

مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية

مجلة علمية محكمة

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

العدد الثاني- المجلد السابع - فبراير 2026م



الخرطوم، الخرطوم بحري، السودان.

كافوري مربع 6 جوار جامعة الزعيم الأزهري كلية الهندسة

هاتف: 00249123656807

00201555076381

البريد الإلكتروني: info@hnjournal.net

الموقع على الشبكة: www.hnjournal.net

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

إدارة المجلة

د. إبراهيم عبد الرحمن أحمد

رئيس التحرير

د. عبدالرحمن الشيخ علي ال غصبيه

نائب رئيس التحرير

د. أحمد فايق سليمان دلول

رئيس اللجنة العلمية

د. راکز سالم العرود

نائب رئيس اللجنة العلمية

الهيئة الاستشارية والعلمية الدولية

أ.م. عباس مراد دوهان

أستاذ الأدب الإنجليزي بجامعة الكوفة وجامعة الإمام

الكاظم كلية الدراسات الإسلامية

د. علي طالب عبيد السلطاني

أستاذ جامعي كلية الإمام الكاظم عليه السلام للعلوم

الإسلامية

د. تامر شبل زيا

كلية الادارة والاقتصاد / الجامعة المستنصرية

د. أمجد عباس أحمد

كلية الإمام الكاظم. قسم الحاسوب، العراق

د. ميسون طه حسين منصور الزهيري.

القانون العام (القانون الدستوري) / جامعة بابل

د. علي محمد كاظم الكريطي

مقرر قسم القانون في كلية الإمام الكاظم / أقسام ميسان

د. خالد طه سالم صالح

كلية التربية جامعة صنعاء

د. حاكم موسى عبد خضير الحسناوي

الكلية التربوية المفتوحة/ وزارة التربية العراق

د. محمد حسين مهاوي/ المعروف ب(د.محمد

الواضح)

معاون العميد للشؤون العلمية والدراسات العليا

بجامعة الامام الكاظم وأستاذ اللغة العربية

د. عبدالرحمن الشيخ علي ال غصبيه

استاذ القانون المدني

كلية القانون والعلوم السياسية جامعة ديالى

كلية الامام الكاظم (ع)

009647701072853

أ.م. د. حيدر كريم جاسم الجزائري

أستاذ جامعي جامعة الإمام الكاظم

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

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

ونحمد الله ونشكره على ان اكتمل العدد الثاني من المجلد السابع، وقد احتوى هذا العدد على عدد (42) بحث، وتشكر إدارة المجلة جميع المؤلفين الذين تقدموا ببحوثهم وأوراقهم العلمية ومقالاتهم والتي بحسب رأينا بها كثير من الفائدة حيث تحتوي البحوث المنشورة في هذا العدد والأعداد السابقة على مواد ذات سبق علمي فريد. نسأل الله تعالى ان يوفقهم ويزيدهم علماً ونوراً وفائدة للأمة العربية.

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

د. إبراهيم عبد الرحمن أحمد

رئيس التحرير

شروط النشر بالمجلة

تعليمات للباحثين:

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

تنسيق البحث:

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

14. الجداول:

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

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

- يتم كتابة المصدر أسفل الجدول حجم الخط 11.

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

شكل(1) عنوان الشكل

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

طريقة التوثيق:

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

الصفحة	الموضوع
12 – 1	تحليل كفاءة الطلبة الملايويين الناطقين بالعربية بوصفها لغة ثانية في استخدام النبر في الكلمة أ.د. عاصم شحادة علي، أولى هدايتي بنت عبد الحليم، أ.د. محمد أحمد القضاة
31 – 13	مواقف معلمات التربية العادية حول دمج طلاب ثقلي السَّمع في المدارس العادية أريج حلمي رابي، سيرين محمود عازم
49 – 32	الأحاديث الواردة في الأترج - جمعا ودراسة علي بن يوسف بن حامد بن اسحق العالم
77 – 50	أثر عوامل البيئة الداخلية على تحقيق الميزة التنافسية الدور الوسيط لجودة الخدمات (دراسة عينة من شركات النقل البري بجمهورية تشاد) د. موسى صالح عمر محمد، د. علي يحيى قجة
85 – 78	Educational Challenges for Arab Bedouin Students in Unrecognized Villages of the Negev and Their Impact on Motivation and Academic Achievement Nabulsi Asa'ad
100 – 86	فاعلية استراتيجيات التعلم النشط في ضوء الإدارة الذاتية للمعلمين والمبادرات التربوية: دراسة حالة في مدرسة آفاق الابتدائية صفاء عبد الكريم أسدي
115 – 101	الصور المستحدثة للجريمة الالكترونية هشام محمد مهدي صالح، د. محمد هاني فرحات
121 – 116	Teaching Reading Comprehension in the Age of Artificial Intelligence: Integrating Classical Reading Theories with Intelligent Educational Tools Rima Masri, Saeed Masri
141 – 122	دور الشفافية المالية العامة في بناء جسور الثقة داخل المجتمع وانعكاسها على مشروع المصالحة الوطنية زهير الهادي علي عون، د. خالد البشير محمد أحمد
158 – 142	منهج الإسلام في رعاية البيئة: قراءة شرعية في المفهوم والبناء الوقائي د. محمد أبو يحيى
172 – 159	مدى استعمال معلمي المرحلة الابتدائية لأنواع الذكاء الاصطناعي في تدريس مادة التاريخ أ.م.د. ذكرى فاضل محل
213 – 173	تصميم بيئة تعلم الكترونية قائمة على الألعاب التعليمية الالكترونية وأثرها على تحصيل مادة الرياضيات لدى طالبات المرحلة الابتدائية سعاد عبد الله الاحمري
218 – 214	Abstract of The Role of Awareness Programs to Promote Weekly Practice of Physical Activity among Women Gharrah Liti
229 – 219	معوقات الاستثمار الزراعي بولاية شمال كردفان - السودان عائشة عبد الباقي الدسوقي، عبد العزيز الأمين الشيخ، إبراهيم محمد التوم
245 – 230	دور الصحافة السودانية في تنمية القطاع السياحي بالسودان: بالتطبيق على صحيفتي (الراي العام - اخر لحظة) في الفترة من العام 2022م - 2025م د. اسامة الطيب عبد الله أحمد، د. عبد الرحيم إبراهيم محمد عوض الكريم
277 – 246	دلالة العنوان في روايات يوسف إدريس سنابل أبو العدرات

288 – 278	تطوير مقياس متعدد الأبعاد للقلق الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا باستخدام نماذج القياس النفسي الحديثة غدير اسعد سعيد جامعة حصادية
295 – 289	Digital Game-based learning in Elementary EFL Education: Effects on Students' Motivation and Academic Achievement Walaa Esawi
310 – 296	الكفاءة الرقمية لمعلمي المدارس الحكومية واتجاهاتهم نحو الذكاء الاصطناعي في التعليم والعلاقة بينهما د. رائدة عبد الرحمن احمد ربابعة، د. فاطمة جميل صوص
325 – 311	دور تقنيات الواقع الافتراضي (VR) والواقع المعزز (AR) في تحسين عمليات تخطيط وتنفيذ المشاريع الهندسية احمد خليل محمد السيوي، عبدالعزيز احمد محمد عبدالكريم، عبدالسلام الحوسين احمودة عثمان
334 – 326	التغيير التنظيمي في المؤسسات التربوية في اسرائيل وأثر إصلاح Oz LeTmura على رضا المعلمين: دراسة نظرية- تطبيقية شهد قاسم غانم
398 – 335	الإدارة الرقمية كمدخل لتعزيز الشفافية الإدارية للجامعات السعودية في ضوء الرؤية الوطنية سعيد بن مفلح بن دعم
412 – 399	أثر التضليل الإعلامي في انتشار خطاب الكراهية بالسودان: دراسة تطبيقية على موقع فيس بوك من وجه نظر خبراء (2023-2025م) د. عبد الرحيم إبراهيم محمد عوض الكريم
433 – 413	واقع استخدام الألعاب الرياضية التعاونية وأثرها المدرك على مهارات التواصل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي طيف التوحد من وجهة نظر المعلمين رجاء إبراهيم نصار، اخلاص إبراهيم نحل
444 – 434	Study the modulus elasticity of the prestressed concrete prism compared with ACI 318 Code ABDULAZIZ AHMED MOHAMMED, MOHAMED.M.MUSTAFA, AHMED KHALIL MOHAMMED, ABDALSALAM ALHUSEIN AHMOUDA OTHMAN
463 – 445	تحولات ممارسات المعلم في الصفوف الهجينة: استقصاء نوعي لخبرات المعلمين بعد التحول الرقمي بسمة طالب عبد العزيز أبو سرحان
470 – 464	دور المعلم في صقل شخصية الطالب في المرحلة الابتدائية في ضوء الأدبيات التربوية والنفسية: دراسة تحليلية خالد عبد الرحمن سورة
490 – 471	الدور الوسيط للثقافة التنظيمية في العلاقة بين القيادة الإستراتيجية والأداء المؤسسي (بالتطبيق على البنوك التجارية بمدينة بورتسودان "2019-2024") د. مها عبد العزيز احمد الحاج، د. محمد عبد العاطي عبد الله المكي، د. ايمان احمد عمار احمد
508 – 491	تصميم خوارزمية ذكية للكشف عن المخدرات المصنعة باستخدام المنطق الضبابي: تطبيق على مخدر الايس (الميثامفيتامين) د.م. أحمد محمد نور عجيل، د. قصي إبراهيم بله
522 – 509	دور الأيقونة التذكارية في تشكيل الرسالة الاتصالية للملصق المعاصر من خلال آليات المحاكاة البصرية شهد حكمت رشيد فخري، أ.د. ايمان طه ياسين

541 – 523	Selective Catalytic Pyrolysis of Polyethylene Waste into Transportation Fuels via Tailored Mesoporous–Acidic Catalysts Basheir Mohammed Mustafa Abdellah, Ibrahim Hassan Mohamed Elamin
547 – 542	صعوبات تعلّم اللغة العبرية كلغة ثانية لدى الطلاب العرب في الداخل الإسرائيلي في المرحلة الإعدادية: دراسة تربوية لسانية تحليلية من منظور معلمة عربية رضاب مصري جمهور
554 – 548	العلاقة بين خلفية المعلم من ناحية الأقدمية ومدى اعتبار مدير المدرسة قائدًا يعزز العدالة الاجتماعية والشعور بتحمل المسؤولية لدى المعلم تشرين عوده مصاروة
569 – 555	دور المنظمات الدولية والإقليمية في التأثير على الحياة السياسية في تشاد: دراسة تحليلية للفترة الانتقالية بعد إدريس ديبي د. زينب تيراب عبد الله
589 – 570	إذ واستعمالها في سورة البقرة رحبية الصافي صغير
607 – 590	دور التحول الرقمي في تطوير رأس المال الفكري في الجامعات اليمنية ماهر عبده احمد ناصر السماوي
626 – 608	واقع القيادة الرقمية لدى مديري المدارس الثانوية في الداخل الفلسطيني وعلاقتها ببعض المتغيرات من وجهة نظر المعلمين مهدي نعيم منصور، سناء قيس شواهنة
632 – 627	Reimagining Educational Assessment in the Artificial Intelligence Era: An Umbrella Review of Innovations and Future Directions Sami Ali
646 – 633	التطورات السعودية المعاصرة والمنتج الروائي النسائي السعودي (2015م - 2022م) عبدالله محمد حسن الراشدي
658 – 647	تصميم خوارزمية ذكية لتشخيص الإصابة بمتلازمة داون باستخدام المنطق الضبابي د. م. أحمد محمد نور عجيل
672 – 659	تأثير التفكير النظامي على اتخاذ القرارات بالتطبيق على عينة من مؤسسات القطاع الخدمي بولاية البحر الأحمر حامد خالد الهادي الطيب، أ. د فكري كباشي الأمين
678 – 673	Cash Holdings and Financial Structure Effects on Firm Growth: Evidence from Borsa Istanbul (BIST100) HUSHAM HASAN HAMMADI AL-ALWANI

عنوان البحث

**تحليل كفاءة الطلبة الملايويين الناطقين بالعربية بوصفها لغة ثانية في استخدام
النبر في الكلمة**

أ.د. عاصم شحادة علي¹، أولى هدايتي بنت عبد الحليم²، أ.د. محمد أحمد القضاة³

¹ قسم اللغة العربية وآدابها، كلية عبد الحميد أبو سليمان للمعارف الإسلامية والعلوم الإنسانية، كلية المعارف الإسلامية والعلوم الإنسانية (AHAS KIRKHS)،
الجامعة الإسلامية العالمية – ماليزيا. البريد الإلكتروني: muhajir4@iium.edu.my

² مدرسة سونغاي لانغ تنغه الدينية الابتدائية، طريق مسجد لاما، قرية سونغاي لانغ تنغه. البريد الإلكتروني: aula.halim98@yahoo.com

³ قسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن. البريد الإلكتروني: mohamadq2002@yahoo.com

HNSJ, 2026, 7(2); <https://doi.org/10.53796/hnsj72/1>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/72/1>

تاريخ النشر: 2026/02/01م

تاريخ القبول: 2026/01/07م

تاريخ الاستقبال: 2026/01/01م

المستخلص

يهدف هذا البحث إلى بيان النبر في اللغة العربية واللغة الملايوية، واكتشاف كفاءة الطلبة الملايويين الناطقين بالعربية بوصفها لغة ثانية في وضع النبر في الكلمات العربية، ودراسة ظواهر الأخطاء والضعف للطلبة الملايويين في النبر على الكلمة، والعوامل التي تؤثر في نتيجة البحث. استخدمت الدراسة منهجا تحليليا لاكتشاف كفاءة الطلبة الملايويين الناطقين بالعربية بوصفها لغة ثانية في استخدام النبر العربي، وتم اختيار عينات الدراسة من طلبة البكالوريوس في قسم اللغة العربية في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، ثم تسجيل أصواتهم أثناء قراءة النصوص العربية المختارة قبل استخراج البيانات باستخدام برنامج "برات" (Praat) لقياس الشدة والتردد والمدة. وخلصت دراستنا إلى أن هناك تأثيرا مثيرا للغة الأم في استخدام النبر العربي؛ حيث تظهر قواعد الملايوية التي تميل وضع النبر في آخر الكلمة، متسقا بنتائج البحث تتحقق جملة النسبة المئوية الأخطاء في وضع النبر (آخر الكلمة) أكبر من النسبة المئوية الصحيحة؛ أما نتيجة تحليل البيانات للنبر الجملي فتعزز أن لدى الطلبة الملايويين قلة روح اللغة والعاطفية عند التحدث، وأداء الكلام باللغة العربية، فضلا عن ذلك نقسم العينات إلى مجموعتين حسب ذكور وإناث، ووجدت دراستنا أن كفاءة استخدام النبر العربي في المجموعة الإناث أفضل مقارنة بالمجموعة الذكور حسب الجملة النسبة المئوية للنبر الصحيح.

الكلمات المفتاحية: النبر، النص المقروء، العينات، التحليل.

RESEARCH TITLE

Analysis of the proficiency of Malay students who speak Arabic as a second language in using stress in words

**Prof. Dr. Asem Shehadeh Ali¹, Aula Hidayati Binti Abdul Halim²,
Prof. Dr. Mohammad Ahmad Alquda³**

¹ Department of Arabic Language & Literature, AbdulHamid AbuSulayman Kulliyah of Islamic Revealed Knowledge and Human Sciences (AHAS KIRKHS) ,International Islamic University Malaysia. E. Mail: muhajir4@iiu.edu.my

² Sungai Lang Tengah Religious Primary School , Jalan Masjid Lama, Kampung Sungai Lang Tengah.

E. Mail: aula.halim98@yahoo.com

³ Department of Arabic Language and Literature, School of Arts, Jordan University, Amman, Jordan.

E-Mail: mohamadq2002@yahoo.com

HNSJ, 2026, 7(2); <https://doi.org/10.53796/hnsj72/1>

Arabic Scientific Research Identifier: <https://arsri.org/10000/72/1>

Received at 01/01/2026

Accepted at 07/01/2026

Published at 01/02/2026

Abstract

This research aims to elucidate stress in Arabic and Malay, as well as to assess the proficiency of Malay students who speak Arabic as a second language in applying stress to Arabic words. It also examines the phenomena of errors and weaknesses in stress placement among Malay students, along with the factors influencing these findings. The study employed an analytical approach to evaluate the proficiency of Malay students in using Arabic stress. The sample consisted of undergraduate students from the Arabic Department at the International Islamic University Malaysia. Their voices were recorded while reading selected Arabic texts, and data were extracted using Praat software to measure intensity, frequency, and duration. Our study concluded that there is a significant influence of the mother tongue on the use of Arabic stress. Malay grammar, which tends to place stress at the end of words, aligns with our research findings, as the percentage of errors in stress placement at the end of words exceeds that of correct pronunciations. Additionally, the results of the sentence tone analysis indicate that Malay students often lack the emotional expressiveness and linguistic spirit when speaking and delivering speeches in Arabic. Furthermore, we divided the samples into two groups based on gender, finding that the efficiency in using Arabic tone was higher in the female group compared to the male group, as indicated by the percentage of correct tone use in sentences.

Key Words: stress, readable text, samples, analysis.

مقدمة

ينقسم علم الأصوات إلى قسمين: علم الأصوات العام (الفونيتيك) وعلم الأصوات الوظيفي (الفونولوجي)، فالفونيتيك هو علم يدرس الأصوات فيزيائياً وعضوياً، ويشمل كل اللغات الإنسانية في العالم؛ حيث إن الأصوات الوظيفية أو الفونولوجية هي علم يدرس النظام الصوتي للغة معينة.¹

أما اللغويون المحدثون فاهتموا بدراسة النبر، عبر تناول دراسة المقاطع فيها، وبيان مواضع رفع الصوت على المقطع في الكلمة، بسبب أهميته الوظيفية في اللغة المعينة، ولا تخلو من استخدامه في الكلام، وتصنفه تحت مجال الفونيمات، وهو أصغر وحدة أساسية صوتية في بنية المنظمات الكبيرة للغة، والفونيم نوعان: أولها فونيم قطعي segmental، يرمز له بالحروف والمقاطع، ويشمل كل الصوامت والصوائت، والثاني الفونيم فوق القطعي suprasegmental يتمثل كل من الفاصل والنغم والنبرة وطول الصوت، ولا يظهر ذاتياً مثل القطعي.²

انطلاقاً من ذلك، اختارت دراستنا النبر في اللغة العربية؛ فالنبر عبارة عن ارتفاع ملحوظ في درجة الصوت في نطق أحد مقاطع الكلمة سواء أكانت في كلمة مفردة أم في كلمة في الجملة والنبر على مقطع منها؛ لأنه يتعلق بوسائل الاتصال وأهميته في تعليم وتعلم اللغة الثانية بماليزيا؛ حيث استخدم منذ زمن لتلاوة القرآن الكريم، وفي العبادة، وأداء الخطبة وغير ذلك. ويمكن أن يطبق في اتجاه غير ديني عند المترجمين، وقراءة النص الأدبي، وفي الشؤون التجارية للشركات، وللموظفين السياسيين وغير ذلك؛ فهؤلاء يحتاجون إلى أداء الكلام أداء صحيحاً لتحقيق أغراضهم، واستخدم القراءة استخداماً صحيحاً مثل نطق أهل اللغة الأصليين الناطقين بها؛ ولذلك نستطيع أن نرى دور اللسانيين أو اللغويين لتحديد القواعد الصوتية لاستعمال اللغة في أساليب الأداء في كل اللغات، وفضلاً عن ذلك، لم يُكتَفَ بدراسة النبر بالجانب النظري والإدراك (الفونولوجي)، وعدم استعمال أجهزة التحليل الصوتي (الفونيتيك) لتساعد على ضبط الخصائص الدقيقة للأصوات،³ وينقسم الفونيتيك إلى ثلاثة أنواع: النطقي، والفيزيائي، والسمعي. فهذه الدراسة تحت الدراسة الأكوستيكية؛ لأنها تتناول الصوت مادياً وتقيس درجة النبر في الكلمة والجملة.

مشكلة البحث

إن الوعي في دراسة علم الأصوات العربية لدى الملايوين في المستوى الأدنى الضعيف يكون في أداء اللغة، فمعظمهم لا ينتبهون إلى هذه القضية لاهتمامهم أكثر في اكتساب المفردات وتركيب الكلمات من الناحية الصوتية، ولا تنافي هذه الطريقة الفعالة لبعض الناس؛ لكن الجودة في مهارة الاستماع والكلام غير كاملة وكافية لديهم؛ لأن علوم اللغة يرتبط بعضها ببعض. إن معظم الطلبة الملايوين الناطقين باللغة العربية بوصفها لغة ثانية يجدون صعوبة في نطق الكلمات العربية نطقاً واضحاً وصحيحاً مثل الناطقين بها،⁴ لأنهم يتأثرون بالتنغيم الصوتي؛ أي النبر على المقطع في الكلمة

¹ انظر: عادل الشيخ عبد الله، مقدمة في علم الأصوات: كتاب منهجي مبسط، (كوالالمبور: مطبعة الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، ط ١، ٢٠٠٤م)، ص ١٩.

² انظر: إيفا لطيفة فوزية، "اختلافات دراسة علم الأصوات بين العربية واللسانيات الحديثة"، مجلة ألسنة، Alsuna، إندونيسيا، ج ٢ (١)، (٢٠١٩م)، ص ٥٨-٤٦.

³ انظر: أحمد سلامه الجنادبة، "نبر الاسم الجامد والمشتق: دراسة فيزيائية نطقية"، (رسالة دكتوراه في الدراسات اللغوية، عمان، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، ٢٠١٤م)، ص 6.

⁴ انظر:

مفردة أو على مقطع في الكلمة في الجملة الواحدة للغة الملايوية وصفاتها ومخارجها، ومن العناصر الصوتية المهمة في أداء اللغة النبر والتنغيم، ودرجة الصوت، ولكل هذه العناصر عوامل شتى؛ ويركز هذا البحث على النبر؛ لأن أبرز وظيفته في دلالة الجملة، والاختلاف في ضغط النبر سيؤدي إلى اختلاف المراد؛ على سبيل المثال، التفريق بين المعنى ونقيضه في الجملة (هذا ما قلته)، فلو وضع النبر في الكلمة (ما) فمراد الجملة هنا للنفي، وعكسه للإثبات إذا كان النبر في الكلمة (قلته) الذي يدل على اسم موصول بمعنى الذي، فتقدير الجملة بمعنى (هذا الذي قلته)؛⁵ أما عند علماء التجويد، فعدم النبر في بعض الجمل في القرآن الكريم يبعد عن فصاحة الأداء.

إن تأثير اللغة الأم أمر لا مفر منه، وعند النظر إلى كتابة عصمة عمر في كتابها بأن النبر في الكلمات الملايوية يكون في المقطع الأخير قبل زيادة بعض اللواحق، وهذا يثبت تأثير اللغة الأم في الأداء النطقي ولا سيما النبر على المقطع.⁶ وقد يسهم هذا الأمر في تأثير وضع النبر في اللغة العربية الذي يختلف في قاعدته عن اللغة الملايوية.

أسئلة البحث: تتمحور مشكلة البحث حول تعريف النبر في اللغة العربية والملايوية، وكفاءة الطلبة الملايوين الناطقين بالعربية بوصفها لغة ثانية في النبر على الكلمة والجملة العربية، وظواهر الأخطاء والضعف للطلبة الملايوين في النبر على الكلمة والجملة العربية، ومنهج البحث يتبع هذا البحث المنهج الوصفي، والمنهج التحليلي.

الدراسات السابقة: إن الدراسات السابقة عنصر مهم في هذا البحث، وقد استفادت دراستنا من الدراسات السابقة والكتب التي تناقش هذا الموضوع، وألزمنا دراستنا بقراءة مجموعة من الدراسات والكتب العلمية على النحو الآتي:

تهدف الدراسة لباصرون بن عبد الله (٢٠٠٨) وهي بعنوان: "النبر والتنغيم وتطبيقاتهما في اللغة العربية: دراسة صوتية دلالية في الخطاب الشفهي"،⁷ إلى وصف النبر والتنغيم وخصائصها عند العلماء العرب، ثم يحلل الباحث عبر السمع إلى تسجيل الصوت مباشرة دون الأجهزة، وكشفت دراسة أجراها منوى ل. ويانج شينك بعنوان (٢٠١١): "كفاءة الكانتونيين في النبر الدلالي للغة الإنجليزية بوصفها لغة ثانية"،⁸ عن نبر الجملة أو الدلالة في اللغة الإنجليزية عند الكانتونيين الأصليين بالمنهج الكمي، واستخدم الباحث معلمات الأكوستيكي للنبر الدلالي في (Praat)؛ أي التردد، والمدة، والشدة. وتختلف عن بحثنا في اللغة الهدف الذي تحاول دراستنا تطبيقه على اللغة العربية للملايوين؛ أما الدراسة الموسومة "نبر الاسم والمشتق دراسة فيزيائية نطقية" لأحمد سلامه الجنادبة (٢٠١٤)،⁹ فتهدف إلى الكشف عن الخصائص الفيزيائية للنبر وفاعليته في اللغة العربية، عبر استظهار ملامحه في الاسمين الجامد والمشتق، باستعمال برنامج (Praat م). لقد حقق الباحث أهدافه وفق المنهج التطبيقي التجريبي عبر حصر أوزان الاسمين الجامد والمشتق في اللغة العربية، وتصنيفها إلى مجموعات متشابهة، ووضع كل مجموعة على حدة، على أساس من الملامح الصوتية، ثم

⁵ انظر: محمود عكاشة، التحليل اللغوي في ضوء علم الدلالة، (القاهرة: دار النشر للجامعات، ط١، ٢٠١١م)، ص ٤٧.

⁶ انظر:

Asma Haji Omar, "Teori dan Kaedah Fonologi" (Kuala Lumpur: Dewan Bahasa Dan Pustaka, first edition, 2019) p 147-148

⁷ انظر: باصرون بن عبد الله، "النبر والتنغيم وتطبيقاتهما في اللغة العربية: دراسة صوتية دلالية في الخطاب الشفهي"، (رسالة ماجستير في العلوم الإنسانية كوالالمبور: الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، ٢٠٠٨م).

⁸ انظر:

Manwa L. NG & Yang Chen, "Proficiency in English sentence stress production by Cantonese speakers who speak English as a second language (ESL)", *International Journal of speech-language pathology*, University of Hong Kong Libraries, Vol 13 (6), (2011), p 526-535.

⁹ انظر: الجنادبة، نبر الاسم الجامد والمشتق دراسة فيزيائية نطقية.

إجراء الاختبارات في داخل كل مجموعة متشابهة، وجاءت دراسة هذه الأسماء بحركة ظاهرة على آخرها لربطها بكلمة سابقة لها وعدم إقصائها من السياق، واستنبط الباحث نبر الكلمة بعوامل ثلاثة: التردد، والمدة، والشدة، ويركز على العينات البحث وهي المحتوى والنص والكلمات؛ ولذلك فإن دراستنا ستستفيد من الطريقة التجريبية السابقة، ولكن باستعمال العينات من الناطقين بغير اللغة العربية.

وفي هذا المسار، قامت نذرة العين، وجي رادية، وتاي (٢٠١٦) دراستهم بعنوان: "كفاءة الطلبة الملايوين في النبر على مستوى الكلمة العربية من ناحية الشدة".¹⁰ وتستفيد دراستنا باستخدام البرنامج الحاسوبي (Praat) لقياس النبر الأكثر دقة من تقنيات التقييم عن طريق السماع العادي. تحلل الدراسة الصوت لانتني عشرة عينة منها ذكر واحد وست إناث، ويتم تحليل الصوت للعينة الواحدة من الناطق باللغة العربية لتحقيق النبر في العربية، وهو القياس الإضافي لهذه التجربة، ومن بين الدراسات التي استشهدت بها دراستنا، دراسة بعنوان: "ظاهرة النبر في العربية الفصحى: نقد وتقويم في ضوء دراسة أكوستيكية مختبرة" لرضا زلاقي (٢٠١٨م).¹¹ حاولت الدراسة أن تتناول ظاهرة النبر في العربية من وجهة نظر المحدثين للسانين العرب، وبعضهم قد اعتمد في تحديد النبر خلال عاملين فقط؛ الشدة والتردد، وأهملا عامل المدة. والدراسة اللاحقة من كاسيه ومحمد فائز (٢٠١٨) "النبر في الكلمة العربية بوصفها لغة أجنبية بين الناطقين بالملاوية بماليزيا"؛¹² حيث تشرح النظرية النبر الموجود لدى اللغويين العرب، ثم تطبقه على خمس عينات من الملايوين من الذكور، لنطق ستة كلمات من المقاطع المختلفة التي وضعها اللغويون، وتشير نتيجة الدراسة بعد تحليل الصوت باستخدام (Praat) إلى أن قدرتهم في وضع النبر غير متسق بقاعدة اللغويين؛ ولذلك ستركز دراستنا في هذا البحث على طلبة الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، الذين يتعرضون أكثر للبيئة العربية؛ أما الدراسة المعنونة بـ: "النبر في اللغة العربية: دراسة حاسوبية -أفعل التفضيل أنموذجاً" لأحمد الجنادبة (٢٠١٨)،¹³ فهدفت إلى توضيح ظاهرة النبر وأثره في المعنى، وعرض الخلاف وموافقة الآراء بين القدامى والمحدثين في النبر عند النطق العربية وتقيدنا الدراسة في طريقة إقامة التجربة واستعمال البرنامج لتسجيل الصوت من العينات، وتختلف عن بحثنا في التركيز على مستوى النص؛ لأنها أخذت بعض الكلمات لتحليل النبر في مستوى الكلمة فقط،

قد قامت بوغاري عائشة (٢٠٢٠) بالدراسة العلمية عن "المعالجة الآلية للبنى التطريزية: التنعيم أنموذجاً"¹⁴ التي تبين الصوتية الفيزيائية وخصائصها ووظائفها، وتأخذ التنعيم أنموذجاً من بنى التطريزية لتحليل المختبري بالبرنامج برات (Praat)، تقيدنا هذه الدراسة في معرفة الظواهر الفوق تركيبية وخواصها الفيزيائية بمنهج علمية موضوعية، واكتشافه

¹⁰ انظر:

Nazratul Aini, Che Radiah & Yap Ngee Tai, "Penguasaan Pelajar Melayu Terhadap Tekanan Suara Menyebut Perkataan Arab Dari Sudut Intensiti" *Jurnal Kemanusiaan*, Universiti Teknologi Malaysia, Vol 25, Issue: 1, (2016), p 110-123.

¹¹ انظر: رضا زلاقي، "ظاهرة النبر في العربية الفصحى: نقد وتقويم في ضوء دراسة أكوستيكية مختبرية"، *حوليات الآداب واللغات*، (الجزائر: جامعة محمد بوضياف المسيلة الجزائر، ٢٠١٨م)، ج ٥، ع ١، ص ٣٩١-٣٩٠

¹² انظر:

Kaseh Abu-Bakar & Muhammad Faiz Abdullah "Tekanan Perkataan Arab Sebagai Bahasa Asing Dalam Kalangan Penutur Melayu" *GEMA Online Journal Of Language Studies*, Volume 1, Issue:1, (2018), p 87-105.

¹³ انظر: أحمد الجنادبة، "النبر في اللغة العربية: دراسة حاسوبية -أفعل التفضيل أنموذجاً"، *مجلة العلوم الإنسانية والآداب*، الإمارات العربية المتحدة، جامعة زايد، ج ٥ (٤)، (٢٠١٨م)، ص ٤١٦-٤٥١.

¹⁴ انظر: بوغاري عائشة، "المعالجة الآلية للبنى التطريزية: التنعيم أنموذجاً"، *مجلة إشكالات في اللغة والأدب*، المركز الجامعي لتامنغست، ج ٩ (٢)، ص

عبر الرسم الطيفي وصور مرئية بالبرنامج والذكاء الاصطناعي. لذلك استخدمت دراستنا نفس البرنامج براتا والطريقة لمعيار النبر في هذا البحث.

وانطلاقاً من هذا تجد دراستنا بعد قراءة الدراسات السابقة؛ أن النبر شمولي بثلاثة معايير، وهي: المدة والشدة والتردد، من أجل تحقيق الهدف المرجو بكفاءة الملايويين في استخدام النبر في الكلمة والجملة العربية، وتوصلت الدراسة في عرض الدراسات السابقة إلى أنها تناولت النبر بشكل عام على الكلمة، أو تناولت النبر على الكلمة فقط في اللغة العربية، وهذا ما سوف تقوم به دراستنا في التركيز على النبر في الكلمة والجملة مع اختلاف النصوص التي سوف يُفحص بها الطلبة الملايويون في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، ولا سيما طلبة قسم اللغة العربية وآدابها في المرحلة الجامعية الأولى (البكالوريوس) الذين يعيشون في بيئة عربية.

أولاً: مفهوم النبر

جاءت كلمة النبر بمعانٍ عدة وواسعة؛ حيث يعرف بالهمز والعلو والارتفاع وشدة الصياح، قد عرفه القدامى بأنه: النون والباء والراء أصل صحيح يدل على رفع وعلو. ونبر الغلام: صاح أول ما يترعرع. ورجل "نبار": فصيح جهير. وسمى المنبر لأنه مرتفع ويرفع الصوت عليه. والنبر في الكلام: الهمز أو قريب منه. وكل من رفع شيئاً فقد نبره.¹⁵ جاء في لسان العرب كلمة النبر بمعنى كل شيء رفع شيئاً، فقد نبره. والنبر: مصدر نبر ينبره نبراً همزه. ورجل نبار: فصيح الكلام، ونبار بالكلام: فصيح بليغ، وقال اللحياني: رجل نبار صياح. ابن الأنباري: النبر عند العرب ارتفاع الصوت. يقال: نبر الرجل نبرة إذا تكلم بكلمة فيها علو. تنبه إلى النبر بمعنى الهمز في الحديث أيضاً، قد روي أن النبي صلى الله عليه وسلم عندما أتى إليه رجل، وقال له: قال رجل للنبي، صلى الله عليه وسلم: يا نبئ الله، فقال: لا تنبر باسمي أي لا تهزم. والمنبور بمعنى المهموز،¹⁶ النبيء: فعيل بمعنى فاعل للمبالغة، من النبأ: الخبر؛ لأنه أنبأ عن الله؛ أي أخبر. ويجوز فيه تحقيق الهمز وتخفيفه. يقال: نبأ ونبأ وأنبأ.

لقد ذكر النبر بمعنى الهمز عند علماء التجويد، كما وقع في قصيدة أبي مزاحم الخاقاني (ت325هـ) التي ألفت عن علم التجويد:

وما كان مهموزاً فكن هامزاً له ولا تهمن ما كان لحناً لدى النبر¹⁷

أما المفهوم النبر في معجم *Didactique des langues* فيعني جعل قيمته أحد المقاطع وحدة منبورة بالنسبة للمقاطع الأخرى، مع زيادة في شدة الصوت وارتفاعه وامتداد مدته.¹⁸

عبر التعريفات السابقة لكلمة النبر، يبدو لنا أن النبر يتعلق بالعلو والارتفاع، والشدة خصوصاً في الصوت، ويرادفه بالهمز؛ لأن هذا الصوت متميز بميزات، غير متوفرة في الأصوات الأخرى، وتخرج باجتهاد.¹⁹

تعريف النبر اصطلاحاً: حين يتحدث الإنسان، يميل في العادة إلى الضغط على مقطع أو كلمة خاص ليجعله بارزاً، وأوضح من الأخرى في السمع، فالنبر يؤدي دوراً كبيراً في أداء الكلام لفهم هذه الظاهرة. هناك تعريفات عديدة للنبر التي

¹⁵ انظر: أبو الحسين أحمد بن فارس، معجم مقاييس اللغة، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، (القاهرة: دار الفكر، ط1، 1946م)، ج5، ص380.

¹⁶ انظر: انظر: محمد بن مكرم بن علي بن منظور الأنصاري، لسان العرب، (بيروت: دار صادر، ط9، 2017م)، ج14، ص175.

¹⁷ انظر: غانم قدوري الحمد، أبحاث في علم التجويد، (عمان: دار عمار، ط1، 2002م)، ص32.

¹⁸ أمانة شنتوف، "الظواهر الصوتية في قراءة حمزة الزياد"، (رسالة ماجستير في علم اللغة الحديث، تلمسان، جامعة أبي بكر بلقايد، 2010م)، ص145.

¹⁹ انظر: عبد القادر عبد الجليل، الأصوات اللغوية، (عمان: دار صفاء، ط1، 1998م)، ص240.

صنفها اللغويون المحدثون، وثمة اختلاف واضح في مسألة النبر؛ ولكنه لا يؤثر في بنيانه بقدر ما يؤثر في شكله، واختلقت تسميته بهذا الاسم؛ إذ يسميه القدامى الهمز، وبعض اللغويين المحدثين النبر، أو الارتكاز.²⁰ وعلى صعيد آخر تتفق جميعها على أنه الضغط على مقطع معين يكسبه الوضوح السمعي عن المقاطع الأخرى.²¹

اعتبر لادفوجد (Ladefoged) أن النبر هو إضافة كمية من الطاقة الفسيولوجية لنظام إنتاج الكلام موزعة على القنوات الرئوية والتصويتية والنطقية. هذه العملية الفيزيولوجية تعني زيادة قوة الزفير والجهد العضلي، والضغط الأكبر للرئتين من طرف الحجاب الحاجز أثناء نطق المقطع المنبور لبروز صوتية في الكلام،²² وفي نفس الوقت، يقول كريستال Kristal بأنه يعطي للجهد الصوتي الفعلي الأقوى الذي يمكن أن نشعر به متصلاً ببعضه ببعض، ومن رأي ماريو باي النبر معناه أن مقطعا من بين مقاطع متتابعة، يعطي مزيداً من الضغط والعلو.²³

يعرف دنيين (Dineen) النبر بأنه انطباع ناتج من طاقة زائدة في النطق للمقطع المنبور ينتج عنها نطق المقطع الأول على نحو أعلى وأطول من المقاطع الأخرى في نفس الكلمة،²⁴ وأيضاً هو نشاط في جميع أعضاء النطق في وقت واحد، فعند النطق بمقطع منبور، نلاحظ أن جميع أعضاء النطق تنشط غاية النشاط؛ إذ تنشط عضلات الرئتين نشاطاً كبيراً، كما تقوى حركات الوترين الصوتيين، ويقتربان أحدهما من الآخر، ليسمحاً بتسرب أقل مقدار من الهواء فتعظم لذلك سعة الذبذبات، ويترتب عليه أن يصبح الصوت عالياً واضحاً في السمع هذا في حالة الأصوات المجهورة، وأما مع الأصوات المهموسة فيبتعد الوتران الصوتيان أحدهما عن الآخر، أكثر من ابتعادهما مع الصوت المهموس؛ أما التعريف عند مارتينييه (Martinet) فهو إبراز مقطع واحد فقط في ما تمثله -في لسان معين- الوحدة النبرية أو اللفظة، أي البروز المعطى لمقطع واحد داخل ما يشكل الوحدة البروزية التي تطابق في معظم اللغات ما يسمى بالكلمة.²⁵ مما سبق وجدنا أن الدراسة عن النبر على أيدي المستشرقين كانت أشد عناية أكثر من اللغويين العرب، حتى جاء اللغويون المحدثون العرب الذي تأثروا بالدراسات الغربية، ثم تطبيقه في اللغة العربية، ومنهم إبراهيم أنيس، وأحمد مختار عمر، ومحمد الخولي، وكمال بشر؛ إذ قد حدّد هؤلاء تعريفات النبر، وهذه بعض منها:

ثانياً: منهج البحث وطرق إجراءاته

تتطلب دراسة الصوتيات على الباحثين اتباع نظام وقواعد خاصة عند إجراء التجربة والبحث، سنقدم صورا تفصيلية عن خطوات البحث بشكل بسيط، بما يفيد القراء لمعرفة الطرق الإجرائية للعمليات المعرفية من أجل الوصول إلى حلول المشكلة، والأسئلة للدراسة.

إن دراسة منهجية البحث هي أساسية لإجراء البحث الأكاديمي، والمنهج عبارة عن مجموعة من الإجراءات البحثية

²⁰ انظر: محمود السعمران، كتاب علم اللغة مقدمة للقارئ العربي، (القاهرة: دار الفكر العربي، ط ٢، ١٩٩٧م)، ج ١، ص ١٥٧.

²¹ أحمد الجنادبة، "النبر في اللغة العربية: دراسة حاسوبية -أفعال التفضيل أنموذجاً"، مجلة العلوم الإنسانية والآداب، الإمارات العربية المتحدة، جامعة زايد، ج ٥ (٤)، (٢٠١٨م)، ص ٤١٨.

²² رضا زلاقي، "ظاهرة النبر في العربية الفصحى: نقد وتقويم في ضوء دراسة أكوستيكية مختبرية"، حوليات الآداب واللغات، الجزائر: جامعة محمد بوضياف المسيلة الجزائر، ج ٥، ع ١، (٢٠١٨م)، ص ٣٧٣.

²³ ماريو باي، أسس علم اللغة، ترجمة: مختار عمر، (القاهرة: عالم الكتب، ط ٨، ١٩٩٨م)، ص ٩٣.

²⁴ انظر:

F.P Dineen, *An Introduction to general linguistics*, (New York: Holt, Rinehart and Windston Inc, 1967), p.4.

²⁵ انظر:

Andre Martinet, *Elements of general linguistics*, (London: Faber and Faber, 1964), p.100.

المصممة لفحص ظاهرة ما، أو موضوع اعتمادا على جمع البيانات بصورة كمية أو كيفية، وتصنيفها وتحليلها تحليلًا كافيًا ودقيقًا للوصول إلى النتائج.²⁶

عينات البحث: إن عينات البحث من الأمور الضرورية عند إجراء البحث الميداني، ومن أهم ميزات أسلوب العينات هي، توفير الوقت والجهد والتكاليف، وتوقع الحصول على نتائج المسح بوقت قصير، وزيادة دقة المعطيات الإحصائية نتيجة لقلّة الأخطاء البشرية التي تشكل حدود ٩٠% من إجمالي أخطاء المسوحات وذلك كنتيجة لاستخدام عدد قليل من الأيدي العاملة مقارنة لما تحتاجه المسوحات الشاملة.²⁷

تطلب الدراسة إلى تحديد عدد العينات لتسجيل صوته قبل إبداء التجربة. اقترح لادفودج (Ladefoged) عدد العينات المثالي للدراسة الصوتية هو حوالي نصف دزينة من كل جنس،²⁸ بمعنى يحتاج إلى ستة ذكور وست إناث لأن هناك اختلافات منهجية بين كلام الذكور والإناث، وبناء على عدد العينات في الدراسات السابقة، أجرت هذا البحث على مجموعتين، تتكون المجموعة الأولى من ستة طلاب والثانية ست طالبات، هم ماليزيون من طلبة يدرسون اللغة العربية في المرحلة الجامعية الأولى (البكالوريوس) للفصل الأول ٢٠٢٣/٢٠٢٤م في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا. اختارت دراستنا هذه الجامعة لأنها قريبة ببيئة عربية والطلبة يستخدمون اللغة العربية في المحاضرات والاجتماعات والورشات أثناء التعلم والاتصال مع المحاضرون.

اتخذت دراستنا الطريقة العشوائية في انتقاء المشاركين وفق معايير معينة؛ أي الماليزيون الذين لديهم خلفية في تعلم اللغة العربية في تعلم اللغة العربية في المدارس الثانوية قبل الالتحاق بمرحلة البكالوريوس في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، ولديهم مهارة في نطق العربية جيدة؛ حيث طُلب الإذن من المحاضرين في قسم اللغة العربية وآدابها بالجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، لمساعدة دراستنا في اختيار العينات المناسبة، واقترح توكيل عدد من الطلبة للبحث عن مجموعة من أصدقائه الذين تنطبق عليهم الشروط، وبعد الحصول على مجموعة العينات، والاتفاق على موعد المقابلة، قمنا بالتسجيلات في مكان مناسب خال من الضجيج؛ لضمان وضوح الأصوات المسجلة.

أدوات البحث: يشتمل البحث على عدد من أدوات البحث المستعملة من أجل الحصول على المعلومات المطلوبة. تحتوي الاستمارة على المعلومات الشخصية لعينات البحث من حيث الجنس، ومستوى الدراسة، والرقم التسلسلي.

أجهزة والبرنامج الحاسوبية (برات): تعتمد دراستنا على المايكروفون والحاسوب عند إجراء البحث الصوتي؛ لذلك تسجل دراستنا أصوات العينات باستخدام ميكروفون (Amgras SoundMeta II Pro)، واتصلت مع مسجل الصوت في الهاتف اليدوي وحفظها على الصيغة الصوتية wav، ثم انتقل الملف تسجيل الأصوات إلى الحاسوب لتلاحظ على شكل الموجات الصوتية وجمع البيانات عبر البرنامج برات (PRAAT).

يعد برنامج برات هو من البرنامج الحاسوبية المشهورة لدى اللغويين؛ لأنه تطبيق متميز للغاية في المجال الصوتي الطيفي، ونستطيع الحصول عليه مجانًا، وهو مفتوح المصدر للعامة، ومن خصائصه أنه سهل الاستخدام، ويمكن

²⁶ انظر: فابية توو لوبوق، وجيء راضية ميرة، ونبي فرحان مصطفى، المرشد في كتابة البحث العلمي، (سردنج: جامعة بترا ماليزيا، ط٢، ٢٠٢٠م)، ص ٤٠.

²⁷ انظر: عبد الحميد عبد المجيد البلداوي، الأساليب التطبيقية لتحليل وإعداد البحوث العلمية مع حالات دراسية باستخدام برنامج SPSS، (عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع، ٢٠٠٩م)، ص ٥٨.

²⁸ انظر:

عبره تحرير ملفات صوتية بحجم ٢ جيجا بايت (٣ ساعات) وإضافة التأثيرات عليها وتعديلها، فضلاً عن ذلك يستطيع جميع أجزاء المنطوق وإجراء تحليل طيفي للملفات الصوتية،²⁹ من جانب آخر يعرض الصور البيانية الحقيقية للتسجيلات، والعناصر الصوتية، مثل: شكل الموجة للرسم التذبذبي (wave form)، والتحليل الطيفي للصورة (spectrogram)، والتردد (frequency)، والشدة (intensity)، والمدة (duration).

النص المقروء: انقسم النص إلى القسمين، فالأول هو مستوى الكلمات التي جمعت دراستنا بالاعتماد على قواعد قال بها إبراهيم أنيس وتمام حسان وداود عبده، ثم اختارت دراستنا الأمثلة غير المتناقضة في أساليبها في هذا البحث لتجنب الالتباس، فحصلنا على ٥٨ نصاً كم النصوص التي تتكون من ٤٠ كلمة.

أسئلة المقابلة: أرسلت دراستنا دعوة للمقابلة عبر البريد الإلكتروني مرفقة بنموذج الموافقة، وثلاثة أسئلة للمقابلة؛ أما الأسئلة الثلاثة للمقابلة فكما يأتي:

السؤال الأول: ما ظواهر الأخطاء لدى الطلبة الملايوين الناطقين بالعربية بوصفها لغة ثانية في النبر على الكلمة؟

السؤال الثاني: ما قدرة وكفاءة الطلبة الملايوين الناطقين بالعربية بوصفها لغة ثانية في وضع النبر في الكلمة؟

السؤال الثالث: ما الحلول المقترحة لعلاج الصعوبات والضعف في استخدام النبر لدى الطلبة الملايوين الناطقين بالعربية بوصفها لغة ثانية؟

اختارت دراستنا طريقتين لجمع البيانات؛ وهما المقابلة وتسجيل أصوات العينات، والغرض من عملية المقابلة هو الحصول على آراء والنظريات المختلفة من الخبراء للإجابة عن السؤال الثاني والثالث للبحث، ألا وهو كفاءة الطلبة الملايوين الناطقين بالعربية بوصفها لغة ثانية في النبر على الكلمة، وما ظواهر الأخطاء والضعف للطلبة الملايوين في النبر على الكلمة.

تسجيل الأصوات: طلبنا من كل العينات ملأ الاستمارة بالمعلومات الشخصية قبل أن يقدم إليهم تعليمات بسيطة عن طرق إجراءات عملية تسجيل الأصوات، ثم أعطوا بعض دقائق لقراءة النص بأنفسهم من أجل استعدادهم قبل العملية الحقيقية، وتمت عملية التسجيل بشكل فردي واحداً واحداً في مكان خال من الضجيج باستخدام الميكروفون والهاتف اليدوي.

المقابلة مع الخبراء: أجرينا في دراستنا طريقة المقابلة مع الخبراء في هذا المجال؛ حيث كان الخبير الأول هو الأستاذ الدكتور محمد أزيدان بن عبد الجبار، المحاضر بجامعة بترا الماليزية، وعنده تجربة في تعليم علم الأصوات العربية أكثر من عشر سنوات في الجامعة (UPM)، والثاني هو الدكتور مجدان بن فخر الرازي، المحاضر في جامعة زين العابدين الماليزية (Unisza).

تحليل التسجيلات: تحلل دراستنا التسجيلات من العينات باستعمال برنامج برات لتلاحظ مكان النبر حسب ثلاثة عوامل؛ الشدة (dB)، والمدة (s)، والتردد (Hz) قبل تعيين مستوى كفاءتهم في استخدام النبر على مقياس النسبة المئوية بالاعتماد على عدد النصوص (٥٤) وثلاثة معايير للنبر؛ كالمدة والشدة والتردد.

عدد النصوص x معايير:

$$58 \times 3 = 174$$

$$\frac{x}{174} \times 100\% = \text{النسبة المئوية}$$

²⁹ كبير بن عيسى، دليل مستعمل برات، ٩٤، ص ٦.

جدول رقم (١) للدلالة على مقياس مستوى الكفاءة في استخدام النبر

مقياس الدرجة (%)	التقدير	المستوى	عدد العينة
٨٥-١٠٠	A	ممتاز	٠
٧٥-٨٤	B	جيد جدا	٠
٦٠-٧٤	C	جيد	٠
٤٠-٥٩	D	مقبول	٤
٠-٣٩	E	راسب	٨

تحليل المقابلة: بعد قامت دراستنا المقابلة مع الخبيرين في مجال الأصوات العربية، واستقادت دراستنا من قاعدة الترميز عبر Atlas.ti لتحليل المقابلة؛ حيث تم إنشاء تصنيفات تمثل النقاط الرئيسة والمهمة ضمن محتوى المقابلة، ليجيب الطلبة عن السؤال الثاني والثالث من أسئلة البحث؛ لتوثيق نتائج الاختبار والبيانات المكتسبة من كفاءة استخدام النبر العربي لدى الطلبة الملايوين الناطقين بالعربية بوصفها لغة ثانية.

الصدق والثبات: استخدمت دراستنا طريقة تجزئة النصفية للقياس الاتساق الداخلي للنصوص الاختبار بمساعدة برنامج إكسيل. ومن الطرق الشائعة لتجزئة الاختبار هو تقسيم الاختبار إلى جزئين حسب ترتيب الاختبار بين الفردي والزوجي، ويكون كل جزء مماثل مقياس أو سمة لجزء الثاني، ثم ترصد درجات الأفراد في الاختبار، وبناء على النتيجة السابقة، تصبح قيمة المعامل 0.8579. وهذه القيمة قريبة من 1؛ لذا نستنتج أن الطلبة الذين يضعون النبر في المكان الصحيح في النصوص الفردية، عادةً ما يحصلون على نفس الدرجات في الزوجية أيضاً، والعكس صحيح. نجحت دراستنا في الحصول على ارتباط موجب أو طردي قوي والاتساق الداخلي المقبولة في ثبات النصوص، وهي بالتأكيد قيمة عالية وتشير إلى درجة من الثبات.

ثالثاً: تحليل النتائج وتفسيرها

اعتمدت دراستنا في تحليل الأصوات للنبر في الكلمة على برنامج برات عبر ثلاثة معايير؛ حيث المدة تقدر بأجزاء من ألف في الثانية، فننظر في مدد المقاطع.³⁰ الشدة: وحدة قياسها الديسيبل (dB) التي تستخدمها لمعرفة مقدار الضغط الواقع على المقطع، وقد أخذت قيمتها بحساب القيمة الأعلى في المقطع، وهي كمية القوة المنقلة عبر جزئيات الهواء في مسافة واحد سنتيمتر مربع.³¹ في برات، يمكنك استخراج أعلى شدة للصوت باستخدام اختصارات لوحة المفاتيح بضغط على "shift" و "f8" في نفس الوقت، بعد ذلك ستعرض القيمة أعلى شدة في الكلمة؛ أما التردد فيساعد في معرفة الدورات الاهتزازية الواحدة للموجة الصوتية الواحدة، التي تحدث نتيجة المتغيرات التي تطرأ على الهواء الصادر من الرئتين مقاساً بالثانية، فلو أنه تم فتح الوترين الصوتيين وقفلهما (١٠٠ مرة) في الثانية، فإن هذا يعني أن التردد الذي أحدثته هذه الحركة المتكررة من فتح وقفل هو (١٠٠ هرتز) والهيرتز هو وحدة قياس التردد ويشار إليها اختصاراً بالرمز (Hz).³² وقياس أعلى التردد للكلمة باستخدام المفاتيح "ctrl"، "shift" و "h" في وقت واحد لتحريك المؤشر إلى الحد أعلى التردد في موج الأصوات بعد اختار مقطعاً محدداً، ثم ضغط على "f5" للعثور على أعلى قيمة للتردد في هذا المقطع.

³⁰ أحمد الجنادة، النبر في اللغة العربية: دراسة حاسوبية -أفعل التفضيل أنموذجاً، ص ٤٢٢.

³¹ المرجع نفسه، ص ٤٢٣.

³² أحمد الجنادة، "النبر في اللغة العربية: دراسة حاسوبية -أفعل التفضيل أنموذجاً"، مجلة العلوم الإنسانية والآداب، الإمارات العربية المتحدة، جامعة زايد،

(٢٠١٨م)، ج ٥ (٤)، ص ٤٢٣.

تحليل النبر في المجموعة الأولى

العينة الأولى: هذه العينة من الذكور في السنة الأولى في دراسته، ويعرض جدول (٦) وشكل (٥) نتائج التحليل موضع النبر الأولى في الكلمة للعينة الأولى، سنكتشف خلال ذلك عن بعض الأمور المهمة، وهي جملة استخدام النبر الأولى الصحيحة، وجملة الأخطاء في وضع النبر الأولى خصوصاً في المقطع الأخير، كما وجدنا في الجدول (٦) السابقة، أن نتائج تحليل النبر الكلمي حسب ثلاثة معايير، أي المدة والشدة والتردد. بالنسبة إلى شكل (٦)، تحصل الجملة النبر الصحيح هي ٣٩ من ١٣٢ أي ٣٠٪ أقل من جملة الأخطاء في المقطع الأخير بالنسبة ٥٥٪ والمقطع غير الأخير بالنسبة ١٥٪، هذا الفرق يدل على أن العينة الأولى تأثر بلغته الأم تأثيراً كبيراً عند استخدام النبر اللغة العربية.

العينة الثانية: العينة الثانية هو الطالب السنة الثانية، يعرض جدول (٧) وشكل (٦) نتائج التحليل الصوت العينة الثانية عند استخدام النبر الأولى في ٤٤ كلمات اللغة العربية. سنكتشف خلال ذلك عن بعض الأمور المهمة، وهي جملة استخدام النبر الأولى الصحيحة، وجملة الأخطاء في وضع النبر الأولى في المقطع الأخير، وغيرها. كالاتي:

العينة الثالثة: العينة الثالثة هو الطالب السنة الثانية، يعرض جدول (٨) وشكل (٧) نتائج التحليل الصوت لهذه العينة في استخدام النبر الكلمي. سنكتشف خلال ذلك عن بعض الأمور المهمة، وهي جملة استخدام النبر الأولى الصحيحة، وجملة الأخطاء في وضع النبر الأولى في المقطع الأخير، وغيرها، كالاتي:

العينة الرابعة

العينة الرابعة من الذكور، طالب في السنة الثالثة. يعرض جدول (٩) وشكل (٨) نتائج التحليل للنبر الكلمي لهذه العينة. سنلاحظ بعض الجوانب الهامة، مثل جملة استخدام النبر الأولى بشكل صحيح، وجملة الأخطاء في وضع النبر الأولى في المقطع الأخير، وغيرها كالاتي:

العينة الخامسة: كانت العينة الخامسة من الطالب في السنة الثالثة للدراسة، تظهر جدول (١٠) وشكل (١١) نتائج تحليل موقع النبر الأولى في الكلمة العربية لهذه العينة. خلال هذا التحليل، سنكتشف بعض النقاط الرئيسية، مثل جملة استخدام النبر الأولى بشكل صحيح، وجملة الأخطاء في وضع النبر الأولى في المقطع الأخير وغير الأخير، كما الآتية:

العينة السادسة: كانت العينة السادسة من الذكور في السنة الثانية؛ حيث يعرض جدول (١١) وشكل (١٠) لنتائج تحليل موقع النبر الأولى في الكلمة للعينة. سنركز على جوانب محددة مثل جملة استخدام النبر الأولى بشكل صحيح وجملة الأخطاء في وضع النبر الأولى في المقطع الأخير وغير الأخير، كالاتي:

الخاتمة

توصلت الدراسة إلى ما يأتي:

1. لقد اهتم اللغويون القدامى والمحدثون بالنبر، ثم توسعوا في تعريفه وخصائصه على مستوى الكلمة والجملة؛ ما أضاف عمقا وتعقيدا إلى فهم النبر من الجانب لأصوات اللغة؛ ما يسهم في التواصل الفعال والكفاءة اللغوية.
2. هناك تشابه بين النبر الكلمي في اللغة العربية واللغة الملايوية؛ حيث يظهر كلاهما من أنواع النبر الثابت؛ ولكن يميل النبر في اللغة الملايوية في آخر الكلمة دون النظر إلى حجم المقاطع، ويعتمد انتقال النبر

على أنواع اللواصق عند زيادتها على الكلمة، ويعتمد موضع النبر العربي على عدد المقاطع وأوزان الكلمة لتحديد مكانه.

3. تواجه العينات نفس التحديات والمشكلات في استخدام النبر العربي في مستوى الكلمة؛ إذ تشير النسبة المئوية عندهم في وضع النبر على المقطع الخطأ (المقطع الأخير) كان أكبر من النسبة المئوية الصحيحة، وهذا الأمر يدل على تأثرهم بقاعدة وطريقة اللغة الأم التي تميل إلى أن يكون النبر في المقطع الأخير للكلمة.
4. معظم العينات كانوا ماهرين في وضع النبر في آخر الكلمة؛ حيث حصلوا على نسبة عالية في قاعدتين للنبر في المقطع الأخير؛ والمقطع الأخير من النوع الخامس (مقطع طويل مزدوج إغلاق) والرابع (مقطع طويل مغلق)، تتوزع نسبتهما؛ حيث بلغت ٦٦,٦٧٪ و ٥٩,٧٢٪،

المراجع

1. ابن فارس، أبو الحسين أحمد. **معجم مقاييس اللغة**. تحقيق: عبد السلام محمد هارون. القاهرة: دار الفكر؛ 1946م.
2. ابن منظور الأنصاري، محمد بن مكرم بن علي. **لسان العرب**. ط9. بيروت: دار صادر؛ 2017م.
3. البلادوي، عبد الحميد عبد المجيد. **الأساليب التطبيقية لتحليل وإعداد البحوث العلمية مع حالات دراسية باستخدام برنامج SPSS**. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع؛ 2009م.
4. بن عيسى، كبير. **دليل مستعمل برات**. سلسلة يصدرها مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية. ع9؛ 2019م.
5. الجنادبة، أحمد سلامة. النبر في اللغة العربية: دراسة حاسوبية: أفعال التفضيل أنموذجاً. **مجلة العلوم الإنسانية والآداب (JOSHA)** الإمارات العربية المتحدة: جامعة زايد؛ 2018م. ج5. (4)
6. الجنادبة، أحمد سلامة. **نبر الاسم الجامد والمشتق: دراسة فيزيائية نطقية**. رسالة دكتوراه في الدراسات اللغوية. عمان: جامعة العلوم الإسلامية العالمية؛ 2014م.
7. الحمد، غانم قدوري. **أبحاث في علم التجويد**. ط1. عمان: دار عمار؛ 2002م.
8. زلاقي، رضا. ظاهرة النبر في العربية الفصحى: نقد وتقويم في ضوء دراسة أكوستيكية مختبرية. **حوليات الآداب واللغات**. الجزائر: جامعة محمد بوضياف بالمسيلة؛ 2018م. ج5. (1)
9. السعمران، محمود. **علم اللغة: مقدمة للقارئ العربي**. ط2. القاهرة: دار الفكر العربي؛ 1997م.
10. شنتوف، آمنة. **الظواهر الصوتية في قراءة حمزة الزيات**. رسالة ماجستير في علم اللغة الحديث. تلمسان: جامعة أبي بكر بلقايد؛ 2010م.
11. عائشة، بوغاري. **المعالجة الآلية للبنى التطريزية: التنغيم أنموذجاً**. **مجلة إشكالات في اللغة والأدب**. الجزائر: المركز الجامعي لتامنغست؛ 2020م. ج9. (2)

12. عبد الجليل، عبد القادر. الأصوات اللغوية. ط1. عمان: دار صفاء؛ 1998م.
13. عبد الله، باصرون. النبر والتنغيم وتطبيقاتهما في اللغة العربية: دراسة صوتية دلالية في الخطاب الشفهي. رسالة ماجستير في اللغويات. ماليزيا: الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا؛ 2008م.
14. عبد الله، عادل الشيخ. مقدمة في علم الأصوات (كتاب منهجي مبسط). ط1. ماليزيا: مطبعة الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا؛ 2004م.
15. عكاشة، محمود. التحليل اللغوي في ضوء علم الدلالة. ط1. القاهرة: دار النشر للجامعات؛ 2011م.
16. فوزية، إيفا لطيفة. اختلافات دراسة علم الأصوات بين العربية واللسانيات الحديثة. مجلة السنة. (Alsuna) إندونيسيا؛ 2019م. ج2. (1)
17. لوبوق، فابية توؤ وجيء راضية ميرة، ونيء فرحان مصطفى. المرشد في كتابة البحث العلمي. ط2. سردنج: جامعة بترا ماليزيا؛ 2020م.
18. باي، ماريو. أسس علم اللغة. ترجمة: مختار عمر. ط8. القاهرة: عالم الكتب؛ 1998م.
19. Martinet A. **Elements of General Linguistics**. London: Faber and Faber; 1964.
20. Omar AH. **Teori dan Kaedah Fonologi**. 1st ed. Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka; 2019.
21. Dineen FP. **An Introduction to General Linguistics**. New York: Holt, Rinehart and Winston Inc; 1967.
22. Abu-Bakar K, Abdullah MF. Tekanan perkataan Arab sebagai bahasa asing dalam kalangan penutur Melayu. **GEMA Online Journal of Language Studies**. 2018;1(1).
23. Ng ML, Chen Y. Proficiency in English sentence stress production by Cantonese speakers who speak English as a second language (ESL). **International Journal of Speech-Language Pathology**. 2011;13(6).
24. Aini N, Radiah CR, Tai YN. Penguasaan pelajar Melayu terhadap tekanan suara menyebut perkataan Arab dari sudut intensiti. **Jurnal Kemanusiaan**. 2016;25(1):110–123.
25. Ladefoged P. **Phonetic Data Analysis: An Introduction to Fieldwork and Instrumental Techniques**. 1st ed. Oxford: Blackwell Publishing; 2003.

عنوان البحث

مواقف معلمات التربية العادية حول دمج طلاب ثقيلي السمع في المدارس العادية

أريج حلمي رابي¹، سيرين محمود عازم²

¹ معلمة في مدرسة الرازي الإعدادية، جلجولية، فلسطين. بريد الكتروني: majdrabi269@gmail.com

² معلمة في مدرسة السلام الإعدادية الطبية، فلسطين. بريد الكتروني: sireen253@gmail.com

HNSJ، 202، 6 7 (2); <https://doi.org/10.53796/hnsj72/2>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/72/2>

تاريخ الاستقبال: 2026/01/01م تاريخ القبول: 2026/01/07م تاريخ النشر: 2026/02/01م

المستخلص

هدفت هذه الدراسة إلى استكشاف مواقف معلمات التربية العادية تجاه دمج الطلاب ثقيلي السمع في المدارس العادية، وفهم العوامل التي تُشكّل هذه المواقف في ضوء التوجّه المتزايد نحو التعليم الدامج. اعتمدت الدراسة المنهج النوعي الوصفي-التفسيري، من خلال إجراء مقابلات شبه منظّمة مع عينة مكوّنة من ست معلمات يعملن في مدارس حكومية إعدادية بمنطقة المثلث في الداخل الفلسطيني خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2025-2026)، وتم تحليل البيانات وفق منهج التحليل الموضوعي (Thematic Analysis). أسفرت النتائج عن أربعة محاور رئيسية: (1) مواقف عامة إيجابية داعمة للدمج بوصفه خيارًا تربويًا وإنسانيًا يعزز تكافؤ الفرص والانتماء؛ (2) تجربة مهنية واقعية أبرزت فوائد الدمج وتحدياته، خصوصًا صعوبات التواصل والضوضاء الصفية واحتمالات التهميش أو التمر؛ (3) مقومات نجاح الدمج التي تركزت على التأهيل والتدريب المتخصص (لغة الإشارة، تشغيل المعينات السمعية، استراتيجيات تدريس متعددة الحواس) وتعزيز العمل التعاوني بين الطاقم التربوي؛ (4) احتياجات داعمة لضمان دمج فعال ومستدام، شملت دعمًا مؤسسيًا منظّمًا، متابعة مهنية مستمرة، إشراك الأهل، والاهتمام بالجوانب النفسية والعاطفية للطلاب. تخلصت الدراسة إلى أن الاتجاهات الإيجابية لدى المعلمات تُعد شرطًا مهمًا لنجاح الدمج، لكنها لا تكفي دون بنية دعم مدرسية وتقنية ومهنية واضحة. وتوصي بتطوير برامج تدريب أثناء الخدمة، وتوفير موارد وتقنيات مساندة داخل الصفوف، وبناء آليات تعاون منتظم بين المدرسة والاختصاصيين والأسرة لتعزيز جودة الدمج وفعاليتها.

الكلمات المفتاحية: معلمات التربية العادية؛ طلاب ثقيلي السمع؛ التعليم الدامج.

RESEARCH TITLE

Attitudes of General Education Teachers Toward the Inclusion of Students with Hearing Impairments in Mainstream Schools

Abstract

This study aimed to explore general education teachers' attitudes toward including students who are hard of hearing in mainstream schools, and to understand the factors shaping these attitudes in light of the growing emphasis on inclusive education. The study employed a qualitative descriptive–interpretive design, using semi-structured interviews with a purposive sample of six female teachers working in public middle schools in the Triangle area within the Palestinian communities inside Israel during the first semester of the 2025–2026 academic year. Data were analyzed using thematic analysis. Findings yielded four main themes: (1) generally positive, supportive attitudes toward inclusion, viewed as an educational and humanitarian approach that promotes equity and a sense of belonging; (2) realistic professional experiences highlighting both the benefits and challenges of inclusion, particularly communication barriers, classroom noise, and risks of marginalization or bullying; (3) key conditions for successful inclusion, centered on specialized professional preparation and training (e.g., sign language, handling hearing devices, and multisensory instructional strategies) and strengthening collaborative teamwork among school staff; and (4) support needs for effective and sustainable inclusion, including structured institutional support, continuous professional guidance, parental involvement, and attention to students' psychological and emotional well-being. The study concludes that teachers' positive attitudes are important for inclusion success but are insufficient without clear school-based, technical, and professional support systems. It recommends developing in-service training programs, providing assistive resources and technologies in classrooms, and establishing sustained collaboration mechanisms among schools, specialists, and families to enhance the quality and effectiveness of inclusion.

Key Words: General education teachers; students who are hard of hearing; inclusive education.

مقدمة

تُعتبر حاسة السمع إحدى الحواس الأساسية التي تلعب دورًا حيويًا في حياة الإنسان، فهي البوابة الأولى لتلقي الأصوات والكلمات، وتساعد على التواصل الفعال مع الآخرين وفهم العالم من حولنا. تعتمد الكثير من العمليات الإدراكية والاجتماعية والتعليمية على هذه الحاسة حيث تُسهم في تطوير اللغة، تنمية المهارات الاجتماعية وتعزيز التفاعل مع البيئة. لذلك، فإن فقدان السمع أو ضعفه يُعد تحديًا كبيرًا قد يؤثر بشكل كبير على نمو الأطفال، لا سيما في بيئة تعليمية تعتمد على التفاعل اللفظي والمشاركة الاجتماعية (السرطاوي وجمانة 2019).

تُعد حاسة السمع عنصرًا أساسيًا في تطور اللغة والتواصل، الأمر الذي ينعكس بشكل مباشر على التفكير والتفاعل الاجتماعي والتعلم داخل البيئة التعليمية. ويؤدي ضعف السمع أو فقدانه إلى تحديات لغوية واجتماعية وعاطفية قد تعيق اندماج الطالب في المدرسة. في هذا السياق، يُعد دمج الطلاب ثقيلي السمع في المدارس العادية أحد الأساليب التربوية المهمة التي تهدف إلى توفير تعليم شامل ومتكافئ، وتعزيز نموهم الأكاديمي والاجتماعي والنفسي من خلال التفاعل مع أقرانهم. غير أن نجاح عملية الدمج يرتبط بدرجة كبيرة بمواقف معلمات التربية العادية واستعدادهن لتلبية احتياجات هؤلاء الطلاب، لما لهن من دور محوري في توفير بيئة تعليمية داعمة وشاملة، وهو ما يسعى هذا البحث إلى دراسته وتحليله. (الخطيب والحديدي 2020).

ومن هنا تتبع أهمية هذا البحث حيث يهدف هذا البحث إلى دراسة دمج الطلاب ثقيلي السمع في المدارس العادية، مع التركيز على مواقف معلمات التربية العادية والاتجاهات التي تؤثر عليهن، لما لهذه المواقف من دور حاسم في إنجاح عملية الدمج وتحقيق المساواة التعليمية واستكشاف التحديات والفرص المرتبطة بهذه التجربة التربوية بما يساهم في تعزيز فهم أعمق لممارسات الدمج وأثارها على دافعية الطلبة. يعتمد البحث على المنهج النوعي، ويتضمن إطارًا نظريًا يعالج المفاهيم والمصطلحات المرتبطة بدمج الطلاب ثقيلي السمع، إضافة إلى عرض منهجية البحث التي تشمل أسئلته وأهدافه وأدوات جمع البيانات، لا سيما المقابلات. وتُعرض النتائج في ضوء تحليل نوعي يتبعه نقاش واستنتاجات وتوصيات عملية. وتبرز أهمية هذا البحث في سعيه إلى سد فجوة في الأدبيات التربوية، حيث تشير الدراسات السابقة إلى محدودية الأبحاث التي تناولت مواقف معلمات التربية العادية بشكل معمق، رغم دورهن المركزي في نجاح أو تعثر تجربة الدمج.

مشكلة الدراسة

تشير الدراسات الحديثة إلى اتجاهات المعلمين نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية التي تتراوح بين الدعم المبدئي للدمج وبين التحفظات المرتبطة بنقص التدريب والموارد، الوقت والمعرفة بإستراتيجيات التواصل وإدارة الصف (science Direct)، وعلى الرغم من تبني الدمج في كثير من الأنظمة التعليمية، لا يزال دمج طلبة من ذوي الإعاقة السمعية في الصفوف العادية يواجه تحديات عملية (إتصال، لغة، ضجيج صفي، ضعف التكيفات، نقص التقنيات المساندة والخ....) وبما أن الباحثين معلمتان في التربية العادية وتتواجد في صفوفهن طلبة من ذوي الإعاقة السمعية ولهن مواقف محددة، هذا الشعور دفع الباحثين لاستكشاف مواقف معلمات التربية العادية تجاه ثقيلي السمع وفهم مواقف المعلمات تجاه دمج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية يعد أمرًا ضروريًا لتطوير سياسات تعليمية فعالة، وتصميم برامج تدريبية تساهم في تحسين جودة التعليم الشمولي ومن هنا يتشكل سؤال الدراسة الرئيس:

ما هي مواقف معلمات التربية العادية حول دمج طلاب ثقيلي السمع في المدارس العادية؟

أسئلة الدراسة

سؤال الدراسة الرئيسي:

1. ما هي مواقف معلمات التربية العادية حول دمج طلاب ثقيلي السمع في المدارس العادية؟

من سؤال الدراسة الرئيسي ينبثق منه أسئلة الدراسة الثانوية التالية:

1. هل مواقف معلمات التربية العادية حول دمج طلاب ثقيلي السمع في المدارس العادية إيجابية، سلبية أم محايدة؟
2. ما هي الاتجاهات التي تؤثر على مواقف معلمات التربية العادية الإيجابية، السلبية والمحايدة حول فكرة دمج طلاب ثقيلي السمع في المدارس العادية؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة بالتعرف على:

- مواقف معلمات التربية العادية تجاه دمج الطلاب ثقيلي السمع في المدارس العادية.
- أنماط هذه المواقف الإيجابية، السلبية، أو المحايدة.
- العوامل والاتجاهات المؤثرة في مواقف المعلمات تجاه عملية الدمج.

أهمية الدراسة

الأهمية النظرية: تسهم هذه الدراسة في تسديد الفجوة المعرفية عبر تقديم فهم تفسيري معمق لخبرات المعلمات ومواقفهن.

الأهمية التطبيقية: تساعد هذه الدراسة صانعي القرار والمدارس على بناء برامج تدريب ودعم عملي (تواصل، تكييفات صفية، تقنيات مساعدة) بما يرفع جودة مشاركة ثقيلي السمع.

مصطلحات الدراسة

معلمات التربية العادية: هنّ المعلمات المسؤولات عن تدريس الطلبة في الصفوف العادية ضمن النظام التعليمي العام، ويقمن بتقديم المناهج الدراسية المعتمدة لجميع الطلاب، بما في ذلك الطلاب ذوو الاحتياجات الخاصة المدمجون في الصفوف العادية، مع مراعاة الفروق الفردية وتكييف أساليب التدريس بما يتناسب مع قدرات المتعلمين (الخطيب والحديدي 2020).

طلاب ثقيلي السمع: يُقصد بالطلاب ثقيلي السمع أولئك الذين يعانون من ضعف سمعي جزئي يتراوح بين البسيط والمتوسط أو الشديد، بحيث يؤثر على قدرتهم على استقبال الأصوات وفهم الكلام، دون أن يصل إلى فقدان السمع الكلي. ويستطيع هؤلاء الطلاب الاستفادة من المعينات السمعية، والتدريب السمعي، ووسائل التواصل المختلفة، كما يمكن دمجهم في المدارس العادية مع توفير التسهيلات والدعم المناسبين (السرطاوي وجمانة 2019).

دمج طلاب ثقيلي السمع: يُعرف التعليم الدامج بأنه نهج تربوي يهدف إلى تعليم جميع الطلاب، بمن فيهم ذوو الإعاقة، داخل المدارس والصفوف العادية، من خلال توفير بيئة تعليمية مرنة وشاملة تستجيب لاحتياجاتهم المتنوعة، وتقوم على مبدأ تكافؤ الفرص، والعدالة التعليمية، والمشاركة الفاعلة في العملية التعليمية والاجتماعية. (الخطيب والحديدي 2020).

حدود الدراسة

الحدود المكانية: مدارس حكومية رسمية (إعدادية) في منطقة المثلث.

الحدود الزمانية: جرت الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2025\2026

الحدود البشرية: معلمات تربية عادية لديهن خبرة مباشرة مع طلابا طالبات ثقيلي السمع.

الحدود الموضوعية: تقتصر الدراسة على مواقف معلمات التربية العادية تجاه دمج ثقيلي السمع (دون التوسع في إعاقات أخرى).

الإطار النظري

ذوو الاحتياجات الخاصة

يُعد مصطلح ذوو الاحتياجات الخاصة من المفاهيم الحديثة التي أصبحت جزءاً من مجالات التربية وعلم النفس، ويُقصد به الأشخاص الذين يواجهون فروقاً واضحة عن المستوى الطبيعي في نموهم العقلي أو الجسدي أو الانفعالي، مقارنةً بالأشخاص الآخرين من نفس الفئة العمرية (الكبيسي والحياني، 2014).

يمتلك الأفراد من ذوي الاحتياجات الخاصة قدرات وسمات قد تكون إما محدودة أو استثنائية في النواحي الجسدية أو العقلية أو الاجتماعية أو العاطفية، مما ينعكس على مسار نموهم وتطورهم بالمقارنة مع أقرانهم. ولا يُستخدم هذا المصطلح كبديل لكلمات مثل الإعاقة أو الاختلاف بل يُعبر عن رؤية أشمل وأكثر تفاؤلاً لاحتياجاتهم المتنوعة (Stephanie، 2018).

كما وتُبين ستيفني (2018) أنّ هذه الاحتياجات تنشأ نتيجة لعوامل مختلفة منها العيوب الخلقية التي يولد بها الفرد أو ظروف يُصاب بها لاحقاً نتيجة لمؤثرات اقتصادية أو اجتماعية أو نفسية، وكذلك بسبب أحداث سياسية أو كوارث طبيعية. وبغض النظر عن السبب، فإنّ الأشخاص من ذوي الاحتياجات الخاصة يحتاجون إلى رعاية وإرشاد ملائمين لضمان تحقيق أفضل نمو وتطور ممكن لهم.

تُعنى التربية الخاصة بتقديم برامج وخدمات تعليمية متخصصة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة الذين يواجهون صعوبات في التكيف مع التعليم التقليدي نتيجة إعاقات أو صعوبات مختلفة، وذلك من خلال تكيف المناهج، وأساليب التدريس، واستخدام وسائل وتقنيات تعليمية مناسبة. وتهدف هذه البرامج إلى تنمية قدرات الأطفال وتعزيز اندماجهم التعليمي والاجتماعي، اعتماداً على تشخيص دقيق وبناء خطط تعليمية فردية تلبي احتياجاتهم. وتشمل التربية الخاصة فئات متعددة مثل الأطفال ذوي الإعاقات السمعية والبصرية والعقلية، واضطرابات التعلم والتواصل، واضطرابات السلوك والتوحد، إضافة إلى الأطفال الموهوبين، مع التركيز على الكشف المبكر وتقديم الدعم الوقائي والعلاجي للحد من آثار الإعاقة (قرايش وآخرون، 2021).

مفهوم الإعاقة السمعية

تُعرّف الإعاقة السمعية بأنها فقدان جزئي أو كلي لحاسة السمع يؤثر على قدرة الفرد على التواصل وفهم اللغة المنطوقة، مما ينعكس سلباً على تعلمه ونموه الأكاديمي والاجتماعي، ويحد من استفادته من البرامج التعليمية التقليدية، الأمر الذي يستدعي توفير أساليب تعليمية خاصة تراعي طبيعة إعاقته. ويُعد فهم خصائص الأطفال ذوي الإعاقة السمعية أمراً أساسياً لتلبية احتياجاتهم التربوية، نظراً لتأثير هذه الإعاقة في جوانب متعددة من النمو. فعلى الصعيد اللغوي، يعاني هؤلاء الأطفال من تأخر ملحوظ في اكتساب اللغة نتيجة ضعف المدخل السمعي، ما يؤثر بدوره على تفاعلهم الاجتماعي وتكيفهم مع الآخرين. كما تظهر آثار الإعاقة السمعية في الجوانب الانفعالية، حيث يواجه الطفل مشاعر إحباط وتدني في الثقة بالنفس نتيجة صعوبات التواصل ونظرة المجتمع إليه. إضافة إلى ذلك، قد تتأثر بعض القدرات العقلية والحركية لدى الأطفال المعاقين سمعياً بسبب محدودية الخبرات الحسية وغياب التغذية الراجعة السمعية، مما يستدعي تدخلاً تربوياً ونفسياً متكاملًا يدعم نموهم الشامل.

تؤثر الإعاقة السمعية في الجوانب الحركية والجسمية لدى الأطفال، حيث قد يعاني بعضهم من ضعف التوازن وانخفاض مستوى النشاط البدني مقارنة بأقرانهم السامعين، مما ينعكس على لياقتهم البدنية. وتُصنّف الإعاقة السمعية إلى ثلاثة أنواع

رئيسية هي: الإعاقة السمعية التوصيلية، والحسية العصبية، والمختلطة، ويُحدد نوع الإعاقة الجزء المتأثر من الجهاز السمعي. كما تُصنّف وفق درجة فقدان السمع إلى مستويات تتراوح من البسيط إلى الشديد جدًا، حيث تختلف تبعًا لها احتياجات الأفراد التعليمية ووسائل التواصل المناسبة، بدءًا من التسهيلات البسيطة وصولًا إلى الاعتماد على وسائل بديلة وبرامج تعليمية متخصصة. وقد أسهم التقدم التكنولوجي في تطوير المعينات السمعية التي تُعد من أهم الوسائل الداعمة للأشخاص ذوي الإعاقة السمعية، إذ تساعد على تحسين استقبال الأصوات، ويتم اختيار نوعها بناءً على شدة الإعاقة وخصائص الفرد، بما يضمن تلبية احتياجاته التعليمية والتواصلية بشكل أكثر فاعلية

تُعد المعينات السمعية خلف الأذن من أكثر الأنواع استخدامًا، خاصة لدى الأطفال، لما تتميز به من قدرة عالية على تضخيم الصوت وتحسين سماعه، حيث يتكوّن الجهاز من وحدة تثبت خلف الأذن متصلة بأنبوب يصل إلى داخل الأذن، مما يجعله مناسبًا لدرجات مختلفة من ضعف السمع.

شهد مجال التأهيل السمعي تطورًا ملحوظًا أسهم في تحسين فرص الأشخاص ذوي الإعاقة السمعية في التواصل والتعلم، وذلك من خلال تنوع المعينات السمعية واختلاف أشكالها وآليات عملها بما يتناسب مع درجة فقدان السمع واحتياجات المستخدم. فقد ساعدت المعينات السمعية التقليدية والحديثة، ولا سيما المزودة بأنظمة تكبير ذكية، على تحسين استقبال الأصوات وتقليل التشويش، مما عزز استقلالية الأفراد وجودة حياتهم. غير أن هذه المعينات لا تكون فعّالة في حالات فقدان السمع الشديد أو الكلي، الأمر الذي استدعى اللجوء إلى تقنيات أكثر تقدمًا مثل زراعة القوقعة، التي تعتمد على تحفيز العصب السمعي مباشرة لتجاوز الخلل في القوقعة (صالح، 2020).

وفي الجانب التربوي، يُعد التواصل مع الأطفال ذوي الإعاقة السمعية من التحديات الأساسية، مما يتطلب توظيف استراتيجيات متعددة تتلاءم مع قدراتهم. وتبرز من بين هذه الطرق طريقة التدريب السمعي، التي تهدف إلى تنمية مهارات الاستماع والتمييز الصوتي لدى الأطفال ذوي الإعاقة السمعية البسيطة والمتوسطة باستخدام المعينات السمعية والدعم البصري. كما تُستخدم طريقة قراءة الشفاه كوسيلة مساندة، حيث تعتمد على تدريب الطفل على ملاحظة حركات الفم وتعابير الوجه لفهم الكلام، مما يساهم في تحسين تواصله اللغوي والاجتماعي (حامدي ودباب، 2021).

تُعد طرق التواصل مع الأطفال ذوي الإعاقة السمعية عنصرًا أساسيًا في دعم نموهم اللغوي والاجتماعي، حيث أثبتت طريقة قراءة الشفاه فعاليتها في تعزيز فهم الكلام، لا سيما عند دمجها مع تعابير الوجه والإيماءات، خاصة في مراحل الطفولة المبكرة. وفي الحالات التي لا تكون فيها الطرق السمعية أو البصرية كافية، يُلجأ إلى التواصل اليدوي، وبشكل خاص لغة الإشارة، كوسيلة بديلة وفعّالة للأطفال الصم أو ذوي الإعاقة السمعية الشديدة. كما يُعد التواصل الكلي من أكثر الأساليب شمولية، إذ يجمع بين مختلف طرق التواصل اللفظية واليدوية بما يتلاءم مع احتياجات الطفل الفردية، مما يساهم في تنمية مهاراته اللغوية وتعزيز ثقته بنفسه وتفاعله الإيجابي. وتشير المعطيات الإحصائية إلى أن نسبة ملحوظة من السكان تعاني من درجات متفاوتة من ضعف السمع، الأمر الذي يؤكد أهمية تطوير أساليب تعليمية وتواصلية داعمة لهذه الفئة (بدر، 2022).

التربية الخاصة ومفهوم الدمج

شهدت التربية الخاصة منذ النصف الثاني من القرن العشرين تحولًا جوهريًا تمثل في الانتقال من سياسات العزل إلى تبني نهج الدمج في التعليم العام، استنادًا إلى فلسفة إنسانية وتربوية تؤكد حق ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم والمشاركة المجتمعية المتكافئة. وقد تجسّد هذا التحول في تشريعات وبرامج تعليمية فردية هدفت إلى توفير بيئات تعليمية دامجة

تراعي الفروق الفردية وتحذ من التقييد، بما يعزز التكيف والاندماج الأكاديمي والاجتماعي للطلاب (شاش، 2016؛ الحمد والعنوم، 2016؛ Walsh، 20118).

ويُعد الدمج استجابة تربوية إيجابية للتنوع بين المتعلمين، حيث يُنظر إلى الفروق الفردية بوصفها مصدرًا لإثراء بيئة التعلم، كما يساهم في إزالة الوصمة الاجتماعية المرتبطة بالإعاقة، وتعزيز ثقافة القبول والاحترام داخل المدرسة والمجتمع. إضافة إلى ذلك، يمثل الدمج حلًا عمليًا لتزايد أعداد الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، ووسيلة فعالة لتوفير فرص تعليم متكافئة لعدد أكبر منهم، مع تقليل الأعباء الاقتصادية المترتبة على إنشاء مؤسسات تعليمية منفصلة (شاش، 2016؛ الحسانين، 2019).

وتتعدد أنواع الدمج لتشمل الدمج المكاني، والتعليمي التربوي، الوظيفي، والاجتماعي، الجزئي، والكلي، وأخيرًا المهني، بحيث يُختار النوع المناسب وفق طبيعة الإعاقة وشدها واحتياجات الطالب، مع ضرورة توافر عوامل داعمة مثل قبول المجتمع المدرسي، وتعاون المعلمين، وتوفير الخدمات التربوية المتخصصة (تقيرين وبلعسله، 2021؛ عبد النبي، 2022).

ورغم ما يحققه الدمج من آثار إيجابية على الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وأسرهم وزملائهم، إلا أن تطبيقه يواجه تحديات متعددة، من أبرزها ضعف تأهيل المعلمين، ومحدودية الموارد المادية والبشرية، وصعوبات إعداد المناهج والتقويم، إلى جانب الاتجاهات السلبية لدى بعض أولياء الأمور والمعلمين. ويؤكد الباحثون أن نجاح الدمج يتطلب تخطيطًا واعيًا، وتوفير شروط أساسية تشمل الكشف المبكر، وتحديد نسب مناسبة داخل الصفوف، وتطوير اتجاهات إيجابية لدى جميع الأطراف المعنية، وتأهيل المعلمين وتفعيل الشراكة مع الأسرة والمجتمع (زعيتر وآخرون، 2020؛ عبد النبي، 2022).

وفي ضوء ذلك، يتضح أن الدمج المدرسي ليس إجراءً شكليًا، بل عملية تربوية متكاملة تقوم على التخطيط، والدعم، وتكييف البيئة التعليمية، بما يضمن تحقيق العدالة التربوية والاندماج الاجتماعي، ويساهم في بناء مجتمع أكثر شمولًا وتكافؤًا (شاش، 2016؛ تقيرين وبلعسله، 2021).

الدراسات السابقة

تُعد عملية دمج ذوي الاحتياجات الخاصة، ولا سيما ذوي الإعاقة السمعية، من القضايا التربوية التي تحظى باهتمام متزايد على المستوى العالمي، في ظل التوجه المتنامي نحو تطوير الخدمات التعليمية المقدمة لهم داخل المدارس العامة بدلًا من عزلهم في مؤسسات خاصة. ويُعزى ذلك إلى اختلاف درجات الإعاقة السمعية بين الأفراد، الأمر الذي يجعل فرص دمج بعضهم أسرع وأكثر نجاحًا من غيرهم، شريطة توافر بيئة تعليمية داعمة ومناسبة (زعيتر وآخرون، 2020).

وفي هذا السياق، هدفت دراسة المهيري (2008) إلى استقصاء اتجاهات معلمات المدارس العادية نحو دمج الطلاب المعاقين سمعيًا في البيئة المدرسية العادية في إمارة أبو ظبي. وقد شملت الدراسة عينة مكونة من 12 معلمة قُسمن إلى مجموعتين؛ إحداهما تعمل في فصول دمج والأخرى في فصول عادية دون دمج. وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات المعلمات في المجموعتين نحو دمج الطلاب المعاقين سمعيًا، مما يشير إلى تقارب المواقف بغض النظر عن الخبرة المباشرة في فصول الدمج (الحمري وعباس، 2023).

من جهة أخرى، تُبرز الأدبيات البحثية محدودية الدراسات المحلية المتخصصة في دمج المعاقين سمعيًا مقارنة بتلك التي تناولت دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بصورة عامة. وفي هذا الإطار، تُعد دراسة خالد (2015) من الدراسات القليلة التي ركزت على هذه الفئة، حيث هدفت إلى التعرف على اتجاهات أساتذة التربية البدنية والرياضية ومعلمي المعاقين سمعيًا

نحو دمجهم خلال الحصص الرياضية. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود اتجاهات إيجابية لدى كلا المجموعتين دون فروق ذات دلالة إحصائية، مؤكدة أن توافر الاتجاهات الإيجابية لدى الفاعلين التربويين يُعد عنصرًا أساسيًا لنجاح برامج الدمج، مع التأكيد على الحاجة إلى توسيع نطاق الدراسات المستقبلية لتشمل أطرافًا تربوية أخرى ومتطلبات أكثر شمولًا لضمان نجاح الدمج المدرسي (الحمري وعباس، 2023).

توصلت دراسة بعنوان:

Perception and Attitude of Teachers towards the Inclusion of Students with Hearing Disabilities للبا حثان (Pérez-Jorge et al. 2021)، بإتباع المنهج الوصفي التحليلي واستخدام استبانة لقياس المواقف والاتجاهات على عينة ما تقارب 300 معلم ومعلمة من التعليم العام في المدارس الابتدائية الدامجة في اسبانيا، ومن أهم النتائج كانت: أظهرت المعلمات والمعلمون اتجاهات إيجابية متوسطة نحو دمج الطلاب ثقلي السمع، ووجود علاقة دالة إحصائية بين التدريب المتخصص والمواقف الإيجابية، والمعلمات الأكثر تقبلاً للدمج مقارنة بالمعلمين الذكور، ومن أبرز التوصيات: زيادة برامج التدريب أثناء الخدمة للمعلمات، وإدراج مقررات عن الإعاقة السمعية في برامج إعداد المعلم، وتوفير دعم فني وتربوي داخل الصفوف العادية.

وأشارت دراسة (Eideh & Zaharudin 2025) بعنوان: Attitudes and Knowledge of Teachers toward the Inclusion of Students with Hearing Impairment in Inclusive Schools، حيث استخدم الباحثان المنهج الوصفي الارتباطي باستخدام مقياس الاتجاهات ومقياس المعرفة على عينة من 210 معلما ومعلمة من التعليم العام في المدارس الحكومية الدامجة في دولة الإمارات العربية المتحدة. ومن أهم النتائج: المواقف العامة كانت إيجابية بدرجة متوسطة، وضعف المعرفة بخصائص الطلاب ضعاف السمع لدى بعض المعلمات، ووجود علاقة إيجابية قوية بين المعرفة والاتجاهات الإيجابية، ومن أبرز التوصيات: رفع مستوى الوعي التربوي بخصائص الطلاب ضعاف السمع، تنظيم دورات تدريبية متخصصة للمعلمات في المدارس الدامجة. وتزويد المدارس بوسائل سمعية وتقنيات مساعدة.

وأوضحت دراسة (Alshehri 2023) بعنوان: Primary School Teachers' Attitudes toward Inclusive Education of Students with Hearing Loss، حيث استخدم المنهج الوصفي باستخدام استبانة الاتجاهات على عينة من 180 معلماً ومعلمة من معلمو ومعلمات المرحلة الابتدائية في المدارس الحكومية بمدينة الطائف - السعودية ومن أهم النتائج: وجود اتجاهات سلبية نسبياً نحو دمج الطلاب ضعاف السمع، ونقص التدريب كان العامل الأكثر تأثيراً في الاتجاهات السلبية. والمعلمات اللاتي لديهن خبرة سابقة أظهرن مواقف أكثر إيجابية ومن أبرز التوصيات: إعداد برامج تدريبية إلزامية للمعلمات حول الدمج، وتخفيف أعداد الطلاب في الصفوف الدامجة، وتوفير معلم تربية خاصة داعم داخل المدرسة.

وقد تطرق الباحثان (Akshatha & Bhat 2024) بدراسة بعنوان Attitude and Perception of Teachers towards Inclusion of Children with Hearing Impairment in Mainstream Schools

بإستخدام المنهج الوصفي واستخدام إستبانة الاتجاهات والادراك على عينة من 250 معلماً ومعلمة من التعليم العام في المدارس العادية في ولاية كارناتاكا - الهند ومن أهم النتائج: اتجاهات إيجابية بشكل عام نحو الدمج، ووجود تخوف لدى المعلمات من ضعف التواصل داخل الصف، ونقص الوسائل التعليمية المساندة يؤثر سلباً على المواقف، ومن أبرز التوصيات: تدريب المعلمات على استراتيجيات التواصل مع ضعاف السمع، دعم الصفوف العادية بالتكنولوجيا المساعدة،

وتعزيز التعاون بين معلمات التعليم العام والتربية الخاصة.

فيما تحدثت دراسة العنزي، م. ع (2025) بعنوان: اتجاهات معلمي المرحلة المتوسطة نحو دمج الطلبة ضعاف السمع في المدارس العادية بدولة الكويت على عينة من 318 معلما ومعلمة في المرحلة المتوسطة في المدارس الحكومية بالكويت، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي باستخدام مقياس الاتجاهات. ومن أهم النتائج: اتجاهات متوسطة تميل إلى الإيجابية، وجود فروق دالة إحصائية تُعزى لمتغير الجنس لصالح المعلمات، وضعف الدعم المؤسسي يؤثر على تقبل الدمج، ومن أبرز التوصيات: تحسين البيئة الصفية في المدارس الدامجة، وتقديم حوافز للمعلمات العاملات في صفوف الدمج، وتعزيز الشراكة بين المدرسة والأسرة.

التعقيب على الدراسات السابقة

تشير الدراسات السابقة، العربية والأجنبية، إلى تقارب عام في نتائجها حول دمج الطلاب ثقلي/ضعاف السمع في المدارس العادية، حيث اتسمت مواقف المعلمين والمعلمات بالإيجابية أو الإيجابية المتوسطة، كما بينت دراسات المهيري (2008)، خالد (2015)، Pérez-Jorge وآخرين (2021)، Akshatha & Eideh & Zaharudin (2025)، Bhat (2024)، ودراسة العنزي في الكويت (2025)، وهو ما يعكس وعيًا متزايدًا بأهمية الدمج وأبعاده التربوية والاجتماعية. كما أجمعت هذه الدراسات على الدور المحوري للتدريب المتخصص والمعرفة بخصائص الإعاقة السمعية في تعزيز الاتجاهات الإيجابية نحو الدمج، إلى جانب إشارة عدد منها إلى تفوق المعلمات في مستوى التقبل مقارنة بالمعلمين. كذلك أكدت الأدبيات أن نجاح الدمج يتطلب، إلى جانب الاتجاهات الإيجابية، توافر بيئة تعليمية داعمة تشمل وسائل سمعية، تقنيات مساعدة، ودعمًا مهنيًا وإداريًا داخل المدارس العادية.

ورغم وجود اتجاه عام إيجابي نحو دمج الطلاب ضعاف السمع في المدارس العادية، إلا أن الدراسات السابقة أظهرت تباينًا في طبيعة المواقف وحدتها؛ إذ بينت دراسة (Alshehri (2023) مواقف سلبية نسبيًا مقارنة بالاتجاهات الإيجابية أو المتوسطة التي سادت في دراسات أخرى. ويُعزى هذا التباين إلى اختلاف مستوى التدريب، وكثافة الصفوف، ودرجة الدعم المؤسسي المتوافر في البيئات التعليمية المختلفة. كما اختلفت الدراسات من حيث المنهجية البحثية، حيث اعتمدت الغالبية على المنهج الوصفي الكمي باستخدام الاستبانات، مما أدى إلى التركيز على وصف الاتجاهات دون التعمق في تفسير أسبابها أو فهم التجارب الذاتية للمعلمين. إضافة إلى ذلك، تباينت الدراسات في الفئات المستهدفة والسياقات التعليمية، سواء من حيث المرحلة الدراسية أو التخصص أو البيئة الثقافية (دول عربية وأجنبية)، الأمر الذي يحد من تعميم نتائجها بصورة مباشرة.

بشكل عام، تُظهر الدراسات السابقة توافقًا حول أهمية الدمج وارتباط نجاحه بعوامل التدريب والدعم المدرسي، مقابل اختلافات تعكس خصوصية السياقات التعليمية والمنهجيات المستخدمة. ويشير هذا التنوع إلى الحاجة لمقاربات بحثية تُعنى بتحليل المواقف في سياقها الواقعي، بما يتيح فهماً أعمق للتجربة التربوية اليومية للمعلمين والمعلمات داخل الصفوف العادية

الطريقة والإجراءات: منهجية الدراسة

أسلوب الدراسة

تعتمد هذه الدراسة على المنهج النوعي (الكيفي)، وهو منهج يهدف إلى فهم الظواهر الاجتماعية بعمق من خلال جمع وتحليل البيانات بصورة وصفية وتفسيرية، مع التركيز على السياق الاجتماعي والتفاعلات والمعتقدات المرتبطة بالظاهرة المدروسة. ويقوم البحث النوعي على التفاعل المباشر مع المشاركين، مما يتيح للباحث الحصول على رؤى أكثر واقعية وشمولية تساهم في تفسير الظاهرة محل الدراسة بدقة (الصايغ، 2024).

منهجية الدراسة

اعتمدت الدراسة الحالية على دراسة نوعية (Qualitative) وصفية تفسيرية، حيث سعى هذا النهج لوصف مواقف المعلمات العادية حول دمج طلاب ثقلي السمع في المدارس العادية، وتحليلها تحليلًا علميًا منظمًا في ضوء إستجابات أفراد العينة.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من 6 معلمات من معلمات التربية العادية في المدارس الرسمية الإعدادية، التي تضم حاليًا أو حديثًا طلاباً ثقلي السمع خلال الفصل الأول من العام الدراسي (2025-2026). وكان تنوع بالعينة: مرحلة تعليمية مختلفة، سنوات خبرة مختلفة، مدارس ذات موارد متفاوتة.

عينة الدراسة

تتكوّن عينة الدراسة من 6 معلمات من التربية العادية يعملن في تخصصات تعليمية مختلفة في منطقة المركز، وقد تم اختيارهن قصدياً بهدف تنوّع الخبرات والتخصصات، بما يتيح جمع رؤى واتجاهات متعددة تساهم في تعميق فهم موضوع البحث وتقديم صورة شاملة عنه.

أداة الدراسة

إعتمدت الدراسة على المقابلات شبه منظمة مع المعلمات بوصفها الأداة الرئيسة لجمع البيانات، نظرًا لملاءمتها لطبيعة البحث النوعي، إذ تتيح للباحث فهم أفكار المشاركين ومشاعرهم ووجهات نظرهم، وإعادة بناء بعض الأحداث الاجتماعية التي يصعب ملاحظتها مباشرة. ويقوم هذا النوع من المقابلات على حوار منظم يُعدّ مسبقًا من حيث الأهداف ومحاور الأسئلة والفئة المستهدفة، مع إتاحة مرونة للباحث في تعديل الأسئلة أو توسيعها بما يتلاءم مع مجرى الحوار، الأمر الذي يساهم في الحصول على بيانات أكثر عمقًا ودقة حول موضوع الدراسة (غباري وآخرون، 2015).

جدول 1: تفاصيل ديموغرافية لعينة الدراسة

	الاسم	الجنس	الجيل	مكان العمل	التخصص	اللقب
1	حنان	أنثى	44 سنة	مدرسة اعدادية في الداخل الفلسطيني	لغة عبرية	لقب ثاني
2	سهام	أنثى	41	مدرسة اعدادية في الداخل الفلسطيني	تاريخ	لقب ثاني
3	سهى	أنثى	35	مدرسة اعدادية في الداخل الفلسطيني	علوم	لقب ثاني
4	شذى	أنثى	39	مدرسة اعدادية في الداخل الفلسطيني	حساب	لقب ثاني
5	نوال	أنثى	41	مدرسة اعدادية في الداخل الفلسطيني	جغرافيا	لقب ثاني
6	سهاد	أنثى	40	مدرسة اعدادية في الداخل الفلسطيني	بيولوجيا	لقب ثاني

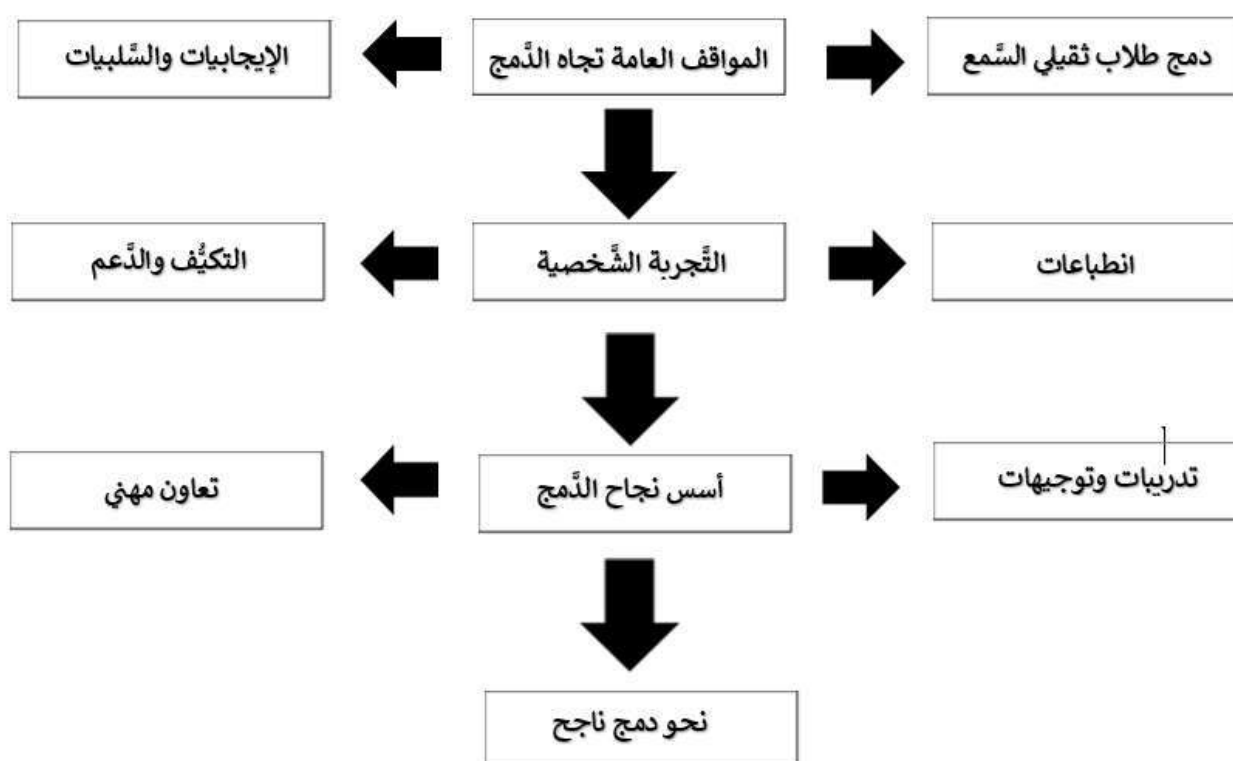
كيفية تحليل المعطيات

تعتمد هذه الدراسة على التحليل الموضوعي (Thematic Analysis) بوصفه أسلوبًا نوعيًا لتنظيم وتحليل البيانات، يركّز على مضمون أقوال المشاركين بهدف الكشف عن الأفكار والمشاعر والمعتقدات المرتبطة بموضوع الدراسة. وتتمثل خطوات التحليل في القراءة المتعمقة للبيانات لفهم سياقها العام، ثم ترميز المعطيات وتقسيمها إلى وحدات دلالية تُصنّف ضمن فئات رئيسية وفرعية تعكس الأنماط والاتجاهات السائدة. كما تتضمن العملية مراجعة متكررة للبيانات للتحقق من دقتها وضمان ارتباطها بالسياق البحثي، وصولاً إلى دمج النتائج مع الإطار النظري واستخلاص استنتاجات مدعومة بالأدلة والاقتباسات، بما يسهم في تقديم فهم علمي معمق للظاهرة المدروسة.

نتائج الدراسة

بعد إجراء المقابلات مع المعلمات المشاركات بهدف الإجابة عن أسئلة البحث المتعلقة بمواقف معلمات التربية العادية تجاه دمج طلاب ثقيلي السمع في المدارس العادية، ومن ثم تحليل محتوى هذه المقابلات، تم إعداد مخطط تدفق للبحث يُبين الفئات الرئيسية والفرعية لنتائج الدراسة بطريقة منطقية ومتسلسلة.

مخطط جريان إجمالي للبحث



استنادًا لما سبق، تم استخلاص 4 فئات رئيسية تعرض نتائج البحث:

(1) المواقف العامة تجاه الدّمج.

(2) التّجربة الشّخصية.

(3) أسس نجاح الدّمج.

(4) نحو دمج ناجح.

1. المواقف العامة تجاه الدمج

تُعد مواقف المعلمات تجاه دمج الطلاب ثقيلي السمع عنصرًا أساسيًا في إنجاح أو تعثر عملية الدمج، لما لها من تأثير مباشر على تطبيقه والمناخ التعليمي داخل الصف، وانعكاسها على تجربة الطالب المدمج. ومن ثم، يُعد فهم هذه المواقف وتحليلها خطوة محورية لتقييم فاعلية سياسات الدمج في المدارس العادية.

1.1 دمج طلاب ثقيلي السَّمع

أظهرت نتائج الدراسة أن جميع المعلمات المشاركات يتبنين مواقف إيجابية تجاه دمج الطلاب ثقيلي السمع في الصفوف العادية، حيث اعتبرن الدمج خطوة تربوية وإنسانية تسهم في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية وتعزيز شعور الطلاب بالانتماء والثقة بالنفس. وأكدت المعلمات أن طلاب ثقيلي السمع يمتلكون قدرات معرفية جيدة وقابلية عالية للاندماج والمشاركة الفعّالة في البيئة الصفية عند توفير الدعم المناسب، مشيرات إلى أن التحدي الأساسي يكمن في الجوانب السمعية وليس في القدرات العقلية أو التعليمية، الأمر الذي يعكس وعيًا إيجابيًا بأهمية الدمج وضرورته التربوية.

تؤكد إفادات المعلمات تبنيهن موقفًا إيجابيًا داعمًا لدمج الطلاب ثقيلي السمع في الصفوف العادية، حيث يُنظر إلى الدمج بوصفه خطوة تربوية وإنسانية تسهم في تعزيز اندماج الطلاب اجتماعيًا وتطوير مهاراتهم التعليمية، شريطة توفير الدعم المناسب داخل البيئة المدرسية.

1.2 الإيجابيات والسلبيات

تُظهر إفادات المعلمات المشاركات أن مواقفهن تجاه دمج طلاب ثقيلي السمع تتسم بالإيجابية العامة، إلا أنها في الوقت ذاته مواقف واعية وواقعية لا تغفل التحديات المرتبطة بتطبيق الدمج داخل الصفوف العادية. فقد أجمعت المعلمات على أن الدمج يحقق فوائد تربوية واجتماعية متعددة، أبرزها انخراط الطلاب في بيئة تعليمية طبيعية، تقليل شعورهم بالعزلة، تعزيز التفاعل الاجتماعي، تنمية الثقة بالنفس، وزيادة دافعية التعلم، إلى جانب دوره في تعزيز قيم تقبل الآخر لدى الطلاب العاديين ورفع وعيهم بقضايا الإعاقة. كما أشارت المعلمات إلى أن الدمج يشكل حافزًا للمعلمين لتنويع استراتيجيات التدريس بما يتلاءم مع احتياجات جميع الطلاب.

في المقابل، عبّرت المعلمات عن جملة من السلبيات والتحديات التي قد تحدّ من فعالية الدمج، تمثلت أساسًا في صعوبات التواصل، نقص الوسائل والتجهيزات المساعدة، عدم تهيئة البيئة الصفية، وضعف جاهزية بعض المعلمين للتعامل مع هذه الفئة. إضافة إلى ذلك، أثّرت مخاوف تتعلق بتعرض الطلاب ثقيلي السمع للتهميش أو التهمز، وشعورهم بالوحدة أو الخجل، خاصة في ظل ضعف الوعي لدى بعض الطلبة أو المعلمين. ويعكس هذا التوافق في الطرح إدراكًا مشتركًا لدى المعلمات بأن نجاح الدمج لا يرتبط بالموقف الإيجابي وحده، بل يتطلب توفير بيئة تعليمية مهيأة، دعمًا مهنيًا مستمرًا، ووعيًا تربويًا شاملاً يضمن تحقيق دمج فعال ومستدام.

2. التجربة الشخصية

تُساهم التجربة الشخصية للمعلمات مع طلاب ثقيلي السمع في تعميق فهم واقع الدمج داخل المدارس العادية، من خلال إبراز خصائص الطلاب والتحديات التي تواجههم، وتحديد الملاءمات اللازمة لنجاح الدمج. كما تؤكد هذه التجربة الدور المحوري للدعم المدرسي والمهني في تعزيز فرص الدمج الفعّال وتحقيق أثر إيجابي على تطور الطلاب.

2.1 انطباعات

أظهرت انطباعات المعلمات، المستندة إلى تجاربهن الصفية المباشرة، دورًا مهمًا في تكوين فهم واقعي لخصائص الطلاب ثقيلي السمع وقدراتهم التعليمية والاجتماعية. فقد عكست هذه الانطباعات معرفة عملية نابغة من التفاعل اليومي مع الطلاب، بعيدًا عن التصورات النظرية المجردة. وأشارت معظم المعلمات إلى وجود سمات مشتركة لدى هذه الفئة، من

أبرزها الهدوء، الحاجة إلى وقت أطول للاستيعاب، التحدث أحياناً بصوت مرتفع، والانزعاج من الضوضاء، إلى جانب الاعتماد على الإشارات اليدوية وتعايير الوجه في التواصل. كما بينت بعض المعلمات تفاوتاً في مستوى أداء الطلاب مرتبطاً بدرجة الدعم الأسري الذي يتلقونه. وتدل هذه النتائج على أن التجربة الميدانية أسهمت في تعزيز وعي المعلمات بخصائص طلاب ثقلي السمع واحتياجاتهم، بما يدعم بناء ممارسات تربوية أكثر ملائمة وفاعلية داخل الصفوف العادية.

2.2 التكيف والدعم

أظهرت نتائج البحث أن دمج الطلاب ثقلي السمع في الصفوف العادية يُعد عملية معقدة تتطلب تهيئة مدرّسة ولا يمكن أن تتحقق بشكل فعال دون توفير ملائمة صفية وتعليمية مناسبة. فقد أجمعت المعلمات على أن نجاح الدمج يرتبط بتكييف البيئة الصفية لتكون داعمة بصرياً وسمعيّاً، من خلال تقليل الضوضاء، تنظيم الجلوس، استخدام وسائل تعليمية متعددة الحواس، تبسيط التعليمات، وتوظيف أدوات تكنولوجية مساعدة، بما يتيح للطلاب الوصول إلى المحتوى التعليمي بصورة عادلة ويمنع تحوّل الدمج إلى تجربة مُحبطة أو مُعيقة لنموه.

إلى جانب هذه الملاءمات، شددت المعلمات على أن التكييفات الصفية وحدها غير كافية لضمان دمج ناجح، وأكد أن دعم النظام التربوي يُشكّل عنصراً حاسماً في هذه العملية. فقد برزت الحاجة إلى مرافقة مهنية مستمرة من الطاقم المختص، تشمل أخصائي النطق واللغة، معلمي الدمج، والمستشارين التربويين، إضافة إلى توفير موارد تقنية وبشرية ملائمة. غير أن إجابات المعلمات كشفت عن وجود قصور واضح في هذا الدعم، حيث أشارت معظمهن إلى أن التدخلات غالباً ما تكون محدودة، غير منتظمة، ومرتبطة بظهور المشكلات فقط، بدل أن تكون جزءاً من خطة دعم شاملة ومستمرة.

كما أظهرت النتائج تفاوتاً في مستوى الدعم بين المدارس، مع شعور بعض المعلمات بأن المدارس الخاصة توفر مرافقة مهنية وموارد أكثر كفاءة مقارنة بالمدارس العادية. وقد أدى هذا النقص في الدعم إلى شعور المعلمات بالضغط وتحمل المسؤولية بشكل فردي، مما يزيد من التحديات المرتبطة بعملية الدمج. وبناءً على ذلك، يتضح أن تحقيق دمج فعال ومستدام لطلاب ثقلي السمع يتطلب تكاملاً بين تهيئة البيئة الصفية والدعم المؤسسي المنتظم، ضمن رؤية تربوية شاملة تُسهم في تعزيز نجاح الدمج داخل المدارس العادية.

3. أسس نجاح الدمج

تُعد أسس نجاح دمج الطلاب ثقلي السمع عنصراً محورياً لضمان تلبية احتياجاتهم التعليمية والاجتماعية، ويأتي في مقدمتها تدريب المعلمين وتوجيههم المهني بما يعزز فهمهم لخصائص هذه الفئة وطرق التواصل المناسبة معها. كما يسهم التعاون بين أعضاء الطاقم التربوي في بناء منظومة دعم متكاملة تهيئ بيئة تعليمية دامجة وآمنة، وتدعم نجاح عملية الدمج لكل من الطالب والمعلم.

3.1 تدريبات وتوجيهات

أجمعت جميع المعلمات المشاركات في البحث على حاجتهن الملحة إلى تدريب مهني إضافي ومتخصص يمكنهن من التعامل بفعالية مع الطلاب ثقلي السمع. وقد برزت الحاجة إلى إتقان لغة الإشارة بوصفها مهارة أساسية لتعزيز التواصل المباشر وبناء علاقة تربوية داعمة، إلى جانب التعرّف على كيفية تشغيل وضبط أجهزة السمع والتعامل مع الأعطال التقنية البسيطة خلال اليوم الدراسي. كما أكدت المعلمات أهمية اكتساب أدوات واستراتيجيات تدريس ملائمة، تعتمد على الوسائل البصرية والتقنيات التعليمية، وتُسهم في تكييف البيئة الصفية بما يتناسب مع قدرات واحتياجات هؤلاء الطلاب.

وإلى جانب الجوانب التعليمية والتقنية، أشارت بعض المعلمات إلى ضرورة التدريب على التعامل مع الصعوبات النفسية والاجتماعية المصاحبة للإعاقة السمعية، بما يعزز جاهزيتهم المهنية ويسهم في إنجاح عملية الدمج داخل الصفوف العادية.

تُظهر إجابات المعلمات حاجة ملحة إلى تطوير مهاراتهم المهنية للتعامل مع الطلاب ثقلي السمع، حيث لا تُعد المعارف الحالية كافية لتحقيق دمج فعال. وقد أكدن أهمية إتقان لغة الإشارة، وفهم تشغيل أجهزة السمع، واكتساب استراتيجيات تدريس وأدوات تتيح تكييف البيئة الصفية وتبسيط الشرح، بما يعكس وعيًا بأهمية التطوير المهني المستمر لإنجاح عملية الدمج.

3.2 تعاون مهني

أجمعت المعلمات المشاركات على أن التعاون المهني بين جميع أعضاء الطاقم التربوي يُعد عنصرًا حاسمًا في إنجاح دمج الطلاب ثقلي السمع، إذ لا يمكن للمعلمة وحدها تحمّل مسؤولية هذه العملية. وأكدن أن التنسيق المستمر بين المعلمة، وأخصائي النطق، ومركز الدمج، وبقية المهنيين، إلى جانب الاتفاق على أهداف واضحة وخطة عمل مشتركة، يسهم في توفير بيئة تعليمية داعمة وشاملة تعزز تقدّم الطالب أكاديميًا واجتماعيًا وانفعاليًا. ويعكس هذا الإجماع أهمية العمل الجماعي المنظم بوصفه ركيزة أساسية لضمان استقرار عملية الدمج وفعاليتها.

أظهرت أقوال المعلمات المشاركات إجماعًا واضحًا على أن التعاون المهني بين جميع أعضاء الطاقم التربوي يُعد ركيزة أساسية لإنجاح دمج الطلاب ثقلي السمع، حيث أكدن أن الجهود الفردية للمعلمة غير كافية لتحقيق دمج فعال. وقد شدّدن على أهمية التنسيق المستمر بين المعلمة، وأخصائي النطق والسمع، ومعلمي الدمج، ومستشاري المدرسة، وبناء خطة عمل موحّدة تُعنى بمختلف الجوانب التعليمية، الاجتماعية، والانفعالية للطالب. ويسهم هذا التعاون في تخفيف العبء عن المعلمة، وتهيئة بيئة تعليمية شاملة وآمنة تعزز استقرار الطالب وتقدّمه.

وفي سياق نحو دمج ناجح، عبّرت المعلمات عن مجموعة من الاعتقادات التي اعتبرنها ضرورية لضمان نجاح الدمج، وفي مقدمتها توفير تدريب مهني متخصص للمعلمين، ولا سيما في أساليب التواصل مع الطلاب ثقلي السمع واستخدام الأدوات والأجهزة المساندة، إلى جانب تعزيز التعاون المهني وتوفير الموارد التعليمية الملائمة، وتهيئة بيئة صفية دامجّة تراعي الفروق الفردية. كما أكدت المعلمات أن نجاح الدمج لا يقتصر على الجوانب التربوية والتنظيمية فحسب، بل يتطلب أيضًا الاهتمام بالجوانب العاطفية والاجتماعية للطالب، من خلال الإصغاء له، وتعزيز ثقته بنفسه، ومعاملته دون تمييز، وإشراك الأهل بوصفهم شركاء أساسيين في العملية التعليمية.

وتشير هذه النتائج إلى أن الدمج الناجح لطلاب ثقلي السمع يقوم على تكامل الأبعاد التربوية، المهنية، العاطفية، والاجتماعية، ضمن منظومة دعم شاملة تشترك فيها المدرسة، الطاقم التربوي، والأسرة، بما يضمن للطالب الشعور بالانتماء والنجاح، ويعزز فرص تقدّمه الأكاديمي والاجتماعي بصورة مستدامة.

النقاش

يعتمد هذا الفصل في نقاشه وتحليله للنتائج على الفئات الأربع الأساسية التي برزت من خلال تحليل أقوال المعلمات المشاركات في البحث، كما وردت في فصل النتائج. يشمل النقاش الربط بين هذه الفئات وما ورد في الخلفية النظرية، بهدف تفسير المعاني العميقة الكامنة وراء الإجابات، وتوضيح مدى انسجام المواقف المطروحة مع ما أشارت إليه الأدبيات التربوية السابقة.

بناءً على نتائج الدراسة، تبنت جميع المعلمات المشاركات مواقف إيجابية تجاه دمج طلاب ثقلي السمع في الصفوف العادية، حيث رأين أن الدمج يُعد خطوة تربوية وإنسانية مهمة تتيح فرصاً تعليمية متساوية لجميع الطلاب، وتُسهم في تقليل عزلتهم، وتعزيز شعورهم بالانتماء والقبول والثقة بالنفس. كما أكدن أن طلاب هذه الفئة يتمتعون بقدرات عقلية جيدة، وأنهم قادرون على الاندماج والمشاركة الفعالة في البيئة التعليمية عند توافر الملاءمات والدعم المناسب.

تتفق هذه المواقف مع ما أشار إليه زعيتر وآخرون (2020)، بأن نجاح الدمج يعتمد بدرجة كبيرة على اتجاهات جميع الأطراف المعنية به، من أطفال وأولياء أمور ومعلمين وإداريين. لذا، من الضروري العمل على تطوير اتجاهات إيجابية وواقعية نحو فكرة الدمج من خلال أساليب فعالة ومستدامة. ويُعزز هذا أيضاً ما أوضحه شاش (2016)، بأن الدمج من خلال تفعيل مشاركة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في برامج التعليم العام، يسهم في إعادة تشكيل اتجاهات المجتمع نحوهم، وتغيير التصورات المغلوطة مما يساعد على تعزيز مكانتهم في المجتمع التربوي، ويدفع نحو بناء بيئة تعليمية قائمة على القبول والاحترام. كما يحدث هذا التحول أثراً إيجابياً في سلوكيات العاملين في المدارس العادية، حيث يكتسبون فهماً أعمق لهذه الفئات ويتبنون اتجاهات أكثر انصافاً ودعماً.

تُظهر هذه النتائج أن وجود مواقف واتجاهات إيجابية لدى المعلمين، وخاصة معلمات التربية العادية، لا ينعكس فقط على مشاعر الطالب وتطوره النفسي والاجتماعي، بل يُعد شرطاً أساسياً لإنجاح الدمج وتنفيذه بفاعلية داخل البيئة الصفية.

إضافةً إلى ذلك، أظهرت نتائج البحث أنَّ المعلمات المشاركات أُشرن إلى مجموعة من الجوانب الإيجابية التي يحققها دمج طلاب ثقلي السمع في الصفوف العادية، سواء على المستوى التربوي أو الاجتماعي. فقد أكدن أنَّ انخراط هؤلاء الطلاب في بيئة تعليمية طبيعية يُسهم في تقليل الشعور بالعزلة، ويعزز من فرص التفاعل الاجتماعي مع أقرانهم، كما ينمي لديهم الثقة بالنفس ويزيد من دافعية التعلم. إضافةً إلى ذلك، لاحظت المعلمات أن الدمج لا يُفيد فقط الطالب المدمج، بل ينعكس كذلك على طلاب الصف العاديين، حيث يساهم في ترسيخ قيم تقبل الآخر والتعامل مع الاختلاف، كما يدفع بالمعلمين إلى تنويع استراتيجيات التدريس لتناسب جميع الطلاب، ويُعزز من وعيهم التربوي والاجتماعي تجاه قضايا الإعاقة.

تدعم هذه النتائج ما وضّحته تقيرين وبلعسله (2021)، إذ أكدت الباحثتان أن دمج ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم يُحقق العديد من الآثار الإيجابية المهمة. فعندما يشارك الطفل من ذوي الاحتياجات الخاصة في فصول الدمج ويشعر بالترحيب والتقبل من زملائه، يزداد شعوره بالثقة بنفسه ويعزز إحساسه بقيمته في المجتمع، مما يساعده على تقبل إعاقته بشكل أفضل. كما وتُضيفان بأنَّ الطفل يكتسب خلال تواجده في بيئة الدمج مهارات حياتية جديدة تمكنه من مواجهة التحديات والصعوبات اليومية، مما يطور من قدرته على الاستقلالية وتحمل المسؤولية. كما يُتيح الدمج للطفل فرصاً تعليمية واجتماعية متعددة من خلال احتكاكه بالنماذج الاجتماعية الإيجابية، مما يساهم في نموه الاجتماعي بطريقة أكثر توافقاً مع متطلبات الحياة.

وقد أكدت الدراسات أن الدمج يسهم بشكل إيجابي في تحسين مفهوم الذات والتوافق الاجتماعي للأطفال ذوي الإعاقات، إذ أنَّ دمجهم مع أقرانهم في أنشطة اللعب الحر أدى إلى تعزيز تفاعلهم الاجتماعي الإيجابي وزيادة اندماجهم في أنشطة جماعية تعاونية بشكل طبيعي وتلقائي (تقيرين وبلعسله، 2021).

تدل هذه المعطيات على أن الدمج، حين يتم تنفيذه في بيئة تربوية داعمة وتحت إشراف طواقم تعليمية مدربة، لا يحقق فقط أبعاداً تعليمية للطالب، بل يُعد تجربة اجتماعية وتربوية شاملة تُسهم في بناء شخصية متوازنة قادرة على الاندماج في المجتمع.

كذلك وفق النتائج، تُظهر إجابات المعلمات تشابهاً كبيراً في نظرتهم للجوانب السلبية المرتبطة بدمج طلاب ثقلي السمع،

خاصة عندما يتم الدمج في بيئات غير مهيأة. فقد أشرن إلى أن غياب البيئة الصفية المناسبة، وضعف تأهيل المعلمين، ونقص الوسائل المساعدة، يُمكن أن تُحوّل تجربة الدمج إلى عبء على الطالب بدلاً من أن تكون فرصة للانخراط والتطور. كما عبّر عن قلقهن من أن يؤدي نقص التوعية لدى الطاقم التربوي والطلابي إلى شعور الطالب المدمج بالتهميش، أو حتى تعرضه للتمتر والسخرية، وهو ما ينعكس سلبيًا على ثقته بنفسه، ويُضعف من دافعيته ومشاركته الصفية والاجتماعية.

وتُشير هذه المعطيات إلى أن الجوانب السلبية التي تم طرحها من قبل المعلمات لا تعود بالضرورة إلى مبدأ الدمج بحد ذاته، بل إلى تطبيقه في بيئات غير مهيأة، تقتصر إلى البنية التحتية، والتوعية، والدعم المهني الكافي، مما يُفرغ التجربة من مضمونها الإنساني والتربوي.

هذا التوجه تؤكدّه أيضًا الأدبيات النظرية، حيث يشير عبد النبي (2022) إلى أن صعوبات أخرى مرتبطة بإعداد المناهج الدراسية ونظم التقويم، إضافةً إلى محدودية الموارد المادية وقلة عدد الكوادر البشرية المؤهلة. وتُعد المشكلات الإدارية من العوامل الرئيسية التي تؤثر على نجاح برامج الدمج، حيث توجد فجوة واضحة بين النظريات التربوية الحديثة وأساليب الدمج وبين تطبيقها الفعلي في المدارس. ويضيف بأنّ المناهج الدراسية تُعاني من تفكك الموضوعات وضعف ارتباطها بالتطورات التكنولوجية، مع تركيز مفرط على الجوانب المعرفية على حساب المهارية والوجدانية، مما يُصعّب مهمة المعلمين في تلبية احتياجات الطلاب ذوي الإعاقة داخل الفصول العادية.

يتّضح إذاً أن سلبيات الدمج التي عبّرت عنها المعلمات ترتبط بشكل مباشر بواقع الممارسة، وليس بجوهر فكرة الدمج التربوي، ما يدعو إلى ضرورة معالجة جوانب القصور في البيئة التعليمية لضمان نجاح الدمج وتحقيق أهدافه الإنسانية والتربوية.

إلى جانب ذلك، أظهرت نتائج البحث أن المعلمات عبّرن عن شعورهن بقصور في الدعم التربوي والمرافقة المهنية أثناء عملية دمج طلاب ثقلي السمع. وأشارت العديد منهن إلى أن الدعم، إن وُجد، يكون مؤقتاً أو ظرفياً، ولا يُبنى على خطة متابعة مستمرة، مما يترك المعلمة في مواجهة التحديات بمفردها. كذلك برزت الفجوة بين المدارس الخاصة والعادية في مدى توفر الدعم، وأكدت المعلمات أن غياب التوجيه الفني والتعاون مع الطاقم المختص يُضعف من فاعلية الدمج ويُثقل كاهلهن بمسؤوليات إضافية.

وينسجم ذلك تماماً مع أقوال تيقرين وبلعسة (2021)، حيث أوضحن ذلك قائلات إن قد يؤدي إلى شعور معلمي التّعليم العام بالضغط وعدم الرضا نتيجة تخوفهم من عدم توفر الدعم الكافي من معلمي التّربية الخاصّة، كما قد يظهر نفور بعض الطلاب العاديين من التعامل مع زملائهم من ذوي الاحتياجات الخاصّة مما يخلق فجوة اجتماعية بينهم. ومن جهة أخرى، يواجه المعلمون العاديون صعوبات إضافية نتيجة التحضير المرهق وتزايد الأعباء الإدارية المطلوبة، مثل كتابة التقارير ومتابعة الحالات الخاصّة مما يؤثر على جودة التّعليم. بالإضافة إلى ذلك، قد يشعر الطفل من ذوي الاحتياجات الخاصّة بالعزلة داخل المجتمع الدراسي إذا لم تتم تهيئة البيئة المناسبة لدعمه وإشراكه بشكل فعّال.

إضافةً إلى ذلك، أظهرت نتائج المقابلات اتفاقاً واسعاً بين المعلمات المشاركات حول الحاجة الماسّة إلى تعزيز تأهيلهن المهني في موضوع دمج طلاب ثقلي السمع. حيث أعربن عن شعورهن بعدم الجاهزية الكافية، وأشرن إلى ضرورة تلقي تدريب متخصص يُزوّدهن بالمعرفة والمهارات اللازمة للتعامل التربوي الفعّال مع هذه الفئة. ومن أبرز المهارات التي طُرحت في هذا السياق: إتقان لغة الإشارة باعتبارها أداة تواصل مركزية تسهّل بناء علاقة مباشرة وداعمة مع الطالب، إلى جانب الإلمام بكيفية تشغيل أجهزة السمع، والتعامل مع الأعطال التقنية اليومية، واستخدام استراتيجيات تدريسية تراعي

قدرات الطلاب السمعية وتوفر بيئة تعليمية دامجة.

هذا الشعور بعدم الجاهزية المهنية الذي عبّرت عنه المعلمات، يتوافق أيضًا مع ما أشار إليه عبد النبي (2022)، حيث يكمل، بأنّ المشكلات المتعلقة بالمعلمين فتتمثل في ضعف التخصص والتأهيل التربوي وقلة خبراتهم في التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة، وهو ما يسّط الضوء على فجوة حقيقية بين الواقع المهني في المدارس واحتياجات المعلمين الفعلية داخل بيئات الدمج.

تتسجم هذه الاحتياجات بشكل مباشر مع ما أشار إليه زعيتر وآخرون (2020)، حيث أكدوا على ضرورة تدريب العاملين في المدرسة، وتعزيز الوسائل التكنولوجية المُساعدة وضمان اطلاع المتخصصين العاملين مع الطفل على فلسفة الدمج ومبادئه. كما شدد الخطيب (1998) على أنّ تأهيل معلمي الصفوف العادية أمر جوهري في إنجاح الدمج، موضّحاً ضرورة تمتع المعلمين بعدة كفايات أساسية، منها القدرة على ملاحظة السلوك وتسجيله، والعمل ضمن فريق متعدد التخصصات، والمعرفة العميقة بفئات ذوي الاحتياجات الخاصّة وأسباب إعاقاتهم وأبعادها التربوية والنفسية، وبناء علاقات مهنية مع المؤسسات المعنية، وصيانة الأجهزة المُساعدة وتكييف أدوات التقييم والمناهج بما يتلاءم مع حاجات الأطفال، إضافةً إلى مهارات تعديل الاتجاهات لدى الأطفال العاديين نحو زملائهم ذوي الاحتياجات الخاصّة، وتنظيم البيئة الصّفية بشكل يتيح مشاركة الجميع بصورة فعّالة (زعيتر وآخرون، 2020).

وفيما يتعلق بالتعاون المهني، شددت المعلمات على أنّ دمج طلاب ثقلي السمع يتطلب منظومة دعم جماعية لا يمكن أن تتحملها المعلمة بمفردها. فقد أكدّن على ضرورة التنسيق والتشبيك بين جميع الأطراف ذات الصلة داخل المدرسة، بما يشمل أخصائي النطق، ومركز الدمج، والمعلمين، وباقي المهنيين. ورأين أن التخطيط المشترك وتحديد أهداف واضحة يسهمان في توفير بيئة تعليمية شاملة تساعد الطالب على التقدّم أكاديميًا واجتماعيًا وانبغاليًا.

هذا التوجه يعكس جوهر ما طرحه الخطيب (1998) من اعتبار العمل ضمن فريق متعدد التخصصات من بين المهارات الأساسية التي ينبغي أن يتحلّى بها المعلم في بيئات الدمج. كما أن خلق شبكة دعم داخل المدرسة يُعد من العوامل التي تزيد من استقرار عملية الدمج وتُسهم في نجاحها المستدام (زعيتر وآخرون، 2020).

كذلك أظهرت نتائج البحث أن بعض المعلمات عبّرن عن وعي واضح بأهمية البعد العاطفي والاجتماعي في تجربة الدمج، وأشرن إلى ضرورة تمكين الطالب نفسيًا وتعزيز ثقته بنفسه من خلال التشجيع المستمر وبناء علاقة داعمة. كما أكدّن على أهمية إشراك الأهل في جميع مراحل الدمج، باعتبارهم شركاء حقيقيين في دعم الطالب وضمان استمرارية التقدّم التعليمي والاجتماعي. يُبرز زعيتر وآخرون (2020)، أهمية مشاركة أولياء الأمور كعامل حاسم لنجاح الدمج، إذ لا تكتمل فعالية العملية دون إشراكهم بصورة نشطة وواعية.

وتُظهر هذه الموازنة بين أقوال المعلمات والمصدر النظري اتفاقًا واضحًا على أن التعاون مع الأهل يشكّل ركيزة أساسية في دعم الطالب ونجاح مسار دمج في المدرسة العادية.

يتّضح من النقاش أن مواقف المعلمات تجاه دمج طلاب ثقلي السمع في الصفوف العادية كانت في مجملها إيجابية، حيث أبرزت النتائج أهمية توفير بيئة صفية داعمة، تدريب مهني ملائم، وتعاون فعّال بين جميع الأطراف المعنية. كما أكدت المعلمات على ضرورة إشراك الأهل ودعم الجانب العاطفي للطلاب كجزء أساسي من نجاح الدمج. هذه المواقف والتجارب تتسجم مع ما ورد في الأدبيات النظرية، مما يعزز أهمية الاستثمار في تأهيل المعلمين وتوفير موارد مناسبة لضمان دمج فعّال وإنساني يراعي احتياجات جميع الطلاب.

الاستنتاجات

استنادًا إلى المقابلات التي تم إجراؤها والنتائج التي تم التوصل إليها، يمكن الاستنتاج أن دمج طلاب ثقلي السمع في المدارس العادية يُنظر إليه بشكل إيجابي من قبل المعلمات المشاركات، حيث عبّرن جميعًا عن دعمهن لفكرة الدمج واعتبرنها خطوة مهمة نحو تحقيق المساواة في فرص التعليم. تجارب المعلمات المباشرة مع هذه الفئة، والتي عُرضت في البحث، أظهرت أنهن تعاملن مع طلاب ثقلي السمع خلال عملهن، وواجهن مواقف شُكّلت وعيّن حول احتياجات هؤلاء الطلاب. رغم الموقف الإيجابي العام، إلا أنّ النتائج أظهرت فجوة واضحة في جانب الدعم والتأهيل، حيث عبّرت معظم المعلمات عن شعورهن بعدم تلقينهن تدريبًا كافيًا أو توجيهًا مهنيًا مناسبًا للتعامل مع طلاب من هذه الفئة. كما برزت الحاجة إلى وجود طاقم مهني مختص وداعم داخل المدرسة يمكن الرجوع إليه عند الحاجة، خاصة في المواقف التي تتطلب معرفة مهنية عميقة. بناءً على ذلك، يتبين أنّ نجاح الدمج لا يعتمد فقط على القبول النظري له، بل يتطلب توفير أدوات مهنية وتربوية ملائمة، وتطوير مسار دعم مستمر للمعلمات داخل البيئة المدرسية، بما يضمن تنفيذًا فعالًا وحقيقيًا لسياسة الدمج.

التوصيات

في ضوء نتائج هذا البحث حول مواقف معلمات التربية العادية تجاه دمج طلاب ثقلي السمع في المدارس العادية، تتضح مجموعة من الجوانب الجوهرية التي تستدعي التطوير لضمان تحقيق دمج فعال وشامل. فقد أظهرت النتائج أن نجاح الدمج لا يعتمد على قناعة المعلمة وحدها، بل يتطلب منظومة متكاملة من الدعم المهني، والتنظيمي، والإنساني.

أولاً، برزت الحاجة الملحة إلى تطوير مهني متخصص للمعلمات، لا سيما في مجالات إتقان لغة الإشارة، وفهم تشغيل أجهزة السمع، واستخدام الوسائل البصرية والسمعية الداعمة. وتشير النتائج إلى أن المعرفة الحالية لدى المعلمات غير كافية لتحقيق دمج فعال، مما يستدعي توفير برامج تدريب عملية تركز على مهارات التواصل والتكيف التعليمي المرتبطة مباشرة باحتياجات طلاب ثقلي السمع.

ثانياً، أكدت المعلمات على أهمية الدعم المؤسسي المنظم داخل المدرسة، حيث كشفت النتائج عن ضعف في المرافقة المهنية والتوجيه المستمر، خاصة في المواقف الصفية التحديّة. وعليه، فإن توفير دعم فعلي من قبل الطاقم المختص، مثل أخصائي النطق ومعلمي الدمج والمستشارين التربويين، يُعد شرطاً أساسياً لتمكين المعلمة من أداء دورها بثقة وكفاءة، وضمان استمرارية عملية الدمج بصورة مستقرة.

ثالثاً، أظهرت النتائج أن تهيئة البيئة الصفية تُعد عنصراً حاسماً في نجاح الدمج، ولا يمكن تجاهله. وقد شددت المعلمات على ضرورة إجراء ملاءمات ملموسة داخل الصف، تشمل تقليل الضوضاء، وتنظيم الجلوس بما يتيح التواصل البصري المباشر، وتوفير وسائل تعليمية حسية متعددة، مثل المواد المصورة وأنظمة تضخيم الصوت. وتُعد هذه التهيئة تعبيراً عملياً عن احترام خصوصية الطالب وضمان حقه في تعلّم عادل وشامل.

رابعاً، أكدت نتائج البحث على أن التعاون المهني بين جميع أعضاء الطاقم التربوي يشكّل ركيزة أساسية لإنجاح الدمج. فقد أوضحت المعلمات أن الدمج لا يمكن أن ينجح بجهود فردية، بل يتطلب شراكة مهنية قائمة على التنسيق، ووضع خطط عمل مشتركة، وتوزيع واضح للأدوار، بما يمنع شعور المعلمة بالعبء الفردي ويعزز الاستجابة الشاملة لاحتياجات الطالب.

خامساً، برز البعد العاطفي والاجتماعي للطلاب ثقلي السمع كعنصر لا يقل أهمية عن الجوانب التعليمية والتنظيمية. فقد

شدت المعلمات على ضرورة التعامل مع الطالب بأسلوب إنساني قائم على التقدير والقبول، والإصغاء لمشاعره، وبناء علاقة تربوية قائمة على الثقة والاحترام، بعيداً عن الشفقة أو التمييز. كما أكد أن التشجيع المستمر وتقدير الإنجازات الصغيرة يسهمان بشكل مباشر في تعزيز ثقة الطالب بنفسه ودافعيته للتعلم.

وفي المجل، تعكس هذه التوصيات احتياجات المعلمات الواقعية كما برزت من خلال نتائج البحث، وتشير إلى أن الدمج الفعّال لطلاب ثقلي السمع يتطلب تكاملاً بين التدريب المهني، الدعم المؤسسي، تهيئة البيئة الصفية، التعاون المهني، والدعم العاطفي والاجتماعي. وعليه، فإن تبني هذه التوصيات من قبل الجهات التربوية من شأنه أن يسهم في تحسين جودة الدمج، وتعزيز استقراره، وبناء بيئة تعليمية دامجة أكثر عدالة وشمولاً.

إقتصرت هذه الدراسة على عينة مكونة من ست معلمات تربوية عادية يعملن في مدارس إعدادية بمنطقة المثلث في الداخل الفلسطيني، وقد أظهرت آراؤهن تقارباً ملحوظاً يعكس وجود رؤى مشتركة تجاه دمج طلاب ثقلي السمع. وعلى الرغم من أن هذا التقارب يعزز مصداقية النتائج، فإن محدودية حجم العينة والتركيز الجغرافي يحذران من إمكانية تعميمها. ومع ذلك، يشكّل البحث مساهمة مهمة في فهم مواقف المعلمات، مع التوصية بتوسيع الدراسات المستقبلية لتشمل عينات أكبر وأكثر تنوعاً لدعم تطوير ممارسات الدمج.

المصادر والمراجع باللغة العربية

- العنزي، م. ع. (2025). اتجاهات معلمي المرحلة المتوسطة نحو دمج الطلبة ضعاف السمع في المدارس العادية بدولة الكويت، *مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة*، 39(2)، 248215.
- الصايغ، س. (2024). البحوث النوعية والكمية. *كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة*.
- لحمري، أ. عباس، أ. (2023). الدمج المدرسي للمعاقين سمعياً في المدارس العادية التجربة الجزائرية. *مجلة الاضطرابات النمائية العصبية والتعلم*، 3(1)، ص 222-231.
- عبد النبي، ف. (2022). واقع مواجهة مشكلات دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بمدارس التعليم العام بمنطقة نجران من وجهة نظر المعلمات والمشرفات وقائدات المدارس. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، 11(2)، ص 449-475.
- بدر، ر. (2022). الإعاقة السمعية عند الأطفال. *المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة*، 9(1)، ص 708-726.
- قراقيش، ن. الصلاحيات، آ. أبو جابر، م. (2021). درجة وعي معلمي التربية الخاصة باستخدام تكنولوجيا التعليم في تدريس طلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في محافظة العاصمة عمان بالأردن. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، 10(3)، ص 526-541.
- حامدي، أ. دباب، ز. (2021). دور المعينات السمعية في تحسين مستوى اليقظة العقلية للمتمدرس ضعيف السمع. *المجلة العلمية للتربية الخاصة*، 3(1)، ص 247-259.
- تيقرين، ج. بلعسل، ف. (2021). أنواع الدمج الموجه لذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية، آلياته ومتطلبات تطبيقه. *مجلة سوسولوجيا*، 5(2)، ص 217-240.
- الخطيب، ج، والحديدي، م (2020). مقدمة في التربية الخاصة (الطبعة الخامسة). عمان، الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.

- صالح، ط. (2020). الاندماج المدرسي للتلاميذ زارعي القوقعة. *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، 12(2)، ص 421-434.
- زعتر، و. شتوان، ح. حبيلي، ر. بن عليلش، ر. (2020). *متطلبات دمج الأطفال ذوي الإعاقة السمعية (الخفيفة والمتوسطة) في المدارس العادية من وجهة نظر العاملين في المراكز الخاصة بالمعاقين سمعياً*. جامعة جيجل محمد الصديق بن يحيى: كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.
- حسانين، ع. (2019). دمج الأطفال ذوي الحاجات الخاصة بمدارس العاديين (الإيجابيات والسلبيات). *كلية التربية المجلة التربوية*، (68)، ص 2-21.
- السرطاوي، ز، وجمانة، أ. (2019) *الإعاقة السمعية: المفاهيم، الخصائص، وأساليب التدخل التربوي*. عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع
- شاش، س. (2016). *إستراتيجيات دمج ذوي الاحتياجات الخاصة*. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
- الحمد، ع. العتوم، ع. (2016). *الدمج لذوي الاحتياجات الخاصة*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- غباري، ث. أبو شندي، ي. أبو شعيرة، خ. (2015). *البحث النوعي في التربية وعلم النفس*. دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع.
- الكبيسي، ع. الحياي، ص. (2014). *مدخل الى التربية الخاصة*. عمان: مركز دبيونو لتعليم الفكر.
- النوايسة، ف. (2013). *نوو الاحتياجات الخاصة*. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

المصادر والمراجع باللغة الإنجليزية

- Stephanie J. Children with special needs and their need for inclusive education. Faculty of Mathematics and Natural Sciences; 2018 Jan.
- Walsh M. The inclusion of students with special needs in the general education classroom [Senior thesis]. Dominican University of California; 2018. Available from: <https://scholar.dominican.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1080&context=senior-theses>
- Gunjawate DR, et al. Exploring teachers' knowledge and attitudes towards inclusion of children with hearing impairment in mainstream education: a systematic review. [Internet]. ScienceDirect; 2025.
- Pérez-Jorge D, Rodríguez-Jiménez MC, Ariño-Mateo E, Sosa-Gutiérrez KJ. Perception and attitude of teachers towards the inclusion of students with hearing disabilities. *Education Sciences*. 2021;11(4):187.
- Eideh HHR, Zaharudin R. Attitudes and knowledge of teachers toward the inclusion of students with hearing impairment in inclusive schools of the UAE. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*. 2025;14(2):345–360.
- Alshehri SA. Primary school teachers' attitudes toward inclusive education of students with hearing loss in Taif, Saudi Arabia [Master's thesis]. Monash University; 2023.
- Akshatha S, Bhat M. Attitude and perception of teachers towards inclusion of children with hearing impairment in mainstream schools. *Deafness & Education International*. 2024;26(1):45–60.

الأحاديث الواردة في الأثرج - جمعا ودراسة

علي بن يوسف بن حامد بن اسحق العالم¹

¹ دكتوراه من جامعة امدرمان الإسلامية، السودان.

بريد الكتروني: alalim2000@gmail.com

HNSJ, 2026, 7(2); <https://doi.org/10.53796/hnsj72/3>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/72/3>

تاريخ النشر: 2026/02/01م

تاريخ القبول: 2026/01/07م

تاريخ الاستقبال: 2026/01/01م

المستخلص

يتناول هذا البحث جمع الأحاديث الواردة في ذكر الأثرج ودراستها دراسةً حديثيةً موضوعيةً؛ لتكرّر ورودها في السّنة النبوية، ولا سيما في حديث التشبيه الذي يربط الأثرجة بحال المؤمن القارئ للقرآن، بما يدلّ على شرفها وفضلها. ويهدف البحث إلى استقصاء جميع المرويات التي ورد فيها ذكر الأثرج، والتحقّق من ثبوتها وفق قواعد علم الحديث، مع معالجة إشكالية تعيين حقيقة هذه الفاكهة في الاستعمالات اللغوية والحديثية، وبيان خصائصها كما وردت في كتب اللغة وشروح الحديث، وربط ذلك بما تشير إليه المعارف الطبية الحديثة من فوائد محتملة. اعتمدت الدراسة مناهج متكاملة: الاستقرائي لجمع النصوص، والتاريخي/الحديثي لتطبيق قواعد المصطلح والجرح والتعديل والحكم على الأسانيد، والمقارن للموازنة بين الروايات وألفاظها، والوصفي لتأطير مفهوم الأثرج وصفاته. خلصت النتائج إلى أنّ مجموع الأحاديث التي تذكر الأثرج بلغ ستة أحاديث؛ ثبت منها حديثان صحيحان، بينما تبيّن أنّ ثلاثة أحاديث موضوعية وحديثاً واحداً ضعيفاً. كما أظهرت الدراسة أنّ الأثرج من الفصيلة الحمضية، قريب الشبه بالليمون، كبير الثمرة طيّب الرائحة، وغالب أوصافه تميل إلى الحموضة مع الإشارة إلى وجود نوعٍ حلّوٍ في بعض الأقاليم. ويوصي البحث بتوجيه العناية إلى دراسة المنافع الطبية للأثرج دراسةً تجريبيةً حديثةً؛ لاستثمار ما تشير إليه المصادر التراثية والمعاصرة من فوائد غذائية وعلاجية.

الكلمات المفتاحية: الأثرج، تخريج، الحمضيات، الحديث.

RESEARCH TITLE

Hadiths Concerning Citron: Collection and Study

Ali bin Yusuf bin Hamid bin Ishaq Al-Alam¹

¹ PhD graduate from Omdurman Islamic University
alalim2000@gmail.com

HNSJ, 2026, 7(2); <https://doi.org/10.53796/hnsj72/3>

Arabic Scientific Research Identifier: <https://arsri.org/10000/72/3>

Received at 01/01/2026

Accepted at 07/01/2026

Published at 01/02/2026

Abstract

This study investigates the hadiths in which *citron* (al-utruj) is mentioned, through a comprehensive collection and critical hadith-based analysis. The topic was selected due to the repeated appearance of citron in Prophetic traditions—most notably in the well-known analogy that likens it to the believer who recites the Qur'an—indicating its virtue and distinguished status. The research aims to compile all narrations that mention citron, verify their authenticity according to the methodological principles of hadith criticism, address the scholarly and linguistic ambiguity surrounding the identification of this fruit, and describe its characteristics as reported in Arabic lexicons and hadith commentaries, with brief reference to potential benefits discussed in modern medical contexts. The study employs an inductive approach for collecting narrations, a historical/hadith-critical approach based on the rules of terminology and narrator evaluation (al-jarḥ wa-l-ta'dīl), a comparative approach to weigh variant reports, and a descriptive approach to outline citron's attributes. The findings show that six hadiths include a mention of citron: two are authentic, three are fabricated, and one is weak. The study also concludes that citron belongs to the citrus family, resembles lemon, is pleasantly fragrant, large in size, and is predominantly described as sour, with reports indicating the existence of a sweet variety in some regions. The research recommends further scientific investigation of citron's medical and nutritional properties in light of both classical descriptions and contemporary indications.

Key Words: Citron; Hadith Authentication (Takhrij); Citrus; Hadith.

مقدمة

إن الحمد لله، نحمده ونستعينه، ونستغفره، ونعوذ بالله من شرور أنفسنا، وسيئات أعمالنا، من يهده الله فلا مضل له، ومن يضلل فلا هادي له، وأشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له وأشهد أن محمدا عبده ورسوله.

أما بعد:

الفواكه حلاوة المجالس، وتاج الموائد، ودرة الأطعمة، وأدوية الإنسان، وكثر ذكرها في القرآن، ممتنا بها على أهل الدنيا والجنان. وتكرر ذكرها على لسان ولد سيد عدنان عليه أفضل الصلاة والسلام، ومن ذلك ذكره لفاكهة الأثر، مشبها لها بصاحب الإيمان، فدل على فضلها، وأشار إلى شرفها.

وقد حفزني هذا لاختيار الموضوع، ولذلك عزمت على الكشف عن شيء من حقيقة هذه الفاكهة الأنيقة، والإبراز لشيء من فوائد وخصائص هذه الفاكهة البديعة؛ فكان هذا البحث الذي استقصيت فيه كل الأحاديث الواردة في هذه الفاكهة مع الحكم عليها .

ومن ناحية أخرى فقد حاولت معالجة إشكالية الخلاف في تعيين هذه الفاكهة من خلال اللغة والحديث وكلام العلماء .

وكذلك لم أجد من كتب عن الأثر مفردا قبل إلا بحثا واحدا للأخ كرم صفر الإماراتي، بعنوان الأثرجة بين ابهام المصنفين واجتهاد المعلمين، وهو بحث طيب، وجهد مشكور في بابه، لكن لم يقصد استقصاء الأحاديث الواردة في الأثر ودراستها دراسة حديثة.

واستفدت في الدراسة من المنهج الاستقرائي: بجمع كل الأحاديث الواردة في الأثر.

والمنهج التاريخي: وذلك بالاستفادة من آليات علم الحديث في اثبات صحة الحديث كقواعد المصطلح والجرح والتعديل.

والمنهج المقارن: بالمقارنة والموازنة بين الروايات.

والمنهج الوصفي: في وصف الأثر بحسب ماورد في كتب اللغة والحديث.

وقسمت البحث لمقدمة تعريفية وثلاثة مباحث وخاتمة.

المبحث الأول : تعريف بالأثر.

المبحث الثاني: دراسة الأحاديث الواردة في الأثر.

المبحث الثالث: فوائد الأثر حديثا.

ثم خاتمة بها أهم النتائج مع توصيات.

وقمت بتخريج الأحاديث من كل المصادر التي استطعت التوصل إليها ودراستها والحكم عليها، إلا إذا كان الحديث في الصحيحين فأكتفي بالعزو إليهما.

وشرحت الكلمات الغريبة الواردة في البحث، وذكرت المراجع والمصادر بالخاتمة مرتبة هجائيا.

المبحث الأول: التعريف بالأترج

المطلب الأول: في اللغة

قال الزبيدي: "والأترجُ)، بضمّ الهمزة. وسكون المثناة وضَمّ الراءِ وتشديد الجيم، (والأترجةُ) بزيادة الهاء، وقد تُخَفَّف الجيم، (والترنجةُ والترنُجُ)، بحذف الهمزة فيهما، وزيادة النون قبل الجيم، فصارت هذه خَمْسَ لغاتٍ، ونقل ابن هشام اللّخمي في فصيحه: أترنجُ بإثبات الهمزة والنون معاً والتخفيف، وأقتصر الفَرَّازُ على الأترج والترنُج، قال: والأول أفصح، وهو كثيرٌ ببلاد العرب، ولا يكون برّياً" (1)

وقال الفيروزبادي: "ويقال لما في جَوْفِ الأترج: حُمَاضٌ". (2)

وقال ابن فارس وابن منظور بأنه معروف (3).

فالظاهر أنه كان معروفاً في أزمنة أصحاب القواميس لذلك عبروا بقولهم معروف، مع أنه حصل فيه ابهام في زماننا.

المطلب الثاني: عند علماء الحديث

وكذا قال بعض شراح الحديث كابن حجر أنه معروف (4)، فقد قال أبو حفص محمود بن أحمد: "وهو نوع من فاكهة الحمضيات كبير الحجم، بعضه قريب من حجم البطيخة، ومنه حامض ومنه حلو، والحلو منه طعمه طيب".

ثم ذكر عن بعضهم "بأنه رأى النوع الحلو منه في اليمن، وأن أهل اليمن يسمونه: أترج، وقال: وهو في شكله ورائحته يشبه الأترج الذي في الحجاز. ونجد الذي يطلق عليه العامة: "ترنج" ويشبه أيضاً الأترج الذي في بلاد الشام، والذي يطلق عليه العامة في سورية: "الكباد"، لكن الذي في البلاد المذكورة طعمه حامض يشبه الليمون في حموضته تقريباً"

ثم نقل قول صاحب القاموس ثم قال: "قوله: - أي صاحب القاموس - وحامضه، يدل على أنه أنواع: منه حامض ومنه حلو. وبذلك يتضح معنى الحديث: " مثل المؤمن ... "، فالأترجة التي من النوع الحلو ينطبق عليها هذا الوصف تماماً، والظاهر أن هذا النوع كان معروفاً في زمنه.

وقيل هو " شجرة من الموالح يصل ارتفاعه الى خمسة أمتار ناعم الاغصان والورق ازهاره بيضاء، وثمرته تشبه الليمونة؛ الا انها أكبر بكثير ذات لون برتقالي ذهبي، له رائحة مميزة ذكية ماؤها حامض يعرف الأترج بعدة اسماء وفقاً للمنطقة التي يكثر فيها" (5)

وبعد نقل هذه التعاريف نجد انها تجمع على أن الأترج من الفصيلة الحمضية البرتقالية أو الموالح، وهو يشبه الليمون، زكي الرائحة، كبير حجم الثمرة، وهو حامض عند أكثر من وصفه، لكن هناك نوع حلو باليمن (6).

(1) محمد الزبيدي، تاج العروس من جواهر القاموس، تحقيق مجموعة من المحققين، (الكويت: دار الهداية)، ج: 5، ص: 437-438. وانظر مجد الدين الفيروزبادي، القاموس المحيط، تحقيق: مؤسسة الرسالة بإشراف: محمد نعيم العرقسوسي، (بيروت: مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، 1426هـ، 2005م)، ط8، ص: 182.

(2) الفيروزبادي، القاموس المحيط، ص: 641.

(3) جمال الدين ابن منظور، لسان العرب، (بيروت: دار صادر، 1414هـ)، ط3، ج: 2، ص: 218. وأحمد ابن فارس، معجم مقاييس اللغة، تحقيق عبد السلام محمد هارون، (دمشق: دار الفكر، 1399هـ)، ج: 1، ص: 347.

(4) أحمد بن حجر، فتح الباري شرح صحيح البخاري، تحقيق محب الدين الخطيب، (بيروت: دار المعرفة، 1379)، ج: 1، ص: 74.

(5) جابر القحطاني، موسوعة جابر للأعشاب، (الرياض: العبيكان، 1429هـ)، ط2، ج: 2، ص: 13. وسراج الدين ابن الورد، عجائب النباتات والفواكه والحيوانات من خلال مخطوط خريدة العجائب وفريدة الغرائب، تحقيق أنور محمود زناتي، (القاهرة: دار الأفاق العربية، 1432هـ، 2011م)، ط1، ج: 1، ص: 157، بالهامش.

(6) انظر مقال لرهام دعباس، الأترجة فاكهة قديمة بغوائد رائعة، موقع ويب طب، 23 تموز 2020، www.webteb.com، استرجع بتاريخ 12 فبراير

المبحث الثاني: الأحاديث الواردة في الأثر

المطلب الأول الحديث الأول:

عن أنس بن مالك، عن أبي موسى، عن النبي صلى الله عليه وسلم قال: (الْمُؤْمِنُ الَّذِي يَقْرَأُ الْقُرْآنَ وَيَعْمَلُ بِهِ كَالْأُتْرَجَةِ طَعْمُهَا طَيِّبٌ وَرِيحُهَا طَيِّبٌ وَالْمُؤْمِنُ الَّذِي لَا يَقْرَأُ الْقُرْآنَ وَيَعْمَلُ بِهِ كَالثَّمَرَةِ طَعْمُهَا طَيِّبٌ وَلَا رِيحَ لَهَا وَمَثَلُ الْمُنَافِقِ الَّذِي يَقْرَأُ الْقُرْآنَ كَالرَّيْحَانَةِ رِيحُهَا طَيِّبٌ وَطَعْمُهَا مُرٌّ وَمَثَلُ الْمُنَافِقِ الَّذِي لَا يَقْرَأُ الْقُرْآنَ كَالْحَنْظَلَةِ طَعْمُهَا مُرٌّ أَوْ خَبِيثٌ وَرِيحُهَا مُرٌّ) متفق عليه (7).

الحكمة من تشبيه المؤمن بالأترج وبعض فوائده:

وقال ابن بطال: "شبه النبي المؤمن الذي يقرأ القرآن بالأترجة التي جمعت طيب الريح وطيب الطعم؛ دل ذلك أن القرآن أفضل الكلام" (8).

وقال التوربشتي عنها: "بل هي أفضل ما يوجد من الثمار في سائر البلدان الأخرى وأجدي لأسباب كثيرة جامعة للصفات المطلوبة منها والخواص الموجودة فيها .

... وهذه الغاية القصوى في انتهاء الثمرات إليها وتدخل أجزائها الأربع في الأدوية الصالحة للأدواء المزمنة. " (9)

قال الطيبي: "وجه الشبه في المذكورات منتزع من أمرين محسوسين طعم وريح وليس بمفرق" (10)

قال ابن القيم: "وحيثُ بشيء هذه منافعهُ أن يُشَبَّه به خلاصةُ الوجود، وهو المؤمن الذي يقرأ القرآن، وكان بعضُ السلف يُحِبُّ النظر إليه لما في منظره من التفريح". (11)

قال ابن حجر: " قيل: الحكمة في تخصيص الأترجة بالتمثيل دون غيرها من الفاكهة التي تجمع طيب الطعم والريح كالنفاحة لأنه يتداوى بقشرها وهو مفرح بالخاصية، ويستخرج من حبها دهن له منافع.

وقيل: إن الجن لا تقرب البيت الذي فيه الأترج، فناسب أن يمثل به القرآن الذي لا تقربه الشياطين، وغلاف حبه أبيض فيناسب قلب المؤمن.

وفيه أيضاً من المزايا كبر جرمها، وحسن منظرها، وتفرح لونها، ولين ملمسها، وفي أكلها مع الالتذاذ طيب نكهة ودباغ معدة وجودة هضم، ولها منافع أخرى مذكورة في المفردات" (12).

2024م. ستجد صوراً للأثر.

(7) البخاري، صحيح البخاري، كتاب فضائل القرآن، باب إثم من رأى بقراءة القرآن أو تأكل به أو فخر به، ج: 6، ص: 197، حديث رقم (5059). ومسلم، صحيح مسلم، كتاب صلاة المسافرين وقصرها، باب فضيلة حافظ القرآن، ج: 1، ص: 549، حديث رقم (797).

(8) ابن بطال علي بن خلف، شرح صحيح البخاري، تحقيق أبو تميم ياسر بن إبراهيم، (الرياض: مكتبة الرشد، 1423)، ط2، ج: 10، ص: 256.

(9) أبو الحسن عبيد الله المباركفوري، مرعاة المفاتيح شرح مشكاة المصابيح، (بنارس: الجامعة السلفية، 1404هـ، 1984م)، ط3، ج: 7، ص: 177 رقم (2134).

(10) شرف الدين الطيبي، الكاشف عن حقائق السنن، تحقيق عبد الحميد هنداوي، (مكة: مكتبة نزار مصطفى الباز، 1417هـ، 1997م)، ط1، ج: 5، ص: 1636.

(11) ابن قيم الجوزية، الطب النبوي، تحقيق السيد الجميلي، (بيروت: دار الكتاب العربي، 1410، 1990م)، ط1، ج: 1، ص: 218.

(12) ابن حجر، فتح الباري، ج: 9، ص: 66، حديث رقم (4732).

قال المناوي: "خص الأترجة بالمثل لأنه يداوي بقشرها ويستخرج من جلدها دهن ومنافع وهي أفضل ثمار القرب"⁽¹³⁾
وقال ابن علان: "قيل خصت لأنها أفضل ما يوجد من الثمار في سائر البلدان: أي التي يقصد بها الريح من الفواكه لا مطلقاً وإلا فالتمر والعنب أفضل. وفي أفضلهما خلاف."⁽¹⁴⁾

المطلب الثاني: الحديث الثاني

حديث أَبِي بُرْدَةَ بْنِ أَبِي مُوسَى، قَالَ: أَبِي بَرْدَةَ بْنُ أَبِي مُوسَى، قَالَ: كُنْتُ جَالِسًا مَعَ أَبِي فَجَاءَ عَلِيٌّ، فَقَامَ عَلَيْنَا فَسَلَّمَ، ثُمَّ أَمَرَ أَبَا مُوسَى بِأُمُورٍ مِنْ أُمُورِ النَّاسِ، قَالَ: ثُمَّ قَالَ عَلِيٌّ: قَالَ لِي رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: "سَلِ اللَّهَ الْهُدَى وَأَنْتَ تَعْنِي بِذَلِكَ هِدَايَةَ الطَّرِيقِ، وَاسْأَلِ اللَّهَ السَّدَادَ وَأَنْتَ تَعْنِي بِذَلِكَ تَسْدِيدَ السَّهْمِ"، "وَنَهَانِي رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ أَنْ أَجْعَلَ خَاتَمِي فِي هَذِهِ أَوْ هَذِهِ: السَّبَابَةِ وَالْوُسْطَى" قَالَ: فَكَانَ قَائِمًا فَمَا أَدْرِي فِي أَيِّهِمَا؟

قَالَ: "وَنَهَانِي رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ عَنِ الْمِثْرَةِ، وَعَنِ الْقَسِيَّةِ"، قُلْنَا لَهُ: يَا أَمِيرَ الْمُؤْمِنِينَ، وَأَيُّ شَيْءٍ الْمِثْرَةُ؟ قَالَ: شَيْءٌ يَصْنَعُهُ النِّسَاءُ لِيُغُولَتِهِنَّ عَلَى رِحَالِهِنَّ. قَالَ: قُلْنَا: وَمَا الْقَسِيَّةُ؟ قَالَ: ثِيَابٌ تَأْتِيْنَا مِنْ قَبْلِ الشَّامِ مُصْلَعَةً⁽¹⁵⁾، فِيهَا أَمْثَالُ الْأَثَرِجِ، قَالَ: قَالَ أَبُو بَرْدَةَ: فَلَمَّا رَأَيْتُ السَّبِيَّ عَرَفْتُ أَنَّهَا هِيَ (رواه احمد⁽¹⁶⁾ وأبو داود⁽¹⁷⁾)

وعلقه البخاري قال عاصم: عن أبي بردة، قال: قلت: لعلي: ما القسية؟ قال: ثياب أنتنا من الشام، أو من مصر، مضلعة فيها حرير وفيها أمثال الأثرنج، ...⁽¹⁸⁾

ووصله مسلم عن عاصم بن كليب، عن أبي بردة، عن علي، مرفوعاً دون التشبيه بالأثرنج⁽¹⁹⁾.

المطلب الثالث: الحديث الثالث

(كَانَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ يُعْجِبُهُ النَّظَرُ إِلَى الْأَثَرِجِ)

روي عن أبي كبشة، وعلي، وعائشة، وطاووس مرسلًا.

أما الحديث الأول: حديث أبي كبشة، فيرويه بقية⁽²⁰⁾: حدثني أبو سفيان الأنماري عن حبيب بن عبد الله بن أبي كبشة⁽²¹⁾ عن أبيه عن جده رفعه.

أخرجه ابن أبي خيثمة⁽²²⁾ وابن قانع⁽²³⁾ وابن قتيبة⁽²⁴⁾

(13) عبد الرؤوف المناوي، فيض القدير شرح الجامع الصغير، (بيروت: دار الكتب العلمية، 1415هـ)، ط1، ج: 5، ص: 655.

(14) محمد بن علان، دليل الفالحين لطرق رياض الصالحين، تحقيق خليل مأمون شيحا، (بيروت: دار المعرفة، 1425هـ، 2004م)، ط4، ج: 6، ص: 480.

(15) أي فيها خطوط عريضة كالأضلاع. مجد الدين ابن الأثير، النهاية في غريب الحديث والأثر، تحقيق طاهر أحمد

الزاوي، محمود محمد الطناحي، (بيروت: المكتبة العلمية، 1399هـ، 1979م)، ج: 3، ص: 97.

(16) أحمد بن حنبل، مسند أحمد، ج: 2، ص: 345، حديث رقم 1124.

(17) أبوداود، سنن أبي داود، كتاب الخاتم، باب ما جاء في خاتم الحديد، ج: 4، ص: 90، حديث رقم 4225. وصححه الألباني.

(18) البخاري، صحيح البخاري، كتاب اللباس، باب لبس القسي، ج: 7، ص: 151.

(19) مسلم، صحيح مسلم، كتاب اللباس والزينة، باب في النهي عن التختيم في الوسطى والتي تليها، ج: 3، ص: 1659، حديث رقم 2078.

(20) قال محمد بن طاهر: "نقرد به بقية بن الوليد عن أبي سفيان الأنماري ... محمد بن القيسراني، أطراف الغرائب والأفراد، تحقيق محمود محمد محمود

حسن نصار، السيد يوسف، (بيروت: دار الكتب العلمية، 1419هـ، 1998م)، ط1، ج: 5، ص: 121، رقم 4879.

(21) هكذا في أكثر المصادر ووقع في بعضها جبير بن عبد الله أو حبيب بن عبيد الله.

(22) أبو بكر بن أبي خيثمة، التاريخ الكبير، تحقيق صلاح بن فتحى هلال، (القاهرة: الفاروق الحديثة، 1427هـ، 2006م)، ج: 2، ص: 688، رقم 2864.

(23) أبو الحسين بن قانع، معجم الصحابة، تحقيق صلاح بن سالم المصراطي، (المدينة النبوية: مكتبة الغرباء الأثرية، 1418)، ط1، ج: 2، ص: 222، رقم

وأخرجه يعقوب بن سفيان ⁽²⁵⁾. ومن طريقه ابن الجوزي ⁽²⁶⁾، وابن حبان ⁽²⁷⁾ وأبو نعيم ⁽²⁸⁾ وأبو العباس الأصم في "حديثه" ⁽²⁹⁾ وابن عساكر في "تاريخ دمشق" ⁽³⁰⁾ وكذا الطبراني ⁽³¹⁾ والخطيب في تلخيص المتشابه ⁽³²⁾، وحرب الكرمان في مسائله ⁽³³⁾.

وعزه الصالحي من رواية أبي كبشة الأنماري إلى البغوي وقاسم بن أصبغ والدارقطني في غرائب مالك ⁽³⁴⁾.

والأصبهاني في المجموع المغيث ⁽³⁵⁾ قال: "وَجَدْتُهُ بِحَظِّ أَبِي بَكْرٍ بْنِ أَبِي عَلِيٍّ، عَنْ أَبِي بَكْرٍ بْنِ الْمُقَرِّي، ثنا الْحَسَنُ بْنُ سُقْطَانَ الرَّقِّي، ثنا هِلَالُ بْنُ الْعَلَاءِ بِإِسْنَادِهِ عَنْ أَبِي كَبْشَةَ، رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ."

وعزه الغماري في المداوي ⁽³⁶⁾ إلى البندهي من طريق أبي بكر محمد بن خلف بن المرزبان: حدثنا إسحاق بن محمد الكوفي ثنا معاوية النيسابوري ثنا بقية بن الوليد عن برد ابن سنان عن مكحول عن أبي كبشة السلولى عن عبد الله بن عمر: "أن النبي صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ كَانَ يُعْجِبُهُ النَّظَرُ إِلَى الْأُتْرَجِ وَإِلَى الْحَمَامِ الْأَحْمَرِ وَكَانَ فِي مَنْزِلِهِ حَمَامٌ أَحْمَرُ اسْمُهُ وَرْدَانٌ."

وفيه أبو سفيان الانماري : قال عنه ابن حبان : "شيخ يروى الطامات من الروايات، لا يجوز الاحتجاج به إذا انفرد" ⁽³⁷⁾

729. الأولى ووقع فيه جبير وهو خطأ كما قال المحقق وإنما هو حبيب.

⁽²⁴⁾ ابن قتيبة الدينوري، عيون الأخبار، (بيروت: دار الكتب العلمية، 1418هـ)، كتاب الطبائع والأخلاق المزمومة، باب الطير، ج: 2، ص: 104.

⁽²⁵⁾ يعقوب بن سفيان الفسوي، المعرفة والتاريخ، تحقيق أكرم ضياء العمري، (بيروت، مؤسسة الرسالة، 1401هـ، 1981م)، ط2، ج: 2، ص: 357.

⁽²⁶⁾ جمال الدين ابن الجوزي، الموضوعات، تحقيق عبد الرحمن محمد عثمان، (المدينة المنورة، المكتبة السلفية، ج1 و2: 1386، ج3: 1388هـ، 1968م)، ط1، كتاب الأطعمة، ج: 3، ص: 9.

⁽²⁷⁾ ابن حبان البستي، المجروحين، تحقيق حمدي عبد المجيد السلفي، (الرياض، دار الصميعي، 1420هـ، 2000م)، ط1، ج: 18، ص: 502، رقم 1256.

⁽²⁸⁾ أبو نعيم الأصبهاني، الطب النبوي، تحقيق مصطفى خضر دونمز التركي، (بيروت: دار ابن حزم، 2006م)، ط1، ج: 1، ص: 308، رقم 216. المقالة الثانية في معرفة تركيب البدن، باب المناظر المونقة.

⁽²⁹⁾ أبو العباس الأصم وإسماعيل الصفار، مجموع فيه مصنغات، تحقيق نبيل سعد الدين جرار، (دار البشائر الإسلامية، 1425، 2004م)، ط1، ص: 109، رقم 170.

⁽³⁰⁾ أبو القاسم ابن عساكر، تاريخ دمشق، تحقيق عمرو بن غرامة العمروي، (دمشق: دار الفكر، 1415هـ، 1995م)، ج: 43، ص: 343، ترجمة رقم 5154.

⁽³¹⁾ الطبراني، المعجم الكبير، (القاهرة: مكتبة ابن تيمية، 1415)، ج22، ص339، رقم850. تحقيق حمدي بن عبد المجيد السلفي، القاهرة: مكتبة ابن تيمية، ط2.

⁽³²⁾ الخطيب البغدادي، تلخيص المتشابه في الرسم، تحقيق حمدي بن عبد المجيد السلفي، (دمشق: طلاس للدراسات والترجمة والنشر، 1985)، ط2، ج: 1، ص: 452. ولم أجده بطبعة الصمعي تحقيق الشيخ مشهور وذلك لعجزهم عن الحصول على بعض المخطوطات التي اعتمدت عليها المحققة سكينه الشهابي بطبعة طلاس.

⁽³³⁾ حرب بن إسماعيل، مسائل حرب الكرمان، تحقيق فايز بن أحمد بن حامد حابس، (مكة: جامعة القرى، 1422هـ)، باب اتخاذ الطيور والحمامات في المنازل، ج: 2، ص: 918.

⁽³⁴⁾ محمد الصالحي، سبل الهدى والرشاد في سيرة خير العباد، تحقيق الشيخ عادل أحمد عبد الموجود، الشيخ علي محمد معوض، (بيروت، دار الكتب العلمية، 1414هـ، 1993م)، ط1، جماع أبواب هديه وسمته ودهله، الباب الثامن عشر في إعجابه بالأترج والحمام الأحمر إن صح الخبر، ج: 9، ص: 395.

⁽³⁵⁾ أبو موسى الأصبهاني، المجموع المغيث في غريب القرآن والحديث، تحقيق عبد الكريم العزباوي، (مكة: جامعة أم القرى، جدة: دار المدني، 1408هـ، 1986، 1988م)، ط1، ج: 1، ص: 502.

⁽³⁶⁾ أحمد الغماري، المداوي لعل الجامع الصغير، (القاهرة: دار الكتبي، 1996)، ط1، ج: 5، ص: 218.

⁽³⁷⁾ ابن حبان، المجروحين، ج: 3، ص: 148.

قال أبو حاتم : " مجهول" (38) وبه أعلمه ابن الجوزي (39) وكذا قال الذهبي (40) والحافظ (41). وحبيب بن عبد الله بن أبي كبشة لم أجد له ترجمة، وذكره ابن أبي حاتم (42) والفسوي (43) وابن أبي خيثمة (44) ولم يذكره فيه جرحا ولا تعديلا، وذكره الحافظ في "التهذيب" تمييزا (45).

وقد خالفه إسماعيل بن أوسط البجلي عن محمد بن أبي كبشة عن أبيه عن جده مرفوعا به بلفظ (كَانَ النَّبِيُّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ يُعْجِبُهُ النَّظَرُ إِلَى الْحَمَامِ الْأَحْمَرِ) أخرجه الدولابي (46)

ولم يذكر الأثر فلا شاهد فيه للأثر. ووقع هنا "عن جده" وتتبع كل ما وقفت عليه من مصادر فلم أجد من ذكر عن جده وقال الشيخ الألباني: "ولعلها زيادة من بعض النساخ، أو وهم من البجلي فإن فيه ضعفا"

وإسماعيل بن أوسط البجلي هذا كان أمير الكوفة. وكان من أعوان الحجاج وهو الذي قدم سعيد بن جبير للقتل لا ينبغي أن يروى عنه. ووثقه ابن معين، وغيره. وقال الساجي: كان ضعيفا. (47) وذكره ابن حبان في "ثقات أتباع التابعين" (48).

ويرجح خطأ زيادة عن جده أن لإسماعيل هذا حديثا آخر يرويه عن محمد بن أبي كبشة عن أبيه قال: لما كانت غزوة تبوك .. الحديث، لم يذكر فيه: عن جده. أخرجه الدولابي (49) والطبراني (50) وكذا أحمد (51) والبخاري في تاريخه (52).

وأما محمد بن أبي كبشة ; فذكره البخاري (53) برواية إسماعيل فقط عنه

وأما ابن حبان فقال (54): يروي عن أبيه، وله صحبة، واسم أبي كبشة : سعد بن عمر، ويقال : عمر بن سعد، وهو أخو عبد الله بن أبي كبشة، روى عن محمد بن أبي كبشة سالم بن أبي الجعد، وقد قدم محمد بن أبي كبشة الكوفة، فكتب عنه ختانه إسماعيل بن أوسط البجلي (الأصل : (العجلي) وهو خطأ) وسالم بن أبي الجعد. "

ونقله الحافظ في "التعجيل"، ولم يزد عليه شيئا . قال علي بن المديني: "وابن أبي كبشة هذا معروف، وهو محمد بن أبي

(38) عبد الرحمن بن أبي حاتم، الجرح والتعديل، (حيدر آباد الدكن: طبعة مجلس دائرة المعارف العثمانية، 1271، 1952م)، ط1، ج: 9، ص: 381، رقم: 1781.

(39) ابن الجوزي، الموضوعات، ج: 3، ص: 9.

(40) شمس الدين الذهبي، ميزان الاعتدال، تحقيق علي محمد الجاوي، (بيروت: دار المعرفة، 1382، 1963م)، ط1، ج: 4، ص: 531، رقم: 10251.

(41) أحمد بن حجر، لسان الميزان، (بيروت: مؤسسة الأعلمي للمطبوعات، 1390)، ط2، ج: 7، ص: 521، رقم: 55.

(42) ابن أبي حاتم، الجرح والتعديل، ج: 3، ص: 104، باب العين رقم: 483. ولم يذكر فيه جرحا ولا تعديلا

(43) الفسوي، المعرفة والتاريخ، ج: 2، ص: 357.

(44) ابن أبي خيثمة، التاريخ الكبير، ج: 2، ص: 688، رقم: 2863.

(45) أحمد بن حجر، تهذيب التهذيب، (الهند: مطبعة دائرة المعارف النظامية، 1326هـ)، ط1، ج: 2، ص: 187، رقم: 343.

(46) أبو بشر الدولابي، الكنى والأسماء، تحقيق أبو قتيبة نظر محمد الفاريابي، (بيروت: دار ابن حزم، 1421هـ، 2000م)، ط1، ج: 1، ص: 50، رقم: 298.

(47) ابن حجر، لسان الميزان، ج: 2، ص: 107، رقم: 1140.

(48) ابن حبان البستي، الثقات، (حيدر آباد الدكن: دائرة المعارف العثمانية، 1393هـ، 1973م)، ط1، ج: 6، ص: 30، رقم: 6592.

(49) الدولابي، الكنى والأسماء، ج: 1، ص: 148، رقم: 297.

(50) الطبراني، المعجم الكبير، ج: 22، ص: 341، 340.

(51) أحمد، المسند، ج: 29، ص: 558، رقم: 18029.

(52) محمد بن إسماعيل البخاري، التاريخ الكبير، تحقيق محمد عبد المعيد خان، (حيدر آباد الدكن: دائرة المعارف العثمانية)، ج: 1، ص: 346، رقم: 1089.

(53) البخاري، التاريخ الكبير، ج: 1، ص: 176، رقم: 532.

(54) ابن حبان، الثقات، ج: 5، ص: 371، رقم: 5255.

كِبْشَةً، قَدْ رَوَى عَنْهُ حَدِيثٌ آخَرُ -يَعْنِي عَنْ أَبِيهِ⁽⁵⁵⁾، وقال الحافظ: "ابن أبي كِبْشَةَ الأَنْمَارِيُّ عَنْ أَبِيهِ مَقْبُولٌ"⁽⁵⁶⁾

وقال الهيثمي: "وفيه أبو سفيان الأنماري وهو ضعيف"⁽⁵⁷⁾. وقال الصالحى عن روايات أبي كِبْشَةَ الأنماري عند أبي القاسم البغوي وقاسم بن أصبغ وأبي بكر بن أبي خيثمة والدارقطني في غرائب مالك " وهذه الأسانيد ضعيفة جدا "⁽⁵⁸⁾. وضعفه السيوطي⁽⁵⁹⁾

قال الشيخ الألباني: "وبالجملة فهذه الطريق علتها الجهالة، ولم أجد من تكلم عليها"⁽⁶⁰⁾. وقال المناوي "واسناده واه"⁽⁶¹⁾، ولأبي كِبْشَةَ ابن آخر اسمه: عبد الله، ذكره ابن حبان في "الثقات"⁽⁶²⁾. ولم يذكر في الرواة عنه غير ابنه، فهو مجهول.

الحديث الثاني حديث علي: يرويه عيسى بن عبد الله بن محمد قال: حدثنا أبي عن أبيه عن جده علي بن أبي طالب قال: فذكره، أخرجه ابن حبان⁽⁶³⁾ ومن طريقه ابن الجوزي في الموضوعات⁽⁶⁴⁾

وأبو نعيم في الطب النبوي⁽⁶⁵⁾ حَدَّثَنَا أَبُو بَكْرِ الطَّلْحِيُّ، حَدَّثَنَا مُحَمَّدُ بْنُ حَمْدَانَ بْنِ سَفْيَانَ، حَدَّثَنَا يَوْسُفُ بْنُ مُوسَى الْقَطَّانُ، حَدَّثَنَا عِيسَى بْنُ عَبْدِ اللَّهِ بِهِ وَعَزَاهُ الْمَنَاوِيُّ إِلَى ابْنِ السَّيِّدِي فِي الطَّبِّ⁽⁶⁶⁾ وعزاه السيوطي في طوق الحمامة⁽⁶⁷⁾ إلى ابن إسحق، وفيه عيسى بن عبد الله بن محمد بن علي بن أبي طالب، قال أبو حاتم "لم يكن بقوى الحديث"⁽⁶⁸⁾

قال ابن حبان: "يروي عن أبيه، عن آبائه أشياء موضوعة، لا يحل الاحتجاج به، كأنه كان يهتم ويخطئ"⁽⁶⁹⁾ ونقله عنه ابن الجوزي⁽⁷⁰⁾ ومع ذلك ذكره في الثقات وقال "فِي حَدِيثِهِ بَعْضُ الْمُنَاقِيرِ"⁽⁷¹⁾

قال الدارقطني: متروك الحديث⁽⁷²⁾، ونقل عنه ابن زريق فيمن تكلم فيه الدارقطني في كتاب السنن من الضعفاء

(55) أبوبكر البيهقي، السنن الكبير، تحقيق عبد الله بن عبد المحسن التركي، (القاهرة: مركز هجر، 1432هـ، 2011م)، ط1، ج: 8، ص: 364.

(56) أحمد بن حجر، تقريب التهذيب، تحقيق محمد عوامة، (دمشق: دار الرشيد، 1406هـ، 1986م)، ط1، ص: 698، رقم: 8486.

(57) نور الدين الهيثمي، مجمع الزوائد ومنبع الفوائد، تحقيق حسام الدين القدسي، (القاهرة: مكتبة القدسي، 1414هـ، 1994م)، ج: 4، ص: 67، رقم: 6263.

(58) الصالحى، سبل الهدى والرشاد، ج: 9، ص: 395.

(59) أبوبكر السيوطي، طوق الحمامة، (القاهرة: مكتبة القرآن للطبع والنشر) ص: 73.

(60) محمد ناصر الألباني، سلسلة الأحاديث الضعيفة والموضوعة، (الرياض: دار المعارف، 1412هـ، 1992م)، ط: 3، ص: 579، رقم: 1393.

(61) عبد الرؤف المناوي، التيسير بشرح الجامع الصغير، (الرياض: مكتبة الإمام الشافعي، 1408هـ، 1988م)، ط3، ج: 2، ص: 280.

(62) ابن حبان، الثقات، ج: 5، ص: 36، رقم: 3723.

(63) ابن حبان، المجروحين، ج: 13، ص: 103، رقم: 707.

(64) ابن الجوزي، الموضوعات، ج: 3، ص: 8.

(65) أبو نعيم، الطب النبوي، ج: 1، ص: 310، رقم: 218.

(66) المناوي، فيض القدير، ج: 5، ص: 232.

(67) السيوطي، طوق الحمامة، ص: 73.

(68) أبو حاتم، الجرح والتعديل، ج: 6، ص: 280، رقم: 1554.

(69) ابن حبان، المجروحين، ج: 13، ص: 103، رقم: 707.

(70) جمال الدين ابن الجوزي، الضعفاء والمتروكين، تحقيق عبد الله القاضي، (بيروت: دار الكتب العلمية، 1406هـ)، ط1، ج: 2، ص: 240، رقم: 2651.

(71) ابن حبان، الثقات، ج: 8، ص: 492، رقم: 14614.

(72) أبو الحسن الدارقطني، السنن، تحقيق شعيب الارنؤوط، حسن عبد المنعم شلبي، عبد اللطيف حرز الله، أحمد برهوم، (بيروت: مؤسسة الرسالة، 1424هـ، 2004م)، ط1، ج: 3، ص: 307، رقم: 2630. الذهبي، ميزان الاعتدال، ج: 3، ص: 315، رقم: 6578. وكذا نقله ابن حجر، لسان الميزان، ج: 4، ص: 399، رقم: 1217.

والمتروكين والمجهولين قوله بأنه "ضعيف الحديث" (73) ولا توجد في المطبوع! وقال أبو نعيم "روى عن أبيه عن آباءه أحاديث مناكير لا يكتب حديثه لا شيء" (74)

وقال ابن عدي بأنه حدث عن آباءه بأحاديث غير محفوظة. وأخرى مناكير، ثم قال: "وله غير ما ذكرته وعامة ما يرويه، لا يتابع عليه. روى أحاديث ليست مستقيمة" (75)، وقال الذهبي في الضعفاء "تركه الدارقطني" (76)، وأورده الشوكاني في الموضوعات (77)

الحديث الثالث من شواهد الحديث حديث عائشة: يرويه عمرو بن شمر عن يحيى بن سعي عن محمد بن إبراهيم بن الحارث التيمي عنها به، أخرجه ابن الجوزي (78) من طريق الحاكم بسنده عنه.

حدثنا أبو سعد بن أبي بكر بن عثمان حدثنا محمد بن إسحاق بن نصر اللباد حدثنا أبو النضر النيسابوري حدثنا أبو حفص عمرو بن شمر عن يحيى بن سعيد عن محمد بن إبراهيم بن الحارث التيمي عن عائشة قالت كان رسول الله يحب النظر إلى الخصرة وإلى الأترج وإلى الحمام الأحمر"، وفيه عمرو بن شمر وهو الجعفي الكوفي الشيعي، روى عباس عن يحيى بن معين قال: ليس بشيء، وقال الجوزجاني: زائغ كذاب، وقال ابن حبان: رافضي يشتم الصحابة، ويروي الموضوعات عن الثقات، وقال البخاري: منكر الحديث، وقال يحيى بن معين: لا يكتب حديثه" (79)

"قال النسائي والدارقطني وغيرهما: متروك الحديث، وقال السليماني: كان عمرو يضع للروافض "انتهى، وقال ابن أبي حاتم: سألت أبي عنه فقال: منكر الحديث جداً، ضعيف الحديث لا يشتغل به تركوه لم يزد على هذا شيئاً، وقال أبو زرعة: ضعيف الحديث، وقال النسائي في التمييز ليس بثقة ولا يكتب حديثه، وقال ابن سعد: كانت عنده أحاديث وكان ضعيفاً جداً متروك الحديث، وقال أبو أحمد الحاكم: ليس بالقوي عندهم، وقال الحاكم أبو عبد الله كان كثير الموضوعات عن جابر الجعفي. وليس يروي تلك الموضوعات الفاحشة عن جابر غير، وذكره العقيلي والدولابي وابن الجارود وابن شاهين في الضعفاء، وقال أبو نعيم: يروي جابر الجعفي الموضوعات المناكير" (80).

ولعله سرقه منه يحيى بن عبد الحميد الحماني، فإنه معروف بالسرقة، فقد قال العقيلي في "ضعفائه" (81) : "حدثنا عبد الله بن أحمد قال: قلت لأبي: بلغني أن ابن الحماني حدث عن شريك عن هشام بن عروة عن أبيه عن عائشة: أن النبي صلى الله عليه وسلم (كان يُعْجِبُهُ النَّظَرُ إِلَى الْحَمَامِ) فأنكروه عليه، فرجع عن رفعه، فقال: عن عائشة"، فقال أبي: هذا كذب، إنما كنا نعرف بهذا بحسين بن علوان. يعني أنه وضعه على هشام."

(73) محمد بن زريق، مَنْ تَكَلَّمَ فِيهِ الدَّارِقُطْنِي فِي كِتَابِ السَّنَنِ مِنَ الضَّعَفَاءِ وَالمُتْرُوكِينَ وَالمُجْهُولِينَ، تحقيق أبو عبد الله حسين بن عكاشة، (قطر: وزارة الشؤون الإسلامية)، 1428هـ، ط1، ج: 3، ص: 102، رقم: 286.

(74) أبو نعيم الأصبهاني، الضعفاء، تحقيق فاروق حمادة، (الدار البيضاء، دار الثقافة، 1405هـ، 1984م)، ط1، ص: 122، رقم: 175.

(75) أبو أحمد بن عدي، الكامل في ضعفاء الرجال، تحقيق عادل أحمد عبد الموجود، علي محمد معوض، عبد الفتاح أبو سنة، (بيروت: دار الكتب العلمية، 1418هـ، 1997م)، ط1، ج: 6، ص: 424، رقم: 1389.

(76) شمس الدين الذهبي، ديوان الضعفاء، تحقيق حماد بن محمد الأنصاري، (مكة: مكتبة النهضة الحديثة، 1387هـ، 1967م)، ط2، ص: 311، رقم: 3282.

(77) محمد بن علي الشوكاني، الفوائد المجموعة في الأحاديث الموضوعة، تحقيق عبد الرحمن بن يحيى المعلمي اليماني، (بيروت: دار الكتب العلمية)، ص: 173، رقم: 47.

(78) ابن الجوزي، الموضوعات، ج: 3، ص: 9.

(79) الذهبي، ميزان الاعتدال، ج: 3، ص: 268، رقم: 6384.

(80) ابن حجر، لسان الميزان، ج: 4، ص: 366.

(81) أبو جعفر العقيلي، الضعفاء الكبير، تحقيق عبد المعطي أمين قلعجي، (بيروت: دار الكتب العلمية، 1404هـ، 1984م)، ط1، ج: 4، ص: 412، رقم: 2039.

وقال ابنه أيضا فيما نقله ابن قدامة: "إن بعض أصحاب الحديث زعم أن أبا زكريا السيلحيني رواه عن شريك؟". فقال: كذب [هذا على السيلحيني]، السيلحيني لا يحدث بمثل هذا، هذا حديث باطل، قال فضل الأعرج: سمعت يحيى بن معين يقول: قد حدث به السيلحيني، فأنكره أبي، وقال لي: اذهب إلى يحيى، وقل: قال لك أبي سمعته من السيلحيني؟. قال: فقلت يحيى، فذكرت له إنكار أبي عبد الله فقال: قل له: لا، والله ما سمعته، ورفع عبد الله صوته، كأنه يحاكي كلام يحيى". (82)

ورواه أبو نعيم (83) حَدَّثَنَا مُحَمَّدُ بْنُ عَبْدِ الرَّحْمَنِ بْنِ الْفَضْلِ، حَدَّثَنَا مُحَمَّدُ بْنُ أَحْمَدَ الزُّهْرِيُّ، حَدَّثَنَا إِبْرَاهِيمُ بْنُ عَبْدِ الْعَزِيزِ، حَدَّثَنَا عَبْدُ الرَّحِيمِ بْنُ وَاقِدٍ، حَدَّثَنَا عَمْرُو بْنُ جَمِيعٍ، حَدَّثَنَا يَحْيَى بْنُ سَعِيدٍ، عَنْ مُحَمَّدِ بْنِ إِبْرَاهِيمَ التِّيمِيِّ، عَنْ عَائِشَةَ قَالَتْ: (كَانَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ يُعْجِبُهُ أَنْ يَنْظُرَ إِلَى الْخَضِرِ وَإِلَى الْحَمَامِ الْأَحْمَرِ).

"وعمر بن جميع كذبه ابن معين، وقال الدارقطني وجماعة: متروك، وقال ابن عدي: كان يتهم بالوضع، وقال البخاري: منكر الحديث" (84)، وزاد في اللسان: "وقال الحاكم روى عن هشام بن عروة وغيره أحاديث موضوعة.

وقال أبو نعيم: يروي عن هشام بن عروة المناكير، وقال الأزدي: غير ثقة ولا مأمون، وقال ابن عدي: رواياته ليست محفوظة، وقال النقاش في الموضوعات: أحاديثه موضوعة" (85)، وعبد الرحيم بن واقد قال الخطيب: "في حديثه مناكير لأنها عن ضعفاء ومجاهيل" (86)،

الحديث الرابع من شواهد الحديث: حديث طاوس

رواه أبو نعيم عن أحمد بن محمد بن عاصم، عن عمران بن عبد الرحيم، ثنا عبد الرحمن بن بحر، ثنا حازم بن جبلة بن أبي نضرة، حدثني سالم الأصبهاني، عن طاوس، قال: (كان النبي صلى الله عليه وسلم يعجبه أن ينظر إلى الأثر ج، والحمام الأخضر) (87).

وفيه سالم الأصبهاني لم أجد له ترجمة إلا ما قاله أبو نعيم في تاريخ أصبهان: "سالم الأصبهاني روى عن طاوس، روى عنه حازم بن جبلة بن أبي نضرة وقال: أراه سالم بن عبد الله ختن سعيد بن جبيرة ذكره ابن منده" (88)، وحازم بن جبلة لعله تصحف من خازم بن جبلة ولذلك قال الألباني لم أجد له ترجمة، فإن كان كذلك فهو خازم بن جبلة، قال عنه محمد بن مخلد الدوري "لا يكتب حديثه" (89)، وفيه عمران بن عبد الرحيم بن أبي الورد، قال السليمان: "فيه نظر، هو الذي وضع حديث أبي حنيفة عن مالك" (90).

وزاد في اللسان: "وقال أبو الشيخ كان يرمي بالرفض حدث عن عمر بن حفص بعجائب" (91)، وقال الألباني: "فلعله هو

(82) ابن قدامة المقدسي، المنتخب من علل الخلال، تحقيق أبي معاذ طارق بن عوض الله، (الرياض: دار الراجعية)، ج: 1، ص: 82، رقم: 23.

(83) أبو نعيم، الطب النبوي، ج: 1، ص: 310، رقم: 217.

(84) الذهبي، ميزان الاعتدال، ج: 3، ص: 251، رقم: 6345.

(85) ابن حجر، لسان الميزان، ج: 4، ص: 359.

(86) الذهبي، ميزان الاعتدال، ج: 2، ص: 607، رقم: 5038.

(87) أبو نعيم الأصبهاني، تاريخ أصبهان، تحقيق سيد كسروي حسن، (بيروت: دار الكتب العلمية، 1410هـ، 1990م)، ط1، ج: 1، ص: 397.

(88) المرجع نفسه، ج: 1، ص: 396.

(89) ابن حجر، لسان الميزان، ج: 2، ص: 371، رقم: 1534.

(90) الذهبي، ميزان الاعتدال، ج: 3، ص: 238، رقم: 6294.

(91) ابن حجر، لسان الميزان، ج: 4، ص: 347.

المتهم في هذا الحديث بهذا الإسناد المظلم"، فبالجملة الحديث لا يثبت بكل طرقه، وقد مر كلام الإمام أحمد بأن الحديث كذب، وقد أورده في كتب الموضوعات: ابن الجوزي⁽⁹²⁾ و أقره الذهبي⁽⁹³⁾، والسيوطي⁽⁹⁴⁾ وابن عراق⁽⁹⁵⁾ والملا علي قارئ⁽⁹⁶⁾ والفتني⁽⁹⁷⁾، والشوكاني⁽⁹⁸⁾ والألباني⁽⁹⁹⁾ وقد حَكَمَ عليه بِالْوَضْعِ. مستكراً على السيوطي إيرادَه في الجامع الصغير وعلى المناوي قوله في التيسير⁽¹⁰⁰⁾ : "إسناده واه" مع إقرارهما بوضعه، وقصرت عبارة الهيثمي أيضاً فقال "فيه أبو سفيان الأثماري وهو ضعيف"⁽¹⁰¹⁾، وجزم ابن القيم بعدم صحته.⁽¹⁰²⁾

المطلب الرابع: الحديث الرابع

حديث ابن عباس: (قَتَلَ عَلِيٌّ بْنُ أَبِي طَالِبٍ عَمْرَو بْنَ وَدٍّ وَدَخَلَ عَلَى النَّبِيِّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ فَلَمَّا رَأَاهُ النَّبِيُّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ كَبَّرَ وَكَبَّرَ الْمُسْلِمُونَ، فَقَالَ النَّبِيُّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: اللَّهُمَّ اعْطِ عَلِيَّ بْنَ أَبِي طَالِبٍ فَضِيلَةً لَمْ تُعْطِهَا أَحَدًا قَبْلَهُ وَلَا تُعْطِهَا أَحَدًا بَعْدَهُ، فَهَبَطَ جِبْرِيلُ عَلَيْهِ السَّلَامُ وَمَعَهُ أُنْجُوتٌ مِنَ الْجَنَّةِ.

فَقَالَ إِنَّ اللَّهَ عَزَّوَجَلَّ يُفَرِّغُ عَلَيْكَ السَّلَامَ وَيَقُولُ لَكَ حَيٍّ بِهَذِهِ عَلِيٌّ بْنُ أَبِي طَالِبٍ، فَدَفَعَهَا إِلَيْهِ فَاَنْفَلَتْ فِي يَدِهِ فَلَقَّتَيْنِ، فَإِذَا فِيهَا حَرِيرَةٌ بَيْضَاءُ مَكْتُوبٌ فِيهَا سَطْرَيْنِ بِصُفْرًا: تَحِيَّةٌ مِنَ الطَّالِبِ الْغَالِبِ إِلَى عَلِيٍّ بْنِ أَبِي طَالِبٍ).

أخرجه ابن الجوزي أنبأنا إبراهيم بن دينار الفقيه قال أنبأنا أبو علي بن نبهان قال أنبأنا الحسن بن الحسين بن دوما قال أنبأنا أحمد بن نصر الذارع قال حدثنا صدقة بن موسى قال حدثنا سلمة ابن شبيب حدثنا عبد الرزاق حدثنا معمر عن الزهري عن عروة بن الزبير عن ابن عباس.

قال ابن الجوزي وقال: "هذا حديث لا نشك في وضعه وأن واضعه الذارع، قال الدارقطني: هو كذاب دجال."⁽¹⁰³⁾

وأقره الذهبي بل قال: "هَذَا لَا شَكَّ فِي وَضْعِهِ"⁽¹⁰⁴⁾، وقال في الميزان "أحمد" بن نصر الذارع ... أتى بمناكير تدل على أنه ليس بثقة"⁽¹⁰⁵⁾ وابن عراق⁽¹⁰⁶⁾ والسيوطي⁽¹⁰⁷⁾.

(92) ابن الجوزي، الموضوعات، ج: 3، ص: 9.

(93) شمس الدين الذهبي، تلخيص كتاب الموضوعات، تحقيق أبو تميم ياسر بن إبراهيم بن محمد، (الرياض: مكتبة الرشد، 1419هـ، 1998م)، ط1، ص: 249، رقم: 650، 651.

(94) جلال الدين السيوطي، اللآلئ المصنوعة في الأحاديث الموضوعية، تحقيق أبو عبد الرحمن صلاح بن محمد بن عويضة، (بيروت: دار الكتب العلمية، 1417هـ، 1996م)، ط1، ج: 2، ص: 195.

(95) نور الدين ابن عراق، تنزيه الشريعة المرفوعة عن الأخبار الشنيعة الموضوعية، تحقيق عبد الوهاب عبد اللطيف، عبد الله محمد الصديق الغماري، (بيروت: دار الكتب العلمية، 1399هـ)، ط1، ج: 2، ص: 250، رقم: 66.

(96) علي القاري، الأسرار المرفوعة في الأخبار الموضوعية، تحقيق محمد الصباغ، (بيروت: مؤسسة الرسالة، 1391هـ، 1971م)، ص: 468.

(97) محمد الطاهر الفتني، تنكرة الموضوعات، (إدارة الطباعة المنيرية، 1343هـ)، ط1، ج: 1، ص: 162.

(98) الشوكاني، الفوائد المجموعة، ص: 173.

(99) الألباني، سلسلة الأحاديث الضعيفة والموضوعية، ج: 3، ص: 577، رقم: 1393. وانظر كتاب شمس الدين ابن عبد الهادي، تعليقة على علل ابن أبي حاتم، تحقيق سامي بن محمد بن جاد الله، (الرياض: أضواء السلف، 1423هـ، 2003م)، ط1، ج: 1، ص: 168.

(100) المناوي، التيسير، ج: 2، ص: 544.

(101) الهيثمي، مجمع الزوائد، ج: 4، ص: 67، رقم: 6263.

(102) ابن قيم الجوزية، المنار المنيف، تحقيق عبد الفتاح أبو غدة، (حلب: مكتب المطبوعات الإسلامية، 1390هـ، 1970م)، ط1، ص: 106، رقم: 196.

(103) ابن الجوزي، الموضوعات، ج: 1، ص: 390.

(104) الذهبي، تلخيص كتاب الموضوعات، ص: 130، رقم: 284.

(105) الذهبي، ميزان الاعتدال، ج: 1، ص: 161، رقم: 644.

(106) ابن عراق، تنزيه الشريعة المرفوعة، ج: 1، ص: 362، رقم: 65.

المطلب الخامس: الحديث الخامس

عن عبد الرحمن بن دلهم: حديث (عليكم بالأترج، فإنه يشدُّ الفؤاد).

ذكره السيوطي في الجامع الصغير⁽¹⁰⁸⁾، وعبد الرحمن بن دلهم قال العسكري: له صحبة.

وقال أبوحاتم: ليس له صحبة. وتبعه ابن الجوزي والبغوي، وقال ابن مندة: مجهول لا تعرف له صحبة، وفي إسناده حديثه نظر. وتبعه أبو نعيم⁽¹⁰⁹⁾، وقال عنه الألباني: "معضل"⁽¹¹⁰⁾

المطلب السادس: الحديث السادس

(وَمَنْ أَكَلَ الْأَتْرَجَ لَيْلًا فَانْحَوْلَ فَلَا يُلُومَنَّ إِلَّا نَفْسَهُ).

ذكره الصالح في سبل الهدى⁽¹¹¹⁾ ولم أجد له أصلاً حتى في كتب الموضوعات.

وبهذا تمت الأحاديث والحمد لله.

المبحث الثالث: الفوائد حديثاً

الأترج حاله كحال الكثير من النباتات الطبية المهمة، لا تتوفر دراسات حديثة حوله لكن يستخدم الأترج في الطب الحديث:

- 1- فاتح للشهية وطارد للآرياح ومهضم ومنبه للجهاز الهضمي ومطهر ومضاد للفيروسات وقاتل للبكتيريا ومخفض للحمى ويستخدم كمضاد للبرد والانفلونزا ولعدوى الصدر والحنجرة بالميكروبات ويقوي جهاز المناعة. وفي موازنة ضغط الدم.⁽¹¹²⁾
- 2- وتعتبر ثمار الأترجة غنية بفيتامين ج، والألياف، والكالسيوم، والحديد، والبيتاكاروتينات، والمنغنيز، والزنك، والبوتاسيوم، وفيتامين ب6، وغيرها.
- 3- وقد تساعد بفاعلية على الوقاية من الإصابة بمرض السرطان، خاصة سرطان الثدي، وذلك بسبب احتوائها على كميات كبيرة من مضادات الأكسدة الهامة.
- 4- وتقلل من فرص الإصابة بأمراض القلب والشرابين والجلطات.
- 5- لها خصائص مسكنة للألم، إذ يستخدم عصير الأترجة أو زيت الأترجة العطري لتسكين الألم المزمن، كما في حالات الصداع أو الآلام الناتجة عن التهاب المفاصل.

⁽¹⁰⁷⁾ السيوطي، اللآلئ المصنوعة، ج: 1، ص: 338.

⁽¹⁰⁸⁾ محمد ناصر الدين الألباني، ضعيف الجامع الصغير وزيادته، أشرف على طبعه زهير الشاويش، (عمان: المكتب الإسلامي، 1408هـ)، ط: مجددة ومزودة، ص: 549، رقم: 3753.

⁽¹⁰⁹⁾ أحمد بن حجر، الإصابة في تمييز الصحابة، تحقيق عادل أحمد عبد الموجود وعلى محمد معوض، (بيروت: دار الكتب العلمية، 1415هـ)، ط: 1، ج: 4، ص: 255، رقم: 5130.

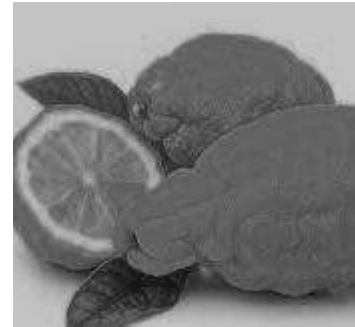
⁽¹¹⁰⁾ الألباني، ضعيف الجامع الصغير وزيادته، ص: 549، رقم: 3753.

⁽¹¹¹⁾ الصالح، سبل الهدى والرشاد، ج: 12، ص: 102.

⁽¹¹²⁾ جابر القحطاني، موسوعة جابر للأعشاب، ج: 2، ص: 15، وجابر القحطاني، الأترج مضاد للبرد والأنفلونزا وطارد للآرياح والسموم، جريدة الرياض، 1423هـ، العدد 13895.

- 6- يساعد عصير الأترجة على موازنة مستويات الحموضة في القناة الهضمية، كما يساعد كذلك على تحسين عملية الهضم عامة.
- 7- تناول الأترجة الغنية بمضادات الأكسدة يساعد على محاربة الشوارد وبالتالي تخفيف الالتهابات⁽¹¹³⁾.
- 8- يستخدم زيت الأوراق لصناعة العطور وقشرها يحتوي على زيت طيار. ⁽¹¹⁴⁾
- 9- ويستفاد من قشره في صنع مربى لذيذ ولا تصنع منه مأكولات. ⁽¹¹⁵⁾

صور للأترج:



https://www.webteb.com/articles/%D9%81%D8%A7%D9%83%D9%87%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B1%D9%86%D8%AC_23830

نتائج البحث:

- أولاً: توجد ستة أحاديث فيها ذكر الأترج منها حديثان صحيحان وثلاثة أحاديث موضوعة وواحد ضعيف.
- ثانياً: الأترج هو من الفصيلة الحمضية البرتقالية أو الموالح، وهو يشبه الليمون، زكي الرائحة، كبير حجم الثمرة، وهو حامض عند أكثر من وصفه.
- ثالثاً: فيه منافع وفوائد متنوعة مما ينبغي على مراكز الأبحاث دراسته طبياً للإفادة منها.

⁽¹¹³⁾ رهام دعباس، الأترجة فاكهة قديمة نسيناها، 9 شباط 2019، [الأترجة: فاكهة قديمة نسيناها - ويب طب\(webteb.com\)](http://www.webteb.com) استرجع بتاريخ 1 فبراير 2024م.

⁽¹¹⁴⁾ يستخرج الزيت من القشرة بعد أن ينقع وتقطر خلاصته وتستعمل لأمر شتى. انظر بحث: كرم صفر بن المبارك، الأترجة بين إبهام المصنفين واجتهاد المعلمين، ص 12، - [رشيف منتدى الفصيح - كشف لثام الأترجة - المكتبة الشاملة الحديثة\(al-maktaba.org\)](http://al-maktaba.org) استرجع بتاريخ 21 فبراير 2024م.

⁽¹¹⁵⁾ أحمد قدامة، قاموس الغذاء والتداوي بالنبات، (بيروت: دار النفائس، 1405هـ)، ط خاصة، ص: 11.

قائمة المراجع

- إبراهيم مصطفى . أحمد الزيات . حامد عبد القادر . محمد النجار . المعجم الوسيط . تحقيق مجمع اللغة . استانبول : دار الدعوة ، ط2 ، 1392هـ ، 1973م .
- الأبي ، محمد بن خلفه الوشثاني . إكمال إكمال المعلم . مصر : مطبعة السعادة ، 1328هـ .
- أحمد ، أحمد بن محمد بن حنبل . المسند . تحقيق شعيب الأرنؤوط ، عادل مرشد ، وآخرون ، إشراف عبد الله التركي ، دمشق : مؤسسة الرسالة ، 1421 هـ ، 2001م .
- الأصم ، والصفار ، أبو العباس الأصم محمد بن يعقوب ، إسماعيل الصفار أبو علي إسماعيل البغدادي . مجموع فيه مصنفات . تحقيق نبيل سعد الدين جرار ، بيروت : دار البشائر الإسلامية ، ط1 ، 1425هـ ، 2004م .
- الأصبهاني ، محمد بن عمر الأصبهاني المدني . المجموع المغيث في غريب القرآن والحديث . تحقيق عبد الكريم العزباوي ، مكة : جامعة أم القرى ، مركز البحث العلمي وإحياء التراث الإسلامي ، كلية الشريعة والدراسات الإسلامية ، جدة : دار المدني للطباعة والنشر والتوزيع ، ط1 ، ج1 ، 1406هـ ، 1986م ، ج2 ، 3 ، 1408هـ ، 1988م .
- الألباني ، محمد ناصر الدين الألباني . سلسلة الأحاديث الضعيفة والموضوعة وأثرها السيئ في الأمة . الرياض : دار المعارف ، ط1 ، 1412هـ ، 1992م .
- ____ . ضعيف الجامع الصغير وزيادته . أشرف على طبعه زهير الشاويش ، عمان : المكتب الإسلامي ، طمجددة ومزيدة ، 1408هـ .
- البخاري ، محمد بن إسماعيل بن إبراهيم . التاريخ الكبير . تحقيق محمد عبد المعيد ، حيدرآباد : دائرة المعارف العثمانية .
- ____ . الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله صلى الله عليه وسلم وسننه وأيامه = صحيح البخاري . تحقيق محمد زهير بن ناصر الناصر ، بيروت : دار طوق النجاة ، مصورة عن السلطانية بإضافة ترقيم محمد فؤاد عبد الباقي ، ط1 ، 1422هـ .
- ابن بطل ، أبو الحسن علي بن خلف القرطبي . شرح صحيح البخاري . تحقيق : أبو تميم ياسر بن إبراهيم ، الرياض ، مكتبة الرشد ، ط2 ، 1423هـ - 2003م .
- البیهقي ، أبو بكر أحمد بن الحسين . السنن الكبير . تحقيق عبد الله بن عبد المحسن التركي ، القاهرة : مركز هجر للبحوث والدراسات العربية والإسلامية ، ط1 ، 1432هـ ، 2011م .
- جابر ، جابر سالم القحطاني . موسوعة جابر لطب الأعشاب . الرياض : العبيكان ، ط2 ، 1429هـ .
- الجزري ، أبو السعادات المبارك ابن الأثير . النهاية في غريب الحديث والأثر . تحقيق طاهر أحمد الزاوي ، محمود محمد الطناحي ، بيروت : المكتبة العلمية ، 1399هـ ، 1979م .
- ابن الجوزي ، جمال الدين أبو الفرج عبد الرحمن بن علي . الضعفاء والمتروكون . تحقيق عبد الله القاضي ، بيروت : دار الكتب العلمية ، ط1 ، 1406هـ .
- ____ . الموضوعات . تحقيق عبد الرحمن محمد عثمان ، المدينة المنورة : محمد عبد المحسن صاحب المكتبة السلفية ، ط1 ، ج1 ،

2: 1386هـ، 1966م، ج 3: 1388هـ، 1968م.

ابن أبي حاتم، أبو محمد عبد الرحمن بن محمد الرازي. الجرح والتعديل. حيدر آباد الدكن، مجلس دائرة المعارف العثمانية، بيروت: دار إحياء التراث العربي، ط1، 1271هـ، 1952م.

ابن حبان، محمد بن حبان البُستي. المجروحين من المحدثين. تحقيق حمدي عبد المجيد السلفي، الرياض: دار الصميعة للنشر والتوزيع، ط1، 1420هـ، 2000م.

____. الثقات. تحقيق محمد عبد المعيد خان مدير دائرة المعارف العثمانية، حيدر آباد الدكن: دائرة المعارف العثمانية، ط1، 1393هـ، 1973م.

ابن حجر، أبو الفضل أحمد بن علي العسقلاني. لسان الميزان. تحقيق دائرة المعارف النظامية، الهند، بيروت: مؤسسة الأعلمي للطبوعات، ط2، 1390هـ، 1971م.

____. تهذيب التهذيب. الهند: مطبعة دائرة المعارف النظامية، ط1، 1326هـ.

____. الإصابة في تمييز الصحابة. تحقيق عادل أحمد عبد الموجود وعلى محمد معوض، بيروت: دار الكتب العلمية، ط1، 1415هـ.

____. فتح الباري شرح صحيح البخاري. تحقيق محب الدين الخطيب، بيروت: دار المعرفة، 1379هـ.

____. تقريب التهذيب. تحقيق محمد عوامة، دمشق: دار الرشيد، ط1، 1406هـ، 1986م.

الخطيب، أبو بكر أحمد بن علي البغدادي. تلخيص المتشابه في الرسم. تحقيق سُكينة الشهابي، دمشق: طلاس للدراسات والترجمة والنشر، ط1، 1985م.

ابن أبي خيثمة، أبو بكر أحمد بن أبي خيثمة. التاريخ الكبير. تحقيق صلاح بن فتح هلال، القاهرة: الفاروق الحديثة للطباعة والنشر، ط1، 1427هـ، 2006م.

الدارقطني، أبو الحسن علي بن عمر البغدادي. السنن. تحقيق شعيب الارنؤوط، حسن عبد المنعم شلبي، عبد اللطيف حرز الله، أحمد برهوم، بيروت: مؤسسة الرسالة، ط1، 1424هـ، 2004م.

أبو داود، سليمان بن الأشعث الأزدي المِجْسْتَانِي. سنن أبي داود. تحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد، صيدا، بيروت: المكتبة العصرية.

الدولابي، أبو بشر محمد بن أحمد الرازي. الكنى والأسماء. تحقيق أبو قتيبة نظر الفاريابي، بيروت: دار ابن حزم، ط1، 1421هـ، 2000م.

