الإستبانة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه الفقرة، كما في جدول (2).

جدول (2): نتائج الاتساق الداخلي

م	المجال	معامل بيرسون للارتباط	القيمة الاحتمالية (sig)
الحيوية			
1	يبدى مدير المدرسة حماساً ملحوظاً عند مباشرة المهام اليومية.	.735*	0.000
2	يتمتع مدير المدرسة بالطاقة اللازمة لمتابعة القضايا التربوية والتعليمية في المدرسة.	.733*	0.000
3	يظهر مدير المدرسة روحاً إيجابياً ونشاطاً في التعامل مع التحديات التي تواجه المعلمين.	.805*	0.000
4	يبث المدير في نفوس الكادر التعليمي روح الحيوية والدافعية نحو العمل.	.756*	0.000
5	يتفاعل المدير مع قضايا المعلمين والطلاب بيقظة وسرعة استجابة عالية.	.721*	0.000
6	يواجه مدير المدرسة ضغوط العمل الإداري بروح معنوية عالية وإيجابية واضحة.	.717*	0.000
7	يسعى المدير في الحفاظ على اليقظة والتركيز طوال ساعات الدوام الرسمي.	.779*	0.000
8	يظهر المدير كقدوة في الحيوية والالتزام، مما يحفز المعلمين على بذل مجهود إضافي.	.746*	0.000
9	يمتلك المدير قدرة عالية على استعادة نشاطه بعد المواقف الضاغطة.	.739*	0.000
التعلم والنمو المهني			
10	يحرص المدير على تزويد المعلمين بأخر المستجدات الصادرة من المديرية.	.795*	0.000
11	يتبنى المدير أساليب إدارية حديثة تعتمد على التكنولوجيا.	.767*	0.000
12	يظهر المدير تفتحاً كبيراً لتعلم مهارات جديدة من خلال التفاعل مع الكادر التعليمي.	.773*	0.000
13	يسعى المدير لتطبيق تجارب تربوية عالمية أو محلية ناجحة داخل أسوار المدرسة.	.770*	0.000
14	يمتلك المدير رؤية واضحة حول كيفية تطوير المهارات الفنية والتربوية للمعلمين.	.767*	0.000
15	يستثمر المدير التحديات التي تواجه المدرسة كفرص للتعلم الجماعي وتطوير الأداء.	.769*	0.000
16	يخصص المدير جزءاً من الاجتماعات الدورية لمناقشة أفكار تربوية ومعرفية جديدة.	.749*	0.000
17	يلحظ المعلمون تطوراً مستمراً في كفاءة المدير وقدرته على معالجة القضايا التربوية.	.755*	0.000
18	يتقبل المدير النقد البناء والملاحظات المهنية كفرصة لتطوير أدائه الإداري.	.827*	0.000

*الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة $0.05 \geq \alpha$.

يتضح من جدول (2) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً وبدرجة قوية عند مستوى معنوية $\alpha \geq 0.05$ وبذلك تعتبر فقرات الاستبانة صادقة لما وضعت لقياسه.

3- الصدق البنائي

تم حساب الصدق البنائي من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مجال من مجالات الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة، كما في جدول (3).

جدول (3): نتائج الصدق البنائي

م	المجال	معامل بيرسون للارتباط	القيمة الاحتمالية (sig)
1	الحيوية	.969*	0.000
2	التعلم والنمو المهني	.973*	0.000

*الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha \geq 0.05$

يتضح من جدول (3) أن جميع معاملات الارتباط في جميع مجالات الاستبانة دالة إحصائياً وبدرجة قوية عند مستوى معنوية $\alpha \geq 0.05$ وبذلك تعتبر جميع مجالات الاستبانة صادقة لما وضعت لقياسه.

ثبات الإستبانة:

تم حساب ثبات الإستبانة من خلال معامل ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha Coefficient وطريقة التجزئة النصفية Split Half Method والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (4): نتائج ثبات الإستبانة

م	المجال	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية	
				معامل الارتباط المعدل	معامل الارتباط
1	الحيوية	9	0.901	0.830	0.907
2	التعلم والنمو المهني	9	0.917	0.791	0.883
3	جميع مجالات الاستبانة	18	0.951	0.882	0.937

يتضح من جدول (4) أن الثبات مرتفع حيث بلغت قيمته لجميع فقرات الاستبانة بطريقة ألفا كرونباخ 0.951، بينما بلغت قيمة معامل الارتباط المعدل 0.937، وهذا يعني أن معامل الثبات مرتفع.

يستخلص من نتائج اختباري الصدق والثبات أن أداة القياس (الاستبانة) صادقة في قياس ما وضعت لقياسه، كما أنها ثابتة بدرجة كبيرة جداً، مما يؤهلها لتكون أداة قياس مناسبة وفاعلة لهذه الدراسة ويمكن تطبيقها بثقة.

نتائج الدراسة

نتائج السؤال الأول ونصه: ما مستوى الحيوية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في مديرية تربية وتعليم بيرزيت من وجهة نظر المعلمين؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسط الحسابي والوزن النسبي والانحراف المعياري والترتيب.

جدول (5): مستوى الحيوية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في مديرية تربية وتعليم بيرزيت من وجهة نظر المعلمين

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
1	يبدى مدير المدرسة حماساً ملحوظاً عند مباشرة المهام اليومية.	3.86	0.68	77.22	1
2	يتمتع مدير المدرسة بالطاقة اللازمة لمتابعة القضايا التربوية والتعليمية في المدرسة.	3.35	0.71	66.94	9
3	يظهر مدير المدرسة روحاً إيجابياً ونشاطاً في التعامل مع التحديات التي تواجه المعلمين.	3.52	0.81	70.42	3
4	يبث المدير في نفوس الكادر التعليمي روح الحيوية والدافعية نحو العمل.	3.44	0.80	68.75	5
5	يتفاعل المدير مع قضايا المعلمين والطلاب بيقظة وسرعة استجابة عالية.	3.38	0.77	67.64	8
6	يواجه مدير المدرسة ضغوط العمل الإداري بروح معنوية عالية وإيجابية واضحة.	3.44	0.78	68.75	6
7	يسعى المدير في الحفاظ على اليقظة والتركيز طوال ساعات الدوام الرسمي.	3.55	0.81	70.97	2
8	يظهر المدير كقدوة في الحيوية والالتزام، مما يحفز المعلمين على بذل مجهود إضافي.	3.38	0.76	67.64	7
9	يملك المدير قدرة عالية على استعادة نشاطه بعد المواقف الضاغطة.	3.45	0.75	69.03	4
	مستوى الحيوية بشكل عام	3.49	0.57	69.71	

يبين جدول (5) أن المتوسط الحسابي لجميع فقرات المجال يساوي 3.49 وبذلك فإن الوزن النسبي 69.71%، وهذا يعني أن هناك موافقة على فقرات المجال بشكل عام بنسبة 69.71%، وقد حصلت الفقرة " يبدى مدير المدرسة حماساً ملحوظاً

عند مباشرة المهام اليومية " على أعلى درجة موافقة بنسبة 77.22%، بينما حصلت الفقرة " يتمتع مدير المدرسة بالطاقة اللازمة لمتابعة القضايا التربوية والتعليمية في المدرسة " على أقل درجة موافقة بنسبة 66.94%.

نتائج السؤال الثاني ونصه: ما مستوى التعلم والنمو المهني لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في مديرية تربية وتعليم بيرزيت من وجهة نظر المعلمين؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسط الحسابي والوزن النسبي والانحراف المعياري والترتيب.

جدول (6): مستوى التعلم والنمو المهني لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في مديرية تربية وتعليم بيرزيت من وجهة نظر المعلمين

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
1	يحرص المدير على تزويد المعلمين بآخر المستجدات الصادرة من المديرية.	3.72	0.74	74.31	1
2	يتبنى المدير أساليب إدارية حديثة تعتمد على التكنولوجيا.	3.29	0.75	65.83	9
3	يظهر المدير تفتحاً كبيراً لتعلم مهارات جديدة من خلال التفاعل مع الكادر التعليمي.	3.42	0.76	68.47	6
4	يسعى المدير لتطبيق تجارب تربوية عالمية أو محلية ناجحة داخل أسوار المدرسة.	3.40	0.83	68.06	7
5	يملك المدير رؤية واضحة حول كيفية تطوير المهارات الفنية والتربوية للمعلمين.	3.44	0.78	68.89	4
6	يستثمر المدير التحديات التي تواجه المدرسة كفرص للتعلم الجماعي وتطوير الأداء.	3.44	0.83	68.75	5
7	يخصص المدير جزءاً من الاجتماعات الدورية لمناقشة أفكار تربوية ومعرفية جديدة.	3.53	0.79	70.69	2
8	يلاحظ المعلمون تطوراً مستمراً في كفاءة المدير وقدرته على معالجة القضايا التربوية.	3.39	0.78	67.78	8
9	يتقبل المدير النقد البناء والملاحظات المهنية كفرصة لتطوير أدائه الإداري.	3.53	0.81	70.56	3
	التعلم والنمو المهني بشكل عام	3.46	0.61	69.26	

يبين جدول (6) أن المتوسط الحسابي لجميع فقرات المجال يساوي 3.46 وبذلك فإن الوزن النسبي 69.26%، وهذا يعني أن هناك موافقة على فقرات المجال بشكل عام بنسبة 69.26%، وقد حصلت الفقرة " يحرص المدير على تزويد المعلمين

بآخر المستجدات الصادرة من المديرية " على أعلى درجة موافقة بنسبة 74.31%، بينما حصلت الفقرة " يتبنى المدير أساليب إدارية حديثة تعتمد على التكنولوجيا " على أقل درجة موافقة بنسبة 65.83%

نتائج السؤال الثالث ونصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات تقديرات المعلمين لمستوى الازدهار الوظيفي لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في مديرية تربية وتعليم بيرزيت، في الدرجة الكلية وبُعدي الحيوية والتعلم والنمو المهني، تبعاً لمتغيرات المعلمين: النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخدمة؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات تقديرات المعلمين لمستوى الازدهار الوظيفي لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في مديرية تربية وتعليم بيرزيت، في الدرجة الكلية وبُعدي الحيوية والتعلم والنمو المهني، تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار " T - لعينتين مستقلتين "، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (7): نتائج اختبار " T - لعينتين مستقلتين " - النوع الاجتماعي

المجال	النوع الاجتماعي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة
الحياة	ذكر	77	3.40	0.44	-1.895	0.061
	أنثى	67	3.58	0.68		
التعلم والنمو المهني	ذكر	77	3.39	0.49	-1.458	0.148
	أنثى	67	3.54	0.72		
المجالين معاً	ذكر	77	3.40	0.45	-1.719	0.088
	أنثى	67	3.56	0.68		

من النتائج الموضحة في جدول (7) تبين أن القيمة الاحتمالية (Sig.) المقابلة لاختبار " T - لعينتين مستقلتين " أكبر من مستوى الدلالة 0.05 وبذلك يمكن استنتاج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى الى النوع الاجتماعي.

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات تقديرات المعلمين لمستوى الازدهار الوظيفي لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في مديرية تربية وتعليم بيرزيت، في الدرجة الكلية وبُعدي الحيوية والتعلم والنمو المهني، تبعاً لمتغير المؤهل العلمي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار " T - لعينتين مستقلتين "، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (8): نتائج اختبار " T - لعينتين مستقلتين " - المؤهل العلمي

المجال	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة
الحيوية	بكالوريوس	131	3.45	0.57	-3.035	0.008
	ماجستير فأعلى	13	3.85	0.45		
التعلم والنمو المهني	بكالوريوس	131	3.43	0.62	-2.626	0.017
	ماجستير فأعلى	13	3.77	0.42		
المجالين معا	بكالوريوس	131	3.44	0.58	-3.146	0.006
	ماجستير فأعلى	13	3.81	0.38		

من النتائج الموضحة في جدول (8) تبين أن القيمة الاحتمالية (Sig.) المقابلة لاختبار " T - لعينتين مستقلتين " أقل من مستوى الدلالة 0.05 وبذلك يمكن استنتاج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى الى المؤهل العلمي وذلك لصالح الذين مؤهلهم العلمي ماجستير فأعلى.

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات تقديرات المعلمين لمستوى الازدهار الوظيفي لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في مديرية تربية وتعليم بيرزيت، في الدرجة الكلية وبُعدي الحيوية والتعلم والنمو المهني، تبعاً لمتغير عدد سنوات الخدمة؟

1- للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار " التباين الأحادي "، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (9): نتائج اختبار "التباين الأحادي" - عدد سنوات الخدمة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
الحيوية	بين المجموعات	0.543	2	0.271	0.831	0.438
	داخل المجموعات	46.019	141	0.326		
	المجموع	46.562	143			
التعلم والنمو المهني	بين المجموعات	2.177	2	1.089	3.019	0.052
	داخل المجموعات	50.835	141	0.361		
	المجموع	53.012	143			
المجالين معا	بين المجموعات	1.213	2	0.607	1.871	0.158
	داخل المجموعات	45.700	141	0.324		
	المجموع	46.913	143			

من النتائج الموضحة في جدول (9) تبين أن القيمة الاحتمالية (Sig.) المقابلة لاختبار "التباين الأحادي" أكبر من مستوى الدلالة 0.05 وبذلك يمكن استنتاج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى عدد سنوات الخدمة.

مناقشة النتائج

مناقشة نتائج السؤال الأول ونصه: ما مستوى الحيوية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في مديرية تربية وتعليم بيرزيت من وجهة نظر المعلمين؟

أظهرت النتائج أن مستوى الحيوية جاء مرتفعاً، بمتوسط حسابي بلغ 3.49، وانحراف معياري مقداره 0.57، ووزن نسبي بلغ 69.71%. وتعكس هذه النتيجة تقديراً إيجابياً لدى المعلمين لمظاهر الحماس والنشاط واليقظة المهنية لدى المديرين، مع اقتراب المتوسط من الحد الأدنى للفئة المرتفعة، بما يشير إلى وجود مجال للتحسين وتفاوت في حضور هذه المظاهر.

وقد تصدرت الفقرة "يبدى مدير المدرسة حماساً ملحوظاً عند مباشرة المهام اليومية" بمتوسط 3.86، بينما جاءت الفقرة "يتمتع مدير المدرسة بالطاقة اللازمة لمتابعة القضايا التربوية والتعليمية في المدرسة" أخيراً بمتوسط 3.35. ويشير هذا الترتيب، وصفيًا، إلى أن الحماس عند بدء العمل أكثر ظهوراً من الطاقة اللازمة لاستمرار المتابعة، دون إثبات دلالة إحصائية للفارق بين الفئتين. وترى الباحثة أن هذا النمط قد يرتبط بتعدد المسؤوليات وما تتطلبه المتابعة من توزيع مستمر للجهد والانتباه؛ غير أن عبء العمل وتنظيم الوقت لم يُقاسا، مما يجعل هذا التفسير احتمالاً يحتاج إلى تحقق.

وتتسجم هذه القراءة تفسيرياً مع دراسة شودي وتشاجر (Chaudhry & Chhajer, 2023)، التي أبرزت أهمية إدارة الطاقة وعلاقتها بالازدهار والضغوط والرفاه النفسي لدى المعلمين. ويكمن التقارب في أهمية استدامة الموارد المهنية والنفسية، مع اختلاف موضوع القياس؛ إذ تناولت الدراسة الحالية مظاهر حيوية المديرين كما يدركها المعلمون، ولم تختبر العلاقات بين إدارة الطاقة والضغوط والازدهار.

كما تتفق النتيجة في اتجاهها العام مع دراسة كوتسيوروبا وزملائه (Kutsyuruba et al., 2024)، التي أظهرت ارتفاع مظاهر الحيوية والتعلم والنمو لدى المديرين المتميزين في كندا. ويظل هذا الاتفاق وصفيًا؛ لاختلاف اختيار المشاركين ومصدر التقدير، فقد استندت الدراسة الكندية إلى استجابات مديري اختيروا على أساس التميز، مقابل تقديرات المعلمين في الدراسة الحالية، مما يحد من المقارنة المباشرة بين المستويات.

وتدعم دراسة داوود (2022) تفسير النتيجة في ضوء بيئة العمل، بما كشفتته من علاقات موجبة بين الازدهار والموارد التنظيمية والعلائقية، ومنها الدعم والكراسة في التعامل. وتلفت هذه العلاقات إلى احتمال إسهام المساندة المهنية في استدامة حيوية المدير، دون إثبات ذلك في الدراسة الحالية. وعليه، تتمثل الدلالة التربوية للنتائج في تعزيز الظروف التي تساعد على تحويل الحماس إلى متابعة مستمرة، من خلال مراجعة توزيع المسؤوليات وتيسير المساندة المهنية، استناداً إلى بيانات إضافية تحدد احتياجات المديرين والمعلمين.

مناقشة نتائج السؤال الثاني ونصه: ما مستوى التعلم والنمو المهني لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في مديرية تربية وتعليم بيرزيت من وجهة نظر المعلمين؟

أظهرت النتائج أن مستوى التعلم والنمو المهني جاء مرتفعاً، بمتوسط حسابي بلغ 3.46، وانحراف معياري مقداره 0.61، ووزن نسبي بلغ 69.26%. مع اقترابه من الحد الأدنى للفئة المرتفعة. وتصدرت الفقرة "يحرص المدير على تزويد المعلمين بأخر المستجدات الصادرة من المديرية" بمتوسط 3.72، بينما جاءت الفقرة "يتبنى المدير أساليب إدارية حديثة

تعتمد على التكنولوجيا" أخيراً بمتوسط 3.29. ويشير هذا الترتيب إلى أن نقل المستجندات أكثر ظهوراً في تقديرات المعلمين من توظيف التكنولوجيا في تطوير الإدارة المدرسية.

ويعزز هذه القراءة حصول مؤشر التطور المستمر في كفاءة المدير على متوسط 3.39، مقابل 3.53 لكل من مناقشة الأفكار الجديدة وتقبل النقد البناء؛ مما يوحي بأن الانفتاح على التعلم أوضح للمعلمين من انعكاسه على الأداء. وترى الباحثة أن نقل المستجندات يمثل ممارسة اتصالية مباشرة يسهل ملاحظتها، بينما يتطلب تطبيق المعرفة كفايات وإمكانات وفرصاً للتجريب. وتظل هذه قراءة تفسيرية؛ لأن الدراسة لم تقس التجهيزات أو الدعم الفني أو الكفايات الرقمية، ولم تختبر العلاقات بين هذه المؤشرات.

وتتصل هذه القراءة بدراسة السيد (2025)، التي أظهرت علاقات إيجابية بين استخدام الشبكات المؤسسية للتواصل الاجتماعي وسلوكيات العمل الفعالة والازدهار لدى أعضاء الهيئة المعاونة بالجامعات المصرية. وتبرز الاستفادة منها في التمييز بين إتاحة المعلومات وتوظيفها مهنيًا، دون اعتبار النتائج الحالية إثباتاً للعلاقات أو الأدوار الوسيطة التي اختبرتها تلك الدراسة.

كما تتقارب النتائج مفاهيمياً مع رسالة البديري (2024)، التي ربطت سلوكيات القيادة الواعية بالازدهار في بُعدي التعلم والحيوية لدى رؤساء الأقسام العلمية. وتوجه هذه المقارنة الاهتمام إلى الممارسات القيادية التي تدمج التعلم في معالجة المواقف المهنية، مع تعذر إسناد المستوى الراهن إلى القيادة الواعية؛ لعدم قياسها في الدراسة الحالية.

وتؤكد دراسة سالم وحبيب (2026) أهمية البعدين في البيئة المدرسية، بما أظهرته من إسهام إحصائي موجب للحيوية والتعلم في سلوك المواطنة التنظيمية لدى المعلمين. ويعزز ذلك الأهمية المحتملة لتنمية الازدهار داخل المدرسة، مع التمييز بين دراسة علاقته بالسلوك التنظيمي ووصف مظاهره لدى المديرين من وجهة نظر المعلمين.

كذلك تدعم دراسة سيشكين وتشاغلن (Seçkin & Çağlın, 2025)، التي أظهرت تباين أدوار الحيوية والتعلم باختلاف الممارسات المدروسة، تناولهما بوصفهما بُعدين متميزين. فتقارب متوسطيهما في الدراسة الحالية لا يثبت تماثلهما، ولم تُختبر دلالة الفرق بينهما. وعليه، تتمثل الدلالة التربوية في تعزيز انتقال التعلم إلى تحسينات مهنية ملموسة، عبر التدريب التطبيقي وتجريب الممارسات الإدارية الحديثة. وتبقى المقارنات السابقة تفسيرية في معظمها، ولا توفر أساساً لإثبات اختلاف مباشر في مستوى التعلم والنمو المهني لدى الفئة المدروسة.

مناقشة نتائج السؤال الثالث ونصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين متوسطات تقديرات المعلمين لمستوى الازدهار الوظيفي لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في مديرية تربية وتعليم بيرزيت، في الدرجة الكلية وبعدي الحيوية والتعلم والنمو المهني، تبعاً للنوع الاجتماعي والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخدمة؟

أظهرت النتائج فروقاً دالة إحصائية تبعاً للمؤهل العلمي، مقابل عدم ظهور فروق دالة تبعاً للنوع الاجتماعي وسنوات الخدمة. وتتعلق هذه المتغيرات بخصائص المعلمين المستجيبين؛ لذا ينصب التفسير على تباين تقديراتهم لمظاهر ازدهار المديرين.

الفروق تبعاً للنوع الاجتماعي

لم تظهر فروق دالة إحصائية بين تقديرات المعلمين والمعلمات في الحيوية، والتعلم والنمو المهني، والدرجة الكلية؛ إذ بلغت القيم الاحتمالية 0.061 و 0.148 و 0.088، على الترتيب. ورغم ارتفاع متوسطات المعلمات وصفيًا، فإن البيانات لم

توفر دليلاً كافياً على اختلاف التقديرات تبعاً للنوع الاجتماعي. وقد يرتبط ذلك باشتراك المستجيبين في ملاحظة ممارسات مهنية واضحة، كالحماس والاستجابة للقضايا المدرسية وتقبل الملاحظات، مع بقاء هذا التفسير احتمالياً لعدم قياس مرجعياتهم التقييمية.

وتتفق النتيجة مع دراسة ناصر والمبرق (2024) في عدم ظهور فروق دالة مرتبطة بالجنس، مع اختلاف موضوع التقدير؛ إذ تناولت الدراسة السابقة ازدهار الموظفين أنفسهم، بينما تناولت الدراسة الحالية تقديرات المعلمين لازدهار المديرين. ويدعم هذا النمط التركيز على الاحتياجات المهنية المشتركة، دون افتراض اختلافها بحسب جنس المستجيب، مع التأكيد أن عدم الدلالة لا يثبت تطابق التقديرات.

الفروق تبعاً للمؤهل العلمي

ظهرت فروق دالة إحصائياً لصالح المعلمين الحاصلين على الماجستير فأعلى؛ إذ بلغ متوسط تقديراتهم للحياة 3.85 مقابل 3.45 لحملة البكالوريوس، بقيمة احتمالية 0.008، وللتعلم والنمو المهني 3.77 مقابل 3.43، بقيمة احتمالية 0.017، وللدرجة الكلية 3.81 مقابل 3.44، بقيمة احتمالية 0.006. وتبين هذه النتائج أن تقديرات حملة الدراسات العليا كانت أكثر إيجابية في المجالين والدرجة الكلية.

وترى الباحثة أن هذا الاختلاف قد يرتبط بالخبرات الأكاديمية المصاحبة للدراسات العليا، أو بتفاوت فرص المشاركة المهنية والتفاعل مع المدير، بما يتيح ملاحظة الممارسات القيادية وفهمها بصورة مختلفة. غير أن هذه العوامل لم تُفسر، ولا تعني النتائج أن تقديرات حملة الدراسات العليا أدق بالضرورة. كما يستلزم تفسيرها مراعاة محدودية عددهم، البالغ 13 مستجيباً مقابل 131 من حملة البكالوريوس، وإجراء المقارنات لكل متغير على حدة، دون ضبط اختلاف المدارس أو فرص التفاعل المهني.

وتختلف النتيجة في نمط الدلالة عن دراسة إبراهيم والعزاني (Ibrahim & Al Azzani, 2025)، التي لم تجد فروقاً في ازدهار المديرين تبعاً لمؤهلاتهم العلمية. ولا يمثل ذلك تناقضاً مباشراً؛ لأن الدراسة الإماراتية فحصت مؤهل المدير وتقديره لازدهاره، بينما فحصت الدراسة الحالية مؤهل المعلم وتقديره لازدهار المدير. وتبرز المقارنة أهمية التمييز بين خصائص الشخص موضع التقدير وخصائص القائم به.

الفروق تبعاً لعدد سنوات الخدمة

لم تظهر فروق دالة إحصائياً تبعاً لسنوات الخدمة؛ إذ بلغت قيمة "F" للحياة 0.831 بقيمة احتمالية 0.438، وللتعلم والنمو المهني 3.019 بقيمة احتمالية 0.052، وللدرجة الكلية 1.871 بقيمة احتمالية 0.158. وتبقى القيمة 0.052 غير دالة وفق المستوى المعتمد 0.05، كما لا تسمح الجداول المتاحة بتحديد اتجاه الفروق الوصفية؛ لعدم عرض متوسطات فئات الخدمة.

وقد تعكس النتيجة أهمية الممارسات الراهنة التي يلاحظها المعلمون مقارنة بطول الخدمة وحده؛ فالمدة الزمنية لا تعبر بالضرورة عن تنوع الخبرات أو جودة التعلم المهني. وتتقارب النتيجة مع دراسة إبراهيم والعزاني (Ibrahim & Al Azzani, 2025)، التي لم تظهر فروقاً دالة وفق الخبرة التعليمية والإدارية، مع اختلاف موضع الخبرة؛ فهي تخص المعلمين القائمين بالتقدير في الدراسة الحالية، والمديرين أنفسهم في الدراسة الإماراتية.

وتكشف النتائج مجتمعة عن تقدير إيجابي لازدهار المديرين، مع بروز الحماس أكثر من طاقة المتابعة، وتداول المستندات أكثر من توظيف التكنولوجيا. وتساعد دراسة تشيركوفسكي وزملائه (Kutsyuruba et al., 2020)، التي أبرزت الغاية والحضور والشغف والمرح والتوازن بين العمل والحياة، على فهم أهمية استدامة الخبرة المهنية الإيجابية، دون مساواة خبرة المدير الذاتية بتقديرات المعلمين لها.

وتتمثل الإضافة البحثية في تقديم منظور المعلمين لمظاهر ازدهار المديرين في مدارس بيرزيت، وإظهار تباين هذا المنظور تبعاً للمؤهل العلمي. وتوجه النتائج الاهتمام إلى دعم استدامة النشاط وتحويل التعلم إلى تحسينات ملموسة، مع أهمية مقارنة تقديرات المعلمين بتقديرات المديرين لأنفسهم لفهم مواضع التقارب والاختلاف.

الخلاصة والتوصيات

الخلاصة

أظهرت استجابات 144 معلماً ومعلمة أن مستوى الحيوية والتعلم والنمو المهني لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في مديرية تربية وتعليم بيرزيت جاء مرتفعاً، بمتوسطين حسابيين بلغا 3.49 و3.46، على الترتيب. وبرز الحماس عند مباشرة المهام وتزويد المعلمين بالمستندات، مقابل انخفاض نسبي في تقدير طاقة المتابعة وتوظيف التكنولوجيا إدارياً. كما ظهرت فروق دالة إحصائية في المجالين والدرجة الكلية تبعاً للمؤهل العلمي للمعلمين، لصالح حملة الماجستير فأعلى، دون فروق دالة تبعاً للنوع الاجتماعي أو سنوات الخدمة.

وتشير النتائج إلى مظاهر إيجابية للازدهار الوظيفي تستدعي تعزيز استدامة الطاقة المهنية وتحويل التعلم إلى تحسينات إدارية ملموسة. وتتمثل إضافة الدراسة في تقديم منظور المعلمين لهذه المظاهر ضمن السياق المدرسي في بيرزيت، وإبراز أهمية مراعاة خصائص القائمين بالتقدير، مع تفسير النتائج في حدود التصميم الوصفي للدراسة.

التوصيات

في ضوء النتائج، توصي الدراسة بما يأتي:

- 1- إدراج الازدهار الوظيفي ضمن خطط تطوير القيادات المدرسية في مديرية بيرزيت، بأهداف للحياة والتعلم والنمو المهني، ومؤشرات متابعة تركز على الممارسات الأقل تقدراً.
- 2- مراجعة توزيع المسؤوليات وتنظيم الأولويات، وتجريب تفويض المهام وتقليل الإجراءات المتكررة، وتقييم إسهام هذه الترتيبات في دعم طاقة المدير واستمرار المتابعة.
- 3- تنفيذ تدريب تطبيقي على الإدارة الرقمية، يرتبط بمشروعات لتنظيم المتابعة وتبادل المعلومات وتوثيق الإجراءات، ويُقَوِّم وفق التحسن الفعلي في الممارسة.
- 4- ربط التعلم المهني بقضايا المدرسة، من خلال تحديد احتياج تطويري، ومناقشة بدائل معالجته، وتجريب إجراء مناسب ومراجعة نتائجه؛ لتعزيز انتقال المعرفة إلى التطبيق.
- 5- إنشاء مجتمعات تعلم مهني تجمع المديرين والمعلمين لتبادل الخبرات والتغذية الراجعة، مع إتاحة المشاركة لمختلف فئات المؤهلات والخبرات.

- 6- اعتماد تقويم تطويري دوري يجمع تقديرات المعلمين والتقدير الذاتي للمدير وشواهد الممارسة؛ لتحديد الاحتياجات المهنية وفهم اختلاف التقديرات بين مصادرها.
- 7- إجراء دراسات مختلطة وطولية لفحص العوامل المرتبطة بالطاقة المهنية والتعلم التطبيقي، والتحقق من فروق المؤهل العلمي بعينات أكثر توازناً، مع مراعاة تجمع استجابات المعلمين داخل المدارس عند التحليل.

المراجع

البدرى، ملاك ثويني. (2024). سلوكيات القيادة الواعية وتأثيرها في تعزيز الازدهار في العمل: دراسة تحليلية لآراء عينة من رؤساء الأقسام العلمية في جامعة كربلاء والمعهد التقني/كربلاء (رسالة ماجستير، كلية الإدارة والاقتصاد، جامعة كربلاء، العراق).

Al-Badri, Malak Thuwaini. (2024). Mindful leadership behaviors and their impact on enhancing thriving at work: An analytical study of the views of a sample of heads of academic departments at the University of Karbala and the Technical Institute/Karbala [Master's thesis, College of Administration and Economics, University of Karbala, Iraq].

الخميس، منتهى إبراهيم. (2020). أسس التنمية المهنية لمديري المدارس ومتطلباتها ومعوقاتها. مجلة العلوم التربوية، (44)، 57-90.

Al-Khamis, Muntaha Ibrahim. (2020). Foundations, requirements, and obstacles of professional development for school principals. Journal of Educational Sciences, (44), 57-90.

داوود، سناء داوود. (2022). الدور الوسيط للازدهار في العمل بين مسبباته ورضا العاملين عن الحياة: دراسة تطبيقية على مديريات الخدمات بمحافظة دمياط. المجلة العلمية للدراسات والبحوث المالية والتجارية، (3)، 668-719.

Dawood, Sanaa Dawood. (2022). The mediating role of thriving at work between its antecedents and employees' life satisfaction: An applied study of service directorates in Damietta Governorate. Scientific Journal of Financial and Commercial Studies and Research, 3(1, Part 3), 668-719.

سالم، رانيا محمد ، وحبيب، أمل عبد المنعم. (2026). الإسهام النسبي للقيادة المتواضعة والازدهار في العمل والهوية الأخلاقية في سلوك المواطن التنظيمية لدى المعلمين. مجلة البحث العلمي في التربية، (7)، 1-88.

Salem, Rania Mohamed, & Habib, Amal Abdel-Moneim. (2026). The relative contribution of humble leadership, thriving at work, and moral identity to teachers' organizational citizenship behavior. Journal of Scientific Research in Education, 27(7), 1-88.

السيد، عايدة سيد. (2025). تأثير استخدام الشبكات المؤسسية للتواصل الاجتماعي على الازدهار في العمل: الدور الوسيط لسلوكيات العمل الفعالة: دراسة تطبيقية على أعضاء الهيئة المعاونة بالجامعات المصرية. المجلة العلمية للدراسات والبحوث المالية والتجارية، (1)، 1657-1717.

Al-Sayed, Aida Sayed. (2025). The effect of using enterprise social networks on thriving at work: The mediating role of effective work behaviors—An applied study of junior academic staff at Egyptian universities. Scientific Journal of Financial and Commercial Studies and Research, 6(1), 1657-1717.

العتيبي، سعد مرزوق. (2021). القيادة الأصيلة والإبداع: الدور الوسيط للازدهار في العمل. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات الاقتصادية والإدارية، 29(2)، 131-152.

Al-Otaibi, Saad Marzouq. (2021). Authentic leadership and creativity: The mediating role of thriving at work. *Islamic University Journal of Economics and Administrative Studies*, 29(2), 131-152.

ناصر، أحمد راضي، والمبرق، حوراء محمد. (2024). الازدهار في العمل لدى الموظفين. مجلة آداب المستنصرية، 48(107)، 239-254.

Nasser, Ahmed Radi, & Al-Mubarraaq, Hawraa Mohamed. (2024). Thriving at work among employees. *Al-Mustansiriyah Journal of Arts*, 48(107), 239-254.

Chaudhry, S., & Chhajer, R. (2023). Enhancing psychological well-being of school teachers in India: Role of energy management, thriving, and stress. *Frontiers in Psychology*, 14, 1239587. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1239587>. [frontiersin.org](https://www.frontiersin.org)

Cherkowski, S., Kutsyuruba, B., & Walker, K. (2020). Positive leadership: Animating purpose, presence, passion and play for flourishing in schools. *Journal of Educational Administration*, 58(4), 401-415. <https://doi.org/10.1108/JEA-04-2019-0076>. [ScienceDirect](https://www.sciencedirect.com)

Flake, J. K., & Fried, E. I. (2020). Measurement schmeasurement: Questionable measurement practices and how to avoid them. *Advances in Methods and Practices in Psychological Science*, 3(4), 456-465. <https://doi.org/10.1177/2515245920952393>.

Ibrahim, A., & Al Azzani, N. (2025). The relationships between school principals' resilience, perceived organizational support, and thriving in United Arab Emirates schools. *Educational Process: International Journal*, 19, e2025589. <https://doi.org/10.22521/edupij.2025.19.589>. [edupij.com](https://www.edupij.com)

Kutsyuruba, B., Arghash, N., Kharyati, T., & Bosica, J. (2024). Flourishing school leadership: Perspectives of Canada's outstanding principals. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, (204), 17-40. <https://doi.org/10.7202/1111523ar>. files.eric.ed.gov

Lakens, D. (2022). Sample size justification. *Collabra: Psychology*, 8(1), 33267. <https://doi.org/10.1525/collabra.33267>.

Seçkin, Ş. N., & Çağlın, C. (2025). The mediating role of thriving at work in the effect of workplace spirituality on job crafting. *Business and Economics Research Journal*, 16(2), 207-225. <https://doi.org/10.20409/berj.2025.464>. [BUSINESS AND ECONOMICS RESEARCH JOURNAL](https://www.businessandeconomiceconomicsresearchjournal.com)

الملاحق

الاستبانة

حضرة المعلم/ة المحترم/ة

تحية طيبة وبعد،

تقوم الباحثة بدراسة بعنوان "الازدهار الوظيفي لدى مدراء المدارس الثانوية الحكومية في مديرية تربية وتعليم بيرزيت من جهة نظر المعلمين" نرجو من حضرتك التكرم بالإجابة، آملاً منك تعبئة فقرات هذه الاستبانة بما يتوافق مع وجهة نظرك باهتمام وموضوعية، حتى يتسنى للباحثة تحقيق الأهداف المرجوة من هذه الدراسة، والإجابة عن فقراتها كافة دون استثناء، علماً أن هذه البيانات ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

شاكرة لكم حسن تعاونكم

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

الجزء الأول: المتغيرات التصنيفية: أرجو التكرم بوضع إشارة (X) في المربع الذي يتفق وحالتك:

A1	النوع الاجتماعي	() - 1 ذكر، () - 2 أنثى
A2	المؤهل العلمي	2- () بكالوريوس، 3- () ماجستير فأعلى
A4	عدد سنوات الخدمة	() - 1 أقل من 5 سنوات () - 2 من 5 سنوات - أقل من 10 سنوات () - 103 سنوات فأكثر

الجزء الثاني: مقياس الازدهار الوظيفي، لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية مديرية تربية وتعليم بيرزيت:

#	نص العبارة	الدرجة				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
المجال الأول: الحيوية						
يقيس مدى ظهور المدير أمام معلميه كشخص مفعم بالطاقة والحماس، والقدرة على التحمل.						
1	يبدى مدير المدرسة حماساً ملحوظاً عند مباشرة المهام اليومية.					
2	يتمتع مدير المدرسة بالطاقة اللازمة لمتابعة القضايا التربوية والتعليمية في المدرسة.					
3	يظهر مدير المدرسة روحاً إيجابياً ونشاطاً في التعامل مع التحديات التي تواجه المعلمين.					
4	يبث المدير في نفوس الكادر التعليمي روح الحيوية والدافعية نحو العمل.					
5	يتفاعل المدير مع قضايا المعلمين والطلاب بيقظة وسرعة استجابة عالية.					

#	نص العبارة	الدرجة				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
6	يواجه مدير المدرسة ضغوط العمل الإداري بروح معنوية عالية وإيجابية واضحة.					
7	يسعى المدير في الحفاظ على اليقظة والتركيز طوال ساعات الدوام الرسمي.					
8	يظهر المدير كقدوة في الحيوية والالتزام، مما يحفز المعلمين على بذل مجهود إضافي.					
9	يملك المدير قدرة عالية على استعادة نشاطه بعد المواقف الضاغطة.					
المجال الثاني: التعلم والنمو المهني:						
يقيس مدى سعي المدير لتطوير ذاته ونقل المعرفة وتحديث أساليب القيادة في المدرسة.						
10	يحرص المدير على تزويد المعلمين بآخر المستجدات الصادرة من المديرية.					
11	يتبنى المدير أساليب إدارية حديثة تعتمد على التكنولوجيا.					
12	يظهر المدير تفتحاً كبيراً لتعلم مهارات جديدة من خلال التفاعل مع الكادر التعليمي.					
13	يسعى المدير لتطبيق تجارب تربوية عالمية أو محلية ناجحة داخل أسوار المدرسة.					
14	يملك المدير رؤية واضحة حول كيفية تطوير المهارات الفنية والتربوية للمعلمين.					
15	يستثمر المدير التحديات التي تواجه المدرسة كفرص للتعلم الجماعي وتطوير الأداء.					
16	يخصص المدير جزءاً من الاجتماعات الدورية لمناقشة أفكار تربوية ومعرفية جديدة.					
17	يلاحظ المعلمون تطوراً مستمراً في كفاءة المدير وقدرته على معالجة القضايا التربوية.					
18	يتقبل المدير النقد البناء والملاحظات المهنية كفرصة لتطوير أدائه الإداري.					

عنوان البحث

**صياغة الأهداف التعليمية في الحصص الدراسية وعلاقتها بدافعية التعلم لدى طلبة
المرحلة الإعدادية في منطقة الشاغور**

فداء محمد الفارس عبد الغني^{1*}، مادلين محيي الدين ذباح أسدي²

¹، ² طالبتا دكتوراه في التعليم والتعلم، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
الباحثة المسؤولة عن المراسلات ² drmadliendabbahassadi@gmail.com ^{1} fidaaResala@gmail.com
HNSJ, 2026, 7(11); <https://doi.org/10.53796/hnsj711/36>
المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/711/36>

تاريخ النشر: 2026/11/01م

تاريخ القبول: 2026/10/22م

تاريخ الاستقبال: 2026/10/15م

المستخلص

هدفت الواسة إلى التعرف إلى مستوى صياغة الأهداف التعليمية في الحصص الواسية وعلاقتها بدافعية التعلم لدى طلبة المرحلة الإعدادية في منطقة الشاغور من وجهة نظر المعلمين، وفحص الفروق تبعاً للجنس وسنوات الخوة والمؤهل العلمي. واعتمدت الواسة المنهج الوصفي الارتباطي، وتكون مجتمعها من (228) معلماً ومعلمة في المدارس الحكومية للمرحلة الإعدادية في بلدات نحف ودير الأسد والبعنة للعام الواسي 2027/2026م. وبلغت العينة المتتبعة (146) معلماً ومعلمة، شملوا بصورة طوعية. وطوّرت الباحثتان استبانة من (31) فقرة، موزعة على مجالي صياغة الأهداف التعليمية ودافعية التعلم، وجرى التحقق من صدق محقوها واتساقها الداخلي وثباتها.

أظهرت النتائج ارتفاع مستوى صياغة الأهداف التعليمية ودافعية التعلم من وجهة نظر المعلمين، بمتوسطين حسابيين بلغا (4.18) و(3.79)، على التوالي. كما ظهرت علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين المجالين، بلغ معامل بيرسون لها (433). ولم تظهر فروق دالة في المجالين تبعاً للجنس، أو في صياغة الأهداف تبعاً للخوة. أما فروق الدافعية بحسب الخوة، فكانت دالة في تحليل التباين الأحادي، دون تأييدها باختبار ويلش أو ظهور مقارنات ثنائية دالة. وظهرت فروق بحسب المؤهل العلمي؛ ففي صياغة الأهداف كانت لصالح حملة الدكتوراه مقارنة بالباكالوريوس، وفي الدافعية لصالح حملة الدكتوراه مقارنة بالباكالوريوس والماجستير. وأوصت الواسة بتعزيز التدريب على صياغة الأهداف وتوظيفها، وتوفير فرص للتعلم المستقل والبحث والتقاضي لدى الطلبة.

الكلمات المفتاحية: صياغة الأهداف التعليمية، دافعية التعلم، المرحلة الإعدادية، منطقة الشاغور، الداخل الفلسطيني.

RESEARCH TITLE

The Formulation of Learning Objectives and Its Relationship to Learning Motivation among Middle School Students in the Shaghur Region

Fidaa Mohammad Fares Abd El Ghani^{1*}, Madlien Muhyi Al-Din Dabbah

^{1, 2} PhD Students in Teaching and Learning, Faculty of Graduate Studies, An-Najah National University, Nablus, Palestine.

^{1*} fidaaResala@gmail.com ² drmadliendabbahassadi@gmail.com *Corresponding author

HNSJ, 2026, 7(11); <https://doi.org/10.53796/hnsj711/36>

Arabic Scientific Research Identifier: <https://arsri.org/10000/711/36>

Received at 15/10/2026

Accepted at 22/10/2026

Published at 01/11/2026

Abstract

This study examined the formulation of educational objectives in classroom lessons and its relationship with middle school students' learning motivation, as perceived by teachers in the Shaghur region. It also investigated differences by gender, years of teaching experience, and academic qualification. A descriptive correlational design was adopted. The population comprised 228 teachers in public middle schools in Nahif, Deir al-Asad, and Bi'ina during the 2026/2027 academic year. A convenience sample of 146 teachers participated voluntarily. The researchers developed a 31-item questionnaire covering two domains: educational objective formulation and learning motivation. Its content validity, internal consistency, and reliability were examined.

The findings indicated high levels of educational objective formulation and perceived student learning motivation, with mean scores of 4.18 and 3.79, respectively. A statistically significant positive correlation was found between the two domains (Pearson's $r = .433$, $p < .001$). No significant differences were found in either domain by gender or in objective formulation by teaching experience. For learning motivation, the difference by experience was significant in the conventional one-way ANOVA but was not supported by Welch's test or significant pairwise comparisons. Significant differences were found by academic qualification: doctoral degree holders reported higher objective formulation scores than bachelor's degree holders and higher perceived student motivation scores than both bachelor's and master's degree holders. The study recommended strengthening teacher training in formulating and applying educational objectives and providing students with opportunities for independent learning and inquiry.

Keywords: educational objective formulation, learning motivation, middle school, Shaghur region, Palestinian interior.

المقدمة

شهدت العملية التعليمية في العقود الأخيرة اهتمامًا متزايدًا بتحسين جودة التعليم وفاعليته داخل الصفوف الدراسية، من خلال التركيز على الممارسات التدريسية التي تسهم في تنظيم التعلم وتوجيهه بصورة أكثر فاعلية. وتُعد الأهداف التعليمية من أبرز هذه الممارسات، لما لها من دور أساسي في تحديد مسار العملية التعليمية وتوجيهها، إذ تمثل إطارًا مرجعيًا يستند إليه المعلم في التخطيط للتدريس وتنفيذه وتقويمه، كما تسهم في توضيح ما يُراد من الطلبة تعلمه وتحقيقه في المواقف التعليمية المختلفة.

وتُعدّ الأهداف التعليمية حجر الزاوية في بناء العملية التعليمية وتقويمها وتطويرها، إذ تحدد ما يُراد تعلمه، وتشكل الإطار الذي يستند إليه المعلم في التخطيط والتنفيذ والتقويم. وقد أشار أندرسون وكراثول (Anderson & Krathwohl, 2001) إلى أن الأهداف التعليمية تعبّر عن نواتج تعلم محددة تصف بدقة ما ينبغي أن يكون المتعلم قادرًا على معرفته أو أدائه بعد انتهاء عملية التعلم. كما تسهم صياغة الأهداف التعليمية في تنظيم المحتوى التعليمي، واختيار الاستراتيجيات التدريسية المناسبة، وتحديد أساليب التقويم الملائمة.

ويُعد تصنيف بلوم للأهداف التعليمية، بصيغته المعدلة، من أبرز الأطر التي ساهمت في تنظيم الأهداف وفق مستويات معرفية متدرجة تبدأ من التذكر والفهم وتمتد إلى التحليل والتقويم والإبداع. (Anderson & Krathwohl, 2001) ويساعد هذا التصنيف المعلم في صياغة أهداف تعليمية دقيقة تعكس مستوى التفكير المطلوب من الطلبة، وتساعد على بناء خبرات تعليمية أكثر تنظيمًا وفاعلية داخل الصف.

ولا يقتصر أثر صياغة الأهداف التعليمية على تنظيم عمل المعلم، بل يمتد ليشمل المتعلم ذاته، إذ تمكن الأهداف المصاغة بصورة دقيقة الطلبة من إدراك متطلبات التعلم وفهم ما يُتوقع منهم إنجازه، كما تساعد على متابعة تقدمهم بصورة أكثر وعيًا، وتسهم في تعزيز التنظيم الذاتي لديهم. (Hattie, 2012) فكلما كانت الأهداف محددة ومصاغة بصورة سليمة، أصبح الموقف التعليمي أكثر تنظيمًا، وازداد تركيز الطلبة على المهام التعليمية المرتبطة بالدرس.

وفي ضوء نظرية تحديد الأهداف، تؤكد الأدبيات أن الأهداف الواضحة والمحددة تؤدي إلى مستويات أداء أعلى مقارنة بالأهداف العامة أو الغامضة، إذ تسهم في توجيه الانتباه نحو المهمة، وزيادة الجهد المبذول، وتعزيز المثابرة في مواجهة التحديات. (Locke & Latham, 2002) ومن هذا المنطلق، فإن صياغة الأهداف التعليمية بصورة دقيقة ومنظمة قد تسهم في تعزيز تركيز الطلبة وانخراطهم في التعلم.

ومن جانب آخر، تُعد دافعية التعلم من المفاهيم الأساسية في علم النفس التربوي، وتشير إلى القوى الداخلية أو الخارجية التي تحرك سلوك المتعلم نحو تحقيق أهداف تعليمية معينة. وتؤكد نظرية الدافعية الذاتية أن شعور المتعلم بالكفاءة والاستقلالية يسهم في تعزيز دافعيته واستمراره في أداء المهام التعليمية. (Ryan & Deci, 2000) كما ترتبط دافعية التعلم بمستوى المشاركة الصفية والمثابرة والتحصيل الأكاديمي.