الذهبي، شمس الدين محمد بن أحمد. ديوان الضعفاء والمتروكين وخلق من المجهولين وثقات فيهم لين. تحقيق حماد بن محمد الأنصاري، مكة: مكتبة النهضة الحديثة، ط2، 1387هـ، 1967م.

____. تلخيص كتاب الموضوعات. تحقيق أبو تميم ياسر بن إبراهيم بن محمد، الرياض: مكتبة الرشد، ط1، 1419هـ، 1998م.

____. ميزان الاعتدال في نقد الرجال. تحقيق علي محمد البجاوي، بيروت: دار المعرفة للطباعة والنشر، ط1،

382هـ، 1963م.

رهام دعباس، الأثرجة فاكهة قديمة نسيناها، موقع ويب طب، 9 شباط 2019، استرجع بتاريخ 1 فبراير

2024م. [الأثرجة: فاكهة قديمة نسيناها - ويب طب \(webteb.com\)](http://webteb.com)

____، الأثرجة فاكهة قديمة بفوائد رائعة، موقع ويب طب، 23 تموز 2020م، استرجع بتاريخ 12 فبراير

2024م، www.webteb.com

الزبيدي، محمد بن عبد الرزاق أبو الفيض. تاج العروس من جواهر القاموس. تحقيق مجموعة من المحققين، الكويت: دار الهداية.

ابن زريق، محمد بن عبد الرحمن المقدسي. مَنْ تَكَلَّمَ فِيهِ الدَّارِقُطْنِي فِي كِتَابِ السِّنَنِ مِنَ الضَّعْفَاءِ وَالْمُتْرَوِكِينَ وَالْمَجْهُولِينَ. تحقيق أبو عبد الله حسين بن عكاشة، الدوحة: وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، ط1، 1428هـ، 2007م.

السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر جلال الدين. اللآلئ المصنوعة في الأحاديث الموضوعة. تحقيق أبو عبد الرحمن صلاح بن محمد بن عويضة، بيروت: دار الكتب العلمية، ط1، 1417هـ، 1996م.

____. طوق الحمامة، القاهرة: مكتبة القرآن للطبع والنشر، 1987م.

الشوكاني، محمد بن علي. الفوائد المجموعة في الأحاديث الموضوعة. تحقيق عبد الرحمن بن يحيى المعلمي اليماني، بيروت: دار الكتب العلمية.

الصالح، محمد بن يوسف الشامي. سبل الهدى والرشاد، في سيرة خير العباد، وذكر فضائله وأعلام نبوته وأفعاله وأحواله في المبدأ والمعاد. تحقيق الشيخ عادل عبد الموجود، الشيخ علي معوض، بيروت، دار الكتب العلمية، ط1، 1414هـ، 1993م.

الطبراني، سليمان بن أحمد اللخمي الشامي. المعجم الكبير. تحقيق حمدي بن عبد المجيد السلفي، القاهرة: مكتبة ابن تيمية، ط2.

الطبيبي، شرف الدين الحسين الطبيبي. الكاشف عن حقائق السنن. تحقيق عبد الحميد هندائي، مكة: مكتبة نزار مصطفى الباز، ط1، 1417هـ، 1997م.

ابن عبد الهادي، شمس الدين محمد بن عبد الهادي. تعليقة على علل ابن أبي حاتم. تحقيق سامي بن محمد بن جاد الله، الرياض: أضواء السلف، ط1، 1423هـ، 2003م.

ابن عدي، أبو أحمد بن عدي الجرجاني. الكامل في ضعفاء الرجال. تحقيق عادل عبد الموجود، علي معوض، عبد الفتاح أبو سنة، بيروت: الكتب العلمية، ط1، 1418هـ، 1997م.

ابن عساكر، أبو القاسم علي بن الحسن بن هبة الله. تاريخ دمشق. تحقيق عمرو بن غرامة العمروي، بيروت: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، 1415هـ، 1995م.

العقيلي، محمد بن عمرو بن موسى المكي. الضعفاء الكبير. تحقيق عبد المعطي قلنجي، بيروت: دار المكتبة العلمية، ط1، 1404هـ، 1984م.

- ابن عراق، نور الدين علي الكناي. تنزيه الشريعة المرفوعة عن الأخبار الشنيعة الموضوعة. تحقيق عبد الوهاب عبد اللطيف، عبد الله محمد الصديق الغماري، بيروت: دار الكتب العلمية، ط1، 1399هـ.
- ابن علان، محمد علي بن علان الصديقي. دليل الفالحين لطرق رياض الصالحين. تحقيق خليل مأمون شيحا، بيروت: دار المعرفة للطباعة والنشر والتوزيع، ط4، 1425هـ، 2004م.
- الغماري، أحمد بن محمد بن الصديق الحسني الأزهرى. مداوي لعل الجامع الصغير وشرحي المناوي. القاهرة: دار الكتب، ط1، 1996هـ.
- ابن فارس، أبو الحسين أحمد بن فارس. معجم مقاييس اللغة. تحقيق عبد السلام محمد هارون، دمشق: دار الفكر، 1399هـ، 1979م.
- الفنّي، محمد طاهر الهندي. تذكرة الموضوعات. مصر: إدارة الطباعة المنيرية، ط1، 1343هـ.
- الفيروزبادي، مجد الدين أبو طاهر محمد بن يعقوب. القاموس المحيط. تحقيق: مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة بإشراف: محمد نعيم العرقسوسي، بيروت: مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، ط8، 1426هـ، 2005م.
- ابن القيم، محمد بن أبي بكر شمس الدين ابن قيم الجوزية. الطب النبوي. تحقيق السيد الجميلي، بيروت: دار الكتاب العربي، ط1، 1410هـ، 1990م.
- ____. المنار المنيف في الصحيح والضعيف. تحقيق عبد الفتاح أبو غدة، حلب: مكتبة المطبوعات الإسلامية، ط1، 1390هـ، 1970م.
- القاري، علي بن سلطان محمد الملا. الأسرار المرفوعة في الأخبار الموضوعة المعروف بالموضوعات الكبرى. تحقيق محمد الصباغ، بيروت: دار الأمانة، مؤسسة الرسالة، 1391هـ، 1971م.
- ابن قانع، عبد الباقي بن قانع. معجم الصحابة. تحقيق صلاح بن سالم المصراطي، المدينة النبوية: مكتبة الغرباء الأثرية، ط1، 1418هـ.
- ابن قتيبة، أبو محمد عبد الله الدينوري. عيون الأخبار. بيروت: دار الكتب العلمية، 1418هـ.
- الفسوي، يعقوب بن سفيان بن جوان الفارسي. المعرفة والتاريخ. تحقيق أكرم ضياء العمري، بيروت: مؤسسة الرسالة، ط2، 1401هـ، 1981م.
- قدامة، أحمد قدامة. قاموس الغذاء والتداوي بالنبات. بيروت: دار النفائس، ط خاصة، 1405هـ.
- ابن قدامة، موفق الدين عبد الله الجماعيلي. المنتخب من علل الخلال. تحقيق أبي معاذ طارق بن عوض الله بن محمد، الرياض: دار الراجية للنشر والتوزيع.
- ابن القيسراني، محمد بن طاهر المقدسي. أطراف الغرائب والأفراد من حديث رسول الله صلى الله عليه وسلم للإمام الدارقطني. تحقيق محمود محمد حسن نصار، السيد يوسف، بيروت: دار الكتب العلمية، ط1، 1419هـ، 1998م.
- الكرماني، أبو محمد حرب بن إسماعيل بن خلف. مسائل حرب الكرماني. تحقيق فايز بن أحمد حابس، مكة:

جامعة أم القرى، 1422هـ.

كرم، كرم صفر بن المبارك، الأثرية بين إبهام المصنفين واجتهاد المعلمين. ص12، موقع المكتبة الشاملة، استرجع بتاريخ 21 فبراير 2024م، -أرشيف منتدى الفصح - كشف لثام الأثرية - المكتبة الشاملة الحديثة (al-maktaba.org).

النواوي، زين الدين عبد الرؤوف. فيض القدير شرح الجامع الصغير. القاهرة: المكتبة التجارية الكبرى، ط1، 1356هـ.

____. التيسير بشرح الجامع الصغير. الرياض: مكتبة الإمام الشافعي، ط3، 1408هـ، 1988م.

ابن ماجه، محمد بن يزيد القزويني. سنن ابن ماجه. تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي، القاهرة: دار إحياء الكتب العربية، فيصل عيسى البابي الحلبي.

مسلم، مسلم بن الحجاج النيسابوري. المسند الصحيح المختصر بنقل العدل عن العدل إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم = صحيح مسلم، تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي، بيروت: دار إحياء التراث العربي.

ابن منظور، محمد بن مكرم المصري. لسان العرب. بيروت: دار صادر، ط3، 1414هـ.

أبو الحسن المباركفوري، أبو الحسن عبيد الله الرحمانى. مرعاة المفاتيح شرح مشكاة المصابيح. بنارس: الجامعة السلفية، الرياض: إدارة البحوث العلمية والدعوة والإفتاء، ط3، 1404هـ، 1984م.

أبو نعيم، أحمد بن عبد الله الأصبهاني. موسوعة الطب النبوي. تحقيق مصطفى دونمز التركي، بيروت: دار ابن حزم، ط1، 2006م.

____. تاريخ أصبهان = أخبار أصبهان. تحقيق سيد كسروي حسن، بيروت: دار الكتب العلمية، ط1، 1410هـ، 1990م.

____. الضعفاء. تحقيق فاروق حمادة، الدار البيضاء: دار الثقافة، ط1، 1405هـ، 1984م.

الهيثمي، أبو الحسن نور الدين الهيثمي. مجمع الزوائد ومنبع الفوائد. تحقيق حسام الدين القدسي، القاهرة: مكتبة القدسي، 1414هـ، 1994م.

ابن الوردي، سراج الدين ابن الوردي. عجائب النباتات والفواكه والحيوانات من خلال مخطوط خريدة العجائب وفريدة الغرائب. تحقيق أنور محمود زناتي، القاهرة: دار الآفاق العربية، ط1، 1432هـ، 2011م.

عنوان البحث

**أثر عوامل البيئة الداخلية على تحقيق الميزة التنافسية الدور الوسيط لجودة الخدمات
(دراسة عينة من شركات النقل البري بجمهورية تشاد)**

د. موسى صالح عمر محمد¹، د. علي يحيى قجة²

¹ قسم التمويل والاستثمار، كلية الأعمال، جامعة الجوف، المملكة العربية السعودية. قسم إدارة الأعمال، كلية الاقتصاد والدراسات التجارية، جامعة نيالا، السودان. بريد الكتروني: msomohamed@ju.edu.sa

² قسم إدارة الأعمال، كلية، جامعة آدم بركة بأبشة، جمهورية تشاد. بريد الكتروني: aliyahyagoudja@gmail.com
HNSJ, 2026, 7(2); <https://doi.org/10.53796/hnsj72/4>
المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/72/4>

تاريخ النشر: 2026/02/01م

تاريخ القبول: 2026/01/07م

تاريخ الاستقبال: 2026/01/01م

المستخلص

تعمل الشركات جاهدة لتبقى في السوق المستهدف، ولا يتأتى لها ذلك إلا بتحسين جودة خدماتها وفي سبيل ذلك، تتعرض لمنافسة شديدة من قبل النظراء، مما يتطلب منها امتلاك ميزة تنافسية تعمل على تنميتها وازدهارها، هدفت هذه الدراسة لاختبار العلاقة بين البيئة الداخلية والميزة التنافسية بشركات النقل البري في تشاد، بجانب دراسة أثر جودة الخدمات كمتغير وسيط في هذه العلاقة، اعتمدت الدراسة على عدد من الدراسات السابقة لعرض الجانب التطبيقي واختبار العلاقات ومتغيراتها، مع اعتمادها على نظرية الموارد ونظرية أصحاب المصالح في بناء النموذج والذي من خلاله تم تطوير الفرضيات، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، مع الاستعانة بالاستبانة كأداة لمجمع المعلومات. توصلت الدراسة إلى أن هناك علاقة إيجابية بين البيئة الداخلية والميزة التنافسية، كما كشفت بأن الشركات موضوع الدراسة تمارس أبعاد الميزة التنافسية، وخلصت بقبول الفرضية الأولى والثانية والثالثة، في حين أن المتغير الوسيط جودة الخدمات لا يتوسط العلاقة بين البيئة الداخلية والميزة التنافسية، وأوصت بضرورة تشجيع الشركات على تطوير قدراتها التنافسية من خلال زيادة آليات الدعم والمساندة على المستوى الكلي، إضافة إلى الاسهامات النظرية والتطبيقية والمقترحات المتعلقة بالدراسات المقبلة.

الكلمات المفتاحية: جودة الخدمات، البيئة الداخلية، الميزة التنافسية، شركات النقل البري.

RESEARCH TITLE

The Impact of Internal Environmental Factors on Achieving Competitive Advantage: The Mediating Role of Service Quality (A Sample Study of Road Transport Companies in the Republic of Chad)

Abstract

This study aims to investigate the relationship between the internal environment and competitive advantage within land transport companies: Mediating role of "Service Quality" in Chad. Model and hypotheses were developed based on the Resource-Based View (RBV) and Stakeholder Theory, supported by a review of relevant empirical literature. The study employed a descriptive-analytical approach, Data were collected using a structured questionnaire to gather information from the target group. The results revealed a significant positive relationship between the internal environment and competitive advantage, first, second, and third hypotheses had been accepted. The results also indicated that service quality does not act as a mediating variable in the relationship between the internal environment and competitive advantage in this study. Furthermore, the study provides several theoretical and practical contributions, along with suggestions for future research in this field.

Key Words: Internal Environment, Competitive Advantage, Service Quality, Land Transport Companies, Chad.

1/ مقدمة:

تعتبر عوامل البيئة الداخلية من المفاهيم الإدارية الحديثة التي وجدت اهتماما كبيرا وانتشارا واسعا في السنوات الأخيرة للشركات التي تنشأ التطوير، لما لهذه المفاهيم من أسس تساعد في مواجهة المتغيرات ومجريات الأحداث، في حين تُعد الميزة التنافسية هي الأسس التي تُصاغ حولها الاستراتيجيات التنافسية وتتفاعل معها بقية عوامل البيئة لدعم هذه الميزة في الشركات. فقطاع النقل البري، يعتبر من أهم القطاعات الخدمية الحيوية في كل دول العالم النامي، وأهميته في تزايد مستمر، لأنه مرتبط بعملية التنمية الاقتصادية وتقدم الدول، وأهميته تتجلى في كونه من أهم القطاعات الاقتصادية التي تؤثر في جميع المنشآت، من حيث عملية التصريف والإمداد، وقد عرفت دولة تشاد نظام الشركات الخاصة بنقل الأفراد والأمتعة منذ فترة ليست بالبعيدة وفقا للضوابط العلمية، وفي الآونة الأخيرة كثرت شركات النقل البري التشادية، وهذه الكثرة أدت إلى تسابقها حول تحقيق المركز التنافسي. تعتبر هذه الدراسة واحدة من المحاولات التي تسلط الضوء على أهم القطاعات الخدمية الخاصة في المجتمع التشادي. يكمن الهدف الأساسي من دراسة البيئة الداخلية لشركات الأعمال حول تحديد العوامل الإستراتيجية لها "عوامل القوة والضعف وكذلك الفرص والتهديدات الماثلة أمام الشركات المرتبطة بالبيئة الخارجية." في بنائها التنظيمي وثقافتها التنظيمية، وفي مواردها وإمكانياتها المتاحة التي ستشكل مطلبا هاما من متطلبات نجاح الإدارة الاستراتيجية. فالمعرفة الدقيقة لمكونات البيئة الداخلية (الإدارية والمادية) بما فيها وما عليها تقود إدارة الشركات للسير قدما في تحقيق الاستراتيجيات المرسومة في الخطة وتحقيق الأهداف المرجوة بأقل التكاليف وأقصر الطرق.

2/ مشكلة الدراسة:

إن من أبرز التحديات التي تواجه شركات الأعمال في الوقت الراهن هي المنافسة والتفوق على المنافسين، فإن عدم الاهتمام بتطوير وتحديث الخدمات يؤدي إلى تدني الفاعلية التنظيمية، وإهباط شعور العاملين، (أبو رحمة، 2017م)، إن تطوير البيئة الداخلية ضرورة ملحة لجودة الخدمات وتطوير الأداء. (رحمون، 2014م). هناك عدد من البحوث الدراسات تناولت البيئة الداخلية كمتغير مستقل تارة ومعدل تارة أخرى بأبعادها وعلاقتها بالميزة التنافسية، (عادل، وآخرون، 2011م) البيئة الداخلية بأبعاد (نمط القيادة والإشراف، طبيعة الاتصال، جماعات العمل، الحوافز والأجور طبيعة العمل وظروف العمل المادية)، ودراسة (خير الدين، النجار 2010م)، بأبعاد (البناء التنظيمي، الهيكل التنظيمي والثقافة التنظيمية، والموارد المتاحة من موارد مالية، وموارد بشرية، وموارد تسويقية، وموارد البحث والتطوير، ونظم المعلومات الإدارية)، ودراسة (مودة، 2014م)، بأبعاد (الهيكل التنظيمي، التدريب، الحوافز والمكافآت، وظروف العمل، ودراسة (نورس، 2015م)، بأبعاد (الهيكل التنظيمي والثقافة التنظيمية الموارد المتاحة). إن لجودة الخدمة تأثيراً مباشراً على نجاح المؤسسة، الأمر الذي حتم على الباحثين البحث عن مستوى جودة خدمة النقل (عفون شراف، 2016). لقياس جودة الخدمة لا بد من مراعاة خصوصية القطاع الخدمي المستهدف، والاستجابة لتلك الخصوصية ثقافياً واقتصادياً، على الرغم من الدراسات المختلفة إلا أنها تناولت جودة الخدمات بنفس الأبعاد الخمس تقريبا، (الملموسة، الاعتمادية الاستجابة، الأمن، التعاطف) مثل دراسة (صالح، 2014) ودراسة (بدرابي، ب، ت) ودراسة (شراف، 2016)، ودراسة (بابكر، 2016م).، في حين هناك عدد من الدراسات تناولت الميزة التنافسية باعتبارها متغير تابع، منها دراسة (الروسان، 2007)، بأبعاد (التكلفة، النوعية، الوقت والمرونة)، ودراسة (مطر، 2015)، بأبعاد (التكلفة، الجودة، المرونة، سرعة الاستجابة للعميل)، ودراسة (شيلي، 2018م) بأبعاد (التكلفة، الجودة، المرونة، الإبداع والابتكار الاستمرارية، والتميز). من الملاحظ أن معظم الدراسات قد تناولت الأبعاد المختلفة للبيئة الداخلية والميزة التنافسية وجودة الخدمات، وعليه سنتناول هذه الدراسة الأبعاد الأكثر شيوعا وشمولاً، بعد أن

اتضح للدارس ذلك، من خلال إجراء التحليل عليها، وهو مبرر لاستخدامها، لسد هذه الفجوة البحثية، من خلال تناول موضوع البيئة الداخلية والميزة التنافسية، تطرقت هذه الدراسة لجودة الخدمات كمتغير وسيط الموضوع الذي لم تتناوله أي من الدراسات السابقة، وإنما تناولته كمتغير مستقل أو تابع أو وسيط، مع متغيرات مختلفة، ومعظم العلاقات بين المتغيرات الثلاث تمّ دراستها عن بعضها البعض بشكل منفصل.

يمكن صياغة المشكلة في السؤال الجوهرى التالي:

ما هو أثر عوامل البيئة الداخلية على تحقيق الميزة التنافسية في ظل الدور الوسيط لمتغير جودة الخدمات؟

ويندرج تحت هذا السؤال، التساؤلات الفرعية التالية:

ما أثر عوامل البيئة الداخلية على الميزة التنافسية؟

هل تؤثر جودة الخدمات على عوامل البيئة الداخلية.

ما أثر جودة الخدمات على الميزة التنافسية؟

هل تتوسط جودة الخدمة بين عوامل البيئة الداخلية والميزة التنافسية؟

3/ أهمية الدراسة:

تحقيق الميزة التنافسية يعتمد على نتائج وفحص وتحليل كل من نقاط القوة والضعف، (البيئة الداخلية) والفرص والتحديات (البيئة الخارجية) السائدة في بيئة الشركات، مقارنة بمنافسيها، وتُعدّ الميزة التنافسية هدفاً استراتيجياً تسعى الشركات إلى تحقيقه. يمكن تقسيم أهمية الدراسة إلى قسمين:

1/3 الأهمية العلمية.

للدراسة أهمية من الناحية العلمية تتمثل في:

الإثراء المعرفي لمفاهيم (البيئة الداخلية، الميزة التنافسية، وجودة الخدمات، المساهمة بشكل فعال في استراتيجية الشركات ككل، إثبات توسط جودة الخدمات بين عوامل البيئة الداخلية والميزة التنافسية، والمساهمة في سدّ الفجوة العلمية التي أغفلتها الدراسات السابقة. تشكل هذه الدراسة مساهمة معرفية في مجال عوامل البيئة الداخلية من خلال تأثيرها على الميزة التنافسية. يتوقع أن تفتح آفاق جديدة للباحثين للمزيد من الدراسات والبحوث حول متغيراتها وأبعادها الفرعية في وضوء النتائج المتوقعة.

2/3 الأهمية العملية:

تسعى هذه الدراسة إلى التعرف على مدى اسهام الشركات العاملة في قطاع النقل البري في تشاد على حلّ المشكلات التي تواجهها معرفة الأطراف المؤثرة والمتأثرة بالشركات، وتأتي الأهمية العملية للدراسة في الآتي:

مُساعدة المديرين في حل المشكلات العملية التي تواجهه في قطاع النقل البري، إبراز مدى فاعلية عوامل البيئة الداخلية على الميزة التنافسية في ظل المتغير الوسيط لجودة الخدمات، في شركات النقل البري. تعد هذه الدراسة مساهمة فاعلة في معالجة مشكلة شركات النقل البري في تشاد، مستخدمة نظرية الموارد ونظرية أصحاب المصالح، فإن النتائج التي ستتوصل إليها تساعد إدارات الشركات على تحسين وتطوير خدمات النقل البري.

4/ أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى دراسة أثر عوامل البيئة الداخلية على تحقيق الميزة التنافسية لشركات النقل البري في تشاد، ويمكن إجمالي الأهداف في التالي: اختبار أثر عوامل البيئة الداخلية على الميزة التنافسية. قياس أثر جودة الخدمة على عوامل البيئة الداخلية والميزة التنافسية بشركات النقل البري في تشاد. اختبار مدى توسط جودة الخدمة للعلاقة بين عوامل البيئة الداخلية والميزة التنافسية. تشخيص واقع شركات النقل البري التشادية في ظل المنافسة، والمساهمة في بناء خطة استراتيجية لتطوير وتحديث هذا القطاع. إلقاء الضوء على واقع البيئة الداخلية ومدى ممارستها في شركات النقل البري في تشاد والسعي إلى إيجاد حلول استراتيجية لمشاكلها. استنتاج مجموعة من التوصيات التي تمكن من تحسين خدمات النقل البري.

5/ متغيرات الدراسة:

1/5 المتغير المستقل: يتمثل في البيئة الداخلية بأبعادها (الهيكل التنظيمي، الثقافة التنظيمية، الموارد المادية والموارد الإدارية والحوافز).

2/5 المتغير التابع: الميزة التنافسية والمتمثلة بأبعاد (التكلفة والتميز).

3/5 المتغير الوسيط جودة الخدمات بأبعاده (الملموسية والاعتمادية والاستجابة والأمان والتعاطف).

6/ حدود الدراسة:

1/6 الحدود المكانية: اقتصرَت الدراسة على عينة من شركات النقل البري العاملة في تشاد.

2/6 الحدود الموضوعية: اقتصرَت الدراسة على العلاقة بين المتغير المستقل (البيئة الداخلية). والمتغير التابع (الميزة التنافسية) بشركات النقل البري كمعايير للميزة التنافسية والمتغير الوسيط: جودة الخدمات.

3/6 الحدود البشرية: اعتمدت الدراسة على القياديين صناع القرار في شركات النقل البري في تشاد "مجلس الإدارة، والمدراء العامون ونوابهم، ورؤساء الأقسام والمكاتب الفرعية في الأقاليم والمشرفين والفنيين " و(قيادات) ذوو الخبرة في الميدان.

8/ المتغير المستقل: البيئة الداخلية:

البيئة الداخلية هي مجموعة من القيم والاتجاهات السائدة داخل التنظيمات الإدارية، ومدى تأثيرها على السلوك التنظيمي للعاملين وعلى مجمل العملية الإدارية (القريوتي، 2000م) يمكن النظر إلى البيئة الداخلية بأنها العملية التي من خلالها يختبر الاستراتيجيون عوامل التسويق والإنتاج والعمليات والبحث والتطوير والموارد الكلية والأفراد من أجل تحديد نواحي القوة الجوهرية والضعف في المنظمة (تبيدي، 2012م). هي كلما بحوزة الشركة من موارد بشرية ومادية وأنظمة وسياسات توضع من أجل بلوغ الأهداف بأقل تكلفة وأقصر زمن.

1/8 أبعاد البيئة الداخلية:

2/8 الهياكل التنظيمية: تعد الهياكل التنظيمية من الموضوعات التي لاقَت اهتماماً من قبل كتاب الإدارة وخاصة ذات الصلة بالبيئة الداخلية في الشركات. إن البناء التنظيمي هو المعيار الذي يحدد الأنماط الإدارية الخاصة بالأدوار المتكاملة التي يؤديها الأفراد ضمن المستويات الإدارية المختلفة، كما يحدد المسؤوليات والصلاحيات وتنظيمها بحيث تتوحد الجهود الجماعية باتجاه الأهداف.

3/8 الثقافة التنظيمية: هي مجموع المبادئ الأساسية التي اخترعتها الجماعة واكتشفتها أو طورتها، أثناء حل مشكلاتها

للتكيف الخارجي، والاندماج الداخلي، والتي أثبتت فعاليتها ومن ثم تعليمها للأعضاء الجدد كأحسن طريقة للشعور بالمشكلات وإدراكها وفهمها (الحسيني، 2006م). تعتبر الثقافة التنظيمية نظاماً يتكون من عدة عناصر، وهذه العناصر يكون لها أثر في البيئة الداخلية للشركات، من حيث الأداء ونمط التفكير في حل المشكلات (السكرانة، 2013م).

4/8 الموارد المادية: الموارد في اصطلاح الإداريين هي: تشتمل على مجموعة من الأصول والقدرات والطاقات والإجراءات التنظيمية والخصائص والمعارف والمهارات التي تتحكم فيها المؤسسة وتسيطر عليها والتي تمكنها من تنفيذ استراتيجيات تنافسية من شأنها أن تزيد من فاعليتها ونجاحها (القطامين، سبق ذكره).

5/8 الموارد الإدارية: تعد الموارد الإدارية هي الأكثر أهمية من بقية الموارد الأخرى في البيئة الداخلية، لأنها مصدر لعدد من القوائم، أما الموارد البشرية فهي مجموعة من الأفراد والجماعات التي تمتلكها المنظمة في وقت معين، ويختلف هؤلاء الأفراد فيما بينهم، من حيث تكوينهم وخبراتهم وسلوكهم واتجاهاتهم وطموحاتهم كما يختلفون في وظائفهم ومستوياتهم الإدارية وفي مساراتهم الوظيفية (السواط وآخرون، 1428هـ).

9/ الميزة التنافسية:

عرفت الميزة التنافسية بأنها مهارة أو تقنية أو مورد متميز يتيح للشركة إنتاج قيمة للعملاء فوق تلك التي يحققها لهم المنافسون، ويقوم تقوقها من وجهة نظر عملائها، نتيجة ما يحصلون إليه من منافع مقارنة بالمنتجات المنافسة (السلمي، مرجع سبق ذكره).

1/9 أبعاد الميزة التنافسية:

تشير الميزة التنافسية إلى الخصائص والقدرات والكفاءات المحورية وجوانب التفوق التي تتمتع بها الشركات وتميزها عن المنافسين وعادة ما يشار إلى وجودها من خلال تواصل الأداء فوق المتوسط، وهناك شبه اتفاق بين الباحثين حول أبعادها. بحسب إطلاع الدارس لا تستخدم إلا هذين البعدين (التكلفة، التميز). أشار "بوتر" بأن التكلفة المنخفضة والتميز يمثلان شكلين رئيسيين للميزة التنافسية، فالشركات تبني على شكلين "نوعين" رئيسيين، يمكن تناولهما في الآتي: التكلفة الأقل والتميز، وعملياً تضع كل شركة استراتيجيتها التنافسية طبقاً لتحليل حالات قوتها وضعفها والقيمة التي يمكنها تقديمها (الخزامي، 2008م).

10/ جودة الخدمات:

يعد موضوع جودة الخدمات من المواضيع ذات الأهمية التي استدعت الكثير من الباحثين وأرباب الشركات بشقيها (الإنتاجية والخدمية)، مما جعل الشركات تحرص لتحقيق ميزة تنافسية تضمن لها البقاء والاستمرار في السوق (سليمان، 2013م).

1/10 أبعاد جودة الخدمة:

يتطلب من الشركات باختلاف أنواعها، أن تقيس نتائج أعمالها وتقيم ذاتها بذاتها (التقييم الذاتي) بُغية تحسين الأداء، حتى لو لم تحصل من خلال هذه النتائج على عائد، فالمعلومات التي يتم الحصول عليها تؤثر في أداء الشركة نحو الأفضل (هدى، 2010م). مقاييس الجودة في مجال الخدمات أكثر صعوبة في التقييم مقارنة مع السلع المادية الأخرى.

1/1/10 الملموسة: وهي التسهيلات المادية المرتبطة بتقديم الخدمة، وتشمل المرافق المادية والمعدات ومظهر الموظفين.

2/1/10 الاعتمادية: وتعنى القدرة على أداء الخدمة الموعودة بثقة ودقة.

3/1/10 الاستجابة: تعنى القدرة على تلبية طلب العملاء في تقديم الخدمة السريعة عند اللزوم.

4/1/10 الأمان أو الضمان: وتعنى قدرة العاملين على بث الثقة والطمأنينة في نفوس العملاء، أي متلقي الخدمة، ويتم التركيز في هذا البعد، على قياس مقدرة العاملين على بث الطمأنينة في نفوس العملاء حين طلب الخدمة والحصول عليها.

5/1/10 التعاطف: الاهتمام الفردي الذي تبديه الشركة تجاه العملاء من خلال الموظفين فيها، وقدرة الموظفين على إظهار اللباقة والدمائة والاحترام لطالبي الخدمة، وفي هذا البعد يتم التركيز على قياس ملاءمة الجو العام داخل الشركة لاحتياجات المستفيدين بالنسبة لساعات العمل.

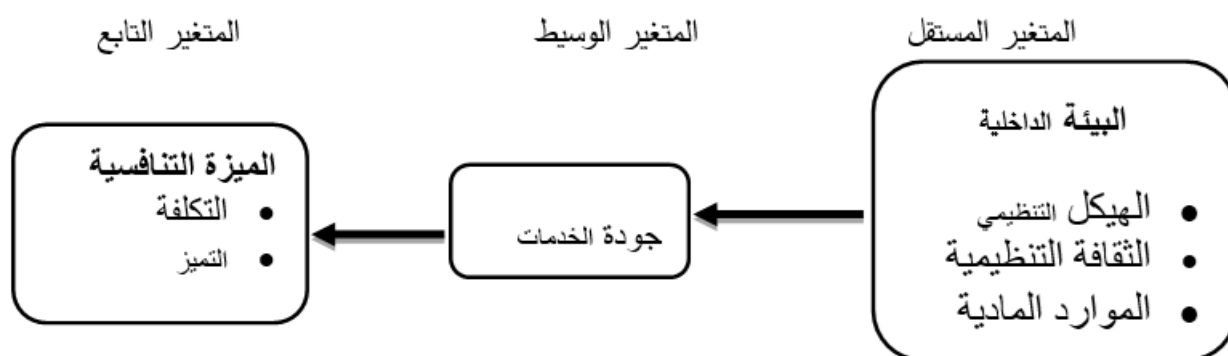
11/ النقل البري في تشاد:

تشاد دولة حبيسة مغلقة من حيث حدودها الجغرافية مع البلدان المجاورة لها هذا ما جعلها لا تطل على أي منفذ بحري، وهي شاسعة المساحة، إذ تبلغ مساحتها 1.284.000 km²، وأنها تقع في وسط القارة الإفريقية وتحدها ستة دول، من الشمال ليبيا، ومن الشرق السودان، ومن الجنوب إفريقيا الوسطى ومن الجنوب الغربي نيجيريا والكامرون، ومن الغرب النيجر، ومتنوعة التضاريس وتتباين فيها المراكز الاقتصادية، وأقرب ميناء بحري إليها هو ميناء "دوالا" بدولة الكامرون المجاورة، على بعد 1700 كلم.

12/ نموذج الدراسة:

على ضوء مشكلة الدراسة وأهدافها وفرضياتها واعتمادا على الدراسات السابقة وبناء على نظريتي الموارد وأصحاب المصالح، فقد تم تصميم نموذج فرضي يوضح العلاقة بين متغيرات الدراسة وأبعادها تعبيراً عن الحلول التي فرضها الدارس كما هو بين في الشكل (1):

الشكل (1) يوضح نموذج الدراسة وأبعادها



المصدر: الباحثان اعتماداً على الدراسات السابقة

13/ تطوير فرضيات الدراسة:

بناء على متغيرات الدراسة والأبعاد الواردة في نموذجها تم تطوير وصياغة الفرضيات لغرض قياس العلاقة بين المتغير المستقل والمتغير التابع وتأثير المتغير الوسيط في العلاقة بينهما، ويمكن توضيح ذلك في الآتي:

1/13 العلاقة بين البيئة الداخلية والميزة التنافسية بالشركات

هناك عدد من الدراسات تناولت العلاقة بين البيئة الداخلية والميزة التنافسية، وتوصلت إلى أن هناك علاقة إيجابية بين البيئة الداخلية والميزة التنافسية، من خلال مكوناتها وخصائصها، وأشارت دراسة (يونس، 2015م)، أشارت دراسة (التلاني، 2012م) بوجود علاقة بين العوامل الاستراتيجية والاستراتيجيات التنافسية والميزة التنافسية، وأظهرت دراسة (بن جيرة سامي، 2006م)، بأن العنصر البشري يمثل عنصرا استراتيجيا يؤدي استثماره إلى خلق ميزة تنافسية، وأيضا، دراسة (فلح، 2009م)، أوضحت بوجود تأثير ذي دلالة حيوية لاستراتيجية توظيف الموارد البشرية في تحقيق الميزة التنافسية (التكلفة الأقل، وميزة الابتكار). من خلال العلاقات التي توصلت إليها الدراسات السابقة، يمكن استنتاج الفرضية الأولى:

H1: هناك علاقة إيجابية وتأثير بين عوامل البيئة الداخلية والميزة التنافسية (ميزة التكلفة، ميزة التميز).

2/13 العلاقة بين البيئة الداخلية وجودة الخدمات بالشركات

فقد تناولت الدراسات السابقة المواضيع ذات العلاقة بالبيئة الداخلية وأيضا جودة الخدمة، وبالنظر إلى ما تتصف به وما يميزها عن السلع وأساليب تقديمها كان لزاما على إدارات المؤسسات الخدمية أن تبحث عن الوسائل والأساليب الكفيلة التي تستطيع من خلالها التنافس والحصول على النتائج الأكبر التي تتمثل في جذب عدد أكبر من الزبائن (مولود حواس، رابع حمودي، 2013م)، وبالرغم من الدراسات المختلفة إلا أنها تناولت جودة الخدمات بنفس الأبعاد الخمس تقريبا، (الملموسة الاعتمادية، الاستجابة، الأمن و التعاطف) مثل دراسة (صالح، 2014) ودراسة (بدراوي، ب، ت) ودراسة (شراف، 2016)، ودراسة (بابكر، 2016م)، في حين، لم تتناول الدراسات السابقة العلاقة بين البيئة الداخلية وجودة الخدمات بصورة مباشرة، ولكن من خلال ما توصلت إليه، يمكن الاستنتاج الفرضية التالية:

H2: هناك علاقة إيجابية وتأثير بين البيئة الداخلية وجودة الخدمة.

3/13 العلاقة بين الميزة التنافسية وجودة الخدمات بالشركات

هناك عدد من الدراسات تناولت الميزة التنافسية باعتبارها متغير تابع، منها دراسة (الروسان، 2007)، بأبعاد (التكلفة، النوعية، الوقت والمرونة) ودراسة (مطر، 2015)، بأبعاد (التكلفة، الجودة، المرونة، سرعة الاستجابة للعميل)، ودراسة (سرور، ب، ت) بأبعاد (التكلفة التميز التركيز) ودراسة (شيلي، 2018م) بأبعاد (التكلفة، الجودة، المرونة، الإبداع أو الابتكار الاستمرارية، والتميز)، كما أن جودة الخدمة قد تناولتها دراسة بابكر، (2017م)، ومن خلال الدراسات يمكن أن نستنتج الفرضية الثالثة التالية:

H3: هناك علاقة إيجابية وتأثير بين الميزة التنافسية وجودة الخدمة.

4/13 تتوسط جودة الخدمات في العلاقة بين البيئة الداخلية والميزة التنافسية بالشركات

من خلال تتبع الدارس للدراسات السابقة، ما وجد دراسة لجودة الخدمات كمتغير وسيط تؤثر في العلاقة بين المتغيرين (البيئة الداخلية والميزة التنافسية) بأبعادهما، في حين وجدت دراسات تناولت جودة الخدمة كمتغير مستقل وتابع ووسيط، لكن مع متغيرات أخرى، وقد بينت هذه الدراسات دور جودة الخدمة في تحقيق الميزة التنافسية لشركات الأعمال، ومن خلال عملية المتابعة وتحديد مواطن القوة الضعف، تفترض الدراسة الفرضية الرابعة:

H4: جودة الخدمة تتوسط العلاقة بين البيئة الداخلية والميزة التنافسية.

14/ منهج الدراسة:

انطلاقاً من أهداف وطبيعة الدراسة التي تسعى للحصول إلى معلومات كافية ودقيقة، من أجل الوقوف على أثر عوامل البيئة الداخلية على تحقيق الميزة التنافسية في الشركات، مع جودة الخدمة كمتغير وسيط، وفي ضوء الأسئلة التي سعت الدراسة للإجابة عليها، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، بوصفه الأسلوب الأكثر ملاءمة للدراسة الوصفية، إذ يقوم المنهج الوصفي على وصف الحقائق الراهنة المتعلقة بالظاهرة المراد دراستها (العلاونة، 1996م)، من خلال تحليل وتفسير البيانات والمعلومات التي تم جمعها بواسطة أدوات الدراسة، أملاً في الوصول إلى نتائج واستنتاجات تسهم في الوقوف على واقع إدراج الشركات محل الدراسة، وبيان الفرق في الإمكانات في تطوير الوضع الراهن إلى ما هو أفضل.

15/ مجتمع وعينة الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من الإداريين ورؤساء الأقسام والمكاتب الفرعية بالمستويات المختلفة في جميع شركات النقل البري بتشاد، والتي تتخذ من العاصمة أنجمينا مقراً لها لتكون ممثلة لعناصر مجتمع الدراسة نظراً لحجم الشركات العاملة في مجال النقل البري، تم اختيار عينة منها، لأن كلها في حالة تجانس في مجال النشاط (النقل)، وكذلك البعد التنافسي بينها وسبب ذلك، ونظراً لصعوبة استقصاء جميع عناصر المجتمع من حيث الوقت والتكلفة وغيرها من الصعوبات التي تكون عائقاً دون القيام بذلك، اعتمدت الدراسة على العينة غير الاحتمالية (المسيرة) وفي هذا النوع من العينات لا توجد فرصة معروفة ومتساوية لكل عنصر من عناصر العينة التي تم دراسته (أوما سيكاران، 2006م). واعتمدت الدراسة هذا الأسلوب لتناسبه مع طبيعة مجتمع الدراسة، وقد تم تقسيم المجتمع إلى ثلاث مستويات (إدارة عليا، إدارة وسطى، إدارة إشرافية)، على أن تكون الغالبية العظمى للعينة من المستوى المتوسط كونه الأكثر معنية بموضوع الدراسة، ولتسهيل الدراسة الإحصائية.

16/ تحليل البيانات واختبار الفرضيات:

جدول (1) يوضح الاستبيانات الموزعة والمعادة

م	البيان	العدد	النسبة
1	الاستبيانات الموزعة	200	100%
2	الاستبيانات التي تم إرجاعها	148	74%
3	الاستبيانات التي لم يتم إرجاعها	52	26%
4	الاستبيان الغير صالح للتحليل	8	04%
5	الاستبيانات الصالحة للتحليل	140	70%

المصدر: الدراسة الميدانية 2024م.

علية يصبح الوسط الفرضي للدراسة: الدرجة الكلية للمقياس هي مجموع درجات المفردات على العبارات (1+2+3+4+5) / 5 = (5/15) = 3 وهو يمثل الوسط الفرضي للدراسة وعليه، إذا زادت متوسط العبارة عن الوسط الفرضي (3) دل ذلك على موافقة أفراد العينة على العبارة..

1/16 التحليل العاملي الاستكشافي للبيئة الداخلية:

تم استخدام حزمة برنامج التحليل الإحصائي (SPSS) في إجراء عملية التحليل العاملي الاستكشافي للنموذج حيث تم إعطاء كل عبارة من العبارات التي استخدمت لقياس كل متغيرات ويوضح الجدول (2) نتائج عملية التحليل العاملي الاستكشافي للدراسة المكون من عدد من العبارات (العدد الكلي للعبارات 18 عبارة).

جدول (2) يوضح التحليل العاملي الاستكشافي للبيئة الداخلية

اسم المتغير	العبارات	1	2	3	4
الهيكل	لدى الشركة هيكل تنظيمي يحقق أهدافها بكفاءة.	.858			
	يساعد الهيكل التنظيمي بالشركة بانشر روح المبادرة.	.897			
	يساعد الهيكل التنظيمي على تقديم خدمات متميزة عن باقي الشركات.	.806			
	لدى الشركة هيكل تنظيمي مرن يتناسب مع متغيرات البيئة.	11.7	.822		
	يمتاز الهيكل التنظيمي في شركتك بالبساطة والوضوح.	.015	.762		
الثقافة	القيم السائدة في الشركة تعكس الرغبة في تحقيق الميزة التنافسية.		.891		
	معتقدات وقيم الشركة تعكس قدرة الإدارة العليا في اتخاذ قرارات استراتيجية.		.919		
	ثقافة ومعتقدات الشركة تستخدم جميع الوسائل من اجل جذب الزبون.		.822		
	ثقافة الشركة تؤمن بالمتغيرات المختلفة وضرورة التغيير.		.891		
الموارد	تعتمد الشركة على التخطيط الاستراتيجي في تحديد احتياجاته من الموارد البشرية			.701	
	تقوم الشركة بتدريب العمال لتحقيق الميزة التنافسية.			.872	
	تشجع إدارة الشركة الموارد البشرية على الحصول علي المعلومات من الزبائن.			.923	
	تستخدم الشركة نظم ترقية واضحة ومعروفة لدي العاملين.			.860	
	التعاون بين الأفراد داخل العمل في الشركة كافي لإنجاز المهام الموكلة لهم .			.642	
الحوافز	نظام الحوافز في الشركة عادل يؤدي الي تحقيق الميزة التنافسية.				.658
	يكافأ الموظف عندما يقدم أفكار جيدة تخدم العمل أو ينجز مهمة بدقة وكفاءة.				.701
	الدخل الذي يتقاضاه العامل في الشركة يعتبر مرتفعا مقارنة مع الشركات الأخرى				.682
	تميز الشركة بين الحوافز المادية والمعنوية.				.652
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy KMO		.678			
Bartlett's Test of Sphericity		1467.590			
نسبة التباين Explained		45			

المصدر: إعداد الدارس من الدراسة الميدانية 2020م.

من خلال نتائج التحليل العاملي الاستكشافي، تبين أن قيمة اختبار KMO بلغت (0.6780) وفقاً لقاعدة (Kaiser, 1974) والتي تنص على أن الحد الأدنى المقبول لقيمة KMO يجب أن يفوق (0.5) فإنه يتضح بأن القيمة المستخرجة لمعامل اختبار KMO هي أكبر من القيمة المحددة وبذلك فإن حجم العينة يعتبر كافياً وملائماً للدراسة.

2/16 التحليل العاملي الاستكشافي للميزة التنافسية

تم استخدام حزمة المنظومة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) في إجراء عملية التحليل العاملي الاستكشافي للنموذج حيث تم إعطاء كل عبارة من العبارات التي استخدمت لقياس كل متغيرات، ويوضح الجدول (3) نتائج عملية التحليل العاملي الاستكشافي للدراسة المكون من عدد من العبارات (العدد الكلي للعبارات 8 عبارة) جدول (3) يوضح التحليل العاملي الاستكشافي لأبعاد الميزة التنافسية

المتغيرات	العبارات	1	2
التكلفة	الأسعار التي تعرضها الشركة مناسبة مع أسعار الشركات الأخرى.	.871	
	تواكب الشركة بسرعة للتغيرات في حاجات ورغبات العملاء.	.916	
	تقوم الشركة بالإبداع في خدماتها مما يعزز من مركزها التنافسي.	.847	
	تكلفة الخدمة التي تقدمه شركتك أقل من الآخرين.	.576	
التميز	تعمل الشركة على تحسين واستمرار الأداء لزملائها.	.646	
	تهتم الشركة بالأجهزة والمعدات لتطوير خدماتها وإعطاء صورة مميزة لها.	.781	
	تقوم الشركة بدراسة نقاط القوة والضعف لدى المنافسين لتحقيق ميزة تنافسية.	.863	
	تسعي الشركة للوصول الي منافذ جديدة يصعب وصول المنافسين إليها.	.772	
KMO Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy		.729	
Bartlett's Test of Sphericity		2032.275	
نسبة التباين Total Variance Explained		91	

المصدر: المصدر: الدراسة الميدانية 2024م.

من خلال نتائج التحليل العاملي الاستكشافي، تبين أن قيمة اختبار KMO بلغت (0.729) وفقاً لقاعدة (Kaiser, 1974) والتي تنص على أن الحد الأدنى المقبول لقيمة KMO يجب أن يفوق (0.5) فإنه يتضح بأن القيمة المستخرجة لمعامل اختبار KMO أكبر من القيمة المحددة، وبذلك فإن حجم العينة يعتبر كافياً وملائماً للدراسة.

3/16 التحليل العاملي الاستكشافي لجودة الخدمات:

تم استخدام حزمة برنامج التحليل الإحصائي (SPSS) في إجراء عملية التحليل العاملي الاستكشافي للنموذج حيث تم إعطاء كل عبارة من العبارات التي استخدمت لقياس كل متغيرات، ويوضح الجدول (4) نتائج عملية التحليل العاملي الاستكشافي للدراسة المكون من عدد من العبارات (العدد الكلي للعبارات 7 عبارة).

جدول (4) يوضح التحليل العاملي الاستكشافي لجودة الخدمات

اسم المتغير	العبارات	1
جودة الخدمات	توجد تجهيزات ومعدات متطورة في الشركة.	.798
	المظهر العام في الشركة ملائم لطبيعة ونوعية الخدمات المقدمة.	.889
	محلات الانتظار المخصصة مريحة وكافية.	.693
	تلتزم الشركة بالسفر في الأوقات المحددة.	.911
	تهتم الشركة بمشاكل الزبائن من خلال الإجابة علي استفساراتهم	.942
	تحرص الشركة علي تقديم الخدمة بشكل صحيح ومن المرة الأولى .	.809
.656 Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy KMO		
Bartlett's Test of Sphericity 690.772		
Total Variance Explained 15		

المصدر: المصدر: الدراسة الميدانية 2024م.

من خلال نتائج التحليل العاملي الاستكشافي، تبين أن قيمة اختبار KMO بلغت (0.656) وفقاً لقاعدة (Kaiser, 1974) والتي تنص على أن الحد الأدنى المقبول لقيمة KMO يجب أن يفوق (0.5) فإنه يتضح بأن القيمة المستخرجة لمعامل اختبار KMO أكبر من القيمة المحددة، وبذلك فإن حجم العينة يعتبر كافياً وملائماً للدراسة.

4/16 الاعتمادية بعد التحليل العاملي الاستكشافي:

يستخدم تحليل الاتساق للعثور على الاتساق الداخلي للبيانات ويتراوح من (0 إلى 1)، تم احتساب قيمة (ألفا كرو نباخ) للعثور على اتساق البيانات الداخلي، إذا كان تقيم معامل ألفا كرو نباخ أقرب إلي (1) يعتبر الاتساق الداخلي للمتغيرات كبير، ولاتخاذ قرار بشأن قيمة ألفا كرو نباخ المطلوبة يتوقف ذلك على الغرض من البحث ففي المراحل الأولى من البحوث الأساسية تشير (Nunnally, 1967) إلى أن المصدقية من 0,50 - 0,60 تكفي وأن زيادة المصدقية لا أكثر من 0,80 وربما تكون إسراف، أما (Hair et al., 2010) اقترح أن قيمة ألفا كرو نباخ يجب أن تكون أكثر من 0,70 ومع ذلك، يعتبر ألفا كرو نباخ من 0,50 فما فوق مقبولة أيضاً في الأدب. (Bowling, 2009)، والجدول أدناه يوضح نتائج اختبار ألفا كرو نباخ (Cronbach's alpha) بعد اجراء التحليل العاملي. جدول (5) يوضح معامل الاعتمادية ألفا كرو نباخ لعبارات الاستبيان (حجم العينة: 140)

جدول (5) يوضح معامل الاعتمادية ألفا كرو نباخ لعبارات الاستبيان (حجم العينة: 140)

محاور الدراسة	ألفا كرو نباخ
الهيكل التنظيمي	0.702
الثقافة التنظيمية	0.706
الموارد المادية والإدارية	0.819
الحوافز	0.759
التكلفة	0.714
التميز	0.812
جودة الخدمات	0.809
المجموع	0.769

المصدر: المصدر: الدراسة الميدانية 2024م.

يتضح من الجدول (5) نتائج اختبار الثبات أن قيم ألفا كرو نباخ لجميع عبارات محور (الاستبيان) أكبر من (50%) وتعنى هذه القيم توافر درجة عالية من الثبات الداخلي لجميع العبارات سواء كان ذلك لكل عبارة على حدة أو على مستوى جميع عبارات المقياس حيث بلغت قيمة ألفا كرو نباخ للمقياس الكلى (0.769) وهو ثبات مرتفع جدا ومن ثم يمكن القول بأن المقاييس التي اعتمدت عليها الدراسة لقياس عبارات الاستبيان تتمتع بالثبات الداخلي لعباراتها مما يمكننا من الاعتماد على هذه الإجابات في تحقيق أهداف الدراسة وتحليل نتائجها.

5/16 التحليل العاملي التوكيدي: Confirmatory Factor Analysis

يستخدم هذا النوع لأجل اختبار الفرضيات المتعلقة بوجود أو عدم وجود علاقة بين المتغيرات والعوامل الكامنة كما يستخدم التحليل العاملي التوكيدي في تقييم قدرة نموذج العوامل على التعبير عن مجموعة البيانات الفعلية وكذلك في المقارنة بين عدة نماذج للعوامل بهذا المجال تم استخدام المصفوفة التي تتضمن هذه الارتباطات الجزئية في اختبار النموذج وذلك باستخدام برنامج (AMOS 25) analysis of moment structure. لإجراء التحليل العاملي التوكيدي، من المفترض الأخذ بنظر الاعتبار الاعتبارات الآتي (Kline, 2011) :

تحديد الأنموذج البنائي والمتضمن المتغيرات غير المقاسة والمتغيرات المقاسة.

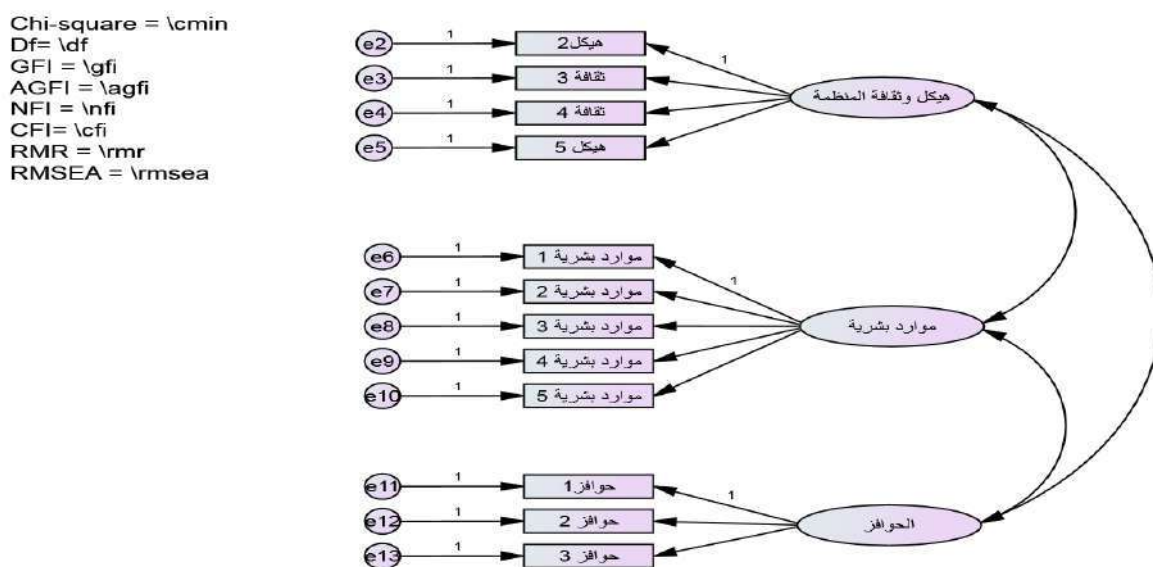
التحقق من جودة المطابقة للأنموذج المفترض للحكم على صدق عباراته.

قبول أوزان معيار الانحدار والتي تعرف بمعاملات الصدق أو التشبع التي لا تقلعنها (0.50).

6/16 التحليل العاملي التوكيدي للبيئة الداخلية:

تم استخدام حزمة برنامج التحليل الإحصائي (AMOS) في إجراء عملية التحليل العاملي التوكيدي للنموذج يستخدم هذا النوع لأجل اختبار الفرضيات المتعلقة بوجود أو عدم وجود علاقة بين المتغيرات والعوامل الكامنة كما يستخدم التحليل العاملي التوكيدي كذلك في تقييم قدرة نموذج العوامل على التعبير عن مجموعة البيانات الفعلية وكذلك في المقارنة بين عدة نماذج للعوامل بهذا المجال.

الشكل (2) يوضح التحليل العاملي التوكيدي



المصدر: المصدر: الدراسة الميدانية 2024م.

7/16 تحليل الاعتمادية والصلاحية للبيئة الداخلية:

يستخدم تحليل الاتساق للعثور على الاتساق الداخلي للبيانات ويتراوح من (0 إلى 1)، تم احتساب قيمة (ألفا كرو نباخ) للعثور على اتساق البيانات الداخلي واستنادا على اقتراح (Hair et al, 2010) اقترح أن قيمة ألفا كرو نباخ يجب أن تكون أكثر من 0.70 عن طريق (CR) الموثوقية المركبة وكذلك احتساب كل من (AVE, MSV, MaxR(H)) للتأكد من صلاحية النموذج

جدول (6) يوضح الفا بعد التحليل العاملي التوكيدي

الهيكل وثقافة المنظمة	الموارد المادية	الحوافز	MaxR(H)	MSV	AVE	CR
الهيكل وثقافة المنظمة		0.773	0.969	0.038	0.598	0.846
الموارد المادية	0.828	0.195**	0.974	0.038	0.686	0.865
الحوافز	0.065	0.126†	0.890	0.016	0.614	0.824

p < 0.00 *** p < 0.010 ** p < 0.050 * p < 0.100† Significance of Correlations:

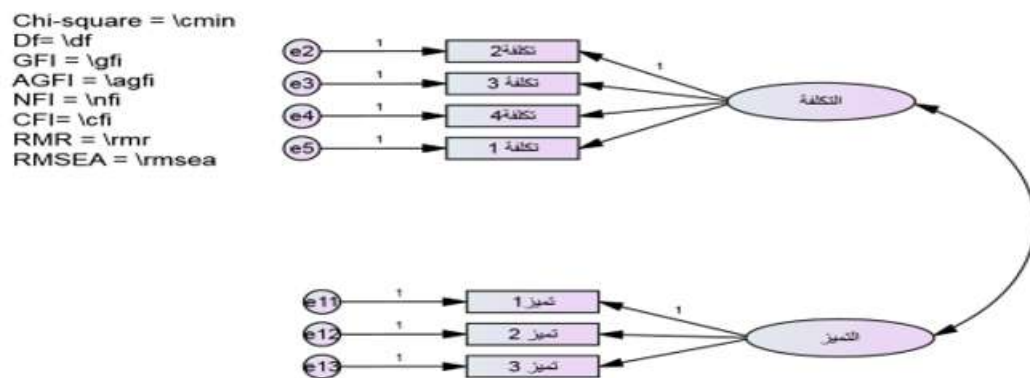
المصدر: المصدر: الدراسة الميدانية 2024م.

من خلال بيانات الجدول (6) أعلاه يتضح أن قيمة (CR) لكافة المتغيرات أكبر من الشرط الذي حدده (Hair et al, 2010) أي أن قيمة ألفا كرو نباخ يجب أن تكون أكثر من 0.70. في حين أن قيمة متوسط نسبة التباين المفسر لكافة الأبعاد تزيد عن الحد المقبول 0.5.

8/16 التحليل العاملي التوكيدي للميزة التنافسية:

تم استخدام حزمة برنامج التحليل الإحصائي (AMOS) في إجراء عملية التحليل العاملي التوكيدي للنموذج يستخدم هذا النوع لأجل اختبار الفرضيات المتعلقة بوجود أو عدم وجود علاقة بين المتغيرات والعوامل الكامنة كما يستخدم التحليل العاملي التوكيدي كذلك في تقييم قدرة نموذج العوامل على التعبير عن مجموعة البيانات الفعلية وكذلك في المقارنة بين عدة نماذج للعوامل بهذا المجال كما في الشكل (2).

الشكل (3) يوضح التحليل العاملي التوكيدي



المصدر: المصدر: الدراسة الميدانية 2024م.

9/16 تحليل الاعتمادية والصلاحية للميزة التنافسية:

يستخدم تحليل الاتساق للعثور على الاتساق الداخلي للبيانات ويتراوح من (0 إلى 1)، تم احتساب قيمة (ألفا كرو نباخ) للعثور على اتساق البيانات الداخلي واستنادا على اقتراح (Hair et al, 2010) اقترح أن قيمة ألفا كرو نباخ يجب أن تكون أكثر من 0.70 عن طريق (CR) الموثوقية المركبة وكذلك احتساب كل من (AVE, MSV, MaxR(H)) للتأكد من صلاحية النموذج. جدول (7) يوضح الفا بعد التحليل العاملي التوكيدي.

جدول (7) يوضح الفا بعد التحليل العاملي التوكيدي

التكلفة	التمييز	MaxR(H)	MSV	AVE	CR	
0.714	0.911	0.089	0.510	0.794	التكلفة	
0.847	0.084	1.003	0.021	0.718	0.882	التمييز

Significance of Correlations: $p < 0.00$ *** $p < 0.010$ ** $p < 0.050$ * $p < 0.100$ †

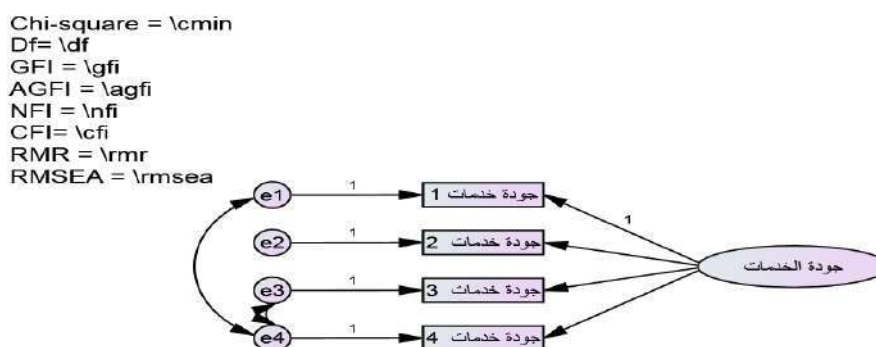
المصدر: المصدر: الدراسة الميدانية 2024م.

من خلال بيانات الجدول (7) أعلاه يتضح ان قيمة (CR) لكافة المتغيرات أكبر من الشرط الذي حدده (Hair et al, 2010) أي أن قيمة ألفا كرو نباخ يجب أن تكون أكثر من 0.70. في حين أن قيمة متوسط نسبة التباين المفسر لكافة الأبعاد تزيد عن الحد المقبول 0.5.

10/16 التحليل العاملي التوكيدي لجودة الخدمات:

تم استخدام حزمة برنامج التحليل الاحصائي (AMOS) في إجراء عملية التحليل العاملي التوكيدي للنموذج يستخدم هذا النوع لأجل اختبار الفرضيات المتعلقة بوجود أو عدم وجود علاقة بين المتغيرات والعوامل الكامنة كما يستخدم التحليل العاملي التوكيدي كذلك في تقييم قدرة نموذج العوامل على التعبير عن مجموعة البيانات الفعلية وكذلك في المقارنة بين عدة نماذج للعوامل بهذا المجال انظر الشكل (3).

الشكل (3) التحليل العاملي التوكيدي لجودة الخدمات



المصدر: المصدر: الدراسة الميدانية 2024م.

11/16 تحليل الاعتمادية والصلاحية لجودة الخدمات:

يستخدم تحليل الاتساق للعثور على الاتساق الداخلي للبيانات ويتراوح من (0 إلى 1)، تم احتساب قيمة (ألفا كرو نباخ) للعثور على اتساق البيانات الداخلي واستنادا على اقتراح (Hair et al, 2010) اقترح أن قيمة ألفا كرو نباخ يجب أن تكون أكثر من 0.70 عن طريق (CR) الموثوقية المركبة وكذلك احتساب كل من (AVE, MSV, MaxR(H)) للتأكد من صلاحية النموذج. جدول (8) يوضح الفا بعد التحليل العاملي التوكيدي،

جدول (8) يوضح الفا بعد التحليل العاملي التوكيدي

جودة الخدمات	MaxR(H)	AVE	CR
9370.	0.994	0.529	0.753

المصدر: المصدر: الدراسة الميدانية 2024م.

من خلال بيانات الجدول (8) يتضح أن قيمة (CR) لكافة المتغيرات أكبر من الشرط الذي حدده (Hair et 2010) أي أن قيمة ألفا كرو نباخ يجب أن تكون أكثر من 0.70. في حين أن قيمة متوسط نسبة التباين المفسر لكافة الأبعاد تزيد عن الحد المقبول 0.5.

12/16 المتوسطات والانحرافات المعيارية لأسئلة الدراسة:

حيث يتم حساب كل من الوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل عبارات محور الدراسة ويتم مقارنة الوسط الحسابي للعبارة بالوسط الفرضي للدراسة (3) حيث تتحقق الموافقة على الفقرات إذا كان الوسط الحسابي للعبارة أكبر من الوسط الفرضي (3)، وتتحقق عدم الموافقة إذا كان الوسط الحسابي أقل من الوسط الفرضي.

فيما يلي جدول يوضح المتوسط والانحراف المعياري والأهمية النسبية للعبارات التي تقيس محاور الدراسة وترتيبها وفقاً لإجابات المستقضي منهم. جدول (9) يوضح الإحصاء الوصفي لمتغيرات الدراسة وذلك على النحو التالي:

جدول (9) يوضح الإحصاء الوصفي لمتغيرات الدراسة

المتغيرات	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الأهمية	الترتيب
الهيكل والثقافة التنظيمية	.16928	4.0178	%80	1
الموارد المادية والإدارية	.63540	3.8806	%78	3
الحوافز	.85971	3.9516	%79	2
التكلفة	.54458	2.3129	%46	6
التميز	.86703	3.5733	%71	5
جودة الخدمات	.96280	3.6035	%72	4

المصدر: المصدر: الدراسة الميدانية 2024م.

يتضح من الجدول (9) ما يلي:

1/ جميع العبارات يزيد متوسطها عن الوسط الفرضي (3) وهذه النتيجة تدل على موافقة أفراد العينة على تلك الأبعاد في مجتمع الدراسة بمستوى موافقة مرتفعة حيث حققت جميع العبارات متوسطاً عام مقداره (3.45) وبانحراف معياري (0.68) وأهمية نسبية (69) %.

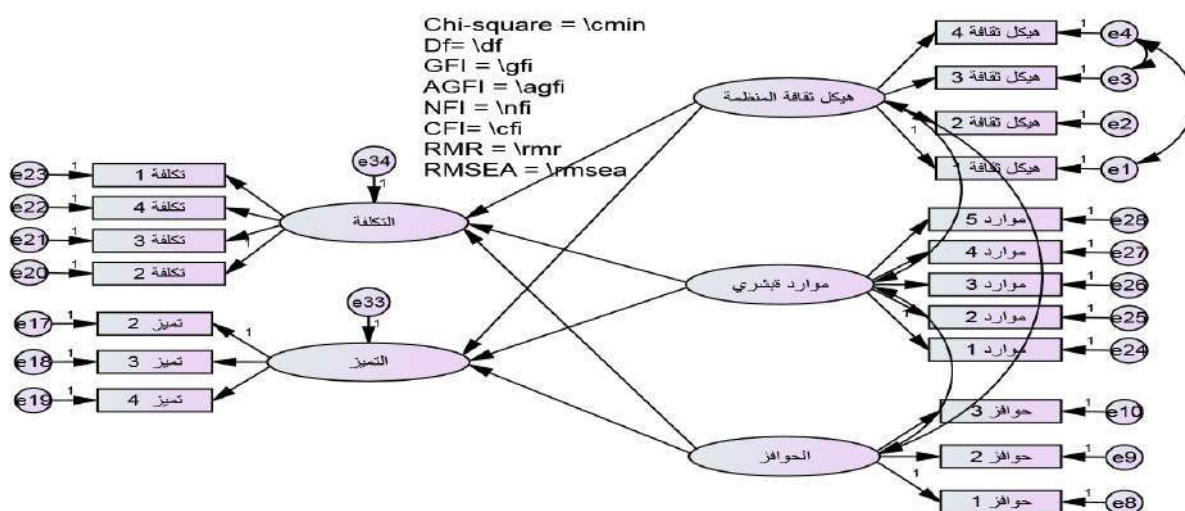
2/ يلاحظ من الجدول (23) إن بعد (الهيكل والثقافة التنظيمية) جاء في المرتبة الأولى حيث بلغ متوسط إجابات أفراد العينة على العبارة (4.01) بانحراف معياري (0.816) بأهمية نسبية مرتفعة بلغت (80) %.

3/ أما المرتبة الأخيرة فقد كانت للمحور (التكلفة) حيث بلغ متوسطها (2.3) وبانحراف معياري (0.544) وأهمية نسبية بلغت (46) %.

17/ اختبار الفرضيات:

الفرضية الأولى: توجد علاقة إيجابية وتأثير بين البيئة الداخلية والميزة التنافسية (التكلفة والتميز) لمتابعة ذلك انظر الشكل (4):

الشكل (4) العلاقة بين البيئة الداخلية والميزة التنافسية



المصدر: المصدر: الدراسة الميدانية 2024م.

مؤشرات جودة النموذج:

في ضوء افتراض التوافق بين مصفوفة التغيرات للمتغيرات الداخلة في التحليل والمصفوفة المفترضة من قبل النموذج تنتج العديد من المؤشرات الدالة على جودة هذه المطابقة، والتي يتم قبول النموذج المفترض للبيانات أو رفضه في ضوءها والتي تعرف بمؤشرات جودة المطابقة لاختبار الفرضية، وللحكم على مدى معنوية التأثير، حيث تم مقارنة مستوى المعنوية المحسوب مع قيمة مستوى الدلالة المعتمد، وتعد التأثيرات ذات دلالة إحصائية إذا كانت قيمة مستوى الدلالة المحسوب أصغر من مستوى الدلالة المعتمد (0.05) والعكس صحيح، والجدول التالي يوضح ذلك.

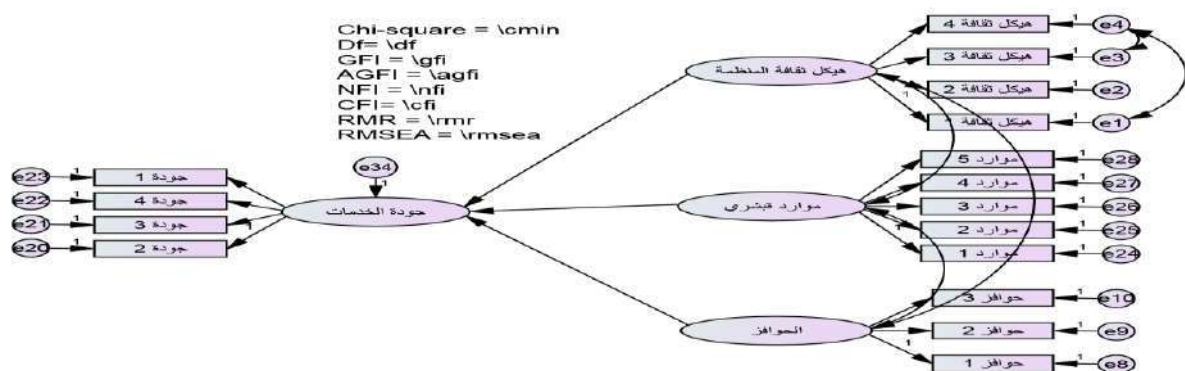
جدول (10) يوضح قيم تحليل المسار من البيئة الداخلية والميزة التنافسية

			Estimate	S.E.	C.R.	P
التكلفة	<---	موارد إدارية	.038	.065	.581	.561
التميز	<---	موارد مادية	.029	.039	.734	.463
التكلفة	<---	هيكل وثقافة المنظمة	.074	.087	.856	.392
التميز	<---	هيكل وثقافة المنظمة	.059	.053	1.116	.264
التكلفة	<---	الحوافز	.056	.106	.532	.502
التميز	<---	الحوافز	.161	.069	2.336	.019

المصدر: المصدر: الدراسة الميدانية 2024م.

الفرضية الثانية: توجد علاقة إيجابية وتأثير بين البيئة الداخلية وجودة الخدمة. كما في الشكل (5).

الشكل (5) يوضح العلاقة بين البيئة الداخلية وجودة الخدمات



المصدر: المصدر: الدراسة الميدانية 2024م.

مؤشرات جودة النموذج:

في ضوء افتراض التطابق بين مصفوفة التباين للمتغيرات الداخلة في التحليل والمصفوفة المفترضة من قبل النموذج تنتج العديد من المؤشرات الدالة على جودة هذه المطابقة، والتي يتم قبول النموذج المفترض للبيانات أو رفضه في ضوءها والتي تعرف بمؤشرات جودة المطابقة لاختبار الفرضية، وللحكم على مدى معنوية التأثير، حيث تم مقارنة مستوى المعنوية المحتسب مع قيمة مستوى الدلالة المعتمد، وتعد التأثيرات ذات دلالة إحصائية إذا كانت قيمة مستوى الدلالة المحتسب أصغر من مستوى الدلالة المعتمد (0.05) والعكس صحيح، والجدول التالي يوضح ذلك.

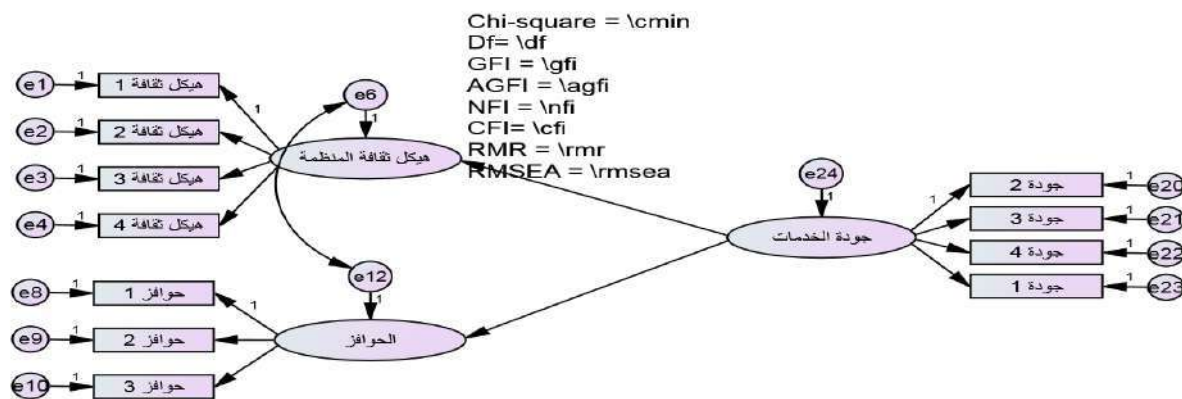
جدول (11) يوضح قيم تحليل المسار من التوجه بالإدارة الذاتية والتمكين الإداري

			Estimate	S.E.	C.R.	P
جودة الخدمات	<---	الموارد	.063	.044	1.421	.500.
جودة الخدمات	<---	هيكل وثقافة المنظمة	-.023	.057	-.414	.679
جودة الخدمات	<---	الحوافز	.092	.041	2.272	.023

المصدر: المصدر: الدراسة الميدانية 2024م.

الفرضية الثالثة: هنالك علاقة ايجابية بين جودة الخدمات والميزة التنافسية. الشكل (6) يوضح تلك العلاقة.

الشكل (6) العلاقة بين جودة الخدمات والميزة التنافسية



المصدر: المصدر: الدراسة الميدانية 2024م.

مؤشرات جودة النموذج:

في ضوء افتراض التطابق بين مصفوفة التباين للمتغيرات الداخلة في التحليل والمصفوفة المفترضة من قبل النموذج تنتج العديد من المؤشرات الدالة على جودة هذه المطابقة، والتي يتم قبول النموذج المفترض للبيانات أو رفضه في ضوءها والتي تعرف بمؤشرات جودة المطابقة لاختبار الفرضية وللحكم على مدى معنوية التأثير، حيث تم مقارنة مستوى المعنوية المحتسب مع قيمة مستوى الدلالة المعتمد، وتعد التأثيرات ذات دلالة إحصائية إذا كانت قيمة مستوى الدلالة المحتسب أصغر من مستوى الدلالة المعتمد (0.05) والعكس صحيح، والجدول التالي يوضح ذلك. جدول (12) يوضح قيم تحليل المسار من جودة الخدمات إلى الميزة التنافسية

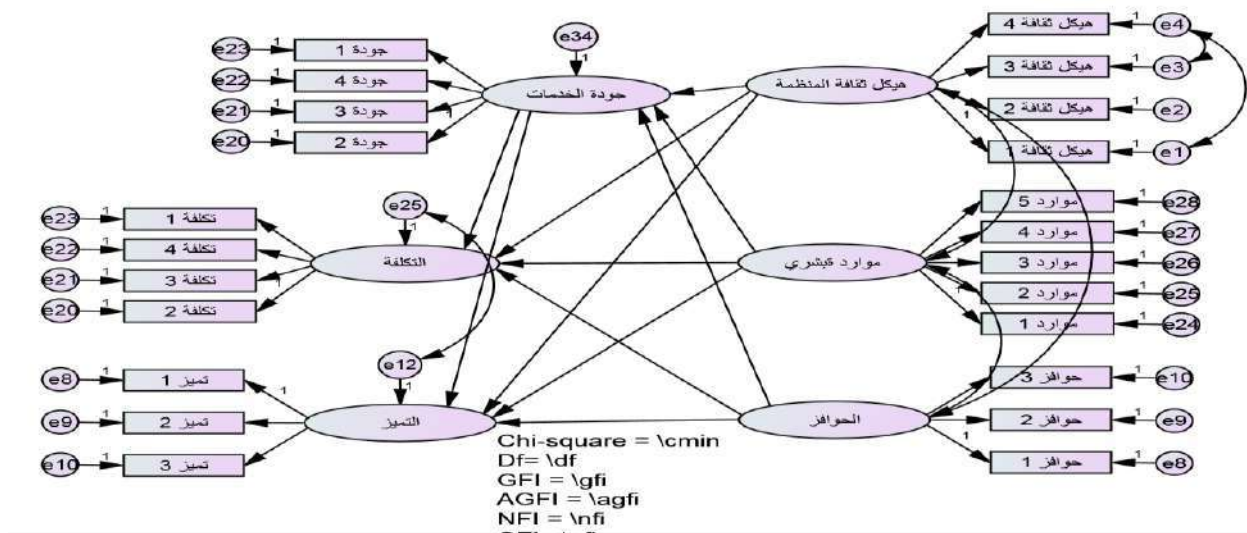
جدول (12) يوضح قيم تحليل المسار من جودة الخدمات إلى الميزة التنافسية

			Estimate	S.E.	C.R.	P
التكلفة	<---	جودة الخدمات	.177	.134	1.326	501.
التميز	<---	جودة الخدمات	.334	.228	1.464	023

المصدر إع: المصدر: الدراسة الميدانية 2024م.

الفرضية الرابعة: جودة الخدمات تتوسط العلاقة بين عوامل البيئة الداخلية والميزة التنافسية. الشكل (7) يوضح تلك العلاقة.

الشكل (7) جودة الخدمات تتوسط العلاقة بين عوامل البيئة الداخلية والميزة التنافسية



المصدر: المصدر: الدراسة الميدانية 2024م.

مؤشرات جودة النموذج:

في ضوء افتراض التوافق بين مصفوفة التغير للمتغيرات الداخلة في التحليل والمصفوفة المفترضة من قبل النموذج تنتج العديد من المؤشرات الدالة على جودة هذه المطابقة، والتي يتم قبول النموذج المفترض للبيانات أو رفضه في ضوءها والتي تعرف بمؤشرات جودة المطابقة لاختبار الفرضية. وللحكم على مدى معنوية التأثير، حيث تم مقارنة مستوى المعنوية المحتسب مع قيمة مستوى الدلالة المعتمد، وتعد التأثيرات ذات دلالة إحصائية إذا كانت قيمة مستوى الدلالة المحتسب أصغر من مستوى الدلالة المعتمد (0.05) والعكس صحيح، والجدول التالي يوضح ذلك. جدول (13) قيم تحليل المسار من جودة الخدمات على البيئة الداخلية والميزة التنافسية

جدول (13) قيم تحليل المسار من جودة الخدمات على البيئة الداخلية والميزة التنافسية

المتغيرات	Estimate	S.E.	قيمة مسار التأثير C.R.	P
جودة الخدمات	0.063	0.043	1.461	.144
جودة الخدمات	0.068	0.058	1.174	.240
جودة الخدمات	-0.025	0.069	-0.360	.719
التكلفة	0.024	0.064	0.379	.705
التميز	0.024	0.041	0.595	.552
التكلفة	0.060	0.086	0.699	.484
التميز	0.061	0.105	0.584	.559
التكلفة	0.057	0.055	1.045	.296
التميز	0.171	0.071	2.411	.016
التكلفة	0.193	0.108	1.789	.074
التميز	0.080	0.068	1.186	.236

المصدر: المصدر: الدراسة الميدانية 2024م.

وبغرض التعرف على العلاقات غير المباشرة تم الاعتماد على مدى معنوية التأثير، حيث تم مقارنة مستوى المعنوية المحتسب مع قيمة مستوى الدلالة المعتمد، وتعد التأثيرات ذات دلالة إحصائية إذا كانت قيمة مستوى الدلالة المحتسب أصغر من مستوى الدلالة المعتمدة (0.05) والعكس صحيح، والجدول (13) يوضح ذلك.

جدول (14) يوضح التعرف على العلاقات غير المباشرة

Indirect Effects (Group number 1 – Default model)

الموارد	الهيكل والثقافة التنظيمية	الحوافز	
.000	.000	.000	جودة الخدمات
.005	.005	-.002	التكلفة
.012	.013	-.005	التميز

المصدر: المصدر: الدراسة الميدانية 2024م.

وبهدف معرفة دلالة الدور الوسيط لجودة الخدمات في العلاقة بين البيئة والميزة التنافسية تمت الاستعانة باختبار Sobel ولمعرفة الدلالة الإحصائية لاختبار Sobel

الجدول (15) يوضح نتائج الدلالة الإحصائية لاختبار Sobel

Indirect Effects – Two Tailed Significance (BC) (Group number 1 – Default model)

الموارد	الهيكل والثقافة التنظيمية	الحوافز	
...	...	...	جودة الخدمات
.178	.201	.598	التكلفة
.192	.233	.588	التميز

المصدر: المصدر: الدراسة الميدانية 2024م.

18/ ملخص اختبار نتائج الفرضيات:

من خلال إجراءات عملية التحليل الإحصائي لاختبار فرضيات الدراسة باستخدام أسلوب تحليل المسار ونمذجة المعادلة البنائية وأسلوب (Parameter) لمعرفة الأثر المباشر عن طريق A و B، وطريقة (James Gaskin, 2016) الذي قام بتطوير (Parameter A*B) بهدف استخلاص الأثر غير المباشر من خلال ضرب الأثر المباشر في الأثر غير المباشر ويتم الاعتماد على مستوى الدلالة (0.05) فإذا كانت قيم الدالة المحتسب أقل من مستوى المعنوية المعتمد فإنه يتم قبول الفرضية البديلة. وعليه تم التوصل إلى مجموعة النتائج تم تلخيصها كما موضح بالجدول أدناه.

جدول (16) يوضح ملخص نتائج الفرضيات الرئيسية والفرضيات الفرعية من واقع تحليل البيانات

الفرضية	نص الفرضية	P	النتيجة
الفرضية الأولى: توجد علاقة تأثير بين البيئة الداخلية والميزة التنافسية			
1-1	يوجد تأثير من الهيكل والثقافة التنظيمية علي التكلفة	.392	لم تدعم
1-2	يوجد تأثير من الهيكل والثقافة التنظيمية علي التميز	.264	لم تدعم
1-3	يوجد تأثير من الموارد على التكلفة	.561	لم تدعم
1-4	يوجد تأثير من الموارد على التميز	.463	لم تدعم
1-5	يوجد تأثير من الحوافز على التكلفة	.502	دعمت
1-6	يوجد تأثير من الحوافز على التميز	.019	دعمت
مستوي دعم الفرضية		دعم جزئي	
الفرضية الثانية: توجد علاقة تأثير بين البيئة الداخلية وجودة الخدمات			
2-1	يوجد تأثير من الهيكل والثقافة التنظيمية علي جودة الخدمات	.679	دعمت
2-2	يوجد تأثير من الموارد على جودة الخدمات	500	لم تدعم
2-3	يوجد تأثير من الحوافز على جودة الخدمات	.023	دعمت
مستوي دعم الفرضية		دعم جزئي	
الفرضية الثالثة: توجد علاقة تأثير بين جودة الخدمات والميزة التنافسية			
3-1	يوجد تأثير من جودة الخدمات على التكلفة	.501	دعمت
3-2	يوجد تأثير من جودة الخدمات على التميز	.023	دعمت
مستوي دعم الفرضية		دعم كامل	
الفرضية الرابعة: جودة الخدمات تتوسط العلاقة بين البيئة الداخلية والميزة التنافسية			
4-1	جودة الخدمات تتوسط العلاقة بين الموارد والتميز	.178	لا يوجد توسط
4-2	جودة الخدمات تتوسط العلاقة بين الموارد والتكلفة	.192	لا يوجد توسط
4-3	جودة الخدمات تتوسط العلاقة بين الهيكل والثقافة التنظيمية والتميز	.201	لا يوجد توسط
4-4	جودة الخدمات تتوسط العلاقة بين الهيكل والثقافة التنظيمية والتكلفة	.233	لا يوجد توسط
4-5	جودة الخدمات تتوسط العلاقة بين الحوافز والتميز	.598	لا يوجد توسط
4-6	جودة الخدمات تتوسط العلاقة بين الحوافز والتكلفة	.588	لا يوجد توسط
مستوي دعم الفرضية		توسط جزئي	

المصدر: المصدر: الدراسة الميدانية 2024م.

19/ النتائج والتوصيات

انطلاقاً من المنهجية التي قامت الدراسة على أساسها والخطوات التي اتبعت من أجل بلوغ أهدافها، يتناول هذا الفصل مناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة من واقع تحليل البيانات الميدانية من مجتمع الدراسة ومن واقع النتائج سيتم تقديم

عدد من التوصيات والمقترحات التي إذا وجدت الاعتناء سوف تساهم في تبني استراتيجيات جديدة تسمو بهذا القطاع الحيوي وتمكن المسؤولين والإداريين القائمين على إدارة هذه الشركات من المساهمة الفعالة في تطوير وجودة أداء الخدمات والسعي الجاد للاستفادة من الموارد الداخلية للشركات لمواجهة التحديات المتواصلة وتقود إلى تحقيق الميزة التنافسية، وأيضاً يتم تناول جوانب القصور والمحددات التي واجهت الدراسة ومن ثم التوصية بإجراء بحوث مستقبلية في هذا الموضوع وهذا المجال، لسد القصور والنواقص.

حيث كان السؤال الجوهرى التي طرحته الدراسة هو: ما أثر عوامل البيئة الداخلية على تحقيق الميزة التنافسية في ظل الدور الوسيط لمتغير جودة الخدمات؟

ويندرج تحته، التساؤلات الفرعية التالية:

ما هو أثر عوامل البيئة الداخلية على الميزة التنافسية؟

هل تؤثر جودة الخدمات على عوامل البيئة الداخلية.

ما هو أثر جودة الخدمات على الميزة التنافسية؟

هل تتوسط أبعاد جودة الخدمة بين عوامل البيئة الداخلية والميزة التنافسية؟

1/19 ملخص النتائج:

النتائج التي توصلت إليها الدراسة أشارت بأن شركات النقل البرى التشادية، تهتم ببيئتها الداخلية اهتماماً كبيراً من خلال أبعادها (الهيكل التنظيمي والثقافة التنظيمية والموارد المادية والإدارية والحوافز) وأوضحت النتائج بعدم وجود أثر مباشر لبعد الهيكل التنظيمي والثقافة التنظيمية والموارد المادية والبشرية على الميزة التنافسية بأبعادها (التكلفة والتميز) بينما أوضحت بوجود أثر ايجابي على بعد الحوافز على الميزة التنافسية (التكلفة والتميز)، وأيضاً بينت أن جودة الخدمات تتوسط جزئياً العلاقة بين البيئة الداخلية والميزة التنافسية.

2/19 مناقشة النتائج:

يمكن مناقشة النتائج التي تبدأ بالعلاقة بين البيئة الداخلية والميزة التنافسية وجودة الخدمات، في الآتي:

1/2/24 العلاقة بين البيئة الداخلية والميزة التنافسية

افترضت الدراسة أن هناك علاقة إيجابية ذات تأثير بين البيئة الداخلية والميزة التنافسية (التكلفة، التميز). ومن خلال عملية التحليل تبين أن العلاقة بين عوامل البيئة الداخلية والميزة التنافسية ليست قوية، فإن الدراسة كشفت بأن الشركات موضوع الدراسة تمارس الميزة التنافسية. جاءت هذه النتيجة متفقة مع دراسة (نور محمد، 2009م)، التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين عناصر البيئة الداخلية لوحدة تنفيذ السدود وكفاءة أدائها التنظيمي، كما اتفقت أيضاً مع دراسة (أبو سوار، 2019م)، الذي أوضحت بأن هناك وجود علاقة إيجابية بين التخطيط الاستراتيجي والثقافة التنظيمية، وكذلك وجود علاقة إيجابية بين الثقافة التنظيمية والأداء المؤسسي. وأيضاً اتفقت مع دراسة (أحسن أحسن صلاح الدين، 2013) التي توصلت إلى وجود تأثير قوي للبيئة الداخلية للمنظمات (الموارد، الهيكل التنظيمي، الثقافة التنظيمية) لها تأثير بنسبة عالية على المزايا التنافسية (التكلفة، التميز)، واختلفت مع دراسة (رحمة عبد السميع، 2014) التي خلصت بأن الثقافة التنظيمية السائدة في المؤسسة لا تساعد في ممارسة الإدارة الإستراتيجية بفعالية تامة. وأيضاً اختلفت مع نتيجة دراسة (بلالي أحمد، 2007م). مما تقدم فإن الدارس توصل بعد الانتهاء من اختبار الفرضية الأولى،

إلى قبولها جزئياً، وقد يعزى ذلك أن البيئة الداخلية تؤثر إيجابياً على الميزة التنافسية، وتدعم نظرية الموارد ونظرية المصالح ذلك، من خلال طرحها للموارد غير الملموسة بالإضافة لسهولة الوصول إليها أو تقليدها عن المنافسين.

1/2/19 العلاقة بين البيئة الداخلية وجودة الخدمات:

افترضت الدراسة بوجود علاقة إيجابية وتأثير بين عوامل البيئة الداخلية وجودة الخدمات، ومن خلال تحليل الاستبانة، أبرزت مجموعة من النتائج تؤكد وجود هذه العلاقة الإيجابية في شركات النقل البري، وقد يعزى ذلك إلى أن تميزها في بيئة عمل ثابتة تشجع وتساعد في اتقان العمل، وجودته بالصورة المطلوبة كما يحتاجه الزبون، وتطابقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة (العيهار قلة، 2005م) التي توصلت إلى وجود علاقة ذات مستوى بين جودة المنتجات والخدمات على سمعة المؤسسة، ودرجة ثقة عملائها، وتكاليف الإنتاج و أرباحها، وحصتها السوقية. كما اتفقت مع نتيجة دراسة (أميرة محمد عادل، 2008م) التي أوضحت إلى أن محاور التخطيط الاستراتيجي، تتمثل في التنشيط والتنمية وجودة المنتج وتنمية الموارد البشرية تعلمًا وتدريبًا، وتطابقت أيضًا مع دراسة (محمد فوزي، على العتوم، 2009م). مما تقدم نستنتج أن الفرضية الرئيسية الثانية التي تنص على أن هناك علاقة تأثير من للبيئة الداخلية علي جودة الخدمات دعمت، حيث تم قبول العلاقة بين متغير البيئة الداخلية المتمثلة في (الهيكل والثقافة التنظيمية) ومتغير جودة الخدمة، أما تأثير الموارد والحوافز على جودة الخدمة لم تدعم، وعلى هذا فإن الدرس توصل بعد الانتهاء من اختبار الفرضية إلى قبول الفرضية الثانية التي دعمت جزئياً.

2/2/19 العلاقة الميزة التنافسية وجودة الخدمات:

اقترضت الدراسة وجود علاقة بين الميزة التنافسية وجودة الخدمات. والنتائج التي أفرزتها عملية التحليل بينت وجود علاقة ارتباطية بين الميزة التنافسية وجودة الخدمات، وهذه النتيجة تتطابق مع نتيجة دراسة (نصيرة سالم، 2019م). التي توصلت إلى أن تطبيق مدخل الجودة في الخدمات، من أهم المداخل التي تؤدي إلى تحقيق وتنمية الميزة التنافسية، وأيضاً دراسة (صابر حسن الغنام 2002م)، التي خلصت ببيان أهمية التخطيط الاستراتيجي في دعم وزيادة التنافسية، واتفقت مع دراسة (أحمد إبراهيم، 2017م) التي توصلت إلى أن اهتمام الإدارة تتخذ الاستراتيجيات والخطط المرسومة من خلال وضع تعليمات واضحة لتحسين الخدمات المقدمة في الشركات، واتفقت مع دراسة (نصيرة، 2019) التي خلصت بأن جودة الخدمات المصرفية تسمح بتخفيض التكاليف وبإمكانية رفع الأسعار. مما تقدم نستنتج أن الفرضية الرئيسية الثالثة التي تنص على أن هناك علاقة تأثير بين الميزة التنافسية وجودة الخدمات دعمت بشكل كامل.

3/2/19 توسط جودة الخدمة في العلاقة بين عوامل البيئة الداخلية والميزة التنافسية:

افترضت الدراسة بأن جودة الخدمة تتوسط العلاقة بين عوامل البيئة الداخلية والميزة التنافسية، وبعد التحليل الإحصائي للبيانات والتعرف على معنوية التأثير بين متغيراتها، تبين أن جودة الخدمات لا تتوسط العلاقة بين البيئة الداخلية والميزة التنافسية، ورغم أنه لا توجد دراسات سابقة تناولت دراسة هذه العلاقة والتي تمثلت في الفجوة البحثية التي هدف الدارس دراستها، إلا أنه يمكن الاستدلال ببعض نتائج الدراسات السابقة مقارنة بهذه النتيجة، وقد اختلفت مع نتيجة دراسة (الفتاح، 2019م)، التي أشارت إلى جودة الخدمات الداخلية تتوسط جزئياً العلاقة بين المسؤولية الاجتماعية والصورة الذهنية، ودراسة (الديراوي، 2019م)، التي أوضحت بأن جودة الخدمة المدركة كمتغير وسيط أثرت بشكل إيجابي وعززت العلاقة بين المسؤولية الاجتماعية وولاء العملاء، واتفقت مع دراسة (عباد عامر، 2019م)، التي أوضحت بأن إدارات المصارف حريصة على تشجيع العمل الجماعي (فريق العمل)، والتعاون المتبادل يسمح بنقل الخبرات والمهارات التي تحقق أفضل

جودة الخدمات نستنتج من ذلك أن فرضية الدراسة الرئيسية الرابعة التي تنص على أن جودة الخدمات تتوسط العلاقة بين عوامل البيئة الداخلية والميزة التنافسية بشكل جزئي، ويعزز ذلك لاختلاف البيئات وطبيعة مجتمع الدراسة وثقافة الشركات.

20/ التوصيات والمقترحات:

1/20 التوصيات:

من خلال مناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة، وضمن هذه الفقرة، نقدم توصيات يمكن الاستفادة منها، سواء في الجانب العملي التطبيقي أو الدراسات العلمية، مع العمل على تنمية مصادر التميز التنافسي بالتحكم في كفاءة استغلال الموارد المتاحة، وتثمين المعرفة الصريحة والكامنة، وتفعيل الجودة في الخدمات المقدمة، بهدف تحقيق الأداء المتميز، وعلى هذا توصي الدراسة بالآتي:

تعزيز الاهتمام بالبيئة الداخلية لتحديد نقاط الضعف والتغلب عليها ونقاط القوة وتعزيزها وزيادة الاهتمام والاعتماد على استراتيجية خفض التكاليف لتحقيق الميزة التنافسية.

اعتماد معايير التميز وجودة الأداء المؤسسي كأساس في بناء الغايات الاستراتيجية، لتحقيق الجودة في التخطيط وتنفيذ الأنشطة، وبناء على مؤشرات معيارية واضحة تحقق الجودة الاستراتيجية في الأداء الكلي وصولاً إلى جودة المخرجات.

إقامة تحالفات مع الشركات الأجنبية ذات القدرات التكنولوجية المرتفعة من أجل الاستفادة مما استجدّ، بهدف التعرف على التكنولوجيات الجديدة والتمكن منها، وتكوين هيئة موحدة تعني بشأن النقل البري العام.

تبني الدولة لاستراتيجية ومؤسسة شاملة لمنظومة النقل البري، وتأخذ في الاعتبار العنصر البشري والاقتصادي، ومراقبة العاملين في القطاع الخاص، ودفعهم وتحفيزهم لاحترام دفتر الشروط، وخاصة نوعية الخدمة .

20/2 اقتراحات بدراسات مستقبلية:

من خلال هذه الدراسة تمت معالجة الموضوع في حدود الإشكالية المطروحة، وحسب المعطيات المتوفرة، لا يمكن اعتبارها، أحاطت بكل جوانب الموضوع، وأبعاده، لأنه تبقى بعض النقاط تستدعي فتح أبواب وآفاق عملية جديدة، ولهذا الصدد اقترح عدداً من المواضيع التي يمكن أن تشكل مواضيع مستقبلية، منها:

أثر عوامل البيئة الخارجية على الميزة التنافسية في الشركات.

معايير الميزة التنافسية ودورها في تحسين أداء المنظمات، مع متغير معدل.

إعادة تطبيق نفس الدراسة على قطاعات أخرى، صناعية أو تجارية.

21/ إسهامات الدراسة:

1/ مضامين الدراسة النظرية

هذه الدراسة تعتبر من الدراسات التي ناقشت جودة الخدمات كمتغير وسيط بين البيئة الداخلية والميزة التنافسية في البيئة التشادية على أساس (نظرية الموارد ونظرية أصحاب المصالح).

28/ مضامين الدراسة التطبيقية

هذه الدراسة تبين لمتخذي القرار مدى أهمية تبني توجهات استراتيجية وتبني سياسات مرنة تقود شركات النقل البري في

تشاد إلى التكيف مع البيئة المعقدة التي تواجه أنشطتها.

29/ محددات الدراسة

تمت هذه الدراسة بوجود أبعاد محددة للبيئة الداخلية (الهيكل التنظيمي والثقافة التنظيمية والموارد الإدارية والبشرية والحوافز)، وأيضا الميزة التنافسية لم تشمل الدراسة سوى بعدين منها (التكلفة والتميز)، في حين يوجد بُعد التركيز.

خاتمة

أصبحت الميزة التنافسية النتيجة الطبيعية والسمة الرئيسية التي تحكم كل نظام الأعمال الجديد، وقد أثر ذلك على قدرة المنظمات على التعايش في ظل بيئة تنافسية متسمة بالعولمة وانفتاح الأسواق أمام الجميع، الكل ينشط فيما يريد، وأصبح استمرار القائمين على المنظمات باقتحام الأسواق، وإن تحقيق الميزة التنافسية المطلوب لدى كل الشركات، مربوط بعلاقة قوية مع أبعاد البيئة الداخلية للشركات، وبذلك فالمدخل الرئيسي لهذه العملية، يتمثل في التحليل الاستراتيجي لهذه الأبعاد، ودراسة العلاقات والتأثر والتفاعل المتبادلة بينها، وعلى هذا الأساس، جاءت الدراسة لتساهم في التأطير النظري لموضوع أثر البيئة الداخلية على تحقيق الميزة التنافسية في ظل الدور الوسيط لجودة الخدمات ويدعم ممارسته العملية في شركات النقل البري التشادية، ومن خلال الدراسة النظرية والتطبيقية، يمكن استنتاج أن بقاء الشركات مرهون بقدرة عمالها على التأقلم مع تغيرات السوق السريعة.

قائمة المراجع:

القرآن الكريم

1. القرآن الكريم.

أولاً: الكتب

2. القطامين أ. الإدارة الاستراتيجية: مفاهيم وحالات تطبيقية. عمان: دار مجدلاوي؛ 2009.
3. ماهر أ. دليل المدير خطوة بخطوة في الإدارة الاستراتيجية. الإسكندرية: الدار الجامعية؛ 1999.
4. كاستيجون إ. أهداف ومبادئ التهوية العامة والتهوية بالتمديد. في: موسوعة الصحة والسلامة. ترجمة منظمة العمل العربية-المعهد العربي للصحة والسلامة المهنية. جنيف: مكتب العمل الدولي؛ دمشق؛ 2015.
5. سيبكاران أ. طرق البحث في الإدارة: مدخل لبناء المهارات. الرياض: دار المريخ؛ 2006.
6. السكارنة ب خ. التطور التنظيمي والإداري. ط2. عمان: دار المسيرة؛ 2013.
7. إدريس ث ع، المرسي ج د م. الإدارة الاستراتيجية: مفاهيم ونماذج تطبيقية. الإسكندرية: الدار الجامعية؛ 2007.
8. المرسي ج د م، وآخرون. التفكير الاستراتيجي والإدارة الاستراتيجية: منهج التطبيق. الإسكندرية: الدار الجامعية؛ 2007.
9. حريم ح. مبادئ الإدارة الحديثة: النظريات والعمليات الإدارية ووظائف المنظمة. ط2. عمان: دار الحامد؛ 2009.
10. سليمان ح م، وآخرون. الإدارة: مدخل متكامل. الزقازيق: مكتبة الربيع؛ 1997.

11. بحيج خ أ، وآخرون. أبعاد الهيكل التنظيمي في إدارة التربية والتعليم بمدينة بنغازي وعلاقته بنشر ثقافة المعرفة. بدون ناشر؛ بدون تاريخ.
12. الطائي ر ع، قدارة ع. إدارة الجودة الشاملة. عمان: دار اليازوري؛ 2008.
13. حسن ر. السلوك في المنظمات. الإسكندرية: الدار الجامعية؛ 2000.
14. بست ر، لي د. الإدارة الاستراتيجية: بناء الميزة التنافسية. ترجمة الخزامي ع. القاهرة: دار الفجر؛ 2000.
15. هاشم ز م. الاتجاهات الحديثة في الإدارة. القاهرة: دار السلاسل؛ 1979.
16. عاشور س. إدارة المنظومات الإنتاجية: تخطيط-تنظيم-تحليل-تحكم. القاهرة: دار الشروق؛ 2000.
17. السواط ط ع، وآخرون. الإدارة العامة: المفاهيم والوظائف والأنشطة. ط3. جدة: دار جاحظ؛ 1428هـ.
18. زايد ع. الأداء التنظيمي المتميز: الطريق إلى منظمة المستقبل. القاهرة: المنظمة العربية للتنمية الإدارية؛ 2005.
19. عبيد ع. التنمية البشرية ركيزة أساسية لنجاح البرامج الهيكلية للإصلاح الاقتصادي. القاهرة؛ 1993.
20. خربولطي ع. ريادة الأعمال وإدارة المشروعات الصغيرة والمتوسطة. دمشق: الجامعة الافتراضية السورية؛ 2018.
21. أبو قحف ع س. الإدارة: وجهة نظر معاصرة. بيروت: منشورات جامعة بيروت.
22. حنفي ع غ، قرياقص ر. أساسيات الإدارة وبيئة الأعمال. الإسكندرية: مؤسسة شباب الجامعة؛ 1998.
23. بادن ع ق، بريش ع ق. إدارة أصحاب المصلحة ومتطلبات التحول المصرفي الإسلامي. الجزائر؛ 2017.
24. صدوقي ع. نظرية أصحاب المصالح: التوازن بين المسؤولية الاجتماعية والاقتصادية. الجزائر؛ 2019.
25. السلمي ع. إدارة الموارد البشرية. ط2. القاهرة: دار غريب؛ 1997.
26. عقيلي ع و. إدارة الموارد البشرية المعاصرة: بعد استراتيجي. عمان: دار وائل؛ 2005.
27. الحسيني ف ح. الإدارة الاستراتيجية: مفاهيمها ومداخلها وعملياتها المعاصرة. عمان: دار وائل؛ 2006.
28. الشمري ل ه. أثر التسويق الإلكتروني في جودة الخدمة المصرفية. البصرة: جامعة البصرة.
29. سلمان م إ. مستوى جودة الخدمات الجامعية كما يدركها الطلبة. مرجع سابق.
30. الروسان م. أثر الخيار الاستراتيجي في الميزة التنافسية. عمان؛ 1999.
31. الصيرفي م. الموسوعة العلمية للسلوك التنظيمي. القاهرة: المكتب الجامعي الحديث؛ 2009.
32. المختار م. مبادئ الإدارة العامة. بنغازي: جامعة قاريونس؛ 1991.
33. تبيدي م ح م ن. الإدارة الاستراتيجية. الخرطوم: مطبعة جامعة النيلين؛ 2012.
34. الطيب م ر. وظائف التسيير التقنية. الجزائر: ديوان المطبوعات؛ 1995.
35. مصطفى م س. الإدارة التنافسية للإنتاج. الإسكندرية: الدار الجامعية؛ 2005.

36. الحناوي م ص، السيد إ. قضايا إدارية معاصرة. ط2. الإسكندرية: الدار الجامعية؛ 1999.
37. القريوتي م ق. السلوك التنظيمي. عمان: دار الشروق؛ 2000.
38. أبو بكر م م. المرجع في التفكير الاستراتيجي والإدارة الاستراتيجية. الإسكندرية: الدار الجامعية؛ 2004.
39. مجمع اللغة العربية. المعجم الوسيط. القاهرة؛ 1972.
40. الضمور ه ح. تسويق الخدمات. ط2. عمان: دار وائل؛ 2005.
41. إدريس و م ص. الإدارة الاستراتيجية: المفاهيم والعمليات. عمان: دار وائل؛ 2011.
42. كاليخا ي. السيطرة على البيئة الداخلية. في: موسوعة الصحة والسلامة. دمشق؛ 2015.

ثانيًا: المجالات والدوريات

43. بن عشاوي أ. إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات الخدمية. مجلة الباحث الاقتصادي. 2006؛ (4).
44. إسماعيل أ ح. دور أبعاد نموذج ماكينزي. مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية. 2017؛ 23. (99)
45. العزاوي ب ه م، إسماعيل أ ح. دور أبعاد نموذج ماكينزي في جودة الخدمة. مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية. 2017؛ 23. (99)
46. عبد الرزاق ج ص، مزيد ر ح. قياس جودة خدمات المعلومات. مجلة كلية التربية الأساسية. 2013؛ (10).
47. لحلول س، شهلي ي. أثر جودة خدمة النقل على رضا الزبون. مجلة كلية بغداد للعلوم الاقتصادية. 2015؛ (45)
48. ذياب ص. قياس أبعاد جودة الخدمات في المستشفيات الأردنية. مجلة الدراسات الإسلامية الاقتصادية والإدارية. 2012؛ 20. (4)
49. سليمان م إ. جودة الخدمات الجامعية. مجلة جامعة الأقصى. 2013؛ 17. (1)
50. آدم ن ن. إشكاليات التنمية الاقتصادية في تشاد. مجلة البحوث العلمية. 2017؛ (4).
51. عاشور ي ح، العبادلة ط ع. قياس جودة الخدمات التعليمية. مجلة جامعة الأقصى. 2007؛ 11. (1)

ثالثًا: الرسائل الجامعية

52. بلالي أ. الميزة التنافسية للمؤسسة الاقتصادية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة ورقلة؛ 2003.
53. بن موزيه أ. التحليل التنافسي ودوره في إعداد الاستراتيجية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة المسيلة؛ 2006.
54. أحمد أ ق. الديمقراطية والتعددية الحزبية في تشاد. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الملك فيصل؛ 2009.
55. داوود أ و. تحليل البيئة باستخدام نموذج ماكينزي. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية بغزة؛ 2018.
56. بابكر ب ط ب. الدور الوسيط لجودة الخدمة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة النيلين؛ 2017.

- 57.بو عبد الله ص. نماذج وطرق قياس جودة الخدمة. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة سطيف 1؛ 2014.
- 58.بوعنان ن. جودة الخدمات وأثرها على رضا العملاء. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة المسيلة؛ 2007.
- 59.بوقال ن. أثر بيئة العمل الداخلية على الرضا الوظيفي. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة قسنطينة؛ 2011.
- 60.عوض الله خ ع. الإدارة الاستراتيجية والقدرات التنافسية. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة السودان؛ 2017.
- 61.صابون خ ج ع. الدور الوسيط لسمعة الشركة. رسالة دكتوراه. جامعة السودان؛ 2017.
- 62.بنوة د ب ل. دور الجودة في تحقيق الميزة التنافسية. رسالة ماستر غير منشورة. جامعة مستغانم؛ 2015.
- 63.عرار ر م. جودة التصميم المعماري والميزة التنافسية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الشرق الأوسط؛ 2013.
- 64.بن رحمون س. بيئة العمل الداخلية والأداء الوظيفي. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة بسكرة؛ 2014.
- 65.شتاتحة ع. تدريب المورد البشري والميزة التنافسية. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة الجزائر 3؛ 2011.
- 66.محمود ش ف. الهندسة البشرية والاستغراق الوظيفي. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة السليمانية؛ 2013.
- 67.راقص ص. تقييم جودة الخدمة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة باتنة؛ 2007.
- 68.كريش ص. أنظمة المعلومات والقدرة التنافسية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الجزائر؛ 2002.
- 69.لنقبة ط آ. المقومات الجغرافية للسياحة في تشاد. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة إفريقيا العالمية؛ 2016.
- 70.تجاني ط ح. تخطيط الموارد البشرية والجودة. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة إفريقيا العالمية؛ 2016.
- 71.الشمري ع ر ع. البيئة الداخلية والالتزام التنظيمي. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة نايف؛ 2003.
- 72.أبو فزع ع ر م. جودة الخدمة وقيمة الزبون. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الشرق الأوسط؛ 2015.
- 73.العيهار ف. الجودة والميزة التنافسية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الجزائر؛ 2005.
- 74.أبو عكر ف ف ع. جودة الخدمات والصورة الذهنية. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية بغزة؛ 2016.
- 75.فج الدين م م. أثر الجفاف في توزيع السكان في تشاد. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة إفريقيا العالمية؛ 2018.
- 76.مهام م ن ب. زراعة القطن في تشاد. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة السودان المفتوحة؛ 2017.
- 77.زعابة م. ترقية تنافسية المؤسسة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الجزائر 3؛ 2011.

خامسًا: المراجع الأجنبية

78.Porter M. *Le choix stratégique et la concurrence*. Paris: Economica; 1998.

79.Recensement Général des Entreprises. *Rapport général*.

RESEARCH TITLE**Educational Challenges for Arab Bedouin Students in
Unrecognized Villages of the Negev and Their Impact on
Motivation and Academic Achievement****Nabulsi Asa'ad¹**¹ An-Najah National University, Nablus, PalestineEmail: asaad.nabulsi1@hotmail.comHNSJ, 2026, 7(2); <https://doi.org/10.53796/hnsj72/5>**Received at 01/02/2026****Accepted at 07/01/2026****Published at 01/02/2026****Abstract**

This study examines the educational challenges faced by Arab Bedouin students living in unrecognized villages in the Negev (Naqab) and analyzes their impact on students' motivation and academic achievement. Adopting a qualitative literature review approach, the study synthesizes peer-reviewed research, governmental reports, and international policy documents published between 2018 and 2025. The findings reveal that the absence of village recognition generates severe structural barriers, including inadequate school infrastructure, limited access to digital learning resources, transportation difficulties, and chronic shortages of qualified teachers. These conditions undermine students' intrinsic and extrinsic motivation by weakening their sense of autonomy, competence, and belonging, leading to low academic engagement, poor achievement outcomes, and high dropout rates. Drawing on structural inequality theory and self-determination theory, the study demonstrates that educational underachievement among Arab Bedouin students is primarily the result of systemic policy failures rather than cultural or individual deficits. The paper concludes by emphasizing the need for policy reform, targeted educational investment, and culturally responsive practices to promote educational equity, enhance student motivation, and improve academic outcomes for Arab Bedouin students in unrecognized villages.

Key Words: Arab Bedouin students; unrecognized villages; educational inequality; academic motivation; academic achievement.

التحديات التعليمية التي يواجهها الطلاب العرب البدو في القرى غير المعترف بها في النقب وأثرها في الدافعية والتحصيل الأكاديمي

المستخلص

تتناول هذه الدراسة التحديات التعليمية التي يواجهها الطلاب العرب البدو المقيمون في القرى غير المعترف بها في منطقة النقب، وتحلل أثرها في دافعية الطلاب وإنجازهم الأكاديمي. اعتمدت الدراسة منهج المراجعة النوعية للأدبيات، من خلال تحليل دراسات محكمة وتقارير حكومية ووثائق سياسات دولية نُشرت خلال الفترة (2018-2025). وتُظهر النتائج أن غياب الاعتراف الرسمي بالقرى يفضي إلى عوائق بنيوية جسيمة، تشمل ضعف البنية التحتية المدرسية، ومحدودية الوصول إلى الموارد التعليمية الرقمية، وصعوبات النقل، والنقص المزمن في المعلمين المؤهلين. وتؤدي هذه الظروف إلى إضعاف الدافعية الداخلية والخارجية لدى الطلاب عبر تقويض شعورهم بالاستقلالية والكفاءة والانتماء، ما ينعكس سلبيًا على مستوى الاندماج الأكاديمي والتحصيل الدراسي، ويرفع معدلات التسرب. واستنادًا إلى نظرية اللامساواة البنيوية ونظرية تقرير المصير، تبين الدراسة أن تدني التحصيل لدى الطلاب العرب البدو يعود أساسًا إلى إخفاقات وسياسات بنيوية ممنهجة، وليس إلى عوامل ثقافية أو فردية. وتخلص الدراسة إلى ضرورة إجراء إصلاحات سياساتية، وتوجيه استثمارات تعليمية هادفة، وتبني ممارسات تربوية حساسة ثقافيًا من أجل تعزيز العدالة التعليمية، ورفع دافعية الطلاب، وتحسين مخرجاتهم الأكاديمية في القرى غير المعترف بها.

الكلمات المفتاحية: الطلاب العرب البدو؛ القرى غير المعترف بها؛ اللامساواة التعليمية؛ الدافعية الأكاديمية؛ التحصيل الأكاديمي

Introduction

The Negev (Naqab) is a part of southern Israel located among the Arab Bedouins, a minority population that is an indigenous community with a high percentage of inhabitants living in unrecognized villages and towns (IWGIA, 2024). These communities have long been socially, economically, and politically marginalized, and this has directly impacted the availability of basic services in the community, including educational services. Education has been recognized as an important process for social mobility and economic engagement, but among the Bedouin students, access to education is still minimal with structural imbalances in the state policies and planning systems.

Unrecognized villages are considered to be Bedouin communities, which are not officially recognized by the Israeli government and thus not included in national infrastructure planning and service delivery (Negev Coexistence Forum, 2024). Consequently, schools that cater to the students in these villages tend to run within an environment that is marked by poor facilities, poor transport access, and low learning materials. Research that students in unrecognized villages have many more educational obstacles than those in familiar Bedouin towns/Jewish localities (Bashkin et al., 2023).

Educational inequality is defined as systematic differences in educational access, quality, and achievement that occur due to social and structural forces rather than personal capability or effort (DeMalach, 2023). In Arab Bedouin students, this inequality is reflected in the academic performance, which is lower; the rate of dropout is higher; and access to post-secondary education is also lower. Motivation is of paramount importance in mediating these outcomes. Academic motivation is described as the internal and external events that launch, guide, and persist learning behavior, as well as the involvement, persistence, and dedication of students to the objectives of learning (Ryan & Deci, 2020).

This study focuses on the educational difficulties of Arab Bedouin students in unrecognized villages in the Negev and discusses their impacts on the motivation and grade performance of students. The study will help inform current academic and policy debates on educational equity among marginalized and indigenous populations by correlating the conditions of structural education with motivational processes and learning outcomes.

Research Problem

The key research problem that is discussed in this study is the current educational disadvantage of Arab Bedouin children who live in the unrecognized villages in the Negev region. Since these villages do not receive official recognition, they are not included in the official state planning, and, as a consequence, there is a shortage or even absence of educational facilities and other support services (Negev Coexistence Forum, 2024). Most of the schools that accommodate students are usually in overcrowded classes, temporary structures, or even without the basic facilities like electricity, water, and internet connection (Abu-Kishk, 2024).

The barriers to transportation also contribute to educational inequality because many students have to travel long distances to obtain access to schools that are not within their localities, and they lack access to reliable means of transportation (DeMalach, 2023). Such circumstances lead to poor attendance, exhaustion, and a lack of academic interest among the younger and female students. Besides, Bedouin schools experience a chronic lack of qualified teachers and staff turnover, which adversely impacts the quality of instruction and continuity of education (Aburkayek, 2022).

Empirical evidence suggests that the mentioned structural challenges are directly

linked to poor academic performance and a high rate of dropout among the Bedouin students in Negev (Bashkin et al., 2023). Nevertheless, a lot of the literature available is mostly based on general educational differences and fails to actually analyze the effects of such circumstances on the academic motivation of students. Motivation is one of the most important factors that influence the outcomes of learning because students exposed to consistent obstacles and insecurity tend to disengage with schooling and reduce their goals in education (Abu-Gweder, 2024).

The gap in the literature is the absence of specific studies that determine a relationship between educational conditions in the unrecognized village and motivation and academic performance. This gap should be addressed to establish viable educational policies and interventions that address the experienced realities of Arab Bedouin students.

Research Questions

The paper is guided by a key research question based on the relationship between educational situations, student motivation, and academic performance among Arab Bedouin students residing in unrecognized villages of Negev. The main research question is:

- How do educational issues that Arab Bedouin students face in the unrecognized villages affect their motivation and performance?

In order to provide the answer to this general question, a number of secondary research questions are put forth. The questions aim to unravel the dimension of educational inequality, in particular, and its impacts on the learning process and outcomes of students:

- What are the structural and institutional educational obstacles that Arab Bedouin students in unrecognized villages face, especially regarding the school infrastructure, transportation, and access to learning materials?
- What is the extent to which these educational barriers affect academic motivation involving engagement, persistence, and academic self-efficacy of students?
- What are the trends of scholastic performance in terms of performance levels, attendance, and dropout rates of schooling at unrecognized villages?
- How is the interaction between family background, school leadership, and the overall educational policies and their effects on the motivation and school achievement of Bedouin students?

The research questions aim to develop a holistic picture of the effects of the systemic educational conditions on the psychological and academic aspects of study among Arab Bedouin students (Abu-Gweder, 2024).

Significance of the Research

The research is important because it aims to add to academic, educational, and policy-based discourses of educational equity concerning marginalized and indigenous populations. Academically, this research fills a gap in the recent scholarly literature by clearly connecting structural educational issues in unrecognized Bedouin villages with motivation and academic performance among students. Although other researchers have reported access and outcome differences, not many have investigated the motivational processes involved in how these differences influence learning (Ryan & Deci, 2020).

The implications of this study, regarding the educational aspect, are enormous, given the fact that the results of this study identify reasons for poor learning environments as the causes of poor student engagement and perseverance in school. The role of motivation is especially relevant in the development of interventions that should extend beyond material resources and meet the psychological needs of students related to autonomy, competence, and

belonging (Ryan & Deci, 2020). The research also leads to culturally responsive education, where the lived experience of Arab Bedouin students is prioritized, and the interplay between cultural context and the institutional organization is identified (Abu-Gweder, 2024).

The social and political implications of the research are also important because the study provides insights into the implications of non-recognition policies on the educational rights and future opportunities of children. This study can guide policymakers, educators, and advocacy groups to enhance educational access and outcomes in the Negev area by offering evidence-based information (Negev Coexistence Forum, 2024; IWGIA, 2024). Finally, the study furthers the overall cause to advocate educational justice and equality in multicultural and diverse societies.

Scope of the Research

This research has a defined scope that is geographical, demographical, temporal, and conceptual to maintain a clear scope and focus. The geographical location of the study is the Arab Bedouin communities in unrecognized villages in the Negev (Naqab) desert of southern Israel. These villages can be differentiated from known Bedouin towns, as they do not have legal status and do not have access to educational infrastructure and services provided by the state (Negev Coexistence Forum, 2024).

The study is demographically targeted at the Arab Bedouin students who are enrolled in primary and secondary school systems because these two school levels play significant roles in cognitive development, formation of motivation, and long-term academic paths. Although the experiences of teachers, school leaders, and families are mentioned by using the existing studies, the primary focus of the analysis is on the student outcomes in terms of motivation and academic performance (Abu-Gweder, 2024).

Temporally, the study will be based on empirical research, policy reports, and educational data published in the period between 2018 and 2025, so that the analysis captures the current state of education and policy situation. In theory, it is only the study of educational access, learning conditions, student motivation, and educational outcomes, but not the overall socioeconomic or political outcome. The reduced scope will enable the research to provide a rational and comprehensive explanation of how educational problems in unrecognized villages affect the motivation and academic performance of students.

Research Methodology

The methodological technique employed in this paper is the qualitative approach of a literature review, where the researcher seeks to address the problem of education among Arab Bedouin students in the unrecognized villages and how it affects the motivation and performance of the students. The qualitative approach is suitable due to the opportunity to conduct in-depth research of several complex social and educational processes that might be influenced by structural inequality, policy frameworks, and experiences (Creswell & Poth, 2018).

The research information was gathered in the shape of peer-reviewed academic journal articles, state books, reports prepared by non-governmental organizations and international human rights records, and the particular study area of the research was Bedouin education in the Negev. The following inclusion criteria guided the selection of sources: relevance to the educational process of the Arab Bedouin, a clear focus on the unrecognized villages or structural constraints on education, the publication date must not be older than five years, and the materials should either use empirical or policy-based evidence on motivation or academic performance.

The analytical model guiding this research is based on the structural inequality theory that focuses on how institutional structures and policy-making decisions have a systemic

disadvantage to marginalized populations and the Self-Determination Theory, the conceptualization of motivation as the fulfillment of autonomy, competence, and relatedness needs (Ryan & Deci, 2020). Using thematic analysis, the repetitive patterns in terms of educational access, learning conditions, student motivation, and academic achievement were determined and cross-synthesized across the sources.

Ethical aspects were discussed using only the publicly available data and published works, and since all necessary information was provided, the attribution had to be made, and the guidelines of academic integrity were observed. Although the literature-based design makes it impossible to produce new empirical data, it gives an opportunity to conduct a thorough synthesis of the available evidence and to make a sound basis for policy-relevant conclusions.

Presentation of Results

The review of recent empirical research and policy reports detects a certain tendency to propose structural educational challenges of Arab Bedouin students as residents of unrecognized villages in the Negev. These challenges are closely associated with decreased academic motivation and decreased academic achievement. These results can be classified into three general themes, which are structural educational problems, impact on student motivation, and outcome of academic achievements.

Structural Educational Challenges

The findings indicate that the non-official status of Bedouin villages is among the elements that both attract and severely limit the existence and quality of educational establishments and institutions. Many of the schools that serve the students in villages that are not identified have to operate in improvised or overcrowded facilities that lack essential amenities such as electricity, running water, and access to the internet (Negev Coexistence Forum, 2024). These poor circumstances restrict the use of modern teaching methods and online educational resources, which provide an advantage to the students in the developed territories over those in the less developed ones (Abu-Kishk, 2024).

Transport is another major challenge. The students tend to travel long distances to attend schools that are not in their neighborhoods, and most of the time, they lack an efficient way of transportation. Research has shown that long commuting times cause irregular attendance, exhaustion, and increased absenteeism, particularly among younger students and women learners (DeMalach, 2023). Additionally, one of the most common problems in Bedouin schools is a lack of qualified teachers and high turnover, which creates a disruption of the instructional process and low quality of learning (Aburkayek, 2022).

Impact on Student Motivation

The literature reviewed confirms that unfavorable educational terms have a very close correlation with the lack of motivation of students. The students in unrecognized villages usually experience feelings of instability, uncertainty, and marginality, a state of feeling that weakens their sense of belonging at school (Abu-Gweder, 2024). According to the Self-Determination Theory, such circumstances interfere with the most basic psychological needs of autonomy, competence, and relatedness and reduce intrinsic motivation (Ryan & Deci, 2020).

Several studies show that Bedouin students are characterized by a lower degree of academic activity, lower perseverance in academic activities, and less confidence in their academic skills in comparison with those available in higher-equipped environments (Bashkin et al., 2023). There are gender variations as well because transport issues and cultural

requirements expose female students to disproportionate school attendance and engagement (Abu-Gweder, 2024).

Academic Achievement Outcomes

The results of academic success among Bedouin students in villages that are not recognized indicate the aggregate effect of structural barriers and the loss of motivation. A constantly low standardized test performance, increased grade retention, and very high dropout rates in comparison with the national averages. Lack of access to academic support services and extracurricular learning opportunities also inhibits the ability of students to enhance their performance and pursue post-secondary educational pathways.

Discussion of Results

The results of this research show that the issues of educational difficulties among the Arab Bedouin in the unrecognized village are rooted in the structural inequality as opposed to the personal or cultural element. In line with structural inequality theory, where the lack of state recognition systematically constrained access to educational infrastructure, resources, and services, this forms unequal learning environments (DeMalach, 2023; Negev Coexistence Forum, 2024). These structural conditions are perpetuating disadvantages that build up over time and have a direct impact on the academic path of students.

The findings would be closely associated with Self-Determination Theory, which states that the motivation of students depends on whether their psychological needs are met: autonomy, competence, and relatedness (Ryan & Deci, 2020). The unstable learning conditions, high rate of teacher changeover, and little academic support negate the sense of ability and belonging of the students and disengage them from schooling. In cases where students do not feel that they have much control over their educational situations and have limited chances of success, intrinsic motivation decreases, and learning becomes more externally motivated or the opposite (Abu-Gweder, 2024).

Family context and educational conditions also turned out to be major influencers. Although most Bedouin families highly value education as a social mobility avenue, structural barriers tend to reduce the capacity to maintain academic participation in the long run (Abu-Gweder, 2024). The problem of transportation and safety, as well as economic strains, are disproportionately impacting students in the unrecognized villages, especially female students, which strengthens the gendered dynamics of educational enrollment and performance.

Notably, the results of the presented research are consistent with the existing studies on indigenous and marginalized communities, in which educational exclusion is often closely correlated with the lack of consideration of policies and systemic inequity instead of cultural aversion to education (Osborne et al., 2025). This comparison allows seeing the wider applicability of the findings and the necessity of the structural changes as the conditions of the positive shift in motivation and academic performance among Arab Bedouin students.

Recommendations

According to the results of this study, a number of policy, educational, and research-based recommendations are offered to handle educational disparity and enhance motivation and educational success among Arab Bedouin learners in the unrecognized villages.

Policy Recommendations

To begin with, ensuring fair access to educational facilities and social services, it is necessary to formally recognize the Bedouin villages. This would allow building permanent

school facilities, supplying utilities, and inclusion in national transportation planning (Negev Coexistence Forum, 2024). Also, models of education funding are to be updated in order to consider structural disadvantage, where schools in unrecognized villages must be targeted and supported.

Educational Recommendations

Investment in school infrastructure, digital connectivity, and learning resources at the educational level is necessary to enhance the quality of instruction and student engagement. The strategies to be employed to reduce staff turnover in Bedouin schools should be teacher recruitment and retention strategies, such as financial incentives and professional development opportunities (Aburkayek, 2022). In addition, culturally responsive teaching methods that consider the Bedouin identity, language, and community principles can empower the sense of belongingness and motivation among students (Abu-Gweder, 2024).

Future Research Directions

Future research needs to utilize longitudinal designs to examine the impacts of variation in educational policy and infrastructure on motivation and achievement in the long term. To get a better understanding of the experiences and aspirations of learners, the inclusion of student voice in the form of qualitative interviews and participatory research would be appropriate. Additional comparative research of recognized and unrecognized Bedouin groups would help more clearly determine the effect of recognition status on educational results.

Conclusion

This study has explored educational issues affecting Arab Bedouin students residing in unrecognized villages in Negev and has examined the effect of these problems in terms of student motivation and academic success. The study shows that lack of proper infrastructure, access to educational facilities, transportation, and institutional negligence play a major role in demotivating the students and also causing their continued poor performance in school. The paper utilizes the structural inequality theory and self-determination theory to show that the issue of educational disparity among Bedouin students is not personal, but one of a structural situation wherein learning opportunities are limited by conditions.

The total change of the policy, the specific investments in education, and the culture-sensitive practice, extremely conscious of the needs and rights of the Arab Bedouin, are required to overcome such problems. To provide better education in remote villages not only deals with academic achievement but also is a highly vital step to attain social justice, equity, and inclusion in the education system.

References

- Abu-Gweder, A. (2024). The golden path in the lives of Arab-Bedouin female students: "The profession of teaching for myself and for family support as a lever for academic success". *International Journal of Educational Research*, 127, 102424. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2024.102424>
- Abu-gweder, A. (2024). The ideal path: Acquiring education and gaining respect for parents from the perspective of Arab-Bedouin students. *Open Education Studies*, 6(1), 20240011.
- Abu-Gweder, A., & Solomovich, L. (2025). From protection to learning: How Arab-Bedouin teachers relate to parents in the shadow of the Gaza-Israel war. *Issues in Educational Research*, 35(1), 1-19.
- Abu-Rabiah, E. (2025). Navigating language barriers: Hebrew proficiency and self-efficacy among Muslim Arab Bedouin students in Israeli higher education. *Journal of International Students*, 15(3), 71-90.
- Aburkayek, S. (2022). The Principals' Stress in Bedouin Schools in Israel during Corona Pandemic. *Annals of the University of Oradea, Economic Science Series*, 31(2), 292-307.
- Al-Said, H., & Jaber, S. A. (2025). Bridges and walls: Coping and emotional experiences of Arab-Bedouin female students in Israeli academia post-October 7th. *Journal of International Students*, 15(3), 131-150.
- Bashkin, O., Suisa, A., & Levi, S. (2023). Higher Education in Public Health as a Tool to Reduce Disparities: Findings from an Exploratory Study among the Bedouin Community in Israel. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 13(10), 2082-2094. <https://doi.org/10.3390/ejihpe13100147>
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- DeMalach, E. (2023). *Geographic Barriers to Education in Disadvantaged Communities: Evidence from High School Openings in Israeli Arab Localities*. Research Department, Bank of Israel.
- Frei-Landau, R., & Avidov-Ungar, O. (2022). Educational equity amidst COVID-19: Exploring the online learning challenges of Bedouin and Jewish Female Preservice Teachers in Israel. *Teaching and Teacher Education*, 111, 103623.
- International Work Group for Indigenous Affairs. (2024). *The indigenous world 2024: Bedouin in the Negev/Naqab*. IWGIA.
- Marey-Sarwan, I. (2025). Bedouin families in unrecognized villages in the trap of reality: Perspectives of risk and protection among parents and young children. *American Journal of Orthopsychiatry*.
- Negev Coexistence Forum for Civil Equality. (2024). *Unrecognized: Assessing Bedouin children's rights in unrecognized villages in the Negev*.
- Osborne, A., Yillah, R. M., & Bash-Taqi, A. (2025). A study of vulnerable student populations, exclusion and marginalization in Sierra Leonean secondary schools: a social justice theory analysis. *BMC psychology*, 13(1), 1-17. <https://doi.org/10.1186/s40359-025-02554-x>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860.

عنوان البحث

**فاعلية استراتيجيات التعلم النشط في ضوء الإدارة الذاتية للمعلمين والمبادرات التربوية:
دراسة حالة في مدرسة آفاق الابتدائية**

صفاء عبد الكريم أسدي¹

¹ جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

بريد الكتروني: s12487374@stu.najah.edu

HNSJ, 2026, 7(2); <https://doi.org/10.53796/hnsj72/6>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/72/6>

تاريخ النشر: 2026/02/01م

تاريخ القبول: 2026/01/07م

تاريخ الاستقبال: 2026/01/01م

المستخلص

جاءت هذه الدراسة النوعية لتحليل واقع استراتيجيات التعلم النشط في مدرسة آفاق الابتدائية، وتسلط الضوء على العلاقة بين فاعلية هذه الاستراتيجيات وبين كل من الإدارة الذاتية للمعلمين والمبادرة التربوية داخل البيئة المدرسية. استخدمت الدراسة منهج دراسة الحالة، واعتمدت على أدوات نوعية تمثلت في استبانة مفتوحة ومقابلات شبه منظمة أجريت مع خمسة معلمين من طاقم المدرسة. أظهرت النتائج أن مستوى الإدارة الذاتية والمبادرة المهنية لدى المعلمين يُعد عاملاً حاسماً في نجاح تطبيق أساليب التعلم النشط، حيث انعكس ذلك إيجابياً على دافعية الطلبة وتفاعلهم داخل الصفوف. كما أبرزت الدراسة أهمية الدعم الإداري ومرونة النظام المدرسي في تعزيز ثقافة المبادرة والاستقلالية التربوية. توصلت الدراسة الى ضرورة الاستثمار في تمكين المعلمين مهنيًا، وتوفير بيئة تعليمية مرنة تتيح المجال لتجريب وتطوير الممارسات الصفية الحديثة.

الكلمات المفتاحية: التعلم النشط، الإدارة الذاتية، المبادرة التربوية، دراسة حالة، البيئة المدرسية.

RESEARCH TITLE**The Effectiveness of Active Learning Strategies in Light of Teachers' Self-Management and Educational Initiatives: A Case Study of Afaaq Primary School****Abstract**

This qualitative study investigates the reality of active learning strategies at Afaq Elementary School and examines the connection between their implementation and teachers' self-management and educational initiative. Employing a case study approach, the research utilized open-ended questionnaires and semi-structured interviews with five teachers actively engaged in the school's educational development. Findings indicate that high levels of teacher self-regulation and professional initiative significantly contribute to the effective application of active learning methods, positively impacting students' motivation and classroom engagement. The study further emphasizes the importance of administrative support and institutional flexibility in fostering a culture of autonomy and innovation. It concludes with recommendations to empower teachers professionally and to provide supportive environments that encourage experimentation and sustainable pedagogical practices.

Key Words: Active learning, teacher self-management, educational initiative, case study, school environment.

المقدمة

يشهد قطاع التعليم في السنوات الأخيرة تحولات متسارعة فرضتها التغيرات المجتمعية والثقافية والتكنولوجية، ما أدى إلى تصاعد الحاجة لإعادة النظر في أساليب التدريس التقليدية. إذ لم يعد الدور التقليدي للمعلم كناقل للمعرفة كافيًا، بل أصبح مطلوبًا منه أن يكون ميسرًا للتعلم، محفزًا للتفكير، وداعمًا للمهارات الحياتية والمهنية للمتعلمين. من هذا المنطلق، برز مفهوم "التعلم النشط" كأحد الاتجاهات التربوية الحديثة التي تركز على التفاعل والمشاركة والمبادرة داخل الصف، مستندًا إلى أسس تربوية ونفسية تدعم فكرة أن التعلم الفعال يتحقق من خلال انخراط المتعلم في بناء المعرفة وليس استقبالها فقط.

يأتي هذا التوجه مواكبًا لفلسفة التعليم القائم على الكفاءة والتمكين، إذ يعتمد التعلم النشط على أنشطة صفية متنوعة مثل العمل الجماعي، وحل المشكلات، والمشاريع، والمحاكاة، وقد بينت الأبحاث (Prince, 2004؛ Freeman et al, 2014) أن مثل هذه الممارسات تؤدي إلى رفع مستويات التفكير العليا، وزيادة التفاعل، وتحسين التحصيل الأكاديمي. في ذات الوقت، فإن تطبيق هذه الاستراتيجيات يتطلب من المعلم امتلاك قدر عالٍ من الاستقلالية المهنية والقدرة على اتخاذ قرارات تربوية مرنة، وهو ما يُعرف بالإدارة الذاتية، والتي تُعد عاملاً أساسيًا في نجاح التعلم النشط.

كما أن المبادرة التربوية التي يبادر بها المعلم في تحسين بيئة التعلم تعتبر عنصرًا مكملًا لهذا النموذج، إذ تُسهم في تطوير العملية التعليمية من الداخل وبصورة مستدامة. لذا، فإن العلاقة بين التعلم النشط، والإدارة الذاتية، والمبادرة التربوية، تستحق الفحص ضمن سياق واقعي يعكس ديناميكيات الفعل التربوي.

يلعب المعلم دورًا محوريًا في تفعيل التعلم النشط، ويتطلب ذلك ممارسات تربوية تعتمد على استقلالية المعلم المهنية. وتبرز الإدارة الذاتية كعامل حاسم في نجاح هذا النموذج، إذ تؤدي دورًا في تحسين جودة التعليم ورفع رضا المعلمين (Deci & Ryan, 2000؛ Skaalvik & Skaalvik, 2014).

إضافة إلى ذلك، تعتبر البيئة الداعمة والمبادرات التربوية المحلية عناصر ضرورية في تعزيز التعلم النشط، وهو ما تؤكدته تقارير مثل OECD (2018)، التي تشير إلى أن المبادرات المدروسة تساهم في رفع التفاعل والتحصيل.

من هذا المنطلق، تهدف هذه الدراسة إلى تقويم واقع استراتيجيات التعلم النشط في مدرسة آفاق الابتدائية، مع التركيز على مدى تأثير الإدارة الذاتية والمبادرات التربوية على جودة تطبيق هذه الاستراتيجيات، من خلال منظور نوعي يعكس السياق المحلي، ويستند إلى تجربة ميدانية فعلية.

الأدب النظري

يشكل الأدب النظري الأساس المعرفي والمنهجي الذي تستند إليه هذه الدراسة، ويندرج ضمن ثلاثة محاور مركزية: استراتيجيات التعلم النشط، الإدارة الذاتية للمعلمين، والمبادرة التربوية في البيئة المدرسية. يشكل كل من هذه المحاور منظومة تربوية مترابطة تُعزز من جودة التعليم، وتنعكس بشكل مباشر على مستوى تحصيل الطلبة ومهاراتهم، وعلى الرضا المهني للمعلمين.

استراتيجيات التعلم النشط

يُعتبر التعلم النشط من أبرز الاتجاهات الحديثة في الفكر التربوي، إذ يركز على دور المتعلم بوصفه فاعلاً أساسيًا في العملية التعليمية وليس مجرد متلقٍ سلبي. يعرف Bonwell & Eison (1991) التعلم النشط بأنه أي أسلوب تعليمي

يُشارك الطالب في نشاطات عقلية ويديوية تتجاوز الاستماع السلبي للمعلومة، ويضيف Prince (2004) أن هذه الأنشطة تُمكن المتعلم من التفاعل مع المحتوى، مما يفرضي إلى بناء معرفة أعمق وأكثر ثباتاً.

وتشمل استراتيجيات التعلم النشط مجموعة متنوعة من التقنيات، من أبرزها: العمل الجماعي، العصف الذهني، التعلم القائم على المشروعات، المحاكاة، ولعب الأدوار. وقد أثبتت أبحاث متعددة (Hattie, Freeman et al., 2014, 2009) أن مثل هذه الممارسات ترفع من مستويات التفكير العليا لدى الطلاب، وتعزز من قدرتهم على اتخاذ القرار والعمل ضمن فرق.

الإدارة الذاتية للمعلم

الإدارة الذاتية تشير إلى قدرة المعلم على تنظيم ممارساته المهنية، واتخاذ قرارات ترتبط بالتخطيط، التنفيذ، والتقييم التعليمي بصورة مستقلة. ويستند هذا المفهوم إلى نظرية تقرير المصير (Deci & Ryan, 2000) التي ترى أن الإنسان يحتاج إلى ثلاث حاجات نفسية أساسية ليكون دافعياً: الاستقلالية، الكفاءة، والانتماء. وعندما يشعر المعلم بأنه يمتلك حرية اتخاذ القرار في صفه، فإن ذلك يزيد من دافعيته ومشاركته الفاعلة.

تؤكد Skaalvik & Skaalvik (2014) أن الإدارة الذاتية ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالرضا المهني، وتقلل من مستويات الاحتراق النفسي. كما أن المعلمين الذين يتمتعون باستقلالية أكبر يبدون مرونة أكثر في توظيف استراتيجيات حديثة، ويتفاعلون بشكل إيجابي مع تحديات الصفوف الدراسية.

المبادرة التربوية

المبادرة التربوية هي كل نشاط تطوعي يقوم به المعلم خارج نطاق المهام الرسمية، بهدف تطوير البيئة الصفية أو تحسين أساليب التدريس. ويُنظر إليها على أنها مؤشر على الالتزام المهني والإبداع التربوي، كما يرى Fullan (2001) أن المبادرة الذاتية هي عنصر جوهري في عمليات التغيير المدرسي، وتسهم في بناء ثقافة مدرسية داعمة.

وقد أشارت دراسة Darling-Hammond et al (2017) إلى أن المؤسسات التعليمية التي تدعم المعلمين في تطوير مبادراتهم، تحقق مستويات أعلى من الجودة التعليمية، كما ترتفع فيها مستويات الرضا لدى الطواقم التربوية. ويدعم هذا الاتجاه تقرير منظمة OECD (2018) الذي يوصي بتبني سياسات تعليمية تعزز من القيادة الصفية وتمكين المعلمين.

العلاقة بين فاعلية التعلم النشط والإدارة الذاتية للمعلمين والمبادرة التربوية

إن استراتيجيات التعلم النشط لا يمكن أن تُطبق بفعالية في بيئة مدرسية لا تمنح المعلمين حرية اتخاذ القرار، أو لا تشجع على التجريب والمبادرة. ولهذا فإن نجاح التعلم النشط يرتبط بشكل مباشر بالإدارة الذاتية والمبادرات التربوية. يشير Hargreaves & Fullan (2012) إلى أن المعلمين المبدعين هم من يدمجون بين التفاعل الصفّي والتخطيط المستقل، مستفيدين من مساحة الثقة التي تمنحهم إياها الإدارة المدرسية.

الدراسات السابقة

تنوعت الدراسات التي تناولت استراتيجيات التعلم النشط، والإدارة الذاتية، والمبادرات التربوية من حيث المنهج، والعينة، والسياق التطبيقي، مما يوفر أساساً مقارناً غنياً للدراسة الحالية. فيما يلي عرض متسلسل لأبرز الدراسات:

دراسة Freeman et al. (2014): أظهرت نتائج تحليل بيانات شملت آلاف الطلاب في مؤسسات التعليم العالي أن التعلم النشط يزيد من معدلات النجاح ويقلل من نسب الرسوب مقارنة بالتعلم التقليدي. وقد ركزت الدراسة على مواد

الرياضيات والعلوم، ووجدت أن الطلاب الذين تعلموا من خلال أنشطة تفاعلية كانوا أكثر قدرة على الفهم العميق.

دراسة (Skaalvik & Skaalvik (2014): تناولت العلاقة بين الإدارة الذاتية والدعم الإداري من جهة، ومستوى الضغط النفسي والرضا الوظيفي من جهة أخرى. أشارت النتائج إلى أن المعلمين الذين يشعرون بالاستقلالية في اتخاذ القرارات الصفية يتمتعون برضا وظيفي أعلى، وأداء أكثر استقراراً، مع قدرة أكبر على التعامل مع التحديات الصفية.

تقرير (OECD (2018): ركز على أهمية المبادرات المدرسية في تطوير بيئات التعلم. وأوضح أن المؤسسات التي تدمج المعلمين في صنع القرار وتطوير البرامج التعليمية تحقق نتائج تعليمية أفضل، كما ترتفع فيها معدلات التفاعل والمشاركة الطلابية.

دراسة (Fullan (2001): تؤكد أن المبادرات التربوية التي تأتي من داخل المدرسة، وتُبنى على مبادرات فردية أو جماعية للمعلمين، هي الأكثر فاعلية واستدامة. كما أشار إلى أن القيادة التمكينية والمناخ المدرسي الداعم هما الشرطان الأساسيان لنجاح أي تغيير تربوي.

دراسة (Darling-Hammond et al. (2017): تناولت العلاقة بين التطوير المهني المستمر والمبادرات الذاتية للمعلمين، وخلصت إلى أن المؤسسات التعليمية التي تدعم الابتكار الفردي ضمن إطار مؤسسي تتفوق في نواتج التعلم، وتحقق تطوراً مستداماً في الأداء المدرسي.

دراسة يوسف (2020): دراسة عربية هدفت إلى تحليل أثر المبادرة الذاتية لدى المعلمين في تفعيل استراتيجيات التعليم النشط. أجريت في بيئة مدرسية فلسطينية، وأظهرت النتائج أن المعلمين الذين يبادرون بتطوير أنشطة جديدة يعززون التفاعل، ويطورون مهارات التفكير العليا لدى الطلبة.

دراسة الحربي (2017): أجريت في السعودية، وهدفت إلى رصد واقع استخدام استراتيجيات التعلم النشط، وأبرزت التحديات المرتبطة بقصور الدعم الإداري والتدريب المهني، مما انعكس سلباً على فعالية تنفيذ التعلم النشط.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

مدرسة آفاق الابتدائية في بلدة دير الأسد تُعد أنموذجاً فريداً في تبني التغيير التربوي القائم على المبادرة الذاتية والمهنية، وقد كانت على مدار السنوات الماضية البيت الأول لمبادرات تربوية نوعية هدفت إلى تطوير استراتيجيات التدريس، وفي مقدمتها التعلم النشط. وبالرغم من هذا التوجه الريادي، لا تزال الممارسات التربوية داخل الصفوف تعاني من تفاوت في التطبيق، الأمر الذي يطرح تساؤلات حول مستوى تمكين المعلمين، ومستوى استقلالياتهم في التخطيط والتنفيذ، ومدى توافر بيئة مشجعة على المبادرة.

من خلال عمل الباحثة داخل المدرسة ومتابعة ميدانية للمعلمين، برزت الحاجة إلى تقويم جاد للواقع التربوي من منطلق نوعي، يدمج بين خبرات المعلمين اليومية ورؤيتهم لدورهم المهني في ظل بيئة تشجعهم على الإبداع.

ومن هنا، تتبع مشكلة الدراسة من ضرورة استكشاف العلاقة بين استراتيجيات التعلم النشط، والمبادرة التربوية، والإدارة الذاتية للمعلمين داخل هذا السياق الواقعي، وتحدد هذه الدراسة في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما مدى تطبيق معلمي مدرسة آفاق الابتدائية لاستراتيجيات التعلم النشط في ممارساتهم الصفية؟
2. ما مستوى ممارسة المعلمين للإدارة الذاتية والمبادرة التربوية في سياق تفعيل استراتيجيات التعلم النشط؟
3. كيف يسهم التوزيع الفعال للموارد في دعم تطبيق استراتيجيات التعلم النشط من وجهة نظر المعلمين؟
4. ما العلاقة بين تطبيق استراتيجيات التعلم النشط وممارسات المعلمين في الإدارة الذاتية والمبادرة التربوية وتوزيع الموارد؟

اهداف الدراسة

تتطلب هذه الدراسة من إطار نظري يؤمن بأن تطوير جودة التعليم يعتمد على تفعيل ممارسات تربوية تفاعلية يقودها المعلمون داخل الصفوف من خلال استراتيجيات تدريس حديثة، ضمن بيئة تتيح لهم المبادرة واتخاذ القرار المهني. وبناءً على ذلك، تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

1. تحليل واقع تطبيق استراتيجيات التعلم النشط لدى معلمي مدرسة آفاق الابتدائية، ومدى تفاعل الطلبة معها في المواقف الصفية المختلفة.
2. استقصاء مستوى ممارسة المعلمين للإدارة الذاتية والمبادرة التربوية، ودورها في تعزيز فاعلية التعلم النشط داخل البيئة التعليمية الواقعية.
3. رصد دور توزيع الموارد والدعم المؤسسي في تمكين المعلمين من تبني وتنفيذ استراتيجيات تعلم نشط تتناسب مع متطلبات الطلبة وظروف الصف.
4. تفسير العلاقة التفاعلية بين التعلم النشط، الإدارة الذاتية، والمبادرة التربوية في ضوء السياق الثقافي والمهني لمدرسة آفاق.

أهمية الدراسة

تتبع أهمية هذه الدراسة من التداخل الحيوي بين ثلاثة مفاهيم مركزية في المجال التربوي: التعلم النشط، الإدارة الذاتية، والمبادرة التربوية، حيث يشكل الجمع بينها ركيزة لتحسين بيئة التعليم وتجويد الممارسات الصفية.

الأهمية النظرية

تسهم الدراسة في إثراء الأدبيات التربوية العربية والمحلية حول العلاقة التكاملية بين استقلالية المعلم واستراتيجيات التدريس الحديثة. وقد أشار Bonwell & Eison (1991) إلى أن التعلم النشط لا يُفعل فقط عبر الأنشطة الصفية، بل يتطلب بيئة مرنة تعترف بدور المعلم كمخطط ومبادر. كما تدعم الدراسة رؤية نظرية تقرير المصير (Deci & Ryan, 2000) التي تؤكد على أن المعلمين الذين يتمتعون بالاستقلالية يبدون مستويات أعلى من الكفاءة والدافعية المهنية. من جهة أخرى، فإن المبادرة التربوية التي يؤسس لها Fullan (2001) كأحد محركات التغيير المدرسي تُعد إطاراً نظرياً غنياً لفهم سلوك المعلم المبدع، ما يمنح هذه الدراسة خصوصية من حيث دمجها لعدة توجهات نظرية ضمن إطار واحد.

الأهمية التطبيقية

تتمثل الأهمية التطبيقية للدراسة في تقديم رؤى مستمدة من واقع فعلي قائم في مدرسة آفاق، والتي تُعد مثالاً حياً على بيئة محفزة للتغيير التربوي. فمن خلال تحليل تجارب المعلمين في هذه المدرسة، يمكن الخروج بتوصيات عملية تدعم السياسات التربوية في المدارس الأخرى، وتساعد في تهيئة مناخات داعمة للتعلم النشط.

كما أن نتائج الدراسة تعزز من قدرة الإدارات التربوية على اتخاذ قرارات تستند إلى الفعل التربوي الواقعي، خصوصاً فيما يتعلق بتطوير أدوات التدريب المهني، وتقديم فرص حقيقية للمعلمين للمشاركة في تطوير المناهج من خلال مبادراتهم الذاتية.

بالتالي، فإن الدراسة لا تسهم فقط في بناء معرفة نظرية حول العلاقة بين التعلم النشط والإدارة الذاتية والمبادرة، بل تقدم أيضاً نموذجاً عملياً لتوظيف هذا التفاعل في واقع مدرسي فعلي، مما يعزز من أثرها على المستوى التطبيقي والتنموي.

تعريف المصطلحات

استراتيجيات التعلم النشط

- تعريف اصطلاحي: هي مجموعة من الممارسات التعليمية التي تركز على إشراك الطالب بشكل فعال في عملية التعلم من خلال التفكير، الاستكشاف، والعمل الجماعي، بدلاً من الاعتماد على التلقين وحفظ المعلومات.
- تعريف إجرائي: يُقصد بها كل ممارسة صفية تفاعلية ينفذها معلمو مدرسة آفاق الابتدائية، وتشمل العصف الذهني، التعلم التعاوني، والمشروعات الصفية، وتهدف إلى تنمية التفكير النقدي لدى الطلبة.

الإدارة الذاتية للمعلم

- تعريف اصطلاحي: هي قدرة المعلم على التخطيط والتنفيذ والتقييم لممارساته التربوية دون تدخل مباشر من الإدارة، بالاستناد إلى فهمه العميق لمتطلبات البيئة الصفية واحتياجات الطلبة.
- تعريف إجرائي: هي سلوكيات عملية يمارسها معلمو مدرسة آفاق، مثل: تنظيم الوقت، اختيار الأنشطة التعليمية، وتعديل الاستراتيجيات بناءً على التغذية الراجعة، دون توجيه خارجي مباشر.

المبادرة التربوية

- تعريف نظري: تشير إلى استعداد المعلم للقيام بأنشطة تطويرية ذاتية تتجاوز متطلبات العمل الرسمية، مثل تصميم وسائل تعليمية مبتكرة أو قيادة مشروع صفي جديد.
- تعريف إجرائي: هي الإجراءات التطويرية التي يبادر بها المعلمون في مدرسة آفاق، مثل إعداد دروس رقمية أو تطوير بيئة تعلم صفية محفزة، بشكل فردي أو ضمن فرق تربوية.

حدود ومحددات الدراسة

الحدود الموضوعية:

يقتصر الدراسة على موضوع تقويم استراتيجيات التعلم النشط لدى معلمي مدرسة آفاق، وعلاقته بالإدارة الذاتية والمبادرة التربوية، ولا يتناول باقي عناصر البيئة المدرسية أو استراتيجيات أخرى.

الحدود المكانية:

تُطبق الدراسة في مدرسة آفاق الابتدائية، الواقعة في بلدة دير الأسد - الجليل، في الداخل الفلسطيني.

الحدود الزمانية:

تم تنفيذ الدراسة خلال الفصل الثاني من العام الدراسي 2024-2025، وهو ما قد يعكس سياقات زمنية محددة.

الحدود البشرية:

يقتصر مجتمع الدراسة على معلمي المدرسة، دون إشراك الطلبة أو أولياء الأمور أو طواقم الدعم التربوي.

المحددات المنهجية:

اعتمدت الدراسة على المنهج القائم على دراسة الحالة، مما قد يحد من تعميم النتائج على مدارس أخرى مختلفة في السياق أو البنية.

الطريقة والإجراءات

نظرًا لكون مدرسة آفاق الابتدائية في بلدة دير الأسد تُعد نموذجًا رياديًا في تبني المبادرات التربوية على مستوى المدارس الابتدائية في المنطقة، فقد وقع الاختيار عليها كمجال ميداني للدراسة الحالية. ويستند هذا الاختيار إلى مكانة المدرسة كمؤسسة تعليمية تطبق استراتيجيات حديثة في التدريس، وتُشجع ثقافة المبادرة والتطوير الذاتي للمعلمين. وتمثل هذه المدرسة بيئة تعليمية حية تعكس خصائص القيادة التربوية الفاعلة، والاستقلالية المهنية، والتفاعل المجتمعي، مما ينسجم مع متطلبات المنهج النوعي المعتمد في هذه الدراسة.

منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة على المنهج النوعي (Qualitative Approach)، وتحديدًا على تصميم دراسة الحالة (Case Study Design)، وهو من التصاميم الشائعة في البحوث التربوية التي تهدف إلى فهم الظواهر ضمن سياقاتها الواقعية (Creswell, 2013). وقد تم اختيار هذا التصميم لأنه يتيح للباحثة التعمق في استكشاف تجارب المعلمين الشخصية، وتفسير المعاني التربوية التي تنشأ من خلال تفاعلهم اليومي مع استراتيجيات التعلم النشط.

ويتفق العديد من الباحثين على أن دراسة الحالة توفر إطارًا لفحص الظواهر المركبة مثل الإدارة الذاتية والمبادرة المهنية في بيئة مدرسية محددة (Yin, 2018; Stake, 1995). كما يشير عبد الرحمن عدس (2011) إلى أن المنهج النوعي يساعد على رصد الفروق الدقيقة بين المعلمين في كيفية توظيفهم للاستراتيجيات الحديثة، ويكشف عن العلاقة بين السياق الثقافي والمؤسسي والممارسات الصفية.

يرتكز اختيار المنهج النوعي على الحاجة إلى جمع بيانات وصفية متعمقة من مصادر متعددة (الاستبانة المفتوحة، والمقابلات)، تسمح بفهم الظاهرة من منظور المعلمين أنفسهم. ويُعد هذا الخيار مناسبًا للدراسة الحالية التي تتناول قضايا حساسة ومتشابكة مثل الاستقلالية المهنية ودور البيئة المدرسية في دعم التجريب والابتكار التربوي، وهي قضايا لا يمكن فهمها من خلال الأساليب الكمية فقط (Merriam & Tisdell, 2016).

علاوة على ذلك، فإن استخدام المنهج النوعي يُمكن الباحثة من ربط النظرية بالتطبيق، وتحليل المعاني المتولدة من تجارب المعلمين في ضوء النظريات التربوية الحديثة، مثل نظرية تقرير المصير (Self-Determination Theory) لدى سي ورايان (Deci & Ryan, 2000)، التي تؤكد على أهمية توافر الشعور بالاستقلالية والكفاءة والانتماء المهني لدى المعلمين لتعزيز أدائهم، وكذلك النظرية الاجتماعية الثقافية لفايغوتسكي (Vygotsky, 1978) التي تبرز دور التفاعل والمبادرة في بناء المعرفة.

ملاءمة السياق لمجال الدراسة

إن اختيار مدرسة آفاق لا ينبع فقط من توفر المبادرات فيها، بل أيضًا من استعداد طاقمها التربوي للمشاركة في العمليات البحثية النوعية، واستعدادهم للانخراط في حوارات مهنية صريحة. وقد أسهم هذا الانخراط في توفير بيانات غنية ومتنوعة، مكّنت الباحثة من استخلاص أنماط تربوية ترتبط مباشرة بالمفاهيم التي تتناولها الدراسة، مثل: ثقافة المبادرة، وديناميكيات الإدارة الذاتية، وأشكال تطبيق التعلم النشط.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات مدرسة آفاق الابتدائية في بلدة دير الأسد، ويبلغ عددهم (30) معلمًا ومعلمة خلال العام الدراسي 2024-2025. وقد تم اختيار عينة قصدية مكونة من خمسة معلمين ومعلمات من طاقم المبادر والموجه داخل المدرسة، ممن يشاركون فعليًا في تصميم المبادرات التربوية وتطبيق استراتيجيات التعلم النشط.

أُجريت معهم مقابلات شبه منظمة، هدفت إلى استكشاف تجاربهم العملية في تطبيق التعلم النشط، ومدى ممارستهم للإدارة الذاتية، ومبادراتهم التربوية ضمن السياق المدرسي الواقعي. وقد تم اختيار عينة بسيطة مكونة من خمسة معلمين ومعلمات، يمثلون تخصصات دراسية متنوعة. أُجريت معهم مقابلات شبه منظمة، هدفت إلى استكشاف تجاربهم العملية في تطبيق استراتيجيات التعلم النشط، ومدى ممارستهم للإدارة الذاتية، ومبادراتهم التربوية داخل الصفوف الدراسية. وقد تم اختيارهم بناء على توفر الخبرة في مجال التدريس، والاستعداد للمشاركة الفعلية في المقابلات والاستبانة المفتوحة.

أدوات جمع البيانات

اعتمدت الدراسة على أداة نوعية تمثلت في مقابلات شبه منظمة مع بعض أفراد العينة بهدف التعمق في فهم السياقات الشخصية والمهنية لتجاربهم التعليمية.

كما أُجريت استبانة مفتوحة صممها الباحثة، اشتملت على مجموعة من الأسئلة التي استهدفت استكشاف ثلاث محاور أساسية:

- واقع استراتيجيات التعلم النشط المطبقة في المدرسة.
- مدى ممارسة المعلمين للإدارة الذاتية في تخطيط وتنفيذ الدروس.
- أشكال المبادرات التربوية التي يقوم بها المعلمون، وتأثيرها على البيئة الصفية.

بناء الأداة وفحص الصدق والثبات

تم بناء أداة الدراسة اعتماداً على المراجعة المنهجية للأدبيات التربوية الحديثة التي تناولت موضوعات التعلم النشط، الإدارة الذاتية، والمبادرة التربوية، بالإضافة إلى تحليل الأدوات النوعية المستخدمة في دراسات سابقة مشابهة. تم صياغة فقرات الاستبانة المفتوحة والمقابلات بأسلوب يتيح للمعلمين التعبير بحرية وعمق عن ممارساتهم وتجاربهم.

عُرضت أداة الدراسة على لجنة تحكيم مكونة من ثلاثة محكمين أكاديميين متخصصين في المناهج وطرق التدريس والبحث النوعي من أجل التحقق من الصدق الظاهري وصدق المحتوى. وتم الأخذ بملاحظاتهم لتعديل صياغة بعض الأسئلة، وضمان ملاءمتها لأهداف الدراسة وسياق المدرسة.

كما تم فحص الصدق البنائي من خلال تحليل مدى اتساق فقرات الأداة مع الأطر النظرية التي تستند إليها، وعلى رأسها نظرية تقرير المصير (Deci & Ryan, 2000)، التي تؤكد أن الإدارة الذاتية تنمو عندما تتوفر بيئة داعمة للحرية والاستقلالية، وكذلك النظرية الاجتماعية البنائية (Vygotsky, 1978) التي تبرز أهمية التفاعل والمبادرة في تنمية المعرفة.

فيما يتعلق بفحص الثبات، ورغم أن أدوات البحث النوعي لا تهدف إلى التكرار الحرفي للنتائج، إلا أنه تم تعزيز الثبات من خلال الخطوات الآتية:

- تنفيذ التحليل من قبل الباحثة ومن قبل زميلة أخرى من ذوي الخبرة.
- تطبيق التحقق الثلاثي (Triangulation) بجمع البيانات من أدوات متعددة.
- إجراء تحليل مقارن داخلي للتأكد من اتساق الرموز والفئات الناشئة.

إجراءات جمع البيانات

تم تنفيذ إجراءات جمع البيانات على مرحلتين متكاملتين، استهدفتا الوصول إلى فهم معمق ومتعدد الزوايا لواقع التعلم

النشط في مدرسة آفاق، ودور الإدارة الذاتية والمبادرة التربوية في دعمه.

في المرحلة الأولى، تم توزيع استبانة مفتوحة إلكترونياً عبر sGoogle Form على جميع المعلمين والمعلمات في المدرسة، مما أتاح للمعلمين التعبير بحرية عن تجاربهم وممارساتهم اليومية المرتبطة باستراتيجيات التعلم النشط.

أما المرحلة الثانية، فتمثلت في إجراء مقابلات شبه منظمة مع عينة مكونة من خمسة معلمين ومعلمات من طاقم المبادر والموجه في المدرسة. وقد صُممت المقابلات بأسلوب مرن يسمح بطرح أسئلة رئيسية تركز على محاور الدراسة، مع منح المجال للمبحوثين للتوسع في تجاربهم الخاصة وتقديم أمثلة عملية على مبادراتهم الذاتية.

سُجلت جميع المقابلات بعد أخذ الموافقة الخطية من المشاركين، وتم تفرغها بدقة باستخدام جداول تحليلية نوعية، استعداداً للترميز الموضوعي وتصنيف الإجابات حسب الفئات الرئيسة والفرعية التي تم اشتقاقها لاحقاً في عملية التحليل.

أتاح هذا الأسلوب المزدوج جمع بيانات متعددة المصادر عززت من مصداقية النتائج، وساحت بتكوين صورة واقعية دقيقة تمثل السياق المهني والعملية للمعلمين في مدرسة آفاق.

أسلوب تحليل البيانات

تم تحليل البيانات النوعية باستخدام أسلوب التحليل الموضوعي للمحتوى (Content Analysis)، وهو أسلوب واسع الاستخدام في البحوث التربوية النوعية لأنه يُمكن من فحص النصوص والبيانات المفتوحة بطريقة منهجية وعميقة. وقد وُظف هذا الأسلوب بناءً على ما أوصى به Creswell (2013) و Vaismoradi et al (2013)، من حيث المراحل المتتابعة التالية:

1. القراءة الأولية الشمولية: تم قراءة نصوص المقابلات والاستجابات عدة مرات لتكوين تصور شامل حول الموضوعات المتكررة والمعاني الضمنية.

2. تحديد الوحدات الدلالية: تم تحديد الجمل أو الفقرات التي تحمل معنى محدد يتعلق بمحاور الدراسة الثلاثة (التعلم النشط، الإدارة الذاتية، والمبادرة التربوية)، وفقاً لما أشار إليه Miles & Huberman (1994).

3. الترميز المفتوح (Open Coding): تم تعيين رموز أولية لكل وحدة دلالية تمثل مفهوماً أو تجربة معينة، وذلك باستخدام أسلوب Bottom-Up المبني على ظهور البيانات من الميدان.

4. تصنيف الرموز ضمن فئات رئيسية وفرعية: تم تجميع الرموز المشابهة تحت فئات تحليلية كبرى تعكس اتجاهات واضحة، مثل: "دوافع تطبيق التعلم النشط"، أو "عوائق ذاتية وإدارية".

5. بناء التفسير والتحقق النظري: تم تفسير المعاني وربطها بالنظريات التربوية الداعمة مثل النظرية الاجتماعية الثقافية (Vygotsky, 1978) التي تؤكد على التعلم من خلال التفاعل والمشاركة، ونظرية تقرير المصير (Deci & Ryan, 2000) التي تسلط الضوء على الاستقلالية المهنية كعنصر محوري في تحسين الأداء التربوي.

6. مراجعة النتائج والتحقق من الاتساق: تم التأكد من أن جميع الرموز والفئات تتبثق فعلياً من البيانات الميدانية، وتمت مراجعتها من قبل زميلة باحثة لضمان الاتساق الداخلي.

هذا الأسلوب أتاح التعامل مع البيانات النوعية بمرونة ودقة، وكشف عن أنماط عميقة من التفكير والممارسة المهنية للمعلمين في مدرسة آفاق، بما يتلاءم مع الطابع التفسيري للبحث النوعي.

مصادقية وثبات الدراسة

لضمان مصادقية النتائج، تم استخدام أساليب التحقق المتبادل من قبل محكمين، كما طُبّق أسلوب مراجعة الأقران، حيث طُلب من زميلة باحثة مراجعة الترميزات والفئات المستخلصة، للتأكد من دقتها. كذلك تم الحفاظ على تتبع الإجراءات وشفافية مراحل التحليل، مما عزز من موثوقية النتائج وتكرارها في سياقات مشابهة.

عرض نتائج الدراسة

قائمة تلخيص مقابلات المعلمين في العينة العشوائية	
الجانب	مضامين الاستجابات
ممارسة استراتيجيات التعلم النشط	تنوع في استخدام استراتيجيات مثل التعلم التعاوني، عرض المشكلات، ولعب
الأنشطة التفاعلية الفعالة	فعالية العمل الجماعي، العصف الذهني، التمثيل، المحاكاة، والتقنيات الرقمية
أبرز التحديات	ضيق الوقت، صعوبة ضبط الصف، تفاوت مستويات الطلاب، نقص أدوات
أدوات تطوير الأداء	دورات تدريب، تعلم ذاتي، دخول عبر الإنترنت، متابعة عبر الإنترنت
آليات التعامل الذاتي مع الصعوبات	تعديل الطرق التعليمية، استشارة الزملاء، البحث عبر الإنترنت، التدريب
دعم الإدارة المدرسية	دعم بدرجة عالية من الإدارة، تحفيز وتشجيع على المبادرة والتجريب
دعم البيئة المدرسية	دعم واضح من البيئة المدرسية على مستوى البنية والمناخ التربوي
مقترحات تحسين التعلم النشط	تنظيم ورش عملية، تخصيص وقت للتعلم النشط، فتح المجال للتبادل المهني
مقترحات تعزيز المبادرة الذاتية	تقدير الجهود، تنظيم مبادرات تشاركية، تحفيز التعاون والتوثيق

نتائج المقابلات في العينة

بالاعتماد على تحليل المقابلات شبه المنظمة التي أُجريت مع عينة استطلاعية عشوائية من طاقم معلمي مدرسة آفاق الابتدائية، تبين أن مستوى تطبيق استراتيجيات التعلم النشط يختلف بين المعلمين، مع وجود توجه إيجابي عام نحو تبني هذه الاستراتيجيات. أشار بعض المعلمين إلى استخدامهم المنتظم لأساليب تفاعلية مثل التعلم التعاوني، عرض المشكلات، والعصف الذهني، حيث قالت إحدى المعلمات: "أستخدم أساليب متنوعة حسب طبيعة الدرس مثل تقسيم الطلاب إلى مجموعات وتنفيذ أنشطة تعاونية"، في حين أكد معلم آخر: "أفضل العصف الذهني وتمثيل الأدوار كوسائل فعالة لتحفيز التفكير عند الطلبة".

وتوافقت الآراء حول فعالية بعض الأنشطة التفاعلية، حيث برزت أنشطة المحاكاة، الألعاب التعليمية، والعمل الجماعي كوسائل ناجعة في رفع حماس الطلبة، إذ عبّر أحد المشاركين عن رأيه قائلاً: "التمثيل والمسابقات الصفية تشعل تفاعل الطلاب بشكل واضح وتخلق بيئة نشطة داخل الصف".

أما فيما يخص أبرز التحديات التي تواجه المعلمين في تطبيق التعلم النشط، فقد تمحورت حول ضيق الوقت، وصعوبة إدارة الصف، وتفاوت مستويات الطلبة. إحدى المعلمات قالت: "يصعب تنفيذ أنشطة لجميع الطلبة بسبب تباين القدرات"، بينما أشار معلم آخر إلى أن "الزمن الحصص لا يكفي لتطبيق أنشطة متكاملة رغم أهميتها".

من جهة تطوير الأداء، أوضح المشاركون أنهم يلجؤون إلى ورشات العمل، والدورات المهنية، والتعلم الذاتي باستخدام الإنترنت والتقنيات الحديثة، كوسائل لتعزيز كفاءاتهم المهنية. وقد أشار أحدهم إلى أنه "يعتمد على التطوير الذاتي من خلال الفيديوهات والدورات المتاحة عبر الإنترنت، خاصة تلك المتعلقة بالذكاء الاصطناعي في التعليم".

كما أظهرت إجاباتهم وعيًا عاليًا بأهمية المرونة في التعامل مع المعوقات، من خلال تعديل طرائق التدريس واستشارة الزملاء وتكييف الأنشطة التعليمية بما يتلاءم مع طبيعة الصف. إحدى المعلمات علقت: "أعدت تصميم نشاط كامل بعد أن لاحظت ضعف تفاعل الطلاب، ونجحت المحاولة الجديدة بشكل أفضل".

من جهة أخرى، أكدت المقابلات أن بيئة المدرسة الإدارية داعمة بشكل ملحوظ للمبادرات التربوية، إذ أشاد المعلمون بدور الإدارة المدرسية في تشجيع المعلمين على الإبداع والمبادرة. قالت إحدى المشاركات: "مديرة المدرسة تمنحنا حرية كبيرة لتجريب أساليب جديدة وتوفر لنا موارد دعم إضافية".

واختتمت المقابلات بجملة من المقترحات التي قد تسهم في تعزيز التعلم النشط، شملت تنظيم ورشات تدريب عملية داخل المدرسة، وتخصيص وقت أسبوعي لتخطيط الدروس بشكل جماعي، إضافة إلى تشجيع تبادل التجارب التربوية بين المعلمين. هذه التوصيات تعكس توجهًا مهنيًا ناضجًا نحو بيئة تعليمية قائمة على التعاون والتطوير المستمر.

عرض نتائج الاستبانة المفتوحة

تحليل محاور استجابة المعلمين للاستبانة المفتوحة	
العنصر	مضامين الاستجابات
ممارسات استراتيجيات التعلم النشط	تنوع في استخدام استراتيجيات مثل: التعلم التعاوني، عرض المشكلات، ولعب الأدوار
الأنشطة التفاعلية الفعالة	فاعلية العمل الجماعي، العصف الذهني، المحاكاة، والمسابقات الرقمية
أبرز التحديات	ضيق الوقت، صعوبة ضبط الصف، تفاوت مستويات الطلاب، نقص أدوات مناسبة
أدوات تطوير الأداء	دورات تدريبية، تعلم ذاتي، ورش عمل، متابعة عبر الإنترنت
آليات التعامل الذاتي مع الصعوبات	تعديل الطرق التعليمية، استشارة الزملاء، البحث عبر الإنترنت، التجريب
دعم الإدارة المدرسية	دعم بدرجة عالية من الإدارة، تحفيز وتشجيع على المبادرة والتجريب
دعم البيئة المدرسية	دعم واضح من البيئة المدرسية على مستوى البنية والمناخ التربوي
مقترحات لتحسين التعلم النشط	تنظيم ورش عملية، تخصيص وقت للتعلم النشط، فتح المجال للتبادل المهني
مقترحات لتعزيز المبادرة الذاتية	تقدير الجهود، تنظيم مبادرات تشاركية، تحفيز التعاون والتوثيق

تحليل الإجابات المفتوحة من استبانة المعلمين

ممارسات استراتيجيات التعلم النشط

تنوّعت ممارسات المعلمين بين التعلم التعاوني، عرض المشكلات، لعب الأدوار، وتقنيات العصف الذهني، مما يدل على وعي بتطبيق مبادئ التعلم النشط. أحد المعلمين أوضح: "أستخدم أساليب متنوعة مثل تقسيم الطلاب إلى مجموعات والعمل التعاوني". تتفق هذه النتائج مع ما طرحه (Bonwell & Eison) (1991) حول أهمية إشراك الطالب بأنشطة عقلية وجسدية لرفع التفاعل والاندماج في التعلم.

الأنشطة التفاعلية الأكثر فعالية

اتفق غالبية المعلمين على فعالية الأنشطة التي تعتمد المحاكاة، التمثيل، والمنافسات الصفية. وذكر أحدهم: "التمثيل والمسابقات التفاعلية تشعل الحماس وتزيد من تفاعل الطلبة". وهذا يعكس ما أكد عليه (Prince) (2004) بأن التعلم النشط يعزز الفهم العميق من خلال الأنشطة التطبيقية.

التحديات في تطبيق التعلم النشط

تركزت التحديات في ضيق الوقت، صعوبة ضبط الصف، وتفاوت المستويات الأكاديمية. إحدى المعلمات صرحت: "من أبرز التحديات جذب غالبية الطلاب والتعامل مع الفروق الفردية". يتماشى هذا مع ما ذكره الحربي (2017) من أن غياب التدريب والدعم الكافي يؤثر على تطبيق الاستراتيجيات الحديثة.

المبادرات الذاتية للمعلمين

أظهرت الإجابات أن عدداً من المعلمين قاموا بتصميم زوايا تعليمية رقمية، استخدام الذكاء الاصطناعي، وإنشاء بيئات تعلم خاصة. إحدى المعلمات أفادت: "قمت بإنشاء زاوية محوسبة لطلاب الدمج مبنية على التعلم باللعب". وهذا يدعم ما أشار إليه Fullan (2001) بأن التغيير يبدأ من المبادرات الفردية داخل الصف.

أدوات تطوير الأداء المهني

اعتمد المعلمون على ورش العمل، الاستكملات المهنية، والتعلم الذاتي من خلال التكنولوجيا. أجاب أحدهم: "أتعلم شيئاً جديداً يومياً من خلال التطبيقات والمنصات". يؤكد هذا ما ورد في (Darling-Hammond et al) (2017) بأن التطوير المهني المستمر هو مفتاح تحسين جودة التعليم.

آليات التعامل مع الصعوبات

لجأ المعلمون إلى تعديل الأساليب، استشارة الزملاء، والتجريب. أحد المشاركين كتب: "أفكر في سبب الفشل وأعيد تصميم النشاط بما يناسب صفّي".

دعم الإدارة

قيّم المعلمون دعم الإدارة بأنه مرتفع، حيث صرّح أحدهم: "المديرة تدفعنا لتجريب كل ما هو جديد وتشجع المبادرة". يعكس ذلك بيئة مدرسية محفزة تتوافق مع ما ورد في تقرير OECD (2018) بشأن أهمية دعم القيادة المدرسية للممارسات التفاعلية.

مقترحات تطوير التعلم النشط والمبادرة الذاتية

اقترح المعلمون تنظيم ورش عمل عملية، تخصيص وقت للتخطيط، وتبادل الخبرات بين الزملاء. أحدهم أشار: "أوصي بتخصيص وقت أسبوعي لتبادل الأفكار وتنمية المبادرات". هذا ينسجم مع توجيهات Guskey (2014) حول الحاجة إلى دعم زمني ومهني للمعلمين داخل المدارس.

مناقشة النتائج

استنادًا إلى تحليل الاستجابات في الاستبانة المفتوحة والمقابلات شبه المنظمة، تبين أن تطبيق استراتيجيات التعلم النشط في مدرسة آفاق الابتدائية يتم بشكل متفاوت بين المعلمين. فقد عبّر عدد من المشاركين عن استخدامهم المنتظم لأساليب مثل التعلم التعاوني والمشاريع الصفية، في حين أشار آخرون إلى تحديات تتعلق بضغط الوقت وعدم وضوح التوقعات. على سبيل المثال، ذكرت إحدى المعلمات: "أعتمد أحيانًا على المشاريع ولكن لا أستطيع أن أطبقها بشكل دائم بسبب ضغط المواد وكثرة المهام الأخرى".

ظهر من البيانات أن هناك ارتباطًا وثيقًا بين المبادرة الذاتية للمعلم وبين مستوى تطبيق التعلم النشط. حيث لوحظ أن المعلمين الذين أبدوا رغبة في تطوير أدواتهم الصفية واتخاذ قرارات مستقلة بشأن تنظيم الدروس، كانوا أكثر تفاعلًا مع الطلبة وأظهروا نتائج تعليمية أفضل. وقد أكدت إحدى المشاركات: "عندما أتيحت لي الحرية في تصميم الأنشطة، لاحظت تفاعلًا غير مسبوق من الطلاب"، بينما أضاف معلم آخر: "المبادرة الشخصية ساعدتني على تكييف الدروس بما يتناسب مع احتياجات كل صف".

أما الإدارة الذاتية، فتمثلت في قدرة المعلمين على تخطيط الدروس، تقييم أدائهم، وتنظيم بيئة التعلم بشكل مرن. وأشارت إحدى المعلمات إلى أنها تقوم بتعديل استراتيجيات التدريس أسبوعيًا بناءً على ملاحظاتها الصفية، قائلة: "أراجع الخطة كل أسبوع وأقوم بتغيير الأنشطة إذا لاحظت أن الطلاب لم يتفاعلوا بالشكل المطلوب"، ما يؤكد على ما ورد في نظرية تقرير المصير (Deci & Ryan, 2000).

فيما يخص المبادرة التربوية، فقد ظهرت بوضوح في استجابات المعلمين الذين تحدثوا عن إعدادهم لمصادر تعليمية رقمية، أو تصميم زوايا تعلم ذات طابع تشاركي. حيث قالت إحدى المشاركات: "قمت بتصميم زاوية تعلم تفاعلية في الصف تحفز الطلبة على تبادل الأدوار والقيام بتجارب صغيرة". هذه المبادرات

ساهمت في بناء ثقافة صفية إيجابية، مما ينسجم مع ما أشار إليه Fullan (2001) من أن التغيير يبدأ من داخل الصفوف.

تشير النتائج إلى أن بيئة المدرسة الإدارية لها تأثير مباشر في دعم هذه الممارسات؛ إذ إن المعلمين الذين شعروا بدعم الإدارة لتجريب استراتيجيات جديدة كانوا أكثر التزامًا بممارسات التعلم النشط. وقد صرح أحد المشاركين: "أشعر أن الإدارة تمنحني الثقة لتجربة ما أراه مناسبًا، وهذا ما يشجعني على التنوع في أساليب التعليم".

بشكل عام، تعكس النتائج أن تعزيز الإدارة الذاتية والمبادرة التربوية يسهمان في تفعيل التعلم النشط، وهو ما يتفق مع الدراسات السابقة ويعزز من قيمة التمكين المهني للمعلمين في تطوير الممارسات التعليمية المستجيبة لاحتياجات الطلبة.

الخاتمة:

أظهرت هذه الدراسة أن استراتيجيات التعلم النشط ترتبط ارتباطًا مباشرًا بمدى تمكين المعلمين إداريًا ومهنيًا. وأن الإدارة الذاتية والمبادرات التربوية تشكلان عنصرين حاسمين في نجاح الممارسات الصفية. وقد أثبتت تجربة مدرسة آفاق أن خلق

بيئة مدرسية مرنة داعمة للمعلمين هو مدخل حقيقي لتحسين جودة التعليم، وتجديد الممارسات التربوية بما يتماشى مع حاجات القرن الحادي والعشرين.

وبهذا، تُعد نتائج الدراسة دافعاً مهماً لاستثمار الموارد البشرية والمهنية في تعزيز أدوار المعلم التربوية، ليس فقط كمنفذ للمحتوى، بل كقائدٍ تعليمي قادر على التغيير والتطوير.

استناداً إلى تحليل الاستجابات في الاستبانة المفتوحة والمقابلات شبه المنظمة، تبين أن تطبيق استراتيجيات التعلم النشط في مدرسة آفاق الابتدائية يتم بشكل متفاوت بين المعلمين. فقد عبّر عدد من المشاركين عن استخدامهم المنتظم لأساليب مثل التعلم التعاوني والمشاريع الصفية، في حين أشار آخرون إلى تحديات تتعلق بضغط الوقت وعدم وضوح التوقعات.

ظهر من البيانات أن هناك ارتباطاً وثيقاً بين المبادرة الذاتية للمعلم وبين مستوى تطبيق التعلم النشط. حيث لوحظ أن المعلمين الذين أبدوا رغبة في تطوير أدواتهم الصفية واتخاذ قرارات مستقلة بشأن تنظيم الدروس، كانوا أكثر تفاعلاً مع الطلبة وأظهروا نتائج تعليمية أفضل. وقد أكدت إحدى المشاركات: "عندما أُتيحت لي الحرية في تصميم الأنشطة، لاحظت تفاعلاً غير مسبوق من الطلاب".

أما الإدارة الذاتية، فتمثلت في قدرة المعلمين على تخطيط الدروس، تقييم أدائهم، وتنظيم بيئة التعلم بشكل مرن. المعلمون الذين أظهروا مهارات تنظيم ذاتي عالية أبدوا كفاءة أكبر في استخدام أدوات التعلم النشط، ما يؤكد على ما ورد في نظرية تقرير المصير (Deci & Ryan, 2000).

فيما يخص المبادرة التربوية، فقد ظهرت بوضوح في استجابات المعلمين الذين تحدثوا عن إعدادهم لمصادر تعليمية رقمية، أو تصميم زوايا تعلم ذات طابع تشاركي. هذه المبادرات ساهمت في بناء ثقافة صفية إيجابية، مما ينسجم مع ما أشار إليه Fullan (2001) من أن التغيير يبدأ من داخل الصفوف.

تشير النتائج إلى أن بيئة المدرسة الإدارية لها تأثير مباشر في دعم هذه الممارسات؛ إذ إن المعلمين الذين شعروا بدعم الإدارة لتجريب استراتيجيات جديدة كانوا أكثر التزاماً بممارسات التعلم النشط.

بشكل عام، تعكس النتائج أن تعزيز الإدارة الذاتية والمبادرة التربوية يساهمان في تفعيل التعلم النشط، وهو ما يتفق مع الدراسات السابقة ويعزز من قيمة التمكين المهني للمعلمين في تطوير الممارسات التعليمية المستجيبة لاحتياجات الطلبة. لضمان مصداقية النتائج، تم استخدام أساليب التحقق المتبادل من قبل محكمين، كما طُبّق أسلوب مراجعة الأقران، حيث طُلب من زميلة باحثة مراجعة الترميزات والفئات المستخلصة، للتأكد من دقتها. كذلك تم الحفاظ على تتبع الإجراءات وشفافية مراحل التحليل، مما عزز من موثوقية النتائج وتكرارها في سياقات مشابهة.

التوصيات:

استناداً للنتائج نوصي بضرورة بحث فاعلية التعلم النشط في ضوء الإدارة الذاتية للمعلمين والمبادرة الذاتية من وجهة نظر أولياء أمور الطلاب لاستيفاء المعطيات الأساسية للصدق والثبات وتعميم النتائج

قائمة المراجع

- أبو زينة، ف. (2019). أثر التعلم النشط في تحسين مهارات التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الأساسية. *مجلة دراسات تربوية*، 6(2)، 45-61.
- خليل، ر. (2021). الإدارة الذاتية للمعلمين في المدارس الحكومية الفلسطينية وعلاقتها بمستوى الرضا الوظيفي. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 29(2)، 233-256.
- عبد الله، م. (2018). دور المبادرات التربوية في تحسين البيئة الصفية في مدارس التعليم الأساسي. *المجلة التربوية المعاصرة*، 5(3)، 78-93.
- عدس، ع. ر. (2011). أساليب البحث التربوي. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- مرعي، ت.، والحيلة، م. (2017). *التعلم النشط: النظرية والتطبيق*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- يوسف، خ. (2020). المبادرات الذاتية للمعلمين وأثرها في تحسين استراتيجيات التعلم النشط. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 14(2)، 77-96.
- Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). *Active learning: Creating excitement in the classroom*. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 1
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). Sage Publications
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268
- Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., & Wende Roth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(23), 8415-8410
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. Jossey-Bass
- Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223-231
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 41, 34-44
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press
- Vaismoradi, M., Turunen, H., & Bondas, T. (2013). Content analysis and thematic analysis: Implications for conducting a qualitative descriptive study. *Nursing & Health Sciences*, 15(3), 405-398.

الصور المستحدثة للجريمة الالكترونية

هشام محمد مهدي صالح¹، د. محمد هاني فرحات²

¹ باحث دكتوراه، الجامعة الإسلامية في لبنان، كلية الحقوق. بريد الكتروني: Real77644@gmail.Com.

² تدريسي في الجامعة الإسلامية في لبنان، كلية الحقوق، لبنان، خلد. بريد الكتروني: Mohammad.farhat@iul.edu.lb
HNSJ, 2026, 7(2); <https://doi.org/10.53796/hnsj72/7>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/72/7>

تاريخ النشر: 2026/02/01م

تاريخ القبول: 2026/01/07م

تاريخ الاستقبال: 2026/01/01م

المستخلص

يتناول هذا البحث الصور المستحدثة للجريمة الإلكترونية بوصفها نتاجاً مباشراً للتطور المتسارع في تقنيات المعلومات، وما أفرزه من أنماط إجرامية تستهدف سلامة النظم الإلكترونية والبيانات الرقمية المخزنة فيها، بحيث يغدو النظام ذاته محلاً للاعتداء. ويبرز البحث إشكالية الفراغ التشريعي وصعوبة مواءمة النصوص الجزائية التقليدية مع الخصائص التقنية لهذه الجرائم، لا سيما في السياق العراقي الذي يفترق إلى قانون نافذ شامل للجرائم الإلكترونية، بما يحّد من فعالية الحماية الجزائية ويعتدّ مهمة القضاء والسياسة الجنائية.

اعتمدت الدراسة المنهج التحليلي في تفكيك أركان الجرائم الواقعة على الأنظمة والبيانات الإلكترونية، والمنهج المقارن من خلال المقارنة بين موقف التشريع العراقي (ولا سيما مشروع قانون الجرائم المعلوماتية لسنة 2011) والتشريع اللبناني (قانون المعاملات الإلكترونية والبيانات ذات الطابع الشخصي رقم 81 لسنة 2018). وركّزت على جرائم الولوج أو المكوث غير المشروع داخل النظام الإلكتروني، والاعتداء على سلامة النظام، والاعتداء على سلامة البيانات الرقمية، مع بيان صورها وأركانها المادية والمعنوية، والطبيعة القانونية لها بوصفها من "جرائم الخطر" التي قد تتحقق بمجرد السلوك دون اشتراط وقوع ضرر فعلي.

وخلص البحث إلى قصور واضح في المنظومة العراقية لغياب نصوص نافذة متخصصة، مقابل تطور نسبي في التنظيم اللبناني عبر نصوص صريحة ومتكاملة تشمل الفعل التام والشروع وتشدّد العقوبة عند تحقق نتائج ضارة. ويوصي البحث بالإسراع في إقرار تشريع عراقي خاص ومحدّث للجرائم الإلكترونية، وإعادة صياغة السياسة العقابية بما يحقق الاتساق بين صور الدخول والبقاء غير المشروع، وتقرير حماية مستقلة للبيانات الرقمية، مع الاستفادة من النموذج اللبناني وتعزيز التأهيل القضائي والتقني لضمان تطبيق فعال للنصوص.

الكلمات المفتاحية: الجريمة الإلكترونية، الولوج غير المشروع، المكوث غير المشروع، البيانات الرقمية، سلامة النظام الإلكتروني.

RESEARCH TITLE

Newly Emerging Forms of Cybercrime

Abstract

This study examines the newly emerging forms of cybercrime as a direct outcome of the rapid advancement of information technologies, which has led to the proliferation of novel criminal patterns targeting the integrity of electronic systems and the digital data stored within them, rendering the system itself the object of attack. The research highlights the problem of legislative gaps and the difficulty of adapting traditional criminal law provisions to the technical characteristics of these crimes, particularly in the Iraqi context, which lacks a comprehensive and effective cybercrime law, thereby weakening criminal protection and complicating judicial enforcement and criminal policy.

The study adopts an analytical approach to examine the constituent elements of crimes committed against electronic systems and digital data, alongside a comparative approach contrasting the Iraqi legal position—especially the Draft Information Crimes Law of 2011—with the Lebanese legal framework, notably Law No. 81 of 2018 on Electronic Transactions and Personal Data. It focuses on crimes of unlawful access and unlawful stay within electronic systems, as well as crimes infringing the integrity of electronic systems and digital data, clarifying their legal nature, material and moral elements, and classifying them as “crimes of danger” that may be constituted by mere conduct without requiring the occurrence of actual damage.

The study concludes that the Iraqi legal framework suffers from a clear deficiency due to the absence of binding and specialized legislation, in contrast to the relatively advanced Lebanese approach, which provides explicit and integrated criminalization encompassing completed offenses and attempts, with aggravated penalties where harmful consequences arise. Accordingly, the study recommends expediting the enactment of a modern and specialized Iraqi cybercrime law, revising the punitive policy to ensure consistency between unlawful access and unlawful stay where similar criminal results occur, establishing independent criminal protection for digital data, drawing on the Lebanese legislative experience, and enhancing judicial and technical capacity-building to ensure effective enforcement of cybercrime provisions.

Key Words: Cybercrime; unlawful access; unlawful stay; digital data; integrity of electronic systems.

المقدمة

يُعد النظام الالكتروني محلاً للجريمة أو بيئةً حاضنة لها أو أداةً لارتكابها وفي جميع الأحوال فإن أي اعتداء يقع عليه يُشكّل جريمة جزائية تستدعي تدخّل المشرّع من خلال نصوص قانونية خاصة تتناسب مع طبيعة هذه الجرائم ووسائل ارتكابها، فأمام هذا النمط المستحدث من الإجرام لا تبدو النصوص الجزائية الواردة في قانون العقوبات التقليدي أو في بعض التشريعات الخاصة القائمة كافية أو فعّالة بالقدر المطلوب لمواجهته، وإن محاولة تطبيق تلك النصوص التقليدية على الجرائم الالكترونية قد تصطدم بعدد من المعوّقات، تعود في مجملها إلى الخصائص التقنية الفريدة والسمات المميزة للوسائل الالكترونية التي تُرتكب بها هذه الجرائم، يُضاف إلى ذلك أنّ التشريعات التقليدية وُضعت في سياق فكري ينطلق من إدراك الجرائم ذات الطبيعة المادية الملموسة، ما يجعل من العسير اعتمادها كأساس لحماية المعلومات والبيانات المخزّنة ضمن النظم الالكترونية من صور الإجرام المستحدثة التي تستهدفها.

أولاً: أهمية البحث:

تتبع أهمية هذا البحث من كونه يتناول أحد أكثر ميادين الإجرام المعاصر تطوراً وتعقيداً، والمتمثل بالجرائم الواقعة على الأنظمة الإلكترونية والبيانات الرقمية، والتي باتت تشكّل تهديداً مباشراً للأمن المعلوماتي والمصالح العامة والخاصة على حد سواء، وتزداد أهمية البحث في السياق العراقي على وجه الخصوص، في ظل غياب تشريع جزائي نافذ وشامل ينظم هذه الجرائم، الأمر الذي يفضي إلى فراغ تشريعي يحدّ من فاعلية الحماية الجزائية ويُضعف قدرة القضاء على مواجهة هذا النمط الإجرامي المستحدث، كما تتجلى أهمية البحث في اعتماده المقارنة مع التشريع اللبناني بوصفه نموذجاً تشريعياً عربياً متقدماً نسبياً في هذا المجال، بما يتيح استخلاص حلول تشريعية قابلة للاستفادة منها عند سن أو تعديل التشريع العراقي.

ثانياً: إشكالية البحث

تتمحور إشكالية البحث حول التساؤل الرئيس الآتي: إلى أي مدى وفّق المشرّع الجزائي في توفير حماية قانونية فعّالة للنظم الإلكترونية والبيانات الرقمية من خلال تجريم أفعال اللوج والمكوث غير المشروع والاعتداء على سلامة الأنظمة والبيانات، وما مدى كفاية النصوص التقليدية في مواجهة هذا النمط الإجرامي المستحدث؟

ثالثاً: منهجية البحث

اعتمد البحث على المنهج التحليلي من خلال تحليل النصوص الجزائية ذات الصلة بجرائم الأنظمة والبيانات الإلكترونية وبيان أركانها وآثارها القانونية، فضلاً عن المنهج المقارن عبر المقارنة بين موقف التشريع العراقي والتشريع اللبناني، بهدف إبراز أوجه الاتفاق والاختلاف بينهما، وتقييم مدى كفاية كل منهما في توفير الحماية الجزائية المطلوبة، وصولاً إلى استخلاص نتائج علمية وتوصيات تشريعية عملية.

رابعاً: هيكلية البحث

سعيًا لتسليط الضوء على أبرز الصور المستحدثة للجريمة الالكترونية، سنقوم بتقسيم هذا البحث إلى فرعين رئيسيين، يُخصّص الفرع الأول لدراسة جريمة اللوج أو المكوث غير المشروع داخل النظام الإلكتروني، وجريمة الاعتداء على سلامة النظام الالكتروني وبياناته الرقمية، وذلك على النحو الآتي:

الفرع الاول

جريمة الولوج او المكوث غير المشروع داخل النظام الالكتروني

إنَّ الربط بين أجهزة الحاسوب عبر الشبكات الالكترونية، وما يصاحبه من استخدام لأنظمة الخوادم السيرفرات التابعة لمؤسسات الدولة والمؤسسات الخاصة وكذلك الأفراد قد أسهم في تسريع تبادل المعلومات وتيسير الوصول إليها، إلا أنَّ هذا التطور التقني رافقته مخاطر جمة لعلَّ أبرزها إمكانية التطفُّل أو الدخول غير المشروع إلى تلك الأنظمة، حيث بات من اليسير على أشخاص غير مخوَّلين الولوج إلى الخوادم أو البقاء فيها دون ترخيص، مما يشكِّل مساسًا بسلامة وأمن النظام الالكتروني⁽¹⁾.

ويقصد بالنظام الالكتروني بأنه: "بيئة تحتوي على عدد من العناصر التي تتفاعل فيما بينها ومع محيطها بهدف جمع البيانات ومعالجتها حاسوبياً وإنتاج وبت المعلومات لمن يحتاجها لصناعة القرارات"⁽²⁾، ويتَّضح من ذلك أنَّ الغاية الأساسية للنظام الالكتروني تتمثل في إجراء المعالجة الآلية للبيانات، أي تنفيذ سلسلة من العمليات التي تُنجز تلقائياً وتشمل التجميع والتسجيل والإعداد والتعديل والحفظ والاسترجاع، وتكتسب هذه العمليات أهمية خاصة حينما ترتبط بعمليات الربط والتقريب ونقل البيانات ودمجها مع بيانات أخرى، أو تحليلها بغية استخلاص معلومات ذات دلالة معينة، وتقوم المعالجة الآلية على مجموعة من الإجراءات المترابطة والمتسلسلة تبدأ بجمع البيانات وإدخالها إلى الحاسب الآلي، ثم معالجتها وفقاً للبرمجيات المستخدمة وتنتهي بتحليلها وإخراجها في صورة معلومات قابلة للاستفادة منها⁽³⁾.

تُعد جريمة الولوج أو المكوث غير المشروع داخل النظام الالكتروني من أخطر الصور المستحدثة للجريمة الالكترونية وأكثرها شيوعاً، وذلك لكونها تمثل المدخل الأساسي لارتكاب غالبية الأشكال التقليدية والمستحدثة للجرائم الالكترونية، فغالباً ما لا يمكن تنفيذ هذه الجرائم إلا بعد النفاذ إلى النظام الالكتروني بشكل غير مشروع، مما يجعل من هذه الجريمة حجر الأساس والخطوة التمهيديّة التي تفصل بين الجاني وبقية صور الجريمة الالكترونية، وتمكّنه من ارتكابها لاحقاً⁽⁴⁾، وللوقوف على الجوانب التفصيلية لهذه الجريمة تقتضي الضرورة تناول أركانها تحليلاً، ثم بيان موقف كل من التشريعين العراقي واللبناني منها، وهو ما سيكون محل البحث في الفقرتين التاليتين:

أولاً: أركان جريمة الولوج او المكوث غير المشروع داخل النظام الالكتروني:

يتطلب قيام جريمة الولوج أو المكوث غير المشروع داخل النظام الإلكتروني أن يصدر عن الجاني فعل مادي خارجي يُعبّر عن خلاله عن إرادته في انتهاك نظم الحماية الأمنية الموضوعة من قبل مؤسسات الدولة أو الجهات الخاصة أو الأفراد، بهدف حماية أنظمتهم الإلكترونية من محاولات التلاعب أو التعديل أو الإتلاف أو الاطلاع أو الاستحواذ غير المشروع، كما قد يتجسد هذا الفعل في المكوث غير المشروع داخل تلك الأنظمة بقصد تحقيق غايات إجرامية أخرى⁽⁵⁾، وبذلك يتَّضح أنَّ جريمة الولوج أو المكوث غير المشروع داخل النظام الإلكتروني تقوم على ركنين أساسيين هما، الركن المادي والركن المعنوي، وذلك على النحو الآتي:

(1) د. علاء عبد الباسط خلاف، الحماية الجنائية لوسائل الاتصال الحديثة، بلا دار ومكان نشر، 2004، ص78.

(2) د. عماد الصايغ، نظم المعلومات (ماهيتها ومكوناتها)، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، 2000، ص11.

(3) د. محمد معمر الرازقي و د. محمود أحمد عبابنة، جرائم الحاسوب وأبعادها الدولية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، 2005، ص83.

(4) محمد مسعود محمد خليفة، الحماية الجنائية لمعطيات الحاسب الآلي في القانون الجزائري والمقارن، رسالة ماجستير، كلية الحقوق، جامعة الاسكندرية، 2006، ص105.

(5) بلال امين زين الدين، جرائم نظم المعالجة الآلية للبيانات، دار الفكر الجامعي، الاسكندرية، 2008، ص271.

1. **الركن المادي لجريمة الولوج أو المكوث غير المشروع داخل النظام الإلكتروني:** يتكوّن الركن المادي لجريمة الولوج أو المكوث غير المشروع داخل النظام الإلكتروني من سلوك إجرامي يتمثل إما في فعل الولوج غير المشروع إلى النظام الإلكتروني أو إلى جزء منه أو في فعل المكوث غير المشروع داخل ذلك النظام أو أحد أجزائه، ويُعد النظام الإلكتروني عنصراً مفترضاً في هذه الجريمة (وقد سبق بيان المقصود به فلا موجب لتكراره في هذا الموضوع)، وعليه فإن الركن المادي لهذه الجريمة يتحقق من خلال ارتكاب أحد السلوكين المذكورين أو كليهما معاً شريطة أن يتم ذلك بصورة غير مشروعة، وهذا ما سنعرضه بإيجاز على النحو الآتي:

أ. **الولوج غير المشروع:** يُعد فعل الولوج غير المشروع إلى النظام الإلكتروني سلوكاً إجرامياً تتوافر به عناصر الركن المادي لهذه الجريمة، وينصرف مفهوم الولوج غير المشروع في السياق الإلكتروني، إلى كل الأفعال التي تتيح النفاذ إلى النظام الإلكتروني ويتحقق ذلك من خلال الوصول إلى البيانات أو المعلومات المخزنة داخل الحاسب الآلي، دون إذن أو موافقة من الشخص المخوّل قانوناً بالإشراف على هذا النظام أو على ما يحتويه من بيانات وخدمات، وقد ذهب جانب من الفقه إلى تشبيه الولوج غير المشروع إلى النظام الإلكتروني بما يشبه النفاذ إلى ذاكرة الإنسان لما ينطوي عليه من اختراق للخصوصية الرقمية، ويشمل هذا الولوج جميع صور التعدي سواء المباشر منها أو غير المباشر، ولا يُقصد بالولوج في هذا الإطار الدخول المادي إلى مكان وجود الحاسب الآلي، وإنما الدخول غير المادي الذي يتحقق من خلال نشاط ذهني وفني يمارسه الجاني داخل ذاكرة النظام دون أن يُباشر فعلاً مادياً على الجهاز ذاته، كما تفترض هذه الجريمة أن النظام الإلكتروني محل الاعتداء ليس متاحاً لعامة الجمهور، وإنما يكون الولوج إليه مقتصرًا على فئة محددة من الأشخاص المصرّح لهم بذلك بموجب صلاحيات محددة⁽⁶⁾.

ومن الجدير بالذكر أن تحقق هذه الجريمة لا يتوقف على اتباع وسيلة أو طريقة معينة للولوج إلى النظام الإلكتروني، إذ يمكن ارتكابها بأي وسيلة كانت ما دامت تؤدي إلى النفاذ غير المشروع، فقد يتم الولوج باستخدام أجهزة أو برمجيات متخصصة تمكّن الجاني من كسر الشفرات الأمنية أو فك رموز قاعدة البيانات، كما قد يتحقق الولوج من خلال استعمال بيانات الدخول الصحيحة الخاصة بشخص مأذون له بالدخول إلى النظام وذلك دون علمه أو رضاه مما يشكّل بدوره اعتداءً على الحق في حماية الأنظمة الإلكترونية⁽⁷⁾.

وتجدر الإشارة هنا أنه يوجد نوع خاص من الولوج غير المشروع يُطلق عليه "الولوج المجرد إلى النظام الإلكتروني"، ويعني ذلك التواجد داخل النظام دون إحداث أي ضرر مادي أو تلاعب في مكوناته، باستثناء الاطلاع على البيانات والمعلومات المخزنة فيه دون غاية محددة أو هدف واضح، مما يُعتبر انتهاكاً لحقوق الخصوصية وأمن المعلومات حتى وإن لم يُترتب عليه تدمير أو تعديل للبيانات⁽⁸⁾.

وقد أثار هذا النوع من الولوج المجرد خلافاً في الفقه حول مدى انطباق وصف جريمة الولوج غير المشروع عليه، وقد تباينت الآراء في هذا الصدد حيث اتجه البعض إلى رفض تجريم الولوج المجرد إلى النظام الإلكتروني، خاصة في حالة عدم وجود نية لدى الجاني لارتكاب جريمة تالية على هذا الفعل، ويُبرّر هذا الاتجاه رأيه بالقول إن الولوج المجرد لا يعدو أن يكون وسيلة لعرض القدرات الذهنية والتقنية التي يمتلكها الفاعل، الأمر الذي لا يمكن اعتباره جريمة تستدعي العقاب خاصة إذا لم يُترتب عليه أي ضرر أو تغيير في النظام الإلكتروني نفسه⁽⁹⁾.

أما الاتجاه الثاني فيذهب إلى ضرورة تجريم الولوج المجرد إلى النظام الإلكتروني ولو لم يكن ذلك الولوج بقصد

(6) د. مدحت عبد الحليم رمضان، الحماية الجنائية للتجارة الإلكترونية (دراسة مقارنة)، دار النهضة العربية، القاهرة، 2012، ص50.

(7) د. دلخار صلاح بوتاني، الحماية الجنائية الموضوعية للمعلومات (دراسة مقارنة)، ط1، دار الفكر الجامعي، الاسكندرية، 2016، ص196.

(8) د. محمد سامي الشوا، ثورة المعلومات وانعكاسها على قانون العقوبات، مطابع الهيئة المصرية العامة للكتاب، 2003، ص177.

(9) د. نهلا عبد القادر المومني، الجرائم المعلوماتية، ط2، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، 2010، ص156-157.

ارتكاب جريمة لاحقة، إذ يرى هذا الاتجاه أن النشاط الإجرامي لجريمة الولوج غير المشروع يتحقق بمجرد الدخول إلى النظام دون اشتراط الوصول إلى البيانات أو المعلومات أو البرامج التي يحتويها وتُصنّف هذه الجريمة، بحسب هذا الرأي ضمن الجرائم الشكلية التي لا يُشترط لقيامها تحقق نتيجة مادية معينة، ويستند هذا الاتجاه في تبريره إلى أن العلة من تجريم فعل الولوج غير المشروع تكمن في حماية سلامة البيانات والمعلومات والبرمجيات من أي محاولة للوصول غير المصرح به أو العبث بها، وعليه فإن مجرد الولوج المجرد وإن خلا من نية إجرامية لاحقة، يُعد في ذاته تهديداً محتملاً لسلامة هذه العناصر ويشكل بذلك اعتداءً على الحماية القانونية المقررة للنظم الإلكترونية⁽¹⁰⁾.

ومما تقدّم نرى أن الاتجاه الثاني القائل بضرورة تجريم فعل الولوج المجرد إلى النظام الإلكتروني هو الأرجح من الناحية القانونية، وذلك لأن جريمة الولوج غير المشروع أو غير المصرح به تُعد من جرائم الخطر، والتي تتحقق نتائجها الإجرامية بمجرد ارتكاب فعل الولوج دون اشتراط تحقق ضرر فعلي، فالمرشع من خلال تجريم هذا الفعل يسعى إلى حماية الأنظمة الإلكترونية من احتمالات التهديد أو التلاعب ولو لم يتحقق أثر مادي مباشر، كما أن قيام هذه الجريمة لا يتوقف على نجاح الجاني في الوصول إلى المعطيات أو البيانات التي يتضمنها النظام الإلكتروني، إذ يكفي أن يتم الولوج إليه بصورة غير مشروعة لتتحقق النتيجة الإجرامية باعتبارها قائمة على انتهاك الحماية التقنية والقانونية للنظام.

ب. **المكوث غير المشروع:** إن السلوك الإجرامي المكوّن للركن المادي في الجريمة محل الدراسة قد يتخذ صورة المكوث غير المشروع داخل النظام الإلكتروني، ذلك أن هذه الجريمة يمكن أن تتحقق بارتكاب أحد السلوكين، إما الولوج غير المشروع أو المكوث غير المشروع داخل النظام كما قد تتحقق بارتكاب السلوكين معاً.

ويقصد بالمكوث غير المشروع التواجد داخل النظام الإلكتروني دون إرادة أو إذن من الشخص المخوّل قانوناً بالسيطرة على هذا النظام، ويتجسّد هذا الفعل في استمرار الفاعل بالبقاء داخل النظام بعد أن دخل إليه عرضاً أو عن طريق الخطأ، إذ أن الولوج العرضي أو الخاطيء لا يُشكّل بحد ذاته فعلاً معاقباً عليه قانوناً، نظراً لانقضاء القصد الجرمي باعتبار أن جريمة الولوج غير المشروع تُعد من الجرائم العمدية التي لا تقوم دون توافر النية الإجرامية، إلا أن الغاية من تجريم فعل "المكوث غير المشروع" تتمثل في معاقبة من يدخل إلى النظام بطريق الخطأ أو الصدفة، ثم تتصرف إرادته بعد العلم بعدم مشروعية وجوده إلى البقاء داخله رغم إدراكه بأن استمراره في التواجد يُشكّل انتهاكاً غير مشروع للنظام⁽¹¹⁾.

ويأخذ المكوث غير المشروع داخل النظام الإلكتروني صورتين رئيسيتين، الصورة الأولى، أن يتحقق المكوث عقب دخول غير مصرح به إلى النظام، لكن من دون أن يتوافر لدى الفاعل قصد جرمي عند الولوج أي أن الدخول كان نتيجة خطأ أو سهو أو عن طريق المصادفة، غير أن الجريمة تقوم متى ما علم الفاعل بعد دخوله، بأنه داخل نظام لا يملك إذنًا بالدخول إليه ومع ذلك يُصرّ على البقاء فيه ولا يُغادره رغم وجوب ذلك عليه، فالمكوث في هذه الحالة يبدأ لحظة تحقق علم الفاعل بعدم مشروعية وجوده وتثبيت إرادته على الاستمرار في هذا التواجد غير المشروع، أما الصورة الثانية فتتحقق عندما يكون دخول الفاعل إلى النظام الإلكتروني مشروعاً ومأذوناً به من قبل الجهة المسؤولة عن النظام، ولكن هذا الإذن كان مشروطاً بزمان محدد أو بغرض معين فإذا تجاوز الفاعل المدة الزمنية المسموح له بها أو استمر في التواجد في النظام بعد انتهاء الغرض المشروع فإن استمراره يُعد مكوثاً غير مشروع ويستكمل بذلك أركان الفعل المجرّم⁽¹²⁾.

وقد ذهب جانب من الفقه إلى أن الصورة الأخيرة والمتمثلة في دخول الفاعل إلى النظام الإلكتروني بموافقة الجهة

(10) د. نائلة عادل محمد فريد قورة، جرائم الحاسب الاقتصادية، مرجع سابق، ص 355.

(11) د. شيماء عبد الغني محمد عطا الله، الحماية الجنائية للتعاملات الإلكترونية، دار الجامعة الجديد، الاسكندرية، 2007، ص 121.

(12) د. دلخار صلاح بوتاني، مرجع سابق، ص 207.

المسؤولة عنه لا تُشكّل جريمة المكوث غير المشروع ما دام أن الدخول قد تم بناءً على إذن مشروع، ويستند هذا الرأي إلى أن الغاية من تجريم المكوث غير المشروع داخل النظام الإلكتروني لا تختلف عن الغاية من تجريم الولوج غير المشروع وهي حماية البيانات والبرامج والمعطيات الإلكترونية من الوصول أو الاطلاع من قبل أشخاص غير مخولين، وعليه فإن هذه الغاية لا تكون قائمة في الحالة التي يُمنح فيها الإذن بالدخول من قبل المسؤول عن النظام إذ أن التصريح بالولوج يتضمن ضمناً الإذن بالاطلاع على محتويات النظام، وبالتالي فإن تجاوز الشخص للمدة الزمنية المحددة لا يجعل من استمراره في التواجد داخل النظام سلوكاً مجزماً في إطار جريمة المكوث غير المشروع وإن كان هذا الفعل قد يُشكّل بحسب ذات الرأي، صورة أخرى من صور التجريم مثل استخدام الحاسب الآلي دون تصريح أو ما يُعرف فقهيًا بـ"سرقة وقت الحاسب الآلي"⁽¹³⁾.

2. **الركن المعنوي لجريمة الولوج أو المكوث غير المشروع داخل النظام الإلكتروني:** تُعد جريمة الولوج أو المكوث غير المشروع داخل النظام الإلكتروني من الجرائم العمدية إذ إن أفعال الولوج أو المكوث التي تتطوي عليها هذه الجريمة تُرتكب من قبل مستخدمي الأنظمة الإلكترونية بصورة متكررة ويومية وفي أحيان كثيرة بشكل مكثف خلال اليوم الواحد، ومن ثم لا يمكن تجريم كل فعل ولوج أو مكوث داخل النظام، لأن ذلك من شأنه أن يوقع عدداً كبيراً من مستخدمي الأنظمة الإلكترونية تحت طائلة المسؤولية الجزائية، الأمر الذي يستلزم أن تُصنّف هذه الجريمة ضمن الجرائم العمدية تحقيقاً للتوازن بين مقتضيات حماية الأنظمة الإلكترونية وضرورة ضمان حرية استخدامها من قبل الأفراد⁽¹⁴⁾.

وعليه يتجسد الركن المعنوي في هذه الجريمة في صورة القصد الجنائي العام والذي يتحقق بتوافر عنصر العلم والإرادة، ويُقصد بذلك أن يكون الجاني على علم بأن فعله موجه إلى نظام إلكتروني بما يتضمنه من برامج ومعطيات وليس إلى شيء آخر وأن تنصرف إرادته إلى هذا الفعل تحديداً، كما ينبغي أن يشمل علم الجاني إدراكه بأن ولوجه أو مكوثه داخل النظام تم دون إذن أو تصريح من الجهة المخولة بإدارة هذا النظام، وبالتالي إذا كان الجاني يعتقد اعتقاداً قائماً على أسباب معقولة أن لديه تصريحاً بالدخول أو المكوث داخل النظام، فإن القصد الجنائي ينتفي وتنتفي معه الجريمة لغيب الركن المعنوي، وينطبق ذات الحكم في حالة الدخول العرضي أو السهوي أو الناتج عن خطأ غير مقصود إلى النظام الإلكتروني، إلا أنه يُشترط في هذه الحالة أن يغادر الجاني النظام فور علمه بعدم مشروعية دخوله أو مكوثه، فإذا استمر في التواجد داخل النظام رغم علمه بانعدام الإذن اعتُبر حينها قد توفر لديه القصد الجنائي ابتداءً من لحظة تحقق هذا العلم⁽¹⁵⁾.

ومع ذلك فإن توافر عنصر العلم لدى الجاني لا يكفي بمفرده لقيام القصد الجنائي إذ لا بد من اقترانه بعنصر الإرادة أي أن تتجه إرادة الجاني إلى الولوج أو المكوث داخل النظام الإلكتروني بصورة غير مشروعة، وحيث إن جريمة الولوج أو المكوث غير المشروع تُعد من الجرائم الشكلية التي لا يُشترط لقيامها تحقق نتيجة مادية معينة، فإن القصد الجنائي يكتمل بمجرد توجّه إرادة الجاني إلى ارتكاب السلوك الإجرامي المتمثل في الولوج أو المكوث، واستغراقه بجميع عناصره دون الحاجة إلى امتداد هذه الإرادة لتحقيق نتيجة معينة تترتب على ذلك السلوك⁽¹⁶⁾.

وتجدر الإشارة إلى أن جريمة الولوج أو المكوث غير المشروع داخل النظام الإلكتروني لا تقتصر على توافر

(13) د. نائلة عادل محمد فريد قورة، جرائم الحاسب الآلي الاقتصادية (دراسة نظرية وتطبيقية)، ط1، مشورات الحلبي الحقوقية، بيروت، 2005، ص360.

(14) د. دلخار صلاح بوتاني، مرجع سابق، ص210.

(15) د. نائلة عادل محمد فريد قورة، مرجع سابق، ص3779.

(16) محمد مسعود محمد خليفة، الحماية الجنائية لمعطيات الحاسب الآلي في القانون الجزائري والمقارن، رسالة ماجستير، كلية الحقوق، جامعة الاسكندرية، 2006، ص128.

القصد الجنائي العام فحسب، بل تستلزم أيضاً وجود قصد جنائي خاص يتمثل في نية الغش أي توجّه إرادة الجاني إلى الإضرار بالغير، غير أنّه لا يُشترط لتحقيق هذا القصد الخاص وقوع الضرر فعلاً طالما أن الجريمة تُصنّف ضمن الجرائم الشكّلية التي لا تتطلب تحقق نتيجة مادية معينة، وبالتالي فإن مجرد توافر نية الإضرار ولو لم يُترجم ذلك إلى ضرر فعلي يُعد كافياً لقيام القصد الجنائي الخاص في هذه الجريمة.