وقد يكون لصياغة الأهداف التعليمية أثر في مستوى دافعية الطلبة نحو التعلم، إذ أن صياغة الأهداف بطريقة دقيقة ومحددة تسهم في توجيه التعلم، وتساعد الطلبة على إدراك ما يُتوقع منهم تحقيقه، مما يعزز مشاركتهم واستعدادهم لبذل الجهد في أداء المهام التعليمية. كما أن دافعية الطلبة لا تنشأ بصورة مستقلة، بل تتأثر بعدة عوامل، من بينها البيئة المدرسية، والعلاقات مع المعلمين، وأساليب التدريس، وجودة المناهج الدراسية (ياسين، 2025) وتُعد نظرية تحديد الأهداف من أكثر النظريات التربوية تأثيرًا عند تناول قضايا دافعية التعلم والأداء الأكاديمي. (Travers et al., 2015)

وتكتسب هذه العلاقة أهمية خاصة في المرحلة الإعدادية، حيث يمر الطلبة بمرحلة انتقالية قد تنعكس على اتجاهاتهم نحو التعلم ومستوى انخراطهم في المواقف التعليمية المختلفة. كما أن حسن صياغة الأهداف التعليمية في الحصص الدراسية قد يسهم في تنظيم عملية التعلم بصورة أوضح، ويعزز من تفاعل الطلبة ومشاركتهم ودافعتهم نحو التعلم.

وفي ضوء ما سبق، تبرز الحاجة إلى استقصاء واقع صياغة الأهداف التعليمية في الحصص الدراسية وعلاقتها بدافعية التعلم لدى طلبة المرحلة الإعدادية في منطقة الشاغور، وهو ما تسعى الدراسة الحالية إلى معالجته.

وتناولت عدد من الدراسات موضوع صياغة الأهداف التعليمية ودافعية التعلم التي طُبِّقَتْ في بيئات عربية وأجنبية وفق متغيرات عدة، وكان من بين هذه الدراسات، دراسة ياسين (2025) التي هدفت إلى تحليل العوامل المؤثرة في دافعية الطلبة للتعلم في الأبعاد النفسية والاجتماعية والمعرفية بما يرتبط بمتغير وضوح الأهداف التعليمية، وطُبِّقَتْ في فلسطين، واستخدمت المنهج التحليلي المكتبي القائم على مراجعة الأدبيات، دون الاعتماد على مجتمع أو عينة محددة لكونها دراسة نظرية تحليلية، وتمثلت أدواتها في تحليل الدراسات السابقة والبحوث ذات الصلة. وأظهرت النتائج أن وضوح الأهداف الدراسية يُعد من العوامل المؤثرة في تعزيز دافعية الطلبة، وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بتوضيح أهداف التعلم للطلبة لما لذلك من أثر في رفع مستوى دافعتهم نحو التعلم.

بينما هدفت دراسة سيلينغ (Selling, 2025) إلى تحليل كيفية تواصل معلمي الرياضيات مع الأهداف التعليمية من حيث وضوحها وأنواعها، بما يرتبط بأهمية وضوح الأهداف في توجيه تعلم الطلبة. طُبِّقَتْ الدراسة في دول الشمال الأوروبي (النرويج، السويد، فنلندا، الدنمارك، وأيسلندا). اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي كما وتكون مجتمع الدراسة من صفوف الرياضيات في المرحلة الإعدادية الدنيا، واشتملت العينة على (48) صفًا تضم (146) حصة دراسية، تمثلت أداة الدراسة في بروتوكول الملاحظة (PLATO) لقياس وضوح الهدف والربط بالمعرفة السابقة، إضافة إلى أداة لتصنيف أنواع الأهداف (محتوى، كفايات، نفعية، نتائج). وأظهرت النتائج أن الأهداف كانت غالبًا ضمنية وتركز على المحتوى والإجراءات أكثر من الكفايات والتطبيقات، مع محدودية الرجوع إليها أثناء الدرس. وأوصت بضرورة التصريح بالأهداف بوضوح والتركيز على الكفايات الرياضية لتعزيز فاعلية التعلم.

وهدف دراسة أوشفالد، مولر، كراكي، فيليجارانتا وديترتش (Oswald et al., 2025) إلى فحص العلاقة بين وضوح التدريس ودافعية الطلبة في مواقف التعلم اللحظية في جامعة بينا بألمانيا، في ضوء نظرية القيمة-التوقع الموقفية. استخدمت الدراسة منهجًا كمياً طويلاً مكثفًا جمع بين أسلوب أخذ العينات الخبرية والملاحظة السلوكية عبر تسجيلات الفيديو. وتكونت العينة من (155) طالبًا وطالبة، وتم جمع (2227) قياسًا لحظيًا للدافعية خلال المحاضرات، كما جرى ترميز وضوح التدريس وفق ثلاثة مؤشرات: تفصيل الشرح، تنوعه، والاتساق المنطقي. أظهرت النتائج أن مؤشرات وضوح التدريس لم تتنبأ بالدافعية العامة للطلبة، إلا أن التفسير المفصل للمحتوى ساهم في تعزيز توقعات النجاح وتقليل تكلفة الجهد المبذول في التعلم. وأكدت الدراسة أهمية الجمع بين الملاحظات الموضوعية والتقارير الذاتية للطلبة لفهم ديناميكيات عملية التعلم والتعلم.

كما وتناولت دراسة المطاوع، الشمري والصحيفي (2025) مستوى دافعية التعلم ومستوى التحصيل الأكاديمي وبيان طبيعة العلاقة بينهما لدى طالبات كلية التربية في جامعة حائل. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وطُبِّقَتْ على عينة مكونة من 209 طالبات تم اختيارهن بطريقة العينة العشوائية الطبقية. واعتمدت الدراسة على مقياس عزيز (2021) لقياس دافعية التعلم، والذي يشمل ثلاثة أبعاد هي الدافع المعرفي، ودافع الإنجاز، والطموح الأكاديمي. أظهرت النتائج أن مستوى دافعية التعلم لدى الطالبات كان مرتفعًا جدًا، خاصة في بُعدي الدافع المعرفي ودافع الإنجاز، بينما جاء مرتفعًا فقط في بُعد

الطموح الأكاديمي. توصي الدراسة بضرورة تبني استراتيجيات تعليمية تعزز من دافعية الطالبات، وتوفير بيئة تعليمية محفزة تُسهم في تحسين التحصيل الأكاديمي بشكل شامل.

وكشفت دراسة بيتشولياوسكينيه (Pečiuliauskienė, 2023) العلاقة بين وضوح التدريس في دروس الفيزياء ودافعية الطلبة وثقتهم بأنفسهم في التعلم بما يرتبط بتأثير صياغة الأهداف على الدافعية، وطُبِّقَت في ست دول مشاركة في دراسة TIMSS 2019 التي حقق طلبتها نتائج أعلى من المتوسط الدولي. واستخدمت الدراسة المنهج الكمي من خلال تحليل ثانوي لبيانات دولية، مع توظيف تحليل العوامل التوكيدي ونمذجة المعادلات الهيكلية متعددة المجموعات. وتكوّن مجتمع الدراسة من طلبة المرحلة المتوسطة المشاركين في TIMSS، واعتمدت العينة على البيانات الدولية المتاحة في الدول المختارة. وتمثلت أداة الدراسة في استبانة TIMSS المتعلقة بإدراك الطلبة لوضوح التدريس، ودافعتهم، وثقتهم بأنفسهم في تعلم الفيزياء. وأظهرت النتائج وجود أثر إيجابي دال إحصائياً لوضوح التدريس في تعزيز دافعية الطلبة، كما تبين أن الثقة بالنفس تؤدي دوراً وسيطاً في العلاقة بين وضوح التدريس والدافعية. وأوصت الدراسة بضرورة تعزيز وضوح الشرح، واستخدام الإشارات والتنظيم الواضح للمحتوى لتقليل العبء المعرفي وزيادة دافعية الطلبة نحو التعلم.

كما هدفت دراسة يوسف (2022) إلى التعرف على أهمية صياغة الأهداف السلوكية لدى معلمي مرحلة الأساس وعلاقتها بتحسين العملية التعليمية، وطُبِّقَت في مدينة ود مدني بالسودان، مستخدمةً المنهج الوصفي التحليلي، وتكوّن مجتمع الدراسة من معلمي مرحلة الأساس، فيما بلغت العينة (100) معلم ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وتمثلت الأداة في استبانة مكونة من ثلاثة محاور بعد التأكد من صدقها وثباتها. وأظهرت النتائج أهمية صياغة الأهداف السلوكية بدرجة عالية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات النوع أو التدريب أو الخبرة، وأوصت الدراسة بضرورة تدريب المعلمين على مهارات صياغة الأهداف لما لذلك من أثر في تحسين جودة العملية التعليمية.

وسعت دراسة سايدز وكوفاس (Sides & Cuevas, 2020) إلى التعرف على أثر تحديد الأهداف على الدافعية والكفاءة الذاتية والتحصيل في الرياضيات، وطُبِّقَت في مدرسة ابتدائية حكومية ريفية بولاية جورجيا في الولايات المتحدة الأمريكية، مستخدمةً المنهج شبه التجريبي، حيث تكوّن مجتمع الدراسة من طلبة المرحلة الابتدائية، وبلغت العينة (70) طالباً وطالبة من الصفين الثالث والرابع، قُسموا إلى مجموعة تجريبية (37) ومجموعة ضابطة (33)، وتمثلت الأدوات في استبانتي لقياس الدافعية والكفاءة الذاتية واختبارات قبلية وبعديّة في مهارات الضرب، إضافة إلى أنشطة متابعة ذاتية أسبوعية. وأظهرت النتائج تحسناً دالاً في التحصيل الرياضي لدى المجموعة التي شاركت في تحديد الأهداف، في حين لم يظهر تأثير دال في مستوى الدافعية أو الكفاءة الذاتية، وأوصت الدراسة بضرورة تضمين استراتيجيات تحديد الأهداف ضمن الممارسات الصفية اليومية لتعزيز التحصيل الدراسي.

وهدف دراسة السالم، عبد الجواد والشهراني (2020) إلى التعرف على الممارسات التدريسية المؤثرة في تطوير دافعية التعلم لدى طالبات المرحلة الثانوية، وطُبِّقَت في محافظة خميس مشيط بالمملكة العربية السعودية، مستخدمةً المنهج الوصفي المسحي، حيث تكوّن مجتمع الدراسة من معلمات العلوم المسلكية في المدارس الثانوية، وبلغت العينة (53) معلمة، وتمثلت الأداة في استبانة مغلقة. وأظهرت النتائج أن ممارسات المعلمة، ومنها إشراك الطالبات في تحديد بعض آليات التقويم ومراعاة الجوانب النفسية والصحية، تؤثر بدرجة كبيرة في تعزيز الدافعية، وأوصت الدراسة بأهمية الإعداد التربوي قبل الخدمة والتدريب المستمر على الممارسات الصفية المحفزة لدافعية التعلم.

كما تطرقت دراسة الجربان (2019) إلى التعرف على مهارات صياغة الأهداف التعليمية وأهميتها في نجاح العملية التدريسية، وطُبِّقَت في كلية التربية بجامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية، مستخدمةً المنهج الوصفي، حيث تكوّن

مجتمع الدراسة من طالبات الماجستير بقسم المناهج وطرق التدريس العامة، وتمثلت العينة في طالبات الشعبة الأولى للعام الدراسي 1436-1437 هـ، واعتمدت الأداة على مراجعة الأدبيات والبحوث ذات الصلة. وأظهرت النتائج أهمية صياغة الأهداف التعليمية في فاعلية التدريس ونجاحه، وأوصت بضرورة توعية المعلمين بالاستراتيجيات الحديثة التي تعزز وضوح الأهداف وتحسين نواتج التعلم.

يتضح من الدراسات السابقة وجود اهتمام متزايد بمتغيري صياغة الأهداف التعليمية ودافعية التعلم في سياقات تعليمية عربية وأجنبية متنوعة. فقد أكدت دراسة ياسين (2025) من منظور نظري تحليلي أن صياغة الأهداف يُعد من العوامل المؤثرة في تعزيز دافعية الطلبة، مما يوفر أساساً مفاهيمياً للعلاقة بين المتغيرين. وفي السياق التطبيقي، كشفت دراسة سيلينج (2025) أن الأهداف في دروس الرياضيات غالباً ما تكون ضمنية، وتركز على المحتوى والإجراءات أكثر من الكفايات، مع محدودية الرجوع إليها أثناء الحصة، وهو ما يشير إلى فجوة بين التخطيط والتنفيذ الفعلي للأهداف داخل الصف. كما بينت دراسة أوشغال وأخرون (2025) أن إدراك الطلبة لوضوح التدريس قد يكون أكثر تأثيراً في دافعيتهم من القياس الموضوعي لسلوك المعلم، مما يبرز أهمية البعد الإدراكي في تفسير العلاقة بين الوضوح والدافعية. وتناولت دراسة المطاوع وآخرون (2025) وجود علاقة إيجابية بين مستوى دافعية التعلم ومستوى التحصيل الأكاديمي، وأظهرت دراسة بيتشيوليوسكيني (2023) وجود أثر إيجابي دال لوضوح التدريس في تعزيز الدافعية، مع الإشارة إلى أن هذه العلاقة قد تتخذ طابعاً غير مباشر من خلال متغيرات وسيطة، مثل الثقة بالنفس أو الشعور بالكفاءة. وفي المقابل، ركزت الدراسات العربية، مثل يوسف (2022) والجربان (2019)، على مهارات صياغة الأهداف لدى المعلمين دون الربط المباشر بدافعية الطلبة، بينما أظهرت دراسة سايدز وكوفاس (2020) تحسناً في التحصيل دون وجود أثر دال في الدافعية، مما يظهر أن العلاقة ليست ثابتة في جميع السياقات.

وَجَرى الاستفادة من الدراسات السابقة في بناء الإطار النظري للدراسة الحالية، وتحديد مشكلة الدراسة وأهدافها، وأهميتها، وبناء أدواتها بما يتناسب مع التطور في الدراسات اللاحقة. وقد أظهرت مراجعة الأدبيات أن موضوع صياغة الأهداف التعليمية وعلاقته بدافعية التعلم حظي باهتمام متزايد لدى الباحثين، حيث تناولته الدراسات من زوايا متعددة، وتوصلت إلى نتائج متباينة تبعاً لاختلاف البيئات التعليمية والمنهجيات المستخدمة، وعلى الرغم من هذا الاهتمام، يلاحظ وجود فجوة بحثية تتمثل في قلة الدراسات التي تناولت هذا الموضوع في الداخل الفلسطيني، وبخاصة في المرحلة الإعدادية، ومن وجهة نظر المعلمين. كما أن معظم الدراسات ركزت على متغيرات منفردة، في حين تتميز الدراسة الحالية بدمجها بين صياغة الأهداف التعليمية ودافعية التعلم ضمن نموذج ارتباطي واحد، مع الأخذ بعين الاعتبار أثر المتغيرات الديموغرافية (الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي).

وبذلك، تسهم هذه الدراسة في تقديم فهم أعمق للعلاقة بين المتغيرين في بيئة تعليمية محددة، وتضيف بعداً تطبيقياً يمكن الاستفادة منه في تطوير الممارسات التدريسية، مما يعزز من قيمة وأصالة وأهمية الدراسة الحالية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

في ضوء ما ذكر، تبرز الحاجة إلى استقصاء العلاقة بين صياغة الأهداف التعليمية ومستوى دافعية التعلم لدى طلبة المرحلة الإعدادية في منطقة الشاغور بالداخل الفلسطيني، وهي منطقة ذات طابع سكاني عربي تضم البلدات نحف، دير الأسد والبنة. وانطلاقاً من واقع عمل الباحثين في المدارس العربية في هذه المنطقة، فقد لوحظ وجود تفاوت في دقة صياغة نواتج التعلم في الحصة الدراسية المختلفة، إذ تكون الأهداف في بعض الأحيان ضمنية أو غير مصاغة وفق معايير واضحة تصف السلوك المتوقع من الطلبة، مما قد يؤثر في وضوح الغاية من الموقف التعليمي. وقد ينعكس ذلك

على مستوى استجابة الطلبة وتفاعلهم ودافعتهم نحو التعلم، الأمر الذي يعزز الحاجة إلى إجراء دراسة علمية منهجية لاستقصاء العلاقة بين صياغة الأهداف التعليمية ودافعية التعلم لديهم.

وعليه، تسعى الدراسة الحالية إلى الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما مستوى صياغة الأهداف التعليمية في الحصص الدراسية، وما علاقتها بدافعية التعلم لدى طلبة المرحلة الإعدادية في منطقة الشاغور من وجهة نظر معلمهم؟

وينبثق عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية :

1. ما مستوى صياغة الأهداف التعليمية في الحصص الدراسية لدى معلمي المرحلة الإعدادية من وجهة نظرهم؟
 2. ما مستوى دافعية التعلم لدى طلبة المرحلة الإعدادية من وجهة نظر معلمهم؟
 3. هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين صياغة الأهداف التعليمية في الحصص الدراسية ودافعية تعلم الطلبة من وجهة نظر معلمهم؟
 4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في تصورات المعلمين حول مستوى صياغة الأهداف التعليمية في الحصص الدراسية تُعزى إلى المتغيرات الديموغرافية (الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي)؟
 5. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في تصورات المعلمين حول مستوى دافعية تعلم الطلبة تُعزى إلى المتغيرات الديموغرافية (الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي)؟
- فرضيات الدراسة:

انطلاقاً من أسئلة الدراسة، صيغت الفرضيات الصفرية الآتية واختُبرت عند مستوى الدلالة الإحصائية: ($\alpha = 0.05$)

1. لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين صياغة الأهداف التعليمية في الحصص الدراسية ودافعية تعلم الطلبة من وجهة نظر معلمهم.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات المعلمين حول مستوى صياغة الأهداف التعليمية في الحصص الدراسية تُعزى إلى المتغيرات الديموغرافية للمعلمين (الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي).
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات المعلمين حول مستوى دافعية الطلبة نحو التعلم تُعزى إلى المتغيرات الديموغرافية للمعلمين (الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي).

أهداف الدراسة

سعت هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

معرفة ما إذا كان هنالك علاقة بين صياغة الأهداف التعليمية في الحصص الدراسية ودافعية الطلبة نحو التعلم عند طلبة المرحلة الإعدادية في منطقة الشاغور من وجهة نظر معلمهم.

التعرف إلى مستوى صياغة الأهداف التعليمية في الحصص الدراسية لدى معلمي المرحلة الإعدادية في منطقة الشاغور من وجهة نظر المعلمين.

التعرف إلى مستوى دافعية طلبة المرحلة الإعدادية نحو التعلم في منطقة الشاغور من وجهة نظر معلمهم.

معرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات تقديرات أفراد العينة لصياغة الأهداف التعليمية في الحصص

الدراسية لدى طلبة المرحلة الإعدادية في منطقة الشاغور تعزى إلى متغيرات) الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي (من وجهة نظر المعلمين.

معرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات تقديرات أفراد العينة ودافعية التعلم لدى طلبة المرحلة الإعدادية في منطقة الشاغور تعزى إلى متغيرات) الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي (من وجهة نظر المعلمين.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة النظرية والتطبيقية في الآتي:

الأهمية النظرية :

تتبع أهمية هذه الدراسة من تناولها متغيرين أساسيين في العملية التعليمية يتمثلان بصياغة الأهداف التعليمية ودافعية التعلم، لما لهما من دور في تحسين تعلم الطلبة. كما تسهم في إثراء الأدبيات التربوية المتعلقة بالعلاقة بين جودة صياغة الأهداف التعليمية ودافعية الطلبة نحو التعلم في الحصة الدراسية المختلفة في المرحلة الإعدادية. وتوضح الدراسة الصلة بين كفاءة صياغة ما يُتوقع من الطلبة تعلمه داخل الحصة ومستوى اندماجهم وتحفيزهم نحو التعلم. كما تسهم في سد فجوة بحثية في البيئة المحلية، لا سيما في منطقة الشاغور، وتفتح المجال أمام دراسات لاحقة تتناول العلاقة بين المتغيرين.

الأهمية التطبيقية:

أما من الناحية التطبيقية، فقد تفيد نتائج هذه الدراسة معلمي المرحلة الإعدادية من خلال إبراز أهمية صياغة الأهداف التعليمية بشكل واضح ودقيق أثناء الحصة الدراسية، بما يسهم في تعزيز دافعية الطلبة نحو التعلم. كما يمكن أن تستفيد منها إدارات المدارس والمشرفون التربويون في تطوير برامج تدريبية تُعنى بمهارات صياغة الأهداف التعليمية وتفعيلها داخل الصف، تصميم برامج تدريبية، تطوير وتأهيل المعلمين، استخدام النتائج في الإشراف التربوي إضافة إلى دعم صناع القرار التربوي في تبني ممارسات تدريسية تعزز دافعية الطلبة وتفاعلهم الأكاديمي.

مصطلحات الدراسة

اشتملت الدراسة على المصطلحات الآتية:

صياغة الأهداف التعليمية: هي عملية تحديد ما يجب أن يتعلمه الطالب من معارف ومهارات، والتعبير عنها بسلوك واضح يمكن ملاحظته. كما تتضمن تحديد ما هو المطلوب من الطالب أن ينجزه، وكيف سيؤديه، والمعايير التي يُحكم من خلالها على نجاحه. وهذا يساعد في توجيه التعلم وتنظيمه بشكل واضح) سعادة، (2011: 160

وتعرّفها الباحثتان إجرائيًا بأنها: الدرجة التي تعكس مستوى جودة صياغة الأهداف التعليمية لدى معلمي المرحلة الإعدادية في الحصة الدراسية، من حيث تحديد نواتج التعلم المتوقعة وصياغتها بوضوح ودقة وبصورة قابلة للملاحظة والقياس، كما تُقاس من خلال استجابات المعلمين على فقرات أداة الدراسة.

دافعية التعلم: عرّفها الأتربي (2021) على أنها حالة داخلية لدى المتعلم تتمثل في درجة من النشاط والاستثارة، تدفعه إلى الانخراط في الأنشطة التعليمية بصورة فعّالة، والاستمرار في أدائها، والعمل على تحقيق الأهداف التعليمية، كما تسهم في توجيه سلوكه نحو تلك الأهداف. كما أشار ريان وديسي (Ryan & Deci, 2000) إلى أن دافعية التعلم ترتبط بعوامل داخلية وخارجية تؤثر في درجة انخراط المتعلم واستمراره في التعلم.

وتعرّفها الباحثتان إجرائيًا بأنها: الدرجة الكلية التي يُقدّرهما معلمو طلبة المرحلة الإعدادية على مقياس دافعية التعلم المستخدم

في الدراسة، والتي تعكس مستوى إقبال الطلبة على الأنشطة التعليمية، ومشاركتهم فيها، ومثابرتهم في أداء المهام، وذلك وفق استجابات المعلمين على فقرات الأداة.

منطقة الشاغور: منطقة جغرافية بالداخل الفلسطيني تضم عددًا من البلدات العربية في الجليل الأعلى وتشمل نحف، دير الأسد والبعنة، تم تطبيق أداة الدراسة على معلمي المدارس الحكومية في المرحلة الإعدادية المتواجدين بهذه المنطقة.

حدود الدراسة ومحدداتها

أُجريت الدراسة الحالية في إطار الحدود الآتية:

1. الحد المكاني: اقتصرت الدراسة على المدارس الحكومية للمرحلة الإعدادية في منطقة الشاغور بالداخل الفلسطيني.
2. الحد الزمني: أُجريت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2026-2027 م).
3. الحد البشري: اقتصرت الدراسة على معلمي ومعلمات المرحلة الإعدادية في المدارس الحكومية في منطقة الشاغور.
4. الحد الموضوعي: اقتصرت الدراسة على دراسة "صياغة الأهداف التعليمية في الحصص الدراسية وعلاقتها بدافعية التعلم لدى طلبة المرحلة الإعدادية من وجهة نظر المعلمين".
5. الحد المفاهيمي: اقتصرت الدراسة على المفاهيم، والمصطلحات، الواردة في الدراسة.
6. الحد الإجرائي: تحددت الدراسة بالأداة المستخدمة، وهي الاستبانة التي طُبِّقَت لقياس صياغة الأهداف التعليمية ودافعية التعلم من وجهة نظر المعلمين.

محددات الدراسة

تحددت إمكانية تعميم نتائج الدراسة بصدق الأداة وثباتها، ومدى موضوعية استجابات المشاركين، واستخدام عينة متيسرة قائمة على المشاركة الطوعية. كما اعتمد قياس المتغيرين على تقديرات المعلمين باستخدام الاستبانة نفسها، مما قد يؤثر في تقدير العلاقة بينهما. لذلك، يُراعى الحذر عند تعميم النتائج خارج عينة الدراسة.

الطريقة والجراءات

منهجية الدراسة:

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي الارتباطي، نظراً لملاءمته لدراسة طبيعة العلاقات بين المتغيرات وتحليلها كما هي في أرض الواقع دون تدخل من قبل الباحثين، حيث يهدف هذا المنهج إلى تقديم وصف دقيق لواقع صياغة الأهداف التعليمية ودافعية التعلم، والكشف عن مستوى الارتباط القائم بينهما. كما تم توظيف المنهج الكمي في جمع البيانات وتحليلها، حيث استُخدمت الاستبانة كأداة رئيسة لجمع المعلومات من أفراد عينة الدراسة ويعود اختيار هذه الأداة إلى فاعليتها في توفير بيانات كمية تخضع للتحليل الإحصائي، مما يساهم في الوصول إلى نتائج تتسم بالموضوعية والدقة العلمية.

مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المرحلة الإعدادية في المدارس الحكومية في منطقة الشاغور، التابعة لوزارة التربية والتعليم، والبالغ عددهم (228)، منهم (55) معلماً و (173) معلمة، وذلك وفق الإحصاءات الرسمية للعام الدراسي (2026-2027 م).

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة على النحو الآتي:

أولاً - العينة الاستطلاعية: تم اختيار عينة استطلاعية مكونة من 30 من معلمي ومعلمات المدارس الحكومية للمرحلة الإعدادية في منطقة الشاغور، وذلك بهدف التحقق من صلاحية أداة الدراسة واستخدامها لقياس الصدق والثبات.

ثانياً - عينة الدراسة الأساسية: اختيرت عينة الدراسة بالطريقة المتيسرة، بنشر رابط الاستبانة الإلكترونية عبر مديري المدارس وإتاحة المشاركة طوعاً. وضمت العينة (146) معلماً ومعلمة، بما يمثل نحو (64%) من مجتمع الدراسة. وللاسترشاد في تحديد حجم العينة المستهدف، استُخدمت معادلة ستيفن ثومبسون (Thompson, 2012)، بحسب المعادلة التالية :

حيث يمثل (n) حجم العينة، و (N) حجم مجتمع الدراسة، و (Z) القيمة المعيارية المقابلة لمستوى الدلالة (0.05) والتي تساوي (1.96) عند مستوى ثقة (95%)، و (p) نسبة التوافر وقد تم اعتمادها بقيمة (0.5) لتحقيق أقصى تباين ممكن، و (d) هامش الخطأ المسموح به وقيمته (0.05). وبالتعويض في المعادلة، بلغ الحد الأدنى المطلوب لحجم العينة (144) معلماً ومعلمة، في حين بلغ حجم العينة الفعلي المعتمد في الدراسة (146) معلماً ومعلمة، بما يمثل نحو (64%) من مجتمع الدراسة.

أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة، اعتمدت الباحثتان على أداة الاستبانة، وذلك بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات الصلة بصياغة الأهداف التعليمية ودافعية التعلم، وعلى المقاييس المستخدمة في دراسات مماثلة، ومنها: دراسة (يوسف، 2022) التي تناولت درجة أهمية صياغة الأهداف السلوكية، ودراسة (المطوع وآخرون، 2025) التي استقصت مستويات دافعية التعلم وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي، بالإضافة إلى مقياس (عزيز، 2021) لدافعية التعلم بأبعاده الثلاثة: الدافع المعرفي، ودافع الإنجاز، والطموح الأكاديمي. وفي ضوء ذلك، طوّرت الباحثتان استبانة لقياس صياغة الأهداف التعليمية وعلاقتها بدافعية التعلم لدى طلبة المرحلة الإعدادية من وجهة نظر معلمهم، وقد تكوّنت الأداة في صورتها النهائية من (31) عبارة موزعة على مجالين رئيسيين، هما: مجال صياغة الأهداف التعليمية ومجال دافعية التعلم.

وقد بُني المجال الأول بالاستناد إلى معايير صياغة الأهداف السلوكية التي تعبّر عن التغيّر المرغوب في سلوك الطالب، بحيث تكون الأهداف واضحة، محددة، وقابلة للملاحظة والقياس، مع مراعاة شمولها للمجالات المعرفية والوجدانية والمهارية. أما المجال الثاني، فقد بُني بالاستناد إلى المؤشرات السلوكية التي يمكن للمعلم ملاحظتها لدى طلبته، والمستمدة من مقياس دافعية التعلم في الدراسات العربية ذات الصلة، بما يعكس جوانب الإقبال على التعلم، المشاركة، المثابرة والطموح.

وقد تم توزيع عبارات الأداة بواقع (15) عبارة للمجال الأول و (16) عبارة للمجال الثاني، بما يضمن تغطية الجوانب النظرية المرتبطة بكل متغير. وتم تصميم عبارات الاستبانة وفق مقياس ليكرت الخماسي: ابدأ، نادراً، أحياناً، غالباً، دائماً).

الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة

صدق الأداة: تم التحقق من صدق محتوى الأداة والاتساق الداخلي لفقراتها على النحو الآتي:

أ - صدق المحتوى: عُرِضت الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في المناهج وطرائق التدريس والقياس والتقويم، وذلك لإبداء آرائهم حول مدى ملاءمة العبارات، ووضوح صياغتها، وانتماؤها للمجال

الذي تقيسه، وبناءً على الملاحظات، تم تعديل بعض العبارات للوصول إلى الصورة النهائية للأداة.

ب -الاتساق الداخلي للفقرات: للتحقق من الاتساق الداخلي لفقرات أداة الدراسة، طُبِّقَت الاستبانة على عينة استطلاعية مكوّنة من (30) معلماً ومعلمة من خارج عينة الدراسة الأساسية. وحُسبت معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة ومجموع درجات بقية فقرات المجال الذي تنتمي إليه، باستبعاد درجة الفقرة نفسها من المجموع. تراوحت معاملات ارتباط الفقرات بمجموع بقية فقرات مجالها من (0.647) إلى (0.885) لمجال صياغة الأهداف التعليمية، ومن (0.513) إلى (0.841) لمجال دافعية التعلم، وكانت جميعها موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، مما يدعم الاتساق الداخلي لفقرات المجالين .

ثبات أداة الدراسة

للتحقق من ثبات أداة الدراسة، حُسب معامل كرونباخ ألفا لكل مجال باستخدام بيانات العينة الاستطلاعية المكوّنة من (30) معلماً ومعلمة، كما يوضح الجدول الآتي.

جدول (1)

معاملات كرونباخ ألفا لمجالي أداة الدراسة

المجال	عدد الفقرات	معامل كرونباخ ألفا
صياغة الأهداف التعليمية	15	.965
دافعية التعلم	16	.953

يتضح من الجدول أن معامل كرونباخ ألفا بلغ (.965) لمجال صياغة الأهداف التعليمية، و (.953) لمجال دافعية التعلم، مما يشير إلى اتساق داخلي مرتفع لدرجات المجالين في العينة الاستطلاعية.

تصحيح أداة الدراسة

اعتمد مقياس ليكرت الخماسي لتصحيح استجابات أفراد العينة، بإعطاء الدرجات الآتية: أبداً (1)، نادراً (2)، أحياناً (3)، غالباً (4)، ودائماً (5). وجميع فقرات الأداة موجبة الاتجاه. وحُسبت درجة كل مجال بالمتوسط الحسابي لاستجابات المشارك على فقراته، بواقع (15) فقرة لمجال صياغة الأهداف التعليمية، و (16) فقرة لمجال دافعية التعلم.

ولتفسير المتوسطات، اعتمدت ثلاثة مستويات، بطول فئة مقداره (1.33)، ناتج عن قسمة مدى المقياس (1-5) على عدد المستويات (3)، وفق الآتي:

المتوسط الحسابي	المستوى
من 1 إلى 2.33	منخفض
أكبر من 2.33 إلى 3.67	متوسط
أكبر من 3.67 إلى 5	مرتفع

إجراءات الدراسة

تُفذت الدراسة وفق الخطوات الآتية:

1. مراجعة الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات الصلة بصياغة الأهداف التعليمية ودافعية التعلم، وإعداد الاستبانة بصورتها الأولية.
2. عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين، وإجراء التعديلات في ضوء ملاحظاتهم.
3. تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية مكوّنة من (30) معلماً ومعلمة من خارج العينة الأساسية، وفحص الاتساق الداخلي لفقراتها وثبات مجاليها.
4. توزيع رابط الاستبانة الإلكترونية على معلمي ومعلمات المرحلة الإعدادية من خلال مديري المدارس، وإتاحة المشاركة بصورة طوعية، مع توضيح هدف الدراسة وسرية الاستجابات واستخدامها لأغراض البحث العلمي.
5. جمع استجابات العينة الأساسية البالغ عددها (146) استجابة، ومراجعتها والتحقق من اكتمال البيانات.
6. تجهيز البيانات للتحليل الإحصائي وحساب درجات المجالين، وتحليلها للإجابة عن أسئلة الدراسة واختبار فرضياتها.

المعالجات الإحصائية

استُخدم معامل ارتباط بيرسون لفحص الاتساق الداخلي لفقرات مجالي أداة الدراسة، ومعامل كرونباخ ألفا لتقدير ثباتهما، بالاعتماد على بيانات العينة الاستطلاعية. كما استُخدم برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لاستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات مجالي الدراسة وفقراتهما. واستُخدم معامل ارتباط بيرسون للكشف عن العلاقة بين المجالين، ومعامل ارتباط سبيرمان بوصفه فحصاً إضافياً للنتيجة. كما استُخدم اختبار «ت» لعينتين مستقلتين لفحص الفروق تبعاً للجنس، وتحليل التباين الأحادي لفحص الفروق تبعاً لسنوات الخبرة والمؤهل العلمي. وفُحص تجانس التباين باستخدام اختبار ليفين، واستُخدم اختبار ويلش للتحقق من متانة نتائج المقارنات، واختبار توكي للمقارنات البعدية عند دلالة تحليل التباين الأحادي. واعتمد مستوى الدلالة الإحصائية $(\alpha = 0.05)$ لاختبار فرضيات الدراسة.

نتائج الدراسة

يتناول هذا القسم عرض نتائج الدراسة وفق ترتيب أسئلتها، بالاعتماد على تحليل استجابات أفراد العينة الأساسية البالغ عددهم (146) معلماً ومعلمة.

نتائج السؤال الأول

ما مستوى صياغة الأهداف التعليمية في الحصص الدراسية لدى معلمي المرحلة الإعدادية من وجهة نظرهم؟ للإجابة عن هذا السؤال، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على فقرات مجال صياغة الأهداف التعليمية، وللمجال ككل، كما يوضح الجدول الآتي.

جدول 2

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال صياغة الأهداف التعليمية والمجال ككل) ن(146 =

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	أحرص على أن يكون الهدف التعليمي واضحاً ويحدد ما يُتوقع من الطالب أن يحققه في نهاية الحصة.	4.32	0.81	مرتفع
2	أصغ الأهداف التعليمية بحيث يكون الطالب هو محورها وليس المعلم.	4.25	0.82	مرتفع
3	أستخدم أفعالاً سلوكية محددة قابلة للملاحظة والقياس مثل: يحدد، يقارن، يبرهن، يصنف، يرسم.	4.16	0.81	مرتفع
4	أصمم أدوات التقييم الصفي بناءً على الأهداف التي تم تحديدها مسبقاً.	4.21	0.77	مرتفع
5	أحدد الشروط أو الظروف التي سيتم في ضوءها أداء الطالب للمهمة التعليمية.	4.11	0.83	مرتفع
6	أضمن في صياغة الهدف معيار الأداء المطلوب للتقييم.	4.12	0.87	مرتفع
7	أنوع في الأهداف المعرفية لتشمل مستويات التفكير العليا مثل: التحليل، والتقييم، والإبداع.	4.24	0.80	مرتفع
8	أهتم بصياغة أهداف وجدانية ترتبط باتجاهات الطلبة ومشاعرهم وقيمهم.	4.11	0.80	مرتفع
9	أضمن في خطتي أهدافاً مهارية تتعلق بالأداء العملي أو الحركي.	4.03	0.81	مرتفع
10	أشتق الأهداف السلوكية بناءً على تحليل دقيق للمحتوى المعرفي للدرس.	4.05	0.84	مرتفع
11	أصوغ أهدافاً تعليمية تراعي الفروق الفردية والتباين في مستويات الطلبة.	4.18	0.84	مرتفع
12	أحرص على ربط أهداف الحصة الحالية بالخبرات التعليمية السابقة لدى الطلبة.	4.27	0.80	مرتفع
13	أتأكد من أن الأهداف واقعية ويمكن تحقيقها ضمن الزمن المحدد للحصة.	4.30	0.74	مرتفع
14	أطلع الطلبة على أهداف الدرس في بداية الحصة لزيادة وعيهم بالمطلوب منهم.	4.14	0.79	مرتفع
15	أراعي مواءمة الأنشطة والوسائل التعليمية المختارة مع الأهداف المصاغة.	4.24	0.82	مرتفع
—	المجال ككل	4.18	0.67	مرتفع

يتضح من الجدول (2) أن مستوى صياغة الأهداف التعليمية لدى معلمي المرحلة الإعدادية من وجهة نظرهم جاء مرتفعاً، بمتوسط حسابي بلغ (4.18)، وانحراف معياري مقداره (0.67). وتراوح متوسطات الفقرات من (4.03) إلى (4.32)، وجميعها ضمن المستوى المرتفع. وسُجّلت الفقرة (1)، المتعلقة بوضوح الهدف التعليمي وتحديد ما يُتوقع من الطالب تحقيقه في نهاية الحصة، أعلى متوسط حسابي بلغ (4.32)، وانحراف معياري مقداره (0.81) في حين سُجّلت الفقرة (9)،

المتعلقة بتضمين الخطة أهدافاً مهارية تتصل بالأداء العملي أو الحركي، أدنى متوسط حسابي بلغ (4.03) ، بانحراف معياري مقداره (0.81)

نتائج السؤال الثاني

ما مستوى دافعية التعلم لدى طلبة المرحلة الإعدادية من وجهة نظر معلمهم؟

للإجابة عن هذا السؤال، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على فقرات مجال دافعية التعلم، وللمجال ككل، كما يوضح الجدول الآتي.

جدول 3

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال دافعية التعلم والمجال ككل من وجهة نظر المعلمين (ن = 146)

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	يُظهر رغبة في توسيع معرفته بموضوع الدرس من خلال البحث عن معلومات إضافية.	3.76	0.81	مرتفع
2	يبادر إلى البحث عن إجابات دقيقة للأسئلة التي تُطرح خلال الحصة الدراسية.	3.75	0.83	مرتفع
3	يُظهر اهتماماً بفهم الأفكار الجديدة التي تُطرح أثناء الحصة.	3.88	0.84	مرتفع
4	يبادر إلى البحث والنقضي عن معلومات مرتبطة بالأفكار التي تثير اهتمامه أثناء الحصة.	3.66	0.83	متوسط
5	يحرص على مراجعة موضوعات الدرس لتعزيز فهمه لها.	3.71	0.93	مرتفع
6	يُظهر انتباهاً وتفاعلاً مع المعلومات الجديدة المقدمة أثناء الحصة.	3.93	0.82	مرتفع
7	يُظهر استعداداً للبدء في تنفيذ المهام التعليمية الموكلة إليه دون تأخير.	3.84	0.87	مرتفع
8	يُظهر علامات الارتياح والرضا عند إتمام المهام والواجبات المدرسية بالكامل.	4.05	0.79	مرتفع
9	يثابر على دراسة المادة بجدية أكبر عند حصوله على نتائج أو درجات غير مرضية.	3.81	0.87	مرتفع
10	يستمر في السعي لتجاوز العقبات التعليمية التي تعترضه أثناء حل المشكلات.	3.74	0.86	مرتفع
11	يستمر في الدراسة والعمل بنشاط ذاتي دون الحاجة إلى رقابة مباشرة من المعلم.	3.60	0.97	متوسط

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
12	يُظهر رغبة شديدة في أن يكون من الطلبة الأوائل والمتميزين في المادة الدراسية.	3.82	0.82	مرتفع
13	يحرص على تطوير معارفه العلمية والثقافية بما يتجاوز حدود المنهج الدراسي.	3.67	0.93	متوسط
14	يسعى إلى تحسين مستوى أدائه الدراسي وتحقيق نتائج أفضل.	3.84	0.83	مرتفع
15	يكرر ممارسة المهارة التي تعلمها حتى يصل إلى مستوى جيد من الإتقان.	3.74	0.86	مرتفع
16	يشارك في المنافسة الإيجابية مع زملائه للوصول إلى أعلى مستويات التحصيل العلمي.	3.82	0.86	مرتفع
—	المجال ككل	3.79	0.69	مرتفع

يتضح من الجدول (3) أن مستوى دافعية التعلم لدى طلبة المرحلة الإعدادية من وجهة نظر معلمهم جاء مرتفعاً، بمتوسط حسابي بلغ (3.79)، وانحراف معياري مقداره (0.69). وتراوح متوسطات الفقرات من (3.60) إلى (4.05)، إذ جاءت ثلاث عشرة فقرة بمستوى مرتفع، وثلاث فقرات بمستوى متوسط. وسُجّلت الفقرة (8)، المتعلقة بإظهار الارتياح والرضا عند إتمام المهام والواجبات المدرسية، أعلى متوسط حسابي بلغ (4.05)، بانحراف معياري مقداره (0.79) في حين سُجّلت الفقرة (11)، المتعلقة بالاستمرار في الدراسة والعمل بنشاط ذاتي دون رقابة مباشرة من المعلم، أدنى متوسط حسابي بلغ (3.60)، بانحراف معياري مقداره (0.97).

نتائج السؤال الثالث

هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين صياغة الأهداف التعليمية في الحصة الدراسية ودافعية تعلم الطلبة من وجهة نظر معلمهم؟

للإجابة عن هذا السؤال، حُسب معامل ارتباط بيرسون بين درجتَي صياغة الأهداف التعليمية ودافعية التعلم، كما يوضح الجدول الآتي.

جدول 4

معامل ارتباط بيرسون بين صياغة الأهداف التعليمية ودافعية التعلم من وجهة نظر المعلمين

المتغيران	العدد	معامل ارتباط بيرسون	الدلالة الإحصائية
صياغة الأهداف التعليمية ودافعية التعلم	146	.433	< .001

يتضح من الجدول (4) وجود علاقة ارتباطية موجبة متوسطة القوة ودالة إحصائية بين صياغة الأهداف التعليمية ودافعية التعلم من وجهة نظر المعلمين، إذ بلغ معامل ارتباط بيرسون (0.433)، وكانت قيمة الدلالة الإحصائية أقل من (0.001).

وعليه، رُفِضَت الفرضية الصفريّة الأولى التي تنص على عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين المتغيرين. ونشير النتيجة إلى اقتران ارتفاع درجات صياغة الأهداف التعليمية بارتفاع تقديرات المعلمين لدافعية تعلم الطلبة، دون أن يثبت ذلك وجود علاقة سببية.

وحُسب معامل ارتباط سبيرمان بوصفه فحصًا إضافيًا، فبلغ (0.353)، بدلالة إحصائية أقل من (0.001)، مؤيدًا اتجاه العلاقة الموجب ودلالاتها الإحصائية.

نتائج السؤال الرابع

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في تصورات المعلمين حول مستوى صياغة الأهداف التعليمية في الحصة الدراسية تُعزى إلى المتغيرات الديموغرافية (الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي)؟
للإجابة عن هذا السؤال، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بحسب المتغيرات الديموغرافية، واستُخدم اختبار «ت» لعينتين مستقلتين لمتغير الجنس، وتحليل التباين الأحادي لمتغيري سنوات الخبرة والمؤهل العلمي.

جدول 5

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبارات الفروق في صياغة الأهداف التعليمية بحسب المتغيرات الديموغرافية

المتغير	الفئة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الاختبار وقيمه	درجات الحرية	الدلالة
الجنس	أنثى	120	4.21	0.66	$t = 1.269$	144	0.207
	ذكر	26	4.03	0.71	—	—	—
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	13	3.84	0.96	$F = 1.596$	3، 142	0.193
	من 5 إلى 10 سنوات	32	4.14	0.67	—	—	—
	من 11 إلى 20 سنة	57	4.20	0.67	—	—	—
	أكثر من 20 سنة	44	4.29	0.56	—	—	—
المؤهل العلمي	بكالوريوس	45	4.03	0.75	$F = 4.081$	2، 143	0.019
	ماجستير	89	4.20	0.63	—	—	—
	دكتوراه	12	4.63	0.46	—	—	—

يتضح من الجدول (5) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في صياغة الأهداف التعليمية تبعًا للجنس أو سنوات الخبرة، إذ بلغت قيمتا الدلالة (207) و(193)، على التوالي. في المقابل، ظهرت فروق دالة إحصائية تبعًا للمؤهل العلمي، إذ بلغت قيمة «ف» (4.081) «، بدرجات حرية» (2)، (143)، ودلالة إحصائية (0.019).

وأظهرت المقارنات البعدية باستخدام اختبار توكي أن الفرق كان بين الحاصلين على الدكتوراه والحاصلين على البكالوريوس، لصالح الحاصلين على الدكتوراه، بدلالة إحصائية (0.015). ولم تظهر فروق دالة بين بقية أزواج الفئات. كما أيد اختبار ويلش دلالة الفروق بحسب المؤهل العلمي. ($p = 0.005$)

وبناءً عليه، لم تُرفض الفرضية الصفرية المتعلقة بالفروق في صياغة الأهداف التعليمية بالنسبة للجنس وسنوات الخبرة، بينما رُفضت بالنسبة للمؤهل العلمي.

نتائج السؤال الخامس

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في تصورات المعلمين حول مستوى دافعية تعلم الطلبة تُعزى إلى المتغيرات الديموغرافية (الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي)؟

للإجابة عن هذا السؤال، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بحسب المتغيرات الديموغرافية، واستُخدم اختبار «ت» لعينتين مستقلتين لمتغير الجنس، وتحليل التباين الأحادي لمتغيري سنوات الخبرة والمؤهل العلمي.

جدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبارات الفروق في تصورات المعلمين لدافعية التعلم بحسب المتغيرات الديموغرافية

المتغير	الفئة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الاختبار وقيمه	درجات الحرية	الدلالة
الجنس	أنثى	120	3.76	0.66	$t = -0.972$	144	.333
	ذكر	26	3.91	0.83	—	—	—
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	13	3.54	0.90	$F = 2.923$	3، 142	.036
	من 5 إلى 10 سنوات	32	3.97	0.63	—	—	—
	من 11 إلى 20 سنة	57	3.89	0.63	—	—	—
	أكثر من 20 سنة	44	3.60	0.71	—	—	—
المؤهل العلمي	بكالوريوس	45	3.78	0.69	$F = 7.501$	2، 143	< .001
	ماجستير	89	3.70	0.67	—	—	—
	دكتوراه	12	4.49	0.43	—	—	—

يتضح من الجدول (6) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المعلمين لدافعية التعلم تبعًا للجنس، إذ بلغت قيمة «ت(972-)»، بدرجات حرية(144)، ودلالة إحصائية(0.333).

أما بالنسبة لسنوات الخبرة، فقد أظهر تحليل التباين الأحادي فرقًا إجماليًا دالًا إحصائيًا، إذ بلغت قيمة «ف(2.923)»، بدرجات حرية(3)، (142)، ودلالة إحصائية (0.036). ومع ذلك، لم تُظهر مقارنات توكي فروقًا دالة بين أي زوج من فئات الخبرة، كما لم تبلغ النتيجة مستوى الدلالة في اختبار ويلش ($p = 0.062$)، مما يستدعي تفسير هذا الفرق بحذر دون نسبته إلى فئة محددة.

وظهرت فروق دالة إحصائية تبعًا للمؤهل العلمي، إذ بلغت قيمة «ف(7.501)»، بدرجات حرية(2)، (143)، ودلالة إحصائية أقل من (0.001). وأظهرت مقارنات توكي أن الحاصلين على الدكتوراه سجلوا تقديرات أعلى لدافعية التعلم مقارنة بالحاصلين على البكالوريوس ($p=0.003$) والماجستير ($p < 0.001$)، بينما لم يظهر فرق دال بين البكالوريوس والماجستير ($p=0.798$). وأيد اختبار ويلش دلالة الفروق بحسب المؤهل العلمي ($p < 0.001$).

وبناءً عليه، لم تُرفض الفرضية الصفريّة المتعلقة بالفروق في دافعية التعلم بالنسبة للجنس، ورُفضت بالنسبة للمؤهل العلمي. أما سنوات الخبرة، فُرفضت الفرضية وفق تحليل التباين الأحادي، مع التحفظ في تفسير النتيجة لعدم تأييدها باختبار ويلش أو تحديد فروق ثنائية دالة باختبار توكي.

مناقشة نتائج السؤال الأول

أظهرت النتائج أن مستوى صياغة الأهداف التعليمية لدى معلمي المرحلة الإعدادية من وجهة نظرهم جاء مرتفعًا، بمتوسط حسابي بلغ (4.18)، وانحراف معياري مقداره (0.67). وقد تعكس هذه النتيجة اهتمام المعلمين بتحديد نواتج التعلم المتوقعة، ومواءمة الأنشطة وأساليب التقويم معها. ويُحتمل أن يكون إعدادهم التربوي وخبراتهم التدريسية قد أسهما في هذا الاهتمام، إلا أن الدراسة لم تختبر هذه التفسيرات بصورة مباشرة.

وتتسجم هذه النتيجة، من حيث الاهتمام بالأهداف التعليمية، مع دراسة يوسف (2022)، التي أظهرت ارتفاع تقديرات المعلمين لأهمية صياغة الأهداف السلوكية. ومع ذلك، فإن دراسة يوسف تناولت أهمية صياغة الأهداف، بينما تناولت الدراسة الحالية تقديرات المعلمين لممارساتهم في صياغتها، مما يجعل الاتفاق بينهما جزئيًا. كما تتسق النتيجة مع ما عرضه دراسة الجبران (2019) بشأن أهمية صياغة الأهداف التعليمية في تنظيم التدريس وتحسين فاعليته، دون اعتبار ذلك تطابقًا في قياس مستوى الممارسة.

وسجلت الفقرة المتعلقة بوضوح الهدف التعليمي وتحديد ما يُتوقع من الطالب تحقيقه أعلى متوسط حسابي، تلتها الفقرة المتعلقة بواقعية الأهداف وإمكانية تحقيقها ضمن زمن الحصة. وقد يشير ذلك إلى اهتمام المعلمين بأن تكون أهدافهم واضحة وقابلة للتنفيذ. في المقابل، سجلت الفقرة المتعلقة بتضمين الخطة أهدافًا مهارية ترتبط بالأداء العملي أو الحركي أدنى متوسط، مع بقائها ضمن المستوى المرتفع. وقد يرتبط ذلك باختلاف طبيعة المواد الدراسية، أو بتفاوت الوقت والتجهيزات المتاحة للأنشطة العملية، وهي تفسيرات محتملة تحتاج إلى فحص إضافي.

وتبرز هنا مقارنة مع دراسة سيلينغ وآخرين (2025)، التي أظهرت أن الأهداف في حصص الرياضيات كانت غالبًا ضمنية، مع محدودية الرجوع إليها أثناء الدرس. ويشير اختلاف الصورتين إلى أهمية التمييز بين تقديرات المعلمين الذاتية وممارساتهم المرصودة؛ فقد اعتمدت الدراسة الحالية على الاستبانة، بينما اعتمدت دراسة سيلينغ وآخرين على الملاحظة الصفية. كما اختلف نطاق الدراستين، إذ تناولت الدراسة السابقة حصص الرياضيات في دول الشمال الأوروبي، بينما شملت الدراسة الحالية معلمي المرحلة الإعدادية في منطقة الشاغور.

وعليه، تُقَمُّ النتيجة المرتفعة بوصفها تعبيرًا عن تصورات المعلمين لممارساتهم في صياغة الأهداف التعليمية. ويمكن أن تسهم دراسات لاحقة تجمع بين الاستبانة وتحليل الخطط والملاحظة الصفية في توضيح مدى توافق هذه التصورات مع التطبيق الفعلي داخل الحصة.

مناقشة نتائج السؤال الثاني

أظهرت النتائج أن مستوى دافعية التعلم لدى طلبة المرحلة الإعدادية من وجهة نظر معلمهم جاء مرتفعًا، بمتوسط حسابي بلغ (3.79)، وانحراف معياري مقداره (0.69). وقد تعكس هذه النتيجة ملاحظة المعلمين مظاهر اهتمام الطلبة بالتعلم، واستعدادهم للمشاركة وإنجاز المهام. ومع ذلك، فإنها تعبر عن تقديرات المعلمين للسلوكيات الدالة على الدافعية، ولا تمثل قياسًا مباشرًا لدافعية الطلبة من وجهة نظرهم.

وتتسجم هذه النتيجة في اتجاهها العام مع دراسة المطاوع وآخرين (2025)، التي أظهرت مستويات مرتفعة ومرتفعة جدًا لدافعية التعلم لدى طالبات كلية التربية بجامعة حائل. وتبقى المقارنة محدودة لاختلاف المرحلة التعليمية ومصدر التقدير؛ فقد تناولت الدراسة السابقة طالبات جامعات، بينما تناولت الدراسة الحالية طلبة المرحلة الإعدادية من وجهة نظر معلمهم. وسجلت الفقرة المتعلقة بإظهار الارتياح والرضا عند إتمام المهام والواجبات أعلى متوسط حسابي بلغ (4.05) وقد يشير ذلك إلى وضوح مظاهر الرضا المرتبطة بإنجاز المهمة لدى الطلبة وسهولة ملاحظتها من المعلمين. في المقابل، سجلت الفقرة المتعلقة بالاستمرار في الدراسة والعمل بنشاط ذاتي دون رقابة مباشرة أدنى متوسط بلغ (3.60)، وجاءت بمستوى متوسط. وقد تعكس هذه النتيجة حاجة بعض الطلبة إلى المتابعة والتشجيع الخارجي للمحافظة على انخراطهم في التعلم، إلا أنها لا تكفي وحدها للحكم على مستوى دافعتهم الداخلية.

كما جاءت فقرتا المبادرة بالبحث والتقصي، وتطوير المعارف بما يتجاوز المنهج، بمستوى متوسط. ويشير هذا النمط إلى أن تقديرات المعلمين كانت أعلى للسلوكيات المرتبطة بالتفاعل وإنجاز المهام، مقارنة ببعض السلوكيات التي تتطلب مبادرة واستقلالية أكبر من الطالب. وقد يفيد ذلك في توجيه الاهتمام نحو أنشطة تمنح الطلبة فرصًا للاختيار والاستقصاء والتعلم المستقل بصورة تدريجية.

وتلتقي هذه الدلالات مع اهتمام دراسة السالم وآخرون (2020) بدور الممارسات التدريسية في دعم دافعية التعلم. ومع ذلك، لم تختبر الدراسة الحالية أثر ممارسات تدريسية محددة، ولذلك يُطرح تنويع الأنشطة والتشجيع على الاستقلالية بوصفهما توجيهين تربويين محتملين، دون الجزم بأنهما يفسران المستوى المرتفع الذي أظهرته النتائج.

مناقشة نتائج السؤال الثالث

أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة متوسطة القوة ودالة إحصائيًا بين صياغة الأهداف التعليمية ودافعية التعلم من وجهة نظر المعلمين، إذ بلغ معامل ارتباط بيرسون (0.433)، بدلالة إحصائية أقل من (0.001). وأيد معامل ارتباط سبيرمان اتجاه العلاقة ودالاتها، إذ بلغ (0.353). وتشير هذه النتيجة إلى اقتران ارتفاع تقديرات المعلمين لممارساتهم في صياغة الأهداف بارتفاع تقديراتهم لدافعية طلبتهم، دون أن تثبت أن صياغة الأهداف سببت ارتفاع الدافعية.

ويمكن تفسير هذا الارتباط بأن الأهداف الواضحة والمحددة قد تساعد الطلبة على فهم المطلوب منهم، وتوجيه جهودهم، ومتابعة تقدمهم نحو إنجاز المهام. كما أن ملائمة الأهداف لمستويات الطلبة وإمكانية تحقيقها قد تسهم في شعورهم بالكفاءة واستعدادهم للمشاركة. وتظل هذه آليات تفسيرية محتملة، إذ لم تختبر الدراسة دورها بصورة مباشرة.

وتتسجم النتيجة مع ما عرضته دراسة ياسين (2025) بشأن أهمية وضوح الأهداف في دعم دافعية التعلم، مع مراعاة أن تلك الدراسة نظرية تحليلية، بينما قدّمت الدراسة الحالية بيانات ميدانية عن العلاقة بين المتغيرين. كما تتفق في اتجاهها العام مع دراسة بيتشيوليوسكيني (2023)، التي أظهرت علاقة إيجابية بين وضوح التدريس ودافعية الطلبة. إلا أن وضوح التدريس مفهوم أوسع من صياغة الأهداف التعليمية، ولذلك لا تُعدّ النتيجتان متطابقتين في المتغيرات المقاسة.

وفي المقابل، لم تُظهر دراسة سايدز وكوفاس (2020) أثرًا دالًّا لتحديد الأهداف في الدافعية، رغم تحسّن التحصيل. وقد يرتبط اختلاف النتائج بطبيعة التصميم البحثي والمرحلة التعليمية؛ فقد اختبرت تلك الدراسة أثر تدخل لدى طلبة المرحلة الابتدائية، بينما فحصت الدراسة الحالية ارتباطًا بين تقديرات المعلمين في المرحلة الإعدادية. كذلك أظهرت دراسة أوشغالدي وآخرين (2025) أن مؤشرات وضوح التدريس المرصودة لم تتنبأ بالدافعية العامة، رغم ارتباط بعض جوانب الشرح بتوقعات النجاح وتكلفة الجهد، مما يبرز اختلاف العلاقة باختلاف مؤشرات الوضوح والدافعية وطرق قياسهما.

وتُفسّر العلاقة في الدراسة الحالية أيضًا في ضوء قياس المتغيرين بالاستبانة نفسها ومن المصدر نفسه، إذ قد تتأثر قوة الارتباط بأسلوب استجابة المعلمين أو بتصوراتهم العامة عن التدريس والطلبة. ولذلك، فإن الجمع في دراسات لاحقة بين تقديرات المعلمين واستجابات الطلبة والملاحظة الصفية قد يتيح فهمًا أدق للعلاقة بين صياغة الأهداف التعليمية ودافعية التعلم.

مناقشة نتائج السؤال الرابع

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المعلمين لصياغة الأهداف التعليمية تبعًا للجنس وسنوات الخبرة، بينما ظهرت فروق تبعًا للمؤهل العلمي. وحددت مقارنات توكي الفرق بين الحاصلين على الدكتوراه والحاصلين على البكالوريوس، لصالح الحاصلين على الدكتوراه، دون ظهور فروق دالة بين بقية أزواج الفئات.

وقد يرتبط عدم ظهور فروق تبعًا للجنس باشتراك المعلمين والمعلمات في متطلبات التخطيط والتدريس، وتقارب فرص الإعداد والتطوير المهني المتاحة لهم. كما قد يشير عدم ظهور فروق تبعًا لسنوات الخبرة إلى أن طول الخدمة وحده لا يكفي لتفسير اختلاف ممارسات صياغة الأهداف، وأن عوامل أخرى، مثل نوع التدريب والتخصص وطبيعة المهام التدريسية، قد تكون ذات صلة. وتظل هذه تفسيرات محتملة لم تختبرها الدراسة مباشرة، كما أن عدم الدلالة الإحصائية لا يثبت تطابق الفئات.

وتتفق النتيجة المتعلقة بالجنس والخبرة مع ما ورد في دراسة يوسف (2022) من عدم وجود فروق دالة تعزى إلى هذين المتغيرين. غير أن المقارنة تظل محدودة؛ لأن دراسة يوسف تناولت تقديرات أهمية صياغة الأهداف السلوكية، بينما تناولت الدراسة الحالية تقديرات المعلمين لممارساتهم في صياغة الأهداف التعليمية.

أما ارتفاع متوسط الحاصلين على الدكتوراه مقارنة بالحاصلين على البكالوريوس، فقد يرتبط بما تتيحه الدراسات العليا من تعمق في التخطيط والتقييم ومناقشة نواتج التعلم، بما قد ينعكس على تصورات المعلمين لممارساتهم. إلا أن التصميم الوصفي للدراسة لا يسمح بإرجاع الفرق إلى المؤهل العلمي بوصفه سببًا مباشرًا؛ فقد تتداخل معه عوامل أخرى لم تُضبط في التحليل، مثل التخصص أو التدريب أو الأدوار المهنية.

كذلك ينبغي مراعاة أن عدد الحاصلين على الدكتوراه بلغ (12) مشاركًا، مقارنة بـ (45) من حملة البكالوريوس و (89) من حملة الماجستير. ورغم تأييد اختبار ويلش لدلالة الفروق بحسب المؤهل العلمي، فإن تفاوت أحجام الفئات واعتماد القياس على التقدير الذاتي يستدعيان الحذر عند تعميم النتيجة. كما أن عدم ظهور فرق دالّ بين الدكتوراه والماجستير لا يدعم القول بوجود تدرّج ثابت في مستوى صياغة الأهداف مع ارتفاع المؤهل العلمي.

مناقشة نتائج السؤال الخامس

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المعلمين لدافعية تعلم الطلبة تبعاً للجنس، بينما ظهرت فروق تبعاً للمؤهل العلمي. أما سنوات الخبرة، فقد أظهر تحليل التباين الأحادي فرقاً إجمالياً دالاً، إلا أن اختبار ويلش لم يؤيد دلالته، ولم تحدد مقارنات توكي فروقاً دالة بين أي زوج من فئات الخبرة.

وقد يرتبط عدم ظهور فروق تبعاً للجنس بتقارب المؤشرات التي يعتمد عليها المعلمون والمعلمات في تقدير دافعية الطلبة، مثل المشاركة والانتباه والمثابرة وإنجاز المهام. ويُقصد بالجنس هنا جنس المعلم المستجيب، ولذلك لا تسمح هذه النتيجة باستنتاج عدم وجود فروق في الدافعية بين الطلبة الذكور والإناث.

وفيما يتعلق بسنوات الخبرة، فإن اختلاف نتيجة تحليل التباين الأحادي عن اختبار ويلش يشير إلى حساسية الاستنتاج لطريقة التحليل، ولا سيما مع تفاوت أحجام الفئات وتشتت استجاباتها. لذلك، لا توفر النتائج دليلاً مستقراً على وجود اختلاف في تقديرات الدافعية بحسب الخبرة، ولا تبرر تحديد فئة بوصفها أعلى من غيرها إحصائياً. كما لا تدعم القول بأن تقديرات دافعية الطلبة ترتفع أو تنخفض بصورة منتظمة مع زيادة سنوات خبرة المعلم.

أما المؤهل العلمي، فقد أظهرت مقارنات توكي أن الحاصلين على الدكتوراه قدروا دافعية طلبتهم بدرجات أعلى من الحاصلين على البكالوريوس والماجستير، بينما لم يظهر فرق دال بين الفئتين الأخيرتين. وقد يرتبط ذلك باختلاف الممارسات التدريسية أو البيئات الصفية، أو باختلاف كيفية فهم مؤشرات الدافعية وتقديرها. وتبقى هذه تفسيرات محتملة؛ لأن الدراسة لم تفحص أسباب هذا الاختلاف مباشرة.

وتلتقي هذه التفسيرات بصورة غير مباشرة مع دراسة السالم وآخرون (2020)، التي أبرزت دور الممارسات التدريسية في دعم الدافعية. غير أن نتائجها لا تثبت أن المؤهل العلمي يفسر الفروق في الدراسة الحالية، ولا توفر الدراسات السابقة المعروضة مقارنة مباشرة لهذه النتيجة.

وعليه، يُفسر الفرق بحسب المؤهل العلمي بوصفه اختلافاً في تقديرات المعلمين لدافعية طلبتهم، ولا يثبت أن طلبة المعلمين الحاصلين على الدكتوراه أكثر دافعية بسبب مؤهل معلمهم. ويستدعي صغر عدد المشاركين الحاصلين على الدكتوراه، واعتماد القياس على استجابات المعلمين، الحذر في التعميم، مع أهمية فحص النتيجة لاحقاً باستخدام استجابات الطلبة والملاحظة الصفية.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة، أوصت الباحثتان بما يأتي:

1. تعزيز التدريب التطبيقي للمعلمين على صياغة أهداف تعليمية واضحة وقابلة للملاحظة والقياس، وربطها بالأنشطة وأساليب التقويم.
2. إيلاء اهتمام أكبر للأهداف المهارية المرتبطة بالأداء العملي أو الحركي، بما يتناسب مع طبيعة المادة الدراسية والإمكانات المتاحة.
3. توفير أنشطة تتيح للطلبة فرصاً متدرجة للتعلم المستقل والبحث والتقصي، مع تقديم الدعم والتغذية الراجعة.
4. تشجيع تبادل الخبرات بين المعلمين من مختلف المؤهلات العلمية، من خلال مراجعة الخطط الدراسية ومناقشة صياغة الأهداف وتطبيقها.

5. متابعة صياغة الأهداف وتوظيفها داخل الحصة، بالجمع بين مراجعة الخطط والملاحظة الصفية واستطلاع آراء الطلبة.

مقترحات لدراسات مستقبلية

أقترحت الباحثتان إجراء الدراسات الآتية:

1. دراسة تجمع بين استجابات المعلمين والطلبة والملاحظة الصفية لفحص العلاقة بين صياغة الأهداف التعليمية ودافعية التعلم.
2. دراسة شبه تجريبية لفحص أثر برنامج تدريبي على صياغة الأهداف وتوظيفها في دافعية الطلبة، مع قياس الدافعية قبل التطبيق وبعده.
3. دراسة العلاقة بين صياغة الأهداف ودافعية التعلم في مواد ومراحل تعليمية مختلفة، باستخدام عينات احتمالية متى أمكن.
4. دراسة دور متغيرات مثل التخصص والتدريب والممارسات الصفية في تفسير الفروق المرتبطة بالمؤهل العلمي، مع تمثيل أكبر لحملة الدكتوراه.

المراجع

الأترابي، ش. (2021). التأهيل العلمي للأسرة ودافعية التعلم. جريدة الجزيرة.

<https://www.al-jazirah.com/2021/20210803/ar6.htm>

Al-Atrabi, Sh. (2021). The family's educational qualifications and learning motivation. Al-Jazirah newspaper.

<https://www.al-jazirah.com/2021/20210803/ar6.htm>

الجران، ف. (2019). مهارات ما قبل التدريس: صياغة الأهداف، تحليل المحتوى التعليمي، تنظيم بيئة الفصل، والتخطيط للتدريس وتحديد طرق واستراتيجيات التدريس. مجلة البحث العلمي في التربية، 20(8)، 49-59.

<https://doi.org/10.21608/jsre.2019.57202>

Al-Jarban, F. (2019). Pre-teaching skills: Formulating objectives, analyzing instructional content, organizing the classroom environment, planning instruction, and identifying teaching methods and strategies. Journal of Scientific Research in Education, 20(8), 49-59.

<https://doi.org/10.21608/jsre.2019.57202>

السالم، م.، عبد الجواد، أ. والشهراني، خ. (2020). ممارسات المعلمة المؤثرة في تطوير الدافعية للتعلم لدى طالبات المرحلة الثانوية من وجهة نظر معلمات العلوم السلوكية بمحافظة خميس مشيط السعودية. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، 9(1)، 35-46.

<https://doi.org/10.31559/EPS2021.9.1.3>

Al-Salem, M., Abdel Jawad, A., & Al-Shahrani, Kh. (2020). Teacher practices influencing the development of learning motivation among female secondary school students from the perspective of behavioral sciences teachers in Khamis Mushait Governorate, Saudi Arabia. International Journal of Educational and Psychological Studies, 9(1), 35-46.

<https://doi.org/10.31559/EPS2021.9.1.3>

سعادة، أ. (2011). صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية. دار الشروق.

Saadeh, A. (2011). Formulating educational and instructional objectives across all school subjects. Dar Al-Shorouk.

عزيز، ش. (2021). الدافعية الأكاديمية وقلق المستقبل ومستوى الطموح لدى طلبة المرحلة الرابعة في كليات التربية البدنية وعلوم الرياضة في جامعات إقليم كردستان-العراق) رسالة ماجستير غير منشورة. (جامعة صلاح الدين-أربيل).

Aziz, Sh. (2021). Academic motivation, future anxiety, and level of aspiration among fourth-year students in colleges of physical education and sport sciences at universities in the Kurdistan Region of Iraq (Unpublished master's thesis). Salahaddin University-Erbil.

المطوع، م.، الشمري، ب.، الصحفي، أ. (2025). دافعية التعلم وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي لدى طالبات كلية التربية بجامعة حائل، مجلة العلوم التربوية والنفسية، 9(13)، 68-85.

<https://doi.org/10.26389/AJSRP.B040825>

Al-Mutawa, M., Al-Shammari, B., & Al-Suhaifi, A. (2025). Learning motivation and its relationship with academic achievement among female students at the College of Education, University of Hail. Journal of Educational and Psychological Sciences, 9(13), 68-85.

<https://doi.org/10.26389/AJSRP.B040825>

ياسين، س. (2025). ديناميكيات العوامل المؤثرة على دافعية الطلبة للتعلم. مجلة رابطة التربويين الفلسطينيين للآداب والدراسات التربوية والنفسية، 7(15).

<https://doi.org/10.69867/PEAJ0176>

Yassin, S. (2025). Dynamics of factors influencing students' motivation to learn. Journal of the Palestinian Educators Association for Literature, Educational and Psychological Studies, 7(15). <https://doi.org/10.69867/PEAJ0176>

يوسف، م. (2022). درجة أهمية صياغة الأهداف السلوكية لمعلمي مرحلة الأساس بمدينة ود مدني من وجهة نظر المعلمين. مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية، 3(12)، 537-554.

<https://doi.org/10.53796/hnsj31234>

Youssef, M. (2022). The importance of formulating behavioral objectives for basic education teachers in Wad Madani from teachers' perspectives. Humanities and Natural Sciences Journal, 3(12), 537-554.

<https://doi.org/10.53796/hnsj31234>

Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. Longman.

Hattie, J. (2012). Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning. Routledge.

Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. American Psychologist, 57(9), 705-717.

<https://doi.org/10.1037/0003-066X.57.9.705>

Oswald, A., Moeller, J., Kracke, B., Viljaranta, J., & Dietrich, J. (2025). Student motivation and instructional clarity: Linking experience sampling method data to objective behavioural observations. British Journal of Educational Psychology, 95(Suppl. 1), S281-S299.

<https://doi.org/10.1111/bjep.12775>

Pečiuliauskienė, P. (2023). Instructional clarity in physics lessons: Students' motivation and self-confidence. *Cogent Education*, 10(2), Article 2236463.

<https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2236463>

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.

<https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>

Selling, A. J. V., Klette, K., & Nortvedt, G. A. (2025). Teachers' goal communication in Nordic mathematics classrooms. *Mathematics Education Research Journal*, 37, 483–506.

<https://doi.org/10.1007/s13394-024-00498-w>

Sides, J. D., & Cuevas, J. A. (2020). Effect of goal setting for motivation, self-efficacy, and performance in elementary mathematics. *International Journal of Instruction*, 13(4), 1–16.

Thompson, S. K. (2012). *Sampling* (3rd ed.). John Wiley & Sons.

<https://doi.org/10.1002/9781118162934>

Travers, C. J., Morisano, D., & Locke, E. A. (2015). Self-reflection, growth goals, and academic outcomes: A qualitative study. *British Journal of Educational Psychology*, 85(2), 224–241.

<https://doi.org/10.1111/bjep.12059>

RESEARCH TITLE

**Enhanced Performance Analysis of Routing Algorithms in
Computer Networks Using Adaptive Traffic Load Simulation**

Amer Jaber Khazaal¹

¹ Chief Programmer, Abu Al-Khaseeb Education Department, Iraq.

HNSJ, 2026, 7(11); <https://doi.org/10.53796/hnsj711/37>

Received at 15/10/2026

Accepted at 22/10/2026

Published at 01/11/2026

Abstract

This paper compares Dijkstra's and Bellman–Ford algorithms in computer networks using a Monte Carlo simulation with variable traffic loads. A fully connected directed network was implemented in Python with randomly assigned positive link weights. Low, medium, and high traffic conditions were evaluated using delay, throughput, packet loss, and path cost. Repeated simulation runs were used to examine variability and estimate uncertainty. The reported results show increasing delay and packet loss and decreasing throughput as traffic intensity rises. Both algorithms display broadly similar performance across the three load levels, with small differences in delay and throughput. These similarities are consistent with both algorithms solving the same shortest-path problem on the modeled network. The framework supports controlled comparisons under changing load assumptions and illustrates how traffic intensity can dominate modeled performance. However, the delay, throughput, and loss measures are generated by simplified formulas rather than a packet-level network model. The findings therefore describe the specified simulation and should not be treated as evidence of superior congestion control or routing convergence in operational networks. Further evaluation using realistic topologies, explicit queueing, and paired simulation runs would strengthen the comparison.

Key Words: Dijkstra; Bellman–Ford; Monte Carlo simulation; traffic load.

تحليل مُحسَّن لأداء خوارزميات التوجيه في شبكات الحاسوب باستخدام محاكاة أحمال حركة مرور تكيفية

عامر جابر خزعل¹

¹ رئيس مبرمجين، قسم تربية أبي الخصيب، العراق.

HNSJ, 2026, 7(11); <https://doi.org/10.53796/hnsj711/37>

تاريخ النشر: 2026/11/01م

تاريخ القبول: 2026/10/22م

تاريخ الاستقبال: 2026/10/15م

المستخلص

تقارن هذه الدراسة بين خوارزميتي ديكترا وبيلمان-فورد في شبكات الحاسوب باستخدام محاكاة مونت كارلو مع أحمال متغيرة لحركة المرور. وقد نُفذت شبكة موجهة كاملة الاتصال بلغة بايثون، وأُسندت إلى وصلاتها أوزان موجبة عشوائية. وجرت دراسة ثلاثة مستويات للحمل، هي المنخفض والمتوسط والمرتفع، بالاعتماد على التأخير، ومعدل نقل البيانات، وفقد الحزم، وتكلفة المسار. واستُخدمت تشغيلات متكررة للمحاكاة لدراسة التباين وتقدير عدم اليقين. وتُظهر النتائج المعروضة ازدياد التأخير وفقد الحزم، وانخفاض معدل نقل البيانات مع ارتفاع كثافة حركة المرور. كما تُظهر الخوارزميتان أداءً متقاربًا عمومًا عبر مستويات الحمل الثلاثة، مع فروق محدودة في التأخير ومعدل النقل. ويتسق هذا التقارب مع حلّ الخوارزميتين مسألة أقصر مسار نفسها في الشبكة المدروسة. ويتيح الإطار إجراء مقارنات مضبوطة تحت افتراضات متغيرة للحمل، ويوضح إمكان هيمنة كثافة المرور على الأداء المُحاكى. ومع ذلك، فإن مؤشرات التأخير ومعدل النقل والفقد تُؤلّد بمعادلات مبسطة، وليست ناتجة عن نموذج يحاكي الشبكة على مستوى الحزم. ولذلك تقتصر النتائج على المحاكاة المحددة، ولا تُعد دليلًا على تفوق إحدى الخوارزميتين في التحكم بالازدحام أو تقارب التوجيه في الشبكات التشغيلية. ومن شأن استخدام طوبولوجيات واقعية، وتمثيل صريح للطوابير، وتشغيلات محاكاة مقترنة، أن يعزز المقارنة.

الكلمات المفتاحية: ديكترا؛ بيلمان-فورد؛ مونت كارلو؛ أحمال المرور.

Introduction

Routing determines the paths used to transfer data between network nodes. Shortest-path algorithms minimise a specified link-cost function, while the service experienced by users also depends on traffic intensity, queueing, link capacities, and the mechanisms used to update routes. Dijkstra's and Bellman–Ford algorithms provide established foundations for shortest-path computation [1, 2]. Their computational properties should be distinguished from the end-to-end network performance obtained after routes are installed.

Comparative evaluation therefore requires both a clear graph model and explicit definitions of delay, throughput, and packet loss. Standards for IP performance measurement provide useful reference definitions [5–8], but a synthetic performance formula is not equivalent to an empirical packet-level measurement. Repeated stochastic simulation can reveal variability under the assumptions of a model; its conclusions remain conditional on those assumptions.

Research Problem

The problem addressed is how increasing simulated traffic load affects the comparative performance of Dijkstra's and Bellman–Ford algorithms in a fully connected directed network with positive random link weights. A further issue is whether small differences in modeled service metrics can be attributed to the routing algorithm when both algorithms seek the same minimum-cost paths. The study asks how delay, throughput, packet loss, and path cost vary across low, medium, and high loads, and how the topology and metric formulas constrain interpretation of these variations.

Research Objectives

1. Construct a Python-based, fully connected directed network with randomly assigned positive link costs.
2. Compare Dijkstra's and Bellman–Ford algorithms across low, medium, and high simulated traffic loads.
3. Examine delay, throughput, packet loss, and path cost over repeated Monte Carlo runs.
4. Describe uncertainty and identify the limits of attributing modeled performance differences to the routing algorithm.

Literature Review

Classical Shortest Path Foundations

Dijkstra's original graph formulation establishes an efficient approach to shortest-path computation [1]. Bellman's routing formulation uses an optimisation recurrence that underlies iterative shortest-path methods [2]. In the setting considered here, both algorithms operate on the same positively weighted graph. Their agreement in minimum path cost is therefore an expected property of correct implementations, rather than evidence that their computational procedures are identical.

Dijkstra's algorithm requires non-negative weights, whereas Bellman–Ford can accommodate negative edges when no reachable negative cycle prevents a finite shortest path. Neither property alone establishes better resistance to congestion. Such resistance depends on how link costs represent load, how often paths are recomputed, and how packets and queues are modeled. A comparison of the underlying algorithms must therefore avoid attributing protocol-level convergence or packet-delivery behaviour to a shortest-path routine without modeling those mechanisms.

Empirical Comparisons and Evaluation Scope

Alamoudi and Al-Hashimi examined execution and energy behaviour for complete and moderately dense graphs [3]. They found a strong energy advantage for Dijkstra at larger graph sizes, with different behaviour for small cases influenced by the memory hierarchy. Their measurements concern computational resources; they do not establish end-to-end packet loss or congestion performance. This distinction motivates reporting algorithm runtime separately from modeled network delay.

Aldhafferi compared classical and learned shortest-path approaches across several graph topologies, examining runtime, memory, and optimality [4]. The study shows that evaluation outcomes depend on graph structure and the relationship between heuristic information and path cost. Its scope supports topology-aware benchmarking, but should not be extended into unreported claims about throughput or packet-loss improvements in operational networks.

Network Performance Metrics

Delay describes the time required for a packet to traverse a network path. RFC 7679 specifies a one-way delay metric for IP performance measurement [5]. Delay variation is a separate characteristic, addressed by RFC 3393 [9]. These definitions require attention to the measurement endpoints and timing method. In a formula-based simulation, delay must instead be identified as a modeled quantity unless a mapping to physical time has been established.

Throughput concerns successfully delivered data over an observation interval. RFC 2544 provides a methodology for benchmarking network interconnect devices, while RFC 6349 addresses TCP throughput testing [6, 7]. An inverse-delay expression can serve as a synthetic throughput indicator, but it does not independently measure delivered bytes per second. Its downward trend when delay increases is partly built into the formula.

Packet loss measures unsuccessful delivery relative to the packets considered. RFC 7680 defines one-way loss for IP performance metrics [8]. In the present framework, loss is represented by an assumed probability depending on load and path length. This enables controlled sensitivity analysis, but does not directly observe buffer overflow, retransmissions, or routing loops. Joint interpretation of the four metrics must therefore account for their shared model inputs.

Research Gap and Study Position

The literature reviewed here distinguishes shortest-path correctness and computational cost from packet-level service quality. The present study contributes a controlled comparison of two classical algorithms under three synthetic traffic-load settings in a fully connected topology. It examines the sensitivity of formula-based metrics to load and stochastic fluctuation. Its contribution is bounded by this model; a claim of real-world congestion adaptation would require explicit feedback-driven cost updates and packet-level validation.

Methodology

Network Setup and Monte Carlo Simulation

The network was modeled in Python as a fully connected directed graph. Nodes represent routers or switches, and each directed edge has a randomly assigned positive transmission cost. The model is synthetic and is not calibrated to a specific operational network.

Each traffic scenario was evaluated over 10 Monte Carlo iterations, with source–destination paths considered within each run. Pairs sharing the same graph are not necessarily independent observations. Full reproducibility additionally requires reporting the node count,

weight distribution, random seed, and numerical traffic multipliers; these settings are not documented in the present description.

Routing Algorithms

The performance of two classical routing algorithms was analysed at different traffic loads:

Dijkstra's algorithm selects the unvisited node with the smallest tentative distance and relaxes its outgoing edges. It computes minimum-cost paths on graphs with non-negative edge weights [1].

Bellman–Ford repeatedly relaxes edges to compute minimum-cost paths. It also supports negative edge weights provided that no reachable negative cycle invalidates the shortest-path solution [2]. This additional capability is not exercised by the positive-weight graph used here.

Performance Metrics and Formulas

The evaluation focused on four key metrics: Delay, Throughput, Packet Loss, and Path Cost. The formulas used in the simulation are as follows:

Delay (latency):

$$\text{Delay} = \text{cost} \times \text{random_fluctuation} \times \text{traffic_multiplier}$$

where cost is the sum of edge weights along the path, random_fluctuation is a factor uniformly sampled from [0.8, 1.2] to model real-world variability, and traffic_multiplier reflects Low, Medium, or High traffic levels.

Throughput:

$$\text{Throughput} = \frac{100}{1 + \text{Delay}/10}$$

This expression is a synthetic throughput indicator derived from delay; it is not a direct measurement of delivered traffic in bits per second.

Packet Loss:

$$\text{PacketLoss} = 1 - e^{-0.01 \times \text{multiplier} \times \text{path_length}}$$

This expression represents an assumed loss probability based on path length and traffic intensity, rather than an observed count of discarded packets.

Cost:

The sum of the weights of all edges along the selected path.

Statistical Analysis

Confidence-interval estimates were reported using the following expression. Its denominator is based on the number of source–destination pairs:

$$CI = z_score \times \frac{std}{\sqrt{\text{num}_{nodes} \times \text{num} - \text{nodes} - 1}}$$

Here, z_score is the normal critical value, std is the sample standard deviation, and num_nodes denotes the graph size. This expression assumes independent pair-level observations, which is not established because paths share network links and run conditions. For uncertainty across 10 independent Monte Carlo runs, an appropriate run-level interval is the mean $\pm t_{0.975,9} \times s_run/\sqrt{10}$. The supplied data do not permit recalculation; consequently, the displayed uncertainty should be treated as descriptive and does not establish statistically significant differences between algorithms.

Results

Figures 1–5 present the reported outputs for the two algorithms under low, medium, and high traffic loads. Figure 1 shows a clear increase in modeled delay with load, while the algorithm distributions overlap closely. The boxplots summarise the plotted distributions; they do not, by themselves, establish statistical significance or identify the rule used for whiskers.

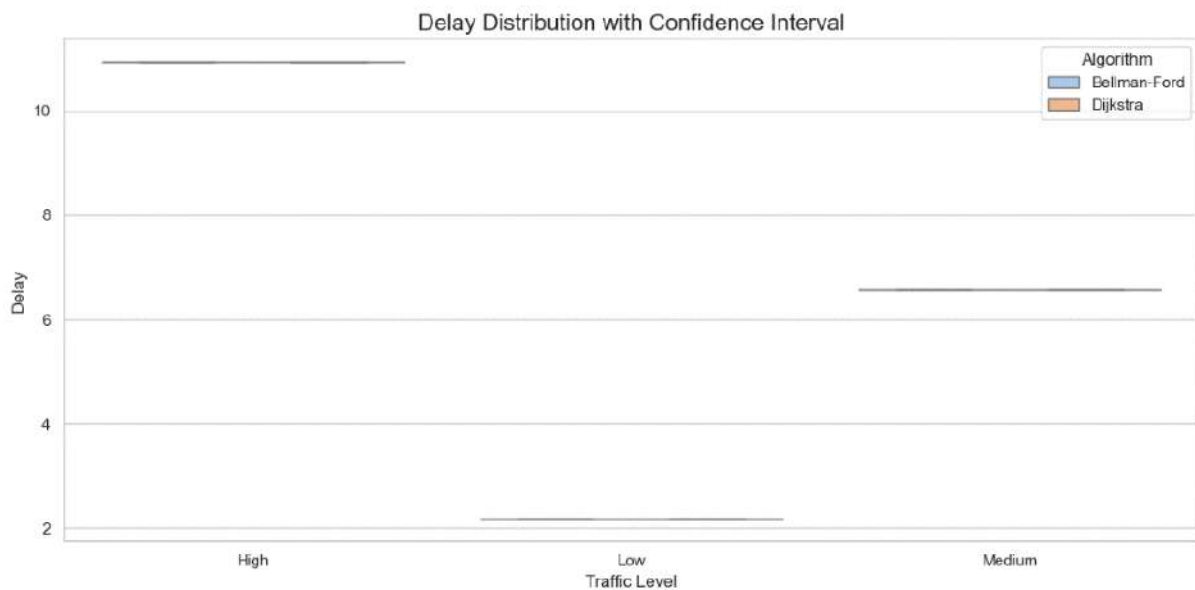


Figure 1 – Delay Distribution with Confidence Interval

Figure 2 shows that the modeled throughput indicator decreases as traffic load increases. This is consistent with its definition as a decreasing function of delay. The two algorithms have closely aligned outputs; the figure does not establish a meaningful throughput advantage for either method.

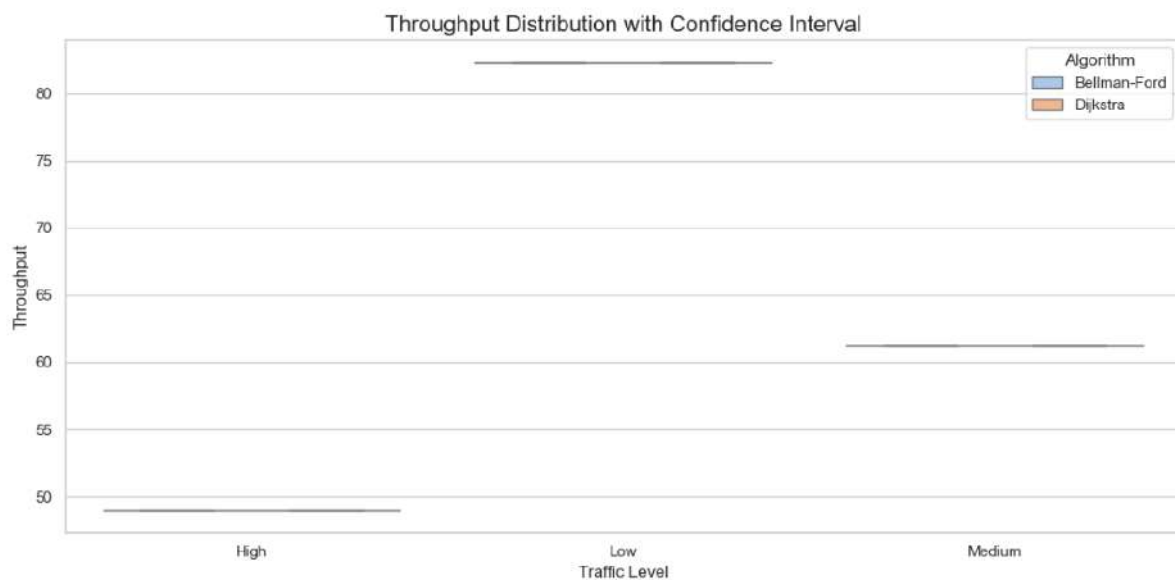


Figure 2 – Throughput Distribution with Confidence Interval

Figure 3 shows increasing modeled packet-loss probability from low to high traffic load. The two algorithm outputs are close. Since loss is generated by a load- and path-length-based expression, these results should not be interpreted as direct evidence of differences in buffer management or congestion resilience.

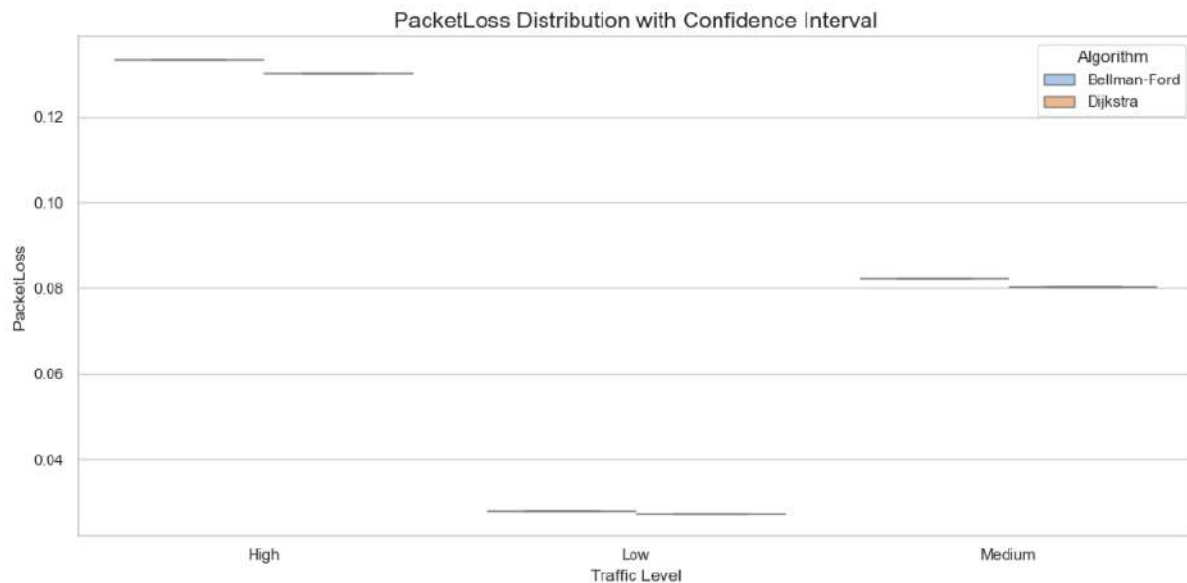


Figure 3 – Packet Loss Distribution with Confidence Interval

Figure 4 shows similar path costs for both algorithms across the traffic categories. Agreement is expected when both algorithms solve the same shortest-path problem using identical positive link weights. Changes in traffic multipliers do not necessarily alter path costs when the underlying edge weights are fixed.

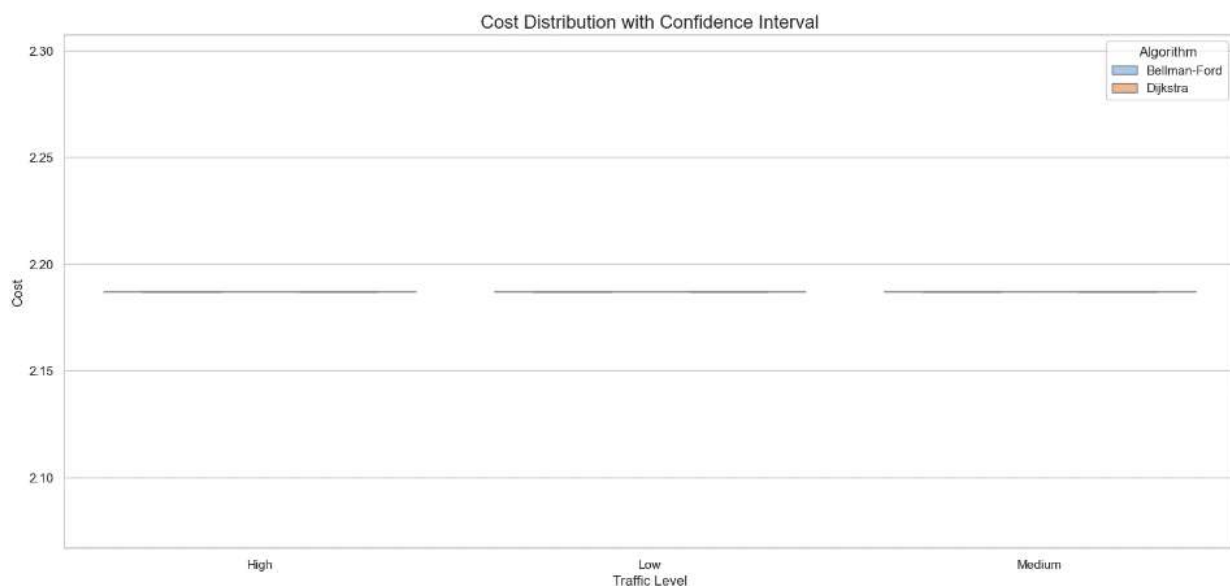


Figure 4 – Cost Distribution with Confidence Interval

Figure 5 summarises the average modeled delay. Both algorithm rows show approximately 2.19 at low load, 6.56 at medium load, and 10.94 at high load. The heatmap is consistent with a strong effect of the selected traffic multipliers and little difference between algorithms in these outputs.

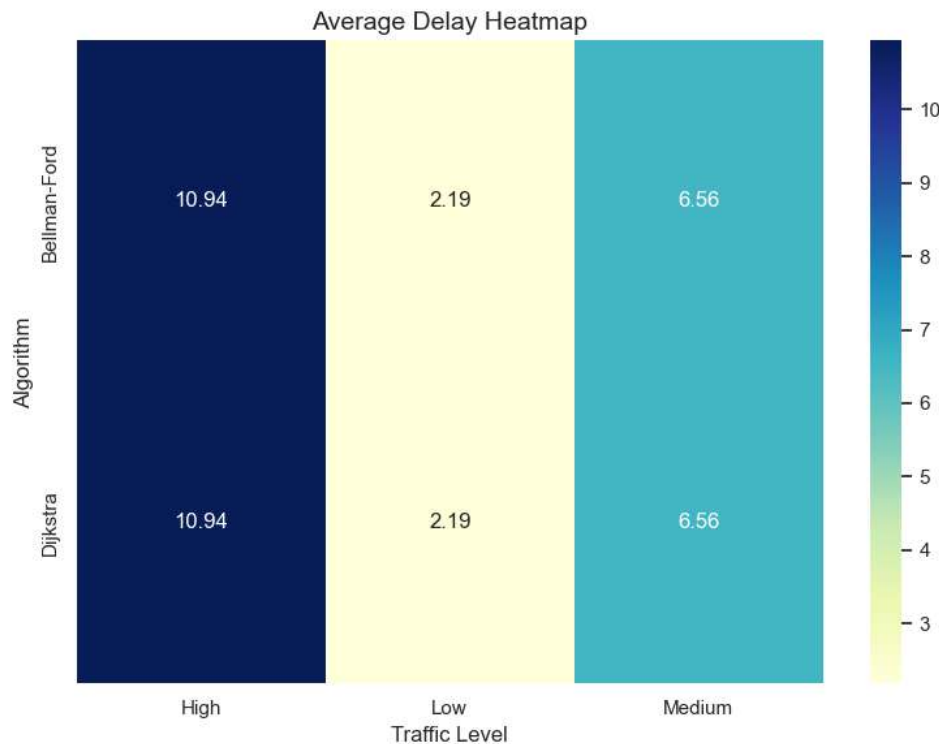


Figure 5 – Average Delay Heatmap

Discussion

The reported outputs show that traffic load is associated with higher modeled delay and loss and a lower throughput indicator. These trends follow partly from the metric definitions: the load multiplier directly scales delay, loss increases with load and path length, and throughput is derived from delay. The simulation therefore illustrates the sensitivity of these formulas to their inputs; it does not independently measure queue formation or packet-level congestion. The close agreement between algorithms is consistent with shortest-path theory. For the same positively weighted graph, both algorithms should return the same optimal path cost, although equal-cost paths can differ. Small differences in derived metrics may reflect independently sampled fluctuations or tie-breaking.

A fair comparison should pair the algorithms on the same graph, source–destination pairs, and stochastic samples. Computational efficiency remains a separate issue. Alamoudi and Al-Hashimi [3] report execution and energy differences, and Aldhaffer [4] examines runtime, memory, and optimality across topologies. These findings motivate broader benchmarking, but they do not validate claims of lower packet loss or faster routing-protocol convergence in the present model. Neither runtime nor convergence overhead is directly reported here. Repeated Monte Carlo runs help describe variation under a specified random process, but repetition alone does not establish independence or eliminate model bias. With only 10 reported iterations and no run-level dataset, the uncertainty estimates cannot be independently recalculated.

Claims that one algorithm is statistically superior should therefore be avoided. The results support a descriptive comparison within the stated assumptions and identify priorities for more realistic experiments.