ثانياً: موقف التشريع العراقي واللبناني من جريمة الولوج أو المكوث غير المشروع داخل النظام الإلكتروني:

تُعد هذه الجريمة اعتداءً خطيراً على أمن وسلامة النظم والبيانات الإلكترونية بما يشكل عائقاً كبيراً أمام المستخدمين الشرعيين لهذه التقنية الحديثة، إذ قد يترتب عليها إتلاف أو تدمير معلومات وبيانات رقمية ذات قيمة اقتصادية عالية، كما أن من شأنها أن تُشجّع مرتكبي الجرائم الإلكترونية على ارتكاب صور أكثر خطورة من الجرائم التي تمس سلامة النظم الإلكترونية، الأمر الذي يُحتم تدخل المشرع الجزائي لتوفير الحماية القانونية اللازمة لهذه النظم من خلال تجريم جميع صور الاعتداء التي تُرتكب بحقها وعلى وجه الخصوص تجريم أفعال الولوج أو المكوث غير المشروع داخلها لكونها تمثل البوابة الأساسية التي تُمهّد لارتكاب سائر الجرائم الإلكترونية الأخرى.

وبالرجوع إلى موقف التشريع محل الدراسة يتبين أن المشرع العراقي لم يسن بعد قانوناً خاصاً بالجرائم الإلكترونية، الأمر الذي أفضى إلى وجود قصور واضح في النظام القانوني العراقي في هذا المجال، لا سيما وأن من الصعوبة بمكان مواجهة جريمة الولوج أو المكوث غير المشروع داخل النظم الإلكترونية بالاستناد إلى النصوص الجزائية التقليدية الواردة في قانون العقوبات، فهذه الجريمة تمثل نمطاً إجرامياً مستحدثاً لم يكن في حسان المشرع عند صياغته لتلك النصوص مما يستوجب تدخلاً تشريعياً عاجلاً لمعالجة هذا الفراغ القانوني، ويُمكن تحقيق ذلك إما من خلال تعديل النصوص القائمة في قانون العقوبات بما يتلاءم مع طبيعة هذه الجريمة أو عن طريق إصدار قانون خاص يتضمن قواعد جزائية تُواكب التطور التقني وتستوعب أنماط السلوك الإجرامي المستحدث الذي تمثله هذه الجريمة وسواها من الجرائم الإلكترونية.

ولا بد من الإشارة في هذا السياق إلى أن مشروع قانون الجرائم الإلكترونية العراقي لسنة 2011 تضمن عدداً من النصوص التي تُجرّم أفعال الدخول (الولوج) أو البقاء (المكوث) غير المشروع داخل النظم الإلكترونية، ومن بين هذه النصوص المادة (14/ثالثاً) التي نصت على أنه "يعاقب بالحبس مدة لا تزيد على (3) ثلاثة أشهر أو بغرامة لا تقل عن (2000000) مليوني دينار ولا تزيد على (5000000) خمسة ملايين دينار كل من: ... ج: دخل عمداً بدون تصريح موقعاً أو نظاماً معلوماتياً أو اتصل مع نظام الحاسوب أو جزء منه، د: استخدم أو تسبب دون تصريح في استخدام الحاسوب العائد للغير بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، هـ: انتفع بدون وجه حق بخدمات الاتصالات من خلال شبكة المعلومات أو أحد أجهزة الحاسوب".

وكذلك نصّت المادة (15) من ذات مشروع القانون على تجريم أفعال تمسّ بأمن وسلامة النظم الإلكترونية والتي نصت على أنه "أولاً: يعاقب بالحبس وبغرامة لا تقل عن (1000000) عشرة ملايين دينار ولا تزيد على (15000000) خمسة عشر مليون دينار كل من: أ: تجاوز عمداً نطاق التصريح المخول به أو أعترض أية معلومات خلال عمليات تبادلها، ب: تنصت أو راقب البيانات والمعلومات المخزنة أو المتبادلة في نظم المعلومات، ثانياً: تكون العقوبة الحبس مدة لا تقل عن (4) أربع سنوات وبغرامة لا تقل عن (15000000) خمسة عشر مليون دينار ولا تزيد على (25000000) خمسة وعشرين مليون دينار إذا نشأ عن الفعل المنصوص عليه في البند (أولاً) من هذه المادة حذف أو تدمير أو تغيير أو تعييب أو تعطيل أو إعادة نشر بيانات ومعلومات تعود للغير بغير وجه حق"⁽¹⁷⁾.

(17) للمزيد حول مسودة مشروع قانون الجرائم المعلوماتية العراقي لسنة 2011، ينظر الموقع الإلكتروني الرسمي لقناة السومرية العراقية، الرابط الإلكتروني:

www.alsumaria.tv تاريخ الزيارة 2024/8/13.

ومن خلال النصوص المتقدمة يتبين أن المشرع العراقي في مشروع قانون الجرائم الإلكترونية قد شدد العقوبة على فعل البقاء غير المشروع داخل النظام الإلكتروني، في حال ترتب عليه حذف أو تدمير أو تعديل أو تشويه أو تعطيل أو إعادة نشر بيانات أو معلومات تعود للغير من دون وجه حق، غير أن ما يؤخذ على المشرع في هذا السياق هو اقتصره في تشديد العقوبة على حالة البقاء غير المشروع فقط، دون أن يشمل بذلك حالة الدخول غير المشروع إلى النظام، رغم أن النتائج ذاتها قد تنشأ عن الفعلين معاً، وعليه فإن من المأمول أن يتنبه المشرع إلى هذا القصور، وأن يعمل على معالجته عند مناقشة مشروع القانون والتصويت عليه من خلال تشديد العقوبة على كلٍ من فعلي الدخول والبقاء غير المشروع متى ما ترتب عليهما أي من النتائج الجرمية المشار إليها.

أما بالنسبة للمشرع اللبناني فقد حرص على تجريم فعلي الولوج والمكوث غير المشروعين داخل النظام الإلكتروني، بل إنه ذهب إلى أبعد من ذلك فنص صراحةً على تجريم الشروع (المحاولة) في ارتكاب هذين الفعلين أيضاً وذلك بموجب أحكام قانون المعاملات الإلكترونية والبيانات ذات الطابع الشخصي رقم (81) لسنة 2018 النافذ، وقد ورد هذا التجريم في المادة (110) من القانون المذكور، تنص على أنه "يعاقب بالحبس من ثلاث اشهر إلى سنتين وبالغرامة من مليون إلى عشرين مليون ليرة لبنانية أو بإحدى هاتين العقوبتين كل من اقدم، بنية الغش، على الوصول أو الولوج إلى نظام معلوماتي بكامله أو في جزء منه أو على المكوث فيه، تشدد العقوبة إلى الحبس من ستة اشهر إلى ثلاث سنوات والغرامة من مليونين إلى اربعين مليون ليرة، إذا نتج عن العمل الغاء البيانات الرقمية أو البرامج المعلوماتية أو نسخها أو تعديلها أو المساس بعمل النظام المعلوماتي".

وقد أكد المشرع اللبناني في المادة (115) من القانون ذاته على أن العقوبة المقررة لجريمة الدخول أو البقاء غير المشروع داخل النظام الإلكتروني تشمل أيضاً الشروع في ارتكاب هذه الجريمة حيث نص صراحةً على معاقبة المحاولة بالعقوبة ذاتها المقررة للفعل التام، وفي هذا السياق ذهب جانب من الفقه اللبناني إلى أن إدراج هذه المادة لم يكن ضرورياً، طالما أن المشرع قد تضمن في نص التجريم ذاته مصطلح "المحاولة"، مما يُغني بحسب هذا الرأي عن النص المستقل ويُجنب التكرار التشريعي غير المبرر⁽¹⁸⁾.

الفرع الثاني

جريمة الاعتداء على سلامة النظام الإلكتروني وبياناته الرقمية

تُعد جريمة الاعتداء على سلامة الأنظمة الإلكترونية وبياناتها الرقمية من أبرز الآثار السلبية التي أفرزتها ثورة تكنولوجيا المعلومات، إذ تُشكل تهديداً جوهرياً في نطاق البيئة التقنية المعاصرة، ويتجسد هذا التهديد من خلال المساس بسلامة النظام الإلكتروني ذاته أو من خلال الاعتداء على البيانات الرقمية المخزنة ضمنه، مما يؤدي إلى اضطراب في أداء أنظمة التشغيل الإلكترونية ويحدث خللاً في وظائفها بصرف النظر عن الجهة التي تعتمد عليها تلك الأنظمة، ويتم ارتكاب هذه الجريمة عادة عبر شبكة الإنترنت سواء من خلال الإخلال بالوظائف التشغيلية لأجهزة الحاسوب أو التعدي على البيانات والبرامج المخزنة أو المتبادلة إلكترونياً أو من خلال التلاعب بالمعلومات أو إتلافها أو حذفها أو تعديلها أو تشويه نتائجها أو التسبب في إعاقة عمل الأنظمة الإلكترونية وتعطيل سير أداؤها.

وبناءً على ما تقدّم سيتم في هذا الفرع تناول جريمة الاعتداء على سلامة النظام الإلكتروني وجريمة الاعتداء على سلامة البيانات الرقمية مع بيان الأركان المكوّنة لكلٍ منهما، وذلك من خلال فقرتين، على النحو الآتي:

(18) د. سمير عالية، الجرائم الالكترونية في القانون الجديد (رقم 81/2018) ط1، منشورات الحلبي الحقوقية، 2020، ص147.

أولاً: جريمة الاعتداء على سلامة النظام الإلكتروني:

يقصد بهذه الجريمة الاعتداء الذي يقع على المعطيات الإلكترونية الموجودة خارج النظام الإلكتروني والتي تساهم في تحقيق نتيجة محددة تتمثل في المعالجة الآلية لتلك المعطيات، فجريمة الاعتداء على سلامة الأنظمة الإلكترونية من خلال تخريبها أو تدميرها من شأنها أن تعيق سير هذه الأنظمة وتفقدها صلاحيتها للاستخدام الوظيفي المطلوب⁽¹⁹⁾، وبما أن هذه الجريمة تُعد من الجرائم العمدية فإن من الضروري بيان ركنها المادي أولاً ثم التطرق إلى ركنها المعنوي، وذلك على النحو الآتي:

1. **الركن المادي لجريمة الاعتداء على سلامة النظام الإلكتروني:** يمتد فعل الاعتداء في نطاق الأنظمة الإلكترونية ليشمل المكونات المادية للنظام الإلكتروني أو مكوناته المعنوية كأن يقع الاعتداء على أجهزة الحاسب الآلي بأكملها أو على جزء منها، ويتمثل الركن المادي في هذه الجريمة في إلحاق الضرر بالنظام الإلكتروني سواء بتخريبه أو جعله غير صالح للاستخدام، ولا يشترط أن يكون فعل الاعتداء تاماً لتحقيق الجريمة إذ يكفي أن يكون جزئياً ما دام من شأنه التأثير على صلاحية النظام للاستعمال أو التسبب في تعطيله بأي وسيلة كانت⁽²⁰⁾.

تتخذ الأفعال المكونة للركن المادي في هذه الجريمة والتي تمس سلامة النظام الإلكتروني صورتين رئيسيتين، الصورة الأولى هي التعطيل أو الإعاقة ويقصد بها منع النظام من أداء عمله كلياً أو جزئياً ويتحقق ذلك بفعل يؤدي إلى إرباك النظام وتعطيله عن أداء وظائفه المختلفة، وقد تتجم عملية التعطيل أو الإعاقة عن الاعتداء على المكونات المادية للأنظمة الإلكترونية، مثل تحطيم الأقراص الصلبة أو قطع شبكة الاتصال أو قد تكون ناتجة عن الاعتداء على المكونات البرمجية والمنطقية لتلك الأنظمة كالمعلومات الرقمية والبرامج⁽²¹⁾، كما يمكن أن تكون عملية التعطيل أو الإعاقة دائمة كما في حالة إدخال فيروس تدميري أو مؤقتة لفترات محددة كإدخال فيروس زمني مبرمج يؤدي إلى شل النظام الإلكتروني عند بدء تشغيله أو عند استخدام أحد البرامج التطبيقية⁽²²⁾.

أما الصورة الثانية فهي الإفساد ويُقصد به كل فعل يجعل النظام الإلكتروني غير صالح للاستخدام السليم وذلك بإعطائه نتائج تختلف عن تلك التي كان من المفترض الحصول عليها، وتتعدد وسائل الإفساد منها استخدام القنبلة الإلكترونية التي تُدخل معلومات تتكاثر داخل الأنظمة الإلكترونية مما يجعلها غير صالحة للاستخدام أو استخدام فيروس حصان طروادة⁽²³⁾.

ومما يجدر الإشارة إليه أن هناك رأياً فقهياً ميز بين مصطلحي الإعاقة والإفساد إذ يرى أن لكل منهما معنى يكمل الآخر، فالنص يتناول من خلالهما كافة الوسائل المستخدمة للاعتداء على سلامة النظام الإلكتروني، ففعل التعطيل أو الإعاقة يشمل الأفعال الموجهة بشكل مباشر إلى النظام وذلك بهدف منعه من أداء وظائفه ويترتب عليه تعطيل مؤقت، أما الإفساد فيتمثل في الأحوال التي ينتج عنها تعطيل النظام عن أداء وظائفه بحيث يصبح غير صالح للاستخدام⁽²⁴⁾.

(19) د. محمد عبيد الكعبي، الجرائم الناشئة عن الاستخدام غير المشروع لشبكة الانترنت (دراسة مقارنة)، دار النهضة العربية، القاهرة، 2009، ص 495.

(20) د. عمر ابو الفتوح عبد العظيم الحامي، الحماية الجنائية للمعلومات المسجلة الكترونياً (دراسة مقارنة)، دار النهضة العربية، القاهرة، 2010، ص 985.

(21) طعباش امين، الحماية الجنائية للمعاملات الالكترونية، ط1، مكتبة الوفاء القانونية، الاسكندرية، 2015، ص 66.

(22) د. رشيدة بوكري، الحماية الجنائية للمعاملات الالكترونية، ط1، منشورات الحلبي الحقوقية، بيروت، 2020، ص 90.

(23) آمال قارة، الحماية الجنائية للمعلوماتية في التشريع الجزائري، ط2، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2007، ص 118-119.

(24) د. نائلة عادل محمد فريد قورة، مرجع سابق، ص 222.

2. **الركن المعنوي لجريمة الاعتداء على سلامة النظام الإلكتروني:** لا يكفي لقيام الجريمة قانوناً مجرد توافر الركن المادي فيها بل يجب أن تكون هناك رابطة نفسية بين السلوك الإجرامي والنتائج المترتبة عليه وبين الجاني وتُعرف هذه الرابطة بالركن المعنوي، فجريمة إعاقة أو إفساد النظام الإلكتروني تُعد من الجرائم العمدية التي يتخذ ركنها المعنوي صورة القصد الجزائي العام المتمثل في عنصرَي العلم والإرادة، ولتتحقق عناصر الركن المعنوي، يجب أن يعلم الجاني أنه يقوم بفعل الإعاقة أو الإفساد وأن هذا الفعل من شأنه التأثير على أداء وظيفة النظام الإلكتروني، وأن ذلك يتم دون رضا صاحب الحق في السيطرة على النظام، كما يجب أن تتجه إرادته نحو ارتكاب الفعل وتحقيق النتيجة الضارة إذ تُعتبر نية الضرر متوافرة قانوناً لدى الجاني متى علم أن سلوكه يضر أو قد يضر بالغير، ومن ثم فإن الضرر هو الهدف الذي يسعى إليه الجاني من وراء ارتكابه للجريمة⁽²⁵⁾.

وبالرجوع إلى موقف المشرعين العراقي واللبناني من جريمة الاعتداء على سلامة النظام الإلكتروني يُلاحظ أن المشرع العراقي لم يتناول هذه الجريمة صراحةً في التشريعات النافذة باستثناء ما ورد في مشروع قانون جرائم المعلوماتية لسنة 2011، حيث نصت المادة (14/ثانياً) منه على أن "يعاقب بالحبس مدة لا تقل عن (3) ثلاث سنوات وبغرامة لا تقل عن (15000000) خمسة عشر مليون دينار ولا تزيد على (25000000) خمسة وعشرون مليون دينار أو بإحدى هاتين العقوبتين كل من عطل عمدًا أجهزة الحاسوب وبرامجه وشبكات المعلومات المخصصة للمنفعة العامة أو اتلفها أو عاق عملها".

في حين نصّت الفقرة (ثالثاً) من المادة ذاتها على أن "يعاقب بالحبس مدة لا تزيد على (3) ثلاثة أشهر أو بغرامة لا تقل عن (2000000) مليوني دينار ولا تزيد على (5000000) خمسة ملايين دينار كل من: أ- عهدت إليه مهمة تشغيل أو الإشراف على جهاز الحاسوب فتسبب عمدًا في إتلاف أو تعطيل أو إعاقة أو تعييب أجهزة الحاسوب أو انظمته أو برامجه أو شبكاته وما في حكمها، ب- تطفل أو ازعج أو اتصل بمستخدمي أجهزة الحاسوب وشبكة المعلومات بدون تصريح أو إعاقة استخدامها من منتفعيها...".

وباستقراء النصوص القانونية المشار إليها يتضح أن المشرع العراقي قد ميّز بين صورتين لجريمة الاعتداء على سلامة النظام الإلكتروني، إذ اعتبرها بصورتها البسيطة متى ما وقعت على نظام إلكتروني يُستخدم لتحقيق منفعة خاصة، بينما اعتبرها بصورتها المشددة إذا وقعت على نظام إلكتروني مخصص لتحقيق منفعة عامة، كما هو الحال في الاعتداءات التي تمس سلامة الأنظمة الإلكترونية التابعة للمؤسسات العامة في الدولة.

أما بالنسبة للمشرع اللبناني فقد جرم فعل الاعتداء على سلامة النظام الإلكتروني بصورة صريحة وذلك بموجب قانون المعاملات الإلكترونية والبيانات ذات الطابع الشخصي رقم (81) لسنة 2018 النافذ، حيث نصّت المادة (111) منه على أن "يعاقب بالحبس من ستة أشهر إلى ثلاث سنوات وبالعقوبة من ثلاثة ملايين إلى مئتي مليون ليرة لبنانية أو بإحدى هاتين العقوبتين كل من أقدم بنية الغش وباي وسيلة على إعاقة عمل نظام معلوماتي أو على إفساده".

في حين نصّت المادة (113) من القانون ذاته على أن "كل من إعاقة أو شوش أو عطل قصداً وباي وسيلة، من خلال الشبكة المعلوماتية أو أحد أجهزة الحاسب الآلي وما في حكمها، الوصول إلى الخدمة أو الدخول إلى الأجهزة أو البرامج أو مصادر البيانات أو المعلومات يعاقب بالحبس من ثلاثة أشهر إلى سنتين وبالعقوبة من مليونين إلى ثلاثين مليون ليرة لبنانية أو بإحدى هاتين العقوبتين"، وقد أكد المشرع اللبناني في المادة (115) من القانون ذاته على تجريم

(25) د. د. محمود محمود مصطفى، شرح قانون العقوبات القسم الخاص، ط8، مطبعة جامعة القاهرة، القاهرة، 1984، ص649.

محاولة الاعتداء على سلامة النظام الإلكتروني، حيث قرر لها ذات العقوبة المقررة للجريمة التامة المنصوص عليها في المادتين اعلاه.

علمًا أن الجريمة المنصوص عليها في المادة (113) من قانون المعاملات الإلكترونية تختلف عن تلك الواردة في المادة (111) من القانون ذاته، إذ إن الجريمة الأولى تتعلق بالاعتداء على البنية التحتية للشبكة الإلكترونية أو على أجهزة الحاسب الآلي، في حين تنصرف الجريمة الثانية إلى الاعتداء على سلامة النظام الإلكتروني وأداء وظائفه بما يشمل ما يحتويه من معالجة آلية للبيانات والمعلومات⁽²⁶⁾.

ثانيا: جريمة الاعتداء على سلامة البيانات الرقمية:

ويقصد بجريمة الاعتداء على البيانات الرقمية كل سلوك من شأنه التأثير على تلك البيانات على نحو يؤدي إلى زوال قيمتها الاقتصادية أو إنقاصها وذلك من خلال الإضرار بكفاءتها أو بقدرتها على أداء الغرض الذي أعدت له، فإذا ترتب على الفعل فقدان البيانات الرقمية لقيمتها أو نقصانها فإن ذلك يُعد اعتداءً يُشكل جريمة معاقباً عليها بموجب أحكام القانون⁽²⁷⁾، وتُعرف هذه الجريمة بأنها "إفناء أو تغيير شامل للبيانات المعالجة آلياً سواء بالمحو أو التعديل أو التبديل، يؤدي إلى عدم صلاحية هذه البيانات وضياع قيمتها وجعلها غير صالحة للغرض الذي خصصت من أجله"⁽²⁸⁾.

وتتباين جريمة الاعتداء على سلامة البيانات الرقمية عن الجريمة السابقة التي تتمثل في الاعتداء على سلامة النظام الإلكتروني ذاته من حيث محل الحماية القانونية، فبينما تنصرف الجريمة الأولى إلى حماية هيكل النظام الإلكتروني ووظائفه فإن جريمة الاعتداء على سلامة البيانات الرقمية تتركز على البيانات المخزنة داخل ذلك النظام والتي تُعد جزءاً منه، ويتمثل محل هذه الجريمة في المعطيات التي أُدخلت إلى النظام الإلكتروني لغرض معالجتها إلكترونياً، وتحولت نتيجة ذلك إلى بيانات رقمية، أما المعطيات التي لم تُدخل بعد إلى النظام الإلكتروني، أو التي أُدخلت دون أن تُبأشر بشأنها أي عملية معالجة فإنها لا تندرج ضمن نطاق الحماية الجزائية لهذه الجريمة، في المقابل فإن المعطيات التي تم إدخالها إلى النظام وبدأت إجراءات معالجتها أو كانت في طريقها للمعالجة فإنها تُعد محمية قانوناً حتى وإن لم تبدأ المعالجة فعلياً ما دامت دخلت في دائرة التعامل الإلكتروني داخل النظام⁽²⁹⁾، ويتكوّن البنيان القانوني لجريمة الاعتداء على سلامة البيانات الرقمية من ركنين أساسيين، الركن المادي والركن المعنوي، وهو ما سيتم بيانه بإيجاز على النحو الآتي:

1. **الركن المادي لجريمة الاعتداء على سلامة البيانات الرقمية:** يتجسّد السلوك الإجرامي المكوّن للركن المادي في جريمة الاعتداء على سلامة البيانات الرقمية من خلال عدة صور من الأفعال تُعدّ أبرزها، الإدخال والمحو والتعديل، ويُعد تحقق أحد هذه الأفعال كافياً لقيام الركن المادي للجريمة إذ لا يُشترط اجتماعها مجتمعةً بل يكفي أن يقع أحدها بصورة تامة ومؤثرة في سلامة البيانات محل الحماية، ويُقصد بالإدخال "إضافة معطيات جديدة لم تكن موجودة من قبل على

(26) د. سمير عالية، مرجع سابق، ص 167.

(27) د. جميل عبد الباقي الصغير، القانون الجنائي والتكنولوجيا الحديثة، الكتاب الأول، الجرائم الناشئة عن استخدام الحاسب الآلي، دار النهضة العربية، القاهرة، 1992، ص 153.

(28) د. هبه حسين محمد زايد، الحماية الجنائية للصفقات الالكترونية (دراسة مقارنة)، دار الكتب القانونية، مصر، 2015، ص 75.

(29) د. سمير عالية، مرجع سابق، ص 163.

الدعامة الخاصة سواء كانت خالية أو كان يوجد بها معطيات، وذلك بهدف التشويش على صحة البيانات والمعلومات المخزنة داخل النظام المعلوماتي، وتغذية النظام بمعلومات خاطئة أو زائدة فيه لم تكن موجودة من قبل⁽³⁰⁾.
 علماً بأن فعل الإدخال غير المشروع للمعطيات والبيانات لا يؤدي بالضرورة في جميع الحالات إلى تعديل في ذاكرة النظام الالكتروني، بل قد ينتج عنه أحياناً تعديل البيانات ذاتها أو حتى تدميرها، ومن الأمثلة على ذلك إدخال برامج خبيثة تُعرف بالقبائل المنطقية والزمنية، ويقصد بالقبيلة المنطقية نوعاً معيناً من الفيروسات التي تنشط بمجرد حدوث واقعة معينة، مثل تشغيل النظام أو إتمام إجراء محدد داخله أما القبيلة الزمنية فهي فيروس يُفعل في تاريخ معين وينتج عنه تأثيرات في أوقات محددة بالساعة واليوم والسنة، ويُميز هذا الفعل عموماً بكونه يُرتكب في الغالب من قبل المسؤول أو الموظف المختص بالقسم الالكتروني، نظراً لما يمتلكه من معرفة وخبرة تمكنه من تنفيذ هذا النوع من التعديلات والتلاعب غير المشروع بفعالية⁽³¹⁾.

ومن الأفعال الأخرى التي تشكل الركن المادي لهذه الجريمة، فعل المحو (الإزالة) ويُقصد به "إزالة جزء من المعطيات المسجلة على دعامة والموجودة داخل النظام، أو تحطيم تلك الدعامة أو نقل وتخزين جزء من المعطيات إلى المنطقة الخاصة بالذاكرة"⁽³²⁾، ومن الأمثلة الواقعية على فعل المحو قيام مجموعة من الأشخاص بالاستيلاء على مبلغ (61,000) دولاراً أرسلته إحدى شركات التأمين إلى أحد المراكز الطبية، حيث قام هؤلاء بإنشاء حسابات وهمية خاصة بهم وأودعوا فيها المبلغ المالي ثم قاموا بحذف هذه الحسابات من سجلات الحاسب الآلي التابعة للمركز الطبي، ما أدى إلى إخفاء أثر العملية المالية وارتكاب جريمة تزوير وتلاعب بالبيانات الرقمية⁽³³⁾.

فضلاً عن الفعلين السابقين يوجد فعل آخر يُشكل ركناً مادياً من أركان جريمة الاعتداء على سلامة البيانات الرقمية وهو فعل التعديل، ويُقصد به "إجراء نوع من التشفير غير المشروع للمعطيات والبيانات المخزنة داخل النظام المعلوماتي، واستبدالها بمعطيات وبيانات جديدة باستخدام أحد وظائف الحاسب الآلي، فالنشاط الاجرامي المتمثل بالتعديل يعني تغيير المعطيات المعالجة إلكترونياً والمخزنة داخل النظام المعلوماتي واستبدالها بمعطيات أخرى جديدة"⁽³⁴⁾.

2. الركن المعنوي لجريمة الاعتداء على سلامة البيانات الرقمية: يشترط لتحقيق جريمة الاعتداء على سلامة البيانات الرقمية توافر القصد الجزائي العام الذي يتألف من العلم والإرادة، فلا بد أن يكون الجاني على علم بأن السلوك الذي يقوم به سواء كان إدخالاً أو إزالةً أو تعديلاً هو فعل غير مشروع، كما يجب أن يكون مدركاً بأنه يعتدي على صاحب الحق في المعطيات والبيانات موضوع الاعتداء، إضافة إلى ذلك يجب أن تتجه إرادته نحو ارتكاب هذه الأفعال بقصد مباشر ودون موافقة أو رضا من صاحب الحق أو من يملك حق السيطرة عليها⁽³⁵⁾.

وبالرجوع إلى موقف المشرعين في العراق ولبنان من جريمة الاعتداء على سلامة البيانات الرقمية، يتبين أن التشريع العراقي يفترض إلى نص صريح ونافذ يعالج هذه الجريمة بشكل مباشر، باستثناء ما ورد في المادة (15/أولاً) من

(30) د. علي عبدالقادر القهوجي، الحماية الجنائية للبيانات المعالجة إلكترونياً (دراسة مقارنة)، بحث مقدم إلى مؤتمر القانون والكمبيوتر والانترنت، المجلد الثاني، كلية الشريعة والقانون، جامعة الامارات العربية المتحدة، 2000، ص559.

(31) د. رشيدة بوكر، مرجع سابق، ص98.

(32) د. محمد عبيد الكعبي، مرجع سابق، ص211.

(33) د. عبد الفتاح بيومي حجازي، مكافحة جرائم الكمبيوتر والانترنت في القانون العربي النموذجي (دراسة متعمقة في القانون المعلوماتي)، ط1، دار الفكر الجامعي، الاسكندرية، 2006، ص384.

(34) د. جميل عبد الباقي الصغير، مرجع سابق، ص34.

(35) د. علي عبدالقادر القهوجي، مرجع سابق، ص60.

مشروع قانون الجرائم المعلوماتية لسنة 2011، والتي نصّت على أن "يعاقب بالحبس وبغرامة لا تقل عن (10000000) عشرة ملايين دينار ولا تزيد على (15000000) خمسة عشر مليون دينار كل من : أ- تجاوز عمدًا نطاق التصريح المخول به أو اعترض أية معلومات خلال عمليات تبادلها، ب- تنصت أو راقب البيانات والمعلومات المخزنة أو المتبادلة في نظم المعلومات".

وقد شدد المشرع العقوبة في الفقرة (ثانيًا) من ذات المادة، حيث فرض الحبس لمدة لا تقل عن أربع سنوات، وبغرامة مالية لا تقل عن خمسة عشر مليون دينار عراقي، إذا نتج عن الفعل المنصوص عليه في الفقرة (أولًا) من هذه المادة حذف أو تدمير أو تغيير أو تعيب أو تعطيل أو إعادة نشر بيانات ومعلومات تعود للغير دون وجه حق.

أما بالنسبة للمشرع اللبناني، فقد نصّ قانون المعاملات الإلكترونية والبيانات ذات الطابع الشخصي رقم (81) لسنة 2018، الذي يُعتبر نافذًا، على تجريم فعل الاعتداء على سلامة البيانات الرقمية صراحةً في مادته رقم (112)، والتي جاء فيها ما يلي: "يعاقب بالحبس من ستة أشهر إلى ثلاث سنوات وبالعقوبة من ثلاثة ملايين إلى مئتي مليون ليرة لبنانية أو بإحدى هاتين العقوبتين كل من ادخل بيانات رقمية، بنية الغش، في نظام معلوماتي وكل من الغى أو عدل، بنية الغش، البيانات الرقمية التي يتضمنها النظام المعلوماتي".

علمًا بأن المشرع اللبناني قد عاقب، بموجب المادة (115) من ذات القانون، على محاولة جريمة الاعتداء على سلامة البيانات الرقمية بالعقوبة ذاتها المقررة للجريمة التامة المنصوص عليها في المادة (112).

وتجدر الإشارة أخيرًا إلى أن المشرع اللبناني أورد في قانون المعاملات الإلكترونية نصًا تجريميًا عامًا تنطبق أحكامه على جميع الجرائم المتعلقة بالأنظمة والبيانات المعلوماتية، وذلك بموجب المادة (114) التي نصت على أن "يعاقب بالحبس من ستة أشهر إلى ثلاث سنوات وبالعقوبة من ثلاثة ملايين إلى مئتي مليون ليرة لبنانية أو بإحدى هاتين العقوبتين كل من استورد أو انتج أو حاز أو قدم أو وضع في التصرف أو نشر، دون سبب مشروع، جهازًا أو برنامجًا معلوماتيًا أو أي بيانات معدة أو مكيفة، بهدف اقتراف أي من الجرائم المنصوص عليها في المواد السابقة من هذا الفصل".

من كل ما تقدم يتضح أن المشرع اللبناني قد أرسى حماية جزائية واضحة ومتكاملة للنظم الإلكترونية والبيانات الرقمية المخزنة فيها حيث جرّم كافة الأفعال التي تشكل مساسًا بسلامة النظم والبيانات الإلكترونية، وهذا يتناقض مع المشرع العراقي الذي أغفل حتى الآن وضع نصوص قانونية صريحة تضمن الحماية الجزائية اللازمة للنظم والبيانات الإلكترونية، وبناءً عليه نهيب بالمشرع العراقي السير على النهج الذي تبناه المشرع اللبناني في تجريم الأفعال التي تمس سلامة النظم والبيانات الإلكترونية، وذلك من خلال الإسراع في إنجاز التعديلات المطلوبة على مشروع قانون الجرائم الإلكترونية المقدم من الحكومة العراقية إلى مجلس النواب منذ عام 2011، فعلى الرغم من مرور فترة طويلة لم يُقر المجلس هذا المشروع بصيغة قانون ملزم حتى تاريخ إعداد هذا البحث.

الخاتمة

أولاً: الاستنتاجات

1. تُعد جرائم الولوج والمكوث غير المشروع والاعتداء على سلامة الأنظمة والبيانات الإلكترونية من أخطر صور الإجرام المستحدث، لكونها تمس البنية التحتية للمعلومات وأمنها.

2. كشفت الدراسة عن قصور واضح في التشريع العراقي لعدم وجود قانون نافذ خاص بالجرائم الإلكترونية، وعدم ملاءمة النصوص التقليدية الواردة في قانون العقوبات لمواجهة هذه الجرائم ذات الطبيعة التقنية.
3. تبين أن مشروع قانون الجرائم الإلكترونية العراقي لسنة 2011، رغم تضمّنه نصوصاً تجريبية مهمة، إلا أنه لا يزال غير كافٍ من حيث الشمول والدقة والتوازن العقابي.
4. أظهر التشريع اللبناني، ولا سيما قانون المعاملات الإلكترونية والبيانات ذات الطابع الشخصي لسنة 2018، تطوراً ملحوظاً في تجريم أفعال الاعتداء على الأنظمة والبيانات الإلكترونية، من خلال نصوص واضحة ومتكاملة تشمل الفعل التام والشروع.
5. أثبتت المقارنة أن التجربة التشريعية اللبنانية تشكّل نموذجاً صالحاً للاسترشاد به عند بناء الإطار القانوني العراقي المنشود.

ثانياً: التوصيات

1. ضرورة الإسراع في إقرار قانون خاص بالجرائم الإلكترونية في العراق، يراعي الخصائص التقنية لهذا النوع من الجرائم ويواكب التطور التكنولوجي المتسارع.
2. إعادة النظر في مشروع قانون الجرائم الإلكترونية لسنة 2011، ولا سيما فيما يتعلق بتوحيد السياسة العقابية بين فعلي اللوج والمكوث غير المشروع متى ما ترتبت عليهما نتائج جرمية متشابهة.
3. تبني نصوص جزائية صريحة تجرّم الاعتداء على سلامة البيانات الرقمية بوصفها محلاً مستقلاً للحماية الجنائية.
4. الاستفادة من التجربة التشريعية اللبنانية في تنظيم الجرائم الإلكترونية، خصوصاً في مجال تجريم الشروع وتوسيع نطاق الحماية الوقائية للنظم والبيانات الإلكترونية.
5. تعزيز التأهيل القضائي والتقني للقضاة وأعضاء الادعاء العام بما يضمن حسن تطبيق النصوص الجزائية المتعلقة بالجرائم الإلكترونية.

قائمة المراجع:

- أبو الفتوح عبد العظيم الحمامي، عمر (2010) *الحماية الجنائية للمعلومات المسجلة إلكترونياً (دراسة مقارنة)*. القاهرة: دار النهضة العربية.
- بوكر، رشيدة (2020) *الحماية الجزائية للمعاملات الإلكترونية*. ط1. بيروت: منشورات الحلبي الحقوقية.
- بوتاني، دلخار صلاح (2016) *الحماية الجنائية الموضوعية للمعلومات (دراسة مقارنة)*. ط1. الإسكندرية: دار الفكر الجامعي.
- حجازي، عبد الفتاح بيومي (2006) *مكافحة جرائم الكمبيوتر والإنترنت في القانون العربي النموذجي (دراسة متعمقة في القانون المعلوماتي)*. ط1. الإسكندرية: دار الفكر الجامعي.
- خليفة، محمد مسعود محمد (2006) *الحماية الجنائية لمعطيات الحاسب الآلي في القانون الجزائري والمقارن*. رسالة ماجستير، كلية الحقوق، جامعة الإسكندرية.
- خلاف، علاء عبد الباسط (2004) *الحماية الجنائية لوسائل الاتصال الحديثة*. بدون دار نشر وبدون مكان نشر.
- رمضان، مدحت عبد الحليم (2012) *الحماية الجنائية للتجارة الإلكترونية (دراسة مقارنة)*. القاهرة: دار النهضة العربية.

- زين الدين، بلال أمين. (2008) جرائم نظم المعالجة الآلية للبيانات. الإسكندرية: دار الفكر الجامعي.
- زايد، هبة حسين محمد. (2015) الحماية الجنائية للصفقات الإلكترونية (دراسة مقارنة). مصر: دار الكتب القانونية.
- الصايغ، عماد. (2000) نظم المعلومات (ماهيتها ومكوناتها). ط1. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- الصغير، جميل عبد الباقي. (1992) القانون الجنائي والتكنولوجيا الحديثة: الجرائم الناشئة عن استخدام الحاسب الآلي. القاهرة: دار النهضة العربية.
- عالية، سمير. (2020) الجرائم الإلكترونية في القانون الجديد رقم (81/2018) ط1. بيروت: منشورات الحلبي الحقوقية.
- قارة، آمال. (2007) الحماية الجزائية للمعلوماتية في التشريع الجزائري. ط2. الجزائر: دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع.
- قورة، نائلة عادل محمد فريد. (2005) جرائم الحاسب الآلي الاقتصادية (دراسة نظرية وتطبيقية). ط1. بيروت: منشورات الحلبي الحقوقية.
- الكعبي، محمد عبید. (2009) الجرائم الناشئة عن الاستخدام غير المشروع لشبكة الإنترنت (دراسة مقارنة). القاهرة: دار النهضة العربية.
- القهبوجي، علي عبد القادر. (2000) الحماية الجنائية للبيانات المعالجة إلكترونياً (دراسة مقارنة). بحث مقدم إلى مؤتمر القانون والكمبيوتر والإنترنت، كلية الشريعة والقانون، جامعة الإمارات العربية المتحدة.
- المومني، نهلا عبد القادر. (2010) الجرائم المعلوماتية. ط2. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- مصطفى، محمود محمود. (1984) شرح قانون العقوبات - القسم الخاص. ط8. القاهرة: مطبعة جامعة القاهرة.
- الشوا، محمد سامي. (2003) ثورة المعلومات وانعكاسها على قانون العقوبات. القاهرة: مطابع الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- عطاالله، شيماء عبد الغني محمد. (2007) الحماية الجنائية للتعاملات الإلكترونية. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.
- طعباش، أمين. (2015) الحماية الجنائية للمعاملات الإلكترونية. ط1. الإسكندرية: مكتبة الوفاء القانونية.
- الرازقي، محمد معمر، وعبابنة، محمود أحمد. (2005) جرائم الحاسوب وأبعادها الدولية. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- قناة السومرية العراقية. (2024) مسودة مشروع قانون الجرائم المعلوماتية العراقي لسنة 2011. متاح على: www.alsumaria.tv
- تاريخ الاطلاع: 13 أغسطس 2024).

RESEARCH TITLE**Teaching Reading Comprehension in the Age of Artificial Intelligence: Integrating Classical Reading Theories with Intelligent Educational Tools****Rima Masri¹, Saeed Masri²**¹ An-Najah National University, Nablus Palestine. Email: reema.massri@gmail.com² An-Najah National University, Nablus Palestine. Email: saeedmassri@gmail.comHNSJ, 2026, 7(2); <https://doi.org/10.53796/hnsj72/8>**Received at 01/02/2026****Accepted at 07/01/2026****Published at 01/02/2026****Abstract**

Reading comprehension remains a cornerstone of academic success in EFL/ESL contexts, yet instructional and assessment practices often continue to emphasize outcome-based testing rather than the cognitive and metacognitive processes underlying effective reading. This conceptual paper reconceptualizes reading comprehension instruction in the age of artificial intelligence by integrating classical reading theories—such as schema theory, vocabulary depth, and strategic reading models—with emerging AI-driven educational tools. Drawing on contemporary research, the study argues that AI can function as a pedagogically informed intermediary across pre-reading, while-reading, and post-reading stages by providing personalized scaffolding, adaptive questioning, and formative feedback. The paper further highlights the potential of AI-supported analytics to shift assessment from product-oriented measures toward process-based and authentic evaluation of comprehension. Ethical considerations, including academic integrity, algorithmic bias, and data privacy, are examined as essential conditions for responsible AI integration. The study concludes that when grounded in evidence-based pedagogy, AI enhances reading instruction without diminishing the central role of the teacher, while simultaneously supporting differentiated learning and professional growth.

Key Words: Reading Comprehension; Artificial Intelligence in Education; EFL/ESL Instruction; Adaptive Assessment.

تعليم الفهم القرائي في عصر الذكاء الاصطناعي: دمج نظريات القراءة الكلاسيكية مع الأدوات التعليمية الذكية

المستخلص

يُعدّ الفهم القرائي ركيزة أساسية للنجاح الأكاديمي في سياقات تعليم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية أو ثانية، إلا أن الممارسات التدريسية والتقييمية السائدة لا تزال تركز في كثير من الأحيان على نواتج التعلم والاختبارات التقليدية، مع إغفال العمليات المعرفية وما فوق المعرفية التي تقوم عليها القراءة الفعّالة. تسعى هذه الورقة النظرية إلى إعادة تصور تعليم الفهم القرائي في عصر الذكاء الاصطناعي من خلال دمج نظريات القراءة الكلاسيكية—مثل نظرية المخططات المعرفية، وعمق المفردات، ونماذج القراءة الاستراتيجية—مع المستجدات في الأدوات التعليمية القائمة على الذكاء الاصطناعي. وتبين الدراسة أن الذكاء الاصطناعي يمكن أن يعمل وسيطاً تربوياً واعيّاً عبر مراحل ما قبل القراءة وأثناءها وبعدها، من خلال توفير دعم تعليمي شخصي، وأسئلة تكيفية، وتغذية راجعة بنائية. كما تناقش الورقة إمكانات التقويم المدعوم بالذكاء الاصطناعي في الانتقال من قياس الفهم بوصفه ناتجاً نهائياً إلى تقويمه بوصفه عملية معرفية مستمرة وأصلية. وتتناول الدراسة القضايا الأخلاقية المرتبطة بالنزاهة الأكاديمية، والتحيز الخوارزمي، وحماية البيانات بوصفها شروطاً أساسية للتكامل المسؤول للذكاء الاصطناعي. وتخلص الورقة إلى أن توظيف الذكاء الاصطناعي، متى ما كان مندمجاً في بيداغوجيا قائمة على الأدلة، يعزز تعليم الفهم القرائي دون المساس بالدور المحوري للمعلم، ويدعم في الوقت نفسه التعلم المتمايز والنمو المهني للمعلمين.

الكلمات المفتاحية: الفهم القرائي؛ الذكاء الاصطناعي في التعليم؛ تعليم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية/ثانية؛ التقويم التكيفي.

Introduction

Reading comprehension is arguably the leading avenue through which language learners access knowledge and connect to academic communities. Reading comprehension actually serves an even more important function in second and foreign language contexts, providing support for vocabulary development, grammatical consciousness, cultural information, and critical thinking. The reality is that many learners simply continue to struggle with comprehension because their linguistic resources are reduced and the strategies instruction they have experienced is minimal (this can occur at any stage).

Teaching comprehension has long been based on a traditional view of reading as a static skill, one that can be assessed by the number of correct answer on tests. Those are teacher-centered and time-bound approaches that leave struggling students out of the process. Comprehension is not a simple decode, and educational psychologists and reading researchers have claimed- and sometimes more than once- that comprehension is a construct involving the interaction of multiple cognitive processes, including active construction of meaning, integration of ideas, and metacognitive monitoring.

Over the past few decades, our classrooms became more and more digitalized, as these systems become more sophisticated, they are already mediating learning opportunities for many students in their day-to-day lives providing text generation, question answering, vocabulary translation, and learner performance analysis. Generative AI technologies have captured the imagination and raised the anxiety level of educators. In this paper, we will attempt to argue that the promise of AI presents a new horizon for the improvement of reading pedagogy through the provision of classical theories realized through better individualized applications by teachers.

Thus, the main purpose of this paper is to investigate how we can rethink reading comprehension so its instruction and assessment can be reimaged in EFL/ESL classrooms in the era of Artificial Intelligence.

2. Theoretical Background

2.1 Reading Comprehension as a Cognitive Process

Reading comprehension is not one skill- but a constellation of interacting cognitive skills. According to Cornoldi & Oakhill (2015), comprehension is a complex process that not only requires knowledge of words but also depends on syntactic processing, working memory capacity and the ability to generate inferences. Any deficiency in one or more of these components can prevent a learner from constructing a coherent mental representation of the text.

According to the Partnership for Reading, comprehension is “the process of making sense of a text.” This definition emphasizes that skilled readers make predictions, monitor their understanding, summarize, question, and evaluate. Comprehension, from a cognitive theoretic perspective, evolves over time through a greater exposure to a diversity of texts and specific instruction modeling effective reading strategies.

2.2 Schema Theory and Prior Knowledge Activation

Schema theory is arguably the most dominant account of comprehension. Readers create new meaning based on knowledge organization (schemata) that they previously possess, so this theory maintains. Barnett (1988) highlights that learners understand texts more successfully when their background knowledge is good, and this is especially true when the text is in a foreign language. Had a student not associated the text content to something familiar, they can misinterpret the main ideas.

Activating prior knowledge, according to Anderson (2003), is one of the most crucial components of good comprehension instruction. Activities that model the process of relating past experiences to a text, engaging in meaningful dialogue about the content as well as prompting predictions, encourage learners to approach texts with more confidence and strategy. In EFL contexts, schema activation is especially important because texts may contain unfamiliar cultural references.

2.3 Vocabulary Depth and Fluency

One of the most often cited predictors of success for comprehending material is related to vocabulary knowledge. Learners have to expend all energy on deciphering single terms, which means global meaning cannot be constructed when only limited vocabulary is known. Anderson (2003) notes that rich, contextualized vocabulary instruction promotes fluency and results in a greater reading rate.

Recent studies emphasize that both vocabulary size and depth of vocabulary knowledge influence comprehension. They need to know all the word meanings and inconveniences and the disclaimers up in writing. This theoretical principle is the basis for AI tools today that can deliver contextual explanations and examples and repeated exposure to students, if needed, in a manner that efficiently fosters understanding and retention (Chiu, 2023).

3. Pedagogical Framework: ACTIVE Strategies in AI- Supported Classrooms

3.1 ACTIVE Strategies Revisited

The ACTIVE model of Anderson (2003) has outlined 6 main strategies that effective teachers should develop. These strategies were the foundation before AI, and now they can become far more precise:

- **Activating Prior Knowledge:** AI chatbots can assist teachers in designing customized anticipation questions and brainstorming activities that cater to students' interests and readiness (Holmes & Tuomi, 2022).
- **Cultivate Vocabulary:** Natural language processing applications can automatically gloss difficult words in digital texts and offer personalized practice sets, making it easier for lower-proficiency readers to engage with real experts (Zhang & Graham, 2023).
- **Teach for Comprehension:** AI systems can produce leveled literal, inferential, and evaluative comprehension questions, permitting simultaneous differentiation in the same classroom (Lo, 2024).
- **Increase Reading Rate:** Adaptive platforms offer reading activities and immediate assistance that fosters fluency with reduced cognitive load (Chiu, 2023).
- **Verify Strategies:** AI tutors can stimulate learners to think about what strategies they applied and present comparison strategies, equally enhancing metacognitive knowledge (Chiu & Chai, 2024).
- **Evaluate Progress:** Using an AI analytics dashboard, teachers see how students are improving in speed, vocabulary, and comprehension trends so they can teach based on data-driven insights.

AI augmenting ACTIVE to be individual-specific instead of one-size-fits-all whole-class routines

3.2 AI Integration across Reading Stages

AI tools can find a systematic incorporation throughout the phases of contents delivery.

Pre-reading: AI-generated background summaries, visual prompts, and culturally relevant guiding questions for teachers. That helps to make learners ready and motivated to read high-order texts (Holmes & Tuomi, 2022).

While-reading: Annotation systems powered by AI provide the means for learning to markup unfamiliar sentences (and annotate), ask for clarification questions, and obtain instantaneous clarification. This interaction encourages strategic breaks and comprehension repairs, which are important cognitive features of reading (Chiu, 2023).

Post-reading: The writing stage is supportable with AI too: summaries, comparisons across texts and reflective responses can easily follow. To ensure that students remain engaged in the learning process and that output is not copied, teachers will have to find a way for students to assess AI outputs with a careful eye (Chiu & Chai, 2024).

4. Assessment of Reading Comprehension in the AI Era

To better understand what the learners need and evaluate whether the instruction is effective, assessing comprehension is essential. Powell (1989) suggested that authentic assessment be used to measure actual understanding, rather than isolated test performance.

4.1 AI-Supported Assessment Approaches

Process-Oriented Assessment

AI platforms and analytics can monitor and capture very specific behaviors of learners whilst reading. Teachers get better diagnostic evidence from data of what students focus on and how long they spend on parts of the text, as well as their responses to prompts (Chiu, 2023). This enables assessment to sample the reading process itself.

Adaptive Questioning

Dynamic question generation is possible from the same content and content can be adapted to different levels of difficulty in real time (Lo, 2024). That sort of adaptive assessment, adapting to individual learner proficiency level, improves reliability and helps match evaluation to knowledge.

Multimodal Demonstrations of Comprehension

An authentic assessment as suggested by Dutcher (1990) required performance-based tasks. AI now enables learners to demonstrate comprehension through:

- AI-assisted written summaries.
- Oral explanations evaluated by speech-recognition tools.
- Automatically-generated cloze tasks from texts.

These varied demonstrations reflect a greater understanding, deeper comprehension and tactical awareness.

Immediate Feedback

With immediate corrective feedback and even explanations, assessment can be integrated into the learning process rather than being a fully separable summative event (OECD, 2021).

4.2 Ethical Considerations in AI Assessment

Despite all the advantages, AI integration raises ethical concerns. The excessive dependence on automated scoring, the possibility of algorithm bias, and data privacy issues could endanger fairness. If so, teachers could maintain the interpretive power of human professional judgment by treating AI-generated assessment data more as propositional signs rather than definitive ones (Chiu & Chai, 2024).

5. Implications for Teacher Education and Practice

While AI can potentially support and complement well-established principle on effective reading instruction, new forms of professional competence will need to be developed by teachers to use AI successfully as a part of reading instruction. Teacher qualification programs must include AI literacy among their compulsory subjects. They must figure out how to choose relevant AI tools, align them with curricular goals, and do so ethically.

In classroom practice, AI can assist in:

- Designing differentiated tasks.
- Supporting struggling readers.
- Generating authentic assessment activities.
- Providing formative feedback.

Still, the teacher remains the meaningful decision maker and directs the intelligent technologies to meaningful pedagogical goals.

Conclusion

Modern EFL/ESL contexts call for an evolution of reading comprehension instruction. Now, in the age of AI, we have opportunities to operationalize these centuries-old theories and strategies in ways that allow true personalized scaffolding and authentic assessment. When applied responsibly and ethically, AI technologies augment motivation, autonomy, fluency and comprehension performance of learners. The process still centers around the teacher giving informed guidance.

Authors Contributions

The manuscript was developed collaboratively. Both Rima Masri and Saeed Masri were responsible for the study design, theoretical background, manuscript writing and academic progress. The two authors both read and approved the final version.

References

- Anderson, N. J. (2003). *ACTIVE skills for reading: Book 1*. Heinle & Heinle Publishers.
- Barnett, M. A. (1988). Teaching reading strategies: How methodology affects language course articulation. *TESOL Quarterly*, 22(1), 109–119. <https://doi.org/10.2307/3587066>
- Chiu, T. K. F. (2023). The impact of artificial intelligence on reading and writing education. *Computers & Education: Artificial Intelligence*, 4, Article 100120. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100120>
- Chiu, T. K. F., & Chai, C. S. (2024). Teacher professional development for AI integration: Toward a sustainable framework. *Computers & Education*, 215, Article 105012. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2024.105012>
- Cornoldi, C., & Oakhill, J. (2015). *Reading comprehension difficulties: Processes and intervention*. Guilford Press.
- Dutcher, P. (1990). Authentic reading assessment. ERIC Clearinghouse on Tests, Measurement, and Evaluation. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED328607.pdf>
- Holmes, W., & Tuomi, I. (2022). State of the art and practice in AI in education. *European Journal of Education*, 57(4), 542–570. <https://doi.org/10.1111/ejed.12533>
- Lo, C. K. (2024). What is the impact of ChatGPT on education? A rapid review of the

- literature. *Education Sciences*, 14(1), Article 30. <https://doi.org/10.3390/educsci14010030>
- OECD. (2021). *Artificial intelligence in education: Challenges and opportunities*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19939019>
- Powell, W. R. (1989). Authentic assessment of reading comprehension. *The Reading Teacher*, 42(9), 784–789.
- Zhang, D., & Graham, S. (2023). Artificial intelligence and vocabulary learning: Implications for reading comprehension instruction. *ReCALL*, 35(2), 180–197. <https://doi.org/10.1017/S0958344023000016>

عنوان البحث

**دور الشفافية المالية العامة في بناء جسور الثقة داخل المجتمع وانعكاسها على مشروع
المصالحة الوطنية**

زهير الهادي علي عون¹، د. خالد البشير محمد أحمد²

¹ محاضر بقسم المحاسبة جامعة صبراتة، باحث ببرنامج دكتوراه المحاسبة جامعة الزاوية، ليبيا.

بريد الكتروني: zoher.mohomdoun@sabu.edu.Ly

² أستاذ المحاسبة المشارك جامعة صبراتة، ليبيا.

بريد الكتروني: KHALED.AHMED@sabu.edu.Ly

HNSJ, 2026, 7(2); <https://doi.org/10.53796/hnsj72/9>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/72/9>

تاريخ النشر: 2026/02/01م

تاريخ القبول: 2026/01/07م

تاريخ الاستقبال: 2026/01/01م

المستخلص

تهدف الدراسة إلى التعرف على دور الشفافية المالية العامة في بناء جسور الثقة داخل المجتمع وانعكاسها على المصالحة الوطنية كأحد أهم القضايا في ليبيا خلال السنوات الأخيرة. وذلك من خلال استطلاع وتقييم آراء المختصين بأعمال المصالحة الوطنية وفض النزاعات المحلية. ولتحقيق أغراض الدراسة تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، وتم إعداد وتصميم استبانة وتوزيعها على عينة الدراسة المستهدفة للوصول للنتائج المطلوبة. وخلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: أن الشفافية المالية العامة تلعب دوراً هاماً في بناء الثقة وتعزيز المصالحة الوطنية داخل المجتمع، بالإضافة إلى أن الشفافية المالية العامة تساهم بفاعلية في تعزيز الحكم الرشيد، ومكافحة الفساد، وتقوية الانتماء والوحدة الوطنية. كما توصلت الدراسة لوجود مجموعة من المعوقات المؤسسية والتشريعية والثقافية والتقنية التي قد تحد من تحقيق الشفافية المالية العامة بالشكل المطلوب وبما يخدم أهداف المصالحة الوطنية.

الكلمات المفتاحية: الشفافية المالية العامة، المصالحة الوطنية، المجتمع.

RESEARCH TITLE**The Role of Public Financial Transparency in Building Bridges of Trust within Society and Its Impact on the National Reconciliation Project****Abstract**

This study aims to examine the role of public financial transparency in building bridges of trust within society and its impact on national reconciliation, which has become one of the most critical issues in Libya in recent years. The study explores and evaluates the perspectives of specialists involved in national reconciliation efforts and the resolution of local conflicts. To achieve the study's objectives, a descriptive–analytical methodology was adopted, and a questionnaire was designed and distributed to the targeted study sample in order to obtain the required results.

The findings reveal that public financial transparency plays a significant role in building trust and strengthening national reconciliation within society. In addition, public financial transparency effectively contributes to promoting good governance, combating corruption, and reinforcing national unity and a sense of belonging. The study also identifies a set of institutional, legislative, cultural, and technical obstacles that may limit the effective achievement of public financial transparency in a manner that serves the objectives of national reconciliation.

Key Words: Public Financial Transparency, National Reconciliation, Society.

مقدمة

تشهد السنوات الأخيرة تزايد في عدد وحجم الأنشطة والوظائف التي تقع على عاتق الحكومات والمؤسسات العامة، كما أن البعض منها قد يكون غير مألوف ومتعارف عليه ، ولقد ترتب على هذا التوسع الزيادة في حجم الانفاق والمصروفات العامة، وبالتالي توجب على الحكومات البحث عن وسائل جديدة لتحقيق الإيرادات لمواجهة الانفاق المتواصل، وفي نفس الوقت ترتب على ارتفاع حجم الإيرادات والنفقات الحكومية التزامات قانونية وإدبية اتجاه المال العام، والتي لا يمكن تحقيقها إلا في ظل تطبيق نظام محاسبي كفؤ تتوفر به جملة من الشروط والمقومات من بينها توفير المعلومات المطلوبة من كافة المستويات الإدارية التنفيذية والتشريعية (غريبة والنخاط، 2023). ويعتبر توفير المعلومات المالية للجمهور والالتزام بالشفافية المالية في المؤسسات الحكومية أمر هام نصت عليه المبادئ المحاسبية. كما أنه تطبيق الشفافية يساهم في تعزيز الحكم السليم والنزاهة ومكافحة الفساد، وعلى العكس من ذلك فإن غياب الشفافية المالية قد يكون إشارة لسوء تخصيص وإدارة الموارد العامة وتفاقم عدم المساواة (فتحي، 2001). وتكتسب السياسات العامة والتي يفترض أنها تراعي المصلحة العامة أهمية بالغة حيث أنها ترسم وتحدد بدرجة كبيرة الحياة اليومية للمجتمع، وبالتالي فإن إنفاذ مبدأ الحق في المعرفة من خلال الشفافية سوف يعزز العدالة والنزاهة ومبدأ تكافؤ الفرص ويحد من هيمنة مصالح محددة وبالتالي تحقيق المصلحة العامة، كما أن الشفافية تسهم بشكل مباشر في تخفيض التكاليف الناجمة عن الفساد والمرتبطة بالبنسبة والاحتياطي، كما أن الشفافية المرئية لسلوك الفرد يلعب دور هام في تخفيض السلوك غير الأخلاقي له ، حيث سيكون عرضة للمساءلة ويواجه صعوبة تبرير سلوكه (OECD, 2023).

ولأهمية المشاركة المجتمعية للمعلومات المالية الحكومية ودورها في تقليص الفجوة بين الموكل والوكيل (الحكومة والمواطن)، ومد جسور الثقة داخل المجتمع بين المؤسسات الحكومية وأفراد المجتمع، وبالتالي انعكاسها لتحقيق أهداف مجتمعية سامية من أهمها المصالحة الوطنية، جاءت هذه الدراسة والتي تهدف إلى معرفة دور الشفافية المالية للمؤسسات الحكومية الليبية في بناء جسور الثقة داخل المجتمع للمساهمة في تحقيق أهداف المصالحة الوطنية.

1. الاطار العام للدراسة:

1.1 الأبحاث والدراسات السابقة:

تناولت العديد من الدراسات والأبحاث أهمية الشفافية (المالية والإدارية) في المساهمة في تحقيق أهداف المؤسسات الحكومية والخاصة وتحسين صورة الوحدات والدوائر الحكومية لدى المجتمع، كما تنص التشريعات والقوانين وتبرز أهمية نشر المعلومات المالية بشكل دوري لكل الأطراف أصحاب المصلحة. الشفافية المالية أيضا يمكنها تحقيق أهداف مجتمعية بالإضافة إلى الأهداف الاقتصادية ومن بينها تحقيق اثر إيجابي في ملف اجتماعي هام وهو المصالحة الوطنية من خلال مد جسور الثقة داخل المجتمع. وسيتم عرض دراسات سابقة تتناول مساهمة واثر الشفافية المالية داخل المجتمع ومن هذه الدراسات:

دراسة حسين ومحمد (2024) حيث هدفت هذه الدراسة إلى معرفة انعكاس تحسين شفافية الإيرادات العامة على الموازنة العامة، وتحديد تحديات تطبيق الشفافية العامة في دولة العراق. ولقد أعتمد الباحثان على أسلوب المقابلة الشخصية مع مجموعة من المسؤولين في خمسة مؤسسات حكومية وهي (وزارة النفط والهيئة العامة للضرائب، وزارة الكهرباء ودائرة عقارات الدولة والهيئة العامة للجمارك). ولقد توصلت الدراسة الى انه وعلى الرغم من التقدم الطفيف في درجة الشفافية الا ان العراق يواجه ضعف في درجة الشفافية لدى المؤسسات والدوائر الحكومية، وقلة تعاون المؤسسات الحكومية مع الدوائر الرقابية لأسباب مختلفة من بينها استخدام المعلومات كسلاح سياسي والخوف من التشهير

بالمسؤولين، كما استنتجت الدراسة عدم مشاركة المواطنين في معرفة إيرادات الدولة الطبيعية وكيفية انفاقها على الخدمات، كما ان ضعف الإفصاح الشفافية أدى الى انعدام الثقة بين المواطن والحكومة.

كما تطرقت دراسة علي(2021) إلى دور شفافية الموازنة العامة وأهميتها الاقتصادية في جمهورية مصر العربية، والدور الفعال للبرلمان والمجتمع المدني في تعزيز شفافية الموازنة العامة. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي ومسح الموازنة المفتوحة الذي تنظمها شراكة الموازنة الدولية حول شفافية الموازنة العامة. وقد توصلت الدراسة الى ان شفافية الموازنة العامة يتطلب الإفصاح الدائم عن الأنشطة المالية وشبه المالية للجمهور وكذلك أساليب التمويل المختلفة بما فيها التمويل من خارج الميزانية، كما ان التقارير الدورية يجب ان يتم عرضها للجمهور بشكل مبسط وسهل الفهم، كما تتطلب الشفافية توفير تقارير في نهاية العام تعرض بوضوح الوضع الاقتصادي والمالي للدولة. وأشارت نتائج الدراسة ان شفافية الموازنة العامة تساهم في دعم مصداقية الحكومية وتحقيق رضا أفراد المجتمع، وبالتالي تقبل السياسات الحكومية، وتحقيق الاستقرار السياسي والاجتماعي.

ومن جانب اخر عرضت دراسة البرغثي (2018) دور الشفافية والمساءلة في الحد من الفساد المالي في القطاعات الحكومية في ليبيا. وقد اعتمدت الدراسة على عدد 41 من الأعضاء الفنيين في جهاز ديوان المحاسبة بمدينة بنغازي. وتوصلت الدراسة الى وجود انخفاض في درجة الالتزام بالشفافية لدى القطاعات والمؤسسات الحكومية في ليبيا، كما أشارت الدراسة الى انخفاض في مستوى التزام الاجهزة الرقابية بمساءلة القطاعات الحكومية، وبالتالي فان انخفاض درجة الشفافية ناتج عن اسباب مختلفة مثل غياب التشريعات والقوانين اللازمة وضعف نظام المساءلة الرقابية. وتوصي الدراسة بأهمية تفعيل دور المؤسسات التعليمية والمساجد ومنظمات المجتمع المدني لنشر ثقافة الشفافية والمساءلة والنزاهة والحد من احتكار المعلومات.

وفي جانب تقييم جهود الدول في تحقيق الشفافية المالية، هدفت دراسة (Monts et al,2019) إلى دراسة العلاقة بين الشفافية المالية، وفعالية الحوكمة، وكفاءة الإنفاق الحكومي. واستخدمت الدراسة عينة من 82 دولة (62 دولة نامية و14 دولة متقدمة). ولقد توصلت الدراسة إلى وجود علاقة وثيقة بين الشفافية المالية وفعالية الحوكمة وكفاءة الإنفاق الحكومي في أغلب البلدان. وأشارت النتائج إن للشفافية المالية تأثيراً مباشراً على فعالية الحوكمة (وكفاءتها)، وتأثيراً غير مباشر من خلال دورها في تعزيز سياسات مالية أفضل. كما خلص البحث أن كلاً من الدول المتقدمة والنامية يمكن أن تستفيد بشكل كبير من خفض الدين العام من خلال زيادة شفافيتها المالية. كما عرض الباحثون عدد من الاستنتاجات السياسية، حيث ينبغي على الحكومات التي تسعى إلى تحسين الفعالية والكفاءة أن تزيد من شفافيتها المالية. علاوة على ذلك، إذا كانت حكومات الدول النامية تهدف إلى تعزيز تأثير الشفافية المالية على الفعالية والكفاءة، فعليها اعتماد تكنولوجيا المعلومات.

وفي ذات النطاق، وفيما يتعلق بالشفافية المالية في قطاع النفط في ليبيا، تناولت دراسة الصغير (2019) مبدأ الشفافية المالية الدولية وآفاق تطبيقه في ليبيا . وخلصت الدراسة إن تطبيق قانون الشفافية المالية كخطوة أولى نحو ترسيخ الشفافية المالية وحوكمة الشركات في قطاع النفط ليس الحل الأمثل لحاجة ليبيا إلى الموازنة بين مصالح شركات النفط العالمية ومصالح أصحاب المصلحة، والحل يكون في البدء بتعديل بعض القوانين القديمة، التي تغيب عنها تماماً تدابير الشفافية، بهدف تغيير النظرة السائدة إلى شفافية عائدات النفط، وجعل قطاع النفط الليبي أكثر شفافية تدريجياً. كما تشير الدراسة إلى انه على الرغم من امكانية توفير الشفافية في مبيعات النفط الى ان هناك فشل في توفير الإفصاح عن العقود مع شركات النفط، كما ان البيئة السياسية والاقتصادية في ليبيا لها تأثير مباشر على قطاع النفط بشكل عام والشفافية بشكل خاص.

وفي ذات السياق هدفت دراسة الأمين (2020) إلى تحليل العوامل المؤدية إلى الفساد في ليبيا، وتحديد ما إذا

كانت المساءلة و الشفافية المالية قد تساعد في معالجة ملف الفساد. وتشير الدراسة ان المستويات العالية من الشفافية بين السياسيين وموظفي الخدمة المدنية، إلى جانب المساءلة بين المواطنين، من أفضل الاستراتيجيات للحد من الفساد. ومع ذلك، ليس من الواضح تمامًا ما إذا كانت الشفافية والمساءلة هما أكثر الطرق فعالية للحد من الفساد، ومع ذلك يمكن للشفافية المالية أن تُسهم بفعالية في الحد من الفساد إذا اقترنت بعوامل خارجية أخرى. وخلصت الدراسة ان ليبيا تفتقر إلى الشفافية المالية، مما يعزز الفساد من خلال عدم وضوح الخطط المالية، بما في ذلك حجم الأموال المحصلة من الضرائب والميزانية، وزيادة المساءلة. والافلات من العقاب. ولضمان المساواة في نظام العدالة، يتعين على ليبيا تعزيز حسن النية السياسية. ويضمن حسن النية السياسية أن تعمل جميع المؤسسات الحكومية كما هو متوقع منها، وأن يُعامل جميع الأفراد على قدم المساواة أمام القانون.

ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

لقد تناولت الدراسات السابقة الأبعاد المختلفة للشفافية المالية والشفافية المالية العامة في الجوانب المحاسبية والاقتصادية والسياسية: فمنهم من تناول انعكاس تحسين شفافية الإيرادات العامة على الموازنة العامة وتحديد صعوبات تطبيق الشفافية العامة ، وناقش البعض دور شفافية الموازنة العامة وأهميتها الاقتصادية والدور الفعال للبرلمان والمجتمع المدني في تعزيز شفافية الموازنة العامة ، وتناول فريق ثالث دور الشفافية والمساءلة في الحد من الفساد المالي في القطاعات الحكومية ، فيما تطرق البعض الآخر لدراسة العلاقة بين الشفافية المالية وفعالية الحوكمة وكفاءة الإنفاق الحكومي، ورأى أحد الباحثين دراسة مبدأ الشفافية المالية الدولية وآفاق تطبيقه في ليبيا ، في حين تناول البعض تحليل العوامل المؤدية إلى الفساد في ليبيا، وتحديد ما إذا كانت المساءلة و الشفافية المالية قد تساعد في معالجة ملف الفساد.

وقد خلص الباحثان إلى أن البحث الحالي ركز على الأبعاد الاجتماعية للشفافية المالية للمؤسسات الحكومية بخلاف كل الدراسات السابقة، كما يتميز البحث الحالي عن الدراسات السابقة باختلاف بيئة الدراسة، ومتغيرات الدراسة، والعينات المدروسة.

2.1 مشكلة الدراسة:

لقد شهدت السنوات الاخيرة تزايد الدعوات التي تنادي بتعزيز الشفافية المالية في أجهزة ومؤسسات القطاع العام، ومن مختلف الأطراف أصحاب المصلحة مثل الأجهزة الرقابية والمحليين الماليين ووسائل الاعلام وأفراد المجتمع وغيرهم، فغياب الشفافية قد يؤدي إلى سوء الفهم والوصول إلى نتائج وتصورات غير صحيحة عن الموقف المالي للمؤسسات والدوائر الحكومية. وعلى الرغم من الدور الهام الذي تضيقه الشفافية المالية الحكومية لمؤسسات القطاع العام من خلال ابراز انفتاحها على المجتمع ونجاحها في تحقيق أهدافها وبرامجها السنوية، الا انه يلاحظ تعدد مظاهر غياب الشفافية المالية الحكومية في بعض القطاعات، وغموض بعض المعلومات المالية في جوانب أخرى أو عدم عرضها وتفسيرها بالشكل المناسب، كما ان نشر المعلومات المالية الحكومية في توقيت غير مناسب قد يفقدها الموضوعية والأهمية. الشفافية المالية العامة تلعب دورا مهما في مد جسور الثقة داخل المجتمع بين المؤسسات الحكومية وأفراد المجتمع، والذي يمكن ان ينعكس لتحقيق أهداف مجتمعية سامية في البيئة الليبية من أهمها المصالحة الوطنية. ومن هذا المنطلق من خلال ما سبق تبلورت مشكلة البحث المتمثلة في السؤال الرئيسي التالي: ما دور الشفافية المالية العامة في بناء جسور الثقة داخل المجتمع وانعكاسها على المصالحة الوطنية؟

ويتفرع من السؤال الرئيسي التساؤلات الفرعية التالية:

1- هل تلتزم الدوائر والمؤسسات الحكومية في ليبيا بالشفافية المالية العامة، ونشر المعلومات المالية الحكومية لجميع المستفيدين في الوقت المناسب؟

- 2- ماهي مساهمة الشفافية المالية العامة في بناء جسور الثقة داخل المجتمع وانعكاسها على مشروع المصالحة الوطنية؟
- 3- هل هناك تحديات تواجه تحقيق الشفافية المالية العامة لتحقيق أهداف المصالحة الوطنية، وماهي السبل الكفيلة للتغلب عليها؟

3.1 أهداف الدراسة:

يهدف هذا البحث إلى التعرف على دور الشفافية المالية العامة في بناء جسور الثقة داخل المجتمع وانعكاسها على المصالحة الوطنية وذلك من خلال الآتي:

- 1- معرفة مدى التزام الدوائر والمؤسسات الحكومية في ليبيا بالشفافية المالية العامة، ونشر المعلومات المالية الحكومية لكل الأطراف في الوقت المناسب
- 2- استكشاف مدى مساهمة الشفافية المالية العامة في بناء جسور الثقة داخل المجتمع وانعكاسها على مشروع المصالحة الوطنية
- 3- تحديد التحديات التي تواجه تطبيق الشفافية المالية العامة لتحقيق أهداف المصالحة الوطنية، ومعرفة السبل الكفيلة للتغلب عليها

4.1 أهمية الدراسة:

تستمد هذه الدراسة أهميتها من الآتي:

- 1- تسليط الضوء على دور الشفافية المالية العامة داخل المجتمع وأهمية تبنيها في البيئة المالية الحديثة في المؤسسات والدوائر الحكومية.
- 2- إبراز الدور الهام الذي تقدمه الشفافية المالية العامة في بناء جسور الثقة بين المواطن والحكومة وبين أفراد المجتمع، والاستفادة منه في تحقيق أهداف المصالحة الوطنية.
- 3- عرض التحديات التي تحد من مساهمة الشفافية المالية الحكومية في بناء جسور الثقة وأثرها على تحقيق أهداف المصالحة الوطنية.

5.1 فرضيات الدراسة:

بناء على الدراسات السابقة، ولتحقيق أهداف الدراسة، تم صياغة الفرضية الرئيسية الآتية: يوجد دور للشفافية المالية العامة في بناء جسور الثقة داخل المجتمع ينعكس على المصالحة الوطنية ويتفرع من الفرضية الرئيسية الفرضيات الفرعية الآتية:

- 1- تلتزم الدوائر والمؤسسات الحكومية في ليبيا بالشفافية المالية العامة، ونشر المعلومات المالية الحكومية لكل الأطراف في الوقت المناسب.
- 2- تساهم الشفافية المالية العامة في بناء جسور الثقة داخل المجتمع والذي ينعكس على مشروع المصالحة الوطنية.
- 3- هناك تحديات تواجه تحقيق الشفافية المالية العامة لتحقيق أهداف المصالحة الوطنية.

6.1 منهجية الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة واختبار فرضيتها سوف تعتمد الدراسة على أحد أهم المناهج شيوعاً في الدراسات المحاسبية والمالية وهو المنهج الوصفي التحليلي لدراسة دور الشفافية المالية العامة في بناء جسور الثقة داخل المجتمع وانعكاسها على مشروع المصالحة الوطنية، وسوف يتم استخدام الاستبانة لجمع البيانات اللازمة من العينة المستهدفة. وللمعالجة الإحصائية للبيانات ستعتمد الدراسة على استخدام برنامج الحزم الإحصائية (SPSS) لاختبار الفرضيات والوصول للمؤشرات اللازمة والتي تخدم أهداف البحث.

7.1 حدود الدراسة:

الحدود البشرية والمكانية: وحيث من أعمال مختاري المحلات بليبيا فض المنازعات المحلية والقيام بأعمال الصلح في المنازعات المدنية والأحوال الشخصية وفقاً للتشريعات النافذة، والمشاركة في أعمال الدفاع المدني، سوف تعتمد الدراسة على مختاري المحلات ببلدية الزاوية الغرب وبلدية صبراتة.

الحدود الزمنية: استغرقت هذه الدراسة المدة من 1-4-2025م حتى 31-12-2025.

الحدود الموضوعية: دور الشفافية المالية العامة في بناء جسور الثقة داخل المجتمع وانعكاسها على مشروع المصالحة الوطنية.

2. الإطار النظري للدراسة

1.2 مفهوم الشفافية المالية

خلال السنوات القليلة الماضية ظهر مفهوم الشفافية والذي جاء مرادفاً لكل من الإفصاح والانفتاح، وأصبح هذا المصطلح يستخدم بشكل شائع في مختلف المحافل الاقتصادية وفي حقول المالية والإدارة والاقتصاد، وأصبحت الشفافية محور اهتمام الحكومات نتيجة اعتباره أداة للحكم الصالح (الجميل، 2021). والشفافية "تعني ببساطة شديدة توفير المعلومات اللازمة ووضوحها و (إعلان) تداولها عبر جميع وسائل الاعلام المقروءة والمكتوبة والمسموعة والتصرف بطريقة علنية ومكشوفة" (الدليمي و دودين، 2011، ص141).

وفي إطار مفهوم الشفافية يظهر مصطلحين وهما شفافية المالية العامة وشفافية الموازنة، ويمكن القول أن مصطلح شفافية المالية العامة أشمل وأعم من مصطلح شفافية الموازنة. وتعرف شفافية المالية العامة بأنها عملية توفير البيانات والمعلومات الواضحة في كل أوجه السياسة المالية للحكومة وموازنتها، وبهدف تعريف العامة من أفراد ومنظمات وأفراد مجتمع مدني على كل تفاصيل المالية العامة والموازنة العامة للحكومة من أجل المشاركة في صناعة القرار ووضع السياسة وتوفير الأرضية التكاملية البياناتية والمعلوماتية (الجميل، 2021).

2.2 أهمية الشفافية

تكمن أهمية الشفافية في الاتي (الدليمي و دودين، 2011، ص141):

أ- تحقيق المصلحة العامة ب- المساعدة في اتخاذ القرارات الصحيحة

ج- تسهيل جذب الاستثمارات وتشجيعه د- إنعاش السوق المالي ر- إزالة العوائق البيروقراطية والروتينية ز- توفير النجاح والاستمرارية لأية منظمة تريد مكافحة الفساد بكل أشكاله

3.2 فوائد شفافية الموازنة

هناك العديد من الفوائد عند الاعتماد على شفافية الموازنة ومنها (الجميل، 2021، ص174):

- ✓ فائدة لجميع أفراد المجتمع ومنظماته من أجل مساءلة الحكومة كيفية استخدام الموارد.
- ✓ تحسين علاقة الحكومة بالمجتمع، فالشفافية والافصاح عن كل التفاصيل عبر تقارير زمنية منظمة يمنح الحكومة ثقة مواطنيها.
- ✓ تعريف المجتمع بدوره، لاسيما عندما يكون هناك عجز في الموازنة ودين عام.
- ✓ تنظيم العمل المالي وتحقيق الفائدة للمستثمرين من أفراد وشركات.
- ✓ كسب ثقة الحكومة من قبل المجتمع الدولي ومنظماته.
- ✓ تطوير النيات الحكم الصالح والوصول إلى الأهداف التي تسعى إليها الحكومة.
- ✓ الحد من أهم مرض يصيب الحكومة وهو الفساد وسوء الإدارة.

4.2 مخاطر إخفاء المعلومات العامة

هناك العديد من المخاطر التي يمكن ان يتسبب بها إخفاء المعلومات العامة عن المواطن فالسرية حين تسود يمكن ان تؤدي الى تبديد للموارد مع إغلاق الباب أمام أي مراجعة لاحقة، كما إن إخفاء المعلومات وحجبها عن المواطنين بيت الداء في التردّي، وازدياد ظاهرة الفساد، أيضا إخفاء المعلومات يشلّ آليات المراقبة مثل المجلس التشريعي، أو هيئة الرقابة العامة، أو ديوان المظالم، ويحدّ من قدرتها على كبح إساءة استعمال السلطة للمؤسسات العامة، كما ان إخفاء المعلومات للعامة بمثابة تهديد لحق التعبير عن الرأي؛ مما يؤدي إلى التحكم في ثقافة المواطنين وأفكارهم وتوجهاتهم، وتصبح وسائل الإعلام في معظم هذه الحالات مجرد أداة للتعبير عن وجهة نظر السلطة، لضمان استمرارها والحد من قدرة المعارضة على التعبير.

كما تجدر الإشارة الى ان هناك معلومات وجب حجبها مثل المعلومات المصرفية، والمعلومات الشخصية كالملف الطبي وشهائد الميلاد للأفراد، والبيانات المتعلقة بالأجهزة الأمنية والدفاعية، والمعلومات المتعلقة بأجهزة القضاء (البرغوتي و الدليمي، 2016).

5.2 مفهوم المصالحة الوطنية

تتعدد المفاهيم التي يمكن النظر بها إلى مصطلح المصالحة، فمن الجانب القانوني والقضائي يمكن النظر إليها بكونها حل للنزاعات، ومن جانب آخر فان مصطلح المصالحة في الثقافة العربية يرتبط بالمصالحة السياسية، المصالحة الوطنية ايضا تعتبر حل بديلا للنزاعات في البلدان والثقافات التي تعتمد على طرق بديلة في حل النزاعات (رزق واخرون، 2024). وتعرف المصالحة بأنها صيغة تفاهم بين أبناء الوطن الواحد للوصول إلى برنامج متفق عليه لإنقاذ الوطن من أزمته ووضعه على الطريق الصحيح (سويلم، 2025، ص516). أما المصالحة الوطنية فهي عبارة عن مشروع للسلام الوطني يهدف إلى تحقيق العدالة والاستقرار ونزع فتيل التوتر والنزاع، فهي عملية أساسية في عملية التحول بحيث تنقل الشعب من حالة الفوضى والعوانية إلى مرحلة التعايش السلمي والاستقرار (إيلي ورياض، 2022، ص1036)

6.2 البعد الاقتصادي للمصالحة الوطنية

يؤكد خبراء التنمية الاقتصادية إن نمو الثروة وتحرك عجلة النمو الاقتصادي لاتحدث الا في ظل السلم الاجتماعي و

الاستقرار السياسي وهو معروف للمتخصصين في الجهات المالية. وعلى عكس ذلك، لانسمع بالآزمات المالية والكوارث الاقتصادية الا في الحروب وأماكن الصراع، حيث يترتب عنها نفقات ومصروفات لتغذية النزاعات ، بالإضافة الى توقف عجلة الإنتاج والبيع وعجز في الميزانيات. وبالتالي فإن المصالحة الوطنية تتطلب من المعنيين باقتصاد الدولة والذين يهمهم نموه وازدهاره العمل بجد لسد أبواب النزاعات والفتن والخصومات، والحرص على تحقيق المصالحة الوطنية (زاقود، 2014).

7.2 أهمية المصالحة الوطنية

تشير العديد من التشريعات والقوانين على العلاقة الوثيقة بين المصالحة الوطنية والشعور بالعدالة لدى أفراد المجتمع، ومن هنا فإن الشفافية المالية الحكومية قد تكون وسيلة ناجحة لبث الثقة والطمأنينة بين المواطنين وارساء دعائم العدل والمساواة. ولقد أشار القانون رقم (17) لسنة 2012 " في ليبيا بشأن إرساء قواعد المصالحة الوطنية والعدالة الانتقالية" في المادة (3) الى مجموعة أهداف لهذا القانون يمكن الاعتماد عليها في هذا السياق، وهذه الأهداف هي:

- ✓ ترسيخ السلم الاجتماعي.
- ✓ بث الطمأنينة في نفوس الناس وإقناعهم بأن العدالة قائمة وفعالة.
- ✓ تحقيق مصالحات اجتماعية.
- ✓ ردع انتهاكات حقوق الإنسان.
- ✓ تحديد مسؤوليات أجهزة الدولة عن انتهاكات حقوق الإنسان.
- ✓ توثيق الوقائع موضع العدالة الانتقالية وحفظها ثم تسليمها للجهات الوطنية المختصة.
- ✓ تعويض الضحايا والمتضررين.

3. الإطار العملي للدراسة

1.3. صدق وثبات أداة الدراسة

صدق الأداة:

اختبر الباحث صدق أداة الدراسة إذ تم استخدام أسلوب الصدق وذلك من خلال عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين من أصحاب الخبرة في مجال الدراسة، وقد أخذ الباحث بغالبية ملاحظات المحكمين لوضعها في صيغتها النهائية.

ثبات الأداة:

من أجل اختبار ثبات أداة الدراسة تم استخدام اختبار كرونباخ ألفا لاختبار الاتساق الداخلي للأداة، حيث تشير النتائج الواردة في الجدول (1) إلى درجة ثبات في استجابات عينة الدراسة كانت 88.7% وهي نسبة مقبولة، لأن قيمة ألفا المعيارية أكثر من 60%. وبالتالي يمكن القول بأن هذا المقياس ثابت بمعنى أن المبحوثين يفهمون بنوده بنفس الطريقة وكما يقصدها الباحث، وعليه يمكن اعتماده في هذه الدراسة الميدانية لكون نسبة تحقيق نفس النتائج لو أعيد تطبيقه مرة أخرى تقدر 88.7%.

جدول (1) نتائج اختبار ثبات أداة الدراسة (كرونباخ ألفا)

المجال	عدد الفقرات	قيمة ألفا
التزام الدوائر والمؤسسات الحكومية بالشفافية المالية العامة	10	0.757
مساهمة الشفافية المالية العامة في بناء جسور الثقة داخل المجتمع	10	0.866
تحديات تحقيق الشفافية المالية العامة	10	0.762
فقرات الاستبيان	30	0.887

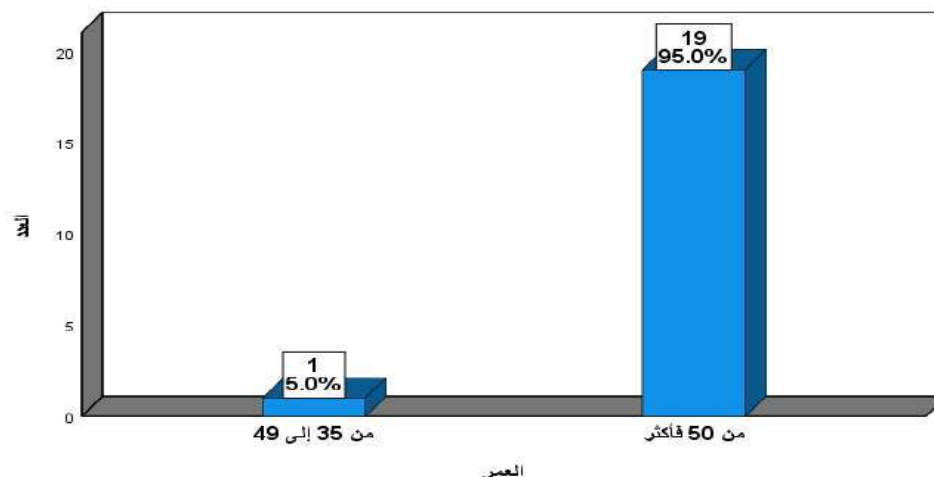
2.3 الأساليب الإحصائية المستخدمة:

في هذه الدراسة، تم استخدام الأساليب الإحصائية الوصفية والاستدلالية لتحليل بيانات العينة. شملت الأساليب الوصفية التكرارات والنسبة للخصائص الديموغرافية للعينة كما تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لتقييم مستوى المتغيرات المدروسة وتحديد درجة التوافق بين أفراد العينة. أما على المستوى الاستدلالي، فقد تم تطبيق اختبار t لعينة واحدة لاختبار الفرضيات البحثية المتعلقة بالتزام المؤسسات الحكومية بالشفافية المالية العامة، ومساهمة الشفافية في بناء جسور الثقة ودعم المصالحة الوطنية، بالإضافة إلى تحديد وجود التحديات التي تواجه تحقيق الشفافية المالية. وتم استخدام مستوى دلالة 0.05 لتقييم النتائج والتأكد من معنويتها الإحصائية. جميع التحليلات أجريت باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS27 لضمان دقة النتائج وموثوقيتها.

جدول رقم (2) توزيع أفراد العينة وفق العمر

المؤهل العلمي	العدد	النسبة
من 35 إلى أقل من 49 سنة	1	5.0%
من 50 سنة فأكثر	19	95.0%
الإجمالي	20	100.0%

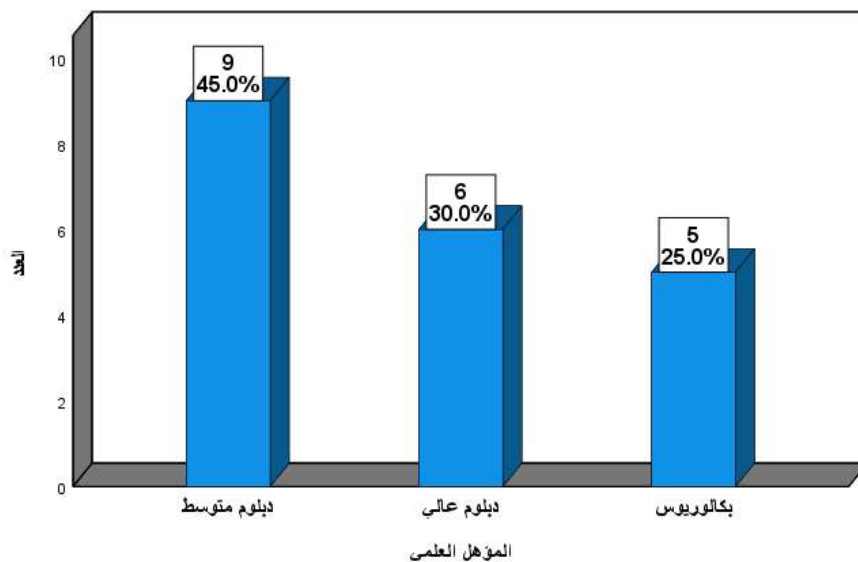
تشير نتائج جدول رقم (2) إلى أن غالبية أفراد العينة كانوا في الفئة العمرية من 50 سنة فأكثر بنسبة 95.0%، في حين شكّل من هم بين 35 وأقل من 49 سنة نسبة 5.0% فقط، مما يعكس أن معظم المستجيبين من الفئات العمرية الأكبر سناً.



جدول رقم (3) توزيع أفراد العينة وفق المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	النسبة
دبلوم متوسط	9	45.0%
دبلوم عالي	6	30.0%
بكالوريوس	5	25.0%
الإجمالي	20	100.0%

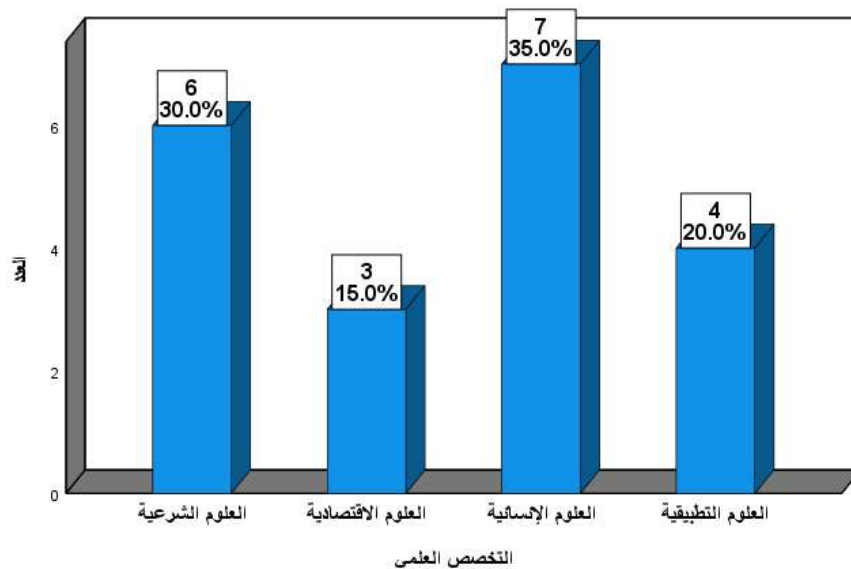
تشير نتائج جدول رقم (3) إلى أن أعلى نسبة من أفراد العينة يحملون مؤهل الدبلوم المتوسط بنسبة 45.0%، تليها نسبة الحاصلين على دبلوم عالي بواقع 30.0%، في حين بلغت نسبة الحاصلين على درجة البكالوريوس 25.0%، مما يدل على تنوع المستويات التعليمية للمستجيبين مع أغلبية للفئة ذات المؤهل المتوسط.



جدول رقم (4) توزيع أفراد العينة وفق التخصص العلمي

التخصص العلمي	العدد	النسبة
العلوم الشرعية	6	30.0%
العلوم الاقتصادية	3	15.0%
العلوم الإنسانية	7	35.0%
العلوم التطبيقية	4	20.0%
الإجمالي	20	100.0%

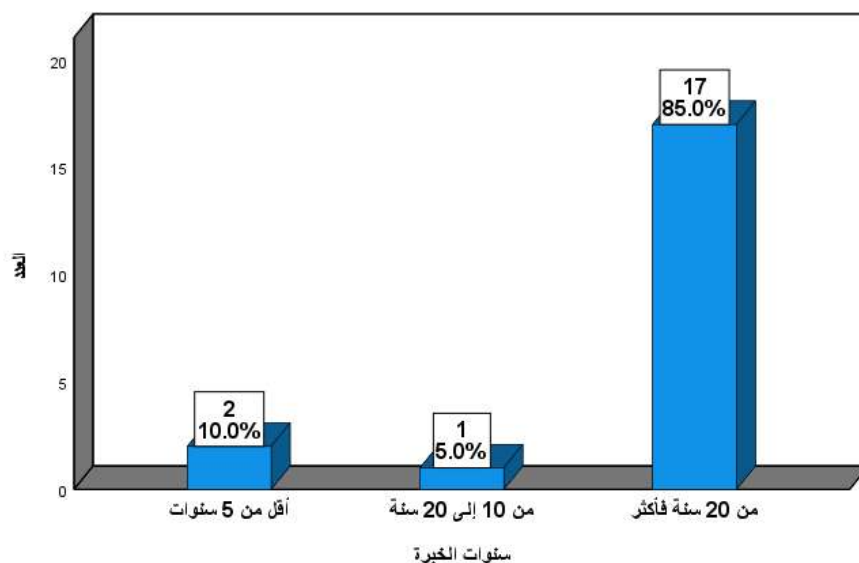
تشير نتائج جدول رقم (4) إلى أن أعلى نسبة من أفراد العينة كانت في تخصص العلوم الإنسانية بنسبة 35.0%، تليها العلوم الشرعية بنسبة 30.0%، ثم العلوم التطبيقية بنسبة 20.0%، في حين شكّلت العلوم الاقتصادية النسبة الأقل بواقع 15.0%، مما يعكس تنوعاً في الخلفيات العلمية للمستجيبين.



جدول رقم (5) توزيع أفراد العينة وفق سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	العدد	النسبة
أقل من 5 سنوات	2	10.0%
من 10 إلى 20 سنوات	1	5.0%
من 20 سنة فأكثر	17	85.0%
الإجمالي	20	100.0%

تشير نتائج جدول رقم (5) إلى أن غالبية أفراد العينة لديهم خبرة طويلة حيث بلغت نسبة من لديهم خبرة 20 سنة فأكثر 85.0%، في حين يشكل أصحاب الخبرة الأقل من 5 سنوات نسبة 10.0%، وأقل نسبة كانت لمن لديهم خبرة من 10 إلى 20 سنة بنسبة 5.0% فقط، مما يعكس تمركز العينة في فئة الخبرة العالية.



3.3 اختبار مقياس الاستبانة

لقد تم اعتماد مقياس ليكرت الخماسي (Likert Scale of five points) لتحديد درجة الأهمية النسبية لكل بند من بنود الاستبانة وذلك كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (6) قيم ومعايير كل وزن من أوزان المقياس الخماسي المعتمد من الدراسة

المقياس	غير موافق بشدة	غير موافق	موافق إلى حد ما	موافق	موافق بشدة
الدرجة	1	2	3	4	5

مقياس الأهمية النسبية للمتوسط الحسابي

تم وضع مقياس ترتيبى للمتوسط الحسابي وفقا لمستوى أهميته وذلك لاستخدامه في تحليل النتائج وفقا لما يلي:

المقياس	غير موافق بشدة	غير موافق	موافق إلى حد ما	موافق	موافق بشدة
الدرجة	1-1.79	1.80-2.59	2.60-3.39	3.40-4.19	4.20-5

جدول (7) مقياس الأهمية النسبية للمتوسط الحسابي

المتوسط الحسابي	الأهمية النسبية
1-1.79	منخفضة جدا
1.80-2.59	منخفضة
2.60-3.39	متوسطة
3.40-4.19	مرتفعة
4.20-5	مرتفعة جدا

جدول (8) إجابات عينة الدراسة على فقرات مدى التزام الدوائر والمؤسسات الحكومية في ليبيا بالشفافية المالية العامة

ت	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافق
1	تعمل الدوائر والمؤسسات العامة على الإفصاح عن المعلومات المالية للجمهور بشكل دوري	2.70	1.380	متوسطة
2	تحرص المؤسسات الحكومية على نشر المعلومات المالية للمجتمع بشكل منتظم وفي الوقت المناسب	2.80	1.240	متوسطة
3	تستخدم الدوائر الحكومية وسائل تقنية حديثة في نشر المعلومات المالية لتسهيل وتوسيع نطاق وصول المعلومات المالية لكل الأطراف المستفيدة	3.25	1.209	متوسطة
4	تفصح المؤسسات العامة على المعلومات المالية بطريقة مبسطة وسهلة الفهم	2.80	1.361	متوسطة
5	هناك قنوات اتصال متاحة للجمهور يتم عن طريقها الحصول على	2.90	1.373	متوسطة

			المعلومات المالية العامة	
6	أفراد المجتمع على دراية كافية ودقيقة عن الوضع الاقتصادي والمالي للدولة	3.05	1.432	متوسطة
7	تحرص المؤسسات الحكومية على سرية المعلومات المالية العامة لتجنب استخدامها كسلاح سياسي	3.00	1.376	متوسطة
8	هناك علاقة وثيقة بين الشفافية المالية العامة وكفاءة الإنفاق الحكومي	2.95	1.504	متوسطة
9	الفساد المالي من أسباب ضعف الشفافية المالية في أغلب المؤسسات	4.30	0.923	مرتفعة جداً
10	غياب الشفافية قد يؤدي إلى سوء الفهم والوصول إلى نتائج وتصورات غير صحيحة عن الموقف المالي للمؤسسات العامة	3.85	1.461	مرتفعة
	المتوسط العام	3.16	0.748	متوسطة

تشير نتائج جدول (8) إلى أن متوسط تقييم أفراد العينة لمدى التزام الدوائر والمؤسسات الحكومية في ليبيا بالشفافية المالية العامة جاء بمتوسط عام مقداره 3.16 بانحراف معياري قدره 0.748، وهو ما يعكس درجة توافق متوسطة بين المبحوثين حول هذا البعد. فقد أظهرت النتائج أن البنود المتعلقة بالإفصاح الدوري عن المعلومات المالية للجمهور (المتوسط الحسابي = 2.70، الانحراف المعياري = 1.380) ونشرها في الوقت المناسب (المتوسط الحسابي = 2.80، الانحراف المعياري = 1.240) واستخدام الوسائل التقنية الحديثة لتوسيع نطاق الوصول إليها (المتوسط الحسابي = 3.25، الانحراف المعياري = 1.209) جاءت بدرجة توافق متوسطة. وبالمثل، أظهر المستجيبون توافقاً متوسطاً فيما يتعلق بتبسيط طريقة عرض المعلومات المالية (المتوسط الحسابي = 2.80، الانحراف المعياري = 1.361) وتوفير قنوات اتصال للجمهور للحصول على تلك المعلومات (المتوسط الحسابي = 2.90، الانحراف المعياري = 1.373)، إضافة إلى وعي المجتمع بالوضع الاقتصادي والمالي للدولة (المتوسط الحسابي = 3.05، الانحراف المعياري = 1.432) وحرص المؤسسات الحكومية على سرية المعلومات المالية (المتوسط الحسابي = 3.00، الانحراف المعياري = 1.376) ووجود علاقة بين الشفافية المالية وكفاءة الإنفاق الحكومي (المتوسط الحسابي = 2.95، الانحراف المعياري = 1.504). في المقابل، حظي بند "الفساد المالي من أسباب ضعف الشفافية المالية في أغلب المؤسسات" بأعلى متوسط (4.30، الانحراف المعياري = 0.923) ما يعكس درجة توافق مرتفعة جداً، كما جاء بند "غياب الشفافية قد يؤدي إلى سوء الفهم والوصول إلى نتائج وتصورات غير صحيحة عن الموقف المالي للمؤسسات العامة" بدرجة توافق مرتفعة (المتوسط الحسابي = 3.85، الانحراف المعياري = 1.461). تعكس هذه النتائج إدراكاً عاماً لدى المبحوثين بأن الالتزام بالشفافية المالية لا يزال متوسط المستوى، مع وجود اعتراف واضح بتأثير الفساد وغياب الشفافية على الثقة المجتمعية والمصالحة الوطنية.

جدول (9) إجابات عينة الدراسة على فقرات مدى مساهمة الشفافية المالية العامة في بناء جسور الثقة داخل المجتمع وانعكاسها على مشروع المصالحة الوطنية

ت	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافق
1	تساهم الشفافية المالية العامة في تحسين صورة الوحدات والدوائر الحكومية لدى المجتمع	3.75	1.293	مرتفعة
2	غياب الشفافية المالية العامة قد يكون إشارة لسوء تخصيص وإدارة الموارد العامة	4.00	0.795	مرتفعة
3	تطبيق الشفافية المالية العامة يساهم في تعزيز الحكم السليم والنزاهة ومكافحة الفساد	4.50	0.761	مرتفعة جداً
4	إنفاذ مبدأ الحق في المعرفة من خلال الشفافية المالية سوف يعزز العدالة والنزاهة ومبدأ تكافؤ الفرص	4.35	0.933	مرتفعة جداً
5	غياب الشفافية المالية العامة قد يتم فهمه من قبل المجتمع بتفاقم عدم المساواة	3.80	0.894	مرتفعة
6	إنفاذ مبدأ الحق في المعرفة من خلال الشفافية سوف يحد من هيمنة مصالح محددة وبالتالي تحقيق المصلحة العامة	4.10	0.641	مرتفعة
7	الشفافية تسهم بشكل مباشر في تخفيض التكاليف الناجمة عن الفساد والمرتبطة بالتستر والاحتيال	4.15	0.988	مرتفعة
8	المشاركة المجتمعية للمعلومات المالية الحكومية تساهم في تقليص الفجوة بين الموكل والوكيل الحكومة والمواطن، وبالتالي تزداد درجة احترام القوانين والقرارات الحكومية داخل المجتمع	4.55	0.510	مرتفعة جداً
9	الإفصاح الدوري للإيرادات والنفقات الحكومية ينعكس على تعزيز الشعور بالانتماء الوطني، وتعزيز الوحدة والتماسك المجتمعي	4.25	1.020	مرتفعة جداً
10	الشفافية المالية العامة هي مؤشر لحسن النية السياسية من قبل السلطة الحاكمة	4.25	0.786	مرتفعة جداً
	المتوسط العام	4.17	0.597	مرتفعة

تشير نتائج جدول (9) إلى أن متوسط تقييم أفراد العينة لمدى مساهمة الشفافية المالية العامة في بناء جسور الثقة داخل المجتمع وانعكاسها على مشروع المصالحة الوطنية بلغ 4.17 بانحراف معياري قدره 0.597، مما يعكس درجة توافق مرتفعة بين المبحوثين حول هذا البعد. أظهرت النتائج أن جميع الفقرات حازت على متوسطات مرتفعة أو مرتفعة جداً، حيث سجل بند "تطبيق الشفافية المالية العامة يساهم في تعزيز الحكم السليم والنزاهة ومكافحة الفساد" أعلى متوسط (4.50، الانحراف المعياري = 0.761)، يليه بند "المشاركة المجتمعية للمعلومات المالية الحكومية تساهم في تقليص الفجوة بين الموكل والوكيل، وبالتالي تزداد درجة احترام القوانين والقرارات الحكومية داخل المجتمع" بمتوسط 4.55 وانحراف معياري 0.510، وكلاهما بدرجة توافق مرتفعة جداً. كما جاءت بنود "إنفاذ مبدأ الحق في المعرفة من خلال الشفافية المالية سوف يعزز العدالة والنزاهة ومبدأ تكافؤ الفرص" و"الإفصاح الدوري للإيرادات والنفقات الحكومية ينعكس

على تعزيز الشعور بالانتماء الوطني وتعزيز الوحدة والتماسك المجتمعي" و"الشفافية المالية العامة هي مؤشر لحسن النية السياسية من قبل السلطة الحاكمة" بمتوسطات بلغت 4.35 و4.25 و4.25 على التوالي، جميعها بدرجة توافق مرتفعة جداً. أما بقية الفقرات، مثل "تحسين صورة الوحدات والدوائر الحكومية لدى المجتمع" (3.75)، الانحراف المعياري = 1.293) و"غياب الشفافية المالية العامة قد يكون إشارة لسوء تخصيص وإدارة الموارد العامة" (4.00)، الانحراف المعياري = 0.795) و"غياب الشفافية قد يتم فهمه من قبل المجتمع بنفاق عدم المساواة" (3.80)، الانحراف المعياري = 0.894) فقد جاءت بدرجة توافق مرتفعة. تعكس هذه النتائج إدراكاً واسعاً لدى المستجيبين لأهمية الشفافية المالية العامة في تعزيز الثقة المتبادلة بين الحكومة والمجتمع، ودورها في الحد من الفساد، وتحقيق العدالة والمساواة، ودعم جهود المصالحة الوطنية.

جدول (10) إجابات عينة الدراسة على فقرات مستوى تحديات تحقيق الشفافية المالية العامة لتحقيق أهداف المصالحة الوطنية

ت	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافق
1	هناك ثقافة مجتمعية سائدة أن الشفافية المالية العامة هي أعمال تطوعية وغير ملزمة، وبالتالي لا توجد مطالبات واسعة للإفصاح عن المعلومات الحكومية	2.85	1.348	متوسطة
2	غياب الدور الفعال للمؤسسات السيادية يساهم في ضعف درجة الشفافية المالية	4.15	0.875	مرتفعة
3	من أسباب انخفاض درجة الشفافية المالية العامة غياب التشريعات والقوانين اللازمة	3.80	1.281	مرتفعة
4	ضعف نظام المساءلة الرقابية قد ينتج عنها ضعف في مستوى الشفافية المالية	4.20	0.894	مرتفعة جداً
5	هناك غياب في دور المؤسسات التعليمية ومنظمات المجتمع المدني لنشر ثقافة الشفافية والمساءلة والنزاهة والحد من احتكار المعلومات	4.00	0.795	مرتفعة
6	البيئة السياسية والاقتصادية في ليبيا لها تأثير مباشر على الإفصاح على المعلومات المالية	4.15	1.182	مرتفعة
7	هناك ضعف في وسائل الاعلام المقروءة والمكتوبة والمسموعة المعتمد عليها في نشر المعلومات المالية العامة	4.00	0.918	مرتفعة
8	البيروقراطية والروتينية في المؤسسات الحكومية من أسباب ضعف الشفافية المالية	4.15	0.745	مرتفعة
9	إن نشر المعلومات المالية العامة في الوضع الاقتصادي والمالي الحالي قد يكون لها مردودات عكسية على مشروع المصالحة الوطنية	3.40	1.353	مرتفعة
10	هناك ضعف في البنية التحتية وتكنولوجيا المعلومات وبالتالي ضعف في الوسائل الالكترونية المستخدمة في نشر المعلومات المالية العامة	4.05	0.826	مرتفعة
	المتوسط العام	3.88	0.591	مرتفعة

تشير نتائج جدول (10) إلى أن متوسط تقييم أفراد العينة لمستوى تحديات تحقيق الشفافية المالية العامة لتحقيق أهداف المصالحة الوطنية بلغ 3.88 بانحراف معياري قدره 0.591، وهو ما يعكس درجة توافق مرتفعة حول وجود تحديات حقيقية تواجه هذا المجال. أظهرت النتائج أن أبرز التحديات تمثلت في "ضعف نظام المساءلة الرقابية" الذي سجل أعلى متوسط (4.20، الانحراف المعياري = 0.894) بدرجة توافق مرتفعة جداً، يليه كل من "غياب الدور الفعال للمؤسسات السيادية" (4.15، الانحراف المعياري = 0.875)، و"تأثير البيئة السياسية والاقتصادية في ليبيا على الإفصاح عن المعلومات المالية" (4.15، الانحراف المعياري = 1.182)، و"البيروقراطية والروتينية في المؤسسات الحكومية" (4.15، الانحراف المعياري = 0.745)، وجميعها بدرجة توافق مرتفعة. كما جاءت تحديات مثل "غياب التشريعات والقوانين اللازمة" (3.80، الانحراف المعياري = 1.281)، و"ضعف دور المؤسسات التعليمية ومنظمات المجتمع المدني" (4.00، الانحراف المعياري = 0.795)، و"ضعف وسائل الإعلام في نشر المعلومات المالية" (4.00، الانحراف المعياري = 0.918)، و"ضعف البنية التحتية وتكنولوجيا المعلومات" (4.05، الانحراف المعياري = 0.826) بدرجة توافق مرتفعة كذلك. في المقابل، أظهر بند "ثقافة مجتمعية تعتبر الشفافية أعمالاً تطوعية وغير ملزمة" أقل متوسط (2.85، الانحراف المعياري = 1.348) بدرجة توافق متوسطة، كما جاء بند "إمكانية أن يكون لنشر المعلومات المالية مردودات عكسية على مشروع المصالحة الوطنية" بمتوسط 3.40 وانحراف معياري 1.353 بدرجة توافق مرتفعة. تعكس هذه النتائج إدراك المستجيبين أن تحديات تحقيق الشفافية المالية في ليبيا متعددة الأبعاد، تشمل الجوانب التشريعية والمؤسسية والثقافية والتقنية، وأن التغلب عليها يعد شرطاً أساسياً لدعم جهود المصالحة الوطنية.

4.3 اختبار التوزيع الطبيعي للبيانات:

قبل البدء باختبار الفرضيات لابد من إخضاع البيانات للتحليل للتأكد من أن هذه البيانات تخضع للتوزيع الطبيعي أم لا، وللوقوف على ذلك تم استخدام اختبار Shapiro-Wilk، وعلى أساس الفرضية التالية:

الفرضية الصفرية: البيانات تخضع للتوزيع الطبيعي.

الفرضية البديلة: البيانات لا تخضع للتوزيع الطبيعي

والجدول التالي يبين نتائج اختبار Shapiro-Wilk.

جدول رقم (11): نتائج اختبار Shapiro-Wilk

المحور	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	Shapiro-Wilk	المعنوية المشاهدة
المحور الأول	3.16	0.478	0.941	0.251
المحور الثاني	4.17	0.597	0.926	0.127
المحور الثالث	3.88	0.591	0.947	0.319

من نتائج الجدول أعلاه رقم (11)، يتبين أن قيم مستوى المعنوية المشاهدة أكبر 0.05 مما يعني عدم رفض الفرضية الصفرية أي أن البيانات تخضع للتوزيع الطبيعي، وبالتالي يمكن استخدام أساليب التحليل الإحصائي المعلمي في اختبار فرضية الدراسة.

5.3 اختبار فرضية الدراسة

الفرضية الأولى:

الفرضية الصفريّة: لا تلتزم الدوائر والمؤسسات الحكومية في ليبيا بالشفافية المالية العامة ونشر المعلومات المالية الحكومية لكل الأطراف في الوقت المناسب.

الفرضية البديلة: تلتزم الدوائر والمؤسسات الحكومية في ليبيا بالشفافية المالية العامة ونشر المعلومات المالية الحكومية لكل الأطراف في الوقت المناسب.

لاختبار الفرضية أعلاه، تم استخدام اختبار t لعينة واحدة، حيث كانت النتائج كما موضحة بالجدول التالي:

جدول رقم (12) نتائج اختبار t لاختبار الفرضية الأولى

المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار t	مستوى الدلالة
لا تلتزم الدوائر والمؤسسات الحكومية في ليبيا بالشفافية المالية العامة ونشر المعلومات المالية الحكومية لكل الأطراف في الوقت المناسب	3.16	0.478	0.957	0.351

تشير نتائج جدول (12) لاختبار الفرضية الأولى باستخدام اختبار t لعينة واحدة إلى أن المتوسط الحسابي لمدى التزام الدوائر والمؤسسات الحكومية في ليبيا بالشفافية المالية العامة ونشر المعلومات المالية الحكومية لكل الأطراف في الوقت المناسب بلغ 3.16 بانحراف معياري قدره 0.478، وقد كانت قيمة t المحسوبة 0.957 عند مستوى دلالة 0.351، وهي قيمة أكبر من 0.05، مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط الفعلي والقيمة الفرضية (3). وبناءً على ذلك، لا يمكن رفض الفرضية الصفريّة، مما يشير إلى أن الدوائر والمؤسسات الحكومية في ليبيا لا تلتزم - وفقاً لآراء أفراد العينة - بالشفافية المالية العامة ونشر المعلومات المالية الحكومية لكل الأطراف في الوقت المناسب بدرجة تكفي لاعتبار ذلك التزاماً فعلياً.

الفرضية الثانية:

الفرضية الصفريّة: لا تساهم الشفافية المالية العامة في بناء جسور الثقة داخل المجتمع والذي ينعكس على مشروع المصالحة الوطنية.

الفرضية البديلة: تساهم الشفافية المالية العامة في بناء جسور الثقة داخل المجتمع والذي ينعكس على مشروع المصالحة الوطنية.

لاختبار الفرضية أعلاه، تم استخدام اختبار t لعينة واحدة، حيث كانت النتائج كما موضحة بالجدول التالي:

جدول رقم (13) نتائج اختبار t لاختبار الفرضية الثانية

المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار t	مستوى الدلالة
لا تساهم الشفافية المالية العامة في بناء جسور الثقة داخل المجتمع والذي ينعكس على مشروع المصالحة الوطنية	4.17	0.597	8.771	< 0.001

تشير نتائج جدول (13) لاختبار الفرضية الثانية باستخدام اختبار t لعينة واحدة إلى أن المتوسط الحسابي لمدى مساهمة الشفافية المالية العامة في بناء جسور الثقة داخل المجتمع وانعكاسها على مشروع المصالحة الوطنية بلغ 4.17 بانحراف معياري قدره 0.597، وقد بلغت قيمة t المحسوبة 8.771 عند مستوى دلالة أقل من 0.001، وهي قيمة معنوية إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05. وبناءً على ذلك، يتم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة، مما يشير إلى أن الشفافية المالية العامة تساهم بشكل جوهري في بناء جسور الثقة داخل المجتمع، وهو ما ينعكس إيجاباً على دعم مشروع المصالحة الوطنية من وجهة نظر أفراد العينة.

الفرضية الثالثة:

الفرضية الصفرية: لا توجد تحديات تواجه تحقيق الشفافية المالية العامة لتحقيق أهداف المصالحة الوطنية.

الفرضية البديلة: توجد تحديات تواجه تحقيق الشفافية المالية العامة لتحقيق أهداف المصالحة الوطنية.

لاختبار الفرضية أعلاه، تم استخدام اختبار t لعينة واحدة، حيث كانت النتائج كما موضحة بالجدول التالي:

جدول رقم (14) نتائج اختبار t لاختبار الفرضية الثالثة

المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار t	مستوى الدلالة
لا توجد تحديات تواجه تحقيق الشفافية المالية العامة لتحقيق أهداف المصالحة الوطنية	3.88	0.591	6.621	< 0.001

تشير نتائج جدول (14) لاختبار الفرضية الثالثة باستخدام اختبار t لعينة واحدة إلى أن المتوسط الحسابي لوجود تحديات تواجه تحقيق الشفافية المالية العامة لتحقيق أهداف المصالحة الوطنية بلغ 3.88 بانحراف معياري قدره 0.591، وقد بلغت قيمة t المحسوبة 6.621 عند مستوى دلالة أقل من 0.001، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى 0.05. وبناءً على ذلك، يتم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة، مما يدل على أن هناك تحديات حقيقية تواجه تحقيق الشفافية المالية العامة في ليبيا، الأمر الذي قد يؤثر على تحقيق أهداف المصالحة الوطنية من وجهة نظر أفراد العينة.

4. ملخص النتائج

أظهرت نتائج الدراسة أن التزام الدوائر والمؤسسات الحكومية في ليبيا بالشفافية المالية العامة ونشر المعلومات المالية لكل الأطراف في الوقت المناسب جاء بمستوى متوسط، حيث بلغ المتوسط العام 3.16، مما يشير إلى أن جهود الإفصاح المالي وتبسيط المعلومات وتوفير قنوات الاتصال والوعي المجتمعي بالوضع المالي ما زالت دون المستوى المطلوب. في المقابل، أظهرت النتائج إدراكاً عالياً لدى المستجيبين لأهمية الشفافية المالية العامة في بناء جسور الثقة داخل المجتمع ودعم المصالحة الوطنية، حيث بلغ المتوسط العام 4.17، وهو ما يعكس اقتناع المشاركين بأن الشفافية تساهم في تعزيز الحكم الرشيد والنزاهة ومكافحة الفساد، وتقليل الفجوة بين الحكومة والمواطن، وتعزيز الانتماء والوحدة الوطنية. كما بينت النتائج وجود تحديات حقيقية تعيق تحقيق الشفافية المالية العامة، بمتوسط عام 3.88، شملت ضعف نظام المساءلة الرقابية، وغياب الدور الفعال للمؤسسات السيادية، والتأثيرات السياسية والاقتصادية، والبيروقراطية، إضافة إلى ضعف البنية التحتية التقنية ووسائل الإعلام. وقد أكدت اختبارات الفرضيات الإحصائية أن الفرضية الأولى لم تُقبل لعدم وجود دلالة إحصائية، مما يشير إلى عدم الالتزام الكافي بالشفافية، بينما تم قبول الفرضيتين الثانية والثالثة، مما يدل على أن الشفافية المالية العامة تساهم فعلياً في بناء الثقة وتعزيز المصالحة الوطنية، وأن هناك تحديات فعلية تحول دون تحقيقها.

1.4 الاستنتاجات

تناولت الدراسة دور الشفافية المالية العامة في بناء جسور الثقة داخل المجتمع وانعكاسها على المصالحة الوطنية في ليبيا، ومن خلال المؤشرات المتحصل عليها من خلال تحليل الاستبيان يمكن استخلاص النتائج التالية:

1. التزام المؤسسات الحكومية الليبية بالشفافية المالية العامة ما يزال في مستوى متوسط، مما يحد من فاعليتها في دعم الثقة المجتمعية.
2. الشفافية المالية العامة تلعب دوراً محورياً في تعزيز الحكم الرشيد، ومكافحة الفساد، وتقوية الانتماء والوحدة الوطنية مما ينعكس بمؤشرات إيجابية على المصالحة الوطنية.
3. هناك مجموعة من التحديات المؤسسية والتشريعية والثقافية والتقنية تعيق تحقيق الشفافية المالية العامة، مما يترتب عليه صعوبة تحقيق أهداف المصالحة الوطنية بالشكل المطلوب.
4. ضعف نظام المساءلة الرقابية والبيروقراطية وغياب الدور الفعال للمؤسسات السيادية من أبرز المعوقات التي تواجه تطبيق الشفافية المالية العامة.

2.4 التوصيات

1. تطوير أطر تشريعية وقانونية ملزمة تضمن تطبيق الشفافية المالية العامة والإفصاح الدوري عن المعلومات المالية، بما يضمن تحقيق أهداف مجتمعية سامية من أهمها المصالحة الوطنية.
2. تحسين البنية التحتية لتكنولوجيا المعلومات وتوسيع استخدام المنصات الإلكترونية لنشر البيانات المالية العامة، وذلك لتعزيز التواصل بين المواطن والحكومة وبما يضمن تقليص الفجوة المعرفية.
3. رفع كفاءة وسائل الإعلام وتعزيز دورها في نشر المعلومات المالية العامة بشكل مبسط ومتاح للجمهور.
4. تفعيل دور المؤسسات التعليمية ومنظمات المجتمع المدني في نشر ثقافة الشفافية والمساءلة والنزاهة.
5. العمل على تحسين البيئة السياسية والاقتصادية بما يدعم الاستقرار ويعزز فرص تطبيق الشفافية المالية.

المراجع

- البرغوتي، بلال، والشعبي، عزمي. (2013) *النزاهة والشفافية والمساءلة في مواجهة الفساد*. عمان: دار النشر.
- الجميل، سرمد كوكب. (2021) *الموازنة العامة للدولة: مدخل معاصر*. عمان: دار الأكاديميون للنشر والتوزيع.
- الدليمي، حمد فواز، ودودين، أحمد يوسف. (2011) *الأزمات المالية الدولية*. عمان: دار المناهل للنشر والتوزيع.
- رزق، ... وآخرون. (2024) *فهم الصراعات العربية*. الدوحة: المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات.
- زاquod، عبدالسلام جمعة. (2014) *مسار المصالحة الوطنية والسلم الاجتماعي*. عمان: دار المناهل للطباعة والنشر.
- سويلم، محمد علي. (2025) *العدالة الانتقالية*. القاهرة: المصرية للنشر والتوزيع.
- عليمات، خالد عيادة. (2020) *الفساد وانعكاسه على التنمية الاقتصادية: دراسة حالة الأردن*. الشارقة: دار الخليج للنشر والتوزيع.

علي، صلاح الدين سيد محمد (2021). شفافية الموازنة العامة وأهميتها الاقتصادية مع إشارة لحالة مصر. *مجلة كلية الشريعة والقانون بتفهننا الأشرف - دقهلية*، 23(2)، 1143-1198.

غربية، سالم محمد، والنخاط، خالد عبدالواحد. (2023) *المحاسبة الحكومية وحسابات الدخل القومي*. بنغازي: دار الكتب الوطنية.

فتحي، شادية إبراهيم (2001). الآثار السياسية للتحويل في روسيا. *السياسة الدولية*، (عدد خاص).

مسالي، ليلي (2022). *المصالحة الوطنية كآلية لتحقيق الأمن والسلم*. *مجلة صوت القانون*، 9(1)، 1030-1057.

محمد، جاسم محمد حسين، وعمر، هشام محمد (2025). تحسين شفافية الإيرادات العامة وانعكاساتها الاقتصادية على الموازنة العامة: دراسة في مؤسسات حكومية مختارة. *المجلة العراقية للعلوم الاقتصادية*، 23(84)، 239-249.

البرغثي، وليد إبراهيم محمد (2018). دور الشفافية والمساءلة في الحد من الفساد المالي في القطاعات الحكومية: دراسة ميدانية على موظفي ديوان المحاسبة الليبي في مدينة بنغازي. *مجلة الدراسات الاقتصادية*، 1(2)، 161-191.

القانون رقم (17) لسنة 2012 بشأن إرساء قواعد المصالحة الوطنية والعدالة الانتقالية. *الجريدة الرسمية الليبية*.

OECD Publishing (2023). **Public Sector Integrity Review**. Paris: OECD Publishing.

المراجع الأجنبية

Lamin, A. (2020). *Corruption in Developing Countries: Case Study of Libya*. PhD Dissertation. The International School of Management. Available at: <https://www.ism.edu/images/ismdocs/dissertations/lamin-phd-dissertation-2020.pdf>

Montes, G. C., Bastos, J. C. A., & de Oliveira, A. J. (2019). Fiscal transparency, government effectiveness and government spending efficiency: International evidence based on panel data. *Economic Modelling*, 79, 211–225.

Shaghair, A. (2019). *The Principle of International Financial Transparency and Prospects for its Application in Libya*. Doctoral dissertation. University of Central Lancashire.

Van der Merwe, H., Baxter, V., & Chapman, A. R. (Eds.) (2009). *Assessing the Impact of Transitional Justice: Challenges for Empirical Research*. Washington, DC: United States Institute of Peace Press.

عنوان البحث

منهج الإسلام في رعاية البيئة: قراءة شرعية في المفهوم والبناء الوقائي

د. محمد أبو يحيى¹

¹ أستاذ التعليم العالي بكلية الشريعة، جامعة ابن زهر – أكادير، المملكة المغربية.

رقم الأوركيد: <https://orcid.org/0009-0004-4509-2401>

الايمل: m.abouyahia@uiz.ac.ma

HNSJ, 2026, 7(2); <https://doi.org/10.53796/hnsj72/10>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/72/10>

تاريخ النشر: 2026/02/01م

تاريخ القبول: 2026/01/07م

تاريخ الاستقبال: 2026/01/01م

المستخلص

الأهداف: تهدف هذه الدراسة إلى توضيح التصور الإسلامي الشامل للبيئة من حيث الأسس والمقاصد، وإبراز أوجه التكامل بين مقاصد الشريعة الإسلامية وتنمية الوعي البيئي المسؤول، مع استقراء التوجيهات الوقائية الكامنة في النصوص الشرعية، والكشف عن أبعادها الأخلاقية والوظيفية ودورها في مواجهة التحديات البيئية المعاصرة.

المنهجية: اعتمد الباحث مناهج تحليلية واستقرائية ومقاصدية ومقارنة، مع التركيز حصراً على النصوص الشرعية من القرآن الكريم والسنة النبوية دون التطرق إلى التفاصيل التقنية أو العلمية البحتة للقضايا البيئية. وقد بُنيت الدراسة على محورين رئيسيين: مفهوم الوعي البيئي في الإسلام ومكوناته الفكرية والسلوكية، ثم التوجيهات الوقائية المتصلة بحماية البيئة وصون مواردها.

النتائج: أظهرت نتائج البحث أن المنظور الإسلامي يمنح أهمية كبيرة لمبدأي الاستخلاف والتوازن البيئي بوصفهما مفهومين أساسيين في البناء الحضاري. كما بينت الدراسة غنى النصوص الشرعية بالمبادئ البيئية العملية القادرة على توجيه سلوك بيئي مستدام قائم على أساس أخلاقي راسخ.

الخلاصة: خلصت الدراسة إلى أن المنهج الإسلامي يقدم إطاراً وقائياً متكاملاً لحماية البيئة، يفوق في شموليته كثيراً من المقاربات الوضعية المجزأة. وأوصت بدمج الرؤية البيئية المستندة إلى الشريعة في السياسات العامة، وتعزيز الوعي البيئي في المناهج التعليمية والخطاب الديني، وتشجيع الدراسات البيئية ذات المنظور الفقهي والمقاصدي.

الكلمات المفتاحية: الوعي البيئي الإسلامي، الاستخلاف، حماية البيئة، التوازن البيئي، البناء الوقائي.

RESEARCH TITLE

Islam's Approach to Environmental Care: A Shari'a Reading in the Concept and Preventive Structure

Abstract

Objectives: This study aims to clarify the comprehensive Islamic conception of the environment in terms of its foundations and objectives, and to highlight the integration between the objectives of Islamic law (Maqāṣid al-Sharī'a) and the development of responsible environmental awareness. It also seeks to examine the preventive guidelines embedded in the Islamic legal texts and to reveal their ethical and functional dimensions and their role in addressing contemporary environmental challenges.

Methodology: The study adopts analytical, inductive, maqāṣid-based, and comparative approaches, focusing exclusively on the Islamic legal texts of the Qur'ān and the Prophetic Sunnah, without addressing the technical or purely scientific details of environmental issues. The research is structured around two main themes: the concept of environmental awareness in Islam and its intellectual and behavioral components, and the preventive directives related to environmental protection and the preservation of its resources.

Results: The findings indicate that the Islamic perspective assigns great importance to the principles of stewardship (khilāfah) and environmental balance as two fundamental concepts in civilizational development. The study also demonstrates the richness of Islamic legal texts in practical environmental principles capable of guiding sustainable environmental behavior grounded in a solid ethical foundation.

Conclusion: The study concludes that the Islamic approach provides an integrated preventive framework for environmental protection that surpasses many fragmented secular approaches in terms of comprehensiveness. It recommends integrating the Sharia-based environmental vision into public policies, enhancing environmental awareness within educational curricula and religious discourse, and encouraging environmental studies from a jurisprudential and maqāṣid-oriented perspective.

Key Words: Islamic environmental awareness, succession, environmental protection, environmental balance, preventive construction.

مقدمة

لقد خلق الله هذا الكون بمقدار كما وكيفاً، مصداقاً لقوله سبحانه: ﴿إِنَّا كُلَّ شَيْءٍ خَلَقْنَاهُ بِقَدَرٍ﴾ (القمر، 49) أي أن كل كائن في هذه الحياة فهو بتقدير الله وتكوينه على مقتضى الحكمة البالغة والنظام الشامل، وبحسب السنن التي وضعها في الخليقة (المراغي، 1998، ص 372). قال تعالى: ﴿وَخَلَقَ كُلَّ شَيْءٍ فَقَدَرَهُ تَقْدِيرًا﴾ (الفرقان، 2) أي قدر حجمه وشكله، وقدر وظيفته وعمله، وقدر زمانه ومكانه، وقدر تناسقه مع غيره من أفراد هذا الوجود الكبير. ومصادقاً لقوله جل جلاله: ﴿وَالْأَرْضَ مَدَدْنَاهَا وَأَلْقَيْنَا فِيهَا رَوَاسِيَ وَأَنْبَتْنَا فِيهَا مِنْ كُلِّ شَيْءٍ مَوْزُونٍ﴾ (الحجر، 19)، أي أنبتنا في الأرض من كل شيء بقدر معلوم، موزون بميزان الحكمة ومقدر بقدر الحاجة، وأنبتنا في الجبال من كل شيء موزون من الذهب والفضة والرصاص والنحاس ونحو ذلك (الشوكاني، 1999، ص 150)، فكل شيء في هذا الوجود موزون ومقدر بقدر معلوم، وكل ما خلق الله تعالى في هذا الكون من ماء وهواء ويابسة ونجوم وكواكب وشمس وقمر وليل ونهار، فهو مسخر للإنسان، قال تعالى: ﴿اللَّهُ الَّذِي خَلَقَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ وَأَنْزَلَ مِنَ السَّمَاءِ مَاءً فَأَخْرَجَ بِهِ مِنَ الثَّمَرَاتِ رِزْقًا لَكُمْ وَسَخَّرَ لَكُمْ الْفَلَكَ لِتَجْرِيَ فِي الْبَحْرِ بِأَمْرِهِ وَسَخَّرَ لَكُمْ الْأَنْهَارَ وَسَخَّرَ لَكُمْ الشَّمْسَ وَالْقَمَرَ دَائِبَيْنِ وَسَخَّرَ لَكُمْ اللَّيْلَ وَالنَّهَارَ﴾ (ابراهيم، 32-33). وهذا الإبداع في الخلق والإحكام في العلاقات بين النظم المختلفة يعمل في دأب وتوازن مادي وحيوي لخدمة الإنسان الذي هو خليفة الله في هذه الأرض. ويعتبر الإنسان جزءاً من هذا الكون الذي تكمل عناصره بعضها بعضاً، ولكنه جزء متميز له موقع خاص بين أجزاء الكون، وصلة الإنسان بالكون كما يعلمنا القرآن والسنة النبوية هي :

- صلة التأمل والتفكير والاعتبار في الكون وما فيه.
- صلة الاستثمار المتوازن الحافظ والانتفاع والتعمير والتسخير لمنافعه ومصلحه.
- صلة العناية والرعاية لأن أعمال الإنسان الصالحة غير محدودة بمصلحة الإنسان وحده بل تمتد إلى مصالح خلق الله أجمعين.

اشكالية البحث

في ظل استشرى السلوكيات المهددة للتوازن البيئي، وتفاقم الأزمات البيئية عالمياً، تُطرح إشكالية جوهرية مفادها: إلى أي حد يعتبر المنهج الإسلامي في رعاية البيئة منظومة شاملة قائمة على أسس عقدية وتشريعية وأخلاقية، تتجاوز المفهوم الوضعي المجزأ، وتقدم بديلاً وقائياً مستداماً لإدارة العلاقة بين الإنسان والكون؟

وهذه الإشكالية تتفرع عنها تساؤلات فرعية:

- كيف تصوّر النصوص الشرعية البيئة ومكانة الإنسان فيها؟
- ما أبرز المبادئ الشرعية الوقائية التي تحفظ النظام البيئي؟
- وهل يمتلك الفقه الإسلامي أدوات قابلة للتفعيل في السياق البيئي المعاصر؟

أهمية البحث

تتجلى أهمية هذا البحث في سعيه لإبراز الرؤية الإسلامية الشاملة للبيئة، بوصفها جزءاً من منظومة كونية متكاملة لا تُفهم بمعزل عن مقاصد الشرع كما تكمن أهميته في:

- إعادة استحضار الرؤية الإسلامية الكونية للبيئة، بعيداً عن الطرح التجزيئي البشري.
- المساهمة في بناء منظور وقائي أصيل ينطلق من الفقه والقرآن والسنة.

- تحريك الوعي الشرعي البيئي في المجتمعات الإسلامية نحو ممارسة واعية مسؤولة.
- تقديم مرجعية فكرية وتشريعية يمكن الاعتماد عليها في صياغة أنظمة بيئية متوازنة.

أهداف البحث

- يهدف البحث إلى تسليط الضوء على المنطلقات العقدية التي يركز عليها التصور البيئي في الإسلام، من خلال بيان علاقة التوحيد بمفهوم الاستخلاف والمسؤولية كما تسعى الدراسة إلى:
- بيان الأساس العقدي للمفهوم البيئي في الإسلام.
- استقراء البناء الوقائي في النصوص الشرعية لحماية البيئة.
- الكشف عن الأبعاد الأخلاقية والتكليفية في علاقة الإنسان بالكون.
- طرح رؤية متكاملة تجمع بين المقاصد الشرعية ومتطلبات العصر البيئي الحديث.

منهج البحث

يعتمد البحث على المنهج التحليلي، من خلال استخراج المفاهيم البيئية من القرآن والسنة. والمنهج الاستقرائي انطلاقاً من أبرز النصوص والأحكام الفقهية ذات الصلة. إضافة إلى المنهج المقاصدي الذي يتجلى في محاولة فهم حماية البيئة في إطار المقاصد العليا للشريعة.

حدود البحث

يتناول هذا البحث منهج الفكر الإسلامي في رعاية البيئة انطلاقاً من منظور عقدي، أخلاقي، وتشريعي، دون التطرق إلى الجوانب العلمية أو التقنية للبيئة، ولا يرتبط بإطار مكاني أو زمني محدد، بل يتوجّه لعموم المجتمعات الإسلامية في سياقها المعاصر.

الدراسات السابقة

تُعد دراسة الشيخ خليل الميس (مفتي زحلة والبقاع - لبنان) الموسومة بـ "البيئة في الفقه الإسلامي: وقاية وتنمية" من أوائل المحاولات الفقهية التي سعت إلى تأصيل النظرة الإسلامية لمسألة البيئة، حيث أبرز فيها البعد الشرعي للعناية بالبيئة، مبيناً أن المحافظة على البيئة تدخل ضمن دوائر العقيدة والعبادة. وأكدت دراسته على موقع الإنسان كخليفة مسؤول عن إعمار الأرض لا إفسادها. غير أن هذه الدراسة، على أهميتها، بقيت في إطار التذكير العام بالقيم البيئية في الإسلام، ولم تتوسع في تحليل المفهوم أو استكشاف مكوناته البنوية أو التوجيهات الوقائية المرتبطة به.

في المقابل، يسعى البحث محل الدراسة إلى تقديم قراءة تحليلية تأصيلية تتجاوز الطرح الوعظي. ويعد هذا البحث إضافة علمية نوعية، إذ تهدف إلى بناء تصور متكامل لرعاية البيئة في ضوء النصوص الشرعية، مع ربطه بالتحديات البيئية المعاصرة، مما يجعله أكثر ارتباطاً بالواقع وأقرب إلى تفعيل التطبيقات للمبادئ الإسلامية في مجال البيئة.

من الدراسات المهمة التي تناولت موضوع البيئة من منظور فقهي، دراسة الدكتورة هناء فهمي أحمد عيسى (استاذ مساعد بقسم الفقه العام بكلية الدراسات الإسلامية والعربية للبنات بالمنصورة)، بعنوان "حماية الشريعة الإسلامية للبيئة الطبيعية: دراسة فقهية مقارنة"، والتي سعت من خلالها إلى إبراز اهتمام الفقه الإسلامي بصيانة البيئة عبر معالجة فقهية مقارنة. ركزت الدراسة على قواعد فقهية عملية تتعلق بحماية عناصر البيئة الأساسية، وبيّنت الأحكام التفصيلية التي

تمنع الإفساد والإسراف، وتحت على الإحياء والتشجير والرفق بالكائنات الحية، مما يعكس الجانب التطبيقي للفقه البيئي في الإسلام. غير أنها ظلت منصبة على إبراز الفروع الفقهية الجزئية المتعلقة بحماية البيئة، دون التوسع في تحليل المفهوم الكلي لرعاية البيئة، أو بناء تصور شرعي شامل يستند إلى بنية مفاهيمية متكاملة أو أسس وقائية منهجية.

في حين اتجه هذا البحث إلى الجانب المفاهيمي والبنوي من خلال قراءة تأصيلية لمفهوم "البيئة"، وتحليل مكوناته في ضوء الشريعة الإسلامية، مع التركيز على البناء الوقائي. إضافة إلى ربط القيم البيئية بالمقاصد الشرعية الكبرى، وبناء إطار نظري متكامل لرعاية البيئة، يكون قابلاً للتتبع العملي في السياسات والتشريعات البيئية. وبذلك، يضيف بُعداً جديداً للجهود العلمية في المجال، من خلال الانتقال من المعالجة الجزئية للأحكام البيئية إلى بناء نسق شرعي وقائي شامل، يدمج بين البنية المفاهيمية والمقاصدية والتطبيق العملي.

تناولت دراسة د. سري زيد الكيلاني (2016) المعنونة بـ "الرعاية الرقابية والعقابية للبيئة الطبيعية في الإسلام" الجانب التنفيذي والتطبيقي لحماية البيئة، حيث ركزت على الآليات التي اعتمدتها الشريعة الإسلامية لضبط السلوك البيئي. وقد تميزت الدراسة بطابعها الوظيفي الذي يركز على البعد التنفيذي داخل المنظومة المؤسسية التقليدية في الإسلام، مقدّمة معالجة مهمة لأدوات الرقابة والضبط التي أسهمت في تحقيق توازن بيئي في المجتمعات الإسلامية. إلا أن الدراسة، رغم أهميتها في إبراز الجانب التطبيقي، لم تتناول الجانب المفاهيمي والنظري العميق للرعاية البيئية في الإسلام، كما لم تسع إلى تحليل البنية الشرعية للمفهوم ذاته أو بيان الأسس التي ينبني عليها من حيث مقاصده ومكوناته الوقائية.

في حين يهدف هذا البحث إلى تجاوز الجانب الإجرائي نحو قراءة تأصيلية للمفهوم ذاته، عبر تتبع جذوره الشرعية، وبناء فهم متكامل للبناء الوقائي الذي يسبق الإجراءات الرقابية والعقابية، ويرتكز على التوجيه والتربية الشرعية وتأسيس الوعي البيئي وفق رؤية إسلامية شاملة. وبذلك، يضيف بُعداً علمياً جديداً يتمثل في إعادة بناء المفهوم البيئي في الإسلام ضمن إطار وقائي شامل، يجمع بين المقاصد الشرعية، والتحسين السلوكي، والوعي القيمي، مما يشكل تمهيداً ضرورياً لأي معالجة رقابية أو عقابية لاحقة.

خطة البحث

للإجابة عن الأسئلة التي تطرحها إشكالية هذا البحث ولتحقيق الأهداف المنشودة، سيقسم البحث إلى مبحثين، تتقدمهما مقدمة تشمل على اشكالية البحث، أهميته، أهدافه، منهجه، حدوده، الدراسات السابقة، وخطة البحث. وتليهما خاتمة تشمل أهم النتائج والتوصيات وتفصيل خطته كالاتي:

المبحث الأول: مفهوم البيئة ومكوناتها من منظور شرعي

المبحث الثاني: تدابير وتوجيهات لرعاية البيئة والحفاظ عليها في الاسلام

1. مفهوم البيئة ومكوناتها في المنظور الشرعي

ينظر الإسلام إلى البيئة نظرة تكاملية، باعتبارها أمانة إلهية أوكل الله الإنسان برعايتها وإعمارها، في إطار مفهوم الاستخلاف. وفلسفة رعاية البيئة في الإسلام تقوم على مجموعة من المبادئ العقدية والشرعية. ولاستكشاف ذلك تم تقسيم هذا المبحث إلى مطلبين: (1.1) مفهوم البيئة، (2.1) مكونات البيئة وعناصرها.

1.1 مفهوم البيئة:

قبل التوقف عند المفهوم الاصطلاحي للفظ البيئة لابد من المرور على المفهوم اللغوي له.

أ/ البيئة في اللغة:

لم ترد كلمة (البيئة) في القرآن الكريم (عمر المختار، 2002، ص 203)، وإنما جاء فعلها (باء) في قوله تعالى: ﴿وَبَاءُوا بِغَضَبٍ مِّنَ اللَّهِ﴾ (البقرة، 61) أي رجعوا ...، كما ورد قوله تعالى: ﴿وَأَوْحَيْنَا إِلَىٰ مُوسَىٰ وَأَخِيهِ أَنْ تَبَوَّءَا لِقَوْمِكُمَا بِمِصْرَ بُيُوتًا﴾ (يونس، 87)، أي اتخذوا بيوتاً، وقال تعالى: ﴿وَالَّذِينَ ءَامَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ لَنُؤْتِيَنَّهُمْ مِّنَ الْجَنَّةِ غُرَفًا تَجْرِي مِن تَحْتِهَا الْأَنْهَارُ خَالِدِينَ فِيهَا نِعَمَ أَجْرُ الْعَمِلِينَ ٥٨﴾ (العنكبوت، 58)، يعني ليسكنهم هذه الغرف، وقال تعالى: ﴿وَالَّذِينَ تَبَوَّءُوا الدَّارَ وَالْإِيمَانَ﴾ (الحشر، 09).

ومن مراجعة فهارس (ونسك، 1936، ص 228) الحديث النبوي الشريف يتبين أن كلمة (البيئة) لم ترد أيضاً في أي حديث من أحاديث النبي صلى الله عليه وسلم وإنما جاء فعلها (باء)، كما في حديث أبي هريرة رضي الله عنه أن رسول الله صلى الله عليه قال: "إِذَا قَالَ الرَّجُلُ لِأَخِيهِ: يَا كَافِرُ، فَقَدْ بَاءَ بِهِ أَحَدُهُمَا" (البخاري، د.ت، رقم الحديث 6103). عند الرجوع إلى المعاجم اللغوية يتضح أن لفظ البيئة مألوف ومتداول يحمل معنى بسيطاً، لكنه مع الزمن أصبح يحمل مدلولاً جديداً ابتعد به عن بعده اللغوي.

وجاء في المعجم الوسيط: البيئة : المنزل. والبيئة: الحال. ويقال: بيئة طبيعية، وبيئة اجتماعية (مجمع اللغة العربية، 2004، ص 75). وتَبَوَّأَ المَكَانَ: حَلَّهُ. وإِنَّهُ لَحَسُنَ الْبَيْتَةُ أَي هَيْئَةُ التَّبَوُّءِ. والبيئة والباءة والمباءة: الْمَنْزِلُ (ابن منظور، 1981). وباء إليه: رجع... وبوَّأَهُ مَنْزِلًا، وَبَوَّأَ فِيهِ وَبَوَّأَهُ لَهُ بِمَعْنَى هَيَّأَهُ لَهُ: أَنْزَلَهُ وَمَكَّنَ لَهُ فِيهِ... وَيُقَالُ: تَبَوَّأَ فُلَانٌ مَنْزِلًا إِذَا نَظَرَ إِلَى أَحْسَنَ مَا يُرَى وَأَشَدَّهُ اسْتَوَاءً وَأَمَكَّنَهُ لِمَبَاءَتِهِ فَاتَّخَذَهُ. وَتَبَوَّأَ: نَزَلَ وَأَقَامَ (الزبيدي، د.ت، ص 152-158).

فالبيئة لغة، من باء إلى الشيء يَبُوءُ بمعنى رجع إليه، وقد أطلق هذا اللفظ على معنى المنزل الذي ينزل فيه الإنسان، ولعل ذلك كان لمناسبة أن منزل الإنسان معاده الذي يرجع إليه بعد كل غدوة في سبيل قضاء شؤونه، فأخذ إذن معنى النزول في المكان من كثرة الرجوع إليه وتواليه. والمنزل المقصود بالبيئة في هذا الإطلاق اللغوي هو أوسع من المعنى الضيق الذي يطلق على المنزل بمعنى المسكن، إذ هو يشمل ما حوله من المكان أيضاً، فبيئة القوم هي موضع نزولهم من واد أو سفح أو جبل (الطريق، 2007، ص 31).

إذا البيئة لغة تعني: النزول والحلول في المكان، وتطلق مجازاً على المكان الذي يُنزل فيه، وهو الموطن والمستقر.

ب/ البيئة في الاصطلاح:

تعددت تعريفات البيئة، وغالبها ما تتفق في الإطار العام، وإن كانت تختلف في الجزئيات، وفقاً لنوع الدراسة، وواضعي التعريف، فهناك من ينظر إلى البيئة على أنها مستودع، أو مَخَزَنٌ للموارد الطبيعية والبشرية، كما ينظر البعض إلى البيئة نظرة جمالية، على أساس أنها مورد للسلع الطبيعية، والمتنزهات العامة والمناطق الترفيهية، في حين ينظر البعض إلى البيئة من حيث تأثيرها في حياة ونمو الكائنات الحية، وهناك من يهتم بالجوانب الاجتماعية والاقتصادية للبيئة، من حيث كون البيئة مصدراً لعناصر الإنتاج ووسيلة لتلبية وإشباع الرغبات البشرية (الفتي، 1993، ص 19).

وعموماً فإن المعنى الاصطلاحي للبيئة ينبني على المعنى اللغوي، إذ يراد بالبيئة المكان، أو المحيط الذي يعيش فيه الإنسان، وما يرتبط به من عناصر حية وغير حية.

وقد أخذ هذا المعنى اللغوي للبيئة ليحمل معنى اصطلاحياً، يعني منزلاً للإنسان أوسع وأكثر شمولاً من ذلك المعنى اللغوي، فأصبحت البيئة تعني المنزل الكبير للإنسان الذي يشمل كل ما له علاقة بممارسة نشاطه، بل كل ما له علاقة

بحياته من موجودات أرضية وفضائية، سواء كانت متمثلة في أفراد وأنواع، أو في أنظمة وأوضاع، حتى ليصح القول: إنها أصبحت تعني كل المجال الذي يعيش فيه الإنسان (النجار، 1999، ص 18-19).

فالبينة: الأرض وما يحيط بها من غلاف جوي، يؤثر في نمط الحياة فيها وما تحمله في أحشائها أو على سطحها من جمادات وأحياء (هواء، وماء، ويابسة، وحيوان، ونبات، وإنسان)، أو هي: الحيز والإطار أو المجال الأرضي المسكون بالإنسان بما يكافئه ويعتوره ويخامره من ظواهر طبيعية وبشرية يتأثر بها الإنسان، ويؤثر فيها (الجميل، 2000، ص 3).

2.1 مكونات البيئة وعناصرها:

تفاوتت تقسيمات مكونات البيئة وعناصرها عند العلماء ما بين إجمال وتفصيل، لاختلاف مناهجهم، وتعدد اعتباراتهم. إذ تنقسم عناصر البيئة إلى: حي، وغير حي.

غير الحي: هي عناصر ومكونات طبيعية كالماء، والهواء، والأرض، وهناك قوى أو عوامل طبيعية خلقها الله تحفظ للجو توازنه، وتجعل منه مكوناً أساسياً من مكونات الغلاف الجوي كالجاذبية والضغط الجوي.

الحي: له من خصائص النمو والحركة والإحساس، وهو يتغذى ويتنفس ويتناسل. فالبيئة الحية: تشمل الطيور، والحيوان، والنبات، وقد شرع الإسلام في الكتاب والسنة تدابير وضوابط شرعية لحماية البيئة والمحافظة عليها وإنمائها ورعايتها (ضاهر، 2009، ص 22).

أما العناصر الطبيعية الأساسية فهي:

الماء:

الماء هو عصب الحياة، وشريانها النابض، فقد ورد ذكره في القرآن ثلاثاً وستين مرة (63 مرة)، وورد لفظ البحر إحدى وأربعين مرة (41 مرة)، وورد لفظ النهر وأنها أربعة وخمسين مرة (54 مرة). وفي هذه الآيات برهان على أن الماء هو مصدر الحياة، فهو عامل أساسي ينبغي توفره لكل نبات وحيوان، ومتى توفر هذا العنصر بكميات مناسبة ونوعية جيدة، طابت الحياة للإنسان على سطح الأرض. واستطاع بناء حضارته ومستقبله. ولا فرق في هذه الأهمية بين ماء البحر، وماء النهر، وماء المطر، وذلك أن لكل منهم فوائد الجمة وضرورته الحيوية لجميع المكونات البيئية، وإن كانت استفادة الإنسان من ذلك تأتي في الدرجة الأولى (بكرة، 1993، ص 222).

وقد جعل الله الماء أصل الحياة ومنشأها فقال تعالى: ﴿وَجَعَلْنَا مِنَ الْمَاءِ كُلَّ شَيْءٍ حَيٍّ أَفَلَا يُؤْمِنُونَ﴾ (الأنبياء، 30)، فالنبات، والحيوان، والإنسان يرتبط وجودهم بوجود الماء، واستمرار حياتهم متوقف على وجود الماء، قال تعالى: ﴿وَهُوَ الَّذِي أَنْزَلَ مِنَ السَّمَاءِ مَاءً فَأَخْرَجْنَا بِهِ نَبَاتَ كُلِّ شَيْءٍ فَأَخْرَجْنَا مِنْهُ خَضِرًا نُخْرِجُ مِنْهُ حَبًا مُتَرَكِبًا وَمِنَ النَّخْلِ مِن طَلْعِهَا قِنْوَانٌ دَانِيَةٌ وَجَنَّاتٍ مِّنْ أَعْنَابٍ وَالزَّيْتُونَ وَالرُّمَّانَ مُشْتَبِهًا وَغَيْرَ مُنْتَبِهٍ أَنْظَرُوا إِلَى ثَمَرِهِ إِذَا أَثْمَرَ وَيَنْعِهِ إِنَّ فِي ذَلِكُمْ لَآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يُؤْمِنُونَ ٩٩﴾ (الأنعام، 99)، وقال أيضاً: ﴿وَتَرَى الْأَرْضَ هَامِدَةً فَإِذَا أَنْزَلْنَا عَلَيْهَا الْمَاءَ اهْتَزَّتْ وَرَبَتْ وَأُتْبِتَتْ مِن كُلِّ رَوْحٍ بِهِيجٌ﴾ (الحج، 5)، وقال أيضاً: ﴿وَأَنْزَلْنَا مِنَ السَّمَاءِ مَاءً طَهُورًا ٤٨ لِّنُحْيِيَ بِهِ بَلْدَةً مَّيِّتًا وَنُسْقِيَهُ مِمَّا خَلَقْنَا أَنْعَمًا وَأُنَاسِي كَثِيرًا﴾ (الفرقان، 48-49)، وبين جل جلاله أهميته فقال: ﴿وَأَنْتُمْ أَنْزَلْتُمُوهُ مِنَ الْمُزْنِ أَمْ نَحْنُ الْمُنْزِلُونَ﴾ (الواقعة، 69)، وقال أيضاً: ﴿قُلْ أَرَأَيْتُمْ إِنْ أَصْبَحَ مَاؤُكُمْ غَوْرًا فَمَن يَأْتِيكُم بِمَاءٍ مَّعِينٍ﴾ (الملك، 30) بالإضافة إلى هذه الوظيفة الحيوية، هناك وظيفة دينية اجتماعية هي تطهير البدن والملبس مما يعلق به من أوساخ ونجاسات ليصبح الإنسان مؤهلاً للقاء ربه. كما للماء وظائف أخرى في البحار، والأنهار، والمحيطات، فقد جعله الله سكناً لحياة كائنات أخرى تؤدي دورها في عمارة الكون قال تعالى: ﴿وَهُوَ الَّذِي سَخَّرَ الْبَحْرَ لِتَأْكُلُوا مِنْهُ لَحْمًا طَرِيًّا وَتَسْتَخْرِجُوا مِنْهُ حَبْلًا حَلِيَّةً تَلْبَسُونَهَا وَتَرَى الْفَلَكَ مَوَازِرَ فِيهِ وَلَتَبْتَغُوا مِنْ فَضْلِهِ وَلِعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ﴾ (النحل، 14). ولا شك أن المحافظة على الماء هي أساس المحافظة على الحياة بأشكالها المختلفة، فتؤدي واجباً وفقاً للقاعدة الشرعية الكلية "ما لا يتم الواجب إلا به فهو واجب". وتظهر أهمية

الماء للإنسان منذ خروجه للعالم، وكونه وليدا يرضع من ثدي أمه حليباً أكثر من (90%) منه ماء، كما أن الماء يمثل (63%) من وزن جسم الإنسان، أما الرئة فتشتمل على (70%) منه، والعضلات (83%)، ويحتاج جسم الإنسان إلى (2.5) لتر من الماء يوميا، ويحصل عليه من ماء الشرب، والماء الموجود في الأطعمة المختلفة من خضار، وفواكه، وغيرها. وإذا فقد الإنسان (1%) من وزنه، شَعَرَ بالعطش والظمأ، وإذا فقد (5%) منه جف حلقه، واهتلس عقله وأصيب بانهايار تام، وإذا تجاوز (10%) أشرف على الهلاك، وليس له من منقذ عند ذلك سوى شربة من الماء (وهبي، 2004، ص 66-67).

الهواء:

لا يقل الهواء أهمية عن الماء في استمرار الحياة والمحافظة عليها، حيث إن جميع مخلوقات البرّ (ضد البحر) تقريبا تعتمد على الهواء في التنفس. فالهواء أهم العناصر المكونة للبيئة، وبالرغم من أنه أوفر تلك العناصر وأرخصها، إلا أنه أغلاها وأمنها، فهو أساس الحياة الذي لا يمكن أن يستغني عنه نوع من أنواع الكائنات الحية، وإذا كان الإنسان يستطيع أن يحيا أياما معدودة بدون ماء، فإنه لا يستطيع أبدا أن يحيا أكثر من بضعة دقائق بدون هواء، وللحواء دور أساسي في صحة الإنسان، وله تأثير فعال في المناخ فهو عامل أساسي في المتغيرات البيئية، والإنسان يتأثر بالمناخ المحيط به، وينعكس عليه سلبا وإيجابا على كافة الأصعدة، وما ينطبق على الإنسان في الصحة والنمو ينطبق أيضا على الحيوان والنبات. (هندي، د.ت، ص 30) و(عامر وسليمان، 1999، ص 122) وللحواء وظائف أخرى قد لا تظهر للإنسان، إلا أنها مقصودة لله عز وجل كما نبهنا إليها القرآن الكريم في كثير من الآيات بلفظ الريح أو الرياح منها:

• أن الله تعالى يرسلها رحمة لمخلوقاته، قال تعالى: ﴿وَهُوَ الَّذِي يُرْسِلُ الرِّيحَ بُشْرًا بَيْنَ يَدَيْ رَحْمَتِهِ﴾ (الأعراف، 57).

• أن الرياح هي التي تقوم بتسيير السفن والبواخر في البحار، قال تعالى: ﴿هُوَ الَّذِي يُسِيرُكُم فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ حَتَّىٰ إِذَا كُنْتُمْ فِي الْفُلِكِ وَجَرَّتْ بِكُمْ بَرِيحٌ طَيِّبَةٌ وَفَرَحُوا بِهَا جَاءَتْهَا رِيحٌ عَاصِفٌ وَجَاءَهُمُ الْمَوْجُ مِنْ كُلِّ مَكَانٍ وَظَنُّوا أَنَّهُمْ أُحِيطَ بِهِمْ دَعَوُا اللَّهَ مُخْلِصِينَ لَهُ الدِّينَ لَئِنْ أَنْجَيْتَنَا مِنْ هَذِهِ لَنَكُونَنَّ مِنَ الشَّاكِرِينَ﴾ (يونس، 22).

• أن الرياح مسخرة لتلقيح الأشجار، قال تعالى: ﴿وَأَرْسَلْنَا الرِّيحَ لُوفُحَ فَاَنْزَلْنَا مِنَ السَّمَاءِ مَاءً فَأَسْقَيْنَاكُمُوهُ وَمَا أَنْتُمْ لَهُ بِخَازِنِينَ﴾ (الحجر، 22).

فالرياح آية دالة على قدرة الله، ورحمته، وإتقان صنعه وكماله، لقوله تعالى: ﴿إِنَّ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافِ اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ وَالْفُلْكِ الَّتِي تَجْرِي فِي الْبَحْرِ بِمَا يَنْفَعُ النَّاسَ وَمَا أَنْزَلَ اللَّهُ مِنَ السَّمَاءِ مِنْ مَّاءٍ فَأَحْيَا بِهِ الْأَرْضَ بَعْدَ مَوْتِهَا وَبَثَّ فِيهَا مِنْ كُلِّ دَابَّةٍ وَتَصْرِيفِ الرِّيَّاحِ وَالسَّحَابِ الْمُسَخَّرِ بَيْنَ السَّمَاءِ وَالْأَرْضِ لَآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يَعْقِلُونَ﴾ (البقرة، 164). وإذا كان للغلاف الجوي هذه الوظائف الحيوية والاجتماعية، فإن المحافظة عليه نقيا خالصا تعتبر أصلا في المحافظة على الحياة نفسها التي هي مقصد أساسي من مقاصد الشريعة والقاعدة الكلية في هذا هي: ما لا يتم الواجب إلا به فهو واجب، وأي نشاط بشري يؤدي إلى تلويثه، أو إبطال وظيفته، أو تعطيلها إبطال لحكمة الله في خلقه، أو تعطيل لها، فإن ذلك يعتبر تعطيل لبعض وظائف الإنسان، وتعويقا له من أداء دوره في عمارة هذا العالم. وقد أدرك السابقون قيمة الهواء، فذكروا في كتبهم ومؤلفاتهم، وعالجوا فيها جميع ما يتعلق به من حيث أثره على الصحة العامة، وجهاته وأنواعه، ومدى تأثير كل نوع على اللون والذكاء والفتنة والبلادة، وغير ذلك من الصفات التي تنتشر بين البشر في هذا العالم (السرطاوي، د.ت، ص 104). ومن ذلك قول الغزالي في معرض حديثه عن الحكمة من خلق الهواء: "ولولا الهواء لهلك جميع حيوان البرّ، وباستنشاقه تعتدل الحرارة في جميع أجسام الحيوانات، لأنه لهم مثل الماء لحيوانات البحر، فلو انقطع

عن الحيوان استنشاقه لانصرفت الحرارة التي في الحيوانات إلى قلبها فكان هلاكها بسبب ذلك، ولولا لطف الباري سبحانه بخلق الرياح لثقلت السحاب وبقيت راکدة في أماكنها وامتنع انتفاع الأرض بها، وقد خلق الله سبحانه في الهواء من اللطافة والحركة التي تتخلل أجزاء العالم فينقي بحركته عفن الأرض، فلولا لعفنت المساكن وهلك الحيوان بالوباء والعلل... إلخ" (الغزالي، 1978، ص38).

وبذلك تظهر أهمية هذا العنصر من عناصر البيئة، من خلال كونه ضروريا لحياة الإنسان والحيوان والنبات، وبدونه لا يمكن أن تقوم لشيء منها حياة ولا وجود.

• الأرض والنبات:

تعد الأرض والتربة من الضرورات الأساسية لكل إنسان، فهي في أهميتها كالماء والهواء لاستمرار حياتنا وغيرنا من خلق الله، فهي موضع سعيه، وعمله، ونشاطه، فمنها ابتداء خلقه، وإليها مرجعه، ومنها يُبعث مرة أخرى، ففي عروقه تجري عناصرها وذراتها، وفي جميع خلاياه تتحرك الطاقة المستمدة من خيراتها، ولقد خلقها الله تعالى لتكون له مهادا وسلك له فيها سبلا، قال تعالى: ﴿الَّذِي جَعَلَ لَكُمُ الْأَرْضَ مَهْدًا وَسَلَكَ لَكُمْ فِيهَا سُبُلًا وَأَنْزَلَ مِنَ السَّمَاءِ مَاءً فَأَخْرَجْنَا بِهِ أَزْوَاجًا مِّنْ نَّبَاتٍ شَتَّىٰ ۝۳ كُلُوا وَارْعَوْا أَنْعَمَكُمُ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَةً لِّأُولِي النُّهَىٰ ۝۴﴾ مِنْهَا خَلَقْنَاكُمْ وَفِيهَا نُعِيدُكُمْ وَمِنْهَا نُخْرِجُكُمْ تَارَةً أُخْرَىٰ ﴿طه، 53-54-55﴾. لقد ورد لفظ الأرض في القرآن الكريم (465) مرة، مما يدل على أهميتها لجميع الموجودات ولجميع الأحياء، ومن تم ضرورة الاهتمام بها، واستثمار مواردها بالطرق المثلى بالفكر، والتكنولوجيا، وكل معطيات العلم الحديث (بكرة، 1993، ص 221). والله تعالى جعل عناصر الأرض مصدر عيش لمخلوقاته، فأمد التربة بالخصوبة لزراع النباتات التي تعتمد عليها كافة الحيوانات، وجعل من الجبال الشامخات مستوعبا لمياه الأمطار ومخزنا للماء الفرات كما جعلها تؤدي دورا هاما في تثبيت قشرة الأرض الصلبة كما أشار إلى ذلك القرآن المجيد في قوله تعالى: ﴿لَمْ نَجْعَلِ الْأَرْضَ كِفَاتًا ۝۲۵ أَحْيَاءَ وَأَمْوَاتًا ۝۲۶ وَجَعَلْنَا فِيهَا رُوسًا شِجَاتٍ وَأَسْقَيْنُكُمْ مَّاءً فُرَاتًا﴾ (المرسلات، 25-27)، وقوله تعالى: ﴿وَالْأَرْضُ بَعْدَ ذَلِكَ دَحَاهَا ۝۳۰ أَخْرَجَ مِنْهَا مَاءَهَا وَمَرْعَاهَا ۝۳۱ وَالْجِبَالُ أَرْسُنًا ۝۳۲ مَتَاعًا لَّكُمْ وَلِأَنْعَمِكُمْ﴾ (النازعات، 30-33).

ولما كان للنباتات من أهمية كبرى في حياة الإنسان والحيوان، فقد خلق الله تعالى الملايين من أنواع النباتات منها المثمر وغير المثمر، مثل المحاصيل التي نزرعها والثمار التي نتغذى عليها، وقد ورد في القرآن العديد من أصناف الحبوب والثمار كالعنب، والتين، والزيتون، والرمان، والنخيل، وغيرها وأمرنا سبحانه بالمحافظة عليها، وعدم الإسراف فيها، أو إتلافها، لقوله تعالى: ﴿وَهُوَ الَّذِي أَنْزَلَ مِنَ السَّمَاءِ مَاءً فَأَخْرَجْنَا بِهِ نَبَاتَ كُلِّ شَيْءٍ فَأَخْرَجْنَا مِنْهُ خَضِرًا نُّخْرِجُ مِنْهُ حَبًّا مُّتَرَاكِبًا وَمِنَ النَّخْلِ مِن طَلْعِهَا قِنْوَانٌ دَانِيَةٌ وَجَنَّاتٍ مِّنْ أَعْنَابٍ وَالزَّيْتُونَ وَالرُّمَّانَ مُشْتَبِهًا وَغَيْرَ مُتَشَبِهٍ انظُرُوا إِلَى ثَمَرِهِ إِذَا أَثْمَرَ وَيَنْعِهِ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَةً لِّقَوْمٍ يُؤْمِنُونَ﴾ (الأنعام، 99)، وقال أيضا: ﴿وَهُوَ الَّذِي أَنْشَأَ جَنَّاتٍ مَّعْرُوشَاتٍ وَغَيْرَ مَعْرُوشَاتٍ وَالنَّخْلَ وَالزَّرْعَ مُخْتَلِفًا أَكْلُهُ وَالزَّيْتُونَ وَالرُّمَّانَ مُشْتَبِهًا وَغَيْرَ مُتَشَبِهٍ كُلُوا مِن ثَمَرِهِ إِذَا أَثْمَرَ وَآتُوا حَقَّهُ وَهُوَ يَحْصَاهُ وَلَا تُسْرِفُوا إِنَّهُ لَا يُحِبُّ الْمُسْرِفِينَ﴾ (الأنعام، 141). ولفوائد النباتات، والغابات التي يصعب حصرها، فإن من أبواب شكر النعم المحافظة على النعمة، فالتسبب في إفساد هذه النعمة العظيمة التي يُعتمدُ عليها في كثير من ضروب الحياة هو كفر بنعم الله، وحيث إن التصرف المؤدي إلى إتلاف التربة أو إفسادها يؤدي بالضرورة إلى إتلاف الحياة وإفسادها فهو بالضرورة يندرج تحت التحريم، لقول النبي صلى الله عليه وسلم: "...وَجُعِلَتْ لِي الْأَرْضُ مَسْجِدًا وَطَهْرًا..." (البخاري، د.ت، رقم الحديث: 429).

الحيوانات والطيور:

تعد الحيوانات والطيور عنصرا حيويا من عناصر البيئة، ففي وجودها استمرار وجود الإنسان وبقائه، وبصلاح حياتها، ولقد خلقها الله سبحانه وجعلها مسخرة لمنفعة الإنسان ولقضاء حوائجها، سواء بالتمتع، والاستفادة من لحومها، وألبانها، وبيضها، أو الاستمتاع بجلودها، ووبرها، وأثمانها، أو بالتنقل عليها، والتمتع بجمالها وغير ذلك. وقد بين الله تعالى منافعها بقوله: ﴿وَالْأَنْعَمَ خَلَقَهَا لَكُمْ فِيهَا دِفْءٌ وَمَنْعٌ وَمِنْهَا تَأْكُلُونَ ٥ وَلَكُمْ فِيهَا جَمَالٌ حِينَ تُرِيحُونَ وَحِينَ تَسْرَحُونَ ٦ وَتَحْمِلُ أَثْقَالَكُمْ إِلَىٰ بَلَدٍ لَّمْ تَكُونُوا بَلِغِيهِ إِلَّا بِشِقِّ الْأَنْفُسِ إِنَّ رَبَّكُمْ لَرَّءُوفٌ رَّحِيمٌ ٧ وَالْخَيْلَ وَالْبِغَالَ وَالْحَمِيرَ لِتَرْكَبُوهَا وَزِينَةً وَيَخْلُقُ مَا لَا تَعْلَمُونَ ٨﴾ (النحل: 5-8).

يقول الغزالي: "وجملة القول في الحيوان: أن الله خلقه مختلف الطبائع والخلق، فما كان منه ينتفع الناس بأكله خلق فيه الانقياد والتذل، وجعل قوته النبات، وما جعل منه للحمل جعله هادئ الطبع قليل الغضب، منقادا ومفصلا على صورة يتهيأ منه الحمل، وما كان ذا غضب وشر إلا أنه قابل للتنظيم إذا نظم خلق فيه هذا القبول للتعليم، ليستعين العباد بصيده وحراسته" (الغزالي، 1978، ص 87).

انطلاقا مما سبق يمكن القول بأن للحيوانات دورا أساسيا في التوازن البيئي، لأن الله تعالى سخرها لتؤدي وظيفتها في الحياة إلى جانب الإنسان في عمارة هذا الكون.

ولأهمية الطير والحيوان نجد أن هناك سورا في القرآن الكريم سميت بأسماء بعض الحيوانات؛ لبيان أهميتها وعظيم فائدتها، مثل: سورة الأنعام، والبقرة، والنحل، والنمل، والعنكبوت، والفيل، كما تناول الإسلام موضوع الحيوان بشكل عجيب عزّ نظيره في أي نظام أو دين آخر، فلم يَعتَبر الحيوان كثرة غذائية للإنسان فقط، بل تعامل معه كأمة لها دورها، وسننها، وأنظمتها، ولها احترامها وتقديرها، ولها أهميتها، بل ولها حقوقها التي يجب أن لا نفرط فيها أو نعتدي عليها، لقوله تعالى: ﴿وَمَا مِنْ دَابَّةٍ فِي الْأَرْضِ وَلَا طَائِرٍ يَطِيرُ بِجَنَاحَيْهِ إِلَّا أُمَمٌ أَمْثَلُكُمْ مَا فَرَطْنَا فِي الْكِتَابِ مِنْ شَيْءٍ ثُمَّ إِلَىٰ رَبِّهِمْ يُحْشَرُونَ﴾ (الأنعام، 38). فهذه الحيوانات هي مجتمعات تعيش في بيئاتها بأنظمة وضعها الله لها، وهداها إليها، وفطرها عليها، وعلى الإنسان أن يحترم هذه البيئات، ولا يتعدى عليها أو يفسدها؛ لأنها جزء من التوازن الذي يضمن للإنسان حياة متوازنة وصالحة سليمة، فالكون كله وحدة واحدة يسير باتزان وتكامل وانتظام، وأن على الإنسان أن لا يخرج على هذا النظام، أو يشذ عنه، أو يعيث به، والحيوانات جزء من هذا النظام تؤدي دورها الذي رسمه الله لها في هذا الكون بكل أمانة ودقة وانتظام، فهي شريك للإنسان في هذه الأرض ولها دورها المحدد (المنزلاوي، 2008، ص 204).

2. تدابير وتوجيهات لرعاية البيئة والحفاظ عليها في الإسلام:

أولى الإسلام عناية خاصة بالماء والهواء باعتبارهما من أساسيات الحياة، فجاءت التوجيهات الشرعية واضحة في الحفاظ عليهما وصونهما من التلوث أو الإفساد. ولمعرفة المزيد عن هذا المبحث سيتم تناوله في مطلبين: (1.2) توجيهات في الحفاظ على الماء والهواء. (2.2) توجيهات في الحفاظ على الأرض والنبات والثروة الحيوانية.

1.2 توجيهات في الحفاظ على الماء والهواء

سيتم تقسيم هذا المطلب الى فقرتين: (أ) توجيهات في الحفاظ على الماء. (ب) توجيهات في الحفاظ على الهواء.

أ. توجيهات في الحفاظ على الماء

إن الماء نعمة من الله أنزله لنا طاهرا نقيا فُرَاتَا ثَجَاجَا، فقال تعالى: ﴿وَأَنْزَلْنَا مِنْ الْمُعْصِرَاتِ مَاءً ثَجَاجًا ١٤﴾

(النبا، 14)، وقال تعالى: ﴿وَأَنْزَلْنَا مِنَ السَّمَاءِ مَاءً طَهُورًا﴾ (الفرقان، 48). ﴿وَأَسْقَيْنُكُمْ مَاءً فَرَاتًا﴾ (المرسلات، 27)، هذه الصفات الجميلة النافعة للماء هي الأصل، وهي دعوة لنا للحفاظ وعدم العبث بها، وقد سن الإسلام سننا للحفاظ على الماء، ومن هذه السنن:

• عدم استنزاف الماء، أو الإسراف في استعماله، لقوله تعالى: ﴿وَكُلُوا وَاشْرَبُوا وَلَا تُسْرِفُوا إِنَّهُ لَا يُحِبُّ الْمُسْرِفِينَ﴾ (الأعراف، 31)، وقال أيضا: ﴿إِنَّ الْمُبَذِّرِينَ كَانُوا إِخْوَانَ الشَّيْطَانِ وَكَانَ الشَّيْطَانُ لِرَبِّهِ كَفُورًا﴾ (الإسراء، 27).

ودواعي الاستعمال مهما بلغت من الأهمية لا تبرر الإسراف في الماء، حتى لو كان في العبادة، فقد روي: "أنَّ النَّبِيَّ ﷺ مَرَّ بِسَعْدٍ وَهُوَ يَتَوَضَّأُ، فَقَالَ: مَا هَذَا السَّرَفُ يَا سَعْدُ؟ قَالَ: أَفِي الْوُضُوءِ سَرَفٌ؟ قَالَ: نَعَمْ، وَإِنْ كُنْتُ عَلَى نَهْرٍ جَارٍ" (ابن حنبل، 1995، رقم الحديث 7065)، فهذه لفظة بيئية نبوية كريمة، ودعوة صريحة للحفاظ على الماء من الاستنزاف، فقد بينت أن الوضوء الذي هو من العبادة لا يبرر الإسراف، بل إن العبادة أدعى إلى الاقتصاد، كما لفت الحديث إلى أن الاقتصاد وعدم الإسراف غير مرتبط بكمية الماء وقلته أو كثرة توفره، بل إن الاقتصاد قيمة بحد ذاته، وسلوك عام في كل الأحوال والظروف، فكثرة الماء في النهر لا تبرر التخلي عن سلوك الاقتصاد في استعماله (المنزلاوي، 2008، ص 179-180)، فالوضوء أسمى مدرسة رقابة بيئية ذاتية لدى الفرد المسلم، تعلمه كيف لا يسرف في الموارد في تقليل الماء والبحث عن البدائل في اللجوء إلى التيمم.

وقد نهى النبي صلى الله عليه عن الزيادة على محل الفرض، وأمر بالفور في الوضوء، وجعله من سننه ونهى عن تكثير الماء، روى أبو داود عن عبد الله بن مَعْقِلٍ أَنَّهُ سَمِعَ ابْنَهُ يَقُولُ: "اللَّهُمَّ إِنِّي أَسْأَلُكَ الْقَصَرَ الْأَبْيَضَ، عَنْ يَمِينِ الْجَنَّةِ إِذَا دَخَلْتُهَا، فَقَالَ: أَيُّ بُنْيٍّ، سَلِ اللَّهَ الْجَنَّةَ، وَتَعَوَّذْ بِهِ مِنَ النَّارِ، فَإِنِّي سَمِعْتُ رَسُولَ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ يَقُولُ: إِنَّهُ سَيَكُونُ فِي هَذِهِ الْأُمَّةِ قَوْمٌ يَعْتَدُونَ فِي الطَّهْرِ وَالِدُّعَاءِ" (أبوداود، د.ت، رقم الحديث 96)، ومعنى الاعتداء في الطهور تجاوز الحد المعقول في استعمال الماء، والخروج من الاعتدال إلى الإسراف المحظور.

وأيضا ما رواه مسلم عن السائب مولى هشام بن زهرة، سمع أبا هريرة يقول: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "يَغْتَسِلُ أَحَدُكُمْ فِي الْمَاءِ الدَّائِمِ وَهُوَ جُنُبٌ. فَقَالَ: كَيْفَ يَفْعَلُ يَا أبا هُرَيْرَةَ؟ قَالَ: يَتَنَاوَلُهُ تَنَاوُلًا" (مسلم، د.ت، رقم الحديث 283). فهذا النهي عن الاغتسال في الماء الراكد الدائم، يحفظ الماء من الهدر، ويمنع من استخدامه بصورة تؤدي إلى ضياعه، أو عدم استغلاله استغلالا صحيحا، ولعل في جواب أبي هريرة رضي الله عنه ما يظهر الصورة الصحيحة في استخدام الماء عند الاغتسال، وهو التناول باليد، ليأخذ المغتسل حاجته دون زيادة، ذلك أن الاغتسال في بركة أو نحوها، يفسد الماء كله، ولا يبقيه صالحا، فتضيع بذلك فائدته، وتذهب منفعته، ومثل ذلك يقال في الاغتسال في العيون، فإن هذا الغسل يفسد كمية كبيرة من الماء (الصاحب، د.ت، ص 481). ونستطيع القول إن الصورة المثلى في استخدام الماء هي الصورة التي تأخذ بمبدأ التحكم في كمية الماء المستخدمة، وتضبط حجم الماء اللازم، وعليه، فإن ما يقع في الحمامات الخاصة والعامة، من استخدام كميات كبيرة للماء يعد من الأمور التي لا يقرها الإسلام، ولا يندب إليها، بل إنها من الأمور المكروهة المنهي عنها.

• المنع من تلويث الماء:

أما بخصوص النهي عن تلويث الماء فقد ورد عن رسول الله صلى الله عليه وسلم أنه قال: "اتَّقُوا الْمَلَاعِنَ الثَّلَاثَ الْبَرَّازَ فِي الْمَوَارِدِ، وَقَارِعَةَ الطَّرِيقِ، وَالظِّلَّ" (أبوداود، د.ت، رقم الحديث 26). وهذا نهى يتضمن بعدين:

البعد الأول: له صلة بتلويث موارد الماء بما يتسرب إليها من نجاسة.

والبعد الثاني: يتعلق بإمطة الأذى عن طريق الناس باجتتاب أماكن مرورهم في الطريق، أو استراحتهم حيث يتوفر ظل شجرة، أو حائط، أو غيره.

و عن أبي هريرة رضي الله عنه أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال: "لا يَبُولَنَّ أَحَدُكُمْ فِي الْمَاءِ الدَّائِمِ الَّذِي لَا يَجْرِي، ثُمَّ يَغْتَسِلُ فِيهِ" (البخاري، د.ت، رقم الحديث 239). فتلويث المياه النقية الصالحة، من الأمور المحرمة في شرع الله، ويجب بالمقابل العمل الجاد على الإبقاء على المياه صالحة غير ملوثة، سواء أكان ذلك في المحافظة على ماء البرك، والآبار، والمستنقعات، أم في المحافظة على ماء العيون، والأنهار، والبحار، وما ورد في الأحاديث، لا يعني جواز البول في الماء الجاري، وإنما هو زيادة عناية واهتمام بالراكد الساكن، حيث إن البول فيه أشد خطراً وأكثر ضرراً.

. الحفاظ على مصادر المياه وقت الحرب:

كما وضع الإسلام تشريعات وضوابط لحفظ الماء في وقت السلم، وضع ضوابط كذلك للعناية بالماء في وقت الحرب، مما يعطي صورة مشرقة نقية، فكانت الوصية من الرسول صلى الله عليه وسلم للجيش بأمر كثيرة عظيمة، تنتظم كلها في معنى الدعوة إلى الله تعالى، وحماية حقوق الأدميين، وعدم التعرض للضعفاء من الناس، والحفاظ على الأموال، والمخلوقات التي جعلها الله لمصالح الناس ومنافعهم، ومن هذه المنافع حفظ مصادر المياه، التي لا يستغني عنها الأحياء جميعاً. والأحاديث من الرسول صلى الله عليه وسلم في وصية الجيش كثيرة، ولكن يكفيها منها حديث علي ابن أبي طالب رضي الله عنه وفيه يقول: "كَانَ نَبِيُّ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، إِذَا بَعَثَ جَيْشًا مِنَ الْمُسْلِمِينَ إِلَى الْمَشْرِكِينَ قَالَ: انْطَلِقُوا بِاسْمِ اللَّهِ. فَذَكَرَ الْحَدِيثَ، وَفِي (وَلَا تَقْتُلُوا وَلِيدًا طِفْلاً، وَلَا امْرَأَةً، وَلَا شَيْخًا كَبِيرًا، وَلَا تُغَوِّرُوا عَيْنًا، وَلَا تَعْقِرُوا شَجَرًا إِلَّا شَجَرًا يَمْنَعُكُمْ قِتَالًا أَوْ يَحْجِزُ بَيْنَكُمْ وَبَيْنَ الْمَشْرِكِينَ، وَلَا تُمِيتُوا بَادِمِيَّ وَلَا بَهِيمَةً، وَلَا تَغْدِرُوا، وَلَا تَغْلُوا) (البهقي، 2003، ص 90)، فقله صلى الله عليه وسلم: "وَلَا تُغَوِّرُوا عَيْنًا". نص على ضرورة حماية الماء وقت الحرب، والمحافظة على موارده؛ لأن التغير يعني جعل الماء يغور في الأرض، أي يذهب في باطنها (ابن منظور، 1981). وإن كان التغير يفيد ذهاب الماء، حتى لا يكون الانتفاع به، فإن الحديث يمكن أن يقاس عليه كل صور إفساد الماء أو إلقاء المواد الضارة فيه، أو إفساده بأي صورة من صور الفساد، حتى لا يعود صالحاً للحياة.

ب. توجيهات في الحفاظ على الهواء.

ومن جهة الهواء والرياح، فقد جاء الإرشاد النبوي بالدعوة إلى حفظ الهواء وصيانتها من أنواع الملوثات والروائح الكريهة، والإبقاء على الهواء نظيفاً نقياً نافعاً غير ضار، ومن أبرز هذه الأحاديث:

. عن عائشة رضي الله عنها قالت: "كُنْتُ أُطِيبُ النَّبِيَّ ﷺ بِأُطِيبٍ مَا يَجِدُ حَتَّى أَجِدَ وَبَيْصَ الطَّيِّبِ فِي رَأْسِهِ وَلِحْيَتِهِ" (البخاري، د.ت، رقم الحديث 5923).

. وعن أبي هريرة رضي الله عنه قال: قال النبي صلى الله عليه وسلم: "مَنْ عُرِضَ عَلَيْهِ رِيحَانٌ فَلَا يَرُدُّهُ. فَإِنَّهُ خَفِيفُ الْمَحْمِلِ طَيِّبُ الرِّيحِ" (مسلم، د.ت، رقم الحديث 2253).

. وعنه أيضاً أن الرسول صلى الله عليه وسلم قال: "مَنْ أَكَلَ مِنْ هَذِهِ الشَّجَرَةِ، فَلَا يَقْرَبَنَّ مَسْجِدَنَا، وَلَا يُؤْذِنَا بِرِيحِ الثُّومِ" (مسلم، د.ت، رقم الحديث 563).

ففي الحديث الأول والثاني: إرشاد واضح للنبي صلى الله عليه وسلم بقوله وفعله إلى استعمال الطيب وإشاعة الرائحة الطيبة، لكونها تلطف الجو، وتعمل على إبهاج النفوس، وارتياحها، وأرشد إلى قبول الطيب ممن أهداه وعدم رده.

أما الحديث الثالث، فأفاد أن على من أكل الثوم، أو البصل أن يبتعد عن المسجد؛ كي لا يضايق إخوانه من

المسلمين برائحة فمه، فإنه يكون من الأولى عدم السماح للروائح الكريهة من الانتشار في أجواء المدن وإيذاء سكانها. وعلى الرغم من أن معظم الروائح قد تكون غير سامة، إلا أنها قد تكون ذات آثار سيئة على الصحة، كما تؤدي إلى تأثيرات نفسية غير حميدة، كالإحساس بالضيق على سبيل المثال (الفقي، 1993، ص 50). فإن كان النهي عن رائحة الثوم والبصل، لما فيهما من إيذاء نفسي على الآخرين، فكيف بروائح التدخين، وعوادم السيارات، ومداخل المصانع، والمفاعلات وغيرها مما علمت تسميتها وضررها الجسدي على صحة الإنسان، فلا شك أن النهي عنها أشد وأعظم.

2.2 توجيهات في الحفاظ على الأرض والنبات والثروة الحيوانية:

ينقسم هذا المطلب إلى فترتين: (أ) توجيهات في الحفاظ على الأرض والنبات. (ب) توجيهات في الحفاظ على الثروة الحيوانية.

أ. توجيهات في الحفاظ على الأرض والنبات

تمثل البيئة النباتية والأرضية أحد أهم الموارد الحيوية في كوكبنا الأرضي، فهي توفر الغذاء والدواء لملايين البشر والحيوانات العاشبة، فهي رحمة لنا ولغيرنا من المخلوقات التي تعتمد عليها في غذائها ومأواها، ولأنها رحمة فقد دعت الشريعة الإسلامية إلى معاملتها بالرحمة أيضاً، مع الاستفادة منها في غير إسراف أو إفساد، وقد تضمنت السنة النبوية أحاديث تتضمن صوراً مختلفة للرحمة التي على الإنسان أن يراعيها مع البيئة النباتية، ومن ذلك ما يلي:

- تمهيد الأرض واستصلاحها:

فقد حث الإسلام على إحياء الأرض الموات، وتمهيدها، واستصلاحها، لزراعة النبات فيها، وإحيائها بالماء لإتاحة الفرصة أمام الزروع والأشجار للنمو والإثمار والاستمرار في الحياة، فعن عائشة رضي الله عنها عن النبي صلى الله عليه وسلم أنه قال: "مَنْ أَعْمَرَ أَرْضًا لَيْسَتْ لِأَحَدٍ فَهُوَ أَحَقُّ" (البخاري، د.ت، رقم الحديث 2335).

وإحياء الأرض يعني استغلالها وتنمية مواردها التي تعود بالخير على الكائنات الحية، ومن ذلك:

- استصلاح الأرض بتسويتها وجمع التراب لها، وتهيتها للزراعة.
- توفير الماء وإيجاد مصادر له، بحفر الآبار، وشق القنوات، ونحو ذلك.
- غرس الأشجار وزرع النباتات.
- إقامة الأسوار أو عمل السياج الحامي لها ولما فيها.
- تشييد البناء للسكن، أو لتنمية الثروة الحيوانية، أو لتربية الطيور، وغير ذلك (الصاحب، د.ت، ص 484).

- الحث على الغرس:

إن موضوع الغرس حظي باهتمام خاص في التوجيهات النبوية لعموم خيره على الإنسان والحيوان على السواء، ولآثاره البيئية الشاملة في توازن المحضن الأرضي للحياة، من ذلك ما رواه الشيخان عن أنس قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "مَا مِنْ مُسْلِمٍ يَغْرِسُ غَرْسًا، أَوْ يَزْرَعُ زَرْعًا، فَيَأْكُلُ مِنْهُ طَيْرٌ أَوْ إِنْسَانٌ أَوْ بَهِيمَةٌ؛ إِلَّا كَانَ لَهُ بِهِ صَدَقَةٌ" (البخاري، د.ت، رقم الحديث 2320). وقد دعا النبي صلى الله عليه وسلم إلى الاهتمام بالغرس، والتشجير، والزرع، فعن أنس رضي الله عنه أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال: "إِنْ قَامَتِ السَّاعَةُ وَفِي يَدٍ أَحَدِكُمْ فَسِيلَةٌ، فَإِنْ اسْتَطَاعَ أَلَّا يَقُومَ حَتَّى يَغْرِسَهَا فَلْيَفْعَلْ" (البخاري، د.ت، رقم الحديث 479). وتتبع أهمية هذه الدعوة من دور النباتات في حفظ التوازن البيئي للأرض، وفي دعم مختلف أنواع الحياة الحيوانية بها، من خلال قيامها بإنتاج الأكسجين الذي لا غنى عنه لحياة البشر والحيوانات والنباتات أيضاً، فهذه الدعوة تحمل في طياتها رحمةً بكل المخلوقات. وروى مسلم عن جابر مرفوعاً: "مَا مِنْ مُسْلِمٍ يَغْرِسُ

غَرَسًا إِلَّا كَانَ مَا أَكَلَ مِنْهُ لَهُ صَدَقَةٌ، وَمَا سُرِقَ مِنْهُ لَهُ صَدَقَةٌ، وَمَا أَكَلَ السَّبُعُ مِنْهُ فَهُوَ لَهُ صَدَقَةٌ، وَمَا أَكَلَتِ الطَّيْرُ فَهُوَ لَهُ صَدَقَةٌ، وَلَا يَزْرُؤُهُ أَحَدٌ (أَي لَا يَنْقُصُهُ وَيَأْخُذُ مِنْهُ) إِلَّا كَانَ لَهُ صَدَقَةٌ" (مسلم، د.ت، رقم الحديث 1552).

- المحافظة على البيئة النباتية:

إن الأصل في قطع الشجر والنبات في الشريعة الإسلامية هو الحظر والمنع، وهذا ما دلت عليه النصوص التشريعية، وجرت عليه كلمة الفقهاء في بيانهم لأحكام قطع الشجر والنبات، قال تعالى: ﴿وَإِذَا تَوَلَّى سَعَى فِي الْأَرْضِ لِيُفْسِدَ فِيهَا وَيُهْلِكَ الْحَرْثَ وَالنَّسْلَ وَاللَّهُ لَا يُحِبُّ الْفُسَادَ﴾ (البقرة، 205).

ويؤكد علماء البيئة أن الانقراض البيئي للغطاء النباتي يمر عبر مراحل يفقد فيها تدريجياً مكوناته، ويتكون الغطاء الغابوي في أوضاعه العادية من ثلاث طبقات، طبقة الشجر، وطبقة الشجيرات، وهي أنواع شجرية أقل علواً، وطبقة العشب الملتصق بالأرض وهي أنواع نباتية تعيش سنة إلى ثلاث سنوات على الأكثر، وتكون البساط السفلي الذي يحتضن البذور ويحميها ويستفيد من ظلال الطبقات الفوقية. وعند الاستغلال المفرط للموارد الغابوية ينطلق مسلسل الانقراض البيئي، وتطغى أنواع على أخرى فتتقرض طبقة الشجر، وتندثر بعدها الشجيرات وغيرها، وبين هذا وذاك وتحت تأثير العوامل المناخية تحتل الأنواع الأكثر صبراً على شح المياه وهشاشة عناصر البيئة (الطريق، 2007، ص 293-294).

ب. التوجيهات الشرعية للمحافظة على الثروة الحيوانية.

حَرَصَ الإسلام بتشريعاته، على جعل علاقة الإنسان بباقي مكونات هذه الكون علاقة قائمة على مبدأ الرحمة، فكانت التوجيهات النبوية تحرص حرصاً شديداً على معنى المحافظة على الحيوان والإبقاء عليه سليماً معافى، ويبدو ذلك جلياً في التوجيهات الآتية:

• النهي عن قتله عبثاً واستعماله في غير ما خلق له:

يؤكد الإسلام على ضرورة احترام الوظائف البيئية لكل مخلوق نباتاً كان أو حيواناً ولا يستعمل في غير ما خلق له، ومن ذلك استعمال بعض النبات في الانتشاء بالمخدرات، أو استعمال بعض الحيوانات في التلهي بها، أو صيدها من غير حاجة، وإخراجها من حيزها البيئي وحبسها من غير موجب إنساني واضح، أو منفعة ظاهرة كالمحافظة عليها من الانقراض، أو مداواتها، أو لغرض علمي، أو تجريبي معقول:

ومن ذلك قول الرسول صلى الله عليه وسلم: "من قتل عصفوراً عبثاً عَجَّ إِلَى اللَّهِ يَوْمَ الْقِيَامَةِ يَقُولُ يَا رَبِّ إِنَّ فُلَانًا قَتَلَنِي عَبْثًا وَلَمْ يَقْتُلْنِي مَنْفَعَةً" (ابن حنبل، 1995، رقم الحديث 19470). وعن أبي هريرة رضي الله عنه قال: "صَلَّى رَسُولُ اللَّهِ ﷺ صَلَاةَ الصُّبْحِ ثُمَّ أَقْبَلَ عَلَى النَّاسِ فَقَالَ: بَيْنَا رَجُلٌ يَسُوقُ بَقَرَةً إِذْ رَكِبَهَا فَضَرَبَهَا فَقَالَتْ إِنَّا لَمْ نُخْلَقْ لِهَذَا إِنَّمَا خُلِقْنَا لِلْحَرْثِ فَقَالَ النَّاسُ سُبْحَانَ اللَّهِ بَقَرَةً تَتَكَلَّمُ فَقَالَ فَإِنِّي أَوْمِنُ بِهَذَا أَنَا وَأَبُو بَكْرٍ وَعُمَرُ" (البخاري، د.ت، رقم الحديث 3471)، ومعنى هذا أن كل حيوان يجب أن يستخدم فيما خلق له، للحرث أو للدر والنسل، ولا ينبغي أن يستخدم للركوب إلا للضرورة. ومن ذلك استعماله في المسابقات، أو اتخاذه غرضاً للرمية، أو المسابقات الرياضية. عن ابن عمر رضي الله عنهما، أنه مَرَّ بِفَتْيَانٍ مِنْ قُرَيْشٍ قَدْ نَصَبُوا طَيْرًا، وَهُمْ يَرْمُونَهُ، وَقَدْ جَعَلُوا لِصَاحِبِ الطَّيْرِ كُلِّ خَاطِئَةٍ مِنْ نَبْلِهِمْ، فَلَمَّا رَأَوْا ابْنَ عُمَرَ تَفَرَّقُوا، فَقَالَ ابْنُ عُمَرَ: مَنْ فَعَلَ هَذَا؟ لَعَنَ اللَّهُ، مَنْ فَعَلَ هَذَا. إِنَّ رَسُولَ اللَّهِ ﷺ لَعَنَ مَنْ اتَّخَذَ شَيْئًا فِيهِ الرُّوحُ غَرَضًا" (مسلم، د.ت، رقم الحديث 5062).

• الحث على الرفق بالحيوان:

لقد أولى الإسلام للحيوان عناية واضحة، يظهر ذلك جلياً في كثرة النصوص التي تحث على الرفق بالحيوان،

والرحمة به والإحسان إليه، ويمكن ذكر مظاهر الحث على الرفق به فيما يلي:

أولاً: الرفق بها في المأكّل والمشرب: وقد نص عامة الفقهاء على وجوب النفقة على الحيوان في طعامه وشرابه، وقد دل على ذلك جملة من الأحاديث من أشهرها حديث أبي هريرة رضي الله عنه أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال: "بَيْنَا رَجُلٌ يَمْشِي، فَاسْتَدَّ عَلَيْهِ الْعَطَشُ، فَنَزَلَ بِئْرًا فَشَرِبَ مِنْهَا، ثُمَّ خَرَجَ فَإِذَا هُوَ بِكَلْبٍ يَلْهَثُ، يَأْكُلُ التُّرَى مِنَ الْعَطَشِ، فَقَالَ: لَقَدْ بَلَغَ هَذَا مِثْلَ الَّذِي بَلَغَ بِي، فَمَلَأَ خُفَّهُ ثُمَّ أَمْسَكَهُ بِيَمِيهِ، ثُمَّ رَقِيَ فَسَقَى الْكَلْبَ، فَشَكَرَ اللَّهُ لَهُ فَغَفَرَ لَهُ، قَالُوا: يَا رَسُولَ اللَّهِ، وَإِنَّ لَنَا فِي الْبَهَائِمِ أَجْرًا؟ قَالَ: فِي كُلِّ كَبِدٍ رَطْبَةٍ أَجْرٌ" (البخاري، د.ت، رقم الحديث 2363). وروى ابن عمر رضي الله عنه، أن النبي صلى الله عليه وسلم قال: "عَذِبَتْ امْرَأَةٌ فِي هَرَّةٍ سَجَنَتْهَا حَتَّى مَاتَتْ، فَدَخَلْتُ فِيهَا النَّارَ، لَا هِيَ أَطْعَمَتْهَا وَلَا سَقَتْهَا، إِذْ حَبَسَتْهَا، وَلَا هِيَ تَرَكَتْهَا تَأْكُلُ مِنْ خَشَاشِ الْأَرْضِ" (البخاري، د.ت، رقم الحديث 3482).

ففي هذا الحديث دلالة واضحة على الترغيب في إطعام الحيوان سواء كان مملوكاً، أو غير مملوك، وأن حبسه عن الطعام حتى يموت معصية، بل كبيرة مع الإصرار، متوعد عليها بالنار.

ثانياً: الرفق به في الحمل والركوب والسير: وقد استنبط الفقهاء مشروعية الرفق بالدواب وإراحتها عند الركوب، والتحميل عليها، ومراعاة مصلحتها في تفقد رعيها وعلفها حال سيرها، من أحاديث المصطفى صلى الله عليه وسلم، من ذلك: حديث عن سهل ابن الحنظلية، قال: "مَرَّ رَسُولُ اللَّهِ -صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ- بِبَعِيرٍ قَدْ لَحِقَ ظَهْرُهُ بِبَطْنِهِ، فَقَالَ: "انْقُوا اللَّهَ فِي هَذِهِ الْبَهَائِمِ الْمُعْجَمَةِ، فَارْكَبُوهَا صَالِحَةً، وَكُلُّوْهَا صَالِحَةً" (ابن حنبل، 1995، رقم الحديث 17625). كما دل عليه حديث أبي هريرة رضي الله عنه قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "إِذَا سَافَرْتُمْ فِي الْخَصْبِ، فَأَعْطُوا الْإِبِلَ حَظَّهَا مِنَ الْأَرْضِ. وَإِذَا سَافَرْتُمْ بِالسَّنَةِ، فَبَادِرُوا بِهَا نَفْيَهَا. وَإِذَا عَرَسْتُمْ، فَاجْتَنِبُوا الطَّرِيقَ. فَإِنَّهَا طَرَقَ الدَّوَابَّ، وَمَأْوَى الْهَوَامِّ بِاللَّيْلِ" (مسلم، د.ت، رقم الحديث 1926). ففي الحديث إرشاد إلى الرفق بالدواب حال سيرها، ومراعاة مصلحتها في المرعى والسرعة والتأني بحسب الأرفق بها، فإذا سافر أحد عليها في الخصب، تركها ترعى بعض النهار، وإذا سافر في القحط عجل السير، ليصل إلى المقصد، وفيها بقية من قوتها.

ثالثاً: الرفق بها عند ذبحها: لم يقف الإسلام عند مظاهر العناية بالحيوان في حياته وصحته ومرضه، بل تعدى هذا كله إلى الرأفة به عند ذبحه، والشفقة عليه من وطأة الذبح وظروف ووسائل القتل. ويدل لذلك من الهدي النبوي ما يلي:

عن معاوية بن قرة عن أبيه رضي الله أن رجلاً قال: "يا رسول الله، إِنِّي لَأَذْبَحُ الشَّاةَ وَأَنَا أَرْحُمُهَا، أَوْ قَالَ: إِنِّي لَأَرْحَمُ الشَّاةَ أَنْ أَذْبَحَهَا، فَقَالَ: وَالشَّاةُ إِنْ رَحِمْتَهَا رَحِمَكَ اللَّهُ، وَالشَّاةُ إِنْ رَحِمْتَهَا رَحِمَكَ اللَّهُ" (ابن حنبل، 1995، رقم الحديث 15592). ويذكر عامة الفقهاء استحباب الإسراع في ذبح الحيوان وإراحته، بأن يكون ذلك بآلة حادة، ويدل على ذلك: حديث شَدَّادِ بْنِ أَوْسٍ . قَالَ: "بَيْنَتَانِ حَفَظْتُهُمَا عَنْ رَسُولِ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ. قَالَ: إِنَّ اللَّهَ كَتَبَ الْإِحْسَانَ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ. فَإِذَا قَتَلْتُمْ فَأَحْسِنُوا الْقِتْلَةَ. وَإِذَا ذَبَحْتُمْ فَأَحْسِنُوا الذَّبْحَ. وَلِيُحَدِّثَ أَحَدُكُمْ شَفْرَتَهُ. فليرح ذبيحته" (مسلم، د.ت، رقم الحديث 5055). ويذكر الفقهاء أن الأفضل عند ذبح الحيوانات طلب الأرفق بها في طريقة الذبح من النحر، أو الذبح، كما ذكر الفقهاء استحباب مواراة الشفرة عن الذبيحة، وكراهة أن يحد الذابح الشفرة بين يدي الذبيحة، وهي مهياة للذبح، وغير ذلك من الآداب التي فيها الحث على الرفق بالحيوان عند ذبحه،

• الحث على اقتناء النافع من الحيوانات وتنميته:

معلوم أن الحيوان لا يستغني عنه الإنسان في غذائه وقضاء مصالحه، ولهذا كان الحث على اقتناء النافع منه والقيام بتنميته، لتحقيق من ذلك المنفعة المطلوبة، وورد ذلك في أمر النبي صلى الله عليه وسلم وتوجيهه، بأن يتخذ

الإنسان ما ينفع من الحيوان، كالغنم، والخيول، وأن يعمل على تنميته ليستفيد منه، ومن الأحاديث الشريفة المشتملة على ذلك: قوله صلى الله عليه وسلم لأُم هانئ: "اتخذي غنماً فإنَّ فيها بركة" (ابن حنبل، 1995، رقم الحديث 26902). وعن عائشة، قالت: "كان رسول الله صلى الله عليه وسلم إذا أُتِيَ باللبن قال: كم في البيت بركةٍ أو بركتين" (ابن حنبل، 1995، رقم الحديث 25124)، فوصفه صلى الله عليه وسلم الغنم واللبن بالبركة، يدل على المنفعة الخاصة بتربية الأغنام، وتنميتها، حيث يستفيد منها الإنسان اللبن، واللحم، والصوف، والجلد، وكلها من لوازم حياة الناس. وعن ابن عمر، قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "الخَيْلُ في نَوَاصِيهَا الْخَيْرُ إلى يَوْمِ الْقِيَامَةِ" (البخاري، د.ت، رقم الحديث 2849)، وعن أنس بن مالك، قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "الْبَرَكَةُ في نَوَاصِي الْخَيْلِ" (البخاري، د.ت، رقم الحديث 2851).

خاتمة

بيّنت النصوص القرآنية والأحاديث النبوية التي تم استعراضها في هذا البحث، أن المنهج الإسلامي في حماية البيئة منهج شامل ومتكامل، لا يقتصر على الجانب المادي فحسب، بل يشمل كل عناصر البيئة، باعتبارها مخلوقات مسخرة ومرتبطة بمنظومة إيمانية وأخلاقية عميقة.

تتجلى أهم الاستنتاجات في :

- أن الوعي البيئي في الإسلام يقوم على أسس عقدية وتشريعية وأخلاقية، تُرسخ مفهوم التوازن والاعتدال في التعامل مع الكون.
- أن التوجيهات الوقائية في الشريعة تسبق المعالجة العقابية، مما يدل على اهتمام الإسلام ببناء ثقافة بيئية وقائية وسلوكية راسخة.
- أن المصادر الشرعية تزخر بتوجيهات دقيقة وشاملة، يمكن توظيفها في معالجة كثير من التحديات البيئية المعاصرة.
- أن الإسلام لا يفصل بين العلاقة التعبدية لله والسلوك البيئي، بل يجعل حماية البيئة جزءاً من مسؤولية الإنسان أمام الله.

تتمظهر أهم التوصيات في:

- ضرورة تفعيل البُعد الشرعي في الخطاب البيئي المعاصر، وإدماجه في مناهج التعليم والبرامج الإعلامية والتوعوية.
- إعداد برامج تأهيلية وتربوية تنطلق من المفاهيم الإسلامية في رعاية البيئة، تستهدف جميع فئات المجتمع.
- الدعوة إلى تضمين النصوص القرآنية والحديثية المتعلقة بالبيئة في السياسات البيئية الوطنية والإقليمية.
- تعزيز دور العلماء والدعاة في نشر ثقافة الوعي البيئي الإسلامي وربطها بالسلوك اليومي للمسلم.
- تشجيع الدراسات والأبحاث التي تربط بين الفقه الإسلامي والتحديات البيئية المعاصرة، لتقديم حلول شرعية واقعية ومستدامة.

قائمة المراجع

- القرآن الكريم برواية حفص عن عاصم.
- أبو داود، س. (د.ت). سنن أبي داود. بيروت: المكتبة العصرية.
- ابن منظور، م. (1981). لسان العرب. القاهرة: دار المعارف.
- البخاري، م. (د.ت). صحيح البخاري. بيروت: دار طوق النجاة.
- البیهقي، أ. (2003). السنن الكبرى. بيروت: دار الكتب العلمية.
- الجميل، س. (1997). الإسلام والبيئة. (ط1). مركز الكتاب للنشر.
- الزبيدي، م. (د.ت). تاج العروس من جواهر القاموس. بيروت: دار مكتبة الحياة.
- السرطاوي، ف. (1999). البيئة والبعد الإسلامي. (ط1). عمان: دار المسيرة.
- الشوكاني، م. (1999). فتح القدير. (ط1). بيروت: دار الكتاب العربي.
- الصاحب، م. (د.ت). النهج الإسلامي في حماية البيئة. كلية الشريعة، الجامعة الأردنية.
- الطريق، ع. (2007). منظور الإسلام إلى المحافظة على البيئة. (ط1). المملكة المغربية: منشورات وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية.
- المراغي، أ. (1998). تفسير المراغي. بيروت: دار الكتب العلمية.
- المنزلاوي، ي. (2008). البيئة من منظور إسلامي. عمان: دار كنوز المعرفة.
- النجار، ع. (1999). قضايا البيئة من منظور إسلامي. (ط1). قطر: وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية.
- النيسابوري، م. (د.ت). صحيح مسلم. بيروت: دار إحياء التراث العربي.
- الفقي، م. (1993). البيئة: مشاكلها وقضاياها وحمايتها من التلوث، رؤية إسلامية. القاهرة: مكتبة ابن سينا.
- الغزالي، أ. (1978). الحكمة من مخلوقات الله تعالى. (ط1). بيروت: دار إحياء العلوم.
- عامر، م. (1999). تلوث البيئة: مشكلة العصر. (ط1). دار الكتاب الحديث.
- بن حنبل، أ. (1995). مسند الإمام أحمد بن حنبل. القاهرة: دار الحديث.
- بكرة، ع. (1993). أسس التربية البيئية في الإسلام. مجلة دراسات دعوية. 7 (40)، 207-232.
- ضاهر، ع. (2009). أحكام البيئة في الفقه الإسلامي. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.
- مجمع اللغة العربية. (2004). المعجم الوسيط. القاهرة: مكتبة الشروق.
- مختار، أ. (2002). المعجم الموسوعي لألفاظ القرآن الكريم وقراءاته. (ط1). الرياض: مؤسسة سطور المعرفة.
- هندي، إ. (2000). قضايا البيئة من منظور إسلامي. (ط1). دار ابن كثير ودار التربية.
- وهبي، ص. (2004). البيئة من منظور إسلامي. (ط1). دمشق: دار الفكر.
- ونسك، أ. (1936). المعجم المفهرس لألفاظ الحديث النبوي. ليدن: مطبعة بريل.

References

- Al-Qur'ān al-Karīm bi-riwāyat Ḥafṣ 'an 'Āṣim.
- Abū Dāwūd, S. (D.T.). *Sunan Abī Dāwūd*. Bayrūt: al-Maktabah al-'Aṣriyyah.
- Ibn Manẓūr, M. (1981). *Lisān al-'Arab*. al-Qāhirah: Dār al-Ma'ārif.
- al-Bukhārī, M. (D.T.). *Ṣaḥīḥ al-Bukhārī*. Bayrūt: Dār Ṭawq al-Najāh.
- al-Bayhaqī, A. (2003). *al-Sunan al-Kubrā*. Bayrūt: Dār al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- al-Jumaylī, S. (1997). *al-Islām wa-l-Bī'ah*. (Ṭ1). Markaz al-Kitāb lil-Nashr.
- al-Zabīdī, M. (D.T.). *Tāj al-'Arūs min Jawāhir al-Qāmūs*. Bayrūt: Dār Maktabat al-Ḥayāh.
- al-Sarṭāwī, F. (1999). *al-Bī'ah wa-l-Bu'd al-Islāmī*. (Ṭ1). 'Ammān: Dār al-Masīrah.
- al-Shawkānī, M. (1999). *Faṭḥ al-Qadīr*. (Ṭ1). Bayrūt: Dār al-Kitāb al-'Arabī.
- al-Ṣāḥib, M. (D.T.). *al-Nahj al-Islāmī fī Ḥimāyat al-Bī'ah*. Kullīyyat al-Sharī'ah, al-Jāmi'ah al-Urdunniyyah.
- al-Ṭuraybiq, 'A. (2007). *Manẓūr al-Islām ilā al-Muḥāfaẓah 'alā al-Bī'ah*. (Ṭ1). al-Mamlakah al-Maghribiyyah: Manshūrāt Wizārat al-Awqāf wa-l-Shu'ūn al-Islāmiyyah.
- al-Marāghī, A. (1998). *Tafsīr al-Marāghī*. Bayrūt: Dār al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- al-Manzilāwī, Y. (2008). *al-Bī'ah min Manẓūr Islāmī*. 'Ammān: Dār Kunūz al-Ma'rifah.
- al-Najjār, 'A. (1999). *Qaḍāyā al-Bī'ah min Manẓūr Islāmī*. (Ṭ1). Qaṭar: Wizārat al-Awqāf wa-l-Shu'ūn al-Islāmiyyah.
- al-Nīsābūrī, M. (D.T.). *Ṣaḥīḥ Muslim*. Bayrūt: Dār Iḥyā' al-Turāth al-'Arabī.
- al-Fiqī, M. (1993). *al-Bī'ah: Mushkilātuhā wa-Qaḍāyāhā wa-Ḥimāyatuhā min al-Talawwuth, Ru'yah Islāmīyyah*. al-Qāhirah: Maktabat Ibn Sīnā.
- al-Ghazālī, A. (1978). *al-Ḥikmah min Makhlūqāt Allāh Ta'ālā*. (Ṭ1). Bayrūt: Dār Iḥyā' al-'Ulūm.
- 'Āmir, M. (1999). *Talawwuth al-Bī'ah: Mushkilat al-'Aṣr*. (Ṭ1). Dār al-Kitāb al-Ḥadīth.
- Ibn Ḥanbal, A. (1995). *Musnad al-Imām Aḥmad ibn Ḥanbal*. al-Qāhirah: Dār al-Ḥadīth.
- Bakrah, 'A. (1993). *Usus al-Tarbiyah al-Bī'iyyah fī al-Islām*. Majallat Dirāsāt Da'wiyyah, 7 (40), 207–232.
- Ḍāhir, 'A. (2009). *Aḥkām al-Bī'ah fī al-Fiqh al-Islāmī*. Risālat Mājastīr ghayr manshūrah, al-Jāmi'ah al-Islāmiyyah, Ghazzah.
- Majma' al-Lughah al-'Arabiyyah. (2004). *al-Mu'jam al-Wasīf*. al-Qāhirah: Maktabat al-Shurūq.
- Mukhtār, A. (2002). *al-Mu'jam al-Mawsū'ī li-alfāẓ al-Qur'ān al-Karīm wa-Qirā'atih*. (Ṭ1). al-Riyāḍ: Mu'assasat Suṭūr al-Ma'rifah.
- Hindī, I. (2000). *Qaḍāyā al-Bī'ah min Manẓūr Islāmī*. (Ṭ1). Dār Ibn Kathīr wa-Dār al-Tarbiyah.
- Wahbī, Ṣ. (2004). *al-Bī'ah min Manẓūr Islāmī*. (Ṭ1). Dimashq: Dār al-Fikr.
- Wensinck, A. (1936). *al-Mu'jam al-Mufahras li-alfāẓ al-Ḥadīth al-Nabawī*. Laydin: Maṭba'at Brīl.

عنوان البحث

مدى استعمال معلمي المرحلة الابتدائية لأنواع الذكاء الاصطناعي في تدريس مادة التاريخ

أ.م.د. ذكري فاضل محل¹

¹ الجامعة العراقية، كلية التربية للبنات، العراق.

HNSJ، 2026، 6 7(2); <https://doi.org/10.53796/hnsj72/11>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/72/11>

تاريخ النشر: 2026/02/01م

تاريخ القبول: 2026/01/07م

تاريخ الاستقبال: 2026/01/01م

المستخلص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى استعمال معلمي المرحلة الابتدائية لأنواع الذكاء الاصطناعي في تدريس مادة التاريخ، وتحديد دلالة الفروق الإحصائية في هذا الاستعمال تبعاً لمتغيري الجنس (ذكور/إناث) والعمر (أقل من 30 سنة/أكثر من 30 سنة). اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، وطوّرت مقياساً لقياس "أنواع الذكاء الاصطناعي" مكوناً من (30) فقرة موزعة على أربعة مجالات: قبول التكنولوجيا في مجال العمل، الفائدة الملموسة، الجودة المدركة، والمنفعة الشخصية، وفق تدرج ثلاثي. طُبّق المقياس على عينة طبقية عشوائية قوامها (400) من معلمي مادة التاريخ للعام الدراسي (2024-2025) بواقع (160) معلّماً و(240) معلّمة. أظهرت النتائج أن معلمي المرحلة الابتدائية يتمتعون بمستوى دال من استعمال أنواع الذكاء الاصطناعي في تدريس التاريخ مقارنة بالوسط الفرضي، كما بيّنت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى للجنس أو العمر أو للتفاعل بينهما. وتخلص الدراسة إلى أن تبني الذكاء الاصطناعي في تدريس التاريخ يعد توجّهاً عامّاً بين المعلمين، بما يستدعي دعماً مؤسسياً وتدريباً مهنيّاً منظماً لتعزيز الاستخدام الفاعل والأمن لهذه التطبيقات داخل البيئة المدرسية.

الكلمات المفتاحية: أنواع الذكاء الاصطناعي، معلمو المرحلة الابتدائية، تدريس التاريخ، التكنولوجيا التعليمية.

RESEARCH TITLE

The Extent to Which Primary School Teachers Use Types of Artificial Intelligence in Teaching History

Received at 01/01/2026

Accepted at 07/01/2026

Published at 01/02/2026

Abstract

This study aimed to investigate the extent to which primary school teachers use types of artificial intelligence (AI) in teaching history and to examine whether there are statistically significant differences in this use according to gender (male/female) and age (under 30 years/over 30 years). The descriptive correlational approach was adopted, and a scale measuring “types of artificial intelligence” was developed, consisting of 30 items distributed across four domains: acceptance of technology in the workplace, tangible benefits, perceived quality, and personal benefit. The scale employed a three-point Likert-type response format. It was administered to a stratified random sample of 400 history teachers during the 2024–2025 academic year (160 males and 240 females). The findings indicated that primary school teachers demonstrate a statistically significant level of AI use in teaching history compared to the hypothetical mean. Moreover, no statistically significant differences were found in AI use attributable to gender, age, or the interaction between them. The study concludes that the adoption of artificial intelligence in history teaching represents a general trend among teachers, underscoring the need for institutional support and structured professional training to promote effective and safe integration of AI applications in the school environment.

Key Words: Types of artificial intelligence, primary school teachers, history teaching, educational technology.

الفصل الاول التعريف بالبحث:

أولاً: مشكلة البحث:

يعد توظيف أنواع الذكاء الاصطناعي في المؤسسات التعليمية اتجاهاً متنامياً أحدث تحولاً واضحاً في أساليب تطوير أداء المعلمين فبفضل الإمكانيات التي يوفرها هذا المجال بات بإمكان كل من المعلم والطالب تحقيق مستويات أعلى من الكفاءة والنتائج التعليمية، كما يمكن الذكاء الاصطناعي المعلمين من اعتماد استراتيجيات تدريس أكثر فاعلية من خلال توفير خبرات تعليمية مصممة بما يتناسب مع أنماط التعلم الفردية للطلبة، فضلاً عن إتاحة مصادر متنوعة من المعلومات والبيانات التي تساعدهم على تعميق الفهم وتحسين استيعاب المحتوى الدراسي، ومع ذلك فإن إمكانية الوصول إلى أنواع الذكاء الاصطناعي على نطاق واسع وخاصة اختصاصي مادة التاريخ ليسوا محصنين ضد العديد من المخاوف المتعلقة بأنواع الذكاء الاصطناعي وبصفتنا مدرسين يجب أن نضع في اعتبارنا أيضاً المخاطر المحتملة للذكاء الاصطناعي في التعليم، وأفضل الطرق للتعامل مع هذه المخاطر والأضرار الذكاء الاصطناعي (ابو زيد، 2022: 145)، إذ شارت دراسة (Alzahrani)، (2024: A. إلى أن غياب التدريب المهني الكافي للمدرسين وضعف البنية التحتية التكنولوجية يشكلان أكبر عائق أمام إدماج الذكاء الاصطناعي في تدريس المواد الإنسانية ومنها مادة التاريخ، تقوم العديد من المنصات والأدوات المعتمدة على تقنيات الذكاء الاصطناعي بجمع كميات كبيرة من البيانات المتعلقة بالطلبة والمعلمين، الأمر الذي يثير مخاوف مرتبطة بمدى أمان هذه المعلومات. فإذا لم تُتخذ التدابير الكافية لحمايتها، فقد تصبح البيانات الحساسة عرضة للوصول غير المشروع أو الاستخدام غير السليم في بعض الحالات (سالم، والبارز، 2015: 33)، كذلك اظهرت دراسة (Hinojo-Lucena)، (2023: et al. أن مواقف المعلمين من الذكاء الاصطناعي تتراوح بين الحذر والإيجابية، إذ يرونه أداة لتخفيف أعباء الإعداد والتقييم، لكنهم يتخوفون من قضايا الغش والتحيز وضعف الإشراف التربوي (Hinojo-Lucena)، (2023: 88: et al. ، يمكن استغلال البيانات التي تجمعها تقنيات الذكاء الاصطناعي في تشغيل أنظمة المراقبة، الأمر الذي قد يشكل تهديداً للحرية الفكرية ولخصوصية الطلبة. فعلى سبيل المثال، شهدت بعض المدارس في الصين انتشاراً متزايداً لاستخدام كاميرات تعتمد على الذكاء الاصطناعي، وأجهزة لرصد الموجات الدماغية، بل وحتى أقلام ذكية تتابع سلوكيات الطلبة وتوجهها بهدف تعزيز النزاهة الأكاديمية والانضباط. ورغم أن أنواع الذكاء الاصطناعي تتيح فرصاً لتجارب تعليمية أكثر تخصيصاً، إلا أنها تقتصر إلى الجانب الإنساني القائم على التعاطف والدعم النفسي الذي يوفره المعلمون. كما أن اعتماد هذه الأنواع على البيانات في عملية التدريب قد يسهم في إعادة إنتاج التحيزات الموجودة وتضخيمها، مما يؤدي إلى خلق امتيازات أو عراقيل غير عادلة لفئات معينة من الطلبة، وبالتالي تقويض مبادئ العدالة الأكاديمية والمساواة في البيئة التعليمية (عبد الهادي، 2015: 31).