Conclusion

This study compares Dijkstra's and Bellman–Ford algorithms in a fully connected directed network with random positive link costs under three synthetic traffic-load levels. The reported outputs show increasing modeled delay and loss and decreasing throughput as load rises,

while path costs and algorithm-level outputs remain broadly similar. These results are consistent with both algorithms solving the same shortest-path problem. The main contribution is a controlled illustration of load sensitivity in a stochastic, formula-based framework. The results do not establish that either algorithm has superior congestion control, packet-delivery resilience, or protocol convergence.

Further work should report the complete simulation configuration, use paired random inputs, measure computational overhead, and validate service metrics with explicit queues or packet-level simulation.

Future Work

Future improvements to this work may extend in many directions. For example, the simulation may be applied to larger networks than those considered in this work (e.g. networks with 1000+ nodes) that can help test the scalability of both Dijkstra and Bellman-Ford algorithms when the network is under high traffic loads. Testing at that size allows to have a better understanding of how well the individual algorithms will perform when the total number of network nodes, links and routes will greatly increase in these cases. This question is very important because telecommunication networks in the real world are much larger, complex and dynamic than those used in this study.

Next, dynamic edge weights instead of randomly assigned fixed edge weights can be used in future studies. In real world networks, link costs may change over time due to congestion, failures, variations in bandwidth, or changes in routing policies. By allowing for dynamic edge weights during simulations, the network model will accurately reflect the actual behavior of the network, and the rate at which each routing algorithm can adapt to changes in the network would also be able to be evaluated. Third, future work could incorporate routing algorithms that weren't evaluated in this paper, such as A*, Floyd-Warshall, and other adaptive/intelligent routing algorithms.

Additional routing algorithms will provide a wider array of algorithms to compare against, so that the best performing routing algorithm in a given traffic scenario can be identified. Examples of using machine learning or reinforcement learning as routing solutions may also be included in future studies as well to evaluate whether intelligent routing can improve routing delays, throughput, and packet loss under dynamic traffic conditions. Lastly, future studies could also include realistic topologies beyond those included in this study, such as mesh, star, random, scale-free, or real ISP-like topologies. The comparison of results across different types of topologies will be valuable in determining the impact of network topology on routing performance.

Collectively, these changes will allow for the development of a simulation framework capable of providing an analysis of the routing strategies used in the design of modern communication networks.

Study Limitations

The analysis uses synthetic link costs and formula-based service metrics rather than explicit packet queues, bandwidth constraints, or protocol exchanges. Increasing the traffic multiplier directly changes the modeled delay and loss expressions, while throughput is derived from delay. These dependencies partly determine the reported trends. Both algorithms should return the same minimum path cost on identical positive-weight graphs; small service-metric differences may reflect random sampling or tie-breaking unless paired runs use identical inputs. The available outputs do not support claims about algorithmic congestion resilience, real-world convergence, or statistical superiority.

References

- [1] E. W. Dijkstra, “A note on two problems in connexion with graphs,” *Numerische Mathematik*, vol. 1, pp. 269–271, 1959. doi: 10.1007/BF01386390.
- [2] R. Bellman, “On a routing problem,” *Quarterly of Applied Mathematics*, vol. 16, pp. 87–90, 1958. doi: 10.1090/qam/102435.
- [3] O. Alamoudi and M. Al-Hashimi, “On the Energy Behaviors of the Bellman–Ford and Dijkstra Algorithms: A Detailed Empirical Study,” *Journal of Sensor and Actuator Networks*, vol. 13, no. 5, art. 67, 2024. doi: 10.3390/jsan13050067.
- [4] N. Aldhaffer, “Time and Memory Trade-Offs in Shortest-Path Algorithms Across Graph Topologies: A*, Bellman–Ford, Dijkstra, AI-Augmented A* and a Neural Baseline,” *Computers*, vol. 14, no. 12, art. 545, 2025. doi: 10.3390/computers14120545.
- [5] G. Almes, S. Kalidindi, M. Zekauskas, and A. Morton, “A One-Way Delay Metric for IP Performance Metrics (IPPM),” RFC 7679, Jan. 2016. doi: 10.17487/RFC7679.
- [6] S. Bradner and J. McQuaid, “Benchmarking Methodology for Network Interconnect Devices,” RFC 2544, Mar. 1999. doi: 10.17487/RFC2544.
- [7] B. Constantine, G. Forget, R. Geib, and R. Schrage, “Framework for TCP Throughput Testing,” RFC 6349, Aug. 2011. doi: 10.17487/RFC6349.
- [8] G. Almes, S. Kalidindi, M. Zekauskas, and A. Morton, “A One-Way Loss Metric for IP Performance Metrics (IPPM),” RFC 7680, Jan. 2016. doi: 10.17487/RFC7680.
- [9] C. Demichelis and P. Chimento, “IP Packet Delay Variation Metric for IP Performance Metrics (IPPM),” RFC 3393, Nov. 2002. doi: 10.17487/RFC3393.

RESEARCH TITLE

Adaptive Age of Information Optimization in Multi-Hop Wireless Networks Using Fresh-CSMA Based Scheduling

Essa Shaban Essa¹

¹ Assistant Lecturer, Abu Al-Khasib Education Department, Basra Directorate of Education, Iraq.

HNSJ, 2026, 7(11); <https://doi.org/10.53796/hnsj711/38>

Received at 15/10/2026

Accepted at 22/10/2026

Published at 01/11/2026

Abstract

The rapid growth of wireless communications and the Internet of Things (IoT) has increased the need for timely information. Traditional metrics, such as delay and throughput, do not fully capture information freshness, motivating the use of Age of Information (AoI). Maintaining freshness is particularly challenging in multi-hop wireless networks, where updates traverse intermediate nodes before reaching their destination. This paper proposes an adaptive scheduling mechanism inspired by Fresh-CSMA to improve AoI in these environments. The mechanism dynamically prioritizes packets according to their age, expected contribution to reducing destination AoI, remaining hops, and network congestion. A discrete-time simulation model developed in Python (version 3.4) evaluates the proposed scheduler against First-In First-Out (FIFO), Random scheduling, and Latest Generated First (LGF). The simulation results show that the adaptive scheduler reduces Average AoI and Peak AoI, with a slight decrease in Packet Delivery Ratio (PDR), while achieving lower delays and improving the freshness of received updates.

Key Words: Age of Information, Multi-Hop Wireless Networks, Fresh-CSMA, Adaptive Scheduling, Network Simulation, Wireless Communication

التحسين التكميلي لعمر المعلومات في الشبكات اللاسلكية متعددة القفزات باستخدام جدولة قائمة على Fresh-CSMA

عيسى شعبان عيسى¹

¹ مدرس مساعد، قسم تربية أبي الخصيب، مديرية تربية البصرة، العراق.

HNSJ, 2026, 7(11); <https://doi.org/10.53796/hnsj711/38>

تاريخ النشر: 2026/11/01م

تاريخ القبول: 2026/10/22م

تاريخ الاستقبال: 2026/10/15م

المستخلص

أدى النمو السريع للاتصالات اللاسلكية وإنترنت الأشياء (IoT) إلى تزايد الحاجة إلى الحصول على المعلومات في الوقت المناسب. ولا تعبر المقاييس التقليدية، مثل التأخير ومعدل النقل، تعبيراً كاملاً عن حادثة المعلومات، مما دفع إلى استخدام مقياس عمر المعلومات (AoI) ويمثل الحفاظ على حادثة المعلومات تحدياً خاصاً في الشبكات اللاسلكية متعددة القفزات، حيث تمر التحديثات عبر عقد وسيطة قبل وصولها إلى وجهتها. تقترح هذه الورقة آلية جدولة تكيفية مستوحاة من بروتوكول Fresh-CSMA لتحسين عمر المعلومات في هذه البيئات. وتحدد الآلية أولويات الحزم ديناميكياً وفقاً لعمرها، ومساهمتها المتوقعة في خفض عمر المعلومات عند الوجهة، وعدد القفزات المتبقية، ومستوى ازدحام الشبكة. ولتقييم آلية الجدولة المقترحة، استخدم نموذج محاكاة بزمان متقطع طور بلغة بايثون، الإصدار 3.4، لمقارنتها بجدولة الوارد أولاً يُخدم أولاً (FIFO)، والجدولة العشوائية، وجدولة الأحداث توليداً أولاً (LGF). وتُظهر نتائج المحاكاة أن آلية الجدولة التكيفية تُخفض متوسط عمر المعلومات وذروته، مع انخفاض طفيف في نسبة تسليم الحزم (PDR)، وتُحقق في الوقت نفسه تأخيراً أقل وتحسناً في حادثة التحديثات المستقبلية.

الكلمات المفتاحية: عمر المعلومات، الشبكات اللاسلكية متعددة القفزات، Fresh-CSMA، الجدولة التكيفية، محاكاة الشبكات، الاتصالات اللاسلكية.

1. Introduction

The rapid growth of wireless communication systems and the increase in usage of Internet of Things (IoT) applications have created an increased need for timely delivery of information. The use of up to date status information for decision making in applications such as smart cities, industrial automation, and real-time monitoring systems is prevalent. Traditional performance metrics (throughput, delay) no longer adequately represent the timeliness of information at the receiver [1]. Due to this limitation, new performance metrics were introduced to quantify data freshness in communication networks via Age of Information (AoI) [2], where AoI is defined as the amount of elapsed time since the generation of the most recently received update, and therefore is the best representation of how "fresh" the information is at the receiver [3].

Several studies have optimized AoI in simple communication models (single-hop) or one-dimensional networks [4]; yet, they have shown that the minimization of delay alone does not equal optimal "freshness" of information at the receiver [5]. Therefore, new scheduling/transmission strategies have been proposed to directly minimize AoI over traditional performance metrics [6]. Similarly, although the majority of AoI research has focused on simple or single-hop communication networks, the majority of wireless networks, and therefore IoT devices, are now likely to be multi-hop; therefore, the majority of packets are not directly transmitted from transmitter to receiver but rather pass through multiple intermediate nodes before reaching their final destination [7].

This multi-hop characteristic introduces additional challenges into the delivery of information to the receiver: accumulated delays, interference, and inefficient scheduling all can greatly impact information freshness [8]. Even though some recent works have addressed AoI optimization in multi-hop networks; however, this area is still relatively complex and still not fully explored [9]. Another important challenge in the design of efficient medium access and scheduling mechanisms is that typical scheduling procedures (e.g., First-In First-Out - FIFO, random access) do not consider the freshness of the information being transmitted to the receiver.

For example, when outdated packets are transmitted to the receiver using typical scheduling policies, the end result is suboptimal AoI performance. Although CSMA-based protocols are widely used for access in wireless networks due to their distributed nature and ability to be scaled to large subscriber populations, they are not specifically designed to optimize the delivery of information succinctly by reducing AoI [10]. Therefore, based on these conclusions, the goal of this work is to develop an adaptive scheduling mechanism through a Fresh-CSMA-inspired approach to enhance the freshness of information in multi-hop wireless networks.

Specifically, the goal of this paper is to develop a freshness-aware scheduling strategy that dynamically prioritizes the transmission of packets based on the degree to which delivering the packet will reduce the receiver's AoI. By creating an AoI-aware strategy of decision-making in conjunction with the access mechanism of CSMA the proposed work provides an enhancement to the overall efficiency in delivering information across complex multi-hop wireless networks.

1.1 Research Problem

In multi-hop wireless networks, packet forwarding and competition for channel access can cause status updates to become stale before reaching their destination. Conventional FIFO, Random, and Latest Generated First scheduling policies do not jointly account for the

potential reduction in destination AoI, remaining hops, and local congestion. The research problem is therefore how to design an adaptive, freshness-aware scheduling mechanism within a CSMA-based access framework that reduces Average AoI and Peak AoI while maintaining a reasonable packet delivery ratio and end-to-end delay under varying network conditions.

1.2 Research Objectives

The main objective is to develop and evaluate an adaptive Fresh-CSMA-based scheduling mechanism for improving information freshness in multi-hop wireless networks. Specifically, the study aims to formulate a packet-priority strategy that incorporates packet age, expected AoI reduction, remaining hops, and congestion; integrate this strategy with priority-dependent CSMA channel access; implement a discrete-time simulation model; compare its performance with FIFO, Random, and Latest Generated First scheduling; and examine the trade-offs among Average AoI, Peak AoI, packet delivery ratio, and end-to-end delay as traffic load and link reliability vary.

2. Related Work

2.1. Age of Information

In contemporary telecommunications, the "age of information" (AoI) has become increasingly significant as an indicator of performance - more specifically in applications involving real-time communication and status updates. AoI is also unlike other standard performance indicators (e.g., delay and throughput) since it specifically quantifies how "fresh" (i.e., current) a package of information received by an end-user is by tracking the time elapsed since the last update was generated by a source. Initially, the AoI metric was defined in [11], and subsequently extended to cover additional metrics, as well as develop a theoretical basis for their use, in [12].

Additionally, studies presented in [13] and [14] illustrated that minimising a system's average delay does not result in current information being made available to consumers and has subsequently prompted researchers to design AoI-aware systems.

2.2. multi-hop wireless networks

Data typically passes through several intermediate nodes before arriving at its destination, based on practical wireless communication systems (especially within IoT environments).

The presence of multi-hop communication adds layer of complexity such as cumulative delay in message reception; higher levels of inter-user interference; and poor decisions taken when forwarding messages through other users. These functional complexities adversely affect current performance measures specifically with regards to age of information (AoI) [15]. Otherwise valid measurements may still consume valuable network resource due to how long ago they were transmitted to the end-user. Numerous papers including [16] have put forward evidence that supports that classical forms of routing and scheduling cannot guarantee low AoI [17].

Furthermore, research conducted by [18] suggests that ensuring data freshness continues to be very difficult in a distributed networking environment.

2.3. Carrier Sense Multiple Access

Carrier Sense Multiple Access (CSMA) has been the chosen method for managing access to the shared wireless medium due to its ability to scale and be distributed among many competing nodes. CSMA based algorithms allow nodes access to the channel in competition with each other based on local information making them suitable to use in a large scale

wireless system [19]. The original work in [20] created distributed CSMA algorithms to obtain maximum throughput and further studies such as [21], improved upon previous work by using queue length based mechanisms to do so.

Recent work such as [22] has introduced the adaptation of CSMA like protocols to maximize Age of Information (AoI) resulting in protocols like Fresh-CSMA.

2.4. adaptive scheduling

Adaptive scheduling has been defined as a way to improve system performance through the dynamic adjustment of transmission decisions based on the state of the Network. The goal of Adaptive Scheduling in the context of AoI is to give preference to those packets which provide the greatest reduction in information staleness. Studies [23] have also shown that intelligently selecting packets based on their freshness can greatly improve AoI performance [24]. Additional work [25] has confirmed that adaptive and learning-based scheduling methods outperform standard methods for dynamic, multi-hop environments.

2.5. Related Work

There has been a significant amount of recent research into reducing the Age of Information (AoI) in wireless networks such as multi-hop. One area of research is in the area of multi-relay systems, where scheduling decisions are made using the age of packets to minimize the age of information. The idea behind this type of approach is to use an age-aware approach to scheduling to give priority to older packets to minimize the amount of stale information delivered to the destination. The mechanisms are shown to provide near-optimal AoI performance while having low communication overhead, making them appropriate for distributed networks (26).

Another area of research introduced enhanced definitions of AoI, where definitions incorporate not just the freshness of the data but also the initial semantic utility of that data. These types of approaches extend the classic AoI metric to version-based models or content-aware AoI metrics, providing a more accurate means of representing the criticality associated with a particular piece of information being delivered through the age metric. In many cases, threshold-based scheduling policies are applied to such systems, in which case the transmission of information is not triggered until enough time has passed to result in sufficient age of the transmitted data.

Research reflects that these types of approaches have improved AoI performance significantly in dynamic traffic conditions (27). Further, the problem in multi-channel, multi-hop networks is made more difficult due to interference on the channel and resource allocation problems that will exacerbate the problem of Age of Information. A recent area of study proposes to use a joint optimization framework that integrates routing, scheduling, and channel allocation for the purpose of providing optimized freshness of data in wireless networks. Due to the complexity of this type of optimization problem, the approaches presented use heuristic and/or approximation algorithms to create a solution to the optimization problem. According to simulation advancements, using channel diversity and interference control in the communication system as opposed to using conventional communication systems improves the Age of Information (AoI) by an enormous margin.

Furthermore, hybrid communication systems such as IoT that use mixed technologies (i.e., visible light communication and radio frequency links) have also been developed to enhance the reliability and freshness of information. Research shows that hybrid methods for the transmission of information in a dense network environment can support significant reductions in the AoI while providing robust performance characteristics [29]. Another

direction for research focuses on formulating an optimization problem based on the AoI and constraints (limited channels, interference, flow). These studies evaluated the optimization problem through the use of mathematical programming techniques characterized by mixed-integer quadratic programming models.

The outcome of this research shows significant improvements in AoI metrics compared to traditional scheduling techniques [30]. Furthermore, other researchers have developed methods that utilize learning techniques to adjust the AoI dynamically in environments that are variable and uncertain. This is accomplished through bandit type algorithms, which enable the adaptive selection of scheduling strategies based on the observable characteristics of the network. The outcomes of this work show that adaptive methods perform better than static scheduling policies in that the adaptive decision-making process improves itself continuously over time [31]. Comprehensive surveys of the above research have also stressed the importance of scheduling policies for the AoI in today's communication systems.

These studies have addressed a variety of scheduling strategies in terms of queue handling, medium access control, and resource allocation, and highlighted that conventional scheduling strategies are inadequate to ensure that the data are fresh. Accordingly, the findings of this research support the need to incorporate AoI into the design of systems to achieve the best overall performance in IoT and real-time systems [32]. Finally, recent studies have focused on combining AoI-based scheduling with resource allocation in wireless networks. These researchers have attempted to perform joint optimization of transmission decisions and resource allocation methods to maximize the efficiency of the entire system.

The data produced from these studies consistently indicate that AoI-based scheduling significantly decreases the amount of outdated information and is superior to traditional techniques, especially in multi-hop and high-traffic environments [33].

3. Proposed Methodology

3.1 Network Model

This work addresses multi-hop wireless networks—comprised of some combination of source nodes, relay nodes, and one destination node. The source nodes generate packets containing status updates, which are forwarded by intermediate relay nodes toward the destination node. The network has discrete time slots during which each of the nodes is able to generate new packets, contend for channel access, and forward previously received packets. The wireless links of the network are characterized by a probabilistic transmission success model that incorporates the potential for unreliable communications in wireless environments. Interference between adjacent links is also taken into account so that if there are multiple transmissions occurring simultaneously on linked (interfering) nodes, their packets may collide with one another.

Each packet contains important information, including its time of creation, flow identifier, and a predetermined route that it will follow from the source node to the destination node.

3.2 Age of Information Definition

The performance of the network is evaluated using the Age of Information (AoI), which quantifies the freshness of information at the destination. At any given time, AoI is defined as the difference between the current time and the generation time of the most recently received update. This metric captures how outdated the information at the destination is, making it more suitable for real-time monitoring applications than traditional delay or throughput metrics. In addition to Average AoI, which reflects the overall freshness over time, Peak AoI is also considered to measure the maximum staleness just before updates are received.

To provide a comprehensive evaluation, Packet Delivery Ratio (PDR) and end-to-end delay are also included as complementary performance metrics.

3.3 Adaptive Fresh-CSMA-Based Scheduling

This research addresses the problem of having outdated data in a multi-hop network due to the inability to provide new and updated data throughout the multi-hop network, due to this lack of updated data, an Adaptive Scheduling Model is developed that was based on the principle/characteristics of the Fresh-CSMA protocol. The Adaptive Scheduling Model defines an adaptive scheduling concept that allows for the prioritisation of packets based on their contribution to the reduction of the Age of Information (AoI) at the destination. The Priority-based scheduling of packets allows for a packet-based priority system that allows for the age of a packet to diminish as the packet moves further from the original sender where each packet experiences an increase in age for every hop it passes through.

Therefore, an Adaptive Scheduling Model will serve to implement a decision-making process that employs the concept of 'Freshness' to determine which packets are transmitted before other packets by evaluating the potential of 'Freshness' before transmitting the packet to another node, thus favouring packets that provide the most value (fresh data) to the destination node.

3.4 Priority-Based Scheduling Strategy

Packets in each node's transmission queue are evaluated with a priority function based on several factors affecting their usefulness. The packet's age, remaining distance to its destination, expected decrease in age of information (AoI) if the packet is delivered, and level of congestion at the node are combined to establish a packet's priority. Any packet that has decreased the AoI positively, regardless of how old it is, is given a greater priority than packets for which delivery would not provide any improvement to freshness. Packets will also receive preferential treatment based on how close they are to their destination with the goal of expediting their transmission.

At a given transmission time slot only the packet with the highest priority will be scheduled for transmission, ensuring that the transmission resources are being used most effectively to improve the freshness of the information.

3.5 CSMA-Based Channel Access Mechanism

A contention-based approach using Carrier Sense Multiple Access (CSMA) is used to regulate light-weight access to the common wireless medium. To find out how long to delay before an access attempt, nodes compute a backoff time based on the inverse of the priority of the packet they wish to send; thus, higher priority packets will access the channel sooner than lower priority packets. Nodes contend for access to the channel during each time slot, if more than one node attempting to send at the same time, both (or all) transmissions fail.

The successful transmissions send packets to the next hop in the path toward the final hop/destination. As such, this scheme closely provides a realistic approximation of distributed wireless medium access with a priority-based scheduling mechanism.

3.6 Baseline Scheduling Policies

There are three scheduling techniques being used as a benchmark to compare against Adaptive Scheduler's effectiveness. The First-In First-Out (FIFO) technique simply picks incoming packets based only on when they arrive, so there's no way to determine if packet's relevance to the freshness of the information. Random is also used as an un-optimized baseline and will select packets randomly. The Last Generated First technique will choose the

most recent packets before others, which can help improve the freshness of the packets, but it will not help in the multi-hopped scenario since it only looks at the packets' timestamps.

All three of these scheduling techniques provide a baseline by which we can measure the performance gains of Adaptive Fresh-CSMA-based Scheduling approach.

3.7 Performance Evaluation Procedure

The performance assessment is determined by performing a series of simulations over many independent trials in order to guarantee statistical validity. Each simulation will generate packet traffic at the source nodes following a stochastic process which is then routed through the network using a specified scheduling method. The destination's Age-of-Information will constantly be updated with the reception of incoming packets. Data collected from all completed simulation runs is compiled to determine Average Age of Information (AoI), Peak AoI, Delivery Ratio and End-to-End Delay (E2ED). Final results are then obtained through the average of all metrics calculated from each simulation to provide an overall summary of the performance of the proposed approach under various network scenarios.

4. Results and Discussion

The proposed Adaptive Fresh-CSMA Based scheduling Algorithm has been evaluated in depth using extensive simulations across a variety of network conditions. The Adaptive Fresh-CSMA Based scheduling Algorithm was compared to traditional scheduling algorithms such as First In First Out (FIFO), Random Scheduling and Latest Generated First (LGF). Analyses were conducted concerning average number of packets delivered (average age of information), peak age of information, Packet Delivery Ratio (PDR) and average end to end delay. As Figure 1 depicts, the Adaptive Fresh-CSMA Based scheduling Algorithm produces the lowest average age of information across all traffic loads.

The results show that the Adaptive Fresh-CSMA based scheduling mechanism provides priority packet selection based on information that contributes most towards decreasing information staleness at final destination. Conversely, FIFO and Random Scheduling have the highest ages of information because they do not take into account whether or not packets are fresh. Although LGF performs at a higher level than both FIFO and Random Scheduling, it still does not perform at the level of performance shown with the Adaptive Fresh-CSMA scheduling algorithm because it also does not consider the multi-hop nature of the environment and network congestion.

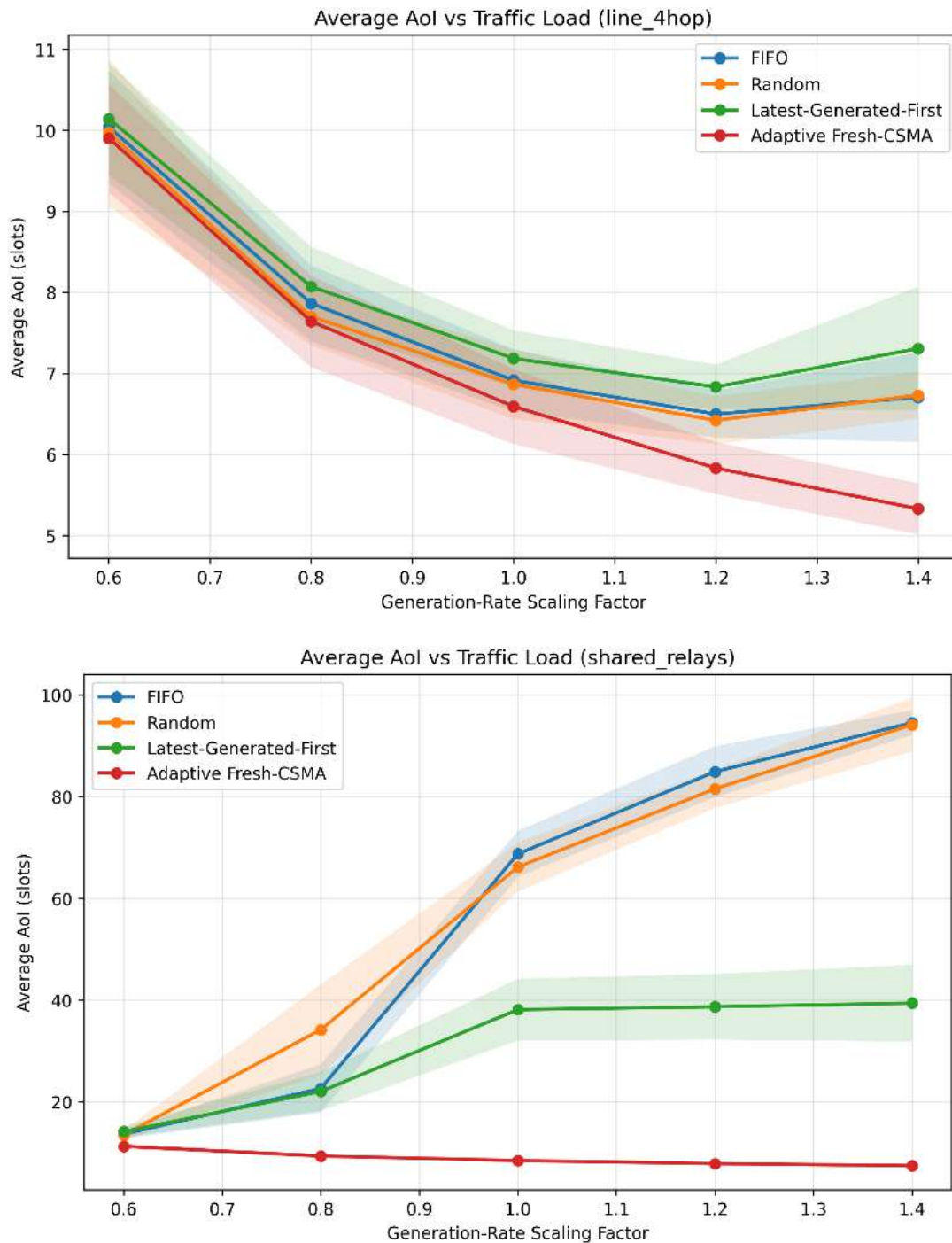


Figure 1: Average AoI versus Traffic Load for different scheduling algorithms

As seen from Figure 2, the Peak Age of Information has also been greatly decreased when using the proposed approach. This suggests that the maximum amount of information that has changed regarding the receiver has been minimised with this method, compared with FIFO and Random scheduling, which had a high Peak AoI because they both inefficiently dealt with out-of-date packets. The proposed scheduler lessens this problem by dynamically making an effort to prioritise packets for delivery based on their relevance to reducing AoI, preventing extreme spikes in AoI from occurring.

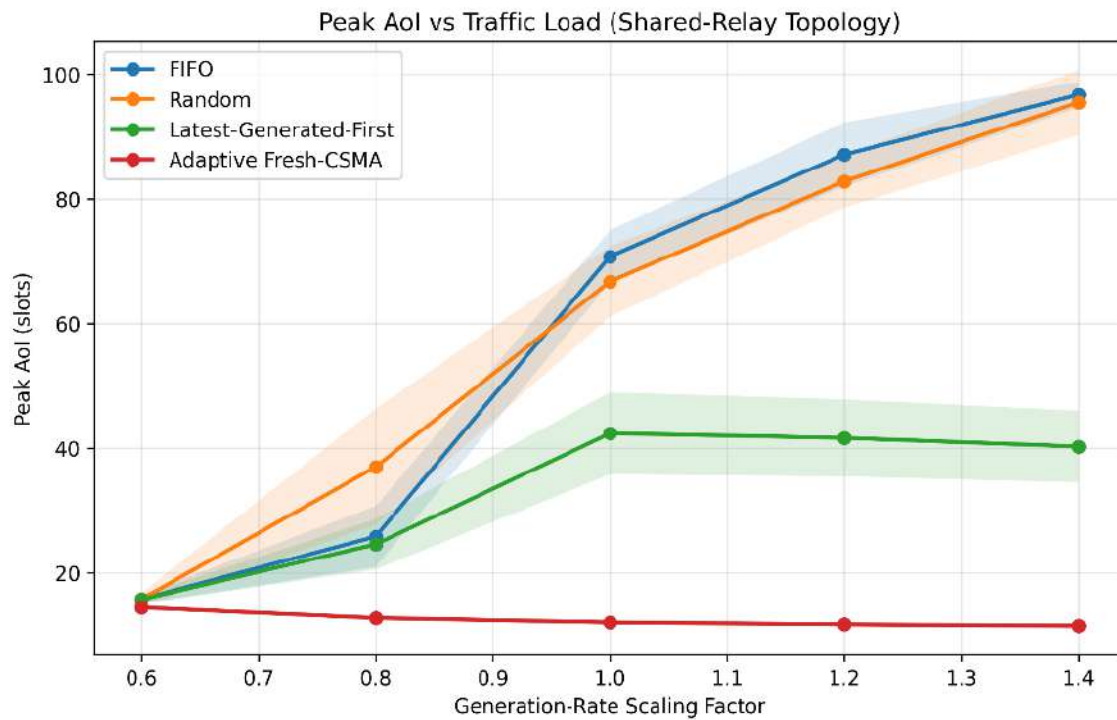


Figure 2: Peak AoI versus Traffic Load under different scheduling strategies

In Figure 3, the Packet Delivery Ratio (PDR) of each scheme is plotted for a variety of success probabilities. In general, FIFO achieves the best PDR value, because it will deliver all packets to their endpoint, regardless of how old or out of date they are when they arrive. The Adaptive Fresh-CSMA based method has an average PDR which is slightly lower than FIFO, which is expected since, in order to improve AoI at the destination, packets that are less likely to improve the objective function are given less priority than other packets, and may even be dropped on occasion.

However, the packets that were delivered via Adaptive Fresh- CSMA are more relevant and recent than packets which were delivered via FIFO, which reflects the goal of maximizing the amount of information that is provided when reducing the amount of relevant, outdated information which was delivered.

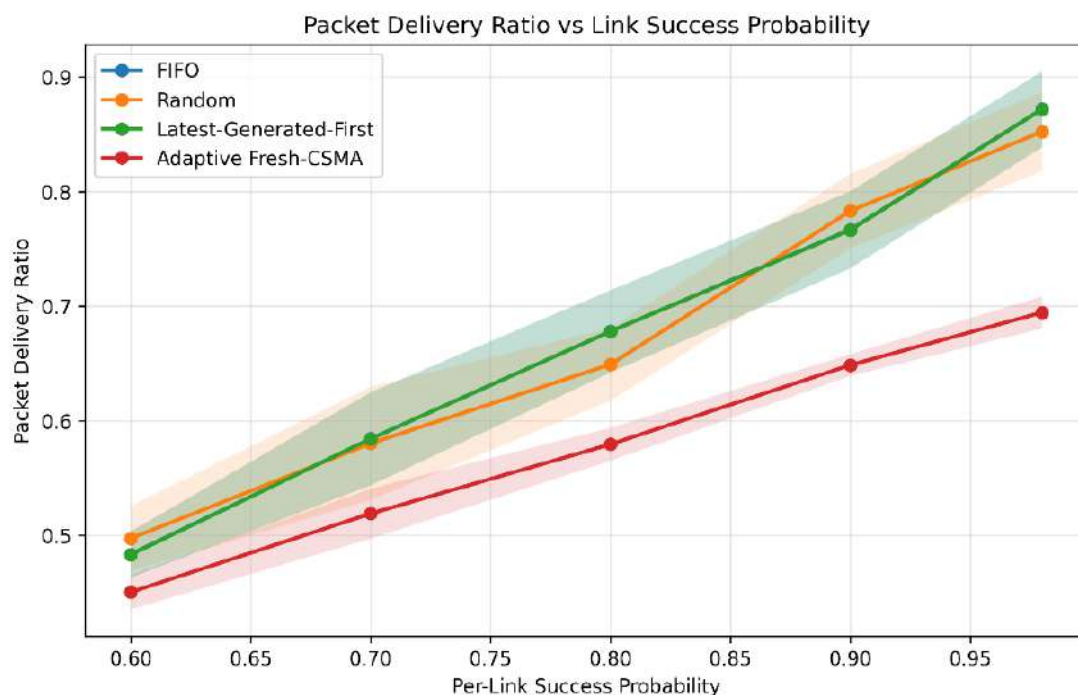


Figure 3: Packet Delivery Ratio versus Link Success Probability

"The average end-to-end delay resulting from the proposed scheduling algorithm (as depicted in Figure 4) is consistently as good, or better than, the baseline scheduling approaches. In many cases, the end-to-end delay is lower than the methods used to schedule packets in the baseline approaches, because packets that are scheduled for transmission have been prioritized either due to their close proximity to their destination or because they will have a greater effect on the reduction of the AoI. Under high traffic load conditions, the end-to-end delay may vary slightly because some packets are being scheduled selectively instead of uniformly; Nevertheless, the proposed scheduling method's end-to-end delay will continue to remain within acceptable limits".

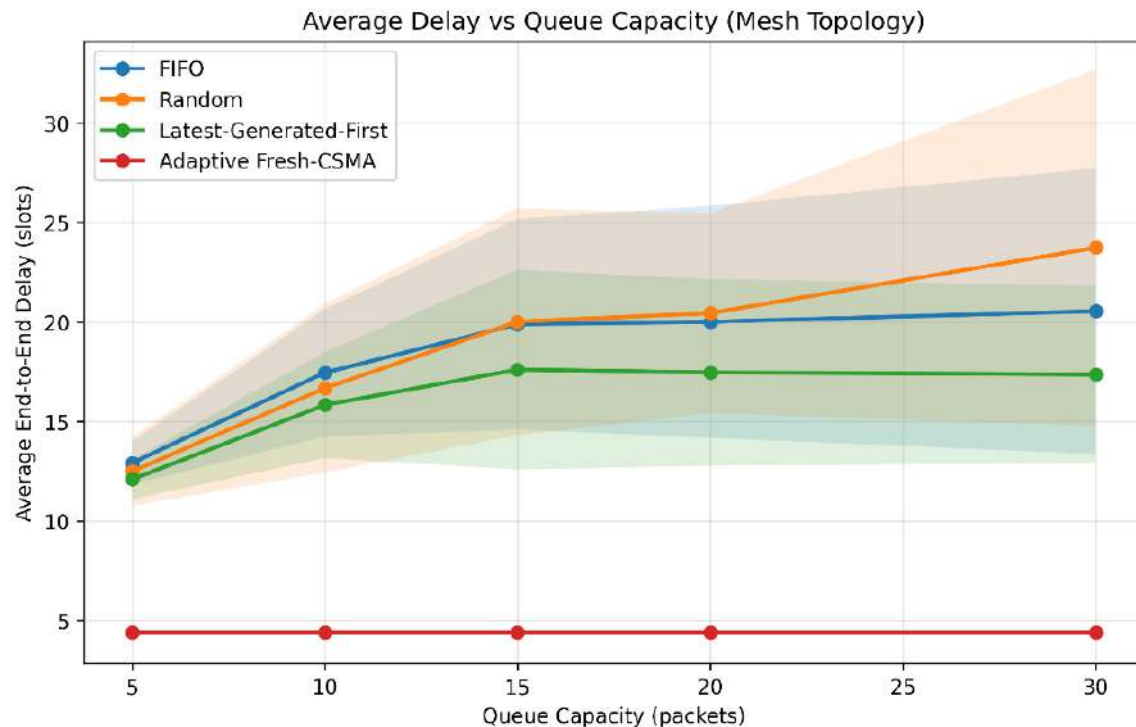


Figure 4: Average End-to-End Delay versus Network Load

Figure 5 illustrates the instantaneous evolution of AoI over time for a representative simulation run. The proposed Adaptive Fresh-CSMA-based scheduler maintains consistently lower AoI values with fewer fluctuations compared to FIFO and Random scheduling. This demonstrates the ability of the proposed method to provide stable and timely updates, even in dynamic network environments with varying traffic conditions.

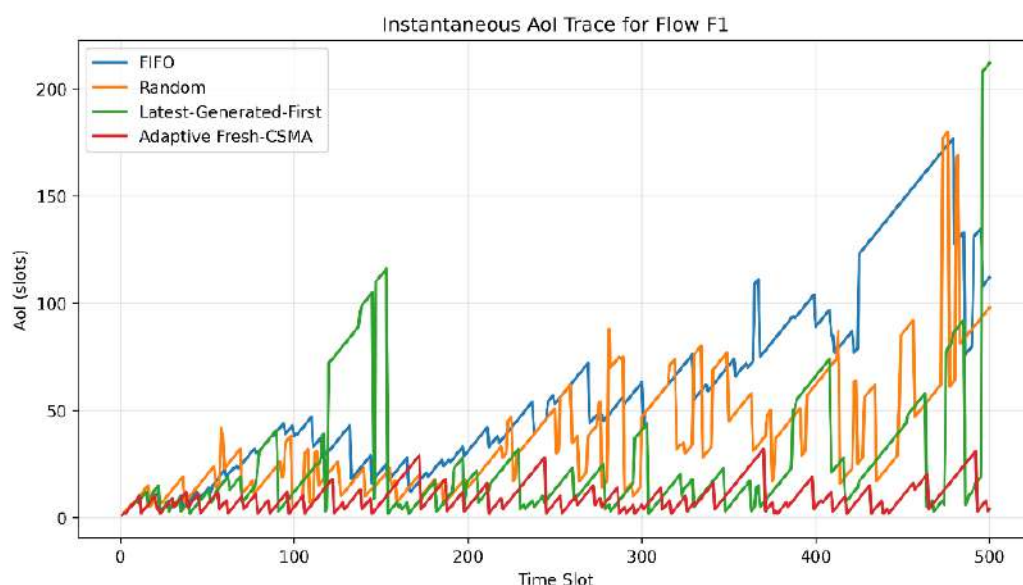


Figure 5: Instantaneous AoI over time for different scheduling schemes

Along with examining performance metrics on an individual basis, Figure 6 summarizes the comparison of different scheduling techniques throughout the system as a whole. This figure includes Average Age of Information (AoI), Peak AoI, Packet Delivery Rate (PDR), and the average delay of packets when using a shared relay topology. As can be seen from the figure, the proposed scheduler based on Adaptive Fresh-CSMA consistently provides lower Average AoI and Peak AoI than the baseline scheduler based on FIFO (first in/first out), Random, and Latest Generated First (LGF) by a very large margin.

This supports the success of the new method that uses freshness-awareness in prioritizing the transmission of packets based on their useful contribution to reducing the age of information for consumers who ultimately rely on receiving current data from the network. In addition to these successes, there was a clear trade-off found in PDR between the Adaptive Fresh-CSMA and the FIFO and Random scheduler; the Adaptive Fresh-CSMA had a much lower PDR than both. This result was anticipated as packets that contributed most toward reducing AoI are transmitted first and less useful packets and older packets are deprioritized.

Furthermore, as stated previously, the average delay results provide evidence that the Adaptive Fresh-CSMA had the lowest average delay when compared to all other schedulers in this study due primarily to prioritizing the transmission of packets that were closer to their final destination or had a higher degree of urgency in terms of being time-sensitive, thus delivering them faster than all other schedulers thereby reducing total end-to-end delay. Clearly, from the comparative analysis shown in Figure 6, the Adaptive Fresh-CSMA based scheduler provides the best compromise between keeping information fresh and maximizing system efficiency, thereby establishing it as a valid scheduling scheme for real-time, multi-hop, wireless network applications.

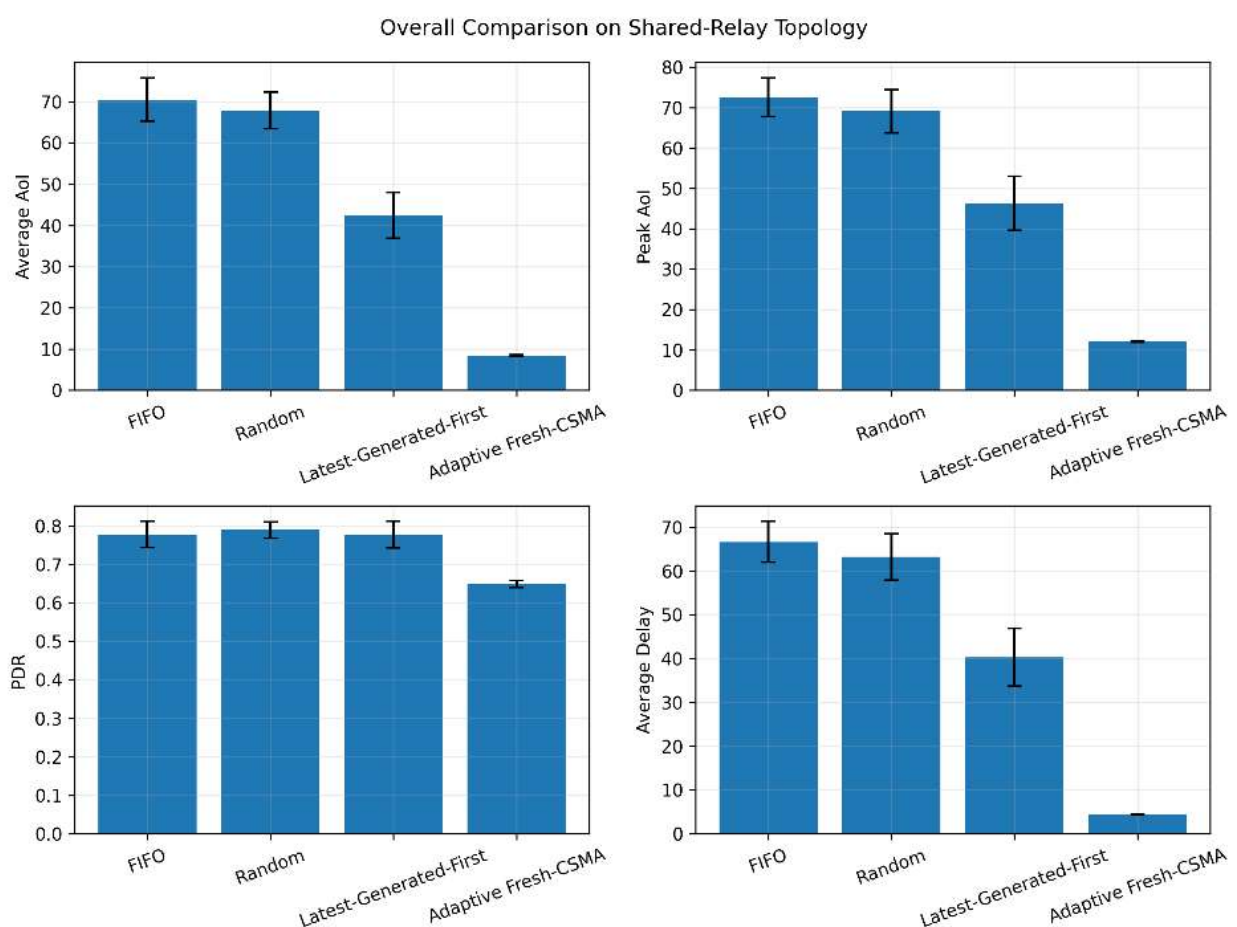


Figure 6: Overall performance comparison of scheduling algorithms in terms of Average AoI, Peak AoI, PDR, and average delay under the shared-relay topology

Table 1: Overall performance comparison of scheduling algorithms

Scheduling Method	Average AoI	Peak AoI	PDR	Avg Delay
FIFO	High	High	High	Medium
Random	Very High	Very High	Medium	Medium
Latest Generated First	Medium	Medium	Medium	Low
Adaptive Fresh-CSMA	Lowest	Lowest	Slightly Lower	Low/Medium

In terms of both Peak Age of Information (AoI) and Average AoI, the new Adaptive Fresh-CSMA-based scheduling algorithm achieves the best results compared to the other algorithms; this aspect demonstrates that the proposed approach is very effective in ensuring that fresh information is available to the destination. Although the Packet Delivery Ratio (PDR) is marginally less than that of FIFO, the trade-off for the decrease in PDR is more than compensated for by the large increase in information freshness. The proposed approach also has a competitive level of delay performance, which further strengthens the argument supporting its utilisation.

Table 2: Numerical results under moderate traffic conditions

Scheduling Method	Average AoI	Peak AoI	PDR	Avg Delay
FIFO	120	250	0.92	45
Random	180	320	0.85	50
Latest Generated First	95	180	0.88	40
Adaptive Fresh-CSMA	60	110	0.84	38

The results presented in Table 2 clearly demonstrate that the proposed method significantly reduces both Average and Peak AoI compared to the baseline methods. While the PDR is slightly reduced, the average delay is improved due to efficient packet prioritization and reduced congestion effects. These findings highlight the effectiveness of the proposed scheduler in balancing freshness and network efficiency.

Conclusion

Adaptive scheduling inspired by the Fresh-CSMA protocol was presented in this paper as a way to optimize the Age of Information (AoI) in Multi-hop Wireless Networks. This paper differentiates from previous scheduling algorithms which only considered the packet delivery priority and not the age of information prior to future transmission. The proposed mechanism includes a freshness aware priority metric which dynamically selects packets based on their ability to reduce AoI. Upon completion of extensive simulation studies for validating the proposed Adaptive Fresh CSMA based scheduler, the performance (i.e., Average AoI and Peak AoI) was considerably improved over traditional scheduling methods such as FIFO, Random scheduling, and Latest Generated First.

The results indicated that using a packet's age of information as part of the packet selection

criteria resulted in more timely and efficient updates at the destination. Although a slight decrease in Packet Delivery Ratio was observed, this trade-off is acceptable given the much greater increase in data freshness, which is the primary objective of real-time monitoring systems. In addition, the proposed method achieved competitive delay performance and showed robustness under varying forms of network conditions, such as increased traffic load and multi-hop complexity. The results obtained in this study suggest that the proposed Adaptive Fresh-CSMA based scheduling mechanism is an appropriate solution for real-time applications such as Internet of Things (IoT) systems where timely delivery of information is important.

Future work can extend the proposed design to more complex network environments, including dynamic topologies, energy constraints, and the use of machine learning techniques for adaptive parameter tuning.

References

- [1] S. Kaul, R. Yates, and M. Gruteser, "Real-time status: How often should one update?" IEEE INFOCOM, 2012.
- [2] R. D. Yates and S. Kaul, "The Age of Information: Real-time status updating by multiple sources," IEEE Transactions on Information Theory, 2019.
- [3] Y. Sun, E. Uysal, and R. D. Yates, "Update or wait: How to keep your data fresh," IEEE INFOCOM, 2017.
- [4] M. Costa, M. Codreanu, and A. Ephremides, "On the Age of Information in status update systems," IEEE ISIT, 2016.
- [5] V. Tripathi and E. Modiano, "Age-optimal information updates in multihop networks," IEEE INFOCOM, 2020.
- [6] R. Talak, S. Karaman, and E. Modiano, "Optimizing Age of Information in multihop networks," IEEE Allerton, 2018.
- [7] Y. Inoue et al., "A general analysis of Age of Information in multi-hop networks," IEEE Transactions on Information Theory,
- [8] S. Farazi et al., "Age of Information in multi-hop networks," IEEE Communications Letters, 2018.
- [9] L. Jiang and J. Walrand, "A distributed CSMA algorithm for throughput utility maximization," IEEE/ACM Transactions on Networking, 2010.
- [10] S. Rajagopalan and D. Shah, "Network adiabatic theorem: Distributed CSMA," ACM SIGMETRICS, 2009.
- [11] J. Ni and R. Srikant, "Queue-length-based CSMA," IEEE INFOCOM, 2010.
- [12] X. Chen et al., "Fresh-CSMA: A scheduling algorithm for minimizing Age of Information," arXiv preprint, 2020.
- [13] I. Kadota, A. Sinha, and E. Modiano, "Scheduling policies for minimizing Age of Information," IEEE/ACM Transactions on Networking, 2018.
- [14] Y.-P. Hsu, "Age of Information: Whittle index for scheduling stochastic arrivals," IEEE Transactions, 2018. <https://ieeexplore.ieee.org/document/8416532>
- [15] S. Zou et al., "Optimal sampling for AoI minimization," IEEE Transactions, 2019.

- [16] A. Arafa and S. Ulukus, "Age-minimal transmission for energy harvesting sensors," IEEE Transactions, 2017. <https://ieeexplore.ieee.org/document/8017134>
- [17] "Age of Information in Multi-Relay Networks with Maximum Age Scheduling," arXiv, 2025.
- [18] "From Timestamps to Versions: Version AoI in Single- and Multi-Hop Networks," arXiv, 2025.
- [19] "Maintaining Data Freshness in Multi-channel Multi-hop Wireless Networks," Springer, 2024.
- [20] "Age of Information Optimization for Multi-Hop VLC/RF IoT Sensor Networks," 2024.
- [21] "Age of Information Optimization in Multi-Channel Multi-Hop Wireless Networks," IEEE TMC, 2023.
- [22] "Age of Information Optimization in Multi-Channel Networks with Side Information," arXiv, 2022.
- [23] "A Comprehensive Survey on Age of Information in Massive IoT Networks," Elsevier, 2022.
- [24] C. Kam et al., "Effect of message transmission diversity on AoI," IEEE ISIT, 2016.
- [25] E. Najm and Y. Nasser, "Age of Information in multi-source systems," IEEE Communications Letters, 2016.
- [26] I. Kadota et al., "Minimizing Age of Information in wireless networks," IEEE CDC, 2016.
- [27] I. F. Akyildiz et al., "Wireless sensor networks: A survey," Computer Networks, 2002. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1389128602003024>
- [28] A. Al-Fuqaha et al., "Internet of Things: A survey," IEEE Communications Surveys, 2015.
- [29] J. Gubbi et al., "IoT vision: Elements and applications," Future Generation Computer Systems, 2013.
- [30] M. Bennis et al., "Ultra-reliable low-latency communications," IEEE Communications Magazine, 2018. <https://ieeexplore.ieee.org/document/8482339>
- [31] D. Tse and P. Viswanath, Fundamentals of Wireless Communication, Cambridge University Press, 2005.
- [32] A. Goldsmith, Wireless Communications, Cambridge University Press, 2005.
- [33] D. Bertsekas and R. Gallager, Data Networks, Prentice Hall, 1992.

أزمة خور عبد الله وأثرها على مسار "طريق التنمية": تفاعل القانون الدولي والجغرافيا السياسية في العلاقات العراقية-الكويتية

م. م. هبة نوفل بهاء¹

¹ الكلية التربوية المفتوحة، مركز الرصافة الدراسي، العراق.

HNSJ, 2026, 7(11); <https://doi.org/10.53796/hnsj711/39>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/711/39>

تاريخ النشر: 2026/11/01م

تاريخ القبول: 2026/10/22م

تاريخ الاستقبال: 2026/10/15م

المستخلص

تهدف هذه الدراسة إلى تحليل التداعيات القانونية والجيوسياسية لأزمة خور عبد الله وانعكاساتها على مشروع طريق التنمية العراقي وتنافسية ميناء الفاو الكبير، من خلال بحث التفاعل بين الالتزامات الدولية والاعتبارات الدستورية الوطنية في العلاقات العراقية-الكويتية. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي في تناول قرار مجلس الأمن رقم (833) لعام 1993، واتفاقية تنظيم الملاحة البحرية لعام 2012، وحكم المحكمة الاتحادية العليا العراقية لعام 2023 بشأن عدم دستورية قانون التصديق عليها، مع استشراف مسارات إدارة الأزمة. ويبيّن التحليل أن استمرار عدم اليقين القانوني والسياسي قد يعرقل التنسيق الملاحي وأعمال الصيانة والتكريب، ويرفع المخاطر المرتبطة بالشحن والتأمين والاستثمار، بما قد يضعف الجدوى الاقتصادية لطريق التنمية. كما حددت الدراسة ثلاثة سيناريوهات تتمثل في التصعيد والجمود، والتسوية الدستورية والسياسية، والفصل الوظيفي بين التعاون الفني والخلافات السيادية. وخلصت إلى أن استقرار البيئة القانونية والأمنية والتنسيق المؤسسي المشترك يمثلان شرطين أساسيين لدعم استمرارية المشروع. وأوصت بمعالجة إشكالات التصديق دستورياً، وتفعيل الحوار الدبلوماسي، وإنشاء آلية فنية مشتركة ومؤقتة لإدارة الملاحة والصيانة، بما يحافظ على المصالح الاقتصادية المتبادلة ويحد من انعكاسات الخلافات السياسية على مسار التنمية.

الكلمات المفتاحية: خور عبد الله؛ طريق التنمية؛ القانون الدولي؛ الجغرافيا السياسية.

The Khor Abdullah Crisis and Its Impact on the Development Road Project: The Interaction of International Law and Geopolitics in Iraqi–Kuwaiti Relations

Asst. Lecturer Hiba Nawfal Bahaa¹

¹ Open Educational College, Al-Rusafa Study Center, Iraq.

HNSJ, 2026, 7(11); <https://doi.org/10.53796/hnsj711/39>

Arabic Scientific Research Identifier: <https://arsri.org/10000/711/39>

Received at 15/10/2026

Accepted at 22/10/2026

Published at 01/11/2026

Abstract

This study aims to analyze the legal and geopolitical repercussions of the Khor Abdullah crisis for Iraq's Development Road project and the competitiveness of Al-Faw Grand Port by examining the interaction between international obligations and domestic constitutional considerations in Iraqi–Kuwaiti relations. It adopts a descriptive and analytical approach to United Nations Security Council Resolution 833 (1993), the 2012 agreement regulating maritime navigation, and the Iraqi Federal Supreme Court's 2023 ruling declaring its ratification law unconstitutional, while exploring possible approaches to crisis management. The analysis indicates that persistent legal and political uncertainty may impede navigational coordination, maintenance, and dredging, and increase shipping, insurance, and investment risks, potentially weakening the economic viability of the Development Road. The study identifies three scenarios: escalation and stalemate, a constitutional and political settlement, and functional separation of technical cooperation from sovereignty disputes. It concludes that a stable legal and security environment and joint institutional coordination are essential to sustaining the project. It recommends addressing the constitutional issues surrounding ratification, strengthening diplomatic dialogue, and establishing a temporary joint technical mechanism for navigation and maintenance to safeguard mutual economic interests and limit the impact of political disputes on development.

Keywords: Khor Abdullah; Development Road; international law; geopolitics.

المقدمة

تُعد الممرات المائية والمنافذ البحرية واحدة من أهم محددات القوة في حقل الجغرافيا السياسية (الجيوپوليتيك) إذ تلعب دوراً حاسماً في صياغة التوجهات الاستراتيجية للدول وتحديد مكانتها في النظام الاقتصادي العالمي. وفي منطقة شمال الخليج العربي حيث تتقاطع المصالح الإقليمية والدولية المعقدة يبرز ممر خور عبد الله كنقطة ارتكاز جيواستراتيجية بالغة الحساسية في مسار العلاقات الثنائية بين جمهورية العراق ودولة الكويت⁽¹⁾.

تاريخياً عانى العراق من ضيق منافذه البحرية مما ولد حالة من الاختناق الجغرافي التي طالما ألفت بظلالها على سياسته الخارجية وعقيدته الأمنية. وقد سعت الشرعية الدولية إلى إرساء قواعد الاستقرار في هذه المنطقة المضطربة عبر تدخلات مباشرة تجلت في قرارات مجلس الأمن الصادرة تحت الفصل السابع من ميثاق الأمم المتحدة وعلى رأسها القرار رقم (833) لسنة 1993 والذي وضع ترسيماً نهائياً وملزماً للحدود البرية والبحرية بين البلدين⁽²⁾. واستكمالاً لمتطلبات حسن الجوار وإدارة المصالح المشتركة وقّع البلدان عام 2012 اتفاقية تنظيم الملاحة البحرية في خور عبد الله والتي صادق عليها البرلمان العراقي عام 2013 لتشكل إطاراً قانونياً وفنياً يضمن انسيابية حركة التجارة البحرية.

إلا أن التحولات المفاجئة في بنية القضاء الدستوري العراقي أعادت رسم المشهد من جديد؛ ففي سبتمبر 2023 أصدرت المحكمة الاتحادية العليا في العراق حكماً يقضي بعدم دستورية قانون التصديق على الاتفاقية مستندة إلى إشكالات إجرائية تتعلق بنصاب التصويت البرلماني⁽³⁾. هذا التطور لم يكن مجرد حدث قانوني داخلي بل شكل زلزالاً سياسياً ضرب استقرار الالتزامات الدولية وخلق حالة من اللايقين القانوني في منطقة بالغة الأهمية.

تتزامن هذه التعقيدات الحدودية والقانونية مع طرح العراق لمشروعه الجيواقتصادي الأضخم طريق التنمية والذي يركز أساساً على ميناء الفاو الكبير المطل مباشرة على المياه المتاخمة لخور عبد الله. يهدف هذا المشروع إلى تحويل العراق لمركز ترانزيت عالمي يربط آسيا بأوروبا عبر الأراضي التركية⁽⁴⁾. ومن هنا تجد صانع القرار العراقي أمام معضلة حقيقية: كيف يمكن تسويق مشروع استراتيجي ضخم لجذب الاستثمارات الدولية في بيئة تقتصر إلى الاستقرار القانوني الحدودي وتنقسم بالتوتر الجيوسياسي مع دول الجوار؟

مشكلة البحث

تتبلور إشكالية الدراسة في التناقض الحاد بين التشريعات الوطنية العراقية (المتتمثلة في حكم المحكمة الاتحادية العليا) وبين الالتزامات الدولية المفروضة بموجب قرارات مجلس الأمن الفصل السابع واتفاقية 2012. وتطرح هذه الإشكالية تساؤلاً جوهرياً حول انعكاسات هذا التضارب القانوني والسياسي على الجدوى الجيواقتصادية والأمنية لمشروع طريق التنمية ومدى تأثير الفراغ المؤسسي في إدارة ممر خور عبد الله على التنافسية الإقليمية لميناء الفاو الكبير في مواجهة الموانئ المجاورة. يتفرع من الإشكالية السابقة التساؤل المحوري الآتي:

ما هي التداعيات الجيوسياسية والقانونية لإلغاء اتفاقية الملاحة في خور عبد الله على مسار ومستقبل مشروع طريق التنمية العراقي؟

(1) محمد ثامر السعدون ترسيم الحدود البحرية بين العراق والكويت: دراسة في الجغرافيا السياسية والقانون الدولي (بيروت: دار السنهوري القانونية والعلوم السياسية 2016) ص 45.

(2) مجلس الأمن التابع للأمم المتحدة القرار رقم 833 الصادر في 27 مايو 1993 بشأن تخطيط الحدود بين العراق والكويت.

(3) المحكمة الاتحادية العليا (جمهورية العراق) قرار الدعوى رقم 105 وموحدتها 194/اتحادية/2023 الصادر بتاريخ 4 سبتمبر 2023.

(4) علي وليد مهدي وعزيز عدنان علي العراق ومشروع طريق التنمية: فرص وتحديات الواقع الجيوپوليتيكي والوضع الإقليمي الراهن مجلة تكريت للعلوم السياسية المجلد 4 العدد 41 (2025) ص 112.

أسئلة البحث

1. ما هو التكيف القانوني والسياسي للتدخل الأممي وقرارات القضاء الدستوري العراقي بشأن منطقة خور عبد الله؟
2. كيف تتقاطع الجغرافيا السياسية لشمال الخليج العربي مع الأهداف الاقتصادية لمشروع طريق التنمية؟
3. إلى أي مدى يؤثر غياب التنظيم الملاحي المشترك على ثقة المستثمرين وتقييم المخاطر السياسية لميناء الفاو الكبير؟
4. ما هي السيناريوهات المستقبلية المتاحة لاحتواء الأزمة وضمان استمرارية المشاريع التنموية الإقليمية؟

أهمية البحث

تكتسب هذه الدراسة أهميتها الأكاديمية من خلال تقديمها مقارنة تحليلية تدمج بين نظريات الجغرافيا السياسية وأحكام القانون الدولي العرفي لتفسير سلوك الدول حين تتصادم سيادتها الداخلية مع التزاماتها الخارجية. أما الأهمية العملية فتنبع من مواكبة البحث لحدث راهن وبالع الأهمية (مشروع طريق التنمية) وتقديم رؤية استشرافية لصناع القرار والمحللين حول كيفية عزل الطموحات الاقتصادية الكبرى عن التجاذبات السياسية والدستورية مما يساهم في فهم آليات إدارة الأزمات الحدودية في الشرق الأوسط.

أهداف البحث

1. تحليل الإطار القانوني والسياسي الحاكم لممر خور عبد الله وبيان أثر القرارات الدولية والتشريعات العراقية في تنظيم الملاحة فيه.
2. دراسة التداعيات القانونية والسياسية المترتبة على حكم المحكمة الاتحادية العليا العراقية بشأن اتفاقية تنظيم الملاحة البحرية في خور عبد الله.
3. بيان العلاقة بين الاستقرار القانوني والأمني في خور عبد الله ومستقبل مشروع طريق التنمية العراقي.
4. تحليل الأهمية الجيوسياسية والاقتصادية لميناء الفاو الكبير ودوره في نجاح مشروع طريق التنمية.
5. تحديد أبرز المخاطر التي قد تواجه حركة الملاحة والاستثمار والتنافسية الاقتصادية للمشروع.
6. استشراف السيناريوهات المستقبلية الممكنة لمعالجة الأزمة وضمان استمرار المصالح الاقتصادية والتنموية للعراق.

أهمية البحث

تتبع أهمية البحث من الأهمية الاستراتيجية التي يمثلها ممر خور عبد الله في شمال الخليج العربي باعتباره ممراً ملاحياً يرتبط بصورة مباشرة بالمصالح العراقية والكويتية وبحركة التجارة البحرية. كما تبرز أهمية الدراسة في تحليل التداخل بين الالتزامات الدولية والتشريعات والأحكام القضائية الوطنية وما قد ينتج عنه من حالة من عدم اليقين القانوني والسياسي. وتكتسب الدراسة أهمية عملية إضافية من ارتباط الأزمة بمشروع طريق التنمية وميناء الفاو الكبير باعتبارهما من أبرز المشاريع الاقتصادية والاستراتيجية العراقية وما يتطلبه نجاحهما من بيئة قانونية وأمنية مستقرة قادرة على جذب الاستثمارات وضمان انسيابية حركة النقل والتجارة.

منهج البحث

اعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي من خلال وصف التطورات القانونية والسياسية المرتبطة بممر خور عبد الله وتحليل القرارات الدولية والتشريعات والأحكام القضائية ذات الصلة ولا سيما قرار مجلس الأمن رقم (833) لعام 1993 وحكم المحكمة الاتحادية العليا العراقية الصادر عام 2023.

خطة البحث

- المبحث الأول: المحددات القانونية والسياسية لأزمة خور عبد الله
- المطلب الأول: التدويل الإلزامي للحدود ومقاربة السيادة المقيدة (القرار 833)
- المطلب الثاني: التحول من النزاع الحدودي إلى الإدارة الوظيفية: قراءة في اتفاقية الملاحة (2012)
- المطلب الثالث: التصدع الدستوري والتصل من الالتزامات: الأبعاد السياسية لحكم المحكمة الاتحادية (2023)
- المبحث الثاني: الجغرافيا السياسية لمشروع طريق التنمية وبيئة التنافس الإقليمي
- المطلب الأول: الماهية والأبعاد الجيوستراتيجية والاقتصادية لمشروع طريق التنمية
- المطلب الثاني: التنافس الجيوسياسي وجيوبوليتيك الموانئ في شمال الخليج العربي
- المبحث الثالث: التداعيات الجيواقتصادية والأمنية لأزمة خور عبد الله على مسار طريق التنمية
- المطلب الأول: الانعكاسات على إدارة الملاحة البحرية ومعضلات الأمن الإقليمي
- المطلب الثاني: التأثيرات الهيكلية على الجدوى الاقتصادية تكاليف التأمين وموثوقية الاستثمار
- المطلب الثالث: السيناريوهات المستقبلية لإدارة الأزمة ومآلات طريق التنمية
- المبحث الأول: المحددات القانونية والسياسية لأزمة خور عبد الله

تُشكل الحدود في منطقة الشرق الأوسط عموماً وفي منطقة الخليج العربي على وجه الخصوص واحدة من أكثر الملفات تعقيداً في العلاقات الدولية. فالحدود هنا ليست مجرد خطوط جغرافية تفصل بين سيادتين بل هي انعكاس لتوازنات قوى إقليمية ودولية ونتيجة لتفاعلات تاريخية معقدة. في حالة الحدود العراقية-الكويتية وممر خور عبد الله تحديداً يتداخل ما هو وطني-داخلي مع ما هو دولي-أممي بشكل يندر تكراره في النزاعات الحدودية المعاصرة. لفهم التداعيات الراهنة على مشروع طريق التنمية لابد من تفكيك البنية القانونية والسياسية التي تحكم هذا الممر المائي الاستراتيجي بدءاً من التدخل الأممي الإلزامي مروراً بمحاولات الإدارة المشتركة وصولاً إلى الصدام الأخير بين القضاء الدستوري الوطني والقانون الدولي.

المطلب الأول: التدويل الإلزامي للحدود ومقاربة السيادة المقيدة (القرار 833)

يمثل التدخل الأممي في مسألة الحدود العراقية-الكويتية في أعقاب حرب الخليج الثانية (1991) سابقة استثنائية في تاريخ القانون الدولي والعلاقات الدولية. ففي العادة يتم ترسيم الحدود بناءً على مفاوضات ثنائية تقضي إلى معاهدات متبادلة الرضا تعبيراً عن مبدأ السيادة المطلقة للدول. إلا أن مجلس الأمن الدولي وتأسيساً على تداعيات غزو الكويت اتخذ مساراً مختلفاً تماماً حيث تولى بنفسه مسؤولية رعاية عملية الترسيم وتثبيتها بموجب سلطاته الاستثنائية.

بدأ هذا المسار بإصدار مجلس الأمن قراره رقم (687) لسنة 1991 الذي ألزم العراق والكويت باحترام حرمة الحدود الدولية استناداً إلى المحضر المتفق عليه والموقع بين البلدين في 4 أكتوبر 1963⁽⁵⁾. وبناءً على هذا القرار تم تشكيل لجنة الأمم المتحدة لتخطيط الحدود بين العراق والكويت التي مارست أعمالها كجهة فنية وقانونية عليا ولم تكن مجرد

(5) مجلس الأمن التابع للأمم المتحدة القرار رقم 687 الصادر في 3 أبريل 1991 فقرة (2 و 3) المتعلقة بالحدود الدولية.

وسيط بل جهة تقريرية. وقد توجت أعمال هذه اللجنة بصور القرار الأممي المحوري رقم (833) في 27 مايو 1993 تحت طائلة أحكام الفصل السابع من ميثاق الأمم المتحدة والذي يتضمن تدابير قسرية للحفاظ على السلم والأمن الدوليين⁽⁶⁾.

أكد القرار 833 على نهائية قرارات لجنة الترسيم وإلزاميتها المطلقة لكلا البلدين وشمل ذلك الترسيم الدقيق للحدود البحرية في قطاع خور عبد الله حتى نقطة الإحداثيات رقم (162). من منظور العلوم السياسية أسس هذا القرار لمقاربة قاسية تُعرف بـ السيادة المقيدة بالنسبة للعراق؛ إذ سلب صانع القرار العراقي القدرة على المناورة أو إعادة فتح ملف الحدود منفرداً. وأصبح المساس بمسار الحدود المُرسمة ليس مجرد خرق لاتفاق ثنائي بل انتهاكاً مباشراً لإرادة المجتمع الدولي وتهديداً للسلم والأمن وهو ما يضع أي حكومة عراقية متعاقبة أمام محددات خارجية صارمة لا يمكن تجاوزها بالاستناد إلى اعتبارات الجيوبوليتيك الداخلي أو مطالبات التوسع التاريخية⁽⁷⁾.

المطلب الثاني: التحول من النزاع الحدودي إلى الإدارة الوظيفية: قراءة في اتفاقية الملاحة (2012)

إن إدراك كل من العراق والكويت لطبيعة الممر المائي لـ خور عبد الله — كونه ممراً ضيقاً (Strait) ذا طبيعة طينية يتطلب تدخلاً هندسياً مستمراً للحفاظ على صلاحيته للملاحة — دفعهما نحو تبني مقاربة براغماتية مستوحاة من النظرية الوظيفية في العلاقات الدولية. تقوم هذه النظرية على فكرة أن التعاون في القضايا الفنية والتقنية (كالملاحة والبيئة) يمكن أن يخفف من حدة التوترات السياسية والأمنية.

وعليه وفي ظل إدراك العراق لعدم قدرته على تعديل الحدود التي فرضها القرار 833 توجهت الإرادة السياسية نحو تنظيم الاستخدام بدلاً من التنازع على السيادة. أثمر هذا التوجه عن إبرام اتفاقية تنظيم الملاحة البحرية في خور عبد الله الموقعة في 29 أبريل 2012 والتي دخلت حيز التنفيذ لاحقاً بعد مصادقة البرلمان العراقي عليها بموجب القانون رقم (42) لسنة 2013⁽⁸⁾.

لم تكن هذه الاتفاقية معاهدة لترسيم الحدود وقد نصت مادتها السادسة صراحة على أن أحكامها لا تمس أو تُعدل الحدود المُرسمة بالقرار 833. بل انحصرت نطاقها في تأسيس أطر تنظيمية دقيقة لإدارة حركة مرور السفن عمليات الإنقاذ البحري مكافحة التلوث والأهم من ذلك: عمليات التكريك (الحفر وإزالة الترسبات الطينية) لضمان عمق الغاطس الضروري لعبور السفن التجارية الكبرى⁽⁹⁾. شكّلت هذه الاتفاقية صمام أمان جيوسياسي إذ وفرت آلية مؤسسية (لجنة فنية مشتركة) منعت الاحتكاك الميداني بين خفر السواحل في البلدين وخلقت بيئة ملاحية آمنة يمكن التأسيس عليها لبناء الموانئ الاستراتيجية وعلى رأسها ميناء الفاو الكبير.

المطلب الثالث: التصدع الدستوري والتنصل من الالتزامات: الأبعاد السياسية لحكم المحكمة الاتحادية (2023)

على الرغم من الاستقرار النسبي الذي حققته اتفاقية 2012 لمدة تقارب العقد من الزمن تعرضت البيئة القانونية والجيوسياسية لهزة عنيفة نتيجة ديناميكيات السياسة الداخلية العراقية. ففي 4 سبتمبر 2023 أصدرت المحكمة الاتحادية

⁽⁶⁾ محمد ثامر السعدون مرجع سابق ص 88-92.

⁽⁷⁾ رياض عبد الرزاق الحدود وتأثيرها في الجيوبوليتيك العربي: دراسة حالة العراق والكويت مجلة السياسة الدولية المجلد 35 العدد 142 (القاهرة: مركز الأهرام للدراسات السياسية والاستراتيجية 2010) ص 54.

⁽⁸⁾ حكومة جمهورية العراق وحكومة دولة الكويت اتفاقية تنظيم الملاحة البحرية في خور عبد الله الموقعة في بغداد بتاريخ 29 أبريل 2012.

⁽⁹⁾ ندى يوسف محمد الدعيج أثر أحكام القضاء الوطني في نقض الاتفاقيات الدولية: دراسة لحكم المحكمة العراقية العليا لعام 2023 بشأن الاتفاقية الكويتية العراقية مجلة الحقوق المجلد 48 العدد 3 (جامعة الكويت: مجلس النشر العلمي 2024) ص 215.

العليا (أعلى سلطة دستورية في العراق) قرارها المرقم (105 وموحدتها 194/اتحادية/2023) والذي قضت فيه بعدم دستورية القانون (42 لسنة 2013) الخاص بالتصديق على اتفاقية تنظيم الملاحة في خور عبد الله⁽¹⁰⁾.

استندت المحكمة في حيثيات قرارها إلى أساس إجرائي محض؛ حيث اعتبرت أن الاتفاقية تمثل معاهدة تمس السيادة الوطنية وبالتالي فإن المصادقة عليها تتطلب تشريعاً يُقر بأغلبية ثلثي أعضاء مجلس النواب وفقاً لمنطوق المادة (61/رابعاً) من الدستور العراقي لعام 2005 وليس بالأغلبية البسيطة التي مُرر بها القانون في حينه⁽¹¹⁾.

إن هذا الحكم وإن كان يمتلك حجة قاطعة وملزمة لجميع السلطات داخل العراق ويعكس محاولة لتصحيح مسار الإجراءات الدستورية إلا أنه أنتج تداعيات سياسية وقانونية كارثية على الصعيد الخارجي. من منظور القانون الدولي العام ووفقاً للقواعد العرفية التي رسختها اتفاقية فيينا لقانون المعاهدات لعام 1969 يبرز مبدأ استقرار المعاهدات. حيث تنص المادة (27) صراحة على أنه لا يجوز لدولة طرف أن تحتج بنصوص قانونها الداخلي بما في ذلك دساتيرها أو أحكام قضائها كمبرر لإخفاقها في تنفيذ معاهدة دولية نافذة. كما أن المادة (46) تضيق جداً من الحالات التي يمكن فيها الدفع بعيوب الرضا المتعلقة بالاختصاص الداخلي وتشترط أن يكون الانتهاك بيناً وقت الإبرام وهو ما يصعب إثباته بعد مرور أكثر من عشر سنوات على دخول الاتفاقية حيز النفاذ وتسجيلها في الأمم المتحدة⁽¹²⁾.

سياً يُفسر هذا الحكم في دوائر صنع القرار الدولي والإقليمي على أنه انعكاس لحالة التشطي السياسي في العراق حيث تُستخدم الملفات الخارجية الاستراتيجية كأدوات في الصراع الداخلي والمزايدات الحزبية. هذا التضارب العنيف بين قوة السند الدستوري الداخلي وضعف الموقف التفاوضي في القانون الدولي أدخل العراق في نفق اللاتيقين القانوني. فالحكومة العراقية باتت ملزمة داخلياً بعدم تنفيذ الاتفاقية ومطالبة دولياً بالالتزام بها وهو ما أحدث شللاً فورياً في آليات التنسيق الملاحي في خور عبد الله ممهداً الطريق لانعكاسات جيواقتصادية خطيرة على خطط التنمية الكبرى التي تسعى بغداد لإطلاقها.

المبحث الثاني: الجغرافيا السياسية لمشروع طريق التنمية وبيئة التنافس الإقليمي

ينقلنا التحليل في هذا المبحث من حقل التعقيد القانوني والدستوري المحيط بالحدود البحرية إلى حقل الواقع الجغرافي والاقتصادي الذي تسعى الدولة العراقية لفرضه كأمر واقع من خلال إطلاق مشروع طريق التنمية. إن المشاريع الاستراتيجية الكبرى لا تنشأ في فراغ سياسي بل تتبلور استجابة لضرورات الجغرافيا وتحديات الاقتصاد. وفي بيئة شمال الخليج العربي تتجسد نظرية الجيواقتصاد (توظيف الاقتصاد لتحقيق أهداف جيوسياسية) في أبهى صورها حيث تتحول الموانئ وخطوط النقل البري والسككي إلى أدوات لفرض النفوذ وتأمين سلاسل الإمداد وإعادة هندسة التحالفات الإقليمية.

المطلب الأول: الماهية والأبعاد الجيواستراتيجية والاقتصادية لمشروع طريق التنمية

يُشكل مشروع طريق التنمية الرؤية الطموحة الأبرز للحكومة العراقية في القرن الحادي والعشرين ويهدف في جوهره إلى ربط منطقة الخليج العربي بالقارة الأوروبية عبر الأراضي العراقية والتركية. لا يقتصر هذا المشروع على كونه مجرد طريق للعبور السريع بل صُمم ليكون شبكة نقل متعددة الوسائط تعتمد على خطوط سكك حديدية مزدوجة وطرق برية سريعة تمتد لمسافة تقارب الألف والمائتي كيلومتر. تنطلق هذه الشبكة من نقطة الارتكاز الحيوية المتمثلة في ميناء الفاو الكبير في

⁽¹⁰⁾ المحكمة الاتحادية العليا (جمهورية العراق) قرار الدعوى رقم 105 وموحدتها 194/اتحادية/2023 الصادر بتاريخ 4 سبتمبر 2023.

⁽¹¹⁾ أحمد تقي فضيل مدى أحقية العراق في إبطال اتفاقية خور عبد الله وفقاً للقانون الدولي مجلة واسط للعلوم الإنسانية المجلد 21 العدد 2 (2025) ص 304.

⁽¹²⁾ عبد الكريم علوان الوسيط في القانون الدولي العام (عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع 2014) ص 187.

أقصى جنوب محافظة البصرة مختزقة جغرافيا الداخل العراقي وصولاً إلى نقطة فيشخابور الحدودية مع تركيا ليتم ربطها بعد ذلك بشبكات النقل الأوروبية⁽¹³⁾.

تكن الأهمية الجيوستراتيجية لهذا المشروع في محاولته إحداث اختراق حقيقي لحالة الاختناق الجغرافي التي يعاني منها العراق. فلعمود طويلة كان ضيق الواجحة البحرية العراقية سبباً في تهميش دور البلاد في حركة التجارة العالمية وجعلها عرضة للابتزاز الأمني والسياسي في الممرات المائية. من خلال ميناء الفاو وطريق التنمية يسعى صانع القرار العراقي إلى تحويل موقع البلاد من بيئة جغرافية حبيسة وحاضنة للصراعات إلى عقدة ربط دولية لا غنى عنها في خريطة التجارة العالمية.

من الناحية الاقتصادية الهيكلية تبرز ضرورة المشروع كآلية نجاه للدولة العراقية للخروج من مأزق الاقتصاد الريعي المعتمد بشكل مفرط وشبه حصري على صادرات النفط الخام. إن تقلبات أسواق الطاقة العالمية تضع الموازنة العامة العراقية تحت تهديد مستمر ومن هنا يأتي طريق التنمية ليؤسس لمصادر دخل سيادية بديلة ومستدامة. يتحقق ذلك عبر تحصيل رسوم المرور التجاري تطوير قطاع الخدمات اللوجستية وتأسيس مجمعات صناعية وموانئ جافة على امتداد الطريق السريع مما يسهم في دمج الاقتصاد المحلي ضمن سلاسل القيمة العالمية ويخلق مئات الآلاف من فرص العمل خارج القطاع الحكومي المتقل بالأعباء⁽¹⁴⁾.

ولإضفاء الزخم الدولي والمؤسسي على هذا التحول سعت الدبلوماسية العراقية إلى توريث دول الإقليم في مصالح اقتصادية مشتركة لضمان حماية المشروع. وقد توجت هذه المساعي في أبريل من عام 2024 بتوقيع مذكرة التفاهم الرباعية في العاصمة بغداد بين حكومات العراق وتركيا وقطر والإمارات. لم تكن هذه المذكرة مجرد بروتوكول دبلوماسي عابر بل مثلت إطاراً استراتيجياً لربط رأس المال الخليجي والخبرات اللوجستية التركية بالبنية التحتية العراقية مما يخلق شبكة معقدة من الاعتماد المتبادل التي ترفع من تكلفة أي محاولة إقليمية لتخريب المشروع⁽¹⁵⁾. وإلى جانب هذا الدعم الإقليمي توجه العراق نحو مؤسسات التمويل الدولية حيث وافق البنك الدولي في منتصف عام 2025 على تمويل مشروع تحديث وتوسيع السكك الحديدية العراقية بقرابة مليار دولار وهو ما يمثل شهادة ثقة دولية داعمة لقدرات البنية التحتية المساندة لطريق التنمية⁽¹⁶⁾.

المطلب الثاني: التنافس الجيوسياسي وجيوبوليتيك الموانئ في شمال الخليج العربي

إن صعود الأهمية الاستراتيجية لمشروع طريق التنمية وميناء الفاو لم يمر دون أن يثير هواجس الجوار الإقليمي بل إنه أطلق سباقاً محموماً يُعرف في أدبيات العلاقات الدولية بـ جيوبوليتيك الموانئ. تبرز الجغرافيا السياسية لشمال الخليج العربي كساحة شديدة الاكتظاظ بالموانئ الطموحة والمشاريع المتنافسة في مساحة جغرافية ومائية ضيقة للغاية.

تتجلى أعقد صور هذا التنافس في التجاور المكاني الخانق بين ميناء الفاو الكبير العراقي وميناء مبارك الكبير الكويتي الواقع على جزيرة بوبيان. إن هذا القرب الجغرافي المباشر لخطوط الملاحة المؤدية لكلا الميناءين يحول العلاقة بينهما في

⁽¹³⁾ علي وليد مهدي وعزيز عدنان علي العراق ومشروع طريق التنمية: فرص وتحديات الواقع الجيوبوليتيكي والوضع الإقليمي الراهن مجلة تكريت للعلوم السياسية المجلد 4 العدد 41 (2025) ص 114.

⁽¹⁴⁾ حارث حسن طريق التنمية العراقية: الجيوبوليتيك الربعية والترابط الحدودي (بيروت: مركز مالكولم كير كارنيغي للشرق الأوسط 2024) ص 18.

⁽¹⁵⁾ حكومات العراق تركيا قطر والإمارات العربية المتحدة مذكرة تفاهم للتعاون في مشروع طريق التنمية وتطوير ميناء الفاو الموقعة في بغداد بتاريخ 22 أبريل 2024.

⁽¹⁶⁾ البنك الدولي وثيقة مشروع تحديث وتوسيع السكك الحديدية العراقية واشنطن تقرير المشاريع التنموية وافق عليه مجلس الإدارة في 24 يونيو 2025.

نظر الكثير من المحللين إلى مباراة صفرية؛ حيث يُنظر إلى نجاح أحد المشروعين في استقطاب خطوط الشحن البحري العالمية على أنه يأتي بالضرورة على حساب المشروع الآخر⁽¹⁷⁾.

وقد وُلد هذا التقارب الجغرافي مخاوف عراقية تاريخية وعميقة من أن المشروع الكويتي قد صُمم خصيصاً لخنق واجهة العراق البحرية وتقليص الجدوى الاقتصادية لميناء الفاو وهو ما يفسر الحساسية المفرطة تجاه أي تنازلات سيادية أو قانونية في ممر خور عبد الله المتاحم.

على النطاق الإقليمي الأوسع يتقاطع طريق التنمية مع ديناميكيات صراع الممرات الاقتصادية الكبرى. فالمشروع يحظى بدعم مطلق من تركيا التي تسعى لتكريس مكانتها كمركز محوري لا يمكن تجاوزه في حركة التجارة بين الشرق والغرب. وقد تضاعف الاندفاع التركي نحو دعم العراق بعد الإعلان في قمة مجموعة العشرين عام 2023 عن خطة الممر الاقتصادي بين الهند والشرق الأوسط وأوروبا والذي تم تصميمه لتجاوز الأراضي التركية تماماً. رأت أنقرة في ذلك تهميشاً متعمداً لموقعها الجيوسياسي فكان الرد الاستراتيجي هو الإسراع في تبني وتمويل المسار العراقي البديل لضمان بقائها في قلب معادلة التجارة الدولية⁽¹⁸⁾.

تتلاقى هذه الرؤية الاستراتيجية التركية-العراقية مع طموحات بعض دول الخليج العربي التي تبحث عن خيارات نقل برية مستقرة ومتعددة لتصدير منتجاتها وتأمين وارداتها تحسباً لأي إغلاق مفاجئة أو توترات عسكرية في الممرات المائية التقليدية كمضيق هرمز أو مضيق باب المندب.

ومع ذلك فإن تحويل هذه التحالفات الإقليمية والطموحات الاقتصادية إلى واقع ملموس يصطدم بصخرة اليقين القانوني والأمني في نقطة البداية. فالتنافس الجيوسياسي والمصالح المالية الضخمة تتطلب بيئة تشغيلية آمنة ومستقرة تماماً وهنا تبرز المعضلة: كيف يمكن لدولة أن تدير نقطة انطلاق أهم مشاريعها الجيواقتصادية (ميناء الفاو) في بيئة بحرية متنازع عليها قانونياً (خور عبد الله) وتفتقر لأبسط آليات الإدارة الملاحية المشتركة؟ هذا التداخل بين الطموح الاقتصادي والهشاشة القانونية هو ما سيتم تفكيكه في المبحث القادم لبيان حجم المخاطر المحدقة بالمشروع.

المبحث الثالث: التداعيات الجيواقتصادية والأمنية لأزمة خور عبد الله على مسار طريق التنمية

إن التحول من حقل الجغرافيا السياسية إلى حقل العوائد الاقتصادية يمر حتماً عبر بوابة الاستقرار القانوني والأمني. فالمشاريع التنموية العابرة للحدود والبنى التحتية الكبرى لا تُبنى على النوايا الاستراتيجية وحدها ولا تكتسب قيمتها بمجرد اكتمال الإنشاءات الهندسية بل تتطلب بيئة مؤسسية وقانونية موثوقة تحمي رأس المال وتضمن انسيابية العمليات التشغيلية دون انقطاع. يضعنا هذا المبحث أمام اختبار حقيقي لقدرة صانع القرار العراقي على حماية مشروعه الأهم من ارتدادات التخبط الدستوري الذي ضرب اتفاقية تنظيم الملاحة. حيث تندرج تداعيات الأزمة من أروقة المحاكم الداخلية إلى المياه الإقليمية لتصيب حركة الشحن البحري وتضرب مؤشرات الثقة الاستثمارية وتفتح الباب أمام مسارات مستقبلية مجهولة قد تُفقد العراق فرصة تاريخية للتموضع في خريطة التجارة العالمية.

المطلب الأول: الانعكاسات على إدارة الملاحة البحرية ومعضلات الأمن الإقليمي

تُمثل الملاحة البحرية الآمنة والمنظمة العصب الرئيسي لنجاح أي مشروع ربط اقتصادي. وفي حالة طريق التنمية يعتبر ميناء الفاو الكبير الرئة التي يتنفس منها المشروع بأكمله فهو نقطة الوصل الأولى والحرجة بين خطوط التجارة البحرية الآتية من آسيا وشبكات النقل البري والسككي المتجهة نحو القارة الأوروبية. إن المدخل المائي الوحيد والمؤدي إلى الموانئ

(17) محمد طارق العبيدي التنافس الجيواقتصادي في شمال الخليج العربي: دراسة في جيوبوليتيك الموانئ مجلة الدراسات الاستراتيجية والدولية العدد 72 (جامعة بغداد 2021) ص 45.

(18) محمد يلديز مشروع طريق التنمية الاستراتيجي: الآثار الجيوسياسية والفرص الإقليمية مجلة الدراسات الأوراسية العدد 29 (أنقرة 2024) ص 88.

العراقية الحالية والمستقبلية يمر عبر قناة خور عبد الله وهي قناة تتميز بخصائص جغرافية وطبوغرافية شديدة التعقيد؛ حيث تتسم بضيق المساحة والتداخل المباشر مع المياه الإقليمية لدولة الكويت⁽¹⁹⁾.

من الناحية الفنية البحتة تتسم البيئة البحرية في قاع خور عبد الله بطبيعة طينية سريعة الترسب. هذه الخصائص الطبوغرافية تجعل من المستحيل الحفاظ على أعماق القناة الملاحية (الغاطس) بمستويات تسمح بمرور السفن التجارية وناقلات الحاويات العملاقة دون القيام بعمليات حفر بيئي مستمر وإزالة دورية للترسبات الطينية وهو ما يُعرف بأعمال التكريك. في ظل اتفاقية عام 2012 كانت اللجان الفنية المشتركة تتولى تنسيق هذه الأعمال المعقدة وتحدد جداول الصيانة وتوزع الأعباء المالية والتشغيلية بين البلدين لضمان عدم تعطل الملاحة⁽²⁰⁾.

ومع دخول قرار المحكمة الاتحادية العليا حيز التنفيذ والذي ألغى الغطاء التشريعي لهذه الاتفاقية نشأ فراغ إداري وقانوني فوري. إن غياب هذه اللجان المشتركة يعني شللاً في أعمال التكريك والصيانة الدورية. ومع تراكم الترسبات الطينية سيتقلص عمق الغاطس بشكل تدريجي مما سيمنع السفن العملاقة من الوصول إلى ميناء الفاو الكبير ويجبرها على تفريغ حمولاتها في موانئ إقليمية بديلة. هذا الشلل اللوجستي يضرب الجدوى التشغيلية لميناء الفاو في مقتل ويحوّله من مشروع منافس عالمياً إلى ميناء محلي محدود القدرات.

علاوة على التداعيات اللوجستية يفرض الفراغ القانوني تحديات أمنية بالغة الخطورة. ففي غياب بروتوكولات واضحة لتنظيم حركة المرور وتحديد مسارات السفن في هذا الممر الضيق تتزايد احتمالات وقوع حوادث تصادم بحري أو كوارث بيئية ناجمة عن تسرب وقود السفن. الأخطر من ذلك أن غياب التنسيق الميداني يرفع من احتمالات الاحتكاك المباشر وسوء التقدير بين قوات خفر السواحل العراقية والكويتية أثناء أداء مهامها الدورية⁽²¹⁾. إن أي تصعيد أمني مهما كان محدوداً في هذه المنطقة الحساسة سيتم التقاطه فوراً من قبل وكالات الشحن العالمية كدليل على هشاشة البيئة الأمنية وهو ما يقودنا مباشرة إلى التداعيات الاقتصادية.

المطلب الثاني: التأثيرات الهيكلية على الجدوى الاقتصادية تكاليف التأمين وموثوقية الاستثمار

يرتبط نجاح وتمويل مشاريع البنية التحتية الكبرى مثل طريق التنمية وميناء الفاو ارتباطاً عضوياً بعمليات تقييم المخاطر. إن رأس المال الدولي يتسم بالحذر الشديد وتعتمد مؤسسات التمويل الكبرى وصناديق الثروة السيادية على مؤشرات معقدة لقياس الاستقرار قبل ضخ مليارات الدولارات في استثمارات طويلة الأجل.

عندما ينظر المستثمر الدولي أو شركات تشغيل الموانئ العالمية إلى مشروع طريق التنمية فإنه يضع نقطة الانطلاق (الميناء والممر المائي) تحت المجهر. إذا كانت هذه النقطة الحرجة مهددة بنزاع سيادي أو دستوري غير محسوم فإن مؤشر المخاطر السياسية يرتفع بشكل حاد. وفي قطاع النقل البحري يُترجم ارتفاع المخاطر السياسية والأمنية فوراً إلى زيادة باهظة في أقساط التأمين البحري التي تفرضها نوادي الحماية والتعويض العالمية وشركات التأمين على السفن المتجهة إلى تلك المناطق⁽²²⁾.

هذه الزيادة في التكاليف التأمينية ستُضاف حتماً إلى أجور الشحن مما يجعل تكلفة نقل الحاوية عبر ميناء الفاو وطريق

⁽¹⁹⁾ رياض عبد الرزاق الحدود وتأثيرها في الجيوبوليتيك العربي: دراسة حالة العراق والكويت مجلة السياسة الدولية المجلد 35 العدد 142 (القاهرة: مركز الأهرام للدراسات السياسية والاستراتيجية 2010) ص 60.

⁽²⁰⁾ ندى يوسف محمد الدعيج أثر أحكام القضاء الوطني في نقض الاتفاقيات الدولية: دراسة لحكم المحكمة العراقية العليا لعام 2023 بشأن الاتفاقية الكويتية العراقية مجلة الحقوق المجلد 48 العدد 3 (جامعة الكويت: مجلس النشر العلمي 2024) ص 220.

⁽²¹⁾ أحمد تقى فضيل مدى أحقية العراق في إبطال اتفاقية خور عبد الله وفقاً للقانون الدولي مجلة واسط للعلوم الإنسانية المجلد 21 العدد 2 (2025) ص 310.

⁽²²⁾ علي وليد مهدي وعزيز عدنان علي العراق ومشروع طريق التنمية: فرص وتحديات الواقع الجيوبوليتيكي والوضع الإقليمي الراهن مجلة تكريت للعلوم السياسية المجلد 4 العدد 41 (2025) ص 118.

التنمية أعلى بكثير من تكلفتها عبر الممرات الإقليمية المنافسة والمستقرة. وبالتالي يفقد المشروع العراقي أهم ميزة تنافسية كان يُعول عليها وهي الفعالية الاقتصادية وتقليل التكاليف.

من جانب آخر يعول الاقتصاد العراقي على مشروع طريق التنمية لإحداث تنوع هيكلي وجذب الاستثمار الأجنبي المباشر. غير أن استمرار حالة التجاذب حول خور عبد الله وتلويح بعض الفواعل السياسية الداخلية بفتح ملفات ترسيم الحدود التي حُسمت أممياً يرسل رسائل بالغة السلبية للمجتمع الدولي. مفاد هذه الرسائل أن بيئة الأعمال في العراق لا تزال خاضعة للتقلبات المزاجية والتجاذبات الحزبية وأن الدولة تواجه صعوبة بالغة في الوفاء بالتزاماتها التعاقدية الدولية التزاماً بمبدأ استقرار المعاهدات. هذه الصورة الذهنية السلبية تدفع رؤوس الأموال وشركات اللوجستيات الكبرى وحلفاء المشروع (مثل الشركاء في المذكرة الرباعية) إلى التردد وربما تجميد التزاماتهم المالية لحين اتضاح الرؤية القانونية⁽²³⁾.

المطلب الثالث: السيناريوهات المستقبلية لإدارة الأزمة ومآلات طريق التنمية

في ضوء تشابك المعطيات القانونية والضغط الجيواقتصادي يمكن استشراف مستقبل هذه الأزمة وانعكاساتها على مشروع طريق التنمية من خلال ثلاثة مسارات مستقبلية رئيسية:

- أولاً: مسار التصعيد القانوني والجمود الجيوسياسي (السيناريو المتشائم) يفترض هذا المسار تمسك كل طرف بموقفه المتشدد؛ حيث تُصر الحكومة العراقية على التطبيق الحرفي لآثار حكم المحكمة الاتحادية وترفض الانخراط في أي لجان مشتركة مستندة إلى اتفاقية 2012 وفي المقابل تتمسك الكويت بموقفها المدعوم بالقرارات الأممية وترفض التفاوض على اتفاقية جديدة باعتبار أن الاتفاقية السابقة نافذة ومسجلة دولياً. سيؤدي هذا الجمود إلى رفع مستويات التوتر الدبلوماسي وربما لجوء الكويت إلى تقديم مذكرات احتجاج رسمية لمجلس الأمن. الانعكاس المباشر لهذا المسار هو وضع نقطة انطلاق طريق التنمية في قائمة المناطق عالية المخاطر مما سيؤدي إلى شلل في استكمال البنى التحتية لميناء الفاو وتراجع الدول الداعمة للمشروع وفقدان العراق للزخم الجيوسياسي الحالي بشكل قد يعيد المشروع إلى نقطة الصفر⁽²⁴⁾.

- ثانياً: مسار التسوية الدستورية والسياسية (السيناريو الداخلي المحدود) يستند هذا المسار إلى فرضية نجاح الدبلوماسية العراقية في إقناع القوى السياسية الداخلية بحجم الكارثة الاقتصادية المترتبة على الفراغ القانوني. يتطلب هذا الحل قيام الحكومة بإعادة عرض الاتفاقية ذاتها أو التفاوض على بروتوكول مكمل لها بالاتفاق مع الجانب الكويتي ومن ثم طرحها على مجلس النواب العراقي للتصديق عليها مجدداً بأغلبية الثلثين استيفاءً للشروط التي وضعها القضاء الدستوري. يُعد هذا الحل الأمثل والأكثر صلابة لإنهاء الأزمة دون الإخلال بالالتزامات الدولية لدولة العراق. إلا أن هذا المسار يصطدم عملياً بعقبات كأداء؛ أبرزها حالة الاستقطاب السياسي الحاد داخل قبة البرلمان العراقي واستخدام الفصائل السياسية لهذا الملف كأداة للمزايدة الوطنية مما يجعل تأمين نصاب الثلثين غاية في الصعوبة في الأمد المنظور.