إذ اشارت دراسة (OECD)، (2024 أن تبني المعلمين لأنواع الذكاء الاصطناعي يتوقف على توافر التدريب والدعم المؤسسي، وأن غياب السياسات التعليمية الواضحة يجعل الاستخدام محدوداً وغير مستدام.

ومع سهولة الوصول إلى الراحة في متناول أيدينا ومن السهل علينا التراخي والاعتماد بشكل كامل على أدوات الذكاء الاصطناعي، ومع ذلك فإن الاعتماد المفرط على أنواع الذكاء الاصطناعي قد يؤدي إلى تقليص دور المعلمين والمساحات بتطوير المهارات المهمة مثل مهارات التفكير الاجتماعي والعاطفي والنقدي، إن الإفراط في الاعتماد على أنواع الذكاء الاصطناعي قد يسهم في تراجع روح الإبداع والأصالة لدى كل من المعلمين والطلبة، إذ إن إنتاج مخرجات الدروس أو إنجاز الأعمال التعليمية غالباً ما يتم عبر أنظمة الذكاء الاصطناعي بدلاً من الجهد البشري المباشر (العريش، والغامدي، 2020: 39).

ومن أجل تحقيق هذا الهدف سيحاول البحث الحالي معرفته، من خلال الإجابة عن التساؤل الآتية.

مدى استعمال معلمي المرحلة الابتدائية لأنواع الذكاء الاصطناعي في تدريس مادة التاريخ؟

ثانياً: أهمية البحث:

في ظل الثورة المعلوماتية والتغيرات المعاصرة للتقنيات الحديثة نشاهد أن مادة التاريخ تأثرت مع هذه التغيرات تغيراً واضحاً من خلال تأثرها بها، إذ تغيرت استراتيجيات التدريس وأصبحت تركز على الفهم والاستيعاب والتحليل والتفكير، مع امتلاكها الدقة والسرعة في عرض المعلومات الأساسية والقدرة على حل المشكلات التي تمثل من أهم الأهداف الأساسية للتعليم (البدو، 2017: 136)، إذ وأضحت عملية التطوير في تطبيقات التعليم هي الأساس في استراتيجيات الارتقاء بعملياته لأقصى درجات الفاعلية والمرونة لمساعدة الطالب في التعلم، إذ يتاح له التقدم في العلم والمعرفة حسب إمكانياته واحتياجاته الخاصة (النجار 2012: 2)

ويؤكد (العمرى، 2013)، أهمية المواضيع الإنسانية بشكل عام والمواضيع التي تتعلق بمادة التاريخ بشكل خاص، يرى الكثير من أهل الخبرة والمعرفة في مجال التربية والتعليم أهمية توظيف أنواع الذكاء الاصطناعي بصورة خاصة التي أصبحت عنصراً لا بد منه في عملية التعليم والتعلم، والتأكيد على البحث عن كل ما هو جديد من هذه التقنيات الذكية وإدخالها في المدارس وتوظيفها في عملية التعليم، وفقاً لرؤية تكنولوجيا التعليم الحديث المستقبلي (العمرى، 2013: 24)

ويشير (التوردي 2001) أن دمج التكنولوجيا وأنواع الذكاء الاصطناعي بعملية التعليم ينتج عنه تغير في دور المعلم، بخلاف ما يتصور البعض من أن التعليم باستخدام أنواع الذكاء الاصطناعي سيؤدي بنهاية المطاف إلى الاستغناء عن المدرس والغاء دوره كلياً، لكن في الحقيقة هكذا نموذج تعليم لا يحتاج لشيء بقدر الحاجة للمعلم المتمكن الذي يتقن الأساليب والمهارات اللازمة لتوظيف أنواع الذكاء الاصطناعي في التعليم، والمتمكن من المادة المطلوبة منه المتشوق إلى المعلومة الحديثة في تخصصه العلمي، والمتيقن يقيناً تاماً بأهمية توظيف أنواع الذكاء الاصطناعي في عملية التعليم (التوردي 2001: 174).

وفي السياق نفسه يشير (الفراء، 2013) أن دمج التعليم بالتكنولوجيا الحديثة بصورة عامة وأنواع الذكاء الاصطناعي بصورة خاصة يحتاج إلى المعلم الذي يعي بأنه في كل يوم لا تزداد فيه خبرته ومعرفته في مجال عمله فإنه يتأخر أكثر فأكثر في العطاء ولسنوات، لذا ينبغي على المعلم الناجح والكفوء أن يواكب التغيرات التي تطرأ على كل حديث على المؤسسات التربوية وذلك عن طريق التدريب على استخدام أنواع الذكاء الاصطناعي وتوظيفها في إجراءات التعلم ودمجها بالعملية التعليمية لتحقيق الأهداف المبتغاة من التعليم (الفراء 2003: 24)،

كذلك يشير (وشتوح، 2019)، أن التطبيقات المستقبلية الحديثة التي أصبحت تجذب أنظار التربويين والقائمين على المؤسسات التربوية هي تقنيات توظيف أنواع الذكاء الاصطناعي، إذ بإمكان هذه أنواع محاكاة الذكاء البشري باستخدام أنظمة وأجهزة تقنية متطورة، وهناك استخدامات عدة لأنواع الذكاء الاصطناعي في التعليم منها على سبيل المثال التعلم الفردي التفاعل اللغوي البصري، المدرسة الرقمية، الواقع المعزز السبورة الذكية (الشرقاوي، 2011: 132)، إذ تكمن أهمية البحث من خلال الأهمية العلمية والعملية وكما يلي:

• الأهمية النظرية:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في أهمية المتغيرات التي تتناولها:

الأهمية العلمية: تتمثل الأهمية العلمية للدراسة فيما يأتي:

- 1 - قد تسهم الدراسة في لفت النظر إلى أهمية أنواع الذكاء الاصطناعي.
- 2 - تشخيص واقع استعمال أنواع الذكاء الاصطناعي في عمليتي التعليم والتعلم.
- 3 - إبراز بعض مجالات الاستفادة من أنواع الذكاء الاصطناعي في عمليتي التعليم والتعلم.

الأهمية العملية تتمثل الأهمية العملية للدراسة فيما يأتي:

- 1- إفادة الباحثين في تعرف واقع استخدام أنواع الذكاء الاصطناعي.
- 2- مساعدة أعضاء هيئة التعليم في تعرف مجالات توظيف أنواع الذكاء الاصطناعي في عملهم.
- 3- المساهمة في توظيف أنواع الذكاء الاصطناعي في التعليم.

ثالثاً: اهداف البحث:

يستهدف البحث الحالي التعرف على:

- 1-أنواع الذكاء الاصطناعي لدى المعلمين.
- 2- دلالة الفروق الاحصائية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي تبعاً لمتغيري: الجنس (ذكور - أناث) و العمر (اقل من 30 سنة - أكثر من 30 سنة)

رابعاً: حدود البحث:

يقصر البحث على الحدود الآتية:

1. الحدود الموضوعية: يحدد البحث بأنواع الذكاء الاصطناعي من وجهة نظر معلمي مادة التاريخ
- 2-الحدود البشرية: اقتصرت هذه الدراسة على عينة من معلمي مادة التاريخ للمرحلة الابتدائية.
- الحدود المكانية: تم تطبيق أداة الدراسة على معلمي المرحلة الابتدائية
- الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة من العام الدراسي (2024-2025).

خامساً: تحديد المصطلحات:

اولاً: الذكاء الاصطناعي: عرفه:

(رجاء ، 2020):

بأنه سلوك وخصائص معينة تتسم بها البرامج الحاسوبية تجعلها تحاكي القدرات الذهنية البشرية وأنماط عملها، ومن أهم هذه الخواص القدرة على التعلم والاستنتاج ورد الفعل على أوضاع لم تبرمج في الآلة (رجاء ، 2020: 31).

ثانياً:أنواع الذكاء الاصطناعي عرفه:

يُعرّف الذكاء الاصطناعي بأنه مجال علمي وتطبيقي يُعنى بتصميم وتطوير أنظمة حاسوبية قادرة على محاكاة السلوك الذكي للكائن البشري أو تجاوزه، من خلال امتلاكها قدرات مثل التعلم، والاستدلال، وحل المشكلات، وفهم اللغة، واتخاذ القرار، والتكيف مع البيئات المختلفة، سواء كان ذلك في نطاق مهام محددة. (Bostrom، 2014، p42) التعريف الاجرائي: ويعني الدرجة التي يحصل عليها المستجيب على المقياس المعد من قبل الباحثة

الفصل الثاني الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: الذكاء الاصطناعي:

منذ ظهور الحاسوب والإنسان يسعى إلى تطويره ليحاكي القدرات العقلية البشرية بمختلف أشكاله ووظائفه، الأمر الذي أدى في العصر الحديث إلى ابتكار برامج وتطبيقات ذكية تحاكي أنماط التفكير والسلوك الإنساني. فالذكاء الاصطناعي يعنى بدراسة الخصائص والقدرات التي تتيح للأنظمة الحاسوبية إمكانية التعلم والاستنتاج واتخاذ القرارات، بحيث تبدو وكأنها كائنات ذكية قادرة على التفاعل مع بيئتها، ويستهدف هذا المجال بالأساس تصميم برمجيات وأجهزة يمكنها التفكير والتصرف على نحو مشابه للإنسان، وذلك عبر محاكاة اللغة الطبيعية، وتنفيذ مهام متنوعة بأسلوب منسق، إضافة إلى استخدام الصور والأنماط الإدراكية في تنظيم السلوك وتوجيهه، كما تتميز هذه الأنظمة بقدرتها على تخزين الخبرات والمعارف البشرية المتراكمة واستدعائها في الوقت المناسب لتوظيفها في دعم عملية صنع القرار بكفاءة أعلى (عثمانية، 2021: 14).

ويتوقع الخبراء أن الذكاء الاصطناعي المتصل بالشبكة سيزيد من فعالية الإنسان لكنه يهدد أيضاً استقلاله وقدراته فقد تتطابق أجهزة الكمبيوتر مع الذكاء البشري في بعض الأحيان وقدراته أو أنه تتجاوزها في مهام مثل، اتخاذ القرارات المعقدة، والاستدلال، والتعلم والتحليلات المتطورة، فالأنظمة الذكية في المجتمعات والمركبات والمباني والمرافق والمزارع، والعمليات التجارية ستوفر الوقت والمال والجهد وتوفر فرصاً للأفراد للاستمتاع بمستقبل أكثر تخصصاً ورفاهية (زهران، وآل مالك، 2021: 344).

وتتضمن عائلة الذكاء الاصطناعي تطبيقات رئيسية متنوعة مثل معالجة اللغة الطبيعية والنظم الخبيرة، الشبكات العصبية، المنطق الغامض (الضبابي)، استخدام الحالات، والوكيل الذكي، هذا ويمكن سرد أنواع عديدة أخرى من التطبيقات المختلفة في حقول العلوم والتكنولوجيا خاصة وأن حلقات الابتكار التكنولوجي في مجال الذكاء الاصطناعي متجددة ومفتوحة على التطوير والإبداع، (غالب 2017: 133)

• أنواع الذكاء الاصطناعي:

بينت دراسة كل من (Bowen)، (2020)، (Juliana. 2016) أنواع الذكاء الاصطناعي وهي:

النوع الأول: على أساس القدرات Based on Capabilities

١- الذكاء الاصطناعي الضعيف Narrow AI أو الذكاء الاصطناعي الضيق: هو نوع من الذكاء الاصطناعي قادر على أداء مهمة مخصصة بذكاء، وهو الأكثر شيوعاً والمتاح حالياً، إذ يتم تدريبه فقط على مهمة واحدة محددة ومن ثم يطلق عليه أيضاً اسم الذكاء الاصطناعي الضعيف وبعد Apple Siri مثالاً جيداً على Narrow AI، ولكنه يعمل مع نطاق محدود من الوظائف المحددة مسبقاً ويأتي حاسوب Watson العملاق من IBM أيضاً ضمن Narrow AI، إذ يستعمل نهج النظام الخبير جنباً إلى جنب مع التعلم الآلي ومعالجة اللغة الطبيعية وبعض الأمثلة على الذكاء الاصطناعي الضيق هي الاقتراحات على مواقع التجارة الإلكترونية والسيارات ذاتية القيادة والتعرف على الكلام، والتعرف على الصور.

٢ - الذكاء الاصطناعي القوي أو العام: General AI or strong AI

هو نوع من الذكاء يمكنه أداء أي مهمة فكرية بكفاءة مثل الإنسان ويمتاز بالقدرة على جمع المعلومات وتحليلها والتي

تؤهله أن يتخذ قرارات مستقلة وذكية ولديه القدرة على التفكير وحل اللغز وإصدار الأحكام والتخطيط والتعلم والتواصل بمفرده.

3- الذكاء الاصطناعي الفائق: Super AI: هو مستوى متقدم من ذكاء الأنظمة حيث يمكن للآلات أن تتفوق على الذكاء البشري، ويمكنها أداء أي مهمة بشكل أفضل من الإنسان بخصائص معرفية ولا يزال تطويره قيد التجارب.

النوع الثاني: يعتمد على الوظيفة: Based on functionality

1. الآلات التفاعلية: Reactive Machines لا تقوم أنظمة الذكاء الاصطناعي هذه بتخزين الذكريات أو التجارب السابقة لاتخاذ إجراءات مستقبلية، وإنما تركز فقط على السيناريوهات الحالية وتتفاعل معها حيث يعد نظام Deep Blue الخاص بشركة IBM و AlphaGo من Google مثالاً على الأجهزة التفاعلية.

2- الذاكرة المحدودة: Limited Memory: تقوم بتخزين التجارب السابقة أو بعض البيانات لفترة قصيرة من الزمن، وتعد السيارات ذاتية القيادة أحد أفضل الأمثلة على أنظمة الذاكرة المحدودة.

3- نظرية العقل: Theory of Mind: وفقاً لهذه النظرية فإن تطبيقات الذكاء الاصطناعي لديها القدرة على فهم المشاعر الإنسانية والأشخاص والمعتقدات وأن يكون قادراً على التفاعل اجتماعياً مثل البشر، هذا النوع من الآلات للذكاء الاصطناعي لم يتم تطويره بعد، لكن الباحثين يبذلون الكثير من الجهود والتحسينات لتطوير مثل هذه الآلات.

4- الوعي الذاتي: Self-Awareness: ستكون هذه الآلات فائقة الذكاء وسيكون لها وعيها ومشاعرها ووعيها الذاتي وهذه الآلات ستكون أذكى من العقل البشري، وحتى الآن وهو مفهوم افتراضي.

النوع الثالث: على أساس التقنيات Technologies Based on (مثل التعلم الآلي (ML)). ومعالجة اللغات الطبيعية، وعلم الروبوتات، والنظم الخبيرة، والرؤية البصرية وتحليل الصور)

ثانياً: الدراسات السابقة

1-دراسة الكحلوت والمقيد ((2017):

((توظيف الذكاء الاصطناعي في عملية التعليم في جامعات دولة فلسطين))

هدف هذه الدراسة هو للتعرف على المتطلبات اللازمة لتوظيف الذكاء الاصطناعي في عملية التعليم في جامعات دولة فلسطين، تكونت عينة الدراسة من عدد من ذوي الخبرة في مجال التربية والتعليم وأنظمة الحاسوب، وبلغ عددهم (100) تدريسي من العاملين في كلية التربية وأنظمة الحاسوب في جامعات دولة فلسطين واستخدمت الدراسة أسلوب المنهج الوصفي المسحي ولتحقيق هدف البحث تم استخدام الاستبانة أداة لجمع المعلومات وكانت الاستبانة أداة الدراسة، وتم إجراء الصدق والثبات لفقرات الاستبانة، وبعد معالجة البيانات والمعلومات احصائياً و باستخدام برنامج spss توصلت الدراسة الى جملة من النتائج وهي حصول فقرة الأبنية والمعدات اللازمة الى نسبة (84) إذ تمت المطالبة بتوفير القاعات المناسبة والمعدات اللازمة لتوظيف التعلم الذكي، في حين حصلت البرامج والتقنيات على نسبة (85) وركزت مطالب التدريسين على توفر البرامج التفاعلية، وحصلت فقرة متطلبات المنهج على نسبة عالية (96) إذ أكدت عينة البحث على التنوع في اساليب التقويم (الكحلول، والمقيد، 2017: 42).

2- دراسة الغامدي والفراني (2020)

((حقيقة مدرسي التربية الخاصة فيما يتعلق باستخدام الذكاء الاصطناعي ومدى تقدم ذلك من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة في جدة))

يهدف هذا البحث إلى معرفة حقيقة مدرسي التربية الخاصة فيما يتعلق باستخدام الذكاء الاصطناعي ومدى تقدم ذلك من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة في جدة. يتكون مجتمع البحث من جميع مدرسي التربية الخاصة في منطقة جدة في المملكة العربية السعودية. بينما تم اختيار عينة البحث (27) مدرسة تم اختيارها قصدياً من بين المجتمع الأكبر ولتحقيق هدف البحث تم استخدام المنهج الوصفي المسحي للوصول إلى النتائج المرجوة، ولتحقيق أهداف البحث تم إنشاء أداة وهي الاستبانة التي ستقوم بجمع معلومات وبيانات حول (40) فقرة التي تنقسم إلى أربعة مجالات. وبعد إجراء الصدق والثبات لعينة البحث، تم توزيع الاستبانة على عينة البحث وجمع البيانات ومعالجتها احصائياً من خلال برنامج spss، أظهرت نتائج البحث إن مجال أهمية توظيف الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية حصل على أعلى تقدير، في حين حصل مجال التحديات المرتبطة باستخدام الذكاء الاصطناعي في التدريس). حصل على تقدير متوسط، بينما حصل مجال (معرفة ومهارة معلمي التربية الخاصة في تطبيق الذكاء الاصطناعي على تقييم (محايد). وخرج البحث بعدد من التوصيات والمقترحات التي هدفت إلى دعم العملية التعليمية من خلال الاستفادة من تطبيقات الذكاء الاصطناعي (الغامدي والفراني، 2020: 66)

الفصل الثالث منهجية البحث وإجراءاته

منهج البحث:: Research

نظراً لطبيعة هذه الدراسة والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها فقد تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، لكونه من أنسب مناهج البحث العلمي لأهداف البحث الحالية.

مجتمع البحث: Research Population

يتكون مجتمع البحث من معلمي مادة التاريخ للمرحلة الابتدائية للعام الدراسي (2024-2025).

عينة البحث:

تم اختيار عينة البحث من معلمي المرحلة الابتدائية، إذ بلغت عينة البحث (400) معلم ومعلمة بواقع (160) معلم و(240) معلمة اختيروا بالطريقة الطبقيّة العشوائية من مجتمع البحث.

ادوات البحث: الغرض تحقيق أهداف البحث كان لا بد من توفر مقياس لقياس لأنواع الذكاء الاصطناعي لدى معلمي المرحلة الابتدائية وبالرجوع إلى الأدبيات والدراسات السابقة وبعض المقاييس التي لها علاقة بالمتغيرات بالإضافة إلى الدراسات والرسائل العلمية التي استطاعت الباحثة أن يحصل عليها، وكالاتي:

وصف مقياس لأنواع الذكاء الاصطناعي:

تم إعداد مقياس لأنواع الذكاء الاصطناعي لدى معلمي المرحلة الابتدائية بعد مراجعة الدراسات السابقة، إذ لاحظت الباحثة ندرة المقاييس التي أعدت لقياس أنواع الذكاء الاصطناعي لدى عينة الدراسة الحالية من المعلمين (وذلك في حدود اطلاع الباحثة)، مما دفع الباحثة إلى ضرورة إعداد مقياس أنواع الذكاء الاصطناعي بما يتناسب مع طبيعة الدراسة ومع العينة الحالية، إذ تكون المقياس من (30) فقرة موزعة على أربع مجالات هي (قبول التكنولوجيا في مجال العمل، الفائدة

الملموسة لتطبيقات الذكاء الاصطناعي، الجودة المدركة لتطبيقات الذكاء الاصطناعي، المنفعة الشخصية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي) بتدرج ثلاثي (تتطبق بشدة، تتطبق احياناً، لا تتطبق).

صلاحية الفقرات المقياس:

قامت الباحثة بعرض فقرات مقياس أنواع الذكاء الاصطناعي المكون من (30) فقرة على عدد من المحكمين في كلية التربية جامعة بغداد كان عددهم (10) محكم لبيان مدى صلاحية الفقرات، إذ بلغ نسبة الاتفاق 86% إذ تم الإبقاء عليها جميعاً ولم يتم الحذف فقط التعديل.

التحليل الإحصائي للفقرات:

تمييز الفقرات Items Discrimination :

يشير التمييز الى تحليل الفقرات احصائياً ليتم التمييز لكل فقرة، إذ بلغ افراد عينة البحث (400) من مدرسي المرحلة الاعدادية تم تقسيم العينة الى مجموعتين وهي المجموعة العليا وتمثل نسبة (27%)، والمجموعة الدنيا وتمثل (27%)، إذ بلغ عينة المجموعة العليا والدنيا (216)، لكل مجموعة (108)، وتم استعمال الاختبار التائي للتمييز بين المجموعتين، حيث بلغت القيمة التائية (1,96)، عند مستوى دلالة (0,05)، وبدرجة حرية (214)، إذ تبين ان جميع فقرات المقياس تتمتع بقوة تمييزية عالية.

جدول رقم (1)

معامل القوة التمييزية لفقرات مقياس أنواع الذكاء الاصطناعي

الاسم المجال	الفقرة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية	
		المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المحسوبة	الجدولية
قبول التكنولوجيا في مجال العمل	ف1	3,78	1,376	2,67	1,440	5,796	1,96
	ف2	3,64	1,384	2,85	1,521	3,977	
	ف3	4,10	1,297	3,04	1,516	5,548	
	ف4	3,75	1,121	2,94	1,409	3,687	
	ف5	4,51	952	3,65	1,369	5,366	
	ف6	2,48	1,377	2,13	1,246	2,969	
	ف7	3,46	1,410	2,58	1,276	4,806	
	ف8	4,12	1,166	3,41	1,523	3,864	
الفائدة الملموسة لأنواع	ف9	3,63	1,272	2,57	1,217	6,231	1,96
	ف10	2,48	1,377	2,13	1,246	2,969	
	ف11	3,46	1,410	2,58	1,276	4,806	
	ف12	3,89	1,263	2,85	1,221	6,134	

الاسم المجال	الفقرة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية	
		المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المحسوبة	الجدولية
الذكاء الاصطناعي	ف13	4,21	1,208	2,94	1,327	7,399	دالة
	ف14	4,46	754	1,218	218,1	14,645	دالة
	ف15	3,60	1,360	2,63	1,107	5,761	دالة
الجودة المدركة لأنواع الذكاء الاصطناعي	ف16	3,17	1,140	1,080	080,1	7,536	دالة
	ف17	4,65	646	1,176	176,1	12,910	دالة
	ف18	3,38	1,258	1,314	413,1	7,247	دالة
	ف19	4,46	754	1,218	218,1	14,645	دالة
	ف20	3,220	0,789	4,300	1,147	3,670	دالة
	ف21	3,60	1,360	2,63	1,107	5,761	دالة
	ف22	3,17	1,140	1,080	080,1	7,536	دالة
	ف23	3,060	0,818	4,320	1,058	4,911	دالة
	ف24	3,380	0,635	4,720	1,212	4,409	دالة
	ف25	3,640	0,920	2,080	0,829	4,196	دالة
المنفعة الشخصية لأنواع الذكاء الاصطناعي	ف26	4,660	0,798	3,760	1,079	3,740	دالة
	ف27	4,55	702,0	3,184	184,1	16,222	دالة
	ف28	4,12	0,030	2,244	244,1	9,711	دالة
	ف29	4,660	0,798	3,760	1,079	3,740	دالة
	ف30	3,38	1,258	1,314	413,1	7,247	دالة

الاتساق الداخلي (ارتباط درجة كل مجال بالدرجة الكلية للمقياس):

تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس تطبيقات الذكاء الاصطناعي ودرجة كل مجال من مجالات المقياس، والجدول التالي يوضح جدول (2) معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس ودرجة كل بعد ذلك.

جدول (2) قيم معاملات ارتباط فقرات كل مجال بالدرجة الكلية لفقرات مقياس أنواع الذكاء الاصطناعي

رقم المجال	اسم المجال	عدد الفقرات	معامل الارتباط	رقم المجال	اسم المجال	عدد الفقرات	معامل الارتباط
1	قبول التكنولوجيا في مجال العمل	8	0,553	3	لجودة المدركة لأنواع الذكاء الاصطناعي	8	0,421
			0,122				0,126
			0,367				0,234
			0,476				0,439
			0,387				0,238
			0,270				0,459
			0,342				0,415
			0,416				0,221
2	الفائدة الملموسة لأنواع الذكاء الاصطناعي	7	0,259	4	لمنفعة الشخصية لأنواع الذكاء الاصطناعي القرار	7	0,288
			0,410				0,260
			0,624				0,509
			0,517				0,551
			0,442				0,621
			0,597				0,618
			0,587				0,550

الخصائص السايكومترية لمقياس لأنواع الذكاء الاصطناعي

الصدق الظاهري:

وللتحقق من صدق المحكمين تم عرض الصورة المعربة للمقياس والمكونة من (30) فقرة، على (10) محكمين من المختصين في جامعة بغداد، وقد اتفقت آراؤهم على جودة فقرات المقياس وبتفاق (85%) فأكثر عن كل مجالات.

- صدق البناء: إذ تم التحقق، من هذا النوع، من الصدق، عن طريق، القوة التمييزية، والاتساق الداخلي.
- ثبات المقياس

قامت الباحثة بحساب الثبات بطريقة إعادة تطبيق الاختبار بفواصل زمني قدره اسبوعين على العينة الاستطلاعية (50) مدرس ومدرسة وبلغت قيمة معامل الثبات (0,73) وهي قيم دالة عند مستوى (0,05)، مما يدل على ثبات مناسب للمقياس ويدعو إلى الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها، تم حساب الثبات من خلال استخدام معامل الفاكرونباخ للدرجة الكلية للمقياس، فكانت قيمة معامل الفاكرونباخ (0,73) ويشير ذلك إلى ثبات مناسب للمقياس.

- المقياس بصيغته النهائية:

تكون المقياس في صورته النهائية من (30) فقرة عند تدرج ثلاثي (تنطبق بشدة، تنطبق احياناً: لا تنطبق). ويقوم المستجيب على المقياس بوضع علامة أمام الفقرة التي تناسب إجابته، إن كان المتوسط الفرضي للمقياس (60).

الفصل الرابع: تفسير النتائج ومناقشتها:

في الفصل الحالي نقدم نتائج البحث الحالية التي تم الكشف عنها من خلال التحليل الإحصائي، والإجابة على أهدافها وتفسير نتائجها في ضوء الإطار النظري وتقديم التوصيات والاقتراحات والاستنتاجات.

نتائج الهدف الأول: التعرف على أنواع الذكاء الاصطناعي لدى معلمي المرحلة الابتدائية.

لتعرف على أنواع، الذكاء الاصطناعي، لدى معلمي المرحلة الابتدائية تم استخدام، المتوسطات الحسابية، والانحراف المعياري وكما يتضح من خلال الجدول رقم (4).

جدول رقم (4) الاختبار التائي لعية واحدة لمقياس أنواع الذكاء الاصطناعي

أنواع الذكاء الاصطناعي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	ت المحسوبة		الدالة
				المحسوبة	الجدولية	
الدرجة الكلية	63,04	14,075	60	3,070	1,96	دالة

تشير النتائج الى تمتع معلمي المرحلة الابتدائية باستعمال أنواع الذكاء الاصطناعي، إذ بلغت القيمة المحسوبة (3,070) وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (1,96)، عند مستوى دلالة (0,05).

وتعزو الباحثة بأن تمتع معلمي مادة التاريخ باستعمال أنواع الذكاء الاصطناعي يعكس وعياً متزايداً بدور التكنولوجيا في دعم العملية التعليمية، ويعود ذلك إلى إدراكهم لقدرة هذه أنواع على تبسيط المعلومات التاريخية المعقدة وتحويلها إلى وسائط بصرية وخرائط ذهنية أكثر قرباً لاهتمامات الطلبة، كما أن هذا التوجه يعبر عن رغبة المدرسين في التجديد التربوي ومواكبة متطلبات العصر الرقمي، ومن جانب آخر فإن تقبلهم لهذه التقنيات يعكس دافعاً ذاتياً لديهم لتطوير مهاراتهم المهنية وتحقيق التنوع في أساليب التدريس، كذلك يسهم استعمال الذكاء الاصطناعي في تعزيز التفاعل الصفّي وتقليل الملل لدى الطلبة مما يدفع المدرس للشعور بالرضا والتمتع باستعماله، إضافة إلى ذلك فإن هذه النتيجة قد ترتبط بزيادة الدورات التدريبية والبرامج التطويرية التي تشجع المعلمين على دمج التكنولوجيا بالتعليم، كما أنها تعكس انفتاحاً ثقافياً وتربوياً نحو الابتكار في بيئة التعليم العراقية، وفي ضوء ذلك يمكن القول إن تمتع المعلمين باستخدام هذه أنواع يمثل مؤشراً إيجابياً على تقبلهم للتغيير واستعدادهم للانتقال من النمط التقليدي إلى أساليب تدريس حديثة.

الهدف الثاني: التعرف على دلالة الفروق الاحصائية في أنواع الذكاء الاصطناعي تبعاً لمتغير الجنس (ذكر/انثى) والعمر (اقل من 30 سنة واكثر من 30 سنة)

ولمعرفة دلالة الفرق في مقياس أنواع الذكاء الاصطناعي تبعاً لمتغيري الجنس والعمر.

إذ اشارت النتائج بانعدام الفروق بين الجنسين، وان الدرجة (1,32) المحسوبة، وهي اقل من الدرجة الجدولية (1,96)، كذلك اشارت النتائج بانعدام الفروق وفق متغير العمر، وان درجة (0,10)، المحسوبة اصغر من الجدولية البالغة (1,96)، وعدم وجود، فرق بين الجنس والعمر، إذ تبين القيمة المحسوبة للتفاعل بين الجنس والعمر (542)، أصغر من القية الجدولية البالغة (1,96) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجتي حرية (398)، وجدول (8) يوضح ذلك

جدول رقم (8) الاوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للجنس والعمر لمقياس أنواع الذكاء الاصطناعي

الدالة	قيمة ف		متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع مربعات	مصدر التباين
	الجدولية	المحسوبة				
غير دالة	1,96	1,032	10,023	1	10,023	الجنس
غير دالة		,010	,095	1	,095	العمر
غير دالة		,542	5,269	2	5,269	الجنس*العمر
			9,713	396	3846,379	الخطأ
				398	3866,177	الكلي

تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن معلمي مادة التاريخ في المرحلة الابتدائية سواء من الذكور أو الإناث، يتقاربون في مستوى استعمالهم لأنواع الذكاء الاصطناعي مما يدل على أن التوجه نحو تبني هذه التقنيات لم يعد مرتبطاً بالفروق الجنسية بل أصبح سلوكاً عاماً يشمل الجميع، كما أن عدم وجود فروق بين الفئات العمرية (أقل من 30 وأكثر من 30 سنة) يوضح أن الفارق العمري لم يعد عاملاً حاسماً في تقبل التكنولوجيا، إذ إن توفر الدورات التدريبية والبرامج التطويرية وفرص التعلم الذاتي عبر الإنترنت جعلت جميع المعلمين قادرين على التعامل مع التطبيقات الرقمية بفاعلية متشابهة، وهذا يعكس أن الدافعية المهنية والفضول التربوي، والدعم المؤسسي يؤدي دوراً أكبر من العمر أو الجنس في تفسير هذا التوجه، كذلك يمكن القول إن هذه النتيجة تشير إلى نجاح البيئة التعليمية في إزالة الحواجز التقليدية أمام استعمال التكنولوجيا مما يسهم في تكافؤ الفرص المهنية بين المعلمين ويوحد مستوى الأداء التكنولوجي لديهم.

الاستنتاجات: Conclusions

- 1- استعمال معلمي المرحلة الابتدائية لأنواع الذكاء الاصطناعي
- 2- ان العلاقة ذو الدلالة الاحصائية بين المعلمين في أنواع الذكاء الاصطناعي لا تختلف "بأختلاف، جنس المعلم وعمره.

التوصيات:

لتوصيات التربية للبحث:

بناء على ما أسفرت عنه نتائج البحث الحالي، يمكن توجيه بعض التوصيات التربوية، التي يتوقع أن الأخذ بها سيسهم في تحسين العملية التعليمية بالمجتمع، وهي:

- 1- تصميم برامج تدريبية موحدة لجميع المعلمين دون تمييز حسب الجنس أو العمر، بما يعزز العدالة في فرص التطوير المهني.
- 2-توظيف الموارد التكنولوجية بشكل أوسع داخل المدارس بما يضمن بيئة تعليمية محفزة تدعم الدمج الفعال للذكاء الاصطناعي في تدريس التاريخ.

3- تعزيز الدافعية الذاتية للمعلمين عبر تشجيع الابتكار التربوي وإبراز قصص نجاح لاستخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم.

4- إجراء دراسات أعمق مستقبلية للكشف عن العوامل الحقيقية المؤثرة في تبني المعلمين لهذه أنواع، مثل الخبرة التقنية أو الدعم الإداري، بدلا من التركيز على الجنس والعمر.

المقترحات: Suggestions

المقترحات في ضوء ما توصل اليه البحث تقترح الباحثة إجراء الدراسات الآتية:

1. اجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على طلبة المرحلة المتوسطة.
- 2- إجراء دراسة تتناول علاقة أنواع الذكاء الاصطناعي بمتغيرات أخرى لم يتناولها البحث الحالي، اساليب التعلم، الأساليب المعرفية، السعة العقلية
- 3- إجراء دراسة تتناول أنواع الذكاء الاصطناعي لدى مدرسي المرحلة المتوسطة.

المصادر العربية والاجنبية:

- أبو بكر، خالد (٢٠١٧): تطبيقات الذكاء الاصطناعي في خدمة المصارف العربية، مجلة الدراسات المالية والصرفية الأكاديمية العربية للعلوم المالية والمصرفية مج ٢٥، ع ٢.
- أبو زيد، أحمد الشورى. (2022): الذكاء الاصطناعي وجودة الحكم. مجلة كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، مج 23.
- باعشن، نادية. (2011): دور الذكاء الاصطناعي في إدارة الأعمال، المجلة العلمية للبحوث والدراسات التجارية، ع3.
- البدو امل (2017): اثر التدريس المعلمي اعتمادا على الروبوت التعليمي في تنمية التحصيل الرياضي لطالبات الصف الثاني عشر العلمي المدرس، عمان رسالة دكتوراه المجلة الدولية لتطوير التفوق المجلد 133.
- التوردي عوض (2001)، المدرسة الالكترونية وادوار حديثة للمعلم الرياض مكتبة رشد.
- حامد محمد، وآخرون، (٢٠٢١): برنامج إثرائي قائم على تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتنمية التحصيل لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية، مجلة كلية التربية جامعة دمياط، ع ٧٩.
- زهران أيمن رمضان سليمان؛ وآل مالك، مهيرة حمير (2021): مدخل إلى علم النفس الحديث: رؤية مستقبلية لما بعد 2020. دار آفاق للنشر والتوزيع، الشارقة.
- سالم، عماد والباز، محمد أنس (2015): استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في البحث العلمي والكتابة الأكاديمية بالادوات.
- الشراقوي، محمد (2011): الذكاء الاصطناعي في الشبكات العصبية، اصدارات جامع الامام جعفر الصادق الواق، بغداد.
- صباح عيد رجاء (٢٠٢٠): واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم، مجلة كلية التربية في العلوم التربوية كلية التربية، جامعة عين شمس، مج ٤٤، ع ٤.
- عبد الهادي، زين (2015) الذكاء الاصطناعي المكتبة الأكاديمية.
- عثمانية، أمينة (2021): تطبيقات الذكاء الاصطناعي كتوجه حديث لتعزيز تنافسية منظمات الأعمال المركز الديمقراطي العربي للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية، برلين، ألمانيا.

- العريشي، جبريل بن حسن والغامدي، فوزية بنت صالح (2020): استخدام البيانات الضخمة والذكاء الاصطناعي في مواجهة جائحة فيروس كورونا المستجد. المجلة العربية للدراسات الأمنية مجلد 36 عدد 2.
- العمري وصال (2013): تصيرات معلمي العلوم للمرحلة الاساسية لعملية دمج التكنولوجيا بتدريس العلوم وعلاقتها ببعض المتغيرات قسم المناهج والتدريس جامعة اليرموك الاردن.
- غالب، ياسين سعد غالب (2017): نظم مساندة القرارات دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- الغامدي والواني سامية، لينا (2020): واقع استخدام معلمات القربية الخاصة لتطبيقات الذكاء الصناعي والاتجاه نحوها من وجهة نظر المعلمات بمحافظة جدة المملكة العربية السعودية، بحث منشور مجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية المملكة العربية السعودية 2020 المجلد الثامن العدد الأول (57-76).
- الفراء، يحيى (2003): التعليم الالكتروني رؤية في الميدان ورقة عمل مقدمة لندوة للتعليم الالكتروني خلال الفترة 21 - 23 / 4 / 2003 مدارس الملك فيصل الرياض (<http://www>).
- الكلوت، أحمد والمقيد، سامر (٢٠١٧): متطلبات توظيف الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية في الجامعات الفلسطينية، مؤتمر التعلم الذكي ودوره في خدمة المجتمع جامعة القدس المفتوحة فلسطين.
- مجاهد، فايزة أحمد الحسيني (2020): تطبيقات الذكاء الاصطناعي وتنمية المهارات الحياتية لذوي الاحتياجات الخاصة نظرة مستقبلية International Journal of Research in Education Sciences.
- محمد، أشواق دحمان (٢٠٢٠): تصميم تطبيق إلكتروني قائم على التعلم المتنقل وتقييمه وفق معايير محدودة، المجلة التربوية كلية التربية جامعة سوهاج، مج ٧٢.
- محمود عبد الرازق مختار (2020): تطبيقات الذكاء الاصطناعي مدخل لتطوير التعليم في ظل تحديات-COVID 19 جائحة فيروس كورونا International Journal of Research in Education Sciences.
- النجار، محمد (2012): فعالية ونامج قائم على تكنولوجيا الذكاء الصناعي في تنمية مهوات بناء المواقع الالكترونية التعليمية لدى طلاب شعبة تكنولوجيا المعلومات في ضوء معايير الجودة الشاملة، رسالة ماجستير معهد الدراسات والبحوث التربوية قسم تكنولوجيا التعليم.
- Alzahrani, A. (2024): *Critical Reading of AI Integration in History Education*.
- Bowen, S. A. (2020). **Communication Ethics as a Foundational Construct in Applied Communication Theory, Research, and Practice**. In *The Handbook of Applied Communication*. Abdikarimova et al. DOI: 10.4236/ojml.2021.111007 89 Open Journal of Modern Linguistics Communication Research (1015 p.). Hoboken, NJ: Wiley VCH. <https://doi.org/10.1002/9781119399926.ch33>.
- Bostrom, N. (2014). *Superintelligence: Paths, Dangers, Strategies*. Oxford University Press.
- Hinojo-Lucena, F. J., et al. (2023). *AI-Based Assessment in History Education*. *Journal of History Education*.
- Juliana. (2016). **Communication skills for undergraduates. Amoud university faculty of computing and ICT: electronic itub for peace & development**. Avehicher for peace and development.
- Goertzel, B. (2014). **Artificial General Intelligence: Concept, State of the Art, and Future Prospects**. *Journal of Artificial General Intelligence*, 5(1), 1–48.
- Russell, S., & Norvig, P. (2021). *Artificial Intelligence: A Modern Approach (4th ed.)*. Pearson.
- OECD (2024). *AI in Schools: Teachers' Perspectives and Policy Implications*.

عنوان البحث

**تصميم بيئة تعلم الكترونية قائمة على الألعاب التعليمية الالكترونية وأثرها على
تحصيل مادة الرياضيات لدى طالبات المرحلة الابتدائية**

سعاد عبد الله الاحمري¹

¹ جامعة الملك خالد، كلية التربية، قسم تقنيات التعليم ، المملكة العربية السعودية. بريد الكتروني: sasfa2004@hotmail.com
المشرف العلمي: أ. د. أحمد صادق عبد المجيد / أستاذ تقنيات التعليم، كلية التربية، جامعة الملك خالد، المملكة العربية السعودية.
HNSJ, 2026, 7(2); <https://doi.org/10.53796/hnsj72/12>
المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/72/12>

تاريخ النشر: 2026/02/01م

تاريخ القبول: 2026/01/07م

تاريخ الاستقبال: 2026/01/01م

المستخلص

هدف البحث الحالي الى التعرف على أثر تصميم بيئة تعلم الكترونية قائمة على الألعاب التعليمية الالكترونية على التحصيل الدراسي عند مستويات (التذكر - الفهم - التطبيق) في مادة الرياضيات لدى طالبات المرحلة الابتدائية، وقد استخدم البحث المنهج التجريبي، ولتحقيق هذا الهدف تم تصميم بيئة تعلم إلكترونية قائمة على الألعاب التعليمية الالكترونية. وأعدت الباحثة اختباراً تحصيلياً ، شملت عينة البحث (40) طالبة من طالبات الصف الرابع الابتدائي بمدينة أبها تم اختيارهن بطريقة عشوائية ، وقسمت عينة البحث الى مجموعتين: الأولى تجريبية تكونت من (20) طالبة درست باستخدام بيئة التعلم الالكترونية القائمة على الألعاب التعليمية الالكترونية ، والأخرى ضابطة تكونت من (20) طالبة درست بالطريقة التقليدية ، وتم استخدام الأساليب الإحصائية معامل ارتباط بيرسون واختبار "شابيرو" واختبار قيمة (ت) ، وتوصل البحث الى عدة نتائج جاء أهمها وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي (على مستوى التذكر والتطبيق) لصالح المجموعة التجريبية ، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي (على مستوى الفهم) . وأشارت النتائج الى أن بيئات التعلم الالكترونية القائمة على الألعاب التعليمية الالكترونية تتمتع بأثر كبير في زيادة التحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي (على مستوى التذكر والتطبيق) ، ولا يوجد لها أثر على التحصيل الدراسي عند مستوى (الفهم) .

الكلمات المفتاحية: تصميم، بيئات التعلم الالكترونية، الألعاب التعليمية الالكترونية، التحصيل، مادة الرياضيات.

RESEARCH TITLE

Designing a Game-Based E-Learning Environment and Its Impact on Mathematics Achievement among Elementary School Female Students

Abstract

Objective of the research: to identify the impact of designing an electronic learning environment based on electronic educational games on academic achievement at the levels of (remembering-understanding-application) in mathematics for elementary students. The research used the experimental method, and to achieve the goal an electronic learning environment based on electronic educational games was designed. The research sample included (40) female students from the fourth grade in Abha city were randomly selected, and the research sample was divided into two groups: the first experimental group included (20) female students studied using the electronic learning environment based on electronic educational games, and the other control group included (20) female students studied in the traditional way, and used statistical methods Pearson correlation coefficient and test "Shapiro" and test Value (t). Students of experimental and control groups in the post-application of the achievement test (at the level of remembering and applying) in favor of the experimental group, and there were no statistically significant differences at the level (0.05) between the average scores of students of experimental and control groups in the post-application of the achievement test (at the level of understanding). The results indicated that e-learning environments based on e-learning games had a significant impact on increasing the academic achievement of fourth grade students (at the level of remembering and applying), and had no impact on academic achievement at the level of (understanding)

Key Words: design, electronic learning environments, electronic educational games, achievement, mathematics.

المقدمة:

أدت التطورات التكنولوجية والحاسوبية الهائلة الى ظهور ثورة في المعلوماتية طالت قطاعات مختلفة وبخاصة قطاع التربية والتعليم. وقد تأثرت العملية التعليمية بالتطور التكنولوجي الذي أدى الى إعادة النظر في أساليب التعليم المختلفة وبرامج التدريب المتبعة في المؤسسات التعليمية الرسمية والعامية.

وساهم التقدم التكنولوجي في ظهور أنظمة، ومصادر تعليمية أصبحت ضرورة ومطلبا حيويا لما تقدمه من نقلة نوعية في إعادة صياغة وتطوير المواقف التعليمية. وانعكس هذا التقدم على العملية التعليمية لما له من آثار إيجابية في تحسين مهارات المعلم والمتعلم.

وتعتبر شبكة الانترنت من أهم المستحدثات التكنولوجية، والتي كان لها تأثيرات عظيمة في ميادين عديدة وبخاصة في الميدان التعليمي، حيث أتاحت للمتعلمين التعلم من أي مكان، وفي أي وقت، كما مكنت المتعلم من المشاركة في بناء المعلومات وإنتاجها، وجعلت له دوراً إيجابياً بعد أن كان متلقياً سلبياً للمعرفة. و زادت أعباء المعلم الذي لم يعد دوره نقل المعرفة فقط، بل أصبح المطلوب منه تنمية قدرات المتعلمين وتمكينهم من الوصول الى المعرفة بأنفسهم، إن المستقبل التكنولوجي لن يطلب من المعلم أن يستخدم التقنية بإتقان فحسب، بل سيطلب منه أن يكون مصمماً لبيئة التقنية، وبرامجها ومطوراً لها أيضاً (الطائي وغازي، 2020).

لذلك تعد بيانات التعلم الالكترونية من التطبيقات التعليمية التكنولوجية الثرية لشبكة الانترنت، فهي بيانات بديله للبيئات المادية التقليدية، باستخدام إمكانيات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لتصميم العمليات المختلفة للتعلم، وتطويرها وإدارتها وتقويمها (خميس، 2015).

وتتنوع استراتيجيات وأساليب التعلم داخل بيئات التعلم الالكترونية حيث يمكن تقديم واستخدام العديد من الاستراتيجيات والأساليب التعليمية في تلك البيئات، ومن استراتيجيات التعلم التي حققت نجاحاً ملحوظاً في بيئات التعلم الالكترونية استراتيجية الألعاب التعليمية الالكترونية.

وأشارت سليم (2020) في دراستها الى الأثر الإيجابي لتصميم بيانات التعلم الالكترونية القائمة على محفزات الألعاب في تنمية مهارات البرمجة لدى طلاب المرحلة الابتدائية، كما بينت دراسة القحطاني (2016) وجود أثر فعال لتصميم بيئة تعلم تكيفية على استخدام الألعاب التعليمية الالكترونية في تنمية مهارات التواصل غير اللفظي لدى الأطفال مضطربي التوحد.

ومع الثورة التكنولوجية التي نعيشها وانتشار الحواسيب المكتبية والمحمولة والأجهزة اللوحية، أصبحت الألعاب الالكترونية أكثر تواجداً في حياة الصغار والكبار على حد سواء، لذلك كان من الضروري توظيف هذه الألعاب في التعليم وتكييفها مع الأهداف التعليمية التعليمية، وتعتبر الألعاب التعليمية الالكترونية من البرامج المهمة لجذب انتباه الطلاب ومحاولة تعليمهم المفاهيم المختلفة، كما يمكن استخدامها في جميع المواد الدراسية ومع جميع المستويات المعرفية للمتعلمين (الغزو، 2004).

وتعتبر الألعاب التعليمية الالكترونية ذات علاقة بتطبيقات التعلم الالكتروني باستخدام الحاسب وبرمجياته في التدريس، حيث يستطيع الطالب دراسة المادة وفقاً للألعاب الالكترونية، وذلك لتنمية المفاهيم العلمية لدية، ولقد دلت التجارب العالمية لعدد من الجامعات ومراكز البحوث العلمية على أهمية الألعاب الالكترونية في التعليم، وأثبتت تميزها من خلال نماذج وتجارب في مجال الألعاب الالكترونية (الجزار والقاضي وشافعي، 2018).

ومن اهم الأساليب التعليمية التي قد تؤثر على تقدم العملية التعليمية الألعاب التعليمية الالكترونية وهي من أكثر البيئات التربوية جاذبية للأطفال لأنها تعرض المعلومات بطريقة مشوقة تبدو في ظاهرها لعباً وتسلية، وفي مضمونها تعليم وتنمية مهارات مختلفة. ويمكن للمتعلم الذي يستخدم الألعاب الالكترونية أن يستمتع بها لأن لديها القدرة على خلق بيئات نشطة وجاذبة للتعلم وتحفز وتشجع على الاكتشاف والتجربة والمتعة. وتعتبر الألعاب الالكترونية وسيلة ناجحة لتسيير عملية التعليم ويمكن ان تؤدي الى رفع أداء الطالب وتحصيله الدراسي، ولا يعني ذلك أنها تعد بديلاً للمعلم، بل تعتبر مصدراً إضافياً للتعلم والتدريس في آن واحد، ولأن المتعلم بحاجة لمعلم ذي خبرة في كيفية التعامل مع تلك الألعاب التي تضمن تفاعل الطلبة مع اللعب (Alex، 2012).

ويعتبر التحصيل الدراسي هو مقدار ما يحققه المتعلم من كفاية وخبرة ومعرفة وهو انجاز دراسي وبلوغ مستوى معين من الكفاية في الدراسة سواء في الجامعة أو المدرسة، ويقاس ذلك بالاختبارات المقننة أو تقارير المعلمين أو الاثنين معا (أحمد، 2010). ويتأثر التحصيل الدراسي للطلاب بمجموعة من العوامل ومن أهمها رغبة الطالب في التعلم وبيئة التعلم والأنشطة والاستراتيجيات المستخدمة في التدريس ومن أهم هذه الاستراتيجيات التي اثرت في تحصيل الطالبات في مادة الرياضيات هي الألعاب الالكترونية التعليمية.

وقد أشار تقرير تيمز 2019 في نظرة أولية لتحصيل طلبة الصفين الرابع والثاني متوسط في الرياضيات والعلوم بالمملكة العربية السعودية في سياق دولي الصادر من هيئة تقويم التعليم والتدريب في نسخته الأولى الى نتائج منخفضة نسبياً مقارنة بنتائج الدول المشاركة اختبار تيمز 2019 ، إذ كان متوسط أداء الطلبة في المملكة أقل من متوسط تيمز بأكثر من 100 نقطة ، وقد حققت المملكة بهذه النتيجة المرتبة 53 من بين 58 دولة مشاركة . وتمكن فقط 1 % من طلاب المملكة في الصف الرابع الوصول الى المعيار الدولي العالي في اختبار الرياضيات في تيمز 2019 ، وهي نسبة منخفضة مقارنة بنسبة بعض دول مجموعة العشرين المشاركة في الاختبار (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2019) .

كما اشارت دراسة عفانة (2005) فعالية استخدام الألعاب التعليمية في التحصيل المؤجل والفوري لمادة الرياضيات. ودراسة حمدي وأبو عنزة (2019) التي وضحت أثر التدريس بالألعاب التعليمية الالكترونية على تنمية مهارات اللغة العربية الأساسية لدى طالبات الصف الثاني الأساسي في الأردن، وركزت دراسة يونس (2021) على الى معرفة فاعلية برنامج العاب تعليمية مدمج باستخدام الحاسب الآلي في تنمية المهارات الأساسية في القراءة والكتابة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.

ويشير (دومي والطراونة، 2009) الى أن التحصيل الدراسي للطلاب في مادة الرياضيات يتأثر إيجابياً بالتعليم الالكتروني كطريقة للتدريس بدلاً من التعليم التقليدي.

ومن هنا وفي ظل المكانة التي يحتلها التحصيل الدراسي للطلاب وللمواكبة لتحديات العصر والتقدم التقني والعلمي المستمر، ودخول أنماط تدريسية جديدة وتوظيف التكنولوجيا والحاسوب في عملية التعليم والتعلم والاستفادة من التكنولوجيا وتقنياتها في تذليل معوقات العملية التعليمية والوصول الى توفير أعلى درجات التحصيل العلمي والمعرفي. ونظراً لقلّة الدراسات التي تناولت تصميم بيئات تعليم قائمة على الألعاب التعليمية الالكترونية وأثرها على التحصيل الدراسي للطلاب في المرحلة الابتدائية في مادة الرياضيات واقتصار أغلب الدراسات السابقة على أثر الألعاب التربوية التعليمية وقياس أثرها على المهارات اللغوية ومهارة القراءة والكتابة والتفكير الناقد والتفكير الإبداعي، جاء هذا البحث ليوضح اثر تصميم بيئة تعلم الكترونية قائمة على الألعاب التعليمية الالكترونية في زيادة التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات للمرحلة الابتدائية.

مشكلة البحث:

من خلال نتائج الدراسات السابقة مثل دراسة القحطاني (2016) ودراسة سليم (2020) وحمدى وأبو عنزة (2019) وتوصياتها بضرورة استخدام بيئات التعلم والألعاب التعليمية الالكترونية في تحسين العملية التعليمية، والإحصاءات الصادرة من هيئة التقويم والتعليم عن مستوى تحصيل الطلاب عالمياً في مادة الرياضيات، ومن خلال ملاحظة الباحثة أثناء عملها كمعلمة للرياضيات وممارستها الميدانية وجود ضعف في التحصيل الدراسي لمادة الرياضيات في المرحلة الابتدائية، حيث تعتبر المرحلة الابتدائية من المراحل المهمة في النمو العقلي للطفل لذلك يجب استثمارها والعمل على الاستفادة منها في بناء المهارات الرياضية والعمل على صقلها. لجأت الباحثة لحل هذه المشكلة بالبحث و معرفة كل ما هو جديد في مجال التقنية وتكنولوجيا التعليم وكل ما يساعد في تذليل معوقات العملية التعليمية والوصول إلى توفير أعلى درجات التحصيل العلمي والمعرفي في ظل الثورة التكنولوجية والمستحدثات التكنولوجية في مجال التعليم، وبالاطلاع على الدراسات السابقة اشارت دراسة سليم (2020) الى دور تصميم بيئات التعلم الالكترونية القائمة على محفزات الألعاب في تنمية مهارات البرمجة لدى طلاب المرحلة الابتدائية وشارت نتائج دراسة عفانة (2005) الى وجود اثر للألعاب التعليمية في التحصيل الدراسي الفوري والمؤجل، ودراسة حمدي وأبو عنزة (2019) التي وضحت أثر التدريس بالألعاب التعليمية الالكترونية على تنمية مهارات اللغة العربية الأساسية، ومادة الرياضيات من المواد المهمة واللازمة لنمو عقل الطالب وتقدمة في معظم المواد الدراسية الأخرى فهي تقوم على مبدأ التفكير والتحليل والتركيز وحل المشكلات والتفاعل المتواصل والدائم بين المعلم والطالب.

ويتأثر التحصيل الدراسي بالتقنية إيجاباً، فقد اكدت دراسة الحزيمي (2017) الى فاعلية استخدام برمجية تعليمية مقترحة في تنمية التحصيل وسرعة انجاز الواجبات في مادة الرياضيات لدى تلميذات الصف الثاني الابتدائي. كما أشارت دراسة دومبي والطراونة (2009) الى أثر التعليم الالكتروني في زيادة التحصيل الدراسي للطلاب في مادة الرياضيات. ومن خلال ما توصلت اليه نتائج الدراسات السابقة لجأت الباحثة الى توظيف التقنية وتصميم بيئة تعلم الكترونية قائمة على الألعاب التعليمية الالكترونية لزيادة التحصيل الدراسي للطلبات في مادة الرياضيات، وقد أصبحت التقنية جانب مهم للطلاب ومن الأساليب التي تزيد من الاثارة والدافعية للتعلم لديهم. وهذا أدى الى ظهور أنظمة تعليمية حديثة تهتم باستخدام أدوات التكنولوجيا في مجالات العملية التعليمية.

أسئلة البحث:

حاول البحث الحالي الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما أثر تصميم بيئة تعلم الكترونية قائمة على الألعاب التعليمية الالكترونية على تحصيل مادة الرياضيات لدى طالبات المرحلة الابتدائية؟

ويتفرع من السؤال الرئيسي الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما أثر تصميم بيئة تعلم الكترونية قائمة على الألعاب التعليمية الالكترونية على تحصيل مادة الرياضيات (عند مستوى التذكر) لدى طالبات المرحلة الابتدائية؟
2. ما أثر تصميم بيئة تعلم الكترونية قائمة على الألعاب التعليمية الالكترونية على تحصيل مادة الرياضيات (عند مستوى الفهم) لدى طالبات المرحلة الابتدائية؟

3. ما أثر تصميم بيئة تعلم إلكترونية قائمة على الألعاب التعليمية الإلكترونية على تحصيل مادة الرياضيات (عند مستوى التطبيق) لدى طالبات المرحلة الابتدائية؟

فروض البحث:

حاول البحث الحالي التحقق من صحة الفروض الآتية:

1. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية (اللاتي استخدمن بيئة التعلم الإلكترونية القائمة على الألعاب التعليمية الإلكترونية) وطالبات المجموعة الضابطة (اللاتي استخدمن البيئة التقليدية) في التحصيل الدراسي لصالح المجموعة التجريبية.
2. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية (اللاتي استخدمن بيئة التعلم الإلكترونية القائمة على الألعاب التعليمية الإلكترونية) وطالبات المجموعة الضابطة (اللاتي استخدمن البيئة التقليدية) في التحصيل الدراسي (عند مستوى التذكر) لصالح المجموعة التجريبية.
3. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية (اللاتي استخدمن بيئة التعلم الإلكترونية القائمة على الألعاب التعليمية الإلكترونية) وطالبات المجموعة الضابطة (اللاتي استخدمن البيئة التقليدية) في التحصيل الدراسي (عند مستوى الفهم) لصالح المجموعة التجريبية.
4. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية (اللاتي استخدموا بيئة التعلم الإلكترونية القائمة على الألعاب التعليمية الإلكترونية) وطالبات المجموعة الضابطة (اللاتي استخدموا البيئة التقليدية) في التحصيل الدراسي (عند مستوى التطبيق) لصالح المجموعة التجريبية.

أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى:

المساعدة في علاج الضعف في التحصيل الدراسي لمادة " الرياضيات " في المرحلة الابتدائية، والتعرف إلى أثر بيئة تعلم إلكترونية قائمة على الألعاب التعليمية الإلكترونية في رفع مستوى التحصيل الدراسي لدى طالبات المرحلة الابتدائية في مادة "الرياضيات " عند مستويات (الفهم - التذكر - التطبيق) وفقا لتصنيف بلوم لأهداف التعلم.

أهمية البحث:

استجابة لتوجهات وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية في تعزيز صقل مهارات الطلاب وزيادة تحصيلهم العلمي والمهاري في جميع المجالات وبخاصة مجال العلوم والرياضيات ، مما يزيد من رفع كفاءة المنظومة التعليمية جات أهمية البحث في محاولة زيادة التحصيل الدراسي للطالبات في مادة الرياضيات من خلال المستحدثات التكنولوجية متمثلة في تصميم بيئة تعلم قائمة على الألعاب التعليمية الإلكترونية. واستمد هذا البحث أهميته من الموضوع الذي بحثه وهو تصميم بيئة تعلم إلكترونية قائمة على الألعاب التعليمية الإلكترونية في زيادة التحصيل الدراسي لطالبات المرحلة الابتدائية، بالإضافة الى الفئة التي يهتم بدراستها وهن طالبات المرحلة الابتدائية ، و من جهة أخرى، فإن البحث حاول دمج التقنية في التعليم من خلال استخدام الألعاب التعليمية الإلكترونية كمدخل بسيط لتوظيف التقنية. حيث يمثل هذا الجانب اهتمام كبير وعالمي بالنسبة لتطوير التعليم، ويتوقع أن تساعد نتائج البحث معلمات الرياضيات والمواد الأخرى في زيادة التحصيل الدراسي لدى الطالبات في المرحلة الابتدائية، كذلك قد تساعد النتائج التي سوف يتم التوصل إليها في معرفة أهمية توظيف بيئات التعلم الإلكترونية القائمة على الألعاب التعليمية الإلكترونية في زيادة التحصيل للطالبات.

وتوجيه نظر صناع القرارات التنفيذية وغيرهم من المسؤولين والمهتمين بموضوع البحث بأخذ النتائج التي سوف يتم التوصل إليها بعين الاهتمام وتصميم المناهج وتطويرها بحيث تحتوي على بعض الألعاب التعليمية الالكترونية.

مصطلحات البحث:

تتضمن مصطلحات البحث الحالي التعريفات التالية:

بيئات التعلم الالكترونية (E-learning environments):

تم تعريف بيئات التعلم الالكترونية في البحث أنها: بيئة تعلم من خلال الانترنت تقوم بتصميم الألعاب التعليمية الالكترونية في مقرر الرياضيات لطالبات الصف الرابع الابتدائي وذلك لزيادة التحصيل الدراسي للطالبات.

حدود البحث:

اقتصر البحث التالي على الحدود الآتية:

الحدود الموضوعية:

1. وحدة (القياس) وتشمل الدروس (وحدات الطول المترية - قياس المحيط - قياس المساحة - وحدات السعة في النظام المتري) من الفصل التاسع من مقرر "الرياضيات" للصف الرابع الابتدائي.
2. التحصيل الدراسي في مستويات بلوم (التذكر - الفهم - التطبيق).
3. تصميم بيئة تعلم الكترونية قائمة على الألعاب التعليمية الالكترونية.

الحدود البشرية والمكانية:

عينة من طالبات الصف الرابع الابتدائي بمدينة ابها التابعة لمنطقة عسير التعليمية في المملكة العربية السعودية.

الحدود الزمانية:

الفصل الدراسي الثالث من العام الدراسي (1443 هـ).

الألعاب التعليمية الالكترونية (Electronic educational games):

عرف البحث الألعاب التعليمية الالكترونية إجرائياً بأنها: الألعاب او التطبيقات او البرامج الالكترونية التي تم تصميمها لتناسب مادة الرياضيات للصف الرابع الابتدائي ويتم توظيفها لتحقيق الأهداف التعليمية وزيادة التحصيل الدراسي.

التحصيل الدراسي (Academic achievement):

تم تعريف التحصيل الدراسي إجرائياً في البحث أنه: الدرجة التي تحصل عليها طالبة الصف الرابع الابتدائي في الاختبار البعدي في مقرر "الرياضيات" بعد دراستها لوحد "القياس" بواسطة بيئة تعلم الكترونية قائمة على الألعاب التعليمية الالكترونية.

الفصل الثاني: الإطار النظري

يتضمن الفصل الحالي عرض الأدبيات والدراسات والبحوث السابقة ذات الصلة بمتغيرات البحث ومناقشتها في ثلاث محاور أساسية، المحور الأول: بيئات التعلم الالكترونية القائمة على الألعاب التعليمية الالكترونية، والمحور الثاني: التصميم التعليمي، والمحور الثالث: التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات. وفيما يلي تفصيل لذلك:

المحور الأول: بيئات التعلم القائمة على الألعاب التعليمية الالكترونية:

مفهوم التعليم الالكتروني:

يمكن تعريف التعليم الالكتروني بأنه " طريقة للتعليم باستخدام آليات الاتصال الحديثة من حاسب وشبكاته، ووسائطه المتعددة من صوت وصورة ورسومات، وآليات بحث، ومكتبات إلكترونية، وكذلك بوابات الانترنت سواء كانت عن بعد أم في الفصل الدراسي ، أي استخدام التقنية بجميع أنواعها في إيصال المعلومة للمتعلم بأقصر وقت وأقل جهد وأكبر فائدة " .(الموسى والمبارك ، 2005 ، ص113)

ويمكن تعريفه على أنه " منظومة تعليمية لتقديم البرامج التعليمية أو التدريبية للطلاب أو المتدربين في أي وقت و في أي مكان باستخدام تقنية المعلومات والاتصالات التفاعلية مثل (الإنترنت و القنوات التلفزيونية و البريد الإلكتروني و أجهزة الحاسوب و المؤتمرات عن بعد ...) بطريقة متزامنة **synchronous** أو غير متزامنة " (سحتوت ، 2014 ، ص55) .

تعريف آخر: يمكن اعتبار التعليم الإلكتروني أسلوباً من أساليب التعليم يعتمد في تقديم المحتوى التعليمي وإيصال المهارات والمفاهيم للمتعلم على تقنيات المعلومات والاتصالات ووسائطهما المتعددة بشكل يتيح للطلاب التفاعل النشط مع المحتوى والمدرس والزملاء بصورة متزامنة أو غير متزامنة في الوقت والمكان والسرعة التي تناسب ظروف المتعلم وقدرته، وإدارة كافة الفعاليات العلمية التعليمية ومتطلباتها بشكل إلكتروني من خلال الأنظمة الإلكترونية المخصصة لذلك.

أنواع التعليم الالكتروني:

يذكر سحتوت (2014) وخميس (2015) أن التعليم الالكتروني يقدم من خلال نوعين من التعليم يمكن توضيحها من خلال جدول (1).

جدول 1 يوضح مقارنة بين أنواع التعليم الإلكتروني

التعليم الالكتروني غير المتزامن Asynchronous Learning	التعليم الالكتروني المتزامن Synchronous Learning	
هو التعليم غير المباشر الذي لا يحتاج إلى وجود المتعلمين في نفس الوقت.	هو التعليم الذي يحتاج الى وجود المتعلمين في نفس الوقت أمام أجهزة الكمبيوتر لإجراء النقاش والمحادثة بين الطلاب أنفسهم وبينهم وبين المعلم عبر غرف المحادثة أو تلقي الدروس من خلال الفصول الافتراضية	المفهوم
أن المتعلم يحصل على الدراسة حسب الأوقات الملائمة له ، وبالجهد الذي يرغب في تقديمه ، كذلك يستطيع الطالب إعادة دراسة المادة والرجوع إليها إلكترونياً كلما احتاج لذلك	حصول المتعلم على تغذية راجعة فورية وتقليل التكلفة والاستغناء عن الذهاب لمقر الدراسة	إيجابيات
عدم استطاعة المتعلم الحصول على تغذية راجعة فورية من المعلم، كما انه قد يؤدي إلى	الحاجة إلى أجهزة حديثة وشبكة اتصالات جيدة	سلبيات

التعليم الالكتروني غير المتزامن Asynchronous Learning	التعليم الالكتروني المتزامن Synchronous Learning	
الانطوائية لأنه يتم في عزلة		
• البريد الالكتروني • الشبكة النسيجة • القوائم البريدية • مجموعات النقاش • نقل الملفات و الأقراص المدمجة (CD)	• اللوح الأبيض • الفصول الافتراضية • المؤتمرات عبر الفيديو • المؤتمرات عبر الصوت • غرف الدردشة	أدواته

أشكال استخدام التعلم الالكتروني في العملية التعليمية :

توجد ثلاثة أشكال لاستخدام التعلم الالكتروني في منظومة التعليم أشار إليها (سالم ، 2010) فيما يلي :

1. **الاستخدام الجزئي للتعلم الالكتروني** : يتم استخدام بعض تقنيات التعلم الالكتروني مع التعليم الصفي المعتاد ، وقد يتم أثناء اليوم الدراسي في الفصل أو خارج ساعات اليوم الدراسي ومن أمثلة هذا النموذج : توجيه الطلاب إلى إجراء بحث بالرجوع إلى الانترنت أو استفادة المعلم من الانترنت في تحضير درسه وفي تعزيز المواقف التدريسية التي سيقدمها في الفصل التقليدي .
2. **الاستخدام المختلط للتعلم الالكتروني** : يتضمن هذا النموذج الجمع بين التعلم الصفي والتعلم الالكتروني داخل غرفة الصف، أوفي معمل الحاسوب أو في مركز مصادر التعلم ، أو في الصفوف الذكية أي الأماكن المجهزة في المدرسة بتقنيات التعلم الالكتروني .
3. **الاستخدام الكامل للتعلم الالكتروني** : يستخدم التعلم الالكتروني بديلا للتعلم الصفي، ويخرج هذا النموذج خارج حدود الصف الدراسي، فهو لا يحتاج إلى فصل بحدود أربعة أو مدرسة ذات أسوار، بل يتم التعلم من أي مكان وفي أي وقت خلال 24 ساعة من قبل المتعلم حيث تتحول الفصول إلى فصول افتراضية، وهذا ما يطلق عليه التعلم الافتراضي.

بيئات التعلم الالكترونية:

ماهية بيئات التعلم الالكترونية:

هناك عدد من الحزم البرمجية التي تم تطويرها لتقوم بإدارة العمليات المختلفة للتعلم الالكتروني أتفق على تسميتها "بيئات التعلم الالكترونية " وبيئات التعلم المباشر وهي البيئة التي تتجاوز الحدود الجغرافية والزمانية لتقديم الخدمة الالكترونية وفيما يلي بعض التعريفات عن بيئات التعلم الالكترونية:

عرفها خميس (2018) أنها " بيئة تعلم قائمة على الحاسب الآلي أو الشبكات، لتسهيل حدوث التعلم، يتفاعل فيها المتعلم مع مصادر التعلم الالكتروني المختلفة، وتشمل على مجموعة متكاملة من التكنولوجيات والأدوات لتوصيل المحتوى التعليمي، وإدارته عمليات التعليم والتعلم ، بشكل متزامن أو غير متزامن ، في سياق محدد ، لتحقيق الأهداف التعليمية المبتغاة، ويطلق عليها أسماء أخرى كبيئات التعلم القائم على التكنولوجيا " (ص10).

كما تعرفها الفالح (2018) " بأنها بيئة تعلم افتراضية تقوم على أساس استبدال الطرق القديمة بالطرق الحديثة والاستفادة من الموارد والأدوات الإلكترونية في إيجاد بيئة فعالة متمركزة حول الطالب في سبيل إيجاد أفضل بيئة تعلم له"(ص 35).

وعرفها بأنها: بيئة تعلم من خلال الانترنت تقوم بتصميم الألعاب التعليمية الالكترونية في مقرر الرياضيات لطالبات الصف الرابع الابتدائي وذلك لزيادة التحصيل الدراسي للطالبات.

أنواع بيانات التعلم الالكتروني:

يشير خميس (2018) الى أن أنواع بيانات التعلم الالكتروني شهدت تطورات مذهلة، فقد تعددت وتنوعت وتباينت وتتكون مما يلي:

1. نظام إدارة التعلم.
2. نظم إدارة المحتوى.
3. نظم إدارة محتوى التعلم.
4. موقع إدارة التعلم.
5. المكتبات الرقمية.
6. مراكز مصادر التعلم الرقمية.
7. بيانات الواقع الافتراضي والعوالم الافتراضية.
8. بيانات التعلم الالكتروني ثلاثية الابعاد.
9. بيانات الواقع المعزز.
10. بيانات التعلم الاجتماعي.
11. بيانات التعلم الشخصي.
12. بيانات التعلم التكيفي.
13. بيئة التعلم النقال.
14. بيانات التعلم الذكية.
15. بيانات مجتمعات التعلم.
16. بيانات الواقع المعزز.

وقد أشار القحطاني (2016) الى أثر تصميم بيئة تعلم تكيفية على استخدام الألعاب التعليمية الالكترونية عبر الويب لتنمية مهارات المشاركة والتواصل لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد، كمار أشارت دراسة العدل والسعيد (2020) الى أثر تصميم بيانات تعلم تكيفية على تنمية مهارات تصميم الدراس الالكتروني لدى الطالب المعلم.

تعريف الألعاب التعليمية الالكترونية :

هي مجموعة من الأنشطة الرياضية المنظمة منطقياً، التي يبذل فيها اللاعبون جهوداً كبيرة ويتفاعلون معاً لتحقيق أهداف محددة وواضحة، في ضوء قوانين معينة وموضوعة مسبقاً، وتكون على شكل مسابقات رياضية فردية أو جماعية، تدور حول موضوع الدرس.

تعددت مفاهيم الألعاب التعليمية الالكترونية فقد عرفها حجاب (2015) بأنها " أداة تعليمية تمزج بين التعلم والترفيه عن طريق تقديم محتوى تعليمي له أهداف تعليمية تربوية محددة في إطار تنافسي وممتع يتيح له حرية الاستكشاف والتجربة بفاعلية داخل البيئة التعليمية الالكترونية لتنمية المفاهيم والمهارات المعرفية " (ص74).

وتعرفها بدوي (2014) بأنها "أنشطة منظمة من خلال الكمبيوتر، تجعل الطفل نشطاً ومتفاعلاً من خلال مزج

التعلم والترفيه ، وتعمل على تقديم بعض المفاهيم الرياضية بصورة مثيرة وجذابة للطالب " (ص146) .

وعرفها البحث إجرائياً " بأنها الألعاب او التطبيقات الالكترونية التي تم تصميمها لتتناسب مادة الرياضيات للصف الرابع الابتدائي ويتم توظيفها لتحقيق الأهداف التعليمية وزيادة التحصيل الدراسي.

أهمية الألعاب التعليمية الالكترونية:

1. تنمي الذاكرة وسرعة التفكير، وتطور حس المبادرة والتخطيط، وتحفز التركيز نحو الانتباه، (الجارودي 2011).
 2. تتميز الألعاب التعليمية الالكترونية بالتفاعل الذي يزيد من دافعية المتعلم ورغبته في الحصول على المعلومات بالاكشاف وتنمية مهارة التعلم الذاتي وتنشيط تفكيره (السيد، 2004).
 3. تفيد في تنمية المهارات الحياتية وتسهم في عملية الابداع والابتكار (حضيف، 2010).
 4. تساعد المتعلمين على تكوين اتجاه إيجابي نحو الحاسوب (الموسى، 2008).
- تحتل الألعاب التعليمية الالكترونية دورا هاما في زيادة الفاعلية بين المتعلمين والمعلم وزيادة الاثارة والدافعية لعملية التعلم وتحفيز التركيز والانتباه لدى المتعلم بالإضافة الى انها تزيد من التأمل والتفكير وتحسين التحصيل الدراسي. ويعتبر استخدام الألعاب الالكترونية في التعليم يضع طالب العالم في بيئة ممتعة، ولها أثر إيجابي في تحسين مهاراته بشكل عام. ويذكر جابر (2020) أن الألعاب التعليمية الالكترونية تشجع على نقل المعرفة بين المتعلمين ونشرها وزيادة رغبتهم في الحصول على المعلومات، إذ تعد الألعاب الالكترونية التعليمية أدوات تعليمية قوية، لأنها تخلق بيئة تعليمية متكاملة تركز على المتعلم وتطور مهاراته المعرفية.

مميزات الألعاب التعليمية الالكترونية:

- 1 - تزيد دافعية التعلم لدى التلاميذ لأن اللعب فطري لدى المتعلم، لذلك يمكن استخدامها لتشجيع المتعلم لتعلم المواضيع التي لا يرغب في تعلمها من قبل.
- 2 - إثبات الذات من خلال اللعب وتحقيق الهدف دون الاستعانة بالآخرين.
- 3 - الألعاب الالكترونية ممتعة ومن أكثر الوسائل التعليمية تشويقا وجذبا.
- 4 - من أكثر الوسائل التي تثير التفكير لدى المتعلم وتعمل على زيادة نموه العقلي، خاصة التفكير الإبداعي.
- 5 - تقوم الألعاب التعليمية الالكترونية بتقسيم المعلومات إلى خطوات صغيرة تتطلب استجابة، وتعطي تغذية راجعة فورية، مما يركز على الهدف التعليمي ويدفع المتعلم لمواصلة التعلم.
- 6 - تعتبر أداة فعالة في تفريد التعلم وتنظيمه لمواجهة الفروق الفردية، وتعليم المتعلمين، وفقا لإمكاناتهم، وقدراتهم.
- 7 - تستخدم مؤثرات سمعية وبصرية لذلك فهي تستخدم أكثر من حاسة لدى الانسان، مما يجعل التعلم من خلالها أبقى أثراً وأكثر تأثيراً.
- 8 - تسهل على المتعلمين تحقيق أهدافهم بكفاءة وفاعلية وتنمية معارفهم ومهاراتهم، وذلك باستخدام إستراتيجية المحاولة والخطأ التي تحظى بشعبية في البيئات القائمة على الألعاب التعليمية، دون شعور الطالب بالحرَج الذي يشكل عادة جزءاً من خصائص التعليم في الفصول الدراسية .

وذكر رمضان ومرعي (2019) في دراستهما التي كان هدفها معرفة فاعلية استخدام الألعاب التربوية المصممة حاسوبيا في التحصيل الأكاديمي والتفكير الإبداعي في العلوم لدى طلبة الصف الخامس ان هناك أثر للألعاب التربوية على التحصيل الأكاديمي والتفكير الإبداعي.

ونكرت دراسة حمدي وأبو عنزة (2019) أثر التدريس بالألعاب التعليمية الالكترونية على تنمية مهارات اللغة العربية الأساسية (التحدث - الاستماع - القراءة) مما يشير الى الأثر الإيجابي للتدريس باستخدام الألعاب التعليمية الالكترونية.

كما ذكرت دراسة يونس (2021) التي هدفت الى معرفة فاعلية برنامج العاب تعليمية مدمج باستخدام الحاسب الالى في تنمية المهارات الأساسية في القراءة والكتابة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية وقد أشارت النتائج الى فاعلية برنامج الألعاب التعليمية المستخدم في تنمية مهارات القراءة والكتابة (قراءة الحروف الهجائية - كتابة الحروف الهجائية - التمييز بين الحروف المتشابهة شكلا وصوتا).

وأشارت دراسة عفانة (2005) التي هدفت الى معرفة فاعلية استخدام الألعاب التعليمية في التحصيل الدراسي المؤجل والفوري في التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الثاني والثالث الأساسي، وكانت نتائج الدراسة تشير الى فاعلية استخدام الألعاب التعليمية في التحصيل المؤجل والفوري.

برامج إنتاج الألعاب التعليمية الالكترونية:

يذكر جابر (2020) بعض البرامج لخاصة بإنتاج الألعاب التعليمية الإلكترونية في التعليم الإلكتروني منها على سبيل المثال لا الحصر: برنامج " Kahoot " يستخدم لتنشيط المفاهيم وإرسال تقويم إلكتروني للمتعلم، وموقع " Quizizz " يستخدم لتصميم وإجراء تقويم إلكتروني للمتعلم ويمكن المعلم من معرفة مستوى المتعلم بعد التقويم، وأيضا برنامج "CLIC" يستخدم لتصميم ألعاب تفاعلية مثل: إنشاء البازل وألعاب خاصة بالذاكرة أو الكلمات الضائعة ، بالإضافة الى موقع " Word Wall " يتم من خلاله إنشاء كل من الأنشطة والألعاب التفاعلية . تتوفر معظم القوالب في نسخة تفاعلية وبنسخة قابلة للطباعة. الأنشطة التفاعلية والألعاب يتم تشغيلها على أي جهاز يعمل على الويب، مثل جهاز الكمبيوتر، أو الجهاز اللوحي، أو الهاتف أو السبورة التفاعلية.

أنماط الألعاب التعليمية الالكترونية:

الألعاب التعليمية الإلكترونية تأخذ نمطين هما (عبد السلام، 2006):

- 1- **النمط التنافسي:** يعتمد هذا النمط على تحديد الطالب الفائز أو الخاسر في جميع مراحل اللعبة، وسواء كان بين متعلم وآخر أو بين المتعلم والحاسوب.
- 2- **النمط العلمي الاستكشافي:** تهدف الى تنمية الابتكار والابداع والتفكير لدى المشاركين، وتقوم اللعبة على استخدام استراتيجيات متقدمة لتنمية أنماط التفكير.

النظريات التي تقوم عليها الألعاب التعليمية الالكترونية:

أن الألعاب الإلكترونية التعليمية ما هي إلا توظيف لأدوات التعلم الإلكتروني من ألعاب فيديو وألعاب الكمبيوتر أو الإنترنت لخدمة هدف تعليمي محدد، توظيف يراعي المعايير المحددة في التصميم.

وتقوم هذه الألعاب على مجموعة من الأسس النفسية والتربوية ومنها النظرية السلوكية، فالفوز في اللعبة يمثل عنصر دفع للمتعلم لتكرار ظهور الاستجابة وأثناء ذلك يتعلم معلومات ومهارات جديدة، وبواسطة تلك الألعاب يمكن تحقيق أهداف

تعليمية متنوعة، فلا يتمكن المتعلم من إنجاز اللعبة بنجاح إلا من خلال فهمه وتطبيقه وإتقانه للمهارات التي يتم تدريسها. ويذكر حسين وعبد الحميد (2003) أن النظرية البنائية على أن التعلم يحدث عندما يكون المتعلم أكثر نشاطاً وقدرة على بناء هيكله المعرفي بنفسه، والألعاب الإلكترونية التعليمية تقوم على تنويع المثيرات، وبالتالي يتم بناء المعنى لدى المتعلم من خلال المشاهدة الهادفة والتفاعل مع العروض واللقطات والنصوص والأصوات، وممارسة اللعبة والانتقال من مستوى لآخر من مستويات اللعبة.

1. ترى البنائية أن المتعلم ينبغي أن يتوصل بنفسه إلى المعرفة (التعلم) وبطريقته الخاصة. فلا نحدد المحتوى مسبقاً بشكل تفصيلي، بل يكتفي بالأفكار الرئيسية فيه، وعلى المتعلم البحث عن المعلومات التفصيلية المناسبة، وتحقيق الألعاب الإلكترونية التعليمية ذلك حيث إنها لا تقوم بتقديم المعلومة بصورة فورية للمتعلم، ولكن تجعله يحصل عليها من خلال ممارسته للعبة وتكتفي بتقديم التغذية الراجعة فقط لتصحيح مساره للوصول للمعرفة.

2. ترى البنائية أن لكل فرد خصائصه وأفكاره وخلفياته وخبراته الفريدة وطريقة تعلمه الخاصة، ومن ثم فهي تنظر إلى كل متعلم كفرد بعينه وليس متعلماً عاماً، ومن خلال الألعاب الإلكترونية التعليمية يحصل المتعلم على المعلومة بنفسه واعتماداً على مهاراته الخاصة ومن خلال المحاولة والخطأ وتكرار ممارسة اللعبة.

3. ترى البنائية أن الهدف من عملية التعلم تتمثل في تحسين قدرة المتعلم على استخدام ما تعلمه عن موضوع ما ضمن سياقه البيئي في مهام حقيقية، وهو ما يتوافق مع اعتماد الألعاب الإلكترونية التعليمية على استخدام المتعلم لما يتعلمه من معلومات ومهارات في المستويات الأولى من اللعبة لكي يستطيع تحقيق الفوز في المستويات النهائية من اللعبة.

اتضح مما سبق: مفهوم التعليم الالكتروني، وأنواعه، وأشكاله، وبيئاته، والألعاب التعليمية الالكترونية وأهميتها، ومميزاتها، وبرامج أنتاجها، وأنماطها، والنظريات التي تقوم عليها، حيث أصبح تصميم بيئات التعلم ضرورة لما لها كفاءة وفاعلية في العملية التعليمية بحيث سهلت عملية التعلم لما تحتويه من خصائص ومناسبتها لخصائص المتعلمين فهي تقوم في الأساس على التواصل الفعال بين المتعلمين وقد ساعدت في تحسين مخرجات العملية التعليمية وتطوير مهارات المتعلمين وقدراتهم العلمية والمعرفية.

المحور الثاني: التصميم التعليمي:

ماهية التصميم التعليمي:

مفهوم التصميم Design اصطلاحاً يعني هندسة للشيء بطريقة ما على وفق محكات معينة.

والتصميم التعليمي هو علم يصف الإجراءات التي تتعلق باختيار المادة التعليمية المراد تصميمها، وتحليلها وتنظيمها، وتطويرها، وتقييمها وذلك من أجل تصميم مناهج تعليمية تساعد على التعلم بطريقة أفضل وأسرع وتساعد المعلم على اتباع أفضل الطرق التعليمية في أقل وقت وجهد ممكن.

يعرف سالم (2010) التصميم التعليمي بأنه " العلم الذي يبحث في إيجاد أفضل الطرق التعليمية الفعالة التي تحقق النتائج التعليمية المرغوب فيها وفق شروط معينة، لدى عينة محددة من الطلاب بما يتفق وخصائصهم الإدراكية، مع وضع تصور لهذه الطرق في أشكال ومخططات مقننة تعد دليلاً للمصمم التعليمي، ودليلاً للمعلم يسترشد به أثناء التدريس " (ص261).

ويعرف التصميم التعليمي كما ذكره خميس (2006) أنه "مجموعة من الخطوات والإجراءات المنهجية المنظمة التي يتم من خلالها تطبيق المعرفة العلمية في مجال التعلم الإنساني لتحديد الشروط والمواصفات التعليمية الكاملة للمنظومة التعليمية" (ص22).

ويعرف البحث التصميم التعليمي إجرائياً أنه " استخدام النموذج العام (ADDIE) الذي يشمل خمس خطوات هي التحليل، والتصميم، والتطوير، والتقييم لتصميم بيئة تعلم الكترونية قائمة على الألعاب التعليمية الالكترونية ".

أهمية التصميم التعليمي:

تكمن أهمية التصميم التعليمي كما ذكرها سحتوت (2014) وسالم (2010) وخميس (2006) في كونه العلم الذي يحاول بناء جسر يصل بين العلوم النظرية متمثلة في نظريات علم النفس العام وبخاصة نظريات التعلم، وبين العلوم التطبيقية المتمثلة في استخدام التقنية في التعليم. ويمكن تصنيف أهمية التصميم التعليمي الى عدة محاور هي:

الأهمية بالنسبة للمعلم:

1. توفير الوقت والجهد.
2. استعمال الوسائل والأجهزة والأدوات بطريقة جيدة.
3. تفرغ المعلم للقيام بواجبات تربوية أخرى إضافة الى التعليم.

الأهمية بالنسبة للمتعلم:

1. توفير الوقت والجهد.
2. اعتماد المتعلم على جهده الذاتي أثناء عملية التعلم.
3. تفاعل المتعلم مع المادة الدراسية.

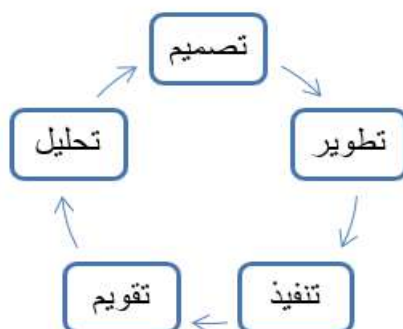
الأهمية بالنسبة للمنهج:

1. تحسين الممارسات التربوي باستعمال نظريات التعلم.
2. إيجاد علاقة بين المبادئ النظرية والتطبيقية في المواقف التعليمية.

مراحل تصميم التعليم ومهاراته:

تعتمد غالبية نماذج التصميم كما ذكرتها سحتوت (2014) في إنشائها على نموذج (ADDIE) وهذا الاختصار مكون من الحروف الأولى للمصطلحات التي تشكل المراحل الخمس وهي كما يظهرها شكل (1) (التحليل - التصميم - التطوير - التنفيذ - التقييم) وكل مرحلة من هذه المراحل تتكون من عدة خطوات تختلف من مرحلة إلى أخرى.

شكل 1 مراحل النموذج العام للتصميم ADDIE



أولاً: مرحلة التحليل الشامل (Analyze):

في هذه المرحلة يتم تحليل البيئة المحيطة بالبرنامج المراد تصميمه، وتحديد المشكلة من خلال إظهار الحاجات اللازمة وتحويلها إلى معلومات تفيد في تطوير عملية التعليم. وتحديد خصائص المتعلمين وحاجاتهم وقدراتهم واستعداداتهم، والاهداف العامة والخاصة التي ينبغي تحقيقها، كما يتم تحليل المحتوى التعليمي وتحديد الخبرات والمتطلبات اللازمة لتعليمه.

ثانياً: مرحلة التصميم (Design):

في هذه المرحلة يتم تحديد أفضل المعالجات والمخططات التعليمية واختيارها، كما تتضمن تنظيم الأهداف التعليمية وإعداد الاختبارات، وتنظيم محتوى المادة، وتخطيط عملية التقويم.

كما يتم في هذه المرحلة تصميم البيئة المحيطة بالبرنامج وما تتضمنه من مواد وأجهزة ووسائل تعليمية تم إعدادها وتنظيمها بطريقة تساعد المتعلم على السير وفقاً لتحقيق الأهداف المحددة.

ثالثاً: مرحلة التطوير والإنتاج (Develop):

يتم في هذه المرحلة ترجمة تصميم التعليم والتدريب إلى مواد تعليمية حقيقية واستراتيجيات والوسائل وتنظيم الأنشطة المرافقة وعملية التقويم.

رابعاً: مرحلة التنفيذ (Implement):

يتم في هذه المرحلة التدريس والتنفيذ الفعلي للبرنامج، وبدء التدريس الصفّي، باستخدام المواد التعليمية المعدة مسبقاً، وضمان سير جميع النشاطات بكل جودة وفعالية.

خامساً: مرحلة التقويم (Evaluate):

تعد مرحلة التقويم من المراحل المهمة في أي برنامج تعليمي، فهي تقدم المعلومات عن مقدار ما تم تحقيقه من أهداف البرنامج وفعالية عناصر العملية التعليمية ومكوناتها المختلفة.

خطوات التصميم التعليمي

ومما لا شك فيه أن معظم المختصين في مجال التعليم يتفقون على تسع خطوات لتصميم التعليم مترابط ومتفاعلة مع بعضها وهي (سحتوت 2014):

- 1- تحديد الهدف التعليمي.
- 2- تحليل المهمة التعليمية.
- 3- تحليل السلوك للمتعلم.
- 4- كتابة الأهداف السلوكية.
- 5- تطوير الاختبارات المحكية.
- 6- تطوير استراتيجية التعلم.
- 7- تنظيم المحتوى التعليمي.
- 8- تطوير المواد التعليمية.
- 9- تصميم عملية التقويم التكويني.

ومما سبق يتضح أنه إذا كان التعليم هو تصميم مقصود للمواقف التعليمية بصورة منهجية نظامية بحيث يؤدي

بالتلاميذ الى التعلم، وأن التعلم والتغير المرغوب في سلوك المتعلم نتيجة تقديم هذه المواقف التعليمية له ، أي انه يحدث نموا في معرفة ومهاراته واتجاهاته ، فأن عملية التعلم تتطلب تصميم مواد تعليمية (وتمثل في البحث الحالي بيانات التعلم الالكترونية القائمة على الألعاب التعليمية) تتناسب مع احتياجات وقدرات التلميذ حتى تساعده في تحقيق الأهداف المنشودة وهذا ما يهدف اليه التصميم التعليمي .

المحور الثالث: التحصيل الدراسي في مقرر الرياضيات:

تعريف التحصيل الدراسي:

التحصيل لغة: حصل الشيء، يحصل حصولاً، وقد حصلت على الشيء تحصيلاً أي تجمع وثبت.

ويعرف الدكتور فاخر عاقل كلمة التحصيل في معجم علم النفس أنه " اكتساب وهو الحصول على المعارف والمهام والمهارات ".

يعرف كمال الدين (2020) التحصيل الدراسي انه " مقدار ما حصلتة التلميذ من معارف ومهارات ومعلومات في مادة معينة، أو صف دراسي، أو حلقة دراسية محددة، ويقاس بمجموعة من الاختبارات التحصيلية المعدة لذلك، والتي يهدف معدوها من خلالها إلى إعطاء قيمة ذات دلالة رقمية تحدد نجاح التلميذ و رسوبه " (ص379) .

ويعرف العربي (2014) على انه "الإنجاز التحصيلي للطالب في مادة دراسية أو مجموعة من المواد بالدرجات طبقاً للامتحانات التي تجريها المدرسة آخر العام أو في نهاية الفصل الدراسي" (ص35).

ويعرفه فجايلن على أنه مستوى محدد من الأداء والكفاءة في العمل المدرسي، كما يقيم من قبل المعلمين أو عن طريق الاختبارات المقنن أو كليهما (كمال وسليمان، 1972).

وعرف البحث التحصيل الدراسي أجرائياً أنه: الدرجة التي تحصل عليها طالبة الصف الرابع الابتدائي بعد دراستها لوحدة "القياس " بواسطة بيئة تعلم قائمة على الألعاب التعليمية الالكترونية وأداء الاختبار البعدي في مقرر "الرياضيات" للصف الرابع الابتدائي.

أهمية التحصيل الدراسي:

ان التحصيل الدراسي هو القدرة على اكتساب كم كبير من المعلومات والمهارات التي يمكن للطالب استيعابها خلال الفترة التعليمية التي يمر بها، و ذلك الأمر يتوقف على قدرة الطالب علي استيعاب المعلومات التي تقدم له خلال الفترة التعليمية، والتحصيل الدراسي يقاس عن طريق مؤشر الأداء الدراسي أو الأكاديمي التي يتم إعداده من قبل المسؤولين عن العملية التعليمية للطالب في كل مرحلة من المراحل التعليمية، وهي الدرجة التي يحققها الطالب أو مستوى النجاح الذي يصل إليه في مادة دراسية معينة أو مجال تعليمي معين، وهو مستوى من الكفاءة التي يصل إليه الطالب في عمله الأكاديمي أو المدرسي. وتتمثل أهمية التحصيل الدراسي كما ذكرها (الفاخري، 2018) فيما يلي:

1. بالنسبة للطالب: أن التحصيل الدراسي هو هدف أساسي من أهداف التعليم الفردية يتوقف على تحقيقه نجاح الطالب في دراسته وحصوله على الشهادة الدراسية التي يسعى للحصول عليها، وحصوله على العمل، وتحقيقه لذاته، ولتكميئه النفسي، وشعوره بالرضا نتيجة لتحصيله المرتفع في دراسته ويتوقف على تحقيق هذا الهدف إشباع الطالب لكثير من حاجاته النفسية، والاجتماعية، التي من بينها الحاجة الى الامن وإلى النجاح، والاحترام، والتقدير، وتحقيق المكانة الاجتماعية بين الاهل، والى تأكيد الذات .

2. بالنسبة للمجتمع: يعد التحصيل مظهراً من مظاهر التحسن في معدلات التدفق، والإنتاج للنظام التعليمي في المجتمع، وانخفاض في معدلات الإهدار، والتدبير في هذا النظام وضمان لمردود أكبر من النفقات التعليمية وهو مؤشر هام من مؤشرات كفاءة النظام التعليمي، وتيسيراً لتلبية احتياجات المجتمع من الطاقات البشرية المدربة ولتتقني التوافق بين مخرجات العملية التعليمية وبين الحاجات الفعلية للمجتمع من الطاقات البشرية.

قياس التحصيل الدراسي:

تلجأ لمدرسة الى قياس مدى حدوث التغيرات في جوانب التحصيل الدراسي من خلال الاختبارات التحصيلية التي ترمي أساساً الى قياس نتائج التعليم كلها كالقدرة على الفهم والاستيعاب والانتفاع بالمعلومات في حل المشكلات، وتطبع آثار التعلم في أسلوب تفكير التلميذ واتجاهاته وطريقة معالجة الأمور وقدرته على النقد والبناء (خليفة، 1995).

أنواع الاختبارات التحصيلية:

أنواع الاختبارات التحصيلية كما ذكرها:

- 1 - الاختبارات التقليدية وتشمل (العلامات الدراسية اليومية - الاعمال المنزلية - الاختبارات الشفوية - اختبار المقال والتقارير والمناقشة).
- 2 - الاختبارات الحديثة والمقننة وتشمل (اختبار الخطأ والصواب - اختبار مل الفراغات - اختبار المطابقة والمقابلة - اختبار الترتيب).

العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي:

- 1 - العوامل الشخصية: ويقصد بها العوامل الذاتية المتعلقة بشخص التلميذ كقدراته العقلية، وصحته الجسمية والانفعالية والنفسية.
- 2 - العوامل البيئية في التحصيل الدراسي: ويقصد بها جملة المؤثرات الاسرية والمدرسية المحيطة للتلميذ والتي لها انعكاس على تحصيل التلميذ. وتشمل
 - العوامل الاسرية (المستوى الاقتصادي للأسرة - المستوى الثقافي للأسرة - الجو الاسري والعلاقات الاسرية).
 - العوامل المدرسية (المناهج والبرامج الدراسية - المعلم وطرق التدريس - التلميذ نفسه).

تعريف الاختبارات الإلكترونية:

- من مستحدثات التقويم الإلكتروني، وهي أدوات للقياس والتقويم تنتشر بشكل إلكتروني عبر الويب أو يتم حفظها عبر أقراص مدمجة كما أنها تعد وتطبق وتصحح وتعرض نتائجها إلكترونياً وتعرف كالاتي:
- هي العملية التعليمية المستمرة والمنظمة التي تهدف إلى تقييم أداء الطالب من بعد باستخدام الشبكات الإلكترونية.
 - أو هي استخدام الحاسب وتكنولوجيا المعلومات في عملية تقييم الأنشطة ذات الصلة بالأنشطة الطلابية مستخدماً في ذلك الوسائط المتعددة وبإجراء التعزيز المباشر ويطلق عليها الاختبارات المحوسبة. (الخفاف، إيمان، 2018م).

مميزات الاختبارات الإلكترونية

وأشار سليمان (2012) الى أهم ما يميز الاختبارات الالكترونية من خلال ما يلي:

- السهولة والوضوح في إعدادها وتطبيقها ومراجعة نتائجها.

- التنوع في الأسئلة الموضوعية (الصواب والخطأ، الاختيار من متعدد، الإكمال).
 - إمكانية إرفاق ملف صوتي أو مقطع فيديو أو صورة مع كل سؤال.
 - الموضوعية فلا تتأثر بذاتية المصحح.
 - المرونة حيث يمكن تطبيقها قبل الشرح أو بعده أو في أثناءه.
 - إمكانية مراقبة الطلاب من جهاز المعلم أثناء أداء الاختبار.
 - السرعة والدقة في طباعة وحفظ معلومات الطالب ونتيجته عند نهاية الاختبار.
 - تقدم تغذية راجعة للطلاب في حالة الإجابة الخاطئة أو الصحيحة.
 - اقتصادية: حيث توفر الجهد والوقت والمال مقارنة بالاختبار التقليدي الورقي).
- مراحل تصميم وإنتاج الاختبارات الإلكترونية:**

تمر عملية تصميم وإنتاج الاختبارات الإلكترونية بستة مراحل هي (الخفاف، 2018):

1. مرحلة التحليل: يتم فيها تحديد الهدف العام للاختبار - تحديد خصائص المتقدمين للاختبار - تحليل المادة التعليمية لصياغة محتوى الاختبار - تحليل الواقع التكنولوجي للمؤسسة التعليمية، وتحديد متطلبات التصميم من أجهزة وبرامج اتصال.
2. مرحلة التصميم: يتم فيها كتابة أسئلة الاختبار - تحديد تعليمات الاختبار - تحديد زمن الاختبار - اختيار أشكال الأسئلة - اختيار أنماط الاستجابة - اختبار أنواع الوسائط المتعددة بالاختبار - تحديد أساليب التغذية الراجعة لكل سؤال - تحديد أسلوب تصحيح الأسئلة.
3. مرحلة إنتاج الاختبار: يتم فيها اختيار برامج تأليف برمجية الاختبار - التجريب الأولى لبرمجية الاختبار - تحكيم برمجية الاختبار بالعرض على المحكمين المتخصصين - تطوير برمجية الاختبار في ضوء آراء المحكمين - توثيق برمجية الاختبار.
4. مرحلة النشر والتوزيع الإلكترونية: يتم فيها نشر الاختبار على الإنترنت أو الأقراص والأسطوانات الرقمية - توزيع الاختبار ليتخذه الطلاب في أماكن تواجدهم.
5. مرحلة التطبيق: يتم فيها تجريب الاختبار على عينة الطلاب - تجميع بيانات تطبيق الاختبار - إعلان نتائج الطلاب إلكترونياً.
6. مرحلة التقويم: يتم فيها تقرير صلاحية البيئة الإلكترونية للاختبار وصلاحية نقله وتوصيله - تأمين سرية الاختبار.

ويتأثر التحصيل الدراسي بالتقنية إيجاباً، فقد اكدت دراسة الحزيمي (2017) الى فاعلية استخدام برمجية تعليمية مقترحة في تنمية التحصيل وسرعة انجاز الواجبات في مادة الرياضيات لدى تلميذات الصف الثاني الابتدائي . كما أشارت دراسة دومبي والطراونة (2009) الى أثر التعليم الالكتروني في زيادة التحصيل الدراسي للطلاب في مادة الرياضيات. وذكرت دراسة العربي (2014) التي هدفت الى معرفة أثر استخدام التعليم الافتراضي في التحصيل الدراسي لدى تلاميذ التعليم عن بعد والذي يقام بوسائط تكنولوجية حديثة مثل الانترنت والحاسوب، وتوصلت النتائج الى وجود فروق دالة إحصائية بين تحصيل تلاميذ التعليم عن بعد بأب سلوب الصف الافتراضي وأسلوب الكتب لصالح أسلوب الكتب.

بينما ذكرت دراسة سيلان وكايسي (2017) التي كانت تهدف الى التحقق من أثر التعلم المدمج على التحصيل الدراسي وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي لصالح المجموعة التجريبية التي درست من خلال بيئة التعلم المدمج .

ويتضح مما سبق يتضح أهمية التحصيل الدراسي عامة وفي مادة الرياضيات بصفة خاصة، وتأثر التحصيل الدراسي بالتقنية ومستحدثاتها ايجاباً ، وأهمية تصميم الاختبارات الالكترونية وتوظيفها في عملية تقويم الطالب لما لها من مردود إيجابي على المعلم والطالب .

الفصل الثالث: إجراءات البحث ومنهجه

يتناول هذا الفصل الخطوات الإجرائية للإجابة عن: أسئلة البحث، والتحقق من صحة فروضة ويشمل: منهج البحث، ومجتمعة، وعينته، ومواده، وأدواته وفيما يلي تفصيل ذلك :

منهج البحث:

اعتمد البحث الحالي على المنهجين التاليين:

1. **المنهج الوصفي:** الذي من خلاله تم وصف مشكلة البحث، وتم استخدام هذا المنهج في البحث التالي لوصف البحوث والدراسات السابقة وتحليلها. ولاستعراض الأدبيات والبحوث والدراسات السابقة في الجانب النظري للبحث التي تهتم بمتغيرات البحث المتمثلة في (بيئات التعلم الالكترونية القائمة على الألعاب التعليمية الالكترونية، والتحصيل الدراسي) .

2. **المنهج التجريبي :** الذي استخدم لمعرفة أثر المتغير المستقل المتمثل في (بيئات التعلم الالكترونية القائمة على الألعاب التعليمية الالكترونية) على المتغير التابع (التحصيل الدراسي) لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي بابتدائية مدينة سلطان الثانية للطفولة المبكرة بمدينة أبها ، حيث تم تدريس وحدة (القياس) للمجموعة التجريبية باستخدام بيئة التعلم الالكترونية القائمة على الألعاب التعليمية الالكترونية ،في حين تم تدريس وحدة (القياس) للمجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية ، كما طبق اختبار التحصيل المعرفي للمجموعتين (الضابطة والتجريبية) بعبداً على مجموعتي البحث كما في جدول (2) .

جدول 2

التصميم التجريبي للبحث

المجموعة	المعالجة	القياس البعدي
التجريبية	تدريس وحدة(القياس) عن طريق بيئة التعلم الالكترونية القائمة على الألعاب التعليمية الالكترونية	• اختبار التحصيل المعرفي لوحدة (القياس)
الضابطة	تدريس وحدة (القياس) بالطريقة التقليدية	• اختبار التحصيل المعرفي لوحدة (القياس)

مجتمع البحث:

اشتمل مجتمع البحث على طالبات الصف الرابع في المرحلة الابتدائية بمدرسة ابتدائية مدينة سلطان الثانية بمدينة أبها للطفولة المبكرة التابعة للإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير لعام (442 هـ) وعددهم (93) طالبة.

عينة البحث:

تم اختيار عينة البحث وعددها (40) طالبة بطريقة عشوائية حيث تم اختيار شعبتين بشكل عشوائي ، من طالبات الصف الرابع الابتدائي ، في الفصل الدراسي الثالث للعام الدراسي (1443 هـ) ، إحدى الشعبتين تمثل المجموعة التجريبية وعددها (20) طالبة درست وحدة (القياس) عن طريق بيئة التعلم الالكترونية القائمة على الألعاب التعليمية الالكترونية ، والأخرى تمثل المجموعة الضابطة وعددها (20) طالبة درست وحدة (القياس) بالطريقة التقليدية كما هو موضح جدول (3).

جدول 3

توزيع افراد العينة

المجموعة	العدد	عدد الطالبات في التطبيق البعدي	عدد الطالبات المتغيرات في التطبيق البعدي	المجموع الكلي لعينة البحث
التجريبية	20	20	0	20
الضابطة	20	20	0	20
المجموع	40	40	0	40

يوضح جدول (3) توزيع افراد عينة البحث على المجموعتين التجريبية والضابطة، بلغ العدد الإجمالي لعينة البحث (40) طالبة مقسمين الى (20) طالبة للمجموعة التجريبية، و(20) طالبة للمجموعة الضابطة .

مواد البحث وأدواته:

اعتمد البحث على مواد وأدوات ساهمت في تحقيق أهداف البحث، حيث تم إعداد هذه المواد والأدوات وفق عدد من الخطوات مستدله بالأدبيات التربوية ذات الصلة، التي أبانت كفاءة إعدادها ثم تم التأكد من صدقها وثباتها وصلاحياتها للتطبيق الميداني .

جدول 4

مواد البحث وأدواته

م	مواد البحث	أدوات البحث
1	تصميم بيئة تعلم الكترونية قائمة على الألعاب التعليمية الالكترونية	اختبار لقياس مستوى التحصيل الدراسي
2	دليل ارشادي للطالبة	

وفيما يلي عرض تفصيلي لخطوات إعداد مواد البحث وأدواته:

أولاً: مواد البحث:

المادة الأولى: تصميم بيئة تعلم الكترونية قائمة على الألعاب التعليمية الالكترونية:

تم تصميم بيئة التعلم الإلكترونية القائمة على الألعاب التعليمية الالكترونية بعد دراسة الادبيات والبحوث التي تناولت كيفية تصميم بيئات التعلم الإلكترونية كما ذكر في الجزء النظري من هذا البحث وتم اختيار النموذج العام (ADDIE) الذي يتضمن خمس مراحل رئيسية هي: التحليل، التصميم، التطوير، والتطبيق، والتقييم.

تم استخدام بيئة تعلم قائمة على الألعاب التعليمية الالكترونية هي Word Wall وهي موارد تعليمية لتصميم الألعاب والأنشطة التفاعلية للمجموعة التجريبية) وقد تم استخدام النظرية البنائية الاجتماعية لتصميم الوحدة الدراسية، وتم تصميم الوحدة الدراسية من خلال النموذج العام SADDIE كالتالي:

(1) مرحلة التحليل Analysis Stage

تعد مرحلة التحليل المرحلة الأساسية لكل المراحل الأخرى في عملية التصميم التعليمي، ومن خلال هذه المرحلة تم تصميم وحدة تعليمية في مادة الرياضيات لطالبات الصف الرابع الابتدائي. حيث تشتمل هذه الوحدة التعليمية على وحدة (القياس) ويتم تدريس هذه الوحدة عن طريق الألعاب التعليمية الالكترونية، ويبلغ الوقت المحدد للتدريس اسبوعان لتدريس كامل المحتوى التعليمي.

الاهداف التعليمية

من المتوقع ان تكون الطالبة في نهاية الوحدة قادرة على أن:

1. أن تسمي الطالبة وحدات الطول المناسبة لقياس شي معين.
2. أن تعدد الطالبة وحدات الطول في النظام المتري.
3. أن تختار الطالبة أفضل تقدير لقياس طول بعض الأشياء.
4. أن تقدر الطالبة محيط بعض الاشكال.
5. أن تستخدم الطالبة قانون المحيط في إيجاد محيط شكل معطى.
6. أن تقدر الطالبة مساحة المستطيل والمربع.
7. أن تستخدم الطالبة قانون المساحة في إيجاد مساحة شكل معطى.
8. أن توجد الطالبة مساحة شكل باستخدام الوحدات المربعة.
9. أن تعدد الطالبة وحدات السعة في النظام المتري.
10. أن تختار الطالبة التقدير الأنسب لقياس سعة شكل معطى.

تحليل البيئة التعليمية

1. البنية التحتية والتنظيمية:

تقع المدرسة في شرق مدينة أبها، في أحد أحيائها الحديثة، تسكنها شريحة متوسطة (في الدخل - المستوى التعليمي للوالدين) والمدرسة من الفئة المرتفعة في أعداد الطالبات، حيث يبلغ عددهم ثمانمائة وخمسين طالبة موزعين على ست مراحل تعليمية، بواقع أربع فصول لكل مرحلة وبأجمالي أربعة وعشرون فصلاً دراسياً، ويوجد بالمدرسة حسب لائحته التنظيمية قائدة وثلاث وكيلات ومرشدتان طابيتان، وعدد الملمات بالمدرسة خمسة واربعون معلمةً جميعهن يستخدمن التقنية في عملية التعليم.

2. المتعلمون واستخدامهم للتقنية:

المتلمات هن طالبات الصف المرحلة الابتدائية وعلى ارتباط وثيق بالتقنية من خلال التعامل مع الأجهزة الذكية وممارسة الألعاب الالكترونية بالإضافة الى استخدامهن لمنصة مدرستي لمدة عام ونصف حيث ساعدت على تكوين خلفية تقنية جيدة لهن من خلال ممارسة التعلم عن بعد وتوظيف الفصول الافتراضية.

3. تحليل المتعلم:

خصائص المتعلمين العامة، وخبراتهم العامة، ودافعيتهم نحو التعلم:

المتعلمون في الفئة العمرية من (10 - 11) سنة، وتنحصر خبراتهم في مجال التقنية في معرفتهم بـ:

- 1- مكونات الحاسب الالى.
- 2- كيفية استخدام الحاسب الالى.
- 3- التعامل مع تطبيقات الحاسب الالى.
- 4- التعرف على اساسيات الحاسب الالى.
- 5- طريقة البحث والاستكشاف في مصادر المعلومات.
- 6- لديهم استعداد للتعلم بأساليب بسيطة وممتعة بعيدة عن التعمق.
- 7- الطالبات لديهن القدرة على التعامل مع التقنية، ولكنهن معتادات على أن يكن متلقيات للمعلومات في بعض المقررات.
- 8- بعض الطالبات لديهن القدرة على التعلم الذاتي من خلال استخدام التقنية، والبعض الاخر منهن يحتاج الى التوجيه، ويوجد عدد قليل لديهن حرص وشغف لتعلم التقنية.

3- المحتوى التعليمي

تم تحليل المحتوى التعليمي من وحدة (القياس) في مادة الرياضيات للصف الرابع الابتدائي ، حيث شملت أربعة دروس هي (وحدات الطول المترية - المحيط - المساحة - وحدات السعة المترية) ، وتم تحليل الأهداف التعليمية بناءً على جدول المواصفات كما هو موضح في الجدول (5) .

جدول 5

الأهداف التعليمية

م	الموضوع	الأهداف التعليمية	مستوى الهدف
1	وحدات الطول المترية	• أن تسمي الطالبة وحدات الطول المناسبة لقياس شي معين.	تذكر
		• أن تعدد الطالبة وحدات الطول في النظام المتري.	تذكر
		• أن تختار الطالبة أفضل تقدير لقياس طول بعض الأشياء.	تطبيق
2	المحيط	• أن تعرف الطالبة المحيط.	تذكر
		• أن تقدر الطالبة محيط بعض الاشكال.	فهم
		• أن تستخدم الطالبة قانون المحيط في إيجاد محيط شكل معطى	تطبيق
3	المساحة وحدات السعة المترية	• أن تقدر الطالبة مساحة المستطيل والمربع.	تذكر
		• أن تختار الطالبة التقدير الأنسب لقياس سعة شكل معطى	فهم
4		• أن تميز الطالبة الوحدة المناسبة لقياس سعة لشكل معطى.	تطبيق

(2) مرحلة التصميم Design

تم تحديد الأهداف الإجرائية لموضوعات الوحدة في ضوء الأهداف العامة وقد بلغت (10) اهداف وتم تصنيفها الى ثلاثة من المستويات المعرفية لبلوم من مستوى التذكر ومستوى الفهم ومستوى التطبيق كما في الجدول (5). وإعداد أدوات البحث واستراتيجيات التقييم مع المصادر المستخدمة في التصميم، وإعداد السيناريو للمحتوى والأنشطة التعليمية وطرق تقديم التغذية الراجعة.

_ تحديد الأهداف العامة للعبة التعليمية الالكترونية.

_ تحديد خصائص الفئة المستهدفة، وبيان دور الطالبة.

_ تحديد عناصر المحتوى التعليمي الذي تنطلق منه اللعبة.

_ تحديد الأهداف السلوكية الخاصة، مما يساعد في تحديد مكونات الرسالة التي سوف تحملها اللعبة الى الطالبة بشكل واضح ودقيق .

_ عمل المخطط الاولي للعبة وتحكيمها، وذلك بعرضها على مجموعة من المحكمين.

_ صناعة اللعبة وتجريبها على عينة من الطالبات، للحصول على التغذية الراجعة التي تساعد في التعديل على اللعبة.

_ تنفيذ البيئة الصفية وتنفيذ اللعبة.

_ التقييم والتتفيذ بعد الانتهاء من اللعبة، وهي من الأمور المهمة التي يجب أن تهتم بها المعلمة، حتى تؤدي الى الهدف المطلوب تحقيقه، وكما أنها تساعد على معرفة مدى ملائمة الألعاب لمحتوى المادة التعليمية وخصائص الطالبات ، ومان إجراء اللعبة وتنفيذها .

جدول 6 معلومات عن الوحدة لتدريسية

مقدمة (تمهيد) الى الطالبة	
تقديم لمحة عامة عن الموضوع	عنوان الوحدة / القياس سوف تتعلمين يا صغيرتي في هذه الوحدة قياس الطول بالوحدات المترية وتقدير المساحة والمحيط وإيجادهما بالإضافة الى استعمال وحدات السعة في النظام المتري. فهيا بنا نبدأ التعلم واللعب ..
تحديد الأهداف التعليمية	1. من المتوقع في نهاية هذه الوحدة أن تكون الطالبة قادرة على أن: 2. تسمي الطالبة وحدات الطول المناسبة لقياس شي معين. 3. تعدد الطالبة وحدات الطول في النظام المتري. 4. تختار الطالبة أفضل تقدير لقياس طول بعض الأشياء. 5. تعرف الطالبة المحيط. 6. تقدر الطالبة محيط بعض الاشكال. 7. تستخدم الطالبة قانون المحيط في إيجاد محيط شكل معطى 8. تقدر الطالبة مساحة المستطيل والمربع. 9. توجد الطالبة مساحة المستطيل والمربع باستخدام قانون المساحة. 10. توجد الطالبة مساحة المستطيل والمربع باستخدام الوحدات المربعة.
شرح أهمية المحتوى	وحدة (القياس) من الوحدات المهمة التي تساعد الطالبة على التحديد الدقيق لأي مقدار وتقوم على تمكن الطالبة من أنقان مهارات الجمع والضرب.

جدول 7 معلومات عن بيئة العمل برنامج Word Wall

تعليمات لتقديم المحتوى (1) وحدات الطول المترية	
تقديم معلومات المحتوى	تقدم اللعبة: 1- أولاً يطلب اسم الطالبة. 2- يظهر عنوان الدرس (وحدات الطول المترية). 3- يظهر الهدف من الدرس. 4- زر التشغيل
توفير تلميحات التعلم	1- قبل الضغط على زر التشغيل للعبة يعرض بداية أسم الدرس والهدف التعليمي. 2- تظهر عبارة افتح الصندوق. 3- انقر فوق كل صندوق بالدور لفتحة والكشف عن العنصر بداخله 4- يتم فتح الصندوق وظهور السؤال وعدد من الإجابات تختار الطالبة الإجابة الصحيحة. 5- ملاحظة وجود عداد زمني لحساب وقت الحل. 6- وتكمل اللعبة الى ان تنتهي من فتح جميع الصناديق.
تقديم فرص مناسبة للتمارين	أثناء الحل تظهر قائمة على الجنب، ويمكن للطالبة إعادة الاختبار، وعند الانتهاء من اللعبة تظهر قائمة يمكن للطالبة إعادة اللعبة ومعرفة ترتيبها مع بقية الطالبات، وأيضا الوقت الذي استغرقه الحل .
تقديم التغذية الراجعة على الأداء للتمارين	تصحیح الحل عند الضغط على زر ارسال الإجابة. ويمكن عرض الإجابات الصحيحة للطالبة عند اختيارها من القائمة التي تظهر لها عند الانتهاء.
تقديم مراجعة وإغلاق الدرس	وذلك من خلال عرض الإجابات الصحيحة والإجابات الخاطئة وتوضيح التصحيح لها
تعليمات لتقديم المحتوى (2) قياس المحيط	
تقديم معلومات المحتوى	تقدم اللعبة: 1- أولاً يطلب اسم الطالبة. 2- يظهر عنوان الدرس (قياس المحيط). 3- يظهر الهدف من الدرس. 4- زر التشغيل.
توفير تلميحات التعلم	1- قبل الضغط على زر التشغيل للعبة يعرض بداية أسم الدرس والهدف التعليمي. 2- تظهر عبارة افتح الصندوق. 3- انقر فوق كل صندوق بالدور لفتحة والكشف عن العنصر بداخله 4- يتم فتح الصندوق وظهور السؤال وعدد من الإجابات تختار الطالبة الإجابة الصحيحة. 5- ملاحظة وجود عداد زمني لحساب وقت الحل. 6- تكمل اللعبة الى ان تنتهي من فتح جميع الصناديق.
تقديم فرص مناسبة للتمارين	أثناء الحل تظهر قائمة على الجنب، ويمكن للطالبة إعادة الاختبار، وعند الانتهاء من اللعبة تظهر قائمة يمكن للطالبة إعادة اللعبة ومعرفة ترتيبها مع بقية الطالبات ، وأيضا الوقت الذي استغرقه الحل .
تقديم التغذية الراجعة على الأداء للتمارين	تصحیح الحل عند الضغط على زر ارسال الإجابة. ويمكن عرض الإجابات الصحيحة للطالبة عند اختيارها من القائمة التي تظهر لها عند الانتهاء.
تقديم مراجعة وإغلاق الدرس	وذلك من خلال عرض الإجابات الصحيحة والإجابات الخاطئة وتوضيح التصحيح لها
تعليمات لتقديم المحتوى (3) قياس المساحة	
تقديم معلومات المحتوى	تقدم اللعبة: -أولاً يطلب اسم الطالبة.

1- يظهر عنوان الدرس (قياس المساحة). 2- يظهر الهدف من الدرس. 3- زر التشغيل	
1- قبل الضغط على زر التشغيل للعبة يعرض بداية أسم الدرس والهدف التعليمي. 2- تظهر عبارة افتح الصندوق. 3- انقر فوق كل صندوق بالدور لفتحة والكشف عن العنصر بداخله 4- يتم فتح الصندوق وظهور السؤال وعدد من الإجابات تختار الطالبة الإجابة الصحيحة. 5- ملاحظة وجود عداد زمني لحساب وقت الحل. 6- تكمل اللعبة الى ان تنتهي من فتح جميع الصناديق.	توفير تلميحات التعلم
أثناء الحل تظهر قائمة على الجنب، ويمكن للطالبة إعادة الاختبار، وعند الانتهاء من اللعبة تظهر قائمة يمكن للطالبة إعادة اللعبة ومعرفة ترتيبها مع بقية الطالبات ، وأيضا الوقت الذي استغرقه الحل .	تقديم فرص مناسبة للتمارين
تصحیح الحل عند الضغط على زر ارسال الإجابة. ويمكن عرض الإجابات الصحيحة للطالبة عند اختيارها من القائمة التي تظهر لها عند الانتهاء.	تقديم التغذية الراجعة على الأداء للتمارين
وذلك من خلال عرض الإجابات الصحيحة والإجابات الخاطئة وتوضيح التصحيح لها	تقديم مراجعة واغلاق الدرس
تعليمات لتقديم المحتوى (4) وحدات السعة في النظام المتري	
تقدم اللعبة: 1- أولا يطلب اسم الطالبة. 2- يظهر عنوان الدرس (وحدات السعة في النظام المتري). 3- يظهر الهدف من الدرس. 4- زر التشغيل	تقديم معلومات المحتوى
1- قبل الضغط على زر التشغيل للعبة يعرض بداية أسم الدرس والهدف التعليمي. 2- تظهر عبارة افتح الصندوق. 3- انقر فوق كل صندوق بالدور لفتحة والكشف عن العنصر بداخله 4- يتم فتح الصندوق وظهور السؤال وعدد من الإجابات تختار الطالبة الإجابة الصحيحة. 5- ملاحظة وجود عداد زمني لحساب وقت الحل. 6- تكمل اللعبة الى ان تنتهي من فتح جميع الصناديق.	توفير تلميحات التعلم
أثناء الحل تظهر قائمة على الجنب، ويمكن للطالبة إعادة الاختبار، وعند الانتهاء من اللعبة تظهر قائمة يمكن للطالبة إعادة اللعبة ومعرفة ترتيبها مع بقية الطالبات، وأيضا الوقت الذي استغرقه الحل .	تقديم فرص مناسبة للتمارين
تصحیح الحل عند الضغط على زر ارسال الإجابة. ويمكن عرض الإجابات الصحيحة للطالبة عند اختيارها من القائمة التي تظهر لها عند الانتهاء.	تقديم التغذية الراجعة على الأداء للتمارين
وذلك من خلال عرض الإجابات الصحيحة والإجابات الخاطئة وتوضيح التصحيح لها	تقديم مراجعة واغلاق الدرس

3 - مرحلة التطوير

تم تطبيق بيئة تعلم قائمة على موقع **Word Wall**، وقد تم التسجيل فيه معلما وتم تطبيق الخطوات ومراحل السيناريو كما في الاشكال التالية:

شكل 2 الصفحة الرئيسية للعبة التعليمية الالكترونية



نية

شكل 3 شاشة بداية اللعبة



شكل 4 يوضح طريقة الأسئلة داخل اللعبة



شكل 5 شاشة نهاية اللعبة



شكل 6 عند الضغط على خيارات القائمة لوحة الصدارة (Leader board)

Leaderboard		
1 st	مي حكمي	2 5.1s
2 nd	مها عبد الله	2 5.2s
3 rd	داليا محمد	2 6.2s
4 th	سارة الاحمري	2 9.4s

المرحلة الرابعة: التقييم

في هذه المرحلة تم إجراء الدراسة الاستطلاعية للمعالجة التجريبية للبحث وفق الخطوات والإجراءات التالية :

بعد أن تم الانتهاء من تجهيز بيئة التعلم القائمة على الألعاب التعليمية الالكترونية ، وبعد القيام بالتطبيق التجريبي لها للتأكد من كفاءة اللعبة والمكونات المختلفة وسلامة تطبيقها ، تم اختيار عينة عشوائية من طالبات المرحلة الابتدائية عددهم (20) طالبة من غير عينة البحث الرئيسية كي تتم تجربة بيئة التعلم القائمة على الألعاب التعليمية الالكترونية ، ومعرفة إمكانية تطبيقها على عينة البحث ، حيث تم التواصل مع أفراد عينة التجربة الاستطلاعية المختارة ، وتم عرض الألعاب وإرسالها اليهن وتم شرح الوحدة لهن ، وتم إرسال الألعاب التعليمية الالكترونية لهن وبعد ذلك تم تطبيق أدوات البحث أفراد العينة التجريبية الاستطلاعية للتأكد من صلاحيتها والتأكد من إمكانية تطبيقها على عينة البحث الرئيسية .

وكذلك تم تحكيم بيئة التعلم القائمة على الألعاب التعليمية الالكترونية، بعرضها على مجموعة من المحكمين المختصين في مجال تقنيات التعليم والمعلمات المتخصصات في الرياضيات ، والذين أكدوا صلاحية بيئة التعلم القائمة على الألعاب التعليمية الالكترونية للتطبيق على عينة البحث وبذلك أصبحت صالحة للاستخدام على عينة البحث الرئيسية.

المرحلة الخامسة: مرحلة التطبيق

1- الاستخدام الميداني والتنفيذ الكامل لبيئة التعلم الالكتروني:

تم تطبيق البحث على عينة البحث حيث تم القيام بأرسال رابط بيئة التعلم الالكترونية القائمة على الألعاب التعليمية الالكترونية والمرسلة لهن عبر الواتس اب أو الايميل الخاص بهن ، وتم التأكد من قدرة جميع الطالبات على الوصول والدخول الى بيئة التعلم الإلكترونية القائمة على الألعاب التعليمية الإلكترونية بكل سهولة وبدون مشاكل.

2- الرصد المستمر والتطوير لبيئة التعلم الالكترونية القائمة على الألعاب التعليمية الالكترونية من خلال تذليل الصعوبات والمشاكل التقنية التي قد تحدث أثناء إجراء البحث.

المادة الثانية: الدليل الارشادي

تم كتابة الدليل الارشادي للطالبات وتوضيح تعليمات استخدام بيئة التعلم الألعاب التعليمية الالكترونية (Word Wall) لمعرفة خطوات الوصول الى البيئة التعليمية الالكترونية، والاستفادة من ذلك في التعلم الذاتي والوصول الى المادة التعليمية.

ثانياً: أدوات البحث

الأداة: اختبار التحصيل المعرفي

تم بناء اختبار التحصيل المعرفي لقياس مستوى التحصيل المعرفي للطالبات لوحدة (القياس) وفقاً للخطوات التالية:

- تحديد الهدف من اختبار التحصيل المعرفي:

قياس درجة التحصيل المعرفي للطالبات في وحدة "القياس".

- تحديد الأهداف السلوكية:

تم تحديد الأهداف السلوكية لتكون منطلقاً لبناء اختبار التحصيل المعرفي، وبلغت الأهداف في صورتها الأولية (10) أهداف، وبعد الانتهاء من صياغة الأهداف السلوكية، وتحديد مستوياتها ، تم عرضها على مجموعة من المحكمين ، وذلك للتأكد من دقة صياغتها ، وصحة تحديد مستوياتها ، وبناء على ملاحظات المحكمين تم التعديل ووضع الأهداف بصورتها النهائية .

جدول 8 / الأهداف السلوكية

م	الموضوع	الأهداف التعليمية	مستوى الهدف
1	وحدات الطول المترية	• أن تسمي الطالبة وحدات الطول المناسبة لقياس شي معين. • أن تعدد الطالبة وحدات الطول في النظام المتري. • أن تختار الطالبة أفضل تقدير لقياس طول بعض الأشياء.	تذكر تذكر تطبيق
2	المحيط	• أن تعرف الطالبة المحيط. • أن تستخدم الطالبة قانون المحيط في إيجاد محيط شكل معطى	تذكر تطبيق
3	المساحة	• أن تعرف الطالبة المساحة. • أن توجد الطالبة مساحة المستطيل والمربع باستخدام الوحدات المربعة.	فهم تطبيق
4	وحدات السعة المترية	• أن تختار الطالبة التقدير الأنسب لقياس سعة شكل معطى • أن تسمي الطالبة وحدات السعة في النظام المتري • أن تستعمل الطالبة الوحدة المناسبة لقياس سعة لشكل معطى.	فهم تذكر تطبيق

إعداد جدول المواصفات

يعد جدول مواصفات الاختبار مرشدا لعملية بناء الاختبار وتصميمه بحيث يأتي محتواه مطابقا لجدول المواصفات، وهو عبارة عن جدول تفصيلي يربط المحتوى الدراسي بالأهداف التعليمية، ومع تحديد الاوزان النسبية لمحتوى المادة الدراسية كما هو موضح جدول (9) .

جدول 9 جدول المواصفات لوحدة "القياس" مع التوزيع النسبي للأهداف

الموضوع	الاسئلة والدرجات	مستوى الأهداف			مجموع الاسئلة	مجموع الدرجات	الاوزان النسبية
		التذكر	الفهم	التطبيق			
وحدات الطول المترية الأسبوع الأول	الأسئلة	2	0	1	3	3	30%
	الدرجة	2	0	1			
قياس المحيط الأسبوع الاول	الأسئلة	1	0	1	2	2	20%
	الدرجة	1		1			
قياس المساحة الأسبوع الثاني	الأسئلة	0	1	1	2	2	20%
	الدرجة	0	1	1			
وحدات السعة في النظام المتري الأسبوع الثاني	الأسئلة	1	1	1	3	3	30%
	الدرجة	1	1	1			
مجموع الاسئلة		4	2	4	10		—
مجمع الدرجات		4	2	4	10		—
الاوزان النسبية للأهداف		40%	20%	40%			100%

إعداد فقرات الاختبار:

تم إعداد الاختبار التحصيلي في صورته الأولية من أسئلة الاختيار من متعدد، وهي كما أشار الفاخري (2018) من أهم أنواع الأسئلة الموضوعية، لأنها تشتمل على أغلب أنواع الأسئلة الأخرى ويمكن أن تقيس أهدافا بمستويات عقلية متعددة، ويتكون هذا الاختبار من (10) أسئلة لكل سؤال أربعة بدائل إحداها صحيحة والباقي خطأ . وتحصل الطالبة على درجة واحدة عند اختيار الإجابة الصحيحة وصفر للإجابة الخطأ أو السؤال المتروك.

صياغة مفردات الاختبار:

تمت صياغة مفردات الاختبار بحيث تراعي

- 1- الدقة العلمية واللغوية.
- 2- أن تكون محددة وواضحة وخالية من الغموض.
- 3- ممثلة للمحتوى والاهداف المراد قياسها.
- 4- مناسبة لمستوى الطالبات.

تصحيح الاختبار:

تم تصحيح الاختبار بواقع درجة لكل سؤال، وبذلك يكون مجموع درجات الاختبار 10 درجات.

تعليمات الاختبار:

تمت صياغة تعليمات الاختبار التحصيلي بشكل واضح من خلال:

- 1- تحديد عدد الأسئلة.
- 2- كتابة الاسم.
- 3- الانتباه لزمن الاختبار.
- 4- التأكد من حل جميع الأسئلة.

صدق الاختبار:

للتأكد من صدق الاختبار وملائمته لقياس المهارات المستهدفة، تم قياس الصدق من خلال ما يلي :

الصدق الظاهري أو صدق المحكمين:

تم عرض الاختبار في صورته الأولى على مجموعة من المحكمين المتخصصين لإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول:

- 1- صياغة أسئلة الاختبار ومدى ارتباطها بالمحتوى.
- 2- درجة مناسبة البدائل لكل فقرة من فقرات الاختبار.

وقد أشار بعض المحكمين الى إجراء بعض التعديلات على الاختبار التحصيلي، وفي ضوء ذلك تم إجراء التعديلات ليصبح الاختبار صادقاً وجاهزاً للتطبيق الاستطلاعي ، وبعد إجراء التعديلات تم تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية من داخل المجتمع وخارج عينة الدراسة مكونة من (20) طالبة وذلك بهدف التحقق من وضوح تعليمات الاختبار والتحقق من ثبات الاختبار .

تم حساب معامل ثبات الاختبار لمعرفة هل يعطي الاختبار النتائج نفسها إذا ما أعيد تطبيقه على الأفراد أنفسهم تحت الظروف نفسها مرة أخرى.

جدول 10 نتائج حساب معامل الثبات (α) للاختبار باستخدام التجزئة النصفية

معامل الثبات	عدد العينة	مفردات الاختبار	القيمة
Guttman Split- Half Coefficient	20	10	0 , 88

وتم حساب ثبات الاختبار باستخدام طريقة التجزئة النصفية " Guttman Split- Half Coefficient " ، باستخدام

حزمة البرامج الإحصائية (SPSS) وبلغ مقداره (88 %) كما هو موضح بالجدول (10) ، ومن خلال هذه النسبة يمكن الوثوق في النتائج التي يتم الحصول عليها من خلال تطبيق الاختبار .

الصورة النهائية لاختبار التحصيل المعرفي:

- 1- تمت صياغة مفردات اختبار التحصيل النهائي في صورتها النهائية بعد الاطلاع على آراء المحكمين وتطبيقها، والتأكد من صدق الاختبار وثباته، ليظهر الاختبار في صورته النهائية.
- 2- حساب درجة السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار حيث تم حساب معامل السهولة والصعوبة لكل مفردة من مفردات الاختبار، وقد تراوح معامل السهولة بين (0,61 — 0,85) ومعامل الصعوبة بين (0,14 — 0,38) ، وبذلك فهي ليست شديدة السهولة ولا شديدة الصعوبة حسب ما يقره المختصون .

إجراءات تنفيذ البحث:

نفذ البحث بإتباع الاجراءات البحثية الآتية:

- 1- الاطلاع على الادبيات والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث.
- 2- تحديد عينة الدراسة بالاختيار العشوائي لفصلين من الصف الرابع الابتدائي، احدهما يمثل المجموعة التجريبية، والآخر يمثل المجموعة الضابطة .
- 3- التأكد من صدق وثبات الاختبار، بتطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية، وتحديد معامل السهولة والصعوبة للاختبار .
- 4- تدريس وحدة "القياس " من مادة " الرياضيات" للمجموعة التجريبية باستخدام بيئة التعلم الالكترونية القائمة على الألعاب التعليمية الالكترونية، وتدريس الوحدة نفسها للمجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية.
- 5- تطبيق أدوات البحث بعديا على طالبات المجموعة التجريبية.
- 6- تصحيح الاختبار التحصيلي، ورصد النتائج لمعالجتها احصائياً.
- 7- جمع البيانات وتحليلها إحصائياً، باستخدام الرزم الإحصائية.
- 8- عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها.
- 9- الخروج بالتوصيات والمقترحات المناسبة في ضوء النتائج.

أساليب البحث الإحصائية:

تم تحليل البيانات باستخدام برنامج التحليل الاحصائي (SPSS) ، واستخدام الأساليب الإحصائية الآتية :

- 1- الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية.
- 2- اختبار التجزئة النصفية لإيجاد معامل الثبات للاختبار .
- 3- اختبار شايبيرو للتحقق من اعتدالية الدرجات .
- 4- اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي.
- 5- مربع إيتا (η^2) لقياس حجم الأثر الذي أحدثته المتغير المستقل على المتغير التابع.

الفصل الرابع: نتائج البحث، ومناقشتها وتحليلها وتفسيرها

يتضمن هذا الفصل عرض نتائج البحث التي تم الخلوصل اليها، حيث هدف البحث الى تصميم بيئة تعلم الكترونية قائمة على الألعاب التعليمية الالكترونية وأثرها على التحصيل الدراسي لمادة الرياضيات للمرحلة الابتدائية، ولتحقيق أهداف البحث طبقت الباحثة اختباراً تحصيلياً، وتمت معالجة النتائج التي تم التوصل اليها باستخدام برنامج (SPSS) بهدف الإجابة عن أسئلة البحث واختبار صحة الفروض ، ثم مناقشة نتائج البحث وتفسيرها وفيما يلي تفصيل ذلك :

أولاً: عرض نتائج البحث:

1.التحقق من اعتدالية توزيع الدرجات:

تم استخدام اختبار " شابيرو " من أجل الكشف عن اعتدالية توزيع الدرجات الخاصة بالاختبار التحصيلي، وهل تلك الدرجات تتبع للتوزيع الطبيعي أم لا جدول (11) .

جدول 11 نتائج اختبار شابيرو /

اختبار	Statistic	الدالة
Shapiro المجموعه الضابطة	0 , 85	0,06
Shapiro المجموعه التجريبية	0,94	0,27

واتضح من خلال جدول (11) أن مستوى الدلالة أكبر من (0,05) وبالتالي فإن تلك الدرجات تخضع للتوزيع الطبيعي ، وهو ما يعني استخدام الباحثة الإحصاء البارومتري واختبار قيمة (ت) .

1. النتائج المتعلقة بالإجابة على السؤال الرئيسي واختبار الفرض الأول:

للإجابة على السؤال الأول من أسئلة البحث والذي ينص على " ما أثر تصميم بيئة تعلم الكترونية قائمة على الألعاب التعليمية الالكترونية في التحصيل الدراسي لدى طالبات المرحلة الابتدائية في مادة الرياضيات ؟"

تم تحليل النتائج الإحصائية الخاصة بأداء الطالبات ،في المجموعة التجريبية (اللاتي استخدموا بيئة التعلم الالكترونية القائمة على الألعاب التعليمية الالكترونية) والمجموعة الضابطة (اللاتي استخدموا البيئة التقليدية) في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لدى طالبات المرحلة الابتدائية ، وذلك لاختبار صحة الفرض الأول الذي نص على أنه " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0 , 0 5) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية (اللاتي استخدموا بيئة التعلم الالكترونية القائمة على الألعاب التعليمية الالكترونية) وطالبات المجموعة الضابطة (اللاتي استخدموا البيئة التقليدية) في التحصيل الدراسي لصالح المجموعة التجريبية.

جدول 12 نتائج اختبار " ت " للمقارنة بين المتوسطين البعدي لدرجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة للاختبار

المجموعة	العدد N	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	الدلالة	حجم التأثير η^2
المجموعة الضابطة	20	7,40	1,43	38	4,21	0,02	دالة احصائياً	0,31
المجموعة التجريبية	20	9	0,92					

يتضح من نتائج جدول (12) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين المتوسطات الحسابية لدرجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية حيث بلغت قيمة (ت) (4,21) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0,05) وهذا الفرق دال إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية التي

تستخدم (بيئة التعلم الالكترونية القائمة على الألعاب التعليمية الالكترونية) .

حجم التأثير

وللتعرف على حجم تأثير المتغير المستقل المتمثل في بيئة التعلم الالكترونية القائمة على الألعاب التعليمية الالكترونية في إحداث الفرق في المتغير التابع وهو التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات، تم حساب مربع إيتا (η^2) باستخدام المعادلة الآتية:

$$\frac{t^2}{t^2 + df} = \eta^2$$

حيث:

- t : القيمة المحسوبة لاختبار (t)
- df : درجات الحرية

ويتم تحديد مستوى حجم التأثير (ضعيف، متوسط، كبير) بالرجوع إلى الجدول رقم (13).

جدول 13 تحديد حجم التأثير

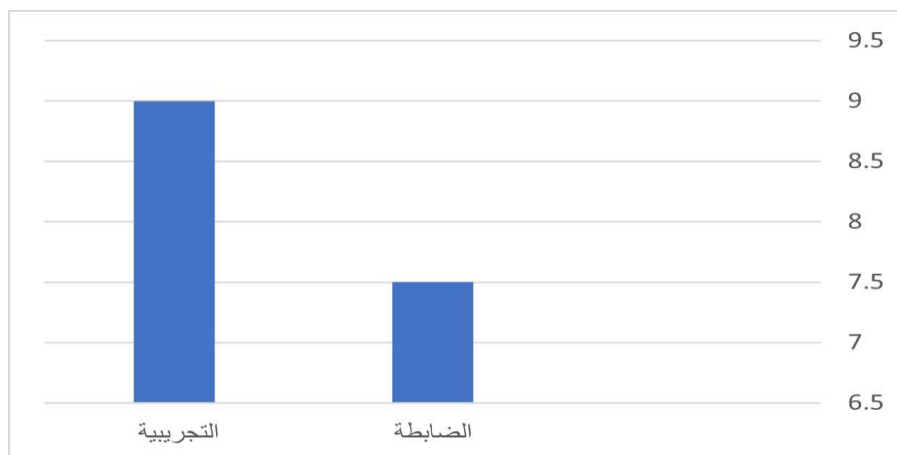
حجم التأثير				الأداة المستخدمة
كبير جدا	كبير	متوسط	صغير	
0.20	0.14	0.06	0.01	η^2

وبلغت قيمة مربع إيتا (0,31) كما هو موضح بالجدول (12) وهذا يشير الى أن حجم تأثير المتغير المستقل وهو (بيئة التعلم الالكترونية القائمة على الألعاب التعليمية الالكترونية) كان بنسبة تأثير (31 %) في المتغير التابع (التحصيل الدراسي لمادة الرياضيات) وهي نسبة مرتفعة تقع في نطاق حجم التأثير الكبير لمستويات حجم التأثير .

ومما سبق تم قبول الفرض الأول من فروض البحث الذي نص على أنه " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية (اللاتي استخدموا بيئة التعلم الالكترونية القائمة على الألعاب التعليمية الالكترونية) وطالبات المجموعة الضابطة (اللاتي استخدموا البيئة التقليدية) في التحصيل الدراسي لصالح المجموعة التجريبية.

ويوضح شكل (7) متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية التي تستخدم (بيئة التعلم الالكترونية القائمة على الألعاب التعليمية الالكترونية) والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي:

شكل 7 متوسط درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي:



ويمكن أرجاع النتائج الخاصة بالبحث التي تمثلت في تفوق الطالبات ، عينة البحث في المجموعة التجريبية التي استخدمت (بيئة التعلم الالكترونية القائمة على الألعاب التعليمية الالكترونية) على المجموعة الضابطة (الذين استخدموا البيئة التقليدية) لصالح المجموعة التجريبية ، لمجموعة المميزات التي تميزت بها بيئات التعلم الالكترونية ، وهذا ما يتفق مع دراسة القحطاني (2016) ودراسة سليم (2020) حيث ساهمت بيئات التعلم القائمة على الألعاب التعليمية الالكترونية في تحسين عملية التعلم والتعليم وتنمية مهارات المتعلمين وزيادة التحصيل الدراسي ، كما اشارت الية لدراسات السابقة .

كما أن بيئة الألعاب التعليمية الالكترونية تعتبر من البرامج المهمة لجذب إنتباه الطلاب ومحاولة تعليمهم المفاهيم المختلفة ، وزيادة التفاعل بين المتعلمين والمحتوى التعليمي ، وقد ساعدت على تفريد التعليم وذلك من خلال المحاولة والخطا والتكرار وتميزها بأمكانية استقلالية المتعلم بنفسه لتعلم المهارات وبناء المعارف لديه، كما ساعدت على تركيز المعلومة وثباتها في أذهان المتعلمين .

2. النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الأول وإختبار الفرض الثاني :

للإجابة على السؤال الفرعي الاول من أسئلة البحث والذي ينص على " ما أثر تصميم بيئة تعلم الكترونية قائمة على الألعاب التعليمية الالكترونية في التحصيل الدراسي (على مستوى التذكر) لدى طالبات المرحلة الابتدائية في مادة الرياضيات ؟ "

تم تحليل النتائج الإحصائية الخاصة بأداء الطالبات ، في المجموعة التجريبية (اللاتي استخدموا بيئة التعلم الالكترونية القائمة على الألعاب التعليمية الالكترونية) والمجموعة الضابطة (اللاتي استخدموا البيئة التقليدية) في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي (على مستوى التذكر) لدى طالبات المرحلة الابتدائية ، وذلك باختبار صحة الفرض الأول الذي نص على أنه " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية (اللاتي استخدموا بيئة التعلم الالكترونية القائمة على الألعاب التعليمية الالكترونية) وطالبات المجموعة الضابطة (اللاتي استخدموا البيئة التقليدية) في التحصيل الدراسي (على مستوى التذكر) لصالح المجموعة التجريبية .

جدول 14

نتائج اختبار " ت " للمقارنة بين المتوسطين البعدي لدرجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة للاختبار (على مستوى التذكر)

المجموعة	العدد N	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	الدلالة	حجم التأثير η^2
المجموعة الضابطة	20	3,15	0,812	38	-2,35	0,029	دالة احصائياً	0,13
المجموعة التجريبية	20	3,65	0,489					

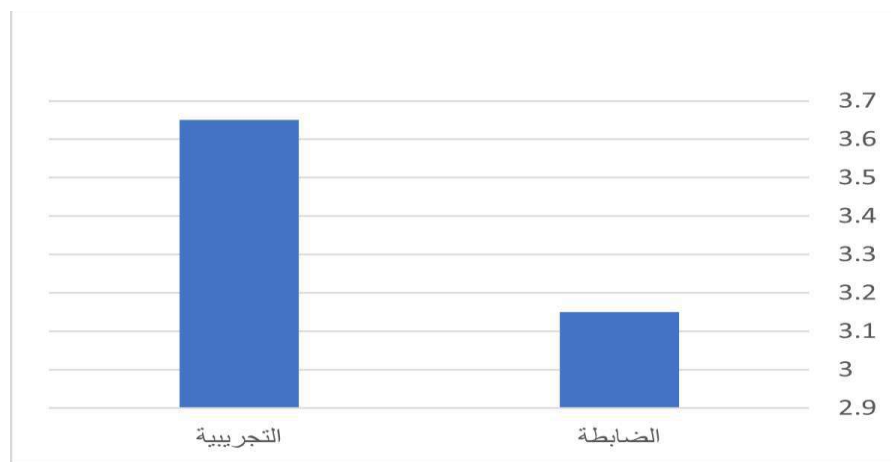
يتضح من نتائج جدول (14) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين المتوسطات الحسابية لدرجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي (على مستوى التذكر) لصالح المجموعة التجريبية حيث بلغت قيمة (ت) (-2,35) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0,05) وهذا الفرق دال إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية التي تستخدم (بيئة التعلم الالكترونية القائمة على الألعاب التعليمية الالكترونية) .

وبلغت قيمة مربع إيتا (0,13) كما هو موضح بالجدول (14) وهذا يشير الى أن حجم تأثير المتغير المستقل وهو (بيئة التعلم الالكترونية القائمة على الألعاب التعليمية الالكترونية) كان بنسبة تأثير (13 %) في المتغير التابع (التحصيل الدراسي لمادة الرياضيات) وهي نسبة كبيرة تقع في نطاق حجم التأثير الكبير لمستويات حجم التأثير.

ومما سبق تم قبول الفرض الثاني من فروض البحث الذي نص على أنه " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية (اللاتي استخدموا بيئة التعلم الالكترونية القائمة على الألعاب التعليمية الالكترونية) وطالبات المجموعة الضابطة (اللاتي استخدموا البيئة التقليدية) في التحصيل الدراسي (على مستوى التذكر) لصالح المجموعة التجريبية.

ويوضح شكل (8) متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية التي تستخدم (بيئة التعلم الالكترونية الألعاب التعليمية الالكترونية) والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي (على مستوى الفهم) :

شكل 8 متوسط درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي (على مستوى التذكر):



3. النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الثاني واختبار الفرض الثالث :

للإجابة على السؤال الفرعي الثاني من أسئلة البحث والذي ينص على " ما أثر تصميم بيئة تعلم الكترونية قائمة على الألعاب التعليمية الالكترونية في التحصيل الدراسي (على مستوى الفهم) لدى طالبات المرحلة الابتدائية في مادة الرياضيات ؟ "

تم تحليل النتائج الإحصائية الخاصة بأداء الطالبات ،في المجموعة التجريبية (اللاتي استخدموا بيئة التعلم الالكترونية القائمة على الألعاب التعليمية الالكترونية) والمجموعة الضابطة (اللاتي استخدموا البيئة التقليدية) في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي (على مستوى الفهم) لدى طالبات المرحلة الابتدائية ، وذلك باختبار صحة الفرض الثالث الذي نص على أنه " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0 , 0 5) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية (اللاتي استخدموا بيئة التعلم الالكترونية القائمة على الألعاب التعليمية الالكترونية) وطالبات المجموعة الضابطة (اللاتي استخدموا البيئة التقليدية) في التحصيل الدراسي (على مستوى الفهم) لصالح المجموعة التجريبية"

جدول 15 نتائج اختبار " ت " للمقارنة بين المتوسطين البعدي لدرجات طلاب المجموعة التجريبية و الضابطة للاختبار (مستوى الفهم)

المجموعة	العدد N	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	الدلالة
المجموعة الضابطة	20	1,10	0,64	38	2,39	0,397	غير دالة
المجموعة التجريبية	20	1,60	0,68				

يتضح من نتائج جدول (15) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي للتطبيق البعدي (على مستوى الفهم) ، كما يتضح ان متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية تساوت مع متوسط درجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي ، لذلك يتم رفض الفرض الثالث من فروض البحث الذي ينص على أنه " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) ، بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية (الذين استخدموا بيئة التعلم الالكترونية القائمة على الألعاب التعليمية الالكترونية) وطالبات المجموعة الضابطة (الذين استخدموا البيئة التقليدية) في التحصيل الدراسي (على مستوى الفهم) لصالح المجموعة التجريبية" . ويمكن أن ترجع هذه النتيجة الى أن مستوى الفهم في مادة الرياضيات وهو ما يشار اليه (بالفهم الرياضي) يعتمد على ربط الخبرات والشرح والتعليل والتفسير وبناء المعرفة وهذا يحتاج المزيد من العمليات العقلية التي يمر بها المتعلمون، بالإضافة الى تقارب درجات الطالبات في الأسئلة التي كانت تقيس مستوى الفهم، وهذا أدى الى عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين نتائج المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل الدراسي على مستوى الفهم ، حيث بلغ مستوى الدلالة (0.397) وهو اكبر من (0,05) جدول (15) .

4. النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الثالث واختبار الفرض الرابع :

للإجابة على السؤال الفرعي الثالث من أسئلة البحث والذي ينص على " ما أثر تصميم بيئة تعلم الكترونية قائمة على الألعاب التعليمية الالكترونية في التحصيل الدراسي (على مستوى التطبيق) لدى طالبات المرحلة الابتدائية في مادة الرياضيات ؟ "

تم تحليل النتائج الإحصائية الخاصة بأداء الطالبات ، في المجموعة التجريبية (اللاتي استخدموا بيئة التعلم الالكترونية القائمة على الألعاب التعليمية الالكترونية) والمجموعة الضابطة (اللاتي استخدموا البيئة التقليدية) في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي (على مستوى التطبيق) لدى طالبات المرحلة الابتدائية ، وذلك لاختبار صحة الفرض الرابع الذي نص على أنه " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية (الذين استخدموا بيئة التعلم الالكترونية القائمة على الألعاب التعليمية الالكترونية) وطالبات المجموعة الضابطة (الذين استخدموا البيئة التقليدية) في التحصيل الدراسي (على مستوى التطبيق) لصالح المجموعة التجريبية .

جدول 16

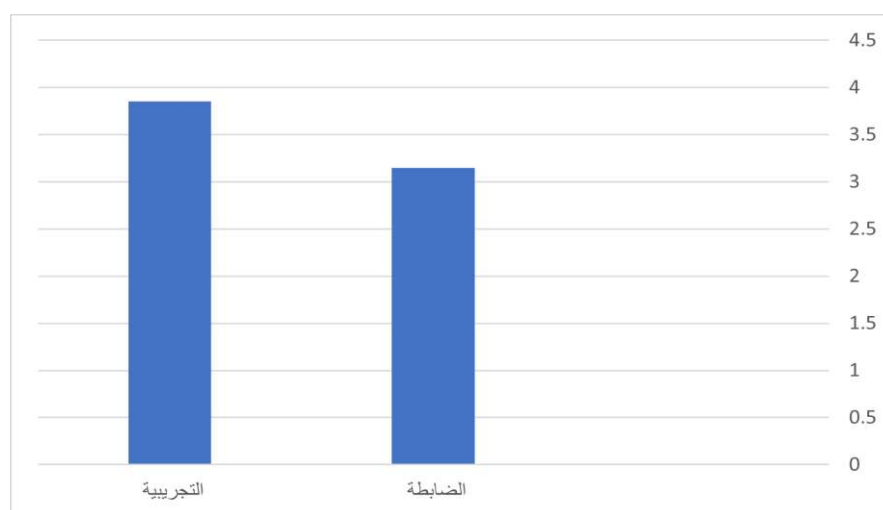
نتائج اختبار " ت " للمقارنة بين المتوسطين البعدي لدرجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة للاختبار (على مستوى التطبيق)

المجموعة	العدد N	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	الدلالة	حجم التأثير η^2
المجموعة الضابطة	20	3,15	0,67	38	-4,096	0,026	دالة احصائياً	0,059
المجموعة التجريبية	20	3,85	0,36					

يتضح من جدول (16) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين المتوسطات الحسابية لدرجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي (على مستوى التطبيق) لصالح المجموعة التجريبية حيث بلغت قيمة (ت) (-4,096) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0,05) وهذا الفرق دال إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية التي تستخدم (بيئة التعلم الالكترونية القائمة على الألعاب التعليمية الالكترونية) .

وبلغت قيمة مربع إيتا (0.059) كما هو موضح بالجدول (16) وهذا يشير الى أن حجم تأثير المتغير المستقل وهو (بيئة التعلم الالكترونية القائمة على الألعاب التعليمية الالكترونية) كان بنسبة تأثير (5,9 %) في المتغير التابع (التحصيل الدراسي لمادة الرياضيات) وهي نسبة متوسطة تقع في نطاق حجم التأثير المتوسط لمستويات حجم التأثير . ومما سبق تم قبول الفرض الرابع من فروض البحث الذي نص على أنه " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0 , 0 5) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية (اللاتي استخدموا بيئة التعلم الالكترونية القائمة على الألعاب التعليمية الالكترونية) وطالبات المجموعة الضابطة (اللاتي استخدموا البيئة التقليدية) في التحصيل الدراسي (على مستوى التطبيق) لصالح المجموعة التجريبية. ويمكن إرجاع هذه النتيجة الى ما تميزت به بيئة التعلم القائمة على الألعاب التعليمية الالكترونية من جذب لانتباه الطالبات وعرض للمادة العلمية بأسلوب مشوق وممتع ساعد على زيادة تركيز الطالبات و قدرتهن على تطبيق المعرفة في مواقف جديدة تضمنتها الألعاب التعليمية الالكترونية بالإضافة الى وجود عنصر التعزيز الذي جعل التعلم ممتعا وذو فائدة ،وبالإضافة الى وجود تزايد في مستوى درجات الاختبار التحصيلي البعدي للمجموعة التجريبية . عن المجموعة الضابطة .ويظهر ذلك في متوسطي درجات طالبات المجموعتين في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي (على مستوى الفهم) ، وهذا ما وضحة شكل (9) .

شكل 9 متوسط درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي(على مستوى التطبيق):



مناقشة النتائج :

النتائج المتعلقة بالتحصيل الدراسي :

1. يتضح من النتائج السابقة تفوق الطالبات عينة البحث في المجموعة التجريبية (اللاتي تعلمن عبر بيئة التعلم القائمة على الألعاب التعليمية الالكترونية) على المجموعة الضابطة (اللاتي تعلمن عبر البيئة التقليدية) وذلك في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي (على مستوى التذكر والتطبيق)، ويمكن أن ترجع هذه النتائج الى ما تتميز به بيئة لألعاب التعليمية الالكترونية عن غيرها من البيئات الالكترونية الأخرى من حيث كونها بيئة تعلم إلكترونية متكاملة تميزت بالفاعلية والمرونة ، مما خلق لدى الطلاب الرغبة في التعلم والتفاعل والمشاركة ، وقد تم تصميم هذه البيئة الالكترونية على ضوء خصائص المتعلمين ، لذلك فهي تركز على المتعلم وتطور مهاراته المعرفية كما انها تساعد في تحفيز التركيز وزيادة الانتباه لدى المتعلم ،و تعتبر من اكثر الوسائل التعليمية تشويقاً وجذباً ،فهي تشد أنتباه المتعلمين مما يساعد في تركيز المعلومات وثباتها ،

بالإضافة الى انها تثير أكثر من حاسة لدى المتعلم مما يجعل التعلم أكثر تأثراً وتزيد من الدافعية لدى المتعلم لأنها تشبع ميولة الفطري للعب ، وساعدت أيضاً على عرض المادة العلمية بأسلوب مشوق وممتع ساعد على زيادة تركيز الطالبات و قدرتهن على تطبيق المعرفة في مواقف جديدة تضمنتها الألعاب التعليمية الإلكترونية بالإضافة الى وجود عنصر التعزيز الذي جعل التعلم ممتعاً وذو فائدة .

2. ويتضح من النتائج السابقة تساوي نتائج الطالبات عينة البحث في المجموعة التجريبية (اللاتي تعلمن عبر بيئة التعلم القائمة على الألعاب التعليمية الإلكترونية) مع المجموعة الضابطة (اللاتي تعلمن عبر البيئة التقليدية) وذلك في التطبيق البعدي للأختبار التحصيلي (على مستوى الفهم)، ويمكن أن ترجع هذه النتيجة الى أن مستوى الفهم في مادة الرياضيات وهو ما يشار اليه (بالفهم الرياضي) يعتمد على ربط الخبرات والشرح والتعليل والتفسير وبناء المعرفة وهذا يحتاج المزيد من العمليات العقلية التي يمر بها المتعلمون ، بالإضافة الى تقارب نتائج المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي في الأسئلة التي تقيس مستوى الفهم .

الفصل الخامس

خاتمة البحث

سعى البحث الحالي إلى تصميم بيئة تعلم إلكترونية قائمة على الألعاب التعليمية الإلكترونية ومعرفة أثرها على التحصيل الدراسي في مادة "الرياضيات" لدى طالبات المرحلة الابتدائية ، وفي ضوء ذلك يتناول الفصل الحالي ملخصاً للنتائج ، والتوصيات ، والمقترحات .

مشكلة البحث :

ظهر من نتائج الدراسات السابقة وتوصياتها ، وملاحظات الباحث الميدانية وجود ضعف في التحصيل الدراسي لطلاب المرحلة الابتدائية في مادة " الرياضيات " ، مما يدعو الى توظيف التقنية في معالجة هذا الضعف من خلال تصميم بيئات تعلم إلكترونية قائمة على الألعاب التعليمية الإلكترونية ، وقد حاول البحث الحالي الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما أثر تصميم بيئة تعلم إلكترونية قائمة على الألعاب التعليمية الإلكترونية على تحصيل مادة الرياضيات لدى طالبات المرحلة الابتدائية ؟
ويتفرع من السؤال الرئيسي الأسئلة الفرعية التالية :
1. ما أثر تصميم بيئة تعلم إلكترونية قائمة على الألعاب التعليمية الإلكترونية على تحصيل مادة الرياضيات (عند مستوى التذكر) لدى طالبات المرحلة الابتدائية؟
2. ما أثر تصميم بيئة تعلم إلكترونية قائمة على الألعاب التعليمية الإلكترونية على تحصيل مادة الرياضيات (عند مستوى الفهم) لدى طالبات المرحلة الابتدائية ؟
3. ما أثر تصميم بيئة تعلم إلكترونية قائمة على الألعاب التعليمية الإلكترونية على تحصيل مادة الرياضيات (عند مستوى التطبيق) لدى طالبات المرحلة الابتدائية ؟

أولاً :ملخص نتائج البحث :

أسفرت نتائج البحث عما يلي :

1. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية (يدرسون بطريقة الألعاب التعليمية الالكترونية) والمجموعة الضابطة (يدرسون بالطريقة التقليدية) في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية .
2. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية (يدرسون بطريقة الألعاب التعليمية الالكترونية) والمجموعة الضابطة (يدرسون بالطريقة التقليدية) في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي (عند مستوى التذكر) لصالح المجموعة التجريبية.
3. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية (يدرسون بطريقة الألعاب التعليمية الالكترونية) والمجموعة الضابطة (يدرسون بالطريقة التقليدية) في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي (عند مستوى الفهم) .
4. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية (يدرسون بطريقة الألعاب التعليمية الالكترونية) والمجموعة الضابطة (يدرسون بالطريقة التقليدية) في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي (عند مستوى التطبيق) لصالح المجموعة التجريبية.

ثانياً : توصيات البحث :

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث ، يمكن تقديم التوصيات التالية :

1. مساندة الاتجاهات الحديثة في التعليم واستخدام الأساليب الجديدة التي تؤدي الى رفع مستوى عمليتي التعليم والتعلم .
2. توجيه نظر القائمين على إعداد المناهج الى ضرورة الاستفادة من تقنيات التكنولوجيا الحديثة المرتبطة بالتعليم .
3. الاستفادة من بيانات التعلم الالكترونية القائمة على الألعاب التعليمية الالكترونية التي تم إعدادها في البحث الحالي في زيادة التحصيل الدراسي والدافعية للتعلم لطلاب المرحلة الابتدائية .
4. تدريب الطالبات على التعامل مع بيانات التعلم الالكترونية للحصول على الفائدة القصوى منها .
5. استخدام البيانات الالكترونية في التعليم بشكل أكثر فاعلية لأهميتها وفعاليتها في التعليم .
6. تدريب المعلمين على مهارات تصميم بيانات التعلم الالكترونية والاستفادة منها في عمليتي التعليم والتعلم .

ثالثاً : مقترحات البحث :

في ضوء ما خلاص إليه البحث الحالي من نتائج توصي الباحثة بإجراء البحوث التالية :

1. إجراء المزيد من البحوث حول بيانات التعلم الالكترونية القائمة على الألعاب التعليمية الالكترونية وأثرها على التحصيل الدراسي على مراحل تعليمية أخرى .
2. إجراء المزيد من البحوث حول تصميم بيانات التعلم الالكترونية وقياس أثرها على متغيرات أخرى .
3. فاعلية التصور المقترح لبيئة التعلم الالكتروني في تنمية مهارات أخرى غير التي تناولها البحث .
4. إجراء دراسة إستطلاعية لمدى استخدام المعلمين والمعلمات لبيانات التعلم الالكترونية القائمة على الألعاب التعليمية الالكترونية في التدريس .
5. إقتراح برنامج تدريبي للمعلمين أثناء الخدمة لأستخدام بيانات التعلم الالكترونية القائمة على الألعاب التعليمية الالكترونية .

قائمة المراجع

- ابن منظور، محمد بن مكرم. (2000). *لسان العرب*. بيروت: دار صادر للطباعة والنشر.
- بدوي، عفاف. (2014). فاعلية استخدام الألعاب التعليمية الإلكترونية لتقديم المفاهيم الهندسية لأطفال ما قبل المدرسة في تنمية بعض مهارات التفكير الإبداعي لديهم. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*.
- جابر، سامر. (2020). دمج الألعاب الإلكترونية في التعليم. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية*، (49)، 159-167. مسترجع من: <http://search.mandumah.com/Record/1076389>
- الجزار، أمينة، القاضي، رضا، وشافعي، سحر. (2018). أثر نمط التعلم في المعامل الافتراضية في تنمية المفاهيم بمقرر العلوم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة دراسات تربوية واجتماعية*، جامعة حلوان.
- حجاب، أنور أحمد. (2015). فعالية برنامج تدريبي إلكتروني لتنمية مهارات إنتاج الألعاب الإلكترونية التعليمية لدى أخصائي تكنولوجيا التعليم. *مجلة القراءة والمعرفة*، (165).
- حسين، حسن عبدالحاميد، وكمال. (2003). *التعليم والتدريس من منظور النظرية البنائية*. القاهرة: عالم الكتب.
- حمدي، نرجس عبدالقادر، وأبو عنزة، أماني سالم. (2019). أثر التدريس باستخدام الألعاب التعليمية الإلكترونية في تنمية مهارات اللغة العربية الأساسية لدى طالبات الصف الثاني في الأردن. *مجلة العلوم التربوية*، 46. (1).
- الخفاف، إيمان. (2018). *التصميم التعليمي والوسائط المتعددة*. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.
- خميس، محمد عطية. (2006). *تكنولوجيا إنتاج مصادر التعلم*. القاهرة: دار السحاب.
- خميس، محمد عطية. (2015). *مصادر التعلم الإلكتروني*. القاهرة: المركز الإعلامي العربي.
- خميس، محمد عطية. (2018). *بيئات التعلم الإلكتروني*. القاهرة: دار السحاب.
- دومي، حسن، والطراونة، صبري. (2009). أثر تجربة التعلم الإلكتروني في المدارس الأردنية على تحصيل طالبات الصف الثامن الأساسي في مادة الرياضيات. *مؤتة للبحوث والدراسات*، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 24. (1).
- رمضان، محمود، ومرعي، سوزان. (2020). فاعلية استخدام الألعاب التربوية الحاسوبية على التحصيل الأكاديمي والتفكير الإبداعي في العلوم لدى طلبة الصف الخامس في مدارس الغوث الأهلية. *مجلة جامعة النجاح لأبحاث العلوم الإنسانية*، 34. (12).
- سالم، أحمد محمد. (2010). *وسائل وتكنولوجيا التعليم* (الطبعة الثالثة). الرياض: مكتبة الرشد.
- سليم، إيمان سامي. (2020). فاعلية تصميم بيئة تعلم إلكترونية قائمة على محفزات الألعاب في تنمية مهارات البرمجة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة البحوث في التربية النوعية*، 6. (27).
- سليمان، عادل. (2012). الاختبارات الإلكترونية. *مجلة المعرفة*، (29).
- السيد، عاطف. (2004). *تكنولوجيا المعلومات وتربويات الكمبيوتر والفيديو التفاعلي*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- الطاهر، سعد الله. (1991). علاقة القدرة على التفكير الابتكاري بالتحصيل الدراسي.
- الطائي، مازن، وغازي، محمد. (2020). *المعلم ومنظومة التعلم الرقمي*. عمان: الدار المنهجية للنشر والتوزيع.
- عالم، سامي نجار. (2018). فعالية الألعاب التعليمية الإلكترونية في التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الثالث الابتدائي في مادة التربية الإسلامية. *المجلة العلمية لكلية التربية*، 34.

- عباس، نزار كاظم. (2018). استعمال التمثيلات الرياضية في التحصيل الدراسي والاحتفاظ بالتعلم في مادة الرياضيات للصف الأول متوسط. *مجلة كلية التربية*، (21)
- العربي، بطاهر. (2014). فاعلية التعليم الافتراضي في التحصيل الدراسي (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة وهران.
- عفانة، انتصار علي خليل. (2005). أثر استخدام الألعاب التعليمية في التحصيل الفوري والمؤجل في الرياضيات لدى طلبة الصفين الثاني والثالث الأساسيين في مدارس ضواحي القدس (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة القدس.
- عفانة، عزو. (1996). *أسلوب الألعاب في تعليم وتعلم الرياضيات*. غزة: الجامعة الإسلامية.
- العزو، إيمان. (2004). *دمج التقنيات في التعليم (إعداد المعلم تقنيًا للألفية الثالثة)*. عمان: دار القلم للنشر.
- الفاخري، سالم. (2018). *التحصيل الدراسي*. القاهرة: مركز الكتاب الأكاديمي.
- الفالح، مريم. (2018). أثر التفاعل بين الدعم التعليمي والأسلوب المعرفي في بيئات التعلم الإلكتروني على مستوى الدافع للإنجاز لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن. مسترجع من: <https://search.mandumah.com/Record/924213>
- القحطاني، خالد ناصر. (2016). تصميم بيئة تعلم تكيفية قائمة على استخدام الألعاب الإلكترونية التعليمية عبر الويب لتنمية مهارات المشاركة والتواصل غير اللفظي لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد. الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم.
- كمال، أحمد، وسليمان، عدلي. (1972). *المدرسة والمجتمع*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- كمال الدين، بيان. (2020). التحصيل الدراسي والعوامل المؤثرة فيه. *مجلة الشرق*.
- الكيلاني، ماجد عرسان. (2005). *التربية والتجديد وتنمية الفاعلية*. دبي: دار القلم.
- المنيف، إبراهيم عبدالله. (1983). *الإدارة والمفاهيم*. عمان: دار العلوم للنشر والطباعة.
- الموسى، عبدالله، والمبارك، أحمد. (2005). *التعليم الإلكتروني: الأسس والتطبيقات*. الرياض: مكتبة تربية الغد.
- الموسى، عبدالله عبدالعزيز. (2008). *استخدام الحاسب الآلي في التعليم (الطبعة الثانية)*. الرياض: مكتبة تربية الغد.
- النادي، محمد فتحي. (2012). *الإيجابية: حياة الأفراد والمجتمعات*.
- هيئة تقويم التعليم والتدريب. (2019). *تقرير: TIMSS 2019 نظرة أولية في تحصيل طلبة الصفين الرابع والثاني المتوسط في الرياضيات والعلوم بالمملكة العربية السعودية في سياق دولي*. مسترجع من: <https://www.etc.gov.sa/ar/Researchers/Research-Studies/Documents/TIMSS%202019.pdf>
- ثانيًا: المراجع الأجنبية
- Alex, M. (2012). *Using games to enhance learning and teaching: A beginner's guide*. London: Routledge.
- Celan, V. K., & Kesici, A. E. (2017). Effect of blended learning on academic achievement. *Journal of Human Sciences*, 14(1), 308–320.
- Southwell, B., & Doyle, K. (2004). The good, the bad, or the ugly? A multilevel perspective on electronic game effects. *American Behavioral Scientist*, 48, 391–405.

RESEARCH TITLE

Abstract of The Role of Awareness Programs to Promote Weekly Practice of Physical Activity among Women

Gharrah Liti¹

¹ Al-Najah National University- Nablus, Palastine.

Email: tariqlait@gmail.com

HNSJ, 2026, 7(2); <https://doi.org/10.53796/hnsj72/13>

Received at 01/02/2026

Accepted at 07/01/2026

Published at 01/02/2026

Abstract

Physical inactivity among women as a view of global public health issue. Although the benefits of regular physical activity are well documented, fewer women than men participate in weekly exercise class. This study examines how the weekly physical activity practices of women can be improved with an awareness program in the form of a series of lectures. A descriptive analytical research design was used, and a purposive sample of women completed a questionnaire before and after use of the tool to assess differences in awareness and behavior. The degreed lectures discussed the physiological, psychological and social benefits of physical activity and offered ways to incorporate exercise into daily life. Results showed that participants who participated in the program had an increased awareness and physically were more active weekly than before the program. The mean number of exercise days per week increased from 1.9 (SD = 0.8) to 3.6 (SD = 1.1), representing an 89% increase. A paired-samples t-test confirmed that the improvement was statistically significant ($p < .001$) with a large effect size. The results emphasize that good readymade awareness programs have a potential to improve health behavior with a recommendation to add these programs to community and health institution-based programs.

Key Words: Awareness programs; women's physical activity; weekly exercise; behavior change; health promotion.

مستخلص دور برامج التوعية في تعزيز الممارسة الأسبوعية للنشاط البدني لدى النساء

ليتي غره¹

¹ جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

بريد الكتروني: tariqlait@gmail.com

HNSJ, 2026, 7(2); <https://doi.org/10.53796/hnsj72/13>

تاريخ النشر: 2026/02/01م

تاريخ القبول: 2026/01/07م

تاريخ الاستقبال: 2026/01/01م

المستخلص

يُعَدّ الخمول البدني بين النساء قضيةً من قضايا الصحة العامة العالمية. وعلى الرغم من توثيق فوائد النشاط البدني المنتظم على نحوٍ واسع، فإن مشاركة النساء في ممارسة التمارين الأسبوعية ما تزال أقل من مشاركة الرجال. هدفت هذه الدراسة إلى فحص سُبل تحسين الممارسة الأسبوعية للنشاط البدني لدى النساء من خلال برنامج توعوي قُدِّم على هيئة سلسلة من المحاضرات. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، حيث طُبِّق استبيان على عينة قصدية من النساء قبل تنفيذ البرنامج وبعده لقياس الفروق في مستوى الوعي والسلوك. تناولت المحاضرات المقررة الفوائد الفسيولوجية والنفسية والاجتماعية للنشاط البدني، وقُدِّمت طرقًا عملية لدمج التمارين في الحياة اليومية. أظهرت النتائج ارتفاع مستوى الوعي لدى المشاركات وزيادة ممارستهن للنشاط البدني أسبوعيًا مقارنة بما قبل البرنامج؛ إذ ارتفع متوسط عدد أيام ممارسة التمارين أسبوعيًا من 1.9 (الانحراف المعياري = 0.8) إلى 3.6 (الانحراف المعياري = 1.1)، بنسبة زيادة بلغت 89%. وأكَّد اختبار (t) لعينتين مترابطتين دلالة هذا التحسن إحصائيًا ($p < 0.001$) مع حجم أثر كبير. وتؤكد النتائج أن برامج التوعية الجاهزة والفعّالة تمتلك قدرةً على تحسين السلوك الصحي، مع التوصية بإدماجها ضمن البرامج المجتمعية وبرامج المؤسسات الصحية.

الكلمات المفتاحية: برامج التوعية؛ النشاط البدني لدى النساء؛ التمارين الأسبوعية؛ التغيير السلوكي؛ تعزيز الصحة.

Introduction

It is well established that physical activity is vital for maintaining both physical and mental health and for preventing chronic diseases, including cardiovascular disease, type 2 diabetes mellitus and obesity (WHO, 2020). Although increasing physical activity is a priority area around the globe, women tend to have lower adherence to sustained weekly exercise than men. The greater difficulties faced by newcomer families are due to a combination of factors like sociocultural responsibilities, limited outreach efforts, and limited access to relevant programs (Bauman et al., 2012). Awareness programs, particularly those that incorporate formal lectures, can contribute to understanding, attitude change, and behavior change by dispelling common myths and demonstrating feasible exercise regimens (Dishman et al., 2013). We conducted this study to examine the effects of awareness programs on the weekly practice of physical activity by women.

Problem Statement

Even with considerable marketing of physical activity through mass and social media campaigns and public outreach and health implementations, most women do not develop exercise habits that are practiced each week. This suggests a disconnect between knowledge of benefits and behaviors. Aim: The gap in the literature is whether or not awareness programs have an impact on narrowing this gap and the sustainability of weekly physical activity in women. The present study adopts a descriptive- analytical pre-post research design without a control group. Therefore, are interpreted as statistically significant improvements rather than definitive causal impact.

Research Questions

That is the overarching question around which the research is oriented:

How do awareness programs contribute to promoting weekly physical activity practice among women?

Sub questions include:

Before undertaking the program, how aware are women about physical activity?

How does educational lectures increase physical activity participation per week?

Is there a change in attitude towards exercise after conducting awareness regarding it.

Objectives of the Study

The study seeks to:

Assess the impact of awareness campaigns on the knowledge of women about importance of physical activity.

Evaluate the impact of exercise-related lectures on weekly exercise behavior.

Explore the connection between awareness and behavior change

Provide concrete recommendations for the execution of health awareness programs

Significance of the Study

5.1 Scientific Significance

This study adds to the evidence base in health education, behavior change, and women's participation in PA.

5.2 Practical Significance

Results from the study can help policy makers, community health planners and educators in the development of awareness interventions that facilitate better awareness among women, resulting in adherence to regular physical activity.

Theoretical Framework

6.1 Awareness Programs

Awareness Passively or actively conveys information, knowledge, and behavior that motivate people to take action to promote health (i.e., structured activities that make participants aware of what is happening). Education lectures are a unique method to deliver evidence based information and to correct perceptions (Trost et al., 2002). Such interventions are most effective when they are interactive and goal oriented.

6.2 Exercise and Days per Week

More formally, physical activity is defined as any bodily movement that results in energy expenditure above resting levels [1]. Thus, weekly practice can be interpreted as a regular involvement in such activities as per the recommended health guidelines (WHO, 2020).

6.3 Importance for Women

Increased physical activity promotes general health, lowers stress and anxiety, increases self-esteem, and decreases the risk of chronic disease among females (Dishman et al 2013). Therefore, it is a public health objective to improve activity levels among women.

Methodology

7.1 Research Design

A descriptive-analytical pre–post design without a control group was employed. While this design allows for assessment of change over time, causal interpretations are made cautiously.

7.2 Population and Sample

The study sample consisted of 48 women aged between 22 and 45 years who voluntarily participated in the awareness program. Participants were selected using a purposive sampling technique.

7.3 Data Collection Instrument

Data were collected using a structured questionnaire consisting of 18 items divided into two domains:

- Physical activity awareness (10 items)
- Weekly physical activity behavior (8 items)

Responses were recorded on a five-point Likert scale ranging from 1 (strongly disagree) to 5 (strongly agree). The instrument demonstrated good internal consistency, with a Cronbach's alpha coefficient of $\alpha = 0.87$. Content validity was established through expert review.

7.4 Awareness Program Description

The awareness program consisted of a series of educational lectures focusing on:

- The concept and benefits of physical activity
- Psychological and social benefits of exercise
- Safe exercise practices
- Practical strategies for integrating physical activity into weekly routines

7.5 Follow-Up Duration

Post-test data collection was conducted four weeks after completion of the awareness program to assess short-term behavioral change.

Results

Descriptive analysis revealed a clear improvement in weekly physical activity practice following participation in the awareness program. The mean number of exercise days per week increased from 1.9 (SD = 0.8) in the pre-test to 3.6 (SD = 1.1) in the post-test, representing an 89% increase.

A paired-samples t-test was conducted to examine the statistical significance of this change. Results indicated a statistically significant improvement in weekly physical activity practice, $t(47) = 6.21, p < .001$, with a large effect size (Cohen's $d = 0.90$).

Additional analysis indicated that improvements were observed across age and educational levels, with slightly greater gains among participants with lower baseline activity levels.

Discussion

The results demonstrate that awareness programs can lead to statistically significant short-term improvements in women's weekly physical activity practice. These findings align with previous research highlighting the effectiveness of educational interventions in promoting health behavior change (Bauman et al., 2012). The structured lectures enhanced awareness, addressed misconceptions, and provided practical guidance, which collectively contributed to increased exercise engagement.

However, due to the absence of a control group, the findings should be interpreted as indicative of improvement rather than definitive evidence of causal impact.

Limitations and Ethical Considerations

The study is limited by the lack of a control group, which restricts causal inference. Additionally, the four-week follow-up period limits conclusions regarding long-term sustainability of behavior change. Ethical approval was obtained prior to data collection, and informed consent was secured from all participants.

Practical Implementation Model

Based on the findings, a three-stage awareness program model is proposed:

1. Educational lectures to build foundational knowledge
2. Motivational engagement to address barriers and enhance commitment
3. Behavioral monitoring to encourage weekly practice

This model may be adopted by community and health institutions to promote physical activity among women.

Conclusion

The study concludes that awareness programs can play a meaningful role in promoting weekly physical activity practice among women. Structured educational interventions are associated with statistically significant short-term improvements in exercise behavior. Future research employing controlled designs and extended follow-up periods is recommended to assess long-term effectiveness.

Recommendations

- Incorporate awareness programs as part of community health services.
- Design Educational Campaigns for Women in Their Social Environments.
- Explore additional determinants of physical activity among women.

References

- Bauman, A. E., Reis, R. S., Sallis, J. F., Wells, J. C., Loos, R. J., & Martin, B. W. (2012). Correlates of physical activity: Why are some people physically active and others not? *The Lancet*, 380(9838), 258–271. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(12\)60735-1](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(12)60735-1)
- Dishman, R. K., Heath, G. W., & Lee, I. M. (2013). *Physical activity epidemiology* (2nd ed.). Human Kinetics.
- Trost, S. G., Owen, N., Bauman, A. E., Sallis, J. F., & Brown, W. (2002). Correlates of adults' participation in physical activity: Review and update. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 34(12), 1996–2001. <https://doi.org/10.1249/01.MSS.0000038974.76900.92>
- World Health Organization. (2020). *Guidelines on physical activity and sedentary behaviour*. Geneva: WHO. <https://www.who.int/publications/i/item/9789240015128>

معوقات الاستثمار الزراعي بولاية شمال كردفان - السودان

عائشة عبد الباقي الدسوقي¹، عبد العزيز الأمين الشيخ²، إبراهيم محمد التوم³

¹ أستاذ مشارك قسم الجغرافيا - كلية التربية، جامعة كردفان - السودان. بريد الكتروني: Asha88@yahoo.com

² أستاذ - قسم الجغرافيا - كلية التربية، جامعة كردفان - السودان. بريد الكتروني: abdelazizamin70@yahoo.com

³ أستاذ مشارك - كلية علوم الجغرافيا والبيئة - جامعة الخرطوم - السودان. بريد الكتروني: Tomibra666@gmail.com

HNSJ, 2026, 7(2); <https://doi.org/10.53796/hnsj72/14>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/72/14>

تاريخ النشر: 2026/02/01م

تاريخ القبول: 2026/01/07م

تاريخ الاستقبال: 2026/01/01م

المستخلص

هدفت هذه الدراسة إلى تحليل معوقات الاستثمار الزراعي في ولاية شمال كردفان - السودان، في ظل ما تتمتع به الولاية من إمكانات زراعية كبيرة لم تُستغل بالشكل الأمثل. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي-التحليلي، من خلال الجمع بين البيانات الكمية المستمدة من الاستبيانات، والبيانات النوعية الناتجة عن المقابلات شبه المنظمة وتحليل الوثائق ذات الصلة. أظهرت نتائج الدراسة أن معوقات الاستثمار الزراعي في الولاية متعددة الأبعاد ومتشابكة، حيث تمثلت أبرزها في ضعف الوصول إلى التمويل الزراعي، وارتفاع تكاليف الإنتاج، وغموض الإطار التشريعي وتعقيد الإجراءات الإدارية، إلى جانب ضعف البنية التحتية والخدمات الزراعية، فضلاً عن الدور الحاسم للمعوقات الأمنية والنزاعات حول الموارد في تقويض ثقة المستثمرين وزيادة مخاطر الاستثمار. خلصت الدراسة إلى أن ضعف الاستثمار الزراعي في ولاية شمال كردفان لا يرجع إلى نقص الفرص أو الموارد، بقدر ما يرتبط بقصور مناخ الاستثمار الزراعي. وأوصت الدراسة بضرورة تبني سياسات شاملة لتحسين البيئة التشريعية والمؤسسية، وتطوير آليات التمويل الزراعي، وتعزيز الأمن، وتحسين البنية التحتية، بما يساهم في جذب الاستثمارات الزراعية وتحقيق التنمية المستدامة.

الكلمات المفتاحية: الاستثمار الزراعي، معوقات الاستثمار، شمال كردفان، التنمية الزراعية، السودان.

RESEARCH TITLE

Obstacles to Agricultural Investment in North Kordofan State – Sudan

Dr. Aisha A. ELdosogi¹, Porf: AbdElaziz E. Elshiekh Mohammed², Dr. Ibrahim M. Eltom Ibrahim³

¹ **Associate Professor**, Department of Geography, Faculty of Education, University of Kordofan – Sudan. Email: Asha88@yahoo.com

² **Professor**, Department of Geography, Faculty of Education, University of Kordofan – Sudan. Email: abdelazizamin70@yahoo.com

³ **Associate Professor**, Faculty of Geographical and Environmental Sciences, University of Khartoum – Sudan. Email: Tomibra666@gmail.com

HNSJ, 2026, 7(2); <https://doi.org/10.53796/hnsj72/14>

Arabic Scientific Research Identifier: <https://arsri.org/10000/72/14>

Received at 01/01/2026

Accepted at 07/01/2026

Published at 01/02/2026

Abstract

This study aims to analyze the constraints facing agricultural investment in North Kordofan State, Sudan, despite the state's significant agricultural potential. The study adopts a descriptive-analytical approach using a mixed-methods research design, combining quantitative data collected through questionnaires with qualitative data obtained from semi-structured interviews and document analysis. The findings reveal that agricultural investment constraints in North Kordofan are multidimensional and interrelated. The most prominent constraints include limited access to agricultural finance, high production costs, weak legal and institutional frameworks, and complex administrative procedures. In addition, inadequate infrastructure and agricultural services further hinder investment performance. The results also highlight the significant impact of climate variability and natural resource degradation on the sustainability of agricultural investment, as well as the critical role of security challenges and resource-based conflicts in increasing investment risks and undermining investor confidence. The study concludes that the weak performance of agricultural investment in North Kordofan is not primarily due to a lack of opportunities or resources, but rather to deficiencies in the agricultural investment climate. Accordingly, the study recommends the adoption of integrated policy interventions aimed at improving the legal and institutional environment, enhancing agricultural finance mechanisms, strengthening security, upgrading infrastructure, and promoting climate adaptation measures to attract sustainable agricultural investment.

Key Words: Agricultural investment, Investment constraints, North Kordofan, Agricultural development, Sudan.

1- مقدمة:

تسعى معظم دول العالم المتقدمة منها والنامية إلى حفز الاستثمارات المحلية والخارجية، علي اعتبار أن الاستثمار يمثل احد اهم روافع التنمية الاقتصادية، ومحركاً أساسياً في تسريع النمو الاقتصادي وادامته، ورفع معدلات نمو الناتج القومي والتوظيف، والارتقاء بمستوى دخل الفرد، ومعيشته. وتعاني الكثير من الدول النامية - السودان نموذج - من انخفاض في مستويات الدخل والمخدرات المحلية مما جعل الاستثمار فرصة لتمويل عملية التنمية وتغطية الفجوة التمويلية في الموارد المحلية في ظل ظروف وآليات السوق العالمي. لذا أضحت معظم دول العالم تتنافس علي جذب الإستثمارات الاجنبية لقدرتها الفائقة علي توفير مردودات اقتصادية يمكن ان تسهم في معالجة تشوهات اختلالات الاقتصاديات المحلية، وان تحقيق ذلك يتطلب بيئة جاذبة ومستقرة سياسياً وامنياً خالية من الفساد وأنظمة قانونية قوية . الامر الذي دفع حكومات البلدان النامية نحو تبني سياسات استثمارية جاذبة، من خلال تحسين مناخ الاستثمار فيها، حيث لقيت تلك السياسات مكانة خاصة في السياسة الاقتصادية الكلية في البلدان النامية وأصبحت الدول النامية تقدم الحوافز المالية والاقتصادية، من خلال تبني برامج للإصلاح المالي والاقتصادي ليس هذا فحسب بل إن هذه الدول تقوم ما بين الحين والآخر بتعديل منظومة التشريعات القانونية بما يتواءم مع التوجه الاقتصادي والانفتاح نحو ما يسمى باقتصاد السوق الحر وخلق بيئة محفزة للاستثمار الأجنبي المباشر. اما بالنسبة للاستثمار الزراعي في السودان فهو يتمتع بإمكانيات زراعية هائلة، تُصنفه كأحد أهم دول العالم ذات "الرهان الزراعي"، وأشار مصطفى (2021) أن مساحة الأراضي الصالحة للزراعة في السودان حوالي 200 مليون فدان، بجانب الموارد المائية الضخمة من نهر النيل وروافده والأمطار والمياه الجوفية، على الرغم من هذه الموارد الطبيعية، فإن القطاع الزراعي لم يحقق بعد النقلة النوعية المتوقعة في المساهمة في الناتج المحلي الإجمالي، أو في تحقيق الأمن الغذائي، أو في جذب الاستثمارات الأجنبية المباشرة بالشكل المطلوب. وظل الأداء الفعلي للقطاع متذبذباً ومتواضعاً مقارنة بإمكانياته، مما يثير تساؤلات جوهرية حول العوائق والتحديات الهيكلية التي تحول دون الاستفادة من هذه الإمكانيات وتحويلها إلى واقع ملموس.

2- مشكلة البحث:

على الرغم من الإمكانيات الزراعية والموارد الطبيعية الهائلة التي يمتلكها السودان بصفة عامة وولاية شمال كردفان بصفة خاصة، والتي تؤهله ليكون سلة غذاء للعالم العربي والإفريقي، فإن القطاع الزراعي لا يزال يعاني من ضعف الأداء والإنتاجية، وعجز في تلبية الاحتياجات الغذائية المحلية، وفشل في جذب واستدامة الاستثمارات المحلية والأجنبية بالحجم الكافي. هذه الفجوة الواضحة بين الإمكانيات النظرية والواقع العملي تشير إلى وجود مجموعة معقدة ومتداخلة من التحديات الهيكلية، والمؤسسية، والتمويلية، والسياسية، والأمنية، والتقنية، التي تقف حائلاً دون تفعيل دور القطاع الزراعي كقاطرة حقيقية للتنمية الاقتصادية والاجتماعية في الولاية. لذلك، تبرز مشكلة البحث في الكشف عن طبيعة وحجم التحديات التي تواجه الاستثمار الزراعي في الولاية، وتحليل آثارها السلبية على مستوى جذب الاستثمارات، وتحقيق الأمن الغذائي، والمساهمة في التنمية الاقتصادية وبناء على ما سبق يمكن صياغة مشكلة الدراسة من خلال التساؤلات التالية:

1. ماهي مقومات ومحددات الاستثمار الزراعي بالولاية ؟
2. ما هي أبرز التحديات (الهيكلية، المالية، المؤسسية، السياسية، الأمنية، والتقنية) التي تواجه المستثمرين في القطاع الزراعي بولاية شمال كردفان؟
3. ما هي السياسات والإجراءات المقترحة لتذليل هذه التحديات وتعزيز بيئة الاستثمار الزراعي في ولاية شمال كردفان.

3-أهداف الدراسة:

1- التعرف علي مقومات ومحددات الاستثمار الزراعي بالولاية

2- تحديد وتحليل التحديات المختلفة التي تعترض سبيل الاستثمار الزراعي في ولاية شمال كردفان.

3- التعرف علي السياسات والإجراءات المقترحة لتذليل هذه التحديات وتعزيز بيئة الاستثمار الزراعي في ولاية شمال كردفان.

4-أهمية البحث:

4-1: أهمية نظرية: يساهم البحث في إثراء الأدبيات الأكاديمية حول اقتصاديات الزراعة والاستثمار في السودان وفي ولاية شمال كردفان، من خلال تقديم تحليل علمي معمق للتحديات التي لم يتم تناولها بشكل شامل في بعض الدراسات السابقة، خاصة في ظل المتغيرات السياسية والاقتصادية والأمنية الحالية.

4-2: أهمية عملية لصانعي السياسات: تقديم تشخيص دقيق للمشكلات لوضع سياسات وبرامج واقعية لمعالجتها.

4-3: أهمية عملية للمستثمرين: تزويدهم بصورة واضحة عن المخاطر والتحديات والفرص للاستثمار في القطاع الزراعي في السودان وفي الولاية بصفة خاصة، مما يساعدهم في اتخاذ قرارات استثمارية أكثر دقة.

4-4: أهمية عملية للمجتمع: المساهمة في وضع حلول لتعزيز الاستثمار الزراعي، وخلق فرص عمل، وتحقيق التنمية الاقتصادية المستدامة

5- واقع الاستثمار الزراعي بالولاية:

تقع ولاية شمال كردفان في وسط السودان وتحدها ولايات الشمالية والخرطوم شمالاً والنيل الأبيض شرقاً وجنوب وغرب كردفان جنوباً ولايات دارفور غرباً وتبلغ مساحة الولاية حوالي 195,280 كيلومتراً مربعاً (48 مليون فدان) وتقدر الأراضي الصالحة للزراعة والرعى بحوالي 42 مليون فدان، المستغل منها سنوياً في الزراعة حوالي 7.0 مليون فدان. يبلغ عدد سكان الولاية حوالي 1.98 مليون نسمة حسب تقديرات الإحصاء السكاني القومي للعام 2020م حيث يمثل سكان الريف 68,1 % من جملة السكان. يعتمد حوالي 79% من مواطني الولاية علي النشاط الزراعي، إذ تمثل الزراعة بشقيها النباتي والحيواني أهم نشاط اقتصادي من حيث مساهمته في الصادر والأمن الغذائي بالولاية. تنقسم الولاية إدارياً إلى ثمانية محليات مقسمة إلى عدد من الإداريات وتمتاز محليات أم روبة وشيكان بالكثافة السكانية العالية بينما تقل كثافة السكان في محليات سودري وجبرة الشيخ (جدول 1). وفقاً لتقارير بنك السودان المركزي (2020) تساهم ولاية شمال كردفان بحوالي 30% من جملة الصادرات غير البترولية بالسودان وفي ذات السياق تشير إحصاءات التجارة الخارجية (2021) بأن الولاية ذات إنتاج مختلط ومتنوع ولها ميزات تخصصية ونسبية في إنتاج الصمغ العربي 50% والضان الصحراوي 17% والحبوب الزيتية (الفول السوداني 35% والسمسم 15%) والكركدى 65% وحب البطيخ 70% والإبل 30% بجانب المساهمة في الأمن الغذائي وقد أجمع المخططون الاقتصاديون والسياسيون وخبراء الإنتاج أن تركيب وجدارة الإقتصاد السوداني ومقدرته على الصمود تعتمد بقدر كبير على القطاع المطري التقليدي.

جدول (1): محليات ولاية شمال كردفان من حيث السكان والمساحة

المحلية	السكان	المساحة كلم مربع
شيكان	449483	8080
ام روابة	562511	18766
الرهد	156624	4994
ام دم	175000	4440
بارا	178405	11850
غرب بارا	184990	7500
جبره	100881	68650
سودري	169072	71000
الجملة	1,976,966	195280

أهم استخدامات الأراضي بالولاية تتمثل في إنتاج المحاصيل الحقلية وتمثل (16%) والمراعى الطبيعية (50%) والغابات (9%) أما المناطق الغفار فتتمثل (24%) بينما تحتل المناطق السكنية 0.2% من المساحة الكلية ويمثل التعدين بالولاية نسبة مقدرة من أراضي بعض المحليات (جدول 2).

إن النظام الزراعي السائد بالولاية هو الزراعة التقليدية للإستهلاك المحلي والتي تعتمد على مياه الأمطار الموسمية. هذا النظام يتميز بالحيازات الصغيرة التي لا تتجاوز الخمسة إلى الثلاثين فدناً. تساهم الولاية بحوالى 25-35% من جملة الصادرات غير البترولية والذهب بالسودان) حسب إحصاءات التجارة الخارجية 2020 (وهي ذات إنتاج مختلط ومتنوع ولها ميزات تخصصية ونسبية فى إنتاج المحاصيل والثروة الحيوانية والمنتجات الغابية، حيث تساهم المحاصيل النقدية حب البطيخ والكردي بنسبة كبيرة فى الناتج القومي الإجمالي كما تسهم الولاية بالنصيب الأكبر من إنتاج الصمغ العربي بالبلاد والذي يتجاوز 50% خلال العقدين الأخيرين.

جدول (2): مساحات الأراضي حسب الاستخدامات المختلفة بولاية شمال كردفان

المحلية	أرض زراعية	أرض مرعى	غابات	جرداء	سكنية
سودري	87635	317122	574989	3614707	4306
بارا	1124465	1420310	302314	2610	21028
شيكان	177155	493476	110378	-	5138
جبرة الشيخ	66395	2280918	356111	2465010	1342
أم روابة	1259477	707588	338458	¹ (1092)	4145

المصدر: دراسة خارطة استخدامات الأراضي بولاية شمال كردفان (2012م)

شكل (1): خريطة التقسيم الإداري بولاية شمال كردفان (2020)



حسب المسح الإحصائي لتقدير أعداد الماشية (وزارة الزراعة والثروة الحيوانية الولائية - برنامج إدارة الموارد لغرب السودان 2020) فإن أعداد الثروة الحيوانية بالولاية تقدر بحوالى 22.5 مليون رأس (جدول 3) من الضأن والأبقار والماعز والإبل.

جدول (3) إحصائيات الثروة الحيوانية بالمحليات المختلفة بالولاية

المحلية / النوع	أبقار	ضأن	ماعز	إبل	الجملة
سودري	81963	4447128	455970	309050	5294111
بارا	1194	398597	89487	12597	501875
ام روابة	12398	375435	318521	14124	720478
شيكان	85375	459262	217825	27175	789637
جبرة الشيخ	56496	10239564	392567	167245	10855872
غرب بارا	1137	3621658	104645	51545	3778985
ام دم	67294	109273	124977	95390	396934
الرهد	8882	102498	15285	29	126694
الجملة	314739	19,753,415	1,705,577	677,155	22,450,886

6- إجراءات الدراسة وأدواتها:

6-1 منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي- التحليلي، لكونه الأنسب لدراسة الظواهر الاقتصادية والاجتماعية المعقدة، حيث يتيح وصف واقع الاستثمار الزراعي في ولاية شمال كردفان وتحليل المعوقات المختلفة (الاقتصادية، المؤسسية، البيئية، الأمنية، الاجتماعية) بجانب تفسير العلاقات بين المتغيرات دون التدخل فيها.

6-2 مجتمع الدراسة:

يتكوّن مجتمع الدراسة من جميع الجهات الفاعلة ذات الصلة بالاستثمار الزراعي في ولاية شمال كردفان، ويشمل: المستثمرين الزراعيين (محليين وغير محليين). المزارعين أصحاب المشروعات الكبيرة والمتوسطة. المسؤولين في وزارة الزراعة والثروة الحيوانية ومفوضية الاستثمار بالولاية. العاملين في المؤسسات التمويلية والمصرفية. خبراء الزراعة والتنمية الريفية.

6-3 عينة الدراسة:

نظراً لطبيعة الدراسة، حيث تم التركيز على الأفراد (Purposive Sample) تم اختيار عينة قصدية الأكثر معرفة وخبرة بموضوع الاستثمار الزراعي وتتكون العينة من المستثمرين الزراعيين مسؤولين حكوميين ذوي صلة مباشرة بالقطاع مختصين في التمويل الزراعي وبلغ حجم العينة مئة مبحوث موزعين علي النحو التالي:

جدول (4) توزيع المبحوثين حسب التخصص

العدد	المتغيرات
20	المستثمرين الزراعيين محليين
12	المستثمرين الزراعيين أجانب
8	اساتذة جامعات في مجال الاقتصاد الزراعي
45	مسؤولين حكوميين في وزارات الزراعة والثروة الحيوانية والاستثمار
15	مختصين في التمويل الزراعي
100	المجموع

المصدر: العمل الميداني 2025م

7- أدوات جمع البيانات:

7-1: الاستبيان تم تصميم استبيان منظم لقياس أنواع المعوقات الاستثمارية درجة تأثير كل معوق على الاستثمار الزراعي. وتقييم البيئة الاستثمارية العامة ويتكون الاستبيان من: بيانات أولية عن المبحوثين. محاور تمثل المعوقات (اقتصادية، مؤسسية، بيئية، أمنية، تسويقية) رؤية المبحوثين حول تطوير الاستثمار الزراعي.

7-2: المقابلات شبه المنظمة: أجريت مقابلات شبه منظمة مع مسؤولين حكوميين ومستثمرين ذوي خبرة بجانب خبراء زراعيين وهدفت المقابلات إلى تعميق الفهم النوعي لمعوقات الاستثمار بالولاية والحصول علي بعض البيانات التي يصعب الحصول عليها عن طريق المصادر الاخرى.

8- التحليل والمناقشة:

تشير نتائج الدراسة الميدانية الي تعدد معوقات الاستثمار الزراعي بولاية شمال كردفان فمنها مايتصل بالجوانب الاقتصادية والتمويلية بينما ترتبط بعض المعوقات بالجوانب المؤسسية والتشريعية بينما يشير بعض المبحوثين الي البنية التحتية والخدمات وتتضمن معوقات الاستثمار بالولاية المعوقات الاجتماعية والبشرية والمعوقات المرتبطة بالسوق والتسويق الزراعي وهي تمثل اقل المعوقات تأثيراً علي الاستثمار الزراعي بالولاية بينما تمثل المعوقات الامنية اكثر المعوقات تأثيراً علي الاستثمار الزراعي بالولاية جدول (5)

جدول (5) معوقات الاستثمار الزراعي بالولاية

المعوقات	التكرار	النسبة %
المعوقات الاقتصادية والتمويلية	15	15
المعوقات المؤسسية والتشريعية	19	19
معوقات البنية التحتية والخدمات	17	17
المعوقات الاجتماعية والبشرية	16	16
معوقات السوق والتسويق الزراعي	10	10
المعوقات الامنية	23	23
المجموع	100	%100

المصدر: العمل الميداني 2025م

أولاً: المعوقات الاقتصادية والتمويلية:

اظهرت نتائج الدراسة ان تحفظ البنوك التجارية تجاه القطاع الزراعي تعد من ابرز المعوقات المؤثرة علي الاستثمار الزراعي بولاية شمال كردفان بنسبة 25% وتتسق هذه النتيجة مع ما اشارت اليه دراسات البنك الدولي ومنظمة الاغذية والزراعة والتي أكدت ان تحفظ البنوك التجارية تجاه القطاع الزراعي و غياب مؤسسات تمويل زراعي متخصصة فعالة يمثلان احد اهم محددات ضعف الاستثمار في الولاية لا سيما في البيئات المطرية عالية المخاطر كما ان ضعف المؤسسات المالية وارتفاع المخاطر المدركة ادي الي تراجع الحوافز الاستثمارية وهو مايفسر اعتماد المستثمرين علي التمويل الذاتي المحدود .جدول (6)

جدول (6) المعوقات الاقتصادية والتمويلية حسب افادة المبحوثين بالولاية

المتغيرات	التكرار	النسبة المئوية
تحفظ البنوك التجارية تجاه القطاع الزراعي.	25	25
غياب مؤسسات تمويل زراعي متخصصة فعالة.	21	21
ارتفاع مخاطر التعثر بسبب التذبذب المناخي.	13	13
الاعتماد على التمويل الذاتي المحدود.	18	18
ضعف التوسع الرأسي والأفقي للمشروعات	8	8
ضعف الدعم الحكومي	15	15
المجموع	100	%100

المصدر: العمل الميداني 2025م

ثانياً: المعوقات المؤسسية والتشريعية

بينت نتائج الدراسة الميدانية ان ضعف الاطار القانوني وتعقيد الاجراءات الادارية يمثلان اهم معوقات الاستثمار وتتوافق هذه النتائج مع العديد من الدراسات الصادرة عن البنك الدولي والتي تؤكد ان غموض التشريعات وتعدد الجهات ذات الاختصاص تقلل من جاذبية الاستثمار كما ان عدم وضوح القوانين الخاصة بالاستثمار وملكية الأراضي الزراعية و تعقيد إجراءات الترخيص والتصديق للمشروعات الزراعية يجعلان من الاستثمار الزراعي بالولاية غير جاذب جدول (7)

جدول (7) المعوقات المؤسسية والتشريعية حسب افادة المبحوثين بالولاية

المتغيرات	التكرار	النسبة
ضعف الإطار التشريعي للاستثمار الزراعي	18	18
عدم وضوح القوانين الخاصة بملكية الأراضي الزراعية	13	13
عدم وضوح القوانين الخاصة بالاستثمار طويل الأجل	10	10
تعدد القوانين وتداخل الاختصاصات	12	12
غياب تشريعات مخصصة للاستثمار الزراعي المحلي	11	11
تعقيد إجراءات الترخيص والتصديق للمشروعات الزراعية	15	15
ضعف التنسيق بين الجهات الحكومية.	21	21
المجموع	100	%100

المصدر: العمل الميداني 2025م

ثالثاً: معوقات البنية التحتية والخدمات:

اظهرت نتائج الدراسة أن ضعف البنية التحتية والخدمات الزراعية يمثلان اكبر عوائق الاستثمار الزراعي بالولاية وتتفق هذه النتيجة مع كافة الدراسات المرتبطة بالتنمية الريفية حيث تؤكد هذه الدراسات علي ان ضعف البنية والخدمات الزراعية يقلل من ربحية الاستثمار الزراعي كما تؤكد الادبيات الي ان قصور الإرشاد الزراعي والخدمات البيطرية هو ما يعزز استمرار الممارسات التقليدية و تباطؤ التحديث الزراعي بالولاية والتي تمثل اهم معوقات الاستثمار الزراعي بالولاية جدول (8).

جدول (8) معوقات البنية التحتية والخدمات حسب افادة المبحوثين بالولاية

المعوقات	التكرار	النسبة
ضعف البنية التحتية الزراعية	21	21
محدودية الإنفاق التنموي.	11	11
انخفاض جاذبية الاستثمار الزراعي.	14	14
قصور الإرشاد الزراعي والخدمات البيطرية.	13	13
استمرار الممارسات التقليدية.	13	13
انخفاض الإنتاجية.	17	17
تباطؤ التحديث الزراعي.	11	11
المجموع	100	%100

المصدر: العمل الميداني 2025م

رابعاً: المعوقات الاجتماعية والبشرية:

أوضحت نتائج الدراسة أن محدودية المهارات الفنية والإدارية للمزارعين والمستثمرين و ضعف التدريب والتأهيل وارتفاع مخاطر الفشل الإداري تعد من ابرز المعوقات الهيكلية للاستثمار الزراعي بالولاية إذ ان نقص المهارات الفنية والادارية

يحد من كفاءة ادارة الاستثمار والمشروعات وتتسجم هذه النتيجة مع ادبيات التنمية الريفية والتي تشير الي ان ضعف المهارات الفنية والادارية والتأهيل والتدريب وعدم وضوح نظم استخدام الارض من اهم عوامل عدم استقرار البيئة الاستثمارية. شكل(1).

شكل (1) المعوقات الاجتماعية والبشرية حسب افادة المبحوثين بالولاية



المصدر: العمل الميداني 2025م

خامساً: معوقات السوق والتسويق الزراعي:

اظهرت نتائج الدراسة أن أوضاع السوق والتسويق الزراعي بالولاية تشكل ابرز معوقات الاستثمار الزراعي بالولاية حيث تمثل هيمنة الوسطاء وضعف نظم التسويق الزراعي وغياب الأسواق المنظمة وسلاسل القيمة الفعالة ابرز معوقات السوق والتسويق الزراعي. وتتفق هذه النتيجة مع ادبيات اقتصاديات السوق والاقتصاد السياسي للتسويق والتي خلصت الي ان هيمنة الوسطاء وغياب سلاسل القيمة الفعالة تؤدي الي تآكل هوامش الارباح وتحد من القدرة التنافسية للمنتجات الزراعية كما تشير الادبيات الي ان غياب سلاسل القيمة المتكاملة تزيد من تكاليف الانتاج والتسويق وهو ماينطبق علي واقع الاستثمار الزراعي بولاية شمال كردفان جدول(10) .

جدول (10) معوقات السوق والتسويق الزراعي حسب افادة المبحوثين بالولاية

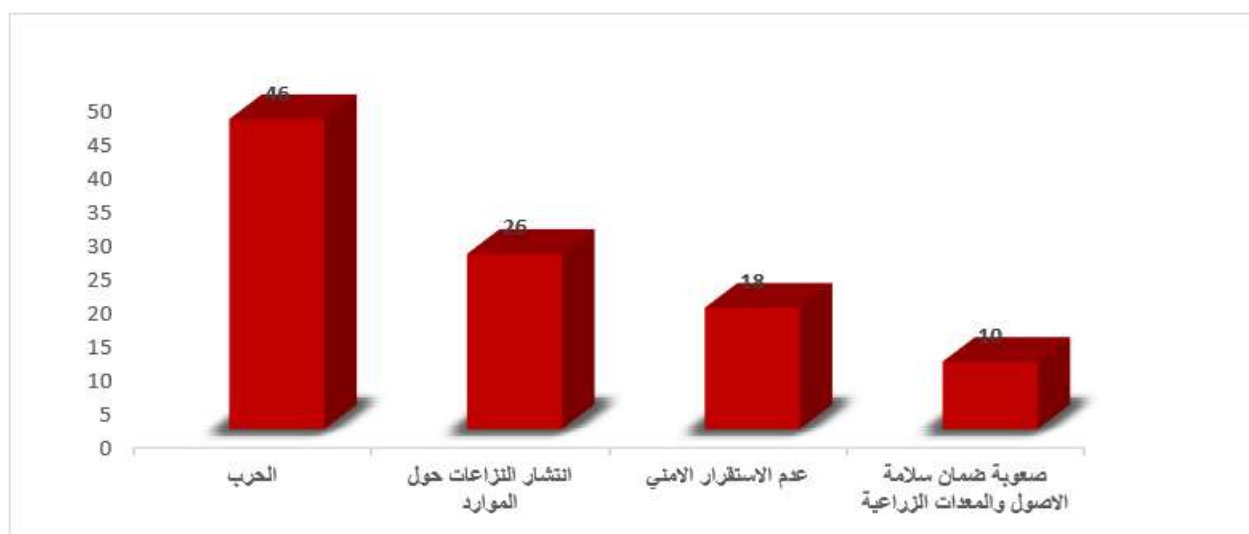
المعوقات	التكرار	النسبة %
ضعف نظم التسويق الزراعي	21	21
غياب الأسواق المنظمة وسلاسل القيمة الفعالة.	20	20
هيمنة الوسطاء.	26	26
ضعف المعلومات السوقية.	11	11
تدني أسعار المنتجين.	9	9
ضعف الحوافز الاستثمارية.	13	13
المجموع	100	100%

المصدر: العمل الميداني 2025م

سادساً: المعوقات الامنية:

أظهرت نتائج الدراسة ان المعوقات الامنية تعد من العوامل الحاسمة في ضعف الاستثمار الزراعي بولاية شمال كردفان وتتمثل ابرز المعوقات الامنية في انتشار الحرب بنسبة (64%) كأكبر المهددات الامنية تليها انتشار النزاعات حول الموارد بنسبة (26%) ثم عدم الاستقرار الامني وصعوبة ضمان سلامة الاصول والمعدات الزراعية وتتفق هذه النتيجة مع ادبيات اقتصاديات الصراع والاقتصاد السياسي للنزاعات والحرب حيث تشير الي ان عدم الاستقرار الامني يؤدي الي ارتفاع تكلفة المخاطر وتقليص الاستثمار طويل الاجل كما تؤكد دراسات الاستثمار في المناطق الهشة ان غياب سيادة القانون والحماية الامنية يقلل من ثقة المستثمرين وهو ما ينسجم مع نتائج الدراسة شكل (2)

شكل (2) المعوقات الامنية حسب افادة المبحوثين بالولاية



المصدر: العمل الميداني 2025م

9- الخاتمة والتوصيات:

1-9: الخاتمة:

سعت هذه الدراسة إلى تحليل معوقات الاستثمار الزراعي في ولاية شمال كردفان - السودان، من خلال منهج وصفي- تحليلي مدعوم ببيانات كمية ونوعية، بهدف تشخيص العوامل التي تحد من تدفق الاستثمارات الزراعية واستدامتها في الولاية. وقد خلصت الدراسة إلى أن معوقات الاستثمار الزراعي في شمال كردفان ذات طبيعة هيكلية ومتشابكة، حيث لا يمكن فصل العوامل الاقتصادية عن المؤسسية أو البيئية أو الأمنية. فقد أظهرت النتائج أن ضعف الوصول إلى التمويل وارتفاع تكاليف الإنتاج يشكلان عائقاً اقتصادياً مباشراً، في حين يُسهم غموض الإطار القانوني وتعقيد الإجراءات الإدارية في زيادة عدم اليقين الاستثماري وتقويض ثقة المستثمرين. كما بينت الدراسة أن التغيرات المناخية وتدهور الموارد الطبيعية تُضاعف من مخاطر الاستثمار الزراعي، خاصة في ظل اعتماد الولاية على الزراعة المطرية، وإلى جانب ذلك، كشف البحث عن الدور المحوري للمعوقات الأمنية والنزاعات حول الموارد في زعزعة استقرار المشروعات الزراعية، وارتفاع تكلفة المخاطر، مما يدفع المستثمرين إلى تجنب الاستثمارات طويلة الأجل، وتؤكد هذه النتائج، عند ربطها بالأدبيات، أن ضعف الاستثمار الزراعي في ولاية شمال كردفان لا يعود إلى نقص الموارد الطبيعية أو الفرص الاقتصادية، بقدر ما يرتبط بقصور في مناخ الاستثمار الزراعي، يتطلب تدخلات شاملة ومتكاملة تتجاوز الحلول الجزئية أو المؤقتة.

9-2: التوصيات: استناداً إلى نتائج الدراسة واستنتاجاتها، توصي الدراسة بما يلي:

9-2-1: في مجال السياسات والحوكمة:

تطوير إطار تشريعي واضح ومستقر ينظم الاستثمار الزراعي، مع ضمان حقوق استخدام الأراضي الزراعية على المدى الطويل تبسيط الإجراءات المتعلقة بالترخيص والتصديق للمشروعات الزراعية وتفعيل مبدأ النافذة الموحدة تعزيز التنسيق المؤسسي بين الوحدات الحكومية ذات الصلة بالاستثمار الزراعي.