- ثالثاً: مسار الفصل الوظيفي والتفاوض التقني (السيناريو البراغماتي) يُبنى هذا المسار على فكرة عزل المسار الاقتصادي العاجل عن التعقيدات الدستورية والسياسية البطيئة. حيث تدرك القيادات في البلدين أن تعطل الملاحة

(23) حارث حسن طريق التنمية العراقي: الجيوبوليتيك الربعية والترابط الحدودي (بيروت: مركز مالكولم كير كارنيغي للشرق الأوسط 2024) ص 33.

(24) محمد طارق العبيدي التنافس الجيواقتصادي في شمال الخليج العربي: دراسة في جيوبوليتيك الموانئ مجلة الدراسات الاستراتيجية والدولية العدد 72 (جامعة بغداد 2021) ص 51.

يضر بمصالح الطرفين (ميناء الفاو العراقي وميناء مبارك الكويتي). وبناءً عليه يتم الاتفاق تحت رعاية أممية أو إقليمية على تشكيل آلية فنية مؤقتة لا تحمل صفة المعاهدة السيادية بل تأخذ شكل تفاهات إدارية يومية لتنظيم حركة السفن وإدارة أعمال الحفر البيئي في القناة. يضمن هذا المسار استمرار العمليات التشغيلية دون توقف ويبعث برسالة طمأنة لشركات التأمين والمستثمرين ويشترى الوقت لصناع القرار في بغداد لمعالجة الخلل الدستوري بهدوء ودون ضغط انهيار المشروع الاقتصادي الأهم للبلاد. وهو المسار الأكثر واقعية وقابلية للتطبيق لإنقاذ الجدوى الاقتصادية لطريق التنمية.

الخاتمة

لم تعد الصراعات والنزاعات في العلاقات الدولية للقرن الحادي والعشرين مقتصرة على المواجهات العسكرية التقليدية أو السيطرة المادية المباشرة على الأراضي والمضايقات الاستراتيجية بل تجاوزت ذلك لتأخذ طابعاً جيواقتصادياً معقداً تتمحور فيه المعركة حول القدرة على تأمين وامتلاك مسارات التجارة العالمية وربط خطوط الإمداد ببيئات قانونية ومؤسسية مستقرة ومتناسكة. لقد سعت هذه الدراسة عبر مقارنة تحليلية متعمقة تدمج بين نظريات العلوم السياسية وقواعد القانون الدولي العام ومعطيات الجغرافيا السياسية إلى تفكيك الارتباط العضوي والمعقد بين أزمة ترسيم الملاحة في ممر خور عبد الله وبين مستقبل المشروع الاستراتيجي الأبرز للعراق المتمثل في طريق التنمية.

نتائج البحث

1. أن ممر خور عبد الله يمثل نقطة جيوسياسية وملاحية شديدة الحساسية في شمال الخليج العربي نظراً لارتباطه المباشر بالمصالح العراقية والكويتية.
2. أن القرار الأممي رقم (833) لعام 1993 يمثل إطاراً أساسياً في تنظيم الحدود العراقية-الكويتية وقد أسهم في تثبيت الوضع الحدودي في المنطقة.
3. أدى حكم المحكمة الاتحادية العليا العراقية لعام 2023 بشأن قانون التصديق على اتفاقية تنظيم الملاحة لعام 2012 إلى خلق حالة من التعقيد القانوني والسياسي بين الاعتبارات الدستورية الداخلية والالتزامات الدولية.
4. أن غياب آليات التنسيق الملاحي المشترك يمكن أن يؤدي إلى صعوبات في إدارة الملاحة وأعمال الصيانة والتكريك في خور عبد الله.
5. أن استمرار حالة عدم اليقين القانوني والأمني قد يرفع مستوى المخاطر المرتبطة بالملاحة والاستثمار بما قد يؤثر في القدرة التنافسية لميناء الفاو الكبير.
6. يرتبط نجاح مشروع طريق التنمية بدرجة كبيرة بتوفير بيئة قانونية وأمنية مستقرة عند نقطة انطلاقه البحرية.
7. أن استمرار التوتر بين العراق والكويت بشأن إدارة الملاحة قد ينعكس سلباً على ثقة المستثمرين وشركات الشحن والتأمين.
8. أن الفصل بين المسار الاقتصادي لمشروع طريق التنمية وبين التجاذبات السياسية والقانونية يمثل خياراً عملياً للحد من آثار الأزمة.
9. أن إنشاء آليات فنية وإدارية مشتركة ومؤقتة لإدارة الملاحة والتكريك يمكن أن يساهم في المحافظة على استمرارية الحركة البحرية.

توصيات البحث

1. العمل على إيجاد معالجة دستورية وقانونية واضحة لأزمة اتفاقية تنظيم الملاحة البحرية في خور عبد الله.
2. تفعيل الحوار الدبلوماسي والفني بين العراق والكويت بعيداً عن التصعيد الإعلامي والسياسي.
3. إنشاء آلية فنية مشتركة ومؤقتة لتنظيم حركة الملاحة وأعمال الصيانة والتكثيف في خور عبد الله.
4. ضمان استمرار حركة السفن التجارية وعدم السماح للخلافات السياسية بالتأثير في المصالح الاقتصادية المشتركة.
5. عزل مشروع طريق التنمية وميناء الفاو الكبير عن التجاذبات السياسية الداخلية باعتبارها مشروعين اقتصاديين واستراتيجيين طويلي الأمد.
6. تعزيز التنسيق بين المؤسسات العراقية المختصة بالموانئ والنقل والخارجية والجهات الأمنية لضمان سلامة الملاحة.
7. طمأنة المستثمرين وشركات الشحن والتأمين بشأن استقرار البيئة القانونية والأمنية المرتبطة بالمشروع.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: الوثائق القرارات والاتفاقيات الرسمية

الأمم المتحدة مجلس الأمن. القرار رقم (687) لسنة 1991 الصادر بتاريخ 3 أبريل 1991 بشأن شروط وقف إطلاق النار وترسيم الحدود بين العراق والكويت.

United Nations Security Council. Resolution 687 (1991), adopted on 3 April 1991, concerning ceasefire conditions and the demarcation of the Iraq-Kuwait boundary.

الأمم المتحدة مجلس الأمن. القرار رقم (833) لسنة 1993 الصادر بتاريخ 27 مايو 1993 بموجب الفصل السابع بشأن تخطيط الحدود النهائية بين جمهورية العراق ودولة الكويت.

United Nations Security Council. Resolution 833 (1993), adopted on 27 May 1993 under Chapter VII, concerning the demarcation of the final boundary between the Republic of Iraq and the State of Kuwait.

حكومة جمهورية العراق وحكومة دولة الكويت. اتفاقية تنظيم الملاحة البحرية في خور عبد الله الموقعة في بغداد بتاريخ 29 أبريل 2012.

Government of the Republic of Iraq and Government of the State of Kuwait. Agreement concerning the Regulation of Maritime Navigation in Khor Abdullah, signed in Baghdad on 29 April 2012.

المحكمة الاتحادية العليا (جمهورية العراق). القرار الصادر في الدعوى رقم (105) وموحدتها (194/اتحادية/2023) بتاريخ 4 سبتمبر 2023 بشأن عدم دستورية قانون تصديق اتفاقية تنظيم الملاحة البحرية في خور عبد الله رقم (42) لسنة 2013.

Federal Supreme Court (Republic of Iraq). Judgment in Case No. 105 and consolidated Case No. 194/Federal/2023, issued on 4 September 2023, concerning the unconstitutionality of Law No. 42 of 2013 ratifying the agreement regulating maritime navigation in Khor

Abdullah.

حكومات جمهورية العراق الجمهورية التركية دولة قطر ودولة الإمارات العربية المتحدة. مذكرة التفاهم للتعاون في مشروع طريق التنمية وتطوير ميناء الفاو الواقعة في بغداد بتاريخ 22 أبريل 2024.

Governments of the Republic of Iraq, the Republic of Türkiye, the State of Qatar, and the United Arab Emirates. Memorandum of Understanding on Cooperation in the Development Road Project and the Development of Al-Faw Port, signed in Baghdad on 22 April 2024.

البنك الدولي. وثيقة مشروع تحديث وتوسيع السكك الحديدية العراقية واشنطن تقرير المشاريع التنموية وافق عليه مجلس الإدارة في 24 يونيو 2025.

World Bank. Iraq Railways Modernization and Extension Project document. Washington: Development Projects Report. Approved by the Board of Directors on 24 June 2025.

ثانياً: الكتب والمؤلفات التخصصية

السعدون محمد ثامر. ترسيم الحدود البحرية بين العراق والكويت: دراسة في الجغرافيا السياسية والقانون الدولي. الطبعة الأولى بيروت: دار السنهوري القانونية والعلوم السياسية 2016.

Al-Saadoun, Muhammad Thamir. Maritime Boundary Demarcation between Iraq and Kuwait: A Study in Political Geography and International Law. 1st ed. Beirut: Dar Al-Sanhouri for Legal and Political Sciences, 2016.

علوان عبد الكريم. الوسيط في القانون الدولي العام. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع 2014.

Alwan, Abdul Karim. A Compendium of Public International Law. Amman: Dar Al-Thaqafa for Publishing and Distribution, 2014.

حسن حارث. طريق التنمية العراقي: الجيوبوليتيك الريعية والترابط الحدودي. بيروت: مركز مالكولم كير كارنيغي للشرق الأوسط 2024.

Hasan, Harith. Iraq's Development Road: Geopolitics, Rentierism, and Cross-Border Connectivity. Beirut: Malcolm H. Kerr Carnegie Middle East Center, 2024.

ثالثاً: الدراسات والبحوث المحكمة

الدعيج ندى يوسف محمد. أثر أحكام القضاء الوطني في نقض الاتفاقيات الدولية: دراسة لحكم المحكمة العراقية العليا لعام 2023 بشأن الاتفاقية الكويتية العراقية الخاصة بالملاحة في خور عبدالله لعام 2012 مجلة الحقوق جامعة الكويت - مجلس النشر العلمي المجلد 48 العدد 3 2024.

Al-Duaij, Nada Yusuf Muhammad. The Effect of National Court Judgments on Invalidating International Agreements: A Study of the Iraqi Supreme Court's 2023 Judgment on the 2012 Kuwaiti-Iraqi Agreement on Navigation in Khor Abdullah. Journal of Law, Kuwait University, Academic Publication Council, vol. 48, no. 3, 2024.

فضيل أحمد تقى. مدى أحقية العراق في إبطال اتفاقية خور عبد الله وفقاً للقانون الدولي مجلة واسط للعلوم الإنسانية المجلد 21 العدد 2 2025.

Fadhil, Ahmad Taqi. The Extent of Iraq's Right to Invalidate the Khor Abdullah Agreement under International Law. Wasit Journal for Human Sciences, vol. 21, no. 2, 2025.

مهدي علي وليد؛ وعلي عزيز عدنان. العراق ومشروع طريق التنمية: فرص وتحديات الواقع الجيوبولتيكي والوضع الإقليمي الراهن مجلة تكريت للعلوم السياسية المجلد 4 العدد 41 2025.

Mahdi, Ali Waleed, and Ali, Aziz Adnan. Iraq and the Development Road Project: Opportunities and Challenges of Geopolitical Realities and the Current Regional Situation. Tikrit Journal for Political Science, vol. 4, no. 41, 2025.

عبد الرزاق رياض. الحدود وتأثيرها في الجيوبولتيك العربي: دراسة حالة العراق والكويت مجلة السياسة الدولية المجلد 35 العدد 142 القاهرة: مركز الأهرام للدراسات السياسية والاستراتيجية 2010.

Abdul Razzaq, Riyad. Borders and Their Impact on Arab Geopolitics: A Case Study of Iraq and Kuwait. International Politics, vol. 35, no. 142. Cairo: Al-Ahram Center for Political and Strategic Studies, 2010.

العبيدي محمد طارق. التنافس الجيواقتصادي في شمال الخليج العربي: دراسة في جيوبولتيك الموانئ مجلة الدراسات الاستراتيجية والدولية العدد 72 جامعة بغداد 2021.

Al-Obaidi, Muhammad Tariq. Goeconomic Competition in the Northern Arabian Gulf: A Study in the Geopolitics of Ports. Journal of Strategic and International Studies, no. 72, University of Baghdad, 2021.

يلديز محمد. مشروع طريق التنمية الاستراتيجي: الآثار الجيوسياسية والفرص الإقليمية مجلة الدراسات الأوراسية العدد 29 أنقرة 2024.

Yildiz, Muhammad. The Strategic Development Road Project: Geopolitical Implications and Regional Opportunities. Journal of Eurasian Studies, no. 29, Ankara, 2024.

عنوان البحث

الرؤية الاجتماعية والوجدانية في التجربة الشعرية لدى قيس لفته مراد

م. م صامد كاظم عبيد¹

¹ المديرية العامة لتربية ذي قار، العراق.

بريد إلكتروني: samd1055mm@gmail.com

HNSJ, 2026, 7(11); <https://doi.org/10.53796/hnsj711/40>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/711/40>

تاريخ النشر: 2026/11/01م

تاريخ القبول: 2026/10/22م

تاريخ الاستقبال: 2026/10/15م

المستخلص

يهدف هذا البحث إلى دراسة الرؤية الاجتماعية والوجدانية في التجربة الشعرية لدى قيس لفته مراد، والكشف عن أبرز القضايا التي شغلت اهتمامه وانعكست في نتاجه الشعري. ويسعى البحث إلى تحليل المضامين الاجتماعية التي تناولها الشاعر، وما تحمله من رؤى تتصل بالواقع الإنساني وقضايا المجتمع، فضلاً عن استقصاء الجوانب الوجدانية التي تمثلت في مشاعر الحب والحنين والألم والأمل وما يرتبط بها من تجارب نفسية وإنسانية. اعتمد البحث المنهج الوصفي التحليلي في دراسة النصوص الشعرية المختارة، من خلال الوقوف على مضامينها الفكرية والفنية، وتحليل صورها الشعرية وأساليبها التعبيرية للكشف عن طبيعة العلاقة بين البعدين الاجتماعي والوجداني في شعر الشاعر. وقد توصل البحث إلى أن قيس لفته مراد استطاع أن يجمع بين التعبير عن هموم المجتمع وقضاياها المختلفة وبين تصوير مشاعره الذاتية وتجربته الوجدانية بصدق فني واضح، مما أسهم في إثراء تجربته الشعرية ومنحها طابعاً إنسانياً مميزاً. كما أظهرت الدراسة أن الشاعر وظف لغة شعرية مؤثرة وصوراً فنية متنوعة للتعبير عن رؤيته الفكرية والعاطفية، الأمر الذي جعل شعره معبراً عن تفاعل الذات مع محيطها الاجتماعي والإنساني.

الكلمات المفتاحية: قيس لفته مراد، الرؤية الاجتماعية، الرؤية الوجدانية، التجربة الشعرية، الشعر العراقي المعاصر.

RESEARCH TITLE

The Social and Emotional Vision in the Poetic Experience of Qais Lafta Murad

Asst. Lect. Samid Kadhim Obaid

¹ General Directorate of Education in Dhi Qar, Iraq. Email: samd1055mm@gmail.com

HNSJ, 2026, 7(11); <https://doi.org/10.53796/hnsj711/40>

Arabic Scientific Research Identifier: <https://arsri.org/10000/711/40>

Received at 15/10/2026

Accepted at 22/10/2026

Published at 01/11/2026

Abstract

This study aims to examine the social and emotional vision in the poetic experience of Qais Lafta Murad and to identify the most prominent issues reflected in his poetry. The research seeks to analyze the social themes addressed by the poet and their connection to human and societal concerns, as well as to explore the emotional dimensions represented through feelings of love, longing, pain, hope, and other personal and human experiences. The study adopts a descriptive-analytical approach to investigate selected poetic texts by analyzing their intellectual and artistic content, poetic imagery, and expressive techniques. The findings reveal that Qais Lafta Murad successfully combines the expression of social concerns with the portrayal of personal emotions and inner experiences, thereby enriching his poetic vision with a distinctive humanistic dimension. The study also demonstrates that the poet employs expressive language and diverse artistic images to convey his intellectual and emotional perspectives, making his poetry a reflection of the interaction between the self and its social and human environment.

Keywords: Qais Lafta Murad, Social Vision, Emotional Vision, Poetic Experience, Contemporary Iraqi Poetry.

المقدمة

الحمد لله رب العالمين، رب الأولين والآخرين غافر الذنب، قابل التوب، عظيم الشأن، الكبير المتعال، والصلاة والسلام على سيد الخلق وحبيب اله الحق النبي الأمي محمد وعلى آله السادة النجباء والصفوة الأتقياء وآله وصحبه وسلم تسليماً كثيراً .

يُعد الشاعر العراقي قيس لفته مراد من أبرز شعراء القرن العشرين الذين عبّروا بصدق وأصالة عن معاناة الإنسان العراقي، ووجعه الوجودي، وتمزقه الاجتماعي والنفسي في ظل تحولات الوطن والذات. فقد جاءت تجربته الشعرية انعكاساً حياً لما عاشه من فقر واغتراب وظلم، وشكّلت مدينته الناصرية محوراً جوهرياً في كتاباته، إذ لم تكن مجرد موطن طفولة بل امتدت لتصبح رمزاً للحضارة والتاريخ والهوية. يتناول هذا البحث الجوانب الاجتماعية والوجدانية في شعر قيس لفته مراد، مسلطاً الضوء على علاقته بالمدينة والمرأة والسلطة، ومستعرضاً ظاهرة الاغتراب في نتاجه الشعري، في محاولة للكشف عن البنية النفسية والفكرية لهذا الشاعر الذي كتب بدم القلب، ومرارة التجربة.

وتكون البحث من مقدمة وثلاث مباحث المبحث الاول تحدث به عن سيرة ذاتية ولمحات من تجربته الأدبية اما المبحث الثاني فكان بعنوان القضايا الاجتماعية في شعر قيس لفته وتكون من اولاً المدينة و ثانياً الغدر والخيبة والاغتراب ثالثاً الظلم اما المبحث الاخير الثالث كان بعنوان القضايا الوجدانية في شعر قيس لفته تكلمت به عن الغزل في شعر قيس لفته و الاغتراب الوجداني في شعر قيس لفته ثم وضعت خاتمة لخصت بها ام استنتاجات البحث وتوصيات للباحثين بعدها قائمة المصادر المستخدمة في البحث .

مشكلة البحث

تتبع مشكلة البحث من الحاجة إلى الكشف عن طبيعة الرؤية الاجتماعية والوجدانية في شعر قيس لفته مراد، ومدى انعكاسها على تجربته الشعرية، إذ يُعدّ الشاعر من الأصوات الشعرية التي تفاعلت مع قضايا المجتمع وهموم الإنسان، وسعت إلى التعبير عن المشاعر الذاتية والوجدانية في آن واحد. وعلى الرغم من أهمية نتاجه الشعري، فإن الدراسات التي تناولت شعره ما زالت محدودة، ولا سيما تلك التي تسعى إلى استجلاء العلاقة بين البعدين الاجتماعي والوجداني في تجربته الشعرية. ومن هنا تتمثل مشكلة البحث في محاولة الإجابة عن التساؤل الرئيس الآتي:

ما ملامح الرؤية الاجتماعية والوجدانية في التجربة الشعرية لدى قيس لفته مراد؟

ويتفرع عن هذا التساؤل عدد من التساؤلات الفرعية:

ما أبرز القضايا الاجتماعية التي تناولها الشاعر في شعره؟

كيف تجلت الرؤية الوجدانية في نصوصه الشعرية؟

ما طبيعة العلاقة بين البعد الاجتماعي والبعد الوجداني في تجربته الشعرية؟

ما الوسائل الفنية والأسلوبية التي اعتمدها الشاعر في التعبير عن رؤيته الاجتماعية والوجدانية؟

إلى أي مدى أسهمت هذه الرؤية في تشكيل خصوصية تجربته الشعرية؟

أهمية البحث

تتجلى أهمية البحث في كونه يسلط الضوء على تجربة شعرية عراقية معاصرة تستحق الدراسة والتحليل، ويسهم في التعريف بشاعر وظف الشعر للتعبير عن قضايا مجتمعه ومشاعره الإنسانية. كما تكمن أهمية البحث في الكشف عن

طبيعة التفاعل بين الواقع الاجتماعي والتجربة الوجدانية في شعر قيس لفته مراد، وإبراز الأبعاد الفكرية والفنية التي تميز نتاجه الشعري.

وتتبع أهمية الدراسة أيضاً من إسهامها في إثراء الدراسات الأدبية المعاصرة المتعلقة بالشعر العراقي الحديث، وتقديم رؤية نقدية تساعد على فهم طبيعة الخطاب الشعري لدى الشاعر، وما يحمله من قيم إنسانية واجتماعية ووجدانية تعكس تفاعله مع محيطه الثقافي والاجتماعي.

أهداف البحث

يسعى البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- التعرف على ملامح الرؤية الاجتماعية في شعر قيس لفته مراد .
- الكشف عن أبرز القضايا الاجتماعية التي تناولها الشاعر في نتاجه الشعري .
- دراسة الرؤية الوجدانية وتجلياتها في التجربة الشعرية للشاعر .
- بيان العلاقة بين البعدين الاجتماعي والوجداني في شعره .
- تحليل الأساليب الفنية والصور الشعرية التي اعتمدها الشاعر في التعبير عن رؤاه .
- إبراز الخصائص الفنية والفكرية التي تميز تجربة قيس لفته مراد الشعرية .
- الكشف عن مدى ارتباط شعر الشاعر بالواقع الاجتماعي والإنساني المعاصر .
- الإسهام في إثراء الدراسات النقدية المتعلقة بالشعر العراقي المعاصر .

المبحث الاول

سيرة ذاتية ولمحات من تجربته الأدبية

قيس لفته مراد (1929 - 1995م)

أولاً : مولده ونشأته:

يُعد الشاعر العراقي قيس لفته مراد من الأسماء البارزة في المشهد الشعري العراقي الحديث، وقد وُلد في قضاء الرفاعي بمحافظة ذي قار عام 1929. التحق بالتعليم النظامي في مدرسة الرفاعي الابتدائية، غير أنه انقطع عن الدراسة عام 1940 بعد إتمامه الصف الرابع الابتدائي، بسبب انتقال أسرته إلى مدينة الناصرية⁽¹⁾، التي تُعرف بكونها مركزاً ثقافياً وفنياً مهماً، أنجبت نخبة من كبار الأدباء والفنانين العراقيين.

ينتمي قيس لفته إلى أسرة مثقفة، فوالده لفته مراد عباس كان مؤرخاً وأديباً وصحفيّاً متمرساً، أصدر أول صحيفة أسبوعية عام 1939 تحت اسم "المنتك" ⁽²⁾ - وهو الاسم القديم لمحافظة ذي قار - كما كان خبيراً قانونياً واسع الاطلاع. نشأ قيس في هذا المناخ الثقافي الغني، وتأثر بمكتبة والده العامرة، التي أتاحت له فرصة الاطلاع على أمهات كتب التراث العربي، فضلاً عن الأدب العالمي، فقد قرأ لكبار الشعراء كالمعتبي وأبي تمام وابن الرومي، واطّلع على نصوص خالدة مثل "ألف ليلة وليلة"، و"كليلة ودمنة"، و"رسالة الغفران"، و"الكامل" للمبرد، بالإضافة إلى ملاحم كلاسيكية مثل "الإلياذة"، و"الأوديسة".⁽³⁾

(1) مراسلة مع ابن الشاعر عن طريق برنامج الفيس بوك ، طيف قيس لفته، بتاريخ 2024/12/11.

(2) غرکان، عدنان عبد (2010م) ، تاريخ مدينة الرفاعي، ط1، العالمية المتحدة، بيروت، ص 116.

(3) مراسلة عن طريف برنامج الفيس بوك مع الأديب الأستاذ أحمد الباقری (أحد أصدقاء الشاعر)، بتاريخ 2025/1/5.

أسهمت المقاهي الثقافية في مدينة الناصرية بدور محوري في تكوينه الأدبي والفني، حيث تفاعل مع مثقفين مرموقين مثل صلاح النيازي⁽⁴⁾، وناهض فليح حسن⁽⁵⁾، وأحمد الباقر⁽⁶⁾. عمل في بداياته موظف خدمة حكومي، كما مارس الرسم والخط العربي، فرسم لوحات شخصية لعدد من الفلاسفة والشعراء، ونفذ جدارية لعمر الخيام في "مقهى التجار"، كما نحت تمثالاً للجاحظ نُصب في المكتبة العامة بالناصرية.⁽⁷⁾

ثانياً : ثقافته

كان واسع الثقافة فقد قرأ، واستوعب أمات الكتب واطلع على الثقافات الإنسانية المتوافرة في ذلك الزمن ، فقد قرأ الإلياذة لفرجيل، والأوديسة لهوميروس، وقرأ الكثير من القصص والروايات الأجنبية، والعربية، والشعر العربي القديم والحديث . فضلاً عن ذلك قرأ رسالة الغفران لأبي العلاء المعري ، والكامل في الأدب لابن المبرد، وكتاب ألف ليلة وليلة، وكنز العمال ودمنة⁽⁸⁾ لم يندم الشاعر قيس لفته مراد على شيء بقدر ندمه على تركه مدينة الناصرية نحو بغداد، بعد إن تم نقله بأمر رئيس الوزراء آنذاك خلال إحدى زيارته لمدينة الناصرية ، إذ شاهد رسومات معلقة على جدران المكتبة، فسأل عن صاحبها ، وإذا بقيس يقف وجهاً لوجه أمام رئيس الوزراء، وإذا بقيس يطلب نقله إلى بغداد ، التي ذاق فيها المر على مرارة عيشه⁽⁹⁾ وكان يعمل في الصحافة الأدبية لأنه يعد بغداد عاصمة الثقافة ، ومجالاً واسعاً للشاعر مع العلم انه ما كان يسعى للشهرة ، ولم يعد إلى الناصرية إلا في زيارات قصيرة بين الحين والآخر⁽¹⁰⁾ وكان يعمل مصححاً لغويا في الصحف (الأنباء الجديدة، التأخي) حينذاك، و نشرات الأخبار في إذاعة بغداد ، وكان قبل ذلك يعمل بترتيب وفهرسة المكتبات الشخصية لبعض الشخصيات السياسية مثل إبراهيم كبه وغيره. مقابل اجر بسيط على عمله ذلك، وقد عمل محرراً ثقافياً في صحيفة الثورة العربية الصادرة في أواخر الستينيات ، ثم ترك العمل بسبب مرضه والتقت مجلة الناصرية بالشاعر قيس لفته مراد، وسألته عن أحلامه، ومشاريعه، وتحدث قيس قائلاً: أنها تتلخص بحنينه لمدينته الناصرية، فهو يكره صخب وضجيج شوارع بغداد ويود لو عاد إلى هناك ، ليفتح مكتبة صغيرة⁽¹¹⁾، فنراه يقول :

ولي في الناصرية

إلف شوق

قديم وقعه أبداً جديد

أعدني يا زمان إلى ربوعي

فغير الناصرية لا أريد⁽¹²⁾

وقيس هو عبارة عن الناصرية كلها، وقد ارتحلت إلى بغداد لتكون شاهداً على الغربة، والتشرد والتسكع، في أرصفة الجمال والصباء، ينتابهم إحساس الغربة، والتشرد وان كانوا في بلدهم، فأصعب غربة هي الغربة في داخل المدينة ، والتي إلف فيها أغنية (غريب الروح) .⁽¹³⁾

⁽⁴⁾معجم البابطين للشعراء العرب المعاصرين (1995م)، المجلد 5 ، ط2، مؤسسة جائزة عبدالعزيز سعود البابطين، الكويت، ص806

⁽⁵⁾ معجم البابطين للشعراء العرب المعاصرين، ص482

⁽⁶⁾عضو اتحاد الأدباء وال مترجمين العرب في العراق.

⁽⁷⁾مراسلة مع ابن الشاعر عن طريق برنامج الفيس بوك ، طيف قيس لفته، بتاريخ 2024/12/11

⁽⁸⁾ المصدر نفسه

⁽⁹⁾ جريدة كل العراق ، ص6 .

⁽¹⁰⁾مراسلة مع ابن الشاعر عن طريق برنامج الفيس بوك ، طيف قيس لفته، بتاريخ 2024/12/11

⁽¹¹⁾ مجلة الناصرية ، ع2 ، نيسان ، 1969 ، : ص5 .

⁽¹²⁾ محمد حسن راضي ، الحسين في ذاكرة الناصرية ، ص197 .

⁽¹³⁾ عزيز عبد الصاحب ، موسوعة البيت العراقي ، 2005 ، ص6 .

ثالثاً : الإنتاج الشعري:

صدرت له الدواوين التالية: «أغاني الحلاج» - مطبعة دار الساعة - بغداد 1966، و«العودة إلى مدينة الطفولة» - الشركة العراقية للطباعة الفنية - بغداد 1987، و«الفانوس» - مطبعة شفيق - بغداد 1988، و«أحلام الهزيع الأخير» - الشركة العراقية للطباعة الفنية - بغداد 1992، و«جميلة» - مطبعة النجاح - بغداد (د.ت)، ومسرحية شعرية «الضحك ممنوع في المدينة» - دار الشؤون الثقافية العامة - بغداد 1989. (14)

الأعمال الأخرى:

له أقاصيص قصيرة نشرتها جريدة الجهاد العراقية في بداية الخمسينيات. شاعر مجدد، تنوع شعره بين التزام الوزن والقافية، واعتماد الشكل التفعيلي للكتابة، وقد حبذت مسرحيته الشعرية الوحيدة لديه هذا الاتجاه. (15) شعره تعبير صادق عن حياته، ومواقفه، واتجاهاته السياسية، وانتماءاته الفكرية خاصة الاتجاه اليساري والانتماء إلى الطبقة العمالية، وما تعانيه من فقر وحاجة، وعن معاناة الإنسان بعامة في ظل حياة مؤلمة. قصيدته الطويلة «الفانوس» (ديوانه) يستخدم فيه الفانوس معادلاً موضوعياً لشخصه، ألقى من خلاله الضوء على مواقف الحياة التي تعرض لها من حوله. وفي بعض قصائده - خاصة الأعمال الأولى - تقريرية ومباشرة، وعدم تحرر للدقة اللغوية، وتسرب لمفردات تجانبها الفصاحة، في حين يبدو الطابع السري المحدود في محاولاته المبكرة واضحاً في محاولاته المتأخرة. (16)

رابعاً: وفاته

في سنة 1995، تعرّض الشاعر قيس لفته مراد إلى أزمة صحية خطيرة، نُقل على إثرها إلى مستشفى ابن النفيس في بغداد. وما إن بلغ خبر مرضه اتحاد الأدباء في العراق، حتى بادر أعضاؤه إلى تقديم الدعم الكامل له، فتكفلوا بعلاجه ورعايته الصحية، تقديراً لما مثله من قيمة إبداعية وثقافية في المشهد الأدبي العراقي.

وقد تبين أن الشاعر مصاب عجز الكليتين (17) ورغم العناية التي تلقاها، فإن حالته لم تتحسن، بل تدهورت تدريجياً. نُقل بعد ذلك إلى مقر سكنه في شارع أبي نؤاس، ليقضي أيامه الأخيرة في عزلة ووحدة، إلى أن اشتد عليه المرض وازدادت حالته سوءاً مع مرور الوقت. (18) وتمنى الموت، فنراه يقول:

عشتُ عَشْرِينَ أَلْفَ يَوْمٍ وَلَيْلٍ
كَيْفَ قَاوَمْتُ عَبءَ تِلْكَ اللَّيْلِ
كُلَّ لَيْلٍ يَأْتِي أَقُولُ لِنَفْسِي
لَمْ أَذُقْ فِيهَا رَاحَةً وَسَلَامًا
وَالْيَالِي أَعْبَاؤُهَا تَنْتَامِي
لَيْتَ لَيْلِي هَذَا يَكُونُ الْخِتَامَا (19)

فقد أودى به المرض إلى الموت في غرفته القديمة البالية ببغداد في منطقة (البتاوين) عام 1995م، بعيداً عن مدينة طفولته الناصرية، مدينة صباه، وأصدقائه، وأحبائه، وأهله، التي كان يتمنى أن يموت فيها. لكن القدر شاء أن يموت تلك

(14) جاسم كريم حبيب: الفانوس: رحلة مضيئة إلى إضاءة الشعر - مطبعة الجاحظ - بغداد 1990 ، ص 35 .

(15) حميد المطبعي: موسوعة أعلام العراق في القرن العشرين (ج1) - دار الشؤون الثقافية - بغداد 1995 ، ص 54 .

(16) كوركيس عواد: معجم المؤلفين العراقيين في القرنين التاسع عشر والعشرين - مطبعة الإرشاد - بغداد 1969 ، ص 193 .

(17) رياض ماجد مفتن، (2018) بنية القصيدة في شعر قيس لفته مراد دراسة تحليلية ، رسالة ماجستير ، جامعة ذي قار - كلية التربية للعلوم الانسانية - قسم اللغة العربية ، ص 23 .

(18) مراسلة مع ابن الشاعر عن طريق برنامج الفيس بوك ، طيف قيس لفته، بتاريخ 2024/12/11

(19) مراد، قيس لفته، (1991م)، ديوان: من شعر قيس لفته مراد، مطبعة الأجيال، بغداد، ص 88.

الميتة المؤلمة البائسة، فنراه يقول:

"لحظةً أيّها الرّدى..
لحظة يا خدر الليل..
كيّ أتمّ سُطوري..
لو يدّ تفتّح النّوافذُ فوقي
وتُضيءُ الشّموعُ حوّل سُريري⁽²⁰⁾

يُعد قيس لفته مراد شاعراً مجدّداً في تجربته الشعرية، إذ جمع في إنتاجه بين التمسك بالوزن والقافية التقليدية، وبين التوجّه نحو القصيدة التفعيلية الحديثة، بما يمنحه تنوعاً فنياً لافتاً. وتتميز شعره بصدق التعبير، فقد كان انعكاساً حياً لحياته الشخصية، ومواقفه الفكرية، وتوجهاته السياسية، لا سيما انحيازه الواضح إلى التيار اليساري والطبقة الكادحة، التي عبّر من خلالها عن معاناة الإنسان في ظل واقع قاسٍ وحياة مفعمة بالألم والحرمان.

في ديوانه البارز "الفانوس"، الذي يتضمن قصيدة طويلة تحمل الاسم نفسه، يوظف الشاعر رمز الفانوس كمعادل موضوعي لشخصه، فيسلط من خلاله الضوء على تفاصيل الحياة وتقلباتها كما عاشها. ويتخذ الفانوس هنا بُعداً رمزياً يكشف عن الذات الباحثة في العتمة عن المعنى، وعن أملٍ يشعّ في وجه الظلمة.

أما في أعماله الأولى، فقد اتّسمت بعض قصائده بنزعة تقريرية ومباشرة، دون تكلف، ما يجعلها قريبة من وجدان القارئ، فيما تظهر في نصوصه المتأخرة ملامح الطابع السردى بشكل أوضح، بما يعكس تطور أدواته الفنية، وتوسّع أفقه التعبيري، دون أن يتخلّى عن روحه البسيطة الملتصقة بالناس وهمومهم اليومية.⁽²¹⁾

عاش قيس معيشة عسيرة بائسة، فقيراً، شقيّاً، ولم تكن جنائته في الحياة إلا أن نفسه: (بقيا أنفسي شقيت ... وكلّ ذنب ذوبها أنهم ولدوا)، كما قال الجواهري الكبير.. وكنت أراه في حجرة مظلمة، رطبة، بائسة، يسودها سكون كابوسي.. وكنت أراه دائم الاكتئاب، دائم الحسرات، في مكتب سعد الخطاط، وكنت أراه مريضاً معلولاً، يبتاع علاجه من صيدلية اللباب في شارع السعدون، وكنت أراه يسعى بخطاه، وهو يهيمهم مطرقاً مع الفنان حسين نعمة، وكنت أراه كثير الغم، والهلم، والصفقات، وهو يتخذ مكانه على التخت في مقهى شعبي في البتاوين، ولا يضعون له على التخت حصيراً.. وحين كانت الأفواج من الناس تتدافع أمام المحلات للتبضع، كنت أراه قنوعاً مكتفياً بأقلّ الأشياء في مدن تأخذ من دمّه، ولا تعطيه أيّ شيء، سوى لقمة العيش المغمسة بالعرق⁽²²⁾

المبحث الثاني

القضايا الاجتماعية في شعر قيس لفته

أولاً: المدينة

لقد شكّل المكان بمختلف تجلياته عنصراً محورياً في الشعر العربي، وكان الاهتمام بالمدينة جزءاً من هذا الحضور، إذ لم يكن الشعراء العرب بمنأى عن تمثيل المكان والتعبير عن علاقة الذات الشاعرة به. فمنذ العصر الجاهلي، نجد في أشعار النابغة الذبياني، وحسان بن ثابت، والأعشى إشارات مباشرة وغير مباشرة إلى المدن، لا بوصفها مكاناً جغرافياً فقط، بل بوصفها فضاءً اجتماعياً وثقافياً.⁽²³⁾

⁽²⁰⁾ مراد، قيس لفته، (1988م) ديوان الفانوس، مطبعة شفيق، بغداد، ص 3.

⁽²¹⁾ معجم البابطين لشعراء العربية في القرنين التاسع عشر والعشرين، (2008م)، المجلد الرابع عشر، الطبعة الأولى، مؤسسة جائزة عبد العزيز سعود البابطين للإبداع الشعري، الكويت، ص 734.

⁽²²⁾ رباح ال جعفر مقالة منشور في موقع الكتاب العراقي، 2009 <http://www.iraqiwriters.com/inp/view.asp?ID=1819>

⁽²³⁾ العلاق، علي جعفر (1990م)، في حادثة النص الشعري دراسة نقدية، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، ص 162

ومع ذلك، لم تُعامل المدينة كـ"موضوع مستقل" في الشعر العربي أو حتى في الأدب الغربي إلا في القرن العشرين، حين فرضت التحولات الحداثية (مثل التصنيع، ونمو الحواضر، وتطور الآلة، والبيروقراطية) واقعاً جديداً جعل المدينة مركزاً للحياة الحديثة ومصدراً للتوترات الوجودية. عند هذه المرحلة، بدأ الشعراء يعبرون عن علاقتهم بالمدينة بنبرتين متضادتين: نبرة القبول والانتماء، ونبرة الرفض والنفور. لكن النبرة الثانية—نبرة الهجاء والقلق—كانت هي الأكثر بروزاً، خاصة في سياق التحول من الحياة الريفية أو التقليدية إلى الحياة الحضرية المعقدة، وما يرافق ذلك من شعور بالعزلة والتشويش وفقدان الدفء الإنساني. (24)

وقد أصبح موضوع المدينة في الشعر الحديث رمزاً لعدد من الإشكالات الكبرى التي تواجه الإنسان العربي المعاصر، مثل: الاغتراب، فقدان الهوية، الصراع بين الأصالة والمعاصرة، تصدع القيم، وطغيان المادة. وهذا ما جعل المدينة ليست مجرد خلفية مكانية، بل نصاً شعرياً قائماً بذاته، يحمل دلالات رمزية، ويكشف عن موقف الشاعر من التحولات التي تحيط به. (25)

وتتبع أهمية حضور المدينة في الشعر من كونها تشكل أرضية خصبة يلتقي عندها الشاعر والناقد. فالشاعر ينطلق من تجربته الذاتية في خضم الواقع المادي المتشابك، بينما يسعى الناقد إلى تفكيك تلك التجربة واستجلاء أبعادها الجمالية والرمزية، وقراءة القصيدة بوصفها خطاباً وجودياً يُعيد إنتاج الحياة، أو يتمرد عليها. (26)

في هذا السياق، يُعد بروز المدينة في الشعر العربي الحديث نتاجاً لتأثيرات متعددة، أبرزها: التأثير الغربي، خاصة في أدب ما بعد الحربين العالميتين، الذي نظر إلى المدينة بوصفها رمزاً للاغتراب والانفصال عن الذات.

التحولات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية في العالم العربي، التي أدت إلى هجرة الريف نحو المدينة، وما ترتب على ذلك من خلل في البناء القيمي للمجتمع.

التقاطع بين البداوة والحضارة، حيث بقيت الذات الشاعرة متمسكة بعناصر البساطة والطبيعة في مواجهة المدينة بما تمثله من تعقيد وغرابة وتشويش.

لقد حمل هذا التوتر في طياته ما هو أعمق من مجرد نفور من المدينة، بل عبّر عن أزمة وجودية عميقة لدى الشاعر الحديث. فالمدينة لم تكن مجرد مكان غريب، بل أصبحت في كثير من النصوص رمزاً للخيبة، والخذلان، واللاجدوى. إنها صورة مكثفة لصراع الذات مع عالم متحول، لا ينتمي إلى طبيعته الأصلية، ولا يتيح له مساحة للحميمية أو الصفاء. (27)

ولا يعني هذا الصراع عداءً للحضارة بحد ذاتها، بقدر ما هو انعكاس لحالة القلق والانتماء التي يعاني منها الشاعر المعاصر، حين يجد نفسه في مواجهة واقع لا يستطيع الانسجام معه، ولا يجد فيه ملاذاً روحياً، مما يدفعه إلى خلق مدينة بديلة في النص، مدينة خيالية تعيد تشكيل الواقع من جديد، أو تصوّره كما يجب أن يكون.

وفي ضوء ما سبق، فإن التعبير الشعري عن المدينة لا يجب أن يُفهم بوصفه موقفاً أحادياً، بل هو مرآة لتوتر مركّب بين

(24) الربيعي، محمود، (1988م) الشاعر والمدينة عالم الفكر، مجلد 19، ع 3، الكويت، ص 13.

(25) إسماعيل، عز الدين (1994م)، الشعر العربي المعاصر: قضاياها وظواهره الفنية والمعنوية، المكتبة الأكاديمية، ط 5، القاهرة، ص 279.

(26) حمود، محمد العبد، الحداثة في الشعر العربي المعاصر، ص 264.

(27) عباس، إحسان، اتجاهات الشعر العربي المعاصر، ص 112

الفرد والعالم، بين الحلم والواقع، بين الحاجة إلى الانتماء والخوف من الذوبان في الزحام الحضاري. ومن هنا، فإن حضور المدينة في الشعر العربي الحديث يُمثل علامة فارقة في تطور الرؤية الشعرية، وتحولاتها من الانفعال العاطفي البسيط إلى التأمل الوجودي المعقد. (28)

حين يخاطب الشاعر المكان، وتحديدًا مدينته الأولى، مدينة الطفولة والصبا، فإنه لا يستدعي المكان بوصفه جغرافيا جامدة، بل يستحضر الذاكرة والتجربة والانفعال، فيتماهى معه حدّ التوحد، فيستشوق عبقه، ويذوب فيه عشقاً وحزناً وحنيناً. إن علاقة الشاعر بالمكان تتجاوز الإطار المادي لتغدو علاقة وجدانية متأصلة، تُبنى على التأمّلات والذكريات، وتتعمق كلما ازداد الفاصل الزمني والمكاني بين الذات والمكان، فتتحول القصيدة إلى وسيلة منجاة وتوسّل لاستعادة ما مضى. (29)

وفي هذا السياق، يرى الفيلسوف الفرنسي جاستون باشلار أن "الإنسان يعلم، بشكل غريزي، أن المكان المرتبط بوحدته هو مكان خلاق"، حتى إن غاب ذلك المكان عن الحاضر، واستحال على المستقبل أن يعيده. كما يؤكد أن المكان الذي يجذبه الخيال لا يمكن أن يبقى مجرد فضاء ذي أبعاد هندسية، بل يصبح مكاناً مشحوناً بالحياة والتجربة، لأنه "يكتفّ الوجود ضمن حدود تتسم بالحماية"؛ فهو ليس حيّزاً محايداً، بل مخزنٌ للذاكرة والوجدان، يعيش فيه الإنسان بكل تحيزات الخيال وانفعالاته. (30)

وفي ضوء هذا التصور، لم يعد حضور المدينة في الشعر الحديث مجرد ثيمة عابرة، بل تحوّلت إلى عنصر بنيوي في التجربة الشعرية، يصعب تجاهله أو تجاوزه. لقد فرضت المدينة نفسها بقوة على الشعراء المعاصرين، حتى يكاد لا يُعثر على شاعر حديث لم يتناولها في قصائده، بل نجد أن بعضهم جعلها محوراً مركزياً في تجربته، تُرافقه في انتقالاته من الرومانسية الحاملة إلى الواقعية القلقة، ومن الذاتية الحميمية إلى الانخراط في الشأن الجمعي والاجتماعي. (31)

ومن بين هؤلاء، يبرز الشاعر قيس لفته مراد، الذي شكّل المكان/المدينة - وبالأخص مدينة الناصرية، مسقط رأسه - محوراً جوهرياً في شعره. لم تكن المدينة عنده مجرد فضاء للنشأة، بل تحوّلت بفعل الخيال الشعري والتجربة الإنسانية إلى رمز مركّب، يحمل أبعاداً نفسية وانفعالية واجتماعية. لقد منحت المدينة لقصائده شحنة وجدانية عميقة، مكّنت القارئ من التفاعل مع معاناة الشاعر وتوقه الداخلي، كما أضفت على شعره طابعاً من الصدق الإنساني والعمق العاطفي. (32)

وهكذا، فإن المدينة عند قيس لفته ليست مجرد مشهدٍ خلفي، بل هي المرآة التي تعكس حاله الشعري والوجودي، وجذّر أصيل في لغته الشعرية، ووسيلة للتعبير عن انفعالاته المتوترة، وحنينه إلى الطفولة والبراءة والدفء المفقود. حيث نراه يقول:

أنا من أور من بقايا حنين	حينَ تَسْتَرِجِعُ الطفولة أُوْرُ
أنا بُقْيَا العشاق والشعراء	دَحَرْتُهَا من الليالي الدهورُ
وسأحكي لديك أحلى الحكايا	أنا عِنْدِي مِنْهَا الكثير الكثير (33)

(28) حمود، محمد العبد، الحداثة في الشعر العربي المعاصر، ص. 264.

(29) ربابعة، موسى (2000م)، جماليات الأسلوب والتلقي، مؤسسة حمادة للدراسات، ص. 36.

(30) باشلار جاستون (1980م) جماليات المكان ترجمة غالب، هلسا دار الجاحظ، وزارة الثقافة والإعلام، بغداد، ص. 47.

(31) باشلار، جماليات المكان، ص. 37.

(32) علي، مختار أبو غالي، (1995م)، المدينة في الشعر العربي المعاصر، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، ص. 12.

(33) حمود، محمد العبد، الحداثة في الشعر العربي المعاصر، ص. 264.

يعبر الشاعر قيس لفته مراد في العديد من نصوصه عن شغف عميق وانتماء وجداني راسخ لمدينته الأولى، الناصرية، مدينة الطفولة والبدائيات، إذ لا يراها مجرد مكان نشأ فيه، بل يستحضرها بوصفها رمزاً للهوية الثقافية والحضارية، ومصدر فخر واعتزاز لا ينضب. ومن شدة حبه لها، يعود بنا في شعره إلى جذورها التاريخية، فيربطها بالحضارة السومرية العريقة، حضارة أور التي انطلقت منها شرارة التاريخ الإنساني، والتي وُلد فيها نبي الله إبراهيم عليه السلام. (34)

ويصف الشاعر الناصرية بأنها مدينة الفن والآداب والنبوات، دلالة على غناها الثقافي والمعرفي، وإسهامها الكبير في تشكيل الوعي العراقي والعربي، مشيراً إلى أن هذه المدينة العريقة أنجبت نخبة من كبار الشعراء والمثقفين، حتى أصبحت تُعرف بـ"مدينة العلم والآداب".

ويقول الشاعر مفتخراً:

مدينة الفن والآداب والحكم	من عهد أور إلى أيامنا بقيت
جديدة من ضواحي أور في القدم	حتى النبوات منها، فهي صاحبة
كل القوانين والأديان والنظم (35)	ولا أغالي إذا ما قلت من بلدي

في هذه الأبيات، لا يكفي قيس لفته بتأريخ المكان، بل يُضفي عليه هالة أسطورية، تجعل من الناصرية نقطة إشعاع حضاري، مصدراً للتشريعات والأديان والفكر الإنساني، وهذا ما يكشف عن عمق ارتباطه بالمكان، ليس فقط كجغرافيا، بل كمركز ثقافي ومعنوي.

وتُعرف مدينة الناصرية بكثرة المقاهي الأدبية والمنتديات الثقافية التي طالما شكّلت ملتقى للأدباء والمفكرين والفنانين، وكان لها الدور الأكبر في تكوين الوعي الثقافي للشاعر، ومثلت فضاءً تفاعلياً أثرى تجربته الشعرية والفكرية على امتداد مسيرته وفي ذلك يقول:

للسامرين .. وكلّ مَقهى مرَبْدُ	حيثُ اتَّجَهَتْ فَكُلُّ بَيْتٍ مُنْتَدَى
وَكَمْ اختلافٍ كَانَ خَيْراً يُحْمَدُ	حتى اختلافُ الرأي كان قرابة
فَكَرُّ يُناقَشُ .. أَوْ قَصِيدٌ يُنْقَدُ (36)	كَمْ صَمٌّ نَافِرًا .. وَلَمْ شَتَاتْنَا

إن قيس لفته مراد من الشعراء الذين ارتبطوا بمدينتهم ارتباطاً وجودياً، لا مجازياً فقط، إذ شكلت الناصرية لديه ليس مجرد مكان للنشأة، بل رمزاً للهوية والانتماء والذاكرة. فقد ظل يتغنى بها ويستحضر تاريخها العريق الممتد إلى الحضارة السومرية، التي تمثلها مدينة أور، مهد الحضارات الإنسانية ومنطلق النبي إبراهيم عليه السلام. لقد رأى فيها مهذاً للفن والعلم، وموطناً للأدباء والمبدعين العراقيين، بل جعل منها مدينة لا يُضاهيها مكان، وامتداداً للتراث الإنساني والحضاري العظيم.

يقول الشاعر مفتخراً بتاريخها:

(34) المطبوعي، حميد (1995): موسوعة اعلام العراق في القرن العشرين، ج1، ط1، ص64.

(35) مراد، اغاني الحلاج، ص34.

(36) مراد، اغاني الحلاج، ص34.

من عهد أورَ إلى أيامنا بقيت
حتى النبوءات منها، فهي صاحبة
ولا أغالي إذا ما قلتُ من بلدي
مدينة الفن والآداب والحكم
جديدة من ضواحي أورَ في القدم
كل القوانين والأديان والنظم⁽³⁷⁾

وفي قصيدته "يا أخت أور" يصور مدينته وكأنها امتداد مباشر للحضارة القديمة:

أورُ حَبْرٌ كأورَ تنقُطُ النيرات
يظلُّ ناعورٌ يدور،
أمجادها العصور، الأرض الجسور
وقبضة تُلقِي البذور⁽³⁸⁾

ويستمر الشاعر في رسم صورة لمدينته باعتبارها كياناً أنثوياً خصباً، ممتلئاً بالجمال والعطاء، فيقول:

وأثيرةً محظوظة
ورثت حضارة أختها
ما نالها إلا الأثير
ورثت تراثاً لا يهون⁽³⁹⁾

ولقد كان الجنوب مصدراً غنياً لصوره الشعرية، فاستحضر مفردات الطبيعة من القصب، الهور، النخيل، ونهر الفرات، ليصوغ منها مشاهدًا شاعرية تعبّر عن عمق انتمائه ووجدانه، كما في قوله من قصيدة "أميرتي":

أميرتي... إكليلها قصب
وبيتها تحت ظلال النخل والرطب
حيث مياه الهور في الأصيل
نوبٌ من الياقوت والذهب
أميرتي... والدها الفرات
وأما أورُ لدى النسب
أميرتي الطفلة، عمرها قرنٌ ونيف
ولم تزل تهيمُ باللعب⁽⁴⁰⁾

لقد أنس الشاعر الأشياء الجامدة من حوله، فأنطق مدينته، وجعلها كائنًا حيًا يحاوره ويعاتبه، كما نقرأ في قصيدة "صوت مدينتي":

يا ابنة الأهوار.. يا حُلماً
سمعتُ صوتك.. لكن دُونَ مَوْجَدَةٍ
حتّى عتابك يُغرّيني.. ويحرثني
حتى إذا ما نما زرعِي سَيَحْصُدُنِي
أدني سواه إلى قلبي ويدنيني
عتابك الحلو يُحِينِي ويُشْجِينِي
يَشَقُّ ثُرْبَةَ أَشْوَاقِي ويسقيني
وإنْ نما ثمري يوم سيجنيني⁽⁴¹⁾

ولأن المدينة تمثل وطنه الحقيقي، فإن فقدانها أو الابتعاد عنها يعادل فقدان الهوية والانتماء الأول، كما يعبر عن ذلك بقوله:

⁽³⁷⁾ مراد، أحلام الهزيع الأخير، ص 150

⁽³⁸⁾ مراد، العودة إلى مدينة الطفولة، ص 9

⁽³⁹⁾ المصدر نفسه، ص 20

⁽⁴⁰⁾ مراد. العودة إلى مدينة الطفولة، ص 20

⁽⁴¹⁾ نفس المصدر ص 71.

وصغْتُ بها ما صغته من مزامري
وإن لم أنل من حقلها غرس باذر⁽⁴²⁾

مدينة أحلامي التي عشقتُ
بذرتُ شبابي في طوايا دروبها

ثانياً : الغدر والخيبة والاعتراب

لقد شكّلت تجربة الغدر والخذلان لدى الشاعر قيس لفته مراد إحدى أكثر الثيمات حضوراً في شعره، إذ تکرّرت بصورة متعددة: غدر المجتمع، خيانة الزوجة، وخذلان السلطة، حتى تحوّلت هذه التجارب إلى جروح وجودية عميقة عبّر عنها بلغته الموحية، وصوره الموجهة، وصدقته الشعري اللافت.

الغدر من الأقربين والمجتمع

عبّر الشاعر في العديد من القصائد عن مرارة الغدر من أقرب الناس إليه، من أهله ورفاقه ومجتمعه، حيث عاش حالة من الإحباط العاطفي والنفسي، وظلّ وفياً رغم الخيانة. ففي قصيدة "الشاعر وأصنام المدينة" يخاطب ربه:

إلهي... هنا قومي، وأهلي، وإخوتي
وهبتهم قلبي، فكلُّ جهالةٍ
لئن كفروا بي، إنني غيرُ كافرٍ
تقبلنّها نهمَ التقبّل الغافرِ
حفظتُ لهم عمري مودةً ذاكرٍ⁽⁴³⁾

هذه الأبيات تعبّر عن صدمة وجدانية عاشها الشاعر نتيجة الخذلان الجماعي، لكنه ظل متمسكاً بالمحبة، رافضاً أن يقابل الجفاء بالجفاء، مما يعكس نبلاً داخلياً عميقاً، ولكنه أيضاً يُظهر حجم الجرح.

غدر الزوجة

ومن أقسى صور الغدر في شعر قيس لفته مراد، غدر زوجته، التي وصفها بأنها زلزلت كيانه النفسي وأدخلته في اعتراب داخلي طويل. يقول في قصيدة "تظل جرحي":

يا كلَّ إحباط أيامي وخيبتها
ما عشْتُ تبقى على رغمي،
ويا ضياعي الذي لولاه لم أضع
تظلُّ منفاي في الدنيا ومنتجعي⁽⁴⁴⁾

فقد رأى في هجر زوجته له غدراً، مما جعله يصطدم بالواقع، وأدى به هذا إلى الاعتراب والاعتزال، حيث وصل به الحال إلى عدم تقبل فكرة، أن هذه المرأة التي جابهته بالغدر هي نفسها زوجته إنّ هجران زوجة الشاعر، يعد أكبر صدمة واجهها في حياته، التي نتج عنها اغترابه. فهو يتأسف على أيامه الخوالي التي ضاعت معها، إذ كان كالطفل الذي يستشعر الأمان والحنان لدى أمه . ونتيجة لهذا النكران الذي صدر منها، يجزم بأن لا أمان ولا سلام بعد الآن، وأنّ كل الوجوه أمامه غريبة.

ثالثاً : الظلم

لم يكن قيس لفته مراد شاعراً وجدانياً فحسب، بل كان صوتاً منتقداً للسلطة والظلم، عبر استخدام الرمز بشكل مكثّف. ففي قصيدة "صرخة عبد" يصوّر العلاقة بين العبد والسيد كرمز للمجتمع المقموع من قبل السلطة:

⁽⁴²⁾مراد . العودة إلى مدينة الطفولة، ص71 .

⁽⁴³⁾مراد، العودة إلى مدينة الطفولة، ص64

⁽⁴⁴⁾مراد، أحلام الهزيع الأخير، ص73

قد دعا عبداً ضعيفاً
سيداً أحراماً أنت .. يا راعي الوري
والى رحمته مد يده
ام تعيد العبد .. او ان تسعده
ألمسه مات .. وأغيا يومه
فلتكن انت لدنياه غده (45)

فالشاعر ينتقد السلطة والمتنفذين في الدولة، ليس علانية وإنما باستخدام الرمز وهو (السيد) الذي يرمز إلى كل صاحب سلطة ومتحكم بإرادة الشعب، كذلك رمز للإنسان العادي الذي يرتبط مصيره بيد المتحكمين بقوته اليومي من المسؤولين وأصحاب القرار في الدولة، رمز له ب (العبد) الذي لا حول له ولا قوة. وينقل الشاعر من انتقاد ظلم السلطة إلى وصف ظلم الذات، الظلم والحرمان اللذين يعيشان في داخله، فالأسى الناتج عنهما يتزايد في داخله كلما زاد وعيه وإدراكه للأمور من حوله، فهو مضطر لأن يتعايش مع هذا الأسى والحرمان والقهر، إذ يقول في قصيدة (بائع شوقنا):

وحدة المرء في الحياة جحيم
قد يهونُ الحرمانُ من كل شيءٍ
لا الجحيم الذي حوى النيرانا
غير حرمان روحنا من سوانا
وعبُّ هذا الوجودِ صحوةٌ وعي
تتَناءى أنا.. وتقرب أنا
وعلى قدر ما يكون لدينا
من مدى وعينا يكونُ أسانا (46)

كما قد أشار الشاعر إلى ظلم المجتمع له فهو لم يُنصف ولم يأخذ حقه ودوره في المجتمع، فقد خُذِل من أقرب الناس له، فهو يشعر بالآلام والمعاناة نتيجة لهذا الظلم.

إن تجربة قيس لفته مراد مع الغدر والخذلان والظلم، تمثل أحد الأركان الجوهرية في تجربته الشعرية. فهو لم يعيش هذه التجربة فحسب، بل حولها إلى نصٍ شعري نابض بالمرارة والصدق، لا يكتفي بوصف الألم، بل يسعى لتفكيكه ومواجهته. لقد كانت غربته الداخلية أعمق من أن تُشفى، لكنها كانت وقوداً لجمال شعري باهر، وإبداع فني لا يُنسى.

المبحث الثالث

القضايا الوجدانية في شعر قيس لفته

أولاً : الغزل في شعر قيس لفته

يعد الغزل من الموضوعات الشعرية القديمة في الشعر العربي، إن لم يكن من أقدمها، فقد وجد مع الإنسان منذ أن خلقه الله تعالى، واستمر معه عبر العصور إلى هذا العصر، فلم يخلُ ديوان شاعر من الشعراء العرب دون أن يطرق هذا الباب (47). وقد احتلت المرأة مكانة عالية في نفوس الشعراء في مختلف العصور؛ لما لها من قيمة جمالية وروحية وجسدية، حيث شكلت عنصراً مهماً من عناصر الجمال في الحياة، وقد نظر الشعراء وهم الذين يعشقون الجمال والحياة، إلى المرأة كمصدر من مصادر الإلهام الشعري عندهم (48)

والمرأة عند قيس لفته مراد، مصدر إلهام، فقد نالت حيزاً كبيراً من شعره، وشكلت محوراً مهماً من محاور شعره الأساسية، وامتزجت هذه التجربة بالعاطفة لتضم في ثناياها محاور أخرى تعالقت معها، كالحزن، والحلم، والحنين إلى مكان الطفولة؛

(45) مراد، أغاني العلاج، ص39

(46) مراد ، احلام الهزيع الاخر ، ص21

(47) الهيب، أحمد فوزي، (1986م)، الحركة الشعرية زمن المماليك في حلب، الشهباء، مؤسسة الرسالة، بيروت، ص 290.

(48) المناصير، محمد حمد الله، (2000م)، المرأة في الشعر الأردني، 1921-2000م، رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، ص2.

لأن "الشعر الذي يعبر عن الحب لم يعد ينقل عاطفة مفردة بسيطة، وإنما ينقل غابة متشابكة الغصون من العواطف والمشاعر " (49) ، فنراه يقول في قصيدة (الحرية):

يا أروع امرأة رأها شاعر	فَرَأَى الْجَمَالَ بِهَا بِكَلِّ صِفَاتِهِ
قَدْ كَانَ يُؤْمِنُ أَنَّ رَبًّا صَاغَهَا	هي وحدها تكفيه عن آيَاتِهِ
فتحت يده كوى الجنان فأفلتت	حورية من بَعْضِ حُورِيَّاتِهِ
فَلِذَاكَ أَسْمَتَهَا (جنانا) أُمُّهَا	ذَكَرَى لِنَعْمَى اللَّهِ فِي جَنَاتِهِ (50)

إنَّ البيئة التي نشأ فيها الشاعر، بيئة محافظة تقوم على أساس المودة، والألفة، والمحبة بين الآخرين، لذلك فإنَّ علاقات الحب، تكون فيها مبتعدة عن الصفة المادية أو الجسدية، حيث تكون سامية ترتفع عن الغريزة، فنراه يقول في قصيدة (ليلي التي لم تأت في وقتها):

قَدْ تُعَانِينِ فِي الْهَوَى مَا أُعَانِي	وتذوقين منه ما في لساني
أنا قيس...وأنت ليلي... ولكن	عَشَقْنَا غَيْرُ عِشْقِ ذَاكَ الزَّمَانِ
وعلى غير م تلاقت قُلُوبٌ	يلتقي اليوم في الهوى عاشقان
لا الأحاسيس نفسها .. إذ يُحِسُّ	العاشقون انتماء هم .. لا الأمانى
كُلُّ حَبِّ مُشَوَّةٍ .. نَحْنُ أَدْرَى	بالَّذي في أعماقنا من هوان (51)

الحب ليس قوام الحياة البشرية وحسب، وإنما هو ذلك التجاذب الذي يربط بين سائر الكواكب، وإنَّ أروع الحب عند الشاعر هو ذلك الحب الذي تتنحى فيه الصفة الجسدية جانبا لتحل محلها مناجاة الروح، الذي يرى فيه مؤيدوه حلاوة الوصل هجراً، ومرارة الهجر وصلاً ، فهو كالكتاب المقدس لدى الأديان، حيث يقول:

أروع الحب ما استحالَ دَوُوهُ	في الليالي ندى وفي الصبح طلا
ورأوا في حلاوة الوصلِ هَجْرًا	ورأوا في مَرَارَةِ الْهَجْرِ وَصْلًا
واستعاروا من كُلِّ نَسْمَةٍ لَيْلٍ	ريشه في يد النسائم جذلي (52)

إنَّ الحب الرومانسي الذي ظهر في شعر قيس لفته مراد كان حباً طاهراً وعفيفاً لا ينشد اللذة الحسية أو المتعة الجسدية، وكان في الأغلب ينظر إلى المرأة بشيء من القداسة، والشيء الذي لا يمكن خدشه. فالشاعر كان أحد الشعراء الرومانسيين؛ ذلك أن أكثر الرومانسيين يرون أن المرأة ملك هبط من السماء، يُظهر قلوبنا بالحب، ويرقى بعواطفنا، ويُزكي شعورنا، ويشجعنا على النهوض بأعباء واجباتنا الخلقية والسياسية والوطنية (53)، حيث نراه يقول في قصيدة (تقول صنفني):

(49) عباس احسان اتجاهات الشعر العربي المعاصر، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة، الكويت، ص. 175.

(50) مراد، أحلام الهزيع الأخير، ص 44.

(51) مراد، من شعر قيس لفته، ص 14.

(52) مراد، أحلام الهزيع الأخير، ص. 174.

(53) هلال، محمد غنيمي، (د.ت)، الرومانتيكية، ط1، دار الثقافة، بيروت، ص 190 - 191.

مشاعري كُلُّها في وَصْفِها غَزَلُ
أحلى القصائدِ .. لَكِنْ يَمْنَعُ الْخَجَلُ

تَقُولُ صَفْنِي .. وَلَكِنْ دُونِما غَزَلُ
أحلى القصائدِ تبغي عِنْدَ شاعرها

ويستمر بقوله:

ما قاله في جَمالِ المَرْأَةِ .. الكَهْلُ
بلا حلاوته لا يُوصَفُ العَسَلُ (54)

وأروع الشعر .. أحلاه وأعذبه
تقول صفني .. وَلَكِنْ دُونِما غَزَلُ

إنَّ الشاعر كان دائم البحث عن الحب الحقيقي والمثالي مبتعداً عن المادية، فجاءت صورة المرأة في شعره المرأة النموذج التي كان يحلم بها وينشدها، التي يشتاقيها قلبه، إذ يقول في قصيدة (وراء ملامح امرأة):

وُجُوهُ الناس .. أَرْضُها
وَدَرْبُ الشوق أَبْعَدُها
أَعْرِفُها. وَأَعْهَدُها
أُظِلُّ العُمْرَ انشدها (55)

ثلاث سنين ابحت في
طويْتُ دَرْوَبَ بَلَدَتنا
وجبْتُ ازقه ما كنت
وراء ملامح امرأة

والمرأة محط اهتمام الشاعر ومؤججة الشعر في نفسه، وقد استطاعت أن تلهب الإحساس العارم في نفسه، فقد كان لها حضور بارز ومميز في أغلب قصائده، كما في قصيدته (ذاكرة العشق) التي تمكن فيها من الكشف عن شخصيته المتعلقة بالمرأة، والرجوع بالذاكرة إلى أيام الشباب بعدما أخذ العمر منه بالتقدم والنسيان فهو لا يتذكر شيئاً من أيام صباه، إلا ملامح وجوه الجميلات وأسماء حبيباته. فمن شدة تعلقه بالمرأة وعشقه لها يكاد ينسى ملامح أطفاله ولا ينسى ملامح حبيباته. حيث يقول:

حتى لَأَنْسى مَواعِدِي وَحَاجَاتِي
فَهَنْ أَقْرَبُ من ذاتي إلى ذاتي
ولا أنسى ملامح ما زالت مُعاناتي
سيوى وجوه وأسماء الحبيبات (56)

تَخُونِي مُعْظَم الأَحْيَانِ ذَاكِرتِي
إلا الجميلاتِ ممنُ عَشَنَ في خَلْدي
أنسى ملامح أطفالِي الصغار
كأنَّ ذاكرة السنين ما حفظت

وقد مر الشاعر بمعاناة قاسية مع المرأة (الزوجة)، المعاناة التي جعلته يصطدم بواقع يدفعه إلى الخيار الشعري، الذي أذاب روحه وأكل وعي نشوة الحياة وتجليات المسرة، الأمر الذي جعله يعود بذاكرته إلى أيام صباه، حتى كأنه يشم عطر الصبيات حين يمررن في دروب مدينته، حيث يقول:

شَمِئُ عِطْرِ الصَّبِيَّاتِ الحيات
لهات أنفاس أصباح نديات
نالت صبايَ وَأَبْقَتْ لي صَبَابَاتِي
وَشِجَةً فَأَرَاهَا مِثْلَ مِرَاتِي (57)

مازال في كل درب من مدينتنا
وفوق لوح زجاج من نوافذا
الله يرحم ايامي ... ويرحمني
يا ليت ما بين مرأتي وذاكرتي

لقد أحب الشاعر العديد من الفتيات، وقد صرح بأسمائهن، فقد أحب

(54) مراد من شعر قيس لفته مراد، ص 94.

(55) مراد، من شعر قيس لفته، ص 68.

(56) مراد من شعر قيس لفته مراد، ص 54.

(57) مراد من شعر قيس لفته مراد، ص 54.

(غصون، وصبح، وعادلة، وجنان، وليلي، و.....)، حيث نراه يقول في محبوبته (صبح) في قصيدته (لعيني صبح):

لعيني "صبح" أهدي ألف صبح
لتنعم عينها بالنور لما
ويُصبحُ كلُّ روضٍ مهرجان
ويُصبحُ عالمُ الأزهار غُرساً
تكاد ترى العبير يطيرُ شوقاً
ويعتنق الندى شفقاً خضياً
رأيتُ الصبح لوحة عبقرى
ربيعي قد توشح بالأفاحي
يُطلُ الصبحُ شرقي البطح
كبيراً للطاء وللسمّاح
من الألوانِ في كُلِّ النواحي
على متن الشعاع بلا جناح
كدمع الهجر أو نرف الجراح
فأهديت الصباح إلى "صباحي" (58)

وقال متغزلاً في محبوبته (غصون) في قصيدته (إلى غصون):

غُصُونُ من جنانِ الله أدنى
وعَيْنُ من عُيُونِ الخلدِ أَشْهَى
وَحُلْمُ من طُيُوفِ الأرضِ يُغْري
وأجنى من غصون الجنّتين
وأحلى مَورِداً من كُلِّ عَيْنِ
ولكن ليس يُلَمَسُ باليدين (59)

وعلى الرغم من كثرة العشيقات في قلب الشاعر، سواء كانت الأسماء السابقة حقيقية أو مستعارة، إلا أنه لم يحظ بحب واحدة منهن، حيث يقول في قصيدة (طائر الحزن):

صدقيني غانيثُ من ألفِ حُبٍ
لم أجد من تحبني .. لم أذُقْ طَعْمَ
مر بي ألفَ موسم .. وسَلالي
شاعر العشق والمعاناة ما التذ
غيرَ أَنِّي وَحْدِي الَّذِي كُنْتُ أُعْنَى
المَوَاعِيدِ حِينَ تُرْجَى وتُجْنَى
فارغاتٌ ويانغُ الجَنِيِّ أدنى
بعشق حياته أو تهنا (60)

وقد خاطب الشاعر المرأة (الزوجة) في غير من قصيدة، وهذا مما يثير الألم، حيث يظهر في شعره متعلقاً بها تواقاً إليها، فبعد انفصالها عنه، يُذكرها باللحظات الجميلة التي عاشها معها، وبالعهود التي قطعها على نفسها، بل عاشا وكأنهما توأمان .

ثانياً : الاغتراب الوجداني في شعر قيس لفته

الاغتراب لغة

مشتق من الجذر (غرب)، وقد جاء في لسان العرب: "الغربة والغرب، النزوح عن الوطن والاغتراب، والتغريب: النفي عن البلد" (61). وفي الصحاح نجد كذلك "الغربة : الاغتراب، تقول منه تغرب، واغترب فهو غريب، والجمع غرباء واغترب فلان إذا تزوج إلى غير أقرابه والتغريب النفي عن البلد. وأغرب الرجل : صار غريباً. وغَرَّبَ أي بَعُد. (62)

(58) مراد، من شعر قيس لفته مراد، ص 44.

(59) مراد، من شعر قيس لفته اد، ص 7.

(60) مراد، من شعر قيس لفته : 83.

(61) ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم لسان العرب، تقديم عبد الله العلايلي، المجلد الثامن، دار لسان العرب، بيروت، ص 339، مادة (غرب).

(62) الجوهري، إسماعيل بن حماد، (1979م)، الصحاح في اللغة، ط2، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين، بيروت، مادة (غرب).

أمّا اصطلاحاً

فتعد قضية الاغتراب قضية ضالعة في القدم، وإن لم يتم الحديث عنها والتنظير لها إلا حديثاً، فقد اقترن وجودها بوجود الإنسان نفسه، الإنسان الذي عانى من ضروب شتى من الاغتراب، سواء النفسي أم الاجتماعي أم السياسي أم الديني أم من غيرها. وتمثلت في أحد أوجهها هبوطه من الجنة إلى الأرض، ومواجهة العالم الغريب عنه أصلاً.

فللاغتراب معان ودلالات متعددة يمكن استجلاؤها من تتبع حضوره في الثقافات المختلفة وسياقاتها المعرفية التي اكتسب منها دلالاته ومعانيه، وقد كان للاغتراب حضور في الثقافتين الغربية والعربية، قديماً وحديثاً، فقد درس الاغتراب بوجه عام في سياقات علم الاجتماع، وعلم النفس، والدين، وغيرها.

وقد اعتمدت كل هذه السياقات المعرفية في كلتا الثقافتين أساساً معنوياً واحداً للاغتراب، وهو قائم على فكرة الانفصال المتضمنة أيضاً معنى البعد. ويكون هذا الانفصال كما يرى ريتشارد شاخنت - لشيء عن شيء آخر، أو بين شخص وشيء، وتختلف طبيعته من حالة إلى أخرى، تبعاً للعلاقة القائمة بين طرفي الانفصال والاعتراب بصورة عامة عند شاخنت تعبير عن الحالات الذاتية للذهن، وضروب التناظر، وعدم التناصب التي تتقرر على صعيد موضوعي⁽⁶³⁾ ولا يكاد يخلو عصر من العصور من ظاهرة الاغتراب، وهذا ما جعل (إريك فروم) يقول: "قطالما أن هناك مسافة بيني وبين الآخر، وبينني وبين ذاتي، وبينني وبين الأشياء، فلا بد أن أشعر بالاغتراب، طالما أن هناك هوة شاسعة بين المثال والواقع، بين الحلم والحقيقة، فلا بد أن أشعر بالغربة"⁽⁶⁴⁾.

فقد تبنى كل من (إريك فروم) و (ماركس) موقفاً مفاده: أنه من الحقيقي أن العديد من الناس مغتربون عن ذاتهم، وأن هذه الحقيقة يمكن ردها إلى التناظر بين الوضع الفعلي للفرد وطبيعته الجوهرية أو مثال أعلى للذاتية، فهما يذهبان إلى القول بأنه من الممكن، بل من المألوف بالنسبة للناس أن يكونوا واعين باغترابهم⁽⁶⁵⁾

فالاعتراب ظاهرة نفسية اجتماعية، تتصدع فيها ذات الفرد بسبب عدم توافرها مع المجتمع أو العالم المحيط، وليس بالضرورة أن يقتصر الاغتراب على الانفصال عن البشر الآخرين، حيث يمكن أن يكون اغتراباً عن الذات أو الكون. فهو "حالة نفسية يمر بها الفرد وينظر إليها من خلال وجود مواقف ومشاعر معينة، حيث لا تطرح مسألة ذات الإنسان الجوهرية أو النموذج المثالي للذاتية"⁽⁶⁶⁾.

وفي الأساطير القديمة بذور للاغتراب الذي يطرح فكرة القلق الوجودي المبكر الناجم عن حالة انسلاخ أو ابتعاد عن الطبيعة، ومن ثم التأمل في فكرة الموت حادثاً غير طبيعي، يكافئ اقتصاد الوجود، وما ملحمة جلجامش إلا تعبير صارخ عن هذا المفهوم للاغتراب⁽⁶⁷⁾.

ومفهوم الاغتراب في العصر الحديث قد اتسعت دلالاته إلى الحد الذي يصعب معه الاطمئنان إلى مفهوم محدد للاغتراب تتفق عليه الدراسات، والسبب في ذلك يرجع إلى اشتراك عدة مجالات في الاهتمام بهذه الظاهرة، كالدراسات الأدبية والاجتماعية والنفسية والفلسفية.

⁽⁶³⁾ شاخنت ريتشارد (1980م)، الاغتراب، ترجمة كامل حسين المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط1، ص307.

⁽⁶⁴⁾ حماد، حسن محمد (1995م)، الاغتراب عند إريك فروم، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، ص 159.

⁽⁶⁵⁾ شاخنت ريتشارد، الاغتراب، ص 92.

⁽⁶⁶⁾ شاخنت ريتشارد الاغتراب، ص 213.

⁽⁶⁷⁾ الرشدي، عبد الله فلاح (2008م)، عبد الله الزيد شاعراً، رسالة ماجستير، جامعة مؤتة، ص 24.

ويعني مفهوم الاغتراب بصورة عامة تحول منتجات النشاط الإنساني والاجتماعي إلى شيء مستقل عن الإنسان ومتحكم فيه" (68)، أي أن الإنسان يتحول من صانع للأشياء إلى كائن تتسلط عليه الأشياء، وعبد لما يصنع.

إنَّ الإنسان العربي المعاصر يولد في هذا الوطن مغترباً "فهو يحمل معه بذور اغترابه، لأنه حين يولد تكون الظروف القاهرة قد سبقته إلى الوجود، ولأنَّ وطنه قد يتميز عن غيره من الأوطان بظروف خاصة وميزات معينة" (69)

والاغتراب "الذي هو - في معناه البسيط - حس نفسي وشعوري يولد حالة من التوتر بين الذات التي تدع والمدينة التي تدع، بوصفها كثافة عالم ميكانيكي بلا قلب، بلا روح، جاء كنتيجة لتلك الإحباطات التي عاناها الشاعر في واقعه ذاك، وعاش حيثياتها المأساوية الحزينة" (70).

إن مفهوم الاغتراب على غموضه يصاحبه مظاهر القلق والأرق والاكتئاب والضياع والاضطراب، والشعور بالوحدة، إلى غير ذلك" (71). وما مظاهر القلق والأرق والاكتئاب والضياع وما إلى ذلك، ما هي إلا عوامل طبيعية تصاحب الإنسان المغترب، فالغربة فيها ابتعاد عن كلِّ ما ألفه الإنسان قبل غربيته، فمن الطبيعي أن تظهر هذه العوامل في المغترب (72).

وظاهرة الاغتراب أكثر ارتباطاً بالإنسان المثقف من غيره من الناس؛ ذلك لأنَّ المبدع أشدَّ حساسية وأكثر استجابة لمعطيات الحياة ضمن رؤى استشرافية ميتافيزيقية ربّما لا تتأتى لغيره من الناس العاديين، فالشخص الخلاق، ربّما بحكم كونه كذلك، شخص متوافق، يضع التقاليد موضع التساؤل أو يخرج عنها، وكلما كانت أصلاته أكثر عمقاً ازداد عمق اضطرابه للاغتراب عن مجتمعه" (73)

وغربة الشعراء أصعب من سواها، فهم في طبيعتهم المنفردة وإحساسهم المرهف يحسون بوطأة الغربة، ولاسيما إذا كانوا في وسط لا يفهم ولا يقيم لهم وزناً الشاعر منهم إلى محاولة لإعادة صياغة واقعه من أجل إصلاح عندها يسعى المجتمع والنهوض به، أو إلى التمرد على هذا الواقع من خلال نقده وتوجهه لشعوره يعبر بقوة شخصية ترفض الذوبان والاستسلام (74)

وإذا كان الشاعر صادقاً في التعبير عن الحياة في كل نواحيها فلا بدَّ أن عن آلام المجتمع وآماله، دون أن يدفعه أحد إلى هذا، كما أنه من الناحية الأخرى يعبر عن أحاسيسه الخاصة التي هي في عمق أغوارها أحاسيس الأكثرية من أفراد المجتمع (75)

ويجد القارئ في دواوين قيس لفته مراد، حضوراً لظاهرة الاغتراب في شعره، وقد أفرد لها عناوين خاصة تحت عنوان الغربة، حيث ظهر الشاعر غريباً قلقاً منكسراً، ويظهر هذا الانكسار جلياً في قصائده ذات الطابع الاجتماعي والوجداني، فمن قصائده التي تحمل اسم الغربة: (غربة المدينة) و (الغربة في مدينة الطفولة) و (غريبان). إذ يحدثنا الشاعر عن

(68) خليفات، سحبان، (1974م)، فكرة الاغتراب في الفكر العربي، مجلة أفكار، العدد 24، أيلول، ص 40.

(69) الشقيرات، احمد عودة الله (1987م)، الاغتراب في شعر بدر شاكر السياب، دار عمار، عمان، ط1، ص 52 53 .

(70) عقاق، قادة، (2001م)، دلالة المدينة في الخطاب الشعري المعاصر، اتحاد الكتاب العرب، دمشق، ص 208.

(71) الشوابكة، محمد علي (1989م) الغربة والاعتراب في شعر ابن دراج الأندلسي، مؤتة للبحوث والدراسات مجلد 4 ، العدد 2، ص 140.

(72) المصاروة، ثامر إبراهيم، محمد (2009م)، عبد الله منصور شاعراً، رسالة ماجستير،

جامعة مؤتة، ص 93.

(73) شاخت رينشارد ، الاغتراب، ص 35 .

(74) الشلبي، محمود، (1984م)، عبد الرحيم عمر ،شاعراً، مطبعة الخالدي، ط1، عمان، ص 74.

(75) البصري، عبد الجبار ،داود (1986م) بدر شاكر السياب رائد الشعر الحر، دار الجمهورية، بغداد، ص 86.

غربته في مدينة طفولته (الناصرية)، في مقدمته لديوان العودة إلى مدينة الطفولة)، إذ يقول:

"وحين كنتُ أعودُ إليها..

كنتُ أشعر بالخلج من شيبتي.

كما يحس الرجلُ أمام حبيبته. (76)

يكشف الشاعر بذلك عن مشاعره المضطربة من أنه لا يشعر بالائتلاف والتوافق والثقة في تعاطيه مع المدينة، حيث يصل به الحال إلى شعور بالنقص، يشبه شعور الرجل الأشيب - الذي تقدم به العمر - أمام حبيبته، فيشوبه شعور يفتقد فيه الراحة والثقة، مما يوجع القلب ويثير البكاء، بدلا من السرور، إذ من المفروض أن يشعر الرجل بالسعادة في حضور حبيبته، وهذه حالة اغتراب، وهو يعي حين يعبر عنها صراحة بقوله بعد ذلك:

"وحين كنت أعود إليها كنت أعاني الغربتين..

غربتي عنها..

وغربتي فيها.. (77)

ويقول في قصيدة (الغربة في مدينة الطفولة):

لأنعم في ظلالك بالأمان
هناك شراعها عبر المواني
وَعَن دِفءٍ وَعَن بَعْضِ الحَنانِ
رحلي وغربة ألف خان
فلما عادَ عانى من تداني (78)

أعودُ إلين أن لآن
اعودُ إليك سارية أضاعت
تفتش في صُخوركِ عَن مَلادٍ
أعودُ إليك غُربة ألف دَرَبٍ على
غريب عنكِ عانى من بَعادٍ

ويتوق الشاعر في هذه الأبيات إلى الشعور بالأمان ليحظى بالاستقرار، مثل السارية التي تنغرس في الأرض، تسندها الصخور، ويحنو عليها التراب، فتبدو راسخة، ويصبح بإمكان الراية أن تخفق فوقها، ولكن سارية الشاعر هنا، هي سارية بحرية لا قرار لها، وقد أضاعت فوق ذلك شراعها، رمز جمالها وتوازنها. والشاعر قد بلغ به الاغتراب حدا في أنه لا يستطيع أن يحقق الاستقرار، سواء أكان ذلك في القرب أم في البعد؛ لأنه يرى المدينة (الرمز) قاسية، إذ قال صخورك ولم يقل تراك أو غير ذلك. وقد أضنى الشاعر الترحال والتقلب في البلاد من درب إلى درب، ومن خان إلى خان، وهو يأمل أن يحقق له التداني، الراحة التي ينشدها، ولكن هيهات أن يحدث له ذلك.

لقد سعى قيس لفته مراد إلى تجاوز الاغتراب، أو التخفيف من آثاره، من خلال منهج تعويضي تمثل في العودة إلى الطفولة، واستعادة الماضي، فنراه يعود بين الحين والحين إلى مدينته ويقارن بين الحاضر والماضي، وبين الثابت والمتبدل، وهذا ما رسمه في قصيدة (أعياد طفولتنا).

وبعد ما تقدم العمر وجد الإنسان نفسه وحيداً لا رفيق يشاركه أحزانه وهمومه، ولا صديق يتابع أخباره، فقد أصبح ذكرى في حياة من كان معهم، والشاعر هنا فاقد للثقة بكل شيء، وتعامل مع الحياة على أساس أن الخيانة والنكران هما أصل الأشياء وليس نقيضها.

(76) مراد العودة إلى مدينة الطفولة، ص 6.

(77) مراد، العودة إلى مدينة الطفولة .

(78) مراد، العودة إلى مدينة الطفولة، ص

فهو بالنسبة إلى نفسه كالسراج المضيء الذي يُلقى بعد أن تنتهي المنفعة منه. وهذا يجسد شعوراً عارماً، بالاغتراب، والانسلاخ عن كل ما هو ثمين وحقيقي وجميل في الحياة. إذ يتحول الاغتراب إلى حالة لرتاء النفس، نفس الشاعر، ثم رثاء

الإنسان بصورة عامة، معبراً عنه من خلال اللازمة (كلنا ذلك السراج القديم...). إن "ثمة وسائل يلجأ إليها الإنسان للتغلب على عزلته، منها: الحب والصداقة والفن، فالحب منهج تعويضي يعتمد المغترب للخروج من عزلته، ولكن إخفاقه في الحب سيقوده إلى اغتراب

عاطفي يضاف إلى اغترابه الآخر" (79)

والاغتراب العاطفي الذي عاناه قيس لفته مراد، من أشد أنواع الاغتراب لديه، ذلك لأنه أدى به إلى اغتراب روحي، الذي هو نتاج تراكم عدة أنواع اغترابية. كاجتماعي والعاطفي وسواهما، إذ إنّ تعاقب الإخفاقات والإحباطات تؤدي بالإنسان إلى اعتزال واقعه اعتزالاً كلياً أو شبه كلي، وسعيه إلى بلوغ واقع آخر لا وجود له إلا في تصوره (80)

إنّ ما عاناه الشاعر من الفقر، والهموم العائلية، والخلاف مع الزوجة، أدت به إلى اعتزال واقعه، فهو يصف الشهرين اللذين ترك فيهما صغاره، كأنّما هما عامان عاشهما على جمر النار، ما نام فيهما ليلة إلا وطيف ابنته (إينانا) وولديه (طيف وملهم في جواره، حيث يقول في قصيدة وقد جنيت على صغاري):

شهران لم أبصر صغاري	شهران منذ تركت داري
تُهما على كائون نار	شهران .. بل عامان عشد
نانا) و (طيف) إلى جواري	ما نمث إلا طيف (إي
هم) وهُو باق بانتظاري	وأكادُ أشعر شوق (لملم
فرح ليرجع بانكس	إنّ دَقَّ بابٍ هب من
بته أرى ذلي وعاري (81)	ما بين فرحته وخي

يعدّ غياب الحب المسؤول عن غربة الشاعر وفقدانه لذاته وإنسانيته، لأن بالحب يصبح "الإنسان إنساناً، لما يقتضيه من مناجاة وحوار متعاطف وتضحية" (82)، لذلك نجد الاغتراب الروحي عند الشاعر قد بلغ أشده، عندما ترك زوجته، وحين جاءت ذكرى زواجهما نراه يخاطب زوجته، حيث يقول في قصيدة (شمعة في

الطريق):

أردت أن أشعل في عيدك	الشمع .. ولكن كنتُ خالي اليدين
فرحتُ للعطار في درين	أسأله من شمعهِ شمعتين
قال لي العطار مستكراً	الشمع عندي لا يُقاضي بدين

ويستمر بقوله:

(79) جعفر، محمد راضي، (1999م)، الاغتراب في الشعر العراقي المعاصر، اتحاد الكتاب العرب، دمشق، ص 17.

(80) جعفر، محمد راضي، الاغتراب في الشعر العراقي المعاصر، ص 43.

(81) مراد، أحلام الهزيع الأخير، ص 139.

(82) صبحي، محيي الدين، (1977م)، الكون الشعري عند نزار قباني، ط1، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، ص 185.

ورأيتني وحدي ألم كابتي
 حُزناً فحُزناً في الطريق الغافي
 وبكيت كان الدمعُ شمعاً ساخناً
 قطراته كندى الصباح الصافي
 فصَرَخْتُ من فَرَحِي: سأوقدُ شمعتي
 وغداً ستشرقُ بالضياء ضفافي⁽⁸³⁾

فعلى الرغم من الاغتراب الروحي والعزلة التامة التي يعانيها الشاعر إلا أن هناك شيئاً من بصيص الأمل نلاحظه في قصيدته، فهو يمزج معاني الحزن بالفرح، حيث يصف فرحته لامتلاكه شمعة عيد زواجه، الشمعة التي جمعها من دموعه الساخنة قطرة فقطرة، الدموع التي كوت مقلتيه تمثل شعوره الصادق، وصفاء سريرته، مؤملاً نفسه أن هذه الشمعة ستضيء له غده.

الخاتمة:

في ضوء ما سبق، يتضح أن قيس لفته مراد لم يكن مجرد شاعر عابر في المشهد الشعري العراقي، بل كان صوتاً متفرداً لمعاناة الإنسان الجنوبي في صراعه مع الفقر، والتهميش، والاغتراب. استطاع من خلال رموزه الشعرية وصوره الإنسانية أن ينقلنا إلى عمق التجربة الوجدانية العراقية، مقدماً نصوصاً تنبض بالصدق، والحنين، والانكسار. لقد كان شاعراً مغموراً عاش على الهامش، لكنه في الوقت نفسه كان منارةً مضيئة في دروب الألم الإنساني.

وقد استنتجت الباحثة ما يلي :

إن الشاعر قيس لفته مراد يُعد صوتاً صادقاً لمعاناة الإنسان الجنوبي العراقي، وقد عبّر عن ألمه النفسي والوجودي بلغة موحية نابضة.

شكلت مدينة الناصرية فضاءً مركزياً في شعره، ليس بوصفها مكاناً فقط، بل باعتبارها رمزاً للألم، والطفولة، والانتماء الأول.

جسد الشاعر تجربة الاغتراب بأشكالها المختلفة: الاجتماعية، والنفسية، والعاطفية، والسياسية، حيث تكررت في معظم دواوينه.

تناول الشاعر موضوع الظلم باستخدام الرمز، مثل (العبد والسيد)، للتعبير عن القهر السياسي والاجتماعي.

شكلت المرأة في شعره مصدراً للإلهام، ورمزاً للحب النقي والعاطفة الصادقة، لكنها تحولت أيضاً إلى رمز للخذلان حين اختبر الخيانة.

استخدم الشاعر رموزاً شعرية ذات أبعاد حضارية وتاريخية (مثل أور، والفانوس)، لكشف الصراع بين النور والعممة، والحياة والمعاناة.

تنوّعت أشكال التعبير الفني لديه بين التفعيلة والقصيدة العمودية، مع ميل متزايد إلى التعبير الحر والوجداني.

⁽⁸³⁾مراد، أحلام الهزيع الأخير، ص 149 .

التوصيات:

دعوة الباحثين إلى دراسة أعمال قيس لفته مراد ضمن سياق الشعر العراقي الحديث واليساري، لفهم تمثيلاته للمكان والهوية والطبقة.

إدراج نصوصه الشعرية في المناهج الدراسية الأدبية لتسليط الضوء على شعراء الهامش الذين جسدوا معاناة الناس.

تشجيع إجراء دراسات مقارنة بين قيس لفته مراد وشعراء الغربة والاعتراب مثل السيّاب والبياتي.

إقامة ندوات أدبية لتسليط الضوء على تجربته الحياتية والشعرية.

إصدار أعماله الكاملة بإشراف أكاديمي لتوثيقها ضمن المكتبة الشعرية العراقية

المصادر

ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم لسان العرب، تقديم عبد الله العلي، المجلد الثامن، دار لسان العرب، بيروت، ص 339، مادة (غرب).

Ibn Manzur, Jamal al-Din Muhammad ibn Mukarram. Lisan al-Arab [The Arabic Language]. Introduction by Abdullah al-Alayli, vol. 8. Beirut: Dar Lisan al-Arab, p. 339, entry "Gharb."

إسماعيل، عز الدين (1994م)، الشعر العربي المعاصر : قضايا وظواهره الفنية والمعنوية، المكتبة الأكاديمية، ط 5، القاهرة .

Ismail, Izz al-Din (1994). Contemporary Arabic Poetry: Its Issues and Artistic and Intellectual Phenomena. 5th ed. Cairo: Academic Library.

باشلار جاستون (1980م) جماليات المكان ترجمة غالب، هلسا دار الجاحظ، وزارة الثقافة والإعلام، بغداد .

Bachelard, Gaston (1980). The Poetics of Space. Translated by Ghalib Halasa. Baghdad: Dar al-Jahiz, Ministry of Culture and Information.

البصري، عبد الجبار ،داود (1986م) بدر شاكر السيّاب رائد الشعر الحر، دار الجمهورية، بغدادا.

Al-Basri, Abdul-Jabbar Dawud (1986). Badr Shakir al-Sayyab: A Pioneer of Free Verse. Baghdad: Dar al-Jumhuriyya.

جاسم كريم حبيب: الفانوس: رحلة مضيئة إلى إضاءة الشعر - مطبعة الجاحظ - بغداد 1990 .

Jasim, Karim Habib (1990). The Lantern: An Illuminating Journey toward the Illumination of Poetry. Baghdad: Al-Jahiz Press.

جعفر، محمد راضي، (1999م)، الاعتراب في الشعر العراقي المعاصر، اتحاد الكتاب العرب، دمشق .

Jaafar, Muhammad Radi (1999). Alienation in Contemporary Iraqi Poetry. Damascus: Arab Writers Union.

الجوهري، إسماعيل بن حماد، (1979م)، الصحاح في اللغة، ط2، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين، بيروت، مادة (غرب).

Al-Jawhari, Ismail ibn Hammad (1979). Al-Sihah: A Dictionary of the Arabic Language. 2nd ed. Edited by Ahmad Abdul-Ghafur Attar. Beirut: Dar al-Ilm lil-Malayin, entry "Gharb."

حماد، حسن محمد (1995م)، الاغتراب عند اريك فروم، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لرشيدي، عبد الله فلاح (2008م)، عبد الله الزيد شاعرا، رسالة ماجستير، جامعة مؤتة

Hammad, Hasan Muhammad (1995). Alienation in Erich Fromm. Beirut: University Institution for Studies, Publishing and Distribution. Al-Rashidi, Abdullah Falah (2008). Abdullah al-Zaid as a Poet. Master's thesis, Mutah University.

حميد المطبوعي: موسوعة أعلام العراق في القرن العشرين (ج1) - دار الشؤون الثقافية - بغداد 1995 .

Al-Matba'i, Hamid (1995). Encyclopedia of Prominent Iraqi Figures in the Twentieth Century. Vol. 1. Baghdad: House of Cultural Affairs.

خليفات، سحبان، (1974م)، فكرة الاغتراب في الفكر العربي، مجلة أفكار، العدد 24، أيلول

Khulayfat, Sahban (1974). The Idea of Alienation in Arab Thought. Afkar, no. 24, September.

ربابعة، موسى (2000م)، جماليات الأسلوب والتلقي، مؤسسة حمادة للدراسات .

Rabab'a, Musa (2000). The Aesthetics of Style and Reception. Hamada Institution for Studies.

الربيعي، محمود، (1988م) الشاعر والمدينة عالم الفكر ، مجلد 19، ع 3، الكويت .

Al-Rubay'i, Mahmud (1988). The Poet and the City. Alam al-Fikr, 19(3). Kuwait.

رياض ماجد مفتن، (2018) بنية القصيدة في شعر قيس لفته مراد دراسة تحليلية ، رسالة ماجستير ، جامعة ذي قار - كلية التربية للعلوم الانسانية - قسم اللغة العربية .

Miftin, Riyad Majid (2018). The Structure of the Poem in the Poetry of Qais Lafta Murad: An Analytical Study. Master's thesis, Department of Arabic, College of Education for Humanities, University of Thi-Qar.

شاخت ريتشارد (1980م)، الاغتراب، ترجمة كامل حسين المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط1،

Schacht, Richard (1980). Alienation. Translated by Kamil Hussein. 1st ed. Beirut: Arab Institution for Studies and Publishing.

الشقيرات، احمد عودة الله (1987م)، الاغتراب في شعر بدر شاكر السياب، دار عمار، عمان، ط3 .

Al-Shuqayrat, Ahmad Ouda Allah (1987). Alienation in the Poetry of Badr Shakir al-Sayyab. 3rd ed. Amman: Dar Ammar.

الشلبي، محمود، (1984م)، عبد الرحيم عمر ،شاعرا، مطبعة الخالدي، ط1، عمان .

Al-Shalabi, Mahmud (1984). Abdul-Rahim Omar as a Poet. 1st ed. Amman: Al-Khalidi Press.

الشوابكة، محمد علي (1989م) الغربة والاعتراب في شعر ابن دراج الأندلسي، مؤتة للبحوث والدراسات مجلد 4 ، العدد2

Al-Shawabkeh, Muhammad Ali (1989). Estrangement and Alienation in the Poetry of Ibn Darraj al-Andalusi. Mutah Journal for Research and Studies, 4(2).