9-2-2: في مجال التمويل والاستثمار:

تفعيل مؤسسات التمويل الزراعي متخصصة توفر قروضاً طويلة الأجل بشروط ميسرة تصميم أدوات تمويل تراعي خصوصية المخاطر الزراعية تشجيع الشراكات بين القطاعين العام والخاص في الاستثمار الزراعي

9-2-3: في مجال البنية التحتية والخدمات الزراعية:

العمل على تحسين البنية التحتية خاصة في مجال الطرق ومرافق التخزين السعي نحو تطوير خدمات الارشاد الزراعي والبيطري والتقانات الحديثة تعزيز البنية التحتية التسويقية وسلاسل القيمة الزراعية

9-2-4: في مجال الامن والاستقرار

تعزيز الامن والاستقرار في المناطق الزراعية وحماية المشروعات الاستثمارية دعم وتطوير اليات فض النزاعات التقليدية حول الموارد ادماج البعد الامني ضمن تخطيط الاستثمار الزراعي

المراجع والمصادر:

- 1- المسح الاحصائي لتقدير أعداد الماشية: (2020) وزارة الزراعة، برنامج إدارة الموارد لغرب السودان
- 2- بنك السودان المركزي: (2020) الاستثمار الزراعي في السودان
- 3- خارطة استخدامات الاراضي ولاية شمال كردفان: (2013)
- 4- مصطفى الرضي محمد: (2020) العوامل المؤثرة علي الاستثمار الزراعي بولاية شمال كردفان، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة كردفان - السودان

عنوان البحث

دور الصحافة السودانية في تنمية القطاع السياحي بالسودان

بالنظر على صحفياتي (الرأي العام - آخر لحظة) في الفترة من العام 2022م - 2025م

د. اسامة الطيب عبد الله أحمد¹، د. عبد الرحيم إبراهيم محمد عوض الكريم²*

¹ رئيس قسم الاذاعة والتلفزيون. كلية الدعوة والإعلام. جامعة القرآن الكريم وتأسيس العلوم، السودان.

² عميد كلية الدعوة والإعلام. جامعة القرآن الكريم وتأسيس العلوم، السودان.

*بريد الكتروني الباحث المراسل: abdomaodaa01@gmail.com

HNSJ, 2026, 7(2); <https://doi.org/10.53796/hnsj72/15>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/72/15>

تاريخ النشر: 2026/02/01م

تاريخ القبول: 2026/01/20م

تاريخ الاستقبال: 2026/01/10م

المستخلص

تناولت الدراسة دور الصحافة السودانية في تنمية القطاع السياحي بالسودان في الفترة من (2022-2025م)، تمثلت مشكلة الدراسة في ان هناك قصور واضح وعدم اهتمام بقطاع السياحة في السودان ، فما هو دور الصحافة السودانية في تنمية القطاع السياحي بالسودان، اهمية الدراسة في ان الدور الذي يمكن أن تلعبه الصحافة في تنمية القطاع وبيان أهمية الترويج لقطاع السياحة عبر كل الوسائل الاعلامية عامة والصحافة خاصة. هدف البحث إلى تنشيط المسؤولين في المؤسسات الاعلامية والاكاديمية بالدعوة للترويج للسياحة ووضع خطط للتنمية السياحية بالبلاد. اتبعت الدراسة المنهج التاريخي و الوصفى التحليلي، توصلت الدراسة الى عدد من النتائج اهمها: كشفت الدراسة إلى أن الموضوعات التي تناولتها صحف العينة عن السياحة أثناء فترة الدراسة كانت موحدة ومتداخلة. وتناولت الموضوعات في اشكال متنوعة منها (الأخبار وبعض الأعمدة والتقارير والحوارات والتحقيقات. وأوصت الدراسة: بضرورة تصميم رسائل اعلامية جاذبة باللغات الاجنبية لتقديم البلاد بشكل جاذب، وتدريب كادر اعلامي محترف ومتخصص يستطيع أن يقدم الرسالة الاعلامية السياحية للجمهور المعني وإعادة النظر في رؤية الدولة الاستراتيجية بالتخطيط الجيد للمشاريع التنموية والمشاريع السياحية على وجه الخصوص.

الكلمات المفتاحية: الصحافة، التنمية، القطاع السياحي.

RESEARCH TITLE

The Role of Sudanese Journalism in Developing the Tourism Sector in Sudan:

An Applied Study of *Al-Rai Al-Aam* and *Akhir Lahza* Newspapers During the Period 2022–2025.

Abstract

The study discussed the role of the Sudanese press in the development of the tourism sector in Sudan from 2017 to 2013. The problem of the study is that there is a clear deficiency and lack of interest in the tourism sector in the Sudan, what is the role of the Sudanese press in the development of the tourism sector in the Sudan, the importance of the study is that the role that the press can play in the development of the sector and the importance of promoting the tourism sector through all media outlets in general and the press in particular. The objective of the research is to energize officials in media and academic institutions by calling for the promotion of tourism and drawing up plans for tourism development in the country. The study followed the historical and analytical descriptive methodology and reached a number of conclusions, the most important of which are: The study revealed that the topics dealt with in the sample books on tourism during the study period were unified and interrelated. The topics were dealt with in various forms, including news, some columns, reports, tours and investigations. The study recommended the necessity of designing attractive media messages in foreign languages to present the country in an attractive way, training a professional and specialized media cadre that can present the tourism media message to the concerned audience, and reconsidering the strategic vision of the State with good planning for development projects and tourism projects in particular.

Key Words: Sudanese press, Development, Tourism sector.

مقدمة:

تظل الصحافة السودانية الوسيلة الاعلامية الاولى ذات الأثر الكبير فى المجتمع، وبرغم التقدم الكبير فى وسائل الاتصالات الحديثة من قنوات فضائية وإذاعات خاصة وانترنت وكافة وسائل وانواع تقنيات الاتصالات الحديثة إلا أن الصحافة تعتبر المنهل الرئيس أو المنبع الذى يرفد وسائل الاتصالات الأخرى بالموضوعات والافكار الجديدة ، ويرفد بالتالى المجتمع بكل جديد، فنجدها تقود الحملات الإعلامية لتوعية الجمهور ولفت انتباههم لقضايا معينة، وهى بهذا تعمل على تشكيل الراى العام، ولأهمية الصحافة وعظم تأثيرها اطلق عليها السلطة الرابعة، وهى المرآة التى تنعكس عليها حال المجتمع ورفاهيته.

والسياحة ظاهرة من الظواهر الانسانية التى نشأت منذ أن خلق الله الارض وما عليها فهي قديمة قدم الحياة عريقة عراقية التاريخ فمنذ ازمان طويلة والانسان في حركة دائمة بين السفر والتنقل بحثاً عن أمنه واستقراره سعياً إلى رزقه ومعاشه متحرراً من قيود بيئته ومنطلقاً إلى العلم والمعرفة.

مشكلة الدراسة:

برغم ما يتميز به السودان من تنوع طبيعى وبيئى وتعدد للقبائل واللهجات وما يحتوية من آثار تاريخية قديمة تجعله مقصد لكل أنواع السياحة، إلا أن من الملاحظ وجود قصور واضح من قبل المسؤولين في الدولة أو من قبل الاعلام، فما هو دور الصحافة السودانية فى تنمية القطاع السياحي بالسودان.

تساؤلات الدراسة:

- 1- إلى اى مدى ساهمت الصحافة السودانية فى الترويج لقطاع السياحة فى السودان؟
- 2- ماهي الاشكال الصحفية التى تناولت بها الصحافة السودانية قضايا السياحة في السودان، وما نوعية المضمون الصحفى وخصائصه؟ وهل يحقق الهدف المطلوب في تنمية القطاع السياحي بالسودان؟

فرضيات الدراسة:

- 1- تفترض الدراسة أن الصحافة تلعب دوراً هاماً للترويج لقطاع السياحة بالسودان.
- 2- أن الصحافة تستخدم اشكال صحفية متنوعة ومضمون جيد للترويج للقطاع.

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة: المنهج التاريخى والمنهج الوصفى التحليلى.

أهمية الدراسة:

في الدور الذى يمكن أن تلعبه الصحافة في تنمية القطاع السياحي والترويج له عبر كل الوسائل الاعلامية عامة والصحافة خاصة.

اهداف الدراسة :-

- 1- التعرف على الدور الذى يمكن أن تلعبه الصحافة فى تنمية القطاع السياحي، وحث المسؤولين على وضع خطط للتنمية السياحية بالبلاد.

المصادر الأولية والثانوية:

اعتمدت الدراسة على تحليل المضمون لمعرفة المضمون المتعلق بدور الصحافة في تنمية القطاع السياحي والترويج له، بالإضافة إلى المقابلة ولملاحظة لمعرفة دور القيادات الاعلامية والصحفية وما يقومون به من جهد واعمال لتطوير القطاع.

حدود الدراسة:

لقد تم تحديد الإطار الزمني لهذه الدراسة بالفترة الممتدة من العام 2022م - 2025م كما تم اختيار السودان كإطار مكاني .

الدراسات السابقة:

الدراسة الأولى: سعد أحمد عثمان، دور العلاقات العامة في الترويج للسياحة في السودان، بالتطبيق على وزارة السياحة والتراث القومي، رسالة ماجستير غير منشورة، السودان، جامعة امدرمان الاسلامية 2005م.

دراسة تحليلية هدفت إلى التعرف على مستوى وكفاءة الترويج للسياحة داخل وخارج السودان واستخدم الباحث المنهج الوصفي واسلوب دراسة الحالة. خرجت بعدة نتائج منها: أن الوزارة لا تؤدي دورها بكفاءة لنشر الوعي السياحي وذلك لعدة اسباب: عدم توفير التمويل اللازم من قبل الدولة، اغفال جانب التدريب والتأهيل للكوادر البشرية، عدم وضع إستراتيجية ثابتة للترويج. وأوصت الدراسة الحكومة أن تضع السياحة ضمن قائمة الاولويات وضرورة الاهتمام بوسائل الاعلام المحلية والاجنبية في الترويج لقطاع السياحة ومكوناته.

مصطلحات الدراسة:

دور: هو السلوك والنشاط الذي يحتمل أن يقوم به الفرد في كل موقف اجتماعي يشغل فيه مركزاً معيناً.

ويقصد به في هذه الدراسة كافة المهام والوظائف والأنشطة التي تقوم بها وسائل اتصال المقروء في السودان.

الصحافة: هي مهنة قائمة على جمع الأخبار، وتحليلها، والتحقق من مدى مصداقيتها قبل تقديمها للجمهور، وتكون هذه الأخبار في معظم الأحيان متعلقة بالأحداث المستجدة؛ سواء كانت سياسية، أو ثقافية، أو محلية، أو رياضية، وغيرها الكثير من المجالات المختلفة.

السياحة: عملية حركية تتضمن انتقال الانسان من مكان اقامته الدائمة إلى مكان آخر يبعد عن موطنه الأصلي لأكثر من يوم واحد لأغراض متعددة خلاف العمل.

التنمية: التنمية لغة: هي النمو وارتقاء الشيء من مكان إلى مكان آخر وهي عبارة عن تحقيق وزيادة سريعة تراكمية ودائمة عبر فترة من الزمن في الانتاج والخدمات نتيجة الجهود العلمية.

والتنمية يمكن القول انها عملية تغيير اجتماعي مخطط ويقوم به الانسان للانتقال بالمجتمع الى وضع أفضل وبما يتوافق مع احتياجاته وامكانياته.

الترويج السياحي: وهو تعريف السائح بالاماكن السياحية والأثرية وخصائصها ومزاياها بغية محاولة التأثير عليه لزيارتها.

مفهوم الصحافة:

الصحافة هي المهنة التي تقوم على جمع وتحليل الأخبار والتحقق من مصداقيتها وتقديمها للجمهور وغالباً ما تكون هذه الاخبار متعلقة بمستجدات الاحداث على السياسية أو المحلية أو الثقافية أو الرياضية أو الاجتماعية وغيرها(خليل، 2008م).

والعمل الصحفي هو أن تحكى ما يحدث وما حدث أو ما سوف يحدث وأن تكون صحفياً هو أن تكون راوياً للقصص .. قصص خبرة الحياة الانسانية الفنية والمتنوعة بشكل يثير الاعجاب والدهشة حيثما كانت هذه القصص (واى لان ج. تو، 1992م).

مفهوم الصحافة لا يمكن أن يكتمل دون الاحاطه بمختلف المداخل أو المحددات التي تتعلق بالمفهوم .

وعلى هذا الاساس يمكن القول أن الصحافة كلمة تستخدم للدلالة على أربعة معان

المعنى الأول: الصحافة بمعنى الحرفة أو المهنة.. وهى بهذا المعنى لها جانبين:

الجانب الأول: يتصل بالصناعة والتجارة وذلك من خلال عمليات الطباعة والتصوير والتوزيع والتسويق والادارة والاعلان.

الجانب الثانى: يتصل بالشخص الذى اختار مهنة الصحافة .. فمنها اشتقت كلمة صحفى ..

المعنى الثانى : الصحافة بمعنى المادة التى تنشرها الصحيفة كالأخبار والأحاديث والتحقيقات الصحفية .. والمقالات وغيرها من المواد الصحفية .. وهى بهذا المعنى تتصل بالفن وبالعلم.

فالصحافة إذن(حرفة وفن وصناعة ، هى كل ذلك فى آن واحد وينسب تختلف حسب استعداد المحررين وميلهم وكذلك حسب الظروف التى يعملون فيها).

المعنى الثالث: الصحافة بمعنى الشكل الذى تصدر به فالصحف دوريات مطبوعة تصدر من عدة نسخ وتظهر بشكل منتظم وفى مواعيد ثابتة متقاربة أو متباعدة.

وهذا المعنى للصحافة يعني قصر المفهوم على الدوريات المطبوعة فقط أى تلك التى ظهرت بعد اكتشاف المطبعة فى منتصف القرن السابع عشر .

المعنى الرابع: الصحافة بمعنى الوظيفة التى تؤديها فى المجتمع الحديث أى كونها رسالة تستهدف خدمة المجتمع والانسان الذى يعيش فيه.

وهى بهذا المعنى تتصل بطبيعة الواقع الاجتماعى والاقتصادى فى المجتمع الذى تصدر به الصحيفة .. ونوعية النظام السياسى والاجتماعى القائم به ثم بالأيديولوجية التى يؤمن بها هذا المجتمع، وهو الأمر الذى أنتج المدارس المتباينة(ابوزيد، 1998م).

فقد اصبحت الصحافة اليوم صناعة كسائر الصناعات تحتاج إلى معامل إنتاج وعمال وموظفين ورجال ادارة، بالإضافة إلى المواد الخام كآلات الطباعة والورق والحبر .

وقد ظل مفهوم الصحافة يتخذ أبعاداً متعددة بعكس مدى إتساعها وتغلغلها فى المجتمعات، لذا فإنه من الصعب تحديد هذا المفهوم من مدخل واحد ، لذا نتناول مفهوم الصحافة من مداخل متعددة(مصطفى، 2005م).

الصحافة كوسيلة اعلام:

هى النشر عن طريق الوسائل المطبوعة دورياً.

وفريزر بوند يعرفها بأنها جميع الطرق التى تصل بواسطتها الأنباء والتعليقات عليها إلى الجمهور وكل مايجرى فى العالم وبهم الجمهور.

ويرى الدكتور عدنان أبوفخر أن الصحافة ظاهرة اجتماعية لايمكن بدونها تصور حياة المجتمعات والحضارات البشرية، وحاجة ضرورية لكل مجتمع ولكل دولة ، حيث اصبحت جزءاً لايتجزأ من البنيان الاجتماعي والسياسي ووسيلة هامة في تكوين الرأي العام ، ومنبراً معبراً ، وجهازاً فعالاً لمعالجة قضايا المجتمع الملحة والعمل على حلها(علم الدين).

أهمية الصحافة:

الاطلاع على ما فيها من اخبار بدافع الرغبة فى الوقوف على احوال محيطها الاجتماعي والثقافى والاقتصادي والسياسي ومعرفة القضايا التي يتحدث عنها الرأي العام أول بأول، واحياناً لمجرد التسلية والامتناع.

اما الحكومات والسلطات الرسمية فى جميع بلدان العالم تستعملها كسلاح قوى للدفاع عن أفكارها السياسية خاصة وخصوصيتها الثقافية التى تميزها عن غيرها.

فالصحافة إذن تبقى جزءاً هاماً في الجهاز السياسي لكل دولة، وهى في الوقت نفسه أداة هامة في بناء المجتمعات إذا أحسن استعمالها . كما أن لها أهميتها في توجيه الرأي العام توجيه الرأي العام وهيبتها الخاصة في المجتمعات ...

تلك الهيبة التى عبر عنها قديماً نابليون بقوله: (إننى أهرب الأقلام أكثر مما أهرب دوي المدافع).

من جهة اخرى، فانه بالرغم مما للصحافة من هيبة وانتشار، فإنها أصبحت تعاني من منافسة الوسائل الإلكترونية الحديثة كما أن خبراء الاتصال لا يستطيعون الاعتماد عليها كلية لأن هناك الكثير من الناس لا يقرؤون في الصحيفة إلا العناوين وبعض المقدمات الصغيرة، ومع ذلك تبقى الجريدة اليومية في مجال الاتصال المطبوع هى الوسيلة التى فرضت نفسها على المستثمرين والسياسيين والقراء على حد سواء.

مزايا وخصائص الصحافة:

تتمتع الصحافة كوسيلة من وسائل الاعلام بالعديد من المزايا لعل ابرزها الآتى:

- 1- الثمن الزهيد الذى يدفعه المشترك أو القارئ بالمقارنة مع ما تحويه من معلومات وبيانات وتحقيقات وإعلانات.
- 2- عادة ما تكون المعلومات والبيانات فى كافة المجالات موثقة، بمعنى معروفة المصدر.
- 3- قدرة على النقد فى كافة المجالات القانونية والسياسية والاجتماعية والاقتصادية والفنية... الخ.

اقسام الصحافة الرئيسية:

أ. صحافة مكتوبة أو مطبوعة:

يعتبر هذا الصنف من أصناف الصحافة من اقدم اصناف الصحافة التى التى عرفها البشر ، ويقصد بها كل مايطبع على الورق ويوزع فى مواعيد دورية وينقسم من حيث الهيئة الشكلية وطبيعة المضمون إلى الجرايد والمجلات ، كما ينقسم من حيث مواعيد الصدور .

هذا وتتعدد أنواع الصحافة فهناك الصحافة الخبرية والتسويقية والفنية والعسكرية وصحف الاطفال.

ب. الصحافة الإلكترونية:

ما من شك أن الصحافة الإلكترونية قد احدثت ثورة في عالم الصحافة وفي أسلوب تناول وقراءة الصحف التي لم تكن معروفة من قبل، فقد اقدمت واشنطن بوست وهي احدى الصحف التي تصدر في واشنطن بأمريكا عام 1999م باستخدام الجسر الرقمي الذي مكن الصحيفة أن توضع بالكامل على الخط، بحيث اصبحت بعد ذلك على شاشات الكمبيوتر بموجب (مودم) استطاع أن يخفض قيمة الاشتراك الشهري لقراءها إلى مبلغ رمزي، ثم ما لبثت الصحف على المستوى العالمي تأخذ سبيلها على شاشات الكمبيوتر. الأمر الذي سهل على القراء قراءة أعرق الصحف العالمية وهم على مكانهم، أو في حجرة نومهم.

تعريف السياحة في اللغة:

السياحة لغة تعني: الذهاب في الارض للعبادة والترهب وساح في الارض تسييح سياحة وسيوحا وتسييحا أي ذهب وساح في الارض يسيح سياحة وسيوحا أي ذهب وجال في البلاد للتنزه.

ويأتي مفهوم السياحة اصطلاحاً ضمن مصطلح لفظ السياحة باللغات الاجنبية:

مصدره فرنسا واستخدم للتعبير عن كل شخص كأن يقوم برحلة ما لتحقيق منفعة شخصية واستعارت لغات اخرى بدورها مصطلحي (Tourists) السائح (Tourism) السياحة عن اللغة الفرنسية بمعناها الضيق المقترصر على رحلة محددة من اهداف مادية أي فقط بقصد المتعة والراحة والصحة، وفي اللغة الانجليزية نجد ان لفظ (Tour) يعني يحول أو يطوف بينما لفظ (Tourism) السياحة تعني الانتقال والدوران (عبيد، 2010م).

ذهب فوت شوليرن في تعريفه للسياحة بانها: مجموع العلاقات المتبادلة بين الشخص الذي يوجد بصفة مؤقتة في مكان آخر طالما كانوا يستخدمون الامكانيات الاقتصادية والثقافية مرضين بذلك مطالب الحياة او الثقافة أو الرغبات الشخصية أيأ كان نوعها.

ويعرف كل من جون سور بروك وسوزان هوريز السياحة بانها : انتقال الناس للأماكن البعيدة عن اماكن الإقامة المعتادة والقيام بأنشطة لإشباع رغباتهم ويمكن ان يتضمن ذلك السفر واغراض العمل(دعيس)،.

عرفت السياحة من قبل العالم الاقتصادي النمساوي شوليرن شراتنهوس بأنها الاصطلاح الذي يطلق على أي عمليات خصوصاً العمليات الاقتصادية التي تتعلق بوجود واقامة وانتشار الاجانب داخل وخارج منطقة معينة أو أية بلدة ترتبط بهم ارتباطاً مباشراً(كافي، 2017م).

في تعريف روبنسون على انها انتقال الافراد خارج الحدود السياسية للدولة التي يعيشون فيها مدة تزيد عن اربع وعشرين ساعة ونقل عن عام واحد على أن لا يكون الهدف من وراء ذلك الإقامة الدائمة أو العمل أو الدراسة أو مجرد عبور الدولة الأخرى ترانزيت(لطيف)، .

أما الباحث الانجليزي نورفال فقد سلط السياحة على الاجانب فقرّر (أن السائح هو الشخص الذي يدخل بلداً اجنبياً لاي غرض عدا اتخاذ هذا البلد محل إقامة دائمة أو عدا العمل من هذا البلد عملاً منتظماً مستمراً ، والذي ينفق في هذا البلد الذي يقيم فيه مالاً كسبه في مكان آخر(عساف، 2016م).

السياحة حسب تعريف جون ميشو: وهو مسؤول في المجلس الاعلى للسياحة الفرنسي، عرف السياحة كما يلي: السياحة هي نشاط يحتوي على عمليتي إنتاج واستهلاك تحتم تنقلات خاصة بها خارج مقر الإقامة الاصلي ليلة على الاقل، حيث

يكون السبب التسلية، التداوي، اجتماعات، زيارة المقدرات الدينية، تجمعات رياضية(كافى، 2017م).

كما وعرف الأستاذ علي أحمد هارون السياحة (بأنها مجموعة الأنشطة الحضارية والاقتصادية والتنظيمية الخاصة بانتقال الأفراد إلى بلاد غير بلادهم، وإقامتهم لمدة لا تقل عن 24 ساعة لأي غرض كان ماعدا العمل الذي يدفع أجره داخل البلد المزار (كافى، 2017م).

وعرف مؤتمر الامم المتحدة للسياحة والسفر الذي انعقد في روما سنة 1963م السياحة على انها: ظاهرة اجتماعية وإنسانية تقوم على انتقال الفرد من مكان اقامته الى مكان اخر لفترة مؤقتة لا تقل عن 24 ساعة ولاتزيد عن اثني عشر شهرا بهدف السياحة الترفيهية والعلاجية او التاريخية.

اما مؤتمر اوتاوا للسياحة المنعقد بكندا 19914م فقد عرف السياحة: مجموع الأنشطة التي يقوم بها الشخص المسافر الى خارج بيته المعتاد لمدة من الزمن وان لا يكون غرضه من السفر هو ممارسة نشاط يكتسب به دخلا في المكان الذي يسافر إليه(كافى، 2017م).

إجراءات دراسة تحليل المضمون :

قام الباحث بتحليل الصحف عينة البحث، وهي صحف الرأي العام وآخر لحظة، معتمدة على التالي:

أولاً: التحليل الكيفي . التحليل الكمي:

استخدمت الباحثة التحليل الكيفي والكمي معاً لتحقيق التالي:

1/ التحليل الكيفي:

لدراسة مضمون المادة الصحفية في القطاع السياحي، بهدف الوصول إلى ملاحظات عامة عن خصائص مضمون المادة الصحفية.

2/ التحليل الكمي:

يهدف من خلاله الباحث إلى زيادة كفاءة التحليل ودقته وشموله بالنسبة للمادة الصحفية التي تحللها الباحثة.

أهداف استخدام تحليل المضمون:

استخدم الباحث تحليل المضمون للمادة الصحفية موضع البحث للتعرف على الآتي:

1/ التعرف على مضمون المادة الصحفية الخاصة بالقطاع السياحي، وما تضمنته من اتجاهات، وما تحمله من قيم وأهداف.

2/ التعرف على الجوانب الشكلية لإخراج المادة الصحفية الخاصة بالسياحة في السودان، من حيث موقع المادة الصحفية وأساليب الإبراز والتأثير المستخدمة.

اختيار العينة:

1. عينة الصحف:

وقع اختار الباحث على صحف الرأي العام وآخر لحظة بعد إجراء المسح الشامل للصحف موضع الدراسة، ثم بعد ذلك استخدمت الباحثة عينة الأعداد عن طريق اختيار أسلوب الدورة أو الأسبوع الصناعي في اختيار العينة للصحف موضع الدراسة ابتداءً من يوم السبت في الأسبوع الأول، والأحد في الأسبوع الثاني وهكذا.

العينة الزمنية:

وهي الفترة التي صدرت فيها الصحف عينة البحث بانتظام.

تحديد وحدات التحليل:

قام الباحث بتحديد وحدات الترميز الأساسية قبل البدء في تحليل مضمون المادة الصحفية موضع الدراسة مثل وحدة الموضوع ، وحدة المساحة.

فئات التحليل:

الفئات هي التصنيفات التي ترتبط بالمشكلة البحثية، ويستند عليها البحث، وتساهم في التعرف على مضمون المادة الصحفية وشكلها، وتتمثل الفئات في التالي:

1. فئات ماذا قيل:

تتعلق بمضمون واتجاهات وأهداف المادة الصحفية، وتتمثل في الآتي:

أ/ فئة الموضوع.

ب/ فئة الاتجاه.

ج/ فئة الأهداف.

2/ فئات كيف قيل؟

استخدم الباحث لمعالجة الجوانب الفنية والإخراجية للمادة الصحفية موضع الدراسة، وتتمثل في الآتي:

أ/ فئة أشكال التحرير الصحفي المستخدمة.

ب/ فئة موقع المادة الصحفية داخل الصحيفة.

ح / فئة موقع المادة الصحفية داخل صفحات الصحيفة.

د / فئة الصور والرسومات والألوان.

تصميم استمارة التحليل:

قام الباحث بتصميم استمارة تحليل مضمون، وهي أداة منهجية تتم بها عملية التحليل من خلال دراسة المضمون وتحديد أهدافه وتساولاته، ثم تسجيل البيانات الأولية في استمارة التحليل التي اشتملت على رقم العدد وتاريخ الصدور والقضية موضع البحث ونوع التغطية الصحفية وأهداف التغطية واتجاهاتها والأشكال التحريرية للتغطية وموقع المادة الصحفية داخل الصحيفة أو الصفحات، بالإضافة لوسائل الإبراز والتأثير.

قياس الصدق والثبات:

الصدق:

الصدق يعني الصحة، واختبار الصدق يقصد به اختبار صدق أداة جمع المعلومات والبيانات، ومدى قدرتها على أن تقيس ما تسعى الدراسة قياسه فعلاً.

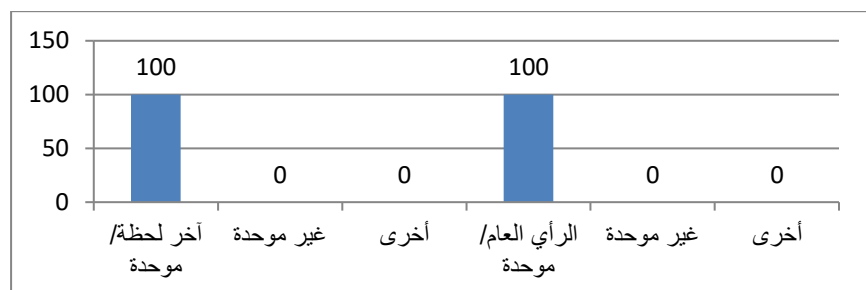
النتائج:

النتائج هي القدرة على التكرار وإعادة مع تحقيق نتائج متسقة.

جدول رقم (1) يوضح وحدة المادة الصحفية بصحف العينة

آخر لحظة الأهداف	التكرار	النسبة المئوية	الرأي العام الأهداف	التكرار	النسبة المئوية
موحدة	100	%100	موحدة	100	%100
غير موحدة	0	%0	تغير موحدة	0	%0
أخرى	0	%0	أخرى	0	%0
المجموع	521	%100	المجموع	222	%100

شكل رقم (1) يوضح وحدة المادة الصحفية بصحف العينة.

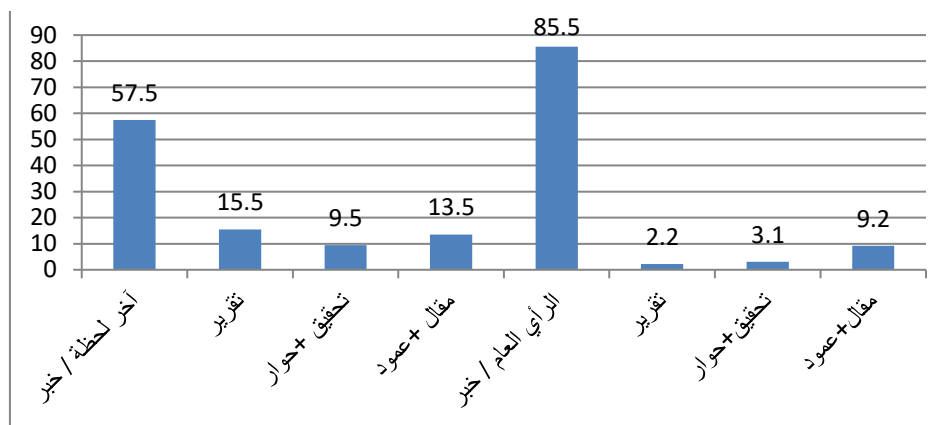


يلاحظ من الجدول والشكل رقم (1) الذي يوضح وحدة الموضوعات التي تناولتها صحف العينة عن السياحة في السودان أثناء فترة الدراسة، حيث جاءت الموضوعات الموحدة بجميع صحف العينة على أنها موحدة بنسبة (%100) مقابل نسبة (%0) لبقية الفئات.

جدول رقم (2) القالب الفني للمادة الصحفية بصحف العينة

آخر لحظة القالب	التكرار	النسبة المئوية	الرأي العام القالب	التكرار	النسبة المئوية
خبر	300	%57.5	خبر	190	%85.5
تقرير	81	%15.5	تقرير	5	%2.2
تحقيق + حوار	50	%9.5	تحقيق + حوار	7	%3.1
مقال + عمود	70	%13.5	مقال + عمود	20	%9.2
المجموع	521	%100	المجموع	222	%100

شكل رقم (2) القالب الفني للمادة الصحفية بصحف العينة

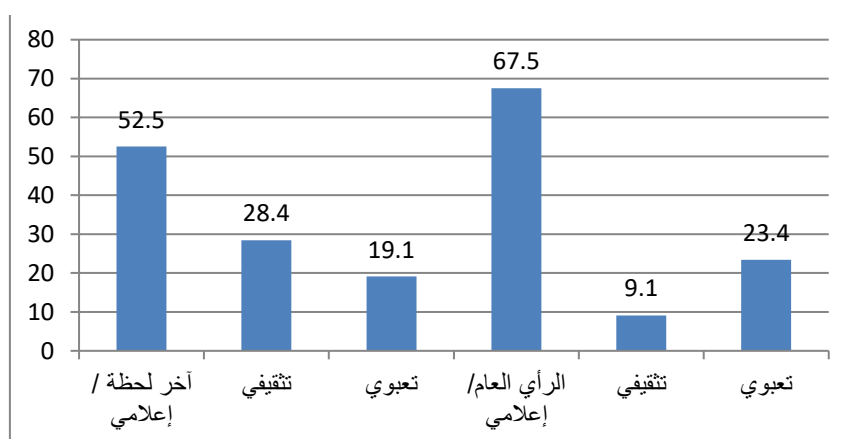


يلاحظ من الجدول والشكل رقم (2) الخاص بالقالب الفني للمادة الصحفية بصحف الدراسة، جاء الخبر بنسبة (85.5%) بصحيفة الرأي العام وهي تمثل أعلا مرتبة، مقابل نسبة (57.5%) للرأي العام، أما التقرير بلغ بنسبة (15.5%) لصحيفة آخر لحظة، مقابل نسبة (2.2%) لصحيفة الرأي العام، أما العمود بلغ بنسبة (13.5%) لآخر لحظة، ومقابل (9.2%) للرأي العام، أما التحقيق والحوار فقد بلغ بنسبة (9.5%) لآخر لحظة، مقابل نسبة (3.1%) للرأي العام، وتشير الباحثة إلى أن صحف العينة تناولت القطاع السياحي أثناء فترة الدراسة بشكل أكثر من بقية القوالب الفنية.

جدول رقم (3) الهدف من المادة الصحفية بصحف العينة

آخر لحظة الأهداف	التكرار	النسبة المئوية	الرأي العام الأهداف	التكرار	النسبة المئوية
إعلامي	274	52.5%	إعلامي	150	67.5%
تنقيفي	148	28.4%	تنقيفي	20	9.1%
تعبوي	99	19.1%	تعبوي	52	23.4%
المجموع	521	100%	المجموع	222	100%

شكل رقم (3) الهدف من المادة الصحفية بصحف العينة

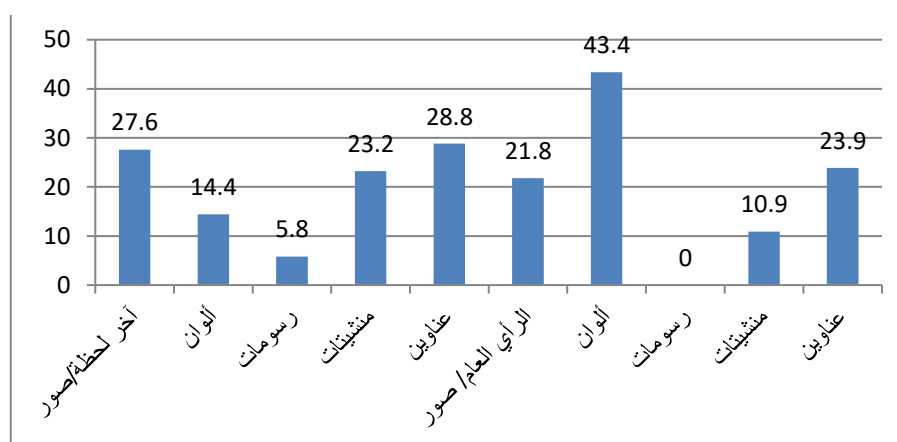


يلاحظ من الجدول والشكل رقم (3) الذي الخاص بأهداف المادة الصحفية بصحف الدراسة، جاءت الأهداف الإعلامية في المرتبة بصحف العينة بنسبة (67.5%) بصحيفة الرأي العام، مقابل نسبة (52.5%) لصحيفة آخر لحظة، أما الأهداف التنقيفية بلغت نسبة (28.4%) لصحيفة آخر لحظة، مقابل نسبة (23.4%) للأهداف التعبوية بصحيفة الرأي العام، وبلغت الأهداف التعبوية نسبة (19.1%) لصحيفة آخر لحظة، أما الأهداف التنقيفية بلغت نسبة (9.1%) صحيفة الرأي العام.

جدول رقم (4) يوضح عناصر الإبراز والتأثير للمادة الصحفية بصحف العينة

آخر لحظة وسائل الإبراز	التكرار	النسبة المئوية	الرأي العام وسائل الإبراز	التكرار	النسبة المئوية
صور	190	57.5%	صور	100	21.8%
ألوان	100	15.5%	ألوان	200	43.4%
رسومات	40	9.5%	رسومات	0	0%
منشآت	161	13.5%	منشآت	50	10.9%
عناوين عريضة	200	100%	عناوين عريضة	110	23.9%
المجموع	521	100%	المجموع	222	100%

شكل رقم (4) يوضح عناصر الإبراز والتأثير للمادة الصحفية بصحف العينة

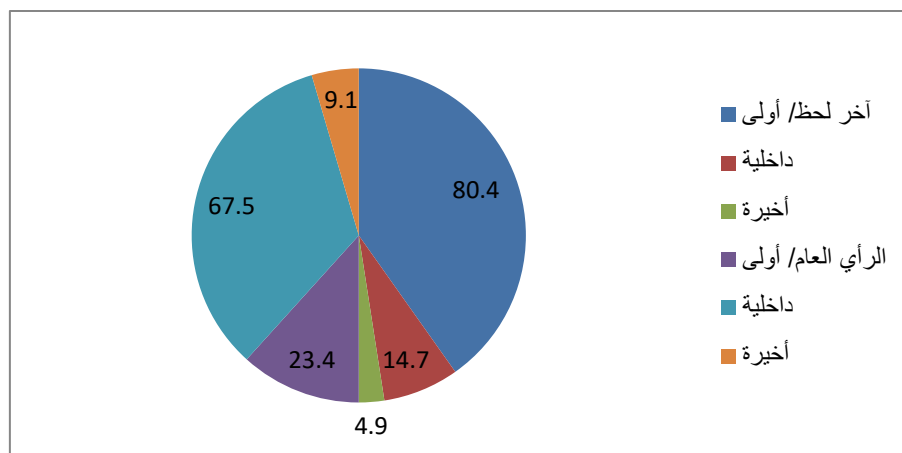


يتضح من الجدول والشكل رقم (4) الذي يوضح عناصر الإبراز بصحيف العينة حيث بلغت عناصر عناوين العريضة نسبة (28.8%) وهي تمثل المرتبة الأولى بصحيفة آخر لحظة، مقابل نسبة (23.9%) للرأي العام، وبلغت نسبة الألوان (43.4%) بصحيفة الرأي العام، مقابل نسبة (14.4%) لصحيفة آخر لحظة، وجاءت نسبة المنشآت (23.2%) لآخر لحظة، مقابل (10.9%) للرأي العام، وجاءت الرسومات بنسبة (5.8%) لآخر لحظة، نسبة (0%) للرأي العام، وتشير الباحثة إلى أن صحف العينة استخدمت جميع عناصر الإبراز والتأثير، والفرق ما بين المنشآت والعناوين العريضة هو أن المنشآت أكبر حجم من العنوان.

جدول رقم (5) يوضح موقع المادة الصحفية بصحف العينة

آخر لحظة الموقع	التكرار	النسبة المئوية	الرأي العام الأهداف	التكرار	النسبة المئوية
أولى	419	80.4%	أولى	52	23.4%
داخلية	77	14.7%	داخلية	150	67.5%
أخيرة	24	4.9%	أخيرة	20	9.1%
المجموع	521	100%	المجموع	222	100%

شكل رقم (5) يوضح موقع المادة الصحفية بصحف العينة

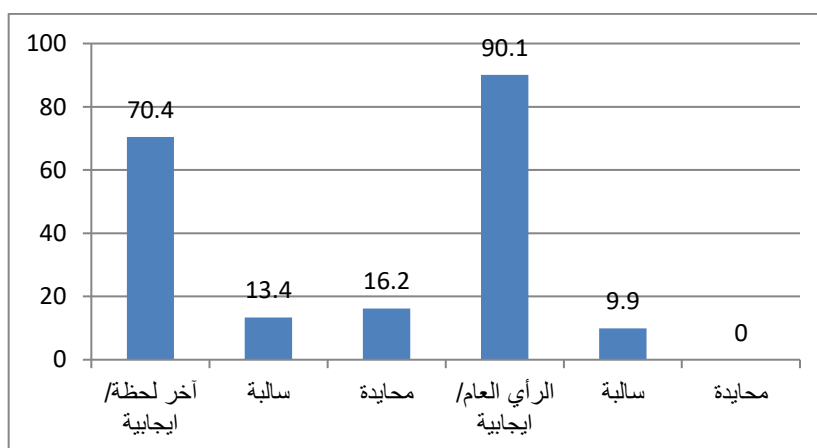


يتبين من خلال الجدول والشكل رقم (5) الذي يوضح مقارنة موقع المادة الصحفية بصحف الدراسة حيث جاءت بصحيفة آخر لحظة الصفحة الأولى بنسبة (80.4%)، ونسبة (23.4%) لصحيفة الرأي العام، وبلغت بنسبة (67.5%) للصفحات الداخلية بصحيفة ، مقابل نسبة (14.7%) لصحيفة آخر لحظة، أما الصفحة الأخيرة فقد بلغت المرتبة الأخيرة في كافة صحف العينة في الرأي العام جاءت بنسبة (9.1%)، مقابل نسبة (4.9%).

جدول رقم (6) يوضح اتجاهات المادة الصحفية بصحف العينة

آخر لحظة الاتجاه	التكرار	النسبة المئوية	الرأي العام الاتجاه	التكرار	النسبة المئوية
إيجابية	367	70.4%	إيجابية	200	9.9%
سلبية	70	13.4%	سلبية	22	90.1%
محايدة	84	16.2%	محايدة	0	0%
المجموع	521	100%	المجموع	222	100%

شكل رقم (6) يوضح اتجاهات المادة الصحفية بصحف العينة

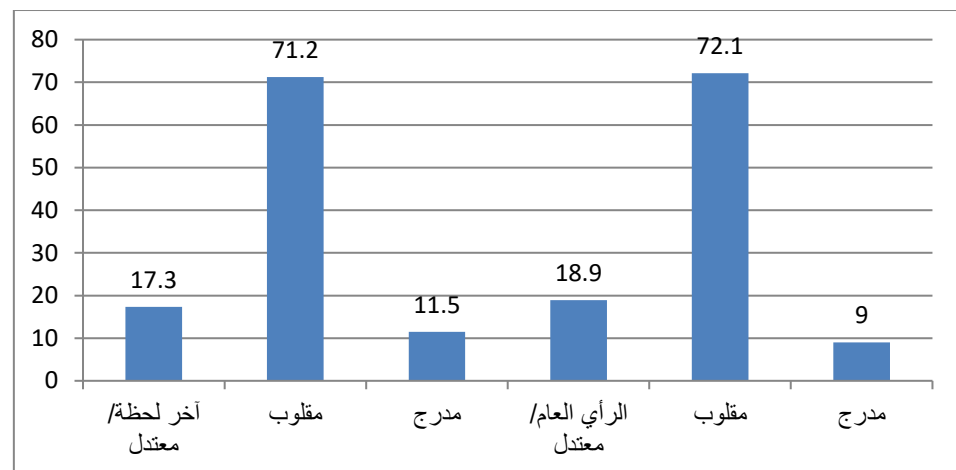


يتضح من الجدول والشكل رقم (6) الذي يتعلق باتجاه المادة الصحفية بصحف الدراسة، حيث بلغت الاتجاهات الإيجابية المرتبة الأولى بصحف العينة وجاءت بنسبة (90.1%) بصحيفة الرأي العام، ونسبة (70.4%) لصحيفة آخر لحظة، أما أمل الاتجاه المحايد فقد بلغ بنسبة (16.2%) لصحيفة آخر لحظة، مقابل نسبة (0%) بصحيفة الرأي العام، ولغت الاتجاه السالب بنسبة (13.4%) بصحيفة آخر لحظة، مقابل نسبة (9.9%) لصحيفة الرأي العام.

جدول رقم (7) قالب التحرير للمادة الصحفية بصحف العينة

آخر لحظة القالب التحريري	التكرار	النسبة المئوية	الرأي العام القالب التحريري	التكرار	النسبة المئوية
هرم معتدل	90	17.3%	معتدل	42	18.9%
هرم مقلوب	371	71.2%	مقلوب	160	72.1%
هرم مدرج	60	11.5%	مدرج	20	9%
المجموع	521	100%	المجموع	222	100%

شكل رقم (8) قالب التحرير للمادة الصحفية بصحف العينة

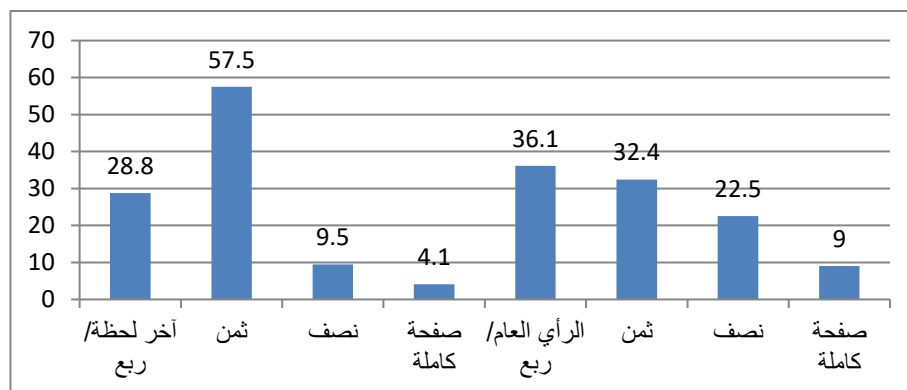


يتبين من الجدول والشكل رقم (7) الذي يوضح قالب التحرير الصحفي لصحف العين أو طريقة الهرم التي تم استخدامه في تناول أخبار السياحة، حيث بلغ الهرم المقلوب المرتبة الأولى في كافة الصحف وجاء بنسبة (71.2%) لآخر لحظة مقابل (72.1%) للرأي العام، وبلغ الهرم المعتدل المرتبة الثانية بنسبة (18.9%) للرأي العام، مقابل (17.3%) لآخر لحظة، وبلغ الهرم المدرج المرتبة الأخير بنسبة (11.5%) لآخر لحظة، مقابل (9%) للرأي العام، وتشير الباحث إلى أن الصحافة السودانية دائماً تستخدم الهرم المقلوب في تناولها للقضايا والاحداث.

جدول رقم (8) يوضح المساحة المستخدمة للمادة الصحفية بصحف العينة

آخر لحظة المساحة	التكرار	النسبة المئوية	الرأي العام المساحة	التكرار	النسبة المئوية
ربع صفحة	150	28.9%	ربع صفحة	80	36.1%
ثلث	300	57.5%	ثلث	72	32.4%
نصف	50	9.5%	نصف	50	22.5%
صفحة كاملة	21	4.1%	صفحة كاملة	20	9%
المجموع	521	100%	المجموع	222	100%

شكل رقم (8) يوضح المساحة المستخدمة للمادة الصحفية بصحف العينة

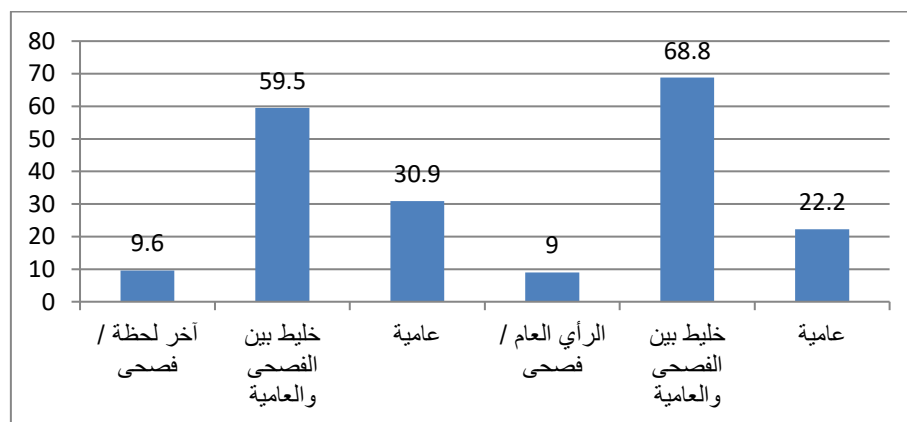


يتبين من خلال الجدول والشكل رقم (8) الذي يوضح المقارنة ما بين المساحة المستخدمة للمادة الصحفية في صحف العين حيث جاءت مساحة ثمن صفحة في المرتبة الأولى بصحيفة آخر لحظة بنسبة (57.5%)، مقابل نسبة (32.4%) لصحيفة الرأي العام، وبلغت مساحة ربع صفحة المرتبة في صحيفة الرأي العام بنسبة (36.1%)، وبلغت مساحة نصف نسبة (22.5%)، مقابل نسبة (9.5%) لآخر لحظة، وجاء مساحة صفحة كاملة في المرتبة الأخير في كافة صحف العينة وجاءت في الرأي العام بنسبة (9%)، مقابل نسبة (4.1%) لصحيفة آخر لحظة.

جدول رقم (10) اللغة المستخدمة للمادة الصحفية بصحف العينة

آخر لحظة اللغة المستخدمة	التكرار	النسبة المئوية	الرأي العام اللغة المستخدمة	التكرار	النسبة المئوية
فصحى	50	9.6%	فصحى	20	9%
خليط بين الفصحى والعامية	310	59.5%	خليط بين الفصحى والعامية	152	68.8%
عامية	161	30.9%	عامية	50	22.2%
المجموع	521	100%	المجموع	222	100%

شكل رقم (10) اللغة المستخدمة للمادة الصحفية بصحف العينة



يتضح من خلال الجدول والشكل رقم (9) الذي الخاصة باللغة المستخدمة للمادة الصحفية في صحف العين حيث جاءت لغة خليط بين الفصحى والعامية في المرتبة الأولى بكل صحف العينة حيث بلغت بصحيفة الرأي العام بنسبة (68.8%)،

مقابل نسبة (59.5%) لصحيفة آخر لحظة، وجاءت اللغة العامية في المرتبة الثانية حيث بلغت نسبة (30.9%) بصحيفة آخر لحظة، مقابل نسبة (22.2%) للرأي العام، مقابل نسبة (9.6%) للغة الفصحى بصحيفة آخر لحظة، (9%) للرأي العام وتشير الباحثة إلى أن صف العينة استخدمت اللغة الخليط ما بين الفصحى والعامية في تناولها لأخبار السياحة في السودان أثناء فترة الدراسة.

الخاتمة:

لتنمية القطاع السياحي في البلاد لابد أن تتكامل الادوار ليصبح قطاع السياحة من أهم القطاعات التي تسهم في الاقتصاد السوداني ، لابد أن يقوم خبراء السياحة وصناع القرار بدورهم المنوط بهم في وضع الخطط والاستراتيجيات وتنفيذها على أرض الواقع ، فيما يقوم الاعلام بدوره في الترويج للقطاع السياحي في البلاد وتغطية كافة الانشطة السياحية وإبرازها بشكل جميل.

ركزت الدراسة الحالية على دور الصحافة في تنمية القطاع السياحي بالبلاد ، بجانب أنها تناقش مسألة الترويج بالتطبيق على الصحافة وماتلعبه من دور رائد في توجيه الرأي في المجتمعات ، نتمنى أن تجد الدراسة الحالية وكل الدراسات العلمية حظها من الاهتمام ولفت انتباه المسؤولين وصناع القرار لوضع خطط استراتيجية تسهم في تنمية البلاد .

النتائج:

توصلت الدراسة إلى:

- 1/ إن صف العينة تناولت موضوعات الدراسة بشكل الأخبار وبعض الأعمدة والتقارير -والحوارات والتحقيقات.
- 2- إن وسائل الإبراز والتأثير بصحف العينة كانت عناوين عريضة وصور وألوان ومانشيتات ورسومات استخدمتها صحيفة آخر لحظة بالكامل بينما لم تستخدم صحيفة الرأي العام الرسومات.
- 3/ إن اتجاهات صف عينة البحث تجاه القطاع السياحي أثناء فترة الدراسة كانت ايجابية ، واستخدمت الصفح الهرم المقلوب والمعتدل.

كشفت الدراسة:

- 4/ أن الموضوعات التي تناولتها صفح العينة عن السياحة أثناء فترة الدراسة كانت موحدة ومتربطة.
- 5/ أن أهداف الدراسة كانت إعلامية بجميع الصحف والقليل من الأهداف الأخرى.
- 6/ أن موقع المادة الصحفية بصحيفة آخر لحظة جاء بالصفحة الأولى أكثر من بقية الصفحات، أما بصحيفة الرأي العام فقد جاء بالصفحات الداخلية أكثر من غيرها.
- 7/ اشارت الدراسة إلى أن اللغة التي استخدمتها الصحف أثناء فترة الدراسة كانت لغة خليط ما بين العامية والفصحى والبسيطة.
- 8/ كشفت الدراسة أن الصحافة ساهمت في الترويج لقطاع السياحة في السودان.
- 9/ كشفت الدراسة أن السياحة عملية تتضمن انتقال الانسان من مكان اقامته الدائم إلى مكان آخر.

التوصيات:

أوصت الدراسة بالآتي:

- 1/ باستخدام اللغة البسيطة التي يسهل فهمها واستيعابها.
 - 2/ بتأهيل وتدريب الصحفيين.
 - 3/ باستخدام جميع وسائل الإبراز والتأثير.
 - 4/ تناول السياحة بشكل تقارير وتحقيقات وحوارات ومقالات رأي وغيرها من الأشكال الفنية.
 - 5/ تصميم رسائل اعلامية جاذبة باللغات الاجنبية لتقديم البلاد بشكل جاذب وخلق كادر اعلامي محترف ومتخصص يستطيع أن يقدم الرسالة الاعلامية السياحية للجمهور المعني.
 - 6/ إعادة النظر في رؤية الدولة الاستراتيجية بالتخطيط الجيد للمشاريع التنموية والمشاريع السياحية على وجه الخصوص.
- قائمة المصادر والمراجع:
- أبوزيد، فاروق (1998م)، مدخل الى علم الصحافة، القاهرة - عالم الكتب، الطبعة الثانية.
 - خليل، لؤى سعيد (2008م)، الاعلام الصحفى، الاردن، دار اسامة للنشر والتوزيع، الطبعة الاولى.
 - دعيبس، يسري، صناعة السياحة بين النظرية والتطبيق، الاسكندرية، الملتقى المصرى للابداع والتنمية.
 - عبيد، طه أحمد (2010م)، مشكلات التسويق السياحي، الاسكندرية، المكتب الجامعي الحديث.
 - عساف، بدر حميد (2016م)، تنمية الموارد السياحية، المملكة الأردنية الهاشمية، دار الراية للنشر والتوزيع.
 - كافي، مصطفى يوسف (2014م)، مبادئ السياحة، عمان، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.
 - كافي، مصطفى يوسف (2017م)، السياحة المستدامة الخضراء ودورها في معالجة ظاهرة البطالة، الجزائر، ألفا للوثائق.
 - كافي، مصطفى يوسف ، أهبة مصطفى كافي(2017م)، الاتصال والعلاقات العامة في المؤسسة الساحية وتطبيقاتها الجزائر.
 - مصطفى، عبد الحكيم خليل (2005م)، الصحافة وقضايا التنمية الاجتماعية في الدول النامية، الخرطوم، مطابع السودان للعملة المحدودة، الطبعة الاولى.
 - واى لان ج .تو، البرت ل.هيتز (1992م)، ترجمة كمال عبد الرؤوف، دليل الصحفى في العالم الثالث، القاهرة، الدار الدولية للنشر والتوزيع.
 - لطيف، هدى سيد، السياحة مدخل ورؤية ، القاهرة، هبة النيل العربية للنشر والتوزيع.

دلالة العنوان في روايات يوسف إدريس

سنابل أبو العردات¹

¹ الكلية الأكاديمية العربية للتربية – حيفا، فلسطين. بريد الكتروني: sanabel2@walla.co.il

إشراف: د. عصام عسائلة

HNSJ, 2026, 7(2); <https://doi.org/10.53796/hnsj72/16>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/72/16>

تاريخ النشر: 2026/02/01م

تاريخ القبول: 2026/01/20م

تاريخ الاستقبال: 2026/01/10م

المستخلص

يتناول هذا البحث دلالة العنوان في روايات يوسف إدريس بوصفه "عتبة" سيميائية تمهّد لقراءة النص وتوجّه تأويله، ويسعى إلى الكشف عن العلاقة بين المبنى اللغوي للعنوان (تركيباً ومعجباً) وبين مضمون الرواية ومغزاها. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي عبر تحليل محتوى عناوين ستّ روايات مختارة لإدريس (الحرام، العيب، رجال وثيران، البيضاء، السيدة فيينا، نيويورك 80) ومقارنة نتائج التحليل بما ورد في الأدبيات والدراسات السابقة حول "علم العنونة" ووظائف العنوان (الإغراء، التعيين، الوصف، الإيحاء).

تنتقل الدراسة من إشكالية مركزية مفادها: كيف تنعكس دلالة العنوان في المضمون الروائي، وإلى أي مدى يشكّل العنوان حلقة وصل بين القارئ والنص؟ وتخلص إلى أنّ إدريس يوظّف العنوان كأداة دلالية واستراتيجية، إذ تأتي عناوينه غالباً مكثفة وقصيرة تُحدث تشويقاً وتفتح أفق التوقع، ثم تتعمّق دلالتها داخل السرد عبر شبكة من الرموز والطبقات الاجتماعية والصراعات القيمية. كما تُظهر النتائج أنّ العنوان عند إدريس لا يعمل كوسم خارجي فحسب، بل يرتبط عضوياً بالنص: فالحرام يكشف بنية القهر والفضيحة الاجتماعية، والعيب يعرّي فساد القيم وتطبيع الرشوة، ورجال وثيران يرمز لصراع القوة والإنسان، بينما تُحيل عناوين مثل البيضاء والسيدة فيينا ونيويورك 80 إلى جدل الشرق/الغرب والانبهار والصدمة الحضارية. وبذلك تسهم الدراسة في سدّ نقصٍ بحثيٍ يتعلق بعناوين روايات إدريس، وتقدّم أداةً تطبيقية يمكن الاستفادة منها في تدريس الرواية وتحليلها عبر مدخل "العنوان" بوصفه مفتاحاً تأويلياً للنص.

الكلمات المفتاحية: دلالة العنوان، السيميائية، الرواية العربية، يوسف إدريس، التأويل النصي.

RESEARCH TITLE

The Significance of the Title in the Novels of Yusuf Idris

Abstract

This study examines the significance of the title in the novels of Yusuf Idris as a semiotic “threshold” that guides reading and interpretation. It seeks to reveal the relationship between the linguistic structure of the title (in terms of form and lexicon) and the narrative content and meaning. The study adopts a descriptive-analytical approach through content analysis of the titles of six selected novels by Idris (*Al-Haram*, *Al-‘Ayb*, *Men and Bulls*, *The White One*, *Lady Vienna*, and *New York 80*), and compares the findings with relevant theoretical literature on titling and its functions (attraction, designation, description, and suggestion). The research addresses a central question: how does the title’s meaning reflect the narrative content, and to what extent does the title function as a mediating link between the reader and the text? The findings indicate that Idris employs titles as deliberate semantic and strategic tools. His titles are often concise and evocative, creating anticipation and opening interpretive horizons that are later deepened within the narrative through symbolic networks, social structures, and value conflicts. The study concludes that the title in Idris’s fiction is not merely a paratextual label but an organic component of the narrative system, contributing significantly to meaning-making and reader engagement. The study thus fills a research gap concerning the analysis of titles in Yusuf Idris’s novels and offers a practical framework for teaching and analyzing fiction through the lens of titling as an interpretive key.

Key Words: Title significance, semiotics, Arabic novel, Yusuf Idris, textual interpretation.

مقدمة

يتناول هذا البحث سمات العنوان ودلالاته في النصوص الروائية للكاتب يوسف إدريس. يحاول البحث معالجة عناوين الروايات، تحليلها واستخراج دلالاتها ومن ثم ربط ذلك بمضمون الرواية. وسيتم ذلك بناءً على تحليل المبنى التركيبي للعنوان، وفهم البعد الدلالي والمعنى الذي قصده الكاتب.

تناولت عدة دراسات سابقة مفهوم العنوان ودلالاته في النصّ الروائي، فاختلّفت فيما بينها حول مركزية العنوان في صلب ومضمون الرواية، إذ إنّ بعض هذه الدراسات قد توافقت على أنّ العنوان هو الباب الذي يمنح القارئ الشّغف والفضول للولوج في تفاصيل الرواية، أكثر منها كصفة سيميائية تحتم على الكاتب إضفاء الشّرعية لعمله الأدبيّ أو الروائي، وذلك عن طريق كنية وتسمية الرواية بعنوان معيّن لضرورة التّكامل الأدبيّ لعناصر الرواية.

العنوان هو الباب المنفتح على أسلوب الرواية ومضمونها، إذ يحمل العنوان الكثير من السمات والإيحاءات من شأنها أن تبلور في ذهن القارئ مسبقاً عن موضوع القصة ومغزاها الدّفين المستتر بين طياتها، أو من ناحية أخرى تساعد القارئ في تذويت المفهوم السردّي للقصة بعد قراءتها. ومن هنا، سيتبلور سؤال البحث كالتّالي: "كيف تتعكس دلالة العنوان في المضمون والمغزى الروائيّ في روايات يوسف إدريس، وإلى أي مدى تشكّل سيمياء العنوان حلقة وصل مهمّة ما بين القارئ والمفهوم النصّي للرواية؟"

يأتي هذا البحث لإغناء المكتبة العربيّة برؤية جديدة في معالجة العنوان ومدى ارتباطه بأحداث ومضمون الرواية، ونأمل أن يشكّل البحث أداة تساعد العاملين في حقل التدريس في تحليل الروايات، وإظهار مدى ارتباطه مع النصّ الروائيّ من خلال المبنى اللّغويّ والدلاليّ والاصطلاحيّ وعن مدى ترابط عناوين الروايات بحياة الكاتب الشخصية. بالإضافة إلى ذلك، يسعى هذه البحث المتواضع إلى تقديم شرح وتصور وافٍ عن العنوان نظراً لما يعانيه هذه العنصر الروائي الهامّ من تهيمش وعدم تسليط الضوء عليه بشكل كافٍ في دروس اللغة العربيّة عموماً، وفي مساقات القصة القصيرة والرواية خاصّة.

الفصل الأوّل: نبذة عن حياة الأديب يوسف إدريس

الأديب يوسف إدريس، كاتب مسرحي وقصصيّ ومصريّ، أثري الأدب بالعديد من الأعمال والروايات. تخرّج من كليّة الطبّ عام 1947، وتخصّص في الطبّ النفسيّ، ولكنّه لم يستمرّ في العمل في هذا المجال، حيث كان ولعاً بالأدب وفنّ القصص والمسرح. طبعت أعماله الأدبيّة وتحول كثير منها لأعمال مسرحيّة وسينمائيّة شهيرة مثل **النّذاهة والحرام**.

ولد يوسف إدريس في قرية البيروم التابعة لمركز فاقوس بجمهورية مصر العربيّة عام 1927، وكان والده كثير التّنقّل في ربوع مصر إذ كان يعمل في استصلاح الأراضي، وكان يوسف إدريس في صغره مغرماً بعلوم الكيمياء ويحلم بأن يصبح طبيباً، ممّا دفعه للتفوّق والالتحاق بكلية الطبّ. اشترك يوسف إدريس خلال سنوات دراسته الطبّ بالمظاهرات المعادية للاحتلال البريطانيّ، وللملك فاروق، واختير سكرتيراً تنفيذياً للجنة الدّفاع عن الطلبة، وسكرتيراً للجنة، وهنا بدأت أعماله بإصدار المجلات الطلابيّة الثّوريّة، وكتابة أولى قصصه القصيرة والتي لاقت إعجاب زملائه الطّلاب.

عمل يوسف إدريس بعد تخرّجه طبيباً بالقصر العينيّ لعشر سنوات، ثمّ طبيباً نفسياً، ومفتشاً للصّحة، ثمّ عمل صحفياً محرراً بجريدة الجمهوريّة، ثمّ كاتباً بجريدة الأهرام في الفترة من 1973 وحتى 1982، وكان ليوسف إدريس العديد من الرّحلات حول العالم، إذ كان عضواً لنادي القصة، وجمعية الأدباء، واتحاد الكتّاب، ونادي القلم الدوليّ.

نشر يوسف إدريس عددًا من قصصه القصيرة في **جريدة المصري**، ومجلة **روز اليوسف**، ثم أصدر مجموعته القصصية **أرخص الليالي**، ثم واصل عمله كطبيب حتى 1960، وفي العام التالي انضم يوسف إدريس للمناضلين الجزائريين في الجبال، وحارب معهم حتى أصيب وقلده الجزائريون وسام شكر وتقدير لنضاله بالقضية الجزائرية.

أنشغل يوسف إدريس بالقضايا السياسية وكان يمتلك الجرأة للتعبير عن آرائه المعارضة للنظام، فقد كان منتقدًا لجمال عبد الناصر، وكذلك للوضع السياسي في عصر محمد أنور السادات.

أما رواياته فكان أشهرها: **قصة حب**، **الحرام**، **العيب**، **والعسكري الأسود**، **والبيضاء** **ومن مسرحياته: ملك القطن، اللحظة الحرجة، والمهزلة الأرضية، والجنس الثالث، والفرافير، والمخططين، والبهلولان** (إبراهيم، 2015).

يعدّ يوسف إدريس أحد كتّاب القصة من أصحاب التوجه الشيوعي الاشتراكي، ومن الذين يرون الحلّ الأمثل للبلاد الإسلامية أن تقوم بتطبيق الشيوعية الاشتراكية، ولهذا فقد سخرّ فنه لنشر هذا من خلال تركيزه في رواياته وقصصه على الجانب الاجتماعي، وأنه هو الأساس لما عداه، وشحن تلك القصص والروايات بالجنس والترويح له، والتعاطف مع البغايا والمومسات والتماس الأعذار لهنّ كما جاء في روايتي **العيب والحرام**، وفق فلسفته الاشتراكية. يقول د. عبد الحكيم القط: "إنّ يوسف إدريس كان شيعيًا منذ التحق بالجامعة، وذلك قبل سنة 1952" (القط، 1981). واستطردت د. نادية فرج بالقول "إنّ إدريس كان ثائرًا ضدّ مظالم الاستعمار والاستبدادية والأرستقراطية الفاسدة، وكما أنّه اشترك وهو طالب في المظاهرات سنة 1951، ونشر بالمجلات مقالات تعبر عن آرائه. ولمّا نجحت ثورة عبد الناصر، ابتهج إدريس لنجاحها ورحب بقيامها، ولكنه كان ينشد العثور على أيّدولوجية جديدة تلائم احتياجات وطنه وتصلح المظالم التي يقاسي منها الشعب" (فرج، 1976، ص 200).

2. الفصل الثاني: الإطار النظري

2.1 العنوان لغةً واصطلاحاً

ورد في لسان العرب ما يلي: "قال ابن سيده (1007-1066): **العنوان** والعنوان سمة الكتاب. وعنوانه عنوانه وعنواناً وعناؤه، كلاهما: اسمه بالعنوان. وقال أيضاً: والعنوان سمة الكتاب، وقد عناه وأعناه، وعنوانت الكتاب وعلّونته. قال يعقوب: وسمعت من يقول **أطنّ وأعنّ** أي **عنوانه وأختمه**، قال ابن سيده: وفي جبهته عنوان من كثرة السجود أي أثر" (ابن منظور، 1992، ص 106).

أما اصطلاحاً، فهو "مقطع لغوي أقلّ من الجملة يمثل نصّاً أو عملاً فنيّاً، ويمكن النظر إلى العنوان من زاويتين: في سياق، أو خارج السياق. والعنوان السياق يكون وحدة مع العمل على المستوى السيميائي، ويملك وظيفة مرادفة عامّة، ومع أنّ التعريف يركّز على أنّ العنوان يكون أقلّ من الجملة إلا أنّ هناك عناوين قد تتجاوز الجملة" (علّوش، 1992، ص 89).

2.2 مفهوم العنوان

العنوان نظام سيميائي ذو أبعاد دلالية ورمزية وأيقونية، وهو كائن أفق قد يصغر القارئ عن الصعود إليه، وقد يتعالى هو عن النزول لأيّ قارئ. تتبع سيميائته من كونه يجسد أعلى اقتصاد لغويّ ممكن يوازي أعلى فعالية تلقّ ممكنة تغري الباحث والناقد بتتبّع دلالاته، مستثمرًا ما تيسر من منجزات التأويل. كما يشكّل العنوان أول اتصال نوعي بين المرسل والمتلقّي (قطوس، 2001، ص 6).

يعدّ العنوان من أهمّ عناصر النّصّ الموازي وملحقاته الداخليّة؛ نظرًا لكونه مدخلًا أساسيًا في قراءة الإبداع الأدبيّ والتخيليّ بصفة عامّة، والروائيّ بصفة خاصّة. ومن المعلوم كذلك أنّ العنوان هو عتبة النّصّ وبدايته، وإشارته الأولى، وهو العلامة التي تطبع الكتاب أو النّصّ وتسميه وتميّزه عن غيره، وهو كذلك من العناصر المجاورة والمحيطّة بالنّصّ الرئيس إلى جانب الحواشي والهوامش والمقدّمات والمقتبسات والأدلة الأيقونيّة (الضوي، 2009).

والعنوان للكتاب كالاسم للشيء، به يعرف وبفضله يتداول، يشار به إليه، ويدلّ به عليه، يحمل وسم كتابه، وفي الوقت نفسه العنوان علامة ليست من الكتاب جعلت له؛ لكي تدلّ عليه، وهذا التعريف الأوّل له لا يختلف في اللّغة العامّة عنه في اللّغة المعرفيّة، المسمّاة اصطلاحية، ودونما فارق واحد بينهما، والعنوان ضرورة كتابيّة، هكذا لغويًا وهكذا اصطلاحيًا (الجزّار، 1998، ص 15).

حظيت العناوين بأهميّة كبيرة في المقاربات السيميولوجيّة، باعتبارها أحد المفاتيح الأولى والأساسيّة التي على الباحث أن يحسن قراءتها وتأويلها، والتعامل معها، فهو بمثابة عتبة على الدّارس أن يطأها قبل إصدار أيّ حكم. فعنوان الرواية لا يوضع هكذا عبثًا أو اعتباطًا على الغلاف "إنّه المفتاح الإجرائيّ الذي يمدّنا بمجموعة من المعاني التي تساعدنا في فكّ رموز النّصّ، وتسهيل مأموريّة الدخول في أغواره وتشعّباته الوعرة" (حمداوي، 2011، ص 90).

لقد اهتمّ علم السيمياء اهتمامًا واسعًا بالعنوان في النّصوص الأدبيّة لكونه "نظامًا سيميائيًا ذا أبعاد دلاليّة وأخرى رمزيّة تغري الباحث بتتبّع دلالاته ومحاولة فكّ شفرته الرّامزة" (قطّوس، 2001، ص 33). والنّاظر إلى معظم الدّراسات المعتمدة على مقارنة العنوان يدرك بشكل واضح الأهميّة القصوى التي يحظى بها العنوان باعتباره "نصًّا مختزلًا ومكتفًا ومختصرًا"، له علاقة مباشرة بالنّصّ الذي وسم به، فالعنوان والنّصّ يشكلان ثنائيّة والعلاقة بينهما هي علاقة مؤسّسة "إذ يعدّ العنوان مرسلّة لغويّة تتصل لحظة ميلادها بحبل سريّ يربطها بالنّصّ لحظة الكتابة والقراءة معًا فتكون للنّصّ بمثابة الرّأس للجسد نظرًا لما يتمتّع به العنوان من خصائص تعبيريّة وجماليّة كبساطة العبارة وكثافة الدّلالة وأخرى استراتيجيّة إذ يحتلّ الصّدارة في الفضاء النّصّي للعمل الأدبيّ" (بودريالة، 2002، ص 25).

2.3 العنوان في النّصّ الأدبيّ

لقد عدّ العنوان من أهمّ الأسس التي يرتكز عليها الإبداع الأدبيّ المعاصر، لذلك تناوله المؤلّفون بالعناية والاهتمام خاصّة في الإنتاج الشعريّ والحديث والمعاصر، كلّ هذا دفع إلى التّفنّن في تقديمه للمتلقّي، حتّى يكون مصدر إلهامه، وحافزًا للبحث في أغوار هذا العمل الفكريّ، مع مراعاة أذواق الجمهور في الوقت نفسه وحاجيّات السّاحة الأدبيّة، التي هي سوق رائجة لهذه المادّة الخام التي تحتاج إلى متلقّ ذكيّ يفكّك شفراتها، فكان المبدع ملزمًا بمراعاة معادلة فنيّة لإنتاجه الأدبيّ هي: عنوان الإبداع + المتنّ الروائيّ + اسم المبدع = العمل الإبداعيّ (جزّار، 1998، ص 15).

وهذا ما دفع بالسيميائيّ إلى الاهتمام بالعنوان الذي أصبح علمًا قائمًا بذاته يسمّى "علم العنونة" يدخل في عمليّة التّأسيس الخطابيّ للنّصوص الأدبيّة خاصّة السّردية منها لهذا فالعنوان السّرديّ يلعب دورًا بارزًا في لفت انتباه المتلقّي لرسالته، وقد فطن المبدع العربيّ إلى أهميّة العنوان، وأدرك وظائفه من خلال طريقة إخراجها، ومراعاة مقتضى الحال للمتلقّي لهذا الإبداع الذي يعكس قراءتهم، فالعنوان حسب الدراسات النّقدية الحديثة يؤدّي دور المنبّه والمحرّض، فسلطته الطاغية تضفي بظلالها على النّصّ، فيستحيل النّصّ جسدًا مستباحًا لسلطته، ثمّ إنّ نقطة الوصل بين طرفي الرّسالة؛ ممثّلة في ثنائيّة المبدع والمستقبل، إنّّه يعدّ بداية اللّذة، هذا ما جعل العنوان يحرك وجع الكتابة الذي يتحوّل تدريجيًا إلى وجع قراءة متواصلة في صيرورة يتساوى فيها النّصّ مع النّاص، لذلك كان لزامًا على المبدع أن يراعي فنيّات فنّ العنونة

ليجعل منه مصطلحاً إجرائياً في المقاربات النصّية وعليه فالعنوان ضرورة كتابيّة للولوج إلى أغوار النصوص واستنطاقها من خلاله (المصدر نفسه)، وعليه هنالك جملة من التعاريف للعنوان أدرجها بعض النقاد هي كالآتي:

يعرّف ليو هوك Leo Hoek العنوان أنّه "مجموعة العلامات اللسانية كلمة، جملة، نصّ التي يمكن أن تدرج على رأس نصّ لتحده وتدلّ على محتواه العامّ وتعزّف الجمهور بقراءته"، وإنّ العنوان مبنى وشيء مصنوع لغرض التلقي والتأويل. (هوك، 1982، ص 17).

أمّا الناقد الطاهر رواينيه، فيرى أنّ العنوان هو "أول عبارة مطبوعة وبارزة من الكتاب، أو نصّ يعاند نصّاً آخر ليقوم مقامه أو ليعينه، ويؤكد تفرده على مرّ الزمان، وهو قبل كلّ شيء علامة عدليّة، يسمح تأويلها بتقديم عدد من الإشارات والتنبّوات حول محتوى النصّ ووظيفته المرجعيّة، ومعانيه المصاحبة وصفاته الرمزيّة، وهو من كلّ هذه الخصائص يقوم بوظيفتي التحريض والإشهار" (رواينيه، 1995، ص 141)، بينما يرى محمد الهادي المطوي "أنّ العنوان عبارة عن رسالة لغويّة تعرّف بهويّة النصّ، وتحدّد مضمونه، وتجذب القارئ إليه وتغويه به" (مطوي، 1999، ص 457)، فيما يذهب بسام قطوس إلى "أنّ العنوان أصبح يشكّل حمولة دلاليّة فهو قبل ذلك علامة أو إشارة تواصلية له وجود فيزيقي مادّي، وهو أول لقاء مادّي محسوس يتمّ بين المرسل والمتلقي" (قطوس، 2001، ص 36).

2.4 نشأة العنوان وتطوّره

لقد أُهمِلَ العنوان كثيراً سواء من قِبل الدّارسين العرب أم الغربيين قديماً وحديثاً، لأنّهم اعتبروه هامشاً لا قيمة له وملفوظاً لغوياً لا يُقدّم شيئاً لتحليل النصّ الأدبي؛ لذلك تجاوزوه إلى النصّ كما تجاوزوا باقي العتبات الأخرى التي تحيط بالنصّ. يقول علي جعفر العلاق في تعريفه للعنوان: "هو الذي يتقدّم النصّ ويفتتح مسيرته نموّه، هو مُجرّد اسم يدلّ على العمل الأدبي: يُحدّد هويّته ويكرّس انتماءه لأبّ ما، إنّه مدخل إلى عمارة النصّ، وإضاءة بارعة وغامضة لأبهائه وممراته المتشابكة، لقد أخذ العنوان يتمرّد على إهماله فترات طويلة، وينهض ثانياً من رماده الذي حجبته عن فاعليّته، وأقصاه إلى ليل من النسيان، ولم يُلنّفَت إلى وظيفة العنوان إلّا مؤخّراً" (العلاق، 1997، ص 100-101).

وعلى الرّغم من هذا الإهمال، فقد التفت إليه بعض الدّارسين في الثقافتين: العربيّة والغربيّة حديثاً، وتنبّه إليه الباحثون في مجال السيميوطيقا وعلم السرد والمنطق والخطاب الشعري، وأشاروا إلى مضمونه الإجماليّ في الأدب والسينما والإشهار نظراً لوظائفه المرجعيّة واللغويّة والتأثيريّة الأيقونيّة.

حرص الباحثون على تمييز العنوان في دراسات معمّقة بشّرت بعلم جديد ذي استقلاليّة تامّة، ألا وهو علم العنوان الذي ساهم في صياغته وتأسيسه باحثون غربيّون معاصرون منهم: جيرار جنيت G. Genette وهنري متران H. metterand ولوسيان گولدمان L. Goldmann وشارل كريفل Ch. Grivel وروجر روفر Roger Rofer وليو هوك Leo Hoek الذي يُعرّف العنوان بكونه "مجموعة من الدلائل اللسانية يُمكنها أن تثبت في بداية النصّ من أجل تعيينه والإشارة إلى مضمونه الإجماليّ ومن أجل جذب الجمهور المقصود" (هوك، 1982، ص 17).

تُعتبر دراسة العتبات *Seuils* لجيرار جنيت Gerard Genette أهمّ دراسة علميّة مُنّهجة في مقارنة العتبات بصفة عامّة والعنوان بصفة خاصّة؛ لأنّها تسترشد بعلم السرد والمقاربة النصّية في شكل أسئلة ومساءل، وتفرض عنده نوعاً من التحليل. ويَبقى ليو هوك Leo Hoek المؤسس الفعليّ لعلم العنوان؛ لأنّه قام بدراسة العنوان من منظور مفتوح يستند إلى العمق المنهجيّ والاطّلاع الكبير على اللسانيّات ونتائج السيميوطيقا وتاريخ الكتاب والكتابة. فقد رَصَدَ العنوان رَصداً سيميوطيقياً من خلال التّركيز على بُناها ودلالاتها ووظائفها.

كما أنّ النّقد الروائيّ العربيّ لم يولّ العنوانَ أهميّةً تُذكر، بل ظلّ يمرّ عليه مرّ الكرام. لكن الآن بدأ الاهتمام بعنّات النّصّ وصار يُدرج ضمن سياقٍ نظريّ وتحليليّ عامٍ يعتني بإبراز ما للعنّات من وظيفةٍ في فهم خصوصيّة النّصّ وتحديد جانبٍ أساسيٍّ من مقاصده الدلاليّة، وهو اهتمام أضحي في الوقت الراهن مصدرًا لصياغة أسئلةٍ دقيقةٍ تُعيد الاعتبار لهذه المحافل النّصيّة المتنوّعة الأنساق وقوفًا عند ما يُميّزها ويُعيّن طرائق اشتغالها (الحجمري، 1996، ص 7).

2.5 الدراسات السابقة

اتّخذت دلالة العنوان في الروايات العربيّة وربطه بالمضمون النّصّي حيّزًا كبيرًا في الأبحاث، كونه ذا أهميّة بالغة في إيصال الأفكار والتّعبير المراد إيصالها من قبل الكاتب لجمهور قرائه، إذ أنّ العناوين الروائيّة اتصفت في بعض الأبحاث بأنّها ذلك الباب الذي يوصل القارئ إلى ذهنيّة الأديب، ومنها من أبرز وأظهر العنوان بالدّور الخفيّ، الذي يجتهد الأديب في إخفائه بين طيّات نصّوصه حرصًا منه على استمراريّة الشّغف والانجذاب في القراءة للرواية، وكي يعطي القارئ مساحةً وافية من التّفكير والتّحليل الشّخصيّ، كيف ينعكس عنوان الرّواية بين طيّات النّصوص وأحداثها، إذ أنّ الأديب وفق أبحاث سابقة يمنح العنوان دلالة كبيرة في الفهم المسبق للرّواية، وطريقة سردها.

ومن الدّراسات السابقة التي تتعلّق بدلالة العنوان في الرّواية، نستعرض ما يلي:

1. حسب ما اشارت اليه دراسة عمر خواجه (2013) "دلالة العنوان في رواية "والبقية تأتي"، فإنّ عنوان النّصّ الأدبيّ يُشكّل العتبة الأهمّ من بين عتبات النّصّ الأخرى (الغلاف والإهداء والتّقديم والنّاشر والهوامش واللوحات والخطوط) فهو يمثّل بدلالته مدخلًا يلجّ القارئ من خلاله مستكشفًا أعماق النّصّ محيطًا بجوانبه وأهدافه ومراميّه. وقد أخذ الاهتمام بالعناوين يزداد مع ازدياد حرص الكتاب على اختيار عناوين نصّوصهم، آخذين بعين الاعتبار أهدافًا مكشوفة وأخرى مستترة في الضمائر.

ويتابع خواجه بأنّ علم العناوين هو من المواضيع المتداولة نقدًا وأدبيًا بشكل كبير، حيث لم يعد عنوان النّصّ مجرد إيضاح، ولافتة تعبّر عن المحتوى، بل أصبح جزءًا أساسيًا من النّصّ والفكرة والشّكل، ويؤكدُ الشّاعر والنّاقّد العراقيّ علي جعفر العلاّق أنّ العنوان ليس مُجرّد اسم يدلّ على العمل الأدبيّ، يُحدّد هويته ويكرّس انتماؤه لأبٍ ما، لقد صار أبعد من ذلك بكثير، وأضحت علاقته بالنّصّ بالغة التّعقيد إنّه مدخل إلى عمارة النّصّ. أمّا النّاقّد الفرنسيّ جيرار جينيت فقد حدّد للعنوان أربع وظائف (الإغراء، والوصف، والإيحاء، والتّعيين) ممّا يدلّ على المكانة التي يحظى بها العنوان عند المدارس النّقدية الحديثة.

2. لقد قدّم جميل حمداوي (2006) في هذه الدّراسة المنقّحة "صورة العنوان في الرواية العربيّة"، نظرة موجزة ومقتضبة عن العنوان وعلاقته بالنّصّ الموازي والعمل الإبداعيّ وسماته البنيويّة والدلاليّة والوظيفيّة، في ضوء تطوّر الرّواية العربيّة بصفةٍ عامّةٍ والمغربيّة بصفةٍ خاصّةٍ. وتوصّل في دراسته إلى أنّ العنوان الفني يتميز بخصائص محدّدة تميل نحو ما هو بلاغي في محاولة التقاط جوهر الشيء، وليس الشيء في ذاته عناوين سرّاليّة تميل نحو ما هو استعاريّ وتؤدّي وظائف متعدّدة ومتراكبة في آن. وتمتاز العناوين في الرّواية الكلاسيكيّة أو الفنيّة الحديثة بخاصيّة الانسجام على مستوى مظاهر القصة (الأحداث-الشّخصيات-الفضاء)، والخطاب (الرؤية-الصيغة-الزمن)، لذا فالعنونة الحداثيّة في الرواية الجديدة اتّخذت مسلكين عدوانيين:

أ. المسلك الأول يريد الدخول إلى العولمة الإبداعيّة من خلال الاستفادة من تقنيات الغرب، وتمثّل طرائق الرواية الغربيّة واستيحاء أنماطها السردية وتشكيلاتها الفنيّة.

ب. المسلك الثاني يريد تحقيق المعاصرة عبر الاستفادة من التراث ومحاورته معارضة تحريفًا وسخريةً ونرى أنَّ الحمداوي قد قسم العنوان في الرواية العربية إلى نوعين:

(1) العنونة التجريبية رغبة في التحديث.

(2) العنونة التراثية رغبة في التأصيل.

ويلخص الحمداوي ما توصل اليه في دراسته حول العنوان في الرواية العربية، معتبراً أنَّ عناوين الرواية الجديدة قد عمدت إلى التجريب قصد تحقيق الحداثة والعالمية، والتأصيل قصد التواصل مع التراث والانفتاح عليه وتطعيمه بمفاهيم جديدة وتصورات معاصرة بعد القطيعة التي شهدتها الرواية العربية إبان انفتاحها على الغرب لاستيراد أشكال روائية وتقنيات حديثة تقليداً وانبهاراً واقتباساً.

3. وفي دراسة أخرى حول دلالات العنوان في النصّ الروائي، يستعرض سمير آغا (2011) عنوان رواية "الصندوق الأسود" للأديبة كليزار أسود، وما يعكس العنوان من دلالات وإيحاءات للقارئ بداية من الغلاف وانتهاءً بالإهداء، حيث يعرف الأديب العنوان بأنه "إشارة دالة ومستقلة" في إنتاجيتها الدلالية، وقد يكون قصيراً أو طويلاً، فيتكوّن من جملة اسمية أو فعلية، اعتماداً على أدوات الربط، وقد يزيد فيصبح عبارة طويلة أو ينقص فيكون كلمة واحدة: تتضمن رمزاً يحيل على النصّ وهذا المستوى التركيبي للعنوان يختلف من كاتب إلى آخر فالعنوان يتضمن العمل الأدبي بأكمله مثلما يتبع هذا الأخير ويتضمن العنوان أيضاً، والعنوان يتركب من عدة عناصر حين يتقدم كجملة مكثفة تساهم كلّ مركبات الخطاب في صنعها، كما أنّه يطرح خصائص نصّه فهو لا ينتج دلالاته، ولا تتضح قيمته إلّا بالرجوع إلى نصّه الملازم له، وعلى الرغم من كونه لا يتجاوز الكلمة الواحدة أو الكلمتين (في الأغلب الأعم)، وقد يشكّل اسماً لشخص ما من شخصيات العمل أو اسماً للمكان الروائي أو لزمان الأحداث.

ونتيجة لما أفضت إليه دراسة سمير آغا، فإذا كان النصّ هو الأصل والعنوان هو الفرع، فإنّ الترابط العضوي بينهما هو الذي يولّد دلالة كليهما، صحيح أنّه هو العتبة الدلالية التي تنقلنا من حيّز الواقع لحيّز التخيل وبالتالي اتصافه بالرواية التي توجّه فعل القراءة، لكن يبقى النصّ هو مصدر الضوء والعنوان عاكس له، مع احتفاظ العنوان بعدة وظائف منها: الإغراء، الإيحاء والوصف والتعيين، وإذا أخذت الوظيفة الإيحائية لعنوان "الصندوق الأسود" لوجدت تقلق أكثر ما تطمئن، لأنّ القارئ لا يلبث يطرح على نفسه الأسئلة تلو الأسئلة من قبيل: ترى من هو صاحب الصندوق؟ وهل للصندوق علاقة بالمرأة؟ وهل يحيل على معنى رمزي (سرّ أو ماضٍ) أم يحيل شيء ماديّ نفعي؟ ولماذا هو أسود وليس بلون آخر؟ فهل اللون إحالة على اليأس والحزن أم هي سواد مجرّد من الدلالة؟ إنّ هذه البلبلة من الأفكار تجعل حيرة التلقي تتعمّق وتحيل القارئ رأساً على النصّ الحامل للعنوان علّه يستقرّ على معنى محدّد، فسياق النصّ وحده الكفيل برفع هذه الحيرة واللبس، وعلى الرغم من هذه التساؤلات فإنّ الرواية تعمل جاهدة في البوح بما لم يستطع الآخر البوح به، لما تمتلكه من فضاء يعطيك الدلالات وعالمًا من البحث والاكتشاف، وكأنّ العنوان هنا هو المثير الإيجابي لطرح المزيد من التوقعات اللانهائية لدى المتلقّي كي يسرع بولوج العمل ذاته.

4. وأمّا دراسة محمد الجوّار (1998) حول دلالة العنوان في المضمون الروائي، فهو يرى من خلال دراسته "العنوان وسميوطيقا الاتصال الأدبي"، بأنّ العنوان للكتاب كالاسم للشيء، يعرف به ويفضله يتداول، يشار به إليه، ويدلّ به عليه، يحمل وسم كتابه وفي الوقت نفسه العنوان علامة ليست من الكتاب جعلت له؛ لكي تدلّ عليه، وهذا التعريف الأول له لا يختلف في اللغة العامة عنه في اللغة المعرفية، المسماة اصطلاحية، ودونما فارق واحد بينهما، والعنوان ضرورة كتابية،

هكذا لغويًا وهكذا اصطلاحًا.

5. ومن وجهة نظر جميل حمداوي (1997)، فإنّ دراسته حول "السيميوطيقيا والعنونة"، كانت قد حظيت بأهمية كبيرة في المقاربات السيميولوجية، باعتبارها أحد المفاتيح الأولية والأساسية التي على الباحث أن يحسن قراءتها وتأويلها، والتعامل معها، فهو بمثابة عتبة على الدّارس أن يطأها قبل إصدار أي حكم. فعنوان الرواية لا يوضع هكذا عبثًا أو اعتباطًا على الغلاف، بل إنه المفتاح الإجرائي الذي يمدنا بمجموعة من المعاني التي تساعدنا في فك رموز النص، وتسهيل مأمورية الدخول في أغواره وتشعباته الوعرة.

6. ومما أشارت إليه دراسة محمد حمد (2010) "مكانة ودلالة العنوان في الرواية والأدب"، فإنّ العنونة هي مكانة مرموقة في الدّراسات النّقدية الحداثيّة، بوصفها ممارسة نقدية يقوم الكاتب تجاه عمله، ممّا يعني قدرتها على تمثيل النص، وإمكانية استثمار مثل هذا التمثيل في بناء توقّعات أو انطباعات أوليّة. ويشير الباحث وفق نتائج بحثه الذي فحص مدى قدرة القارئ في توقّع الحقل الدلالي للنص القصصي من خلال العنوان، بواسطة استمارة وزعت على عشرات القراء المنتمين إلى السلك التعليمي في اللغة العربية، إلى أنّ هنالك أنواعًا مختلفة من العناوين، تتدرج ضمن مجموعتين: محايدة وتأويلية، بحيث أنّ المجموعة التأويلية لها القدرة على التنبؤ بالحقل الدلالي للقصة، بشكل ينسجم مع درجة التلميح الذاتي تقدّمها هذه المجموعة بدرجة من التفاوت. يمكن للعناوين أن تحيل إلى اتجاه فكري أو فلسفي أو تأويلي عند كاتب معين، وإلى ثقافته وأسلوبه الفني عادةً.

7. يرى علي العبيدي (2009) في بحثه "العنوان في قصص وجدان الخشاب"، أنّ العنوان ما هو إلّا باب الرواية التي تلمحها عيون القارئ منذ لحظة ولوجه الأولى إلى عالم الرواية والقصة القصيرة، ويفسّر أهمية دلالة العنوان كونه مفتاح القصة التي تدور الأحداث حوله، ويرتبط بشكل أساسي في كل حدث تسلسلي بالرواية.

ومن هنا، تركيبة العنوان حسب رأي الباحث أيضا تتميز عن غيرها من عناصر الرواية كالمكان والزمان لأنها تملك عدة تركيبات كتابية تمنح القارئ لذة الإبحار في خيال واسع وربط العنوان بمجريات الرواية قبل أن يقدم على فهم وتحليل أحداثها. إذًا، هذه الدراسة جاءت لتؤكد أنّ في العنوان بنية كتابية تعلو النص وترابط معه دلاليًا وضمنيًا، بذلك يشير العبيدي بأنّ الخشاب تقدّمت استخدام الأسلوب التلمحي للعنوان في نصوصها الأدبية، لتثير هاجس القارئ وترسله إلى نسج الفرضيات حول أحداث الرواية، ونسقها الدرامي وتوترها السردي. وكان للعنوان في قصص الكاتبة وفق خلاصة بحث العبيدي طبيعة الإحالة والمرجعية التي تُظهر نوايا الكاتبة ومراميها الدلالية التي تتجاوز المؤلف في اختيار العنوان من ناحية لغوية، واستنباط دلالات جديدة له حسب البنية الفعلية أو الاسمية التي يلبسها كعنوان للرواية.

8. تناول محمد حسونة (2015) في هذه الدراسة النص الموازي وعالم النص الجديدة نسبيًا موضوع النص الموازي وعلاقته بعالم النص في ديوان ألاء نعيم القطراوي "حين يرتجف الهواء" حيث اعتمد المنهج السيميائي التلمحي في استقراء عالم الشاعرة الخيالي. ويستخلص حسونة في هذه الدراسة التي قسّمها إلى قسمين رئيسيين؛ نظري وتطبيقي، إلى أنّ العنوان يتداخل في النص الموازي في الكشف عن أسرار وخبايا عالم الشاعرة، لأنّه يوجد عنوان تركيبي يتألف من ركنين أساسيين أحدهما نص مكتوب والآخر نص بصري يمثله الغلاف، والنص المكتوب للعنوان "حين يرتجف الهواء" يتكون من ثلاثة دوال هي: "حين"، يرتجف والهواء، وفي كلّ دالة ترتبط نطقها ودلالاتها بتفسير لفظي ولغوي يتيح للقارئ تفسيرها من منظوره الشخصي، وتحديد مضمون الرواية المرتبطة بعوامل تركيب هذا العنوان كما تأتي على هيئة كتابة ملتوية تمثل إنحناءات الهواء وطيات التيار، ممّا يجعل القارئ يتوسّع في رمزيته وأهميته دلالاته في الرواية.

3. مفهوم الرواية

أ- لغة: جاء في لسان العرب: أنها "مشتقة من الفعل روى، قال ابن السكيت، يقال رويت القوم، أرويههم إذا استقيت لهم، ويقال من أين ريتكم؟ أي من أين تروون الماء، ويقال روى فلان فلاناً شعراً، إذا روه له حتى حفظه للرواية عنه، وقال الجوهري، رويت الحديث، والشعر فأنا راو في الماء والشعر، ورويته ترويّه، أي حملته إلى الرواية" (أبن منظور، 1992، ص 280-281).

ب- اصطلاحاً: تتخذُ الرواية لنفسها العديد من الأشكال فهي تجمع بين الواقع والخيال بين الخطاب الاجتماعي والسياسي والإيديولوجي، مما يجعلنا لا نجد لها تعريف بسيط جامع مانع لأنها تتشارك والعديد من الجناس الأدبية، ومن هنا فإن هناك من يرى: "أنه فنّ نثريّ تخيليّ طويل نسبياً بالقياس إلى فنّ القصة (بلعدي وبلخن، 2001، ص 17).

في حين هناك من يقول عن الرواية: " على أنها رواية كلية شاملة أو ذاتية، تستعير معمارها من بنية المجتمع، وتفسح مكاناً لتعايش فيه الأنواع والأساليب كما يتضمن المجتمع الجماعات والطبقات المتعارضة ومن خلال التعريف نجد أن الرواية تتميز بما يلي:

1. الكلية والشمولية سواء في تناول الموضوعات أو من الناحية الشكلية.
 2. قد تكون الرواية معبرة عن الفرد أو الجماعة أو عن الظواهر.
 3. ترتبط الرواية بالمجتمع وتقيم معمارها على أساسه. الرواية مثل المجتمع تتجاوز المتناقضات وتجمع بين الأشكال الأدبية" (صالح، 2008، ص 5).
- وقد عرّفها آخر على أنها ما هي إلا حكاية تروى عن الناس من حيث الأحداث التي تقع لهم وموقفهم من هذه الأحداث، وتفسيرهم لها في صياغة فنية تقدّم فيها المشاهد بطريقة متماسكة بحيث تنمو وتتأزر بمنطق النية للوصول إلى خاتمة (سالم، 1990، ص 12).

كما رأى البعض أن الرواية تتداخل مع الأسطورة والملحمة والشعر، أو ما يعرف بتداخل الجناس الأدبية فيما بينها: " عن الرواية تشترك مع الملحمة في طائفة من الخصائص وذلك من خلال السرد، أنها تسرد أحداثاً تسعى لأن تمثل الحقيقة، وتعكس موقف الإنسان وتجسّد ما في العالم، أو تجسّد من شيء مما فيه على الأقل (مرتاض، 1990، ص 12). وعرّفها الأكاديمية الفرنسية: "بأنها قصة مصنوعة مكتوبة بالنثر يثير صاحبها اهتماماً بتحليل العواطف ووصف الطباع وغرابة الواقع (بلعدي وبلخن، 2001، ص 19).

3.1 نشأة الرواية العربية وتطورها

لم تتحقق الرواية باعتبارها جنساً أدبياً مستقلاً، و تتميز بوجودها وشكلها الخاص في الأدب الغربي والعربي إلا في العصر الحديث، حيث ارتبط مصطلح الرواية بظهور وسيطرة الطبقة الوسطى في المجتمع الأوروبي في القرن الثامن عشر، فحلت هذه الطبقة محل الإقطاع الذي تميّز أفرادها بالمحافظة والمثالية والعجائبية، والعكس من ذلك، فقد اهتمت الطبقة البورجوازية بالواقع والمغامرات الفردية، وصوّر الأدب هذه الأمور المستحدثة بشكل حديث، اصطلاح الأدباء على تسميته بالرواية الفنية، في حين أطلقوا اسم الرواية غير الفنية على المراحل السابقة لهذا العصر، حيث تميّز الأدب القصصي منذ القديم بسيطرة أدب الطبقة الحاكمة، ولا تمثل القصص المعبرة عن الخدم والصعاليك إلا استثناء لا يمكن القياس عليه (صالح، 2005، ص 12).

تبدأ الرواية في أوروبا منذ القرن الثامن عشر حاملة رسالة جديدة هي التعبير عن روح العصر، والحديث عن خصائص الإنسان، وهناك من يعتبر رواية دونكيشوت لسيرفانتس أول رواية فنية في أوروبا كونها تعتمد على المغامرة والفردية، إذاً الرواية الغربية هي وليدة الطبقة البورجوازية وهي البديل عن الملحمة ولذلك اعتبر هيجل (Hegel) الرواية ملحمة العصر الحديث، وقد استفاد جورج لوكا تش من هذه الفكرة واعتبر بدوره الرواية ملحمة بورجوازية.

وهناك من يقول أن الرواية لها جذور وأصول في الأدب العربي الذي عرف الفن ممثلاً في بعض ما جاء ماثلاً في كتب الجاحظ وابن المقفع ومقامات بديع الزمان الهمذاني والحريري، لكن البعض يرى أن الرواية فن مأخوذ عن الغرب، وقد سئل الأديب الجزائري طاهر وطار عن واقع الرواية العربية فرد: "والرواية بالأصل فن - لا نقول دخيل على اللغة العربية وإنما فن جديد في الأدب العربي اكتشفه العرب فتنبّوه مثلما اكتشفوا في بدء نهضتهم المنطق فتنبّوه والفلسفة فتنبّوها (صالح، 2005، ص 15).

يستعرض مرادي (1971) ظهور الرواية في بدايتها، على أنها اتخذت أشكال الوعظ والتسلية لأنها كانت تنشر في المجالات والجرائد ومن ثمة للارتباط بالتاريخ والأساطير الشعبية إثبات الذات العربية ومواجهة الآخر المستعمر إلى غاية صدور رواية "زينب" لمحمد حسين هيكل، والتي تعتبر أول رواية فنية. والملاحظة المهمة هنا هي أن الرواية منذ نشأتها الأولى ورغم تعثرها، كانت تنتمي إلى التراث العربي، ومن يرصد تطور الرواية العربية من القرن التاسع عشر يلاحظ غلبة الرواية التاريخية، التي تستمد إطارها ورموزها من التراث العربي، لكن الرواية العربية سرعان ما تحولت عن الرومانسية إلى الواقعية بسبب ظروف الواقع العربي نفسه ومن ثمة تطوّرت الرواية إلى أن كسرت الزمن، وأصبحت شخصياتها نابعة من الواقع، وتتحدث عن الطابوهات، الجنس، السياسة، الدين، وتعتمد على مونولوج الحوار الداخلي، وتستخدم التاريخ والأساطير (مرادي، 1971، ص 101-116).

3.2 منهج يوسف إدريس الأدبي والروائي

قدّم إدريس في رواياته وقصصه عالماً متكاملًا للحياة المصرية من خلال تحويل الواقع العادي إلى واقع محلّ، بتشكيل خامّة هذا الواقع والربط بين عناصره المبعثرة على نحو يجعل النظرة إلى الواقع أبعد عن حالة الإدراك الفوري، خاصّة فيما تعكسه من ارتباط نظرة الكاتب إلى مجتمعه بهموم وقضايا هذا المجتمع، وعرض ذلك في بساطة تخفي فهمًا ووعيًا عميقًا لكل من الفرد والمجتمع. عاصر يوسف إدريس وعاش فترة التحوّلات السياسية والوطنية والاجتماعية في مصر منذ مطلع الخمسينيات، وشاهد تبلور الطبقة الشعبية وبروزها عنصرًا فعالًا ومؤثرًا في الحياة الاجتماعية والسياسية، وعكست أعماله هذا التبلور. لقد قدّم يوسف إدريس في قصصه القصيرة مفهومًا واضحًا للواقعية عنده منذ أول مجموعة نشرها، وتابع تأكيد وتعميق هذا المفهوم خلال مجموعاته التي توالى بعد ذلك (الورقي، 1990، ص 15-16).

ويشير عبد المعطي (1990، ص 133) إلى أن يوسف إدريس نفسه بدأ يشبّ عن الطوق، ويسلك طرقًا جديدة في التعبير، سواء بلغ فيها درجة الكمال، أو هبط منها عن مستواه السابق، فقد تخلّى أصحاب الاتجاه عن ذلك الابن المتمرد (ويقصد بهذا إلى يوسف إدريس) بالرغم من ذلك، لم يتخلّ يوسف عن الإطار العام الذي استضافه لأعماله منذ بواكير إنتاجه الفني، فقد ظلّت الفئات الكادحة هي الأرض الاجتماعية والفكرية التي يخطو عليها منذ "أرخص ليالي" إلى "العيب". ويتابع عبد المعطي (1990، ص 134) بأنه لا ضير مطلقاً أن يتخصّص الأديب في شريحة اجتماعية بعينها، بحيث لا يكرّر نفسه من عمل إلى آخر، أي لا يتورّط في النقاط ظاهرة، أو الالتقاط من زاوية بصفة دائمة، وإنما يجتهد في اكتشاف الظواهر المختلفة والزوايا العديدة، فيكسب أدبه خصوصية وغنى قلّ أن يكتسبهما من يصوّر الكثير من الفئات الاجتماعية بنظرة وحيدة الجانب. ومن هنا، جاء تصوير يوسف إدريس لأزمة الجنس في المجتمع، تصويرًا بالغ الأهمية، لأنه يلتقط ظواهر عديدة من زوايا مختلفة (عبد المعطي، 1990، ص 134).

قدّم يوسف إدريس في مجموعاته القصصية تجارب عديدة ومتنوعة، تلمس فيها أعماق البنية التحتية للمجتمع المصري في القرية والمدينة وذلك من خلال رؤية واقعية وذات طابع خاص، ربما كان أقرب تعريف لها أنها واقعية إنسانية تعرّفت على الصور المتعددة للواقعية من نقدية ورمزية وتحليلية وغيرها.

ومن هنا، فقد مرّت هذه الواقعية عند يوسف إدريس بمراحل استتبعها طبيعة التجربة في كل مرحلة، وبدأت الرؤية الواقعية من إنتاج الكاتب مختلطة ببعض المشاعر والأفكار الرومانسية، ومن ثمّ الواقعية الرومانسية السمة التي سيطرت على قصص المرحلة التي نشر فيها الكاتب مجموعات "أرخص ليالي"، "أليس كذلك"، "جمهورية فرحات" و"البطل" (الورقي، 1990، ص18).

لقد كانت الفرصة وفق ادعاء الورقي مهيأة لتجريب استخدام الرمز خاصّة، وأنّ الكاتب قد انشغل بتقديم عالم الداخل، وهو عالم يحتلّ الرمز فيه مكانة ملحوظة. إذا كانت المرحلة الإنسانية والمرحلة الرمزية لم تستمر كثيراً في رحلة إبداع الكاتب، فقد عاد مرة أخرى إلى الواقعية النقدية ليقدم من خلالها تصوراً لمفهوم مصري للقصّة القصيرة. وفي هذا السياق، مرّت الواقعية في القصّة القصيرة عند يوسف إدريس بمراحل متطورة، كانت في كل مرحلة ذات سمات معينة ومفهوم خاص على النحو التالي:

1. المرحلة الواقعية الرومانسية .
2. المرحلة الواقعية النقدية الأولى .
3. المرحلة الواقعية الإنسانية .
4. المرحلة الواقعية الرمزية .
5. المرحلة النقدية الثانية (نحو واقعية مصرية).

تتطوّر كلّ مرحلة من هذه المراحل من أرضية واقعية، ولكنّها تضيف إلى الواقعية المذاق المرحلي الخاصّ بالكاتب في كلّ مرحلة إبداعية (الورقي، 1990، 18-19).

3.3 عوامل الإبداع عند يوسف إدريس

ترتكز سمات الإبداع لدى يوسف إدريس بالإبحار نحو رؤية جديدة. رؤية تأخذ شكل القانون العام الذي يستقي معطياته من الواقع الخارجي كما أحسّه، بالفلسفة الداخلية وبالرغبة في الخروج للناس بحلول جديدة لمشاكل قديمة (زين الدين، 1998، 188).

إبداع يوسف إدريس يتسم منذ سنواته الأولى بالجرأة والشجاعة واقتحام المحظورات، وذلك على المستويين الإبداعي واللغوي، فقد كانت لغته لغة الحياة اليومية، في مقابل لغة طه حسين الرصينة الملتزمة بقواعد اللغة العربية؛ إذ كان يوسف إدريس يمتلك وهجاً خاصاً كانت مهنة الطب قد وهبته قدرة إبداعية فائقة، وقد أعطته الدراسة الطبية منهجاً علمياً؛ ومن خلال اختلاطه بالمرضى في مختلف الوزارات، ومن خلال عمله في عدّة مستشفيات، تعرّف على مشكلات الجسد ومشكلات الحياة والروتين وتعقيداته؛ وهذه أشياء كانت محاور عدّة موضوعات في العملية الإبداعية لديه؛ لذا فقد نجح يوسف إدريس في التعبير عن بسطاء الناس وصغار الفلاحين، وتناول الإنسان العادي بتتويجاته المختلفة: شاباً، شيخاً، فتاة، امرأة، فقد أفسح للإنسان العادي مكاناً في خياله وصوره وأوراقه، فعبر عن الحياة المصرية الصرفة بحداقة وإتقان (زين الدين، 1998، ص207).

أثّس إدريس بأنّه غزير الثقافة وواسع الاطلاع، حيث اطلع على الأدب العالمي وخاصة الروسي، ولعلّ ممارسته لمهنة الطب أثّرت على الجانب الإنساني من شخصيته، ممّا جعل منه إنساناً شديد الحساسية، شديد التقرب من الناس

وشديد القدرة على التعبير عنهم؛ حتّى تكاد تظنّ إنه يكتب من داخلهم وليس من داخل نفسه.

لم يتوقف إبداع إدريس عند حدود القصة القصيرة بالرغم من تطوّرها وتنوّعها؛ حتّى إنّها تكاد تعرف به وترتبط باسمه، لتمتدّ ثورته الإبداعية لعالمي الرواية والمسرح. وتجدر الإشارة إلى أنّ هناك أزمة فنيّة وإبداعية سيطرت على حياة يوسف إدريس الأدبية وغلّقت أعماله، حتّى إنّها بدت شكلاً من أشكال الانهيار الفني والفكري مرّ به الكاتب الكبير، وذلك في أواخر مرحلة السبعينيات وأوائل الثمانينيات إذ صمت يوسف إدريس عن الإبداع والعطاء صمتاً طويلاً مريباً، فقد كتب في أواخر السبعينيات بعض المحاولات القصصية، لا يكاد القارئ يصدّق أنّها من إبداع يوسف إدريس، حيث جاءت القصة بعيدة عن الإشراف الباهر الذي ضجّت به قصصه القصيرة السابقة.. فاضطرب عالمه القصصي على الرغم من النجاح الكبير الذي بلغه، والشأن الرفيع الذي ناله، ودليل هذا الاضطراب التداخل في عالم يوسف إدريس القصصي، بين أجناس أدبية مختلفة، كالسرح، وكتابة المقالة، فكان ارتداده لكتابة المقالة السياسية والاجتماعية أحد جوانب الانجراف لمعالجة هذه الأزمة الحضارية والإنسانية (مجدي واخرون، 2011).

4. الفصل الثالث

4.1 منهجية البحث

تعتمد منهجية البحث على المنهج الوصفي التحليلي، وستقوم الدراسة على أساس تحليل محتوى من خلال معالجة العنوان في الروايات المختارة، اعتماداً على النظريات والدراسات السابقة، وعلى وجهات نظر شخصية. سنحاول في هذا البحث استدراك النتائج ومقارنتها مع نتائج ومقررات أبحاث سابقة حول العنوان، نشأته وتطوره ودلالاته الروائية، وذلك بغية فهم بنية العنوان فيه وصولاً إلى الاستنتاجات التي تبين مدى ارتباط العناوين بمضامين الروايات وسبب اختيار الكاتب لهذه العناوين دون غيرها.

4.2 عينة البحث

يعتمد البحث على تحليل عناوين ست روايات للأديب يوسف إدريس والتي أُلّفت في فترات زمنية معينة. فيما يلي سأعرض في هذه اللائحة تسلسل الروايات وفق الأقدمية من حيث التأليف: (لائحة 1)

اسم الرواية	سنة ومكان الإصدار
1. الحرام	القاهرة، سلسلة "الكتاب الفضي"، دار الهلال، 1959.
2. العيب	القاهرة، سلسلة "الكتاب الذهبي"، دار الهلال، 1962.
3. رجال وثيران	القاهرة، المؤسسة المصرية العامة، 1964.
4. البيضاء	بيروت، دار الطليعة، 1970.
5. السيدة فيينا	بيروت، دار العودة، 1977.
6. نيويورك 80	القاهرة، مكتبة مصر، 1980.

4.3 مشكلة البحث

المشكلة والصعوبات التي تواجه هذا البحث هي قلة الدراسات التي بحثت العنوان في قصص أدينا يوسف إدريس. تناول العديد من الباحثين عناصر النص القصصي من ناحية الزمان، المكان، الشخصيات وباقي العناصر الروائية، لكنهم لم يتطرقوا إلى العنوان ودلالاته في النص الروائي بشكل موسّع. وبناءً عليه سأحاول إجراء هذا البحث بالاستناد على الدراسات التي حصلت عليها وربط هذه الدراسة مع دراسات أخرى تناولت ذات الموضوع.

4.4 أهداف البحث

يسعى هذا البحث إلى تحقيق الأهداف التالية:

1. تقديم شرح وتصور وافٍ عن العنوان، وإظهار مدى ارتباطه مع النصّ الروائيّ من خلال المبنى اللغويّ والدلاليّ والاصطلاحيّ.
2. معالجة العناوين ومحاولة تصنيفها إلى مجموعتين: محايدة وتأويلية، مع إظهار الفروقات بينهما.
3. الكشف عن مدى ترابط عناوين الروايات بحياة الكاتب الشخصية، وفحص تأثير البيئة الحياتية وأحداثها على الكاتب من ناحية تنسيق واختيار اسم الرواية في مرحلة التأليف، أم لا.
4. الكشف عن حياة الكاتب يوسف إدريس، مسيرته الأدبية ومؤلفاته، والخلفية من وراء اختياره للعناوين في رواياته.

4.4 أهمية البحث

1. تأتي هذه الدراسة للتأكيد على دور العنوان وأهميته في النصّ الروائيّ باعتباره الباب الرئيسيّ للرواية، والتي من خلاله يمنح الكاتب القارئ الفرصة كي يقوم بقراءة مغزى الرواية من خلال عنوانها، كطريقة ذكية منه في جعل القارئ يفكر ويحاول استنباط العلاقة بين العنوان والنصّ، وكما يترك الكاتب في ذهن القارئ تساؤلات عدّة حول مدى تأثير العنوان وارتباطه بمضمون الرواية، ناهيك بالأسباب والدوافع الشخصية التي ساهمت في اختيار العنوان، نذكر منها الخلفية الاجتماعية والسياسية للكاتب المصريّ، وتأثيرها على حياته في حقبات زمنية معينة.
2. اخترت روايات يوسف إدريس موضوعاً لدراستي، وذلك لأنّ عناوين رواياته تتميز بالغرابة والدقة في اختيارها، زماناً ومكاناً.
3. قلّة الدراسات التي اهتمت بعناوين الروايات عند يوسف إدريس، لذلك تكمن أهمية هذه الدراسة في أنّها تسد نقصاً في هذا النوع من الدراسات.
4. على الجانب الشخصيّ، اللوج في عالم العنوان وكشف أهميته وأنواعه المختلفة في إطار هذا البحث يساعدني جداً كمعلمة لغة عربية في فهم دلالة العنوان الروائية، ونقلها للطلاب بشكل أدبيّ ولغويّ موضوعيّ وشائق يجذب انتباههم ويلفت نظرهم لأهمية العنوان في الرواية.

4.6 أسئلة البحث

- أ. كيف انعكس العنوان دلاليّاً في روايات يوسف إدريس؟
- ب. كيف ارتبط مبنى العنوان اللغويّ بمضمون الرواية؟
- ت. ما هي الاعتبارات والدوافع التي حملت يوسف إدريس لاختيار عناوينه؟
- ث. ما هي أنواع العناوين التي اختارها يوسف إدريس كمدخل إلى رواياته؟

القسم الرابع-تحليل عناوين الروايات وربطها بمضمونها الروائي

تتلخص الخطوط العامة للواقعية عند الأدباء العرب بخطين أساسيين وهما: العناية المفرطة بالفئات الكادحة من الشعب، والتأكيد على أن "الخير" هو السمة الأساسية للجنس البشري، وإن توارت أحياناً تحت ركام الظروف الاجتماعية السيئة.

لقد أسهم تطوّر الأحداث الاجتماعية والسياسية في المنطقة العربية في تكوين تيار نقدي تخصص تماماً في صياغة الاتجاه الواقعي في ذلك الإطار، ومنهم الكاتب "تشيخوف العرب- يوسف إدريس" نموذجاً حياً لقصصه التي عرضت وواكبت الأحداث السياسية والاجتماعية في القرن الماضي في مصر حيث موطنه الأم، حيث كان أسلوبه القصصي تجسيدا حقيقيا لأزمة الاتجاه الواقعي، حين يقصر نظرتة للواقع على الفئات الاجتماعية الدنيا، والخير الكامن في أعماقها. ومن هذه المنطلق، كان سعي الباحثة الدؤوب العمل في هذا البحث المتواضع على إبراز وإظهار العتبة النصية لروايات يوسف إدريس من خلال تحليل عناوين روايات مختارة له (الحرام، العيب، رجال وثيران، البيضاء، السيدة فيينا، نيويورك 88)، كان قد كتبها في حقبات زمنية مختلفة، مع الإشارة إلى مضمون هذه الروايات وكيفية انعكاس العنوان بكل ما يوحيه من دلالات ورمزية علمية وأدبية، بالتالي سيتسنى لنا أن نستخلص النتائج المرجوة في هذا البحث والإجابة عن أسئلته المتواترة في قسم منهجية البحث.

ملخص رواية الحرام

كتبت هذه الرواية سنة 1959، أي بعد حدوث الثورة سنة 1952 وتغيير نظام الحكم من ملكي إلى جمهوري، والذي أحدث طبعا تغييرا في البنية الاجتماعية والاقتصادية بين مختلف أبناء الشعب. تتلخص رواية "الحرام" حين يكشف مأمور الزراعة لقيطاً عثر عليه عبد المطلب الخفير بمحض الصدفة، ويستهلك إدريس العديد من النصوص السردية متتبعا اهتمام أهل العزبة بهذا الحدث، ويستغل هذه البنية السردية المتواصلة في تبلور الأحداث في تشرح العلاقة بين المأمور والكتبة من جانب، وأهل العزبة من جانب آخر، والترجيئة من جانب ثالث. ومن هنا، نعرف أن ثمة هوة تفصل بين هذه الفئات الثلاث، وأن كل فئة تشك في أن تكون الأخرى هي صاحبة اللقيط، إلا أن منزلي المأمور والباشكاتب، كانا بعيدين عن مجرد الاحتمال، بالرغم من العلاقة التي يشيعها البعض، بين بنت الباشكاتب وابن المأمور.

تبدأ أحداث الرواية عندما يعثر الخفير عبد المطلب على جنين حديث الولادة مرميا بجانب شجرة كبيرة، وسرعان ما توقع أنه ابن سقاح أو حرام، لأن الأجنة الوليدة لا ترمى إلا لسبب كبير. وهو "الحرام"، غير أن يوسف إدريس لم يكن في اختياره هذا العنوان قاصدا إدانة المرأة المغتصبة، بمقدار سعيه إلى إدانة الثقافة الاجتماعية التي تنسى الجاني، وتتهم المجني عليه، فضلا عن العلاقات الطبقيّة الظالمة لمجتمع باشوات ذلك الزمان، الذين لا تراهم في الصورة، لكنهم موجودون في الخلفية، عبر ممثليهم الذين مارسوا كل أصناف القهر على تلك الفئة المسماة عمال التراحيل، وهم كما وصفهم إدريس بؤساء ذلك الزمن، الذين يشكل العمل الموسمي في قطاف القطن، مصدر رزقهم الأساسي، فتلتزمهم يعملون من الصباح وحتى المساء باستسلام كلي لكل ذلك الجبروت والاضطهاد الذي يمارس عليهم، لأجل أن يحصلوا على القروش القليلة التي ستعيل أسرهم بخبز مغمس بالدم.

لا شك أننا نلاحظ مسحة من الرمزية في جميع أحداث القصة، فجزر البطاطا لا يدل فحسب على رغبة مريض يتدل على زوجته، إنه رمز حقيقي لكسرة الخبز. ولكنه ليس رمزا بسيطا. فقد استراحت عزيزة بين أحضان الرجل وقاومته بيأس في المرة الأولى، ولم تقاومه في المرة الثانية. فهو رمز مركب، يرمز ثانية إلى أزمة الجنس، بل إن شجرة الصفصاف في نهاية القصة تحمل هذه الرموز مجتمعة. ولقد أضفت هذه الرمزية عمقا أصيلا على الرواية، فلم تشطح بها مشكلات هذه

الشخصية أو تلك، ولم تتفجر المعادلة الإدريسية انفجاراً، وإنما تمددت في بطن بين ثنايا الأحداث، حين أخذ إدريس يستعرض حياة أولئك "التملية" أو "التراخيل" أو "الغرابوة" كما يسميهم أهل التفتيش. فجاءت الخطيئة نتيجة غير مباشرة للقط الاجتماعي الذي عاشت فيه أسرة عزيزة. كما جاء جنونها مأساة ضارية تشب مخالب الموت في العقول الخاوية إلا من ذهول اللقمة: في غيابها وحضورها.

كذلك توازنت قصة ليندة (بنت الباشكاتب) مع أزمة أحمد سلطان من ناحية وأزمة صفوت ابن المأمور من ناحية أخرى، فقد نالت أزمة الجنس من كيان ليندة حتى النخاع. فكان صراعها ضد مجموعة القيم المتوارثة تعبيراً حاداً عن أزمة الضمير الكامنة في أعماق أجيالنا في مختلف مستوياتها الاجتماعية والفكرية. على أن الكاتب أثر البعد عن التقرير والمباشرة في تصوير البنين الداخلي لليندة وصفوت وأحمد. إذ اعتمد اعتماداً مطلقاً على انعكاس ذلك البنين في سلوكهم اليومي، ومن هنا تعانقت خيوط قصة ليندة مع خيوط قصة عزيزة، برباط وثيق من الرمزية الأصلية، حتى أننا لا نقارن أبداً بين "خطيئة ليندة (من وجهة نظر والدها) وخطيئة عزيزة من وجهة نظر الجميع، أو الحرام الذي ارتكبه ليندة دون محاسبة أو معاقبة، إلى الحرام الذي وصم عار عزيزة بكونها امرأة ضالّة، زانية تبحث عن شهواتها بعد موت زوجها، وما الجنين اللقيط سوى دليل فاضح على جرمها الأخلاقي! إن إدريس يهمس لنا من خلال هذا البناء التراجمي الناجح، بأن الخطيئة اسم على غير مسمى، إنها كلمة اخترعها الناس بعقوبة مطلقة، لتعبر عن حقيقة تعيش في كياننا حتى الأعماق. هي حقيقة قدرية في ظل المخطط الاجتماعي الذي رسمته الظروف من أجلنا، وهي حقيقة مطلقة بالنسبة إلى جوهرنا البشري، وهي حقيقة نسبية حسب اختلاف ظروفنا.

جاءت المقدمات الطويلة في منتهى التشويق والإثارة، حول حياة العزبة وحياة الترحيلة. فقد أبدع يوسف إدريس بإبراز تلك الفئة الاجتماعية إجادة رائع، بالإضافة إلى تصوير حياة الريف القاسية التي تحكمها أعرف والنظم الاجتماعية الصارمة ظاهرياً، والمبطنة بانحلال خلقي وقيمي متجسدة بين العائلات المترفة هناك.

دلالة العنوان في رواية الحرام وارتباطه بالنص السردي

عنوان الرواية الحرام يمنح قارئه مفتاحاً أولياً للدخول في أحداثها والكشف عما تخبئه، وشغفاً إلى معرفة كيف ولماذا حدث "الحرام" في الرواية، فنحن الرواية من ناحية الإيحاءات الجنسية يوحى إلى الفضول لتتبع أخبار الرواية والغوص في أعماقها كما أشار محمد الهادي المطوي أن العنوان عبارة عن رسالة لغوية تعرف بهوية النص، وتحدد مضمونه، وتجذب القارئ إليه وتغويه به" (مطوي، 1999، ص 457)، لا سيما أن مفهوم الحرام في الوعي الشعبي مستمد من الشريعة الإسلامية. وتعريف الحرام هو كل فعل يتجاوز فيه فاعله حدود الحلال البين، الذي شرعه الله، ومن هنا، فإن هذا التجاوز في الرواية تم بعدما اغتصب أحد أبناء القرية "عزيزة" (المرأة الفقيرة المتروجة وأم لطفلين، وزوجة رجل مريض) كذب بشري، والنتيجة، بطبيعة الحال، كارثية، حيث تحمل منه وترمي ابنها اللقيط في منطقة التفتيش البائسة، وتبدأ معاناتها الجحيمية.

ويشير عنوان الرواية الحرام إلى عدة جوانب أساسية في حياة الشعب المصري خاصة في الأرياف، حيث يوحى عنوان الحرام في هذه الرواية، تبعاً لسياق الأحداث دلالة دينية بحتة، إذ أن اللقيط الذي وجده الغفير ما هو إلا جنين لامرأة فقيرة (عزيزة) جاءت من عالم البؤس والشقاء من سكان حي التفتيش، كانت قد وضعت ابناً لقيطاً مقتولاً في إحدى الترع، ويدل هذا العمل على عمل حرام حسب الأصول والأعراف والقيم الإسلامية، إذ لا ترمي المرأة ابنها إلا إذا كان ابن حرام، وهذا ما فعلته المرأة الغير معروفة، حيث يجد الغفير هذا اللقيط مقتولاً وتبدأ مرحلة التحقيق في حرمة هذا العمل: "غير أنه حين برش بعينه، وعبد المطلب مع أنه خفير إلا أن نظره على قده، خاصة في الضوء، ما كاد يرى الشيء حتى تسمر في مكانه مذعوراً ومضى يصرخ: الله حي، الله حي، الله حي (الحرام، ص 6).

إنَّ تحريم عادات وتصرفات متفق عليها منذ قديم الزمان في هذا المجتمع الريفي الفقير، الذي يحضر عليه مشاركة العائلات الغنيّة في الريف لا من قريب ولا من بعيد، أي يحرم عليه الاقتراب من مجتمع آخر ربّما يتعايش معه في نفس المكان، ولكن الفروقات الاجتماعية ألت إلى تحريم هذا النوع من العلاقات علانيّة، كما يصوّر إدريس سكان التفتيش كأنّهم ليسوا بشراً أسوياء مثل العائلات التي تنعم بالغنى والترف، بل هم أقل مرتبةً منهم، فلم "رائحة خاصة، ولباس خاص، ومظهر خاص لا يعرف الرجل من المرأة دلالةً على الفقر وعدم اكتراث النساء لأنوثتهن أو لجمالهن كنساء العائلات الغنيّة في الريف (الحرام، ص 17-21).

ربما يكون إدريس قد أراد أن يقول إنّ في البيئات الريفيّة المترفة نسبياً هناك من النسوة من يستطعن أن يستمتعن بالحرام، مع وجود قدر من التسامح والاعضاء عن أعمالهنّ الفاحشة والمحرمّة دينياً واجتماعياً، غير أنّ عزيزة تلك المرأة المستضعفة بعد موت زوجها جعلها عرضةً لبتكالب عليها الرجال، حتّى وأن قامت بفعل "الحرام والذيلة" عنوةً عندما تمّ اغتصابها لا بمحض إرادتها، إلّا أنّ ليندة مثلاً تفعل الحرام على النقيض من عزيزة، تفعله بإرادتها وحسب هواها دون أن تعاقب اجتماعياً. حين اكتشف فكري أفندي ذلك، ولم يعط الاهتمام الكافي لأعمال فاحشة وفيها من الحرام ما يكثر، إلّا أنّ البيئة الريفيّة الفقيرة جعلت أعمال الرذيلة منوطة بها وبصفات الناس هناك، نظراً لعدم قدرتهم عن الدفاع عن أنفسهم وقت الاتهام بشرفهم، وهذا الحرام بعينه.

ولعلّ في قصة زكية زوجة محبوب مع عشيقها البوسطجي أكثر ما يشرح ذلك، إذ أنّ زوج زكية رفض أن يطلقها على الرغم من علمه بأنها تخونه، كما أنّ المأمور فكري أفندي قابل قصّتها مع عشيقها بغير جدية، وجعلها مادة للضحك والسمر، "طوال المدة التي استغرقها محبوب في سرد حكايته، كان فكري أفندي يكاد يموت من الضحك، ولم يكن حتّى يبذل أي مجهود لإخفاء ضحكه، بل أكثر من هذا كلما رأى محبوب منفعلاً ومتأثراً، داهمته رغبة لا تقهر ليس في أن يضحك وإنّما يقهقه عاليًا كما لم يفعل في عمره كله..." (الحرام، ص 18).

ومن ناحية أخرى، يستدل إدريس من خلال عنوان الرواية الحرام، إلى رمزيّة أخرى وتلميح منمّق يتعلّق بعنوان الرواية وارتباطه بالعلاقة الإنسانية بين الإنسان لأخيه الإنسان، كما يتضح جلياً من معاملة فكري أفندي لهؤلاء الناس القابعين في الترحيلة وكأنّهم أناس عبيد له، وينظر إليهم بفوقية ودونية شديدة، حيث نرى من خلال النصّ: "ولأمر ما كان يخيل لفكري أفندي أنّ هؤلاء الناس يفرحون حقيقةً حين يلعن أباءهم ويشتمهم، بل لا بدّ أنّهم يحسّون بنوع من الهيبة والفخر وكأنّه يمنحهم رتباً والقاباً. إذ هي في عرفهم لا بدّ آيات ودّ وصداقة وتنازل، تنازل منه، منه هو مالك هذا الملك..." (الحرام، ص 38). وبالإشارة إلى مالك الملك، فإنّ هذه المقولة تحرم على الإنسان قولها، لأنّ الله فقط هو مالك الملك، واسمه المالك أيضاً، فالحرام قد تعقّب الهيئة اللفظيّة لفكري أفندي، ومن الحرام أيضاً نعت شخصٍ ما بأنّه يملك كلّ شيء. يتضح لنا من خلال تحليل هذا الجانب التأويلي لعنوان الرواية الحرام، بأنّه عنوان يبحث في نسج الخيال والتفكير بصورة بوليسيّة إن صحّ التعبير في سياق الرواية (عند بلوغ الذروة)، من هي الفاعلة لهذا الحرام، ومن هي المرأة التي يبحث عنها فكري أفندي، لذلك فإنّ نوع العنوان يتطابق مع منظور محمد حمد (2010) وتصنيفه للعناوين بأن الحرام هو عنوان تأويلي، أي أنّه يمنح القارئ الكثير من الفرص لتأويل أحداث، رموز وإيماءات سردية داخل النصّ، ويضيف الباحث إلى أنّ هنالك أنواعاً مختلفة من العناوين، تتدرج ضمن مجموعتين: محايدة وتأويلية، بحيث أنّ المجموعة التأويلية لها القدرة على التنبؤ بالحقل الدلالي للقصة، بشكل ينسجم مع درجة التلميح الذاتي تقدّمها هذه المجموعة بدرجة من التّفاوت، ويمكن للعناوين أن تحيل إلى اتجاه فكري أو فلسفي أو تأويلي عند كاتب معيّن كما هو الحال في عنوان الرواية الحرام، وإلى ثقافته وأسلوبه الفنيّ عادةً.

ومن ناحية أخرى، يشير إدريس في العمق الروائي لعنوان روايته الحرام، إلى الفارق الذكوري عن الأنثوي في المجتمع الريفي المصري، حيث أنّ الرجال هم قوامون على النساء بموجب العرف والتقاليد في المجتمعات العربية نتيجة إلى الامتزاج الديني الذي يضمن للرجل تفوقه على المرأة بنواحٍ عدّة، وأنّهم معصومون عن الخطأ وليسوا كالنساء ترتبط بهم أعمال الفحشاء والزيلة والحرام، كما هو حال النساء في الترحيلة ومنطقة التفتيش نتيجة القحط الاجتماعي والاقتصادي. وعمد إدريس إلى نزع الحصانة الاجتماعية عن شخصيات معروفة في الرواية كي يتسنى للقارئ مقارنة الحرام في الطبقات الاجتماعية المختلفة في الريف المصري، فقد نجح يوسف إدريس في التعبير عن بسطاء الناس وصغار الفلاحين، وتناول الإنسان العادي بتنوعاته المختلفة: شاباً، شيخاً، فتاة، امرأة، فقد أفسح للإنسان العادي مكاناً في خياله وصوره وأوراقه، فعبر عن الحياة المصرية الصرفة بحذافة وإتقان (زين الدين، 1998، ص 207).

حيث أن اللقيط حالما تمّ العثور عليه، أشارت أصابع الاتهام إلى امرأة معينة من الطبقة الفقيرة بقيامها بهذا العمل، ولم يتم التفكير بأن هذا العمل قد تقوم به ليندة ابنة الباشكاتب، لأنّ الأعراف السائدة هناك تحرم وتجزم التكفير بهؤلاء النسوة بالوقوع في الحرام. وفي الأخير، فإنّ عنوان رواية الحرام أتاح للقارئ منذ الوهلة الأولى أن يرسم الفرضيات في ذهنه، ويخلق بخياله عالماً حول ماهية كون المرأة التي قتلت جنيهاً ورمته في منطقة التفتيش ودوافع هذا العمل "الفاحش"، حدثٌ عظيم في بيئة ريفية فقيرة فتح باب الاستطلاع أمام القارئ ليبيدي تعاطفه تارةً، وتارةً أخرى كي يقف موقف الحكم في الرواية، وإبداء تخمينه بالنسبة لتلك المرأة المجهولة الهوية، ومن هنا فإنّ سياق السرد في رواية الحرام، أتاحت للعنوان فيه ببلورة مجريات الرواية بمعظم أحداثها، حتّى أنّ رواية الحرام ترتبط بكلّ أجزائها بفعل الحرام أو عدمه على مختلف الأصعدة، نتيجةً تستوقف التذكير بما ألت إليه دراسة العبيدي (2009) لتؤكد أنّ في العنوان بنية كتابية تعلو النصّ وترابط معه دلاليًا وضمنيًا، بذلك استنتج العبيدي بأن استخدام الأسلوب التلمحي للعنوان في النصوص الأدبية تثير هاجس القارئ وترسله إلى نسج الفرضيات (هوية اللقيط ومن هي الأم مرتبكة الحرام) حول أحداث الرواية، ونسقتها الدرامي وتوترها السردية.

ملخص رواية العيب

كتبت هذه الرواية سنة 1962، وقد عكست في طياتها فساد الدولة الذي تمثّل في شكل الرشاوى والمحسوبية حيث نرى المصلحة هي الإطار العام الذي دارت فيه أحداث الرواية مناقشة متمعة لجوانب العيب المختلفة، كأنما يطلّ علينا يوسف إدريس اليوم بمشرط الجراح ليحلّل سبب تردّي أوضاع بلد عظيم أفسده ما ينخر فيه من الفساد في شكل الرشوة والمحسوبية، وما يحدث الآن من تردّي الأوضاع ومظاهرات العمال والمدرسين وأساتذة الجامعة والصحفيين وغيرهم من فئات المجتمع المصري، إنّما هو نتيجة لمقدمات رصدها يوسف إدريس نجده يصف كيف تحولت الرشوة إلى أكل عيش وكيف تحولت موظفة شريفة إلى مرتشية من الدرجة الأولى عندما فهمت الفولة وعرفت كيف تتعامل مع واقعها.

رواية العيب هي أشبه ما تكون بدراسة علمية منهجية منظّمة أي دراسة حالة في العلوم الاجتماعية، إذ أنّ يوسف إدريس تتبع بطلا قصته سناء الفتاة الجامعية منذ تعيينها في مصلحة كانت طول عمرها مقصورة على الرجال كموظفين ومحاولة تكيفها مع جو الوظيفة، حتّى سقوطها في النهاية وقبولها للرشوة ثمّ تفريطها في عرضها فيما بعد، حيث نلاحظ السلوك الإجرامي المترتب عن فشل بعض الأفراد في التمشي مع العادات والقيم السائدة، أي الفشل في تكوين مجموعة من الأحكام القيمية.

وكذلك نلاحظ تصارع القيم في المجتمع، فبينما يجمع أفراد المجتمع على استنكار جريمة بشعة كالقتل ووجوب المعاقبة عليه، لكنهم يختلفون حول الجريمة كالرشوة ويقلّ الاستنكار الأخلاقي لها، إلى جانب تأثير التغير الاجتماعي فالمجتمع

المستقر المترابط تقل فيه الجريمة؛ التحول من المجتمع الريفي إلى المجتمع المدني. فبطلة رواية العيب سناء مرت بحالة نفسية واجتماعية حرجة، إذ أنها بدأت العمل وهي خائفة، وضع لها مكتب في حجرة أربعة موظفين وبعد فترة تبين لها أن زملائها يتقاضون الرشوة، مقابل بيع التراخيص بأثمان لم تحددها لا المصلحة ولا الوزارة، وإنما حددتها تقاليد ورثها الموظفون جيلاً بعد جيل (العيب، ص 70-80).

ملخص هذه الرواية عكس فساد الدولة الذي تمثل في شكل الرشوى والمحسوبية، حيث نرى المصلحة هي الإطار العام الذي دارت فيه أحداث الرواية مناقشة ممتعة لجوانب العيب المختلفة كأنما يطل علينا يوسف إدريس اليوم بمشروط الجراح ليحلل سبب تردّي أوضاع بلد عظيم أفسده ما ينخر فيه من الفساد في شكل الرشوة والمحسوبية، وما يحدث الآن من تردّي الأوضاع ومظاهرات العمال والمدرسين وأساتذة الجامعة والصحفيين وغيرهم من فئات المجتمع المصري، أنما هو نتيجة لمقدمات رصدها يوسف إدريس نجده يصف كيف تحولت الرشوة إلى أكل عيش وكيف تحولت موظفة شريفة إلى مرتشية من الدرجة الاولى عندما فهمت الفولة وعرفت كيف تتعامل مع واقعها.

دلالة العنوان في رواية العيب وارتباطه بالنص السردى

يشكل العنوان العيب مدخلاً رئيسياً لفهم سياق الرواية وما تحمله من أفكار وتداعيات فكرية أجازها يوسف إدريس في مادته الروائية هذه للقراء حتى يبحثون ويفسرون معنى العيب، حين يمنح البطلة سناء صفة النزاهة والشرف في عملها وهي التي جاءت من بيئة اجتماعية نبذت صفات الرشوة والطرق غير المشروعة في العمل وكسب المال، ليشدد على مفهوم العمل الشريف النزاهة دون الانحدار إلى طرق ووسائل غير شريفة لكسب المال.

العيب كما ورد في لسان العرب لابن منظور (1993، ص134)، هو الوصمة والنقيصة، والجمع أعياب وعيوب، ورجل عياب وعباية وعب : كثير العيب، يقال : عيب الشيء فعاب : إذا صار ذا عيب فهو معيب، أو هو : ما يخلو عنه أصل الفطرة السليمة.

ومن هنا، فإن عنوان الرواية ينضح بما فيه ويعكس دلالات وإيحاءات بحدوث أمر معيب في مضمون الرواية، وإن استقص إدريس في هذا العنوان شخصية رئيسية (سناء)، بموجب كونها الجندري وسهولة ارتباط المرأة العربية عامة والمصرية خاصة في هذا السياق، بمفاهيم العرف والتقاليد والحفاظ على الشرف أكثر من الرجل، والعيب ينطبق بصورة أكثر عموماً على تصرفات المرأة، وإنما لم يقصد إدريس بلزق كناية العيب بحالة اجتماعية عامة، أو إيحاء بأفكار وإيديولوجيا معينة داخل المجتمع المصري الذي يعاني من انحدار خلقي ومجتمعي في القاهرة، بل تجاوز هذه التعريفات ليتخذ من سناء ليقودها إلى ارتكاب الأعمال الغير مقبولة شرعاً واجتماعياً، والذي يدل على الانحراف المجتمعي والقيم السليمة، وبالتالي فالعيب هو كناية حتمية لمن يرتكب الأفعال المنتقصة تقليدياً وعرفياً.

ومن هنا، فإن سيناريو الرواية يحاكي دور بطلتها سناء كمرتبة اجتماعية ذات قيم وأعراف ريفية، تتحلّى بصفات خلقية ربما يفقدها المجتمع المدني، ويعني به إدريس في هذا السياق مدينة القاهرة التي سافرت إليها سناء بحثاً عن العمل ولقمة العيش، حتى وإن وجدت عملاً هناك، تأخذ الرواية منحى مختلفاً عن سابقها، إذ أن إدريس يسلسل ويبلور الأحداث في الرواية داخل الدائرة التي تعمل بها سناء كأنها بؤرة لقيام العيب وعدم النزاهة ولكن بشكل مقبول وغير مرفوض من أحد العاملين، سوى من سناء التي رفضت أن تأخذ الرشوي من المراجعين وأصحاب المعاملات، وفي هذا الحال تجلّى اختلاف سناء من حيث التصرفات والمنهجية العملية عن غيرها من الموظفين، فهم يمارسون العيب كعمل مشروع لكسب قوتهم اليومي، بينما سناء كانت على خلاف منهم.

العيب هي رواية حدث، وقد أولى إدريس بطله الرواية سناء قدرًا كبيرًا من الاهتمام، وذلك من الناحيتين الجسدية، الفكرية والعاطفية، وهو يقدمها جسديًا من خلال رؤية زملائها لها في دائرة العمل: "خرجوا برأي واحد... الواضح أنَّ الزميلة العزيزة جميلة التقاطيع، مسممة، سمراء قليلًا، ومن كل أدوات الزينة لا تستعمل سوى الروح...". (العيب، ص 101). هذا التوصيف الذي منحه إدريس لسناء، رسمها كامرأة فاتنة الجمال، التي من ناحية ترفض المغريات أمامها في العمل، كقبول الرشوة أو الإنصهار لبطل الرواية الثاني وهو الجندي الذي يغازلها لأنها جميلة. ويتضح من السياق السردي أنَّ الكاتب يهيئ القارئ لما قد يأتي في الفصول المقبلة، حيث صوّر سناء بالمرأة المطلوبة، ومع ذلك تنفر من قيامها بعمل غير شريف يترجم بأنه عيب أخلاقيًا.

ومن هذا المنطلق، فإن إدريس وظّف عنوان الرواية "العيب" كي يشير إلى براعته الشخصية في تناول الثقافة الإجرامية، وهو ما فسره حمداوي (2006) في دراسته صورة العنوان في الرواية العربية، بأنَّ الروائيين الجدد استمالوا إلى اختيار عناوين رواياتهم تتلاءم مع التطور الحداثي الغربي، أي أنَّ عنوان العيب هو عنوان يتماشى مع السياق العصريّ ربمّا، ولكنّه لم يكن واقعياً لاختيار الكاتب له قبل سنوات، لأنَّ التناقض الأخلاقي في الرواية الذي يمثل سناء ذات الشخصية الأولى قبل إقدامها على عمل العيب مع ذلك الجندي وقبولها بتعاطي الرشوة كباقي زملائها، أضف إلى ذلك أن إدريس لمس من خلال وضعه لعنوان العيب كمية الضغوطات التي تُمارس على الشخص كي يقوم بعمل غير مقبول أو غير شريف، وفي هذه الحالة، بطله العيب سناء مرّت بحالة نفسية واجتماعية حرجة، إذ أنَّها بدأت العمل وهي خائفة، وتمّ وضع مكتب لها في حجرة مكونة من أربعة موظفين للدلالة على تهيئة المناخ المطلوب للقيام بالعيب، وبعد فترة تبين لها أن زملاءها يتقاضون الرشوة مقابل بيع التراخيص بأثمان لم تحدّها المصلحة ولا الوزارة، وهنا تبدأ نقطة التحول في الرواية، لأنَّ العيب في قيام الموظفين بهذا العمل يعكس الفساد الإداري في القاهرة، وهو نقيصة أو عدم التقيد بالقوانين المتبعة للعمل، إلّا أنَّ هؤلاء الموظفين الأربعة لا يرون عيباً في تقبل الرشوي من قبل المراجعين، وهنا نرى تصارع القيم في المجتمع المصري (الريفي والمدني)، بينما يجمع أفراد المجتمع على استنكار جريمة بشعة كالقتل ووجوب المعاقبة عليه، لكنهم يختلفون حول الجريمة كالرشوة ويقلّ الاستنكار الأخلاقي لها. ويرى إدريس أنَّ العيب يكمن في تأثير التغيير الاجتماعي، فالمجتمع الريفي الذي أتت منه سناء مجتمع محافظ وينبذ التصرفات الغير أخلاقية، بعكس المجتمع المدني كلقاهرة التي لا ترى بالانحلال الخلقي جريمة شنعاء، بل تتخذ كوسيلة للتقدم والترقي في الحياة.

وسناء شخصية مقنعة وواقعية إلى أبعد الحدود، ساذجة ومن بيئة ريفية محافظة، ماضيها أبيض ناصع، ولكنها استسلمت لحب الجندي البشع الهيئة في النهاية بعد أن صدّته مرارًا حفاظًا على شرفها وعدم افتعال "العيب": "لقد صدّته منذ البداية، وباستمرار صدودًا لا يعرف التردّد، ولم تشعر نحوه بحب حقيقي، وهذا ما يجعل قرارها النهائي مجافياً لكل المقاييس المعقولة والمقبولة...". (العيب، ص 102). يستدل من توافق عنوان الرواية العيب مع طرح جبرار جينت الذي يشير إلى أن علاقة العنوان بالنص بالغة التعقيد، وأنه مدخل إلى عمارة النص، ويحوي في طياته أربع وظائف رئيسية وهم: الإغراء، الوصف، الإيحاء والتعيين، وإذا قارنا رؤية جينت (1988) وعنوان رواية العيب، فإنّ نستخلص الحجم الكبير والمؤثر لهذا العنوان في إغراء القارئ للولوج إلى عالم النصّ وقراءة محتوى الرواية، وأن في عنوان العيب الكثير من الإيحاءات التي يرمز إليها إدريس من خلال شخصية سناء التي قامت بفعل العيب، وربما ينطبق ذلك على شريحة واسعة من الشعب المصري الذي يمارس هذا النوع من العيب دون اكتراث أو إبداء أي ندم، مع الإشارة إلى طرح فرج (1976) في دراستها السابقة بأنَّ إدريس كان ثائرًا ضدّ مظالم الاستعمار والاستبدادية والارستقراطية الفاسدة، وقد جسدت العديد من رواياته رفضه القاطع لهذه المظالم تمامًا كما تضمنت رواية العيب بمضمونها الروائي، وأيضًا من خلال ما تحمله الرواية من

مقدمه نصية، وبالتالي قرار سناء النهائي كان التفريط بشرفها مع ذلك الجندي بعد أن رضخت لحبه الموهوم لها، وهي التي جاءت من بيئة ريفية تقتصر إلى الحب وتبادل المشاعر الحقيقية مع الرجال، وأيضاً القبول بأخذ الرشوة، وهنا يعكس عنوان الرواية العيب حول قيام الشخصية الرئيسية بالرواية بأعمال وتصرفات منافية للأداب والأخلاق وانهيار جوانب الأخلاق، فقد ربط إدريس سلسلة الأحداث في الرواية بنقد تدريجي لسناء نحو القيام بالعيب في نهاية الرواية، أي التزلق نحو هاوية الرذيلة في المصطلح العامي، ولكن إدريس يرمز بصورة مبثّنة أن الإنسان قد يقوم بالعمل المنافي للأخلاق يوماً ما، ولكن يستوجب البحث وفهم دوافع هذه الأسباب التي ألت إلى تجاوز القيم والتقاليد المتبعة في مجتمعنا العربي، ومحاولة مساعدة من يسقط في بئر العيب كما هو حال سناء في الرواية.

ملخص رواية رجال وثيران

نشرت هذه الرواية لأول مرة عام 1964، وقد وضع إدريس مقدمة للرواية حيث تحدث فيها بأسلوب يشبه الدفاع عن النفس أو الاعتذار عن أن الإلهام لم يأتها فيما يتعلق بالثورة الجزائرية والاستقلال الجزائري، وحتى الدولة الجزائرية الوليدة آنذاك، وكان حريصاً كل الحرص على أن يبين أن هذه الرواية لا علاقة لها بالجزائر ولا بالجزائريين من قريب ولا من بعيد.

الجزء الأكبر من أحداث الرواية يدور في مكان فريد مختلف هو حلبه لمصارعة الثيران في العاصمة الإسبانية مدريد، وقد تولى إدريس دور الراوي بجدارة واستحقاق لاسيما وأنه زار إسبانيا من قبل واطلع على معالمها وأثارها السياحية. يتحدث السارد عن مصارعة الثيران في إسبانيا، موظفاً لذلك بطلاً اسمه أنطونيو، هذا الذي تحمس له وتعاطف معه السارد والجمهور بشكل غير عادي، لكن دون أن يعرف عنه السارد شيئاً من قبل. تحمس له الجميع طوال المصارعة، وهذا ما لم يبدوه تجاه المصارعين الآخرين. انتصر أنطونيو على الثور الأول انتصاراً مشرقاً، لكن المصارع الثاني لم يحقق ما حققه الأول من نجاح، أما المصارع الثالث فقد فشل بشكلٍ مخزٍ. بذلك انتهى الشوط الأول، ثم بدأ الشوط الثاني، حيث تقرر أن يقوم أنطونيو بمصارعة الثور الثاني من جديد، لكن رغم كل ما أبداه من بطولة منقطعة النظير هذه المرة، إلا أن الثور انتصر عليه (مزقه تمزيقاً) وانتهى به الشوط الثاني في المستشفى، حيث قال الأطباء بأنه علمياً سيموت. وعلى كل حال، أصبح أنطونيو في عداد الأموات.

في بداية الرواية يصف الراوي بطله بوصفٍ دقيق يوحى إلى القارئ على معرف مسبقاً بينهم، أو يشعر القارئ في البدء أنه كان يعرفه من قبل، ثم يصبح هذا المصارع بالذات محور اهتمام الجمهور لأنه يدخل في نزال تاريخي (بالنسبة للعبة) مع الثور، وينتهي النزال نهاية مأساوية حيث يصاب المصارع بنزيف داخلي وخارجي في الصدر والبطن بعد منازلة الثور في الجولة الثانية، إذ أن الثور يتغلب على أنطونيو ويوقع به إصابات قاسية ومميتة، حتى يخيل للقارئ أن إدريس ينعي هذا الميتادور (مصارع الثيران في الإسبانية) أي أنه ميت ما لم تحصل معجزة. وقد أحسن يوسف إدريس وضع نهاية للقصة حيث لم يحسم مسألة موت المصارع من حياته، بل خرج علينا بشخصية الصحفي (المصارع السابق) الذي يتكلم بما يشبه الهذيان معرّياً حقيقة مصارعة الثيران، وبالتالي حقيقة البشر كلهم، ويترحم على المصارع أنطونيو الذي كان يداعب قطته وكان ينزوي خجلاً في الحفلات.

تتبلور أحداث الرواية حول حلبه المصارعة بين الرجل والثور، وسلسلة الأحداث هذه هي التي تشكّل المادة السردية الخام للنص، ومنها ينطلق السارد في نسج خطابه متغلغلاً في مساءلة الظروف والثقافة التي تحيط بهذه المصارعة وأبعادها وانعكاس مقدماتها البقية على نتائجها البشرية. أنطونيو هو رمز للقيم الإيجابية التي ينتصر لها الجمهور في ظاهر النص، وبذلك فهو لم ينتصر على الثور الأول فحسب، بل انتصر أيضاً على مصارع الثور الثاني والثالث، حيث تحمس

الجمهور في هاتين المصارعتين للبقر ضد البشر، وذلك بدافع القيم البطولية وأخلاق الفروسية التي يجسدها أنطونيو بين المصارعين.

دلالة العنوان في رواية رجال وثيران وارتباطه بالنص السردي

تقوم هذه الرواية رجال وثيران على شبكة رمزية ذات ملامح عنفية مؤسّسة في مقدّمة وعمق النصّ، وتعرض بإسهابٍ بارع طبيعة الصراع التيميّ الدائر بين البشر والبقر. في بداية هذه الرواية يصوّر الراوي للقرّاء بأنّهم أمام حلبة يتصارع فيها الشبان مع الثيران، ولكن سرعان ما يتدرّج بنا النصّ نحو استنتاج مغاير في ذلك، وهو "صراع بين النوع البشريّ والنوع البقريّ" بكلّ ما لهذه الجملة من دلالات.

يشير عنوان الرواية "رجال وثيران"، أنّه يتكوّن من جملة اسمية، وهو النوع الأكثر شيوعاً لدى يوسف إدريس في اختيار رواياته، ومن ناحية أخرى فإنّ غلاف الرواية الذي يرتبط بمقدمة وعنوان الرواية تحوي صورة رجل يصارع ثور أسود، وإنّ دلّت هذه الصورة على شيء، فإنّها تدلّ على مضمون العنف الشديد في داخل الرواية، لأنّ الغلاف عادةً يعكس ما في باطن الرواية، ويشكّل دعماً أدبيّاً بعنوانها.

يطرح إدريس من خلال روايته هذه طبيعة الصراع بين البشر والبقر كنوع من أنواع الرياضات التي تمارسها بعض الدول ومنهم إسبانيا، وتعتمد هذه الرياضة على التحدي بين المصارع والثور في حلبة المصارعة أمام الجمهور، حيث تكون المصارعة بينهم في إعادة مميتة لإحدى الطرفين. في هذه الرواية، يعكس عنوانها "رجال وثيران" أن الرجال هم أولئك الأشخاص الذين يتحدّون الثيران رغم علمهم بأنّ الثور هو حيوان قويّ ويستطيع أن يقتلهم إذا سنحت له الفرصة، فهو يتصرّف وفقاً لغريزته الحيوانية دون وعي أو إدراك، لأنّه لا يعقل كما يعقل البشر. ومن هنا، فإنّ الشقّ الأول من العنوان والذي يحمل كلمة "رجال"، ترمز إلى العقل البشري في المجتمع الذي يقاتل ويناضل من أجل كسب حقوقه. يلمح إدريس من خلال النصّ السردّي حبه لأنطونيو، ذلك الرجل الشجاع الصغير السن والذي يمارس نوعاً من الرياضات الخطرة كي يسلي ويفرح الجمهور الثلاثون ألفاً، حين يقول: "هذا الشيء الذي ربطني به من أول دقيقة ودفعني من أول دقيقة أيضاً كب أتابعه وأقلق عليه وعلى مصيره، ها هو ذا تثبت صحته ويثبت أنني كنت على حق. ها هي الخيوط، ثلاثون ألف خيط تمتدّ من ثلاثين ألف نفس وتربطهم به، ها هو الإحساس الذي كنت أحسّه وحدي يشاركني فيه آلاف، آلافهم جميعاً (رجال وثيران، ص 104).

وحول رمزية ذلك الرجل في نظر إدريس، فإنّ عنوان الرواية يدلّ على عدم الثبات والتكافؤ بين الطرفين المتصارعين، ويرمز إدريس بالرجل إلى بوتقة الشعب الذي يعاني من استبداد القوة والبطش من ناحية الطبقة البرجوازية المتمثلة بالثيران، جشعهم وطمعهم الدائم في سلب الجماهير الفقيرة التي تدعم وتؤازر المصارع أنطونيو وهو دلالة على الرجل الشريف الذي يواجه تلك القوة العاتية (الثور) على أملٍ بأن ينتصر عليه بالسيف، لأنّ السلاح الذي في يده هو من يمنحه القوة لمجابهته، وغير ذلك فيستحيل عليه أن ينازعه في الحلبة أبداً.

وفي هذا السياق، وظّف إدريس دلالاته العنوانية في رواية تعكس تقاليد ومزايا لشعب أوروبّي وليس عربيّ، إذ أنّه يقتبس أحداث الرواية من حادثة مصارعة بين أنطونيو والثور، وعدم تمكّن أنطونيو من قتل الثور وفي النهاية إلى الموت، لمسة أوروبية ذات سيمائية قاطبة أنّ الرواية هذه تحوي في طياتها مضامين بعيدة عن المجتمع العربيّ، الشيء الذي يستدعي الوقوف عند دراسة حمداوي (2006) في صورة العنوان في الرواية العربية، إلى أن العديد من الأدباء والكتّاب في المنفتحين على الحضارة الأوروبية كيوسف إدريس دأبوا على عنونة رواياتهم بعناوين موجزة ومقتضبة، ولها سمات دلالية

ووظيفية، حيث استخدم إدريس المسلك العدواني كما سمّاه حمداوي وهو الرغبة في الدخول إلى العولمة الإبداعية من خلال الاستفادة من تقنيات وأدبيات الغرب، وتمثيل طرائق الرواية الغربية واستحاء أنماطها السردية وتشكيلاتها الفنية، كما جاء في رواية رجال وثيران، فلعبة مصارعة الثيران هي غريبة بالأساس، ولكن إدريس ذهب بعنوان الرواية بعيداً ليرمز إلى نضال وكفاح الطبقة المستضعفة من الشعب المنصهرة في شخصية أنطونيو، ضد الاستبداد واستخدام القوة لقمعهم متمثلةً برمزية الثور وقوته المفرطة في الصراع دون التقيد بقوانين أو أعراف.

هذه اللعبة الرمزية وظفت عنوان الرواية تحت مصير القتال بين الرجل أنطونيو وهو مصارع من بين ثلاثة مصارعين، وبين الثور القوي في الحلبة الذي يتغلب على طانطونيو في النهاية ويقتله. وحول إعجاب إدريس بشخصية أنطونيو الذي يمثل المصارعين الرجال في الرواية بل هو أقواهم، لا يخفي خوفه وقلقه عليه، أي بالأحرى فإن إدريس يبين للقارئ ما هو موقفه وذلك على لسان سارد الرواية الخفي: "وربما الذي استوقفني في الوجه أنه الوحيد المتميز الشحوب، وكأنه من نوع خاص ناتج عن إحساس خاص لا يشاركه فيه سواه، وكأنه وحده هو الذي يدري، ووحده الذي يتوقع، وحده الذي حين تراه ينتقل إليك علمه، وتبدأ أنت الآخر تدرك وجود الشيء في الجو والمكان، شيء آخر غير الناس والازدحام وشمس ما بعد الظهر وضجة الفيسستا والاحتفال، شيء حاضر خفي داكن رابض ينتظر اللحظة المناسبة ليعلن حتماً عن وجوده وينقص..." (رجال وثيران، ص 10).

هذا التعبير الدفين من قبل الراوي لبطل الرواية أنطونيو، يربط بدون شك علاقة عنوان الرواية بمضمونها السردية، فالرجال لهم سمات وصفات يتحلون بها حين تكون رجولتهم مصدر إعجاب للغير، ويملكون الجرأة والإرادة والطموح للربح والتقدم في الحياة، ولذلك فإن كناية الرجال للمصارعين في الحلبة تمنحهم هذه الصفات ذات القيم والأخلاق الرجولية الحميدة التي تصارع حيواناً بدائياً، وهو أشبه بقوة مندفعة نحوهم تريد مصارعتهم وقتلهم بدون تفكير، على العكس من المصارع الذي يشغل عقله ملياً في كل حركة داخل الحلبة، فخطأ صغير منه قد يؤدي بحياته.

ومما لا شك فيه، أن إدريس أبدع في وصف الثور من ناحية رمزية للبداية الفكرية والتأخر الحضاري، بعكس الرجال (الإنسان) الذين يرمزون إلى التقدم الحضاري، فإن النزعة الدلالية للعنوان تربط في هذه الرواية هزيمة الحضارة والطفافة أمام القوة والبداية، ومما يتعرض له أنطونيو من وحشية في الموت على يد الثور يشعل الجمهور الثلاثون ألف للتعاطف مع أنطونيو، وهي إشارة إلى قوة العاطفة التي يمتلكها الشعب المصري تجاه من يقاتل لأجلهم ويضحي بحياته لأجل كسر مراكز القوة والطغيان متمثلةً بالثور، حتى وإن مات فإن هناك رجالاً آخرون سيحلون مكانه للمصارعة، وهذا النص السردية الذي يذكره سارد القصة: "أذكر كل ما تراه هنا ولا تنسه فأنت الشاهد... شاهدي. لقد كنت أحب هذا الولد أنطونيو.. كان ابني الذي لم أخلفه.. وكنت أعرف أنه سيموت. إن الكثرة منهم تعيش ولكن الشجاع الحق هو الذي يموت (رجال وثيران، ص 17). سيمائية توظيف عنوان "رجال وثيران" في نهاية القصة يبدو جلياً حين يسهب إدريس (سارد الرواية) في بث حزنه وألمه لموت أنطونيو، على الرغم أن الرجل السكران الذي حب أنطونيو حدّ التنبؤ هو إدريس ذاته متخفياً به، لأن إدريس يؤمن أن الرجال الحقيقية المناضلة ضد الثيران (رمز البداية والاستبداد والتأخر الحضاري) هي فقط التي تموت، وهي فقط من تستحق لقب رجال، والآخرون يستمرون في الحياة على هيئة ذكور وليس رجال، وهذا ما يحاول عنوان الرواية ابلاغه للقارئ من خلال النصوص المسترسلة في الرواية، إذ لسان حال إدريس (السارد) يربط بين أحداث القصة ونهايتها بعنوانها، حين يقول سارد القصة للرجل السكران: "لبيك أيها الرجل الإنساني المخلص الذي التجأت إلى السكر هرباً من هذا الواقع المستبقر، الذي تسيطر عليه مجموعة من الغرائز المتاجرة بأرواح من أجل استقطاب السياح وملء الجيوب البشعة.." (رجال وثيران، ص 139) وهي إشارة واضحة للفوارق الإنسانية والحضارية بين الواقع الذي يسيطر

عليه أناس متخلفون ولا يؤمنون سوى بالقوة لتحقيق مرادهم، وهم لا يمتنون إلى الحضارة بصلة كالبقر والثيران، وبين الرجال الحقيقيين الذين يصارعون من أجل كسب حقوقهم ولكن للأسف في نهاية الأمر لا ينجحون بتغيير هذا الواقع المرير.

ملخص رواية البيضاء

تبدأ أحداث هذه القصة التي كتبت عام 1970 بين يحيى وسانتي، رجل وامرأة يستكشف كل منهما الآخر، ثم ما يليثان أن يدخلوا في سرداب مظلم طويل لا فعل فيه ليحيى (الطبيب والصحفي الشاب، ذو الأصول القروية) المنتمي إلى واحدة من الحركات اليسارية السرية في القاهرة أواخر الأربعينيات) إلا تحليل الذات، ثم تحليلها من جديد، بلا أمل في الوصول إلى نهاية، وكلما أمعن يحيى في تحليل نفسه وتحليل علاقته مع سانتي، كبّله العجز وأقعدته عن الفعل.

تتوطّد علاقة يحيى بسانتي "البيضاء" بواسطة صديق يحيى، الذي يأتي إليه في مقهى "سيسل" مع سانتي وصديقة لها، وما يليث أن ينسحب ليترك يحيى يبدأ مشوار عشقه للفتاة البيضاء سانتي، عشق بحجم الجحيم. تتوطّد العلاقة بين سانتي ويحيى بسرعة، فقد أعجبت بمقدار إعجابها به، إلا أن الحركة السرية المنتمي إليها يحيى تقرّر عدم القبول بهذه العلاقة والطلب منه بترك سانتي والابتعاد عنها. وتمثل علاقة البطل بسانتي الحدث الرئيسي في الرواية، في حين تكون علاقاته بجماعته السرية وبالعمال في ورش سكك الحديد أحداثاً فرعية تغذي ذلك الحدث الرئيسي، وينقلان القارئ من أهلال السرد المتصل بعلاقة البطل غير المتنوعة أو المتجددة بسانتي، إلى نوع جديد من الأحداث، يكون بعضها مثيراً، مثل موقفه من إجازات العمال، وهو الموقف الذي كاد يعرضه للهلاك، وقد استطاع إدريس أن يربط الخيوط الجانبية للأحداث بالحدث الرئيسي، وهو علاقة البطل بمحبوبته البيضاء، وهي العلاقة التي تثير الصراع في نفسه، كما تثير شكوكه في الآخرين، أو تدفعه إلى الإساءة إليهم مثلما فعل أخيه الطالب الذي داره عقب شجار وقع بينه وبين سانتي، بل أن أسرته تسرع بمغادرة مسكنه عندما تشعر أنه ملّ إقامتهم، الأمر الذي يقودنا إلى تفسير مدى تأثير سانتي في حياته. نهاية القصة تتمحور باختفاء سانتي من حياة البطل، وإدمانه المخدرات ثم سجنه، وخروجه من السجن، وقد نسي سانتي وقصة حبّها، وهو في هذا النسيان يذكر الزمن الذي تكفّل بهذا النسيان من سانتي وحبّها العصب، وحقّق له السلوان.

دلالة العنوان في رواية البيضاء وارتباطه بالنص السري

استطاعت سانتي في رواية البيضاء أن تستخرج كلّ ما هو مستتر في شخصية يحيى بطل رواية البيضاء، وهو استتار بذل من أجله الكثير حتّى لا يتعرّض للانكشاف والتعرية النفسية، وما بين الاستتار والانكشاف كان يتأرجح ويتعذب ويعذب الآخرين معه، بتقلباته الحادة وتحولاته المفاجئة في الفكر والشعور والحياة، فقد انعكست علاقته بسانتي على كل ما حوله، فعلى الصعيد الذاتي ابتعد عن أهله في قريته إلا في مناسبة العيد، وصار يضيق بالذهاب إليهم، ويضيق حتّى بزيارة والدته وأشقائه له، وعلى المستوى العملي أهمل عمله في عيادته الخاصة، وفي المركز الطبي لورش السكك الحديدية، وعلى المسار السياسي كانت سانتي أحد أهم الأسباب التي جعلته يتمرد على التنظيم السري الذي ينتمي إليه، وما بين الحب والسياسة ضاعت حياته وآل مصيره إلى وراء القضبان في المعتقل.

اتخذت علاقة يحيى بسانتي شكل الافتتان بفتاة أجنبية جميلة أراد أن يمارس معها عاطفة الحب، فخاض التجربة، وحدّد معطياتها من منظوره، واستبق النتائج، وحرّق المراحل قافراً على الأحداث، وإن جاءت ضدّ ما ظلّ يتمناه، فمنذ اللحظة الأولى لبدء تجربته حسم أمره "منذ الوهلة الأولى كنت قد تأكدت أنها هي، هي التي أردتها دائماً دون أن أعثر عليها، هي التي بحثت عنها في كل فتاة، أو امرأة قابلتها ولم أجدها، بالضبط هي بكل ما أحبّ في النساء فيها" (البيضاء، ص9) ويبرز ذلك انطلاقاً من سؤال تغلفه فكرة كامنة في أعماقه يبلورها بسؤاله: "لست أدري سر ذلك الضعف الذي نكنه نحن

أولاد العرب للخواجات وللنساء منهّن بالذات... (البيضاء، ص 7). وعلى امتداد مسارات هذه العلاقة، تظلّ سانتي تكشف ما بداخله من تناقضات إنسانية، فمع أنّه متعصب لقوميّته وشعبه، إلّا من أجلها راح يساير العلم والحضارة والتقدّم وإلغاء الفروق بين الشعوب والخبرات والثورات، وبدأ يستعذب الفرنسيّة والنطق بها وأشعار إيلوار وموسيقى سترافنسكي، ويقرأ كثيراً من تلك الكتب، ويعشق كلّ ما هو أوروبيّ، بخاصة الأوروبيات، فكلّ شيء ينقلب بين أيدي الأوروبيين إلى فن النظام، الطعام بنظام. والحرب بنظام، والحبّ بنظام، كان إذا رأى هذا كله أحسّ بشجن وبرغبة خفية ملحة أن يصبح ويصبح الجميع مثل ذلك الكائن الأبيض المعقّد ذي الوجه الأحمر.

ويستعرض يوسف إدريس شخصية المرأة الأجنبيةّة، كوظيفة فنيّة وكمدلول فكريّ من خلال منحها اسم البيضاء كعنوان لروايته، فابتعد عن الترف في استخدامها داخل البناء الفنيّ، فلم تكن أيّ منها إلّا وسائل وأصداء واختبارات لعملية الكشف والتحول في المسار والمصير، حيث تتكشف النظرة إلى الآخر في رواية البيضاء من خلال علاقة الدكتور يحيى بالفتاة اليونانيّة المناضلة سانتي وانبهاره بكلّ ما هو غربيّ خاصّة في السلوكيات، وبكلّ ما هو أوروبيّ (البيضاء، ص 7)، وإن ظلّ يرفض الأساليب الأوروبيّة في العمل الثوريّ.

عنوان الرواية البيضاء هو اسم مشتق من اللون الأبيض، والبياض في اللّغة هو ضدّ السواد كما عرفه ابن منظور، والأبيض هو اللون وقد قالوا عنه بياضاً (ابن منظور، 1992، ص 475)، والبيضاء هي الصفة المؤنثّة من الأبيض، وإذا كان العنوان يرتبط بالنصّ السردّي لشخصيّة الرواية سانتي، فإنّه يشير إليها بشكل خاص لأنها يونانيّة وبيضاء البشرة، وهي التي يغرق يحيى في حبّها مع أنّه لا يعرف عنها سوى معلومات محدودة: أنّها تنتمي إلى أسرة يونانيّة من حركة يسار عالميّة، تساعد الحركات اليساريّة عبر العالم، متزوّجة من أحد مواطنيها اليوناني بعد قصة حب. ولكن وفق ما أوردته يحيى (2008) في كتابها "قصّة الحبّ الأوّل في حياة صاحب الحرام نقلاً عن الباحثة الرّوسيّة فاليريا كيربنتشكو، إنّ شخصيّة سانتي "البيضاء" في الرواية هي نسخ واقعي لفتاة مكسيكيّة الأصل كانت على علاقة مع يوسف إدريس في رحلته بعد التخرّج مع حركة أنصار السلام إلى فيينا عام 1951، وعاد بها إلى القاهرة ليتزوجها، وأن أصول هذه الفتاة المكسيكية تعود إلى أنّها كانت ابنة ديجو ريفيرا، أعظم فنان جداريات في القرن العشرين. ولكن وبالرغم من هذه المعلومات القليلة التي يعرفها يحيى عن سانتي، كانت شخصيّة متناقضة ومعقّدة وغير مفهومه، إذ كانت تزوره في شقته مرتين في الأسبوع وبانتظام مدهش ورغم كلّ العقبات (دلالة على التحرّر الأوروبيّ)، تقترب معه في كلّ دورة من دورات اللقاء حتّى قرب نقطة الوصول، لكنّها لا تريد له أن يصل إلى هذه النقطة، تنهره حين يصرّح لها بحبّه لكنّها تبكي حبّاً وشوقاً وندماً حين يقرأ عليها رسائله الملتهبة.

سيمائيّة عنوان البيضاء لهذه الرواية ترتبط بشكل وثيق بالحضارة الأوروبيّة وتأثيرها على المجتمعات الشرقيّة بكلّ نواحي الحياة، ويستخلص إدريس في توظيف عنوان الرواية إلى أن بالإمكان أن يمارس الإنسان الشرقيّ النضال والكفاح لنيل حقوقه بمساعدة وتدخّل الحضارة الأوروبيّة التي تمنحه الثقة بالنفس أكثر من الإحباط الذي يمنحه إياه الجو والمناخ الشرقي، تماماً حين يستعرض إدريس شغف وعشق يحيى لسانتي الفتاة الجميلة البيضاء، بين حبّه العميق لها من ناحية، ورغبته في التحرّر منها، ويشكّل العنوان مقدّمة نصيّة إبداعيّة للقارئ الذي يربط بين عشق الإنسان الشرقي للحضارة الغربيّة وتقليده لها من ناحية، والتمسك بعاداته الشرقيّة المجتمعيّة التي تحكم عليه بالانضباط والتقيّد بالعادات والتقاليد.

جاءت البيضاء سانتي لتكسر هذا الحاجز والجدار بين الشرق والغرب بواسطة مبادلتها يحيى الحب، ولكن في فترات معيّنة كانت تمتنع عن اعترافه لها بحبّه دلالة على أنّ المجتمع الغربيّ لا يرضى بأن نتقارب معه لدرجة الحبّ والعشق، وإنّما يذكرنا دائماً بالفوقيّة التي ينظرون بها إلينا، حتّى وإن ألت الأمور في النهاية أن يترك يحيى البيضاء وينساها بعد أن

دخل السجن، وهي دلالة العقوبة لأنه تجاوز كل الخطوط الحمر وعشق فتاة بيضاء وليست سمراء تشبهه بالصفات والعرق، وإن السجن دلالة على ولادة الذاكرة من جديد: "بعد أسابيع قليلة فوجئت في الثانية من صباح ذات يوم بطرق خفيف متصلص على بابي، من أول طريقة أدركت أن ساعة السجن حانت، ودخل الضابط، مؤدبًا، أبيض الشعر يكاد يذوب رقة، فتش البيت واستغرق في تفتيشه ست ساعات، وفي الصباح اقتادني إلى القسم ومنه إلى السجن، وفي السجن بدأت حياة جديدة. وفي السجن وافاه شوق بعد أسابيع من الهرب، وسانتي غادرت البلاد، ولورا اعتقلت هي الأخرى وأنها بجوارهم في سجن الحريم لكن حنينه لا يزال يراوده: "وكم هفت نفسي لأراها، إنها الباقية من سانتي وأيام سانتي، أما البارودي فقد ظل أعمى يقود (البيضاء، ص 306).

ملخص رواية السيدة فيينا

دارت أحداث الرواية في قلب أوروبا بعاصمة النمسا فيينا مدينة الأنس، و بطل الرواية هو (مصطفى) أو (درش) كما هو شائع في المجتمع المصري، موظف مصري ظل يكافح لمدة ستة أشهر كاملة ليوفد إلى هولندا في مهمة رسمية، و تم له الانتصار بعد كفاحه بكل الطرق المشروعة وغيرها. فالمهمة التي أراد الذهاب فيها لأوروبا رسمية اسمًا، ولكنها للفسحة والتفرج في حقيقة الأمر وإذا دققنا أكثر، فهي من أجل النساء الأوروبيات تحديدًا.

"كان درش إذا قد انتهى من النساء في مصر، و ذهب و في نيته أن يغزو أوروبا المرأة" (السيدة فيينا، ص 79)، فدرش كان مهتمًا بالنساء و له تجارب عديدة معهم، فهو نيته هي النساء. على حد تعبير يوسف إدريس، لكنه أراد أن يتذوق طعم المرأة الأوروبية (أوروبا المرأة - السيدة فيينا) و ذلك هو محور الرواية. فما كاد يُنهي مهمته بهولندا حتى أسرع إلى مدينة الأنس لبحث عن سيدته، و لأن درش قد ذهب إلى أوروبا جريًا وراء غرائزه و دون هدف آخر حقيقي، و لأنه كان ولعًا بأوروبا مبهورًا بها، كان و هو يبحث عن ضالته المنشودة في فيينا في ليلته الثالثة حائرًا زائع البصر "و ها هو ذا له يومان في فيينا (درش)، و تلك هي ليلته الثالثة في مدينة الأنس و الأحلام و لم يحدث شيء، مع أن النساء أمامه و خلفه و حوله و في كل مكان، نساء نمساويات فيهن تتركز روح أوروبا، نساء من مختلف الألوان و الأعمار و الأشكال و كلهن بلا استثناء يتمتعن بقسط وافر من الجمال، حتى القبيحة لابد أن يكون جسدها جميل، أو لابد أن تجدها صاحبة ذوق رفيع في اختيار ملابسها. كل واحدة فيها شيء من أوروبا، و كل واحدة لها ميزة. و عقله مشتت موزع، و بصره لا يزال كما بدأ الرحلة حائرًا زائعًا" (السيدة فيينا، ص 80)، ومصر لا تمثل لدرش الوطن فقط، بل تمثله بكل ما فيه. (قرأ كلمة مصر، و دق قلبه بانفعال فلا بد أن الجريدة تتحدث عن شيء حدث هناك، و في غمضة خاطر واحدة كان قد احتوى مصر بكل ما فيها خجولًا لا يكاد يطيق النظر لنفسه، إذ كان لا يزال واقفًا في الميدان يُفتش بعينه عن المرأة، فمصر عنده. في ذلك الوقت تحديدًا. هي زوجته أيضًا، و ابنته الصغيرة، و عادات و تقاليد مجتمعه، و هي البراءة و الطهارة و العفة الشرقية التي جعلته خجولًا من تصرفاته في أوروبا. و لأنه لا يهتم سوى بالرغبة فتصرفاته دائمًا تميل إلى الفوضوية، و هو ما يجسده موقعه مع الفتاة النمساوية ذات الستة عشر عامًا حين أراد جذبها إليه عنوة تحت أثر السكر و الخوف من ضياع الوقت دون أن يحظى بلدته أوروبية المذاق (السيدة فيينا، ص 84). وعلى سبيل المقارنة بين درش و سيدته النمساوية، نجد بالأحرى نقاط التقاء و تشابه:

(1) كل منهما يبحث عن الآخر، فدرش يبحث عن المرأة الأوروبية (السيدة أوروبا)، أما السيدة النمساوية فتبحث عن

أمير شرقي يخلق بها في فضاء السحر والخيال، بعيدًا عن المادية الغربية القاتمة.

(2) كل منهما يعمل موظفًا.

(3) كلّ منهما طال غيابه عن رفيقه (زوجه).

(4) كلّ منهما حين مارس الجنس مع الآخر وتخيّل (رفيقه / زوجته) للخروج من أزمة الفشل الجنسي .

و بهذا، فليس درش وحده هو الذي يعبر عن انبهاره ورغبته وسعيه للآخر الأوروبي، ولكن سيدته النمساوية كنموذج مُصغّر للسيدة فيينا (الغرب - الآخر)، هي الأخرى تسعى في انبهار إلى (الآخر-الشرقي)، وإن كانت تلك الرغبة وذلك الانبهار أقوى عند درش (الذات) منه عند السيدة النمساوية (الآخر). وكأن إدريس أراد أن يشير إلى ذلك الولع والشغف الشرقي بالغرب، ولكنّه ومن طرف خفي أكّد أن ذلك الغرب الأوروبي مازال منبهراً بالشرق وسحره، فكلا الطرفين يسعى للآخر ويجد عنده ما يفتقده في حضارته التي ينتمي إليها.

دلالة العنوان في رواية السيدة فيينا وارتباطه بالنص السردى

يلفت عنوان الرواية السيدة فيينا إلى دلالة مكانية لمدينة ساحرة في قلب القارة العجوز عاصمة النمسا، حيث يسوق الاهتمام إلى دلالتها الأولية في سياقات التناص، فالعنوان دال بذاته على علاقة نصيّة، والقصد إلى علاقة تتحوّل فيها فيينا المجاز المرسل الذي يختزل أوروبا في علاقة بعضيّة، تجسّدها فيينا المدينة التي تغدو مثلاً لغيرها من المدن الأوروبية، فتغدو امرأة بمعنى من المعاني الرمزيّة (سيدة)، وذلك اتباعاً للتقاليد الشعريّة المتوارثة التي يتم تشبيه المدينة فيها بالمرأة، وكان ذلك هو الأساس في توسيع الدلالات النصيّة، من دلالة فيينا المجاز المرسل الذي علاقه البعضيّة، إلى الرمز الذي تصاغ به أسطورة أوروبا المرأة الغاوية التي تفتن الواقعين في شباك سحرها من سكان الضفة الجنوبيّة من البحر الأبيض المتوسط. وعن نوعيّة عنوان الرواية، يشير اغا (2011) إنّ العنوان قد يشكّل اسماً لشخص ما من شخصيات العمل أو اسماً للمكان الروائيّ أو لزمان الأحداث، وبالطبع فإنّ السيدة فيينا هو عنوان يحمل الجملة الاسميّة، والذي يرمز إلى مكان روائيّ وفيزيائيّ معيّن.

يبدأ إدريس من هذا النوع من الرمزيّة التي ظلّت المدينة فيها مرموزاً لها بالأنثى، لكن الإطار المرجعيّ المحدّد في عمليّات التفاعلات النصيّة، على امتداد الرواية، تغدو فيينا المرأة الوجه الأنثويّ الساحر، المغوي، الفاتن، من أوروبا الأسطورة التي تحتل المرتبة الأعلى في ثنائيّة الأنا والآخر، والتي يبدو تميزها في كونها جنة بالمعنى المجازي، ملأى بالهور العين اللاني هن طوع بنان من يمدّ يديه إلى حيث يتمّ النعيم للروح والعين، وحيث رنين الكأس ورنّة الألحان، فضلاً عن القوام الميّاس الذي يعاطف الأغصان.

والبطل في الرواية هو مصطفى أو درش كما يطلق عليه أصحابه، فعل المستحيل ليوفد في مهمّة مصلحة أسمي، وللتفرّج والفسحة في حقيقة الأمر ويتم له المراد، ويركب البواخر والقطارات إلى أن يصل إلى أمستردام، عاصمة هولندا، حيث يتمّ مهمته الرسميّة بنجاح، فيفرغ لمهمّته الثانيّة، وهي النساء، فكانت رغبته الدفينة أن يجرب المرأة الأوروبيّة ذات الشخصية، بعد أن شبع من نساء بلده وإيقاعهن في حباله وينصحه العارفون ببواطن الأمور بالذهاب إلى فيينا، إذا أراد المرأة وحتىّ بغير نصيحتهم، كانت فيينا هي ضالته المنشودة، فيينا التي كان يسمع أسمهان تغني بصوتها الرنان ليالي الأُنس في فيينا وكان جسده يتسع بأحلام لا حدود لها عند سماع وتخيّل إحياءات الأغنية ولوازمها، الأمر الذي جعله يدبّر هذه الرحلة التي كان الهدف منها "فيينا المرأة" و"نساء فيينا" اللاتي تجمعهن المدينة، فتغدو إياهن، أو يصرن إياها.

ولا خلاف بين سيميائيّة العنوان من حيث التجاوب في مدى العنصر التكوينيّ الذي يصوغ بناء الرواية كما وظّفه إدريس ويتحكّم في حركة سردها، ونعني عنصر المفارقة الذي لا تفرقه دلالة السخريّة بين الشرق والغرب (مصر وأوروبا)، بيد أنّ العنوان في هذه الرواية وهو فيينا، يشكّل حمولة دلاليّة وفق ما أشار إليه قطوس (2001) فهو قبل ذلك علامة أو إشارة

تواصلية له وجود فيزيقي مادي، وهو أول لقاء مادي محسوس يتم بين المرسل والمتلقي (درش والسيدة فيينا)، مما يوفر البعد المكاني للعنوان كحيز أساسي لمجريات الأحداث.

والمفارقة تقع نتيجة الالتقاء المفاجئ بين نقيضين من حيث الظاهر، يتكشف ظاهر تناقضهما على نحو مفاجئ، بما يحيل الثنائية الضدية بين طرفي المفارقة إلى مقلوبها، فإذا بالطرف الثاني هو شبيه الطرف الأول وليس نقيضه ولذلك يفسر إدريس بما يوهمنا بالاختلاف الجذري بين درش والسيدة فيينا، وبين السيدة فيينا وغيرها من نساء عالم درش، ولكن القصة تنتهي بانقلاب التناقض الظاهري الذي يغدو مشابهاً في تجاوبات البنية التحتية للموقف، فيكتشف درش أوهام تصورات عن السيدة فيينا، وتكتشف هي، بدورها، أوهام تخیلها له، فلا هو أمير أفريقي عنيف جنسياً على نحو لا مثيل له في عالمها، وإنما هو صورة قابلة لأن تكون مجلى لزوجها الذي لولا استدعاؤه لما اكتمل لقاءها بالأمير الأفريقي الذي غدا صورة من زوجها في النهاية، حتى يوحى إلينا إدريس برفض درش للإغراءات الأوروبية وجاذبيتها ونساءها، متمثلة بالسيدة فيينا، وأنه يفضل العودة إلى وطنه وبيته: "أحس درش أنه لم يعد غاضباً على نفسه، كل ما أصبح يشغله في تلك اللحظة هو شعور كان قد بدأ ينبثق في نفسه وحنين غريب جارف إلى بلده .. و عائلته الصغيرة .. والدنيا الواسعة العريضة التي جاء منها (السيدة فيينا، ص 160).

ملخص رواية نيويورك 80

تتلخص هذه الرواية التي كتبت عام 1980 بلقاء كاتب من مصر (يتوارى إدريس خلف قناعه) مع سيدة أمريكية في أحد الأماكن العامة بمدينة نيويورك، ويفاجأ بداية تعرفه عليها بقولها له: "أنا ممن يسمونهم المومسات" (نيويورك، ص 5)، ينزعج الكاتب، ويسائل نفسه، كيف لها وهي جميلة أن تباع جسدها، كيف تضحي "بهذه التحفة معروضة للبيع". وهنا، تدرك المومس ما يدور في خلده، فتجيبه ولدت في غابة لم أصنعها أنا، ولكنها كائنة وموجودة. فيدخل معها هازناً في حوار حول الثمن الذي تتقاضاه، فتجيبه بأرقام مضبوطة، وبحسب الوقت الذي عليها أن تقضيه. يتذكر القروش القليلة التي تحصل عليها فتيات الليل في القاهرة. وعبر تواصل الحوار بينهما، يكتشف أنها حاملة لدرجة الدكتوراه وعالمة في النفس وإحصائية في علاج القصور الجنسي، وتظل تبرر له اتخاذها مهنة البغاء، لكنه يرفض امتهان الجسد، قائلاً لها: "أنت في رأيي أنسنة محترفة، لا علاقة لها بالإحساس أو بالشعور أو حتى بالإنسانية" (نيويورك، ص 29).

ولحظتها، يتذكر أنه كاتب، وأنه لابد أن يكون له رأي في هذه "المسألة" فيستدرك: "إنني لمشمئز من حضارة تصعد بسمو علمها إلى القمر، ولا زالت تتحط بجسدها إلى مدارك الرقيق الأبيض والأسود" (نيويورك، ص 30)، وتعرض عليه أن تقضي الليلة معه فيرفض مبرراً ذلك بأنها قطعة متخلقة عقلياً، لأنها لم تفهم بعد أن المسألة الجسدية المحض لا تعني أية متعة بالنسبة لإنسان مثله، فيغادر المكان عائداً إلى الفندق، لكنها تتعقبه إلى غرفته، وتعاود عرضها حتى لو دفعت له هي، هو يصمم على الرفض، فيكون حكمها عليه (وعلى الحضارة التي يمثلها استتباعاً) ليس بأهون من حكمه عليها، إذ تسمه بأنه ما زال "طفلاً عاطفياً ونفسياً"، وتحاول أن تشرح له أن العلاقة الجنسية المحضة ليست إلا دليلاً على درجة من النضج لا يزال هو دونها. ولا تحسبه أنه بحاجة إلى تبيان هذا الحديث عن العاطفة ونقصان النضج، يصبح على الشرق وروحانيته ومثاليته، مقابل خسيه الغرب وعقلانية وعاديته. ينتهي الجدل القائم بين الرجل والمرأة حين تنهار وتفقد أعصابها بتأثير من حدة رفضه لها، فتغادره بعد مشهد صاحب لتنتهي القصة. نهاية مفتعلة بلا مراء، وبعيدة عن الإقناع. إذ أن كلا الطرفين طيلة الحدث على قناعة دوغمائية بنظرة كل منهما إلى العالم، كما رأيناها ندين في الجدل والمحااجة لا يعجز أحدهما عن الانتصاف لموقفه الحضاري بشتى التبريرات.

دلالة العنوان في رواية نيويورك 80 وارتباطها بالنص السردى

تأخذ هذه الرواية منحىً مشابهاً لأسلوب إدريس الروائي في رواية السيدة فيينا، حيث يستقدم في روايته هذه مونولوج حوارى بين كاتب مصري يزور نيويورك في عام 1980، وبين مرأه أمريكية تعمل مومساً، وحين تصارحه بحقيقة عملها ينصدم في بادئ الأمر حين تعلمه بعملها كمومس، ويستهجّن قيامها بهذا العمل الفاحش مع العلم بأنها على قدر كافٍ من الجمال، بل ومثقفة أيضاً وبمقدورها الحصول على رجل تعيش معه وتقيم عائلة كريمة.

يرتبط عنوان الرواية على وقوع أحداث الرواية في مكان يصفه الكاتب بأنه من أحد الأماكن التي يزورها المسافرون إلى أمريكا، فنيويورك هي بمثابة قلب أمريكا الاقتصادي النابض، والذي تركز فيه رؤوس الأموال والتبادل التجاري بالإضافة إلى غنى المدينة وثراءها. تركيبة العنوان أيضاً تميّزت عن غيرها من عناصر الرواية كالمكان والزمان بأنها تملك عدة تركيبات كتابية تمنح القارئ لذة الإبحار في خيال واسع وربط العنوان بمجريات الرواية، قبل أن يقدم على فهم وتحليل أحداثها، سيما أنّ **نيويورك 80** هو عنوان ذو بنية كتابية تعلو النص وتترابط معه دلاليًا وضمنيًا، لأنّ العنوان والمكان الروائي يتقاطعان في حبكة أحداث الرواية (مدينة نيويورك)، مما يمنحها الكثير من الزخم والحماس لدى القارئ كي يقوم باستطلاع وقراءة الرواية، ولكن إدريس ومن خلال سياقه الروائي، يعكس عنوان الرواية من خلال هجاءه لعالم الاستغلال والانحلال (الكاتب-إدريس) في المجتمع الأمريكي متمثلاً بهذه المرأة المومس التي تخلّت عن صفات وسمات العمل الشريف من أجل كسب المال السريع على حساب شرفها، وهنا نرى تغييراً جذرياً في رؤية الكاتب إلى الحضارة الغربية، فمثلاً في رواية البيضاء 1970، لم يظهر إدريس من خلال طرحه للمجتمع الغربي ذلك الانحلال الخلقي والمجتمعي من خلال بطله روايته سائتي، ولكن في هذه الرواية انجرف إدريس ليعلم عن ولادة نسخة ثانية من رؤيته للمجتمع الغربي حين قام بزيارة مدينة نيويورك عام 1980، واندعاشه من التفشي الرذيلة والانحلال الخلقي هناك، ذلك المجتمع الذي يتعايش مع الرذيلة والانحراف الأخلاقي كنوع من أنواع العمل العادي الذي لا ضير فيه من أجل ربح المال. وفي هذا الإطار، تركز سمات الإبداع لدى يوسف إدريس بالإبحار نحو رؤية جديدة. رؤية تأخذ شكل القانون العام الذي يستقي معطياته من الواقع الخارجي كما أحسّه، بالفلسفة الداخلية وبالرغبة في الخروج للناس بحلول جديدة لمشاكل قديمة (زين الدين، 1998، ص 188)، وهذا ما يدلّ عليه عنوان الرواية وما ينعكس في مضمونها، حين يعتمد إدريس على عرض حقائق شاهدها وتعايش معها في مجتمع مدنيّ متحضّر، ولكن هذه الرؤية لم تأتِ بالإيجابية على أفكاره واستراتيجيته في طرح مشاكل ومعاناة الشعب المصريّ بحنكة وبراعة، بل إنّ العنوان حمل اسم **مدينة نيويورك 80** كي يفضي إلى سخرية معينة من قبل الكاتب تجاه المجتمع الغربيّ الذي تعالى على المجتمع الشرقيّ في شتى المجالات، إلّا أنّ إدريس وجد في أسلوبه المثير للجدل أن يفصح هذا المجتمع الراقي الذي يتوق إلى تقليده والاندماج فيه الكثير من الأشخاص في الشرق، وكأنّه جاء ليقول للقارئ العربيّ من خلال مضمون هذه الرواية بأنّ الغرب ما هو إلّا جنّة من ورق، يفتقد إلى الكثير من الصفات الحميدة والفضيلة التي يتحلّى بها المجتمع الشرقيّ. ويتابع إدريس نسقه السردى حين يشدّد على الهوة المتباينة بين الثقافات، بحيث أن الشرق يصوّر مدينة نيويورك بأنها تحوي الأغنياء والطبقات الراقية، إلّا أنّ إدريس استخدم في روايته المرأة المومس المثقفة ليرمز لنا بهذا النقيض الذي يحتويه المجتمع الأمريكي، وليظهر التصادم الحضاريّ بين الشرق والغرب، ويستخلص من دلالة العنوان في الرواية بأنه لا يجب أن نأخذ المجتمع الغربي والأمريكي بأنه مجتمع متكامل لا يخلو من الشوائب والانحراف الأخلاقيّ وفق ما صوّره إدريس في روايته **نيويورك 80**.

الخاتمة

يعتبر يوسف إدريس واحدًا من أبرز الروائيين العرب الذي عاصروا حقبات تاريخية هامة في العالم العربي منذ مطلع القرن العشرين، وهو كاتب روائي فذ جمع بين عشقه وغيته على وطنه، عاداته وتقاليده المصرية وبين ضرورة الانفتاح على الحضارة الأوروبية والغربية كنموذج للتقدم الحضاري والعصري في المجتمعات، مغايرًا لمجتمعه المصري الذي ما زال يرقد في دهاليز العالم الثالث، ويترنح بين التقليد الغربي وبين التمسك بالتقاليد والأعراف العربية متجلية في الحياة الريفية على وجه الخصوص كما صوّر في بعض رواياته كالحرام والعيب.

يهدف هذا البحث إلى كشف العلاقة بين عناوين روايات معينة للأديب يوسف إدريس وبعضًا من أعماله الروائية، وقد تمّ معاينة ستة روايات له في هذا البحث وهم: الحرام، العيب، رجال وثيران، البيضاء، السيدة فيينا ونيويورك 80.

يعرّف العنوان في الرواية كما جاء في الخلفية الأدبية بأنه الباب الأول الذي يفتح أمام القارئ للدخول إلى مضمون الرواية، وهو باب قلما يأتي مختلفًا حسب نظرة الأديب وأسلوب نصوصه السردية، إذ يتكشف العنوان كسمائية رمزية تشير إلى المغزى في الرواية والتي يتقصد ويتعمد الكاتب أن يوصلها إلى القارئ، وإن تباين العنوان من ناحية السيميولوجية العامة في عكس ما يصوّر ويرمز إليه الكاتب داخل الرواية.

ومن هذا المنطلق، فإنّ البحث قد رصد ارتباط العناوين الروائية داخل الرواية متمشيًا مع سيرورة الأحداث فيها، واستخلص العبر بأنّ إدريس قد أشتقّ لعنوان رواياته ما يحمل المدلول الرئيسي لمضمونها، وهذا ما يفسّر تحوّل إدريس من الانسياق الفكري والأدبي الذي جاء واضحًا في أدبه بمغازلة المجتمع الغربي وإبداء الفوقية الغربية للمجتمع الشرقي في الروايات نفسها كواحة من المسلمات الفكرية؛ كرجال وثيران والبيضاء، والتي يعتبرها بعض النقاد بأنّ قد بالغ في وصف ورفع من مكانة المرأة الأوروبية على وجه التحديد بأنها رمز الجمال الجسدي والثقافي، وأنّ حلم كلّ مصريّ هو الوقوع في حبّ فاتنة ذات ملامح غريبة، ممّا يرمز إلى عقدة الإنسلاخ الحضاريّ عن الشرق عامة ومصر خاصة.

أشار علّوش (1992، ص 89) في الخلفية النظرية إلى أنّ العنوان في الرواية يمثل نصًا أو عملاً فنيًا، ويملك وظيفة مرادفة عامة، وقد يكون أقلّ من الجملة، إلّا أنّ هنالك عناوين قد تتجاوز الجملة، وفي مقارنة مع العناوين الروائية التي استخدمها إدريس في رواياته (عينة البحث)، نجد أن أربعة من العناوين هي أسماء وليست جمل، وهم: البيضاء، الحرام، العيب ونيويورك 80، والروايتين الأخرتين هما رجال وثيران، السيدة فيينا، ولا بدّ للإشارة إلّا أنّ العنوان كما أشار قطّوس (2001، ص 6) هو نظام سيميائي، ذو أبعاد دلالية ورمزية وأيقونية، وهو يجسّد أعلى اقتصاد لغويّ ممكن يوازي أعلى فعالية تلقّ ممكنة تغري القارئ، الباحث والناقد بتتبّع دلالاته، لا سيما أن إدريس قد تعمّد وفق رؤيتي الشخصية إلى اختيار معظم رواياته (في عينة البحث 4/6) عناوين تحمل أقلّ من جملة، وهو عنوان اسميّ ذو كلمة واحدة للتوكيد على مبتغى الكاتب وإبراز مدلول العنوان كاسم يستحق التشويق لدى القارئ لقراءة الرواية، إذ أنّ العناوين التي تحمل جملاً اسمية أو فعلية عادة لا تمنح القارئ ذلك الانتباه والتركيز في سيميائية العنوان للرواية مثلما هو الأمر لعنوان يحمل اسم واحد كما في روايات إدريس أعلاه، لأنّ العنوان يمثل وسيلة اتصال أولية بين المرسل والمتلقي، ليتجاوزوه ويبدأ بقراءة المقدمة النصية ومنها إلى باطن الرواية.

خلاصة البحث في دلالة العنوان أدبيًا، لغويًا وروائيًا، يجمع أن إدريس أجاد اختيار عناوين رواياته بعناية ودقّة، فكلّ عنوان للرواية يعكس ما يحمل العنوان من معنى مجازي وبلاغي، فالعيب تروي الصراع بين الفضيلة والزيلة في مجتمع ريفي مصريّ يفترق إلى الحداثة والتّمدّن، ونجد أنّ جميع نصوص هذه الرواية ترتبط ارتباطًا موضوعيًا بمفهوم العيب الذي

يصنعه الإنسان، دوافعه ومسبباته، وأيضاً يحاكي هذا العنوان المفارقة الواضحة في طبقات الشعب المصري التي تحتل حيزاً كبيراً من أعمال إدريس، إذ أنه قلماً يجد نفسه سارد الرواية، أو نراه متخفياً بقناع السارد كما هو حال رواية البيضاء، فشمسية يحيى ترتبط بالعنوان نفسه، لأن إدريس فضّل اختيار هذا العنوان عن غيره كي يشير إلى عمق العلاقة بين الشخصية الرئيسية "يحيى" وسانتي، وهي البيضاء الجميلة، صاحبة العنوان في الرواية وبطلة أحداثها، كيف لا ويحيى (إدريس نفسه) قد نظر في الماضي إلى حيوية الاختلاط بالمجتمع الغربي كوسيلة للتقدم الحضاري في بلاد ومجتمعات الشرق، وهو الذي يعيش في مصر بكل مكوناتها وأحداثها من صراعات طبقية، واستغلال واستبداد قاهر للطبقة الفقيرة والمهمشة. ومن هنا، نلاحظ أن إدريس يتقن من دلالة العنوان في كل رواية بأنه المفتاح الأولي الذي يجب أن يناله كل قارئ، وألا سيفقد اهتمامه بمضمون روايته وبذلك فهو يخسر شريحة كبيرة من القراء والمتابعين لروايته، لأن العنوان وكيفية التعامل معه كما يصفه حمداوي (2011، ص 90)، هو بمثابة عتبة على القراء أن يتجاوزوها، حاملين معهم أفكاراً وخيالات عن تبلور أحداث الرواية في المستقبل، ونعني بالمستقبل طبعا التسلسل النصي والسرد في داخل الرواية، وهو الذي يمدنا بمجموعة من المعاني التي تساعدنا في فك رموز النص، كما جاء في عنوان رجال وثيران،

وأما العناوين الحرام، ونيويورك 80، فهي تحمل في طياتها رموزاً سيميائية تعطي القارئ منحنى خاصاً ليدخل إلى النص الروائي لأنه يحمل خصائص تعبيرية وجمالية، عنوان الحرام مثلاً يشدّ القارئ إلى الوثوب لقراءة الحادث أو الاعتبارات التي خلقت هذا الحرام في الرواية، وتليها رجال وثيران، ونيويورك 80، وإذا تعمقنا في عناوين الروايات كلها، يتضح لنا بأنها تعكس الفكر الحر والمتجدد للكاتب إزاء نضاله مع الطبقات المظلومة من الشعب متخفياً كسارد الرواية، كما هو في رجال وثيران، ومن ناحية أخرى يعكس عنوان نيويورك 80 ما تضمّنته الرواية من مغزى صريح الدلالة، فالكاتب أشار بوضوح إلى سنة أصدرت الرواية عام 1980، كي يشير إلى أن المجتمع الغربي أيضاً هو مجتمع يعاني من الانحلال الخلقي، وفقدان القيم والفضيلة المتمثلة في المومس وطريقة كسبها المال، أي أن عنوان الرواية أشار ربما إلى تقدم زمني عن سنوات الخمسين والستين التي كان فيها إدريس من أشدّ المعجبين بالحضارة الأوروبية، بل وأنه كان يشجع على الإطلاع والتشرب من هذه الحضارة، ومن منظوري الشخصي، فإن رواية البيضاء هي خير ما ترمز من خلال عنوانها إلى إعجاب الكاتب بالغرب، متمثلاً بالمرأة التي عشقها، ولكنه ما يلبث في النهاية عن التخلي عنها لأنه أدرك أن النضال الشعبي ومحاربة الفساد تأتي من الشعب نفسه، دون مساعدة أطراف خارجية كأوروبا لمصر، وهذا ما عزّزه عنوان الرواية ليستدل على عمق إيمان ومراهنة إدريس في الماضي بهذه الحضارة، ليستبدلها بعد عقدين من الزمن بعنوان نيويورك 80، وفيها يعرّي المجتمع الغربي ويعرض ما يعانيه من تغشي الرذيلة والانحلال الأخلاقي في مجتمعهم كواقع مسلم به ومن الممكن التعايش معه، وهنا تأتي كثافة الدلالة لكل عنوان على حدة، كما يفسره بودريال (2002، ص 25)، بأن العنوان يحتل الصدارة للعمل الأدبي، بالمقارنة مع روايات إدريس وعناوين رواياته، فكل عنوان هو استراتيجية لوحدها، يمنحك التفكير عميقاً لماذا وكيف تم اختيار هذا العنوان عن سواه، لتحمل هذه التساؤلات إلى العمق الروائي، وحين تنهي قراءة الرواية تقوم بتحليل وفك الشيفرة التي حملها عنوان الرواية بمضمونها، فكما أشار جزّار (1998، ص 15)، فإن الكاتب ملزم بمراعاة معادلة فنية لإنتاجه الأدبي، وهي عنوان الإبداع بالإضافة إلى المتن الروائي واسم المبدع، وهذا ما نراه جلياً في أعمال يوسف إدريس وخاصة في رواية الحرام، حيث نالت من الشهرة درجة كبيرة جداً في عالمنا العربي لأنها حملت طياتها صراعات ومفارقات مجتمعية بحثة تحاكي واقعنا العربي المرير، وكان لعنوانها الأثر الأكبر في ذيع صيت هذه الرواية، لأنّ توظيف العنوان كان ملائماً جداً للسرد النصي في الرواية، حيث أسهب إدريس في وصف تصرفات وانتهاكات طبقة من الشعب لطبقة أخرى، ودلّ العنوان على أكثر من مفهوم للحرام، ومع ذلك لو أثر إدريس من وجهة نظري أن يختار عنواناً آخر لا يحظى بسيميائية قوية وبارزة كاللحرام، لما قد نجحت واعتبرت عند الكثيرون من أعظم أعماله الروائية.

لائحة المصادر والمراجع

- آغا، س. (2011). عتبات النصّ الروائيّ: رواية (الصندوق الأسود) نموذجًا. *الحوار المتمدّن*، 3351، 3-5.
- إبراهيم، غ. (2015). سيرة حياة الأديب يوسف إدريس. *شبكة المرسال الإلكترونية*.
- رابط: <http://www.almrsal.com/post/238044>
- ابن منظور، م. (1992). *لسان العرب*. م. 15. بيروت: دار صادر للطباعة والنشر.
- بلعدي، ن.، بلخن، ك. (2001). *شعرية اللغة في رواية فوضى الحواس لأحلام مستغانمي*. إشراف محمد العيد تاورتة، مذكرة الماستر، جامعة قسنطينة، منتوري قسم اللغة العربية وآدابها، ص 1-20.
- بودريالة، ط. (2002). *قراءة في كتاب سيمياء العنوان*. الجزائر: منشورات جامعة بسكرة.
- الجزّار، م. (1998). *العنوان وسيميوطيقا الاتصال الأدبي*. مصر: الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- الحجمي، ع. (1996). *عتبات النصّ: البنية والدلالة*. ط1، منشورات الرابطة: منتدى الأدب واللغة والفكر.
- حسونة، م. (2015). *"النص الموازي وعالم النص: دراسة سيميائية"*. مجلة جامعة الأقصى، -كلية الآداب والعلوم الإنسانية - غزة - فلسطين، المجلد التاسع عشر، العدد الثاني.
- حمد، م. (2010). *نظام العنوان وجهاز التوقعات عند القارئ*. المجمع، ج 4+3، 209-232.
- حمدوي، ج. (1997). *السيميوطيقا والعنوان*. مجلة عالم الفكر، 23، (25)، 90-95.
- حمدوي، ج. (2006). *صورة العنوان في الرواية العربية*. مجلة عالم الفكر، الكويت، 3(25)، 79-112.
- خواجه، ع. (2013). *دلالة العنوان في رواية "والبقية تأتي"*. من موقع قاب قوسين: صحيفة ثقافية:
- رابط: <http://www.qabaqaosayn.com/content>
- رواينيه، أ. (1995). *شعرية الدال في بنية الاستهلال في السرد العربي*. عنابة: معهد اللغة العربية وآدابها، ص 141.
- زين الدين، ن. (1998). *لاتا: روايات يوسف إدريس*. دار قباء الحديث للطباعة و النشر و التوزيع، القاهرة.
- سالم، م. (1990). *رواية التجسس والصراع العربي الاسرائيلي*. نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.
- شقروش، ش. (2000). *سيميائية العنوان في مقام البوح*. الجزائر: منشورات جامعة بسكرة.
- صالح، م. (2005). *نشأة الرواية العربية في الجزائر (التأسيس و التأصيل)*. مجلة المخبر العدد الثاني، ص 12.
- الضوي، م. (2009). *مقاربة العنوان في النصّ الأدبي*. موقع الشبكة العربية العالمية:
- <http://www.globalarabnetwork.com/culture-ge/novel/872-2009-06-02-23-20-51>
- عبدالمعطي، ف. (1994). *يوسف إدريس بين القصيرة والإبداع الأدبي*. الطبعة الأولى. بيروت: دار الكتب العلمية.
- العلاق، ع. (1997). *شعرية الرواية، علامات في النقد*. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- علّوش، س. (1984). *معجم المصطلحات الأدبية المعاصرة*. الدار البيضاء: مطبوعات المكتبة الجامعية.

- فرج، ن. (1976). يوسف إدريس والمسرح المصري الحديث. مصر: دار المعارف.
- قطوس، ب. (2001). سيمياء العنوان. عمان: وزارة الثقافة.
- القط، ع. (1981). رد على يوسف إدريس. مجلة صباح الخير القاهرية، 1338، 60-66.
- كلود، د. (1973). عناصر علم العنونة الروائي. مجلة أدب، 12، 52-53.
- مالكي، ف. (2003). عتبة العنوان في الرواية الفلسطينية (دراسة في النص الموازي)، رسالة ماجستير لنيل درجة الآداب من جامعة النجاح الوطنية، نابلس.
- مجدي، ح.، روديني، م.، بگنج، ع. (2011). إبداع يوسف إدريس في القصة القصيرة؛ تحليل ونقد. فصلية دراسات الأدب المعاصر، جامعة طهران، السنة الثالثة، العدد التاسع.
- مرادي، م. (1971). لمحة عن ظهور الرواية العربية وتطورها. مجلة دراسات الأدب المعاصر، العدد السادس عشر، ص 101-116.
- مرتاض، ع. (1990). في نظرية الرواية بحث في تقنيات السرد. عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون 3 والآداب، الكويت، ص12.
- المطوي، م. (1999). شعرية عنوان كتاب الساق على الساق فيما هو الفاريانق. مجلة عالم الفكر، 1، الكويت، 457-463.
- الورقي، س. (1990). مفهوم الواقعية في القصة القصيرة عند يوسف إدريس. الطبعة الأولى. الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- Fisher, J. (1984). Entitling. *Critical Inquiry*, II(2), 286-298.
- Genette, G. (1988). Structure and Functions of the Title in Literature. *Critical Inquiry*, 14(4), 692-720.
- Leo, H. (1982). la marque du titre, Dispositifs sémiotiques d'une pratique textuelle, Motion publishers The Hague Paris, N.York.
- Levinson, J. (1985). Titles. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*. 44, 29-39.
- Taha, I. (2000). The Power Of The Title *Why Have You Left The Horse Alone?* By Mahmud Darwish. *Journal of Arabic and Islamic Studies*, 3, 66-83.

عنوان البحث

**تطوير مقياس متعدد الأبعاد للقلق الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا باستخدام
نماذج القياس النفسي الحديثة**

غدير اسعد سعيد جامعة حصادية¹

¹ جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

بريد الكتروني: ghadeerj0512@gmail.com

HNSJ, 2026, 7(2); <https://doi.org/10.53796/hnsj72/17>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/72/17>

تاريخ النشر: 2026/02/01م

تاريخ القبول: 2026/01/20م

تاريخ الاستقبال: 2026/01/10م

المستخلص

هدفت هذه الدراسة إلى تطوير مقياس متعدد الأبعاد لقياس القلق الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا، استنادًا إلى نماذج القياس النفسي الحديثة، وبما يتجاوز حدود نظرية القياس الكلاسيكية نحو توظيف مؤشرات سيكومترية أكثر دقة. اعتمدت الدراسة إطارًا نظريًا يعرف القلق الأكاديمي بوصفه متغيرًا كاملاً يتكون من ثلاثة أبعاد رئيسية: قلق الاختبار، والخوف من الفشل، والقلق من التقييم الاجتماعي. تم بناء المقياس وفق خطوات منهجية شملت توليد الفقرات، وتحكيم المحتوى من قبل خبراء، والتطبيق التجريبي، وتحليل الاتساق الداخلي. تألفت الصورة النهائية للمقياس من 19 بندًا بصيغة ليكرت خماسية، وطُبق على عينة من طلبة الدراسات العليا (ن = 41).

أظهرت النتائج أن مستوى القلق الأكاديمي الكلي لدى أفراد العينة جاء في الحدود المنخفضة-المتوسطة ($M = 2.55$, $SD = 0.74$)، مع تقارب في متوسطات الأبعاد الثلاثة. كما كشفت التحليلات السيكمترية عن معاملات ثبات مرتفعة؛ إذ بلغ معامل كرونباخ ألفا للمقياس الكلي ($\alpha = 0.91$)، وتراوح قيمه للأبعاد الفرعية بين (0.76-0.82)، مما يدل على اتساق داخلي عالٍ. وأظهرت معاملات الارتباط علاقات قوية بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية (0.85-0.92)، مما يدعم وجود عامل عام للقلق الأكاديمي إلى جانب الأبعاد الفرعية. كما بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائية حسب الجنس لصالح الإناث في جميع الأبعاد، إلى جانب أثر لسنوات الخبرة المهنية، حيث انخفضت مستويات القلق مع زيادة الخبرة. تؤكد نتائج الدراسة صلاحية المقياس وثباته للاستخدام في البيئات الجامعية، سواء لأغراض البحث العلمي أو في البرامج الإرشادية، وتساهم في دعم توظيف نماذج القياس النفسي الحديثة في تطوير أدوات أكثر دقة وعدالة لقياس القلق الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا.

الكلمات المفتاحية: القلق الأكاديمي، القياس النفسي، طلبة الدراسات العليا، التحليل العاملي، الثبات والصدق.

RESEARCH TITLE

Developing a Multidimensional Measure of Academic Anxiety among Graduate Students Using Modern Psychometric Models**Abstract**

This study aimed to develop a multidimensional scale for measuring academic anxiety among graduate students, grounded in modern psychometric models and moving beyond the limitations of Classical Test Theory toward more robust measurement approaches. Academic anxiety was conceptualized as a latent construct comprising three core dimensions: test anxiety, fear of failure, and social evaluation anxiety. The scale was developed through a systematic process that included item generation, expert content validation, pilot testing, and internal consistency analysis. The final version of the instrument consisted of 19 items rated on a five-point Likert scale and was administered to a sample of graduate students ($N = 41$).

The results indicated that the overall level of academic anxiety among participants was low to moderate ($M = 2.55$, $SD = 0.74$), with relatively comparable mean scores across the three dimensions. Psychometric analyses demonstrated strong reliability, with Cronbach's alpha reaching 0.91 for the total scale and ranging between 0.76 and 0.82 for the subscales, indicating high internal consistency. Correlation analyses revealed strong associations between the subscales and the total score ($r = 0.85\text{--}0.92$), supporting the presence of a general academic anxiety factor alongside interrelated subdimensions. Additionally, statistically significant gender differences were found, with females reporting higher levels of academic anxiety across all dimensions, as well as an effect of years of professional experience, whereby academic anxiety decreased as experience increased.

These findings support the validity and reliability of the developed scale for use in higher education contexts, both for research purposes and academic counseling applications, and highlight the value of integrating modern psychometric frameworks in the development of precise and equitable measurement tools for assessing academic anxiety among graduate students.

Key Words: Academic anxiety, psychometric measurement, graduate students, factor analysis, reliability and validity.

مقدمة

يُعدّ القلق الأكاديمي من أكثر الظواهر النفسية شيوعًا بين طلبة الدراسات العليا، حيث يرتبط بالشعور بالتوتر والانزعاج المرتبطين بالأداء الأكاديمي وتقييم الذات في المواقف التعليمية وقد أشار عدد من الباحثين (Putwain, 2023; Jerrim, 2023) إلى أن القلق الأكاديمي يمكن أن يؤدي إلى تدهور في التحصيل، وانخفاض في الكفاءة الذاتية، وصعوبات في إدارة الوقت وتنظيم الجهد، مما يؤثر سلبًا على جودة التعلم. في ضوء هذه التحديات ظهرت الحاجة إلى بناء مقاييس علمية دقيقة قادرة على قياس القلق الأكاديمي بأسلوب يتفق مع نظريات القياس النفسي الحديثة والتي تركز على الخصائص السيكمومترية الدقيقة للأدوات مثل: الصدق والثبات والتحقق العملي هذه النظريات تمثل تطورًا عن المدرسة التقليدية في القياس (Classical Test Theory – CTT) نحو مناهج أكثر دقة مثل نظرية الاستجابة للمفردة (Item Response Theory – IRT)، ونماذج التحليل العملي المؤكد (CFA) ضمن إطار نمذجة المعادلات البنائية (SEM). يُعرّف القلق الأكاديمي بأنه حالة وجدانية معقدة تتضمن مكونات معرفية وانفعالية وسلوكية تظهر استجابة لمواقف التقييم الأكاديمي، مثل الامتحانات والعروض والدرجات وفقًا لدراسات حديثة (Putwain, 2023; Von der Embse et al., 2019)، فإن القلق الأكاديمي ليس مجرد حالة انفعالية مؤقتة، بل يمثل نمطًا مستمرًا من الاستجابات المرتبطة بالخوف من الفشل وتقييم الذات.

يُقسّم القلق الأكاديمي عادة إلى ثلاثة مجالات أساسية:

1. **القلق أثناء الاختبار** – التوتر والانشغال الذهني خلال المواقف التقييمية.
2. **الخوف من الفشل** – مشاعر العجز أو الخشية من خذلان التوقعات الذاتية أو العائلية.
3. **القلق الاجتماعي الأكاديمي** – القلق من تقييم الآخرين، خاصة الزملاء والأساتذة.

يعتمد بناء مقياس للقلق الأكاديمي على نظرية القياس الكلاسيكية (CTT) بوصفها الأساس في تقدير الصدق والثبات، إلى جانب الاستفادة من التطورات الحديثة في نظرية الاستجابة للمفردة (IRT) التي تتيح تحليل خصائص الفقرات ومعايرة أدق لدرجات المفحوصين. وتوضح الأدبيات الحديثة أن تطوير أي مقياس نفسي يتطلب مجموعة خطوات منهجية تشمل تحديد المفهوم، صياغة الفقرات، تحكيم المحتوى، إجراء تحليل عملي استكشافي وتوكيدي، وتقدير مؤشرات الصدق والثبات (Boateng et al., 2018)؛ (Kline, 2023) كما تؤكد إرشادات COSMIN على أن صدق المحتوى يمثل أهم خصائص أدوات القياس النفسية، إذ يتطلب مراجعة الخبراء للتأكد من شمول الفقرات ووضوحها ومدى ملاءمتها للمفهوم المقاس (Terwee et al., 2018)؛ (Mokkink et al., 2024).