صبحي، محيي الدين، (1977م)، الكون الشعري عند نزار قباني، ط1، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت .

Subhi, Muhyi al-Din (1977). The Poetic Universe of Nizar Qabbani. 1st ed. Beirut: Dar al-Tali'a for Printing and Publishing.

عباس احسان اتجاهات الشعر العربي المعاصر، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة، الكويت .

Abbas, Ihsan. Trends in Contemporary Arabic Poetry. Alam al-Ma'rifa series. Kuwait: National Council for Culture.

عقاق، قاده، (2001م)، دلالة المدينة في الخطاب الشعري المعاصر، اتحاد الكتاب العرب، دمشق

Aqqaq, Qada (2001). The Significance of the City in Contemporary Poetic Discourse. Damascus: Arab Writers Union.

العلاق، علي جعفر (1990م)، في حداثة النص الشعري دراسة نقدية، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، ص 162 .

Al-Allaq, Ali Jaafar (1990). On the Modernity of the Poetic Text: A Critical Study. Baghdad: General House of Cultural Affairs, p. 162.

علي، مختار أبو غالي، (1995م)، المدينة في الشعر العربي المعاصر، سلسلة عالم المعرفة، الكويت.

Ali, Mukhtar Abu Ghali (1995). The City in Contemporary Arabic Poetry. Alam al-Ma'rifa series. Kuwait.

غركان، عدنان عبد (2010م) ، تاريخ مدينة الرفاعي، ط1، العالمية المتحدة، بيروت، ص 116.

Ghirkan, Adnan Abd (2010). History of the City of Al-Rifa'i. 1st ed. Beirut: Al-Alamiyya al-Muttahida, p. 116.

كوركيس عواد: معجم المؤلفين العراقيين في القرنين التاسع عشر والعشرين - مطبعة الإرشاد - بغداد 1969 .

Awwad, Korkis (1969). A Dictionary of Iraqi Authors in the Nineteenth and Twentieth Centuries. Baghdad: Al-Irshad Press.

مجلة الناصرية ، ع2 ، نيسان ، 1969 ، : ص 5 .

Al-Nasiriyya Magazine (1969). No. 2, April, p. 5.

مراد قيس لفته (1988م)، ديوان الفانوس، مطبعة شفيق، بغداد.

Murad, Qais Lafta (1988). Al-Fanus [The Lantern]: A Poetry Collection. Baghdad: Shafiq Press.

مراد، قيس لفته (1987م)، ديوان العودة إلى مدينة الطفولة، المكتبة الوطنية، بغداد.

Murad, Qais Lafta (1987). Return to the City of Childhood: A Poetry Collection. Baghdad: National Library.

مراد، قيس لفته، (1966م)، ديوان: أغاني الحلاج، مطبعة الأديب، بغداد.

Murad, Qais Lafta (1966). Songs of Al-Hallaj: A Poetry Collection. Baghdad: Al-Adib Press.

مراد، قيس لفته، (1988م) ديوان الفانوس، مطبعة شفيق، بغداد، ص 3.

Murad, Qais Lafta (1988). Al-Fanus [The Lantern]: A Poetry Collection. Baghdad: Shafiq Press, p. 3.

مراد، قيس لفته، (1991م)، ديوان من شعر قيس لفته مراد، مطبعة الأجيال، بغداد.

Murad, Qais Lafta (1991). Selections from the Poetry of Qais Lafta Murad. Baghdad: Al-Ajyal Press.

مراد، قيس لفته، (1991م)، ديوان: من شعر قيس لفته مراد، مطبعة الأجيال، بغداد.

Murad, Qais Lafta (1991). Selections from the Poetry of Qais Lafta Murad. Baghdad: Al-Ajyal Press.

مراد، قيس لفته، (1992م)، ديوان: أحلام الهزيع الأخير، مطبعة الميناء، بغداد.

Murad, Qais Lafta (1992). Dreams of the Final Watch: A Poetry Collection. Baghdad: Al-Mina Press.

مراسلة مع ابن الشاعر عن طريق برنامج الفيس بوك ، طيف قيس لفته، بتاريخ 2024/12/11 .

Correspondence via Facebook with the poet's son, Tayf Qais Lafta, December 11, 2024.

المصاروة، ثامر إبراهيم، محمد (2009م)، عبد الله منصور شاعرا، رسالة ماجستير، جامعة مؤتة .

Al-Masarweh, Thamer Ibrahim Muhammad (2009). Abdullah Mansur as a Poet. Master's thesis, Mutah University.

معجم البابطين لشعراء العربية في القرنين التاسع عشر والعشرين، (2008م)، المجلد الرابع عشر، الطبعة الأولى، مؤسسة جائزة عبد العزيز سعود البابطين للإبداع الشعري، الكويت.

Al-Babtain Dictionary of Arab Poets of the Nineteenth and Twentieth Centuries (2008). Vol. 14, 1st ed. Kuwait: Abdulaziz Saud Al-Babtain Foundation for Poetic Creativity.

معجم البابطين للشعراء العرب المعاصرين (1995م)، المجلد 5 ، ط2، مؤسسة جائزة عبد العزيز سعود البابطين، الكويت، ص806

Al-Babtain Dictionary of Contemporary Arab Poets (1995). Vol. 5, 2nd ed. Kuwait: Abdulaziz Saud Al-Babtain Foundation, p. 806.

المناصير، محمد حمد الله، (2000م)، المرأة في الشعر الأردني، 1921م - 2000م، رسالة ماجستير، جامعة اليرموك،

Al-Manasir, Muhammad Hamdallah (2000). Women in Jordanian Poetry, 1921–2000. Master's thesis, Yarmouk University.

هلال، محمد غنيمي، (د.ت)، الرومانتيكية، ط1، دار الثقافة، بيروت

Hilal, Muhammad Ghunaymi (n.d.). Romanticism. 1st ed. Beirut: Dar al-Thaqafa.

الهيبي، أحمد فوزي، (1986م) ، الحركة الشعرية زمن المماليك في حلب، الشهباء، مؤسسة الرسالة، بيروت،

Al-Hayb, Ahmad Fawzi (1986). The Poetic Movement during the Mamluk Era in Aleppo, Al-Shahba. Beirut: Al-Risala Institution.

المواقع الالكترونية

[.https://ar.wikipedia.org/wiki](https://ar.wikipedia.org/wiki).

رباح ال جعفر مقالة منشور في موقع الكتاب العراقي، 2009

<http://www.iraqiwriters.com/inp/view.asp?ID=1819>

Al Jaafar, Rabah (2009). Article published on the Iraqi Writers website. <http://www.iraqiwriters.com/inp/view.asp?ID=1819>

المقابلات

مراسلة عن طريق برنامج الفيس بوك مع الأديب الأستاذ أحمد الباقر (أحد أصدقاء الشاعر)، بتاريخ 2025/1/5 .

Correspondence via Facebook with the writer Ahmad al-Baqiri (a friend of the poet), January 5, 2025.

مراسلة مع ابن الشاعر عن طريق برنامج الفيس بوك ، طيف قيس لفته، بتاريخ 2024/12/11 .

Correspondence via Facebook with the poet's son, Tayf Qais Lafta, December 11, 2024.

عنوان البحث

تقدير إنتاج القمح في السودان باستخدام الانحدار الخطي البسيط في الفترة من 1994م إلى 2023م

أحمد علي فضل الله إدريس¹، إبراهيم حميدان أحمد محمد²

¹ أستاذ مساعد في الإحصاء، كلية العلوم، جامعة أفريقيا العالمية، السودان.

² محاضر في الإحصاء، كلية الحاسوب وتقنية المعلومات، جامعة العلوم والتقانة، السودان.

HNSJ, 2026, 7(11); <https://doi.org/10.53796/hnsj711/41>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/711/41>

تاريخ النشر: 2026/11/01م

تاريخ القبول: 2026/10/22م

تاريخ الاستقبال: 2026/10/15م

المستخلص

هدف البحث إلى بناء نموذج إحصائي لتقدير إنتاج القمح في السودان اعتماداً على المساحة المزروعة خلال الفترة 1994-2023م، بما يدعم التخطيط الزراعي واتخاذ القرارات. واتبع البحث المنهج الوصفي التحليلي، مستنداً إلى بيانات المنظمة العربية للتنمية الزراعية، واستخدم برنامج SPSS لتطبيق نموذج الانحدار الخطي البسيط، مع اعتبار المساحة المزروعة بالآلاف هكتار متغيراً مستقلاً والإنتاج بالآلاف طن متغيراً تابعاً. وأظهرت النتائج وجود ارتباط موجب قوي بين المتغيرين، إذ بلغ معامل الارتباط 0.836، وبلغ معامل التحديد 0.699 ومعامل التحديد المعدل 0.688، مما يشير إلى أن المساحة المزروعة تفسر 69.9% من التباين في إنتاج القمح. كما كان النموذج دالاً إحصائياً، حيث بلغت قيمة F نحو 62.837 بقيمة احتمالية أقل من 0.001، وبلغ معامل الانحدار 2.199، وكان دالاً إحصائياً عند المستوى نفسه. وأسفر التحليل عن المعادلة التقديرية: $\hat{Y} = -4.982 + 2.199X$. ويتيح النموذج تقدير الإنتاج عند معرفة المساحة المزروعة، مع مراعاة حدود البيانات وافتراسات الانحدار. ويوصي البحث باستخدام الأساليب الإحصائية في تقدير إنتاج القمح والمحاصيل الأخرى، والتحقق من افتراضات النماذج قبل توظيفها في التحليل والتنبؤ.

الكلمات المفتاحية: الانحدار الخطي البسيط؛ إنتاج القمح؛ المساحة المزروعة.

RESEARCH TITLE

Estimating Wheat Production in Sudan Using Simple Linear Regression from 1994 to 2023

Ahmed Ali Fadlallah Idris¹; Ibrahim Humaidan Ahmed Mohammed²

¹ Assistant Professor of Statistics, Faculty of Science, International University of Africa.

² Lecturer in Statistics, Faculty of Computer and Information Technology, University of Science and Technology.

HNSJ, 2026, 7(11); <https://doi.org/10.53796/hnsj711/41>

Arabic Scientific Research Identifier: <https://arsri.org/10000/711/41>

Received at 15/10/2026

Accepted at 22/10/2026

Published at 01/11/2026

Abstract

This study aimed to develop a statistical model for estimating wheat production in Sudan based on cultivated area during 1994–2023 to support agricultural planning and decision-making. A descriptive analytical approach was adopted using data from the Arab Organization for Agricultural Development. Simple linear regression was applied in SPSS, with cultivated area, measured in thousand hectares, as the independent variable and production, measured in thousand tonnes, as the dependent variable. The results showed a strong positive association between the variables, with a correlation coefficient of 0.836, a coefficient of determination of 0.699, and an adjusted coefficient of determination of 0.688. Cultivated area thus explained 69.9% of the variation in wheat production. The model was statistically significant ($F = 62.837$, $p < 0.001$). The regression coefficient was 2.199 and was significant at the same level. The estimated equation was $\hat{Y} = -4.982 + 2.199X$. The model allows production to be estimated when cultivated area is known, subject to the limitations of the data and regression assumptions. The study recommends using statistical methods to estimate wheat and other crop production and checking model assumptions before analysis and forecasting.

Key Words: Simple linear regression; wheat production; cultivated area; Sudan.

المقدمة

تسهم الأساليب الإحصائية في تطوير البحث العلمي، إذ توفر أدوات لجمع البيانات الكمية وتنظيمها وتحليلها وتفسيرها، وتساعد على اختبار الفرضيات واتخاذ القرارات في ظل عدم اليقين. وتبرز أهميتها في الدراسات الاقتصادية والزراعية عند تقدير الإنتاج وتحليل العوامل المرتبطة به. ويتيح برنامج SPSS تنفيذ التحليلات الإحصائية، شريطة فهم الأسس النظرية للأسلوب المستخدم والتحقق من افتراضاته وتفسير مخرجاته تفسيراً سليماً (البديري ونجم، 2014؛ الزعبي والطلافة، 2012).

يعد تحليل الانحدار من الأساليب المستخدمة لدراسة العلاقة بين المتغير التابع والمتغيرات المستقلة وبناء نماذج للتقدير والتنبؤ. ويضم الانحدار الخطي البسيط متغيراً مستقلاً واحداً ومتغيراً تابعاً واحداً، بينما يضم الانحدار المتعدد أكثر من متغير مستقل. ويتوقف اختيار النموذج على طبيعة البيانات وأهداف الدراسة ومدى تحقق الافتراضات الإحصائية، ولا تعني العلاقة الإحصائية وحدها إثبات علاقة سببية (علام، 1993؛ نجيب والرفاعي، 2006).

يتناول هذا البحث تقدير إنتاج القمح في السودان باستخدام الانحدار الخطي البسيط، اعتماداً على المساحة المزروعة وبيانات المنظمة العربية للتنمية الزراعية المنسوبة في ملف الدراسة إلى الفترة 1994-2023م.

مشكلة البحث

تتمثل مشكلة البحث في تحديد طبيعة العلاقة بين المساحة المزروعة وإنتاج القمح في السودان، ومدى إمكان استخدام نموذج الانحدار الخطي البسيط لتقدير الإنتاج بمعلومية المساحة المزروعة.

وينبثق عن ذلك السؤال الآتي: إلى أي مدى تسهم المساحة المزروعة في تفسير التباين في إنتاج القمح خلال فترة الدراسة؟

أهداف البحث

1. بناء نموذج انحدار خطي بسيط لتقدير إنتاج القمح في السودان اعتماداً على المساحة المزروعة، وتحديد اتجاه العلاقة وقوتها ودلالاتها الإحصائية.

2. توفير أساس إحصائي يساعد على التخطيط الزراعي واتخاذ القرارات، مع بيان حدود استخدام النموذج في التقدير والتنبؤ.

فرضيات البحث :

تختبر الدراسة فرضية انعدام العلاقة الخطية بين المساحة المزروعة والإنتاج، مقابل وجود علاقة خطية ذات دلالة إحصائية، وذلك من خلال معامل الميل في النموذج:

$$H_0: \beta_1 = 0 ; H_1: \beta_1 \neq 0$$

حدود البحث :

الحدود الزمانية: الفترة المحددة في البحث من 1994م إلى 2023م؛ ويقتصر التحليل المعروض على المشاهدات المتاحة في ملف البيانات.

الحدود المكانية: السودان.

منهجية البحث: اتبع البحث المنهج الوصفي التحليلي، واستخدم بيانات ثانوية من المنظمة العربية للتنمية الزراعية وبرنامج SPSS لتقدير نموذج الانحدار الخطي البسيط. وتمثل المساحة المزروعة بالألف هكتار المتغير المستقل، بينما يمثل إنتاج القمح بالألف طن المتغير التابع. وتعكس جداول النتائج 29 مشاهدة مستخدمة في التحليل، وهو ما يتسق مع درجات الحرية الكلية البالغة 28.

الدراسات السابقة :

أولاً: تناولت دراسة موسى (2020)، بعنوان «دور المدخلات الفنية في إنتاج القمح باستخدام نموذج الانحدار الخطي: مشروع الجزيرة نموذجاً»، تأثير المدخلات الفنية في الإنتاج، والعلاقة بين كفاءة استخدامها والإنتاجية. ووفقاً للعرض الوارد في المسودة، خلصت الدراسة إلى النتائج الآتية:

وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين المدخلات الفنية وحجم الإنتاج.

يسهم الاستخدام العلمي للآلات والأسمدة في تحسين الإنتاج.

ثانياً: هدفت دراسة عبد الله (2017)، بعنوان «تحليل اقتصادي لإنتاج القمح في مشروع الجزيرة باستخدام نموذج الانحدار الخطي»، إلى دراسة دور التمويل الزراعي وانتظام الري في إنتاج القمح، وتقدير دالة الإنتاج واختبار دلالة العوامل المرتبطة بها. ووفقاً للعرض الوارد في المسودة، توصلت إلى النتائج الآتية:

فسر النموذج 76% من التباين في الإنتاج.

ظهر التمويل الزراعي وانتظام الري ضمن أهم العوامل المرتبطة بالإنتاج.

أوصت الدراسة بتيسير إجراءات التمويل الزراعي وضمان انتظام الري لزيادة الإنتاج.

ثالثاً: بحثت دراسة الهادي أحمد الدوم آدم (2015)، بعنوان «تقدير دالة إنتاج القمح في السودان بالتطبيق على نموذج الانحدار الخطي المتعدد للفترة 1970-2010»، العوامل المرتبطة بإنتاج القمح، ونشرت في مجلة الدراسات العليا بجامعة النيلين.

هدفت الدراسة إلى:

تقدير دالة إنتاج القمح في السودان.

تحديد العوامل المرتبطة بالإنتاج، ومنها المساحة المزروعة والمدخلات الزراعية وتكاليف الإنتاج.

اختيار الصيغة القياسية الأنسب لتمثيل العلاقة بين متغيرات الدراسة.

ومن أبرز النتائج الواردة في الدراسة:

بلغت القدرة التفسيرية للنموذج، مقاسة بمعامل التحديد R^2 ، نحو 82%.

كانت الدالة شبه اللوغاريتمية الأنسب لتمثيل دالة الإنتاج.

برزت المساحة المزروعة والتقانة الزراعية وتكاليف الإنتاج ضمن المتغيرات المهمة في تفسير الإنتاج.

تؤدي الزراعة دوراً مهماً في الاقتصاد السوداني، ويجعل اتساع الموارد الزراعية دراسة إنتاج المحاصيل الاستراتيجية موضوعاً ذا أهمية للتخطيط الاقتصادي والأمن الغذائي.

يمثل القمح سلعة غذائية استراتيجية، ويتأثر الطلب عليه بالتحويلات السكانية والعادات الغذائية وأنماط الاستهلاك. وفي السودان، يرتبط الاهتمام بإنتاجه بالحاجة إلى تلبية الاستهلاك المحلي والحد من الاعتماد على الاستيراد، مما يبرز أهمية دراسة العوامل المرتبطة بحجم الإنتاج.

وتتعدد استخدامات القمح في صناعة الخبز والمخبوزات والحلويات وغيرها من الصناعات الغذائية. ويقتضي التخطيط لتوفير هذه السلعة فهم العلاقة بين المساحات المخصصة لزراعتها والكميات المنتجة، إلى جانب مراعاة العوامل الفنية والاقتصادية الأخرى.

ومن ثم، فإن تقدير الإنتاج باستخدام نموذج إحصائي مناسب يمكن أن يوفر مؤشرًا مساعدًا للتخطيط الزراعي، على أن تفسر نتائجه في ضوء جودة البيانات وحدود النموذج، وألا يستخدم منفردًا لتقييم جميع العوامل المؤثرة في الإنتاج.

محصول القمح :

القمح محصول حبوب استراتيجي يزرع في مناطق متعددة من العالم، وتستخدم حبوبه أساسًا في إنتاج الدقيق والمخبوزات. ويضم القمح أصنافًا شتوية وأخرى ربيعية، وتختلف متطلبات زراعته وإنتاجيته باختلاف الصنف والظروف البيئية والممارسات الزراعية.²

وتوفر حبوب القمح الكربوهيدرات والبروتينات، وتحتوي منتجات الحبوب الكاملة على مكونات غذائية إضافية مقارنة بالمنتجات المكررة.

في ظل التحديات التي يواجهها القطاع الزراعي في السودان، تبرز أهمية تحليل إنتاج القمح بوصفه أحد المحاصيل المرتبطة بالأمن الغذائي.

وتمثل دراسة العلاقة بين المساحة المزروعة والإنتاج خطوة لفهم جانب من تباين الإنتاج، وتوفير معلومات تساعد على توجيه السياسات الزراعية.

ويطبق البحث نموذج الانحدار الخطي البسيط على البيانات المتاحة، بهدف تقدير متوسط الإنتاج المتوقع عند مساحة مزروعة محددة، مع مراعاة أن المتغيرات الأخرى غير المدرجة في النموذج قد تسهم في تفسير الإنتاج.

ثانيًا: المنهجية والإطار النظري

1. الانحدار الخطي البسيط

الانحدار أسلوب إحصائي يستخدم لنمذجة العلاقة بين متغير تابع ومتغير مستقل واحد أو أكثر، وتقدير متوسط المتغير التابع عند قيم محددة للمتغيرات المستقلة. ويتيح ذلك وصف العلاقة والتنبؤ ضمن الحدود التي تسمح بها البيانات وافتراسات النموذج.

ارتبط الاستخدام المبكر لمفهوم الانحدار بأعمال فرانسيس جالتون في دراسة العلاقات بين الصفات البيولوجية، ثم اتسعت تطبيقاته لتشمل العلوم الاقتصادية والإدارية والزراعية وغيرها.

وفي الانحدار الخطي البسيط، تعبر المعادلة عن متوسط المتغير التابع بوصفه دالة خطية في متغير مستقل واحد، مع

(1) أحمد محمد عبد الله ، تحليل اقتصادي لإنتاج القمح في مشروع الجزيرة باستخدام نموذج الانحدار الخطي ، رسالة ماجستير ، جامعة الخرطوم كلية الدراسات الاقتصادية والاجتماعية 2017م.

إضافة حد خطأ يمثل أثر العوامل غير المفسرة بالنموذج.

يقيس الارتباط اتجاه العلاقة وقوتها بين متغيرين، بينما يستخدم الانحدار لبناء معادلة تصف متوسط الاستجابة عند قيم معينة للمتغير المستقل. ومن تطبيقاته دراسة العلاقة بين الإنفاق والدخل، أو سعر السلعة والكمية المطلوبة منها. 3. وتشمل تطبيقاته الزراعية دراسة العلاقة بين كمية السماد والإنتاج، أو بين المساحة المزروعة وإنتاج المحصول. ولا يكفي وجود علاقة إحصائية لإثبات السببية دون تصميم بحثي ومبررات إضافية. يستخدم النموذج في هذا البحث لتقدير إنتاج القمح بمعلومية المساحة المزروعة. وتكتب صيغته النظرية والصيغة المقدرة على النحو الآتي:

$$Y_t = \beta_0 + \beta_1 X_t + \varepsilon_t; \hat{Y}_t = b_0 + b_1 X_t$$

$$b_1 = \frac{\sum_{t=1}^N (X_t - \bar{X})(Y_t - \bar{Y})}{\sum_{t=1}^N (X_t - \bar{X})^2}; b_0 = \bar{Y} - b_1 \bar{X}$$

2. تحليل التباين الأحادي

يستخدم تحليل التباين الأحادي لمقارنة متوسطات مجموعات مستقلة تمثل مستويات عامل واحد. ويفترض في صورته التقليدية استقلال الأخطاء وتقارب توزيعها من الطبيعي وتجانس تبايناتها. ويعرض هذا القسم أساس تجزئة التباين؛ أما التطبيق اللاحق فيستخدم تحليل التباين الخاص بنموذج الانحدار، وليس اختبار مقارنة مجموعات فعلية.

لنفترض وجود k مجموعات مستقلة، تضم كل منها n مشاهدة، وأن متوسط المجموعة i هو μ_i ، مع تساوي تباينات الأخطاء. ويمكن تمثيل المشاهدات بالرمز y_{ij} ، حيث يشير i إلى المجموعة وإلى j إلى المشاهدات داخلها. ويعرض الجدول التالي تنظيم هذه المشاهدات.

المجموعات	المشاهدات (y_{ij})	total	المتوسطات
1	$y_{11} \ y_{12} \ \dots \ y_{1j} \ \dots \ y_{1n}$	y_1	$\bar{y}_1.$
2	$y_{21} \ y_{22} \ \dots \ y_{2j} \ \dots \ y_{2n}$	y_2	$\bar{y}_2.$
3		..	..
..	$y_{i1} \ y_{i2} \ \dots \ y_{ij} \ \dots \ y_{in}$	y_i	$\bar{y}_i.$
..		..	..
..		y_k	$\bar{y}_k.$
..	$y_{k1} \ y_{k2} \ \dots \ y_{kj} \ \dots \ y_{kn}$		
k			

حيث ان :

$$y_{i.} = \sum_{j=1}^n y_{ij} \text{ : مجموع مشاهدات المجموعة } i.$$

$$\bar{y}_{i.} = y_{i.}/n \text{ : المتوسط الحسابي لملاحظات المجموعة } i.$$

$$y_{..} = \sum_{i=1}^k \sum_{j=1}^n y_{ij} \text{ : مجموع جميع المشاهدات.}$$

(1) الهادي أحمد الدوم آدم ، تقدير دالة إنتاج القمح في السودان بالتطبيق علي نموذج الانحدار الخطي مجلة الدراسات العليا ، جامعة النيلين ، (1970 - 2010)

$\bar{y}_{..} = y_{..}/(kn)$: المتوسط العام لجميع المشاهدات. وبناءً على ذلك، يكتب نموذج المشاهدة كما يأتي:

$$y_{ij} = \mu_i + \varepsilon_{ij} \quad (1)$$

يمثل y_{ij} قيمة المشاهدة z في المجموعة i .

ويمثل μ_i متوسط المجتمع الخاص بالمجموعة i .

ويمثل ε_{ij} انحراف المشاهدة عن متوسط مجموعتها، مع افتراض أن متوسط الخطأ يساوي صفرًا وتباينه ثابت. وتكتب فرضيتنا اختبار تساوي المتوسطات كما يأتي:

$$H_0: \mu_1 = \mu_2 = \dots = \mu_k$$

$$H_1: \exists i \neq l: \mu_i \neq \mu_l$$

يمكن إعادة كتابة النموذج رقم (1) بالتعويض عن متوسط المجموعة، بحيث:

$$\mu_i = \mu + \alpha_i$$

ومن ثم، يكتب النموذج البديل مع قيد تعريف تأثيرات المجموعات على النحو الآتي:

$$y_{ij} = \mu + \alpha_i + \varepsilon_{ij}; i = 1, \dots, k; j = 1, \dots, n; \sum_{i=1}^k \alpha_i = 0 \quad (2)$$

حيث ان :

يمثل μ المتوسط العام لمتوسطات المجموعات في التصميم المتوازن.

ويمثل α_i أثر المجموعة i ، أي الفرق بين متوسطها والمتوسط العام.

وبذلك تكافئ فرضيتنا تساوي المتوسطات اختبار انعدام تأثيرات المجموعات، كما يأتي:4

$$H_0: \alpha_1 = \alpha_2 = \dots = \alpha_k = 0$$

$$H_1: \exists i: \alpha_i \neq 0$$

يقوم تحليل التباين الأحادي على تجزئة مجموع المربعات الكلي إلى مجموع مربعات بين المجموعات ومجموع مربعات داخل المجموعات (الخطأ)، وفق الهوية الآتية (NIST/SEMATECH، دون تاريخ):

$$\sum_{i=1}^k \sum_{j=1}^n (y_{ij} - \bar{y}_{..})^2 = n \sum_{i=1}^k (\bar{y}_{i.} - \bar{y}_{..})^2 + \sum_{i=1}^k \sum_{j=1}^n (y_{ij} - \bar{y}_{i.})^2 \quad (3)$$

وباستخدام الرموز الموحدة لمجاميع المربعات، تكتب العلاقة السابقة بالصورة المختصرة:

$$SST = SSB + SSE \quad (4)$$

حيث ان

SST : مجموع المربعات الكلي (Total Sum of Squares).

(مرجع سبق ذكره .⁴)

SSB: مجموع المربعات بين المجموعات (Between-Groups Sum of Squares).

SSE: مجموع مربعات الخطأ أو التباين داخل المجموعات (Within-Groups Sum of Squares). وفي التصميم المتوازن، يمكن حساب هذه المجاميع بالصيغ الآتية:

$$SST = \sum_{i=1}^k \sum_{j=1}^n y_{ij}^2 - nk\bar{y}_{..}^2 \quad (5)$$

$$SSB = n \sum_{i=1}^k \bar{y}_i^2 - nk\bar{y}_{..}^2 \quad (6)$$

$$SSE = SST - SSB \quad (7)$$

ويخلص الجدول الآتي مكونات تحليل التباين الأحادي، حيث $N = kn$ هو إجمالي عدد المشاهدات:

قيمة F	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
MSB/MSE	$MSB = SSB/(k-1)$	$k-1$	SSB	بين المجموعات
—	$MSE = SSE/[k(n-1)]$	$k(n-1)$	SSE	داخل المجموعات (الخطأ)
—	—	$kn-1$	SST	المجموع الكلي

شروط استخدام الانحدار الخطي

تستلزم سلامة التقدير والاستدلال في نموذج الانحدار مراجعة الافتراضات الآتية، ولا يشترط أن يكون المتغير المستقل نفسه موزعاً توزيعاً طبيعياً (NIST/SEMATECH، دون تاريخ):5

1. أن تكون العلاقة بين المتوسط الشرطي للمتغير التابع والمتغير المستقل خطية، مع ملاءمة تحديد النموذج.
2. أن يكون متوسط الأخطاء الشرطي صفراً، وأن تكون الأخطاء مستقلة وذات تباين ثابت. ويعد التقارب من التوزيع الطبيعي افتراضاً للاستدلال الإحصائي التقليدي، ويقوم عادة بفحص البواقي.
3. أن يكون المتغير التابع كمياً ملائماً للتحليل الخطي. ولأن بيانات الدراسة زمنية، ينبغي كذلك فحص الارتباط الذاتي والاتجاهات الزمنية قبل توسيع استخدام النموذج في التنبؤ.

شروط الحكم علي صلاحية نموذج الانحدار .

1/ الشروط النظرية :

اتساق اتجاه العلاقة وتفسير معاملات النموذج مع السياق النظري للدراسة، دون اعتبار الاتساق النظري وحده دليلاً على صحة النموذج.

تقييم القدرة التفسيرية باستخدام معامل التحديد R^2 ومعامل التحديد المعدل، مع الانتباه إلى أن ارتفاعهما لا يثبت السببية ولا يغني عن فحوص التشخيص.

(6) خالد سليمان موسى ، دور المدخلات الفنية في إنتاج القمح باستخدام نموذج الانحدار الخطي ، مشروع الجزيرة نموذجاً 2020م

2/ الشروط الرياضية :

اختبار الدلالة الكلية للنموذج باستخدام تحليل تباين الانحدار وإحصائية F.

اختبار دلالة معاملات الانحدار باستخدام إحصائية t، مع الفصل بين اختبار معامل الميل واختبار الثابت.

فحص البواقي للتحقق من ملائمة افتراضات النموذج، ولا سيما الاستقلال وثبات التباين والطبيعية التقريبية اللازمة للاستدلال. ولا تكفي الرسوم المعروضة وحدها للحكم على جميع هذه الافتراضات.6

ثالثاً: الجانب التطبيقي وتحليل البيانات

يعرض هذا القسم بيانات المساحة المزروعة وإنتاج القمح في السودان، وفق المصدر المثبت في البحث. وتضم البيانات المعروضة 29 مشاهدة، وقد أقيمت القيم الأصلية ومخرجات التحليل دون تعديل.7

جدول (1/1): بيانات المساحة المزروعة وإنتاج القمح الواردة للفترة 1994-2023م

العام	المساحة المزروعة بالالف هكتار في الموسم	الإنتاج بالالف طن
1	281.8	472
2	278	448
3	297.8	527
4	329.3	642
5	254.9	540
6	173.5	377
7	91.98	214
8	113.4	266
9	115.5	247
10	130.6	363
11	172.2	398
12	139.8	330
13	176	416
14	283.9	669
15	311.2	803
16	226	431
17	224.7	403
18	196.1	291
19	188.2	306

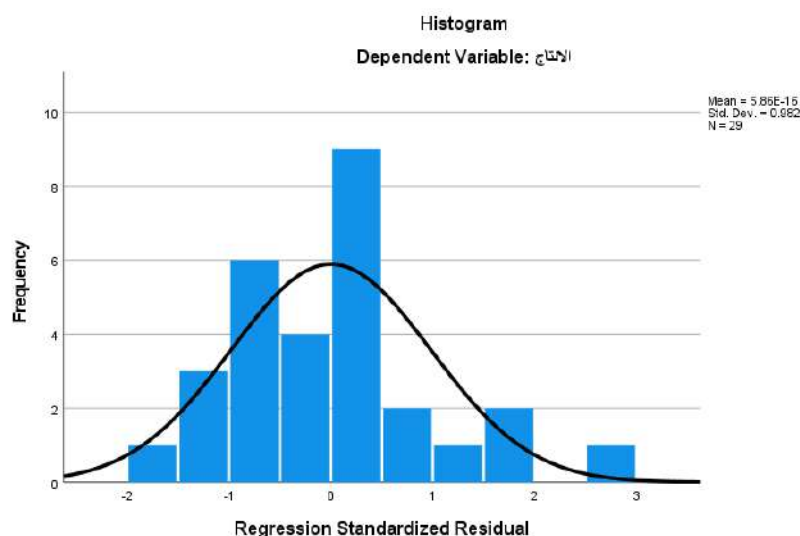
(طارق عبد الحميد البدري ، سهيلة نجم ، 2014م الإحصاء في المناهج البحثية التربوية والنفسية ، عمان ، دار الثقافة. 6

(9) مجلدات المنظمة العربية للتنمية الزراعية ، الخرطوم - السودان.

307	188.2	20
192	122.2	21
473	236.9	22
785	234.1	23
785	287	24
702	303.4	25
726.4	317.6	26
726	260	27
600	280	28
476	179	29

المصدر: إحصاءات المنظمة العربية للتنمية الزراعية <https://www.aoad.org>

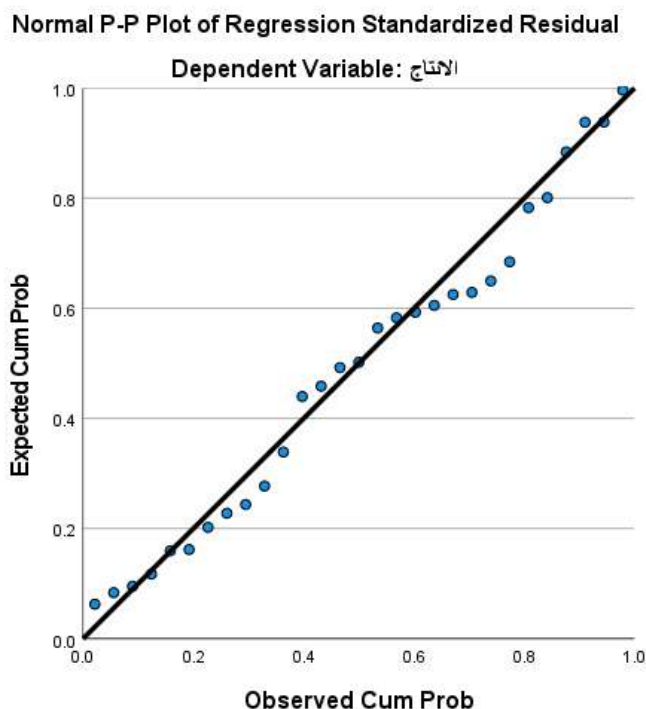
شكل (1): المدرج التكراري للبواقي المعيارية لنموذج الانحدار



يشير المدرج إلى تمركز معظم البواقي المعيارية حول الصفر، مع وجود قيم في الطرف الموجب. وهو مؤشر بصري أولي لفحص طبيعية الأخطاء، ولا يكفي وحده لإثبات التوزيع الطبيعي أو الحكم على توزيع المتغيرات الأصلية.

المصدر : اعداد الباحثين من بيانات الدراسة

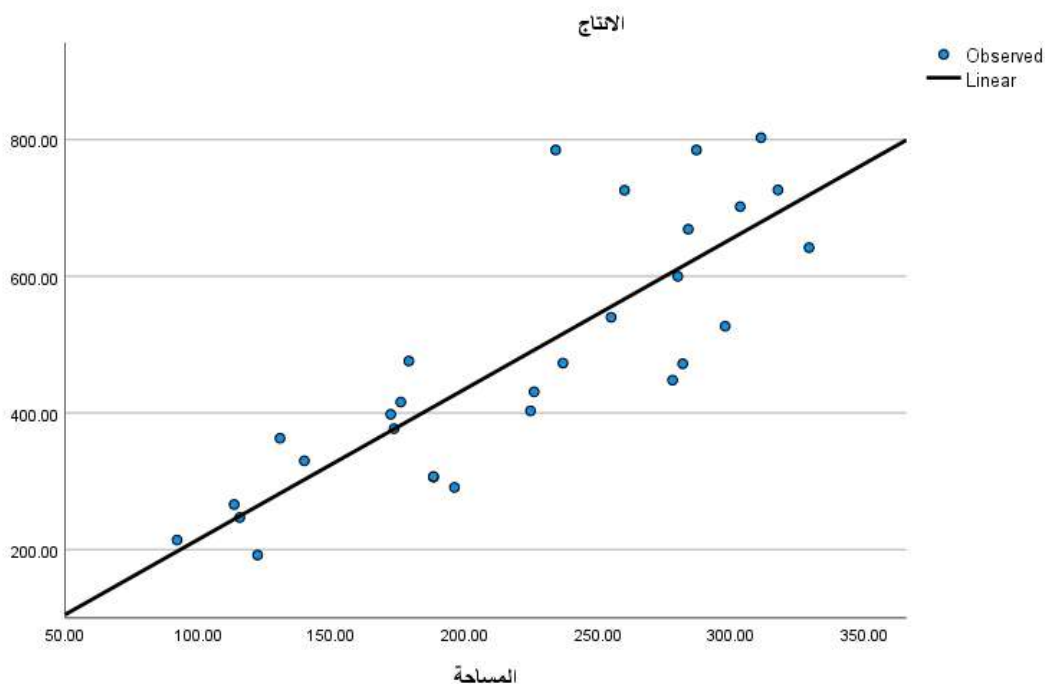
شكل (2): مخطط الاحتمال الطبيعي P-P للبواقي المعيارية



تقع نقاط مخطط P-P عموماً بالقرب من القطر المرجعي، مع انحرافات محدودة. ويقدم ذلك مؤشراً بصرياً على التقارب من الطبيعية، لكنه لا يختبر خطية العلاقة بين المساحة والإنتاج ولا استقلال الأخطاء أو ثبات تباينها.

المصدر : اعداد الباحثين من بيانات الدراسة

شكل (3): انتشار إنتاج القمح مقابل المساحة المزروعة وخط الانحدار المقدر



يبين شكل الانتشار اتجاهًا موجبًا بين المساحة المزروعة وإنتاج القمح، بما يتفق مع إشارة معامل الميل الموجب. ويظهر تشتت النقاط حول خط الانحدار أن المساحة لا تفسر جميع الاختلافات في الإنتاج، ولا يثبت الرسم وحده علاقة سببية.

المصدر : اعداد الباحثين من بيانات الدراسة

جدول (1): ملخص نموذج الانحدار ومعاملات الارتباط والتحديد

Model Summary ^b				
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	.836 ^a	.699	.688	103.366665

يبين الجدول (1) وجود ارتباط موجب قوي بين المساحة المزروعة وإنتاج القمح، إذ بلغ معامل الارتباط 0.836. وبلغ معامل التحديد 0.699، بما يعني أن المساحة المزروعة تفسر 69.9% من التباين في الإنتاج ضمن المشاهدات المستخدمة في النموذج. أما النسبة المتبقية، البالغة 30.1%، فتمثل التباين غير المفسر بالنموذج، وقد يرتبط بمتغيرات أخرى وأخطاء القياس والتقلبات العشوائية. وبلغ معامل التحديد المعدل 0.688، والخطأ المعياري للتقدير 103.366665 ألف طن. ولا تثبت هذه المؤشرات وحدها وجود علاقة سببية أو صلاحية التنبؤ خارج نطاق البيانات.

جدول (2): تحليل تباين نموذج الانحدار الخطي البسيط

ANOVA ^a						
Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	671391.306	1	671391.306	62.837	<0.001
	Residual	288485.924	27	10684.664		
	Total	959877.230	28			
a. Dependent Variable: الإنتاج						
b. Predictors: (Constant), المساحة						

المصدر : اعداد الباحث من بيانات المنظمة العربية للتنمية الزراعية

بلغت قيمة F في جدول (2) مقدار 62.837، وكانت القيمة الاحتمالية أقل من 0.001، مما يدل على دلالة النموذج عند مستوى 0.01. وتشير درجات الحرية، وهي 1 للانحدار و 27 للبواقي و 28 للمجموع، إلى استخدام 29 مشاهدة في التحليل.

وبناءً على ذلك، ترفض فرضية انعدام معامل الميل في نموذج الانحدار البسيط، وتوجد علاقة خطية ذات دلالة إحصائية بين المساحة المزروعة والإنتاج. ولا يعني ذلك أن جميع معاملات النموذج، بما فيها الثابت، دالة إحصائياً.

معامل الارتباط R	معامل التحديد R Square	معامل التحديد المعدل Adjusted R Square	قيمة F	القيمة الاحتمالية Sig
0.836	0.699	0.688	62.837	<0.001

المصدر : اعداد الباحث من بيانات الدراسة

جدول (3): معاملات الانحدار واختبارات دلالتها الإحصائية

المعاملات	قيمة المعاملات	قيمة T	الدلالة
الثابت β_0	-4.982	-0.078	0.939
معامل الانحدار β_1	2.199	7.927	<0.001

المصدر : اعداد الباحث من بيانات الدراسة

يبين جدول (3) أن قيمة الثابت -4.982، وقيمة t المقابلة له -0.078، وقيمته الاحتمالية 0.939؛ ومن ثم، لا يختلف الثابت عن الصفر إحصائياً عند مستوى 0.01. أما معامل المساحة المزروعة فبلغ 2.199، وقيمة t له 7.927، بقيمة احتمالية أقل من 0.001. ويعني ذلك أن زيادة المساحة المزروعة بمقدار ألف هكتار ترتبط بزيادة متوسط الإنتاج المقدر بمقدار 2.199 ألف طن داخل إطار النموذج. وتكتب معادلة التقدير كما يأتي:

$$Y = -4.982 + 2.199X$$

تمثل X المساحة المزروعة بالآلف هكتار، وتمثل $\hat{Y}$ الإنتاج المقدر بالآلف طن. وللمثال الوارد في المسودة عند $X = 400.00$ ، يعوض عن المساحة في المعادلة نفسها دون تغيير معاملات النموذج. غير أن هذه القيمة تتجاوز أكبر مساحة معروضة في البيانات، ومن ثم يعد استخدامها استقراراً خارج النطاق المشاهد، ويجب التعامل معه بحذر.

النتائج :

1. بلغ معامل التحديد 0.699، أي إن المساحة المزروعة فسرت 69.9% من التباين في إنتاج القمح في النموذج، بينما بقي 30.1% من التباين غير مفسر.
2. كان النموذج دالاً إحصائياً؛ إذ بلغت قيمة F مقدار 62.837، بقيمة احتمالية أقل من 0.001، وهي أقل من مستوى الدلالة 0.01.

3. كان معامل الميل، البالغ 2.199، دالاً إحصائياً بقيمة t تساوي 7.927 وقيمة احتمالية أقل من 0.001، بينما لم يكن الثابت -4.982 دالاً إحصائياً، إذ بلغت قيمته الاحتمالية 0.939.

4. يمكن استخدام معادلة التقدير $\hat{Y} = -4.982 + 2.199X$ لتقدير متوسط إنتاج القمح بمعلومية المساحة المزروعة، بشرط مراعاة افتراضات النموذج وحدود البيانات. ولا تمثل النتائج اختباراً مستقلاً لدقة التنبؤ بسنوات لاحقة.

التوصيات :

1. توظيف الأساليب الإحصائية المناسبة في تقدير الإنتاج الزراعي، وفقاً لطبيعة البيانات وأهداف البحث.
2. استكمال فحوص البواقي وثبات التباين والارتباط الذاتي، ومطابقة السنوات مع المشاهدات ومصدر البيانات قبل اعتماد النموذج في التنبؤ.
3. دراسة إضافة متغيرات تفسر الإنتاج، مثل الري والتقاوي والأسمدة والظروف المناخية، وتقييم أداء النموذج على بيانات لم تدخل في تقديره.

قائمة المصادر والمراجع :

أولاً : الكتب والمراجع

1. البدرى، طارق عبد الحميد، ونجم، سهيلة. (2014). الإحصاء في المناهج البحثية التربوية والنفسية. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع. <https://daralthaqafa.com/Item.aspx?ItemId=718>
1. Al-Badri, Tariq Abdul Hamid, and Suhaila Najm. (2014). Statistics in Educational and Psychological Research Methodologies. Amman: Dar Al-Thaqafa for Publishing and Distribution. <https://daralthaqafa.com/Item.aspx?ItemId=718>
2. الزعبي، محمد بلال، والطلافة، عباس. (2012). النظام الإحصائي SPSS: فهم وتحليل البيانات الإحصائية (ط. 3). عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.
2. Al-Zoubi, Muhammad Bilal, and Abbas Al-Talafha. (2012). The SPSS Statistical System: Understanding and Analyzing Statistical Data (3rd ed.). Amman: Dar Wael for Publishing and Distribution.
3. التميمي، زهرة حسن عباس، وآخرون. (2014). تحليل الانحدار. البصرة: جامعة البصرة.
3. Al-Tamimi, Zahra Hassan Abbas, et al. (2014). Regression Analysis. Basra: University of Basra.
4. علام، صلاح الدين محمود. (1993). تحليل البيانات في البحوث النفسية والتربوية. القاهرة: دار الفكر العربي.
4. Allam, Salah Al-Din Mahmoud. (1993). Data Analysis in Psychological and Educational Research. Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi.
5. نجيب، حسين علي، والرفاعي، غالب عوض صالح. (2006). تحليل ونمذجة البيانات باستخدام الحاسوب: تطبيق شامل للحزمة SPSS. عمان: الأهلية للنشر والتوزيع.
5. Najib, Hussein Ali, and Ghalib Awad Saleh Al-Rifai. (2006). Computer-Based Data Analysis and Modeling: A Comprehensive Application of the SPSS Package. Amman: Al-Ahliya for Publishing and Distribution.

ثانياً: الإحصاءات والدراسات المنشورة

6. المنظمة العربية للتنمية الزراعية. (دون تاريخ). إحصاءات المساحة المزروعة وإنتاج القمح في السودان، ضمن الكتاب السنوي للإحصاءات الزراعية العربية. <https://www.aoad.org>
6. Arab Organization for Agricultural Development. (n.d.). Statistics on Cultivated Area and Wheat Production in Sudan, in the Arab Agricultural Statistics Yearbook. <https://www.aoad.org/>
7. آدم، الهادي أحمد الدوم. (2015). تقدير دالة إنتاج القمح في السودان بالتطبيق على نموذج الانحدار الخطي المتعدد للفترة 1970-2010. مجلة الدراسات العليا، جامعة النيلين، 3(12)، 126-153. <https://repository.neelain.edu.sd/items/62199ba7-f1af-4604-8952-e47e084383b2>
7. Adam, Al-Hadi Ahmed Al-Doum. (2015). Estimating the Wheat Production Function in Sudan Using a Multiple Linear Regression Model for 1970-2010. Journal of Graduate Studies, Al-Neelain University, 3(12), 126-153. <https://repository.neelain.edu.sd/items/62199ba7-f1af-4604-8952-e47e084383b2>

ثالثاً: الدراسات والرسائل الجامعية

8. موسى، خالد سليمان. (2020). دور المدخلات الفنية في إنتاج القمح باستخدام نموذج الانحدار الخطي: مشروع الجزيرة نموذجاً.

8. Musa, Khalid Suleiman. (2020). The Role of Technical Inputs in Wheat Production Using a Linear Regression Model: The Gezira Scheme as a Case Study.

9. عبد الله، أحمد محمد. (2017). تحليل اقتصادي لإنتاج القمح في مشروع الجزيرة باستخدام نموذج الانحدار الخطي [رسالة ماجستير، كلية الدراسات الاقتصادية والاجتماعية، جامعة الخرطوم].

9. Abdullah, Ahmed Muhammad. (2017). An Economic Analysis of Wheat Production in the Gezira Scheme Using a Linear Regression Model [Master's thesis, Faculty of Economic and Social Studies, University of Khartoum].

10. المعهد الوطني للمعايير والتكنولوجيا وSEMATECH. (دون تاريخ). دليل الطرق الإحصائية الهندسية: تحليل

التباين الأحادي وفحص افتراضات البواقي.

؛ <https://itl.nist.gov/div898/handbook/ppc/section2/ppc231.htm>

<https://www.itl.nist.gov/div898/handbook/pri/section2/pri24.htm>

10. NIST/SEMATECH. (n.d.). e-Handbook of Statistical Methods: One-Way ANOVA; Are the Model Residuals Well-Behaved?

<https://itl.nist.gov/div898/handbook/ppc/section2/ppc231.htm> ;

<https://www.itl.nist.gov/div898/handbook/pri/section2/pri24.htm>