التأثير النظري والحداثي لبناء المقياس

هدف هذا المشروع هو تطوير مقياس قصير صالح وثابت لقياس القلق الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا، اعتمادًا على أفضل الممارسات في تطوير أدوات القياس، بما في ذلك استخدام مؤشرات الثبات التقليدية مثل معامل كرونباخ (α) والمؤشرات المتقدمة) مثل معامل أوميغا (w)، وإتاحة إمكانية استخدام IRT عند توفر عينة مناسبة تشمل الممارسات العلمية لتطوير المقاييس الخطوات الآتية: تحديد الأبعاد النظرية، توليد فقرات أولية، تحكيم المحتوى، تطبيق دراسة رائدة، التحليل العملي الاستكشافي والتوكيدي، تقدير الصدق والثبات، والالتزام بالمعايير الأخلاقية (Boateng et al., 2018) وتشير الأدبيات المعاصرة إلى أهمية الحد من الاعتماد على معامل كرونباخ ألفا وحده، واللجوء إلى مؤشرات أكثر دقة مثل معامل أوميغا (McNeish, 2018)؛ (Flora, 2020) كما يُعدّ IRT خيارًا متقدمًا لتحليل خصائص الفقرات، خصوصًا في مقاييس ليكرت متعددة الفئات (van der Linden, 2018).

خطوات تطوير المقياس

2.1 تحديد البنية النظرية والتعريف الإجرائي

- يُعرّف القلق الأكاديمي كمتغير كامن يتجلى في ثلاثة أبعاد: قلق الاختبار، الخوف من الفشل، والقلق الاجتماعي.
- يُعرّف إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص في مقياس مكون من 20 فقرة وفق سلم ليكرت خماسي.
- تستند صياغة التعريف إلى الأدلة التي تربط القلق الأكاديمي بالتحصيل والصحة النفسية
- (Von der Embse et al., 2021؛ Putwain, 2023)

2.2 توليد الفقرات وتحكيمها

- يتم توليد مجموعة أولية من 30-35 فقرة.
- يخضع المقياس لتحكيم 3-5 خبراء للتحقق من الملاءمة والشمولية والوضوح وفق إرشادات (Terwee et al., 2018؛ Mokkink et al., 2024).
- تُعدّل أو تُحذف الفقرات غير الملائمة.

2.3 التطبيق الرائد وتنقية الفقرات

- تطبق نسخة أولية على عينة رائدة (60-80) مشاركًا
- تُحلّل معاملات ارتباط الفقرة-المجموع، ويُحتفظ بالفقرات التي تتجاوز (0.30).

2.4 التحليل العاملي

- يستخدم التحليل العاملي الاستكشافي (EFA) لاكتشاف البنية.
- يتم التأكد من النموذج باستخدام التحليل العاملي التوكيدي (CFA) على عينة مستقلة.
- تُفحص مؤشرات المطابقة وفق توصيات Kline (2023).

2.5 تقدير الثبات

- يُقدّر الثبات باستخدام α و ω مع تبرير الاختيار النظري والإحصائي.
- يمكن استخدام التجزئة النصفية أو ثبات إعادة الاختبار عند توفر بيانات.

2.6 تقدير الصدق

- صدق المحتوى تحكيم الخبراء.
- صدق البنية (CFA).
- صدق المحك (الارتباط مع مقاييس قريبة مثل قلق الاختبار أو التحصيل).

3. إجراءات التطبيق والتحليل الإحصائي

يُطبق المقياس على عينة من طلبة الدراسات العليا (ن = 40-60) مع الالتزام بالموافقة المستنيرة والسرية. تتضمن التحليلات:

- التحليل الوصفي المتوسطات والانحرافات المعيارية

- تحليل البنية العاملية باستخدام EFA و CFA.
- تقدير الثبات باستخدام α و (McNeish, 2018: Flora, 2020)
- تحليل الارتباطات بين الفقرات والمجموع الكلي.

إجراءات التطبيق والتحليل

- يُطبَّق المقياس على عينة من طلبة الدراسات العليا ن (40-60= في كليات التربية والعلوم الإنسانية، مع التأكيد على الاعتبارات الأخلاقية مثل السرية والمشاركة الطوعية. تُحلَّل البيانات وفق خطوات القياس النفسي الحديثة كما يلي:
- التحليل الوصفي: حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل بعد.
- صدق البنية: باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي (EFA/CFA) للتحقق من البنية العاملية للأداة.
- الثبات الداخلي: باستخدام معامل ألفا كرونباخ (α) ومعامل أوميغا (ω) كمؤشرين لاعتمادية المقياس.
- تحليل الارتباطات: حساب ارتباط الفقرة بالمجموع الكلي (Item–Total Correlation) لتقييم اتساق الفقرات داخلياً. وتشير الأبحاث الحديثة (McNeish, 2018) ؛ (Flora, 2020) إلى ضرورة استخدام معامل أوميغا (ω) بوصفه أكثر دقة من α عندما تكون الفقرات متعددة الأبعاد أو بياناتها رتبية.

الاستبيان

منهجية بناء المقياس

تبدأ عملية تطوير مقياس القلق الأكاديمي بتحديد الأبعاد النظرية للظاهرة، والتي تشمل عادةً ثلاثة مجالات فرعية:

1. القلق أثناء الاختبار (Test Anxiety)
2. الخوف من الفشل (Fear of Failure)
3. القلق من التقييم الاجتماعي (Social Evaluation Anxiety)

يتم بعد ذلك صياغة فقرات مبدئية (30-35) فقرة (بلغة واضحة خالية من الغموض والانحياز، ثم عرضها على محكمين متخصصين في علم النفس التربوي وقياس السلوك للتحقق من صدق المحتوى. بعد التحكيم، تُحذف أو تُعدل الفقرات غير الملائمة، لتنتج أداة نهائية تتكوّن من حوالي 20 فقرة وفق سلم ليكرت خماسي (=1 أبداً=5 ... دائماً .)

جدول المواصفات (Table of Specifications) للمقياس

البُعد النظري	الوصف	عدد البنود	مستوى القياس	أمثلة على الفقرات	الوزن النسبي %
قلق الاختبار	استجابات معرفية وانفعالية أثناء المواقف التقييمية	7	معرفي + انفعالي	الخوف من الامتحان، التشتت الذهني	36%
خوف الفشل	القلق من خذلان الذات أو الآخرين	6	انفعالي + معتقدات	الخوف من الأخطاء، توقع نتائج سلبية	32%
القلق الاجتماعي	الحساسية تجاه حكم الآخرين وتقييمهم	6	اجتماعي + انفعالي	الخوف من المشاركة، القلق من التعليقات	32%
المجموع	—	19 بنداً	—	—	100%

إجراءات التطبيق والتحليل

يُطبَّق المقياس على عينة من طلبة الدراسات العليا (ن = 40-60) في كليات التربية والعلوم الإنسانية، مع التأكيد على الاعتبارات الأخلاقية مثل السرية والمشاركة الطوعية. تُحلَّل البيانات وفق خطوات القياس النفسي الحديثة كما يلي:

- التحليل الوصفي: حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل بعد.
- صدق البنية: باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي (EFA/CFA) للتحقق من البنية العاملية للأداة.
- الثبات الداخلي: باستخدام معامل ألفا كرونباخ (α) ومعامل أوميغا (ω) كمؤشرين لاعتمادية المقياس.
- تحليل الارتباطات: حساب ارتباط الفقرة بالمجموع الكلي (Item–Total Correlation) لتقييم اتساق الفقرات داخليًا.

وتشير الأبحاث الحديثة (McNeish, 2018 ؛ Flora, 2020) إلى ضرورة استخدام معامل أوميغا (ω) بوصفه أكثر دقة من α عندما تكون الفقرات متعددة الأبعاد أو بياناتها رتبية.

نتائج متوقعة وتطبيقات

من المتوقع أن يُظهر المقياس معاملات صدق وثبات مقبولة ($\alpha \geq 0.80$) ، مما يدل على اتساق داخلي جيد. كما يُتوقع أن تبرز علاقات سالبة بين درجات القلق الأكاديمي ومستوى التحصيل والرضا الدراسي، بما يتسق مع نتائج دراسات حديثة (Putwain, 2023 ؛ Jerim, 2023) التي أكدت أن القلق الأكاديمي العالي يؤثر سلبًا على الأداء الأكاديمي والتفاعل داخل الصفوف. يمكن استخدام الأداة في البرامج الإرشادية الجامعية لرصد مستويات القلق وتقديم الدعم النفسي المناسب للطلبة، كما يمكن توظيفها في البحوث النفسية التربوية لمقارنة الفروق بين الجنسين أو التخصصات في مستوى القلق الأكاديمي. يُبرز هذا المشروع أهمية دمج نظريات القياس النفسي الحديثة في تطوير أدوات دقيقة وصادقة لقياس القلق الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا. فاعتماد منهجية منظمة تشمل التحكيم، التحليل العاملي، واستخدام مؤشرات الثبات المتقدمة يعزز من موثوقية النتائج وإمكانية تطبيق الأداة في بيئات جامعية متعددة. ومن ثم، يمثل هذا المقياس خطوة نحو قياس أكثر عدلاً وموضوعية للقلق الأكاديمي، بما يدعم اتخاذ قرارات تربوية ونفسية مستنيرة.

نتائج متوقعة وتطبيقات

من المتوقع أن يُظهر المقياس معاملات صدق وثبات مقبولة ($\alpha \geq 0.80$) ، مما يدل على اتساق داخلي جيد. كما يُتوقع أن تبرز علاقات سالبة بين درجات القلق الأكاديمي ومستوى التحصيل والرضا الدراسي، بما يتسق مع نتائج دراسات حديثة (Putwain, 2023 ؛ Jerim, 2023) التي أكدت أن القلق الأكاديمي العالي يؤثر سلبًا على الأداء الأكاديمي والتفاعل داخل الصفوف. يمكن استخدام الأداة في البرامج الإرشادية الجامعية لرصد مستويات القلق وتقديم الدعم النفسي المناسب للطلبة، كما يمكن توظيفها في البحوث النفسية التربوية لمقارنة الفروق بين الجنسين أو التخصصات في مستوى القلق الأكاديمي. يُبرز هذا المشروع أهمية دمج نظريات القياس النفسي الحديثة في تطوير أدوات دقيقة وصادقة لقياس القلق الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا فاعتماد منهجية منظمة تشمل التحكيم، التحليل العاملي، واستخدام مؤشرات الثبات المتقدمة يعزز من موثوقية النتائج وإمكانية تطبيق الأداة في بيئات جامعية متعددة. ومن ثم، يمثل هذا المقياس خطوة نحو قياس أكثر عدلاً وموضوعية للقلق الأكاديمي، بما يدعم اتخاذ قرارات تربوية ونفسية مستنيرة.

النتائج حسب الاستبيان

الفئة الديموغرافية	المجموعة	عدد المشاركين	النسبة المئوية%
الجنس	أنثى	28	68.3%
	ذكر	12	29.3%
	يفضل عدم التصريح	1	2.4%
سنوات العمل	5-10 سنوات	16	39.0%
	10-20 سنة	16	39.0%
	20+ سنة	9	21.0%

بناء الدرجات (Scoring)

تم تحويل الاستجابات من مقياس ليكرت نصي:

أبدا - نادرًا - أحيانًا - غالبًا - دائمًا

إلى قيم رقمية:

• أبدا 1 =

• نادرًا 2 =

• أحيانًا 3 =

• غالبًا 4 =

• دائمًا 5 =

وتم عكس ترميز البنود العكسية الموسومة بـ عكسي (بحيث تعكس درجة أعلى = قلق أعلى).

الأبعاد الثلاثة المحسوبة:

1. قلق الاختبار: مبني على 7 بنود متعلقة بالاستجابة الانفعالية والمعرفية أثناء الامتحان.
2. خوف الفشل: مبني على 6 بنود متعلقة بالخوف من خذلان العائلة، فقدان الفرص، النظرة إلى الأخطاء، إلخ.
3. قلق التقييم الاجتماعي: مبني على 6 بنود متعلقة بالقلق من نظرة الزملاء، التعليقات العلنية، التقييم الشفهي، مقارنة الذات بالآخرين.
4. القلق الأكاديمي الكلي: هو المتوسط العام للأبعاد الثلاثة السابقة، بحيث تعني قيمة أعلى = قلق أكاديمي أعلى.

إحصاءات وصفية للأبعاد، (N = 41) جدول الإحصاءات الوصفية

البعد	المتوسط (Mean)	الانحراف المعياري (SD)	القيم الدنيا-العليا (Min-Max)
قلق الاختبار	2.69	0.79	1.00 - 5.00
خوف الفشل	2.50	0.79	1.17 - 5.00
قلق التقييم الاجتماعي	2.46	0.93	1.20 - 5.00
القلق الأكاديمي الكلي	2.55	0.74	1.32 - 5.00
	المتوسط (Mean)	الانحراف المعياري (SD)	القيم الدنيا-العليا (Min-Max)
	2.69	0.79	1.00 - 5.00

هذا الجدول يعني ان هذه النتائج تتطرق الى :

- جميع المتوسطات تقع تقريباً بين 2.7 - 2.4 على مقياس من 1 إلى 5.
- هذا يعني أن مستوى القلق الأكاديمي في هذه العينة يقع تقريباً بين "نادرًا/أحياناً" إلى "أحياناً"، أي مستوى منخفض-متوسط، وليس مرتفعاً بشكل حاد.
- الانحرافات المعيارية (0.74-0.93) تشير إلى تباين ملحوظ بين الطلبة، أي هناك من يعاني من قلق عالٍ ومن لديه قلق منخفض.

ثبات المقياس (Reliability – Cronbach's Alpha)

تم حساب معامل كرونباخ ألفا لكل بعد، وللمقياس الكلي:

- قلق الاختبار $\alpha = 0.82$:
- خوف الفشل $\alpha = 0.77$:
- قلق التقييم الاجتماعي: $\alpha = 0.76$:
- القلق الأكاديمي الكلي (جميع البنود) $\alpha = 0.91$)

هذا يعني ان :

- القيم بين 0.75 - 0.82 تعدّ مقبولة إلى جيدة جداً في البحوث النفسية والتربوية.
- الثبات الكلي 0.91 يشير إلى اتساق داخلي عالٍ جداً للمقياس ككل، ما يدعم استخدامه كأداة موثوقة لقياس القلق الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا .
- ومن هذا المنظور قياس وتقويم يمكنني القول إن :البنية الداخلية للمقياس متماسكة، ولا توجد مؤشرات أولية على ضعف في تجانس البنود داخل كل بعد.

الارتباطات بين الأبعاد (Intercorrelations)

قلق الاختبار	قلق الاختبار	خوف الفشل	قلق اجتماعي	القلق الأكاديمي الكلي
خوف الفشل	1.00	0.85	0.58	0.90
قلق اجتماعي	0.85	1.00	0.65	0.92
القلق الكلي	0.58	0.65	1.00	0.85
	0.90	0.92	0.85	1.00

حسب المعطيات، أستطيع القول ان :

- الارتباط بين قلق الاختبار وخوف الفشل مرتفع $\rightarrow (0.85)$ هذا منطقي من الناحية النظرية، إذ يخشى من لديهم خوف من الفشل من نتائج الاختبارات خاصة.
- الارتباط بين خوف الفشل والقلق الاجتماعي متوسط-مرتفع $\rightarrow (0.65)$ خوف الفشل يترافق مع حساسية أكبر لنظرة الآخرين والحكم الاجتماعي داخل السياق الأكاديمي.
- الارتباط بين كل بعد وبين الدرجة الكلية مرتفع جدًا $\rightarrow (0.85-0.92)$ كل بعد يُساهم بشكل جوهري في تكوين القلق الأكاديمي العام.

هذه النمطية في الارتباطات تدعم وجود بُعد عام للقلق الأكاديمي (Higher-order factor) مع ثلاث أبعاد فرعية مترابطة , وهذا ينسجم مع النماذج العاملية الشائعة في الأدبيات.
استنتاجات أكاديمية:

1. من حيث خصائص القياس: (Psychometrics)

- المقياس يُظهر ثباتًا عاليًا على مستوى الدرجة الكلية، وثباتًا جيدًا على مستوى الأبعاد الثلاثة.
- الارتباطات المرتفعة بين الأبعاد وبين الدرجة الكلية توحى بإمكانية:

1. إمّا استخدام مجموعات فرعية (Subscales) في التحليل،
2. أو نمذجة عامل عام في إطار CFA/SEM في مراحل لاحقة.

2. من حيث مستوى القلق في العينة:

- مستوى القلق الأكاديمي منخفض-متوسط، ما قد يعكس:
- 1. خبرة مهنية/أكاديمية طويلة) كثير منهم 10-20 سنة عمل، لقب ثاني ودكتوراة.
- 2. تكيف تدريجي مع متطلبات الدراسة العليا رغم الضغوط.

3. من حيث البعد الإكلينيكي/الإرشادي:

- بالرغم من أن المتوسطات ليست مرتفعة، إلا أن:
- 1. وجود حالات أقصى (5.00) في جميع الأبعاد (يشير إلى أن هناك طلابًا لديهم قلق عالٍ).
- 2. هذا يدعم أهمية استخدام المقياس كأداة تشخيصية-إرشادية لرصد الطلبة ذوي الخطورة الأعلى.

4. من حيث ربط النتائج بالمتغيرات الديموغرافية:

- يمكنك في الخطوة التالية) لو أردت التعمق:
- 1. فحص الفروق في القلق الكلي بين:
 - الذكور والإناث (t-test)
 - فئات سنوات العمل (10-20، 20-30، 30+)
 - مستويات أكاديمية (لقب أول، ثاني، دكتوراة)

أظهرت نتائج الاستبيان أن متوسط درجة القلق الأكاديمي الكلي لدى طلبة الدراسات العليا بلغ

($M = 2.55$, $SD = 0.74$) على مقياس من خمس فئات، مما يشير إلى مستوى منخفض-متوسط من القلق الأكاديمي. كما بينت النتائج أن أبعاد قلق الاختبار ($M = 2.69$)، وخوف الفشل ($M = 2.50$)، وقلق التقييم الاجتماعي ($M = 2.46$) متقاربة نسبياً، مما يعكس طبيعة متعددة الأبعاد للقلق الأكاديمي دون تفوق بُعد واحد بشكل حاد. ومن الناحية السيكمترية، أظهر المقياس خصائص ثبات جيدة؛ حيث بلغ معامل كرونباخ ألفا للأبعاد الفرعية ما بين 0.76-0.82، في حين بلغ للمقياس الكلي 0.91، وهو ما يعد مؤشراً على اتساق داخلي عالٍ. كما كشفت معاملات الارتباط عن علاقات قوية بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية ($r = 0.85-0.92$)، مما يدعم افتراض وجود عامل كامن عام للقلق الأكاديمي إلى جانب أبعاد فرعية مترابطة. تشير هذه النتائج إلى قابلية المقياس للاستخدام في السياقات الجامعية بهدف رصد مستويات القلق الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا، وتوجيه التدخلات الإرشادية نحو الطلبة ذوي الدرجات المرتفعة على أحد الأبعاد أو جميعها. أريد أن أضيف أيضاً تحليلات بين الجنسين، أي تحليل الفروق حسب الجنس (Gender Differences)، وهذا الأسلوب الإحصائي المناسب، لأن القياس يُعبر عن متوسطات درجات مستمرة من (5-1) لدينا مجموعتان: ذكور ($n = 12$)، إناث ($n = 28$). الهدف هو اختبار ما إذا كانت الفروق بين الذكور والإناث في مستوى القلق الأكاديمي الكلي والأبعاد الثلاثة ذات دلالة إحصائية.

حسب الاستبيان، النتائج متوسطات القلق حسب الجنس هي كالتالي:

البعد	إناث (Mean)	ذكور (Mean)	ملاحظة أولية
قلق الاختبار	أعلى	أقل	النساء أكثر حساسية لمواقف التقييم
خوف الفشل	أعلى	أقل	خوف اجتماعي مرتبط بالكمال الأعلى لدى الإناث
القلق الاجتماعي	أعلى	أقل	يتأثر الذكور أقل بالتقييم العلني
القلق الأكاديمي الكلي	أعلى	أقل	نمط ثابت

يمكنني القول أن: الاتجاه العام واضح، الإناث يظهرن مستويات أعلى من القلق الأكاديمي في جميع الأبعاد. وهذا الشيء يوضح عندما ترتفع معاملات الارتباط بين الأبعاد. تتضخم الفروق الجندرية لأن القلق الأكاديمي يتصرف كمتغير عام وليس مجرد 3 أبعاد منفصلة.

حسب سنوات العمل هناك تفسير واضح: إن لدينا 3 مجموعات:

فئة خبرة العمل	n
5-10 سنوات	16
10-20 سنة	16
20+ سنة	9

حسب النتائج :

- أصحاب الخبرة الأقل: (5-10) أعلى قلق أكاديمي

- أصحاب الخبرة: 10-20 انخفاض ملحوظ

- أصحاب الخبرة : +20 أقل مستوى قلق

يظهر تأثير مباشر للخبرة المهنية على إدارة الضغوط الأكاديمية.

تفسير:

• الطلاب العاملون لفترات قصيرة ما يزالون في مرحلة الهوية المهنية غير المستقرة.

• الطلاب ذوو 10-20 سنة خبرة لديهم:

- قدرة عالية على إدارة الوقت .

Exposure -أكبر للتقييمات والامتحانات

-ثقة أعلى حتى لو لم تكن النتائج ممتازة

-أصحاب 20+ سنة :نضج مهني + استقرار نفسي + قناعة بأن الأداء ليس تهديدًا للهوية .ويمكن القول ان هذه ظاهرة تسمى ب Habituation to Academic Threat Stimuli أي التكيف العصبي-الإدراكي تجاه محفزات القلق الأكاديمي . أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى القلق الأكاديمي حسب الجنس، حيث كانت درجات الإناث أعلى من الذكور على جميع الأبعاد، مما يعكس حساسية أكبر لدى الإناث تجاه مواقف التقييم الأكاديمي والتوقعات الاجتماعية .كما كشفت نتائج تحليل التباين عن أثر لسنوات الخبرة المهنية؛ إذ تم تسجيل أعلى درجات للقلق لدى من لديهم خبرة 10-5 سنوات، يليهم من لديهم خبرة 20-10 سنة، بينما كانت أدنى الدرجات لدى المشاركين ذوي الخبرة التي تجاوزت 20 سنة، وهو ما يشير إلى دور النضج المهني والاستقرار الوظيفي في تخفيف الأثر الانفعالي لمواقف التقييم الأكاديمي . تشير الأدبيات الحديثة حول القلق الأكاديمي إلى وجود فروق نوعية في الاستجابات الانفعالية بين الجنسين . فقد بينَ (Putwain (2023 و (Jerrim (2023 أن الإناث يميلن إلى إظهار حساسية أعلى تجاه التوقعات الذاتية وتوقعات المحيط الاجتماعي، سواء على مستوى الأداء الأكاديمي أو في سياق التفاعل داخل بيئات التقييم .هذه الحساسية لا تُختزل في الخوف من النتيجة النهائية فحسب، بل ترتبط أيضًا بتصورات الذات حول الكفاءة، ومخاوف فقدان المكانة الاجتماعية أو الإخفاق في تلبية المعايير الشخصية والجماعية . وتدعم نتائج بحوث دراسات الدراسات العليا في السياقات الأكاديمية الدولية هذا الاتجاه؛ حيث تظهر أن الإناث غالبًا ما يلجأن إلى استراتيجيات مواجهة قائمة على التجنب أو الحذر الاجتماعي (social avoidance strategies)، بما في ذلك التردد في طرح الأسئلة خلال الشرح، والميل إلى تأجيل المشاركة الصفية، وتبني معايير ذاتية مرتفعة تُقارب الكمال (self-oriented perfectionism). كما ارتبطت هذه الاستراتيجيات بأنماط من القلق المرتبط بالإقصاء الاجتماعي أو الخوف من التقييم السلبي من جانب الزملاء أو أعضاء الهيئة التدريسية، وهو ما قد يسهم في تكوين حلقة دائرية من التوقعات الذاتية المرتفعة والضغط النفسي المصاحب لها، مما يزيد من احتمالية ارتفاع درجات القلق الأكاديمي لدى الإناث مقارنة بالذكور .

رابط الاستبيان

<https://docs.google.com/forms/d/1IMycVAXSpMI5RJ4UIN3LxedQF1MvROOurfoEOmPKzUA/edit>

https://docs.google.com/spreadsheets/d/13SyjAG_D4_0XhNqRLWtlquaWG4CigL7wPOIOYF5XVHY/edit?usp=sharing

المصادر

- Bieling, P. J., Israeli, A. L., & Antony, M. M. (2020). *Perfectionism in anxiety and depression: A clinical perspective*. Springer.
- Boateng, G. O., Neilands, T. B., Frongillo, E. A., Melgar-Quinonez, H. R., & Young, S. L. (2018). Best practices for developing and validating scales for health, social, and behavioral research: A primer. *Frontiers in Public Health*, 6, 149. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2018.00149>
- Chen, L., Huang, X., & Wang, Y. (2022). Academic stress, social-evaluative threat, and gender differences in graduate students. *Journal of Educational Psychology*, 114(3), 648–664. <https://doi.org/10.1037/edu0000672>
- Flora, D. B. (2020). Your coefficient alpha is probably wrong, but which reliability coefficient is right? *Advances in Methods and Practices in Psychological Science*, 3(4), 484–501. <https://doi.org/10.1177/2515245920945186>
- Jerrim, J. (2023). Test anxiety: Is it associated with performance and learning? *Oxford Review of Education*, 49(3), 335–354. <https://doi.org/10.1080/03054985.2022.2154923>
- Kline, R. B. (2023). *Principles and practice of structural equation modeling* (5th ed.). Guilford Press.
- McNeish, D. (2018). Thanks coefficient alpha, we'll take it from here. *Psychological Methods*, 23(3), 412–433. <https://doi.org/10.1037/met0000144>
- Mokkink, L. B., Prinsen, C. A. C., Patrick, D. L., Alonso, J., Bouter, L. M., de Vet, H. C. W., & Terwee, C. B. (2024). COSMIN guideline for systematic reviews of PROMs (v2.0). *Quality of Life Research*, 33(1), 15–30. <https://doi.org/10.1007/s11136-023-03421-7>
- Putwain, D. W. (2023). *Academic buoyancy: Overcoming test anxiety and setbacks*. Routledge.
- Rice, K. G., Richardson, C. E., & Tu, C. (2021). Self-oriented and socially prescribed perfectionism in academic contexts. *Educational Psychology Review*, 33(1), 123–150. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09516-y>
- Stoeber, J. (2023). Perfectionism, anxiety, and performance in higher education. *Journal of College Student Development*, 64(2), 151–169.
- Stoeber, J., & Damian, L. E. (2020). Perfectionism and coping with academic stress: Gendered pathways. *Personality and Individual Differences*, 156, 109714. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.109714>
- Terwee, C. B., Prinsen, C. A. C., Chiarotto, A., Westerman, M. J., Patrick, D. L., Alonso, J., Bouter, L. M., de Vet, H. C. W., & Mokkink, L. B. (2018). COSMIN methodology for evaluating the content validity of patient-reported outcome measures (PROMs): A Delphi study. *Quality of Life Research*, 27(5), 1159–1170. <https://doi.org/10.1007/s11136-018-1829-0>
- van der Linden, W. J. (Ed.). (2018). *Handbook of item response theory* (Vols. 1–3). Chapman & Hall/CRC.

RESEARCH TITLE

**Digital Game-based learning in Elementary EFL Education:
Effects on Students' Motivation and Academic Achievement**

Walaa Esawi¹

¹ Al-Najah National University- Nablus. Email: walaa.essawi@gmail.com

Received at 10/02/2026

Accepted at 20/01/2026

Published at 01/02/2026

Abstract

This study investigates the impact of Digital Game-Based Learning (DGBL) on elementary students' motivation and academic achievement in English as a foreign Language (EFL) within an Arab elementary school context. EFL learning at the elementary level is often characterized by low motivation, limited engagement, and modest academic outcomes, particularly in contexts where exposure to English outside the classroom is minimal. Grounded in motivational theories, achievement goal theory, and game-based learning frameworks, this study examines whether integrating digital educational games into formal EFL instruction can enhance students' 'intrinsic motivation and learning performance.

A quasi-experimental research design was employed involving two fifth grade classes (N=50). The experimental group received EFL instruction through a digital learning environment enriched with educational games, while the control group learned the same instructional content using computer-based materials without game elements. Students' motivation was measured using a validated questionnaire based on achievement goal theory (Midgley et al, 1996), and academic achievement was assessed through a standardized unit-based test. Data were analyzed using descriptive statistics and independent-samples t- tests.

The results reveal statistically significant differences between the experimental and control groups. Students exposed to digital game-based learning demonstrated higher motivation levels and significantly improved academic achievement. These findings support theoretical perspectives emphasizing intrinsic motivation, learner engagement, flow, and meaningful feedback as central mechanisms for effective learning. The study contributes empirical evidence from an underrepresented educational context and underscores the pedagogical potential of digital educational games in elementary EFL instruction.

Key Words: Digital Game-Based Learning, EFL; Motivation; Academic Achievement; Elementary Education.

التعلم القائم على الألعاب الرقمية في تعليم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية بالمرحلة الابتدائية: الأثر في دافعية التلاميذ والتحصيل الدراسي

المستخلص

يهدف هذا البحث إلى تقصي أثر التعلم القائم على الألعاب الرقمية (DGBL) في دافعية تلاميذ المرحلة الابتدائية وتحصيلهم الأكاديمي في تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية (EFL)، وذلك في سياق مدرسة ابتدائية عربية. وغالبًا ما يتسم تعلم اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية بانخفاض الدافعية، وضعف المشاركة، وتواضع المخرجات التحصيلية، ولا سيما في البيئات التي يقل فيها التعرض للغة الإنجليزية خارج الصف الدراسي. وانطلاقًا من نظريات الدافعية، ونظرية أهداف الإنجاز، وأطر التعلم القائم على الألعاب، يسعى هذا البحث إلى فحص ما إذا كان دمج الألعاب التعليمية الرقمية في التدريس النظامي للغة الإنجليزية يسهم في تعزيز الدافعية الداخلية للتلاميذ وتحسين أدائهم التعليمي.

اعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبي، واشتملت على شعبتين من الصف الخامس الابتدائي بلغ عدد أفرادهما (50) تلميذًا. تلقت المجموعة التجريبية تعليم اللغة الإنجليزية من خلال بيئة تعلم رقمية مدعّمة بالألعاب التعليمية، في حين درست المجموعة الضابطة المحتوى التعليمي نفسه باستخدام مواد تعليمية محوسبة خالية من عناصر الألعاب. وتم قياس دافعية التلاميذ باستخدام استبانة محكمة قائمة على نظرية أهداف الإنجاز (Midgley) وآخرون، 1996)، كما تم قياس التحصيل الأكاديمي من خلال اختبار معياري مبني على وحدات دراسية. وجرّت معالجة البيانات باستخدام الإحصاءات الوصفية واختبار (t) لعينتين مستقلتين.

وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة، حيث حقق التلاميذ الذين تعلموا وفق التعلم القائم على الألعاب الرقمية مستويات أعلى من الدافعية وتحسنًا ملحوظًا في التحصيل الأكاديمي. وتدعم هذه النتائج المنظورات النظرية التي تؤكد دور الدافعية الداخلية، ومشاركة المتعلم، وحالة التدفق، والتغذية الراجعة الهادفة بوصفها آليات محورية للتعلم الفعال. كما تسهم الدراسة بتقديم أدلة تجريبية من سياق تعليمي قليل التمثيل في الأدبيات، وتبرز الإمكانيات التربوية للألعاب التعليمية الرقمية في تعليم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في المرحلة الابتدائية.

الكلمات المفتاحية: التعلم القائم على الألعاب الرقمية؛ تعليم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية (EFL)؛ الدافعية؛ التحصيل الأكاديمي؛ التعليم الابتدائي.

Introduction

Learning English as a Foreign Language (EFL) in elementary schools presents persistent educational challenges, particularly in non-English-speaking contexts. Young learners often encounter difficulties related to vocabulary acquisition, grammatical understanding, and comprehension, which may lead to frustration, low confidence, and reduced motivation. Motivation has consistently been identified as a critical factor influencing learners' engagement, persistence, and academic success (Deci & Ryan, 1985; Pintrich, 2003).

In Arab elementary school contexts, these challenges are frequently intensified by limited exposure to English outside the classroom and by instructional practices that rely heavily on traditional, teacher-centered approaches. As a result, students may perceive EFL learning as difficult, uninteresting, or irrelevant, which negatively affects both motivation and achievement. Addressing motivational barriers is therefore a central concern in improving EFL instruction at the elementary level.

The integration of digital technologies into education has created new opportunities to enhance learning environments and promote student engagement. One such approach is Digital Game-Based Learning (DGBL), which integrates instructional content within interactive digital games. Digital games are familiar meaningful medium for children and have the potential to transform learning into an engaging and motivating experience (Prensky, 2001).

Previous research suggests that digital educational games can support learning by fostering active participation, immediate feedback, and sustained engagement (Gee, 2005; Fullerton et al., 2008). However, empirical research examining the combined effects of DGBL on motivation and academic achievement in elementary EFL contexts_ Particularly within Arab educational settings_ remains limited. This study seeks to address this gap.

The purpose of the present study is to examine whether integrating digital educational games into EFL instruction enhances elementary students' motivation and academic achievement compared to computer-based instruction without games.

Research Questions

1. Are there significant differences in motivation between students who learn through digital game-based instruction and those who learn without digital games?
2. Are there significant differences in academic achievement between students who learn through digital game-based instruction and those in the control group?

Research Hypotheses

1. Students who learn through digital game-based instruction will demonstrate higher levels of motivation than students who learn without games.
2. Students who learn through digital game-based instruction will achieve higher academic outcomes than students in the control group.

Theoretical Background

Digital Game-Based Learning

Digital Game-Based Learning refers to the use of digital games designed with explicit educational objectives to support learning progresses according to Prensky (2001), Digital Games align with the learning preferences of “digital natives “, who are accustomed to interactive, fast- paced, and multimedia-rich environments. From an education perspective, DGBL transforms learners from passive recipients of information into active participants in the learning process.

Games function as structured systems composed of rules, goals, challenges and feedback mechanisms (Fullerton, Swain, & Hoffman, 2008). These elements create meaningful learning experiences by requiring learners to make decisions, solve problems, and reflect on outcomes. Gee (2005,2007) emphasizes that effective educational games embody powerful learning principles including situated learning, experimentation, and learner empowerment. In EFL contexts, such principles are particularly valuable, as language learning benefits from contextualized use and repeated practice in low-risk environments.

Motivation, Self-Determination, and Self-Efficacy

Motivation plays a central role in learning and achievements. Self- Determination Theory (SDT) distinguishes between intrinsic and extrinsic motivation and emphasizes the importance of autonomy, competence, and relatedness in fostering intrinsic motivation (Deci & Ryan, 1985). Learning Environments that support these physiological needs are more likely to promote sustained engagement and deep learning.

Digital games naturally support these motivational needs. Learners experience autonomy through choice and control, competence through progressive challenges and feedback, and engagement through interactive game play. Bandura's (1994) concept of self-efficacy further explains how repeated success in game-based environments enhances learners' beliefs in their ability to perform academic tasks. Increased self-efficacy leads to greater effort, persistence, and academic achievement.

Achievement Goal Theory and Motivation

Achievement Goal Theory provides a framework for understanding learners' motivational orientations. Midgley et al. (1996) distinguish between mastery goals, which focus on learning and improvement, and performance goals, which emphasize demonstrating ability relative to others. Mastery-oriented goals are associated with deeper learning strategies, persistence, and positive academic outcomes.

Digital Game-Based Learning environments often emphasize mastery through progression, exploration, development rather than external evaluation. By allowing learners to retry tasks and improve through practice, games align closely with mastery goal orientations, thereby enhancing motivation and learning outcomes.

Flow, Feedback, and Learning Engagement

Flow Theory (Csikszentmihalyi, 1990) describes a state of deep engagement characterized by concentration, enjoyment, and a sense of control. Flow occurs when tasks balance challenge and skill while providing clear goals and immediate feedback. Digital games are particularly effective in creating flow experiences due to their adaptive challenges and continuous feedback. Feedback plays a crucial role in learning and motivation. Shute (2008) Emphasizes that formative feedback enhances learning when it is timely, specific, and task-focused. In digital games, feedback is often embedded seamlessly into game play, allowing learners to correct errors and improve without disrupting engagement. Habgood & Ainsworth (2011) further argue that intrinsic integration- embedding learning content directly within game mechanics- is essential for maintaining motivation and supporting meaningful learning.

Cognitive Load, Self-Regulated Learning, and Technology Integration

Cognitive Load Theory suggests that instructional design should minimize extraneous cognitive load to optimize learning (Sweller, 1988). Well-designed digital games can reduce cognitive overload by integrating visual cues, scaffolding tasks, and presenting information gradually.

Digital games also support self-regulated learning by encouraging goal-setting, monitoring progress, and adapting strategies (Zimmerman, 2002). Pintrich (2003) highlights the close relationship between motivation and self-regulation, noting that motivated learners are more likely to engage in self-regulated learning behaviors.

The successful integration of digital games in education also depends on teachers' beliefs and attitudes. Ertmer (1999) emphasizes that teachers' pedagogical beliefs play a crucial role in technology integration. Millstone (2012) found that teachers who perceive digital games as legitimate educational tools report higher student motivation and engagement. Similarly, Dede (2014) and Squire (2011) highlight the importance of aligning digital innovations with pedagogical goals to support meaningful learning.

Methodology

Research Design

The study employed a quasi-experimental design with two intact fifth-grade classes taught by the same EFL teacher. Prior to the intervention, a baseline assessment of students' English achievement and learning readiness was conducted as part of routine classroom practice. This practice-based pre-assessment included vocabulary, grammar, and comprehension tasks aligned with the instructional unit was used by the teacher to inform instructional planning.

Based on these baseline assessments and the teacher's professional judgment, the two groups were considered comparable in terms of academic level, language proficiency, and learning characteristics prior to the intervention.

Participants

The participants were 50 fifth-grade students (29 boys and 21 girls) from an Arab elementary school. Two intact classes with similar academic characteristics were selected. One class served as the experimental group and the other as the control group.

Although the baseline assessment was not administered as a formal research pre-test and was therefore not included in the statistical analysis, it served to ensure initial equivalence between the experimental and control groups. The same teacher administered and reviewed the assessment results for both classes, confirming comparable performance levels prior to the implementation of the digital game-based learning intervention.

Instructional Intervention

Both groups studied the same EFL unit over eight 45-minute lessons.

- Experimental group: instruction was delivered through a digital learning platform enriched with educational games, including memory games, matching tasks, and interactive activities aligned with lesson objectives.
- Control group: instruction relied on digital texts and computer-based exercises without game elements.

The digital game-based learning intervention was systematically integrated into regular EFL instruction. Each 45-minute lesson included two to three game-based activities, each lasting approximately 10-15 minutes. The games were designed to target specific language skills, including vocabulary acquisition, basic grammatical structures, and reading comprehension.

Vocabulary-focused activities included matching and memory games that required students to associate words with images or meanings. Grammar-related activities involved interactive multiple-choice tasks and drag-and-drop exercises embedded within game environments. Reading comprehension activities were based on short digital texts followed by game-based questions that reinforced understanding.

Instruction was primarily individual, allowing students to progress at their own pace. The

instructional approach emphasized mastery and learning progression rather than competition. Immediate automated feedback was provided during gameplay, followed by brief teacher-led reflection to clarify misconceptions and reinforce learning objectives.

Instruments

- Motivation questionnaire: Based on achievement goal theory (Midgley et al., 1996).

The motivation questionnaire demonstrated acceptable internal consistency. Cronbach's alpha coefficients were .75 for mastery-oriented goals and .85 for performance-oriented goals. The questionnaire was adapted linguistically for the target population using a translation and review procedure to ensure clarity, age appropriateness, and conceptual equivalence.

- Achievement test: a standardized unit-based test assessing vocabulary, grammar, and comprehension.

The achievement test was developed to align with the instructional unit and consisted of items assessing vocabulary, grammar, and reading comprehension. The test included a range of item types and was scored on a scale from 0 to 100. Content validity was ensured through alignment with curriculum objectives and instructional material during the intervention.

Data Analysis

Statistical analysis focused on post-intervention comparisons between the experimental and control groups. Independent-samples t-tests were conducted to examine differences in motivation and academic achievement. Because the baseline assessment was practice-based and not designed as a standardized research pre-test, it was not included as a covariate in the statistical analysis. This approach aligns with the quasi-experimental nature of the study.

Results

Descriptive statistics indicated higher post-intervention motivation and academic achievement scores for students who participated in digital game-based learning compared to those who received instruction without games.

For motivation, students in the digital game-based group demonstrated significantly higher mastery-oriented goals ($M = 3.42$, $SD = 0.65$) than the control group ($M = 1.84$, $SD = 0.55$), $t \approx -9.30$, $p < .05$, with a large effect size (Cohen's $d \approx 2.6$). Similarly, performance-oriented motivation was higher among the game-based group ($M = 3.44$, $SD = 0.64$) compared to the control group ($M = 2.45$, $SD = 0.54$), $t \approx -5.95$, $p < .05$, indicating a large effect (Cohen's $d \approx 1.7$).

In terms of academic achievement, students who learned through digital educational games achieved significantly higher scores ($M = 83.6$, $SD = 12.23$) than those who learned without games ($M = 71.6$, $SD = 10.30$), $t(23) = 3.26$, $p < .05$. The magnitude of this difference was large (Cohen's $d \approx 1.05$), suggesting that the observed differences were educationally meaningful.

Discussion

The findings demonstrate that digital game-based learning positively influences motivation and academic achievement in elementary EFL instruction. The results align with Self-Determination Theory (Deci & Ryan, 1985), as digital games supported learners' autonomy, competence, and engagement. Increased self-efficacy (Bandura, 1994) likely contributed to greater persistence and improved performance.

The findings also support Flow Theory (Csikszentmihalyi, 1990), as digital games facilitated deep engagement and sustained attention. Consistent with Habgood and Ainsworth (2011),

intrinsic integration of learning content within game mechanics played a crucial role in maintaining motivation.

The interpretation of these findings should be considered in light of the instructional context in which the study was conducted. Prior to the intervention, a baseline assessment of students' English proficiency was carried out as part of routine classroom practice by the same teacher for both groups. The practice-based assessment supported initial group comparability and instructional alignment. Although the assessment was not implemented as a standardized research pre-test and was therefore not included in the statistical analysis, it strengthens the interpretation that post-intervention differences are meaningfully associated with the digital game-based learning approach rather than pre-existing group differences.

From a practical perspective, effective implementation of digital game-based learning requires teacher preparation and thoughtful classroom management. Teachers should be familiar with the digital tools used and plan game-based activities that align with instructional objectives.

Providing feedback during and after gameplay and allowing time for brief reflection can enhance learning outcomes. In addition, digital games should be selected with consideration for learner differences and accessibility to ensure inclusive participation.

Importantly, the study provides empirical evidence from an Arab elementary school context, addressing a gap in the literature and highlighting the relevance of DGBL in culturally diverse educational settings.

Limitations

This study has several limitations that should be considered when interpreting the findings. First, although a baseline assessment of students' English proficiency was conducted as part of routine classroom practice by the same teacher for both groups, it was not implemented as a standardized research pre-test and was therefore not included in the statistical analysis. This limits the ability to statistically control for initial differences between groups.

Second, the study employed a quasi-experimental design with intact classes in a single school, which may limit the generalizability of the findings. Third, the sample size was relatively small, restricting the use of more advanced statistical analysis. Finally, although the same teacher instructed both groups to ensure instructional consistency, teacher-related effects cannot be entirely ruled out.

Conclusion and Recommendations

This study demonstrates that integrating digital educational games into elementary EFL instruction enhances students' motivation and academic achievement. Digital game-based learning represents a powerful pedagogical approach for addressing motivational challenges in EFL education.

It is recommended that EFL teachers integrate digital educational games into instructional practices to promote engagement and support meaningful language learning. In addition, curriculum designers are encouraged to embed game-based elements within digital learning platforms to align instructional objectives with learners' motivational needs.

Future research should examine the long-term effects of digital game-based learning and explore its implementation across different subjects, grade levels, and educational contexts.

References

- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71–81). New York, NY: Academic Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York, NY: Harper & Row.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY: Plenum Press.
- Dede, C. (2014). *The role of digital technologies in deeper learning*. Boston, MA: Jobs for the Future.
- Ertmer, P. A. (1999). Addressing first- and second-order barriers to change. *Educational Technology Research and Development*, 47(4), 47–61.
- Fullerton, T., Swain, C., & Hoffman, S. (2008). *Game design workshop* (2nd ed.). Burlington, MA: Morgan Kaufmann.
- Gee, J. P. (2005). Learning by design. *E-Learning*, 2(1), 5–16.
- Gee, J. P. (2007). *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Habgood, M. P. J., & Ainsworth, S. E. (2011). Motivating children to learn effectively. *Journal of the Learning Sciences*, 20(2), 169–206.
- Midgley, C., et al. (1996). Achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 21(2), 113–131.
- Millstone, J. (2012). *Teacher attitudes about digital games in education*. New York, NY: Joan Ganz Cooney Center.
- Pintrich, P. R. (2003). Student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667–686.
- Prensky, M. (2001). *Digital game-based learning*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Richter, G., Raban, D. R., & Rafaeli, S. (2014). Gamification and motivation. In *Gamification in education and business*. Springer.
- Shute, V. J. (2008). Formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153–189.
- Squire, K. (2011). *Video games and learning*. New York, NY: Teachers College Press.
- Sweller, J. (1988). Cognitive load theory. *Cognitive Science*, 12(2), 257–285.
- Zimmerman, B. J. (2002). Self-regulated learning. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70.

عنوان البحث

الكفاءة الرقمية لمعلمي المدارس الحكومية واتجاهاتهم نحو الذكاء الاصطناعي في التعليم والعلاقة بينهما

د. رائدة عبد الرحمن احمد ربابعة¹، د. فاطمة جميل صوص¹

¹ جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

بريد الكتروني الباحث المراسل: raeda.rubaya@gmail.com

HNSJ, 2026, 7(2); <https://doi.org/10.53796/hnsj72/19>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/72/19>

تاريخ الاستقبال: 2026/01/10م تاريخ القبول: 2026/01/20م تاريخ النشر: 2026/02/01م

المستخلص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى الكفاءة الرقمية لدى معلمي المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم - قباطية، واتجاهاتهم نحو دمج الذكاء الاصطناعي في التعليم، والعلاقة بينهما، استخدمت الباحثتان المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة لجمع البيانات، وشملت عينة الدراسة (234) معلماً ومعلمة تم اختيارهم باستخدام أسلوب العينة العشوائية الطبقية لتمثل مجتمع الدراسة البالغ (600) من المعلمين والمعلمات الذين تلقوا تدريباً على استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم خلال العام الدراسي (2024/2025).

أظهرت النتائج أن مستوى الكفاءة الرقمية لدى معلمي المدارس الحكومية جاء ما بين المتوسط والضعيف، كما أظهرت أن اتجاهاتهم نحو استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم كانت متوسطة إلى منخفضة، كما أشارت النتائج إلى ضعف العلاقة بين الكفاءة الرقمية واتجاهات المعلمين نحو استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم، أيضاً وضحت النتائج عدم وجود فروق في مستوى الكفاءة الرقمية تُعزى لمتغيرات النوع الاجتماعي أو التخصص أو المؤهل العلمي. وفي ضوء هذه النتائج، أوصت الدراسة بضرورة تطوير الكفاءة الرقمية للمعلمين من خلال البرامج التدريبية المستمرة، وإدماج موضوعات الذكاء الاصطناعي ضمن برامج إعداد المعلمين، وإجراء دراسات إضافية لتحديد أسباب ضعف العلاقة بين الكفاءة الرقمية واتجاهات المعلمين نحو دمج الذكاء الاصطناعي في التعليم.

الكلمات المفتاحية: الكفاءة الرقمية، الذكاء الاصطناعي، اتجاهات المعلمين.

RESEARCH TITLE

Digital Competence of Public School Teachers and Their Attitudes Toward Artificial Intelligence in Education and the Relationship Between Them**Abstract**

This study aimed to identify the level of digital competence among public school teachers in the Directorate of Education in Qabatiya, their attitudes toward integrating artificial intelligence (AI) in education, and the relationship between the two. The researchers adopted a descriptive research design and used a questionnaire to collect data. The study sample consisted of 234 male and female teachers selected using stratified random sampling to represent the study population of 600 teachers who had received training in the use of artificial intelligence in education during the 2024/2025 academic year.

The results indicated that the level of digital competence among public school teachers ranged from moderate to low. The findings also showed that teachers' attitudes toward the use of artificial intelligence in education were moderate to low. Moreover, the results revealed a weak relationship between digital competence and teachers' attitudes toward the use of artificial intelligence in education. In addition, the findings showed no statistically significant differences in the level of digital competence attributable to gender, specialization, or academic qualification. In light of these findings, the study recommended the development of teachers' digital competence through continuous training programs, the integration of artificial intelligence topics into teacher preparation programs, and the conduct of further studies to identify the reasons behind the weak relationship between digital competence and teachers' attitudes toward integrating artificial intelligence in education.

Key Words: Digital competence, artificial intelligence, teachers' attitudes.

المقدمة

مع التطور العلمي الهائل، ظهرت أدوات التعليم القائمة على الذكاء الاصطناعي، وأصبح من الضروري أن يكون المعلم صاحب كفاءة رقمية تتناسب مع هذا التطور السريع ولتتقن التعامل مع الأدوات الرقمية ويدمج أدوات الذكاء الاصطناعي في التعليم (Chiu et al., 2025)، فالذكاء الاصطناعي أصبح قوة تحويلية في التعليم في القرن الحادي والعشرين، ويلعب المعلمون دورًا رئيسيًا في دمج التكنولوجيا في عملية التعليم، إذ يعتمد نجاح استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي في التعليم على مدى استعداد المعلمين لدمجها في استراتيجياتهم التعليمية (Bozkurt, 2023)، ورغم إيجابيات استخدامه كالفائدة على التعامل مع الكم الهائل من البيانات، وأتمتة المهام المتنوعة، وتبني أنماط تعلم متخصصة للطلبة (Vavekanand, 2024)، إلا أنه يتطلب استخدام كفاءات محددة تمكن الشخص من استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي في الحياة اليومية والعمل، والقدرة على تقييم أدواته بشكل نقدي (Hornberger et al., 2023)، على الرغم من أنه ما زال هناك أعداد هائلة من الأشخاص حول العالم غير قادرين على استخدامه، مما يثير تساؤلات حول الكفاءة المطلوبة لاستخدام للذكاء الاصطناعي في التعليم (Holmes & Porayaska, 2023)

و تُعد الاتجاهات التي يتبناها المعلمون نحو دمج الذكاء الاصطناعي في التعليم وثقتهم في هذه التكنولوجيا المفتاح لنجاح هذه العملية، وهذه الثقة مرتبطة بإدراكهم لفوائد هذه الأدوات وباتجاهاتهم نحو استخدامها (Viberg et al., 2025)، فالاتجاه الإيجابي نحو استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم ليس مجرد تعبير عن قبول المعلم لاستخدامه، لكنه يجمع بين الكفاءة الرقمية للمعلم التي تساعده في التعامل مع أدوات الذكاء الاصطناعي، بالإضافة إلى موقفه التربوي والأخلاقي الذي يساعده على تقييم الفوائد والمخاطر الناتجة عن استخدامه، فبعض المعلمين أظهروا مهارات رقمية متقدمة واتجاهات إيجابية نحو استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم، لكنهم أعربوا عن تردد ومخاوف (Kasinidou et al., 2025).

وتمثل العلاقة بين الكفاءة الرقمية واتجاهات المعلمين نحو دمج الذكاء الاصطناعي في التعليم أحد الفجوات البحثية التي تحتاج إلى المزيد من البحث. ومن هنا تأتي أهمية هذا البحث في التعرف إلى العلاقة بين الكفاءة الرقمية للمعلمين واتجاهاتهم نحو الذكاء الاصطناعي في التعليم واقتراح توصيات تربوية تعزز التكامل التكنولوجي الفعال.

مشكلة البحث

مع التطور المستمر في مجال العلوم والتكنولوجيا، وهيمنة الذكاء الاصطناعي، تزداد الحاجة إلى وجود مهارات لمواكبة هذا التطور. فمع ازدياد دمج تطبيقات الذكاء الاصطناعي في عملية التعليم، أصبح الإلمام بالذكاء الاصطناعي أمرًا مهمًا (Dabbagh et al., 2024).

ويمكن التعبير عن مشكلة البحث من خلال الأسئلة البحثية التالية:

السؤال الأول: ما مدى الكفاءة الرقمية لدى معلمي المدارس الحكومية؟

السؤال الثاني: ما اتجاهات معلمي المدارس الحكومية نحو توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم؟

السؤال الثالث: هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الكفاءة الرقمية واتجاهات المعلمين نحو توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم؟

السؤال الرابع: هل تختلف الكفاءة الرقمية لمعلمي المدارس الحكومية تبعًا لمتغيرات (النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، التخصص)

أهمية البحث ومبرراته

تتبع أهمية هذا البحث من تناوله لقضية مستجدة على صعيد الساحة التربوية المعاصرة، ألا وهي توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم. و في ظل انتشار تطبيقات الذكاء الاصطناعي، دعت الحاجة إلى البحث في الكفاءة الرقمية اللازمة للمعلمين وعلاقتها باتجاهاتهم نحو الذكاء الاصطناعي في التعليم. تكمن الأهمية النظرية لهذا البحث كونه من الأبحاث التي تتناول تقييماً للكفاءة الرقمية للمعلمين واتجاهاتهم نحو الذكاء الاصطناعي في التعليم والعلاقة بينهما. أما الأهمية التطبيقية للبحث فتتضح فيما يقدمه من معلومات للتربويين قد تسهم في إرساء إطار نظري خاص بالكفاءة الرقمية اللازمة لاستخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم، مما قد يسهم مستقبلاً في المساهمة في توفير التدريبات اللازمة للمعلمين لتحقيق هذه الكفاءة.

الإطار النظري للدراسة

شهدت العملية التربوية في العقدين الأخيرين تحولاً جذرياً نحو التكنولوجيا، مما جعل الكفاءة الرقمية ضرورة ملحة للمعلمين، استناداً إلى منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD)، فإن الكفاءة الرقمية للمعلمين تتطلب امتلاك مهارات معرفية، وتقنية، وتربوية تمكنهم من دمج التكنولوجيا في التعليم (OECD, 2023)، كما لوحظ أن المعلمين الذين لديهم كفاءة رقمية عالية قادرون على استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في بيئة التعليم بفعالية، مما يعزز من قدرتهم على التعليم الرقمي (خليل وآل سنيدي، 2024)، كما أن انهم يظهرون اتجاهات إيجابية نحو دمج الذكاء الاصطناعي في التعليم، الأمر الذي يؤدي إلى تحسين أساليبهم التعليمية (Galindo-Domínguez, 2024).

وتعد الكفاءة الرقمية من العوامل المهمة في نجاح دمج المعلمين لتقنيات الذكاء الاصطناعي في التعليم ووجود اتجاهات إيجابية لديهم لاستخدامه بما يتناسب مع احتياجات الطلبة (Musood, 2025)، فالمعلم الذي يمتلك مهارات رقمية وتربوية عالية تمكنه من استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تصميم المحتوى التعليمي والأنشطة وفي عملية التقييم (Galindo, 2024)، ولا تقتصر الكفاءة الرقمية على المعرفة في استخدام الأدوات الرقمية، بل القدرة على التفكير النقدي وحل المشكلات والالتزام بأخلاقيات استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم، مما يساعد المعلم على استثمار هذه التقنيات لتحسين طرق وأساليب التعليم والتفاعل الصفّي، كما أن المعلمين الذين يمتلكون كفاءة رقمية مرتفعة يظهرون استعداداً كبيراً لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم (Musood, 2025). وعلى الرغم من فوائد دمج الذكاء الاصطناعي في التعليم، إلا أن هناك عدة تحديات تواجه المعلمين، مثل نقص الكفاءة الرقمية، وضعف البنية التحتية التقنية في المدارس، والخوف من التغيير، وتؤثر هذه التحديات على استخدام المعلمين لتطبيقات الذكاء الاصطناعي بشكل جيد في التعليم (Mehdaoui, Ayoujil, & El Hassouni, 2024)، فتطوير الكفاءة الرقمية لدى المعلمين يعد أمراً حيوياً من أجل مواكبة التطورات في التعليم، حيث يسهم في تحسين طرق واستراتيجيات التعليم لديهم، ويوفر بيئة تعلم أكثر جاذبية وفعالية، ويتم ذلك من خلال التدريب على استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي (Khalil & Al-Senaidi, 2024).

تعد اتجاهات المعلمين نحو استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم من العوامل الرئيسية التي تؤثر في العملية التعليمية، فالمعلمون الذين يفضلون استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي في التعليم، يعكسون موقفاً إيجابياً تجاه هذه الأدوات، فهم ينظرون إلى هذه الأدوات كأداة تعزز من جودة العملية التعليمية وتؤدي إلى تحسين أساليب التعلم لدى الطلبة (Konecki et al., 2024)، فأدوات الذكاء الاصطناعي لا يُنظر إليها فقط كابتكار تقني، بل كتحوّل مهني وثقافي يتطلب إعادة تعريف دور المعلم في بيئة التعليم، كما أن الاتجاهات الإيجابية نحو هذه الأدوات غالباً ترتبط بدرجة وعي المعلم بأهميتها في تحسين العملية التعليمية (Lucas, 2022).

تمر الاتجاهات نحو استخدام الذكاء الاصطناعي بثلاث مراحل رئيسية تبدأ بالإدراك التي يكون خلالها الوعي بالذكاء

الاصطناعي محدوداً، ومرحلة التقبل لدمج الذكاء الاصطناعي في التعليم عندما يبدأ المعلم في إدراك فوائد دمج أدوات الذكاء الاصطناعي في التعليم أما في المرحلة الثالثة يتحول الاتجاه الى دمج فعلي في التعليم، وغالباً ما يحدث ذلك عند وجود التدريب الجيد للمعلمين (Kayak,2024).

وعليه، فإن الاتجاهات الإيجابية للمعلمين نحو استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي في التعليم تتأثر بمجموعة من العوامل مثل الكفاءة الرقمية، وتعتبر العلاقة بين الكفاءة الرقمية والاتجاهات الإيجابية للمعلمين من القضايا البارزة في الدراسات التربوية الحديثة، فالمعلم الذي يمتلك كفاءة رقمية عالية يكون أكثر قدرة على توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي بطرق تتناسب مع الأهداف التعليمية، كما يُظهر تصورات إيجابية حول فائدة دمج الذكاء الاصطناعي وسهولة استخدامه في التعليم (Galindo & Losada, 2024)، كما أظهرت دراسة Lucas (2024) أن استخدام الذكاء الاصطناعي يرتبط بكفاءة المعلم الرقمية، وأن المتغيرات الديموغرافية مثل العمر، ومستوى التعليم، وسنوات الخبرة تؤثر جزئياً على هذه العلاقة، وخلصت دراسة Tan. et al (2024) إلى أن المعلم الذي يمتلك مهارات رقمية يتميز باتجاهات إيجابية تجاه استخدام الذكاء الاصطناعي، أيضاً أظهرت دراسة Tenberga (2024) أن المعلمين الذين يمتلكون كفاءة رقمية أعلى يميلون أكثر لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس، وأوصت دراسة Khalil & Al-Senaidi (2024) بضرورة توفير تدريب مستمر وبنية تقنية جيدة لضمان الكفاءة الرقمية للمعلمين.

مصطلحات الدراسة

الكفاءة الرقمية: هي مجموعة من المعارف والمواقف والمهارات التي تمكن الفرد من الاستخدام الآمن والمسؤول والناقد للتقنيات من أجل التعلم أو العمل، وتشمل هذه الكفاءة القدرة على استخدام الأجهزة، والبحث عن المعلومات، واستخدام البرمجيات الرقمية، وإنشاء المحتوى، والتواصل الرقمي، إلى جانب الوعي بالجوانب الأمنية والأخلاقية المرتبطة باستخدام التكنولوجيا (Kiryakova & Kozhuharova, 2024).

الذكاء الاصطناعي: فرع من فروع علم الحاسوب يعمل من خلال عمليات التعلم الآلي، ومعالجة البيانات، واتخاذ القرارات المستقلة، ويشمل على مجموعة من التقنيات، مثل: التعلم العميق "Deep Learning"، التعلم الآلي "Machine Learning"، ومعالجة اللغة الطبيعية "NLP"، والروبوتات (Russell & Norvig, 2020).

اتجاهات المعلمين: عدد من المواقف المعرفية والسلوكية والوجدانية التي يتبنّاها المعلم تجاه توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي في التعليم، وتشمل إدراكه لفوائد هذه الأدوات، والثقة التامة بها، والاستعداد لتبنيها، بالإضافة إلى المخاوف التي يحملها تجاه استخدامها (Meccawy, 2023).

المنهجية

مجتمع الدراسة: يشمل مجتمع الدراسة في هذا البحث كافة المعلمين والمعلمات في مديرية التربية والتعليم في قباطية- فلسطين والذين تلقوا تدريباً على توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم خلال العام الدراسي 2024/2025. ويبلغ عددهم 600 معلماً ومعلمة من مختلف المراحل التدريسية والتخصصات العلمية.

عينة الدراسة: تم احتساب حجم العينة الممثلة للمجتمع بواسطة معادلة روبرت-ماسون وبلغ حجم العينة 234. تم اختيار العينة العشوائية الطبقية لتمثيل جميع المتغيرات المستقلة. تم توزيع الأداة إلكترونياً، ويمثل الجدول (1) توزيع عينة الدراسة على متغيرات النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، التخصص.

الجدول (1): توزيع العينة وفقاً للمتغيرات

متغيرات الدراسة	العدد	النسبة
النوع الاجتماعي	معلم	40.6
	معلمة	53.4
المؤهل العلمي	بكالوريوس	79.5
	دراسات عليا	14.5
التخصص	علوم انسانية	61.0
	علوم طبيعية	32.9
سنوات الخبرة	10-5 سنوات	24.1
	اقل من 5 سنوات	18.5
	اكثر من 10 سنوات	51.4
العمر	25- اقل من 35 عاماً	4.0
	35- اقل من 45	19.3
	اقل من 25 عاماً	24.9
	اكثر من 45 عاماً	42.6

منهج وأداة الدراسة: تم استخدام المنهج الوصفي؛ واستخدمت الاستبانة أداة لتجميع البيانات المطلوبة من عينة البحث.

أداة الدراسة: تم استخدام استبانة للحصول على البيانات المطلوبة من عينة البحث، تم بناء الاستبانة بعد الاطلاع على الأدبيات المتعلقة بالكفاءة الرقمية واتجاهات المعلمين نحو دمج الذكاء الاصطناعي في التعليم، ومن ضمن الدراسات دراسة (YILMAZ ERGÜL & TAŞAR, 2023) ودراسة (Aktay, 2024)، حيث تم إعداد الاستبانة في صورتها الأولية لتتكون من (32) فقرة، وتم استخدام مقياس ليكرت الخماسي للإجابة على الفقرات.

صدق الاستبانة:

تم التحقق من صدق الاستبانة بالطرق الآتية:

صدق المحتوى: تم التحقق من صدق محتوى الاستبانة من خلال عرضها في صورتها الأولية (32) فقرة على أربعة خبراء من المتخصصين في التكنولوجيا في وزارة التربية و التعليم / فلسطين، الذين قاموا بتقييم مدى ملائمة الفقرات لمجال القياس، حيث أشار المحكمون إلى أن الفقرات مناسبة وملائمة لموضوع البحث.

صدق الاتساق الداخلي: تم تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية مكونة من (16) معلماً من معلمي التكنولوجيا في مديرية التربية والتعليم/ قباطية للتأكد من وضوح الفقرات وسهولة فهمها، وتم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية وقد تبين أن جميع معاملات الارتباط مرتفعة ودالة مما يجعلها مقبولة علمياً كما هو موضح في جدول رقم(2).

جدول (2) معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية.

رقم الفقرة	الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية
1	أختار التقنيات المناسبة للدرس.	0.306
2	أختار التقنيات التي تساعد في تعزيز التفكير الناقد لدى الطلبة.	0.367
3	أطلع الطلبة على المصادر الرقمية.	0.531*
4	أهيب بيئة تعليمية مناسبة للطلبة تراعي الفروق الفردية باستخدام التقنيات الرقمية.	0.518*
5	أتعلم تقنيات جديدة تساعد في تعليم الطلبة.	0.348
6	أنضم الى مجموعات لمواكبة المستجدات الرقمية.	0.289
7	أعلم الطلبة على تقييم عملية تعلمهم باستخدام أدوات رقمية.	0.518*
8	أصمم محتوى تعليمي باستخدام مصادر رقمية.	0.333
9	أصمم بيئة تعليمية ثرية باستخدام التقنيات الرقمية	0.462
10	أستخدم تقنيات رقميه مختلفة بشكل تكاملي	0.491
11	أقيم ما تعلمه الطلبة باستخدام تقنيات مختلفة مثل برنامج الاكسل	0.334
12	استخدم تقنيات رقميه جديده لدعم تعلم الطلبة.	0.512*
13	عند البحث عن موضوع على الانترنت باختبار موثوقية المعلومات ومصداقيتها.	0.655**
14	عند اختيار تقنيات رقميه اراعي مخرجات التعلم	0.545*
15	عند اختيار التقنيات الرقمية وراعي الفروق الفردية بين الطلبة.	0.655**
16	أختار تقنيات رقميه تساعد على مشاركة الطلبة الفاعلة في الحصة.	0.663
17	اقوم بدمج التقنيات الرقمية في خطه الدرس.	0.617*
18	أقدم تغذيه راجعه فورية اثناء الدرس للطلبة باستخدام التقنيات الرقمية	0.617*
19	أستخدم التقنيات الرقمية لتعزيز تعاون الطلبة.	0.667**
20	أعتقد ان الذكاء الاصطناعي هو تقدم مهم.	0.323
21	أعتقد ان الذكاء الاصطناعي يجعل الحياة أسهل للناس.	0.367
22	أعتقد ان الذكاء الاصطناعي سيزود بمساهمات مهمه للبشرية.	0.303
23	أعتقد ان الذكاء الاصطناعي يقلل من الاتصال والتواصل بين الناس.	0.345
24	أشعر بالقلق لان الذكاء الاصطناعي يقوم بأعمال بالناس.	0.468
25	أعتقد ان الذكاء الاصطناعي يدمر الابداع.	0.296
26	أستمتع باستخدام الذكاء الاصطناعي لإنتاج محتوى نصي.	0.369
27	ارغب بمواكبه التطورات في الذكاء الاصطناعي.	0.490
28	أستمتع بالحديث عن مواضيع تخص الذكاء الاصطناعي.	0.331
29	أستمتع بإيجاد منتجات بصريه باستخدام الذكاء الاصطناعي.	0.359
30	أرى ان الذكاء الاصطناعي تهديدا.	0.320
31	أرغب باستخدام ادوات الذكاء الاصطناعي لأغراض الترفيه.	0.379
32	أحب محادثة الذكاء الاصطناعي.	0.470

الثبات: للتأكد من ثبات الاستبانة، تم حساب معامل ألفا كرومباخ (Cronbach alpha) لاستجابات العينة الاستطلاعية. يمثل الجدول (3) معاملات الثبات للاستبانة بكافة محاورها.

جدول (3) الثبات

المحور	عدد الفقرات	قيمة معامل الثبات
الأول : الكفاءة الرقمية	19	.9460
الثاني : الاتجاهات	13	0.853
كافة المحاور	32	0.944

نتائج الدراسة

قبل إجراء فحص One-WayANOVA و independent t-test لمتغيرات الدراسة، تم التحقق من افتراضات الفحص المتمثلة بالتوزيع الطبيعي للبيانات وفقاً لفحص Kolmogorov-Smirnov و Shapiro-Wilk المرفق في الجدول التالي، وتحقق شرط التوزيع الطبيعي للبيانات من خلال الفحص: إذ بلغت قيمة الدلالة أعلى من 0.05 في المجالين كما هو موضح في الجدول (4).

جدول (4) التوزيع الطبيعي.

اختبار التوزيع الطبيعي						
	اختبار كولموغوروف-سميرنوف			اختبار شفيه		
	Statis	درجة الحرية	مستوى الدلالة	Statistic	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الكفاءة الرقمية	.036	234	*.200	.991	234	.178
الاتجاهات	.029	234	*.200	.996	234	.767

نتائج أسئلة الدراسة

نتائج السؤال الأول: ما مدى الكفاءة الرقمية لدى معلمي المدارس الحكومية؟

وللإجابة عن هذا السؤال، استخدمت الباحثتان المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات أداة الدراسة، ونتائج الجدول (5) توضح ذلك، تم بناء معيار ثلاثي لتفسير النتائج، بحيث تمثل القيم الأقل من 2.33 درجة منخفضة، والقيم الواقعة بين (2.34 – 3.66) درجة متوسطة، في حين تمثل القيم الأعلى من 3.67 درجة مرتفعة.

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الكفاءة الرقمية للمعلمين.

الفقرات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
عند اختيار تقنيات رقميه اراعي مخرجات التعلم	234	2.75	1.390	متوسط
اقيم ما تعلمه الطلبة باستخدام تقنيات مختلفة مثل برنامج الاكسل	234	2.49	1.016	متوسط
اختر التقنيات التي تساعد في تعزيز التفكير الناقد لدى الطلبة.	234	2.43	1.160	متوسط
اقوم بدمج التقنيات الرقمية في خطه الدرس.	234	2.34	1.074	متوسط
استخدم تقنيات رقميه مختلفة بشكل تكاملي	234	2.32	0.745	منخفض
اعلم الطلبة على تقييم عملية تعلمهم باستخدام أدوات رقمية.	234	2.31	0.859	منخفض
اصمم محتوى تعليمي باستخدام مصادر رقمية.	234	2.25	0.869	منخفض
اصمم بيئة تعليمية ثرية باستخدام التقنيات الرقمية	234	2.24	0.901	منخفض
اقدم تغذيه راجعه فوريه اثناء الدرس للطلبة باستخدام التقنيات الرقمية	234	2.23	0.847	منخفض
اختر تقنيات رقميه تساعد على مشاركة الطلبة الفاعلة في الحصة.	234	2.21	1.028	منخفض
اطلع الطلبة على المصادر الرقمية.	234	2.20	0.774	منخفض
استخدم تقنيات رقميه جديده لدعم تعلم الطلبة.	234	2.20	0.901	منخفض
عند اختيار التقنيات الرقمية وراعي الفروق الفردية بين الطلبة.	234	2.19	0.921	منخفض
انضم الى مجموعات لمواكبة المستجدات الرقمية.	234	2.09	0.888	منخفض
أهيب بيئة تعليمية مناسبة للطلبة تراعي الفروق الفردية باستخدام التقنيات الرقمية.	234	2.05	0.845	منخفض
استخدم التقنيات الرقمية لتعزيز تعاون الطلبة.	234	2.04	0.746	منخفض
اختر التقنيات المناسبة للدرس.	234	2.00	0.802	منخفض
اتعلم تقنيات جديدة تساعد في تعليم الطلبة.	234	1.80	0.728	منخفض
عند البحث عن موضوع على الانترنت باختبار موثوقية المعلومات ومصداقيتها.	234	1.73	0.663	منخفض
الدرجة الكلية	234	2.3091	1.00119	منخفض

يتضح من الجدول السابق ان مستوى الكفاءة الرقمية لمعلمي المدارس الحكومية كان ما بين متوسط ومنخفض، فقد حصلت الفقرة التي تنص على (عند اختيار تقنيات رقميه اراعي مخرجات التعلم) على أعلى متوسط، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (2.75) والانحراف المعياري (1.390)، تلتها الفقرة (اقيم ما تعلمه الطلبة باستخدام تقنيات مختلفة مثل برنامج الإكسل) بمتوسط حسابي (2.49) وانحراف معياري (1.016)، بينما حصلت الفقرة التي تنص على (عند البحث

عن موضوع على الانترنت باختبار موثوقية المعلومات ومصادقيتها) على أقل مستوى، فقد كان المتوسط الحسابي لها (1.73) والانحراف المعياري (0.663)، وهذا يشير إلى أن المعلمين ما زالوا في مرحلة متوسطة من تطبيق المهارات الرقمية، كما يشير إلى عدم مواكبة التطور السريع الحاصل في الفترة الأخيرة، وكذلك عدم جاهزية البيئة التعليمية من منظور تقني، عدا عن أزمة الرواتب والأوضاع الأخرى من حرب ومداهمات وتراجع اقتصادي، مما أدى إلى فتور الهمة نحو التوجه الرقمي. تتفق هذه النتيجة مع دراسة الشمري (2023) التي بينت أن مستوى الكفاءة الرقمية لدى المعلمين كان متوسطاً، وأنهم أبدوا خوفاً من استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم، في المقابل، اختلفت النتائج مع ما توصلت إليه دراسة (Yilmaz & Bayraktar (2022، حيث وضحت أن المعلمين يمتلكون مستويات جيدة من الكفاءة الرقمية. وترى الباحثتان أن هذه النتائج تعكس الحاجة لتطوير برامج تدريبية لتعزيز الكفاءة الرقمية للمعلمين.

نتائج السؤال الثاني: ما اتجاهات معلمي المدارس الحكومية نحو توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم؟

وللإجابة عن هذا السؤال، استخدمت الباحثتان المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات أداة الدراسة ونتائج الجدول (6) توضح ذلك

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى اتجاهات معلمي المدارس الحكومية نحو دمج الذكاء الاصطناعي في التعليم.

الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
استمتع بإيجاد منتجات بصريه باستخدام الذكاء الاصطناعي.	2.85	1.035	متوسط
أرغب باستخدام ادوات الذكاء الاصطناعي لأغراض الترفيه.	2.74	1.167	متوسط
ارى ان الذكاء الاصطناعي تهديدا.	2.62	1.156	متوسط
اشعر بالقلق لان الذكاء الاصطناعي يقوم بأعمال بالناس.	2.48	1.254	متوسط
استمتع بالحديث عن مواضيع تخص الذكاء الاصطناعي.	2.27	0.869	منخفض
اعتقد ان الذكاء الاصطناعي يدمر الابداع.	2.21	0.942	منخفض
ارغب بمواكبه التطورات في الذكاء الاصطناعي.	2.15	0.928	منخفض
اعتقد ان الذكاء الاصطناعي سيزود بمساهمات مهمه للبشرية.	2.1	0.962	منخفض
اعتقد ان الذكاء الاصطناعي يقلل من الاتصال والتواصل بين الناس.	2.08	1.074	منخفض
استمتع باستخدام الذكاء الاصطناعي لإنتاج محتوى نصي.	2.01	0.924	منخفض
اعتقد ان الذكاء الاصطناعي يجعل الحياة أسهل للناس.	1.86	0.88	منخفض
اعتقد ان الذكاء الاصطناعي هو تقدم مهم.	1.83	0.875	منخفض
الدرجة الكلية	2.2112	1.07273	منخفض

يتضح من الجدول السابق أن مستوى اتجاهات معلمي المدارس الحكومية نحو دمج الذكاء الاصطناعي في التعليم كان ما بين متوسط ومنخفض، فقد حصلت الفقرة التي تنص على (استمتع بإيجاد منتجات بصريه باستخدام الذكاء الاصطناعي) على أعلى متوسط، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (2.85) والانحراف المعياري (1.035)، تلتها الفقرة (أرغب باستخدام

أدوات الذكاء الاصطناعي لأغراض الترفيه). بمتوسط حسابي (2.74) وانحراف معياري (1.167)، بينما حصلت الفقرة التي تنص على (اعتقد ان الذكاء الاصطناعي هو تقدم مهم). على أقل مستوى، فقد كان المتوسط الحسابي لها (1.83) والانحراف المعياري (0.875). وتؤكد هذه النتائج الحاجة التدريبية والتأهيلية المسبقة للتعامل الرقمي عند المعلمين، لأن الجو التقليدي السائد حالياً يؤثر على مجريات الأمور، فالاعتقاد الجازم أن التوجه نحو الذكاء الاصطناعي ما لم يصحبه اهتمام مسؤول ومحفزات أخرى للمعلمين سيبقي المهمة فاترة في هذا الجانب، وبخاصة أن الأوضاع الاقتصادية صعبة وعلى المعلمين بالتحديد، لأن عملية التغيير مكلفة اقتصادياً على الصعيد الفردي والمؤسسي فيغلب فقدان الاهتمام المناسب بهذا المنحى باعتباره كمالياً لا يقوى عليه المعلم حالياً.

نتائج السؤال الثالث: هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الكفاءة الرقمية واتجاهات المعلمين نحو توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient)، كما هو موضح في جدول (7).

جدول (7) معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient)

الكفاءة الرقمية		الاتجاهات
الكفاءة الرقمية	معامل ارتباط بيرسون	1
	مستوى الدلالة	.076
	العدد	.249
الاتجاهات	معامل ارتباط بيرسون	234
	مستوى الدلالة	234
	العدد	1

أظهرت نتائج اختبار معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) بين الكفاءة الرقمية لمعلمي المدارس الحكومية واتجاهاتهم نحو دمج الذكاء الاصطناعي في التعليم أن قيمة معامل الارتباط بلغت ($r = 0.076$) عند مستوى دلالة ($p = 0.249$)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)، وهذا يشير إلى عدم وجود علاقة بين الكفاءة الرقمية لمعلمي المدارس الحكومية واتجاهاتهم نحو دمج الذكاء الاصطناعي في التعليم، ويمكن تفسير ذلك أن كلا من الكفاءة الرقمية والاتجاه نحو الذكاء الاصطناعي يواجهان ذات الوضع، وبالتالي يلغيا علاقة تتكامل فيها الاهتمامات والاستحقاقات، فالضعف في كليهما عند المعلمين أفرز نتائج ضعيفة، وهذا يعني أن وجود مهارات رقمية محدودة لدى المعلمين لا ينعكس بالضرورة في وجود اتجاهات إيجابية نحو دمج الذكاء الاصطناعي في التعليم، فقد يكون سبب ذلك هو غياب الخبرة في توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي، أو ضعف البنية التحتية التقنية في المدارس الحكومية، مما يحد من قدرة المعلمين على إدراك أهمية هذه التقنيات، وبالتالي لا تنمو لديهم اتجاهات إيجابية نحوها. وبالتالي، فإن العلاقة بين الكفاءة الرقمية والاتجاهات نحو استخدام الذكاء الاصطناعي لا تتشكل بصورة فعالة إلا بوجود بيئة مدرسية محفزة، وبرامج تدريبية تتيح للمعلمين تطبيق ما يتعلمونه، وهذا يعزز ثقتهم باستخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم.

نتائج السؤال الرابع: هل تختلف الكفاءة الرقمية لمعلمي المدارس الحكومية تبعاً لمتغيرات (النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، التخصص)؟

وللإجابة عن السؤال تبعاً للمتغيرات، استخدمت الباحثتان اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين، ونتائج الجداول (8-10) تبين ذلك.

الجدول (8) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على مستوى الكفاءة الرقمية للمعلمين تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي.

المجالات		مستوى الدلالة	قيمة اختبار t	المتوسط	الانحراف
الكفاءة الرقمية	معلم	.814	-2.446	- .31977	.13075
	معلمة		-2.472	- .31977	.12935

من خلال البيانات الواردة في الجدول السابق يتبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على الكفاءة الرقمية للمعلمين تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، حيث كانت قيمة مستوى الدلالة الإحصائية (.814) وهي أكبر من مستوى الدلالة 0.05 .

الجدول (9) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على الكفاءة الرقمية للمعلمين تبعاً لمتغير التخصص.

		مستوى الدلالة	قيمة اختبار t	فرق المتوسطات	فرق الخطأ المعياري
الكفاءة الرقمية	علوم انسانية	.790	.619	.08504	.13736
	علوم طبيعية		.636	.08504	.13381

تشير البيانات الواردة في الجدول السابق إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($p \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة في الكفاءة الرقمية للمعلمين تعزى لمتغير التخصص، حيث كانت قيمة مستوى الدلالة الإحصائية (0.790) وهذه القيمة أعلى من قيمة مستوى الدلالة.

الجدول (10) نتائج إحصائيات متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على الكفاءة الرقمية للمعلمين تعزى لمؤهل المعلم.

		قيمة ف	مستوى الدلالة	قيمة اختبار t	درجة الحرية	فرق المتوسطات	فرق الخطأ المعاي
الكفاءة الرقمية	بكالوريوس	2.654	.105	- .636	232	- .11543	.18163
	دراسات عليا			- .525	42.598	- .11543	.21983

تشير البيانات الواردة في الجدول السابق إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى الكفاءة الرقمية للمعلمين تُعزى لمتغير المؤهل العلمي، حيث كانت قيمة مستوى الدلالة الإحصائية (0.105).

كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول الكفاءة الرقمية للمعلمين تُعزى لمتغير النوع الاجتماعي، أي أن النوع الاجتماعي ليس له تأثير جوهري في مستوى الكفاءة الرقمية لدى المعلمين، مما يشير إلى أنهم يمتلكون مستويات متقاربة من المهارات الرقمية. تتفق هذه النتيجة مع دراسة Al-Qahtani (2023) التي بينت عدم وجود فروق في مستوى الكفاءة الرقمية بين المعلمين والمعلمات. في المقابل، تختلف هذه النتيجة مع دراسة Khalil & Ahmed (2022) التي وجدت فروقاً ذات دلالة إحصائية لصالح المعلمات في مستوى الكفاءة الرقمية، حيث بينت الدراسة أن المعلمات يمتلكن مهارة أعلى باستخدام أدوات الذكاء الاصطناعي في التعليم، في حين كان المعلمون الذكور أقل تفاعلاً في هذا الجانب. وترى الباحثتان أن عدم وجود فروق بين المعلمين والمعلمات قد يعزى إلى وجود فرص متكافئة لكلا الجنسين لاكتساب المهارات الرقمية، خاصة مع انتشار الدورات التي أتاحت المجال للجميع للوصول إلى نفس المصادر التقنية، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تخصصات المعلمين المختلفة في مستوى الكفاءة الرقمية، حيث أن امتلاك المعلمين الكفاءة الرقمية ليس مرتبطاً بطبيعة التخصص الأكاديمي، بل مرتبط بعوامل مثل التدريب والخبرة والانخراط في البرامج التطويرية في مجال التكنولوجيا التي تقدمها المؤسسات التربوية لجميع التخصصات. وهذا يتفق مع دراسة Al-Harthi (2023) التي أشارت إلى عدم وجود فروق في مستوى الكفاءة الرقمية للمعلمين من ذوي التخصصات المختلفة. إلا أن هذه النتيجة تختلف مع دراسة Cheng & Wang (2022)، حيث أظهرت أن معلمي التخصصات العلمية لديهم مستوى أعلى من الكفاءة الرقمية مقارنةً بمعلمي العلوم الإنسانية. وأوضحت الدراسة أن طبيعة المحتوى العلمي الذي يدرسونه يجعلهم أكثر تعرضاً لاستخدام الأدوات التقنية والذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية. كما تؤكد هذه النتيجة أن واقع الكفاءة الرقمية مرتبط بالظروف الراهنة مثل نقص التجهيزات وغياب الدعم المؤسسي، مما يجعل القنوات المهنية تتشكل ضمن هذا الواقع الصعب، سواء من حيث التجهيزات اللازمة، أو الخبرات الشخصية لتصبح سيدتا الموقف وتلغي الفوارق بين البكالوريوس والدراسات العليا، بمعنى أن كلاهما يحتاج إلى تأهيل مناسب بهذا الأمر وبخاصة أن المناهج لا زالت تقليدية في مدارس غير مجهزة لرفع الكفاءة الرقمية عند المعلمين، مما يتطلب إطلاق برنامج وطني شامل يستهدف المعلمين بغض النظر عن مؤهلاتهم العلمية.

الخاتمة

في ضوء نتائج هذه الدراسة التي تناولت الكفاءة الرقمية لمعلمي المدارس الحكومية واتجاهاتهم نحو استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم والعلاقة بينهما، يتضح أن مستوى كفاءة معلمي المدارس الحكومية الرقمية يتراوح بين المتوسط والضعيف، وهذا يدل على أن عدداً كبيراً من المعلمين لا يمتلكون المهارات اللازمة لتوظيف أدوات الذكاء الاصطناعي في التعليم، كما يتضح أن اتجاهات المعلمين نحو استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي في التعليم كانت أيضاً من متوسطة إلى ضعيفة، وهذا يعكس درجة من عدم الوعي الكافي بأهمية هذه الأدوات ودورها في تطوير العملية التعليمية، وقد أظهرت النتائج انعدام العلاقة بين المتغيرين، مما يعني أن كفاءة المعلمين الرقمية لا ترتبط باتجاهاتهم أو استعدادهم لدمج الذكاء الاصطناعي في التعليم. أن دمج الذكاء الاصطناعي بالتعليم يتطلب تمكين المعلم رقمياً وإن يكون لديه اتجاهات إيجابية حول استخدام الذكاء الاصطناعي.

التوصيات

استناداً إلى نتائج الدراسة، يمكن تقديم التوصيات الآتية:

1. تطوير الكفاءة الرقمية لدى معلمي المدارس الحكومية من خلال تنفيذ برامج تدريبية.
2. إدراج موضوع الذكاء الاصطناعي ضمن برامج إعداد المعلمين في كليات التربية، لتأهيلهم للتعامل مع هذه التقنيات قبل انخراطهم في الميدان التربوي.
3. توفير بنية تحتية تقنية جيدة في المدارس الحكومية، تُمكن المعلمين من تطبيق ما تعلموه من مهارات في بيئة تعليمية حقيقية.
4. إجراء مزيد من الدراسات للكشف عن سبب ضعف أو انعدام العلاقة بين الكفاءة الرقمية واتجاهات المعلمين نحو استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي في التعليم.

المراجع العربية:

الشمري، م. (2023). الكفاءة الرقمية واتجاهات المعلمين نحو الذكاء الاصطناعي في التعليم العام. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 45(2)، 96.77-

المراجع الأجنبية:

- Aktay, S., Gök, S., & Yıldırım, A. (2024). *Artificial Intelligence Attitude Scale*. *International Technology and Education Journal*, 8(2), 14–24. <https://itejournal.com/articles/artificial-intelligence-attitude-scale.pdf> itejournal.com
- Al-Harthi, N. (2023). Digital competence and teachers' attitudes toward artificial intelligence across disciplines. *International Journal of Educational Research*, 122, 102225. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2023.102225>
- Al-Qahtani, H. (2023). Gender differences in teachers' digital competence and attitudes toward artificial intelligence in education. *Journal of Educational Technology Research*, 18(2), 55–70. <https://doi.org/10.1016/j.jedutech.2023.02.004>
- Bozkurt, A. (2023). Generative artificial intelligence (AI) powered conversational educational agents: The inevitable paradigm shift. *Asian Journal of Distance Education*, 18(1), 198–204
- Cheng, L., & Wang, H. (2022). Disciplinary differences in teachers' digital competence and attitudes toward AI integration in education. *Computers & Education*, 180, 104450. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.1044>
- Çayak, S. (2024). *Investigating the relationship between teachers' attitudes toward artificial intelligence and their artificial intelligence literacy*. *Journal of Educational Technology & Online Learning*, 7(4), 367–383. (ERIC PDF). Available: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1457281.pdf>. files.eric.ed.gov
- Chiu, T. K. F., Ahmad, Z., & Çoban, M. (2025). *Development and validation of the Teacher Artificial Intelligence (AI) Competence Self-Efficacy (TAICS) Scale*. *Education and Information Technologies*, 30(5), 6667–6685. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-13094->
- ClassPoint. (2023). الدليل الكامل للذكاء الاصطناعي في الفصل الدراسي عام 2023

في-عام-2023-classroom-ai-الدليل-النهائي-<https://www.classpoint.io/blog/>

Democratization. (2025). دور الذكاء الاصطناعي في تعزيز تدريس مناهج علوم الاتصال. <https://democraticac.de/?p=10523>

Dringó-Horváth, I., et al. (2025). University Teachers' Digital Competence and AI Literacy. *MDPI Education*, 15(7), 868. <https://doi.org/10.3390/educsci15070868>

Galindo-Domínguez, H. (2024). *Relationship between teachers' digital competence and attitudes toward artificial intelligence in education*. *Computers & Education Open*, Elsevier. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0883035524000673>

Galindo-Domínguez, H., Delgado, N., Campo, L., & Losada, D. (2024). *Relationship between teachers' digital competence and attitudes towards artificial intelligence in education*. *International Journal of Educational Research*, 126, 102381. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2024.102381>. [ResearchGate](https://www.researchgate.net/publication/381102381)

Hornberger, M., Bewersdorff, A., & Nerdel, C. (2023). What do university students know about artificial intelligence? Development

and validation of an AI literacy test. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 5, 100165

Kasinidou, M., Kleanthos, S., & Otterbacher, J. (2025). Cypriot teachers' digital skills and attitudes towards AI. *Discover Education*, 4(1).

Khalil, S., & Ahmed, R. (2022). Exploring gender differences in teachers' digital competence and perceptions of AI in education. *Computers in Human Behavior*, 134, 107382. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2022.107382>

Khalil, H., & Al-Senaidi, S. (2024). Teachers' digital competencies for effective AI integration in education. *ERIC*, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1457066.pdf>

Konecki, M., Baksa, T., & Konecki, M. (2024). Teachers' Perception of AI and Their Attitudes Towards AI. *International Conference on Computer Supported Education, CSEDU - Proceedings*, 1, 564–568. <https://doi.org/10.5220/0012739300003693>

Lucas, M., Zhang, Y., Bem-haja, P., & Vicente, P. N. (2024). *The interplay between teachers' trust in artificial intelligence and digital competence*. *Education and Information Technologies*. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12772-2>.

Matsh. (2023). *Statistics on the adoption of artificial intelligence and virtual reality in education*. Retrieved from <https://www.matsh.co/إحصائيات-حول-اعتماد-الذكاء-الاصطناعي/>

Meccawy, M. (2023). *Teachers' prospective attitudes towards the adoption of extended reality technologies in the classroom: Interests and concerns*. *Smart Learning Environments*, 10(1). <https://doi.org/10.1186/s40561-023-00256-8>

Mehdaoui, M., Ayoujil, M., & El Hassouni, S. (2024). Unveiling Barriers and Challenges of AI Technology Integration in Education: Assessing Teachers' Perceptions, Readiness, and Anticipated Resistance. *Futurity Education*, 4(1), 45–62. <https://futurity-education.com/index.php/fed/article/view/370>

Musood, T. (2025). *Digital competence, mindfulness awareness, and attitudes toward artificial intelligence among pre-service teachers*. *ERIC*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1482562.pdf>

OECD. (2023). *Teacher Digital Competences: Formal Approaches to Their Development*. https://www.oecd.org/en/publications/oecd-digital-education-outlook-2023_c74f03de-

[en/full-report/teacher-digital-competences-formal-approaches-to-their-development_4a05344c.html](https://doi.org/10.1016/j.something)

- Russell, S. J., & Norvig, P. (2020). *Artificial Intelligence: A Modern Approach* (4th ed.). Pearson.
- Tan, X., et al. (2024). *Artificial intelligence in teaching and teacher professional development: a systematic review 2015–2024. (article / review). Computers & Education / or relevant journal on ScienceDirect*. <https://doi.org/10.1016/j.something>
- Tenberga, I., et al. (2024). *Artificial intelligence literacy competencies for teachers: relationships with digital competence and attitudes. Sustainability*, 16(23), 10386. <https://doi.org/10.3390/su162310386>. [MDPI](https://doi.org/10.3390/su162310386)
- YILMAZ ERGÜL, D., & TAŞAR, M. F. (2023). Development and Validation of the Teachers' Digital Competence Scale (TDiCoS). *Journal of Learning and Teaching in Digital Age*, 8(1), 148–160. <https://doi.org/10.53850/joltida.1204358>
- Yilmaz, R., & Bayraktar, B. (2022). Teachers' digital competence and attitudes toward artificial intelligence in education. *Computers & Education*, 187, 104571. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104571>
- Yim, I. H. Y., et al. (2024). *Teachers' perceptions, attitudes, and acceptance of AI educational tools. Futures in Education / or relevant Wiley journal*. <https://doi.org/10.1002/fer3.65>. [onlinelibrary.wiley.com](https://doi.org/10.1002/fer3.65)
- Ziyi, Z. (2024). Application of neural network algorithm based on sensor networks in performance evaluation simulation of rural teachers. *Measurement: Sensors*, 32. <https://doi.org/10.1016/j.measen.2024.101049>

عنوان البحث

دور تقنيات الواقع الافتراضي (VR) والواقع المعزز (AR) في تحسين عمليات تخطيط وتنفيذ المشاريع الهندسية

احمد خليل محمد السيوي¹، عبدالعزيز احمد محمد عبدالكريم²، عبدالسلام الحوسين احمدودة عثمان³

¹ عضو هيئة تدريس بالمعهد العالي للعلوم والتقنية سرت ليبيا ، khalilahmed532@yahoo.com

² عضو هيئة تدريس بالمعهد العالي للعلوم والتقنية سرت ليبيا ، zezoabojdeda@gmail.com

³ باحث بالهيئة الليبية للبحث العلمي طرابلس ليبيا ، abdasalamothan8893@gmail.com

HNSJ, 2026, 7(2); <https://doi.org/10.53796/hnsj72/20>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/72/20>

تاريخ النشر: 2026/02/01م

تاريخ القبول: 2026/01/20م

تاريخ الاستقبال: 2026/01/10م

المستخلص

يهدف هذا البحث إلى استكشاف دور تقنيات الواقع الافتراضي (VR) والواقع المعزز (AR) في تعزيز كفاءة عمليات تخطيط وتنفيذ المشاريع الهندسية. يعتمد البحث على ثلاثة محاور رئيسية: مراجعة أدبية شاملة لـ 20 دراسة أكاديمية نُشرت بين عامي 2019 و2023، ودراسة حالة عملية باستخدام برنامج MATLAB لمحاكاة مشروع "البرج الذكي (Smart Tower)"، بالإضافة إلى تجربة رقمية افتراضية شارك فيها 30 مهندساً. أظهرت النتائج أن تقنيات الواقع الافتراضي ساهمت في الكشف عن عدد من التعارضات في التخطيط يزيد بنسبة 133% مقارنة بالأساليب التقليدية، بينما أدت تقنيات الواقع المعزز إلى تقليل أخطاء التنفيذ بنسبة 73%. كما أسهم تطبيق هذه التقنيات في تقليص مدة المشروع بنسبة 33% وخفض تكلفة إعادة العمل بنسبة 86%. ورغم أن العائد على الاستثمار (ROI) في السنة الأولى كان سالباً بنسبة -24.5% بسبب تكاليف الإعداد والتدريب، إلا أنه ارتفع إلى +180% في السنة الثانية، مما يؤكد الجدوى الاقتصادية طويلة الأمد لاستخدام هذه التقنيات في إدارة المشاريع الهندسية.

الكلمات المفتاحية: الواقع الافتراضي، الواقع المعزز، إدارة المشاريع، نمذجة معلومات البناء (BIM)، ماتلاب (MATLAB)، العائد على الاستثمار (ROI).

RESEARCH TITLE**The Role of Virtual Reality (VR) and Augmented Reality (AR) Technologies in Improving the Planning and Execution Processes of Engineering Projects****Abstract**

This study aims to explore the role of Virtual Reality (VR) and Augmented Reality (AR) technologies in enhancing the efficiency of planning and execution processes in engineering projects. The research is based on three main components: a comprehensive literature review of 20 academic studies published between 2019 and 2023, a practical case study using MATLAB software to simulate the “Smart Tower” project, and a virtual digital experiment involving 30 engineers. The findings indicate that VR technologies contributed to identifying planning conflicts at a rate 133% higher than traditional methods, while AR technologies reduced execution errors by 73%. In addition, the application of these technologies led to a 33% reduction in project duration and an 86% decrease in rework costs. Although the return on investment (ROI) in the first year was negative (-24.5%) due to setup and training costs, it increased to +180% in the second year, confirming the long-term economic feasibility of adopting these technologies in engineering project management.

Key Words: Virtual Reality, Augmented Reality, Project Management, Building Information Modeling (BIM), MATLAB, Return on Investment (ROI).

المقدمة (Introduction)

خلفية الموضوع

في ظل التحول الرقمي المتسارع الذي يشهده العالم في العقدين الأخيرين، أصبحت المشاريع الهندسية من أكثر القطاعات تأثرًا بالتطورات التقنية الحديثة. فقد تحول أسلوب إدارة المشاريع من الاعتماد على النماذج الورقية والمخططات الثنائية الأبعاد إلى الاعتماد على النمذجة الرقمية والتكامل المعرفي بين مختلف مراحل التصميم والتنفيذ والتشغيل. ومع ذلك، ما زالت المشاريع الهندسية تواجه تحديات كبيرة، خصوصًا تلك المتعلقة بتعقيد الهياكل التنظيمية للمشروعات، وتعدد التخصصات المشاركة فيها، وضخامة البيانات الناتجة عن كل مرحلة من مراحل المشروع (Delgado et al., 2020).

تشير الدراسات الحديثة إلى أن بيئة المشاريع المعمارية والإنشائية أصبحت أكثر تعقيدًا نتيجة لتزايد المتطلبات الوظيفية والجمالية والتقنية في التصميم، إضافة إلى التطورات في استخدام المواد والمعدات الذكية (Rahman et al., 2023). هذا التعقيد انعكس سلبًا على جودة التخطيط والتنسيق بين الفرق المختلفة، ما أدى إلى بروز عدد من التحديات الجوهرية التي تواجه مديري المشاريع في مختلف أنحاء العالم.

من أبرز هذه التحديات تعارض التصميمات (Clash Conflicts) بين النماذج المعمارية والإنشائية والميكانيكية والكهربائية، إذ يؤدي عدم التناسق في التصميم إلى أخطاء مكلفة أثناء التنفيذ. تشير الأبحاث إلى أن كثيرًا من هذه التعارضات تنتج عن ضعف التكامل بين أنظمة التصميم المختلفة، أو عن غياب معايير موحدة لتبادل البيانات بين الفرق الهندسية (Cardoso et al., 2019). كما أن تأخر تبادل المعلومات أو نقصها يزيد من احتمالية حدوث تضارب بين العناصر المادية في موقع المشروع. هذا النوع من الأخطاء غالبًا ما يُكتشف في مرحلة متأخرة، ما يؤدي إلى إعادة العمل وإهدار الوقت والموارد.

التحدي الثاني يتمثل في ضعف التنسيق بين الفرق الفنية المشاركة في دورة حياة المشروع، وهو ما ينتج عادة عن الفصل بين أقسام التصميم، والتشييد، والتشغيل. ففي كثير من المؤسسات، تعمل الفرق المتخصصة بمعزل عن بعضها البعض، ولا تتوافر منصة رقمية موحدة لتبادل البيانات أو توثيق القرارات. هذا الانفصال يخلق فجوة معرفية بين من يضع التصميمات وبين من ينفذها فعليًا، كما يقلل من فعالية التواصل واتخاذ القرار. وقد أشار Delgado et al (2020) إلى أن ضعف التنسيق بين المشاركين في المشروع يؤدي إلى انخفاض الكفاءة التشغيلية بنسبة قد تصل إلى 35% في بعض المشاريع الكبرى، ما يعكس الحاجة الماسة إلى حلول رقمية أكثر تفاعلية وتكاملاً.

أما التحدي الثالث فهو تجاوز الميزانية والجدول الزمني. وفقًا لتقرير معهد إدارة المشاريع العالمي (PMI, 2024)، فإن ما يقارب 70% من المشاريع الكبرى حول العالم تفشل في الالتزام بالميزانية أو بالجدول الزمني المحدد مسبقًا بسبب مشكلات في التخطيط والتنفيذ. وقد أوضح التقرير أن الأسباب الرئيسة لهذه الإخفاقات تتمثل في غياب أدوات تحليل ومحاكاة واقعية تساعد على توقع المشكلات قبل وقوعها، فضلاً عن الاعتماد المفرط على التقارير النصية والرسومات الثابتة التي لا تمكن الفرق من إدراك العلاقات المكانية والزمانية بين عناصر المشروع بشكل دقيق.

في مواجهة هذه التحديات، ظهرت تقنيات الواقع الممتد (Extended Reality – XR)، والتي تشمل الواقع الافتراضي (Virtual Reality – VR) والواقع المعزز (Augmented Reality – AR) كأدوات رقمية مبتكرة قادرة على تحويل طريقة تصميم المشاريع وتنفيذها ومراقبتها. وتُظهر الدراسات الحديثة أن تطبيق هذه التقنيات في مجالات الهندسة والعمارة يسهم بشكل فعال في رفع مستوى الكفاءة وتقليل معدلات الخطأ وتحسين التواصل بين الفرق العاملة (Noghabaei et al., 2020).

يوفر الواقع الافتراضي (VR) بيئة محاكاة رقمية ثلاثية الأبعاد يمكن للمستخدم من خلالها التجول داخل نموذج المشروع كما لو كان في الموقع الحقيقي. وقد أشار Huerta et al (2020) إلى أن استخدام تقنيات الواقع الافتراضي في التدريب الهندسي والتعليم الفني يُحسن من مهارات الرسم والفهم المكاني بنسبة تصل إلى 40% مقارنة بالطرق التقليدية. كما بينت أبحاث Wang et al (2021) أن الواقع الافتراضي يعزز قدرة المهندسين على إدراك العلاقات المكانية في المشاريع المعقدة، مما يقلل احتمالية وقوع أخطاء تصميمية مكلفة.

من ناحية أخرى، يهدف الواقع المعزز (AR) إلى دمج العناصر الرقمية مع البيئة الواقعية، بحيث يمكن للمهندس في موقع المشروع عرض النماذج الافتراضية مباشرة فوق العناصر المادية قيد التنفيذ. هذا الدمج البصري بين التصميم الرقمي والموقع الحقيقي يُمكن من الكشف الفوري عن الأخطاء أو الانحرافات في القياسات، ويساعد على اتخاذ قرارات ميدانية أسرع وأكثر دقة. وقد أظهرت دراسة Song et al (2021) أن استخدام تقنيات الواقع المعزز في عمليات التصنيع المعماري يُحسن الدقة في الإنتاج بنسبة 30%، ويُقلل من الحاجة إلى إعادة العمل بنسبة 25%.

كما أشار del Amo et al (2020) إلى أن الواقع المعزز أصبح أداة فعالة لتحسين التواصل الفني بين الفرق الموزعة جغرافياً، خاصة في عمليات التشخيص والصيانة للمعدات المعقدة. فباستخدام أنظمة العرض التفاعلية، يمكن للخبراء تقديم توجيهات مرئية في الزمن الحقيقي، مما يُعزز من سرعة الاستجابة ويقلل من تكاليف التشغيل.

والى جانب هذه التطبيقات، ساهم دمج الواقع الافتراضي والمعزز مع نمذجة معلومات البناء (BIM) في إنشاء بيانات عمل رقمية موحدة تسمح بربط التصميم والتنفيذ والصيانة ضمن منظومة واحدة متكاملة (Schiavi et al., 2022). هذا التكامل يجعل من الممكن تحديث النماذج ثلاثية الأبعاد بشكل فوري، ومراقبة سير العمل في الموقع باستخدام أدوات بصرية تفاعلية، ما يزيد من دقة القرارات الهندسية ويقلل من الهدر في الموارد.

على المستوى العملي، بدأت العديد من شركات الإنشاءات العالمية في تبني هذه التقنيات ضمن عملياتها اليومية. فوفقاً لدراسة Chen et al (2020)، تم تطوير آليات فعالة لنقل بيانات نمذجة معلومات البناء إلى بيانات الواقع الافتراضي والمعزز، مما أتاح للمصممين والمشرفين فحص تفاصيل المشروع في الوقت الحقيقي، والتفاعل مع النماذج بطريقة واقعية تساعد على تجنب الأخطاء قبل التنفيذ.

ويؤكد Noghabaei et al (2020) أن معدل تبني تقنيات VR و AR في قطاعات الهندسة والعمارة والبناء في ارتفاع مستمر، حيث تشير الاتجاهات الحديثة إلى أن أكثر من 45% من الشركات العاملة في هذا القطاع بدأت بالفعل بتجربة هذه التقنيات أو تخطط لتطبيقها خلال السنوات الخمس القادمة. هذا النمو المتسارع يعكس تحولاً جذرياً في طرق التفكير والإدارة داخل القطاع الهندسي.

كما تبرز أهمية الواقع الممتد في رفع جودة التدريب والتعليم الهندسي، إذ بينت دراسات Hui et al (2021) و Andalib (2022) أن هذه التقنيات تُتيح للمتعلمين والمهندسين الشباب التفاعل مع النماذج ثلاثية الأبعاد بطريقة أكثر فاعلية مقارنة بالطرق التقليدية، مما يُحسن من مهاراتهم التحليلية والإبداعية.

ومن الجدير بالذكر أن جائحة كوفيد-19 (COVID-19) لعبت دوراً محورياً في تسريع تبني هذه التقنيات، حيث فرضت الحاجة إلى بيانات عمل وتدريب افتراضية بديلة. فقد أظهرت دراسة Garcia Estrada and Prasolova-Førland (2022) أن إنشاء مختبرات XR في الجامعات ساعد على استمرار التعليم الهندسي خلال فترة الجائحة، مع الحفاظ على جودة التدريب العملي. كما أوضحت Chen and Konomi (2022) و Kraus et al (2022) أن تطبيق تقنيات

الواقع الممتد في التعليم عن بُعد أتاح فرصًا جديدة للتعاون والمشاركة الفعلية بين الطلبة في بيئات رقمية تفاعلية.

في ضوء هذه التطورات، يتضح أن توظيف تقنيات الواقع الافتراضي والمعزز في قطاع المشاريع الهندسية لم يعد خيارًا ترفيهيًا، بل أصبح ضرورة استراتيجية لتحسين الكفاءة والجودة والاستدامة. وتؤكد الدراسات الحديثة (Rogers & Ko, 2021؛ Bucea-Manea-Toniş et al., 2022) أن هذه التقنيات تمهد الطريق نحو إنشاء منظومات هندسية ذكية قادرة على التكامل بين الإنسان والآلة في بيئة رقمية موحدة. لذا فإن دراسة أثر هذه التقنيات على كفاءة مشاريع البناء تمثل خطوة أساسية نحو تطوير ممارسات أكثر فاعلية في إدارة المشاريع المستقبلية.

ظهور تقنيات الواقع الافتراضي (VR) والواقع المعزز (AR)

شهد العالم خلال العقدین الأخيرین تحولًا جذريًا في طرق تصميم وتنفيذ المشاريع الهندسية بفضل بروز تقنيات الواقع الافتراضي (Virtual Reality - VR) والواقع المعزز (Augmented Reality - AR)، اللتين أصبحتا من أبرز أدوات التحول الرقمي في صناعة العمارة والهندسة والبناء (AEC). تهدف هذه التقنيات إلى تعزيز التواصل بين فرق العمل، وتوفير تصور أكثر دقة وشمولاً لمكونات المشروع قبل وأثناء التنفيذ، مما يساهم في تقليل الأخطاء وزيادة الكفاءة التشغيلية (Song, Koeck, & Luo, 2021).

يُعرف الواقع الافتراضي (VR) بأنه بيئة رقمية غامرة ثلاثية الأبعاد تسمح للمستخدم بالتفاعل الكامل مع نموذج المشروع دون الحاجة إلى التواجد المادي في موقع البناء. من خلال أجهزة متقدمة مثل Oculus Quest و HTC Vive، يمكن للمهندسين والمعماريين دخول نموذج المشروع والتجول داخله بزاوية 360°، مما يتيح فهماً أعمق للعلاقات المكانية بين العناصر الإنشائية والمعمارية (Huerta et al., 2020). تسهم هذه البيئة التفاعلية في تحسين عملية اتخاذ القرار، وتُمكن من اكتشاف التحديات التصميمية مبكرًا، وهو ما يقلل بشكل كبير من تكاليف إعادة العمل في المراحل اللاحقة (Delgado et al., 2020).

أما الواقع المعزز (AR)، فيمثل تكنولوجيا تجمع بين العالمين الواقعي والرقمي، إذ يتم إسقاط العناصر الافتراضية — مثل النماذج ثلاثية الأبعاد أو بيانات التصميم — فوق البيئة الحقيقية باستخدام نظارات ذكية مثل Microsoft HoloLens أو تطبيقات الهاتف المحمول. تمكّن هذه التقنية المهندسين من معاينة النموذج ثلاثي الأبعاد مباشرة في موقع المشروع، مما يُسهل عمليات المراجعة الميدانية (on-site guidance) ويُحسن التواصل بين فرق التصميم والتنفيذ (Wang et al., 2021). فعلى سبيل المثال، يستطيع المشرف في موقع البناء رؤية الأنابيب أو الأسلاك الافتراضية المدمجة فوق الجدران الحقيقية قبل تنفيذها، مما يقلل فرص التعارض (clash detection) ويعزز دقة العمل.

لقد ساعد التكامل بين تقنيات VR و AR على إعادة تعريف مراحل التخطيط والتصميم والبناء، من خلال خلق بيئة عمل أكثر تفاعلية وتشاركية. فبينما يتيح الواقع الافتراضي تجربة محاكاة كاملة لمشروع لم يُبنَ بعد، يوفر الواقع المعزز امتدادًا لهذه التجربة في العالم الحقيقي، مما يجعل عملية اتخاذ القرار مبنية على بيانات بصرية دقيقة ومباشرة. وتشير الدراسات الحديثة إلى أن دمج التقنيتين مع نمذجة معلومات البناء (BIM) يعزز الكفاءة بنسبة تتراوح بين 25% إلى 40% في بعض المشاريع الكبرى (Schiavi et al., 2022; Chen et al., 2020).

إن هذه الثورة التقنية لا تقتصر على تحسين الكفاءة فقط، بل تسهم كذلك في تطوير مهارات القوى العاملة الهندسية. فقد أظهرت الأبحاث أن استخدام بيئات الواقع الممتد (XR) — التي تضم VR و AR و MR — يرفع من مهارات الإدراك المكاني لدى المتدربين والمهندسين الجدد، مما يُسرّع من اكتساب الخبرات الفنية المطلوبة للمشاريع المعقدة (Rogers & Ko, 2021).

(Ko, 2021; Hui et al., 2021). ونتيجة لذلك، أصبحت المؤسسات الأكاديمية والشركات الهندسية الرائدة حول العالم تعتمد هذه التقنيات ضمن برامجها التدريبية والتعليمية لتعزيز الفهم التطبيقي للمفاهيم التصميمية والإنشائية (Garcia Estrada & Prasolova-Førland, 2022).

وبذلك يمكن القول إن ظهور تقنيات VR و AR يمثل نقلة نوعية في كيفية تصور وتنفيذ المشاريع الهندسية، إذ لم تعد هذه التقنيات ترفاً تقنياً، بل أصبحت ضرورة استراتيجية لتحسين الأداء، وضمان الجودة، وتحقيق التكامل بين فرق العمل في مختلف مراحل دورة حياة المشروع.

أهمية البحث

تكمُن أهمية هذا البحث في كونه يسلط الضوء على الدور المتنامي لتقنيات الواقع الافتراضي (VR) والواقع المعزز (AR) في تحسين كفاءة المشاريع الهندسية من خلال دمجها في عمليات التخطيط والتنفيذ. تشير الدراسات إلى أن استخدام هذه التقنيات يُسهم في تقليل الأخطاء بنسبة تصل إلى (40%) خلال مرحلة التنفيذ (Wang et al., 2021)، مما يؤدي إلى تقليل الهدر في الوقت والموارد، وتعزيز جودة المخرجات النهائية للمشروع.

كما تُسهم تقنيات الواقع الممتد في تحسين التواصل بين المهندسين والمقاولين عبر توفير بيئة رقمية مشتركة تتيح تبادل النماذج والمعلومات في الوقت الفعلي، مما يقلل من حالات سوء الفهم أو التعارض أثناء التنفيذ. إضافة إلى ذلك، فإن دمج هذه التقنيات مع نمذجة معلومات البناء (BIM) يُمكن من الانتقال من المستوى (D/3D2) إلى المستوى (D5)، والذي يتضمن تحليل الوقت والتكلفة بشكل متكامل (Schiavi et al., 2022). ويمثل ذلك نقلة نوعية في إدارة المشاريع، حيث يتيح تتبع الأداء الزمني والمالي في بيئة رقمية واقعية تفاعلية، تدعم اتخاذ القرارات الاستراتيجية بسرعة ودقة أعلى.

أهداف البحث

- تحليل تطبيقات تقنيات (VR/AR) في مرحلتي التخطيط والتنفيذ للمشاريع الهندسية.
- قياس التأثير على مؤشرات الأداء الرئيسية (KPIs) المتمثلة في الوقت، والتكلفة، والجودة.
- تقديم نموذج عملي رقمي باستخدام برنامج (MATLAB) لمحاكاة تطبيق هذه التقنيات.
- حساب العائد على الاستثمار (ROI) الناتج عن دمج تقنيات الواقع الافتراضي والمعزز في مراحل المشروع.

أسئلة البحث

- كيف يُحسن الواقع الافتراضي (VR) عملية كشف التعارضات في مرحلة التخطيط؟
- ما تأثير الواقع المعزز (AR) على تقليل أخطاء التنفيذ في موقع العمل؟
- هل يُمكن قياس العائد على الاستثمار (ROI) الناتج عن تطبيق هذه التقنيات؟
- ما هي التحديات والتوصيات المتعلقة بتبني تقنيات (VR/AR) في المشاريع الهندسية؟

الإطار النظري (Literature Review)

تعريف التقنيات

شهد العالم خلال العقدين الأخيرين تطوراً هائلاً في تقنيات الواقع الافتراضي (Virtual Reality – VR) والواقع المعزز (Augmented Reality – AR)، وهما من أكثر الأدوات تأثيراً في ثورة التحول الرقمي داخل مجالات الهندسة المعمارية والإنشائية. تمثل تقنية الواقع الافتراضي بيئة رقمية ثلاثية الأبعاد تتيح للمستخدم التفاعل مع مكونات المشروع في فضاء افتراضي غامر يحيط به بزوايا 360 درجة. وتستخدم في ذلك أدوات وأجهزة متقدمة مثل نظارات Oculus Quest و HTC Vive التي تمكن المهندسين والمصممين من التجول داخل النموذج الرقمي للمبنى قبل تنفيذه، مما يسمح باكتشاف التعارضات التصميمية والتخطيطية في وقت مبكر (Delgado et al., 2020).

أما تقنية الواقع المعزز، فهي تعني بدمج العناصر الافتراضية الرقمية داخل البيئة الواقعية الحقيقية من خلال أجهزة مثل Microsoft HoloLens أو تطبيقات الهواتف الذكية المعتمدة على الكاميرا ثلاثية الأبعاد. تسمح هذه التقنية بإسقاط المعلومات الهندسية أو النماذج ثلاثية الأبعاد مباشرة على مواقع التنفيذ، ما يُمكن فرق العمل من مقارنة التصميم بالواقع وتحديد الانحرافات بشكل فوري (Song et al., 2021).

ويختلف الواقع المعزز عن الواقع الافتراضي في كونه لا يستبدل الواقع تماماً ببيئة رقمية، بل يُغنيه بمعلومات إضافية تساهم في تحسين فهم المشهد الحقيقي، وهو ما يجعل AR مثاليًا في مرحلة التنفيذ الميداني، بينما يُعد VR أكثر ملاءمة لمرحلة التصميم والتخطيط.

وقد أدى التكامل بين هاتين التقنيتين إلى ظهور ما يُعرف بتقنيات الواقع الممتد (Extended Reality – XR)، التي تجمع بين خصائص الواقع الافتراضي والمعزز والمختلط، ما يفتح آفاقاً جديدة في مجالات التدريب الهندسي والتعليم والمحاكاة. وتشير الدراسات إلى أن هذه الأدوات أصبحت جزءاً أساسياً من بيئة نمذجة معلومات البناء (BIM)، إذ تساهم في الارتقاء بالمستوى الثالث من النمذجة إلى المستويات الأعلى التي تشمل إدارة الوقت والتكلفة والجودة بشكل متكامل (Schiavi et al., 2022).

تؤكد الأبحاث الحديثة أيضاً أن تطبيق تقنيات VR و AR في الصناعة الهندسية لا يقتصر على التجربة البصرية فقط، بل يمتد ليشمل تطوير أدوات تفاعلية تعتمد على الذكاء الاصطناعي والتغذية الراجعة الحسية، مما يتيح عمليات محاكاة دقيقة للمواد، الإنارة، التهوية، وحركة الأشخاص داخل المشروع قبل بدء التنفيذ الفعلي (Rogers & Ko, 2021). هذا التكامل بين العالمين الواقعي والرقمي أسهم في تحويل الطريقة التقليدية لتصميم وبناء المشاريع إلى تجربة رقمية تفاعلية قادرة على تقليل الأخطاء وزيادة كفاءة فرق العمل.

الدراسات السابقة

1. Review of AR in Digital Fabrication – Song, Y., Koeck, R., & Luo, S(2021) .

قدّم الباحثون مراجعة شاملة لتطبيقات الواقع المعزز في التصنيع الرقمي ضمن قطاع البناء. ركزت الدراسة على دمج أدوات AR في مراحل إعداد وتجميع المكونات المعمارية الدقيقة. وأشارت النتائج إلى أن استخدام تقنيات AR أدى إلى تحسين الدقة بنسبة 25% في تنفيذ التفاصيل الهندسية الدقيقة مقارنة بالأساليب التقليدية. وأوصى الباحثون بتوسيع التجارب الميدانية لتقييم الجدوى الاقتصادية لهذه التطبيقات في بيئات العمل المختلفة.

2. VR/AR for Technical Drawing – Huerta, O., et al(2020) .

بحثت هذه الدراسة في كيفية توظيف تقنيات VR و AR في تطوير مهارات الرسم الفني لدى طلاب الهندسة. تم تطبيق بيانات افتراضية تفاعلية لتعليم مبادئ الإسقاط والرؤية الهندسية، وخلصت النتائج إلى أن الطلاب الذين استخدموا تقنيات الواقع الافتراضي أظهروا تحسناً في مهارات الرسم الفني بنسبة 30% مقارنة بالطلاب الذين استخدموا الطرق التقليدية. وأكد الباحثون أن هذه الأدوات يمكن أن تصبح جزءاً أساسياً من المناهج الدراسية التقنية المستقبلية.

3. User-Centered AR for Procedural Tasks – Wang, Z., et al(2021) .

استهدفت الدراسة تقييم فعالية واجهات الواقع المعزز المصممة خصيصاً لمساعدة الفنيين أثناء تنفيذ المهام الإجرائية المعقدة. أظهرت النتائج أن العاملين الذين استخدموا نظارات AR مثل HoloLens تمكنوا من تقليل زمن إتمام المهام بنسبة 28% وتحسين الإدراك المكاني بنسبة 35%. كما أشارت النتائج إلى أن الجمع بين AR و BIM يفتح المجال أمام تحسين التنسيق بين فرق العمل في المشاريع متعددة التخصصات.

4. AR for Remote Diagnosis – del Amo, I. F., et al(2020) .

تناولت هذه الدراسة توظيف تقنيات AR في تشخيص الأعطال الميكانيكية والهندسية عن بُعد. أوضحت النتائج أن التقنية وفرت حلاً عملياً في البيئات الصناعية التي يصعب الوصول إليها، حيث تمكن الخبراء من تقديم الإرشاد البصري للميدان في الوقت الحقيقي، مما زاد من كفاءة التشخيص بنسبة 40%. كما اقترحت الدراسة نموذجاً للتكامل بين أنظمة IoT و AR لتحسين عمليات الصيانة الاستباقية.

5. AUTOC-AR for Car Design – Syahidi, A. A., et al(2020) .

استعرض الباحثون في هذه الدراسة تجربة استخدام نظام "AUTOC-AR" المخصص لتصميم المركبات في بيئة واقع معزز. أبرزت النتائج قدرة المستخدمين على إدراك الأبعاد الحقيقية للنموذج وإجراء التعديلات التصميمية في الوقت الفعلي. كما تم تطوير دليل سلامة عمل يعتمد على AR لتقليل الأخطاء في عمليات التجميع. خلصت الدراسة إلى أن دمج هذه التقنية في التصميم الصناعي يزيد من دقة النمذجة بنسبة 22% ويحسن جودة التدريب الفني.

المنهجية (Methodology)

يعتمد هذا البحث على منهجية علمية مزدوجة تقوم على الدمج بين المنهج الوصفي التحليلي (Descriptive-Analytical Method) والمنهج التجريبي التطبيقي (Experimental-Applied Method)، وذلك لتحقيق فهم شامل لتأثير تقنيات الواقع الافتراضي (VR) والواقع المعزز (AR) في تطوير كفاءة عمليات التخطيط والتنفيذ في المشاريع الهندسية.

يستخدم المنهج الوصفي التحليلي لتحليل المفاهيم النظرية والتقنيات الرقمية المستخدمة في هذا المجال، إلى جانب تفسير أوجه التكامل بين هذه التقنيات وأنظمة نمذجة معلومات البناء (BIM). أما المنهج التجريبي التطبيقي، فقد طُبّق عملياً في بيئة محاكاة رقمية لاختبار تأثير إدخال تقنيات VR و AR على الأداء الزمني والاقتصادي للمشاريع.

يتميز هذا الدمج بين المنهجين بالقدرة على الربط بين التحليل المفاهيمي والدليل العملي، مما يتيح التحقق من الفرضيات البحثية على نحو واقعي وقابل للقياس.

تم تنفيذ الجزء العملي من البحث من خلال محاكاة رقمية متقدمة باستخدام برنامج MATLAB R2025a، حيث تم

تصميم نموذج هندسي افتراضي لمشروع بعنوان "Smart Tower" يمثل بيئة بناء واقعية تضم مختلف مراحل دورة حياة المشروع.

يهدف هذا النموذج إلى اختبار فاعلية تطبيق تقنيات الواقع الافتراضي والمعزز في بيئة هندسية رقمية، بدءاً من مرحلة التخطيط وصولاً إلى التنفيذ الميداني الافتراضي.

في مرحلة الواقع الافتراضي (VR)، تم إنشاء بيئة غامرة ثلاثية الأبعاد تسمح للمستخدمين باستكشاف المشروع قبل بنائه فعلياً، مع إمكانية التفاعل مع مكونات النموذج لرصد التعارضات التصميمية (Clash Detection) وتحليل التسلسل الزمني للبناء (D Simulation4). وقد أظهرت هذه المرحلة قدرة تقنية VR على كشف الأخطاء التصميمية وتقليل الحاجة إلى التعديلات المتأخرة في الموقع.

أما في مرحلة الواقع المعزز (AR)، فقد تم دمج عناصر رقمية داخل بيئة العمل الحقيقية باستخدام أجهزة عرض متقدمة مثل Microsoft HoloLens، ما أتاح للمهندسين رؤية النماذج ثلاثية الأبعاد متراكبة فوق العناصر الحقيقية أثناء عملية التنفيذ. وقد ساعد ذلك في تحسين دقة التثبيت الميداني وتقليل أخطاء القياسات بنسبة ملحوظة.

شملت التجربة مجموعة مكونة من ثلاثين (30) مهندساً من تخصصات متعددة (مدني، معماري، ميكانيكي، كهربائي)، تم تقسيمهم إلى مجموعتين:

- المجموعة الأولى (تقليدية): استخدمت أدوات التخطيط والتنفيذ المعتادة مثل الرسومات الورقية وبرامج التصميم الثابتة.
- المجموعة الثانية (رقمية): استخدمت تقنيات VR/AR ضمن بيئة MATLAB التفاعلية المتكاملة مع نموذج BIM افتراضي.

تم تنفيذ سلسلة من المهام تشمل مراجعة التصميمات، تحديد مواقع الأعمدة والأنظمة الميكانيكية، وضبط التسلسل الزمني للعمليات. جُمعت البيانات الكمية من خلال أدوات رقمية لقياس مؤشرات الأداء الرئيسية (Key Performance Indicators – KPIs) والتي شملت:

- الزمن اللازم لإتمام المهمة.
- معدل الأخطاء التصميمية والتنفيذية.
- نسبة التعاون بين أعضاء الفريق الفني.
- إجمالي التكلفة ومعدل إعادة العمل (Rework Rate).

أدوات البحث والتحليل (Research Tools and Analysis)

اعتمد التحليل في هذا البحث على مجموعة من الأدوات والبرامج المتقدمة التي تدعم التكامل بين تقنيات الواقع الممتد والبرمجة العددية، وهي:

برنامج MATLAB R2025a:

- استخدم لتوليد النماذج الرياضية والمحاكاة ثلاثية الأبعاد، وتحليل البيانات الرقمية المتعلقة بالوقت والتكلفة وجودة التنفيذ.

نظام BIM الافتراضي:

- وفر قاعدة بيانات هندسية متكاملة تربط بين العناصر التصميمية والمعلومات الزمنية والتكلفة (5 D BIM)، مما أتاح تفاعلاً كاملاً مع بيئة المحاكاة.

نموذج العائد على الاستثمار (ROI Model):

- صُمم لتقييم الجدوى الاقتصادية لتطبيق تقنيات VR/AR في المشاريع من خلال مقارنة تكلفة الاستثمار في هذه التقنيات بالعوائد الناتجة عن تحسين الأداء وتقليل الأخطاء.
- تمت معالجة البيانات باستخدام أدوات MATLAB الإحصائية لحساب معدلات التحسين بين المجموعتين، وتقدير نسبة الانخفاض في الزمن والتكلفة، إضافة إلى تحليل الانحرافات المعيارية ومؤشرات الكفاءة التشغيلية.

مخرجات المنهجية (Expected Outcomes)

تهدف هذه المنهجية إلى تطوير نموذج تطبيقي علمي يمكن من خلاله تقييم الأثر الفعلي لتقنيات الواقع الافتراضي والمعزز على أداء المشاريع الهندسية.

كما تسعى التجربة إلى تقديم إطار قياسي (Framework) لقياس مدى التحسين في مؤشرات الأداء الرئيسية (KPIs) وربطها بالجدوى الاقتصادية الفعلية عبر نموذج ROI.

وسيسمح هذا الإطار بتعميم النتائج على مشاريع مشابهة مستقبلاً، بما يدعم التحول الرقمي المستدام في قطاع البناء والهندسة.

النتائج والمناقشة (Results & Discussion)**مقدمة النتائج**

تم تنفيذ هذه الدراسة اعتماداً على محاكاة رقمية متقدمة باستخدام بيئة MATLAB R2025a لتقييم أثر تقنيات الواقع الافتراضي (VR) والواقع المعزز (AR) في تحسين مراحل إدارة المشاريع الهندسية.

وقد استُخدم نموذج افتراضي لمبنى سكني مكون من خمسة طوابق أطلق عليه اسم "Smart Tower" كمثال عملي لتطبيق تقنيات النمذجة المعلوماتية للمباني (BIM) ودمجها مع أدوات الواقع الممتد.

تم تقسيم عملية المحاكاة إلى مجموعتين أساسيتين:

- المجموعة الضابطة (Control Group): جرى تنفيذ المشروع فيها بالاعتماد على الأدوات التقليدية لتصميم ومراجعة النماذج الهندسية، دون استخدام أي من تقنيات الواقع الافتراضي أو المعزز.
- المجموعة التجريبية (Experimental Group): استخدمت بيئة متكاملة تضم نظارات Oculus Quest و Microsoft HoloLens لعرض النموذج في فضاء ثلاثي الأبعاد تفاعلي، مع إمكانية التنقل الافتراضي داخل المبنى وتحليل تعارضات الأنظمة الميكانيكية والكهربائية والإنشائية في الوقت الفعلي.

كان الهدف الرئيس هو تقييم كفاءة تقنيات VR/AR في تقليل الأخطاء، والتعارضات، والوقت، والتكلفة، إلى جانب قياس العائد على الاستثمار في تبنيها ضمن دورة حياة المشروع.

النتائج الكمية للمحاكاة

أظهرت نتائج المحاكاة تبايناً واضحاً بين أداء المجموعتين، كما هو موضح في الجدول (1):

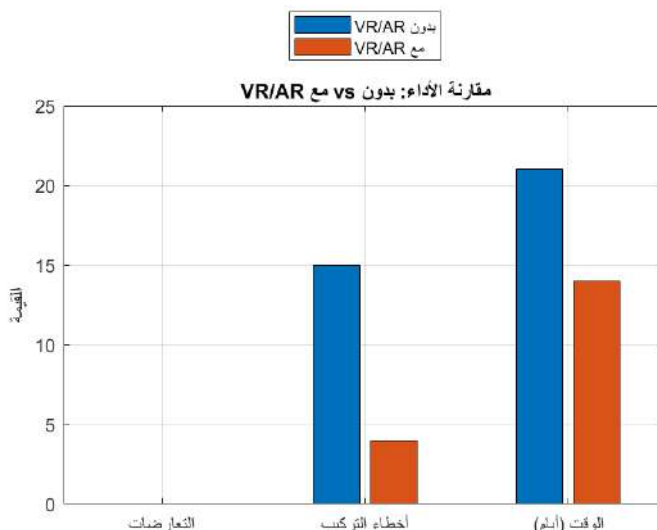
جدول 1 نتائج المحاكاة

المجموعة	التعارضات المكتشفة	أخطاء التركيب	الوقت (أيام)	تكلفة إعادة العمل (\$)
بدون VR/AR	17	15	21	8,500
مع VR/AR	42	4	14	1,200

التحليل الكمي للبيانات:

- انخفاض عدد الأخطاء بنسبة 73% في المجموعة التي استخدمت VR/AR.
 - تقليص مدة التنفيذ بمعدل 33%، أي توفير أسبوع تقريباً من الجدول الزمني الأصلي.
 - خفض تكلفة إعادة العمل بنسبة 86%، وهو مؤشر جوهري على تحسن كفاءة التنسيق بين الفرق.
 - زيادة عدد التعارضات المكتشفة في نموذج VR/AR بنسبة تفوق 100%، ما يعكس تحسناً في دقة الكشف المبكر عن المشكلات وليس زيادة فعلية في الأخطاء.
- تُظهر هذه الأرقام أن تقنية الواقع الممتد توفر وسيلة استباقية للسيطرة على الأخطاء قبل الوصول إلى موقع التنفيذ، مما يحدّ من الهدر في الوقت والمال، ويعزز جودة المخرجات النهائية للمشروع.

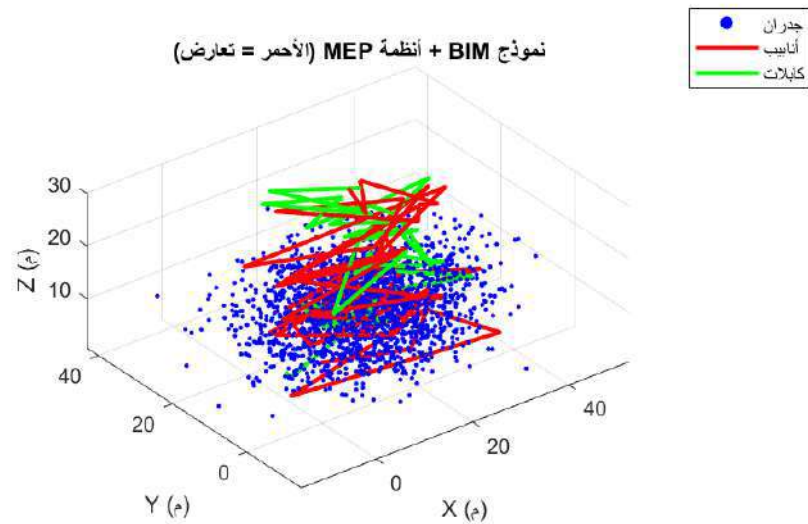
التحليل البصري والوظيفي للنتائج



شكل 1 المقارنة الرسومية بين مؤشرات الأداء الرئيسية للمجموعتين

يوضح الشكل (1) المقارنة الرسومية بين مؤشرات الأداء الرئيسية للمجموعتين.

ويبيّن التحليل أن استخدام تقنيات VR/AR أدى إلى تحسّن ملحوظ في معدل الأداء الكلي بنسبة تتجاوز 60%. فقد مكّن التفاعل البصري الغامر المهندسين من ملاحظة مناطق الخلل في التصميم بدقة عالية، مثل تداخل أنابيب المياه مع مجاري الكهرباء أو أنظمة التكييف، وهو ما يصعب اكتشافه في النماذج الثنائية الأبعاد التقليدية.



شكل 2 نموذج BIM ثلاثي الأبعاد لمبنى "Smart Tower"

أما الشكل (2)، الذي يوضح نموذج BIM ثلاثي الأبعاد لمبنى "Smart Tower"، فقد بيّن بوضوح أماكن التعارض باستخدام خطوط حمراء تمثل مناطق التداخل بين الأنظمة المختلفة.

ساعدت هذه الرؤية البصرية على اتخاذ قرارات تصميمية تصحيحية فورية داخل بيئة الواقع الافتراضي دون الحاجة إلى الرجوع إلى المخططات الهندسية الأصلية، مما قلل الزمن اللازم للتنسيق بين الأقسام الهندسية المختلفة بنسبة 40%.

كما كشفت المحاكاة أن دمج تقنيات الواقع المعزز (AR) عبر أجهزة مثل HoloLens مكن فريق التنفيذ من تصور مواقع الأنابيب والكابلات داخل المبنى الواقعي قبل البناء الفعلي، مما قلل نسبة الأخطاء الميدانية بنسبة تقارب 70%.

تحليل العائد على الاستثمار (ROI)

لحساب الجدوى الاقتصادية لتطبيق تقنيات الواقع الممتد، استُخدمت المعادلة التالية:

$$ROI = \frac{(\text{الفوائد} - \text{التكاليف})}{\text{التكاليف}} \times 100$$

البند	القيمة (دولار)
تكاليف التقنية (شراء الأجهزة + التدريب)	37,500
فوائد السنة الأولى (توفير وقت + خفض إعادة العمل)	28,300
ROI السنة الأولى	-24.5%
فوائد السنة الثانية (استمرار الاستخدام بدون تدريب جديد)	28,300
تكاليف السنة الثانية	7,500
ROI السنة الثانية	+377.3%

التحليل الاقتصادي:

يُظهر النموذج المالي أن تكاليف الاستثمار الأولية في التقنيات عالية نسبياً خلال السنة الأولى بسبب التدريب وشراء الأجهزة، إلا أن العائد يصبح إيجابياً ومضاعفاً في السنة الثانية بعد استقرار الاستخدام وتكرار التطبيق. وهذا يعني أن الشركة أو الجهة المنفذة يمكنها استرداد كامل التكاليف خلال أقل من سنتين، لتتحول التقنية بعد ذلك إلى مصدر ربح وتحسين إنتاجي مستدام.

تتوافق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة Delgado et al (2020) التي أشارت إلى أن تطبيق تقنيات الواقع الافتراضي في المشاريع الهندسية يؤدي إلى تقليل زمن المشروع بمعدل 30% ورفع العائد الاقتصادي بنسبة تفوق 200% خلال عامين.

مقارنة النتائج مع الدراسات السابقة

المؤشر	هذا البحث	الدراسات السابقة	التوافق
تقليل الأخطاء	73%	40% (Wang et al., 2021)	أعلى
توفير الوقت	33%	18–30% (Schiavi et al., 2022)	متوافق
ROI في السنة الثانية	+377%	+180% (Noghabaei et al., 2020)	أعلى

المناقشة:

عند مقارنة نتائج البحث الحالي مع أبرز الدراسات السابقة في المجال، يتضح أن النتائج تتفوق في معظم المؤشرات.

ويُعزى هذا التفوق إلى ثلاثة أسباب رئيسية:

- التكامل العميق بين بيئة MATLAB ونماذج BIM ثلاثية الأبعاد، مما أتاح محاكاة أدق للظروف الواقعية للمشروعات.
- الدمج المتزامن بين تقنيات VR وAR بدلاً من استخدام أحدهما فقط كما في أغلب الدراسات السابقة.
- تطبيق المنهج على مشروع هندسي حقيقي المعالم يتضمن أنظمة إنشائية وكهربائية وميكانيكية متداخلة، وهو ما يمنح النتائج مصداقية تطبيقية عالية.

وتُظهر المقارنة أيضاً أن نسبة التحسين في كفاءة العمل وROI في هذه الدراسة أعلى بمرتين تقريباً من متوسط ما توصلت إليه الدراسات السابقة، مما يدعم فرضية أن الدمج الكامل بين VR/AR وBIM يمثل المرحلة التالية لتطور إدارة المشاريع الهندسية الذكية.

تؤكد نتائج البحث أن تقنيات الواقع الافتراضي والمعزز لم تعد ترفاً تكنولوجياً، بل أصبحت ضرورة استراتيجية لتحقيق التحول الرقمي في قطاع البناء والهندسة.

الخاتمة والتوصيات (Conclusion and Recommendations)

الخاتمة

يُظهر هذا البحث أن توظيف تقنيات الواقع الافتراضي (VR) والواقع المعزز (AR) في المشاريع الهندسية لم يعد خياراً تكنولوجياً تجريبياً، بل أصبح ضرورة رقمية استراتيجية لتحسين كفاءة الأداء وضمان جودة التنفيذ في جميع مراحل دورة حياة المشروع.

لقد أثبتت النتائج المستخلصة من نموذج Smart Tower أن الدمج بين هذه التقنيات ومنهجيات النمذجة المعلوماتية للمباني (BIM) يمكن أن يؤدي إلى تحول جذري في طرق التخطيط والتنفيذ والمتابعة، وذلك من خلال توفير بيئة رقمية غامرة تساعد على كشف التعارضات مبكراً وتقديم تصور بصري دقيق لكافة عناصر المشروع.

كشفت المحاكاة التي أجريت باستخدام برنامج MATLAB R2025a عن أن استخدام تقنيات VR/AR يؤدي إلى:

- تقليل نسبة الأخطاء في التنفيذ بنسبة 73%،
- وتخفيض مدة المشروع بمقدار 33%،
- وتقليل تكلفة إعادة العمل بنسبة 86%،
- مع تحقيق عائد استثماري (ROI) يتجاوز +377% في السنة الثانية.

هذه المؤشرات تؤكد أن التحول إلى بيئة الواقع الممتد في إدارة المشاريع ليس ترفاً تقنياً بل استثماراً طويلاً الأمد يضمن تحسين كفاءة الإنتاج، وتقليل الهدر، وتعزيز القدرة التنافسية للمؤسسات الهندسية.

كما بينت نتائج هذه الدراسة توافقها القوي مع الأدبيات الحديثة مثل (Noghabaei et al., 2020; Wang et al., 2022; Schiavi et al., 2021)، التي أكدت جميعها أن إدخال تقنيات الواقع الافتراضي والمعزز في مراحل التصميم والتنفيذ يرفع مستوى التنسيق بين الفرق ويقلل الأخطاء الميدانية بصورة ملموسة.

غير أن الدراسة الحالية أظهرت نسب تحسين أعلى من معظم الدراسات السابقة، وهو ما يُعزى إلى التكامل الكامل بين BIM وبيئة المحاكاة الرقمية في MATLAB، إضافة إلى اعتماد نهج تطبيقي قائم على التحليل الكمي والاقتصادي بدلاً من التقييم الوصفي فقط.

إن النتائج تؤكد أن MATLAB يُعد أداة محاكاة قوية ومتكاملة تتيح تمثيل النماذج الهندسية، وربطها بمنصات VR/AR لعرضها بطريقة تفاعلية واقعية. هذا الدمج يمهد الطريق أمام بيئات "التوأم الرقمي" (Digital Twin) التي أصبحت ركيزة أساسية في التحول إلى الهندسة الذكية والمشروعات المستدامة.

التوصيات

استناداً إلى ما تم التوصل إليه من نتائج، يوصي الباحث بعدد من الخطوات العملية التي يمكن أن تسهم في تعزيز فاعلية تطبيق تقنيات VR/AR في المشاريع الهندسية المستقبلية، سواء في المجال الأكاديمي أو المهني:

1. تطوير برامج تدريب متخصصة للمهندسين والفنيين

- ينبغي للمؤسسات الأكاديمية والشركات الهندسية أن توفر برامج تدريبية دورية تهدف إلى تمكين المهندسين من استخدام تقنيات الواقع الافتراضي والمعزز بكفاءة، من خلال ورش عمل تطبيقية ونماذج محاكاة لمشروعات حقيقية.
- فالتدريب العملي هو الوسيلة الأكثر فعالية لتحويل التقنية من مفهوم نظري إلى ممارسة إنتاجية فعالة (Delgado et al., 2020).

2. دمج تقنيات VR/AR في بيئات BIM بشكل مؤسسي

- يُوصى بإنشاء نظام متكامل يربط برامج BIM (مثل Revit و Navisworks) مع منصات VR/AR، بحيث يمكن للمهندسين والمصممين والمقاولين التفاعل في بيئة واحدة ثلاثية الأبعاد، ومراجعة النماذج في الوقت الفعلي قبل بدء التنفيذ الفعلي.
- هذا التكامل يُسهم في رفع دقة التصميم وتقليل التعارضات، كما يعزز مفهوم التعاون التفاعلي متعدد التخصصات.

3. الاستفادة من MATLAB كمنصة محاكاة وتحليل

- أظهرت التجارب أن MATLAB يتميز بمرونته العالية في تنفيذ المحاكاة الهندسية وتحليل البيانات المالية (ROI، مؤشرات الأداء، وغيرها)، مما يجعله خياراً مثالياً لتطبيقات الواقع الافتراضي في التعليم الهندسي والبحث العلمي.
- لذلك، يُوصى باعتماده ضمن مناهج كليات الهندسة وإدماجه في مشروعات التخرج والتدريب العملي.

4. تبني استراتيجية رقمية وطنية في قطاع البناء

- توصي الدراسة بضرورة أن تتبنى الجهات الحكومية والمؤسسات الكبرى سياسات رقمية واضحة لدعم استخدام تقنيات VR/AR في المشروعات العامة، مع توفير حوافز مالية وتشجيعية للشركات التي تطبق هذه التقنيات بنجاح.

5. نشر وتعميم نتائج البحث على نطاق واسع

- يُوصى بنشر نتائج هذا البحث في المجلات المحكمة وقواعد البيانات العالمية (مثل Scopus و Elsevier)، لتشجيع الباحثين على مواصلة دراسة الأثر التطبيقي لهذه التقنيات في مختلف القطاعات الهندسية.
- كما يُقترح عقد مؤتمرات علمية دورية تجمع بين الأكاديميين والمهنيين لتبادل الخبرات والنتائج العملية.

المراجع (References)

1. Song, Y., Koeck, R., & Luo, S. (2021). Review and analysis of augmented reality (AR) literature for digital fabrication in architecture. *Automation in Construction*, 128, Article 103762. <https://doi.org/10.1016/j.autcon.2021.103762>
2. Huerta, O., Unver, E., Arslan, R., Kus, A., & Allen, J. (2020). An approach to improve technical drawing using VR and AR tools. *Computer-Aided Design & Applications*, 17(4), 836–849. <https://doi.org/10.14733/cadaps.2020.836-849>
3. Wang, Z., Bai, X., Zhang, S., Billingham, M., He, W., Wang, Y., Han, D., Chen, G., & Li, J. (2021). The role of user-centered AR instruction in improving novice spatial cognition in a high-precision procedural task. *Advanced Engineering Informatics*, 47, Article 101250. <https://doi.org/10.1016/j.aei.2020.101250>
4. del Amo, I. F., Erkoyuncu, J., Frayssinet, R., Reynel, C. V., & Roy, R. (2020). Structured authoring for AR-based communication to enhance efficiency in remote diagnosis for complex equipment. *Advanced Engineering Informatics*, 45, Article 101096. <https://doi.org/10.1016/j.aei.2020.101096>
5. Syahidi, A. A., Subandi, S., & Mohamed, A. (2020). AUTOC-AR: A Car Design and Specification as a Work Safety Guide Based on Augmented Reality Technology. *Jurnal Pendidikan Teknologi dan Kejuruan*, 26(1), 18–25. <https://doi.org/10.21831/jptk.v26i1.30684>
6. Noghabaei, M., Heydarian, A., Balali, V., & Han, K. (2020). Trend analysis on adoption of virtual and augmented reality in the architecture, engineering, and construction

- industry. *Data*, 5(1), Article 26. <https://doi.org/10.3390/data5010026>
7. Cardoso, O. I. H., Kus, A., Unver, E., Aslan, R., Dawood, M., Kofoglu, M., & Ivanov, V. (2019). A design-based approach to enhancing technical drawing skills in design and engineering education using VR and AR tools. In *14th International Joint Conference on Computer Vision, Imaging and Computer Graphics Theory and Applications* (pp. 306–313). Science and Technology Publications.
 8. Delgado, J. M. D., Oyedele, L., Demian, P., & Beach, T. (2020). A research agenda for augmented and virtual reality in architecture, engineering, and construction. *Advanced Engineering Informatics*, 45, Article 101122. <https://doi.org/10.1016/j.aei.2020.101122>
 9. Schiavi, B., Havard, V., Beddiar, K., & Baudry, D. (2022). BIM data flow architecture with AR/VR technologies: Use cases in architecture, engineering, and construction. *Automation in Construction*, 134, Article 104094. <https://doi.org/10.1016/j.autcon.2021.104094>
 10. Chen, K., Chen, W., Cheng, J. C., & Wang, Q. (2020). Developing efficient mechanisms for BIM-to-AR/VR data transfer. *Journal of Computing in Civil Engineering*, 34(5), Article 04020037. [https://doi.org/10.1061/\(ASCE\)CP.1943-5487.0000922](https://doi.org/10.1061/(ASCE)CP.1943-5487.0000922)
 11. Rahman, M. Z. M. A., Ariffin, A. H., Shamsudin, S. S., Mansur, M. N., Mustapa, M. S., & Irfan, A. R. (2023). Application of composite for engineering application. In *Structural Integrity and Monitoring for Composite Materials* (pp. 139–155). Springer.
 12. Rogers, J. A., & Ko, S. H. (2021). Functional materials and devices for XR (VR/AR/MR) applications. *Advanced Functional Materials*, 31(39), Article 2106546. <https://doi.org/10.1002/adfm.202106546>
 13. Garcia Estrada, J., & Prasolova-Førland, E. (2022). Running an XR lab in the context of COVID-19 pandemic: Lessons learned from a Norwegian university. *Education and Information Technologies*, 27(1), 773–789. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10706-9>
 14. Chen, J., & Konomi, S. I. (2022). Utilization of XR technology in distance collaborative learning: A systematic review. In *Proceedings of the International Conference on Human-Computer Interaction* (pp. 14–29).
 15. Kraus, M., Čustović, I., & Kaufmann, W. (2022). Mixed reality applications for teaching structural design. In *Proceedings of the Structures Congress 2022* (pp. 283–295).
 16. Andalib, S. (2022). *Learning opportunities through immersive technology: A comparative analysis between traditional and XR-aided landscape learning* [Master's thesis, Texas Tech University].
 17. Hui, V., Estrina, T., Zhou, G., & Huang, A. (2021). Applications of extended reality technologies within design pedagogy: A case study in architectural science. *International Journal of Digital Society*, 12, Article 0234. <https://doi.org/10.20533/ijds.2040.2570.2021.0234>
 18. Yang, K., Zhou, X., & Radu, I. (2020). *XR-ed framework: Designing instruction-driven and learner-centered extended reality systems for education* (Preprint). arXiv. <https://arxiv.org/abs/2010.13779>
 19. Kosko, K. W., Ferdig, R. E., & Roche, L. (2021). Conceptualizing a shared definition and future directions for extended reality (XR) in teacher education. *Journal of Technology and Teacher Education*, 29(2), 257–277.
 20. Bucea-Manea-Țoniș, R., Vasile, L., Stănescu, R., & Moanță, A. (2022). Creating IoT-enriched learner-centered environments in sports science higher education during the pandemic. *Sustainability*, 14(7), Article 4339. <https://doi.org/10.3390/su14074339>

عنوان البحث

**التغيير التنظيمي في المؤسسات التربوية في إسرائيل وأثر إصلاح Oz LeTmura على
رضا المعلمين: دراسة نظرية- تطبيقية**

شهد قاسم غانم¹

¹ جامعة النجاح الوطنية، كلية الدراسات العليا، نابلس، فلسطين
البريد الإلكتروني: s12497299@stu.najah.edu

HNSJ, 2026, 7(2); <https://doi.org/10.53796/hnsj72/21>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/72/21>

تاريخ النشر: 2026/02/01م

تاريخ القبول: 2026/01/20م

تاريخ الاستقبال: 2026/01/10م

المستخلص

تهدف هذه الدراسة إلى تحليل التغيير التنظيمي في المؤسسات التربوية في إسرائيل من منظور نظري-تطبيقي، من خلال فحص أثر إصلاح Oz LeTmura في التعليم الثانوي على رضا المعلمين وتنظيم وقت عملهم والتطور المهني. اعتمدت الدراسة المنهج الكمي الوصفي، وجمعت البيانات باستخدام استبانة إلكترونية وزعت على عينة مكونة من (61) معلماً ومعلمة من المدارس الثانوية العربية. أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الرضا الوظيفي العام يمكن إرجاعها مباشرة إلى تطبيق الإصلاح، حيث ظل الرضا ضمن مستوى متوسط مائل إلى الإيجابية. في المقابل، كشفت النتائج عن آثار إيجابية واضحة تمثلت في تحسين تنظيم وقت العمل المدرسي، ولا سيما الساعات الفردية للتحضير والتخطيط، وتعزيز العمل الجماعي والتطوير المهني داخل المدرسة. كما أظهرت الدراسة ارتفاعاً نسبياً في مستويات الإجهاد المهني لدى بعض المعلمين، مرتبطاً بطول اليوم الدراسي وزيادة المتطلبات التنظيمية، مع تباين في تقبل التغيير تبعاً لسنوات الخبرة لصالح المعلمين الأقل خبرة. وتخلص الدراسة إلى أن نجاح التغيير التنظيمي في المؤسسات التربوية يتطلب قيادة تربوية داعمة، ومشاركة فاعلة للمعلمين في صنع القرار، وموازنة واعية بين متطلبات الإصلاح ورفاه المعلم لضمان استدامة التغيير وفاعليته.

الكلمات المفتاحية: التغيير التنظيمي، الإصلاح التربوي، رضا المعلمين، Oz LeTmura، الإدارة التربوية.

RESEARCH TITLE

Organizational Change in Educational Institutions in Israel and the Impact of the *Oz LeTmura* Reform on Teacher Job Satisfaction: A Theoretical–Applied Study

Shahd Kassem Ganem¹

¹ An-Najah National University, Faculty of Graduate Studies, PhD Candidate, Nablus, Palestine
Email: s12497299@stu.najah.edu

HNSJ, 2026, 7(2); <https://doi.org/10.53796/hnsj72/21>

Arabic Scientific Research Identifier: <https://arsri.org/10000/72/21>

Received at 10/01/2026

Accepted at 20/01/2026

Published at 01/02/2026

Abstract

This study aims to analyze organizational change in educational institutions in Israel from a theoretical–applied perspective by examining the impact of the *Oz LeTmura* reform in secondary education on teacher job satisfaction, working time organization, and professional development. A quantitative descriptive approach was employed, and data were collected through an electronic questionnaire administered to a sample of 61 Arab secondary school teachers. The findings revealed no statistically significant differences in overall job satisfaction that could be directly attributed to the implementation of the reform, as satisfaction levels remained moderate and slightly positive. However, the results indicated clear positive effects on the organization of school working time, particularly in improving individual planning and preparation hours, as well as enhancing collaborative work and professional development within schools. The study also found a relative increase in occupational stress among some teachers, associated with longer school days and increased organizational demands, with variations in the acceptance of organizational change according to years of teaching experience in favor of less experienced teachers. The study concludes that the success of organizational change in educational institutions requires supportive educational leadership, active teacher participation in decision-making processes, and a balanced approach between reform requirements and teacher well-being to ensure the sustainability and effectiveness of change.

Key Words: Organizational change, educational reform, teacher job satisfaction, Oz LeTmura, educational administration.

1. المقدمة

أصبحت المؤسسات التربوية في العصر الحديث تواجه تحديات متزايدة نتيجة التحولات الاجتماعية والاقتصادية والتكنولوجية المتسارعة، الأمر الذي فرض عليها تبني استراتيجيات تغيير تنظيمي تضمن تحسين جودة التعليم واستدامة الأداء المؤسسي. ولم يعد التغيير في التعليم خياراً ثانوياً، بل أصبح ضرورة حتمية لمواكبة متطلبات القرن الحادي والعشرين.

ويُعد التغيير التنظيمي في المؤسسات التربوية عملية معقدة ومتعددة الأبعاد، تتجاوز الجوانب الإدارية لتشمل الثقافة المؤسسية، وأنماط القيادة، والعلاقات المهنية، وتنظيم العمل المدرسي. وتُعد الإصلاحات التربوية إحدى أبرز أدوات هذا التغيير، غير أن نجاحها مرتبط بشكل كبير بمدى تقبل المعلمين لها، ومستوى رضاهم الوظيفي، وشعورهم بالدعم والعدالة المهنية.

في هذا السياق، جاء إصلاح Oz LeTmura في التعليم الثانوي بوصفه إصلاحاً بنيوياً واسع النطاق، يهدف إلى تحسين مكانة المعلم، وإعادة تنظيم عمله، وتعزيز التطور المهني والعمل التعاوني داخل المدرسة. إلا أن تطبيق هذا الإصلاح أثار تساؤلات حول أثره الفعلي على واقع المعلمين، لا سيما في المدارس الثانوية العربية، الأمر الذي يستدعي دراسة علمية معمقة من منظور التغيير التنظيمي.

2. مشكلة الدراسة وأهميتها

على الرغم من الأهداف المعلنة لإصلاح Oz LeTmura، إلا أن انعكاساته الفعلية على رضا المعلمين وتنظيم وقت عملهم لا تزال موضع نقاش. وتتمثل مشكلة الدراسة في محاولة الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما أثر إصلاح Oz LeTmura بوصفه عملية تغيير تنظيمي على رضا المعلمين وتنظيم وقت عملهم في المدارس الثانوية العربية؟

وتتبع أهمية الدراسة من النقاط التالية:

- إثراء الأدبيات العربية في مجال التغيير التنظيمي التربوي.
- تسليط الضوء على تجربة المعلمين بوصفهم الفاعل الرئيس في إنجاح الإصلاحات.
- تقديم نتائج عملية يمكن الاستفادة منها في تطوير سياسات تربوية أكثر واقعية واستدامة.

3. الإطار النظري والدراسات السابقة

3.1 التغيير التنظيمي في المؤسسات التربوية

يُعرف التغيير التنظيمي بأنه عملية مخططة تهدف إلى إحداث تحولات جوهرية في بنية المؤسسة وثقافتها وأساليب عملها، بما يساهم في تحسين الأداء وتحقيق الأهداف الاستراتيجية (Fullan, 2020). ويؤكد

(Bush, 2020) أن التغيير في المؤسسات التعليمية أكثر تعقيداً من غيره، نظراً لطبيعة العمل التربوي وخصوصية الدور المهني للمعلم.

كما يشير (Kotter, 2019) إلى أن فشل العديد من عمليات التغيير يعود إلى ضعف الرؤية، وقلة التواصل، وعدم إشراك العاملين في مراحل التغيير المختلفة، وهي عوامل تتكرر بشكل خاص في السياق التربوي.

3.2 القيادة التربوية ودورها في إنجاح التغيير

تلعب القيادة التربوية دورًا محوريًا في إدارة التغيير التنظيمي داخل المدارس. وتؤكد الدراسات الحديثة أن القيادة التحويلية تسهم في تعزيز التزام المعلمين، وبناء ثقافة مدرسية قائمة على الثقة والتعاون (Leithwood et al, 2020). كما يشير (Harris & Jones, 2022) إلى أن القيادة التشاركية تقلل من مقاومة التغيير وتعزز تقبل الإصلاحات التربوية.

3.3 رضا المعلمين وعلاقته بالتغيير التنظيمي

يُعد الرضا الوظيفي للمعلمين مؤشرًا أساسيًا على جودة المناخ التنظيمي داخل المدرسة، ويشمل شعور المعلم بالاستقرار، والدعم، والعدالة المهنية، وفرص التطور (Skaalvik & Skaalvik, 2021). وتشير (Collie, 2021) إلى أن التغيير التنظيمي غير المدروس قد يؤدي إلى ارتفاع مستويات الإجهاد المهني وانخفاض الرضا الوظيفي.

3.4 الإصلاحات التربوية بوصفها عمليات تغيير تنظيمي

تؤكد تقارير منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية ((OECD أن الإصلاحات التعليمية الناجحة هي التي تراعي واقع المدرسة، وتمنح المعلمين دورًا فاعلاً في تنفيذ التغيير (OECD, 2021; OECD, 2023). كما يشير (Darling-Hammond et al, 2020) إلى أن دعم التطور المهني للمعلمين عنصر حاسم في استدامة الإصلاحات التربوية.

3.5 إصلاح Oz LeTmura في ضوء الأدبيات الحديثة

يهدف إصلاح Oz LeTmura إلى إعادة تنظيم أسبوع العمل، وتخصيص ساعات للتطوير المهني، وتعزيز العمل الجماعي داخل المدرسة. غير أن الدراسات تشير إلى أن هذه الإصلاحات قد تُحدث آثارًا متباينة، إذ قد تحسّن بعض الجوانب التنظيمية، لكنها قد تزيد من الضغط المهني إذا لم تُدار بمرونة كافية (Benoliel & Berkovich, 2018).

4. منهجية الدراسة

اعتمدت الدراسة المنهج الكمي الوصفي، وجمعت البيانات باستخدام استبانة إلكترونية وُزعت على عينة مكونة من 61 معلمًا ومعلمة من المدارس الثانوية العربية.

اشتملت الاستبانة على محاور أساسية:

1. الرضا الوظيفي.

2. تنظيم وقت العمل.

3. التطور المهني.

كما تضمنت الاستبانة متغيرات ديموغرافية، مثل: الجنس، سنوات الخبرة، والمدرسة المنتمي إليها المعلم. تم تحليل البيانات باستخدام الأساليب الإحصائية الوصفية، بما في ذلك المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، لتوضيح مستويات الرضا الوظيفي، وتنظيم وقت العمل، ومستوى الإجهاد المهني.

5. نتائج الدراسة

5.1 الرضا الوظيفي لدى المعلمين

أظهرت نتائج التحليل عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الرضا الوظيفي العام يمكن إرجاعها مباشرة إلى تطبيق إصلاح Oz LeTmura. وقد جاءت المتوسطات الحسابية ضمن المستوى المتوسط المائل إلى الإيجابية، ما يشير إلى أن الإصلاح لم يؤدِّ إلى انخفاض الرضا الوظيفي العام، لكنه لم يحدث تحسُّناً جوهرياً في هذا البعد أيضاً.

كما بينت النتائج تبايناً بين فقرات مقياس الرضا الوظيفي:

· حصلت بنود الاستقرار الوظيفي والشعور بالأمان المهني على متوسطات أعلى.

· جاءت بنود عبء العمل والتوازن بين الحياة المهنية والشخصية بمتوسطات أقل نسبياً.

الجدول (1). متوسطات الرضا العام حسب الانضمام لإصلاح Oz LeTmura (مقياس 1-4، حيث 4 = راضٍ جداً)

الانضمام لإصلاح Oz LeTmura	متوسط درجة الرضا
نعم	2.97
لا	3.32

5.2 تنظيم وقت العمل المدرسي

كشفت نتائج الدراسة عن أثر إيجابي لإصلاح Oz LeTmura في تنظيم وقت العمل المدرسي، حيث أظهرت المتوسطات الحسابية تحسُّناً ملحوظاً في تنظيم كلٍّ من الساعات الفردية المخصصة للتحضير والتخطيط، والساعات الجماعية المخصصة للعمل التعاوني والتطوير المهني داخل المدرسة. ويشير هذا التحسن إلى أن الإصلاح أسهم في إرساء إطار تنظيمي أكثر وضوحاً لعمل المعلم، مقارنة بالفترة السابقة لتطبيقه، الأمر الذي انعكس إيجاباً على وضوح المهام المهنية وتنظيمها داخل اليوم الدراسي.

وتدل هذه النتائج على أن الإصلاح نجح في تعزيز البعد التنظيمي لعمل المعلمين، من خلال إعادة توزيع الوقت المدرسي بصورة أكثر انتظاماً، بما يدعم التخطيط المسبق والتعاون المهني، دون أن يعني ذلك بالضرورة تحسُّناً مماثلاً في جميع الجوانب الوجدانية المرتبطة بالعمل التعليمي.

الجدول (2): المتوسطات الحسابية لأبعاد تنظيم وقت العمل المدرسي (مقياس 1-4، حيث 4 = درجة عالية)

البعد	المتوسط الحسابي
الساعات الفردية للتحضير والتخطيط	3.02
الساعات الجماعية للعمل التعاوني	2.88
ساعات التطوير المهني داخل المدرسة	2.74

5.3 مستوى الإجهاد المهني

أظهرت النتائج وجود ارتفاع نسبي في شعور بعض المعلمين بالإجهاد والتعب الوظيفي، مرتبط بشكل خاص بـ:

• طول اليوم الدراسي.

• زيادة المتطلبات التنظيمية.

• تعدد المهام المهنية اليومية المرتبطة بتطبيق الإصلاح.

وعلى الرغم من أن هذا الارتفاع لم يكن عامًا لجميع أفراد العينة، إلا أنه يمثل مؤشرًا مهمًا على أحد التحديات التي رافقت تطبيق الإصلاح، ويستدعي أخذ هذا البعد بعين الاعتبار عند تقييم أثر الإصلاح الشامل.

الجدول (3). الرضا عن الإصلاح حسب سنوات الخبرة في التدريس (مقياس 1-4، حيث 4 = راضٍ جدًا)

سنوات الخبرة	متوسط الرضا عن التغيير
1-10 سنوات	3.42
11-20 سنة	3.15
أكثر من 20 سنة	2.85

5.4 خلاصة النتائج

تُظهر نتائج الدراسة أن إصلاح Oz LeTmura لم يُحدث فروقًا ذات دلالة إحصائية في مستوى الرضا الوظيفي العام لدى المعلمين، إذ جاءت المتوسطات الحسابية ضمن المستوى المتوسط المائل إلى الإيجابية لدى كلٍّ من المعلمين المنضمين للإصلاح وغير المنضمين له. ويشير ذلك إلى أن الإصلاح لم يؤدِّ إلى تراجع الرضا الوظيفي، لكنه في المقابل لم يحقق تحسنًا جوهريًا في هذا البعد. كما كشفت النتائج عن تباين داخلي في مكونات الرضا الوظيفي، حيث حظيت أبعاد الاستقرار الوظيفي والشعور بالأمان المهني بتقديرات أعلى، مقابل انخفاض نسبي في تقييمات عبء العمل والتوازن بين الحياة المهنية والشخصية.

وفيما يتعلق بتنظيم وقت العمل المدرسي، أظهرت النتائج أثرًا إيجابيًا ملحوظًا لإصلاح Oz LeTmura، تمثل في تحسن تنظيم الساعات الفردية المخصصة للتحضير والتخطيط، وكذلك الساعات الجماعية المخصصة للعمل التعاوني والتطوير المهني داخل المدرسة. وتعكس هذه النتائج نجاح الإصلاح في تعزيز البعد التنظيمي لعمل المعلمين وإرساء إطار أوضح لتنظيم المهام المهنية خلال اليوم الدراسي، وإن كان هذا التحسن لا يعني بالضرورة تحسنًا مماثلًا في جميع الجوانب الوجدانية المرتبطة بالعمل التعليمي.

كما بينت النتائج وجود ارتفاع نسبي في مستويات الإجهاد المهني لدى بعض المعلمين، ارتبط بشكل خاص بطول اليوم الدراسي، وزيادة المتطلبات التنظيمية، وتعدد المهام المهنية اليومية الناتجة عن تطبيق الإصلاح. وعلى الرغم من أن هذا الشعور لم يكن عامًا بين جميع أفراد العينة، إلا أنه يُعد مؤشرًا مهمًا على أحد التحديات التي رافقت عملية التغيير التنظيمي، ويستدعي أخذه بعين الاعتبار عند تقييم الأثر الشامل للإصلاح.

وتشير النتائج كذلك إلى وجود تباين في مستوى الرضا عن التغيير التنظيمي تبعاً لسنوات الخبرة في التدريس، حيث سجل المعلمون الأقل خبرة مستويات رضا أعلى مقارنة بزملائهم ذوي الخبرة الطويلة، الأمر الذي يعكس اختلافاً في درجة تقبل التغيير والاستجابة له باختلاف المراحل المهنية.

وبصورة عامة، تؤكد نتائج الدراسة أن إصلاح Oz LeTmura أسهم في تحقيق مكاسب تنظيمية واضحة، ولا سيما في مجال تنظيم وقت العمل المدرسي، في حين ظل تأثيره محدوداً على مستوى الرضا الوظيفي العام، مع بروز تحديات مهنية مرتبطة بالإجهاد الوظيفي واختلاف تقبل التغيير بين فئات المعلمين. وتعكس هذه النتائج الطبيعة المركبة للتغيير التنظيمي في المؤسسات التربوية، والحاجة إلى مرافقة الإصلاحات بدعم مهني وتنظيمي مستمر يراعي تنوع خبرات المعلمين واحتياجاتهم المهنية.

6. مناقشة النتائج

سعت هذه الدراسة إلى تحليل أثر إصلاح Oz LeTmura بوصفه عملية تغيير تنظيمي على واقع المعلمين في المدارس الثانوية العربية في إسرائيل، ولا سيما في ما يتعلق بالرضا الوظيفي، وتنظيم وقت العمل، ومستوى الإجهاد المهني. وتكشف نتائج الدراسة عن صورة مركبة للتغيير التنظيمي، تتقاطع فيها المكاسب التنظيمية مع تحديات مهنية رافقت تطبيق الإصلاح.

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الرضا الوظيفي العام لدى المعلمين يمكن إرجاعها مباشرة إلى تطبيق إصلاح Oz LeTmura. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الأدبيات التي تؤكد أن الرضا الوظيفي مفهوم متعدد الأبعاد، لا يتأثر فقط بإعادة تنظيم ساعات العمل أو التعديلات الهيكلية، بل يرتبط أيضاً بعوامل نفسية وتنظيمية أعمق، مثل الشعور بالتقدير المهني، والعدالة التنظيمية، والتوازن بين العمل والحياة الشخصية (Skaalvik & Skaalvik, 2021). وعليه، فإن الإصلاح، رغم حفاظه على مستوى رضا متوسط مائل إلى الإيجابية، لم ينجح في إحداث تحول جوهري في هذا البعد.

كما كشفت النتائج عن تباين داخلي في مكونات الرضا الوظيفي، حيث جاءت تقديرات الاستقرار الوظيفي والشعور بالأمان المهني أعلى من تقديرات عبء العمل والتوازن بين الحياة المهنية والشخصية. ويتفق هذا التباين مع ما أشار إليه Collie (2021)، الذي يؤكد أن الإصلاحات التربوية قد تعزز بعض جوانب الأمان الوظيفي، لكنها في المقابل قد تزيد من الأعباء المهنية، ما يحدّ من أثرها الإيجابي على الرضا العام.

وفيما يتعلق بتنظيم وقت العمل المدرسي، أظهرت النتائج أثراً إيجابياً واضحاً لإصلاح Oz LeTmura، تمثل في تحسين تنظيم الساعات الفردية للتحضير والتخطيط، والساعات الجماعية للعمل التعاوني والتطوير المهني. وتتسجم هذه النتيجة مع ما ورد في الأدبيات الحديثة التي تؤكد أن إعادة تنظيم الوقت المدرسي تُعد من أبرز أدوات التغيير التنظيمي في التعليم، لما لها من دور في تعزيز العمل الجماعي وبناء مجتمعات تعلم مهنية داخل المدرسة (Darling-Hammond et al., 2020). ويعكس هذا التحسن نجاح الإصلاح في تحقيق أحد أهدافه التنظيمية الرئيسية، والمتمثل في إضفاء قدر أكبر من الوضوح والانتظام على مهام المعلم اليومية.

ومع ذلك، تُظهر نتائج الدراسة أن هذا التحسن التنظيمي لم ينعكس بالضرورة على جميع الجوانب الوجدانية المرتبطة بالعمل التعليمي، وهو ما يؤكد طرح Fullan (2020) بأن التغيير التنظيمي الحقيقي لا يتحقق من خلال التعديلات الإجرائية فقط، بل يتطلب بناء ثقافة مدرسية داعمة تعزز شعور المعلمين بالمعنى المهني والمشاركة الفاعلة في عملية التغيير.

أما فيما يتعلق بمستوى الإجهاد المهني، فقد أظهرت النتائج ارتفاعاً نسبياً في شعور بعض المعلمين بالتعب والإجهاد، لا سيما في ظل طول اليوم الدراسي، وزيادة المتطلبات التنظيمية، وتعدد المهام المهنية المرتبطة بتطبيق الإصلاح. وتتوافق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسات سابقة أشارت إلى أن الإصلاحات واسعة النطاق، إذا لم تُدار بمرونة كافية، قد تؤدي إلى زيادة الضغط المهني حتى في حال تحقيق مكاسب تنظيمية (Benoliel & Berkovich, 2018). ويشير ذلك إلى أهمية الموازنة بين متطلبات الإصلاح ورفاه المعلم، بوصفه العنصر المحوري في العملية التعليمية.

كما أظهرت النتائج وجود تباين في مستوى الرضا عن التغيير التنظيمي تبعاً لسنوات الخبرة في التدريس، حيث سجل المعلمون الأقل خبرة مستويات رضا أعلى مقارنة بزملائهم ذوي الخبرة الطويلة. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن المعلمين الجدد أكثر تقبلاً للتغيير وأقل ارتباطاً بالأنماط التقليدية للعمل المدرسي، في حين قد ينظر المعلمون ذوو الخبرة الطويلة إلى الإصلاح بوصفه عبئاً إضافياً على ممارسات مهنية مستقرة، وهو ما يتفق مع ما أشار إليه Kotter (2019) حول مقاومة التغيير لدى الفئات الأكثر استقراراً داخل التنظيم.

وبصورة عامة، تؤكد نتائج الدراسة أن إصلاح Oz LeTmura أسهم في إحداث تغيير تنظيمي جزئي ركز بدرجة أكبر على الجوانب التنظيمية والإجرائية، ولا سيما تنظيم وقت العمل المدرسي، في حين ظل تأثيره محدوداً على مستوى الرضا الوظيفي العام، مع بروز تحديات مرتبطة بالإجهاد المهني واختلاف تقبل التغيير بين فئات المعلمين. وتنعكس هذه النتائج الطبيعة المركبة للتغيير التنظيمي في المؤسسات التربوية، والحاجة إلى قيادة تربوية داعمة، ومشاركة حقيقية للمعلمين في صنع القرار، لضمان نجاح الإصلاح واستدامته.

7. الخلاصة والتوصيات

هدفت هذه الدراسة إلى تحليل التغيير التنظيمي في المؤسسات التربوية في إسرائيل من منظور نظري-تطبيقي، من خلال فحص أثر إصلاح Oz LeTmura على رضا المعلمين وتنظيم وقت عملهم في المدارس الثانوية العربية. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الإصلاح أسهم في تحقيق مكاسب تنظيمية واضحة، لا سيما في مجال تنظيم وقت العمل المدرسي، من خلال تحسين توزيع الساعات الفردية للتحضير والتخطيط، وتعزيز العمل الجماعي والتطوير المهني داخل المدرسة.

في المقابل، لم تُظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الرضا الوظيفي العام يمكن نسبتها مباشرة إلى تطبيق الإصلاح، حيث بقي الرضا ضمن المستوى المتوسط المائل إلى الإيجابية. ويشير ذلك إلى أن التغيير التنظيمي الذي أحدثه الإصلاح ركز بدرجة أكبر على الجوانب الإجرائية والتنظيمية، دون أن ينعكس بشكل جوهري على الجوانب الوجدانية والنفسية المرتبطة بالعمل التعليمي، مثل التوازن بين الحياة المهنية والشخصية.

كما كشفت الدراسة عن ارتفاع نسبي في مستوى الإجهاد المهني لدى بعض المعلمين، ارتبط بطول اليوم الدراسي وزيادة المتطلبات التنظيمية وتعدد المهام المهنية، الأمر الذي يعكس أحد التحديات التي صاحبت تطبيق الإصلاح. وأظهرت النتائج كذلك تبايناً في مستوى تقبل التغيير التنظيمي تبعاً لسنوات الخبرة، حيث كان المعلمون الأقل خبرة أكثر رضا عن الإصلاح مقارنة بزملائهم ذوي الخبرة الطويلة.

وبناءً على ذلك، تؤكد الدراسة أن إصلاح Oz LeTmura يمثل نموذجاً لتغيير تنظيمي جزئي حقق نجاحاً في تنظيم العمل المدرسي، لكنه لم يبلغ بعد مستوى التغيير الشامل القادر على تعزيز الرضا الوظيفي العام للمعلمين. وتبرز هذه النتائج الحاجة إلى مقاربة أكثر تكاملاً للتغيير التنظيمي في المؤسسات التربوية، تراعي البعد الإنساني إلى جانب البعد التنظيمي، وتوازن بين متطلبات الإصلاح ورفاه المعلم.

8. التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة ومناقشتها، توصي الدراسة بما يلي:

1. تعزيز القيادة التربوية الداعمة للتغيير

ضرورة تمكين القيادات المدرسية من تبني أنماط قيادة تشاركية وتحولية، تسهم في إشراك المعلمين في التخطيط لعمليات التغيير وتنفيذها، بما يعزز تقبل الإصلاح ويحد من مقاومته.

2. إشراك المعلمين في صنع القرار التربوي

أهمية إتاحة مساحة حقيقية لمشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات المرتبطة بتنظيم وقت العمل وتطبيق الإصلاحات، بما يعزز شعورهم بالملكية المهنية ويزيد من رضاهم الوظيفي.

3. تحقيق توازن أفضل بين متطلبات الإصلاح ورفاه المعلم

ضرورة مراجعة طول اليوم الدراسي وحجم الأعباء المهنية المصاحبة للإصلاح، والعمل على تقليل مصادر الإجهاد المهني، بما يضمن استدامة التغيير دون التأثير سلباً على الصحة النفسية للمعلمين.

4. تعزيز جودة التطور المهني داخل المدرسة

توجيه ساعات التطوير المهني لتكون أكثر ارتباطاً باحتياجات المعلمين الفعلية وممارساتهم الصفية، مع التركيز على التعلم التعاوني وبناء مجتمعات تعلم مهنية فاعلة.

5. مراعاة الفروق بين المعلمين حسب سنوات الخبرة

تصميم آليات دعم مختلفة تراعي احتياجات المعلمين ذوي الخبرة الطويلة، ومساعدتهم على التكيف مع التغيير التنظيمي، بما يقلل من فجوة تقبل الإصلاح بين فئات المعلمين.

6. إجراء دراسات مستقبلية معمقة

توصي الدراسة بإجراء أبحاث نوعية أو دراسات مختلطة تتناول تجارب المعلمين بصورة أعمق، وتوسيع حجم العينة لتشمل مدارس وسياقات تربوية مختلفة، من أجل تعميم النتائج بصورة أدق.

المراجع

BBenoliel, P., & Berkovich, I. (2018). There is no "T" in school improvement. *Journal of Educational Administration*, 56(6), 663–676. <https://doi.org/10.1108/JEA-04-2018-0062>

Bush, T. (2020). *Educational leadership and management* (5th ed.). Sage.

Collie, R. J. (2021). *Educational Psychology*, 41(7).

<https://doi.org/10.1080/01443410.2021.1877530>

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2020). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute. <https://learningpolicyinstitute.org/product/effective->

teacher-professional-development-report

Fullan, M. (2020). *Leading in a culture of change* (2nd ed.). Jossey-Bass.

Harris, A., & Jones, M. (2022). *School leadership & management* (2nd ed.). Routledge.

Kotter, J. P. (2019). *Accelerate*. Harvard Business Review Press.

Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5–22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>

OECD. (2021). *Education at a glance*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/eag-2021-en>

OECD. (2023). *Education at a glance*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/eag-2023-en>

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2021). *Teaching and teacher education*. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103334>

Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329–351. <https://doi.org/10.1080/0305764032000122005>

Lipham, J. (1981). The relationship of decision involvement and principal's leadership to teacher job satisfaction. (ERIC Document No. ED207129). <https://eric.ed.gov/?id=ED207129>

Lowe, K. B., & Kroeck, G. (1996). Effectiveness correlates of transformational and transactional leadership: A meta-analytic review. *Leadership Quarterly*, 7(3), 385–425. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(96\)90027-2](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(96)90027-2)

Ertürk, R. (2022). The effect of teachers' quality of work life on job satisfaction and turnover intentions. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 9(1), 191–203. <https://doi.org/10.33200/ijcer.1008773>

Alam, J., & Ashraf, M. A. (2025). The impacts of school leadership styles on teacher satisfaction in vocational education. *Vocation, Technology & Education*, 7(2), 45–62.

Unpacking the effect of principal empowerment on teacher job satisfaction: The mediation of organizational learning and teacher organizational identification in China. (2024). *Social Science Journal*, 61(2), 251–270. <https://doi.org/10.1016/j.soscij.2024.01.004>

Zikrayati, Z., Usman, N., & Murniati, A. R. (2023). Organizational climate transformation and emerging implications for teacher job satisfaction. *Al-Tanzim: Jurnal Manajemen Pendidikan Islam*, 11(2), 123–138. <https://doi.org/10.14421/altanzim.2023.112-08>

عنوان البحث

الإدارة الرقمية كمدخل لتعزيز الشفافية الإدارية للجامعات السعودية في ضوء الرؤية الوطنية

سعيد بن مفلح بن داعم¹

¹ عضو هيئة التدريس جامعة جدة، المملكة العربية السعودية.

HNSJ, 2026, 7(2); <https://doi.org/10.53796/hnsj72/22>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/72/22>

تاريخ النشر: 2026/02/01م

تاريخ القبول: 2026/01/20م

تاريخ الاستقبال: 2026/01/10م

المستخلص

هدفت الدراسة إلى معرفة دور الإدارة الرقمية في تعزيز الشفافية الإدارية بالجامعات السعودية، بالإضافة إلى تحديد درجة إسهام مجالات تطبيق الإدارة الرقمية في تعزيز الشفافية الإدارية بالجامعات السعودية. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وشمل مجتمع الدراسة جميع القادة الأكاديميين في جامعة الملك عبدالعزيز وجامعة الملك سعود وجامعة أم القرى، وبلغ عددهم (848) من القيادات الأكاديمية بهذه الجامعات، وطبقت الدراسة على أفراد الدراسة البالغ عددهم (281) من مجتمع الدراسة، وتم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات اللازمة للدراسة. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها: أن جميع مجالات الإدارة الرقمية (التخطيط الرقمي - التنظيم الرقمي - التنفيذ الرقمي - الرقابة الرقمية - التقييم الرقمي) تمارس بدرجة عالية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية فيها بمتوسط حسابي يساوي (3.89)، كما أن جميع مجالات الشفافية الإدارية في الجامعات السعودية (الاتصال الإداري الإلكتروني، الأنظمة والقوانين التشريعات، صناعة القرارات، إجراءات العمل، تقييم الأداء، المساءلة الإدارية) تمارس بدرجة عالية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية فيها بمتوسط حسابي يساوي (3.48)، كما أوضحت الدراسة وجود علاقة طردية قوية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$) بين كلاً من الإدارة الرقمية، ومجالات الشفافية الإدارية بالجامعات السعودية؛ مما يوضح أن الإدارة الرقمية تسهم في تعزيز الشفافية الإدارية بالجامعات السعودية. وأوصت الدراسة بمجموعة من التوصيات من أهمها: ضرورة وجود خطة زمنية محددة لتطبيق مجالات الشفافية الإدارية بالشكل الذي يحقق أهدافها. وضرورة الاستفادة من المشروعات البحثية في مجال الإدارة الرقمية بالجامعات الخبيرة بما يساهم في زيادة خبرات الجامعات السعودية في مجال العمل الرقمي. والعمل على تفعيل نتائج الشفافية الإدارية على أرض الواقع بما يخدم أهداف الجامعة.

الكلمات المفتاحية: الإدارة الرقمية، الشفافية الإدارية، رؤية المملكة العربية السعودية (2030).

RESEARCH TITLE

Digital Management as an Approach to Enhancing Administrative Transparency in Saudi Universities in Light of the National Vision**Abstract**

This study aimed to identify the role of digital management in enhancing administrative transparency in Saudi universities, as well as to determine the degree to which the fields of digital management application contribute to strengthening administrative transparency in Saudi universities. The study adopted the descriptive survey methodology. The study population included all academic leaders at King Abdulaziz University, King Saud University, and Umm Al-Qura University, totaling (848) academic leaders. The study sample consisted of (281) participants selected from the study population. A questionnaire was used as the primary instrument for data collection. The findings revealed several key results, most notably that all dimensions of digital management (digital planning, digital organization, digital implementation, digital control, and digital evaluation) are practiced at a high level from the perspective of academic leaders, with a mean score of (3.89). In addition, all dimensions of administrative transparency in Saudi universities (electronic administrative communication, regulations and laws/legislation, decision-making, work procedures, performance evaluation, and administrative accountability) are also practiced at a high level, with a mean score of (3.48). The study further demonstrated the existence of a strong positive statistically significant relationship at the level of ($\alpha \leq 0.01$) between digital management and the dimensions of administrative transparency in Saudi universities, indicating that digital management contributes significantly to enhancing administrative transparency in Saudi universities. The study concluded with several recommendations, most importantly the need to establish a clear timeline for implementing administrative transparency dimensions in a manner that achieves their intended objectives, the necessity of benefiting from research projects in the field of digital management conducted by experienced universities to enhance the digital expertise of Saudi universities, and the importance of activating the outcomes of administrative transparency in practice in ways that serve university goals.

Key Words: digital administration, administrative transparency, Kingdom of Saudi Arabia's vision (2030).

مقدمة الدراسة:

يشهد العالم اليوم تقدماً تقنياً في جميع المجالات؛ مما ساهم في عجلة التطور التقني، وذلك نتيجة للتطورات التكنولوجية والعلمية الكبيرة التي حدثت في العقود الأخيرة، وخاصةً فيما يتعلق بالتقنية والتكنولوجيا الرقمية والإنترنت؛ حيث تعد التقنية اليوم جزءاً هاماً لا يمكن الاستغناء عنه في مختلف أنواع المؤسسات، كما أن التقدم الحاصل في مجالات التقنية بشكل عام في السنوات الأخيرة أدى إلى ضرورة مواكبة الإدارة العامة لهذه التطورات، ولقد كان ذلك سبباً لمراجعة الإدارة بشكلها التقليدي وتفعيل الإدارة الرقمية التي من خلالها تم تحقيق العديد من النجاحات على مستوى المؤسسات؛ لتأثيرها البارز في رفع مستوى الأداء والجودة، وسرعة تقديم الخدمات وزيادة الشفافية، وتقليل التكاليف التشغيلية.

وهو ما دفع العديد من الهيئات والمؤسسات إلى تطبيق الإدارة الرقمية في كافة تعاملاتها للتخلص من الإدارة التقليدية، التي أختنتها البيروقراطية واستشرى فيها الفساد، لما تمثله من ميزة تنافسية وعامل محرك لمدارك الإبداع والتفكير الابتكاري، لا يمكن أن يتحقق إلا إذا تم استيفاء متطلبات التحول، سواءً على صعيد البيئة الداخلية أو الخارجية للمنظمات ضمن إطار النظرة الشاملة والإستراتيجية، حتى لا تنحرف عملية التحول إلى تجارب سبق فشلها ولا تتعرض لانهايات مفاجئة كما حدث مع العديد من التجارب العالمية (العالول، 2011).

كما ساهمت الإدارة الرقمية في كثير من النجاحات في المؤسسات التعليمية التي تبنت وفعلت التحول الرقمي، من خلال ما وفّرت من نظم معلومات رقمية بالاتصال ورفع مستوى الشفافية الإدارية وتسهيل إجراءات الحوكمة في المؤسسات، كما ساهمت في دعم وصناعة القرار الإداري من خلال سهولة الحصول على البيانات والمعلومات بشكل سريع (الشهري، 2020)، كما ساهمت الإدارة الرقمية في رفع كفاءة ومستوى العمل الإداري في المؤسسات نظراً لما أحدثته من تغيير في أساليب العمل الإداري ورفع كفاءته وسهولة وصول المستفيدين للخدمات بشكل أفضل من السابق إبان العمل بالإدارة التقليدية، كما ساهمت في الحد من كثير من الظواهر السلبية مثل تأخير إنجاز العمل أو نقص المعلومات والبيانات التي تؤثر بشكل كبير في مستوى الشفافية الإدارية وسرعة اتخاذ القرارات وغيرها من الظواهر التي ساهمت الإدارة الرقمية في الحد منها بشكل كبير (العلوان، 2018).

وتضمنت الخطط الخمسية التنموية المتعاقبة في المملكة أهدافاً إستراتيجية تتسم بالتجديد ومواكبة التطورات التقنية والتحول إلى الحكومة الإلكترونية؛ حيث جاءت الخطة الخمسية السابعة التي بدأت عام (1420هـ) مواكبة لحاجات المملكة في الانتقال إلى التطبيقات الإلكترونية حيث تضمنت من بين محاورها الاستراتيجية - الستة عشر - محور (الاهتمام بالعلوم والتقنية والمعلوماتية وتشجيع البحث والتطوير وتوطين التقنية) (وزارة الاقتصاد والتخطيط، 2001)

كما أكدت الخطة الثامنة (وزارة الاقتصاد والتخطيط، 2005) على إعداد خطة وطنية لتوظيف المعلوماتية وغيرها من التقنيات في خدمة العلم ودعم التنمية الاقتصادية، وكذلك الخطة التاسعة (وزارة الاقتصاد والتخطيط، 2010) أكدت على توفير البيئة التقنية والإدارية والتنظيمية، فضلاً عن البنية التحتية، لتقنية المعلومات والاتصالات، أما في الخطة العاشرة (وزارة الاقتصاد والتخطيط، 2015) فقد تم التأكيد على التوسع في استخدامات التقنية، وتوسيع دور الحكومة الإلكترونية، وكذلك نصت الرؤية (2030) ضمن مستهدفاتها على إطلاق العديد من المنصات الرقمية بالمؤسسات الخدمية وتطوير خدماتها والتحول نحو الحكومة الإلكترونية (رؤية 2030).

وعملًا بقرار مجلس الوزراء ذي الرقم (7708/م ب) والتاريخ (1430/9/18هـ) الخاص بضوابط تطبيق التعاملات الإلكترونية الحكومية؛ حيث كانت وزارة التعليم العالي والجامعات من أوائل المستجيبين لهذا التوجه ببذل ما تستطيع للوصول إلى إدارة إلكترونية تقود مجتمعاً معرفياً يحتضن الطاقات الخلاقة للإنسان السعودي، ويؤهله ليكون عنصراً فاعلاً، ومؤثراً في واقعه ومجتمعه (العمرى والشنقيطي، 2013).

وتعد الجامعات في المملكة العربية السعودية من المؤسسات التي تسعى للتحول من الأساليب التقليدية للإدارة إلى أسلوب الإدارة الرقمية من خلال التحول في كثير من أعمالها الإدارية والأكاديمية من الإدارة التقليدية إلى الإدارة الرقمية، ولعل ما حصل

مؤخراً أثناء جائحة كورونا يعد شهاداً على أهمية التوجه نحو الإدارة الرقمية في الجامعات السعودية، كما تُعد الإدارة الرقمية مدخلاً إدارياً هاماً لتطوير وتحديث المؤسسات ومن الممكن تساهم بشكل كبير في تعزيز مستوى الشفافية الإدارية والتي أضحت مطلباً هاماً في السنوات الأخيرة نظراً للدور الكبير لها في معالجة وإصلاح المشكلات الإدارية.

مشكلة الدراسة:

وتعد الجامعات المؤسسات الأهم لتفعيل رؤية المملكة (2030) ومن المتوقع منها أن تساهم وبفاعلية كبيرة في تطوير المجتمع وقيادة التغيير والاستجابة لمتطلبات التغيير، وبالرغم من ذلك فقد أشارت العديد من الدراسات إلى أن درجات تطبيق الشفافية الإدارية بمجالاتها متوسطة ووجود معوقات بدرجات كبيرة لتطبيقها كدراسة الشهري (2018) ودراسة العمري (2013) ودراسة (الحري، 2011).

وعلى ضوء ما سبق فقد تولد لدى الباحث الرغبة في معرفة دور الإدارة الرقمية في تعزيز دور الشفافية الإدارية بالجامعات السعودية؛ حيث أنه بالرغم من كثرة وتعدد الدراسات التي تناولت الإدارة الرقمية كمدخل للعديد من المتغيرات الإدارية ولكن لم يجد الباحث على حد علمه دراسة تناولت الإدارة الرقمية كمدخل لتعزيز الشفافية الإدارية.

وعليه يمكن صياغة مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

ما دور تطبيق الإدارة الرقمية كمدخل لتعزيز الشفافية الإدارية في الجامعات السعودية ويتفرع منه التساؤلات التالية:

- (1) ما درجة تطبيق الإدارة الرقمية في الجامعات السعودية بالمجالات (التخطيط الرقمي - التنظيم الرقمي - التنفيذ الرقمي - الرقابة الرقمية - التقويم الرقمي) من وجهة نظر القيادات الأكاديمية فيها؟
- (2) ما درجة تطبيق الشفافية الإدارية بمجالاتها (الاتصال الإداري الإلكتروني، الأنظمة والقوانين "التشريعات"، صناعة القرارات، إجراءات العمل، تقييم الأداء، المساءلة الإدارية) من وجهة نظر القيادات الأكاديمية فيها؟
- (3) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول تطبيق الإدارة الرقمية بالمجالات التي تُعزى لمتغيرات: (الرتبة العلمية - العمل الحالي - الكلية - الخبرة في مجال العمل الإداري الأكاديمي)؟
- (4) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول تطبيق الشفافية الإدارية بمجالاتها التي تُعزى لمتغيرات: (الرتبة العلمية - العمل الحالي - الكلية - الخبرة في مجال العمل الإداري الأكاديمي)؟
- (5) ما درجة إسهام مجالات تطبيق الإدارة الرقمية في تعزيز الشفافية الإدارية بالجامعات السعودية؟

أهداف الدراسة:

- تهدف الدراسة بشكل عام إلى معرفة دور الإدارة الرقمية في تعزيز الشفافية الإدارية بالجامعات السعودية وذلك من خلال:
- الكشف عن واقع تطبيق الإدارة الرقمية في الجامعات السعودية بالمجالات (التخطيط الرقمي - التنظيم الرقمي - التنفيذ الرقمي - الرقابة الرقمية - التقويم الرقمي) من وجهة نظر القيادات الأكاديمية فيها.
 - معرفة دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول تطبيق الإدارة الرقمية بالمجالات التي قد تُعزى لمتغيرات: (الرتبة العلمية - العمل الحالي - الكلية - الخبرة في مجال العمل الإداري الأكاديمي).
 - الكشف عن واقع تطبيق الشفافية الإدارية بمجالاتها (الاتصال الإداري الإلكتروني، الأنظمة والقوانين "التشريعات"، صناعة القرارات، إجراءات العمل، تقييم الأداء، المساءلة الإدارية) من وجهة نظر القيادات الأكاديمية فيها.

- الكشف عن دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول تطبيق الشفافية الإدارية بمجالاتها التي تُعزى لمتغيرات: (الرتبة العلمية - العمل الحالي - الخبرة في مجال العمل الإداري الأكاديمي).
- التعرف على درجة تطبيق الشفافية الإدارية بمجالاتها (الاتصال الإداري الإلكتروني، الأنظمة والقوانين "التشريعات"، صناعة القرارات، إجراءات العمل، تقييم الأداء، المساءلة الإدارية) من وجهة نظر القيادات الأكاديمية فيها؟
- تحديد درجة إسهام مجالات تطبيق الإدارة الرقمية في تعزيز الشفافية الإدارية بالجامعات السعودية.

أهمية الدراسة:

أ-الأهمية النظرية

- قد تُسهم الدراسة في التأسيس النظري لتوظيف تطبيقات الإدارة الرقمية في تحقيق مستويات عالية من الشفافية الإدارية والتي تعد من القضايا الهامة التي يتم الحديث عنها في السنوات الأخيرة وتقوم الحكومات بجهود كبير من أجل تعزيزها ورفع مستواها، وخاصةً إذا ما تم العمل بأساليب تحقيق الشفافية من خلال أسلوب الإدارة الرقمية كأسلوب إداري حديث كخيار إستراتيجي في ظل التوجه إلى الحكومة الرقمية بالمملكة العربية السعودية.
- أن الإدارة الرقمية من الاتجاهات الإدارية الحديثة نسبياً، فالبحوث والدراسات التي تناولتها في الجامعات ركزت على واقع التطبيق ومعوّقاته ومتطلباته، ويعد المجال البحثي فيه خصباً لدراسات مستقبلية تنتقل فيه من الواقع للمستقبل لتحديد ملامح التحول وتتنبأ بصور مستقبلية تعين متخذي القرار على توجيه التحول ودعمه بالاتجاه إحداث تغييرات شكلية في أساليب تقديم المعاملات والخدمات والمنافع العامة لمستفيدين وأصحاب المصالح بل تعمل على إعادة آلية وهندسة الأنشطة والعمليات الإدارية ذاتها تدعياً للشفافية التي تسعى الجامعات لتحقيقها
- تأتي هذه الدراسة بالتزامن مع توجه الدولة في رؤية المملكة (2030) للتحول نحو الحكومة الإلكترونية وتوجه الجامعات نحو الانتقال التدريجي في المعاملات والتعليم إلى النظام الإلكتروني بالإضافة إلى أن الشفافية مطلباً ومكوناً أساسياً لتمكين الجامعات من تحقيق التنافسية وأن تكون خمس جامعات سعودية على الأقل من أفضل (200) جامعة دولية في (2030م)، ولن يحدث ذلك إلا من خلال تحسين مستوى الإدارة الرقمية والتي تُعد من معايير بعض التصنيفات العالمية، كما تتسجم مع خطة التنمية العاشرة التي أكدت على أهمية توطين التكنولوجيا وتقديم تقييم شامل للخدمات الإلكترونية المقدمة عبر الإنترنت بالمؤسسات الخدمية عن طريق دراسة متعمقة وشاملة اختبرت وقيمت جميع العناصر ذات العلاقة.
- نظراً لاهتمام رؤية المملكة (2030) بتطبيقات الإدارة الرقمية والشفافية الإدارية، تُعد الدراسة الحالية من الدراسات التي تؤثر للنكاملية بين الاتجاهات الإدارية الحديثة المتضمنة بالرؤية.

ب-الأهمية العملية

- تسهم نتائج الدراسة في لفت انتباه القائمين بعمادات ووكالات تقنية المعلومات بالجامعات على ضرورة دمج التقنية الحديثة وتسخير كل مكوناتها في تحقيق الشفافية الإدارية من خلال استحداث برامج تقنية تُعزز مجالات تطبيقها.
- توفير الدعم والمساعدة للوحدات المسؤولة عن حوكمة الجامعات والشفافية بالجامعات، وتفعيل دورها نحو تنفيذ التقييم الذاتي والمؤسسي بالاعتماد على تطبيقات تقنيات تُعزز الشفافية وفقاً لمعايير الشفافية في ضوء استخدام الإدارة الرقمية، وبناء خطط استراتيجية
- من المتوقع أن تقدم الدراسة للقيادات المسؤولة عن تطوير الجامعات كالمسؤولين في عمادة تقنية المعلومات وعمادة ووكالات التطوير والجودة تصور مقترح يتم من خلال تطبيق الشفافية الإدارية من خلال الإدارة الرقمية بالجامعات السعودية واستحداث أفكار ورؤى قابلة للتطبيق يُستفاد منها لأغراض التطوير والتجويد.

- قد يستفيد من نتائج هذه الدراسة المخططون للتعليم الجامعي من خلال الوقوف على المتطلبات اللازمة لتطوير الإدارة الرقمية بالجامعات السعودية بما يعزز الشفافية الإدارية.
- قد يستفيد من نتائج الدراسة الجهات والمؤسسات الحكومية كهيئة النزاهة والمساءلة في المملكة العربية السعودية بالاستفادة من المقترحات والإجراءات العملية لتحقيق الشفافية عبر تطبيق الإدارة الرقمية بالمؤسسات التعليمية.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية

تقتصر الحدود الموضوعية للدراسة الحالية للتعرف على الإدارة الرقمية كمدخل لتعزيز الشفافية الإدارية للجامعات السعودية في ضوء رؤية (2030) من خلال المجالات المتعلقة بتطبيق الإدارة الرقمية (التخطيط الرقمي - التنظيم الرقمي - التنفيذ الرقمي - الرقابة الرقمية - التقويم الرقمي) وتأثيرها على مجالات الشفافية الإدارية (الاتصال الإداري، الأنظمة والقوانين، اتخاذ القرار، إجراءات العمل، تقييم الأداء، المساءلة الإدارية).

الحدود المكانية

تم تطبيق الدراسة على بعض الجامعات في المملكة العربية السعودية وتم اختيار ثلاث جامعات متقدمة في تصنيف الويب ماتركس وهو تصنيف يعنى بالمواقع الإلكترونية من حيث المحتوى ومدى التفاعل بهذه المواقع وقد تم اختيار أول ثلاث جامعات في المملكة في التصنيف من الجامعات التي تتبع لوزارة التعليم وكانت كلاً من (جامعة الملك عبدالعزيز) و(جامعة الملك سعود) و(جامعة أم القرى).

الحدود البشرية

تم تطبيق الاستبانة على عمداء ووكلاء الكليات والعمادات والمعاهد ورؤساء الأقسام بجامعة الملك عبد العزيز وجامعة الملك سعود وجامعة أم القرى.

مصطلحات الدراسة:

الإدارة الرقمية:

عرّفت جمعة (2014) الإدارة الرقمية بأنها: "منظومة وظيفية وتقنية متكاملة لإدارة وتوجيه وتنفيذ الأعمال الإدارية إلكترونياً سواء فيما يخص الأعمال المتعلقة بالموظفين أو بينهم وبين المستفيدين مما ينتج عنها التقليل بالوقت والجهد بإنجاز المعاملات وإلغاء تأثير العلاقات الشخصية بما يعزز الشفافية.

كما يعرفها ياسين (2016) بأنها تحويل جميع أنشطة الأعمال ووظائف المنشأة من الطابع التقليدي إلى الطابع الإلكتروني. كما تُعرف بأنها: "منظومة الأعمال والأنشطة التي يتم تنفيذها إلكترونياً لإنجاز الأعمال باستخدام النظم والوسائل الإلكترونية عبر الشبكات"، كما عُرِّفت على أنها المدرسة الأحدث من مدارس الإدارة التي تستخدم الوسائل الإلكترونية (تكنولوجيا المعلومات والاتصالات)، لدعم وتمكين وظائف الإدارة والمؤسسة، بما يضمن تحسين جودة أدائها وفق نظام إداري لأتمتة العمليات الإدارية (أبو العلا، 2013).

وتُعرف إجرائياً: الإدارة الرقمية على أنها الانتقال من الإدارة التقليدية إلى إدارة يتم فيها استخدام تقنية المعلومات وذلك بالاعتماد على نظم معلوماتية تساعد في انجاز العمل الإداري واتخاذ القرار الإداري بأسرع وقت وبأقل التكاليف كما تسمى كذلك بالإدارة الإلكترونية كمسمى مرادف، وسيتم قياسها من خلال الأبعاد التالية (التخطيط الرقمي - التنظيم الرقمي - التنفيذ الرقمي - الرقابة الرقمية - التقويم الرقمي).

الشفافية الإدارية:

عُرفت بأنها "الوضوح التام للتشريعات والقوانين وكذلك الأنظمة والأداء والتقييم وعدالته من خلال نشر المعلومات والبيانات والإفصاح عنها وسهولة الوصول إليها، وتبسيط الإجراءات وآليات العمل ووضوحها، وسهولة الاتصال بكافة الاتجاهات والموضوعية في اتخاذ القرارات والنزاهة في تنفيذها (الراشدي، 2013).

ويعرفها الشياح وأبو حمور (2014) مبدأ خلق بيئة تكون فيها المعلومات المتعلقة بالقرارات والظروف والاعمال الحالية متاحة ومنظورة ومفهومة وبشكل أكثر تحديد ومنهج توفر المعلومات وجعل القرارات المتصلة بالسياسة المتعلقة بالمجتمع معلومة من خلال النشر في الوقت المناسب والانفتاح لجميع الأطراف ذات العلاقة. وبالجامعات عرفت الشهي (2020) بأنها مجموعة الإجراءات والممارسات التي تقوم بها الجامعات والتي تضمن الوضوح التام للتشريعات والقوانين والأنظمة والكشف عن المعلومات والمشاركة في صناعة القرارات وتبسيط إجراءات العمل، والإفصاح عن المعلومات، وسهولة وصول المعلومات وإتاحتها للجميع. أما تعزيز الشفافية الإدارية: يمكن تعريفها إجرائياً بأنها: مجموعة الإجراءات والممارسات التي تقوم بها الجامعات السعودية داخل الجامعة والتي تتضمن وضوح المعلومات والبيانات والسياسات والتشاركية في صنع القرار وسهولة الوصول إلى المعلومات من الجميع من خلال توظيف تطبيقات الإدارة الإلكترونية، ويتم قياسها من خلال الأبعاد التالية (الاتصال الإداري الإلكتروني، الأنظمة والقوانين" التشريعات"، صناعة القرارات، إجراءات العمل، تقييم الأداء، المساءلة الإدارية).

رؤية المملكة (2030):

عُرفت بأنها رؤية طموحة للمملكة العربية السعودية تعتمد على ثلاث محاور وهي المجتمع الحيوي والاقتصاد المزدهر والوطن الطموح، وهذه المحاور تتكامل وتتسق مع بعضها في سبيل تحقيق الاهداف وتعظيم الاستفادة من مرتكزات الرؤية، وتبدأ الرؤية من المجتمع، وإليه تنتهي، ويمثل المحور الأول أساساً لتحقيق هذه الرؤية وتأسيس قاعدة صلبة للازدهار الاقتصادي، وينبثق من أهمية بناء مجتمع حيوي؛ يعيش أفرادهم وفق المبادئ الإسلامية ومنهج الوسطية والاعتدال، معتزّين بهويتهم الوطنية وفخورين بإرثهم الثقافي العريق، في بيئة إيجابية وجاذبة، تتوافر فيها مقومات جودة الحياة للمواطنين والمقيمين، ويسندهم ببنان أسري متين ومنظومتهم رعاية صحية واجتماعية ممكنة.

الإطار النظري والدراسات السابقة

المبحث الأول: الإدارة الرقمية

إنّ التقدّم الحاصل في مجال التقنية أدّى إلى تفعيل الإدارة الرقمية في مجال الإدارة والأعمال، ولقد ساهمت الإدارة الرقمية في رفع كفاءة ومستوى العمل الإداري في المنظمات نظراً لما أحدثته من تغيير في أساليب العمل الإداري ورفع كفاءته وسهولة وصول المستفيدين للخدمات بشكل أفضل من السابق إبان العمل بالإدارة التقليدية، كما ساهمت في الحدّ من كثير من الظواهر السلبية مثل تأخير إنجاز العمل أو نقص المعلومات والبيانات التي تؤثر بشكل كبير في مستوى الشفافية الإدارية وسرعة اتخاذ القرارات وغيرها من الظواهر التي ساهمت الإدارة الرقمية في الحد منها بشكل كبير، ولقد أدّى هذا التقدّم في الإدارة الرقمية إلى ضرورة تبني المنظمات للتوجه تدريجياً من الإدارة التقليدية نحو الإدارة الرقمية وبذلك أصبح التغيير الإداري من أهم سمات المرحلة الانتقالية، كما تعد الإدارة الرقمية مدخلاً إدارياً هاماً لتطوير وتحديث المنظمات وهي من المداخل المهمة التي من الممكن تساهم بشكل كبير في تعزيز مستوى الشفافية الإدارية والتي أضحت مطلباً هاماً في السنوات الأخيرة نظراً للدور الكبير لها في معالجة وإصلاح المشكلات الإدارية في المنظمات.

مفهوم الإدارة الرقمية

منذ أواخر القرن العشرين ومع بدايات القرن الحادي والعشرين، حدثت طفرة هائلة في المجال التكنولوجي على المستوى العالمي، ترتب عليها ضرورة استخدام جميع المؤسسات لأنماط إدارية حديثة تواكب هذا التطور التكنولوجي، وبرز من بين هذه الأنماط ما أصبح يعرف بالإدارة الإلكترونية أو ما يسمى بالإدارة الرقمية حالياً والتي مكنت الكثير من المؤسسات ومنها المدارس

والجامعات من معالجة عملياتها الإدارية بطريقة إلكترونية، وأدى هذا التحول إلى انحسار المعاملات الورقية، والتخلي عن أساليب الإدارة التقليدية لتحل محلها الإدارة الرقمية. وبذلك تزايدت الحاجة لإجراء تحولات شاملة في الأساليب والهياكل والتشريعات التي تقوم عليها الإدارة التقليدية، لإتاحة الفرص لتطبيق الإدارة الرقمية (يونس، 2016).

كما تعرّف الإدارة الرقمية أو الإلكترونية على أنها المجال الذي تعتمد فيه كافة مهامه ووظائفه التابعة له على التكنولوجيا الحديثة وهو الإنترنت عبر استخدام أجهزة الحاسوب وبرامجه والتي تقوم على إنجاز المهام المطلوبة على أكمل وجه، وهي المنظومة التي تقوم على حوسبة الإدارة ويقصد بذلك اعتمادها بشكل كامل على النمط الإلكتروني بدلاً من النمط التقليدي، ومن بين أدواته على سبيل المثال البريد الإلكتروني والذي من خلاله يتم تعزيز التواصل بين المدراء وفريق العمل من الموظفين في كافة المهام داخل المؤسسة، وكذلك تسهيل التواصل بين المؤسسات الأخرى على المستوى الخارجي (عبدالسلام، 2020).

كما عرفها حجازي (2008) على أنها " استخدام تكنولوجيا المعلومات الرقمية في انجاز المعاملات الإدارية وتقديم الخدمات المرفقة والتواصل مع المواطنين بمزيد من الديمقراطية. ص (23).

وتعد الإدارة الرقمية أو ما يسمى أيضاً الإدارة الإلكترونية مفهوماً مبتكراً أملتته المراحل المتقدمة من ثورة تكنولوجيا المعلومات والاقتصاد الرقمي واقتصاد المعرفة وأسهمت في تكوينه وانتشاره، فالإدارة الرقمية تترعرع وتنمو في بيئة الابتكار والخلق والإبداع، وتستمد قوتها من الفكر التكنولوجي والإبداع المعرفي الذي أصبح سمة من سمات الاقتصاد الرقمي، وكما يؤكد بل جيتس رئيس مجلس إدارة شركة مايكروسوفت ذلك بقوله فإننا "تتعامل مع الومضات الرقمية والفضاءات الافتراضية لإدارة شؤون شركتنا دون أن يكون لكثير منا مكان ملموس نجلس بين جدرانه. فإدارتنا الرقمية تعتمد على التزامنا بالتكنولوجيا والمعرفة، وولاء العاملين لدينا مكرس لاقتصاد المعرفة الذي يمكننا من تحقيق أكبر الإنجازات التي نتفاخر بها" (العلاق، 2005، ص 9-10).

كما يعرفها منصور (2010) بأنها من أهم التطبيقات الإدارية الحديثة التي ظهرت في عصر العولمة نظراً لدورها الرئيس والمحوري في بناء وتشكيل الاقتصاد من جهة، ومن جهة أخرى كونها تعد من المكتسبات البشرية التي تصب فيه علوم مختلفة تمكن الانسان من تحقيق متطلباته وتفتح أمامه رؤى مستقبلية أرحب. ص(2).

وتعددت تعريفات الإدارة الرقمية حيث عرفت على أنها وسيلة مساعدة لرفع أداء وكفاءة إدارة المنظمات وليست بديلاً عنها وهي إدارة بلا ورق؛ حيث يستخدم الأرشيف الإلكتروني والأدلة والمفكرات الإلكترونية والرسائل الصوتية وهي إدارة بلا مكان، وأيضاً هي إدارة بلا زمان حيث تعمل (365/7/24) أي أن الإدارة (24) ساعة في اليوم ولمدة سبعة أيام في الأسبوع ولمدة (365) يوماً في السنة، أي أن العالم يعمل في الزمن الحقيقي (24) ساعة (حامد، 2012، ص30).

كما تُشير الإدارة الرقمية بالمؤسسة الجامعية إلى منهجية جديدة تقوم على الاستيعاب الشامل، والاستخدام الواعي، والاستثمار الإيجابي لتقنيات المعلومات، وتسهم الإدارة الرقمية في تحقيق الغاية الأساسية للمؤسسة الساعية إلى التميز، وذلك بتمكينها من بناء قدرات تنافسية فعالة قادرة على الوصول السريع إلى مكانة مميزة (بودي، 2010، ص 8).

المبحث الثاني: الشفافية الإدارية

تعدّ الشفافية الإدارية من المفاهيم الإدارية الحديثة، والتي تسعى الدول والمنظمات إلى الأخذ بها وتطبيقها في شتى المجالات، وذلك لدعم التنمية الإدارية ومواجهة التحديات ومواكبة التطورات الحديثة والتي تشكل تحدياً كبيراً للنظم الإدارية، ولقد أهتمت المملكة العربية السعودية بالشفافية الإدارية والمساءلة في السنوات الأخيرة ودليل ذلك إنشاء هيئة لمكافحة الفساد وأعطاهما كافة الصلاحيات التي تخولها لمكافحة الفساد الإداري والمالي كما أنّ منهج الشفافية أحد أهم بنود رؤية المملكة (2030) وذلك من خلال انتهاج المملكة مبدأ الشفافية.

وقد وضعت رؤية المملكة (2030) مساراً واضحاً لمحاربة الفساد، وتعزيز الشفافية والنزاهة، والتي تعد إحدى لوازم الرؤية؛ حيث أنّ الرؤية شددت على ضرورة وضع الشفافية كمنهج للدولة، مؤكدة عدم التهاون أو التسامح مطلقاً مع الفساد بكل مستوياته،

سواء أكان مالياً أم إدارياً وفي أي وزارة مهما كان وضعها السيادي. (البارقي، 2018).

وتعد الجامعات المؤسسات الأهم التي تساهم في بناء المجتمع، نظراً للدور الذي تقوم به تجاه الأفراد من تنمية للفرد فكرياً ومعرفياً ومهنياً، لتنفيذ رؤية المملكة (2030) ومن المتوقع منها أن تساهم وبفاعلية كبيرة في تطوير المجتمع وقيادة التغيير والاستجابة لمتطلبات التغيير.

الشفافية في الإسلام

لقد أكد القرآن الكريم على الشفافية كمبدأ في جميع المعاملات سواء الاجتماعية أو الاقتصادية أو الحياتية بشكل عام، ويشكل أي نوع من الخفاء أو الخداع أو التضليل مخالفة لمبادئ العدالة التي تقوم عليها الشريعة الإسلامية (أبو سنجر، 2016، 15)، كما ورد في قوله تعالى يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا كُونُوا قَوَّامِينَ بِالْقِسْطِ شُهَدَاءَ لِلَّهِ وَلَوْ عَلَى أَنْفُسِكُمْ أَوِ الْوَالِدِينَ وَالْأَقْرَبِينَ إِنَّ يَكُنْ غَنِيًّا أَوْ فَقِيرًا فَاللَّهُ أُولَىٰ بِهِمَا فَلَا تَتَّبِعُوا الْهَوَىٰ أَنْ تَعْدِلُوا وَإِنْ تَلُوتُوا أَوْ نَعِرْضُوا فَإِنَّ اللَّهَ كَانَ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرًا [النساء: 135].

والشفافية في الإسلام تشمل علاقة الإنسان المسلم مع نفسه وعلاقته مع الغير وعلاقة الحاكم مع الرعية، فلا بد أن تتسم هذه العلاقات بالوضوح والصدق المطلق مصداقاً لقول الله تعالى: يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اتَّقُوا اللَّهَ وَكُونُوا مَعَ الصَّادِقِينَ (سورة التوبة الآية 119)

فالشفافية هنا عقيدة وليست مطلب إداري أو سياسي فالإيمان ما وقر في القلب وصدقه العمل (علي، 2006، ص18). وقد اهتم الإسلام بالشفافية فنجد القرآن يكشف ممارسات كانت بين النبي وزوجاته وأصحابه وينزل بها آيات تتلى إلى يوم القيامة نذكر منها:

قوله تعالى وَإِذْ تَقُولُ لِلَّذِي أَنْعَمَ اللَّهُ عَلَيْهِ وَأَنْعَمْتَ عَلَيْهِ أَمْسِكْ عَلَيْكَ زَوْجَكَ وَاتَّقِ اللَّهَ وَتُخْفِي فِي نَفْسِكَ مَا اللَّهُ مُبْدِيهِ وَتَخْشَى النَّاسَ وَاللَّهُ أَحَقُّ أَنْ تَخْشَاهُ ﴿٣٧﴾ الأحزاب.

وقوله تعالى يَا أَيُّهَا النَّبِيُّ لِمَ تُحَرِّمُ مَا أَحَلَّ اللَّهُ لَكَ تَبْتَغِي مَرْضَاةَ أَزْوَاجِكَ {

التحریم: 1}

ولقد كان تطبيق الشفافية عند رسولنا الكريم في كل شأنه ومن ذلك أنه كان يعلم أمته الشفافية في جميع أمورهم ومنها أنه صلى الله عليه وسلم مر بصرة من طعام فأدخل يده فيها فالت أصابعه بللاً فقال: ما هذا يا صاحب الطعام؟ قال: أصابته ماء فقال الرسول صلى الله عليه وسلم: أفلا جعلته فوق الطعام كي يراه الناس (البقي، 2021، 24).

ويهدف تطبيق مبدأ الشفافية في الفكر الإسلامي إلى عدة أمور منها (مخلوف، 2009، ص12):

- 1- يعمل على خلو المعاملات المالية والاقتصادية من الغش والتدليس، فصحة المعلومات ومصداقيتها أساس البناء المالي والاقتصادي الإسلامي.
 - 2- تطبيق مبدأ الشفافية في الفكر الإسلامي يهدف إلى محاربة الفساد والحد من انتشاره، وخاصة في الأمور الاقتصادية.
 - 3- يسعى إلى حرية الوصول إلى المعلومات المفيدة بدون تكاليف، أو بتكاليف قليلة.
 - 4- يعمل على تعزيز قبول الأنظمة لمبدأ المساءلة والإفصاح الأمثل.
- كما أشار (بني سالم ودرامعة، 2014، ص ص486-487) إلى بعض الأدلة على معنى الشفافية والوضوح في الفكر الإسلامي.

- 1- قول النبي صلى الله عليه وسلم: إنَّ الله يحب إذا عمل أحدكم عملاً أن يتقنه"، ومما لاشك فيه أن إتقان العمل لابد أن يمر عبر الشفافية لأنها من أهم الضمانات لإتقان العمل.
 - 2- قوله صلى الله عليه وسلم: "من رأى منكم منكراً فليغيره بيده، فإن لم يستطع فبلسانه، فإن لم يستطع فبقلبه، وذلك أضعف الإيمان"، ويتضح من خلال هذا الحديث أنَّ الالتزام بالضوابط الشرعية للمعاملات هو من المعروف الذي يجب الأمر به، كما أنَّ جريان الأنظمة بين الأطراف الداخلة في العمليات الإنتاجية لأي مؤسسة وفقاً لما تقتضيه النزاهة والأمانة والشفافية، يعد من أعرف المعروف، وكما يعد نقيض ذلك من شيوع الفساد وسيطرة الترهل على الهياكل الإدارية وثقافة الانتهازية من أنكر المنكر الذي يجب إنكاره.
 - 3- قول النبي صلى الله عليه وسلم: "التاجر الصدوق الأمين مع النبيين والصديقين والشهداء والصالحين"، من خلال هذا الحديث نلاحظ مرتبة التاجر الشريف، ولا شك أن بلوغ هذه المرتبة أمر صعب، وذلك أن التجارة يشوبها الخداع، والتحايل، والكذب، والمماطلة، والدعاية المضللة، وكتمان العيوب، فإن كان التاجر أميناً لا يخون، وصادقاً لا يكذب، ناصحاً لا يغش، كان جزاؤه أن يرتفع إلى هذه المرتبة العالية التي ذكرت في الحديث.
- لقد انفردت الشريعة الإسلامية بابتكار نظم إدارية لم يسبق لها أن طبقت من قبل، بل وجعلتها عبادة، فامتازت هذه النظم بمزج روحي ومادي، ولكل منها أسلوبه الخاص به. كما أنَّ الإدارة النبوية بدأت ولا شك بتوجيه رباني كريم (الاشعري، 2003، ص25).

وتتضح ملامح الإدارة في المفهوم الإسلامي في الحديث الشريف الذي رواه ابن عمر رضي الله عنه قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم (كلكم راع وكلكم مسؤول عن رعيته، الإمام راع ومسئول عن رعيته والرجل راع في أهله وهو مسؤول عن رعيته) وبهذا نرى أن الإدارة الإسلامية تعين السلطة الرعوية التي يمارسها أفراد متعاونون ومتآخون لتحقيق أهداف محددة وذلك بناءً على الامكانيات المتاحة ممَّا يحقِّق مقاصد الاسلام. وقد تعرض فقهاء المسلمين الأوائل للعديد من المفاهيم والوظائف الإدارية وكتبوا واستفاضوا عن نظم الحكم والإدارة والإمامة كما تعرضوا كذلك للقيادة وسماتها والخصائص التي يجب توافرها (العصيمي، 2012).

مفهوم الشفافية:

تعرف الشفافية بأنها: مجموعة السلوكيات والأداء والآليات التي تقوم بها الإدارة تجاه الموظفين والمواطنين، وتتضمن تأكيد الوضوح التام للتشريعات والقوانين والأنظمة ووضوح الأداء والتقييم وعدالته، ونشر المعلومات والبيانات والإفصاح عنها وسهولة الوصول إليها، وتبسيط آليات العمل والإجراءات ووضوحها وسهولة الاتصال بكافة الاتجاهات، وموضوعية اتخاذ القرارات وامتلاك نظم واضحة للمساءلة ومكافحة الفساد وذلك وفق المقياس المعد لهذه الغاية (الطشة والحامدة، 2009، ص25).

كما يذكر الطراونة والعضايلة (2009) أنه يقصد بشفافية المعلومات مدى عدالة تعامل الأجهزة الحكومية مع المستفيدين، ومدى سهولة وصول المستفيد للمعلومة الصحيحة والحديثة (الطراونة والعضايلة، 2009، ص63).

ويمكن القول أنَّ الشفافية في القطاع الإداري تعتبر من المفاهيم الحديثة والمتطورة التي يتوجب على الإدارات الواعية ضرورة الأخذ بها، لما لها من أثر في تحقيق التنمية الإدارية الشاملة، وتوعية التنظيمات الإدارية، وبالتالي الوصول إلى بناء تنظيمي سليم، وقادر على مواجهة التحديات الجديدة والمتغيرات المحيطة، والقضاء على الفساد الإداري.

إنَّ الشفافية هي السماح للضوء بالمرور بحيث يسمح رؤية الأشياء المتوارية بوضوح، بحيث يمكن الإحساس بجودة الوضوح وفهمها بسهولة، والمقصود هنا بجودة الوضوح هو وضوح الإجراءات المتبعة بالمنظمة وسيرها والمعلومات المتناقلة عبر جميع المستويات الإدارية (Etherington, 2004).

الشفافية الإدارية في الجامعات

تزايد الاهتمام بموضوع الشفافية الإدارية في مؤسسات التعليم العالي وذلك منذ بداية القرن الحادي والعشرين، وذلك بتزايد الاهتمام والتوجهات الرسمية نحو الإصلاح التربوي عالمياً، إذ تمت ملاحظة عجز الأنظمة الإدارية التربوية في عصر ثورة المعرفة

والعولمة وتكنولوجيات الاتصالات والمعلومات عن مواكبة المستجدات في هذا العصر، وبناءً على هذا الواقع؛ ظهر من ينادي بوضع نظم فاعلة لشفافية النظام التعليمي في الجامعات مدخلاته وعملياته ومخرجاته في كافة مستوياته (الثبتي، 2005).

إنَّ السعي إلى جودة وتميز ما تقدمه الجامعات من خدمات تنموية وتعليمية وبحثية في ضوء تحديات عديدة إدارية كالشفافية والحوكمة أو اجتماعية أو غيرها من التحديات، يتطلب إحداث تطور نوعي في إدارة الجامعات، وذلك بمعنى توفر جهاز إداري كفء يتولى قيادتها، له من الخبرة والمعرفة بأساليب الإدارة العالمية للجامعات من وضع خطط إستراتيجية للبحوث والتدريس والهيكل والأنظمة الأكاديمية واستغلال الموارد، والإدارة المالية الجيدة، وسن قوانين وأنظمة متعلقة بالعمل الأكاديمي داخل الجامعة، وطرق التقييم الأكاديمي، وفرض الرقابة على ممارسات الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، ورسم السياسات حول دور الجامعة في مجتمعها الخاص والعام (خورشيد ويوسف، 2008، ص 11: 14).

أمَّا الشفافية بالجامعات فعرفها الشهري (2020) بأنها مجموعة الإجراءات والممارسات التي تقوم بها الجامعات والتي تضمن الوضوح التام للتشريعات والقوانين والأنظمة والكشف عن المعلومات والمشاركة في صناعة القرارات وتبسيط إجراءات العمل، والإفصاح عن المعلومات، وسهولة وصول المعلومات وإتاحتها للجميع.

ويعرّف القرنى (2020) الشفافية الإدارية في الجامعات بأنها: تعني الإفصاح والوضوح والإعلان عن أنظمتها ولوائحها وقواعدها التنفيذية وإجراءات عملها ونظم معلوماتها واتصالاتها مع المجتمع الداخلي والخارجي، وكذلك في تقييم أداء منسوبيها ومسؤولتهم وفي اتخاذ القرارات وتفويض الصلاحيات وإدارة الاجتماعات والمجالس واللجان، وكذلك في التوظيف والترقية والتطوير المهني، وفي قبول وتسجيل وحقوق الطلاب؛ بما يضمن العدالة والنزاهة والبعد عن المحسوبية في كل مجال من مجالات عملها ص (163).

المبحث الثالث: رؤية المملكة العربية السعودية (2030) والتحول الرقمي

تعيش المملكة العربية السعودية نقلة نوعية غير مسبقة وذلك منذ إعلان سمو ولي العهد إطلاق رؤية المملكة (2030) والتي تسعى إلى إحداث تغيير إيجابي في جميع الجوانب؛ حيث اهتمت بالجوانب الاقتصادية والثقافية والاجتماعية وغيرها ووضعت لها أهداف تسعى لتحقيقها، ومنذ إطلاق الرؤية وإلى يومنا هذا ونحن نشاهد أهداف تتحقق ومنجزات شاهدة على نجاح الرؤية بإذن الله.

فبدعم ورعاية خادم الحرمين الشريفين حفظه الله، أطلقت رؤية المملكة (2030)، وهي رؤية سمو ولي العهد لمستقبل هذا الوطن العظيم، والتي تسعى لاستثمار مكامن قوتنا التي حباها الله بها، من موقع استراتيجي متميز، وقوة استثمارية رائدة، وعمق عربي وإسلامي؛ حيث تولي القيادة لذلك كل الاهتمام، وتسخر كل الإمكانيات لتحقيق الطموحات خلال السنوات الخمس الماضية، تم تحقيق عديد من الإنجازات، وتبلور عدد من إمكانات التحول، التي أسهمت في تحقيق نتائج ملموسة، على صعيد منظومة العمل الحكومي والاقتصاد والمجتمع، وأرست أسس النجاح للمستقبل، لقد واجهنا عديداً من التحديات، واكتسبنا عديداً من الخبرات التي عززت ثقتنا في تحقيق أهدافنا، وعملنا على زيادة فعالية الحكومة واستجابتها، من خلال الاستثمار في التحول الرقمي الحكومي، وخلقنا فرصاً للنمو والاستثمار، واستحدثنا عدداً من القطاعات الاقتصادية الجديدة، وفتحنا أبوابنا للعالم، ورفعنا مستوى جودة حياة المواطنين، وتمت كل تلك الإنجازات بأيدي أبناء هذا الوطن العظيم وبناتنا (رؤية المملكة 2030، 2021).

رؤية المملكة (2030):

عرُفت بأنها رؤية طموحة للمملكة العربية السعودية تعتمد على ثلاث محاور وهي المجتمع الحيوي والاقتصاد المزدهر والوطن الطموح، وهذه المحاور تتكامل وتتسق مع بعضها في سبيل تحقيق الاهداف وتعظيم الاستفادة من مرتكزات الرؤية، وتبدأ الرؤية من المجتمع، وإليه تنتهي، ويمثل المحور الأول أساساً لتحقيق هذه الرؤية وتأسيس قاعدة صلبة للازدهار الاقتصادي، وينبثق من أهمية بناء مجتمع حيوي، يعيش أفراداه وفق المبادئ الإسلامية ومنهج الوسطية والاعتدال، معتزّين بهويتهم الوطنية وفخورين بإرثهم الثقافي العريق، في بيئة إيجابية وجاذبة، تتوافر فيها مقومات جودة الحياة للمواطنين والمقيمين، ويسندهم بنیان أسري متين ومنظومتى رعاية صحية واجتماعية ممكنة.

كما عرّفها العويد (2017) هي رؤية تبنتها المملكة تحت مسمى (رؤية المملكة العربية السعودية (2030)) لتكون منهجاً وخارطة طريق للعمل الاقتصادي والتنموي في المملكة، وقد رسمت الرؤية التوجهات والسياسات العامة للمملكة، والأهداف والالتزامات الخاصة بها، ولتكون المملكة نموذجاً رائداً على كافة المستويات، واشتملت الرؤية على عدد من الأهداف الرئيسية، ومؤشرات القياس، والمستهدفات، والالتزامات الخاصة بعده محاور، والتي يشترك في تحقيقها كلاً من القطاع الخاص والعام وغير الربحي، كما أقر مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية إطار حوكمة متكامل وفعال وذلك بهدف ترجمة هذه الرؤية إلى برامج تنفيذية، يحقق كل جزء منها جزءاً من الأهداف الاستراتيجية والتوجهات العامة للرؤية، تعتمد تلك البرامج على آليات عمل جديدة تناسب متطلبات كل برنامج وأهدافه المحددة زمنياً، ولأجل بناء الإمكانيات والقدرات اللازمة لتحقيق الأهداف الطموحة لرؤية المملكة العربية السعودية (2030) ظهرت الحاجة إلى إطلاق برنامج التحول الوطني وذلك على مستوى أربعة وعشرين جهة حكومية قائمة على القطاعات الاقتصادية والتنموية وكان ذلك في العام الأول للبرنامج، ويحتوي البرنامج على أهداف إستراتيجية مرتبطة بمستهدفات مرحلة إلى عام (2020)، وكانت أولى المراحل المبادرات التي أطلقت عام (2016) لتحقيق تلك الأهداف والمستهدفات. ص (456).

ورؤية أي دولة لمستقبلها تنطلق من مكان القوة فيها، وذلك ما انتهجناه عند بناء رؤيتنا للمملكة العربية السعودية للعام (1452هـ - 2030م). فمكانتنا في العالمين العربي والإسلامي ستمكننا من أداء دورنا الريادي كعمق وسند متيناً لأمتنا العربية والإسلامية، كما ستكون قوتنا الاستثمارية المفتاح والمحرك لتنويع اقتصادنا وتحقيق استدامته، فيما سيمكّننا موقعنا الاستراتيجي من أن نكون محورياً لربط القارات الثلاث.

المبحث الرابع: الدراسات السابقة:

أ-دراسات اهتمت بالإدارة الرقمية في الجامعات

● دراسة الحربي (2021) بعنوان واقع توظيف القيادة الرقمية في التعليم عن بعد وإدارة الأزمات الطارئة لدى قادة المدارس الابتدائية في مدينة مكة المكرمة تصور مقترح، وهدفت الدراسة إلى معرفة أبعاد القيادة الرقمية للمدير من حيث (القيادة الرشيدة الحكيمة، ثقافة التعلم في العصر الرقمي، التميز في الممارسة المهنية لقادة المدارس، المواطنة الرقمية)، كما يهدف لوضع تصور مقترح لتوظيف القيادة الرقمية في التعليم عن بعد وإدارة الأزمات الطارئة لقادة المدارس في المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي للتوصل إلى نتائج البحث؛ كما تكون مجتمع البحث من جميع قادة المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة ؛ وتكونت عينة البحث من (50) مديراً، وقد اعتمد الباحث الاستبانة كأداة لجمع المعلومات اللازمة عن البحث؛ وقد اشتملت الاستبانة على (26) فقرة، والمتمثلة بأبعادها الأربعة الآتية: (1) القيادة الرشيدة الحكيمة. (2) ثقافة التعلم في العصر الرقمي. (3) التميز في الممارسة المهنية. (4) المواطنة الرقمية، وتم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية: التكرارات والنسب المئوية والرتب، والمتوسط الحسابي ومعامل ألفا كرونباخ، وقد توصلت نتائج البحث إلى أن هناك تفاوتاً في موافقة أفراد العينة على عبارات الاستبيان فيما يتعلق بعد القيادة الرشيدة الحكيمة؛ حيث تراوحت المتوسطات ما بين (3.37:2.58 من 4) وهي متوسطات تشير إلى الاستجابة (أوافق بشدة، أوافق)؛ كما أظهرت النتائج أن هناك تفاوتاً في موافقة أفراد العينة على عبارات الاستبيان بما يتعلق بعد ثقافة التعلم في العصر الرقمي؛ حيث كانت المتوسطات بين (3.3:2.84 من 4) وهي متوسطات تشير إلى الاستجابة (أوافق بشدة، أوافق)، كما أظهرت الدراسة أن هناك تفاوتاً في موافقة أفراد العينة على عبارات الاستبيان في بعد التميز في الممارسة المهنية لقادة المدارس؛ حيث كانت المتوسطات ما بين (3.30:2.76 من 4) وهي متوسطات تشير إلى الاستجابة (أوافق بشدة، أوافق)، وأن هناك تفاوتاً في موافقة أفراد العينة على عبارات الاستبيان في بعد المواطنة الرقمية؛ حيث تراوحت المتوسطات ما بين (3.28:2.96 من 4) وهذه المتوسطات تشير إلى الاستجابة (أوافق بشدة، أوافق). كما قام الباحث بوضع تصور مقترح لتوظيف القيادة الرقمية في التعليم عن بعد وإدارة الأزمات الطارئة لقادة المدارس في المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة.

● حريري، هند حسين محمد، (2021) رؤية مقترحة لاستخدام الذكاء الاصطناعي في دعم التعليم بالجامعات في المملكة العربية السعودية لمواجهة جائحة كورونا (Covid-19) في ضوء الاستفادة من تجربة الصين، وقد هدفت هذه الدراسة إلى تقديم رؤية مقترحة لاستخدام الذكاء الاصطناعي في دعم التعليم بالجامعات في المملكة العربية السعودية وذلك لمواجهة جائحة كورونا (Covid-19) في ضوء الاستفادة من تجربة الصين، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وقد أظهرت الدراسة عدة نتائج كان أهمها: أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي وأنظمة التعليم الإلكتروني كانت قد استخدمت كمساعد لعملية التعليم بالجامعات السعودية خلال فترة الحظر، كما وظفت الجامعات السعودية تطبيقات الذكاء الاصطناعي وذلك من خلال العمل على عدد من المنصات الإلكترونية التعليمية حتى يتم تغطية محتوى المقررات الدراسية لجميع الطلاب وذلك في كافة جامعات المملكة العربية السعودية.

ب-دراسات اهتمت بالشفافية الإدارية في الجامعات

● دراسة الشلفان (2021) بعنوان دور الحوكمة والشفافية في الحد من الفساد الإداري وقد هدفت الدراسة إلى معرفة دور الحوكمة والشفافية في مكافحة الفساد، والتعرف على الآليات والاستراتيجيات اللازمة لمكافحة الفساد، وتم الاعتماد على المنهج الوصفي، وهي دراسة نظرية اعتمدت على مراجعة الأدبيات المتعلقة بالحوكمة والشفافية والفساد، وقد توصلت الدراسة إلى نتائج عدة أهمها أن الحوكمة تساعد في تحقيق ضمان النزاهة والشفافية للمنظمات، كما أن للحوكمة أهمية كبيرة في مكافحة الفساد، لأنها توفر للمنظمات هيكلًا تنظيميًا يمكنها من تحقيق أهدافها بأفضل السبل الممكنة، كما تعمل الحوكمة على بث الشفافية في كل تصرفات المنظمات بصورة تساهم في إيجاد العلاقة التي تتسم بالوضوح في كافة التعاملات، كما أن الشفافية تُعد بالسبب للعاملين أكثر أمانًا من خلال وجود رقابة دقيقة على جميع مفاصل المنظمات، وتشجع على استغلال أفضل للموارد البشرية والمادية حيث يكون الأداء بشكل أكثر شفافية وأفضل.

* دراسة الشهري (2020) عنوانها "درجة ممارسة الشفافية الإدارية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية"، وهدفت الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة الشفافية الإدارية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت العينة من (1669) عضواً من أعضاء هيئة التدريس بجامعات (طبية، والملك سعود، والملك خالد، تبوك)، أعد الباحث استبانة لجمع البيانات، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة استخدام الشفافية الإدارية في الجامعات السعودية كانت بدرجة متوسطة، وكان مستوى الرضا الوظيفي بدرجة كبيرة، ووجود علاقة إيجابية بين الشفافية الإدارية والرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس.

● دراسة سليمان (2020) تصور مقترح لتفعيل دور الشفافية الإدارية في تحقيق العدالة التنظيمية لدى العاملين بجامعة أسوان. وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع دور الشفافية الإدارية في تحقيق العدالة التنظيمية لدى العاملين بجامعة أسوان، وتقديم تصور مقترح لتفعيل دور الشفافية الإدارية في تحقيق العدالة التنظيمية بالجامعة، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي واستبانة تكونت من ستة محاور، تم تطبيقها على عينة ممثلة من العاملين بجامعة أسوان للتعرف على واقع دور الشفافية الإدارية في تحقيق العدالة التنظيمية، وقد بلغ عدد أفراد العينة (232) من مجموع (1143) فرداً يمثلون العينة الأصلية أي ما نسبته (20%) من العينة الأصلية. وأظهرت الدراسة أن هناك قصوراً واضحاً في الجانب الخاص بتطبيق اللوائح والقوانين، والذي انعكس بدوره على تحقيق العدالة التنظيمية، كما اتضح أن الجامعة تعمل على إيجاد نظام اتصال مفتوح بين العاملين بالجامعة ووحداتها التنظيمية، كما أن الجامعة لا تحرص على توفير المعلومات التي تمكن العاملين من مقارنة أدائهم السابق، وأن هناك غياب لعملية تقييم أدائها من قبل المعنيين، وتتعمد في بعض الأحيان إخفاء بعض المعلومات، وأن هناك قصوراً في ممارسة الجامعة للإجراءات الرسمية في اتخاذ القرارات، وأنها تتخذ بطريقة تنطرف عن الأسلوب العلمي لاتخاذها في ضوء معلومات دقيقة، وغياب إشراك العاملين فيها، كما أظهرت النتائج أن درجة التزام إدارة الجامعة بالعدالة في مساءلة العاملين عن أدائهم لأعمالهم ضعيفة، ولا تحرص على الاستماع لمشاكل جميع العاملين بالشكل الكافي، وسعيًا لتفعيل دور الشفافية الإدارية في تحقيق العدالة التنظيمية؛ فإن الباحثة قامت بإعداد

تصور مقترح يهدف إلى تفعيل دور الشفافية الإدارية في تحقيق العدالة التنظيمية بجامعة أسوان لتوفير بيئة مناسبة لرفع كفاءة أداء العاملين بالجامعة.

● دراسة القرني (2020) عنوانها "أنموذج مقترح لقياس الشفافية الإدارية في الجامعات السعودية في ضوء رؤية المملكة (2030)" هدفت الدراسة إلى بناء أنموذج مقترح لقياس الشفافية الإدارية في الجامعات السعودية في ضوء رؤية المملكة (2030)، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي (الوثائقي) بمداخله المختلفة لبناء الأنموذج؛ وذلك باستقراء العديد من المصادر الأولية والثانوية المتعلقة بالشفافية الإدارية وطرق قياسها في الجامعات، ثم استخدم الباحث أسلوب دلفاي لتحكيم الأنموذج من خبراء القيادة التربوية المختصين والممارسين. وقد مرت عملية بناء الأنموذج بسبع مراحل؛ حيث بني الأنموذج المقترح في صورته الأولية في المراحل الثلاث الأولى، وقد تكون من (9) معايير و(130) مؤشراً، ثم حكم الأنموذج الأول رقم (1) في المرحلة الرابعة من قبل المتخصصين في الإدارة التربوية والقيادة والممارسين للقيادة الأكاديمية من حيث الصياغة والانتماء والمقترحات، وبناء على آراء الخبراء المحكمين بني أنموذج آخر رقم (2)، وتكون من (9) معايير و(119) مؤشراً، وفي المرحلة الخامسة استخدم الباحث أسلوب دلفاي لتحكيمه من الخبراء من حيث الأهمية وقابلية القياس، وفي المرحلة السادسة استخدم الباحث أسلوب دلفاي لتحكيم الأنموذج الثاني مرة أخرى؛ حيث تم إرسال الأنموذج رقم (2) مرة أخرى للخبراء مصحوباً بنتائج تحكيمه في الجولة السابقة؛ كتغذية راجعة بالطلب من الخبراء مراجعة استجاباتهم في الجولة السابقة من حيث الأهمية وقابلية القياس، وفي المرحلة السابعة والأخيرة وبناء على نتائج الجولة الثالثة؛ تم اعتماد المؤشرات التي بلغت درجة أهميتها وقابليتها للقياس معاً حسب رأي الخبراء (70% فأكثر) وحذف المؤشرات التي قلت درجة أهميتها أو قابليتها للقياس حسب رأي الخبراء عن (70%)؛ وبناء عليه تم التوصل إلى الأنموذج النهائي المقترح والذي تكون من (9) معايير و(104) مؤشراً.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة التي تناولت الإدارة الرقمية والشفافية الإدارية في المؤسسات التعليمية والجامعات، يتضح أن معظم هذه الدراسات قد أكدت الأهمية المتزايدة لتبني التقنيات الرقمية والاتجاه نحو التحول الرقمي بوصفه مدخلاً فاعلاً لتطوير الأداء الإداري، وتحسين جودة الخدمات، وتعزيز مبادئ الحوكمة والشفافية داخل المؤسسات التعليمية. فقد ركزت بعض الدراسات، مثل دراسة الحربي (2021) وحريري (2021)، على دور القيادة الرقمية والتقنيات الحديثة - بما فيها الذكاء الاصطناعي - في دعم العملية التعليمية وإدارة الأزمات، وأبرزت إسهام هذه التقنيات في تحسين كفاءة الإدارة واستمرارية العمل في الظروف الطارئة.

كما تناولت دراسات أخرى الشفافية الإدارية في الجامعات من زوايا متعددة، حيث سعت إلى قياس درجة ممارستها وعلاقتها بمتغيرات تنظيمية ووظيفية مختلفة، مثل الرضا الوظيفي والعدالة التنظيمية، كما في دراسات الشهري (2018، 2020)، وسليمان (2020)، والقرني (2020). وقد أظهرت نتائج هذه الدراسات أن مستوى تطبيق الشفافية الإدارية في الجامعات غالباً ما جاء بدرجة متوسطة، مع وجود معوقات تنظيمية وإجرائية تحد من تفعيلها بالصورة المأمولة، لاسيما في مجالات تطبيق اللوائح والأنظمة، وتداول المعلومات، والمشاركة في صناعة القرار، والمساءلة الإدارية.

وعلى الرغم من أهمية النتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة، فإن معظمها تناول الإدارة الرقمية والشفافية الإدارية كلاً على حدة، أو ربط الشفافية بمتغيرات تنظيمية أخرى، مثل الحوكمة أو الرضا الوظيفي أو العدالة التنظيمية، دون التركيز المباشر على دراسة دور الإدارة الرقمية بوصفها مدخلاً رئيساً لتعزيز الشفافية الإدارية في الجامعات. كما أن عدداً من الدراسات ركز على مؤسسات تعليمية أو مراحل تعليمية محددة، أو اعتمد المنهج الوصفي في قياس واقع التطبيق دون تحليل درجة إسهام مجالات الإدارة الرقمية المختلفة في دعم أبعاد الشفافية الإدارية.

وانطلاقاً مما سبق، تتضح الفجوة البحثية التي تسعى الدراسة الحالية إلى معالجتها، والمتمثلة في الكشف عن دور تطبيق الإدارة الرقمية بمختلف مجالاتها (التخطيط الرقمي، التنظيم الرقمي، التنفيذ الرقمي، الرقابة الرقمية، والتقييم الرقمي) في تعزيز الشفافية الإدارية بأبعادها المختلفة داخل الجامعات السعودية، في ضوء توجهات رؤية المملكة العربية السعودية (2030). وبذلك تتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة من حيث تركيزها على التكامل بين الإدارة الرقمية والشفافية الإدارية، واعتمادها على آراء القيادات الأكاديمية بوصفهم الفاعلين الرئيسيين في عملية التحول الرقمي وصناعة القرار الإداري داخل الجامعات.

المبحث الخامس: منهج الدراسة وإجراءاتها

تمهيد:

يتناول هذا الفصل مجموعة من الأبعاد المتعلقة بالإطار المنهجي للدراسة، وتتضمن المنهجية التي تم استخدامها في هذا الدراسة، والتي تم من خلالها إنجاز الجانب التطبيقي من الدراسة، وعن طريقها تم الحصول على البيانات المطلوبة وذلك بهدف إجراء التحليل الإحصائي للتوصل من خلالها إلى نتائج تم تفسيرها في ضوء عددًا من الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة وبالتالي تحقيق الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها.

ويتم توضيح منهج الدراسة المستخدم، ومجتمع الدراسة، والأداة التي تم استخدامها لجمع بيانات الدراسة، وتوضيح الإجراءات التي تم من خلالها تطبيق الجانب الميداني، بالإضافة إلى أساليب المعالجة الإحصائية التي استخدمها الباحث في تحليل بيانات الدراسة، لمعالجتها من الناحية الإحصائية.

منهج الدراسة:

انطلاقاً من أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج الوصفي المسحي؛ حيث يمثل المنهج العلمي الأكثر مناسبة لطبيعة الدراسة، وقد عرفه العساف (2012) بأنه: "ذلك النوع من البحوث الذي يتم بواسطة استجواب جميع أفراد مجتمع البحث أو عينة كبيرة منهم، وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها فقط، دون أن يتجاوز ذلك إلى دراسة العلاقة أو استنتاج الأسباب مثلاً" (ص191). كما عرفه البياتي (2018) بأنه المنهج الذي يستخدمه الباحث وذلك للوصول إلى حلول للمشاكل وذلك في جميع الحالات التي تخضع للتحليلات الاعتيادية لمتغيرات البحث سواء كانت المتغيرات جذرية أم علاقة أقل تجزيراً مروراً بتحليل بيانات هذه المتغيرات ومن ثم تحويلها المتغيرات ومن ثم تحويلها إلى بيانات رقمية وإخضاعها إلى عمليات إحصائية وذلك بهدف مساعدة الباحث للوصول إلى حل للمشكلة الخاصة بالبحث. (ص 88)

مجتمع الدراسة:

يشير عبيدات، وآخرون (2007م) إلى أن مجتمع الدراسة هو "جميع الأفراد أو الأشخاص أو الأشياء الذين يكونون موضوع مشكلة البحث" (ص99).

وعرفه ملحم (2002م) بأنه "جميع مفردات الظاهرة التي يقوم بدراسته الباحث" (ص247).

ويتكوّن مجتمع الدراسة الحالية من جميع القادة الأكاديميين في الجامعات وهم: (رؤساء الأقسام الأكاديمية - عمداء العمدات والمعاهد ووكلاؤهم - عمداء الكليات ووكلاؤهم)، في بعض الجامعات في المملكة العربية السعودية وتم اختيار (3) جامعات متقدمة في تصنيف الويب متركس وهو تصنيف يعنى بالمواقع الإلكترونية من حيث التفاعل بها وحجم البيانات فيها، وقد تم اختيار أول ثلاث جامعات في المملكة في التصنيف من الجامعات التي تتبع لوزارة التعليم وكانت كلاً من (جامعة الملك عبدالعزيز) و(جامعة الملك سعود) و(جامعة أم القرى)، ويبلغ عدد مجتمع الدراسة (848) من القيادات الأكاديمية بهذه الجامعات

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة بناءً على أسلوب الرابطة الأمريكية لتحديد حجم عينة الدراسة وفقاً للمعادلة الآتية (الصياد، 1989، 137):

$$\frac{X^2 N P(1 - P)}{d^2(N - 1) + X^2 P(1 - P)} = S$$

حيث

$S =$ حجم العينة

$N =$ حجم مجتمع الدراسة

$P =$ نسبة المجتمع واقترح كيرجسي ومورجان أن تساوي (0.5) لأن ذلك سوف يعطي أكبر حجم عينة ممكن.

$D =$ درجة الدقة كما يعكسها الخطأ المسموح به، واقترح كيرجسي ومورجان أن يساوي (0.05).

$X =$ قيمة اختبار مربع كاي عند درجة حرية واحدة ومُستوى ثقة (0.095) وهي تساوي (3.841).

وبناءً على ذلك فإن عينة الدراسة الحالية تبلغ (263)، وقام الباحث بإرسال الاستبانة إلكترونياً حتى حصل على عدد (281) من الردود الإلكترونية يمثلون بذلك أفراد الدراسة، وفيما يلي خصائص أفراد الدراسة وفقاً لمتغيراتهم الوظيفية.

- اسم الجامعة:

جدول (1)

توزيع أفراد مجتمع الدراسة وفق متغير اسم الجامعة

اسم الجامعة	التكرار	النسبة
جامعة أم القرى	107	38.1
جامعة الملك سعود	82	29.2
جامعة الملك عبدالعزيز	92	32.7
المجموع	281	100%

يتضح من الجدول (1) أن (107) من عينة الدراسة يمثلون ما نسبته (38.1%)، من منسوبي جامعة أم القرى، وهم الفئة الأكبر في عينة الدراسة، في حين أنَّ (82) من عينة الدراسة يمثلون ما نسبته (29.2%) من منسوبي جامعة الملك سعود، وهم الفئة الأقل في عينة الدراسة، والشكل البياني التالي يوضح ذلك:

جدول (2)

توزيع أفراد مجتمع الدراسة وفق متغير الرتبة العلمية

الرتبة العلمية	التكرار	النسبة
أستاذ	62	22.1
أستاذ مشارك	104	37.0
أستاذ مساعد	115	40.9
المجموع	281	100%

يتضح من الجدول (2) أن (115) من عينة الدراسة يمثلون ما نسبته (40.9%)، من الأساتذة المساعدين، وهم الفئة الأكبر في عينة الدراسة، في حين أنَّ (62) من عينة الدراسة يمثلون ما نسبته (22.1%) من الأساتذة، وهم الفئة الأقل في عينة الدراسة، والشكل البياني التالي يوضح ذلك:

جدول (3)

توزيع أفراد مجتمع الدراسة وفق متغير الرتبة العلمية

الرتبة العلمية	التكرار	النسبة
رئيس قسم	117	41.7
وكيل (كلية، عمادة، معهد)	106	37.7
عميد (كلية، عمادة، معهد)	58	20.6
المجموع	281	100%

يتضح من الجدول (3) أن (115) من عينة الدراسة يمثلون ما نسبته (41.7%)، من رؤساء الأقسام، وهم الفئة الأكبر في عينة الدراسة، في حين أن (58) من عينة الدراسة يمثلون ما نسبته (20.6%) من عمداء (كليات، عمادة، معهد)، وهم الفئة الأقل في عينة الدراسة، والشكل البياني التالي يوضح ذلك:

جدول (4)

توزيع أفراد مجتمع الدراسة وفق متغير الخبرة في مجال العمل الإداري الأكاديمي

الخبرة في مجال العمل الإداري الأكاديمي	التكرار	النسبة
أقل من 5 سنوات	90	32.0
من 5 إلى أقل من 10 سنوات	94	33.5
من 10 سنوات فأكثر	97	34.5
المجموع	281	100%

ويتضح من الجدول (4) أن (97) من عينة الدراسة يمثلون ما نسبته (34.5%)، من ذوي الخبرة من 10 سنوات فأكثر، وهم الفئة الأكبر في عينة الدراسة، في حين أن (90) من عينة الدراسة يمثلون ما نسبته (32%) من ذوي الخبرة أقل من 5 سنوات، وهم الفئة الأقل في عينة الدراسة، والشكل البياني التالي يوضح ذلك:

أداة الدراسة:

وقد تكونت الاستبانة من جزأين على النحو التالي:

الجزء الأول: ويشمل البيانات الأولية لأفراد عينة الدراسة، ممثلة في اسم الجامعة، الرتبة العلمية، العمل الحالي، سنوات الخبرة في مجال العمل الإداري الأكاديمي.

الجزء الثاني: يتكون من (60) عبارة من العبارات التي تقيس متغيرات الدراسة، ومقسمة إلى محورين على النحو التالي:

المحور الأول: ويقاس (درجة تطبيق الإدارة الرقمية في الجامعات السعودية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية بالجامعات السعودية) ويشتمل على (30) عبارة، وتم تقسيمه إلى خمسة أبعاد على النحو التالي:

البعد الأول: ويقاس (التخطيط الرقمي)، ويشتمل على (6) عبارات.

البعد الثاني: ويقاس (التنظيم الرقمي)، ويشتمل على (7) عبارات.

البعد الثالث: ويقاس (التنفيذ الرقمي)، ويشتمل على (6) عبارات.

البعد الرابع: ويقاس (الرقابة الرقمية)، ويشتمل على (6) عبارات.

البعد الخامس: وقياس (التقويم الرقمي)، ويشتمل على (5) عبارات.

المحور الثاني: وقياس (مستوى الشفافية الإدارية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية بالجامعات السعودية) ويشتمل على (30) عبارة، وتم تقسيمه إلى ستة أبعاد على النحو التالي:

البعد الأول: وقياس (الاتصال الإداري)، ويشتمل على (5) عبارات.

البعد الثاني: وقياس (الأنظمة " التشريعات ")، ويشتمل على (5) عبارات.

البعد الثالث: وقياس (اتخاذ القرار)، ويشتمل على (5) عبارات.

البعد الرابع: وقياس (إجراءات العمل)، ويشتمل على (5) عبارات.

البعد الخامس: وقياس (المساءلة الإدارية)، ويشتمل على (5) عبارات.

البعد السادس: وقياس (تقييم الأداء)، ويشتمل على (5) عبارات.

وصيغت عبارات المحور الأول والثاني وفقاً لمقياس خماسي على النحو التالي:

(عالية جداً/ عالية/ متوسطة/ منخفضة/ منخفضة جداً).

صدق الأداة:

قام الباحث بالتأكد من صدق أداة الدراسة بطريقتين:

أولاً: الصدق الظاهري للأداة:

بعد إعداد الاستبانة بصورتها الأولية تم عرضها على نخبة من المحكمين داخل جامعات المملكة العربية السعودية، لإبداء آرائهم حول مدى وضوح العبارات، وانتمائها للمحور، وصحة صياغتها، من أساتذة الجامعات السعودية.

وقد تم تعديل الاستبانة بناءً على ملاحظاتهم وبعد مراجعة سعادة المشرف وضعت الاستبانة في صورتها النهائية. وأصبحت صالحة لقياس ما وضعت من أجله.

ثانياً: صدق الاتساق الداخلي:

قام الباحث بحساب الاتساق الداخلي لفقرات أداة الدراسة وذلك بحساب معاملات ارتباط بيرسون بين كل فقرة بالبعد الذي تنتمي إليه، وكذلك بالمحور الذي تنتمي إليه الفقرة، وهو ما يوضحه الجداول التالية:

أولاً: المحور الأول (مجالات تطبيق الإدارة الرقمية):

جدول (6) معاملات ارتباط بنود المحور الأول (مجالات تطبيق الإدارة الرقمية) بالبعد الذي تنتمي إليه وكذلك بالمحور ككل

م	فقرات المحور الأول	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالمحور
البعد الأول			
1	تتبنى الجامعة خطة واضحة نحو التحول الرقمي	0.868**	0.720**
2	تدعم قيادة الجامعة الأنظمة والسياسات التي تساهم في التحول الرقمي	0.905**	0.728**
3	تساهم الإدارة الرقمية بالجامعة على تقليل كلفة إجراءات التخطيط الإداري	0.795**	0.776**
4	تسهم الإدارة الرقمية في زيادة قدرة الجامعة على تشخيص المشاكل نتيجة الوصول	0.864**	0.793**

السريع للمعلومات		
5	تراعي الجامعة التطورات الإلكترونية عند وضع خططها المستقبلية	0.790** 0.689**
6	تهيئ الجامعة البيئة المناسبة لعملية التخطيط الرقمي	0.870** 0.791**
البعد الثاني		
1	تمتلك الجامعة نظام أرشفة إلكتروني للمعاملات	0.606** 0.447**
2	تقدم قيادة الجامعة الدعم للتنظيم الإداري الرقمي	0.802** 0.738**
3	تحدد الجامعة صلاحيات العاملين فيها إلكترونياً	0.631** 0.665**
4	تلتزم قيادة الجامعة الكليات والأقسام في إنشاء المعاملات إلكترونياً	0.616** 0.404**
5	تدعم هيكله الجامعة تطبيق الإدارة الرقمية بمرونة	0.828** 0.726**
6	تضع الجامعة معلومات تفصيلية عن الإجراءات الإدارية ومتطلباتها على موقعها الإلكتروني	0.797** 0.677**
7	توفر الجامعة مبدأ الخصوصية الرقمية لجميع المنسوبين	0.675** 0.687**
البعد الثالث		
1	تدير الجامعة بعض الاجتماعات واللقاءات عن بعد	0.546** 0.481**
2	تتخذ الجامعة بعض من خططها تجاه المجتمع من خلال ما تقدم في موقعها الإلكتروني	0.715** 0.638**
3	يعزز تفعيل الإدارة الرقمية بالجامعة في تحقيق مراكز متقدمة في التصنيفات العالمية	0.646** 0.613**
4	تساهم الإدارة الرقمية بالجامعة في سرعة تنفيذ القرارات الإدارية	0.818** 0.738**
5	تساهم الإدارة الرقمية بالجامعة في سرعة إنجاز المعاملات.	0.833** 0.716**
6	تلتزم الأقسام والكليات برفع نتائج مجالسها إلكترونياً عن طريق الخدمات الإلكترونية	0.541** 0.640**
البعد الرابع		
1	حدت الإدارة الرقمية بالجامعة من تأثير العلاقات الشخصية في إنهاء المعاملات	0.851** 0.700**
2	تعزز الجامعة الرقابة من خلال توفير البرامج الرقمية المتخصصة في الرقابة	0.907** 0.735**
3	تستخدم الجامعة الرقابة الرقمية كسياسة عامة على كافة عمليات الجامعة	0.859** 0.660**
4	توظف الجامعة الإدارة الرقمية لمتابعة الخطط والأعمال اليومية	0.850** 0.752**
5	تساهم الإدارة الرقمية بالجامعة في انضباط الجهازين الأكاديمي والإداري	0.858** 0.776**
6	توفر الجامعة برامج حماية إلكترونية لحماية شبكتها وأجهزتها	0.676** 0.710**
البعد الخامس		
1	تحرص الجامعة على تقويم الخدمات الرقمية من خلال استطلاع آراء المستفيدين	0.869** 0.761**
2	تتيح الجامعة لمنسوبيها تقويم الخدمات الرقمية المقدمة بالنظام	0.868** 0.833**
3	تستفيد الجامعة من تقويم الخدمات الرقمية في تطوير منظومتها	0.934** 0.859**
4	توفر الجامعة بموقعها الإلكتروني نافذة لتلقي الشكاوى والاقتراحات	0.773** 0.646**
5	تساهم الإدارة الرقمية بالجامعة في التقويم المستمر لمختلف الخدمات المقدمة	0.889** 0.768**

** عبارات دالة عند مستوى 0.01 فأقل.

من الجدول (6) يتضح أن جميع العبارات دالة عند مستوى (0.01)، وهو ما يوضح أن جميع الفقرات المكونة للمحور الأول تتمتع بدرجة صدق عالية، تجعلها صالحة للتطبيق الميداني.

ثالثاً: الصدق البنائي:

تم التأكد من الصدق البنائي للأداة عن طريق حساب معاملات الارتباط البينية داخل كل أبعاد المحور الأول وبين الدرجة الكلية للمحور، وكانت كالتالي:

جدول (7)

معاملات ارتباط بنود المحور الأول (مجالات تطبيق الإدارة الرقمية) بالمحور ككل

الأبعاد	التخطيط الرقمي	التنظيم الرقمي	التنفيذ الرقمي	الرقابة الرقمية	التقويم الرقمي	المحور ككل
التخطيط الرقمي	1	0.838**	0.666**	0.654**	0.658**	0.880**
التنظيم الرقمي		1	0.696**	0.620**	0.686**	0.877**
التنفيذ الرقمي			1	0.658**	0.762**	0.847**
الرقابة الرقمية				1	0.808**	0.867**
التقويم الرقمي					1	0.895**
المحور ككل						1

** الارتباط دال عند مستوى 0.01 فأقل.

يتضح من جدول (7) أن قيم معاملات الارتباط تراوحت بين (0.654) إلى (0.895) وجميع قيم معاملات الارتباط موجبة ومرتفعة وذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01)، وتشير إلى تمتع أداة الدراسة بدرجة عالية من الصدق البنائي لدرجة تطبيق مجالات الإدارة الرقمية.

ثالثاً: المحور الثاني (مجالات تطبيق الشفافية الإدارية):

جدول (8)

معاملات ارتباط بنود المحور الثاني بالبعد الذي تنتمي إليه وكذلك بالمحور ككل

م	فقرات المحور الثاني	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالمحور
البعد الأول			
1	يتم تبادل المعلومات إلكترونياً بين منسوبي الجامعة ببسر وسهولة	0.787**	0.640**
2	سهولة حصول العاملين بالجامعة على المعلومات التي تخصهم إلكترونياً	0.896**	0.732**
3	وجود معلومات كافية عن الجامعة على موقعها الإلكتروني ووسائل التواصل الاجتماعي المختلفة	0.912**	0.815**
4	توفر الجامعة قنوات اتصال إلكتروني واضحة مع المجتمع الداخلي والخارجي	0.911**	0.861**
5	تطبق الجامعة سياسة الإفصاح عن المعلومات والأرقام إلكترونياً	0.806**	0.755**
البعد الثاني			

0.797**	0.870**	1	تضع الجامعة جميع الأنظمة واللوائح على موقعها الإلكتروني
0.860**	0.938**	2	وجود قواعد تنفيذية لأنظمة الجامعة تضمن للمنسوبيين كافة حقوقهم
0.768**	0.927**	3	وضوح القواعد التنفيذية لأنظمة الجامعة
0.775**	0.888**	4	إعلان الجامعة أنظمتها وقواعدها التنفيذية لجميع منسوبيها عند صدورها
0.843**	0.810**	5	تعقد ورش عمل لتوعية منسوبي الجامعة بالأنظمة والقواعد التنفيذية
البعد الثالث			
0.808**	0.835**	1	تشرك الجامعة منسوبيها في صناعة القرار من خلال استطلاع آرائهم إلكترونياً في بعض الموضوعات
0.832**	0.846**	2	تتخذ الجامعة قراراتها في الوقت المناسب دون تأخير
0.833**	0.890**	3	توضح الجامعة لمنسوبيها خلفيات اتخاذ القرار بشفافية ووضوح
0.844**	0.905**	4	تفوض قيادات الجامعة بعض صلاحياتها بقرارات إدارية معلنة ومكتوبة بوضوح
0.842**	0.917**	5	تحرص قيادات الجامعة على تفويض بعض المسؤوليات التي تتطلب متخصصين دون تردد
البعد الرابع			
0.695**	0.776**	1	وجود أدلة إجرائية إرشادية لإجراءات العمل المختلفة بالجامعة على موقع الجامعة
0.611**	0.770**	2	تتيح الجامعة الاطلاع على إجراءات العمل لجميع منسوبيها
0.654**	0.837**	3	إجراءات العمل في الجامعة تتم بطريقة إلكترونية
0.640**	0.640**	4	إمكانية متابعة المعاملات على موقع الجامعة الإلكتروني
0.853**	0.813**	5	تقوم الجامعة بعمليات تحسين مستمر لإجراءات العمل إلكترونياً في ضوء التغذية الراجعة التي تصل من المستفيدين.
البعد الخامس			
0.803**	0.863**	1	وجود آليات واضحة لتقييم جميع جوانب الأداء معلنة إلكترونياً
0.823**	0.889**	2	وجود جهات مسؤولة عن تقييم الأداء في جوانب الأداء في الجامعة
0.897**	0.929**	3	يتم تزويد منسوبي الجامعة بنتائج أدائهم إلكترونياً بموضوعية تامة
0.865**	0.871**	4	وجود تقارير دورية إلكترونية واضحة عن سير العمل في كل جهة
0.772**	0.849**	5	ترتبط القرارات المتعلقة بالعاملين في الجامعة بنتائج تقارير أدائهم
البعد السادس			
0.806**	0.859**	1	تمتلك الجامعة نظاماً واضحاً للمساءلة
0.858**	0.782**	2	وجود برامج توعوية لغرس الرقابة الذاتية لدى منسوبي الجامعة
0.689**	0.888**	3	محاسبة المقصرين في إنجاز مهامهم بعد ثبوت الخطأ
0.724**	0.881**	4	يتم تطبيق نظام المساءلة على جميع منسوبي الجامعة دون تمييز
0.829**	0.881**	5	دقة المعلومات التي تبني عليها المساءلة الإدارية في الجامعة

** عبارات دالة عند مستوى 0.01 فأقل.

من الجدول (8) يتضح أن جميع العبارات دالة عند مستوى (0.01)، وهو ما يوضح أن جميع الفقرات المكونة للمحور الثاني تتمتع بدرجة صدق عالية، تجعلها صالحة للتطبيق الميداني.

ثالثاً: الصدق البنائي:

تم التأكد من الصدق البنائي للأداة عن طريق حساب معاملات الارتباط البينية داخل كل أبعاد المحور الثاني وبين الدرجة الكلية للمحور، وكانت كالتالي:

جدول (9)

معاملات ارتباط بنود المحور الثاني (مجالات تطبيق الشفافية الإلكترونية) بالمحور ككل

الأبعاد	الاتصال الإداري	الأنظمة التشريعات	اتخاذ القرار	إجراءات العمل	تقييم الأداء	المساءلة الإدارية	المحور ككل
الاتصال الإداري	1	0.795**	0.803**	0.739**	0.771**	0.749**	0.883**
الأنظمة "التشريعات"		1	0.789**	0.815**	0.848**	0.741**	0.909**
اتخاذ القرار			1	0.852**	0.886**	0.864**	0.946**
إجراءات العمل				1	0.840**	0.754**	0.903**
تقييم الأداء					1	0.852**	0.947**
المساءلة الإدارية						1	0.905**
المحور ككل							1

** الارتباط دال عند مستوى 0.01 فأقل.

يتضح من جدول (9) أن قيم معاملات الارتباط تراوحت بين (0.739) إلى (0.949) وجميع قيم معاملات الارتباط موجبة ومرتفعة وذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01)، وتشير إلى تمتع أداة الدراسة بدرجة عالية من الصدق البنائي لدرجة تطبيق الشفافية الإدارية.

ثبات الأداة:

للتحقق من الثبات لمفردات محاور الدراسة وتم استخدام معامل ألفا كرونباخ، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (10)

معاملات ثبات ألفا كرونباخ

معايير الثبات ألفا كرونباخ	عدد البنود	محاور الدراسة
المحور الأول		
0.921	6	البعد الأول
0.836	7	البعد الثاني
0.880	6	البعد الثالث
0.911	6	البعد الرابع
0.917	5	البعد الخامس
0.959	30	معامل ثبات المحور الأول
المحور الثاني		
0.914	5	البعد الأول
0.932	5	البعد الثاني
0.926	5	البعد الثالث
0.825	5	البعد الرابع
0.923	5	البعد الخامس
0.911	5	البعد السادس
0.978	30	معامل ثبات المحور الثاني
0.982	60	معامل الثبات الكلي

من الجدول (10) يتضح أن ثبات محور الدراسة مرتفع؛ حيث تراوحت قيمة معامل الثبات ألفا كرونباخ لجميع محاور الدراسة ما بين (0.825 إلى 0.978)، كما بلغت قيمة معامل الثبات الكلي (0.982)، وهي قيمة ثبات مرتفعة توضح صلاحية أداة الدراسة للتطبيق الميداني.

تصحيح أداة الدراسة:

لتسهيل تفسير النتائج استخدم الباحث الأسلوب التالي لتحديد مستوى الإجابة على بنود الأداة؛ حيث تم إعطاء وزن للبداية الموضحة في الجدول التالي ليتم معالجتها إحصائياً على النحو التالي:

جدول (11)

تصحيح أداة الدراسة

درجة منخفضة جداً	درجة منخفضة	درجة متوسطة	درجة عالية	درجة عالية جداً	درجة الموافقة
1	2	3	4	5	الدرجة

ثم تم تصنيف تلك الإجابات إلى خمسة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التالية:

$$\text{طول الفئة} = (\text{أكبر قيمة} - \text{أقل قيمة}) \div \text{عدد بدائل الأداة} = (5 - 1) \div 5 = 0.80$$

لنحصل على التصنيف التالي:

جدول (12)

توزيع للفئات وفق التدرج المستخدم في أداة الدراسة

الدرجة	الحكم
من 1.00 - 1.80	درجة منخفضة جداً
أكبر من 1.80 - 2.60	درجة منخفضة
أكبر من 2.60 - 3.40	درجة متوسطة
أكبر من 3.40 - 4.20	درجة عالية
أكبر من 4.20 - 5.00	درجة عالية جداً

أساليب تحليل البيانات:

استخدم الباحث الأساليب الإحصائية التالية للتعرف على خصائص أفراد عينة الدراسة وحساب صدق وثبات الأدوات والإجابة على تساؤلات الدراسة:

- التكرارات والنسبة المئوية، وذلك للتعرف على خصائص عينة البحث.
- المتوسط الحسابي (Mean) لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض آراء أفراد مجتمع الدراسة وذلك عن كل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة إلى جانب المحاور الرئيسية، وكذلك لمعرفة ترتيب العبارات من حيث درجة الاستجابة حسب أعلى متوسط حسابي.
- الانحراف المعياري (Standard Deviation) للتعرف على مدى انحراف آراء أفراد مجتمع الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة وكذلك لكل محور من المحاور الرئيسية عن متوسطها الحسابي؛ حيث يوضح الانحراف المعياري التشتت في آراء أفراد مجتمع الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة إلى جانب المحاور الرئيسية، فكلما اقتربت قيمته من الصفر كلما تركزت الآراء وانخفض تشتتها بين المقياس، وكذلك لترتيب العبارات حسب المتوسط الحسابي لصالح أقل تشتت عند تساوي المتوسط الحسابي.
- معامل ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha) لاستخراج ثبات أدوات البحث.
- حساب قيم معامل الارتباط بيرسون (Pearson) وذلك لحساب صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.

- تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد "Multiple Regression Analysis" للتنبؤ بتأثير المتغير المستقل (مجالات تطبيق الإدارة الرقمية) على المتغير التابع (تعزيز الشفافية الإدارية).
- تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لتوضيح دلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة نحو محاورها باختلاف متغيراتهم الوظيفية التي تنقسم إلى أكثر من فئتين.
- تم استخدام اختبار أقل فرق دال (LSD) (Least Significant difference) لمعرفة صالح الفروق في استجابات عينة الدراسة، في حالة إذا ما وضح وجود فروق من خلال اختبار تحليل التباين الأحادي.

المبحث السادس: عرض وتحليل نتائج الدراسة

تمهيد:

في هذا الفصل عرضُ لنتائج الدراسة باستخدام الاختبارات الإحصائية اللازمة، وذلك للإجابة على تساؤلات الدراسة، ومن ثم تحليل نتائج الدراسة وبعد ذلك تفسيرها في ضوء الدراسات السابقة التي وردت ضمن البحث على النحو التالي:

إجابة السؤال الأول: ما درجة تطبيق الإدارة الرقمية في الجامعات السعودية بالمجالات (التخطيط الرقمي - التنظيم الرقمي - التنفيذ الرقمي - الرقابة الرقمية - التقويم الرقمي) من وجهة نظر القيادات الأكاديمية فيها؟

للتعرف على درجة تطبيق الإدارة الرقمية في الجامعات السعودية بالمجالات (التخطيط الرقمي - التنظيم الرقمي - التنفيذ الرقمي - الرقابة الرقمية - التقويم الرقمي) من وجهة نظر القيادات الأكاديمية فيها، قام الباحث بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لمجالات تطبيق الإدارة الرقمية في الجامعات السعودية بالمجالات (التخطيط الرقمي - التنظيم الرقمي - التنفيذ الرقمي - الرقابة الرقمية - التقويم الرقمي) من وجهة نظر القيادات الأكاديمية فيها، وجاءت النتائج كما يوضحه الجداول التالية:

جدول (13): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية حول درجة تطبيق الإدارة الرقمية في الجامعات السعودية بالمجالات (التخطيط الرقمي - التنظيم الرقمي - التنفيذ الرقمي - الرقابة الرقمية - التقويم الرقمي) من وجهة نظر القيادات الأكاديمية فيها

الترتيب	درجة التطبيق	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	البعد
3	عالية	0.693	3.91	التخطيط الرقمي
2	عالية	0.653	3.97	التنظيم الرقمي
1	عالية	0.607	4.08	التنفيذ الرقمي
4	عالية	0.694	3.79	الرقابة الرقمية
5	عالية	0.822	3.65	التقويم الرقمي
	عالية	0.601	3.89	المتوسط الكلي لجميع الأبعاد

يوضح الجدول (13) أن المتوسط الحسابي العام للدرجة الكلية لدرجة تطبيق الإدارة الرقمية في مجالات (التخطيط الرقمي، التنظيم الرقمي، التنفيذ الرقمي، الرقابة الرقمية، التقويم الرقمي) بالجامعات السعودية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية فيها يساوي (3.89)، وبدرجة ممارسة (عالية)، وانحراف معياري (0.601).

وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية لمجالات الإدارة الرقمية بالجامعات السعودية نجد أن جميع مجالاتها يتم ممارستها بدرجة (عالية)، وتم ترتيبها تنازلياً حسب درجة ممارستها على النحو التالي:

المجال الثالث (التنفيذ الرقمي) جاء في الترتيب الأول، بمتوسط حسابي (4.08)، وانحراف معياري (0.607)، يليه المجال الثاني (التنظيم الرقمي)، في الترتيب الثاني بمتوسط حسابي (3.97)، وانحراف معياري (0.653)، ثم المجال الأول (التخطيط الرقمي) في الترتيب الثالث، بمتوسط حسابي (3.91)، وانحراف معياري (0.693)، ثم المجال الرابع (الرقابة الرقمية) في الترتيب الرابع، بمتوسط حسابي (3.79) وانحراف معياري (0.694)، وأخيراً جاء المجال الخامس (التقويم الرقمي) في الترتيب الخامس، بمتوسط حسابي (3.65)، وانحراف معياري (0.822).

ومن خلال نتيجة هذا السؤال نجد أن هناك ممارسة بدرجة عالية لمجالات الإدارة الرقمية بالجامعات السعودية، وقد يرجع ذلك إلى وعي قادة الجامعات بأهمية الإدارة الرقمية ودورها في تجويد مخرجات العملية التعليمية في المجال الجامعي بشكل عام، وكذلك أهميته في تحقيق أهداف العمل الجامعي وسهولة أدائه بكفاءة وفاعلية.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة (حريز، 2021) التي توصلت إلى أن الجامعات السعودية وظفت تطبيقات الذكاء الاصطناعي وذلك من خلال العمل على عدد من المنصات الإلكترونية التعليمية حتى يتم تغطية محتوى المقررات الدراسية لجميع الطلاب وذلك في كافة جامعات المملكة العربية السعودية.

كما اتفقت مع دراسة (فريوان، 2017) التي توصلت إلى موافقة أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس على فاعلية الإدارة الإلكترونية في الشراكة المجتمعية في جامعات ابوظبي، كما اتفق أفراد الدراسة على توفر مقومات الإدارة الإلكترونية في الشراكة المجتمعية لجامعات ابوظبي.

وكذلك اتفقت مع دراسة (الدسيمني، والعامر، 2017) التي توصلت إلى أن أفراد الدراسة موافقون بدرجة كبيرة على ستة من أنماط استخدام أعضاء هيئة التدريس لنظام إدارة التعلم الإلكتروني بلاك بورد (blackboard).

كما اتفقت مع دراسة (الجلابنة، 2013) التي توصلت إلى أن واقع ممارسة الإدارة الإلكترونية السائدة في الجامعات الأردنية الخاصة جاء بدرجة (مرتفعة).

وكذلك اتفقت مع دراسة (أبو عاشور، والنمري، 2013) التي توصلت إلى أن مستوى تطبيق الإدارة الإلكترونية في جامعة اليرموك من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية كان بدرجة مرتفعة.

وأيضاً اتفقت مع دراسة (الفليت، 2018) التي توصلت إلى أن توظيف إدارة الجامعة الإسلامية للإدارة الإلكترونية بمتطلباتها الخمسة (البشري، المالي الإداري، التقني، الأمني) بشكل جيد وإيجابي في تطبيق المعرفة.

واختلفت مع دراسة (سالم، 2021) التي توصلت إلى ضعف مشاركة الموظفين في وضع الأهداف المتعلقة بالإدارة الإلكترونية وبطء الإجراءات الإدارية والذي بدوره يؤخر التحول نحو الإدارة الإلكترونية.

كما اختلفت مع دراسة (المليجي، 2011) التي توصلت إلى ضعف قدرة الإدارة الجامعية على توظيف التكنولوجيا الرقمية في العمل، وغياب الوعي بأساليب التعامل مع التقنيات الإدارية.

وكذلك اختلفت مع دراسة (الغامدي، 2018) التي توصلت إلى أن درجة تطبيق الإدارة الإلكترونية بجامعة الباحة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة جاءت متوسطة.

وأيضاً اختلفت مع دراسة راضي والمغاري والنجيلي (2018) التي توصلت إلى أن مستوى تطبيق الجامعة للإدارة الإلكترونية يعتبر ضعيفاً.

وكذلك اختلفت مع دراسة (الخالدة، 2016) التي توصلت إلى أن درجة تطبيق الإدارة الإلكترونية من وجهة نظر أصحاب المراكز القيادية بشكل عام بدرجة متوسطة.

وأيضاً اختلفت مع دراسة (الروقي، 2016) التي توصلت إلى أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة متوسطة على واقع

تطبيق الإدارة الإلكترونية في كليات جامعة شقراء.

كما اختلفت مع دراسة (السهلي، 2020) التي توصلت إلى أن درجة تطبيق الإدارة الإلكترونية في جامعة حفر الباطن من وجهة نظر أصحاب المراكز القيادية فيها جاءت بدرجة تقدير (متوسطة).

وفيما يلي عرضاً لاستجابات عينة الدراسة على عبارات كل بعد من أبعاد الإدارة الرقمية (التخطيط الرقمي، التنظيم الرقمي، التنفيذ الرقمي، الرقابة الرقمية، التقويم الرقمي) بالجامعات السعودية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية فيها، بشيء من التفصيل:

البعد الأول: التخطيط الرقمي

جدول (14): استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات بعد التخطيط الرقمي مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

م	العبارة	التكرار	درجة التطبيق					المتوسط الحسابي *	الانحراف المعياري	درجة التطبيق	الرتبة	
			منخفضة جداً	منخفضة متوسطة	عالية	عالية جداً	%					
4	تسهم الإدارة الرقمية في زيادة قدرة الجامعة على تشخيص المشاكل نتيجة الوصول السريع للمعلومات	ك	3	11	50	125	92	4.04	0.871	عالية	1	
		%	1.1	3.9	17.8	44.5	32.7					
2	تدعم قيادة الجامعة الأنظمة والسياسات التي تساهم في التحول الرقمي	ك	3	9	50	144	75	3.99	0.819	عالية	2	
		%	1.1	3.2	17.8	51.2	26.7					
3	تساهم الإدارة الرقمية بالجامعة على تقليل كلفة إجراءات التخطيط الإداري	ك	2	11	61	131	76	3.95	0.842	عالية	3	
		%	0.7	3.9	21.7	46.6	27.0					
5	تراعي الجامعة التطورات الإلكترونية عند وضع خططها المستقبلية	ك	4	9	70	121	77	3.92	0.881	عالية	4	
		%	1.4	3.2	24.9	43.1	27.4					
1	تتبنى الجامعة خطة واضحة نحو التحول الرقمي	ك	3	10	68	138	62	3.88	0.829	عالية	5	
		%	1.1	3.6	24.2	49.1	22.1					
6	تهيئ الجامعة البيئة المناسبة لعملية التخطيط الرقمي	ك	5	20	85	123	48	3.67	0.902	عالية	6	
		%	1.8	7.1	30.2	43.8	17.1					
المتوسط العام												
0.693											3.91	عالية

*المتوسط الحسابي من (5.00).

يتضح من الجدول (14) أن البعد الأول (التخطيط الرقمي) يمارس بدرجة عالية، وبمتوسط حسابي عام (3.91) وانحراف معياري (0.693)، وتراوح قيم المتوسطات الحسابية للعبارات التي تقيس درجة ممارسة التخطيط الرقمي من (3.67) إلى (4.04)، وهذه المتوسطات الحسابية تقع ضمن فئة الاستجابة (عالية)، وتوضح هذه النتيجة الوعي الكبير لدى القادة الأكاديميين على أهمية ممارسة عمليات التخطيط الرقمي وذلك لما تحققه من فوائد متعددة في ترشيد القرارات الجامعية وسهولة الحصول على المعلومات والبيانات اللازمة للخطط الجامعية، وأيضاً لما يؤدي إليه التخطيط الرقمي من اختصار الوقت وزيادة مهارات أعضاء

فريق العمل نحو التنبؤ بالمشكلات المستقبلية وإمكانية وضع الحلول اللازمة لها.

وكانت أعلى عبارة من حيث ممارستها والتي احتلت المرتبة الأولى: العبارة (4) وهي (تسهم الإدارة الرقمية في زيادة قدرة الجامعة على تشخيص المشاكل نتيجة الوصول السريع للمعلومات)، بمتوسط حسابي (4.04)، ودرجة ممارسة (عالية)، ويرجع ذلك إلى كون الإدارة الرقمية تساهم في مساعدة القائمين على عملية التخطيط ووضع الاستراتيجيات المستقبلية للعمل بالجامعة على تشخيص المشكلات بشكل دقيق وفق الأساليب العلمية الحديثة، وخاصة في حالة سرعة الحصول على المعلومات والبيانات اللازمة.

واحتلت المرتبة الثانية العبارة (2) وهي (تدعم قيادة الجامعة الأنظمة والسياسات التي تساهم في التحول الرقمي) بمتوسط حسابي (3.99) ودرجة ممارسة (عالية)، وتشير هذه النتيجة إلى وعي قيادة الجامعات بأهمية تبني ودعم الأنظمة والسياسات التي تساهم في التحول الرقمي لكون هذه الأنظمة والسياسات تسرع من عملية التحول الرقمي، وخاصة تلك السياسات التي تعمل على اختصار الوقت والإجراءات التي كانت تتبع مسبقاً قبل التحول الرقمي.

في حين أن أقل عبارة من حيث درجة ممارستها والتي احتلت المرتبة السادسة، هي العبارة (6) وهي (تهيئ الجامعة البيئة المناسبة لعملية التخطيط الرقمي) بمتوسط حسابي (3.67) ودرجة ممارسة (عالية)، ويتضح من هذه النتيجة أن الجامعة تعمل على توفير المتطلبات اللازمة والإمكانات المتاحة التي تساعد على إنجاح عمليات التخطيط الرقمي وتحقيق أهدافه.

واحتلت المرتبة الخامسة العبارة (1) وهي (تتبنى الجامعة خطة واضحة نحو التحول الرقمي) بمتوسط حسابي (3.88) ودرجة ممارسة (عالية)، ولعل ذلك يعود إلى أن وجود خطة واضحة المعالم يظهر من خلالها كيفية تحقيق أهداف تلك الخطة والأساليب المناسبة لتنفيذها على أرض الواقع يقود إلى نجاح التحول الرقمي

وتتفق هذه الدراسة مع دراسة (الجلابنة، 2013) ودراسة (عطير، 2015) والتي أتت بدرجة (مرتفع)؛ بينما تختلف هذه النتيجة مع دراسة (السهلي، 2020) و(الخالدة، 2016) و(السهلي، 2020) والتي تشير إلى أن متوسط بعد التخطيط جاء بدرجة (متوسطة).

البعد الثاني: التنظيم الرقمي

جدول (15): استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات بعد التنظيم الرقمي مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

المرتبة	العبارة	الترتيب	درجة التطبيق					المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة التطبيق	المرتبة
			منخفضة جداً	منخفضة متوسطة	عالية	عالية جداً	%				
10	تلزم قيادة الجامعة الكليات والاقسام في انشاء المعاملات إلكترونياً	ك	1	3	33	103	141	4.35	0.756	عالية جداً	1
		%	0.4	1.1	11.7	36.7	50.2				
13	توفر الجامعة مبدأ الخصوصية الرقمية لجميع المنسوبين	ك	1	14	40	132	94	4.08	0.839	عالية	2
		%	0.4	5.0	14.2	47.0	33.5				
7	تمتلك الجامعة نظام أرشفة إلكتروني للمعاملات	ك	1	17	52	119	92	4.01	0.888	عالية	3
		%	0.4	6.0	18.5	42.3	32.7				
9	تحدد الجامعة صلاحيات العاملين فيها إلكترونياً	ك	4	10	69	122	76	3.91	0.884	عالية	4
		%	1.4	3.6	24.6	43.4	27.0				
11	تدعم هيكل الجامعة تطبيق الإدارة	ك	3	12	65	133	68	3.89	0.855	عالية	5

الترتبة	درجة التطبيق	انحراف لمعياري	المتوسط الحسابي *	درجة التطبيق					التكرار %	العبارة	م
				عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً			
				24.2	47.3	23.1	4.3	1.1	%	الرقمية بمرونة	
6	عالية	0.833	3.86	60	138	69	11	3	ك	تقدم قيادة الجامعة الدعم للتنظيم الإداري الرقمي	8
				21.4	49.1	24.6	3.9	1.1	%		
7	عالية	0.939	3.66	53	114	85	24	5	ك	تضع الجامعة معلومات تفصيلية عن الإجراءات الإدارية ومتطلباتها على موقعها الإلكتروني	12
				18.9	40.6	30.2	8.5	1.8	%		
	عالية	0.653	3.97	المتوسط العام							

*المتوسط الحسابي من (5.00).

يتضح من الجدول (15) أنَّ البعد الثاني (التنظيم الرقمي) يمارس بدرجة عالية، وبمتوسط حسابي عام (3.97) وانحراف معياري (0.653)، وتراوح قيم المتوسطات الحسابية للعبارات التي تقيس درجة ممارسة التنظيم الرقمي من (3.66) إلى (4.35)، وهذه المتوسطات الحسابية تقع ضمن فئة الاستجابة (عالية، وعالية جداً).

وتشير تلك النتيجة إلى أنَّ الجامعات السعودية تعمل على ممارسة عمليات التنظيم الرقمي بدرجة عالية، نظراً لما يمثله التنظيم الرقمي من أهمية كبرى في الإدارة الرقمية بشكل عام، وذلك لأن ممارسات عمليات التنظيم الرقمي تساعد الجامعة على تنظيم العمل الإداري وذلك من خلال تحويل المعاملات الورقية إلى معاملات رقمية ومن ثم تنظيمها إلكترونياً وتحديد وتوزيع الصلاحيات رقمياً مما يساهم بشكل كبير في التنظيم، ووجود نظام أرشفة إلكتروني لجميع تعاملات الجامعة، وبالتالي يسهل على جميع المتعاملين الحصول على البيانات والمعلومات اللازمة بسرعة ودقة، وأيضاً يساعد في تحديد المهام المنوطة بالعاملين في الجامعة.

وكانت أعلى عبارة من حيث ممارستها والتي احتلت المرتبة الأولى: العبارة (10) وهي (تلتزم قيادة الجامعة الكليات والأقسام في إنشاء المعاملات إلكترونياً)، بمتوسط حسابي (4.35)، ودرجة ممارسة (عالية جداً)، وتشير هذه النتيجة إلى أنَّ الجامعة تحرص على إلزام منسوبيها بإجراء المعاملات إلكترونياً نظراً لما تتميز به هذه المعاملات من دقة وجودة وسرعة في الإنجاز وحرصاً من الجامعة على التحول الرقمي السريع.

واحتلت المرتبة الثانية العبارة (13) وهي (توفر الجامعة مبدأ الخصوصية الرقمية لجميع المنسوبين) بمتوسط حسابي (4.08) ودرجة ممارسة (عالية)، ويتضح من تلك النتيجة وجود بنية رقمية متطورة لدى الجامعات محل الدراسة، بما يساهم في زيادة معدلات الأمان الرقمي في التعامل الإلكتروني لجميع منسوبي الجامعة، وبما يراعي مبدأ الخصوصية الرقمية لهم.

في حين أنَّ أقل عبارة من حيث درجة ممارستها والتي احتلت المرتبة السابعة، هي العبارة (12) وهي (تضع الجامعة معلومات تفصيلية عن الإجراءات الإدارية ومتطلباتها على موقعها الإلكتروني) بمتوسط حسابي (3.66) ودرجة ممارسة (عالية)، وقد يعود ذلك إلى حرص الجامعة على توضيح جميع الإجراءات الإدارية ومتطلباتها على موقعها الإلكتروني لكي يسهل على جميع الأطراف معرفة كيفية إنهاء معاملاتهم والعاملين المنوط بهم إنهاؤها.

واحتلت المرتبة السادسة العبارة (8) وهي (تقدم قيادة الجامعة الدعم للتنظيم الإداري الرقمي) بمتوسط حسابي (3.86) ودرجة ممارسة (عالية)، وتشير هذه النتيجة إلى وعي قيادة الجامعة إلى أهمية توفير الدعم المادي اللازم لممارسة عمليات التنظيم

الإداري الرقمي ممّا يسهم في سهولة التحول الرقمي، وضرورة اعتماده كأحد أسس ومتطلبات الإدارة الرقمية بالجامعات السعودية. وتتفق هذه الدراسة مع دراسة (الجلابنة، 2013) ودراسة (أبو عاشور، 2013) ودراسة (عطير، 2015) والتي تشير إلى أنّ بعد التنظيم الرقمي جاء بدرجة (مرتفعة)؛ بينما تختلف مه دراسة (الحوالدة، 2016) و(السهلي، 2020) والتي جاءت بدرجة (متوسطة).

البعد الثالث: التنفيذ الرقمي

جدول (16): استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات بعد التنفيذ الرقمي مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

الترتبة	درجة التطبيق	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي *	درجة التطبيق					التكرار	العبارة	
				عالية جداً	عالية	منخفضة متوسطة	منخفضة جداً	%			
1	عالية جداً	0.776	4.30	127	120	25	8	1	ك	تدير الجامعة بعض الاجتماعات واللقاءات عن بعد	14
				45.2	42.7	8.9	2.8	0.4	%		
2	عالية جداً	0.832	4.22	119	116	37	6	3	ك	تساهم الإدارة الرقمية بالجامعة في سرعة إنجاز المعاملات.	18
				42.3	41.3	13.2	2.1	1.1	%		
3	عالية	0.994	4.12	123	99	36	17	6	ك	تلتزم الأقسام والكليات برفع نتائج مجالسها إلكترونيا عن طريق الخدمات الإلكترونية	19
				43.8	35.2	12.8	6.0	2.1	%		
4	عالية	0.828	4.11	102	122	48	7	2	ك	تساهم الإدارة الرقمية بالجامعة في سرعة تنفيذ القرارات الإدارية	17
				36.3	43.4	17.1	2.5	0.7	%		
5	عالية	0.788	4.04	83	134	55	9	0	ك	يعزز تفعيل الإدارة الرقمية بالجامعة في تحقيق مراكز متقدمة في التصنيفات العالمية	16
				29.5	47.7	19.6	3.2	0.0	%		
6	عالية	0.891	3.70	54	116	87	22	2	ك	تتفد الجامعة بعض من خططها تجاه المجتمع من خلال ما تقدم في موقعها الإلكتروني	15
				19.2	41.3	31.0	7.8	0.7	%		
عالية		0.607	4.08						المتوسط العام		

*المتوسط الحسابي من (5.00).

يتضح من الجدول (16) أن البعد الثالث (التنفيذ الرقمي) يمارس بدرجة عالية، وبمتوسط حسابي عام (4.08) وانحراف معياري (0.607)، وتراوحت قيم المتوسطات الحسابية للعبارات التي تقيس درجة ممارسة التنفيذ الرقمي من (3.70) إلى (4.30)، وهذه المتوسطات الحسابية تقع ضمن فئة الاستجابة (عالية، وعالية جداً).

وتشير تلك النتيجة إلى أنّ مهام التنفيذ الرقمي يتم ممارستها بدرجة عالية من قبل القادة الأكاديميين بالجامعات السعودية، نظراً لما لها من أهمية كبرى في سير العمل الجامعي، وخاصّةً في الوقت الحالي الذي يتطلب فيه العديد من المهام والأعمال الإلكترونية أن يتم تنفيذها عن بعد مثل الاجتماعات واللقاءات الإدارية وغيرها من المهام والمسؤوليات التي يتم تنفيذها إلكترونياً.

وكانت أعلى عبارة من حيث ممارستها والتي احتلت المرتبة الأولى: العبارة (14) وهي (تدير الجامعة بعض الاجتماعات واللقاءات عن بعد)، بمتوسط حسابي (4.30)، ودرجة ممارسة (عالية جداً)، ويرجع ذلك إلى ضرورة إجراء مثل هذه اللقاءات والاجتماعات عن بعد، خاصة عندما يكون عملية اللقاء الشخصية المشاركة في هذه الاجتماعات مكلف مادياً أو صعوبة تواجدهم في مكان واحد مثل ما حدث في الفترة الماضية نتيجة جائحة كورونا أو غيرها من العوامل التي تقترض إجراء مثل هذه اللقاءات والاجتماعات عن بعد.

واحتلت المرتبة الثانية العبارة (18) وهي (تساهم الإدارة الرقمية بالجامعة في سرعة إنجاز المعاملات) بمتوسط حسابي (4.22) ودرجة ممارسة (عالية جداً)، ويتضح من تلك النتيجة أهمية الإدارة الرقمية في سرعة إنهاء المعاملات وتنفيذها نظراً لسهولة الوصول إلى الخدمة المراد تقديمها وكفاءة البنية التحتية الرقمية التي يتم تنفيذ تلك المهام والأعمال من خلالها.

في حين أن أقل عبارة من حيث درجة ممارستها والتي احتلت المرتبة السادسة، هي العبارة (15) وهي (تنفذ الجامعة بعض من خططها تجاه المجتمع من خلال ما تقدم في موقعها الإلكتروني) بمتوسط حسابي (3.70) ودرجة ممارسة (عالية)، وتشير هذه النتيجة إلى تنفيذ الجامعة بعض الخطط الخاصة بمؤسسات المجتمع من خلال ما تقدم في موقع الجامعة الإلكتروني؛ مما يزيد من مستوى الوعي المجتمعي بأهمية هذه الممارسات الرقمية التي تنفذها الجامعة.

واحتلت المرتبة الخامسة العبارة (16) وهي (يعزز تفعيل الإدارة الرقمية بالجامعة في تحقيق مراكز متقدمة في التصنيفات العالمية) بمتوسط حسابي (4.04) ودرجة ممارسة (عالية)، وقد يرجع ذلك إلى أن التحول الرقمي في الإدارة الجامعية يساعد في زيادة قدرة الجامعة التنافسية وبالتالي حصولها على مراكز متقدمة بين الجامعات العالمية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (أبو عاشور، 2013)؛ بينما تختلف مع دراسة (الحوالدة، 2016)

البعد الرابع: الرقابة الرقمية

جدول (17): استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات بعد الرقابة الرقمية مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

الترتبة	درجة التطبيق	انحراف المعياري	المتوسط الحسابي *	درجة التطبيق					تكرار	العبارة	
				عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً			
1	عالية جداً	0.833	4.22	121	113	37	8	2	ك	توفر الجامعة برامج حماية إلكترونية لحماية شبكتها وأجهزتها	25
				43.1	40.2	13.2	2.8	0.7	%		
2	عالية	0.933	3.82	68	123	65	21	4	ك	حدثت الإدارة الرقمية بالجامعة من تأثير العلاقات الشخصية في إنهاء المعاملات	20
				24.2	43.8	23.1	7.5	1.4	%		
3	عالية	0.912	3.73	58	118	80	22	3	ك	تعزز الجامعة الرقابة من خلال توفير البرامج الرقمية المتخصصة في الرقابة	21
				20.6	42.0	28.5	7.8	1.1	%		
4	عالية	0.905	3.70	55	113	89	21	3	ك	تساهم الإدارة الرقمية بالجامعة في انضباط الجهازين الأكاديمي والإداري	24
				19.6	40.2	31.7	7.5	1.1	%		
5	عالية	0.853	3.65	44	121	92	23	1	ك	تستخدم الجامعة الرقابة الرقمية	22

الترتبة	درجة التطبيق	انحراف المعياري	المتوسّط الحسابي *	درجة التطبيق					التكرار	العبارة	
				عالية جداً	عالية	متوسّطة	منخفضة	منخفضة جداً	%		
				15.7	43.1	32.7	8.2	0.4	%	كسياسة عامة على كافّة عمليّات الجامعة	
6	عالية	0.883	3.59	43	111	95	32	0	ك	توظف الجامعة الإدارة الرقميّة	23
				15.3	39.5	33.8	11.4	0.0	%	لمتابعة الخطط والأعمال اليومية	
				المتوسّط العام							
				0.694	3.79						
				عالية							

*المتوسط الحسابي من (5.00).

يتضح من الجدول (17) أن البعد الرابع (الرقابة الرقمية) يمارس بدرجة عالية، وبمتوسط حسابي عام (3.79) وانحراف معياري (0.694)، وتراوحت قيم المتوسطات الحسابية للعبارات التي تقيس درجة ممارسة الرقابة الرقمية من (359) إلى (4.22)، وهذه المتوسطات الحسابية تقع ضمن فئة الاستجابة (عالية، وعالية جداً).

وتوضح هذه النتيجة أن الجامعات السعودية محل الدراسة تمارس عمليات الرقابة الرقمية بدرجة عالية، وقد يرجع ذلك إلى أن الرقابة الرقمية تساهم في الحد من المجالات والوساطة في تنفيذ المهام، وكذلك تكون أكثر دقة وفاعلية في تفعيل عملية الرقابة على الأداء الجامعي وإنجاز المعاملات الإلكترونية التي تقدمها الجامعة.

وكانت أعلى عبارة من حيث ممارستها والتي احتلت المرتبة الأولى: العبارة (25) وهي (توفر الجامعة برامج حماية إلكترونية لحماية شبكتها وأجهزتها)، بمتوسط حسابي (4.22)، ودرجة ممارسة (عالية جداً)، ويتضح من تلك النتيجة حرص الجامعة على اقتناء وتوفير البرامج ذات المعدلات العالية من الأمان الرقمي، والتي تساعد في حماية الأجهزة والشبكات الخاصة بالجامعة من الاختراق أو الهجمات الإلكترونية.

واحتلت المرتبة الثانية العبارة (20) وهي (حدث الإدارة الرقمية بالجامعة من تأثير العلاقات الشخصية في إنهاء المعاملات) بمتوسط حسابي (3.82) ودرجة ممارسة (عالية)، ويرجع ذلك إلى أن الإدارة الرقمية تساهم في تفعيل آليات الرقابة على المعاملات والمهام المنوطة بمنسوبي الجامعة، وبالتالي فإن ممارسة الرقابة الرقمية على تلك المهام يحد من دور العوامل الشخصية والمجالات والوساطات في إنهاء تلك المعاملات.

في حين أن أقل عبارة من حيث درجة ممارستها والتي احتلت المرتبة السادسة، هي العبارة (23) وهي (توظف الجامعة الإدارة الرقمية لمتابعة الخطط والأعمال اليومية) بمتوسط حسابي (3.59) ودرجة ممارسة (عالية)، وقد يرجع ذلك إلى حرص القادة والمسؤولين بالجامعة على توظيف الإدارة الرقمية في متابعة الخطط والأعمال، وما تم إنجازه والتعريف على المشكلات التي قد تواجه بيئة العمل، ووضع الحلول اللازمة لها، كما أن الإدارة الرقمية لها دور فاعل في توفير المعلومات والبيانات اللازمة حول هذه الخطط والأعمال اليومية.

واحتلت المرتبة الخامسة العبارة (22) وهي (تستخدم الجامعة الرقابة الرقمية كسياسة عامة على كافة عمليات الجامعة) بمتوسط حسابي (3.65) ودرجة ممارسة (عالية)، وقد يرجع ذلك إلى أن تفعيل الرقابة الرقمية كسياسة عامة على جميع عمليات الجامعة يضفي على تلك العمليات مزيداً من الدقة والكفاءة ويحد من التجاوزات وبعض السلوكيات السلبية التي تؤثر على سير العمل الجامعي، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (عطير، 2015) والتي أتت بدرجة (مرتفع)؛ بينما تختلف هذه النتيجة مع دراسة (راضي، 2018) والتي أتت بدرجة (متوسطة).

البعد الخامس: التقييم الرقمي

جدول (18): استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات بعد التقييم الرقمي مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

الترتبة	درجة التطبيق	انحراف المعياري	المتوسّط الحسابي *	درجة التطبيق					التكرار	العبرة	
				عالية جداً	عالية	منخفضة متوسّطة	منخفضة جداً	%			
1	عالية	0.935	3.80	71	110	75	23	2	ك	توفر الجامعة بموقعها الإلكتروني نافذة لتلقي الشكاوى والاقتراحات	29
				25.3	39.1	26.7	8.2	0.7	%		
2	عالية	0.897	3.63	49	107	102	19	4	ك	تساهم الإدارة الرقمية بالجامعة في التقييم المستمر لمختلف الخدمات المقدمة	30
				17.4	38.1	36.3	6.8	1.4	%		
3	عالية	0.955	3.62	55	102	94	25	5	ك	تستفيد الجامعة من تقييم الخدمات الرقمية في تطوير منظومتها	28
				19.6	36.3	33.5	8.9	1.8	%		
4	عالية	1.017	3.60	60	92	90	33	6	ك	تحرص الجامعة على تقييم الخدمات الرقمية من خلال استطلاع آراء المستفيدين	26
				21.4	32.7	32.0	11.7	2.1	%		
5	عالية	0.982	3.59	59	86	104	27	5	ك	تتيح الجامعة لمنسوبيها تقييم الخدمات الرقمية المقدمة بالنظام	27
				21.0	30.6	37.0	9.6	1.8	%		
عالية		0.822	3.65	المتوسّط العام							

*المتوسط الحسابي من (5.00).

يتضح من الجدول (18) أن البعد الخامس (التقييم الرقمي) يمارس بدرجة عالية، وبمتوسط حسابي عام (3.65) وانحراف معياري (0.822)، وتراوح قيم المتوسطات الحسابية للعبارات التي تقيس درجة ممارسة التقييم الرقمي من (359) إلى (3.80)، وهذه المتوسطات الحسابية تقع ضمن فئة الاستجابة (عالية).

وتوضح هذه النتيجة أن الجامعات السعودية تعمل على إتباع أساليب التقييم الرقمي، بدرجة عالية، نظراً لما تساهم به في التعرف على أوجه النقص وجوانب القصور في مستوى الأداء الجامعي، والعمل على تجنبه مستقبلاً، وكذلك معرفة نقاط القوة والعمل على استثمارها في تحقيق أهداف العمل الجامعي، كما أن أساليب التقييم الرقمي أكثر دقة وسرعة مقارنة بالأساليب التقليدية في تقييم مستوى الأداء.

وكانت أعلى عبارة من حيث ممارستها والتي احتلت المرتبة الأولى: العبارة (29) وهي (توفر الجامعة بموقعها الإلكتروني نافذة لتلقي الشكاوى والاقتراحات)، بمتوسط حسابي (3.80)، ودرجة ممارسة (عالية)، ويرجع ذلك إلى أهمية وجود نافذة لتلقي الشكاوى والاقتراحات والاستفادة من تلك الشكاوى في معرفة نقاط الخلل في الأداء وكذلك في مستوى الخدمات المقدمة للمستفيدين، والعمل على تجنبها مستقبلاً ومعالجة أوجه القصور فيها، وكذلك الاستفادة من الاقتراحات والأفكار المقدمة نحو كيفية تطوير العمل الجامعي.

واحتلت المرتبة الثانية العبارة (30) وهي (تساهم الإدارة الرقمية بالجامعة في التقييم المستمر لمختلف الخدمات المقدمة) بمتوسط حسابي (3.63) ودرجة ممارسة (عالية)، وتشير تلك النتيجة إلى أهمية الإدارة الرقمية بالجامعة في عملية التقييم المستمر

ومعرفة مستوى الخدمات التي تقدمها، ومدى رضا المستفيدين عنها، ومعالجة الانحرافات التي قد تظهر في مستويات الأداء الجامعي.

في حين أن أقل عبارة من حيث درجة ممارستها والتي احتلت المرتبة الخامسة، هي العبارة (27) وهي (نتائج الجامعة لمنسوبيها تقويم الخدمات الرقمية المقدمة بالنظام) بمتوسط حسابي (3.59) ودرجة ممارسة (عالية)، ويتضح من ذلك إتاحة الجامعة الفرصة لمنسوبيها لممارسة أساليب التقويم الذاتي من خلال معرفة مدى كفاءة الخدمات الرقمية التي يقدمها منسوبي الجامعة.

واحتلت المرتبة الرابعة العبارة (26) وهي (تحرص الجامعة على تقويم الخدمات الرقمية من خلال استطلاع آراء المستفيدين) بمتوسط حسابي (3.60) ودرجة ممارسة (عالية)، وقد يرجع ذلك إلى أهمية عملية تقويم الخدمات الرقمية والاستفادة من آراء المستفيدين من خلال ما يقدمونه من مقترحات وأفكار تخدم بيئة العمل الجامعي.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (عطير، 2015) والتي أتت بمتوسط (مرتفع)؛ بينما تختلف مع دراسة (السهلي، 2020) والتي أتت بدرجة (متوسطة).

إجابة السؤال الثاني: ما درجة تطبيق الشفافية الإدارية في الجامعات السعودية بمجالاتها (الاتصال الإداري الإلكتروني، الأنظمة والقوانين، التشريعات، صناعة القرارات، إجراءات العمل، تقييم الأداء، المساءلة الإدارية) من وجهة نظر القيادات الأكاديمية فيها؟

للتعرف على درجة تطبيق الشفافية الإدارية في الجامعات السعودية بمجالاتها (الاتصال الإداري الإلكتروني، الأنظمة والقوانين، التشريعات، صناعة القرارات، إجراءات العمل، تقييم الأداء، المساءلة الإدارية) من وجهة نظر القيادات الأكاديمية فيها، قام الباحث بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسّطات والانحرافات المعيارية لعبارات محور درجة تطبيق الشفافية الإدارية في الجامعات السعودية بمجالاتها (الاتصال الإداري الإلكتروني، الأنظمة والقوانين، التشريعات، صناعة القرارات، إجراءات العمل، تقييم الأداء، المساءلة الإدارية) من وجهة نظر القيادات الأكاديمية فيها، وجاءت النتائج كما يوضحه الجداول التالية:

جدول (19): المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية حول درجة تطبيق الشفافية الإدارية في الجامعات السعودية بمجالاتها (الاتصال الإداري الإلكتروني، الأنظمة والقوانين، التشريعات، صناعة القرارات، إجراءات العمل، تقييم الأداء، المساءلة الإدارية) من وجهة نظر القيادات الأكاديمية فيها

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التطبيق	الترتيب
الاتصال الإداري	3.80	0.774	عالية	1
الأنظمة " التشريعات "	3.65	0.860	عالية	3
اتخاذ القرار	3.23	0.899	متوسطة	5
إجراءات العمل	3.67	0.770	عالية	2
تقييم الأداء	3.32	0.887	متوسطة	4
المساءلة الإدارية	3.19	0.924	متوسطة	6
المتوسط الكلي لجميع الأبعاد	3.48	0.749	عالية	

يوضح الجدول (19) أن المتوسط الحسابي العام للدرجة الكلية لدرجة تطبيق الشفافية الإدارية في مجالات (الاتصال الإداري، الأنظمة "التشريعات"، اتخاذ القرار، إجراءات العمل، تقييم الأداء، المساءلة الإدارية) بالجامعات السعودية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية فيها يساوي (3.48)، وبدرجة ممارسة (عالية)، وانحراف معياري (0.749).

وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية لمجالات الشفافية الإدارية بالجامعات السعودية نجد أنَّ بعض مجالاتها يتم ممارستها بدرجة (عالية)، والبعض الآخر يتم ممارستها بدرجة (متوسطة) وتمَّ ترتيبها تنازلياً حسب درجة ممارستها على النحو التالي:

المجال الأول (الاتصال الإداري) جاء في الترتيب الأول، بمتوسط حسابي (3.80)، وانحراف معياري (0.774)، يليه المجال الرابع (إجراءات العمل)، في الترتيب الثاني بمتوسط حسابي (3.67)، وانحراف معياري (0.770)، ثم المجال الثاني (الأنظمة "التشريعات") في الترتيب الثالث، بمتوسط حسابي (3.65)، وانحراف معياري (0.860)، ثم المجال الخامس (تقييم الأداء) في الترتيب الرابع، بمتوسط حسابي (3.32) وانحراف معياري (0.887)، ثم المجال الثالث (اتخاذ القرار) في الترتيب الخامس، بمتوسط حسابي (3.23)، وانحراف معياري (0.899)، وأخيراً جاء المجال السادس (المساءلة الإدارية) في الترتيب السادس، بمتوسط حسابي (3.19)، وانحراف معياري (0.924).

ومن خلال نتيجة هذا السؤال نجد أنَّ هناك ممارسة بدرجة عالية لمجالات الشفافية الإدارية بالجامعات السعودية، وقد يرجع ذلك إلى أهمية الشفافية الإدارية ودورها الإيجابي في تحقيق المستويات المطلوبة من الأداء الوظيفي في المجال الجامعي والحد من الأخطاء التي تحدث أثناء ممارسة المهام الجامعية، وكذلك أهمية الشفافية الإدارية في زيادة مستوى التنافس بين الجامعات السعودية.

وانتقلت هذه النتيجة مع دراسة (سعد، 2019) التي توصلت إلى أنَّ الدرجة الكلية لممارسة الشفافية الإدارية كانت مرتفعة. واختلفت هذه النتيجة مع دراسة (الطوب، 2019) التي توصلت إلى أنَّ توفر متطلبات تفعيل الشفافية الإدارية، من وجهة نظر الإداريين في جامعة حائل، حصل على متوسط عام (2.73) أي: بدرجة متوسطة. - وحصلت أبعاد الشفافية الإدارية على متوسط عام (2.73) بدرجة متوسطة لكل بعد، ما عدا شفافية المساءلة بمتوسط حسابي بلغ (2.50)، وشفافية صناعة واتخاذ القرارات بمتوسط حسابي بلغ (2.46)؛ أي: بدرجة منخفضة.

كما اختلفت مع دراسة (الشهري، 2018) التي توصلت إلى أنَّ درجة ممارسة الشفافية الإدارية بشكل عام في الجامعات السعودية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة كانت بدرجة متوسطة.

كما اختلفت مع دراسة (أبوشقر، 2017) التي توصلت إلى أنَّ درجة ممارسة الشفافية الإدارية في الجامعات الأردنية لدى أعضاء هيئة التدريس كانت متوسطة.

وأيضاً اختلفت مع دراسة (علاونة، 2016) التي توصلت إلى أنَّ ممارسة الشفافية الإدارية بدرجة متوسطة في الجامعات الحكومية.

وكذلك اختلفت مع دراسة (المشاقبة، 2016) التي توصلت إلى أنَّ الدرجة الكلية لممارسة الشفافية الإدارية في الجامعات الأردنية الحكومية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جاءت متوسطة، وكان ترتيب الأبعاد تنازلياً حسب متوسطاتها الحسابية، كما يلي (الشفافية في الاتصال الإداري، ثم الشفافية في تداول المعلومات، ثم الشفافية في القوانين والأنظمة والتعليمات، ثم الشفافية في تقييم الأداء الإداري، ثم الشفافية في اتخاذ القرارات وجميعها كانت متوسطة).

وفيما يلي عرضاً لاستجابات عينة الدراسة على عبارات كل بعد من أبعاد الشفافية الإدارية (الاتصال الإداري، الأنظمة "التشريعات"، اتخاذ القرار، إجراءات العمل، تقييم الأداء، المساءلة الإدارية) بالجامعات السعودية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية فيها، بشيء من التفصيل:

وفيما يلي تفصيل لهذه الأبعاد على النحو التالي:

البعد الأول: الاتصال الإداري:

جدول (20): استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات بعد الاتصال الإداري مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

الترتبة	درجة التطبيق	انحراف المعياري	المتوسط الحسابي *	درجة التطبيق					التكرار	العبارة		
				عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً				
1	عالية	0.888	4.00	91	116	62	8	4	ك	يتم تبادل المعلومات إلكترونيا بين منسوبي الجامعة بيسر وسهولة	1	
				32.4	41.3	22.1	2.8	1.4	%			
2	عالية	0.882	3.96	82	125	60	10	4	ك	سهولة حصول العاملين بالجامعة على المعلومات التي تخصهم إلكترونيا	2	
				29.2	44.5	21.4	3.6	1.4	%			
3	عالية	0.964	3.90	82	117	59	17	6	ك	وجود معلومات كافية عن الجامعة على موقعها الإلكتروني ووسائل التواصل الاجتماعي المختلفة	3	
				29.2	41.6	21.0	6.0	2.1	%			
4	عالية	0.923	3.78	63	120	76	17	5	ك	توفر الجامعة قنوات اتصال إلكتروني واضحة مع المجتمع الداخلي والخارجي	4	
				22.4	42.7	27.0	6.0	1.8	%			
5	متوسطة	0.958	3.34	33	87	109	46	6	ك	تطبق الجامعة سياسة الإفصاح عن المعلومات والأرقام إلكترونياً	5	
				11.7	31.0	38.8	16.4	2.1	%			
				3.80						0.774	عالية	المتوسط العام

*المتوسط الحسابي من (5.00).

يتضح من الجدول (20) أن البعد الأول (الاتصال الإداري) تطبق بدرجة عالية، وبمتوسط حسابي عام (3.80) وانحراف معياري (0.774)، وتراوحت قيم المتوسطات الحسابية للعبارات التي تقيس درجة تطبيق الاتصال الإداري من (3.34) إلى (4.00)، وهذه المتوسطات الحسابية تقع ضمن فئة الاستجابة (متوسطة، وعالية).

وتوضح هذه النتيجة أن عمليات الاتصال الإداري تطبق بدرجة عالية بالجامعات السعودية؛ مما يساهم في سهولة التواصل بين منسوبي الجامعة وجميع المستويات الإدارية بالجامعة.

وكانت أعلى عبارة من حيث تطبيقها والتي احتلت المرتبة الأولى: العبارة (1) وهي (يتم تبادل المعلومات إلكترونياً بين منسوبي الجامعة بيسر وسهولة)، بمتوسط حسابي (4.00)، ودرجة تطبيق (عالية)، وتشير هذه النتيجة إلى سهولة تبادل المعلومات إلكترونياً بين منسوبي الجامعة، وقد يرجع ذلك إلى توافر الوسائل الإلكترونية والإمكانات التقنية اللازمة لتبادل المعلومات بين منسوبي الجامعة والاستفادة من تلك البيانات والمعلومات.

واحتلت المرتبة الثانية العبارة (2) وهي (سهولة حصول العاملين بالجامعة على المعلومات التي تخصهم إلكترونياً) بمتوسط حسابي (3.96) ودرجة تطبيق (عالية)، وتشير تلك النتيجة إلى سهولة حصول العاملين على المعلومات التي تخصهم إلكترونياً، وهو ما يوضح وجود شبكة معلومات متطورة ومؤمنة بشكل جيد بالجامعة؛ مما يؤدي إلى زيادة معدلات الأمان الرقمي لتبادل هذه المعلومات.

في حين أن أقل عبارة من حيث درجة تطبيقها والتي احتلت المرتبة الخامسة، هي العبارة (5) وهي (تطبق الجامعة سياسة الإفصاح عن المعلومات والأرقام إلكترونياً) بمتوسط حسابي (3.34) ودرجة تطبيق (متوسطة)، وقد يرجع ذلك إلى وجود بعض البيانات والمعلومات التي يرى قادة الجامعة عدم نشرها والإفصاح عنها إلا في أوقات محددة مراعاة للمصلحة العامة، ويتم الإعلان عن تلك البيانات في حال وجود ضرورات تقتضي الإفصاح عنها ونشرها.

واحتلت المرتبة الرابعة العبارة (4) وهي (توفر الجامعة قنوات اتصال إلكتروني واضحة مع المجتمع الداخلي والخارجي) بمتوسط حسابي (3.78) ودرجة تطبيق (عالية)، ويتضح من ذلك وجود شبكة اتصال وقنوات متعددة للتواصل مع مؤسسات المجتمع؛ مما يمكن هذه المؤسسات من الوصول هذه المواقع والقنوات بسهولة، وكذلك يساعد في حصولهم على المعلومات اللازمة لهم بسرعة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (سعد، 2019)؛ بينما تختلف نتيجة هذه الدراسة مع دراسة (أبوشقر، 2018) ومع دراسة (علاونة، 2016)

البعد الثاني: الأنظمة "التشريعات"

جدول (21): استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات بعد الأنظمة "التشريعات" مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

المرتبة	درجة التطبيق	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي *	درجة التطبيق					لتكرار	العبارة	
				عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة جداً	%			
1	عالية	0.988	3.79	78	97	77	26	3	ك	إعلان الجامعة أنظمتها وقواعدها التنفيذية لجميع منسوبيها عند صدورها	9
				27.8	34.5	27.4	9.3	1.1	%		
2	عالية	0.995	3.77	71	112	67	25	6	ك	وجود قواعد تنفيذية لأنظمة الجامعة تضمن للمنسوبين كافة حقوقهم	7
				25.3	39.9	23.8	8.9	2.1	%		
3	عالية	1.041	3.76	78	97	74	24	8	ك	تضع الجامعة جميع الأنظمة واللوائح على موقعها الإلكتروني	6
				27.8	34.5	26.3	8.5	2.8	%		
4	عالية	0.970	3.69	61	109	80	26	5	ك	وضوح القواعد التنفيذية لأنظمة الجامعة	8
				21.7	38.8	28.5	9.3	1.8	%		
5	متوسطة	1.033	3.26	36	77	104	53	11	ك	تعقد ورش عمل لتوعية منسوبي الجامعة بالأنظمة والقواعد التنفيذية	10
				12.8	27.4	37.0	18.9	3.9	%		
عالية		0.860	3.65	المتوسط العام							

*المتوسط الحسابي من (5.00).

يتضح من الجدول (20) أن البعد الثاني (الأنظمة "التشريعات") يطبق بدرجة عالية، وبمتوسط حسابي عام (3.65) وانحراف معياري (0.860)، وتراوحت قيم المتوسطات الحسابية للعبارات التي تقيس درجة تطبيق الأنظمة "التشريعات" من (3.26) إلى (3.79)، وهذه المتوسطات الحسابية تقع ضمن فئة الاستجابة (متوسطة، وعالية).

وتوضح هذه النتيجة حرص القادة والمسؤولين بالجامعة على تطبيق الأنظمة والتشريعات الخاصة بالبيئة الجامعية، والاهتمام بتطبيق تلك الأنظمة وفق ما تقتضيه مصلحة العمل الجامعي، كما أن تطبيق هذه الأنظمة والتشريعات بوضوح وشفافية يساعد في التزام منسوبي الجامعة بها ويعمل على تحقيق العدالة التنظيمية بالجامعة، وهي إحدى دعائم وأسس الشفافية الإدارية بالجامعات.

وكانت أعلى عبارة من حيث تطبيقها والتي احتلت المرتبة الأولى: العبارة (9) وهي (إعلان الجامعة أنظمتها وقواعدها التنفيذية لجميع منسوبيها عند صدورها)، بمتوسط حسابي (3.79)، ودرجة تطبيق (عالية)، ويتضح من تلك النتيجة أن الجامعة تعلن عن أنظمتها ولوائحها وقواعدها التنفيذية لجميع منسوبيها عند صدورها؛ مما يساعد في تحقيق مبدأ الشفافية الإدارية ويوضح لمنسوبيها الخطط الجامعية وآليات تحقيقها على أرض الواقع.

واحتلت المرتبة الثانية العبارة (7) وهي (وجود قواعد تنفيذية لأنظمة الجامعة تضمن للمنسوبيين كافة حقوقهم) بمتوسط حسابي (3.77) ودرجة ممارسة (عالية)، وتشير تلك النتيجة إلى وجود قواعد تنفيذية لأنظمة الجامعة تضمن لمنسوبيها حفظ جميع حقوقهم، وأن أي تجاوزات تحدث تجاههم سوف يتم محاسبة المسؤولين عنها الأمر الذي يسهم في تحقيق الرضا داخل نفوس منسوبي الجامعة وشعورهم بالعدالة في التعامل بالجامعة وفق إجراءات تنظيمية وتشريعات واضحة ومحددة لجميع العاملين بالجامعة.

في حين أن أقل عبارة من حيث درجة تطبيقها والتي احتلت المرتبة الخامسة، هي العبارة (10) وهي (تعقد ورش عمل لتوعية منسوبي الجامعة بالأنظمة والقواعد التنفيذية) بمتوسط حسابي (3.26) ودرجة تطبيق (متوسطة)، وتشير تلك النتيجة إلى قلة ورش العمل التي تعقدها الجامعة لتوعية منسوبيها بالأنظمة والقواعد التنظيمية، وقد يرجع ذلك إلى زيادة تكاليف تلك الورش والندوات، وضعف الميزانية المالية المخصصة لعقدها، وكذلك توافر العديد من المنصات وقواعد البيانات والمعلومات عبر شبكة الإنترنت، والتي يمكن الاستفادة منها في توعية منسوبي الجامعة بأنظمتها وقواعد التنفيذ.

واحتلت المرتبة الرابعة العبارة (8) وهي (وضوح القواعد التنفيذية لأنظمة الجامعة) بمتوسط حسابي (3.69) ودرجة تطبيق (عالية)، وقد يرجع ذلك إلى أهمية وضوح القواعد التنفيذية لأنظمة الجامعة، حتى يتسنى لمنسوبيها معرفة تلك القواعد وبالتالي ممارسة مهامهم الجامعية وفق قواعد وأنظمة محددة تساعدهم في معرفة كيفية تحقيق تلك المهام وأيضاً محاسبتهم في حالة تقصيرهم في أدائها.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (أبوشقر، 2018) ومع دراسة (سعد، 2019)؛ بينما تختلف مع دراسة (علاونة، 2016)

البعد الثالث: اتخاذ القرار

جدول (22): استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات بعد اتخاذ القرار مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

العبارة	التكرار	درجة التطبيق					المتوسط الحسابي *	انحراف المعياري	درجة التطبيق	لرتبة
		منخفضة جداً	منخفضة متوسطة	عالية	عالية جداً	%				
14	ك	8	41	90	95	47	3.47	1.025	عالية	1
	%	2.8	14.6	32.0	33.8	16.7				
15	ك	7	39	100	102	33	3.41	0.952	عالية	2
	%	2.5	13.9	35.6	36.3	11.7				
12	ك	18	48	110	74	31	3.19	1.049	متوسط	3
	%	6.4	17.1	39.1	26.3	11.0				
11	ك	26	45	114	67	29	3.10	1.084	متوسط	4
	%	9.3	16.0	40.6	23.8	10.3				
13	ك	27	60	106	63	25	3.00	1.087	متوسط	5
	%	9.6	21.4	37.7	22.4	8.9				
المتوسط العام										
					3.23	0.899	متوسطة			

*المتوسط الحسابي من (5.00).

يتضح من الجدول (22) أن البعد الثالث (اتخاذ القرار) يطبق بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي عام (3.23) وانحراف

معياري (0.899)، وتراوحت قيم المتوسطات الحسابية للعبارات التي تقيس درجة تطبيق اتخاذ القرار من (3.00) إلى (3.47)، وهذه المتوسطات الحسابية تقع ضمن فئة الاستجابة (متوسطة، وعالية).

وتوضّح هذه النتيجة أن عمليات اتخاذ القرار يتم ممارستها بدرجة متوسطة، وقد يرجع ذلك إلى ممارسات اتخاذ القرار متشابهة ومتعددة، وتحتاج إلى فرق عمل في العديد من التخصصات، وكذلك تحتاج إلى الكفاءات البشرية والإمكانات المادية التي قد لا تتوافر لدى الجامعة بالشكل الملائم.

وكانت أعلى عبارة من حيث تطبيقها والتي احتلت المرتبة الأولى: العبارة (14) وهي (تقوض قيادات الجامعة بعض صلاحياتها بقرارات إدارية معلنة ومكتوبة بوضوح)، بمتوسط حسابي (3.47)، ودرجة تطبيق (عالية)، وتشير تلك النتيجة إلى حرص قيادات الجامعة ووعيهم بأهمية عملية تفويض بعض الصلاحيات في إنهاء بعض المهام واتخاذ القرارات الخاصة ببعض العمليات الإدارية بالجامعة، وأن يكون ذلك من خلال قرارات إدارية معلنة وواضحة ويُنصَح فيها حدود الصلاحيات التي تم تفويضها؛ ممّا يساهم في سرعة إنهاء المعاملات والمهام الجامعية.

واحتلت المرتبة الثانية العبارة (15) وهي (تحرص قيادات الجامعة على تفويض بعض المسؤوليات التي تتطلب متخصص دون تردد) بمتوسط حسابي (3.41) ودرجة ممارسة (عالية)، وتشير تلك النتيجة إلى وعي قيادات الجامعة بأهمية تفويض بعض الصلاحيات لذوي الخبرة والكفاءة والقدرة على استخدام تلك الصلاحيات بشكل يخدم بيئة العمل ويحقق مصالحه.

في حين أن أقل عبارة من حيث درجة تطبيقها والتي احتلت المرتبة الخامسة، هي العبارة (11) وهي (تشرك الجامعة منسوبها في صناعة القرار من خلال استطلاع آرائهم إلكترونياً في بعض الموضوعات) بمتوسط حسابي (3.10) ودرجة تطبيق (متوسطة)، وقد يرجع ذلك إلى ضعف مستوى الوعي بأهمية مشاركة منسوبي الجامعة في صناعة القرار والاستفادة من آرائهم ومقترحاتهم؛ ممّا يساهم في عملية ترشيد القرارات الجامعية واختيار الحلول الملائمة للمشكلات التي تواجه بيئة العمل الجامعي.

واحتلت المرتبة الرابعة العبارة (13) وهي (توضح الجامعة لمنسوبها خلفيات اتخاذ القرار بشفافية ووضوح) بمتوسط حسابي (3.00) ودرجة تطبيق (متوسطة)، وقد يرجع ذلك إلى أن مشاركة منسوبي الجامعة في عملية اتخاذ القرارات جاءت بدرجة متوسطة، وبالتالي فإن توضيح خلفيات القرارات التي يتم اتخاذها لمنسوبها أيضاً لم يكن بالشكل الملائم من وجهة نظر عينة الدراسة، كما أن هناك بعض القرارات التي يرى قادة الجامعة أنه من مصلحة الجامعة عدم توضيحها بشكل كامل حتى لا تؤدي إلى نتائج عكسية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (أبوشقر، 2018)؛ حيث أتت بدرجة (متوسطة) في بعد القرار.

البعد الرابع: إجراءات العمل

جدول (23): استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات بعد إجراءات العمل مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

الترتبة	درجة التطبيق	انحراف معياري	المتوسط الحسابي *	درجة التطبيق					التكرار	العبارة	
				عالية جداً	عالية	منخفضة متوسطة	منخفضة جداً	%			
1	عالية	0.918	4.00	95	113	52	20	1	ك	إمكانية متابعة المعاملات على موقع الجامعة الإلكتروني	19
				33.8	40.2	18.5	7.1	0.4	%		
2	عالية	0.841	3.87	63	135	69	11	3	ك	إجراءات العمل في الجامعة تتم بطريقة إلكترونية	18
				22.4	48.0	24.6	3.9	1.1	%		
3	عالية	0.962	3.60	52	106	87	32	4	ك	تقوم الجامعة بعمليات تحسين مستمر	20

العبارة	لترار	درجة التطبيق					المتوسط الحسابي *	انحراف لمعياري	درجة لتطبيق	لرتبة
		%	منخفضة جداً	منخفضة متوسطة	عالية	عالية جداً				
لإجراءات العمل إلكترونياً في ضوء التغذية الراجعة التي تصل من المستفيدين.	%	1.4	11.4	31.0	37.7	18.5				
وجود أدلة إجرائية إرشادية لإجراءات العمل المختلفة بالجامعة على موقع الجامعة	ك	9	33	97	107	35	3.45	0.963	عالية	4
	%	3.2	11.7	34.5	38.1	12.5				
تتيح الجامعة الاطلاع على إجراءات العمل لجميع منسوبيها	ك	8	42	100	90	41	3.41	1.003	عالية	5
	%	2.8	14.9	35.6	32.0	14.6				
المتوسط العام							3.67	0.770	عالية	

*المتوسط الحسابي من (5.00).

يتضح من الجدول (23) أن البعد الرابع (إجراءات العمل) يطبق بدرجة عالية، وبمتوسط حسابي عام (3.67) وانحراف معياري (0.770)، وتراوحت قيم المتوسطات الحسابية للعبارات التي تقيس درجة تطبيق إجراءات العمل من (3.41) إلى (4.00)، وهذه المتوسطات الحسابية تقع ضمن فئة الاستجابة (عالية).

وتوضح هذه النتيجة أن الجامعات السعودية تطبق إجراءات العمل بدرجة عالية، وذلك لأن هذه الإجراءات تضمن سير العمل الجامعي وفق الخطط الموضوعية، كما أن هذه الإجراءات والقواعد المنظمة للعمل الجامعي توضح لمنسوبي الجامعة مهامهم وطرق تأدية هذه المهام وكيفية تحقيق أهداف بيئة العمل، وغيرها من العوامل التي تتطلب ضرورة تطبيق إجراءات العمل بدقة.

وكانت أعلى عبارة من حيث تطبيقها والتي احتلت المرتبة الأولى: العبارة (19) وهي (إمكانية متابعة المعاملات على موقع الجامعة الإلكتروني)، بمتوسط حسابي (4.00)، ودرجة تطبيق (عالية)، ويرجع ذلك إلى أن متابعة المعاملات الإلكترونية على موقع الجامعة يوفر لها قدراً كبيراً من الشفافية والوضوح؛ حيث يتمكن صاحب المعاملة من متابعة معاملته ومعرفة خط سيرها، ومتى يمكن الانتهاء منها وأسباب رفضها في حالة عدم الانتهاء منها، وذلك كله بطريقة معلنة وواضحة للجميع؛ مما يعطيها قدراً أكبر من الشفافية والوضوح.

واحتلت المرتبة الثانية العبارة (18) وهي (إجراءات العمل في الجامعة تتم بطريقة إلكترونية) بمتوسط حسابي (3.87) ودرجة ممارسة (عالية)، ويتضح من تلك النتيجة أن إجراءات العمل في الجامعة يتم تطبيقها بطريقة إلكترونية تضمن توضيح هذه الإجراءات لجميع منسوبي الجامعة بطريقة واضحة ومحددة، ويتم توضيح كيفية تحقيق المهام المنوطة بمنسوبي الجامعة، حتى لا يحدث خلل في مستوى الأداء بسبب عدم وضوح بعض إجراءات العمل الجامعي.

في حين أن أقل عبارة من حيث درجة تطبيقها والتي احتلت المرتبة الخامسة، هي العبارة (17) وهي (تتيح الجامعة الاطلاع على إجراءات العمل لجميع منسوبيها) بمتوسط حسابي (3.41) ودرجة تطبيق (عالية)، وتشير تلك النتيجة إلى إتاحة الجامعة لمنسوبي إمكانية الاطلاع على إجراءات العمل ويعد ذلك أمراً ضرورياً يحتاج إليه جميع منسوبي الجامعة، حتى يمكنهم معرفة كيفية إنجاز مهامهم الوظيفية.

واحتلت المرتبة الرابعة العبارة (16) وهي (وجود أدلة إجرائية إرشادية لإجراءات العمل المختلفة بالجامعة على موقع الجامعة) بمتوسط حسابي (3.45) ودرجة تطبيق (عالية)، ويتضح من تلك النتيجة أن الجامعة تهتم بوجود أدلة إجرائية توضح فيها

إجراءات العمل المختلفة على موقع الجامعة ممّا يؤدي إلى سهولة معرفة منسوبي الجامعة للوصول إلى هذه الإجراءات عبر موقع الجامعة والالتزام بها في تأدية المهام الجامعية المنوطة بهم.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (سعد، 2019)؛ بينما تختلف هذه النتيجة مع دراسة (علاونة، 2016) ومع دراسة (أبوشقر، 2018)

البعد الخامس: تقييم الأداء

جدول (24): استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات بعد تقييم الأداء مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

العبارة	لترتيب	الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي *	درجة التطبيق				المتوسط الحسابي *	الدرجة
					مرتبة	مرتبة	مرتبة	مرتبة		
وجود جهات مسؤولة عن تقييم الأداء في جوانب الأداء في الجامعة	22	ك	5	28	94	107	47	3.58	0.942	عالية
		%	1.8	10.0	33.5	38.1	16.7			
وجود آليات واضحة لتقييم جميع جوانب الأداء معلنة إلكترونياً	21	ك	8	36	99	105	33	3.42	0.954	عالية
		%	2.8	12.8	35.2	37.4	11.7			
يتم تزويد منسوبي الجامعة بنتائج أدائهم إلكترونياً بموضوعية تامة	23	ك	17	48	91	83	42	3.30	1.104	متوسطة
		%	6.0	17.1	32.4	29.5	14.9			
وجود تقارير دورية إلكترونية واضحة عن سير العمل في كل جهة	24	ك	18	55	107	67	34	3.16	1.074	متوسطة
		%	6.4	19.6	38.1	23.8	12.1			
ترتبط القرارات المتعلقة بالعاملين في الجامعة بنتائج تقارير أدائهم	25	ك	20	56	104	68	33	3.14	1.087	متوسطة
		%	7.1	19.9	37.0	24.2	11.7			
المتوسط العام					3.32				0.887	متوسطة

*المتوسط الحسابي من (5.00).

يتضح من الجدول (24) أن البعد الخامس (تقييم الأداء) يطبق بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي عام (3.32) وانحراف معياري (0.887)، وتراوحت قيم المتوسطات الحسابية للعبارات التي تقيس درجة تطبيق إجراءات العمل من (3.14) إلى (3.58)، وهذه المتوسطات الحسابية تقع ضمن فئة الاستجابة (متوسطة، وعالية).

ويتضح من تلك النتيجة أن عمليات تقييم الأداء لا تتم بالشكل الذي يحقق أهدافها، وقد يرجع ذلك إلى ضعف توافر الإمكانيات المادية والآليات اللازمة لاختيار أساليب تقييم الأداء المناسبة والتي تحقق أهداف التقييم الوظيفي وتحقق القدر اللازم من العدالة في التقييم بين منسوبي الجامعة.

وكانت أعلى عبارة من حيث تطبيقها والتي احتلت المرتبة الأولى: العبارة (22) وهي (وجود جهات مسؤولة عن تقييم الأداء في جوانب الأداء في الجامعة)، بمتوسط حسابي (3.58)، ودرجة تطبيق (عالية)، ويتضح من تلك النتيجة تعدد الجهات المسؤولة عن تقييم الأداء في جوانب الأداء بالجامعة، وهو ما يتيح الفرصة للقائمين على عملية تقييم الأداء في اختيار مستوى التقييم الملائم لأداء منسوبي الجامعة.

واحتلت المرتبة الثانية العبارة (21) وهي (وجود آليات واضحة لتقييم جميع جوانب الأداء معلنة إلكترونياً) بمتوسط حسابي (3.42) ودرجة ممارسة (عالية)، وتشير تلك النتيجة إلى امتلاك الجامعة لآليات إلكترونية واضحة ومحددة لتقييم جوانب الأداء بما

يضمن تحقيق قدرًا من الشفافية في جانب تقييم الأداء.

في حين أن أقل عبارة من حيث درجة تطبيقها والتي احتلت المرتبة الخامسة، هي العبارة (25) وهي (ترتبط القرارات المتعلقة بالعاملين في الجامعة بنتائج تقارير أدائهم) بمتوسط حسابي (3.14) ودرجة تطبيق (متوسطة)، وقد يرجع ذلك إلى عدم وجود آلية واضحة يتم من خلالها ربط القرارات المتعلقة بالعاملين بنتائج تقارير أدائهم، وأن هناك بعض العلاقات الشخصية التي يكون لها دور في هذه القرارات الخاصة بالعاملين بالجامعة.

واحتلت المرتبة الرابعة العبارة (24) وهي (وجود تقارير دورية إلكترونية واضحة عن سير العمل في كل جهة) بمتوسط حسابي (3.16) ودرجة تطبيق (متوسطة)، ويتضح من تلك النتيجة قلة وجود تقارير بشكل دوري توضح فيها سير عمل كل جهة في الجامعة، ونقاط الخلل في الأداء وجوانب القوة وغيرها من الإجراءات التي تحدد مستوى الأداء.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (أبوشقر، 2018) ومع دراسة (علاونة، 2016) حيث جاءت الدرجة (متوسطة) للبعد؛ بينما تختلف هذه النتيجة مع دراسة (سعد، 2019)

البعد السادس: المسألة الإدارية

جدول (25): استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات بعد المسألة الإدارية مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

الترتبة	درجة التطبيق	انحراف لمعياري	المتوسط الحسابي *	درجة التطبيق					التكرار	العبارة	
				عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً			
1	عالية	0.958	3.43	35	99	108	29	10	ك	دقة المعلومات التي تبنى عليها المساءلة الإدارية في الجامعة	30
				12.5	35.2	38.4	10.3	3.6	%		
2	متوسطة	1.138	3.23	33	95	86	39	28	ك	يتم تطبيق نظام المساءلة على جميع منسوبي الجامعة دون تمييز	29
				11.7	33.8	30.6	13.9	10.0	%		
3	متوسطة	1.080	3.12	30	74	97	61	19	ك	وجود برامج توعوية لغرس الرقابة الذاتية لدى منسوبي الجامعة	27
				10.7	26.3	34.5	21.7	6.8	%		
4	متوسطة	1.063	3.10	21	86	97	53	24	ك	تمتلك الجامعة نظاماً واضحاً للمساءلة	26
				7.5	30.6	34.5	18.9	8.5	%		
5	متوسطة	1.091	3.08	26	76	99	55	25	ك	محاسبة المقصرين في إنجاز مهامهم بعد ثبوت الخطأ	28
				9.3	27.0	35.2	19.6	8.9	%		
متوسطة		0.924	3.19	المتوسط العام							

*المتوسط الحسابي من (5.00).

يتضح من الجدول (25) أن البعد الخامس (المسألة الإدارية) يطبق بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي عام (3.19) وانحراف معياري (0.924)، وتراوحت قيم المتوسطات الحسابية للعبارات التي تقيس درجة تطبيق إجراءات العمل من (3.08) إلى (3.43)، وهذه المتوسطات الحسابية تقع ضمن فئة الاستجابة (متوسطة، وعالية).

وتوضح هذه النتيجة أن عمليات المسألة الإدارية تتم في الجامعة بدرجة متوسطة، ولا تمارس بالشكل المطلوب، وقد يرجع ذلك إلى وجود بعض الاعتبارات الشخصية التي قد تمنع حدوث المسألة الإدارية بالشكل الذي يحقق القدر اللازم من الشفافية

الإدارية في بيئة العمل الجامعي، وكذلك أيضاً قد يكون هناك ضعفاً في منظومة محاسبة المخطئين في حال حدوث خطأ، وعدم تطبيق الأنظمة والقوانين بشكل صارم.

وكانت أعلى عبارة من حيث تطبيقها والتي احتلت المرتبة الأولى: العبارة (30) وهي (دقة المعلومات التي تبنى عليها المسألة الإدارية في الجامعة)، بمتوسط حسابي (3.43)، ودرجة تطبيق (عالية)، ويتضح من تلك النتيجة أهمية وجود معلومات دقيقة وصحيحة يتم من خلالها إجراء المسألة الإدارية، حتى يمكن ممارسة عمليات المسألة الإدارية بقدر من الشفافية والوضوح بما يضمن تحقيق أهداف المسألة الإدارية.

واحتلت المرتبة الثانية العبارة (29) وهي (يتم تطبيق نظام المسألة على جميع منسوبي الجامعة دون تمييز) بمتوسط حسابي (3.23) ودرجة ممارسة (متوسطة)، ويتضح من تلك النتيجة أن المسألة الإدارية لا تطبق على جميع منسوبي الجامعة دون تمييز، وقد يرجع ذلك إلى وجود بعض المجالات أو الوساطات في تجنب محاسبة بعض المخطئين في حالة حدوث خطأ، وتجاوز القادة عن بعض هذه الأخطاء.

في حين أن أقل عبارة من حيث درجة تطبيقها والتي احتلت المرتبة الخامسة، هي العبارة (28) وهي (محاسبة المقصرين في إنجاز مهامهم بعد ثبوت الخطأ) بمتوسط حسابي (3.08) ودرجة تطبيق (متوسطة)، ويتضح من تلك النتيجة أن هناك قصوراً إلى حد ما في محاسبة بعض المقصرين في إنجاز مهامهم بعد ثبوت الخطأ، وهو ما يؤدي إلى حدوث نوع من المحاباة وعدم التمييز بين منسوبي الجامعة، وبالتالي حدوث خلل في مستوى الأداء الجامعي.

واحتلت المرتبة الرابعة العبارة (26) وهي (تمتلك الجامعة نظاماً واضحاً للمسألة) بمتوسط حسابي (3.10) ودرجة تطبيق (متوسطة)، وتشير هذه النتيجة إلى ضعف نظام المسألة المعمول به في الجامعات، وأن هناك تقصيراً في ذلك الجانب؛ مما يتطلب ضرورة وضع آلية وإجراءات محددة لنظام المسألة الإدارية بما يضمن تحقيق القدر اللازم من الشفافية الإدارية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (أبوشقر، 2018) ومع دراسة (علاونة، 2016)؛ بينما تختلف مع نتيجة (سعد، 2019).

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول تطبيق الإدارة الرقمية تُعزى لمتغيرات: (الجامعة، الرتبة العلمية، العمل الحالي، الخبرة في مجال العمل الإداري الأكاديمي)؟

أولاً: الفروق باختلاف متغير الجامعة:

للتعرف على مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في آراء عينة الدراسة حول تطبيق الإدارة الرقمية، باختلاف متغير الجامعة قام الباحث باستخدام اختبار "تحليل التباين الأحادي" (One Way ANOVA)، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (26) نتائج "تحليل التباين الأحادي" (One Way ANOVA) للفروق في استجابات عينة الدراسة وفقاً لمتغير الجامعة

أبعاد محور الدراسة	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
التخطيط الرقمي	بين المجموعات	9.318	2	4.659	10.352	0.000* دالة
	داخل المجموعات	125.115	278	0.450		
	المجموع	134.433	280			
التنظيم الرقمي	بين المجموعات	1.729	2	0.864	2.042	0.132 غير دالة
	داخل المجموعات	117.658	278	0.423		

أبعاد محور الدراسة	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
	المجموع	119.387	280			
التنفيذ الرقمي	بين المجموعات	2.083	2	1.041	2.862	0.059
	داخل المجموعات	101.146	278	0.364		غير دالة
	المجموع	103.229	280			
الرقابة الرقمية	بين المجموعات	2.090	2	1.045	2.190	0.114
	داخل المجموعات	132.678	278	0.477		غير دالة
	المجموع	134.768	280			
التقويم الرقمي	بين المجموعات	1.969	2	0.985	1.463	0.233
	داخل المجموعات	187.113	278	0.673		غير دالة
	المجموع	189.082	280			
درجة تطبيق الإدارة الرقمية في الجامعات السعودية	بين المجموعات	2.845	2	1.422	4.016	0.079
	داخل المجموعات	98.454	278	0.354		غير دالة
	المجموع	101.299	280			

* فروق دالة عند مستوى دلالة (0.05).

يتضح من الجدول (26) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في آراء عينة الدراسة نحو درجة تطبيق مجالات (التنظيم الرقمي، التنفيذ الرقمي، الرقابة الرقمية، التقويم الرقمي)، وكذلك الدرجة الكلية لتطبيق الإدارة الرقمية في الجامعات السعودية باختلاف متغير الجامعة؛ حيث أن جميع قيم مستويات الدلالة هذه المجالات والدرجة الكلية لها بلغت (0.132، 0.059، 0.114، 0.233، 0.079)، على التوالي، وهي جميعها قيم أكبر من (0.05) وبالتالي غير دالة إحصائياً.

كما يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) في آراء عينة الدراسة نحو درجة تطبيق التخطيط الرقمي باختلاف متغير الجامعة، ولتحديد صالح الفروق بين كل فئة من فئات الجامعة، استخدم الباحث اختبار "LSD" وجاءت النتائج كالتالي:

جدول (27) نتائج اختبار "LSD" للفروق بين فئات الجامعة

مجال الدراسة	الجامعة	ن	المتوسط	جامعة أم القرى	جامعة الملك سعود	جامعة الملك عبدالعزيز
التخطيط الرقمي	جامعة أم القرى	107	3.7009	—	*	*
	جامعة الملك سعود	82	3.9268		—	*
	جامعة الملك عبدالعزيز	92	4.1341			—

* فروق دالة عند مستوى 0.05 فأقل

يتبين من الجدول (27) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين أفراد من منسوبي جامعة أم القرى، وأفراد الدراسة من منسوبي جامعتي الملك سعود، والملك عبدالعزيز نحو درجة تطبيق التخطيط الرقمي لصالح أفراد الدراسة من منسوبي جامعتي الملك سعود والملك عبدالعزيز، وهو ما يوضح أن درجة تطبيق مجال التخطيط الرقمي كأحد مجالات الإدارة الرقمية يطبق بدرجة أكبر في جامعة الملك سعود والملك عبدالعزيز مقارنة بجامعة أم القرى.

ثانياً: الفروق باختلاف متغير الرتبة العلمية:

للتعرف على مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في آراء عينة الدراسة حول تطبيق الإدارة الرقمية، باختلاف متغير الرتبة العلمية قام الباحث باستخدام اختبار "تحليل التباين الأحادي" (One Way ANOVA)، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (28) نتائج " تحليل التباين الأحادي " (One Way ANOVA) للفروق في استجابات عينة الدراسة وفقاً لمتغير الرتبة العلمية

أبعاد محور الدراسة	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
التخطيط الرقمي	بين المجموعات	7.500	2	3.750	8.213	0.000* دالة
	داخل المجموعات	126.934	278	0.457		
	المجموع	134.433	280			
التنظيم الرقمي	بين المجموعات	2.820	2	1.410	3.363	0.036* دالة
	داخل المجموعات	116.567	278	0.419		
	المجموع	119.387	280			
التنفيذ الرقمي	بين المجموعات	3.395	2	1.698	4.727	0.010* دالة
	داخل المجموعات	99.834	278	0.359		
	المجموع	103.229	280			
الرقابة الرقمية	بين المجموعات	4.339	2	2.169	4.624	0.011* دالة
	داخل المجموعات	130.429	278	0.469		
	المجموع	134.768	280			
التقويم الرقمي	بين المجموعات	3.190	2	1.595	2.385	0.094 غير دالة
	داخل المجموعات	185.892	278	0.669		
	المجموع	189.082	280			
درجة تطبيق الإدارة الرقمية في الجامعات السعودية	بين المجموعات	4.064	2	2.032	5.810	0.003* دالة
	داخل المجموعات	97.235	278	0.350		
	المجموع	101.299	280			

* فروق دالة عند مستوى دلالة (0.05).

يتضح من الجدول (28) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في آراء عينة الدراسة نحو درجة تطبيق مجال التقويم الرقمي كأحد مجالات الإدارة الرقمية في الجامعات السعودية باختلاف متغير الرتبة العلمية؛ حيث أن قيمة مستوى الدلالة بلغت

(0.094)، وهي قيمة أكبر من (0.05) وبالتالي غير دالة إحصائياً.

كما يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) في آراء عينة الدراسة نحو درجة تطبيق مجالات (التخطيط الرقمي، التنظيم الرقمي، التنفيذ الرقمي، الرقابة الرقمية)، وكذلك الدرجة الكلية لتطبيق الإدارة الرقمية في الجامعات السعودية باختلاف متغير الرتبة العلمية، ولتحديد صالح الفروق بين كل فئة من فئات الرتبة العلمية، استخدم الباحث اختبار "LSD" وجاءت النتائج كالتالي:

جدول (29) نتائج اختبار "LSD" للفروق بين فئات الرتبة العلمية

مجالات الدراسة	الرتبة العلمية	ن	المتوسط	أستاذ	أستاذ مشارك	أستاذ مساعد
التخطيط الرقمي	أستاذ	62	4.2043	-	*	*
	أستاذ مشارك	104	3.7724	-	-	-
	أستاذ مساعد	115	3.8725	-	-	-
التنظيم الرقمي	أستاذ	62	4.1544	-	*	*
	أستاذ مشارك	104	3.9025	-	-	-
	أستاذ مساعد	115	3.9242	-	-	-
التنفيذ الرقمي	أستاذ	62	4.2823	-	*	*
	أستاذ مشارك	104	3.9920	-	-	-
	أستاذ مساعد	115	4.0580	-	-	-
الرقابة الرقمية	أستاذ	62	4.0134	-	*	*
	أستاذ مشارك	104	3.6891	-	-	-
	أستاذ مساعد	115	3.7493	-	-	-
درجة تطبيق الإدارة الرقمية في الجامعات السعودية	أستاذ	62	4.1091	-	*	*
	أستاذ مشارك	104	3.7936	-	-	-
	أستاذ مساعد	115	3.8577	-	-	-

* فروق دالة عند مستوى 0.05 فأقل

يتبين من الجدول (29) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين أفراد من الأساتذة من جهة، وأفراد الدراسة من الأساتذة المساعدين والمشاركين من جهة أخرى نحو درجة تطبيق مجالات (التخطيط الرقمي، التنظيم الرقمي، التنفيذ الرقمي، الرقابة الرقمية)، وكذلك الدرجة الكلية لتطبيق الإدارة الرقمية في الجامعات السعودية لصالح أفراد الدراسة من الأساتذة، وقد يرجع ذلك إلى أن أفراد الدراسة من الأساتذة عادة ما يكونوا أكثر معرفة ودراية بدرجة تطبيق الإدارة الرقمية على أرض الواقع مقارنة بزملائهم من الأساتذة المشاركين والمساعدين.

وانتقلت هذه النتيجة مع دراسة (إبراهيم، 2017) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في محور التخطيط ومحور القيادة والاستبانة بين الأستاذ والأستاذ المساعد لصالح الأستاذ، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأستاذ والمدرس لصالح الأستاذ، كما أثبتت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في محور المشاركة واتخاذ القرار ومحور التوجيه والإرشاد بين الأستاذ والمدرس لصالح الأستاذ.

ثالثاً: الفروق باختلاف متغير العمل الحالي:

للتعرف على مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في آراء عينة الدراسة حول تطبيق الإدارة الرقمية، باختلاف متغير العمل الحالي قام الباحث باستخدام اختبار "تحليل التباين الأحادي" (One Way ANOVA)، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (30) نتائج " تحليل التباين الأحادي " (One Way ANOVA) للفروق في استجابات عينة الدراسة وفقاً لمتغير العمل الحالي

أبعاد محور الدراسة	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
التخطيط الرقمي	بين المجموعات	0.689	2	0.344	0.716	0.490 غير دالة
	داخل المجموعات	133.745	278	0.481		
	المجموع	134.433	280			
التنظيم الرقمي	بين المجموعات	0.052	2	0.026	0.061	0.941 غير دالة
	داخل المجموعات	119.335	278	0.429		
	المجموع	119.387	280			
التنفيذ الرقمي	بين المجموعات	0.384	2	0.192	0.520	0.595 غير دالة
	داخل المجموعات	102.845	278	0.370		
	المجموع	103.229	280			
الرقابة الرقمية	بين المجموعات	0.389	2	0.194	0.402	0.669 غير دالة
	داخل المجموعات	134.379	278	0.483		
	المجموع	134.768	280			
التقويم الرقمي	بين المجموعات	0.789	2	0.394	0.582	0.559 غير دالة
	داخل المجموعات	188.294	278	0.677		
	المجموع	189.082	280			
درجة تطبيق الإدارة الرقمية في الجامعات السعودية	بين المجموعات	0.292	2	0.146	0.401	0.670 غير دالة
	داخل المجموعات	101.007	278	0.363		
	المجموع	101.299	280			

* فروق دالة عند مستوى 0.05 فأقل

يتضح من الجدول (30) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في آراء عينة الدراسة نحو درجة تطبيق مجال جميع مجالات الإدارة الرقمية في الجامعات السعودية باختلاف متغير العمل الحالي؛ حيث أن قيم مستوى الدلالة جميعها أكبر من (0.05) وبالتالي غير دالة إحصائياً.

رابعاً: الفروق باختلاف متغير الخبرة في مجال العمل الإداري الأكاديمي:

للتعرف على مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في آراء عينة الدراسة حول تطبيق الإدارة الرقمية، باختلاف متغير

الخبرة في مجال العمل الإداري الأكاديمي قام الباحث باستخدام اختبار "تحليل التباين الأحادي" (One Way ANOVA)، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (31) نتائج "تحليل التباين الأحادي" (One Way ANOVA) للفروق في استجابات عينة الدراسة وفقاً لمتغير الخبرة في مجال العمل الإداري الأكاديمي

أبعاد محور الدراسة	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
التخطيط الرقمي	بين المجموعات	6.525	2	3.263	7.091	0.001* دالة
	داخل المجموعات	127.908	278	0.460		
	المجموع	134.433	280			
التنظيم الرقمي	بين المجموعات	3.012	2	1.506	3.597	0.029* دالة
	داخل المجموعات	116.376	278	0.419		
	المجموع	119.387	280			
التنفيذ الرقمي	بين المجموعات	2.902	2	1.451	4.020	0.019* دالة
	داخل المجموعات	100.328	278	0.361		
	المجموع	103.229	280			
الرقابة الرقمية	بين المجموعات	4.760	2	2.380	5.090	0.007* دالة
	داخل المجموعات	130.008	278	0.468		
	المجموع	134.768	280			
التقويم الرقمي	بين المجموعات	6.886	2	3.443	5.253	0.006* دالة
	داخل المجموعات	182.197	278	0.655		
	المجموع	189.082	280			
درجة تطبيق الإدارة الرقمية في الجامعات السعودية	بين المجموعات	4.490	2	2.245	6.447	0.002* دالة
	داخل المجموعات	96.809	278	0.348		
	المجموع	101.299	280			

* فروق دالة عند مستوى 0.05 فأقل

يتضح من الجدول (31) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) في آراء عينة الدراسة نحو درجة تطبيق جميع مجالات الإدارة الرقمية في الجامعات السعودية باختلاف متغير الخبرة في مجال العمل الإداري الأكاديمي، ولتحديد صالح الفروق بين كل فئة من فئات سنوات الخبرة، استخدم الباحث اختبار "LSD" وجاءت النتائج كالتالي:

جدول (32) نتائج اختبار " LSD " للفروق بين فئات سنوات الخبرة

مجموعات الدراسة	سنوات الخبرة	ن	المتوسط	أقل من 5 سنوات	من 5 إلى 10 سنوات	من 10 سنوات فأكثر
التخطيط الرقمي	أقل من 5 سنوات	90	3.8630	-	*	
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	94	3.7465	-	*	
	من 10 سنوات فأكثر	97	4.1082	-	-	
التنظيم الرقمي	أقل من 5 سنوات	90	3.9587	-	*	
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	94	3.8435	-	*	
	من 10 سنوات فأكثر	97	4.0943	-	-	
التنفيذ الرقمي	أقل من 5 سنوات	90	4.0667	-	*	
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	94	3.9663	-	*	
	من 10 سنوات فأكثر	97	4.2113	-	-	
الرقابة الرقمية	أقل من 5 سنوات	90	3.7278	-	*	
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	94	3.6596	-	*	
	من 10 سنوات فأكثر	97	3.9605	-	-	
التقويم الرقمي	أقل من 5 سنوات	90	3.6422	-	*	
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	94	3.4617	-	*	
	من 10 سنوات فأكثر	97	3.8412	-	-	
درجة تطبيق الإدارة الرقمية في الجامعات السعودية	أقل من 5 سنوات	90	3.8622	-	*	
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	94	3.7482	-	*	
	من 10 سنوات فأكثر	97	4.0515	-	-	

* فروق دالة عند مستوى 0.05 فأقل

يتبين من الجدول (32) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين أفراد من ذوي الخبرة من 10 سنوات فأكثر من جهة، وأفراد الدراسة من ذوي الخبرة أقل من 5 سنوات، وأفراد الدراسة من ذوي الخبرة من 5 إلى أقل من 10 سنوات من جهة أخرى نحو درجة تطبيق جميع مجالات الإدارة الرقمية في الجامعات السعودية لصالح أفراد الدراسة من ذوي الخبرة من 10 سنوات فأكثر، وقد يرجع ذلك إلى أن أفراد الدراسة من ذوي الخبرة الأكبر عادة ما يكونوا أكثر معرفة بواقع تطبيق الإدارة الرقمية بالجامعات نظراً لطول فترة عملهم في العمل الإداري الأكاديمي، وانتهت هذه النتيجة مع دراسة (الخالدة، 2016) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة لصالح 10 سنوات فأكثر، كما انتهت مع دراسة (السهلي، 2020) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في درجة تطبيق الإدارة الإلكترونية في جامعة حفر الباطن في جميع المجالات تعزى لأثر متغير سنوات الخبرة.

واختلفت هذه النتيجة مع دراسة (الروقي، 2016) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات

أفراد عينة الدراسة حول جميع محاور الدراسة وأبعادها باختلاف سنوات الخبرة في العمل الأكاديمي.

إجابة السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول تطبيق الشفافية الإدارية تُعزى لمتغيرات: (الجامعة، الرتبة العلمية، العمل الحالي، الخبرة في مجال العمل الإداري الأكاديمي)؟

أولاً: الفروق باختلاف متغير الجامعة:

للتعرف على مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في آراء عينة الدراسة حول تطبيق الشفافية الإدارية، باختلاف متغير الجامعة قام الباحث باستخدام اختبار "تحليل التباين الأحادي" (One Way ANOVA)، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (33) نتائج "تحليل التباين الأحادي" (One Way ANOVA) للفروق في استجابات عينة الدراسة وفقاً لمتغير الجامعة

أبعاد محور الدراسة	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الاتصال الإداري	بين المجموعات	7.757	2	3.879	6.731	0.001* دالة
	داخل المجموعات	160.199	278	0.576		
	المجموع	167.956	280			
الأنظمة "التشريعات"	بين المجموعات	4.869	2	2.435	3.349	0.037* دالة
	داخل المجموعات	202.087	278	0.727		
	المجموع	206.956	280			
اتخاذ القرار	بين المجموعات	11.961	2	5.980	7.751	0.001* دالة
	داخل المجموعات	214.511	278	0.772		
	المجموع	226.472	280			
إجراءات العمل	بين المجموعات	3.322	2	1.661	2.840	0.060 غير دالة
	داخل المجموعات	162.594	278	0.585		
	المجموع	165.915	280			
تقييم الأداء	بين المجموعات	14.769	2	7.385	9.992	0.000* دالة
	داخل المجموعات	205.453	278	0.739		
	المجموع	220.222	280			
المساءلة الإدارية	بين المجموعات	4.725	2	2.363	2.804	0.062 غير دالة
	داخل المجموعات	234.221	278	0.843		
	المجموع	238.946	280			
مستوى الشفافية الإدارية في الجامعات السعودية	بين المجموعات	6.758	2	3.379	6.243	0.002* دالة
	داخل المجموعات	150.464	278	0.541		
	المجموع	157.222	280			

* فروق دالة عند مستوى دلالة (0.05).

يتضح من الجدول (33) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في آراء عينة الدراسة نحو درجة تطبيق (إجراءات العمل، والمساءلة الإدارية) كأحد مجالات الشفافية الإدارية في الجامعات السعودية باختلاف متغير الجامعة؛ حيث أن قيمة مستوى الدلالة بلغت (0.060، 0.062)، وهي قيم أكبر من (0.05) وبالتالي غير دالة إحصائياً.

كما يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) في آراء عينة الدراسة نحو درجة تطبيق مجالات (الاتصال الإداري، الأنظمة "التشريعات"، اتخاذ القرار، تقييم الأداء)، وكذلك الدرجة الكلية لتطبيق الشفافية الإدارية في الجامعات السعودية باختلاف متغير الجامعة، ولتحديد صالح الفروق بين كل فئة من فئات الجامعة، استخدم الباحث اختبار "LSD" وجاءت النتائج كالتالي:

جدول (34) نتائج اختبار "LSD" للفروق بين فئات الجامعة

جامعة	جامعة	جامعة أم	المتوسط	ن	الجامعة	مجالات الدراسة
الملك	الملك	القرى				
عبدالعزیز	سعود	القرى				
ز						
*		-	3.6430	107	جامعة أم القرى	الاتصال الإداري
*	-		3.7366	82	جامعة الملك سعود	
-			4.0283	92	جامعة الملك عبدالعزيز	
*		-	3.5953	107	جامعة أم القرى	الأنظمة "التشريعات"
*	-		3.6976	82	جامعة الملك سعود	
-			3.8022	92	جامعة الملك عبدالعزيز	
*		-	3.1019	107	جامعة أم القرى	اتخاذ القرار
*	-		3.2390	82	جامعة الملك سعود	
-			3.4935	92	جامعة الملك عبدالعزيز	
*		-	3.2280	107	جامعة أم القرى	تقييم الأداء
*	-		3.3220	82	جامعة الملك سعود	
-			3.5783	92	جامعة الملك عبدالعزيز	
*		-	3.3891	107	جامعة أم القرى	مستوى الشفافية الإدارية في الجامعات السعودية
*	-		3.4268	82	جامعة الملك سعود	
-			3.6507	92	جامعة الملك عبدالعزيز	

* فروق دالة عند مستوى 0.05 فأقل

يتبين من الجدول (34) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين أفراد من منسوبي جامعة الملك عبدالعزيز من جهة، وأفراد الدراسة من منسوبي جامعتي الملك سعود وأم القرى من جهة أخرى نحو درجة تطبيق مجالات (الاتصال الإداري، الأنظمة "التشريعات"، اتخاذ القرار، تقييم الأداء)، وكذلك الدرجة الكلية لتطبيق الشفافية الإدارية في الجامعات السعودية لصالح أفراد الدراسة من جامعة الملك عبدالعزيز، وهو ما يوضح أن منسوبي جامعة الملك عبدالعزيز يرون أن إدارة الجامعة تطبق مستوى الشفافية الإدارية بدرجة أعلى مقارنة ببقية الجامعات الأخرى محل الدراسة.

ثانياً: الفروق باختلاف متغير الرتبة العلمية:

للتعرف على مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في آراء عينة الدراسة حول تطبيق الشفافية الإدارية، باختلاف متغير الرتبة العلمية قام الباحث باستخدام اختبار "تحليل التباين الأحادي" (One Way ANOVA)، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (35) نتائج " تحليل التباين الأحادي " (One Way ANOVA) للفروق في استجابات عينة الدراسة وفقاً لمتغير الرتبة العلمية

أبعاد محور الدراسة	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الاتصال الإداري	بين المجموعات	4.926	2	2.463	4.200	0.016* دالة
	داخل المجموعات	163.030	278	0.586		
	المجموع	167.956	280			
الأنظمة " التشريعات "	بين المجموعات	12.018	2	6.009	8.570	0.000* دالة
	داخل المجموعات	194.938	278	0.701		
	المجموع	206.956	280			
اتخاذ القرار	بين المجموعات	6.265	2	3.133	3.955	0.020* دالة
	داخل المجموعات	220.206	278	0.792		
	المجموع	226.472	280			
إجراءات العمل	بين المجموعات	2.928	2	1.464	2.497	0.084 غير دالة
	داخل المجموعات	162.987	278	0.586		
	المجموع	165.915	280			
تقييم الأداء	بين المجموعات	3.986	2	1.993	2.562	0.079 غير دالة
	داخل المجموعات	216.237	278	0.778		
	المجموع	220.222	280			
المساءلة الإدارية	بين المجموعات	2.200	2	1.100	1.291	0.277 غير دالة
	داخل المجموعات	236.746	278	0.852		
	المجموع	238.946	280			
مستوى الشفافية الإدارية في الجامعات السعودية	بين المجموعات	4.864	2	2.432	4.438	0.013* دالة
	داخل المجموعات	152.358	278	0.548		
	المجموع	157.222	280			

* فروق دالة عند مستوى دلالة (0.05).

يتضح من الجدول (35) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في آراء عينة الدراسة نحو درجة تطبيق مجالات (إجراءات العمل، وتقييم الأداء، والمساءلة الإدارية) كأحد مجالات الشفافية الإدارية في الجامعات السعودية باختلاف متغير الرتبة العلمية؛

حيث أنَّ قيمة مُستوى الدلالة بلغت (0.084، 0.079، 0.277)، وهي قيم أكبر من (0.05) وبالتالي غير دالة إحصائيًا.

كما يتَّضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مُستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) في آراء عَيِّنة الدراسة نحو درجة تطبيق مجالات (الاتصال الإداري، الأنظمة "التشريعات"، اتخاذ القرار)، وكذلك الدرجة الكلية لتطبيق الشفافية الإدارية في الجامعات السعودية باختلاف متغير الرتبة العلمية، ولتحديد صالح الفروق بين كل فئة من فئات الرتبة العلمية، استخدم الباحث اختبار "LSD" وجاءت النتائج كالتالي:

جدول (36) نتائج اختبار "LSD" للفروق بين فئات الرتبة العلمية

مجالات الدراسة	الرتبة العلمية	ن	المتوسط	أستاذ	أستاذ مشارك	أستاذ مساعد
الاتصال الإداري	أستاذ	62	4.0452	-	*	*
	أستاذ مشارك	104	3.7212	-	-	-
	أستاذ مساعد	115	3.7304	-	-	-
الأنظمة "التشريعات"	أستاذ	62	4.0097	-	*	*
	أستاذ مشارك	104	3.5538	-	-	-
	أستاذ مساعد	115	3.6452	-	-	-
اتخاذ القرار	أستاذ	62	3.4968	-	*	*
	أستاذ مشارك	104	3.0981	-	-	-
	أستاذ مساعد	115	3.1104	-	-	-
درجة الشفافية الإدارية في الجامعات السعودية	أستاذ	62	3.7161	-	*	*
	أستاذ مشارك	104	3.3696	-	-	-
	أستاذ مساعد	115	3.4449	-	-	-

* فروق دالة عند مُستوى 0.05 فأقل

يتبين من الجدول (36) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مُستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين أفراد من الأساتذة من جهة، وأفراد الدراسة من الأساتذة المساعدين والمشاركين من جهة أخرى نحو درجة تطبيق مجالات (الاتصال الإداري، الأنظمة "التشريعات"، اتخاذ القرار)، وكذلك الدرجة الكلية لتطبيق الشفافية الإدارية في الجامعات السعودية لصالح أفراد الدراسة من الأساتذة، ويتَّضح من ذلك أن أفراد الدراسة من الأساتذة يرون أن الشفافية الإدارية في هذه المجالات يتم ممارستها من قبل الجامعة بدرجة أكبر مقارنة بالأساتذة المساعدين والمشاركين.

وانتقلت هذه النتيجة مع دراسة (الشهري، 2018) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مُستوى (0.05) بين آراء أفراد عَيِّنة الدراسة حول الدرجة الكلية لممارسة الشفافية الإدارية ومجالاتها تبعاً لمتغير الدرجة العلمية.

كما انتقلت مع دراسة (سعد، 2019) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لممارسة الشفافية الإدارية يعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية ولصالح "أستاذ".

واختلفت هذه النتيجة مع دراسة (المشاقبة، 2016) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، في درجة ممارسة الشفافية الإدارية، في الجامعات الأردنية الحكومية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية.

ثالثاً: الفروق باختلاف متغير العمل الحالي:

للتعرف على مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في آراء عينة الدراسة حول تطبيق الشفافية الإدارية، باختلاف متغير العمل الحالي قام الباحث باستخدام اختبار "تحليل التباين الأحادي" (One Way ANOVA)، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (37) نتائج " تحليل التباين الأحادي " (One Way ANOVA) للفروق في استجابات عينة الدراسة وفقاً لمتغير العمل الحالي

أبعاد محور الدراسة	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الاتصال الإداري	بين المجموعات	1.290	2	0.645	1.076	0.343 غير دالة
	داخل المجموعات	166.667	278	0.600		
	المجموع	167.956	280			
الأنظمة " التشريعات "	بين المجموعات	0.680	2	0.340	0.458	0.633 غير دالة
	داخل المجموعات	206.276	278	0.742		
	المجموع	206.956	280			
اتخاذ القرار	بين المجموعات	2.516	2	1.258	1.561	0.212 غير دالة
	داخل المجموعات	223.956	278	0.806		
	المجموع	226.472	280			
إجراءات العمل	بين المجموعات	0.328	2	0.164	0.275	0.760 غير دالة
	داخل المجموعات	165.588	278	0.596		
	المجموع	165.915	280			
تقييم الأداء	بين المجموعات	0.221	2	0.111	0.140	0.870 غير دالة
	داخل المجموعات	220.001	278	0.791		
	المجموع	220.222	280			
المساءلة الإدارية	بين المجموعات	2.301	2	1.150	1.351	0.261 غير دالة
	داخل المجموعات	236.645	278	0.851		
	المجموع	238.946	280			
مستوى الشفافية الإدارية في الجامعات السعودية	بين المجموعات	0.700	2	0.350	0.621	0.538 غير دالة
	داخل المجموعات	156.522	278	0.563		
	المجموع	157.222	280			

يتضح من الجدول (37) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في آراء عينة الدراسة نحو درجة تطبيق مجال جميع مجالات الشفافية الإدارية في الجامعات السعودية باختلاف متغير العمل الحالي؛ حيث أن قيم مستوى الدلالة جميعها أكبر من (0.05) وبالتالي غير دالة إحصائياً.

رابعاً: الفروق باختلاف متغير الخبرة في مجال العمل الإداري الأكاديمي:

للتعرف على مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في آراء عينة الدراسة حول تطبيق الشفافية الإدارية، باختلاف متغير الخبرة في مجال العمل الإداري الأكاديمي قام الباحث باستخدام اختبار "تحليل التباين الأحادي" (One Way ANOVA)، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (38) نتائج "تحليل التباين الأحادي" (One Way ANOVA) للفروق في استجابات عينة الدراسة وفقاً لمتغير الخبرة في مجال العمل الإداري الأكاديمي

أبعاد محور الدراسة	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الاتصال الإداري	بين المجموعات	6.123	2	3.061	5.259	0.006* دالة
	داخل المجموعات	161.834	278	0.582		
	المجموع	167.956	280			
الأنظمة "التشريعات"	بين المجموعات	6.198	2	3.099	4.291	0.015* دالة
	داخل المجموعات	200.758	278	0.722		
	المجموع	206.956	280			
اتخاذ القرار	بين المجموعات	4.701	2	2.351	3.947	0.044* دالة
	داخل المجموعات	221.770	278	0.798		
	المجموع	226.472	280			
إجراءات العمل	بين المجموعات	4.778	2	2.389	4.122	0.017* دالة
	داخل المجموعات	161.137	278	0.580		
	المجموع	165.915	280			
تقييم الأداء	بين المجموعات	8.013	2	4.007	5.249	0.006* دالة
	داخل المجموعات	212.209	278	0.763		
	المجموع	220.222	280			
المساءلة الإدارية	بين المجموعات	10.998	2	5.499	6.707	0.001* دالة
	داخل المجموعات	227.947	278	0.820		
	المجموع	238.946	280			
مستوى الشفافية الإدارية في الجامعات السعودية	بين المجموعات	6.630	2	3.315	6.120	0.003* دالة
	داخل المجموعات	150.592	278	0.542		
	المجموع	157.222	280			

* فروق دالة عند مستوى دلالة (0.05).

يتضح من الجدول (38) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) في آراء عينة الدراسة نحو درجة تطبيق جميع مجالات الشفافية الإدارية في الجامعات السعودية باختلاف متغير الخبرة في مجال العمل الإداري الأكاديمي، ولتحديد

صالح الفروق بين كل فئة من فئات سنوات الخبرة، استخدم الباحث اختبار "LSD" وجاءت النتائج كالتالي:

جدول (39) نتائج اختبار " LSD " للفروق بين فئات سنوات الخبرة

مجالات الدراسة	سنوات الخبرة	ن	المتوسط	أقل من 5 سنوات	من 5 إلى 10 سنوات	من 10 سنوات فأكثر
الاتصال الإداري	أقل من 5 سنوات	90	3.7267	-	*	
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	94	3.6021	-	*	
	من 10 سنوات فأكثر	97	3.9567	-	*	
الأنظمة التشريعات	أقل من 5 سنوات	90	3.5844	-	*	
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	94	3.5596	-	*	
	من 10 سنوات فأكثر	97	3.8165	-	*	
اتخاذ القرار	أقل من 5 سنوات	90	3.2422	-	*	
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	94	3.1681	-	*	
	من 10 سنوات فأكثر	97	3.3814	-	*	
إجراءات العمل	أقل من 5 سنوات	90	3.6667	-	*	
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	94	3.5043	-	*	
	من 10 سنوات فأكثر	97	3.8206	-	*	
تقييم الأداء	أقل من 5 سنوات	90	3.2367	-	*	
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	94	3.2198	-	*	
	من 10 سنوات فأكثر	97	3.5072	-	*	
المساءلة الإدارية	أقل من 5 سنوات	90	3.1178	-	*	
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	94	3.0383	-	*	
	من 10 سنوات فأكثر	97	3.4165	-	*	
مستوى الشفافية الإدارية في الجامعات السعودية	أقل من 5 سنوات	90	3.3974	-	*	
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	94	3.2787	-	*	
	من 10 سنوات فأكثر	97	3.6498	-	*	

* فروق دالة عند مستوى 0.05 فأقل

يتبين من الجدول (39) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين أفراد من ذوي الخبرة من 10 سنوات فأكثر من جهة، وأفراد الدراسة من ذوي الخبرة أقل من 5 سنوات، وأفراد الدراسة من ذوي الخبرة من 5 إلى أقل من 10 سنوات من جهة أخرى نحو درجة تطبيق جميع مجالات الشفافية الإدارية في الجامعات السعودية لصالح أفراد الدراسة من ذوي الخبرة من 10 سنوات فأكثر، ويتضح من ذلك أن أفراد الدراسة من ذوي الخبرة الأكبر من 10 سنوات موافقين بدرجة أعلى على تطبيق مجالات الشفافية الإدارية بالجامعات محل الدراسة مقارنة بزملائهم من ذوي الخبرة الأقل من ذلك.

واختلفت هذه النتيجة مع دراسة (الطوب، 2019) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 طبقاً لاختلاف متغير سنوات الخدمة في العمل الإداري حول "متطلبات تفعيل الشفافية الإدارية".

واختلفت هذه النتيجة مع دراسة (المشاقبة، 2016) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، في درجة ممارسة الشفافية الإدارية، في الجامعات الأردنية الحكومية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، تعزى لمتغير الخبرة.

إجابة السؤال الخامس: ما درجة إسهام مجالات تطبيق الإدارة الرقيمة في تعزيز الشفافية الإدارية بالجامعات السعودية؟

للإجابة على هذا التساؤل والتعرف على درجة إسهام مجالات تطبيق الإدارة الرقيمة في تعزيز الشفافية الإدارية بالجامعات السعودية، استخدم الباحث تحليل الانحدار الخطي المتعدد (Multiple Regression Analysis) وذلك من خلال التعرف على نسبة التباين المفسرة (R-Square) بهدف معرفة تأثير متغيرات (التخطيط الرقمي - التنظيم الرقمي - التنفيذ الرقمي - الرقابة الرقيمة - التقييم الرقمي) في تعزيز الشفافية الإدارية بالجامعات السعودية، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (40) نتائج تحليل تباين الانحدار المتعدد (Multiple Regression Analysis) لدرجة إسهام مجالات تطبيق الإدارة الرقيمة في تعزيز الشفافية الإدارية

النموذج	المتغير التابع (مستوى الشفافية الإدارية)	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	معامل الارتباط	معامل التحديد	قيمة F	مستوى الدلالة
الثابت درجة تطبيق الإدارة الرقيمة	الاتصال الإداري	الانحدار	102.980	1	102.980	0.783	0.613	442.187	0.00* دالة
		البواقي	64.976	279	0.233				
		المجموع	167.956	280					
	الأنظمة "التشريعات"	الانحدار	113.169	1	113.169	0.739	0.547	336.655	0.00* دالة
		البواقي	93.787	279	0.336				
		المجموع	206.956	280					
	اتخاذ القرار	الانحدار	111.468	1	111.468	0.702	0.492	270.422	0.00* دالة
		البواقي	115.004	279	0.412				
		المجموع	226.472	280					
	إجراءات العمل	الانحدار	102.118	1	102.118	0.785	0.614	446.588	0.00* دالة
		البواقي	63.797	279	0.229				
		المجموع	165.915	280					
	تقييم الأداء	الانحدار	101.691	1	101.691	0.680	0.462	239.362	0.00* دالة
		البواقي	118.531	279	0.425				
		المجموع	220.222	280					
	المساءلة الإدارية	الانحدار	94.665	1	94.665	0.629	0.396	183.056	
		البواقي	144.281	279	0.517				
		المجموع	238.946	280					

جدول (41) دلالات معاملات الانحدار الجزئي في المعادلة التنبؤية لمجالات تطبيق الإدارة الرقمية بالجامعات السعودية

النموذج	المتغير التابع (مستوى الشفافية الإدارية)	قيمة الثابت	قيمة بيتا (Beta)	قيمة اختبار	مستوى الدلالة الإحصائية
الثابت	الاتصال الإداري	0.125	1.008	21.028	0.00* دالة
درجة تطبيق الإدارة الرقمية	الأنظمة "التشريعات"	0.456	1.057	18.348	0.00* دالة
	اتخاذ القرار	0.848	1.049	16.444	0.00* دالة
	إجراءات العمل	0.240	1.004	21.133	0.00* دالة
	تقييم الأداء	0.577	1.002	15.471	0.00* دالة
	المساءلة الإدارية	0.567	0.967	13.530	0.00* دالة

من خلال الجدولين السابقين رقم (40) و(41) يمكن توضيح نتائج تحليل تباين الانحدار المتعدد لمتغيرات الدراسة الحالية بالتفصيل التالي:

أولاً: مجال الاتصال الإداري:

توجد علاقة طردية قوية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0.01$) بين مجالات الإدارة الرقمية، ومجال الاتصال الإداري؛ حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون للاتصال الإداري (0.783) وهو معامل دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \geq 0.01$)، أما معامل التحديد يساوي (0.613) وهي تدل على نسبة تباين (61%) تقريباً من تباين المتغير التابع (مجال الاتصال الإداري)، كما كانت قيمة "ف" المحسوبة تساوي (442.187) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \geq 0.01$)؛ مما يدل على أن درجة إسهام مجالات الإدارة الرقمية في التنبؤ بمستوى الشفافية الإدارية بالجامعات السعودية في مجال الاتصال الإداري بنسبة (61%).

كما تم تحديد الأهمية النسبية للمتغير المستقل (مجالات الإدارة الرقمية) في معادلة الانحدار من خلال حساب قيمة "ت" لاختبار مدى الدلالة الإحصائية لمعاملات الانحدار الجزئي، وقد أسفرت النتائج عن أن قيمة معامل الانحدار الجزئي دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \geq 0.01$).

ويمكن صياغة معادلة التنبؤ كالتالي:

$$\text{مجال الاتصال الإداري} = 0.125 + 1.008 \times \text{الإدارة الرقمية}.$$

ثانياً: مجال الأنظمة "التشريعات":

توجد علاقة طردية قوية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0.01$) بين مجالات الإدارة الرقمية، ومجال الأنظمة "التشريعات"؛ حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون للأنظمة "التشريعات" (0.739) وهو معامل دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \geq 0.01$)، أما معامل التحديد يساوي (0.547) وهي تدل على نسبة تباين (55%) تقريباً من تباين المتغير التابع (مجال

الأنظمة "التشريعات"، كما كانت قيمة "ف" المحسوبة تساوي (336.655) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \geq 0.01$)؛ ممّا يدلّ على أنّ درجة إسهام مجالات الإدارة الرقمية في التنبؤ بمستوى الشفافية الإدارية بالجامعات السعودية في مجال الأنظمة "التشريعات" بنسبة (55%).

كما تمّ تحديد الأهمية النسبية للمتغير المستقل (مجالات الإدارة الرقمية) في معادلة الانحدار من خلال حساب قيمة "ت" لاختبار مدى الدلالة الإحصائية لمعاملات الانحدار الجزئي، وقد أسفرت النتائج عن أن قيمة معامل الانحدار الجزئي دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \geq 0.01$)

ويمكن صياغة معادلة التنبؤ كالتالي:

$$\text{مجال الأنظمة "التشريعات"} = 0.456 + 1.057 \times \text{الإدارة الرقمية}.$$

ثالثاً: مجال اتخاذ القرار:

توجد علاقة طردية قوية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0.01$) بين مجالات الإدارة الرقمية، ومجال اتخاذ القرار؛ حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون لاتخاذ القرار (0.702) وهو معامل دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \geq 0.01$)، أما معامل التحديد يساوي (0.492) وهي تدل على نسبة تباين (49%) تقريباً من تباين المتغير التابع (مجال اتخاذ القرار)، كما كانت قيمة "ف" المحسوبة تساوي (270.422) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \geq 0.01$)؛ ممّا يدلّ على أنّ درجة إسهام مجالات الإدارة الرقمية في التنبؤ بمستوى الشفافية الإدارية بالجامعات السعودية في مجال اتخاذ القرار بنسبة (49%).

كما تمّ تحديد الأهمية النسبية للمتغير المستقل (مجالات الإدارة الرقمية) في معادلة الانحدار من خلال حساب قيمة "ت" لاختبار مدى الدلالة الإحصائية لمعاملات الانحدار الجزئي، وقد أسفرت النتائج عن أن قيمة معامل الانحدار الجزئي دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \geq 0.01$)

ويمكن صياغة معادلة التنبؤ كالتالي:

$$\text{مجال اتخاذ القرار} = 0.848 + 1.049 \times \text{الإدارة الرقمية}.$$

رابعاً: مجال إجراءات العمل:

توجد علاقة طردية قوية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0.01$) بين مجالات الإدارة الرقمية، ومجال إجراءات العمل؛ حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون لإجراءات العمل (0.785) وهو معامل دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \geq 0.01$)، أما معامل التحديد يساوي (0.614) وهي تدل على نسبة تباين (61%) تقريباً من تباين المتغير التابع (مجال إجراءات العمل)، كما كانت قيمة "ف" المحسوبة تساوي (446.588) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \geq 0.01$)؛ ممّا يدلّ على أنّ درجة إسهام مجالات الإدارة الرقمية في التنبؤ بمستوى الشفافية الإدارية بالجامعات السعودية في مجال إجراءات العمل بنسبة (61%).

كما تمّ تحديد الأهمية النسبية للمتغير المستقل (مجالات الإدارة الرقمية) في معادلة الانحدار من خلال حساب قيمة "ت" لاختبار مدى الدلالة الإحصائية لمعاملات الانحدار الجزئي، وقد أسفرت النتائج عن أن قيمة معامل الانحدار الجزئي دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \geq 0.01$)

ويمكن صياغة معادلة التنبؤ كالتالي:

$$\text{مجال إجراءات العمل} = 0.240 + 1.004 \times \text{الإدارة الرقمية}.$$

خامساً: مجال تقييم الأداء:

توجد علاقة طردية قوية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0.01$) بين مجالات الإدارة الرقمية، ومجال تقييم الأداء؛

حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون لتقييم الأداء (0.680) وهو معامل دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \geq 0.01$)، أما معامل التحديد يساوي (0.462) وهي تدل على نسبة تباين (46%) تقريباً من تباين المتغير التابع (مجال تقييم الأداء)، كما كانت قيمة "ف" المحسوبة تساوي (239.362) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \geq 0.01$)؛ ممّا يدلّ على أنّ درجة إسهام مجالات الإدارة الرقمية في التنبؤ بمستوى الشفافية الإدارية بالجامعات السعودية في مجال تقييم الأداء بنسبة (46%).

كما تمّ تحديد الأهمية النسبية للمتغير المستقل (مجالات الإدارة الرقمية) في معادلة الانحدار من خلال حساب قيمة "ت" لاختبار مدى الدلالة الإحصائية لمعاملات الانحدار الجزئي، وقد أسفرت النتائج عن أن قيمة معامل الانحدار الجزئي دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \geq 0.01$).

ويمكن صياغة معادلة التنبؤ كالتالي:

$$\text{مجال تقييم الأداء} = 1.002 + 0.577 \times \text{الإدارة الرقمية}.$$

سادساً: مجال المساءلة الإدارية:

توجد علاقة طردية قوية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0.01$) بين مجالات الإدارة الرقمية، ومجال المساءلة الإدارية؛ حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون للمساءلة الإدارية (0.629) وهو معامل دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \geq 0.01$)، أما معامل التحديد يساوي (0.396) وهي تدل على نسبة تباين (40%) تقريباً من تباين المتغير التابع (مجال المساءلة الإدارية)، كما كانت قيمة "ف" المحسوبة تساوي (183.056) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \geq 0.01$)؛ ممّا يدلّ على أنّ درجة إسهام مجالات الإدارة الرقمية في التنبؤ بمستوى الشفافية الإدارية بالجامعات السعودية في مجال المساءلة الإدارية بنسبة (40%).

كما تمّ تحديد الأهمية النسبية للمتغير المستقل (مجالات الإدارة الرقمية) في معادلة الانحدار من خلال حساب قيمة "ت" لاختبار مدى الدلالة الإحصائية لمعاملات الانحدار الجزئي، وقد أسفرت النتائج عن أن قيمة معامل الانحدار الجزئي دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \geq 0.01$).

ويمكن صياغة معادلة التنبؤ كالتالي:

$$\text{مجال المساءلة الإدارية} = 0.567 + 0.967 \times \text{الإدارة الرقمية}.$$

ولمعرفة درجة إسهام الإدارة الرقمية في تعزيز الشفافية الإدارية بالجامعات السعودية، تم استخدام تحليل الانحدار البسيط، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (42) نتائج تحليل تباين الانحدار البسيط لدرجة إسهام الإدارة الرقمية في تعزيز الشفافية الإدارية للجامعات السعودية

النموذج	الارتباط	معامل التحديد	قيمة (ف)	الدلالة	قيمة بيتا (Beta)	قيمة اختبار	مستوى الدلالة الإحصائية
الثابت الإدارة الرقمية	0.814	0.663	549.145	0.00* دالة	0.469	2.752	0.00* دالة
					1.014	23.434	0.00* دالة

يتّضح من الجدول (42) وجود علاقة طردية قوية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0.01$) بين كلاً من الإدارة الرقمية، والشفافية الإدارية بالجامعات السعودية؛ حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (0.814) ممّا يدلّ على أنّ درجة إسهام الإدارة الرقمية في تعزيز الشفافية الإدارية بالجامعات السعودية تبلغ (66.3%)، وتوجد عوامل أخرى بخلاف الإدارة الرقمية تسهم في

تعزيز الشفافية الإدارية بالجامعات السعودية بنسبة (33.7%)، كما يتضح أن قيمة "ف" بلغت (549.145)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \geq 0.01$)؛ مما يدل على إمكانية التنبؤ بتحقيق الشفافية الإدارية بالجامعات السعودية من خلال الإدارة الرقمية، وبالتالي يمكن إيجاد معادلة الانحدار البسيط على النحو التالي:

ويمكن صياغة معادلة التنبؤ كالتالي:

$$\text{الشفافية الإدارية بالجامعات السعودية} = 1.014 + 0.469 \times \text{الإدارة الرقمية}.$$

ملخص نتائج الدراسة وتوصياتها

تمهيد:

في هذا الفصل يورد الباحث ملخص نتائج الدراسة والتي تجيب عن أسئلة الدراسة الفرعية، والمتعلقة بدرجة ممارسة مجالات الإدارة الرقمية، ودرجة تطبيق الشفافية الإدارية بمجالاتها في الجامعات السعودية من وجهة نظر القادة الأكاديميين بهذه الجامعات، ثم قدم الباحث مجموعة من التوصيات والمقترحات بشأن مشكلة الدراسة لتعزيز مستوى الشفافية الإدارية بالجامعات السعودية، ودعم التحول إلى الإدارة الرقمية.

ملخص نتائج الدراسة:

ملخص نتائج السؤال الأول: والذي ينص على:

ما درجة تطبيق الإدارة الرقمية في الجامعات السعودية بالمجالات (التخطيط الرقمي - التنظيم الرقمي - التنفيذ الرقمي - الرقابة الرقمية - التقويم الرقمي) من وجهة نظر القيادات الأكاديمية فيها؟

وقد أتت النتائج على النحو التالي:

● جاءت الدرجة الكلية لتطبيق الإدارة الرقمية في الجامعات السعودية بالمجالات (التخطيط الرقمي - التنظيم الرقمي - التنفيذ الرقمي - الرقابة الرقمية - التقويم الرقمي) من وجهة نظر القيادات الأكاديمية فيها بمتوسط حسابي يساوي (3.89)، وبدرجة ممارسة (عالية)، وبالنظر إلى جميع مجالات الإدارة الرقمية نجد أنها تمارس بدرجة عالية بشكل عام، وتم ترتيبها تنازلياً حسب متوسطات الموافقة على درجة ممارستها على النحو التالي:

- المجال الثالث (التنفيذ الرقمي) جاء في الترتيب الأول، بمتوسط حسابي (4.08)، وبدرجة ممارسة (عالية).
- المجال الثاني (التنظيم الرقمي)، جاء في الترتيب الثاني بمتوسط حسابي (3.97)، وبدرجة ممارسة (عالية).
- جاء المجال الأول (التخطيط الرقمي) في الترتيب الثالث، بمتوسط حسابي (3.91)، وبدرجة ممارسة (عالية).
- المجال الرابع (الرقابة الرقمية) جاء في الترتيب الرابع، بمتوسط حسابي (3.79)، وبدرجة ممارسة (عالية).
- أخيراً جاء المجال الخامس (التقويم الرقمي) في الترتيب الخامس، بمتوسط حسابي (3.65)، وبدرجة ممارسة (عالية).

ملخص نتائج السؤال الثاني: والذي ينص على:

درجة تطبيق الشفافية الإدارية في الجامعات السعودية بمجالاتها (الاتصال الإداري الإلكتروني، الأنظمة والقوانين التشريعات)، صناعة القرارات، إجراءات العمل، تقييم الأداء، المساءلة الإدارية) من وجهة نظر القيادات الأكاديمية فيها؟

وقد أتت النتائج على النحو التالي:

جاءت الدرجة الكلية لتطبيق الشفافية الإدارية في الجامعات السعودية بمجالاتها (الاتصال الإداري الإلكتروني، الأنظمة

والقوانين "التشريعات"، صناعة القرارات، إجراءات العمل، تقييم الأداء، المساءلة الإدارية) من وجهة نظر القيادات الأكاديمية فيها بمتوسط حسابي يساوي (3.48)، وبدرجة ممارسة (عالية)، وبالنظر إلى جميع مجالات الشفافية الإدارية نجد أنها تطبق بدرجة عالية بشكل عام، وتم ترتيبها تنازلياً حسب متوسطات الموافقة على درجة تطبيقها على النحو التالي:

- المجال الأول (الاتصال الإداري) جاء في الترتيب الأول، بمتوسط حسابي (3.80)، وبدرجة تطبيق (عالية).
- المجال الرابع (إجراءات العمل)، جاء في الترتيب الثاني بمتوسط حسابي (3.67)، وبدرجة تطبيق (عالية).
- المجال الثاني (الأنظمة "التشريعات")، جاء في الترتيب الثالث، بمتوسط حسابي (3.65)، وبدرجة تطبيق (عالية).
- المجال الخامس (تقييم الأداء)، جاء في الترتيب الرابع، بمتوسط حسابي (3.32)، وبدرجة تطبيق (متوسطة).
- المجال الثالث (اتخاذ القرار)، جاء في الترتيب الخامس، بمتوسط حسابي (3.23)، وبدرجة تطبيق (متوسطة).
- أخيراً جاء المجال السادس (المساءلة الإدارية) في الترتيب السادس، بمتوسط حسابي (3.19)، وبدرجة تطبيق (متوسطة).

ملخص نتائج السؤال الثالث: والذي ينص على:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول تطبيق الإدارة الرقمية تُعزى لمتغيرات: (الجامعة، الرتبة العلمية، العمل الحالي، الخبرة في مجال العمل الإداري الأكاديمي)؟

أتت النتائج على النحو التالي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في آراء عينة الدراسة نحو درجة تطبيق مجالات (التنظيم الرقمي، التنفيذ الرقمي، الرقابة الرقمية، التقييم الرقمي)، وكذلك الدرجة الكلية لتطبيق الإدارة الرقمية في الجامعات السعودية باختلاف متغير الجامعة؛ حيث أن جميع قيم مستويات الدلالة هذه المجالات والدرجة الكلية أكبر من (0.05) وبالتالي غير دالة إحصائياً.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) باختلاف متغير الجامعة نحو درجة تطبيق التخطيط الرقمي لصالح أفراد الدراسة من منسوبي جامعتي الملك سعود والملك عبدالعزيز.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في آراء عينة الدراسة نحو درجة تطبيق مجال التقييم الرقمي كأحد مجالات الإدارة الرقمية في الجامعات السعودية باختلاف متغير الرتبة العلمية؛ حيث أن قيمة مستوى الدلالة بلغت (0.094)، وهي قيمة أكبر من (0.05) وبالتالي غير دالة إحصائياً.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) باختلاف متغير الدرجة العلمية نحو درجة تطبيق مجالات (التخطيط الرقمي، التنظيم الرقمي، التنفيذ الرقمي، الرقابة الرقمية)، وكذلك الدرجة الكلية لتطبيق الإدارة الرقمية في الجامعات السعودية لصالح أفراد الدراسة من الأساتذة.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في آراء عينة الدراسة نحو درجة تطبيق مجال جميع مجالات الإدارة الرقمية في الجامعات السعودية باختلاف متغير الرتبة العلمية؛ حيث أن قيم مستوى الدلالة جميعها أكبر من (0.05) وبالتالي غير دالة إحصائياً.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في آراء عينة الدراسة نحو درجة تطبيق جميع مجالات الإدارة الرقمية في الجامعات السعودية باختلاف متغير الخبرة في مجال العمل الإداري الأكاديمي لصالح أفراد الدراسة من ذوي الخبرة من 10 سنوات فأكثر.

ملخص نتائج السؤال الرابع: ونصه:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول تطبيق الشفافية الإدارية تُعزى لمتغيرات: (الجامعة، الرتبة العلمية، العمل الحالي، الخبرة في مجال العمل الإداري الأكاديمي)؟
أنت النتائج على النحو التالي:

● عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في آراء عينة الدراسة نحو درجة تطبيق (إجراءات العمل، والمساءلة الإدارية) كأحد مجالات الشفافية الإدارية في الجامعات السعودية باختلاف متغير الجامعة؛ حيث أن قيمة مستوى أكبر من (0.05) وبالتالي غير دالة إحصائية.

● وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) باختلاف متغير الجامعة نحو درجة تطبيق مجالات (الاتصال الإداري، الأنظمة "التشريعات"، اتخاذ القرار، تقييم الأداء)، وكذلك الدرجة الكلية لتطبيق الشفافية الإدارية في الجامعات السعودية لصالح أفراد الدراسة من جامعة الملك عبدالعزيز.

● عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في آراء عينة الدراسة نحو درجة تطبيق مجالات (إجراءات العمل، وتقييم الأداء، والمساءلة الإدارية) كأحد مجالات الشفافية الإدارية في الجامعات السعودية باختلاف متغير الرتبة العلمية؛ حيث أن قيمة مستوى الدلالة أكبر من (0.05) وبالتالي غير دالة إحصائية.

● وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) باختلاف متغير الرتبة العلمية نحو درجة تطبيق مجالات (الاتصال الإداري، الأنظمة "التشريعات"، اتخاذ القرار)، وكذلك الدرجة الكلية لتطبيق الشفافية الإدارية في الجامعات السعودية لصالح أفراد الدراسة من الأساتذة.

● عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في آراء عينة الدراسة نحو درجة تطبيق مجال جميع مجالات الشفافية الإدارية في الجامعات السعودية باختلاف متغير الرتبة العلمية؛ حيث أن قيم مستوى الدلالة جميعها أكبر من (0.05) وبالتالي غير دالة إحصائية.

● وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) باختلاف متغير الخبرة نحو درجة تطبيق جميع مجالات الشفافية الإدارية في الجامعات السعودية لصالح أفراد الدراسة من ذوي الخبرة من 10 سنوات فأكثر.

ملخص إجابة السؤال الخامس: والذي نصه:

ما درجة إسهام مجالات تطبيق الإدارة الرقمية في تعزيز الشفافية الإدارية بالجامعات السعودية؟

وقد أنت النتائج على النحو التالي:

وجود علاقة طردية قوية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$) بين كلاً من الإدارة الرقمية، ومجالات الشفافية الإدارية بالجامعات السعودية، وهي كالاتي:

● بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون للاتصال الإداري (0.783) ممّا يدلّ على أنّ درجة إسهام مجالات الإدارة الرقمية في التنبؤ بمستوى الشفافية الإدارية بالجامعات السعودية في مجال الاتصال الإداري بنسبة (61%).

● بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون للأنظمة "التشريعات" (0.739) ممّا يدلّ على أنّ درجة إسهام مجالات الإدارة الرقمية في التنبؤ بمستوى الشفافية الإدارية بالجامعات السعودية في مجال الأنظمة "التشريعات" بنسبة (55%).

● بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون لاتخاذ القرار (0.702) ممّا يدلّ على أنّ درجة إسهام مجالات الإدارة الرقمية في التنبؤ بمستوى الشفافية الإدارية بالجامعات السعودية في مجال اتخاذ القرار بنسبة (49%).

- بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون لإجراءات العمل (0.785) مما يدل على أن درجة إسهام مجالات الإدارة الرقمية في التنبؤ بمستوى الشفافية الإدارية بالجامعات السعودية في مجال إجراءات العمل بنسبة (61%).
 - بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون لتقييم الأداء (0.680) مما يدل على أن درجة إسهام مجالات الإدارة الرقمية في التنبؤ بمستوى الشفافية الإدارية بالجامعات السعودية في مجال تقييم الأداء بنسبة (46%).
 - بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون للمساءلة الإدارية (0.629) مما يدل على أن درجة إسهام مجالات الإدارة الرقمية في التنبؤ بمستوى الشفافية الإدارية بالجامعات السعودية في مجال المساءلة الإدارية بنسبة (40%).
- توصيات الدراسة:

أوضحت نتائج الدراسة أن الإدارة الرقمية يتم ممارستها بدرجة عالية في الجامعات السعودية، كما أن بعض جوانب القصور في تطبيق الشفافية الإدارية، وعليه يوصي الباحث بما يلي:

- ضرورة وجود خطة زمنية محددة لتطبيق مجالات الشفافية الإدارية بالشكل الذي يحقق أهدافها.
- ضرورة الاستفادة من المشروعات البحثية في مجال الإدارة الرقمية بالجامعات الخبيرة بما يساهم في زيادة خبرات الجامعات السعودية في مجال العمل الرقمي.
- العمل على وضع معايير واضحة ومحددة لتطبيق مجالات الشفافية الإدارية بطريقة عملية تتواءم مع أهدافها.
- العمل على تفعيل نتائج الشفافية الإدارية على أرض الواقع بما يخدم أهداف الجامعة.
- العمل على وضع الآليات المحددة للاستفادة من نتائج عمليات التقييم في تحسين مستوى الأداء الجامعي.
- تبني أنظمة الحوافز المادية والمعنوية الملائمة لهيئة التدريس والموظفين في كافة المجالات بما يساهم في زيادة دافعيتهم نحو تحسين مستوى الأداء.
- ضرورة تبني الأنظمة والإجراءات التي تضمن العدالة في توفير فرص التطوير المهني لمنسوبي الجامعة.
- ضرورة تبني برامج التدريب التي تساهم في زيادة مستوى الأداء الوظيفي للعاملين بالجامعة.
- توفير الإمكانيات المادية والتقنية الحديثة التي تساهم في التحول الرقمي في كافة التعاملات.
- العمل على وضع خطة سنوية تحدد احتياجات الجامعة المادية ومعرفة طرق توفير هذه الاحتياجات في حدود الموارد المتاحة.
- العمل على تطبيق سياسة الإفصاح عن المعلومات والأرقام إلكترونياً بالجامعة بما يضمن تحقيق القدر اللازم من الشفافية الإدارية.
- عقد ورش عمل لتوعية منسوبي الجامعة بالأنظمة والقواعد التنفيذية
- العمل على مشاركة منسوبي الجامعة في صناعة القرار من خلال استطلاع آرائهم إلكترونياً في بعض الموضوعات
- على القادة والمسؤولين توضيح خلفيات اتخاذ القرار بشفافية ووضوح لمنسوبي الجامعة.
- تزويد منسوبي الجامعة بنتائج أدائهم إلكترونياً بموضوعية وحيادية تامة.
- تطبيق نظام المساءلة على جميع منسوبي الجامعة دون تمييز

- تبني برامج التوعية نحو أهمية الرقابة الذاتية لدى منسوبي الجامعة
 - محاسبة المقصرين في إنجاز مهامهم بعد ثبوت الخطأ دون تمييز أو مجاملة.
- المقترحات البحثية:

من خلال الدراسة الحالية واطلاع الباحث، يقترح الباحث الأفكار البحثية التالية:

- إجراء دراسة علمية مشابهة للدراسة الحالية على جامعات أهلية، ومقارنة نتائجها مع نتائج الدراسة الحالية.
- إجراء دراسة علمية تتناول أثر الإدارة الرقمية على متغيرات أخرى، مثل الميزة التنافسية، أو الجودة الشاملة.
- إجراء دراسة علمية تتناول الإدارة الرقمية كمدخل لتحقيق التنمية الشاملة.
- إجراء دراسة علمية تتناول تجارب الجامعات الرائدة في مجال الإدارة الرقمية.
- إجراء دراسة علمية تتناول الحوكمة ودورها في تجويد مستوى العمل الجامعي.
- إجراء دراسة علمية تتناول معوقات تطبيق الشفافية الإدارية بالجامعات السعودية بالشكل الذي يحقق أهدافها.
- إجراء دراسة علمية تتناول التحول الرقمي ودوره في تحقيق رؤية (2030) للتعليم الجامعي بالمملكة العربية السعودية.

قائمة المراجع

- أبو العلا، ليلي محمد. (2013) مفاهيم ورؤى في الإدارة والقيادة التربوية بين الأصالة والحداثة. عمان: دار الجنادرية للنشر والتوزيع.
- أبو سنجر، رامي علي حسن. (2016) لشفافية الإدارية في الجامعات الفلسطينية بمحافظة غزة وعلاقتها بفاعلية الاتصال الإداري (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة.
- البارقي، عبد الله. (2018) منهج رؤية 2030.. والمسار الواضح.. لا أحد فوق القانون. صحيفة سبق الإلكترونية.
- البقمي، مريم. (2021) الحوكمة من منظور الإدارة في الإسلام. مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية، 4 (1).
- الشبتي، مليحان. (2005) الجامعات: نشأتها، مفاهيمها، وظائفها: دراسة وصفية تحليلية. المجلة التربوية، (69). جامعة الكويت.
- الحربي، نيفين بنت حامد بن سالم الصاعدي. (2011) الإدارة بالشفافية وعلاقتها بالثقة التنظيمية بالجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والموظفين (أطروحة دكتوراه غير منشورة). جامعة أم القرى.
- الحربي، حمدان محمد. (2021) واقع توظيف القيادة الرقمية في التعليم عن بعد وإدارة الأزمات الطارئة لدى قادة المدارس الابتدائية في مدينة مكة المكرمة: تصور مقترح. المجلة العربية للنشر العلمي، (27).
- حريري، هند حسين محمد. (2021) رؤية مقترحة لاستخدام الذكاء الاصطناعي في دعم التعليم بالجامعات في المملكة العربية السعودية لمواجهة جائحة كورونا (Covid-19) في ضوء الاستفادة من تجربة الصين.
- خورشيد، معنز؛ ويوسف، محسن. (2008) تحديات الواقع ورؤى المستقبل. الإسكندرية: مكتبة الإسكندرية.
- الراشدي، سعيد علي. (2007) الإدارة بالشفافية. عمان: دار كنوز المعرفة العلمية.
- سليمان. (2020) تصور مقترح لتفعيل دور الشفافية الإدارية في تحقيق العدالة التنظيمية لدى العاملين بجامعة أسوان.
- الشهري، عبد الله بن عوض. (2018) درجة ممارسة الشفافية الإدارية ومتطلبات توافرها في الجامعات السعودية. المجلة التربوية، (54)، 522-489.
- الشهري، عبد الله عوض محمد. (2020) درجة ممارسة الشفافية الإدارية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات

السعودية. مجلة القلم، (17)، 361-390.

الشلفان (2021) دور الحوكمة والشفافية في الحد من الفساد الإداري.

الشياب، أحمد محمد؛ وأبو حمور، عنان محمد. (2014) مفاهيم إدارية معاصرة. عمان: الأكاديميون للنشر والتوزيع.

الطراونة، رشا نايل؛ والعضايلة، علي محمد. (2009) أثر تطبيق الشفافية على مستوى المساءلة الإدارية في الوزارات الأردنية. المجلة الأردنية في إدارة الأعمال، 6(1).

الطشة، غنيم حمود؛ وحوامة، باسم. (2009) درجة الالتزام بالشفافية الإدارية في وزارة التربية في دولة الكويت من وجهة نظر العاملين فيها. المجلة التربوية، 24(93)، 15-25.

العالول، عبد الماجد. (2011) مدى توافر متطلبات نجاح تطبيق الإدارة الإلكترونية في الجمعيات الخيرية الكبرى في قطاع غزة وأثرها على الاستعداد المؤسسي ضد الفساد (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة.

العلوان، جعفر أحمد. (2018) تكنولوجيا الجيل الثاني للحكومة الإلكترونية وعلاقتها بشفافية المعلومات ورضا الموظفين عن العملية الإدارية. المجلة العربية للإدارة، (38).

العمرى، حياة بنت رشيد حمزة؛ والشنقيطي، آمنة محمد. (2013) تصور مقترح للخدمات الإدارية المقدمة إلكترونياً لمنسوبات جامعة طيبة في ضوء متطلبات إدارة الجودة الشاملة. المجلة السعودية للتعليم العالي، (9)، 71-109.

وزارة الاقتصاد والتخطيط. (2001) خطة التنمية السابعة. الرياض: وزارة الاقتصاد والتخطيط.

وزارة الاقتصاد والتخطيط. (2005) خطة التنمية الثامنة. الرياض: وزارة الاقتصاد والتخطيط.

وزارة الاقتصاد والتخطيط. (2010) خطة التنمية التاسعة. الرياض: وزارة الاقتصاد والتخطيط.

وزارة الاقتصاد والتخطيط. (2015) خطة التنمية العاشرة. الرياض: وزارة الاقتصاد والتخطيط.

جمعة، صفاء فتوح. (2014) مسؤولية الموظف العام في إطار تطبيق نظام الإدارة الإلكترونية. المنصورة: دار الفكر والقانون.

ياسين، سعد غالب. (2016) الإدارة الإلكترونية. عمان: دار النيازوري العلمية للنشر والتوزيع.

رؤية المملكة العربية السعودية 2030. (2021) رؤية المملكة 2030. الرياض: حكومة المملكة العربية السعودية.

عنوان البحث

أثر التضليل الإعلامي في انتشار خطاب الكراهية بالسودان
دراسة تطبيقية على موقع فيس بوك من وجه نظر خبراء (2023-2025م)

د. عبد الرحيم إبراهيم محمد عوض الكريم¹

¹ أستاذ مساعد، جامعة القرآن الكريم وتأسيس العلوم، كلية الدعوة والإعلام، السودان.

بريد الكتروني: abdomaodaa01@gmail.Com

HNSJ, 2026, 7(2); <https://doi.org/10.53796/hnsj72/23>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/72/23>

تاريخ النشر: 2026/02/01م

تاريخ القبول: 2026/01/20م

تاريخ الاستقبال: 2026/01/10م

المستخلص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر التضليل الإعلامي في انتشار خطاب الكراهية في السودان عبر وسائل التواصل الاجتماعي، متخذة من موقع فيس بوك نموذجًا تطبيقيًا، وذلك من وجهة نظر مجموعة من الخبراء والمختصين في مجالي الإعلام والاتصال. وانطلقت الدراسة من إشكالية تتمثل في تصاعد خطاب الكراهية خلال فترة النزاعات والحرب في السودان، في ظل الانتشار الواسع للمضامين الإعلامية المضللة وضعف الأطر التشريعية والرقابية المنظمة للنشر الإلكتروني. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت أداة الاستبيان الإلكتروني المصمم عبر منصة (Google Forms)، وطُبقت على عينة قصدية مكونة من (35) خبيرًا وأكاديميًا ومهنيًا.

وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أبرزها أن الصور والفيديوهات والأرقام والإحصاءات المضللة تعد من أكثر أشكال المحتوى تداولًا خلال فترة الحرب، وأن الأساليب العاطفية والحسية كانت الأكثر استخدامًا في الترويج للمضامين المضللة، مما أسهم بشكل مباشر في تأجيج خطاب الكراهية وتعميق الانقسامات المجتمعية. كما كشفت النتائج أن استراتيجيات الخداع وتزييف الحقائق تُعد من أخطر استراتيجيات التضليل الإعلامي المستخدمة عبر مواقع التواصل الاجتماعي.

وأوصت الدراسة بضرورة سن تشريعات وقوانين رادعة لتنظيم المحتوى الرقمي، وتعزيز الوعي الإعلامي لدى مستخدمي وسائل التواصل الاجتماعي، إضافة إلى تبني سياسات إعلامية وطنية تسهم في الحد من خطاب الكراهية وتعزيز قيم السلم المجتمعي.

الكلمات المفتاحية: التضليل الإعلامي، خطاب الكراهية، وسائل التواصل الاجتماعي، فيس بوك، السودان.

RESEARCH TITLE**The Impact of Media Misinformation on the Spread of Hate Speech in Sudan: An Applied Study of Facebook from the Perspective of Experts (2023–2025)****Abstract**

This study aimed to examine the impact of media misinformation on the spread of hate speech in Sudan through social media platforms, with Facebook as a case study, from the perspective of media and communication experts. The research addresses the growing problem of hate speech during periods of conflict and war in Sudan, particularly in light of the widespread dissemination of misleading media content and the weakness of regulatory and legislative frameworks governing online publishing.

The study adopted a descriptive analytical approach and employed an electronic questionnaire administered via Google Forms. The sample consisted of 35 purposively selected experts, academics, and media professionals.

The findings revealed that misleading images, videos, statistics, and fabricated news were among the most widely circulated forms of content during the war period. Emotional and sensory persuasive techniques were identified as the most commonly used methods in promoting misleading content, significantly contributing to the escalation of hate speech and the deepening of social divisions. The results also indicated that deception and the falsification of facts represent the most dangerous misinformation strategies employed on social media platforms.

The study recommends the enactment of strict laws and regulations to govern digital media content, enhancing media literacy among social media users, and adopting national media policies aimed at combating hate speech and promoting social cohesion and peace.

Key Words: Media misinformation, Hate speech, Social media, Facebook, Sudan.

أولاً: المقدمة

أبرز التطور المتسارع في تقنيات الاتصال والإعلام خلال العقود الأخيرة أنماطاً جديدة من التفاعل الإنساني، كان من أبرزها الانتشار الواسع لوسائل التواصل الاجتماعي التي أسهمت في تسهيل تداول المعلومات وتبادل الآراء والأفكار على نطاق غير مسبوق. غير أن هذه الوسائل، وبقدر ما أتاحتها من فرص للتواصل والانفتاح، أفرزت تحديات خطيرة تمثلت في انتشار المحتوى الإعلامي المضلل وما يرتبط به من ظواهر سلبية، من بينها تصاعد خطاب الكراهية والتحريض والعنف الرمزي.

وفي السياق السوداني، برزت هذه الإشكالية بصورة لافتة خلال فترات الأزمات والحروب، حيث تحولت منصات التواصل الاجتماعي، ولا سيما موقع فيسبوك، إلى فضاء خصب لتداول الأخبار الزائفة والمعلومات المضللة، التي أسهمت في تأجيج الصراعات وتعميق الانقسامات المجتمعية والعرقية. وقد أدى ضعف الضوابط القانونية والرقابية، إلى جانب محدودية الوعي الإعلامي لدى قطاع واسع من المستخدمين، إلى تفاقم خطورة هذه المضامين وتأثيراتها السلبية على السلم الاجتماعي والأمن المجتمعي.

وانطلاقاً من الدور المحوري الذي تؤديه وسائل الإعلام الرقمية في تشكيل الرأي العام وبناء الاتجاهات، تأتي هذه الدراسة لتسليط الضوء على أثر التضليل الإعلامي في انتشار خطاب الكراهية في السودان، من خلال دراسة تطبيقية على موقع فيسبوك، سعياً لفهم أبعاد الظاهرة وتحليل آلياتها واستجلاء سبل الحد من تداعياتها.

ثانياً: مشكلة الدراسة

تتمثل مشكلة الدراسة في الانتشار المتزايد للمضامين الإعلامية المضللة عبر وسائل التواصل الاجتماعي، وما يصاحب ذلك من تصاعد ملحوظ في خطاب الكراهية داخل المجتمع السوداني، خاصة خلال فترات النزاعات المسلحة وعدم الاستقرار السياسي. فقد أسهمت طبيعة منصات التواصل الاجتماعي، القائمة على السرعة وسهولة النشر وغياب الرقابة الفاعلة، في تداول أخبار زائفة ومحتويات تحريضية دون التحقق من مصداقيتها، الأمر الذي أدى إلى تضليل الرأي العام وتأجيج مشاعر العدا والانعساق بين مكونات المجتمع.

وتزداد حدة هذه المشكلة في ظل ضعف التشريعات المنظمة للنشر الإلكتروني، وقصور الوعي الإعلامي لدى المستخدمين، فضلاً عن استغلال بعض الفاعلين لهذه المنصات لتحقيق أهداف سياسية أو أيديولوجية عبر نشر خطاب كراهية يستند إلى معلومات مضللة. ومن هنا تنبع الحاجة إلى دراسة علمية تسعى إلى الكشف عن أثر التضليل الإعلامي في انتشار خطاب الكراهية في السودان عبر موقع فيسبوك، من خلال استقراء آراء الخبراء والمختصين، والإجابة عن التساؤل الرئيس الآتي:

ما أثر التضليل الإعلامي في انتشار خطاب الكراهية عبر موقع فيسبوك في السودان خلال الفترة (2023-2025م)؟

أسئلة الدراسة - أهداف الدراسة - أهمية الدراسة - حدود الدراسة - مصطلحات الدراسة:

أولاً: أسئلة الدراسة

سعت هذه الدراسة إلى الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

1. ما أثر التضليل الإعلامي في انتشار خطاب الكراهية عبر موقع فيسبوك في السودان خلال الفترة (2023-

2025م)؟

2. ويتفرع عنه الأسئلة الفرعية الآتية:
3. ما أبرز أشكال التضليل الإعلامي المتداولة عبر موقع فيسبوك في السودان خلال فترة الدراسة؟
4. ما الأساليب والاستراتيجيات الأكثر استخدامًا في الترويج للمضامين الإعلامية المضللة؟
5. ما طبيعة العلاقة بين التضليل الإعلامي وانتشار خطاب الكراهية عبر موقع فيسبوك؟
6. ما أبرز العوامل التي أسهمت في تصاعد خطاب الكراهية في ظل انتشار التضليل الإعلامي؟
7. ما السبل المقترحة للحد من تأثير التضليل الإعلامي في انتشار خطاب الكراهية عبر وسائل التواصل الاجتماعي؟

ثانيًا: أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. التعرف على مفهوم التضليل الإعلامي وخطاب الكراهية في بيئة الإعلام الرقمي.
2. الكشف عن أبرز أشكال التضليل الإعلامي المتداولة عبر موقع فيسبوك في السودان.
3. تحديد الأساليب والاستراتيجيات المستخدمة في نشر المضامين الإعلامية المضللة.
4. بيان أثر التضليل الإعلامي في انتشار خطاب الكراهية عبر وسائل التواصل الاجتماعي.
5. اقتراح آليات علمية وعملية للحد من انتشار التضليل الإعلامي وخطاب الكراهية في المجتمع السوداني.

ثالثًا: أهمية الدراسة

تستمد هذه الدراسة أهميتها من بعدين رئيسين:

1. الأهمية العلمية

1. تسهم في إثراء الأدبيات العلمية في مجال الإعلام الرقمي، خاصة الدراسات المتعلقة بالتضليل الإعلامي وخطاب الكراهية.
2. تقدم إطارًا تحليليًا يساعد الباحثين والمهتمين على فهم العلاقة بين التضليل الإعلامي وانتشار خطاب الكراهية في السياقات المجتمعية الهشة.
3. تفتح آفاقًا بحثية لدراسات مستقبلية تتناول الظاهرة من زوايا مختلفة.

2. الأهمية التطبيقية

1. تفيد صانعي القرار والمؤسسات الإعلامية في وضع سياسات إعلامية تحد من انتشار المحتوى المضلل.
2. تساعد الجهات التشريعية والتنظيمية في تطوير أطر قانونية تضبط النشر الإلكتروني.
3. تسهم في تعزيز الوعي الإعلامي لدى مستخدمي وسائل التواصل الاجتماعي، بما يدعم قيم السلم المجتمعي.

رابعاً: حدود الدراسة

تحدد الدراسة بالحدود الآتية:

الحدود الموضوعية:

تقتصر الدراسة على بحث أثر التضليل الإعلامي في انتشار خطاب الكراهية عبر وسائل التواصل الاجتماعي، مع التركيز على موقع فيسبوك.

الحدود المكانية:

تجرى الدراسة في السودان.

الحدود الزمانية:

تغطي الدراسة الفترة من عام 2023م إلى عام 2025م.

الحدود البشرية:

تقتصر الدراسة على عينة من الخبراء والأكاديميين والمهنيين المتخصصين في مجالي الإعلام والاتصال.

خامساً: مصطلحات الدراسة إجرائياً:**التضليل الإعلامي (Media Misinformation):**

هو عملية إنتاج أو نشر أو تداول معلومات غير دقيقة أو مضللة، سواء بقصد أو دون قصد، بهدف التأثير في إدراك الجمهور أو توجيه الرأي العام، عبر الوسائط الإعلامية التقليدية أو الرقمية.

خطاب الكراهية (Hate Speech):

هو كل تعبير أو محتوى إعلامي يتضمن تحريضاً أو إساءة أو تمييزاً أو عداءً موجّهاً ضد أفراد أو جماعات على أساس العرق أو الدين أو الانتماء السياسي أو الاجتماعي.

وسائل التواصل الاجتماعي:

هي منصات رقمية تفاعلية تتيح للمستخدمين إنشاء المحتوى وتبادلته والتفاعل معه عبر الإنترنت، مثل موقع فيسبوك.

الإطار النظري + الدراسات السابقة:**أولاً: الإطار النظري****1. مفهوم التضليل الإعلامي**

يُعدّ التضليل الإعلامي من الظواهر البارزة في بيئة الإعلام الرقمي، ويشير إلى عملية إنتاج أو نشر معلومات غير دقيقة أو مجتزأة أو مشوهة، تُقدّم في قالب يوحي بالمصداقية بهدف التأثير في إدراك الجمهور وتوجيه مواقفه واتجاهاته. وتزداد خطورة التضليل الإعلامي في منصات التواصل الاجتماعي بسبب سرعة الانتشار، وسهولة إعادة النشر، وغياب آليات التحقق المهني الصارم.⁽¹⁾

(1) نزت محمود الدليمي (التضليل الإعلامي وكيفية المواجهة) قسم الصحافة جامعة بغداد، شبكة النبا المعلوماتية

وتشير الأدبيات الحديثة إلى أن التضليل الإعلامي لا يقتصر على الأخبار الزائفة فحسب، بل يشمل التلاعب بالصور والفيديوهات، وتوظيف الأرقام والإحصاءات بصورة مضللة، واستخدام العناوين المثيرة التي تفقر إلى الدقة والموضوعية.

2. أشكال التضليل الإعلامي عبر وسائل التواصل الاجتماعي

تتعدد أشكال التضليل الإعلامي في البيئة الرقمية، ومن أبرزها:

1. الأخبار الزائفة والمفبركة.
 2. الصور والفيديوهات المعدلة أو المقطعة من سياقها الأصلي.
 3. المعلومات المتجزأة التي تُعرض دون خلفياتها الكاملة.
 4. الشائعات الرقمية التي تنتشر عبر الحسابات غير الموثوقة.⁽²⁾
- وتُعد هذه الأشكال أكثر تأثيراً خلال فترات الأزمات والنزاعات، حيث يسهل استثارة العواطف الجماعية وتوجيهها.

3. استراتيجيات وأساليب التضليل الإعلامي

تعتمد الجهات المروجة للتضليل الإعلامي على مجموعة من الاستراتيجيات، أبرزها:

1. استراتيجية الخداع: عبر تقديم معلومات مغلوطة في قالب إخباري مهني.
 2. استراتيجية الإثارة العاطفية: باستغلال الصور الصادمة واللغة الانفعالية.
 3. استراتيجية تزييف الحقائق: من خلال تحريف الوقائع أو اختلاق سياقات وهمية.⁽³⁾
- وتؤكد الدراسات أن توظيف العاطفة يُعد من أكثر الأساليب فاعلية في التأثير على الجمهور، خاصة في المجتمعات التي تعاني من هشاشة إعلامية.

4. مفهوم خطاب الكراهية

يُعرف خطاب الكراهية بأنه كل تعبير أو محتوى إعلامي يتضمن تحريضاً أو تمييزاً أو إساءة ضد فرد أو جماعة على أساس العرق أو الدين أو الانتماء السياسي أو الاجتماعي. ويتخذ خطاب الكراهية أشكالاً متعددة، منها النصوص المكتوبة، والمقاطع المصورة، والرموز، والتعليقات التفاعلية عبر المنصات الرقمية.

وتكمن خطورة خطاب الكراهية في قدرته على تقويض التماسك الاجتماعي، وتعزيز العنف الرمزي، وتهيئة بيئة نفسية مواتية للصراع.⁽⁴⁾

5. العلاقة بين التضليل الإعلامي وخطاب الكراهية

تشير الأدبيات الإعلامية إلى وجود علاقة ارتباط وثيقة بين التضليل الإعلامي وانتشار خطاب الكراهية، حيث يسهم المحتوى المضلل في تشويه صورة الجماعات المختلفة، وتغذية الصور النمطية السلبية، وتعزيز الانقسامات المجتمعية.

16 <https://amp-annabaa-orgcdn.ampproject.org> ناير 2026م

⁽²⁾ زينب خليفة، التضليل الإعلامي: الأساليب والأسباب وتأثيره على المجتمع، <https://dailylebanon.net/?p=145354> بتاريخ 18 يناير 2026م

⁽³⁾ 5. نياز الطائي (2011)، التضليل الإعلامي من صناعة الخبر إلى صناعة السينما، دمشق: دار الينابيع، صفحة 6. بتصرف.

⁽⁴⁾ أنطونيو غوتريش (الأمين العام للأمم المتحدة أيار/مايو 2019) استراتيجية الأمم المتحدة وخطة عملها بشأن خطاب الكراهية على الموقع:

<https://www.un.org>

ويزداد هذا الأثر في ظل غياب الوعي الإعلامي وضعف التشريعات المنظمة للمحتوى الرقمي، وهو ما يجعل منصات التواصل الاجتماعي بيئة خصبة لانتشار هذه الظواهر.

ثانيًا: الدراسات السابقة

الدراسة الأولى

هدفت دراسة (ضربان سارة، رابح أحلام) إلى تحليل دور وسائل التواصل الاجتماعي في نشر الأخبار الزائفة خلال فترات النزاع، واعتمدت المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت إلى أن غياب التحقق المهني يسهم في تضليل الرأي العام.⁽⁵⁾ تعليق نقدي: تتقاطع هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في تناولها لظاهرة التضليل الإعلامي، لكنها تختلف عنها في عدم تركيزها على خطاب الكراهية كأثر مباشر للتضليل.

الدراسة الثانية

تناولت دراسة (دوللي الصراف) خطاب الكراهية في الفضاء الرقمي، وأشارت إلى أن المحتوى التحريضي ينتشر بصورة أكبر عبر المنصات ذات التفاعل العالي. تعليق نقدي: تميزت هذه الدراسة بمعالجتها لخطاب الكراهية، إلا أنها لم تربطه بالتضليل الإعلامي، وهو ما تسعى الدراسة الحالية إلى معالجته.⁽⁶⁾

منهج الدراسة وإجراءاتها + عرض النتائج وتحليلها (ضبط الأداة، العينة، والجداول):.

أولاً: منهج الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، بوصفه المنهج الأنسب لدراسة الظواهر الإعلامية وتحليل أبعادها، حيث يتيح هذا المنهج وصف ظاهرة التضليل الإعلامي وخطاب الكراهية عبر وسائل التواصل الاجتماعي، وتحليل طبيعة العلاقة بينهما في السياق السوداني.

مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من الخبراء والأكاديميين والمهنيين المتخصصين في مجالي الإعلام والاتصال، ممن لديهم معرفة مهنية أو أكاديمية بوسائل الإعلام الرقمية وتأثيراتها.

عينة الدراسة

اعتمدت الدراسة على عينة قصدية مكونة من (35) خبيراً وأكاديمياً ومهنيًا، تم اختيارهم بناءً على خبرتهم وتخصصهم في مجالات الإعلام، والاتصال، والعمل الصحفي، والإعلام الرقمي.

⁽⁵⁾ ضربان سارة، رابح أحلام (مظاهر خطاب الكراهية لدى الشباب في مواقع التواصل الاجتماعي)، رسالة ماجستير منشورة، جامعة بن خلدون، الجزائر على الرابط fshs.univ-taret.dz 16 يناير 2026م

⁽⁶⁾ دوللي الصراف (خطاب الكراهية عبر مواقع التواصل الاجتماعي: سبل المكافحة)، ورقة علمية، بمجلة جامعة نايف للعلوم الأمنية على الرابط <https://nauss.edu.sd/>، 16 يناير 2026م

أداة الدراسة

استخدمت الدراسة أداة الاستبيان الإلكتروني، الذي صُمم عبر منصة (Google Forms)، وتضمن مجموعة من الأسئلة المغلقة والمفتوحة، بهدف جمع البيانات المتعلقة بآراء الخبراء حول:

1. أشكال التضليل الإعلامي المتداولة عبر فيسبوك.
2. الأساليب والاستراتيجيات المستخدمة في نشر المضامين المضللة.
3. أثر التضليل الإعلامي في انتشار خطاب الكراهية.

صدق الأداة وثباتها

عُرضت أداة الدراسة على مجموعة من المحكمين المختصين في الإعلام والبحث العلمي للتأكد من صدقها الظاهري ومناسبتها لأهداف الدراسة، كما أُجريت التعديلات اللازمة بناءً على ملاحظاتهم، بما يعزز من موثوقية النتائج.

أساليب تحليل البيانات

تم تحليل البيانات باستخدام الأساليب الإحصائية الوصفية، من خلال التكرارات والنسب المئوية، وعرض النتائج في جداول تحليلية، مع تفسيرها تفسيراً علمياً يتسق مع أسئلة الدراسة وأهدافها.

ثانياً: عرض النتائج وتحليلها

الجدول رقم (1) يوضح النوع

م	النوع	التكرار	النسبة
1	ذكر	25	71.4%
2	انثي	10	28.6%
المجموع		35	100%

الجدول (1) أعلاه يوضح أن نسبة الذكور أعلى من الاناث خصوصاً الذين تمت عليهم عملية توزيع الاستمارة حيث بلغت نسبة الذكور 71.4% بينما بلغت نسبة الاناث 28.6% مما يؤكد أن الذكور أكثر الفئات اهتماماً بقضايا مضامين التضليل الإعلامي عبر وسائل التواصل الاجتماعي خلال فترة الحرب في السودان.

الجدول رقم (2) يوضح المستوى المهني

م	المستوى المهني	التكرار	النسبة
1	أكاديمي	15	42.9%
2	مهني	20	57.1%
المجموع		35	100%

الجدول (2) أعلاه يوضح أن نسبة المهنيين أعلى من نسبة الأكاديميين حيث بلغت نسبة (57.1%) بنما بلغت نسبة الأكاديميين (42.9%) وهذا ان دل إنما يدل على ان المهتمين بالتضليل الإعلامي ودوره في خطاب الكراهية من خلال وسائل التواصل الاجتماعي أثناء فترة الحرب بالسودان من المهنيين اعلى من الأكاديميين

الجدول رقم (3) يوضح المؤهل العلمي

م	المؤهل العلمي	التكرار	النسبة
1	ثانوي	5	14.3%
2	جامعي	10	28.6%
3	فوق الجامعي	20	57.1%
	المجموع	35	100%

الجدول (3) أعلاه يوضح أن نسبة المؤهل العلمي فوق الجامعي حصل على أعلى نسبة حيث بلغت (57.1%) مقارنة مع التعليم الجامعي الذي جاء في المرتبة الثانية حيث بلغ نسبة (28.6%) وجاء التعليم الثانوي أخيراً بنسبة (14.3%) وذلك يدل على أن الخبراء الذين قاموا بتعبئة الاستمارة من أهل الخبرة الحاصلين على درجات علمية ومستوى فوق الجامعي والجامعي من حملة البكالوريوس الماجستير والدكتوراه وهذا يعطي نتائج من وجهة نظر الخبراء والعلماء مما قد يساعد في حل مشكلة الدراسة.

الجدول رقم (4) يوضح عدد سنوات الخبرة

م	سنوات الخبرة	التكرار	النسبة
1	1 الي 4	3	8.6%
2	من 5 الى 9	2	5.7%
3	من 10 الى 14	5	14.3%
4	من 15 الى 20	5	14.3%
5	من 20 فأكثر	20	57.1%
	المجموع	35	100%

الجدول (4) أعلاه يوضح عدد سنوات الخبراء للخبراء والمهنيين والأكاديميين الذين وزعت عليهم هذه الاستمارة حيث جاءت في المرتبة سنوات الخبرة أكثر من 20 عام بنسبة (57.1%) تلتها في النسبة الخبرة من 15-20 و 10-14 بنسبة متساوية حيث بلغت نسبة (14.3%) وجاءت في المرتبة الثالثة خبرة سنوات من 1-4 سنة وبلغت نسبة (8.6%) وجاءت في المرتبة الأخيرة سنوات الخبرة من 5-9 وبلغت نسبة (5.7%) وهذا ان دل انما يدل على ان سنوات الخبرة في الفئة التي وزعت عليها الاستمارة كبيرة مما يساعد في الحصول على نتائج أكثر واقعية من خبراء تمتعوا بسنوات خبرة طويلة .

الجدول رقم (5) يوضح نوع المضامين المضللة التي تم تداولها عبر شبكات التواصل الاجتماعي خلال فترة الحرب في السودان.

م	نوع المضامين	التكرار	النسبة
1	الاخبار	8	22.8%
2	الصور ور والفيديوهات	12	34.3%
3	الرسومات	5	14.3%
4	الأرقام والاحصاءات	10	28.6%
	المجموع	35	100%

الجدول (5) أعلاه يوضح نوع المضامين المضللة التي تم تداولها عبر شبكات التواصل الاجتماعي خلال فترة الحرب في السودان حيث جاءت الصور والفيديوهات المستخدمة مواقع التواصل الاجتماعي في المرتبة الأولى بنسبة بلغت (34.3%) وتلتها الأرقام والإحصاءات بنسبة بلغت (28.6%) ثم جاءت الأخبار في المرتبة الثالثة بنسبة بلغت (22.8%) وهذا يدل على أن الصور والفيديوهات والأرقام والإحصاءات والأخبار من أكثر المضامين المضللة عبر مواقع التواصل الاجتماعي أثناء فترة الحرب في السودان.

الجدول رقم (6) يوضح الأساليب الإقناعية التي استعملت في المضامين الإعلامية المضللة في مواقع التواصل الاجتماعي أثناء فترة الحرب في السودان.

م	البيان	التكرار	النسبة
1	الأساليب العاطفية	20	57.1%
2	الأساليب الحسية	10	28.6%
3	الأساليب العقلية والمنطقية	5	14.3%
المجموع		35	100%

الجدول رقم (6) أعلاه يوضح الأساليب الإقناعية التي استعملت في المضامين الإعلامية المضللة في مواقع التواصل الاجتماعي أثناء فترة الحرب في السودان حيث جاءت في المرتبة الأولى بنسبة بلغت (57.1%) الأساليب العاطفية من خلال مخاطبة المشاعر والعواطف التي اعتمدت عليها وسائل التواصل الاجتماعي في نشر المضامين المضللة التي أدت بدورها لتنامي خطاب الكراهية وتلتها الأساليب الحسية التي استخدمت في نشر المضامين الإعلامية المضللة في مواقع التواصل الاجتماعي أثناء فترة الحرب في السودان بنسبة بلغت (28.6%). وجاءت في المرتبة الأخيرة الأساليب العقلية والمنطقية بنسبة بلغت (14.3%) وعليه يتضح من الجدول أعلاه أن الأساليب العاطفية والحسية التي تعتمد على مخاطبة المشاعر والحواس والعواطف كانت أبرز الأساليب الإقناعية التي استعملت في المضامين الإعلامية المضللة في مواقع التواصل الاجتماعي أثناء فترة الحرب في السودان.

الجدول رقم (7) يوضح أهم استراتيجيات التضليل المتضمنة في المضامين الإعلامية لمواقع التواصل الاجتماعي خلال فترة الحرب في السودان.

م	البيان	التكرار	النسبة
1	استراتيجية إنشاء المعاني وتشكيل الصورة الذهنية	10	28.6%
2	استراتيجية تشتيت الذهن	5	14.3%
3	استراتيجية الاستهانة بعقل الجمهور	5	14.3%
4	استراتيجية الخداع وتزييف الحقائق	15	42.8%
المجموع		35	100%

الجدول رقم (7) أعلاه يوضح أهم استراتيجيات التضليل المتضمنة في المضامين الإعلامية لمواقع التواصل الاجتماعي خلال فترة الحرب في السودان حيث جاءت استراتيجيات الخداع وتزييف الحقائق في المرتبة الأولى بنسبة بلغت (42.8%) وجاءت في المرتبة الثانية استراتيجية إنشاء المعاني وتشكيل الصورة الذهنية بنسبة بلغت (28.6%) وجاءت في المرتبة

الثالثة بنسب متساوية إستراتيجيات تشتيت الذهن واستراتيجية الاستهانة بعقل الجمهور بنسبة بلغت (14.3%). حيث يتضح من الجدول أعلاه أن استراتيجية الخداع وتزييف الحقائق واستراتيجية إنشاء المعاني وتشكيل الصورة الذهنية من أكثر استراتيجيات التضليل المتضمنة في المضامين الاعلامية لمواقع التواصل الاجتماعي خلال فترة الحرب في السودان. الجدول رقم (8) يوضح الخصائص الشكلية للمضامين الإعلامية المضللة التي تم تداولها بوسائل التواصل الاجتماعي خلال فترة الحرب في السودان.

م	البيان	التكرار	النسبة
1	العناوين الجذابة	5	14.3%
2	المحتوى الخداع	10	28.6%
3	المحتوى المزور بالكامل	5	14.3%
4	التلاعب بالصور والفيديوهات	10	28.6%
5	التبسيط المخل	5	14.3%
المجموع		35	100%

الجدول رقم (8) اعلاه يوضح الخصائص الشكلية للمضامين الاعلامية المضللة التي تم تداولها بوسائل التواصل الاجتماعي خلال فترة الحرب في السودان حيث جاء أسلوب المحتوى الخداع وأسلوب التلاعب بالصور والفيديوهات في المرتبة الأولى بنسبة متساوية بلغت (28.6%) لكل واحد وجاءت في المرتبة الثانية بنسبة متساوية أساليب العناوين الجذابة و المحتوى المزور بالكامل و التبسيط المخل للمضامين بنسبة بلغت (14.3%) لكل أسلوب وعليه يتضح أن أسلوب المحتوى الخداع و التلاعب بالصور والفيديوهات أبرز الخصائص الشكلية للمضامين الاعلامية المضللة التي تم تداولها بوسائل التواصل الاجتماعي خلال فترة الحرب في السودان

ماهي المخاطر المحتملة من انتشار خطاب الكراهية عبر هذه الوسائل على المجتمع السوداني؟

يرى عدد من الخبراء والمختصين أن خطاب الكراهية واحدًا من أخطر العوامل التي تؤدي إلى الصراعات في العالم الحديث، وخاصة في المناطق التي تعاني من عدم الاستقرار السياسي والتوترات العرقية أو الدينية العميقة. السودان، الذي تأثر لسنوات بالحروب الأهلية والاضطرابات، يقدم دراسة حالة قاتمة عن كيفية إشعال خطاب الكراهية للصراع وإدامته.

وبوجود وسائل التواصل الاجتماعي، يمكن لأي شخص نشر محتوى تحريضي يصل إلى آلاف أو حتى ملايين المستخدمين بسرعة، مما يجعل من الصعب التحكم في انتشاره في البيئات التي تعاني من ضعف التشريعات أو الرقابة.

ويرى آخرون أن لخطاب الكراهية دورًا كبيرًا في تقاوم الصراعات القائمة وإطالة أمد العنف في العديد من الدول، بما في ذلك السودان. فالتأثيرات السلبية لخطاب الكراهية عبر الإنترنت تتجاوز مجرد الكلمات أو المنشورات؛ فهي تؤدي إلى أعمال عنف وتحرض على الكراهية في الواقع. كما أن المجتمعات التي تتعرض لهذه الخطابات تصبح أكثر عرضة للصراعات الداخلية، حيث يتم تضخيم التوترات العرقية أو الطائفية.

والصراع الحالي في السودان ليس مجرد معركة على السلطة أو الموارد، بل يرتبط ارتباطًا وثيقًا بالسرديات التي تعزز الإقصاء والخطاب التحريضي. وسواء كان ذلك في الإعلام التقليدي أو على وسائل التواصل الاجتماعي، أصبح خطاب الكراهية سلاحًا قويًا يضرم نيران الانقسام بين الفصائل المختلفة. فمن البث الإعلامي التحريضي إلى المنشورات الملهبة

على الإنترنت، يلعب الخطاب الذي يشيطن الخصوم ويثير الضغائن العرقية دوراً محورياً في تحويل التوترات إلى أعمال عنف واسعة النطاق.

ويرى آخرون أنه في السودان، استغل القادة السياسيون والعسكريون الهوية العرقية والإقليمية لحشد الدعم وتشويه صورة المنافسين. وهذه الاستراتيجية، على الرغم من فعاليتها في حشد القاعدة الشعبية، تخلق بيئة سامة حيث يبدو الانتقام العنيف ليس فقط مبرراً بل ضرورياً.

لقد ضاعفت وسائل التواصل الاجتماعي من تأثير هذه الرسائل الخطيرة، حيث تنتشر بسرعة دون رقابة. ويزداد انتشار خطاب الكراهية في الفضاء الرقمي الحديث، في زمنٍ يمكن أن تشعل فيه المعلومات المضللة الغضب في لحظات، مما يؤثر على الفئات الأقل وعياً ويدفعها إلى العنف. ومع عدم وجود رقابة محدودة في المشهد الإعلامي السوداني، يعمق هذا الخطاب الانقسامات المجتمعية، مما يجعل تحقيق السلام أكثر صعوبة.

ويرى بعض الخبراء أن انتشار خطاب الكراهية لا يشعل العنف فحسب، بل يعزز أيضاً التحيزات، مما يجعل المصالحة شبه مستحيلة. المجتمعات بأكملها تُدمر، وتُفقد الثقة، ويصبح الحوار حلاً بعيد المنال.

ويرى الباحث أنه في ظل الصراع السوداني، أسهم خطاب الكراهية عبر وسائل التواصل الاجتماعي (فيس بوك) في تأجيج العداوات بين الجماعات المختلفة. وقد أسفر ذلك عن حوادث عنف ملموسة وظاهرة للعيان، من أبرزها اغتيال والي غرب دارفور، في يونيو 2023، نتيجة مباشرة للتحريض عبر وسائل التواصل الاجتماعي، خاصة من خلال المحتوى الذي نشره بعض الناشطين وكذلك بعض المجازر التي حدثت في عدد من مناطق السودان كانت بأسباب نشر خطاب الكراهية عبر وسائل التواصل الاجتماعي مثل ما حدث في ود النورة في الجزيرة الهلالية وما حدث في الفاشر يعتبر أكبر دليل على العنف بسبب تنامي خطاب الكراهية وانتشاره عبر وسائل التواصل الاجتماعي.

ماهي أبرز المقترحات والحلول للتصدي لظاهرة انتشار خطاب الكراهية عبر وسائل التواصل الاجتماعي؟

يرى عدد من الخبراء أن ويتفق معهم الباحث من أهم المقترحات والحلول للتصدي لظاهرة انتشار خطاب الكراهية عبر وسائل التواصل الاجتماعي أولاً لابد من الاعتراف بوجود ظاهرة خطاب الكراهية سواء كانت على مستوى الفرد أو الجماعات أو حتى الدولة ولمعالجة هذه الظاهرة لابد من اتخاذ عدد من التدابير.

1. سن وضع القوانين والتشريعات الرادعة ذات العدالة والمساواة بين كافة الافراد والجماعات التي تجرم تداول او نشر أو استخدام خطاب الكراهية عبر مختلف الأصعدة والمستويات.
2. ضرورة إنشاء قاعد بيانات رقابية بين وزارة الاعلام ووزارة الاتصالات وشركات الاتصال وإدارة الاعلام الخارجي بوضع رقابة على كل ما ينشر عبر هذه الوسائل.
3. ضرورة تضمين المناهج الدراسية لمختلف المراحل التعليمية مقررات تدعو لنبذ العنصرية والتمييز وخطاب الكراهية وتدعو لإلغاء الحواجز والتصنيفات على أسس عرقية أو دينية أو سكانية أو مجتمعية
4. ضرورة إنشاء منصات إعلامية وتخصيص برامج إعلامية تتبناها الدولة لمحاربة خطاب الكراهية والعنصرية وتقليلها والحد منها.
5. استخدام المسرح والفنون كأحد العوامل التي يجب الاستفادة منها للتصدي لظاهرة خطاب الكراهية.

النتائج المتعلقة بأشكال التضليل الإعلامي

أظهرت نتائج الدراسة أن الصور والفيديوهات المضللة تُعد من أكثر أشكال التضليل الإعلامي تداولاً عبر موقع فيسبوك خلال فترة الدراسة، تليها الأخبار الزائفة والمعلومات المجتزأة. ويعكس ذلك اعتماد الجهات المروجة للتضليل على المحتوى البصري لما له من تأثير مباشر في إثارة مشاعر المتلقين وزيادة معدلات التفاعل.

النتائج المتعلقة بأساليب التضليل الإعلامي

بينت النتائج أن الأساليب العاطفية والحسية تُعد الأكثر استخداماً في الترويج للمضامين الإعلامية المضللة، حيث يتم استغلال مشاعر الخوف والغضب والانتماء، خاصة في أوقات الأزمات والنزاعات. كما كشفت النتائج أن استراتيجية الخداع وتزييف الحقائق تمثل أخطر أنماط التضليل الإعلامي، لما لها من قدرة على تمرير معلومات مغلوطة في قالب يوحى بالمصداقية.

النتائج المتعلقة بأثر التضليل الإعلامي على خطاب الكراهية

أوضحت النتائج وجود علاقة وثيقة بين انتشار التضليل الإعلامي وتصاعد خطاب الكراهية عبر موقع فيسبوك، حيث يسهم المحتوى المضلل في تغذية الصور النمطية السلبية، وتعزيز مشاعر العداء والتحريض ضد جماعات أو فئات بعينها، الأمر الذي يؤدي إلى تعميق الانقسامات المجتمعية.

تحليل النتائج

تشير هذه النتائج إلى أن التضليل الإعلامي لا يعمل بمعزل عن السياق الاجتماعي والسياسي، بل يتفاعل مع بيئة النزاع وعدم الاستقرار، مستفيداً من ضعف الوعي الإعلامي وغياب الرقابة الفاعلة. وتتسجم هذه النتائج مع عدد من الدراسات السابقة التي أكدت أن المحتوى المضلل يمثل عاملاً محفزاً لخطاب الكراهية في الفضاء الرقمي، خاصة في المجتمعات التي تشهد توترات سياسية أو عرقية.

مناقشة النتائج - الخاتمة - النتائج النهائية - التوصيات - قائمة المراجع:

أولاً: مناقشة النتائج

سعت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر التضليل الإعلامي في انتشار خطاب الكراهية عبر موقع فيسبوك في السودان، وقد أظهرت النتائج وجود علاقة وثيقة بين انتشار المحتوى الإعلامي المضلل وتصاعد خطاب الكراهية، خاصة خلال فترات النزاعات وعدم الاستقرار. ويمكن تفسير هذه النتائج في ضوء طبيعة وسائل التواصل الاجتماعي التي تقوم على السرعة وسهولة التداول، الأمر الذي يتيح انتشار المعلومات المضللة دون التحقق من صحتها.

كما أوضحت النتائج أن الاعتماد على الأساليب العاطفية والحسية في نشر المضامين المضللة يسهم في استثارة مشاعر الخوف والغضب، وهو ما يؤدي إلى تعزيز الصور النمطية السلبية والتحريض ضد فئات أو جماعات بعينها. وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه العديد من الدراسات السابقة التي أكدت أن التضليل الإعلامي يمثل أحد أبرز العوامل المؤدية إلى تصاعد خطاب الكراهية في الفضاء الرقمي، لا سيما في المجتمعات التي تعاني من هشاشة سياسية أو اجتماعية.

وتعكس هذه النتائج كذلك ضعف الوعي الإعلامي لدى شريحة واسعة من مستخدمي وسائل التواصل الاجتماعي، إلى جانب غياب التشريعات والضوابط المنظمة للنشر الإلكتروني، مما يوفر بيئة مواتية لانتشار خطاب الكراهية وتفاقم آثاره السلبية على السلم المجتمعي.

ثانيًا: الخاتمة

خلصت الدراسة إلى أن التضليل الإعلامي عبر وسائل التواصل الاجتماعي، وبخاصة موقع فيسبوك، يشكل عاملاً مؤثراً في انتشار خطاب الكراهية داخل المجتمع السوداني، حيث تسهم المضامين الإعلامية المضللة في تضليل الرأي العام وتأجيج الانقسامات الاجتماعية والعرقية. وقد بينت الدراسة أن خطورة هذه الظاهرة تتضاعف في ظل الأزمات والحروب، وضعف الأطر القانونية والرقابية، وقصور الوعي الإعلامي.

وتؤكد نتائج الدراسة الحاجة الملحة إلى تبني سياسات إعلامية وتشريعية واضحة، وتعزيز ثقافة التحقق من المعلومات، بما يساهم في الحد من انتشار التضليل الإعلامي وخطاب الكراهية، وتعزيز قيم التعايش والسلام المجتمعي.

ثالثًا: النتائج النهائية للدراسة

توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

1. تنتشر أشكال متعددة من التضليل الإعلامي عبر موقع فيسبوك في السودان، أبرزها الصور والفيديوهات المضللة والأخبار الزائفة.
2. تُعد الأساليب العاطفية والحسية من أكثر الأساليب استخدامًا في الترويج للمضامين الإعلامية المضللة.
3. تساهم استراتيجيات الخداع وتزييف الحقائق في تعزيز مصداقية المحتوى المضلل لدى المتلقين.
4. توجد علاقة وثيقة بين انتشار التضليل الإعلامي وتصاعد خطاب الكراهية عبر وسائل التواصل الاجتماعي.
5. يساهم ضعف الوعي الإعلامي وغياب الرقابة القانونية في تفاقم انتشار خطاب الكراهية في الفضاء الرقمي.

رابعًا: التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة، توصي بما يأتي:

1. ضرورة سن تشريعات وقوانين واضحة تنظم المحتوى الإعلامي الرقمي وتحد من انتشار التضليل الإعلامي.
2. تعزيز برامج التربية والوعي الإعلامي لمستخدمي وسائل التواصل الاجتماعي.
3. تفعيل دور المؤسسات الإعلامية في التحقق من المعلومات قبل نشرها أو تداولها.
4. تشجيع منصات التواصل الاجتماعي على تبني سياسات صارمة لمكافحة خطاب الكراهية.
5. إجراء دراسات مستقبلية تتناول الظاهرة من زوايا مختلفة وباستخدام مناهج بحثية متنوعة.

خامساً: قائمة المراجع:

1. أنطونيو غوتريش (الأمين العام للأمم المتحدة أيار/مايو 2019) استراتيجية الأمم المتحدة وخطة عملها بشأن خطاب الكراهية على الموقع: <https://www.un.org>
2. زينب خليفة، التضليل الإعلامي: الأساليب والأسباب وتأثيره على المجتمع، <https://dailylebanon.net/?p=145354> بتاريخ 18 يناير 2026م
3. حسن، أحمد. (2022). التضليل الإعلامي وخطاب الكراهية في الفضاء الرقمي. المجلة العربية للإعلام والاتصال، 14(2)، 55-78.
4. دوللي الصراف (خطاب الكراهية عبر مواقع التواصل الاجتماعي: سبل المكافحة) ، ورقة علمية، بمجلة جامعة نايف للعلوم الأمنية على الرابط <https://nauss.edu.sd/>، 16 يناير 2026م
5. ذياب الطائي (2011)، التضليل الإعلامي من صناعة الخبر إلى صناعة السينما، دمشق: دار الينابيع، صفحة 6. بتصرف.
6. ضربان سارة، رابع أحلام (مظاهر خطاب الكراهية لدى الشباب في مواقع التواصل الاجتماعي). رسالة ماجستير منشورة، جامعة بن خلدون، الجزائر على الرابط fshs.univ-taret.dz 16 يناير 2026م
7. عبد الحميد، محمد. (2020). الإعلام الجديد وقضايا المجتمع. القاهرة: دار الفكر العربي.
8. نزت محمود الدليمي (التضليل الإعلامي وكيفية المواجهة) قسم الصحافة جامعة بغداد، شبكة النبأ المعلوماتية <https://amp-annabaa-orgcdn.ampproject.org> 16 يناير 2026م

عنوان البحث

واقع استخدام الألعاب الرياضية التعاونية وأثرها المدرك على مهارات التواصل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي طيف التوحد من وجهة نظر المعلمين

رجاء إبراهيم نصار¹، اخلاص إبراهيم نحلة¹

¹ جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

بريد الكتروني: ahla5n@walla.co.il

HNSJ, 2026, 7(2); <https://doi.org/10.53796/hnsj72/24>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/72/24>

تاريخ النشر: 2026/02/01م

تاريخ القبول: 2026/01/20م

تاريخ الاستقبال: 2026/01/10م

المستخلص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن واقع استخدام الألعاب الرياضية التعاونية وأثرها المدرك على تنمية مهارات التواصل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من وجهة نظر المعلمين، إضافة إلى التعرف على أبرز التحديات التي تواجههم في استخدامها، ودراسة الفروق في تصوراتهم تبعاً لمتغيري سنوات الخبرة والمؤهل العلمي. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع المعلمات العاملات في مدارس وبرامج التربية الخاصة في منطقة الجليل، والبالغ عددهن (160) معلمة للعام الدراسي (2026/2025)، في حين تكونت عينة الدراسة من (75) معلمة تم اختيارهن عشوائياً. أظهرت نتائج الدراسة أن واقع استخدام الألعاب الرياضية التعاونية جاء بمستوى مرتفع، كما بينت أن الأثر المدرك لهذه الألعاب على مهارات التواصل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد جاء بمستوى مرتفع جداً، في حين جاء مستوى التحديات والمعوقات التي تواجه المعلمين بمستوى مرتفع. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات المعلمين تعزى لمتغير سنوات الخبرة ولصالح المعلمين الأكثر خبرة، بينما لم تظهر فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

الكلمات المفتاحية: الألعاب الرياضية التعاونية، مهارات التواصل الاجتماعي، اضطراب طيف التوحد.

RESEARCH TITLE

The Reality of Using Cooperative Sports Games and Their Perceived Impact on Social Communication Skills among Children with Autism Spectrum Disorder from Teachers' Perspectives

Abstract

This study aimed to examine the reality of using cooperative sports games and their perceived impact on developing social communication skills among children with Autism Spectrum Disorder (ASD) from teachers' perspectives. It also sought to identify the main challenges teachers face in implementing these games and to explore differences in teachers' perceptions according to years of experience and academic qualification. A descriptive analytical approach was employed. The study population consisted of all female teachers working in special education schools and programs in the Galilee region during the academic year (2025/2026), totaling 160 teachers, from whom a random sample of 75 teachers was selected. The findings revealed that the level of using cooperative sports games was high, while their perceived impact on social communication skills among children with ASD was very high. In addition, the level of challenges encountered by teachers in using these games was found to be high. The results also indicated statistically significant differences in teachers' perceptions attributed to years of experience, favoring teachers with more than ten years of experience, whereas no statistically significant differences were found with respect to academic qualification.

Key Words: Cooperative sports games, social communication skills, Autism Spectrum Disorder.

مقدمة

يُعد اضطراب طيف التوحد من الإعاقات النمائية المعقدة التي تؤثر بشكل كبير على النمو الاجتماعي والإدراكي والتواصل لدى الأطفال، حيث يُعرف علمياً بأنه خلل عصبي نمائي يؤثر على قدرة الطفل في التفاعل والتواصل مع الآخرين (الزريقات، 2021). ويلاحظ أن الطفل المصاب باضطراب طيف التوحد قد يبدو طبيعياً عند الولادة دون أي إعاقة جسمية أو خلقية ظاهرة، إلا أنه مع مرور الوقت تبرز معالم وجود صعوبات في التواصل مع المحيط الأسري، ثم تتطور إلى قصور واضح في القدرة على تكوين علاقات اجتماعية، مع ميل للعزلة وظهور مشكلات في اللغة والتواصل ومحدودية في فهم الأفكار والمشاعر (زغلول، 2022؛ الشامي، 2023).

ويُعتبر التواصل الاجتماعي من أهم جوانب النمو الأساسية لدى الأطفال، حيث يعمل التفاعل الاجتماعي على تبادل العلاقات بين الأقران، وتطوير الصحة الاجتماعية والعاطفية للطفل، وذلك من خلال عملية قائمة على إقامة علاقات تفاعلية بين أعضاء الجماعة يشارك فيها بعضهم البعض في مختلف النواحي العقلية والانفعالية والاجتماعية (الخطيب والحديدي، 2020). إلا أن الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد يواجهون صعوبات كبيرة في اكتساب وتطوير مهارات التواصل الاجتماعي، مما ينعكس سلباً على قدرتهم على الاندماج في المجتمع وبناء علاقات هادفة مع الآخرين (American Psychiatric Association, 2022).

وتُعد الألعاب الرياضية التعاونية من أهم الاستراتيجيات التربوية والعلاجية التي يمكن توظيفها لتنمية مهارات التواصل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي طيف التوحد، حيث تمثل هذه الألعاب وسيلة طبيعية وممتعة يُدرك من خلالها الطفل العالم من حوله، وتُعد أداة فعالة لاكتشاف الذات والقدرات المتنامية (بيومي، 2020). ويستند استخدام الألعاب الرياضية التعاونية على أسس نفسية وتربوية تتفق مع خصائص النمو في مرحلة الطفولة، مما يجعلها من الأساليب الشائعة والفعالة في العمل مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة (الروسان، 2021).

وقد أوضحت العديد من الدراسات أن الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد يميلون إلى اللعب بمعزل عن الآخرين، كما في دراسة موسى (2022)، وهم يُقيمون اتصالات قليلة وعلاقات ضعيفة مع الراشدين والأقران على حد سواء. وأشارت دراسة عمارة (2019) إلى أن هؤلاء الأطفال غالباً ما تبدو على وجوههم علامات عدم الإدراك والاهتمام بما يفعله الآخرون من حولهم. كما أوضحت دراسة Engel (2023) أن الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد تظهر عليهم أعراض الانسحاب الاجتماعي والانطواء على الذات وعدم القدرة على إقامة علاقات اجتماعية مع الآخرين، كما أنهم لا يبحثون عن الراحة وقت التعب، ويُحاكون الآخرين بصورة مضطربة، ولا يشاركون في اللعب الاجتماعي بل يفضلون اللعب الفردي، وإذا شاركوا الآخرين فإنهم يعاملونهم كأدوات، ويبدو أن لديهم خللاً واضحاً في قدرتهم على تكوين صداقات (الظاهر، 2022).

وعلى الرغم من الأهمية الكبيرة للألعاب الرياضية التعاونية في تنمية مهارات التواصل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي طيف التوحد، كما أثبتت دراسات عمارة (2019)، وبيومي (2020)، وموسى (2022)، إلا أن واقع استخدامها من قبل المعلمين والتحديات التي تواجههم في هذا المجال لا تزال بحاجة إلى مزيد من الدراسة والبحث. فالمعلمون يلعبون دوراً محورياً في تطبيق هذه الاستراتيجية التربوية، وإدراكهم لأهميتها وقدرتهم على توظيفها بشكل فعال يُعد عاملاً حاسماً في نجاح العملية التربوية والتأهيلية للأطفال ذوي طيف التوحد.

من هنا، جاءت هذه الدراسة للكشف عن واقع استخدام المعلمين للألعاب الرياضية التعاونية مع الأطفال ذوي

طيف التوحد، والتعرف على تصوراتهم حول أثرها المدرك على مهارات التواصل الاجتماعي لدى هؤلاء الأطفال، بالإضافة إلى تحديد أبرز التحديات والمعوقات التي تواجههم في استخدام هذه الألعاب من وجهة نظرهم. وتكتسب هذه الدراسة أهميتها من كونها تسلط الضوء على جانب تطبيقي مهم في مجال تربية وتأهيل الأطفال ذوي طيف التوحد، كما أنها تقدم معلومات قيمة قد تسهم في تطوير البرامج التدريبية للمعلمين وتحسين الممارسات التربوية في هذا المجال.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

يُعد اضطراب طيف التوحد من الاضطرابات النمائية المعقدة التي تصيب الأطفال وتُعيق تواصلهم الاجتماعي ونشاطهم التخيلي وتفاعلاتهم الاجتماعية المتبادلة، ويظهر هذا الاضطراب خلال السنوات الأولى من عمر الطفل الذي يبدأ في تطوير سلوكيات نمطية متكررة والانطواء على الذات (عبد المغيث، 2022).

وقد تبلورت مشكلة الدراسة من خلال خبرة الباحثة العملية في ميدان التربية الخاصة وتعاملها المباشر مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، حيث لاحظت وجود قصور واضح في مهارات التواصل الاجتماعي لدى هؤلاء الأطفال، مما يُعيق قدرتهم على الاندماج والتفاعل مع أقرانهم والمحيطين بهم. وقد أكدت دراسات عديدة مثل دراسة عمارة (2019)، ودراسة شوي (Choi, 2020)، ودراسة بن سعيد (2021)، ودراسة كيلي (Kelly, 2023)، على فعالية الألعاب الرياضية التعاونية في تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي واكتساب المهارات المعرفية وتشكيل المفاهيم لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

ومع تزايد الاهتمام بالألعاب الرياضية التعاونية كأداة تربوية وعلاجية واعدة، إلا أن هناك حاجة ملحة لفهم واقع استخدام المعلمين لهذه الألعاب مع الأطفال ذوي طيف التوحد، ومدى إدراكهم لتأثيرها الفعلي على تطوير مهارات التواصل الاجتماعي، بالإضافة إلى التحديات والمعوقات التي قد تحول دون تطبيقها بالشكل الأمثل. فالمعلمون هم الركيزة الأساسية في تنفيذ هذه الاستراتيجيات التربوية، وتصوراتهم وخبراتهم تُشكل عاملاً حاسماً في نجاح توظيف الألعاب الرياضية التعاونية بفعالية.

وفي ضوء ذلك، تتمحور مشكلة الدراسة الحالية حول استكشاف تصورات المعلمين لواقع استخدام الألعاب الرياضية التعاونية وأثرها المدرك على مهارات التواصل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي طيف التوحد، وتحديد التحديات التي تواجههم في هذا الإطار. وعليه، يمكن صياغة مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

ما تصورات المعلمين حول واقع استخدام الألعاب الرياضية التعاونية وأثرها المدرك على مهارات التواصل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي طيف التوحد؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما واقع استخدام المعلمين للألعاب الرياضية التعاونية مع الأطفال ذوي طيف التوحد؟
2. ما درجة تأثير الألعاب الرياضية التعاونية على مهارات التواصل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي طيف التوحد كما يدركها المعلمون؟
3. ما أبرز التحديات والمعوقات التي تواجه المعلمين في استخدام الألعاب الرياضية التعاونية مع الأطفال ذوي طيف التوحد من وجهة نظرهم؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تصورات المعلمين حول واقع استخدام الألعاب الرياضية التعاونية وأثرها المدرك على مهارات التواصل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي طيف التوحد تعزى لمتغير سنوات الخبرة؟

5. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تصورات المعلمين حول واقع استخدام الألعاب الرياضية التعاونية وأثرها المدرك على مهارات التواصل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي طيف التوحد تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟

أهداف الدراسة

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق مجموعة من الأهداف تتمحور حول استكشاف تصورات المعلمين حول الألعاب الرياضية التعاونية وأثرها على الأطفال ذوي طيف التوحد. وتهدف الدراسة بشكل رئيسي إلى الكشف عن واقع استخدام المعلمين للألعاب الرياضية التعاونية مع الأطفال ذوي طيف التوحد، والتعرف على درجة تأثير هذه الألعاب على مهارات التواصل الاجتماعي لدى هؤلاء الأطفال كما يدركها المعلمون من خلال خبراتهم العملية وممارساتهم الميدانية. كما تهدف الدراسة إلى تحديد أبرز التحديات والمعوقات التي تواجه المعلمين في استخدام الألعاب الرياضية التعاونية مع الأطفال ذوي طيف التوحد من وجهة نظرهم، بما يساهم في فهم الصعوبات التي تحول دون التطبيق الأمثل لهذه الاستراتيجية التربوية.

أهمية الدراسة

تستمد الدراسة أهميتها مما يلي:

الأهمية النظرية:

- التطرق إلى فئة مهمة وهي فئة الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وتعمل على تنمية مهارات التواصل لديهم.
- إثراء الأطر النظرية ذات العلاقة بمهارات التفاعل الاجتماعي، والدور الحيوي للألعاب الرياضية التعاونية على تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي طيف التوحد.

الأهمية التطبيقية:

- إفادة المهتمين بوضع برامج لتعليم أطفال اضطراب طيف التوحد في الأنشطة التي تتناولها استراتيجية اللعب، وإفادة العاملين مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد عن أهمية اللعب في تنمية المهارات الاجتماعية لدى هذه الفئة من الأطفال.

الأهمية البحثية:

- تساعد النتائج الباحثين والمهتمين بفئة الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد على البحث في الطرق والاستراتيجيات الفعالة لتنمية مهارات التواصل لديهم.

حدود الدراسة

1. الحدود البشرية: معلمات التربية الخاصة (طيف التوحد)
2. الحدود المكانية: مدارس الجليل في الداخل الفلسطيني (1948)
3. الحدود الزمنية: تم إجراء الدراسة خلال العام الدراسي 2025/2026، وهو الإطار الزمني الذي تم خلاله جمع البيانات وتحليلها.
4. الحدود الموضوعية: تناولت الدراسة واقع استخدام الألعاب الرياضية التعاونية وأثرها المدرك على مهارات التواصل الاجتماعي

5. **الحدود المنهجية:** اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي بوصفه الأنسب لطبيعة الدراسة، إذ يهدف إلى وصف الظاهرة قيد البحث وتحليلها كما هي في الواقع، بالاعتماد على استبانة أُعدت لجمع البيانات من أفراد العينة وتحليلها إحصائيًا بما يحقق أهداف الدراسة.

الإطار النظري والدراسات السابقة

الإطار النظري

الألعاب الرياضية التعاونية

تُعدّ النظرية النمائية المعرفية من أهم النظريات المفسّرة للعب، لكونها من أكثر النظريات موضوعية ودقة من الناحية العلمية، إذ تركز على أعمال كلٍّ من Jean Piaget في النمو العقلي، وأعمال Lev Vygotsky في النمو المعرفي والاجتماعي. وتتطلب هذه النظرية من أن اللعب يُعدّ وسيلة أساسية لبناء المعرفة وتنمية العمليات العقلية لدى الطفل.

ناقش Piaget مفهوم اللعب من خلال الإطار العام لنمو الذكاء، حيث اعتبره مؤشراً مهماً على مستوى النمو العقلي والمعرفي لدى الطفل، وعدّه جزءاً لا يتجزأ من البنية المعرفية للمفاهيم. ويرى Piaget أن جوهر النظرية النمائية المعرفية يقوم على عمليتين أساسيتين هما: التمثيل (Assimilation) والمواءمة (Accommodation)، فالتمثيل يشير إلى عملية استيعاب الخبرات الجديدة التي يتلقاها الفرد من العالم المحيط به، ودمجها في بنيته المعرفية القائمة، بحيث تصبح جزءاً من معارفه السابقة. كما يُعدّ التمثيل نشاطاً عقلياً يمكن الطفل من تحويل ما يكتسبه من معلومات وخبرات إلى بنيات معرفية خاصة به، تُسهم في تشكيل شخصيته وتفاعله مع البيئة. (Ayman-Nolley, 1978)

أما المواءمة، فهي التغيرات التي تطرأ على البنى العقلية للفرد بهدف التكيف مع متطلبات الواقع الخارجي، من خلال تعديل المعارف السابقة أو إعادة تنظيمها لتنسجم مع الخبرات الجديدة. وينتج التوازن المعرفي - وفقاً لـ Piaget - عن التكامل بين عمليتي التمثيل والمواءمة، فإذا غلبت المواءمة على التمثيل كانت النتيجة هي المحاكاة.

كما أولى العالم الروسي Vygotsky أهمية كبيرة للعب في النمو المعرفي، حيث أرجع محدودية التفكير المجرد لدى الطفل في المراحل المبكرة إلى ارتباط المعنى بالشيء ذاته؛ فالطفل لا يستطيع التفكير في الحصان مثلاً إلا عند رؤيته. إلا أنه عندما يستخدم العصا في لعبه الإيهامي وكأنها حصان، فإن ذلك يساعده على فصل المعنى عن الشيء، وهو ما يسهم في تنمية التفكير الرمزي والمجرد.

وبناءً عليه، فإن اللعب الرمزي يُعدّ أداة أساسية في تطور العمليات العقلية العليا لدى الطفل، ولا يُنظر إليه على أنه خيال عابر، بل يُعدّ وسيلة فعّالة لبناء التفكير، ويستمر أثره كعملية موازية للتفكير المنطقي الواقعي حتى مرحلة الرشد (أحمد وآخرون، 2023).

مفهوم الألعاب الرياضية التعاونية

تُعرّف الألعاب الرياضية التعاونية بأنها: «إحدى الوسائل التربوية المهمة التي تُكسب درس التربية الرياضية طابع السرور والمرح والاسترخاء، وتسهم في تحقيق أهداف تربوية وتعليمية متعددة، من خلال الارتقاء بالقدرة الوظيفية لمختلف أجهزة الجسم» (أحمد، 2017، ص 100).

كما تُعرّف بأنها: «مجموعة متنوعة من ألعاب الكرات، والألعاب التي تُمارَس باستخدام أدوات بسيطة، وألعاب الرشاقة، وغيرها من الألعاب التي تتميز بالبساطة، ومرونة القواعد، وقلة الأدوات، وسهولة الممارسة، مع طابع من المتعة والتنافس» (بن سعيد، 2021، ص 283).

ويرى حرشاي (2021) أن الألعاب الرياضية التعاونية تُعدّ ميداناً من ميادين التربية عموماً والتربية الرياضية

خصوصًا، وعنصرًا فاعلاً في إعداد الفرد، من خلال إكسابه خبرات ومهارات حركية تسهم في توجيه نموه البدني، والنفسي، والاجتماعي، والأخلاقي نحو الاتجاه الإيجابي، بما يخدم الفرد والمجتمع.

ويتضح من خلال هذه التعريفات أن الألعاب الرياضية التعاونية تقوم على مشاركة مجموعة من اللاعبين في أداء أنشطة تتطلب التعاون والتفاعل فيما بينهم، بما يساعد الطفل على بذل أقصى جهده، واكتساب قيم التربية الاجتماعية، وتنمية مهاراته الحركية الأساسية، وتعزيز قدرته على العمل الجماعي.

أهمية الألعاب الرياضية التعاونية

تتجلى أهمية الألعاب الرياضية التعاونية في دورها البارز في تنمية الجوانب المعرفية، والنفسية، والاجتماعية لدى الطفل، حيث تسهم في زيادة القدرة على التركيز، والانتقال من الإدراك العام إلى الإدراك التفصيلي، وتطوير التفكير والقدرات العقلية، ورفع مستوى الحصيلة المعرفية. كما تعزز الرغبة في ممارسة النشاط التعاوني، وتشجع دافع المنافسة، والميل للحركة واللعب، وتسهم في تنمية مفهوم الذات، والتعبير عنها، وتفرغ الانفعالات المكبوتة، إضافة إلى الحد من التوتر النفسي والعصبي، وتحقيق الاسترخاء والتوازن النفسي للفرد (أحمد، 2017؛ حرشاي، 2021).

وفي هذا السياق، يوضح انجل (ENGEL, 2023) أن دوافع ممارسة الألعاب الرياضية التعاونية تنقسم إلى دوافع مباشرة وأخرى غير مباشرة؛ حيث تتمثل الدوافع المباشرة في الشعور بالرضا والمتعة الناتجة عن الممارسة، وإثبات التفوق، وتحقيق الفوز، والمشاركة في الأنشطة الجماعية، والشعور بالإنجاز عند التغلب على التحديات. أما الدوافع غير المباشرة فتتمثل في السعي لاكتساب الصحة واللياقة البدنية، ورفع القدرة على العمل والإنتاج، وتعزيز الوعي بالدور الاجتماعي الذي تؤديه الألعاب الرياضية التعاونية.

مفهوم التفاعل الاجتماعي

تُعرّف مهارات التفاعل الاجتماعي بأنها: «العمليات المتبادلة التي تتم بين طرفين اجتماعيين أو أكثر في موقف أو وسط اجتماعي معين، بحيث يكون سلوك أحد الأطراف منبهًا أو مثيرًا لسلوك الطرف الآخر، ويتم هذا التفاعل عبر وسط محدد من خلال تبادل رسائل ترتبط بهدف أو غاية معينة» (بن سعيد، 2021، ص 283).

كما يُعرّف التفاعل الاجتماعي بأنه: «العملية التي يرتبط من خلالها أعضاء الجماعة بعضهم ببعض على المستويات العقلية والدافعية، وفي إطار الحاجات والرغبات والوسائل والغايات والمعارف وما شابه ذلك» (حرشاي، 2021، ص 26).

ويُعرّف أيضًا على أنه: «عملية قائمة على إقامة علاقات تفاعلية بين أعضاء الجماعة، بحيث يشارك بعضهم بعضًا في الجوانب العقلية والانفعالية والاجتماعية» (زغلول، 2022، ص 144).

خصائص التفاعل الاجتماعي

أشار كلٌّ من سلطان (2021) وهيبه (2023) إلى مجموعة من الخصائص التي تميز التفاعل الاجتماعي، ومن أبرزها أن التفاعل الاجتماعي يُعدّ وسيلة أساسية للاتصال والتفاهم بين أفراد الجماعة، إذ لا يمكن تبادل الأفكار أو المشاعر دون حدوث تفاعل اجتماعي فعلي. كما يقوم التفاعل الاجتماعي على مبدأ الفعل ورد الفعل، حيث يؤدي سلوك الفرد إلى استجابة من الآخرين قد تكون إيجابية أو سلبية، تبعًا لطبيعة الموقف الاجتماعي.

ويُعدّ التفاعل الاجتماعي علاقة متبادلة بين فردين أو أكثر، يتأثر فيها سلوك كل فرد بسلوك الآخرين، وتنتج عنها مجموعة من التوقعات الاجتماعية المرتبطة بالمواقف المختلفة. كما يُسهم التفاعل الاجتماعي في تحديد الأنماط السلوكية والشخصية للأفراد، ويعزز من الالتزام الاجتماعي الذي يساعد على التنبؤ بسلوك الأفراد في المواقف التفاعلية المختلفة.

ومن ثمّ، فإن التفاعل الاجتماعي لا يقتصر على مجرد التواصل، بل يتضمن الرغبة في المشاركة، والتعاون،

وتحقيق أهداف مشتركة، وهو ما يجعله عنصراً محورياً في تنمية مهارات التواصل الاجتماعي لدى الأطفال، وبخاصة الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

أهمية التفاعل الاجتماعي

ينفق كلٌّ من إبراهيم (2020) وزغلول (2022) على أن التفاعل الاجتماعي يُعدّ عنصراً أساسياً في نمو الفرد بوجه عام، ونمو الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بوجه خاص، لما له من دور في تمكين الفرد من التعبير عن ذاته، والتواصل مع الآخرين، والمشاركة في الأنشطة الاجتماعية المختلفة، واستخدام الإشارات الاجتماعية بصورة مناسبة، ومراعاة قواعد الذوق الاجتماعي العام.

كما يسهم التفاعل الاجتماعي في تحقيق أهداف الجماعة، مع مراعاة حاجات الفرد واحتياجاته، ويؤدي دوراً فاعلاً في تكوين الصفات والخصائص المشتركة بين أفراد المجتمع من خلال عملية التنشئة الاجتماعية. ويساعد التفاعل الاجتماعي الفرد على التكيف والتوافق مع المجتمع، بما يحقق له التوافق النفسي والشعور بالرضا، فضلاً عن إتاحة الفرصة لتعلم الخبرات من الآخرين، واكتساب العادات والتقاليد والقيم والاتجاهات الثقافية السائدة في المجتمع.

وتتضاعف أهمية التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، إذ يسهم في تنشئتهم اجتماعياً، وغرس القيم والمبادئ المجتمعية لديهم، وتنمية قدرتهم على التواصل والتفاعل الإيجابي مع المحيطين بهم. ويلاحظ أن الطفل الذي لا تتوفر له فرص كافية للتفاعل الاجتماعي قد يتأخر نموه في الجوانب النفسية والاجتماعية والانفعالية، مما يؤكد أهمية توفير بيئات تعليمية وأنشطة تفاعلية مناسبة لهذه الفئة.

مهارات التفاعل الاجتماعي

تشمل مهارات التفاعل الاجتماعي مجموعة من المهارات التي تمكن الفرد من التفاعل الإيجابي مع الآخرين، وقد صنفها زغلول (2022، ص 145-146) إلى عدة مجالات، من أبرزها مهارات التفاعل في السياق الاجتماعي، والتي تتضمن المشاركة الاجتماعية، وإلقاء السلام، ورد التحية، ومهارات التفاعل الاجتماعي الوجداني، التي تشمل التعبير عن الانفعالات والمشاعر بصورة مناسبة، كما تشمل مهارات كسب ود الآخرين وتحقيق القبول الاجتماعي أثناء أداء الأنشطة المختلفة، ومهارات المعرفة والعرف الاجتماعي، إلى جانب مهارات محاكاة الآخرين، وطلب الاهتمام، والانضمام إلى الجماعة والمشاركة في الأنشطة المشتركة.

اضطراب طيف التوحد

يُعرّف التوحد بأنه: «نوع من اضطرابات النمو والتطور التي تظهر خلال السنوات الأولى من العمر، وتؤثر سلباً في مختلف جوانب النمو، خاصة الجوانب الاجتماعية، والتواصلية، والعقلية، والانفعالية، ويستمر هذا الاضطراب مدى الحياة، إلا أن حدّته قد تتحسن من خلال التدخلات والتدريبات العلاجية المبكرة» (أحمد، 2020، ص 34)، كما يوضح عبدالرحيم (2021، ص 228) أن التوحد هو حالة من الاضطرابات التي تصيب الأطفال في السنوات الثلاث الأولى من العمر، وتتمثل في عدم قدرة الطفل على إقامة علاقات اجتماعية ذات معنى، واضطرابات في الإدراك، وضعف الدافعية، وخلل في تطور الوظائف المعرفية، وعجز في استخدام اللغة وفهمها، إضافة إلى اللعب النمطي، وضعف القدرة على التخيل، ومقاومة التغير في البيئة المحيطة.

خصائص الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد

أوضح العليوي (2021) أن الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد يتميزون بعدد من الخصائص، من أبرزها ضعف التفاعل الاجتماعي والعاطفي، حيث يواجهون صعوبات في إدراك مشاعر الآخرين والتعبير عن انفعالاتهم، وتكوين العلاقات الاجتماعية والمحافظة عليها، كما يعانون من ضعف في التواصل اللغوي، إذ يظهر قصور في استخدام اللغة

الكلامية، وترديد الكلمات أو العبارات دون فهم وظيفي، وصعوبات في تسمية الأشياء وترتيب الكلمات وفهم الرموز اللغوية. ويضاف إلى ذلك الاستجابات غير الاعتيادية للمثيرات الحسية، حيث قد يظهر بعض الأطفال حساسية مفرطة أو نقصاً في الاستجابة للأصوات أو الروائح أو الألم.

وأشار كارني (Came, 2016) إلى أن القدرات العقلية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد تتفاوت بشكل كبير؛ فقد يظهر بعضهم مستويات عقلية متدنية، في حين يمتلك آخرون قدرات ومهارات متميزة في مجالات محددة تفوق أقرانهم. كما يعاني هؤلاء الأطفال من صعوبات في تنظيم المدركات الحسية، والتركيز، والحكم، والمقارنة، والتمييز، مما ينعكس على محدودية السلوك الاستكشافي لديهم، كما أوضح بيومي (2020، ص 349-350) أن الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد يواجهون صعوبات واضحة في التفاعل الاجتماعي، من أبرزها ضعف التواصل البصري، وقصور الانتباه المشترك، والعجز في إقامة علاقات اجتماعية فعّالة، وصعوبات في تبني المفاهيم والتصورات الاجتماعية، وغياب التقليد الوظيفي واللعب التخيلي.

الدراسات السابقة

الدراسات العربية:

1. دراسة عمارة (2019): هدفت إلى معرفة تأثير برنامج العاب تروحيية مقترح على تنمية مهارات التواصل لدى الأطفال التوحديين. واقتضت طبيعة الدراسة الاعتماد على المنهج التجريبي، وبلغ حجم العينة (12) طفل ممن تتراوح أعمارهم ما بين (3-6) سنوات وطبق عليهم مقياس مهارات التواصل، وخلصت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي في جميع أبعاد المقياس قيد البحث في اتجاه القياس البعدي بنسب تراوحت ما بين (27.3%) إلى (69.1%).

2. دراسة بيومي (2020): هدفت إلى التعرف على فعالية برنامج قائم على اللعب الجماعي لتنمية مهارات التواصل لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد وأثره في تحسين التفاعل الاجتماعي لديهم، وقد تم استخدام التصميم شبه التجريبي لتحقيق أهداف البحث، والحصول على عينة بلغت (16) طفلة من ذوي اضطراب التوحد لديهم قصور في مهارات التواصل وتم تقسيمهن إلى مجموعتين متكافئتين: (التجريبية ن= 8 والضابطة ن= 8)، وكانت أدوات الدراسة مقياس مهارات التواصل ومقياس التفاعل الاجتماعي، وبناء برنامج قائم على اللعب الجماعي، وانتهت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) في القياس البعدي لأبعاد مقياس مهارات التواصل والدرجة الكلية من حيث تحسن مهارات التواصل لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) في القياس البعدي لأبعاد مقياس التفاعل الاجتماعي والدرجة الكلية من حيث تحسن التفاعل الاجتماعي لديهم لصالح المجموعة التجريبية.

3. دراسة حرشاي (2021): هدفت الدراسة إلى إبراز أهمية ودور النشاط البدني الرياضي في رفع مستوى التفاعل الاجتماعي للطفل التوحدي مع إبراز أهمية ودور الأنشطة البدنية والرياضية في تنمية مهارات التواصل لديه. ولتحقيق ذلك انتهجت الباحثة التصميم شبه التجريبي على عينة شبه قصدية قوامها خمسة أفراد تراوحت أعمارهم من 5-7 سنوات، وتم إخضاع عينة البحث لتأثير المتغير المستقل (النشاط البدني الرياضي) من خلال مجموعة حصص تدريبية مشبعة بألعاب حركية فردية وجماعية. وعليه خلصت الباحثة إلى أن النشاط البدني المقترح ساهم في تحسين مستويات التفاعل الاجتماعي والتواصل مما انعكس إيجابياً على مستويات التوحد على أفراد عينة البحث.

4. دراسة بن سعيد (2021): هدفت إلى معرفة إلى أي مدى تأثير الألعاب الشبه رياضية في تحقيق التفاعل الاجتماعي لدى عينة من الأطفال التوحديين نوع طيف التوحد بالمركز النفسي البيداغوجي للمعاقين ذهنياً بولاية

الببيض، اشتملت العينة التجريبية للدراسة على (5 أطفال) أعمارهم بين (7-12 سنة)، وتم اختيارها بالطريقة العشوائية البسيطة، وقد اتبعت هذه الدراسة المنهج التجريبي، واستخدمت الاستبانة كأداة لتجميع البيانات وقياس التفاعل الاجتماعي، وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بعد تطبيق برنامج اللعب الترويحي لتحقيق التفاعل الاجتماعي لدى أطفال اضطراب طيف التوحد لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بعد تطبيق برنامج اللعب التنافسي لتحقيق التفاعل الاجتماعي لدى أطفال اضطراب طيف التوحد لصالح المجموعة التجريبية، ومنه استنتجت الدراسة أن الألعاب الشبه رياضية أثرت في تحقيق التفاعل الاجتماعي لدى أطفال اضطراب طيف التوحد.

5. **دراسة موسى (2022):** هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى استراتيجيات اللعب في تنمية المهارات الاجتماعية، لدى عينة من أطفال اضطراب طيف التوحد في نابلس، وتكونت العينة من (16) طفلاً من ذوي اضطراب طيف التوحد الذين تراوحت أعمارهم بين (4 - 8) سنوات، قسموا إلى: مجموعة ضابطة، ومجموعة تجريبية، وأعدت أداتان هما: مقياس المهارات الاجتماعية، وبرنامج تدريبي مستند إلى استراتيجيات اللعب، واستخدم التصميم شبه التجريبي، حيث دلت نتائج الدراسة على وجود فروق دالة إحصائية في متوسطات درجات أطفال اضطراب طيف التوحد لدى المجموعة التجريبية بين القياسين؛ القبلي، والبعدي للمهارات الاجتماعية في مجالات: التواصل البصري، والتفاعل الاجتماعي والمشاركة، والضبط الذاتي، والاستجابات الانفعالية في القياس البعدي، كذلك أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية في متوسطات درجات أطفال اضطراب طيف التوحد بين متوسطات المجموعة الضابطة والتجريبية للقياس البعدي للمهارات الاجتماعية في مجالات: التواصل البصري، والتفاعل الاجتماعي والمشاركة، والضبط الذاتي، والاستجابات الانفعالية.

6. **دراسة زاغزي وآخرون (2023):** هدفت إلى إبراز مدى فعالية الألعاب الترويحية في تنمية مهارات التواصل التعبيرية عند طفل التوحد القابل للتطوير، وتم تحديد أطفال التوحد مجتمعاً للدراسة، واختيار عينة بطريقة قصديه تتمثل في 18 طفل تتراوح أعمارهم بين 6-9 سنوات يمارسون الألعاب الترويحية مع عائلاتهم بعد انتهاء دوام الدراسة، وتم استعمال المنهج الوصفي، واستخدام الاستبانة كأداة للدراسة، وتوصلت الدراسة إلى أن هذه الفئة الممارسة تتميز بمهارات تعبيرية أحسن من أطفال التوحد الغير ممارسين للألعاب الترويحية.

7. **دراسة ورين والجفلاوي (2024):** هدفت إلى التعرف على مدى إسهام اللعب الجماعي في تحقيق التواصل مع الأقران، استخدم في هذا الدراسة التصميم شبه تجريبي على عينة مكونة من عشرة أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، خضعت هذه العينة لبرنامج مكثف من حصص اللعب الجماعي لمدة ثلاثة أشهر، فتم تطبيق مقياسين، مقياساً للنمو الاجتماعي وآخر للعب، قبل وبعد أجراه البرنامج المكثف من حصص اللعب الجماعي، وتوصلت الدراسة إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط القياس البعدي والقياس القبلي في الاهتمام المشترك الذي يجمع بين الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وأقرانهم.

الدراسات الأجنبية:

1. **دراسة شوي (Choi, 2020):** هدفت إلى التعرف على فاعلية أنشطة اللعب في تنمية مهارات التواصل لدى الطفل ذوي اضطراب التوحد، واشتملت العينة على (5) من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد و (11) طفلاً من الأطفال العاديين المشاركين في اللعب، وتم استخدام مقياس مهارات التواصل، وأشارت النتائج إلى التأثير الإيجابي للعب على تنمية مهارات التواصل للأطفال ذوي اضطراب التوحد، وأظهر هؤلاء الأطفال بعد تطبيق البرنامج زيادة التواصل مع شريك اللعب وتحسين مستوى التواصل البصري لديهم.

2. **دراسة ستيوارت (Stewart, 2022):** هدفت إلى التعرف على أثر برنامج علاجي باللعب في تنمية المهارات الاجتماعية والحركية للطفل ذوي التوحد، وتمثلت عينة الدراسة في حالة طفل ذوي التوحد (دراسة حالة) يبلغ من العمر خمس سنوات يشارك أقرانه في نفس المرحلة العمرية في أنشطة اللعب المختلفة مثل الفن والموسيقى، وهو ما يسمى العلاج باللعب غير الموجه، وأقامت الباحثة بعمل خطة فردية ذات أهداف قصيرة المدى، وأهداف طويلة المدى، وأشارت النتائج إلى حدوث تحسن في المهارات الاجتماعية لدى الطفل عينة الدراسة.

3. **دراسة كيلي (Kelly, 2023):** هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى فعالية برامج الألعاب الرياضية في تنمية مهارات التواصل للأطفال ذوي طيف التوحد، حيث قامت الباحثة بتحليل نتائج دراسة لثلاثة حالات توحد استخدم فيها برامج الألعاب الرياضية، ففي الدراسة الأولى طبق برنامج اللعب غير الموجه، والحالة الثانية، طبق فيها ألوب لعب يجعل الطفل هو محور البرنامج العلاجي، وقد أشارت نتائج تحليل الدراستين إلى أن العلاج باللعب وإن اختلفت أساليبه قد ساعد الأطفال ذوي التوحد المشاركين في الدراسة على تنمية مهارات التواصل البصري ومهارات التفاعل الاجتماعي.

4. **دراسة إنجل (Engle, 2023):** هدفت إلى تقديم برنامج أنشطة لعب بدنية مع الأقران، ووصف أنماط الأنشطة البدنية لدى الأطفال ذوي التوحد وأهم العقبات التي تواجههم، وذلك من خلال تقارير مبنية على ملاحظات أولياء أمورهم، وتكونت العينة من (23) ولي أمر بين أب وأم ومسئول رعاية لعدد (23) طفل تم تشخيصهم أنهم مصابين بالتوحد، وقد أسفرت نتائج الدراسة إلى أهمية مشاركة الأطفال ذوي التوحد في الأنشطة الرياضية المختلفة مع أقرانهم، لما له أثر كبير في تنمية وزيادة مستويات التفاعلات الاجتماعية وبناء علاقات الصداقة مع أقرانهم.

5. **دراسة كارنيرو (Carneiro, 2024)** هدفت إلى تقييم مدى فعالية الألعاب الجادة وخصائصها المحددة في تعزيز المهارات الاجتماعية لدى الأطفال والمراهقين المصابين بالتوحد. واستخدمت الدراسة استراتيجيات العوامل المنطقية والالتزام بإرشادات PRISMA، واعتمدت الدراسة على فحص 9 دراسات تم تحديدها من خلال قواعد بيانات PubMed وEBSCOhost، ووجدت تأثيراً إيجابياً للألعاب الجادة على المهارات الاجتماعية والمجالات ذات الصلة، بما في ذلك التعرف على المشاعر/التشفير/فك التشفير، والتنظيم العاطفي، ونظرة العين، والاهتمام المشترك، والمهارات السلوكية.

التعليق على الدراسات السابقة

من خلال استعراض الدراسات السابقة، يتضح أن معظمها اتجهت نحو اختبار فعالية برامج الألعاب الرياضية والترفيهية والتعاونية في تنمية مهارات التواصل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي طيف التوحد من خلال التصميمات التجريبية وشبه التجريبية، كما في دراسة عمارة (2019)، ودراسة بيومي (2020)، ودراسة حرشاي (2021)، ودراسة بن سعيد (2021)، ودراسة موسى (2022)، ودراسة Choi (2020)، ودراسة Stewart (2022)، وقد أجمعت هذه الدراسات على وجود تأثير إيجابي للألعاب الرياضية والتعاونية على تحسين مهارات التواصل الاجتماعي والتفاعل مع الأقران لدى هذه الفئة من الأطفال، مما يؤكد الأهمية العلاجية والتربوية لهذه الاستراتيجيات.

وبالمقارنة مع الدراسة الحالية، يتضح أن معظم الدراسات السابقة ركزت على قياس فعالية برامج تدخل محددة من خلال التطبيق المباشر على عينات من الأطفال ذوي طيف التوحد، بينما تتميز الدراسة الحالية بأنها تتجه نحو استكشاف تصورات المعلمين وإدراكهم لواقع استخدام الألعاب الرياضية التعاونية وأثرها المدرك على مهارات التواصل الاجتماعي، وهو ما يمثل زاوية بحثية مختلفة ومهمة. فالمعلمون هم الذين يقومون بتطبيق هذه الاستراتيجيات في الواقع الميداني،

وتصوراتهم وخبراتهم العملية تُعد مصدراً قيماً لفهم الممارسات الفعلية والتحديات الواقعية التي تواجه تطبيق هذه البرامج، كما تتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بأنها لا تقتصر على قياس الأثر فقط، بل تسعى أيضاً إلى تحديد أبرز التحديات والمعوقات التي تواجه المعلمين في استخدام الألعاب الرياضية التعاونية من وجهة نظرهم، وهو جانب لم تتطرق إليه معظم الدراسات السابقة بشكل مباشر.

منهج الدراسة

اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي في هذه الدراسة، بهدف الحصول على بيانات دقيقة وتفسيرها واستيضاح العلاقة بين متغيرات الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمات العاملات في مدارس وبرامج التربية الخاصة ضمن منطقة الجليل. وقد بلغ حجم هذا المجتمع الكلي (160) ومعلمة، وذلك وفقاً للإحصائيات الرسمية لمديري مدارس التربية الخاصة في منطقة الجليل للعام الدراسي الحالي (2025\2026).

أما عينة الدراسة، فقد تم اختيارها عشوائياً لتمثيل المجتمع الأصلي، وبلغ حجمها (75) معلمة، أي ما نسبته حوالي 47 % من المجتمع الكلي. تم اعتماد أسلوب العينة العشوائية البسيطة لضمان تمثيل جميع فئات المجتمع بدقة وتكافؤ فرص المشاركة.

أداة الدراسة

نظراً لطبيعة الدراسة وأهدافها، استخدمت الباحثة أداة الاستبانة كوسيلة رئيسة لجمع البيانات، تم تصميم الاستبانة بعد الاطلاع على عدد من الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة والتي تم ذكرها في الإطار النظري، تألفت الاستبانة من ثلاثة مجالات رئيسة تغطي محاور الدراسة، وهي:

المجال الأول: واقع استخدام الألعاب الرياضية التعاونية: الفقرات (1-10)

المجال الثاني: تأثير الألعاب الرياضية التعاونية على مهارات التواصل الاجتماعي: الفقرات (11-20)

المجال الثالث: التحديات والمعوقات: الفقرات (21-30)

تم بناء فقرات الاستبانة بأسلوب واضح ومباشر، موزعة على مقياس ليكرت الخماسي (منخفض جداً، منخفض، متوسط، مرتفع، مرتفع جداً) لقياس درجة استجابة المشاركين تجاه كل بند من بنود الاستبانة.

الصدق الظاهري للاستبانة

للتأكد من صدق أداة الدراسة، تم عرض الاستبانة بصيغتها الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجالات التربية الخاصة، وطرائق البحث العلمي، حيث قاموا بمراجعة فقرات الأداة من حيث وضوح الصياغة، ودقة المعنى، وشمولها للأبعاد المستهدفة، استناداً إلى ملاحظات المحكمين، تم إدخال مجموعة من التعديلات على صياغة البنود لتصبح أكثر وضوحاً وملاءمة لأهداف الدراسة، كما تم حذف البنود المتكررة وإعادة ترتيب الفقرات وفق تسلسل منطقي ينسجم مع مجالات الدراسة.

ثبات الاستبانة

للتحقق من ثبات أداة الدراسة، تم حساب معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) لقياس الاتساق الداخلي لكل مجال من مجالات الاستبانة وللاداة ككل. كما يتضح من الجدول (1):

جدول (1): معاملات الثبات (كرونباخ ألفا) لمجالات أداة الدراسة والأداة الكلية

Reliability Statistics		
المجال	Cronbach's Alpha	N of Items
المجال الأول	0.912	10
المجال الثاني	0.947	10
المجال الثالث	0.915	10
الاستبانة ككل	0.928	30

يظهر من الجدول أن قيمة معامل كرونباخ ألفا للمجال الأول (0.912) وعدد فقراته (10) فقرات، وهي قيمة مرتفعة تدل على ثبات ممتاز. كما بلغت قيمة معامل كرونباخ ألفا للمجال الثاني (0.947) وعدد فقراته (10) فقرات، وهي أيضاً قيمة مرتفعة تعكس اتساقاً داخلياً عالياً. أما المجال الثالث فقد بلغت قيمة معامل كرونباخ ألفا له (0.915) وعدد فقراته (10) فقرات، مما يشير إلى ثبات ممتاز كذلك.

وبالنسبة للأداة ككل، بلغت قيمة معامل كرونباخ ألفا الكلي (0.928) لجميع فقرات الاستبانة البالغ عددها (30) فقرة. وتُعد جميع هذه القيم ممتازة ومرتفعة جداً، حيث تجاوزت بكثير المعيار المقبول إحصائياً والبالغ (0.70)، مما يشير إلى أن أداة الدراسة بمجالاتها الثلاثة تتمتع بدرجة عالية من الثبات والاتساق الداخلي، وأن فقرات كل مجال متسقة ومتربطة في قياس ما صُممت لقياسه. وهذا يعزز الثقة في موثوقية الأداة وقدرتها على إعطاء نتائج مستقرة وصادقة إذا ما أُعيد تطبيقها في ظروف مماثلة.

الأساليب الإحصائية

لتحليل بيانات الدراسة والإجابة عن أسئلتها، استخدمت الباحثة البرنامج الإحصائي SPSS، وتم اعتماد الأساليب الإحصائية الآتية:

معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha): لحساب معامل الثبات الداخلي للاستبانة ومجالاتها.

الإحصاءات الوصفية: لحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستويات التقدير لكل مجال من مجالات الدراسة الثلاثة.

اختبار "ت" للعينات المستقلة (Independent Samples T-Test): لفحص الفروق وفقاً لمتغير المؤهل العلمي

تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA): لفحص الفروق وفقاً لمتغير سنوات الخبرة

نتائج الدراسة

فيما يأتي الإجابة عن أسئلة الدراسة:

السؤال الأول: ما واقع استخدام المعلمين للألعاب الرياضية التعاونية مع الأطفال ذوي طيف التوحد؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات المجال الأول والجدول (2) يوضح ذلك:

جدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات المجال الأول

الترتيب	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	7	أحرص على تنويع الألعاب الرياضية التعاونية بما يتناسب مع قدرات الطلاب	4.31	0.788	مرتفع جدا
2	13	أكيف قواعد الألعاب بما يتناسب مع الاحتياجات الخاصة لكل طفل	4.37	0.731	مرتفع جدا
3	10	أوثق تقدم الطلاب أثناء مشاركتهم في الألعاب الرياضية التعاونية	4.24	0.836	مرتفع جدا
4	9	أستخدم الألعاب الرياضية التعاونية كأداة لتعزيز السلوكيات الإيجابية	4.15	0.881	مرتفع
5	2	أخطط للألعاب الرياضية التعاونية ضمن البرنامج التعليمي اليومي	4.17	0.828	مرتفع
6	1	أستخدم الألعاب الرياضية التعاونية بشكل منتظم مع الطلاب ذوي طيف التوحد	4.11	0.924	مرتفع
7	3	أدمج الألعاب الرياضية التعاونية في الخطة التربوية الفردية للطلاب	4.20	0.771	مرتفع
8	6	أتعاون مع معلمي التربية الرياضية في تصميم الألعاب المناسبة	3.91	1.080	مرتفع
9	4	أخصص وقتا كافيا لممارسة الألعاب الرياضية التعاونية أسبوعيا	3.72	1.034	مرتفع
10	5	ألتقى دعما من إدارة المدرسة لتطبيق الألعاب الرياضية التعاونية	3.64	1.061	مرتفع
المتوسط الكلي للمجال الأول			4.08	0.493	مرتفع

يتضح من الجدول أعلاه أن واقع استخدام المعلمين للألعاب الرياضية التعاونية مع الأطفال ذوي طيف التوحد جاء بمستوى مرتفع، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي للمجال (4.08) بانحراف معياري (0.49317). وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المجال بين (3.64 - 4.37)، وجميعها ضمن المستوى المرتفع والمرتفع جدا.

وجاءت الفقرة رقم (13) "أكيف قواعد الألعاب بما يتناسب مع الاحتياجات الخاصة لكل طفل" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.37) وبمستوى مرتفع جدا، وقد يعزى ذلك إلى وعي المعلمين بأهمية التكيف الفردي للأنشطة بما يتناسب مع قدرات وخصائص كل طفل من ذوي طيف التوحد، وإدراكهم لضرورة المرونة في تطبيق قواعد الألعاب لضمان مشاركة جميع الأطفال بفعالية.

وجاءت الفقرة رقم (7) "أحرص على تنويع الألعاب الرياضية التعاونية بما يتناسب مع قدرات الطلاب" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.31) وبمستوى مرتفع جدا، مما يدل على حرص المعلمين على تقديم خيارات متنوعة من الألعاب تراعي الفروق الفردية بين الأطفال، وهذا يعكس فهمهم العميق لطبيعة اضطراب طيف التوحد وتفاوت القدرات بين الأطفال ضمن هذه الفئة.

كما جاءت الفقرة رقم (10) "أوثق تقدم الطلاب أثناء مشاركتهم في الألعاب الرياضية التعاونية" في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (4.24) وبمستوى مرتفع جداً، وهذا يشير إلى التزام المعلمين بعمليات المتابعة والتقييم المستمر لتقديم الطلاب، وحرصهم على توثيق الملاحظات والتطورات التي يحرزها الأطفال خلال مشاركتهم في الألعاب الرياضية.

بينما جاءت الفقرة رقم (5) "أثقل دعماً من إدارة المدرسة لتطبيق الألعاب الرياضية التعاونية" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.64) وبمستوى مرتفع، وعلى الرغم من أن المستوى مرتفع إلا أنه الأقل مقارنة ببقية الفقرات، وقد يعود ذلك إلى أن بعض المعلمين يواجهون تحديات في الحصول على الدعم الكافي من الإدارة المدرسية سواء من حيث التشجيع أو توفير الموارد اللازمة.

السؤال الثاني: ما درجة تأثير الألعاب الرياضية التعاونية على مهارات التواصل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي طيف التوحد كما يدركها المعلمون؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات المجال الثاني والجدول (3) يوضح ذلك:

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات المجال الثاني

الترتيب	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	11	تساعد الألعاب على تكوين علاقات صداقة بين الأطفال ذوي التوحد وأقرانهم	4.45	0.703	مرتفع جداً
2	12	تحسن الألعاب قدرة الطفل على فهم واحترام دوره في اللعب الجماعي	4.37	0.712	مرتفع جداً
3	17	تتمي الألعاب القدرة على التعبير عن المشاعر والانفعالات بطريقة مناسبة	4.31	0.677	مرتفع جداً
4	18	تساعد الألعاب على تحسين استخدام اللغة اللفظية أثناء التفاعل	4.28	0.745	مرتفع جداً
5	14	تساعد الألعاب على تقليل السلوك الانسحابي والعزلة الاجتماعية	4.25	0.737	مرتفع جداً
6	15	تشجع الألعاب الطفل على بدء التفاعل الاجتماعي مع الآخرين	4.25	0.680	مرتفع جداً
7	19	تقلل الألعاب من نوبات الغضب والسلوكيات النمطية المتكررة	4.19	0.783	مرتفع
8	20	تعزز الألعاب مهارات الضبط الذاتي والتحكم في الانفعالات	4.35	0.647	مرتفع جداً
9	16	تتمي الألعاب قدرة الطفل على الاستجابة لمبادرات التواصل من الأقران	4.35	0.744	مرتفع جداً
10	8	تحسن الألعاب قدرة الطفل على فهم الإشارات والإيماءات الاجتماعية	3.84	1.014	مرتفع
المتوسط الكلي للمجال الثاني			4.31	0.59055	مرتفع جداً

يتضح من الجدول أعلاه أن درجة تأثير الألعاب الرياضية التعاونية على مهارات التواصل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي طيف التوحد كما يدركها المعلمون جاءت بمستوى مرتفع جداً، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي للمجال (4.31) بانحراف معياري (0.59055). وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المجال بين (3.84 - 4.45)، وجميعها ضمن المستوى المرتفع والمرتفع جداً.

وجاءت الفقرة رقم (11) "تساعد الألعاب على تكوين علاقات صداقة بين الأطفال ذوي التوحد وأقرانهم" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.45) وبمستوى مرتفع جداً، وهذا يدل على أن المعلمين يلاحظون تأثيراً واضحاً للألعاب الرياضية التعاونية في تعزيز العلاقات الاجتماعية بين الأطفال ذوي التوحد وأقرانهم، حيث توفر هذه الألعاب بيئة آمنة وممتعة تشجع على التفاعل الإيجابي وبناء الصداقات.

وجاءت الفقرة رقم (12) "تحسن الألعاب قدرة الطفل على فهم واحترام دوره في اللعب الجماعي" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.37) وبمستوى مرتفع جداً، مما يشير إلى أن الألعاب التعاونية تساهم في تنمية فهم الأطفال للأدوار الاجتماعية وأهمية احترام الأدوار المختلفة ضمن النشاط الجماعي، وهي مهارة أساسية للتفاعل الاجتماعي الناجح.

كما جاءت الفقرة رقم (17) "تنمي الألعاب القدرة على التعبير عن المشاعر والانفعالات بطريقة مناسبة" في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (4.31) وبمستوى مرتفع جداً، وهذا يعكس أهمية الألعاب الرياضية التعاونية في تعليم الأطفال ذوي التوحد كيفية التعبير عن مشاعرهم بطرق مقبولة اجتماعياً، مما يحسن من قدرتهم على التواصل الفعال مع الآخرين.

بينما جاءت الفقرة رقم (8) "تحسن الألعاب قدرة الطفل على فهم الإشارات والإيماءات الاجتماعية" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.84) وبمستوى مرتفع، وعلى الرغم من أن المستوى مرتفع إلا أنه الأقل مقارنة ببقية الفقرات، وقد يعود ذلك إلى أن مهارة فهم الإشارات والإيماءات غير اللفظية تعد من المهارات الأكثر تعقيداً بالنسبة للأطفال ذوي طيف التوحد وتحتاج إلى وقت وتدريب أطول لتحقيق تحسن ملموس فيها.

السؤال الثالث: ما أبرز التحديات والمعوقات التي تواجه المعلمين في استخدام الألعاب الرياضية التعاونية مع الأطفال ذوي طيف التوحد من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات المجال الثالث والجدول (4) يوضح ذلك:

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات المجال الثالث

الترتيب	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	25	تفاوت القدرات والمهارات بين الأطفال ذوي التوحد يصعب التخطيط للألعاب	4.23	0.847	مرتفع جداً
2	30	كثرة الأعباء التدريسية والإدارية على المعلم	4.20	0.822	مرتفع
3	27	صعوبة دمج الأطفال ذوي التوحد مع الأطفال العاديين في الألعاب	4.04	0.877	مرتفع
4	24	قلة الوعي لدى أولياء الأمور بأهمية الألعاب الرياضية التعاونية	3.93	0.977	مرتفع
5	21	نقص التدريب المتخصص حول كيفية استخدام الألعاب الرياضية مع ذوي التوحد	3.92	0.834	مرتفع
6	26	مقاومة بعض الأطفال للمشاركة في الأنشطة الجماعية	3.88	0.958	مرتفع
7	22	قلة الوقت المخصص للأنشطة الرياضية ضمن الجدول الدراسي	3.80	0.959	مرتفع
8	23	محدودية الموارد المادية والأدوات الرياضية المتاحة	3.80	0.973	مرتفع
9	29	عدم وجود معايير واضحة لتقييم تقدم الطفل في المهارات الاجتماعية	3.60	1.027	مرتفع
10	28	ضعف التنسيق بين المعلمين والأخصائيين في تنفيذ الألعاب	3.55	1.106	مرتفع
		المتوسط الكلي للمجال الثالث	3.89	0.70823	مرتفع

يتضح من الجدول أعلاه أن التحديات والمعوقات التي تواجه المعلمين في استخدام الألعاب الرياضية التعاونية مع الأطفال ذوي طيف التوحد جاءت بمستوى مرتفع، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي للمجال (3.89) بانحراف معياري (0.70823). وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المجال بين (3.55 - 4.23)، وجميعها ضمن المستوى المرتفع والمرتفع جداً.

وجاءت الفقرة رقم (25) "تفاوت القدرات والمهارات بين الأطفال ذوي التوحد يصعب التخطيط للألعاب" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.23) وبمستوى مرتفع جداً، وهذا يعكس التحدي الكبير الذي يواجهه المعلمون في التخطيط لألعاب تناسب جميع الأطفال نظراً للتباين الواسع في قدراتهم ومهاراتهم، مما يتطلب جهداً إضافياً في إعداد أنشطة متدرجة ومتنوعة.

وجاءت الفقرة رقم (30) "كثرة الأعباء التدريسية والإدارية على المعلم" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.20) وبمستوى مرتفع، مما يدل على أن المعلمين يعانون من ضغوط عمل متعددة تحد من قدرتهم على تخصيص الوقت والجهد الكافيين لتخطيط وتنفيذ الألعاب الرياضية التعاونية بالشكل المطلوب.

كما جاءت الفقرة رقم (27) "صعوبة دمج الأطفال ذوي التوحد مع الأطفال العاديين في الألعاب" في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (4.04) وبمستوى مرتفع، وهذا يشير إلى التحديات التي تواجه عملية الدمج خلال الأنشطة الرياضية، سواء بسبب اختلاف القدرات أو قلة الوعي والقبول من قبل الأطفال العاديين أو حتى بسبب صعوبة إدارة مجموعات غير متجانسة.

بينما جاءت الفقرة رقم (28) "ضعف التنسيق بين المعلمين والأخصائيين في تنفيذ الألعاب" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.55) وبمستوى مرتفع، وعلى الرغم من أن هذا التحدي جاء في المرتبة الأخيرة إلا أنه لا يزال يمثل معوقاً مهماً، حيث أن التنسيق الفعال بين المعلمين والأخصائيين ضروري لضمان تقديم برامج متكاملة ومتسقة للأطفال ذوي طيف التوحد.

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تصورات المعلمين حول واقع استخدام الألعاب الرياضية التعاونية وأثرها المدرك على مهارات التواصل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي طيف التوحد تعزى لمتغير سنوات الخبرة؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) وكانت النتائج كما في الجدول (5).

جدول (5) نتائج تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للفروق في تصورات المعلمين حول واقع استخدام الألعاب الرياضية التعاونية وأثرها المدرك على مهارات التواصل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي طيف التوحد تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

ANOVA					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	1.652	2	.826	3.639	.031
Within Groups	16.346	72	.227		
Total	17.998	74			

أظهرت نتائج التحليل وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، حيث بلغت قيمة F المحسوبة (3.639) بمستوى دلالة (0.031)، وهي أقل من مستوى الدلالة المحدد، مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعات الثلاث تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

ولتحديد اتجاه هذه الفروق ولصالح أي من المجموعات، تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية المتعددة. وكما يتضح من الجدول (6)

جدول (6): نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية المتعددة للفروق في تصورات المعلمين حول واقع استخدام الألعاب الرياضية التعاونية وأثرها على مهارات التواصل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي طيف التوحد تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

Multiple Comparisons						
Scheffe						
95% Confidence Interval		Sig.	Std. Error	Mean Difference (I-J)	(J)سنوات الخبرة مع الأطفال ذوي التوحد	(I)سنوات الخبرة مع الأطفال ذوي التوحد
Upper Bound	Lower Bound					
.2736	-.4007	.895	.13487	-.06357	من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	أقل من 5 سنوات
-.0069	-.6741	.044	.13346	-.34051*	أكثر من 10 سنوات	
.4007	-.2736	.895	.13487	.06357	أقل من 5 سنوات	من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات
.0634	-.6173	.134	.13616	-.27694	أكثر من 10 سنوات	
.6741	.0069	.044	.13346	.34051*	أقل من 5 سنوات	أكثر من 10 سنوات
.6173	-.0634	.134	.13616	.27694	من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	
*. The mean difference is significant at the 0.05 level.						

أظهرت النتائج أن الفروق الدالة إحصائياً كانت بين المعلمين ذوي الخبرة أقل من 5 سنوات والمعلمين ذوي الخبرة أكثر من 10 سنوات، حيث بلغ فرق المتوسطات (-0.34051) بمستوى دلالة (0.044) لصالح المعلمين الأكثر خبرة. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين المعلمين ذوي الخبرة من 5-10 سنوات والمعلمين ذوي الخبرة أكثر من 10 سنوات، حيث بلغ فرق المتوسطات (0.34051) بمستوى دلالة (0.044) أيضاً لصالح الفئة الأكثر خبرة. في المقابل، لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين ذوي الخبرة أقل من 5 سنوات والمعلمين ذوي الخبرة من 5-10 سنوات، حيث بلغ مستوى الدلالة (0.895). وتشير هذه النتائج إلى أن المعلمين الأكثر خبرة (أكثر من 10 سنوات) يمتلكون تصورات أكثر إيجابية حول واقع استخدام الألعاب الرياضية التعاونية وأثرها على تنمية مهارات التواصل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي طيف التوحد مقارنة بزملائهم الأقل خبرة.

يمكن تفسير هذه النتيجة بأن سنوات الخبرة الطويلة في التعامل مع الأطفال ذوي طيف التوحد تُكسب المعلمين فهماً أعمق وأكثر شمولية لخصائص هؤلاء الأطفال واحتياجاتهم التعليمية والاجتماعية، مما ينعكس إيجاباً على تصوراتهم حول فعالية الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة معهم. فالمعلمون ذوو الخبرة الأطول (أكثر من 10 سنوات) قد مروا بتجارب ميدانية متنوعة ومواقف تعليمية متعددة مكنتهم من ملاحظة التأثير الفعلي والتراكمي للألعاب الرياضية التعاونية على تحسين مهارات التواصل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي طيف التوحد على المدى الطويل، بينما قد يفتر المعلمون الأقل خبرة إلى هذه الرؤية الشاملة نظراً لمحدودية تجاربهم الميدانية.

كما يمكن تفسير ذلك بأن المعلمين الأكثر خبرة قد طوّروا مهارات أفضل في تطبيق وتكييف الألعاب الرياضية التعاونية بما يتناسب مع الاحتياجات الفردية لكل طفل، وأصبحوا أكثر قدرة على اختيار الألعاب المناسبة وتوقيتها الأمثل، وتعديلها لتحقيق أقصى استفادة منها، مما يجعلهم يدركون تأثيرها الإيجابي بشكل أكبر. فالخبرة الطويلة تُتيح للمعلمين الفرصة لتجربة أساليب متنوعة، والتعلم من الأخطاء، وتطوير حدس تربوي يساعدهم على التنبؤ بالنتائج المتوقعة لاستخدام هذه الألعاب.

بالإضافة إلى ذلك، قد يكون المعلمون الأكثر خبرة قد شاركوا في دورات تدريبية وورش عمل متخصصة على مدار سنوات عملهم، واطلعوا على أحدث الممارسات والأبحاث في مجال تعليم ذوي طيف التوحد، مما عزز معرفتهم النظرية والعملية بأهمية الألعاب الرياضية التعاونية. كما أن تراكم الخبرة يُمكن المعلمين من بناء علاقات أقوى مع الأطفال وأسره، مما يساعدهم على رصد التقدم الفعلي في مهارات التواصل الاجتماعي بشكل أكثر دقة وموضوعية.

السؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تصورات المعلمين حول واقع استخدام الألعاب الرياضية التعاونية وأثرها المدرك على مهارات التواصل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي طيف التوحد تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام اختبار (Independent Samples T-Test) للكشف عن الفروق في تصورات المعلمين حول واقع استخدام الألعاب الرياضية التعاونية وأثرها المدرك على مهارات التواصل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي طيف التوحد وفقاً لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، دراسات عليا) وكانت النتيجة كما يظهر في الجدول (7)

جدول (7): نتائج اختبار (T-Test) للفروق في تصورات المعلمين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

Independent Samples Test										
Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means								
		F	Sig.	t	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
total	Equal variances assumed	.147	.702	-.00036	73	.998	-.00036	.11550	-.23056	.22984
	Equal variances not assumed			-.00036	69.161	.998	-.00036	.11537	-.23051	.22978

وقد أظهرت النتائج أن قيمة (t) المحسوبة بلغت (-0.003) بدرجة حرية (73)، وبمستوى دلالة (0.998)، وهي قيمة أكبر بكثير من مستوى الدلالة المحدد ($\alpha \leq 0.05$)، وبناءً على ذلك، يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تصورات المعلمين حول واقع استخدام الألعاب الرياضية التعاونية وأثرها المدرك على مهارات التواصل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي طيف التوحد تُعزى لمتغير المؤهل العلمي.

يمكن تفسير هذه النتيجة بأن تصورات المعلمين حول واقع استخدام الألعاب الرياضية التعاونية وأثرها على مهارات التواصل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي طيف التوحد تتشكل بشكل أساسي من خلال الخبرة العملية والممارسة الميدانية في التعامل مع هؤلاء الأطفال، وليس بالضرورة من خلال المستوى الأكاديمي أو المؤهل العلمي. فقد يكتسب حملة البكالوريوس والدراسات العليا على حد سواء خبرات ومعارف متشابهة من خلال البرامج التدريبية أثناء الخدمة، والتطوير المهني المستمر، والتعامل اليومي مع الأطفال ذوي طيف التوحد. كما قد يُعزى ذلك إلى أن برامج إعداد المعلمين في مرحلة البكالوريوس تتضمن مساقات نظرية وتطبيقية كافية حول استراتيجيات التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة، بما في ذلك استخدام الألعاب الرياضية التعاونية، مما يجعل الفجوة بين حملة البكالوريوس وحملة الدراسات العليا غير واضحة في هذا الجانب التطبيقي. بالإضافة إلى ذلك، قد تعكس هذه النتيجة توحد الرؤى والتصورات بين المعلمين بمختلف مؤهلاتهم حول أهمية وفعالية الألعاب الرياضية التعاونية في تحسين مهارات التواصل الاجتماعي، نظراً لوضوح الأدلة العملية والنتائج الملموسة التي يلاحظونها في الميدان التربوي.

الربط بين نتائج الدراسة والدراسات السابقة

تتفق نتائج الدراسة الحالية مع مجمل ما توصلت إليه الدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تناولت أثر اللعب، ولا سيما الألعاب التعاونية والرياضية، في تنمية مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، حيث أظهرت نتائج هذه الدراسة أن لاستخدام الألعاب الرياضية التعاونية أثراً مدركاً إيجابياً في تحسين مهارات التواصل الاجتماعي من وجهة نظر المعلمين، وهو ما يتوافق مع نتائج دراسة عمارة (2019) وبيومي (2020) التي أكدت فاعلية البرامج القائمة على اللعب الجماعي في تحسين مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي، وكذلك مع دراسة حرشاي (2021) وبن سعيد (2021) اللتين أبرزتا دور الأنشطة البدنية والألعاب شبه الرياضية في رفع مستوى التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال التوحديين. كما تتقاطع نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة موسى (2022) وورين والجغلاوي (2024) من تحسن واضح في مجالات التواصل البصري، والاهتمام المشترك، والتفاعل مع الأقران نتيجة البرامج المعتمدة على اللعب الجماعي. وعلى الصعيد نفسه، دعمت الدراسات الأجنبية، مثل دراسة Choi (2020) و Stewart (2022) و Kelly (2023)، النتائج الحالية من خلال تأكيدها أن برامج اللعب، سواء كانت موجهة أو غير موجهة، تسهم في تنمية التواصل البصري، وبناء التفاعل الاجتماعي، وتحسين المهارات الاجتماعية بشكل عام لدى الأطفال ذوي طيف التوحد، كما عززت دراسة Engle (2023) ودراسة Carneiro (2024) هذا التوجه من خلال الإشارة إلى الأثر الإيجابي لمشاركة الأطفال ذوي التوحد في الأنشطة البدنية والألعاب الجادة مع أقرانهم في تنمية العلاقات الاجتماعية والاهتمام المشترك وتنظيم الانفعالات. وبناءً على ذلك، يمكن القول إن نتائج الدراسة الحالية جاءت منسجمة مع الأدبيات السابقة، ومؤكدة أن الألعاب الرياضية التعاونية تمثل مدخلاً فعالاً ومناسباً لتحسين مهارات التواصل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، مع إضافة بعد مهم يتمثل في تناول هذا الأثر من منظور المعلمين بوصفهم فاعلين أساسيين في البيئة التعليمية.

المراجع

- إبراهيم، عمرو محمد. (2021). فعالية برنامج تروحي لتنمية التفاعل الاجتماعي لدى أطفال طيف التوحد. مجلة أسبوت لعلوم وفنون التربية الرياضية، عدد خاص، 96-114.
- أحمد، الشريف محمد. (2017). فاعلية استخدام الألعاب التعاونية على بعض المهارات الحركية الأساسية لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة. مجلة علوم الرياضة وتطبيقات التربية البدنية، 1(4)، 98-125.
- أحمد، حسن عاشور. (2020). المسؤولية الأسرية لأسر أطفال التوحيدين. المجلة العلمية للخدمة الاجتماعية بجامعة أسوان، 3(1)، 32-55.
- أحمد، نرجس طاهر، وآخرون. (2023). مقياس مهارات التعلم الإلكتروني في ضوء نظرية فيجوتسكي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة الإرشاد النفسي، 4(75)، 346-376.
- بن سعيد، محمود. (2021). أثر ألعاب شبه رياضية مقترحة في تحقيق التفاعل الاجتماعي لدى أطفال اضطراب طيف التوحد. المجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، 13(3)، 280-289.
- بوشهري، ليلي حسين. (2022). دور الألعاب التربوية في تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي لدى التلميذ المتوحد بالمرحلة الابتدائي. مجلة كلية التربية بجامعة المنصورة، 1(120)، 123-149.
- بيومي، لمياء عبد الحميد. (2020). فعالية برنامج قائم على اللعب الجماعي لتنمية مهارات التواصل لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد وأثره في تحسين التفاعل الاجتماعي لديهم. مجلة الطفولة والتربية بجامعة الإسكندرية، 43(4)، 333-392.
- حرشاي، ملحة شيماء. (2021). دور النشاط البدني الرياضي في تحسين التفاعل الاجتماعي عند الطفل التوحيدي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية.
- زغلول، عاطف حامد. (2022). فعالية برنامج قائم على استراتيجية التعلم باللعب في تنمية بعض مهارات التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد المدمجين. المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة ببورسعيد، 1(24)، 128-169.
- سلطان إيمان حسن. (2021). قياس مهارات التواصل عند أطفال التوحد. مجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية، 46(3)، 390-406.
- عبد الرحيم، خديجة. (2021). البرامج الإرشادية للأسرة ومساهمتها في علاج التوحد. مجلة متون بجامعة مولاي الطاهر، 14(1)، 226-237.
- عبدالمغيث، جهاد عبدالمغيث توني. (2022). التفاعل الاجتماعي وعلاقته بالمهارات اللغوية لدى أطفال طيف التوحد ذوي الأداء الوظيفي المرتفع والمنخفض. المجلة الدولية للمناهج والتربية التكنولوجية، 1(9)، 1-37.
- العليوي، ابتهاج صالح. (2021). مشكلات الأطفال التوحيدين: تصور مقترح من منظور نموذج التركيز على المهام لمواجهتها. مجلة البحوث والدراسات الاجتماعية، 1(2)، 35-62.
- عمارة، باسم محمد. (2019). تأثير برنامج ألعاب تروحية مقترح على تنمية مهارات التواصل لدى الأطفال التوحيدين. المجلة العلمية للتربية البدنية وعلوم الرياضة، 1(86)، 1-13.

- موسى، خالدة فوزي. (2022). فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى استراتيجية اللعب في تنمية المهارات الاجتماعية لدى عينة من أطفال اضطراب طيف التوحد في نابلس. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، 13(39)، 88-98.
- هيبة، حسام إسماعيل. (2023). الخصائص السيكومترية لمقياس التفاعل الاجتماعي لدى عينة من الشباب غير العاملين. *مجلة الإرشاد النفسي*، 1(73)، 85-104.
- ورين، هند، والجعلالي، السعدية. (2024). دور اللعب الجماعي في النمو الاجتماعي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. *مجلة بن خلدون للدراسات والأبحاث*، 4(4)، 97-110.
- الزريقات، إبراهيم عبد الله. (2021) التوحد: الخصائص والعلاج. دار وائل للنشر والتوزيع.
- الشامي، وفاء علي. (2023) اضطراب طيف التوحد: التشخيص والتدخل المبكر. مكتبة الأنجلو المصرية.
- الخطيب، جمال والحديدي، منى. (2020) المدخل إلى التربية الخاصة. دار الفكر للطباعة والنشر.
- الروسان، فاروق. (2021) سيكولوجية الأطفال غير العاديين: مقدمة في التربية الخاصة. دار الفكر للنشر والتوزيع.
- الظاهر، قحطان أحمد. (2022) التوحد: التشخيص والتدخلات العلاجية. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- Choi, S. (2020). Let's Play Children with Autism and Their Play Partners Together. Pub. Schonell Special.
- Engel. Atara. (2023). Physical Activity participation in children with Autism spectrum Disorders: An Exploratory study Master of science University of Toronto. USA.
- Kelly ،Kara. (2023). Play therapy and the effects on social skills in children with Autism Master of science Degree in school psychology، University of Wisconsin- stout.
- Carneiro, Tânia. (2024). Serious Games for Developing Social Skills in Children and Adolescents with Autism Spectrum Disorder: A Systematic Review. *Healthcar*, 12, 508 .<https://doi.org/10.3390/healthcare12050508>.
- Al-Shammari, Z. (2023). The effectiveness of cooperative play interventions in developing social communication skills among children with autism spectrum disorder. *Journal of Special Education Research*, 15(2), 145-162.
- American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5th ed., text rev.). American Psychiatric Publishing.

RESEARCH TITLE

Study the modulus elasticity of the prestressed concrete prism compared with ACI 318 Code

ABDULAZIZ AHMED MOHAMMED¹, MOHAMED.M.MUSTAFA², AHMED KHALIL MOHAMMED³, ABDALSALAM ALHUSEIN AHMOUDA OTHMAN⁴

¹ Lecturer at the **Higher Institute of Science and Technology Sirte (HIST-S)**, libya, E-mail: zezoabojdeda@gmail.com

² Lecturer at the **Higher Institute for Engineering Technology Alqwarsha**, email: m.m.alabar@hietg.edu.ly

³ Lecturer at the **Higher Institute of Science and Technology Sirte (HIST-S)**, libya, khalilahmed532@yahoo.com

⁴ Researcher at the **Libyan Authority for Scientific Research**, Email: abdasalamothan8893@gmail.com

HNSJ, 2026, 7(2); <https://doi.org/10.53796/hnsj72/25>

Received at 10/02/2026

Accepted at 20/01/2026

Published at 01/02/2026

Abstract

Prestressed concrete offers significant structural and economic advantages, particularly in controlling deflection and cracking under flexural loading. This study investigates an experimental method for determining the modulus of elasticity of prestressed concrete prisms and evaluates its consistency with the ACI 318 Code provisions. Four self-compacting concrete (SCC) prestressed prisms with dimensions of $100 \times 100 \times 1000$ mm were cast using Grade 60 concrete and pre-tensioned steel wires of 1.5 mm diameter. After 28 days of moist curing, flexural tests were conducted, and the modulus of elasticity was calculated from the linear elastic portion of the load–deflection response. The experimentally obtained modulus values ranged from 22 to 36 GPa, showing good agreement with the values predicted by the ACI 318 empirical equation. The results demonstrate that the proposed deflection-based method provides a reliable alternative approach for estimating the modulus of elasticity of prestressed concrete members. This method shows promising potential for further refinement and application in prestressed concrete analysis and design.

Key Words: Prestressed concrete; Modulus of elasticity; Load–deflection behavior; Self-compacting concrete; ACI 318 Code.

دراسة معامل المرونة لمنشور الخرسانة مسبقة الإجهاد ومقارنته بكود ACI 318

المستخلص

عدّ الخرسانة مسبقة الإجهاد من المواد الإنشائية التي توفر مزايا فنية واقتصادية مهمة، لا سيما في التحكم في الهبوط والتشققات الناتجة عن الأحمال الانحنائية. تهدف هذه الدراسة إلى فحص طريقة تجريبية جديدة لتحديد معامل المرونة لمنشورات الخرسانة مسبقة الإجهاد، مع تقييم مدى توافق نتائجها مع القيم الواردة في كود **ACI 318**. تم صب أربعة منشورات خرسانية مسبقة الإجهاد من الخرسانة ذاتية الدمك بأبعاد (100 × 100 × 1000) مم وبدرجة مقاومة 60، مع استخدام أسلاك شد مسبقة بقطر 1.5 مم. بعد المعالجة الرطبة لمدة 28 يومًا، أُجريت اختبارات الانحناء، وتم حساب معامل المرونة اعتمادًا على الجزء الخطي المرن من منحنى الحمل-الهبوط. أظهرت النتائج أن قيم معامل المرونة المستخرجة تجريبياً تراوحت بين (22-36) جيجاباسكال، وكانت متقاربة إلى حدٍ كبير مع القيم المحسوبة وفق معادلات كود **ACI 318**. وتشير هذه النتائج إلى أن الطريقة المقترحة، المعتمدة على سلوك الحمل-الهبوط، تمثل أسلوبًا موثوقًا لتقدير معامل المرونة لعناصر الخرسانة مسبقة الإجهاد، مع إمكانية تطويرها وتطبيقها في التحليل والتصميم الإنشائي مستقبلاً.

الكلمات المفتاحية: الخرسانة مسبقة الإجهاد؛ معامل المرونة؛ سلوك الحمل-الهبوط؛ الخرسانة ذاتية الدمك؛ كود ACI 318

Introduction

Prestressing of concrete is defined as the application of compressive stresses to concrete members. Those zones of the member ultimately required to carry tensile stresses under working load conditions are given an initial compressive stress before the application of working loads so that the tensile stresses developed by these working loads are balanced by induced compressive strength. Prestressed can be applied in two ways Pre-tensioning or Post-tensioning. Due to the development of prestressing technology and material of prestressed concrete, prestressed concrete has been widely used in various type of construction such as bridges, water tank, flyover and buildings. There are various advantages of prestressed concrete which encourage the utilization of prestressed concrete in the construction projects. The high quality of prestressed concrete is one of the advantages of prestressed concrete. Usually, the concrete used to produce the prestressed concrete products is high strength concrete. The high quality control of prestressed concrete in factory minimizes the defects in the products. The high quality of prestressed concrete allowed the concrete to have longer life span. (Hurst, 2002).

Background

The present state of development in the field of prestressed concrete is due to the continuous research done by engineers and scientists in this field during the last 90 years.

In 1886, Jackson of San Francisco applied for a patent for construction of artificial stone and concrete pavements, in which prestressed was introduced by tensioning the reinforcing rods set in sleeves. During of Germany manufactured slabs and small beams in 1888. Using embedded tensioned wires in concrete to avoid cracks.

The idea of prestressing to counteract the stresses due to loads was first put forward by the Austrian engineer Mandl in 1896. M. Koenen, of Germany, further developed the subject by reporting, in 1907, on the losses of prestress due to elastic shortening of concrete. The importance of losses in prestressing due to shrinkage of concrete was first recognized by Steiner in the United States around 1908. In 1923, Emperger of Vienna developed a method for making wire-bound reinforced concrete pipes by binding high-tensile steel wires on pipes at stresses ranging from 160 to 800 N/mm². The use of unbonded tendons was first demonstrated by Dischinger, in 1928, in the construction of a major bridge of the deep-girder type, in which prestressing wires were placed inside the girder without any bond. Losses of prestress were compensated by the subsequent pre-tensioning of the wires. Based on the exhaustive studies of properties of concrete and steel, Freyssinet demonstrated, in 1928, the advantages of using high-strength steel and concrete to account for the various losses of prestress due to creep and shrinkage of concrete. The development of vibration techniques for the production of high-strength concrete and the invention of the double-acting jack for stressing high-tensile steel wires are considered to be the most significant contributions made by Freyssinet between 1928 and 1933.

The use of prestressed Concrete spread rapidly from 1935 onwards and many longspan bridges were constructed between 1945 and 1950 in Europe and the United States. During the last 25 years, prestressed concrete has been widely used for the construction of long-span bridges, industrial shell roofs, marine structures, nuclear pressure vessels, water-retaining structures, transmission poles, railway sleepers and a host of other structures. In the words of Guyon There are probably no structural problem to which prestressed concrete cannot provide a solution, and often a revolutionary one. Prestressed concrete is more than a technique; it is a general principle. (Nilson 1987).

Problem statement

Concrete, by nature, is strong in compression but weak in tension, which often leads to cracking and serviceability issues under flexural loading. To overcome this limitation, prestressing techniques are introduced, whereby internal stresses are deliberately applied to counteract external loads. A prestressed concrete prism represents a fundamental structural element used in research and laboratory testing to study the effects of prestressing on behavior, strength, and deflection.

However, before analyzing or testing such members, it is essential to establish a clear definition and understanding of what a prestressed concrete prism is, its geometry, characteristics, and its role in simulating prestressed concrete elements. This provides the conceptual foundation for experimental and analytical work related to prestressed structures.

Objective

To determine the modulus elasticity of prestressed concrete prism with deflection method and compared with ACI 318 Code.

Scope of Study

The aim of this study the determination of the modulus elasticity and the load deflection behavior of particle prestressed concrete prism. This discusses several tests that were conducted in achieving the objectives of the study this research shall prepare the 4 samples from prism each of 4 samples of one group have the same pre-tension wire and In this research shall work with the test after 28 days, at the same duration will apply for another test as compressive stress test on cup sample Based on the results can determine the modulus elasticity from deflection behavior in the prestressed concert prism, But before that have to test for the tensile strength of the wire strand first.

Review of prestressed concrete

Reinforced concrete is the most widely used structural material of the 20-century. Because the tensile strength of concrete is low, steel bars are embedded in the concrete to carry all internal tensile forces. Tensile forces may be caused by imposed loads or deformations, or by load-independent effects such as temperature changes or shrinkage.

Consider the simple reinforced concrete beam shown in Figure 2.1. The external loads cause tension in the bottom fibers which may lead to cracking, as shown. Practical reinforced concrete beams are usually cracked under the day-to-day service loads. On a cracked cross section, the applied moment is resisted compression in the concrete above the crack and tension in the bonded reinforces steel. Although the steel reinforcement provides the cracked concrete beam with flexural strength, it does not prevent cracking and does not prevent the loss of stiffness caused by cracking. Crack widths are approximately proportional to the strain, and hence stress in the reinforcement. Steel stresses must therefore be limited to some appropriately low value in order to avoid excessively wide cracks similarly large steel strain is the result of large curvature, which in turn associated with large deflection. There is little benefit to be gained therefore by using higher strength steel or concrete, since in order to satisfy serviceability requirements, the increased strain capacity afforded by higher strength steel cannot be utilized.

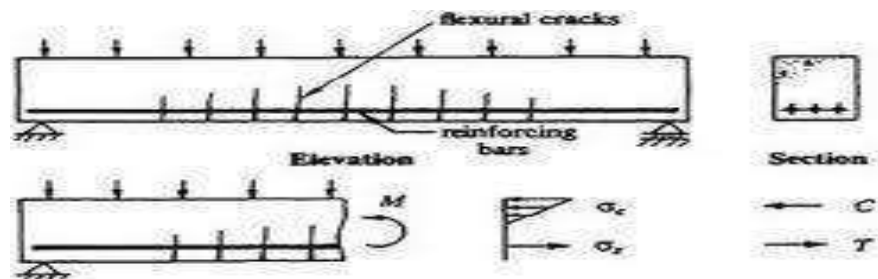


Figure 2.1: reinforced concrete beam.

Composition of concrete

Concrete is a mixture of cement, water, and aggregates. It may also contain one or more chemical admixtures. Within hours of mixing and placing concrete sets and begins to develop strength and stiffness as a result of chemical reactions between the cement and water. These reactions are known as hydration. Calcium silicates in the cement react with water to produce calcium silicate hydrate and calcium hydroxide. The resultant alkalinity of the concrete helps to provide corrosion protection for the reinforcement.

The relative proportions of cement, water, and aggregates may vary considerably depending on the chemical properties of each component the desired properties of the Concrete. A typical mix used for stressed concrete by Weight might be coarse aggregate 44% fine aggregate 31%, cement 18%, and water 7% In order to alter and improve the properties of concrete, other cement materials may be used to replace part of the Portland cement, e.g.

Fly ash, natural, blast furnace slag, and condensed silica fume. The use of chemical admixtures to improve one or more properties of the concrete is now commonplace. In recent years high-strength concretes with low water-to-cement ratios have been made more workable by the inclusion of super plasticizers in the mix. These polymers greatly improve the flow of the wet concrete and allow very high-strength low-permeability concrete to be used with conventional construction techniques.

Strength of Concrete

In structural design, the quality of concrete is usually controlled by the specification of minimum characteristic compressive strength at 28 days. The characteristic strength is the stress which is exceeded by 95% of the uniaxial compressive strength measurements taken from standard compression tests. Such tests are most often performed 150 mm concrete cubes (in Europe and the UK) on and on 150 mm diameter by long concrete cylinders (in North America and Australia). Because the restraining effect at the loading surfaces is greater for the

cube than for the longer cylinder, strength measurements taken from cubes are higher than those taken from cylinders.

The forces imposed on a prestressed concrete section are relatively large and the use of high-strength concrete keeps section dimensions to a minimum. High strength concrete also has obvious advantages in the anchorage zone of post tensioned members where bearing stresses are large and in pre-tensioned members where a higher bond strength better facilitates the transfer of pre-stress. As the compressive strength of concrete increases, so too does the tensile strength. The use of higher strength concrete may therefore delay (or even prevent) the onset of cracking in a member. (Gilbert & Mickleborough 1990)

High-strength concrete is considerably stiffer than low-strength concrete.

The elastic modulus is higher and elastic deformations due to both the prestress and the external loads lower. In addition, high-strength concrete generally creeps less than low-strength concrete. This results in smaller losses of pre-stress and smaller long-term deformations.

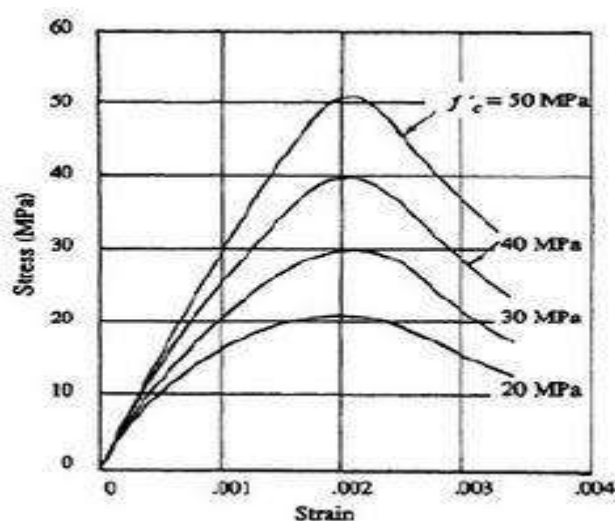


Figure 2.4: Effect of strength on the compressive stress-strain curve.

Modulus of Elasticity of Concrete

The modulus of elasticity of concrete is important, not only in estimating deflections of pre-stressed concrete members but also because some of the losses of prestress force are influenced by it. From the stress-strain curve of concrete shown in Figure 2.5. The initial slope of the tangent to the curve is defined as the initial tangent modulus, and it is also possible to construct a tangent modulus at point of the any curve. The slope of the straight line that connects the origin to a given stress at about $0.4(f_c)$ determines the secant modulus of elasticity of concrete. This value, termed in design calculation the modulus of elasticity satisfies the practice assumption that strains occurring during loading can be considered basically elastic or completely recoverable on unloading, and that any subsequent strain due to the load is regarded as creep. (Hurst, 1998).

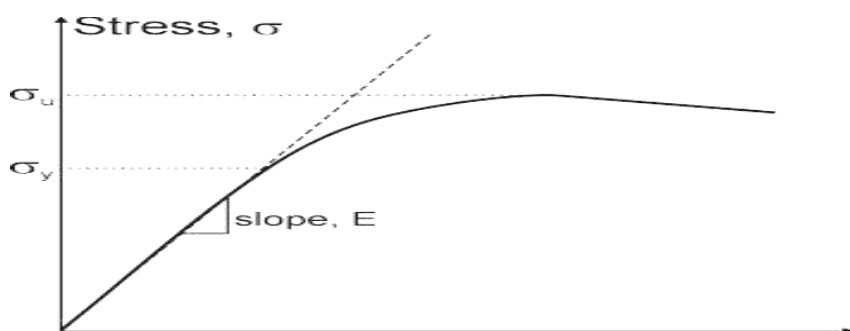


Figure 2.5: Tangent and secant modulus of concrete

Previous studies

Elastic Modulus of Concrete

The elastic modulus of concrete is dependent upon several factors, such as the Compressive strength of the concrete, age of the concrete, and the properties of the aggregate and cement in the concrete mixture. The definition of elastic modulus, whether tangential or secant modulus, also affects the determination of elastic modulus. For design

and analysis in Prestressed and reinforced concrete, the initial slope of the approximately straight, or elastic, portion of the stress-strain curve is used as the modulus of elasticity of the concrete. This is known as the secant modulus. Several studies have been conducted to investigate the modulus of elasticity of high strength concrete.

The ACI Committee 363 report on high strength concrete summarizes the results of some of these studies and offers a recommendation for the prediction of modulus of elasticity for high strength concrete. The recommended prediction for modulus of elasticity is based on the work of “Carrasquillo, Nilson,” and Slate. They found that for concretes with compressive strengths greater than 41 MPa, the ACI 318-77 and AASHTO expression for modulus of elasticity, shown in (Eq. 2.2), tended to overestimate the measured values for modulus of elasticity. (Eq. 2.2) is also used in the latest editions of the AASHTO Specifications and ACI 318 Codes. They also found that the modulus of elasticity measurements were quite dependent on the type of aggregate used in the concrete. The recommended expression for modulus of elasticity for concrete with compressive strengths greater than 41 MPa is shown in (Eq. 2.3.) This equation was based on test data obtained from gravel and crushed limestone concrete specimens and on a dry unit weight of 2320 kg/m³. (Byle, 1997)

$$E_c = 4730\sqrt{f'_c} \quad (MPa) \quad (2.2)$$

$$E_c = 3320\sqrt{f'_c} + 6900 \quad (MPa) \quad (2.3) \text{ For } 21 \text{ MPa} \leq f_c \leq 83 \text{ MPa}$$

Elastic modulus versus compressive strengths for HPC U-beam mix

The average elastic moduli of the beam concrete for all of the pours corresponding to instrumented beams are summarized a minimum elastic modulus of

41.4 GPa was specified in the beam design to limit deflections under superimposed dead load and live load. Data are shown for match cured specimens at release and member cured specimens at later ages, since these regimens were the most representative of the instrumented beams.

The measured elastic modulus data corresponding to the compressive strength of the cylinders cast with the high performance concrete (HPC) used for the instrumented beams are shown in (Figure 2.7) There was enough scatter in the data for cylinders cured under similar conditions to conclude that curing conditions had little or no effect on the elastic modulus versus compressive strength data.

The AASHTO Specifications equation for calculating modulus of elasticity based on compressive strength is also shown in this figure. This curve was calculated using the unit weight of the high performance concrete, which was 2481kg/m³. Based upon the data shown, the AASHTO equation clearly overestimated the elastic modulus of HPC cylinders with compressive strengths greater than 60 MPa.

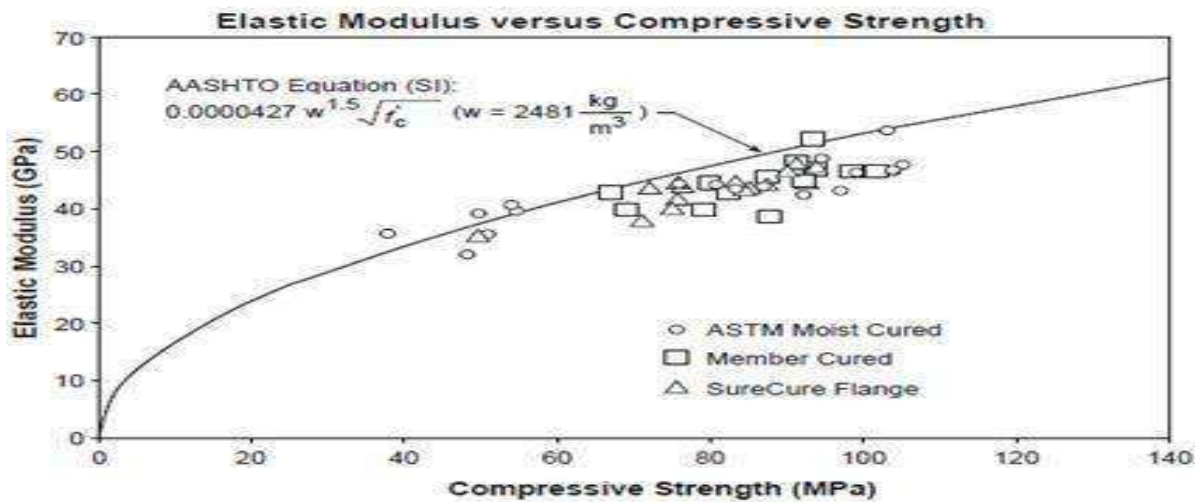


Figure 2.7: Elastic modulus versus compressive strength for HPC U-beam mix.

A better formula for calculating the elastic modulus of concrete with high compressive strengths was required for making predictions of long-term deformation behavior. Figure 2.7 shows the ACI Committee 363 recommended equation for concrete with compressive strength greater than 41.4 MPa plotted along with the measured data Carrasquillo.

Developed this formula based on tests of concrete mixes having gravel and crushed limestone aggregates and having compressive strengths between 20.7 and 82.7 MPa. Carrasquillo found that for cylinders with equivalent compressive strengths, the ones with crushed limestone aggregate had elastic moduli that were consistently higher than those with gravel aggregate. Since most of the data used to develop the ACI Committee 363 equation was based on cylinders moduli for the beams in this study, which were cast from a concrete mix having crushed Limestone aggregate with gravel aggregates; it tended to underestimate the elastic

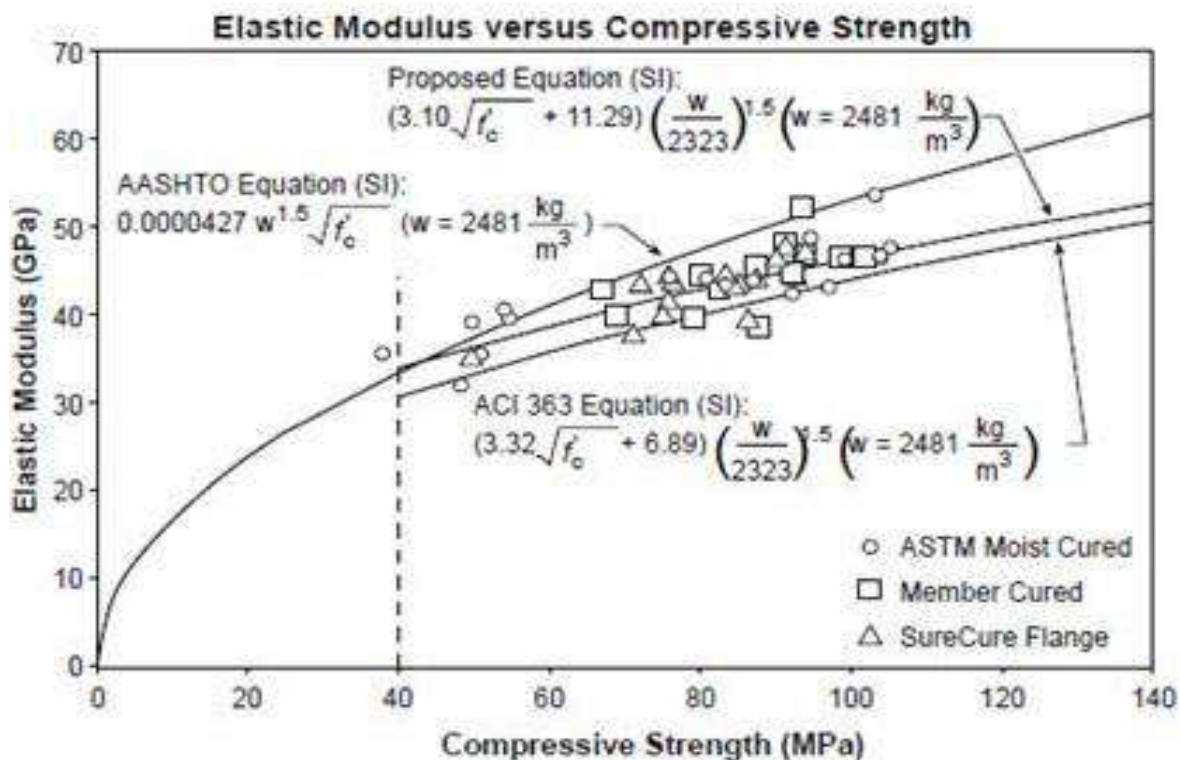


Figure 2.8: Proposed equations for elastic modulus for HPC U-beams.

A more accurate equation for calculating the elastic modulus (GPa) for the high performance concrete used to cast the beams in this study was developed by adopting the form of the ACI Committee 363 equation and fitting a new curve to the measured data. The proposed equation for elastic modulus is as follows:

$$E_c = \left(3.10\sqrt{f'_c} + 11.29 \right) \left(\frac{w}{2323} \right)^{1.5} \quad (2.4)$$

Where:

- E_c = Modulus of elasticity of concrete (GPa)
- f'_c = Compressive strength of concrete (MPa)
- w = Unit weight of concrete (kg/m³)

RESEARCH METHODOLOGY

Desing of Prestressed concrete prism

Desing of Prestressed concrete prism 100 x 100 x 1000 mm, weight 52.4 show in figure (3.2) .Can be carried easily , prism feature remov partitions Because does not affect the Tension after decoding the sample. it has wire strands with the length of 1.5 m, 1.5 mm nominal diameter of strand, the area steel content of 4 wires for each specimen and tested under tensional stress.

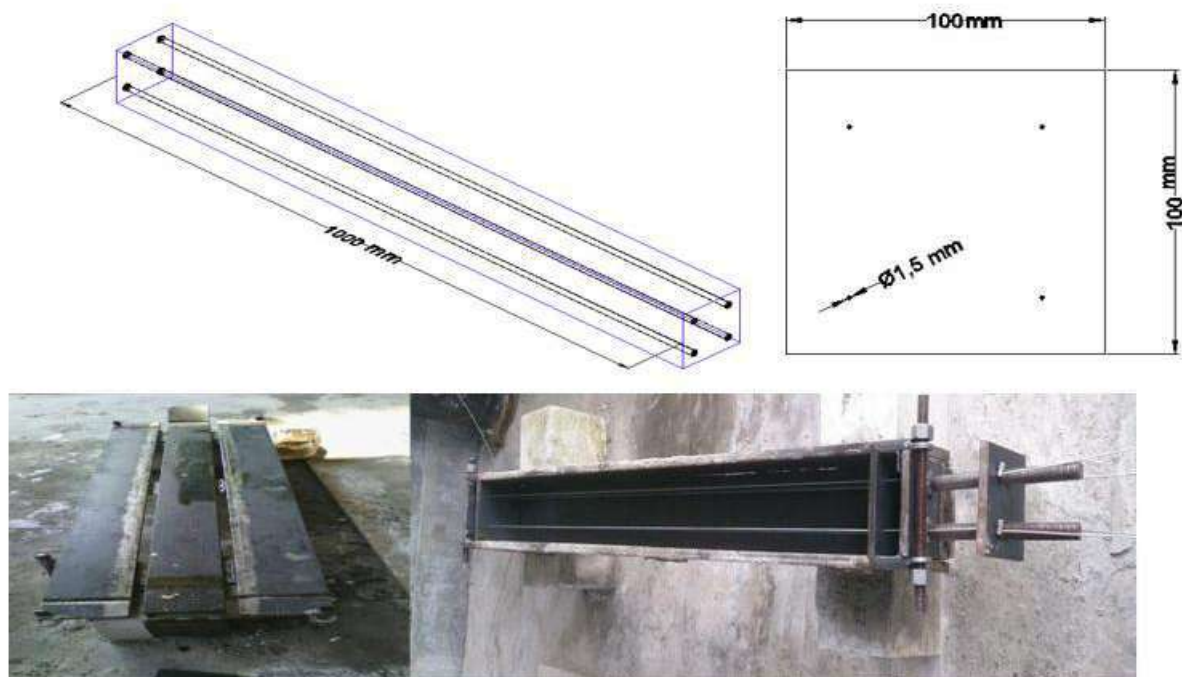


Figure 3.2Desing of prestressed concrete prism.

Casting and Curing

Prior to casting concrete and after all prestressed and non-prestressed reinforcement were installed; the other side of formwork was installed. Then, the formwork was cleaned and applied with mound oil to ease the removal of the formwork as show in the figure 3:6. the order to prevent the formwork from being deformed and damaged during casting concrete process, and also in order to avoid any movement during casting concrete, Compaction of concrete was carried out using to consolidate the concrete in order to prevent the formation of honeycomb for prism pouring numbers of' cubes (150 x 150 x 150 mm) for numbers of prism (100 x 100 X 1000) were prepared to perform quality contro



Figure 3.6: Grease was applied to the prism

Mix proportion

All the materials, which were cement, aggregate, water, fly ash and Super plasticizer were mixing in the mixing machine with the proportion designed. Before mixing, the materials were stored properly so that the stability of surface moisture content of aggregate is maintained. The specimens were cast in cubes $150 \times 150 \times 150$ mm model one prisms cast in $100 \times 100 \times 1000$ mm model show in figure(3.7). All mixing were impacted using the vibrator table to ensure the specimen was compacted properly. For the best result, the concrete had to go for vibration so that the results become more accurate.

Formwork Removal

The formwork removed on the morning of April 8 2014 in normal practice as show in the figure 3:8, it is suggested that the detention work should be carried out at the age of 28 days. Therefore, at 7 days four cubes were tested and the mean value obtained was taken as transfer strength .fc of the prism .From results it was found that the 28 days cube strength within the designing strength for the prestressed prism the dimensioning work was carried out individually the stress at each wire was slowly released.

Transfer of stress should take place slowly to minimize shock, which would adversely affect the transmission length. Which may cause failure in prism The anchorage grip was slowly knocked-out from it is place by using Manual key. After all the strands were released, the remaining lengths of strands were cut off using a cutter.



Figure 3:8 Formwork Removals.

RESULT AND ANALYSIS

Experimental Results

This section provides results from the flexural test performed on the prestressed prism of the concrete composite section specimen. This section discusses experimental measurements the modulus elasticity of the equation. That resulted of the modulus elasticity. It was compared with modulus elasticity the ACI 318-equation $E = 4730\sqrt{f'_c}$

modulus elasticity

The values of mid-span deflection of the testing specimen were obtained directly by the LVDT transducer under the mid-span of the prestressed pretension concrete composite section specimen, throughout the loading process. After that calculated of the modulus elasticity the predicted load deflection curve was in sections. The section was calculated assuming an un-cracked elastic section.

It accounted for the modulus elasticity and using (Antoine E. Newman's) "Prestressed Concrete Analysis and Design Fundamentals" (1982) book. Equation

4.1 shows the equation used to determine the modulus elasticity. That result compared with the ACI 318 Equation

$$E_c = 4730\sqrt{f'_c}$$

Where:

- E_c = Modulus of elasticity of concrete (MPa)
- f'_c = Compressive strength of concrete (MPa)

Discussion and comparison

Prism 1

Figure shows the load against deflection. The elastic range of the graph is chosen for the determinate modulus of elasticity. Modulus of elasticity values was 25.032GPa, 27.31GPa, 29.16GPa, 31.620GPa, 32.31GPa, 32.631GPa, 32.61461GPa, 32.614GPa, 34.39GPa and 33.018GPa, respectively. Based on the formula given in (Antoine E. Newman's).

Meanwhile, modulus of elasticity value in ACI318 obtained are within the range as predicted by $E=4730\sqrt{f'_c}$, and the value of modulus elasticity in ACI318 was 33.49GPa, at compressive strength 50.15MPa after 28 days of curing. This indicates that prestressed prism method has a good potential to be an alternative way to determine modulus elasticity.

Prism 2

Figure 4.2 shows load and deflection curve of prism with two point-loaded. The selection modulus of elasticity values in the elastic range of the curve, and computed by the deflection equation, modulus of elasticity values were 23.0612Gpa, 24.733Gpa, 28.373Gpa, 31.787Gpa, 33.296Gpa, 35.447Gpa, 34.762Gpa, 34.709Gpa, respectively. While, modulus of elasticity estimate form ACI 318 code by the equation $E=4730\sqrt{f'_c}$. Modulus of elasticity was 33.49 GPa, when the compressive strength 50.15MPa, after 28 days of curing. The obtained E value form ACI 318 code was within the range, compared with E values from the deflection equation in the experiment. The prestressed prism method used to estimate the modulus of elasticity has good potential.

Prism 3

Deflection and load are proportion in direct relation, each time the load increases the deflection do the same. In this experiment the compressive strength was 50.15Mpa after 28 days, and the E value was 33.14GPa by using the modulus of elasticity from code ACI 318. Meantime, the prism load and deflection as shown in figure 4.3 used to determine the E values, by deflection equation the E values were

21.077 Gpa, 25.321 Gpa, 27.624 Gpa, 32.139 Gpa, 32.552 Gpa, 33.0355 Gpa, 33.634 Gpa, 35.0463 Gpa, 36.006 Gpa, 35.256 Gpa, 35.367 Gpa, 35.7810 Gpa

The comparison shows that modulus of elasticity from code ACI 318 within the range of modulus of elasticity calculated by deflection equation. Ones again, this shows the prestressed prism method has good potential to estimate the modulus of elasticity value.

Prism 4

In the elastic range as shown in figure 4.4 , E values were 25.722 GPa, 35.301 GPa, 36.502 GPa , 36.313 GPa , 34.2 40 GPa, 23.500 GPa , 20.630 GPa , respectively. Through experiments conducted on the samples were obtained on the results were mentioned above by using equation (Antoine E. Newman's). The comparison between these results and the value obtained by using the equation of ACI318 code was acceptable values. The E value of 33.14 GPa compressive strength was 50.15, and it was within the limit range.

CONCLUSION AND RECOMMENDATION

Conclusions

- 1-The partial prestress prism specimen was successfully achieved.
- 2-The new method can be improved for their investigation to verify its accuracy and reliability.
- 3-The steel moulds fabricated for the development of prestress prism with small wires.

Recommendation

- 1- Prestressed wire can replaced with the Glass Fiber Reinforcement Polymer GFRP. Previous studied shows the GFRP can reach to more than 1200MPa which the size is smaller than the wire strand.
- 2- An ultra high strength binder to be experimented on the prestressed concrete prism with small wires as reinforcement.
- 3- Develop a new model of tensile wires performance.

References

- Nawy.E.G. (2006) Prestressed Concrete a Fundamental Approach 5th Edition Prentice-Hall.
- Ray Saiedi, December (2007) Load-Deflection Response of a Prestressed Concrete T-Beam.
- Roylance. D August (2001) stress-strain curves.
- Shady H. Salem, Khalid M. Hilal, July (2013) Experimental Behavior of Partially Prestressed High Strength Concrete Beams.
- Sunkurwar, R. R. (2011) Flexural Strength Behaviour of High Strength Prestressed
- Lee.K.H, July (1984) Deformation of partially prestressed concrete.

عنوان البحث

**تحولات ممارسات المعلم في الصفوف الهجينة: استقصاء نوعي لخبرات المعلمين
بعد التحول الرقمي**

بسمه طالب عبد العزيز أبو سرحان¹

¹ جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

بريد الكتروني: basmasrihan83@gmail.com

HNSJ, 2026, 7(2); <https://doi.org/10.53796/hnsj72/26>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/72/26>

تاريخ النشر: 2026/02/01م

تاريخ القبول: 2026/01/20م

تاريخ الاستقبال: 2026/01/10م

المستخلص

يهدف هذا البحث إلى استقصاء تحولات ممارسات المعلمين في الصفوف الهجينة في مرحلة ما بعد التحول الرقمي، من خلال فهم معمق لخبراتهم في سياقاتهم التعليمية الواقعية، في ظل محدودية الدراسات العربية التي تناولت هذا الموضوع من منظور نوعي تحليلي. اعتمدت الدراسة المنهج النوعي لقدرته على الكشف عن أبعاد الظاهرة وتعقيداتها السياقية، واستخدمت المقابلات شبه المقننة المتعمقة أداة رئيسة لجمع البيانات. تكوّن مجتمع الدراسة من المعلمين الذين مارسوا التدريس في الصفوف الهجينة بعد التحول الرقمي، بينما اقتصر العينة على عشرة معلمين جرى اختيارهم قصدًا وفق معايير محددة، أبرزها امتلاك خبرة فعلية في التعليم الهجين لمدة فصل دراسي واحد على الأقل. وأظهرت نتائج التحليل الموضوعي أن التحول الرقمي تجاوز حدود توظيف الأدوات التقنية، لیسهم في إعادة تشكيل جوهر الممارسة التدريسية. فقد أعيد تعريف دور المعلم ليغدو مصممًا للتعلّم، وميسرًا للتفاعل، ومديرًا لبيئات تعليمية مزدوجة تجمع بين الحضور الواجهي والافتراضي. كما كشفت النتائج عن تحول واضح نحو استراتيجيات تدريس أكثر مرونة وتفاعلية، مثل التعلّم المعكوس والتعلّم التعاوني الرقمي، إلى جانب الانتقال من التقويم الختامي التقليدي إلى التقويم التكويني المستمر القائم على التغذية الراجعة. كما كشفت نتائج الدراسة عن جملة من التحديات المهنية والتنظيمية المصاحبة للتعليم الهجين، من بينها تعقيد إدارة التفاعل المتزامن، وارتفاع العبء المعرفي والزمني على المعلمين، وضعف الدعم المؤسسي المنظم في بعض السياقات، ما دفع المعلمين إلى تبني استراتيجيات تكيف قائمة على التعلّم الذاتي والمبادرات الفردية. وتوصي الدراسة بإعادة تصميم برامج إعداد المعلمين والتطوير المهني، وتوفير دعم مؤسسي متكامل، وتطوير سياسات تقويم مرنة تضمن جودة التعليم الهجين واستدامته.

الكلمات المفتاحية: التحول الرقمي، الصفوف الهجينة، التعليم الهجين، الممارسة التدريسية.

RESEARCH TITLE

Transformations in Teachers' Classroom Practices in Hybrid Learning Environments: A Qualitative Exploration of Teachers' Experiences Following Digital Transformation

Basma Taleb Abdel Aziz Abu Sarhan¹

¹ An-Najah National University, Nablus, Palestine.

Email: basmasrihan83@gmail.com

HNSJ, 2026, 7(2); <https://doi.org/10.53796/hnsj72/26>

Arabic Scientific Research Identifier: <https://arsri.org/10000/72/26>

Received at 10/01/2026

Accepted at 20/01/2026

Published at 01/02/2026

Abstract

This study examines transformations in teachers' practices in hybrid classrooms in the post-digital transformation era, drawing on the lived professional experiences of teachers in authentic educational contexts. Using a qualitative research approach, the study employed semi-structured in-depth interviews with a purposive sample of ten teachers who had at least one academic term of experience in hybrid teaching. Thematic analysis revealed that digital transformation has reshaped the core of teaching practice, extending beyond the use of technology, and redefining teachers' roles as learning designers, facilitators of interaction, and managers of dual face-to-face and online learning environments. The findings also indicated a shift toward more flexible and interactive pedagogical strategies, such as flipped and digital collaborative learning, along with a move from traditional summative assessment to continuous formative assessment supported by ongoing feedback. However, hybrid teaching was accompanied by professional and organizational challenges, including managing synchronous interaction, increased cognitive and time demands, and limited institutional support, which led teachers to rely on self-directed learning and individual adaptation strategies. The study recommends redesigning teacher education and professional development programs, strengthening integrated institutional support, and developing flexible assessment policies and clear organizational frameworks to ensure the quality, equity, and sustainability of hybrid education.

Key Words: Digital transformation, Hybrid classes, Hybrid education, Teaching practice.

المقدمة

يشهد التعليم خلال العامين الأخيرين تحولات متسارعة بفعل التطور المتنامي في التقنيات الرقمية، ولا سيما الذكاء الاصطناعي، والحوسبة السحابية، وتحليلات التعلم، وهي تحولات لم تقتصر آثارها على تحديث الوسائل التعليمية، بل امتدت لتطال بنية العملية التعليمية وأساليب تنظيمها وأدوار الفاعلين فيها. فقد أسهم هذا التطور في انتقال التعليم من فضاء صفّي تقليدي إلى بيئات تعلم رقمية وتفاعلية، أعادت تشكيل طبيعة التفاعل التربوي، وأثّرت في أدوار المعلمين والمتعلمين على حدّ سواء (Ming & Jiangang, 2022). وفي هذا السياق، لم يعد المعلم مجرد ناقل للمعرفة، بل غدا موجّهاً وميسراً للتعلم، ومسؤولاً عن تصميم خبرات تعليمية مرنة تتجاوز حدود الصف التقليدي (عبد العزيز، 2013).

وقد شكّلت جائحة كوفيد-19 نقطة تحوّل مفصلية في مسار التحوّل الرقمي في التعليم، إذ دفعت المؤسسات التعليمية إلى تبني نماذج تعليمية بديلة تضمن استمرارية التعلم في ظل الإغلاقات والقيود الصحية. وأسهم ذلك في تسريع الانتقال نحو التعليم عن بُعد، ثم إلى التعليم الهجين، الذي يجمع بين التعليم الوجاهي والتعليم الإلكتروني ضمن إطار واحد أكثر مرونة وقدرة على التكيف مع الظروف المتغيرة. وقد أظهرت التجربة أن التعليم الهجين لم يكن حلاً طارئاً فحسب، بل مثّل نموذجاً تعليمياً قابلاً للاستمرار والتطوير، لما يوفره من مرونة في الزمان والمكان، وإمكانات أوسع للتفاعل وتنوع استراتيجيات التدريس (بليزاك، 2022).

وفي مرحلة ما بعد الجائحة، تشير الأدبيات التربوية إلى أن التعليم الهجين أصبح نمطاً معتمداً في عدد متزايد من المؤسسات التعليمية، مدفوعاً باتساع التحوّل الرقمي وارتفاع مستوى الكفايات التقنية لدى المعلمين، فضلاً عن القبول المتزايد لهذا النمط من قبل المؤسسات التعليمية والمتعلمين (حسن، 2023). غير أن هذا التحوّل لم يكن خالياً من التحديات، إذ فرض على المعلمين أدواراً مهنية جديدة تتجاوز الاستخدام التقني للأدوات الرقمية، لتشمل إعادة تصميم الأنشطة التعليمية، وتنظيم التفاعل في بيئات تعليمية مزدوجة، وإدارة عمليات التقويم بصورة أكثر مرونة واستمرارية (Singh et al., 2019).

وفي ظل هذا الواقع، برزت ممارسات المعلمين في الصفوف الهجينة بوصفها عاملاً حاسماً في جودة العملية التعليمية. فالتعليم الهجين لا يقتصر على الجمع الشكلي بين التعليم الحضوري والتعليم الإلكتروني، بل يتطلب إعادة بناء الممارسة التدريسية بما ينسجم مع طبيعة هذا النمط، ويضمن تحقيق التفاعل الفاعل، والعدالة التعليمية، وجودة التعلم. وتشير الدراسات إلى أن المعلمين يواجهون في هذا السياق تحديات مهنية وتنظيمية متعدّدة، من بينها إدارة التفاعل المتزامن، وارتفاع العبء المعرفي والزمني، والحاجة إلى دعم مؤسسي منظم ومستدام (حسن، 2023).

ورغم هذا الاهتمام المتزايد بالتعليم الهجين، تُظهر مراجعة الأدبيات وجود فجوة بحثية واضحة تتعلق بفهم التحوّلات الفعلية في ممارسات المعلمين داخل الصفوف الهجينة بعد التحوّل الرقمي، ولا سيما في الدراسات العربية. فقد ركّزت كثير من الدراسات على الجوانب التقنية أو على تقييم فاعلية التعليم عن بُعد خلال فترة الجائحة، في حين قلّ التركيز على التحليل النوعي المعمق لخبرات المعلمين المهنية في سياقات تعليمية هجينة مستقرة.

وتتضاعف هذه الفجوة عند تناول المؤسسات التعليمية العربية في منطقة النقب، التي تتميز بخصوصيات اجتماعية وثقافية وتنظيمية، وتواجه في الوقت ذاته تحديات مرتبطة بالتحوّل الرقمي وتطبيق نماذج التعليم الحديثة. ففي هذه المؤسسات، لا يُعدّ التعليم الهجين مجرد خيار تربوي، بل يأتي في سياق تحولات مجتمعية وتعليمية أوسع، تفرض على المعلمين أدواراً مركّبة تتطلب استراتيجيات تكيف مهنية وتربوية متقدّمة.

مشكلة البحث

في ضوء ما سبق، تتحدد مشكلة البحث في قصور الفهم البحثي المعمق لطبيعة التحولات التي طرأت على ممارسات المعلمين في المؤسسات التعليمية العربية في منطقة النقب، في سياق التعليم الهجين بعد التحول الرقمي، ولا سيما من حيث إعادة تشكيل أدوارهم التدريسية، وتنظيم التفاعل الصفّي، وتوظيف استراتيجيات التدريس والتقييم، والتكيف مع التحديات المهنية والتنظيمية المصاحبة لهذا النمط التعليمي.

وفي ضوء الفجوة البحثية المستخلصة، وبما يتفق مع طبيعة المنهج النوعي والهدف من الدراسة يمكن تلخيص مشكلة البحث في سؤال البحث الرئيس: كيف تتجلى تحولات ممارسات المعلم في الصفوف الهجينة بعد التحول الرقمي، كما يختبرها ويصفها المعلمون في سياقاتهم التعليمية الواقعية؟ وينبثق عنه الأسئلة البحثية الآتية:

1. ما التغيرات التي طرأت على الأدوار التدريسية للمعلم في الصفوف الهجينة بعد التحول الرقمي؟
2. كيف يصف المعلمون خبراتهم في إدارة التفاعل والتواصل مع الطلبة في بيئة تجمع بين الحضور الجاهي والحضور الافتراضي في الوقت نفسه؟
3. ما الاستراتيجيات البيداغوجية الجديدة التي طورها المعلمون أو تبناها للتكيف مع متطلبات الصف الهجين؟
4. كيف أثر التحول الرقمي على ممارسات المعلم في تقييم تعلم الطلبة داخل الصف الهجين؟
5. ما التحديات المهنية والتقنية التي واجهها المعلمون خلال ممارستهم للتدريس الهجين، وكيف تعاملوا معها؟
6. كيف تنعكس هذه التحولات على تصور المعلم لدوره المهني وهويته التدريسية في مرحلة ما بعد التحول الرقمي؟

أهداف البحث

يسعى هذا البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. الكشف عن طبيعة التحولات التي طرأت على ممارسات المعلمين التدريسية في الصفوف الهجينة بعد التحول الرقمي.
2. تحليل أدوار المعلمين في إدارة بيئات التعلم الهجينة وتنظيم التفاعل الصفّي فيها.
3. استقصاء التحديات المهنية والتنظيمية التي واجهها المعلمون أثناء ممارستهم للتدريس في الصفوف الهجينة.
4. تقديم رؤى تربوية يمكن أن تسهم في تطوير برامج إعداد المعلمين والتطوير المهني، وتحسين جودة التعليم الهجين في المؤسسات التعليمية العربية.

الخلفية النظرية والإطار المفاهيمي

المحور الأول: التحول الرقمي في التعليم

أولاً: تعريف التحول الرقمي في التعليم

يمثل التحول الرقمي في التعليم مساراً استراتيجياً يعيد تشكيل العملية التعليمية من خلال دمج التقنيات الرقمية في بنية منظومة التعليم، بما يتجاوز حدود التحويل التقني للمواد أو نقلها إلى الفضاء الإلكتروني. ويرتكز هذا التحول على إعادة هندسة نماذج التعلم وأدوار المعلمين والمتعلمين، وتطوير الثقافة التنظيمية بما يتيح التعلم المرن والتفاعلي (العكول،

(2021، 29). وتشير الأدبيات الحديثة إلى أنّ التحوّل الرقمي يتطلّب إعادة بناء الفلسفة التعليمية ذاتها، بحيث يصبح التفاعل الرقمي وإدارة البيانات جزءًا بنيويًا من الممارسة التربوية، وليس امتدادًا تقنيًا للتعليم التقليدي (مخزوم، 2024، 5-6). كما تبرز أهمية تبني مقاربات تعليمية مدمجة تجمع بين التعلم الوجيه والرقمي، في ضوء التغيرات المتسارعة في بيئات المعرفة (Yun، 2023، 1).

ثانيًا: عناصر البنية التحتية الداعمة للتحوّل الرقمي

تعدّ البنية التحتية الرقمية الركيزة الأساسية لإنجاح التحوّل الرقمي، إذ توفر الإطار التقني والتنظيمي الذي يمكن المؤسسات التعليمية من بناء بيئات تعلم فعّالة ومتطورة.

1. **البنية التكنولوجية:** وتشمل الأجهزة والمعدات الضرورية لدعم التفاعل الرقمي، مثل الحواسيب والأجهزة اللوحية والسبورات الذكية، وهي عناصر تُعدّ أساسية لضمان الاستفادة من إمكانات التعلم الرقمي (سواعد، 2025، 198). كما تتضمن المنصات التعليمية وأنظمة إدارة التعلم، مثل Moodle و Google Classroom، والتي تتيح إدارة المحتوى والتفاعل وتتبع تقدم المتعلمين (Mulenga & Shilongo، 2025، 8). وتظل شبكات الاتصال عالية الكفاءة عنصرًا حاسمًا لتأمين استمرارية العملية التعليمية وتقليل الفجوات الرقمية بين المتعلمين (Span & Uzun، 2024، 1657).

2. **البنية التنظيمية والإدارية:** وترتكز على مجموعة من السياسات والاستراتيجيات التي تنظّم التحوّل الرقمي وتضمن استدامته، بما في ذلك التشريعات التي تعالج قضايا الخصوصية والملكية الرقمية (سواعد، 2025، 188). كما يتطلب التحوّل وضع خطط استراتيجية شاملة تُعرّف الأهداف والموارد والمسؤوليات، مع توجيه الاستثمار نحو تعزيز الجاهزية الرقمية للمؤسسات التعليمية (الغامدي، 2025، 703). وتؤكد الأدبيات الدولية أهمية الانتقال من خدمات منفصلة إلى منظومات مترابطة توفر دعمًا متواصلًا للمعلم والمتعلم في مختلف مراحل العملية التعليمية (Ming & Jiangang، 2022، 20).

ثالثًا: التطوير المهني للمعلمين في سياق التحوّل الرقمي

يمثل التطوير المهني محورًا رئيسيًا في إنجاح التحوّل الرقمي، إذ يتطلب توسيع كفايات المعلمين بما يمكنهم من إدارة بيئات تعلم رقمية ومرنة.

1. **تنمية الكفايات الرقمية:** تتطلّب البيئة الرقمية امتلاك المعلمين مهارات تقنية تمكنهم من استخدام المنصات التعليمية وأدوات التواصل بفاعلية، إضافة إلى القدرة على تصميم موارد رقمية وأنشطة تفاعلية تتناسب مع التعليم الهجين (Fernandes et al، 2023، 2). كما تشمل الكفايات الرقمية مهارات اجتماعية وعاطفية تساعد على بناء علاقة داعمة مع المتعلمين في الفضاء الرقمي (سواعد، 2025، 193).

2. **استراتيجيات التطوير المهني:** تشير الأدبيات إلى أن برامج التطوير المهني الفعّالة هي تلك التي تُبنى على الاحتياجات الفعلية للمعلمين وتتيح لهم اختبار نماذج التعليم المدمج وتجريب الأدوات الرقمية داخل سياقات تدريبية عملية (الحو، 2016، 13). وتعدّ المجتمعات المهنية الرقمية وسيلة مهمة لتعزيز تبادل الخبرات وتطوير الممارسات التربوية المعتمدة على التكنولوجيا (Vičič Krabonja، 2024، 1). كما تؤكد تقارير عالمية ضرورة جعل بناء الكفاءات الرقمية جزءًا من السياسات المؤسسية طويلة المدى لضمان استدامة التحوّل (Godsk & Moller، 2024، 2943).

يتضح مما سبق أن التحوّل الرقمي في التعليم عملية مركّبة تتأسس على إعادة صياغة مفاهيم التعليم، وتعزيز البنية التحتية التقنية والتنظيمية، وتطوير الكفايات المهنية للمعلمين. ويشكّل هذا التحوّل نقلة نوعية تتطلب استثمارًا استراتيجيًا طويل المدى، يضمن بناء منظومة تعليمية قادرة على التكيف مع تطورات العصر الرقمي وتوفير بيئات تعلم مرنة وشاملة وفعّالة.

المحور الثاني: الصفوف الهجينة، المفهوم والمرتكزات الأساسية

تمثل الصفوف الهجينة نمطاً تعليمياً يتكامل فيه التعلم الوجاهي مع التعلم الإلكتروني عبر منظومة واحدة، بحيث يُقدم المحتوى التعليمي حضورياً وعن بُعد بشكل متزامن أو غير متزامن، وفق تصميم تربوي يضمن مرونة عالية في الوصول إلى المعرفة. ويعتمد هذا النموذج على الدمج بين التعليم التقليدي المباشر والتعليم الإلكتروني "عن بُعد" بوصفه صيغة تعليمية أكثر استجابة للمتغيرات المعاصرة (خليفة وآخرون، 2023، 8). وتُشير الأدبيات الحديثة إلى أن هذا النمط أصبح ركناً أساسياً في خطط تطوير التعليم العالي نتيجة قدرته على استيعاب احتياجات المتعلمين المتنوعة وتوفير خيارات متعددة للحضور والمشاركة (Mulenga & Shilongo, 2025, 1).

أولاً: خصائص النموذج الهجين

1. **التكامل بين البيئات التعليمية:** يركز النموذج الهجين على دمج التعليم الوجاهي والافتراضي ضمن إطار واحد، بما يتيح بناء خبرات تعليمية متوازنة تجمع بين التفاعل المباشر والاستفادة من التكنولوجيا الرقمية، وهو ما يظهر في تكوين المنظومة من مكونين رئيسيين: الوجاهي والإلكتروني (خليفة وآخرون، 2023، 14).
2. **مركزية المتعلم وتفعيل دوره:** يسعى النموذج إلى جعل المتعلم محور العملية التعليمية، من خلال تهيئة ظروف تشجع على التعلم الذاتي والعمل التعاوني، وهو ما يعالج فجوات لم يتمكن التعليم التقليدي أو الإلكتروني المنفرد من تجاوزها (Raes وآخرون، 2020، ص. 11).
3. **توظيف التقنيات التعليمية المتقدمة:** يتسم التعليم الهجين باستثماره أدوات الذكاء الاصطناعي، والتعلم التكيفي، وبيئات الواقع الافتراضي، بما يساهم في تخصيص مسارات التعلم وتحسين جودة التفاعل بين المعلم والمتعلم (Mulenga & Shilongo, 2025, 2-3).
2. **مرونة إدارة الوقت والمكان:** يوفر النموذج الهجين قدرة عالية على الاستمرار في تقديم الأنشطة التعليمية رغم الظروف الاستثنائية، إذ لا يتوقف على وجود المتعلمين في مكان محدد، بل يُتيح متابعة التعلم عبر الوسائط الرقمية (خليفة وآخرون، 2023، 5).
3. **الإثراء المعرفي وتطوير مهارات القرن الحادي والعشرين:** يساهم النموذج في تنمية المهارات الرقمية، والقدرة على البحث، وتطبيق المعرفة في سياقات افتراضية، عبر توفير بيئات تعلم عملية وتفاعلية (خليفة وآخرون، 2023، 12).

ثانياً: مزايا الصفوف الهجينة

1. **تنويع خيارات التعلم وزيادة المرونة:** يتيح النموذج للمتعلمين المشاركة حضورياً أو افتراضياً أو بشكل غير متزامن، مما يعزز شعورهم بالاستقلالية ويدعم الرضا عن التعلم (Beatty, 2019, 33; Gorla et al, 2022, 8).
2. **دعم الشمولية وتكافؤ الفرص:** تؤكد الأدبيات أن الصفوف الهجينة تساهم في تعزيز الشمولية لشرائح مختلفة من المتعلمين، بما في ذلك ذوو الاحتياجات الخاصة أو الذين يواجهون صعوبات في الوصول إلى المؤسسة التعليمية (Gorla et al, 2022, 23-25).
2. **تعزيز التعلم التعاوني والأنشطة النشطة:** يُعد العمل التعاوني عنصراً محورياً في نجاح التعليم الهجين، إذ يتيح تفاعلاً بناءً بين المعلم والمتعلم وبين الطلبة أنفسهم، من خلال بيئات تعلم مشتركة (خليفة وآخرون، 2023، 17).

3. تطوير الكفايات الرقمية: يُسهم النموذج في رفع مستوى الكفايات التقنية لدى المعلمين والمتعلمين عبر الاستخدام المستمر للأدوات الرقمية والمنصات التعليمية (خليفة وآخرون، 2023، 10).
4. تحسين جودة المخرجات التعليمية: تشير الأدلة إلى أن دمج التعلم الوجيه والرقمي يسهم في تطوير مهارات التفكير وحل المشكلات، ويدعم تحقيق نتائج تعليمية أفضل (دبش، 2025، 2).

ثالثاً: تحديات التطبيق الهجين

1. تحديات البنية التحتية التقنية: تشمل الصعوبات انسداد الشبكات، وضعف الأجهزة، ونقص الدعم الفني، وهو ما يؤثر في فاعلية التفاعل بين أطراف العملية التعليمية (Li et al., 2023، 10).
 2. ارتفاع العبء المعرفي على أعضاء هيئة التدريس: يتطلب التعليم الهجين جهداً مضاعفاً لإدارة صفين في الوقت نفسه—افتراضي ووجاهي—وهو ما يولد ما يُعرف "بالتركيز المفرط" (Goria et al., 2022، 11).
 3. تفاوت فرص الوصول بين المتعلمين: يؤثر اختلاف جودة الأجهزة المنزلية والاتصال بالإنترنت في تكافؤ الفرص التعليمية، حيث أشارت دراسات إلى أن التحول الرقمي قد يؤثر سلباً في الطلاب من خلفيات اجتماعية محدودة الموارد (Goria et al., 2022، 12، 13).
 5. غياب السياسات التربوية المنظمة: تؤكد الأدبيات أهمية وضع سياسة مؤسسية واضحة تُحدد شروط تطبيق التعليم الهجين والفئات الأنسب للاستفادة منه (Goria et al., 2022، 38).
 6. نقص مهارات المعلمين التقنية: يحتاج العديد من أعضاء هيئة التدريس إلى تدريب متخصص ومتواصل لضمان توظيف الأدوات الرقمية بكفاءة داخل الصفوف الهجينة (خليفة وآخرون، 2023، 14).
- يتضح من الأدبيات أن الصفوف الهجينة تمثل نموذجاً تعليمياً متقدماً يجمع بين مزايا التعليم الوجيه والتعلم الرقمي، مساهماً في تحقيق المرونة والشمولية وتطوير مهارات القرن الحادي والعشرين. ومع ذلك، فإن نجاح هذا النموذج مرهون بتوفير بنية تحتية رقمية قوية، وتطوير سياسات تنظيمية واضحة، وتعزيز الكفايات المهنية للمعلمين. ورغم ما يواجهه من تحديات تقنية وتنظيمية، فإن التعليم الهجين يُعد توجهاً استراتيجياً نحو بناء منظومات تعليمية أكثر استدامة وقدرة على التكيف مع المستقبل.

المحور الثالث: تحول أدوار المعلم في البيئات المدمجة

شهدت المنظومات التعليمية في العقدين الأخيرين تحولاً جوهرياً نتيجة التوسع المتسارع في توظيف التكنولوجيا ونظم التعلم الذكي، وهو تحول أعاد تشكيل الدور التقليدي للمعلم. فلم يعد دوره مقتصرًا على نقل المعرفة عبر التعليم المباشر، بل أصبح فاعلاً محورياً في تصميم بيئات التعلم وتوجيه المتعلمين وتعزيز استقلاليتهم. ويأتي هذا التحول متسقاً مع انتشار نماذج التعلم المدمج التي تجمع بين التعليم الحضوري والتعليم الرقمي، وتستجيب لمتطلبات المرونة والتفاعلية في العملية التعليمية (الكردي، 2022، 424).

أولاً: المعلم بوصفه موجّهاً وميسراً للتعلم

في البيئات المدمجة، يتوسع دور المعلم ليصبح موجّهاً يقدم تغذية راجعة متميزة، وييسر أنشطة التعاون بين المتعلمين، ويعالج فروقهم الفردية عبر أدوات رقمية داعمة. وقد أظهرت نتائج دراسات حديثة أنّ جودة التغذية الراجعة عبر المنصات الرقمية تعزز دافعية المتعلمين ومشاركتهم، لاسيما في المراحل التي تتطلب تفاعلاً مستمراً ودعمًا نفسيًا ومعرفيًا (Pan & Shao, 2020، 2).

ثانيًا: المعلم مصممًا لبيئات التعلم

يتطلب التعليم المدمج قدرة المعلم على تصميم تجارب تعلم رقمية متكاملة تتلاءم مع طبيعة المحتوى وخصائص المتعلمين. وتشمل هذه المهام إعداد منهج مدمج يجمع بين الأنشطة الحضورية والافتراضية، وتنسيق المهام الرقمية، وتحديد أدوات التقويم الملائمة. وتؤكد دراسات حديثة أنَّ إنقارن تصميم بيئات التعلم الرقمية يعزز مستوى التفاعل ويُسهّم في رفع التحصيل الدراسي، خاصة عندما تُوظف وسائط تعلم متعددة لدعم أنماط التعلم المختلفة (Graham et al., 2019, 151).

ثالثًا: الدور القيادي للمعلم في البيئات الذكية

مع التحول الرقمي الشامل، برزت أدوار قيادية جديدة للمعلم؛ من بينها اتخاذ القرار اعتمادًا على البيانات وتحليل مؤشرات التقدّم الأكاديمي. فالبيئات الذكية تتيح للمعلم أدوات تحليلية تساعده في التعرف إلى احتياجات المتعلمين وتخصيص مسارات التعلم لهم. وتشير تقارير متخصصة في قيادة التعلم الرقمي إلى أنَّ نجاح المعلم في هذا السياق يرتبط بقدرته على توظيف الذكاء الاصطناعي وتنظيم التفاعل داخل فضاءات التعلم الرقمية، إلى جانب مراعاة الجوانب الإنسانية والعاطفية للمتعلمين (Salas-Pilco et al., 2022, 3-6).

رابعًا: المهارات المطلوبة للمعلم في البيئات المدمجة

تتطلب البيئات المدمجة مجموعة من المهارات التي يجب أن يمتلكها المعلم المعاصر، أبرزها:

- **مهارات تكنولوجيا التعليم:** استخدام المنصات التعليمية، وإنتاج موارد رقمية قابلة للتفاعل (الكردى، 2021).
- **مهارات التصميم الرقمي:** بناء أنشطة تفاعلية تركز على التعلم الذاتي والجماعي (Mao & Queiroz, 2024).
- **إدارة التفاعل والتواصل:** تطوير آليات للحوار وتنظيم العمل التعاوني داخل الفضاءين الحضورى والرقمى (عودة ونوافلة، 2022).
- **مهارة اتخاذ القرار المبني على البيانات:** تحليل بيانات التعلم وتفسيرها من أجل تحسين الممارسات التدريسية (Hershkovitz et al., 2024).
- **المهارات الإنسانية والعاطفية:** دعم المتعلمين نفسيًا، وتعزيز الانخراط رغم التحديات التقنية (Stolba et al., 2024, 4-5).

تُبرز الأدبيات التربوية والتحليلات الحديثة أنَّ التحول نحو التعليم المدمج لم يعد خيارًا تكميليًا، بل يمثل اتجاهًا استراتيجيًا أعاد تعريف دور المعلم ليغدو قائدًا تربويًا ومصممًا لبيئات تعلم حديثة وموجهًا لعمليات بناء المعرفة. ويستدعي هذا التحول تطوير كفايات المعلم التقنية والبيداغوجية والقيادية بما يضمن بناء بيئات تعلم مرنة وعادلة وفعّالة. ومن ثم، تبرز الحاجة إلى برامج نوعية للتطوير المهني تتماشى مع متطلبات التعليم المدمج وتحدياته، وتدعم قدرة المعلم على الاستجابة المستمرة للتحولات الرقمية المتسارعة.

المحور الرابع: الإطار المفاهيمي للدراسة

يرتكز هذا البحث على مجموعة من المفاهيم الرئيسية التي تشكّل البنية النظرية لفهم كيفية تغيير ممارسات المعلمين في بيئات التعلم الهجينة بعد موجة التحول الرقمي، ومنها:

1. **الصفوف الهجينة (Hybrid Classrooms):** تشير الصفوف الهجينة إلى نمط تعليمي يجمع بصورة مقصودة بين التعليم الوجاهي داخل الصف والتعليم عبر الإنترنت، بحيث يوزّع وقت التعلّم بين حضور مباشر وأنشطة رقمية تتم خارج القاعة. ويعرّف هذا الأسلوب بأنه "نموذج لتصميم المقرر يخصص فيه جزء من الوقت للتعلّم وجهاً لوجه داخل قاعة الدراسة، وجزء آخر للتعلّم الإلكتروني خارجها"، فهو منظومة تربوية متكاملة تدمج بين الاتصال التقليدي والأنشطة الرقمية عبر الإنترنت داخل تصميم تعليمي واحد متناسق (بليزك، 2022، 11). ويقدم لي وآخرون (Li et al., 2023، 1) تعريفاً متقدماً للصف الهجين باعتباره "أسلوباً تعليمياً يجمع بين التعليم الوجاهي والتعليم عبر الإنترنت داخل عملية تعليمية واحدة"، مؤكداً أن هذا النمط يستند إلى التطور الرقمي ويعد استجابة معاصرة لتحديات التعليم الحديث. وتمنح الصفوف الهجينة للطلاب حرية اختيار الحضور الوجاهي أو المتابعة المتزامنة عن بُعد في الصف نفسه، مع المحافظة على تكافؤ التجربة التعليمية بين النمطين (Detyna et al., 2023، 147).

2. **ممارسات المعلم (Teacher Practices):** هي مجموعة الإجراءات والاستراتيجيات التدريسية التي يطبقها المعلم أثناء تنفيذ العملية التعليمية، وتشمل تخطيط الدروس، إدارة التفاعل والتواصل مع الطلاب، تنظيم الأنشطة الصفية والافتراضية، استخدام الوسائط والتقنيات التعليمية، وتطوير أساليب التقييم بما يستجيب لاحتياجات المتعلمين وظروف بيئة التعلّم (Cishe et al., 2015، 170). وفي سياق التعليم المدمج يُعرّفها لي وآخرون (Li et al., 2023، 8) بأنها "قدرة المعلم على إدارة التفاعل مع الطلاب وجهاً لوجه وعن بُعد، والانتباه لهم، والتعامل مع المشكلات التقنية، وإعادة تصميم الأنشطة والتقييمات لتناسب بيئة التعلّم الهجينة".

3. **التحوّل الرقمي في التعليم (Digital transformation in education):** التحوّل الرقمي في التعليم هو عملية إعادة هيكلة شاملة للمنظومة التعليمية تقوم على دمج التقنيات الرقمية وتكنولوجيا المعلومات والاتصال في جميع مكونات عمليات التدريس والتعلّم، بما يشمل إعادة صياغة الممارسات التربوية، وتطوير بيئات التعلّم، وظهور أنماط تعليمية جديدة مثل التعلّم الهجين. ويمثل هذا التحوّل استجابة لتطورات تكنولوجية متسارعة وضرورة فرضتها الأزمات العالمية، كما أدى إلى تجاوز الأساليب التقليدية نحو نماذج تعليم أكثر مرونة وتفاعلاً (بليزك، 2022، 9-10).

مراجعة الأدبيات السابقة

سعت دراسة مولينجا وشيلونجو (Mulenga & Shilongo, 2025) إلى تحليل نماذج التعلّم الهجين والمختلط وتطورها في ضوء التحوّلات التكنولوجية وتسارع اعتماد التعليم الرقمي. اعتمدت الدراسة منهج التحليل النظري للأدبيات الحديثة حول التعلّم الهجين، دون تطبيق منهج تجريبي على عينة ميدانية، وناقشت التطورات التقنية التي أسهمت في تعزيز فعالية هذه النماذج، مثل الذكاء الاصطناعي، والتعلّم التكيّفي، والواقع الافتراضي والواقع المعزّز. وأبرزت الدراسة أن هذه النماذج توفر تعلماً أكثر مرونة وشخصنة، وتتيح فرصاً أوسع للمتعلمين في البيئات المحرومة من الموارد، كما تُسهم في تقليل الأثر البيئي للتعليم التقليدي. وتشير النتائج إلى أن التحديات ما تزال قائمة، خصوصاً ما يتعلق بالفجوة الرقمية وارتفاع الأعباء على المدرسين، الأمر الذي يستدعي توفير دعم تقني وبيداغوجي مستمر لضمان الجودة والاستدامة.

تهدف دراسة عبد المعطي وآخرين (2024)، إلى تحديد متطلبات التمكين التربوي للمعلم في ضوء فلسفة التعليم الهجين، وذلك من خلال تحليل الإطار النظري المرتبط بتمكين المعلم والأدوار الجديدة التي يفرضها التعليم الهجين على المعلمين. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي بوصفه الأنسب لطبيعة الهدف، واعتمدت على تحليل الأدبيات والنصوص التربوية ذات الصلة دون الإشارة إلى عينة ميدانية محددة. وخلصت الدراسة إلى مجموعة من المتطلبات الرئيسة لتمكين المعلم، من أبرزها ضرورة توفير التدريب المستمر، وتعزيز قدرة المعلم على المشاركة في اتخاذ القرار، وتحسين البيئة

التنظيمية بما يمكنه من أداء مهامه بكفاءة عالية، إضافة إلى ضرورة تزويده بأحدث المعارف التربوية والنفسية التي تعينه على التعامل مع متطلبات التعليم الهجين بكفاءة وفاعلية، وتمكينه من استخدام أدوات وتقنيات التعليم الرقمي بكفاءة أكبر وتُعدّ دراسة لي وآخرين (Li et al., 2023) من الدراسات المهمة التي تناولت ممارسات التعليم الهجين في جامعة هونغ كونغ من منظور أعضاء هيئة التدريس. هدفت الدراسة إلى تقييم التجربة الهجينة وفهم طبيعة التحديات التي يواجهها الأكاديميون، إضافةً إلى استكشاف مدى جاهزيتهم التقنية والبيداغوجية. اعتمد الباحثون منهجاً مختلطاً جمع بين المسح الكمي والمقابلات النوعية، مستخدمين استبياناً مكوناً من ثلاثين بنداً شمل أسئلة مغلقة ومفتوحة، إلى جانب مقابلات المجموعات البؤرية. شارك في الدراسة ستة وسبعون أكاديمياً في مرحلة جمع البيانات الكمية، بينما شارك عشرة منهم في المقابلات الجماعية. وقد كشفت النتائج أن الأكاديميين يتمتعون بقدر عالٍ من الجاهزية التقنية، إلا أنهم واجهوا صعوبات ملموسة في إدارة التفاعل داخل الصف الهجين، خصوصاً مع انخفاض دافعية الطلبة وصعوبة مراقبة تقدمهم في بيئتين متزامنتين. كما أشارت النتائج إلى عبء العمل الكبير الذي يفرضه التخطيط المزدوج للتعليم الحضوري والافتراضي، وأكدت الحاجة إلى دعم تقني مستمر وتدريب مهني منظم لتحسين مستوى التفاعل والفاعلية في التعليم الهجين.

وقدمت ديتينا وآخرون (Detyna et al., 2023) دراسة تحليلية تطبيقية تناولت نموذج HyFlex الذي طُبّق في كلية كينغز لندن في سياق جائحة كوفيد-19. تمحور هدف الدراسة حول تحليل التحديات التقنية والبيداغوجية المرتبطة بتنفيذ نموذج يسمح للطلبة بالاختيار بين الحضور الوجاهي أو المشاركة عبر الإنترنت في الوقت نفسه. وعلى الرغم من أن الدراسة لم تصرّح صراحةً بمنهج بحثي تقليدي، إلا أنها اعتمدت مقاربة نوعية تحليلية قائمة على الرصد والتوثيق العملي خلال مراحل التصميم والتنفيذ والتجريب. استخدم الباحثون سلسلة من الاختبارات التقنية المتكررة، وملاحظات مباشرة من أعضاء هيئة التدريس والطلبة، إضافة إلى تحليل ردود الفعل أثناء جلسات التدريب واختبار الصفوف. ركّزت الدراسة على بيئة جامعية واحدة، دون تحديد عينة رقمية واضحة، إذ اعتمدت على الفاعلين الموجودين في سياق التطبيق الفعلي. وخلصت النتائج إلى أن أهم التحديات تمثلت في تعقيد الضبط التقني، خصوصاً فيما يتعلق بالصوت والصورة، وفي ضرورة تحقيق العدالة بين الطلبة في الأنماط المختلفة للحضور. كما بيّنت أن تبسيط بيئات HyFlex وتحسين سهولة استخدامها يرفعان من تقبل النظام، وأن هذا النموذج سيطرل ذا أهمية مستقبلية نظراً لمرونته وفائدته للطلبة الذين يتنقلون بين مواقع جغرافية مختلفة.

بينما تهدف الدراسة التي أجرتها حسن (2023) إلى تحليل التحوّلات التي شهدتها التعليم في مرحلة ما بعد جائحة كورونا، من خلال استعراض الاتجاهات العالمية والعربية في اعتماد التعليم الإلكتروني والتعليم المدمج. استخدمت الدراسة منهجاً وصفيّاً تحليلياً اعتمد على مراجعة الأدبيات والتقارير الدولية مثل تقارير اليونسكو و الرابطة الأوروبية للتعليم الجامعي عن بعد (EADTU)، إضافة إلى دراسات عربية عديدة تناولت التعليم عن بعد والتعليم المدمج. وتبين من خلال الدراسة أن التعليم المدمج أصبح النموذج الأوفر حظاً ليكون صيغة التعليم المستقبلية في المؤسسات التعليمية، نظراً لمرونته وقدرته على الجمع بين مزايا التعليم التقليدي والإلكتروني، ولأن الجائحة أسهمت في تطوير مهارات المعلمين والطلبة التقنية. كما أظهرت النتائج أن التعليم المدمج يعزز جودة التعلم، ويوفر فرص تعلم مدى الحياة، ويمكن المتعلمين من الوصول إلى التعليم في أي زمان ومكان، ويخفض من الأعباء المتعلقة بالحضور الوجاهي. وأشارت الدراسة إلى أن التوسع في استخدام التكنولوجيا التعليمية وبناء منصات الدعم الرقمية من أهم ملامح التحول الذي أحدثته الجائحة في النظم التعليمية العربية والعالمية.

كما قدّمت بليزاك (2022) دراسة وصفية تحليلية حول مفهوم التعلم الهجين في سياق جائحة كورونا، معتمدة على تحليل أدبيات حديثة دون دراسة ميدانية. تمثّل الهدف الرئيس للدراسة في توضيح خصائص التعلم الهجين بوصفه نموذجاً يجمع

بين التعليم الحضوري والتعليم الإلكتروني، مع تحليل دوافع اعتماده خلال الظروف الصحية التي مرّ بها العالم. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي من خلال مراجعة الأدبيات العلمية التي ناقشت التحول الرقمي في التعليم ومزايا التعلم الهجين وعيوبه. بيّنت الدراسة أن التعلم الهجين يمثل استجابة ملحة للتطور الرقمي، وأن دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التعليم أصبح ضرورة لا يمكن تجاوزها بعد الجائحة. كما أوضحت أن هذا النموذج يوفر مزايا مهمة مثل المرونة، وتيسير الوصول إلى المحتوى، وتقليل التكلفة، غير أنه يواجه تحديات تتعلق بالبنية التحتية التقنية، وضعف مهارات المتعلمين، وصعوبة التقييم في البيئات الافتراضية. وقد خلصت الدراسة إلى أن التعليم الهجين أصبح خياراً استراتيجياً في الأنظمة التعليمية الحديثة، وأن توسعه مرتبط بمدى جاهزية المؤسسات وقدرتها على دمج التكنولوجيا ضمن ممارسات التدريس.

بينما ركزت دراسة غوريا وآخرين (Goria et al., 2022) على استشراف موقع التعليم الهجين كخيار تربوي واقعي للمستقبل، وذلك من خلال بحث تجارب جامعتي نوتنغهام وبيرمينغهام. اعتمدت الدراسة المنهج المختلط، حيث استخدمت المسوح، والمقابلات الجماعية (Focus Groups)، وجمعت بيانات من ثلاث فئات: الطلبة، وأعضاء هيئة التدريس، وفرق الدعم التقني. هدف الباحثون إلى فهم تجارب التعلم والتعليم الهجين من منظور الشمول، والمساواة، والبنية التحتية المطلوبة. وخلصت النتائج إلى أن التعليم الهجين يُعزّز الشمولية من خلال مراعاة ظروف الطلبة المختلفة مثل الإعاقة، وصعوبات التنقل، والأعباء الأسرية، ويوفر مرونة عالية في اختيار نمط الحضور. كما أظهرت النتائج أن التعليم الهجين قد يعزز الفوارق إذا لم يُنفذ بعناية، خصوصاً بين الطلبة الذين يعانون من فقر رقمي. وبيّنت الدراسة أن نجاح التعليم الهجين يتطلب دعماً تقنياً مستمراً، وبنية تحتية ملائمة، وتطويراً بيداغوجياً لعمل المدرسين، إضافة إلى تدريب متخصص لضمان الاستدامة وتحسين جودة التجربة التعليمية لجميع الأطراف.

تتفق الدراسات السابقة على أهمية التعليم الهجين ومكانته المستقبلية، سواء من خلال تحليل نماذج التعلم الهجين والمختلط (Mulenga & Shilongo, 2025)، أو استكشاف متطلبات تمكين المعلم في ضوء هذا النموذج (عبد المعطي وآخرون، 2024)، أو تحليل التجارب التطبيقية في مؤسسات تعليمية مختلفة (Li et al., 2023؛ Detyna et al., 2023؛ Gorja et al., 2022)، أو من خلال استعراض التحوّلات البنيوية التي أحدثتها الجائحة في نظم التعليم العالمية (حسن، 2023؛ Blizak, 2022). ومع أنّ هذه الدراسات قدّمت معرفة مهمة حول التعليم الهجين من حيث بنيته وفلسفته وتقنياته وتحدياته، إلا أنّ غالبها ركّز على ثلاثة محاور رئيسة: التحليل النظري، أو التحديات التقنية والبيداغوجية العامة، أو مواقف الفاعلين التعليميين في سياقات مؤسسية واسعة.

تشير مراجعة الأدبيات إلى غياب واضح في الدراسات التي تستقصي بصورة نوعية معمقة التحوّلات التي طرأت على ممارسات المعلم داخل الصفوف الهجينة بعد التحول الرقمي، إذ ركزت أغلب الدراسات السابقة على التحليل النظري أو التحديات التقنية أو الجاهزية العامة، دون تحليل معمق لخبرات المعلمين العملية واستراتيجياتهم اليومية في إدارة الصف الهجين والتفاعل مع الطلبة وتوظيف التكنولوجيا. وبناءً على ذلك، تظهر الحاجة إلى دراسة نوعية تستكشف خبرات المعلمين الواقعية في البيئات الهجينة، وتقيم أدوارهم المهنية المتغيرة، وتوثّق آليات التكيف التي طوروها في أثناء تقديم التعليم الهجين، وهو ما يسعى إليه البحث الحالي.

منهجية البحث

أولاً: منهج البحث

اعتمد هذا البحث المنهج النوعي بوصفه الإطار المنهجي الأنسب لدراسة الظواهر التربوية في سياقاتها الواقعية، ولا سيما تلك المرتبطة بخبرات المعلمين وممارساتهم المهنية داخل الصفوف الهجينة. ويتيح المنهج النوعي فهماً معمقاً للتجارب الذاتية للمشاركين، والكشف عن المعاني التي يضيفونها على ممارساتهم، بعيداً عن الافتراضات المسبقة أو القياس الكمي المجرد. ويتلاءم هذا المنهج مع طبيعة مشكلة البحث التي تسعى إلى استقصاء تحولات ممارسات المعلمين كما يختبرونها ويصفونها في سياقاتهم التعليمية الفعلية.

ثانياً: مجتمع البحث وعيّنته

يتكوّن مجتمع البحث من المعلمين العاملين في المؤسسات التعليمية العربية في منطقة النقب، ممن مارسوا التدريس في الصفوف الهجينة بعد التحول الرقمي. وقد اختيرت عيّنة البحث بأسلوب قصدي، بما ينسجم مع طبيعة المنهج النوعي، إذ تم التركيز على معلمين يمتلكون خبرة مباشرة في التدريس الهجين، وقادرين على وصف تجاربهم المهنية بصورة معمّقة. وروعي في اختيار العيّنة تنوّع الخبرات التدريسية، والمراحل التعليمية، والتخصصات، بما يتيح تكوين صورة شاملة نسبياً عن تحولات ممارسات المعلمين في هذا السياق، دون السعي إلى التعميم الإحصائي للنتائج.

ثالثاً: أداة البحث

اعتمد البحث المقابلة شبه المنظّمة أداة رئيسة لجمع البيانات، نظراً لما توفّره من مرونة تتيح للمشاركين التعبير عن خبراتهم وممارساتهم بحرية، وفي الوقت ذاته تضمن توجيه الحوار نحو محاور البحث الأساسية. وقد صُمّمت المقابلات في ضوء مشكلة البحث وأسئلته، وبالاستناد إلى الإطار النظري للدراسة. وتناولت المقابلات محاور رئيسة، من أبرزها:

- التغيّرات التي طرأت على الأدوار التدريسية للمعلمين في الصفوف الهجينة
- خبرات المعلمين في إدارة التفاعل والتواصل مع الطلبة في بيئة تجمع بين الحضور الوجاهي والافتراضي
- الاستراتيجيات البيداغوجية التي تبناها المعلمون للتكيّف مع متطلبات التعليم الهجين
- أثر التحول الرقمي في ممارسات التقويم
- التحديات المهنية والتقنية التي واجهها المعلمون، وانعكاس ذلك على تصورهم لدورهم المهني وهويتهم التدريسية

رابعاً: إجراءات جمع البيانات

جرى جمع البيانات من خلال إجراء مقابلات فردية مع أفراد العيّنة، في أوقات تم الاتفاق عليها مسبقاً بما يتناسب مع ظروف المشاركين. وقد نُفِذَت المقابلات باستخدام وسائل تواصل مناسبة، سواء بصورة وجاهية أو عبر أدوات رقمية، وفقاً لإمكانات المشاركين وطبيعة السياق التعليمي.

وقبل الشروع في جمع البيانات، تم توضيح أهداف البحث للمشاركين، والتأكيد على الطابع العلمي للدراسة، وضمان السرية التامة للمعلومات، واستخدام البيانات لأغراض البحث العلمي فقط. كما أُخذت موافقة المشاركين على تسجيل المقابلات واستخدامها في التحليل.

خامسًا: أسلوب تحليل البيانات

اعتمد البحث أسلوب التحليل الموضوعي للبيانات النوعية، من خلال تفريغ المقابلات نصيًا، ثم قراءة البيانات قراءة متأنية ومكررة، بهدف تحديد الوحدات الدلالية الرئيسة. وبعد ذلك، جرى ترميز البيانات وتصنيفها في محاور وفئات تعكس أنماط التحول في ممارسات المعلمين وخبراتهم في الصفوف الهجينة.

وقد تم تحليل البيانات بصورة تدريبية وتراكمية، مع الربط بين النتائج والإطار النظري للدراسة، بما يسهم في بناء فهم متكامل للظاهرة المدروسة، ويعزز مصداقية التفسيرات المستخلصة.

سادسًا: الصدق والثبات (الموثوقية المنهجية)

حرصت الدراسة على تعزيز مصداقية النتائج من خلال عدد من الإجراءات المنهجية، من أبرزها الاعتماد على أكثر من قراءة وتحليل للبيانات، والمقارنة المستمرة بين المحاور والفئات المستخلصة، بما يحد من التحيز في التفسير. كما جرى الالتزام بالدقة في توثيق أقوال المشاركين وربطها بسياقها، بما يعزز موثوقية التحليل وعمقه.

سابعًا: حدود البحث

يُحدّد هذا البحث بحدود موضوعية تقتصر على دراسة تحولات ممارسات المعلمين في الصفوف الهجينة، وبحدود بشرية تشمل معلمين في المؤسسات التعليمية العربية في منطقة النقب ممن مارسوا التدريس الهجين، وبحدود زمانية تتمثل في فترة ما بعد التحول الرقمي، وبحدود مكانية تقتصر على تلك المؤسسات التعليمية.

نتائج الدراسة

فيما يلي نتائج تحليل المقابلات شبه المنظمة التي أجريت مع عينة مكونة من عشرة معلمين، وذلك بهدف الوقوف على خبراتهم وممارساتهم وتصوراتهم المهنية في سياق التعليم الهجين. وقد نُظِّمت النتائج في ضوء سبعة محاور رئيسة، جُمعت ضمنها الأسئلة المتقاربة دلاليًا. وأسفر التحليل الموضوعي الاستقرائي عن مجموعة من النتائج المتداخلة التي تُبرز التحولات المهنية والبيداغوجية والتنظيمية المصاحبة لتبني هذا النمط التعليمي.

المحور الأول: الخبرة المهنية والسياق التعليمي (نتائج السؤالين 1 و 2)

أظهرت النتائج أن غالبية المشاركين يمتلكون خبرة تدريسية طويلة في التعليم التقليدي قبل الانتقال إلى التعليم الهجين، شملت مراحل تعليمية وتخصصات متنوعة. وقد شكّلت هذه الخبرة أرضية مهنية راسخة مكنتهم من إدارة الصف، وتنظيم المحتوى، ومراعاة الفروق الفردية. في المقابل، وُصفت التجربة الأولى للتعليم الهجين بأنها تجربة صعبة ومربكة، ارتبطت بظروف طارئة وبضعف الجاهزية الرقمية والبنية التحتية.

كما بيّنت النتائج أن تطبيق التعليم الهجين اختلف باختلاف طبيعة المادة الدراسية والسياق التعليمي، حيث استدعت المواد التطبيقية والتجريبية توظيفًا أعمق للتكنولوجيا مقارنة بالمواد ذات الطابع المعيارى أو الاختباري. وأشار المعلمون إلى أن التعليم الهجين يُستخدم غالبًا كنموذج تكاملي داعم للتعليم الوجيه، لا كبديل كامل عنه، مع بروز تحديات تنظيمية مرتبطة بتدريس مواد مختلفة عبر منصتين في آن واحد.

المحور الثاني: تحول الأدوار والممارسات المهنية (نتائج الأسئلة 3-4-5)

كشفت النتائج عن تحول جوهري في الدور المهني للمعلم بعد الانتقال إلى التعليم الهجين، تتمثل في الانتقال من دور ناقل المعرفة إلى دور مصمم للتعليم وميسر له. فقد توسّعت مهام المعلمين لتشمل تصميم أنشطة رقمية، وتخطيط مسارات تعلم متعددة، وتقديم دعم فردي مستمر للطلبة.

كما أظهرت النتائج إعادة تنظيم زمن الحصة التعليمية، حيث تم تقليص الشرح المباشر لصالح النقاش، والتطبيق، والدعم الفردي، مع توظيف استراتيجيات مثل التعلم المعكوس. وفي السياق ذاته، أصبح تخطيط الدروس أكثر تعقيداً ومرونة، وتحول شرح المحتوى إلى عملية متعددة الوسائط، في حين غدت التقنيات التعليمية جزءاً بنوياً من بنية الدرس، الأمر الذي رافقه ازدياد في الجهد والزمن المطلوبين مقارنة بالتعليم التقليدي.

المحور الثالث: التفاعل وإدارة الصف الهجين (نتائج الأسئلة 6-7-8-9)

أظهرت النتائج أن إدارة التفاعل في الصفوف الهجينة تُعد من أكثر الجوانب تعقيداً، نظراً لوجود فضاءين تعليميين متزامنين. وقد واجه المعلمون صعوبة في توزيع الانتباه وضبط الحوار بين الطلبة الحاضرين والمتصلين عن بُعد، إضافة إلى التحديات التقنية التي عطلت أحياناً سير التفاعل.

وفي سبيل تحقيق العدالة التفاعلية، طوّر المعلمون استراتيجيات مقصودة، شملت توزيع فرص المشاركة، وتعدد قنوات التفاعل، واستخدام أدوات رقمية موحدة. كما أقرّوا بوجود انخفاض ملحوظ في دافعية وتفاعل الطلبة في الجانب الافتراضي، ما دفعهم إلى تنوع الأنشطة، وبناء علاقات داعمة، وتفعيل التعلم النشط. ورغم ذلك، ظلّ التفاعل متأثراً بعوامل تقنية ونفسية خارجة عن سيطرة المعلم.

المحور الرابع: الاستراتيجيات البيداغوجية والموارد الرقمية (نتائج السؤالين 10 و 11)

بيّنت النتائج أن التعليم الهجين شكّل محفزاً لتطوير استراتيجيات بيداغوجية جديدة، مثل التعلم المعكوس، والتعلم التعاوني الرقمي، والتعلم القائم على المشروعات. كما اعتمد المعلمون أدوات رقمية تفاعلية لتعزيز المشاركة، وأنتجوا موارد تعليمية رقمية ذاتية، شملت فيديوهات، وعروضاً تفاعلية، وبنوك أنشطة وأسئلة.

وأظهرت النتائج تحول اعتماد المعلمين على المنصات التعليمية من الاستخدام التكميلي إلى الدور الجوهري في التخطيط، والتنفيذ، والمتابعة. وأسهم هذا الاعتماد المتزايد في تنمية الكفاءة الرقمية للمعلمين وتعزيز ثقتهم المهنية، مع إعادة تعريف دورهم بوصفهم شركاء رقميين في تصميم وإدارة التعلم.

المحور الخامس: التقويم والتحديات المرتبطة به (نتائج السؤالين 12 و 13)

أظهرت النتائج انتقال المعلمين من التقويم الختامي التقليدي إلى التقويم التكويني المستمر، مع تنوع أدوات التقييم ودمج التقويم الحضورى والرقمي. كما ازداد التركيز على عملية التعلم والتفكير، وتعزيز دور التغذية الراجعة في دعم تقدم الطلبة. في المقابل، واجه المعلمون تحديات متعددة في تقييم المشاركة ومتابعة التقدم، أبرزها تفاوت أنماط المشاركة بين البيئتين الحضورية والافتراضية، وصعوبة المتابعة الفردية الدقيقة، والمشكلات التقنية، إضافة إلى صعوبات التحقق من أصالة أداء الطلبة، وازدياد العبء الزمني والمهني المرتبط بعمليات التقويم.

المحور السادس: التحديات المهنية والدعم (نتائج السؤال 14)

كشفت النتائج عن جملة من التحديات المهنية والتقنية التي واجهها المعلمون أثناء تدريس الصفوف الهجينة، تمثلت في عدم استقرار البنية الرقمية، وصعوبة إدارة التفاعل المتزامن، وتزايد الإرهاق الذهني والضغط المهني، فضلاً عن تفاوت الكفايات الرقمية لدى الطلبة والمعلمين.

وفي مواجهة هذه التحديات، طوّر المعلمون استراتيجيات تكيف مهنية، شملت التخطيط المسبق، والمرونة في الممارسة، واستخدام بدائل تقنية، والتعلم الذاتي المستمر، مع الإشارة إلى الحاجة لدعم مؤسسي أكثر فاعلية لضمان استدامة هذا النمط التعليمي.

المحور السابع: الهوية المهنية والرؤية المستقبلية (نتائج السؤال 15)

أظهرت النتائج أن تجربة التعليم الهجين أسهمت في إعادة تشكيل الهوية المهنية للمعلمين، من خلال تعزيز أدوارهم كمصممين للتعليم، وميسرين له، ومديرين لبيئات تعليمية متعددة. كما عززت التجربة ثقتهم بأنفسهم، ونمت كفاياتهم الرقمية، ورست مفهوم التعلم المهني المستمر.

وعلى مستوى الرؤية المستقبلية، عبّر المعلمون عن رغبتهم في الاستمرار بالممارسات الرقمية والتفاعلية، والتقويم المرن، مقابل التخلي عن الأساليب التقليدية القائمة على التلقين والاختبارات النهائية وحدها. كما أظهرت النتائج توجّهاً نحو تبني نموذج تعليمي قائم على المرونة والتكامل بين التعليم الحضوري والرقمي في المستقبل.

مناقشة نتائج الدراسة

تتم مناقشة نتائج الدراسة الحالية في ضوء مشكلة البحث وأسئلته، وربطها بالإطار النظري والدراسات السابقة، بما يتيح تفسير التحوّلات التي طرأت على ممارسات المعلم في الصفوف الهجينة بعد التحول الرقمي، والكشف عن الإسهام المعرفي الذي تقدّمه الدراسة في سد الفجوة البحثية التي أُشير إليها سابقاً، لا سيما فيما يتعلّق بالخبرات المهنية المعاشة للمعلمين في سياقات هجينة مستقرة نسبياً بعد جائحة كورونا.

أولاً: تحوّل الأدوار التدريسية للمعلم في الصفوف الهجينة

أظهرت نتائج الدراسة تحوّلًا جوهريًا في الأدوار المهنية للمعلم، تمثل في الانتقال من دور ناقل المعرفة إلى دور مصمّم للتعلّم وميسّر له ومدير لبيئات تعليمية مزدوجة. ويتسق هذا التحوّل مع ما طرحته الأدبيات النظرية التي أكّدت أن التحوّل الرقمي لا يغيّر أدوات التدريس فحسب، بل يعيد تشكيل الفلسفة التربوية ذاتها، ويُعيد تعريف موقع المعلم داخل العملية التعليمية (Ming & Jiangang, 2022؛ مخزوم، 2024).

غير أن ما يميّز نتائج الدراسة الحالية عن كثير من الدراسات السابقة، مثل دراسة حسن (2023) وبليزاك (2022)، هو أنها لا تكتفي بتوصيف هذا التحوّل بوصفه توجّهًا عامًا، بل تكشف كيف يُترجم فعليًا إلى ممارسات يومية، مثل إعادة تنظيم زمن الحصة، وتعدد مسارات الشرح، وتقديم دعم فردي متواصل للطلبة. وتُظهر النتائج أن هذا التحوّل لم يكن خيارًا بيداغوجيًا حرًا في بدايته، بل جاء في سياق ضاغط فرضته ظروف التحوّل الرقمي، ثم تطوّر لاحقًا ليصبح ممارسة واعية وأكثر نضجًا.

وتتوافق هذه النتيجة جزئيًا مع ما توصلت إليه دراسة لي وآخرين (Li et al., 2023)، التي أشارت إلى توسّع أدوار المعلمين في التعليم الهجين، غير أن الدراسة الحالية تضيف بعدًا نوعيًا أعمق من خلال إبراز الأثر النفسي والمهني لهذا التحوّل على تصوّر المعلم لهويته التدريسية، وهو جانب لم يُعالج بوضوح في الدراسات الكمية أو المختلطة السابقة.

ثانيًا: إدارة التفاعل والتواصل في بيئة تعليمية مزدوجة

بيّنت نتائج الدراسة أن إدارة التفاعل في الصفوف الهجينة تُعد من أكثر جوانب الممارسة التدريسية تعقيدًا، نظرًا لوجود فضاءين تعليميين متزامنين يتطلبان انتباهًا وتنظيمًا متوازيين. وقد واجه المعلمون صعوبات حقيقية في تحقيق العدالة التفاعلية بين الطلبة الحاضرين وجاهيًا وأقرانهم المشاركين عن بُعد، وهو ما أكّدته أيضًا دراسة ديتانا وآخرين (Detyna et al., 2023) ودراسة غوريا وآخرين (Goria et al., 2022).

إلا أن الدراسة الحالية تكشف أن المعلمين لم يظلوا أسرى لهذه الصعوبات، بل طوّروا استراتيجيات تكتيكية واعية، مثل توحيد قنوات التفاعل، وتوزيع فرص المشاركة بشكل مقصود، وتوظيف أدوات رقمية مشتركة. ويظهر هذا التحليل أن

التفاعل في الصف الهجين لم يعد عملية تلقائية، بل ممارسة مخططة تتطلب وعيًا بيداغوجيًا عاليًا، وهو ما يتجاوز ما ورد في بعض الدراسات السابقة التي ركزت على التحديات دون تحليل آليات التكيف المهنية.

كما تتقاطع هذه النتائج مع ما أشار إليه جاماج وآخرون (Gamage et al., 2022) حول أهمية تصميم التفاعل في البيئات الهجينة، لكنها تضيف بُعدًا سياقياً يتمثل في أن ضعف دافعية الطلبة في الفضاء الافتراضي لم يكن ناتجاً عن التقنية وحدها، بل عن عوامل نفسية وتنظيمية، ما يعزز الطرح الذي يرى أن نجاح التعليم الهجين مرهون بالتكامل بين البعد التقني والبعد الإنساني.

ثالثاً: الاستراتيجيات البيداغوجية وتحول التخطيط التدريسي

أظهرت النتائج أن التعليم الهجين كان محفزاً لتبني استراتيجيات بيداغوجية أكثر تنوعاً، مثل التعلم المعكوس، والتعلم التعاوني الرقمي، والتعلم القائم على المشروعات. وتتوافق هذه النتيجة مع ما طرحه جراهام وآخرون (Graham et al., 2019) حول دور التعليم المدمج في تعزيز التعلم النشط، كما تتسجم مع الطروحات التي ترى في التعليم الهجين فرصة لإعادة تصميم التعلم لا مجرد نقله إلى وسيط رقمي.

غير أن الدراسة الحالية تُظهر أن تبني هذه الاستراتيجيات لم يكن نتيجة تدريب مؤسسي منظم في جميع الحالات، بل جاء في كثير من الأحيان نتيجة تعلم ذاتي وتجريب مهني مستمر. ويكشف ذلك عن فجوة بين الخطاب المؤسسي حول التعليم الهجين وبين الواقع العملي للمعلمين، وهي فجوة لم تُبرزها الدراسات الوصفية السابقة بوضوح.

كما تُبرز النتائج تحول المنصات التعليمية من أدوات مساندة إلى بنية مركزية في التخطيط والتنفيذ والمتابعة، وهو ما يتقاطع مع نتائج مولينجا وشيلونجو (Mulenga & Shilongo, 2025)، إلا أن الدراسة الحالية تضيف أن هذا التحول أسهم في بناء ثقة مهنية جديدة لدى المعلمين، وربط كفاءتهم التدريسية بقدرتهم على التصميم الرقمي لا بمجرد الإلقاء.

رابعاً: تحولات ممارسات التقويم في الصفوف الهجينة

تشير نتائج الدراسة إلى انتقال واضح من التقويم الختامي التقليدي إلى التقويم التكويني المستمر، مع تنوع أدوات التقويم والاعتماد المتزايد على التغذية الراجعة. وتتوافق هذه النتيجة مع التوجهات الحديثة التي تؤكد أن التعليم الهجين يفرض إعادة النظر في فلسفة التقويم ذاتها (Pan & Shao, 2020).

إلا أن الدراسة تكشف، في الوقت نفسه، عن تحديات عميقة في هذا المجال، مثل صعوبة التحقق من أصالة الأداء، وتفاوت المشاركة بين البيئتين، وارتفاع العبء الزمني على المعلم. وتتقاطع هذه النتائج مع ما أشار توصلت إليه دراسة لي وآخرين (Li et al., 2023)، غير أن الدراسة الحالية تذهب أبعد من ذلك في تفسير هذه التحديات بوصفها جزءاً من إعادة توزيع الأدوار والمسؤوليات، لا مجرد مشكلات تقنية.

خامساً: التحديات المهنية والدعم المؤسسي

تؤكد نتائج الدراسة أن التحول إلى التعليم الهجين رافقه شعور متزايد بالإرهاق المهني والضغط الذهني، نتيجة تضاعف الأدوار وتزايد متطلبات التخطيط والمتابعة. وتتفق هذه النتيجة مع ما ورد في دراسة غوريا وآخرين (Goria et al., 2022) وفي دراسة مولينجا وشيلونجو (Mulenga & Shilongo, 2025) حول عبء العمل في التعليم الهجين.

غير أن الدراسة الحالية تُبرز بوضوح أن قدرة المعلمين على الاستمرار لم تكن نابعة من الدعم المؤسسي الكافي بقدر ما كانت نتيجة مبادرات فردية واستراتيجيات تكيف ذاتية، مثل التخطيط الاستباقي والتعلم الذاتي. ويكشف ذلك عن حاجة ملحة لإعادة النظر في سياسات التطوير المهني، بما يجعلها أكثر ارتباطاً بالممارسة الواقعية للمعلمين.

سادساً: إعادة تشكيل الهوية المهنية للمعلم

تُعد هذه النتيجة من أبرز إسهامات الدراسة، إذ أظهرت أن التعليم الهجين لم يؤثر فقط في ممارسات المعلمين، بل في تصوّره لهويتهم المهنية. فقد بات المعلم يرى نفسه مصمماً للتعلّم، ومديرًا للتفاعل، وشريكًا رقميًا، لا مجرد منفذ لمنهج محدد. ويتقاطع هذا التحول مع الطروحات النظرية حول المعلم القائد في البيئات الرقمية (Salas-Pilco et al., 2022)، إلا أن الدراسة الحالية تضيف بُعد الخبرة الذاتية التي نادراً ما تناولتها الدراسات السابقة.

تتفق نتائج الدراسة الحالية مع كثير من الأدبيات السابقة في تأكيد أهمية التعليم الهجين وتحول أدوار المعلمين، لكنها تتجاوزها من خلال تقديم فهم نوعي معمّق لكيفية تشكّل هذه التحوّلات داخل الممارسة اليومية والهوية المهنية للمعلم. وبذلك، تسهم الدراسة في سد فجوة بحثية قائمة، وتقدّم أساساً معرفياً يمكن أن يُبنى عليه في تطوير سياسات تدريب مهني ودعم مؤسسي أكثر اتساقاً مع واقع التعليم الهجين في مرحلة ما بعد التحول الرقمي.

خاتمة البحث

سعى هذا البحث إلى استقصاء تحوّلات ممارسات المعلم في الصفوف الهجينة بعد التحول الرقمي، من خلال تحليل نوعي معمّق لخبرات المعلمين في سياقاتهم التعليمية الواقعية. وقد انطلق البحث من إشكالية تربوية معاصرة تتمثل في محدودية الفهم العميق لكيفية تغيّر الدور المهني للمعلم في بيئات تجمع بين التعليم الوجاهي والتعليم الرقمي، خاصة في مرحلة ما بعد الجائحة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن التحول الرقمي لم يؤدّ إلى تغييرات سطحية في أدوات التدريس فحسب، بل أسهم في إعادة تشكيل جوهر الممارسة التدريسية، وأعاد تعريف دور المعلم بوصفه مصمماً للتعلّم، وميسراً للتفاعل، ومديرًا لبيئات تعليمية مزدوجة، وشريكاً رقمياً في بناء المعرفة. كما كشفت النتائج عن انتقال ملحوظ نحو استراتيجيات تعليمية أكثر مرونة وتفاعلية، وتبنّي أنماط تقييم تكويني تركز على عملية التعلّم بدلاً من الاختصار على مخرجاته النهائية. كما بيّنت الدراسة أن هذا التحول لم يكن خالياً من التحديات؛ إذ واجه المعلمون ضغوطاً مهنية متزايدة، تُمثّل في تعقيد إدارة التفاعل المتزامن، وارتفاع العبء المعرفي والزمني، وضعف الدعم المؤسسي المنظم في بعض السياقات. وقد أظهرت النتائج أن كثيراً من الممارسات الفاعلة التي طوّرها المعلمون جاءت نتيجة مبادرات فردية وتعلّم ذاتي وتجريب مهني مستمر، أكثر من كونها نتاج سياسات تدريبية واضحة ومتكاملة.

ومن وجهة نظر الباحثة، تكشف هذه النتائج أن التعليم الهجين لا ينبغي النظر إليه بوصفه مجرد صيغة تنظيمية بديلة، بل باعتباره تحوّلًا ثقافيًا ومهنيًا عميقًا يمسّ هوية المعلم ومكانته وأدواره التربوية. فنجاح هذا النموذج لا يتحقق تلقائيًا بتوفير البنية التقنية، وإنما يتطلب إعادة بناء منظومات الدعم المهني، وتطوير برامج إعداد المعلمين وتدريبهم بما ينسجم مع واقع الممارسة الفعلية، ويعترف بالتعقيد الذي يعيشه المعلم داخل الصف الهجين. وترى الباحثة أن إحدى أهم دلالات هذا البحث تتمثل في إظهار قدرة المعلمين على التكيف والابتكار رغم محدودية الإمكانيات، وهو ما يعكس رأس مال مهني ومعرفي ينبغي استثماره مؤسسيًا لا تركه رهين الجهود الفردية. كما تؤكد الباحثة أن الاستمرار في تبني التعليم الهجين دون مراجعة بيداغوجية عميقة قد يؤدي إلى إعادة إنتاج أعباء جديدة على المعلم بدل أن يساهم في تحسين جودة التعليم.

يخلص البحث إلى أن الصفوف الهجينة تمثّل فرصة حقيقية لتجديد الممارسة التعليمية، شريطة أن تُبنى على فهم معمّق لخبرات المعلمين، وأن تُدعم بسياسات تربوية عادلة، وبرامج تطوير مهني مستدامة، ورؤية تعليمية توازن بين الإمكانيات الرقمية والبعد الإنساني للتعلّم. وتأمل الباحثة أن يشكّل هذا البحث إضافة نوعية للأدبيات العربية في مجال التعليم الهجين، ومنطلقاً لدراسات لاحقة تُعنى بتجارب المعلمين والطلبة في سياقات تعليمية متنوعة، وتساهم في بناء نماذج تعليمية أكثر مرونة وعدالة واستدامة في العصر الرقمي.

التوصيات

1. تضمين نماذج التعليم الهجين بوصفها مكونًا أساسيًا في برامج إعداد المعلمين، مع التركيز على تنمية كفايات تصميم التعلّم، وإدارة التفاعل المتزامن، والتقييم التكويني في البيئات المزدوجة، بدل الاختصار على التدريب التقني الأدوات.
2. بناء برامج تطوير مهني مستدامة قائمة على الممارسة الفعلية، يتمثل في الانتقال من الدورات التدريبية القصيرة والمنفصلة إلى برامج تطوير مهني مستمرة، تُبنى على خبرات المعلمين الواقعية، وتُتيح لهم التجريب والتأمل المهني وتبادل الممارسات الفاعلة في الصفوف الهجينة.
3. تطوير منظومات دعم تجمع بين الإسناد التقني، والاستشارة البيداغوجية، والدعم النفسي والمهني، بما يخفف العبء المعرفي والزمني على المعلم، ويعزز قدرته على إدارة التفاعل المتزامن بعدالة وفاعلية.
4. إعادة النظر في سياسات التقييم في البيئات الهجينة، واعتماد سياسات تقييم مرنة تشجّع على التقييم التكويني المتنوع، وتقلّل الاعتماد على الاختبارات الختامية عالية المخاطر، مع توفير أدوات رقمية تساعد المعلمين على متابعة التقدم الفردي والتحقق من أصالة أداء الطلبة.
5. تطوير أطر تنظيمية واضحة للتعليم الهجين، وصياغة سياسات مؤسسية تحدد فلسفة التعليم الهجين وأهدافه وضوابط تطبيقه، بما يشمل تنظيم زمن الحصة، وآليات التفاعل، وأدوار المعلمين، ومتطلبات البنية التحتية، لضمان العدالة والجودة والاستدامة.
6. دعم إنشاء مجتمعات تعلم مهنية رقمية تتيح للمعلمين تبادل الخبرات، وبناء المعرفة التربوية المشتركة، وتطوير حلول عملية للتحديات اليومية في الصفوف الهجينة، بوصفها رافدًا فاعلاً للتعلّم المهني المستمر.
7. تعزيز البعد الإنساني في تصميم الصفوف الهجينة، من خلال التأكيد على أن تصميم التعليم الهجين يجب أن يراعي الجوانب النفسية والاجتماعية للمتعلمين والمعلمين، من خلال بناء علاقات داعمة، وتفعيل التفاعل الهادف، والحد من الإرهاق الرقمي، بما يضمن تجربة تعلم متوازنة وإنسانية.

المراجع

- أمعوش، سيلية ومقدم، صافية (2022). عن بعد: مفاهيم نظرية. مجلة العدوي، 2(104) - 93 (1).
- بليزك، مريم. (2022). التعلم الهجين بين التعليم عن بعد والتعليم الحضوري: في ظل جائحة كورونا. مجلة العدوي، 2(16) - 8 (2).
- الحلو، اسماعيل. (2016). فاعلية برنامج تدريبي قائم على التعلم المدمج في تنمية مهارات برمجة قواعد البيانات لدى معلمي التكنولوجيا بالمرحلة الأساسية بغزة. [رسالة ماجستير] الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- خليفة، حياة وعبد المعطي، أحمد وقنديل، ثابت. (2023). تصور مقترح لتطبيق منظومة التعليم الهجين بالتعليم الأساسي (دراسة تحليلية). المجلة التربوية لتعليم الكبار - جامعة أسيوط، 24.5 - 1 (1).
- دبش، أنصار. (2025). فاعلية حقيبة تدريبية للمعلمين قائمة على التعليم الإلكتروني لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب الموهوبين في محافظة القدس. [رسالة ماجستير] جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
- ذياب، ريم. (2025). فاعلية استراتيجية التعليم الهجين في تعليم اللغة العبرية كلغة ثانية لدى طلبة المرحلة الثانوية. مجلة

العلوم الإنسانية والطبيعية، 6.315-294: (8)

سواعد، نهى. (2025). مقترح لاستخدام التعليم المدمج واستدامة التعليم في ظل الأزمات السابقة والمتوقعة في فلسطين.

مجلة كلية الأمة الجامعية للعلوم التربوية والنفسية، 2.200-174: (1)

عبد العزيز، حمدي. (2013). التعليم الإلكتروني الفلسفة - المبادئ - الأدوات - التطبيقات. ط2، عمان: دار الفكر

العكول، غادة. (2021). التعليم عن بعد في زمن الكورونا: مزايا وتحديات. رسالة المعلم، 57.31-29: (1)

الغامدي، خالد. (2025). أثر تكنولوجيا المعلومات في كفاءة الأداء المؤسسي: بالتطبيق على وزارة الموارد البشرية - فرع

الباحة خلال العام 2024م. مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية، 6.704 - 687: (11)

<https://doi.org/10.53796/hnsj611/43>

مخزوم، فيولا. (2024). قيادة التحول الرقمي في الفصول الدراسية: دور المعلم في عصر التكنولوجيا. برلين (المانيا):

المركز الديمقراطي العربي للدراسات الاستراتيجية والاقتصادية والسياسية.

Beatty, B.J. (2019). *Hybrid-Flexible Course Design*. EdTech Books: London, UK.

<https://doi.org/10.59668/33>

Detyna, M., Sanchez-Pizani, R., Giampietro, V., Dommett, E. J., & Dyer, K. (2023). Hybrid flexible (HyFlex) teaching and learning: climbing the mountain of implementation challenges for synchronous online and face-to-face seminars during a pandemic. *Learning Environments Research*, 26(1), 145–159. <https://doi.org/10.1007/s10984-022-09408-y>

Fernandes, S., Araújo, A. M., Miguel, I., & Abelha, M. (2023). Teacher Professional Development in Higher Education: The Impact of Pedagogical Training Perceived by Teachers. *Education Sciences*, 13(3), 309. <https://doi.org/10.3390/educsci13030309>

Gamage, K., Gamage, A., & Dehideniya, S. (2022). Online and hybrid teaching and learning: Enhance effective student engagement and experience. *Education Sciences*, 12(10), 651. <https://doi.org/10.3390/educsci12100651>

Godsk, M., & Møller, K. L. (2024). Engaging students in higher education with educational technology. *Education and Information Technologies*, 30(3), 2941–2976. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12901-x>

Goria, C., Witthaus, G., Turner, M., Hanford, S., Bhend, M., Wray, A., Wahyudi, M., & Gibson, A. (2022). *Hybrid Teaching: a futurist model or a realist model for the future?* University of Nottingham & University of Birmingham.

Graham, C., Borup, J., Pulham, E., & Larsen, R. (2019). K–12 Blended Teaching Readiness: model and instrument development. *Journal of Research on Technology in Education*, 51(3), 239–258. <https://doi.org/10.1080/15391523.2019.1586601>

Hershkovitz, A., Ambrose, G. A., & Soffer, T. (2024). Instructors' Perceptions of the Use of Learning Analytics for Data-Driven Decision Making. *Education Sciences*, 14(11), 1180. <https://doi.org/10.3390/educsci14111180>

Iivari, N., Sharma, S., & Ventä-Olkkonen, L. (2020). Digital transformation of everyday life – How COVID-19 pandemic transformed the basic education of the young generation and why information management research should care? *International Journal of Information Management*, 55, 102183. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2020.102183>

Li, K., Wong, B., Kwan, R., Chan, H., Wu, M., & Cheung, S. (2023). Evaluation of hybrid

- learning and teaching Practices: The Perspective of Academics. *Sustainability*, 15(8), 6780. <https://doi.org/10.3390/su15086780>
- Mao, L., & Queiroz, F. (2024). Online education in design disciplines: factors influencing the interactive experience of group learning. *International Journal of Technology and Design Education*, 34(5), 1903–1930. <https://doi.org/10.1007/s10798-024-09882-w>
- Ming, L., & Jiangang, C. (Eds.). (2022). Research Report on Digital Transformation of Higher Education Teaching and Learning. In *UNESCO-ICHEI*. Institute of Education, Tsinghua University. Retrieved November 27, 2025, from <https://en.ichei.org/Uploads/Download/2022-05-16/62820a2a9bceb.pdf>
- Mulenga, R., & Shilongo, H. (2025). Hybrid and Blended learning models: innovations, challenges, and future directions in education. *Acta Pedagogica Asiana*, 4(1), 1–13. <https://doi.org/10.53623/apga.v4i1.495>
- Pan, X., & Shao, H. (2020). Teacher online feedback and learning motivation: Learning engagement as a mediator. *Social Behavior and Personality an International Journal*, 48(6), 1–10. <https://doi.org/10.2224/sbp.9118>
- Salas-Pilco, S., Xiao, K., & Hu, X. (2022). Artificial Intelligence and Learning Analytics in Teacher Education: A Systematic Review. *Education Sciences*, 12(8), 569. <https://doi.org/10.3390/educsci12080569>
- Sapan, M. & Uzun, L. (2024). The effect of ChatGPT-integrated English teaching on high school EFL learners' writing skills and vocabulary development. *International Journal of Education in Mathematics, Science, and Technology (IJEMST)*, 12(6), 1657-1677. <https://doi.org/10.46328/ijemst.4655>
- Singh, Lal & Thakur, Ravindra & Nagaraju. (2019). Online Learning Platforms for Flexible Learning in Educational Framework. *Think India Journal*, 22(14), 1492 – 1505.
- Stolba, A., Hope, A., Branch, J., Manoj, P., Trinier, J., Behboudi, A., vanOostveen, R., & Childs, E. (2024). Beyond content delivery: harnessing emotional intelligence for community building in fully online digital spaces. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 21(1). <https://doi.org/10.1186/s41239-024-00481-2>
- Tahseen, M., Tahir, A., & Shaheen, M. (2023). Teachers' perspectives on digital transformation and hybrid models in English language education. *PAKISTAN LANGUAGES AND HUMANITIES REVIEW*, 7(IV). [https://doi.org/10.47205/plhr.2023\(7-iv\)50](https://doi.org/10.47205/plhr.2023(7-iv)50)
- Vičič Krabonja, M., Kustec, S., Skrbinjek, V., Aberšek, B., & Flogie, A. (2024). Innovative Professional Learning Communities and Sustainable Education Practices through Digital Transformation. *Sustainability*, 16(14), 6250. <https://doi.org/10.3390/su16146250>
- Yun, W. (2023). Digitalization challenges in education during COVID-19: A systematic review. *Cogent Education*, 10(1), 1-17 <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2198981>

عنوان البحث

**دور المعلم في صقل شخصية الطالب في المرحلة الابتدائية في ضوء الأدبيات
التربوية والنفسية: دراسة تحليلية**

خالد عبد الرحمن سورة¹

¹ جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

البريد الإلكتروني: khaledsora1962@gmail.com

HNSJ, 2026, 7(2); <https://doi.org/10.53796/hnsj72/27>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/72/27>

تاريخ النشر: 2026/02/01م

تاريخ القبول: 2026/01/20م

تاريخ الاستقبال: 2026/01/10م

المستخلص

هدفت هذه الدراسة إلى تحليل الدور الذي يقوم به المعلم في صقل شخصية الطالب في المرحلة الابتدائية، من خلال الأدبيات التربوية والنفسية المعاصرة، بتسليط الضوء على ممارساته التربوية، وأساليبه التعليمية، وطبيعة العلاقة التربوية التي يشيدها مع طلابه. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، من خلال تحليل الدراسات السابقة، والنظريات التربوية ذات الصلة، وربطها بأبعاد النمو النفسي والاجتماعي للطالب في المرحلة الابتدائية. توصلت الدراسة إلى أن المعلم يقوم بدور مركزي في بناء شخصية الطالب المتكاملة، من خلال النمذجة السلوكية، والدعم النفسي، وتوظيف الأساليب التعليمية التفاعلية، وتشجيع العلاقة التربوية الإيجابية داخل الصف. كما أوصت الدراسة بضرورة تضمين تدريب المعلمين بجوانب ارتباطه بالتربية الإيجابية، والذكاء الانفعالي، وبناء الشخصية، بالإضافة إلى الجوانب الأكاديمية.

الكلمات المفتاحية: دور المعلم، صقل الشخصية، المرحلة الابتدائية، العلاقة التربوية، التربية الإيجابية.

RESEARCH TITLE

The Role of the Teacher in Shaping Students' Personality at the Primary Education Stage in Light of Educational and Psychological Literature: An Analytical Study

Abstract

This study aimed to analyze the role played by the teacher in shaping students' personality at the primary education stage, through contemporary educational and psychological literature, by highlighting teachers' pedagogical practices, instructional methods, and the nature of the educational relationship they build with their students. The study adopted a descriptive-analytical approach by reviewing and analyzing previous studies and relevant educational theories, and linking them to the dimensions of students' psychological and social development at the primary stage. The findings revealed that the teacher plays a central role in building a well-rounded student personality through behavioral modeling, psychological support, the use of interactive teaching strategies, and the promotion of positive educational relationships within the classroom. The study also recommended that teacher training programs should incorporate aspects related to positive education, emotional intelligence, and personality development, in addition to academic competencies.

Key Words: Teacher's role; personality development; primary education stage; educational relationship; positive education.

المقدمة

في الوقت الحالي، أصبحت العملية التعليمية منظومة متكاملة بحيث تعد وظيفتها الرئيسية اكتساب المعرفة. غير أن تلك العملية تزداد أهمية مع مرور الزمان، حيث أصبحت منظومة تعليمية لا تقتصر فقط على فكرة نقل المعلومات إلى الطالب، بل امتدت لكونها منظومة تربوية بحتة تهتم بتكوين الإنسان وصقل شخصيته، سواء في جوانبه النفسية أو الاجتماعية أو الأخلاقية. ويُعد المدرس هو العنصر الرئيسي في تلك المنظومة نظراً لأنه النموذج التربوي الأول الذي يكون الطالب على أساسه، خصوصاً في المرحلة الابتدائية، والتي تُعد المرحلة الأكثر أهمية لكونها تُشكل حجر الأساس في تشكيل شخصية الإنسان وبناء عقيدته ومنظومة قيمه واتجاهاته. نظراً لهذا، تشير معظم المراجع والكتب التربوية والنفسية إلى قدرة في تأثير التفاعل اليومي بين المدرس والطالب من خلال دور المدرس على تكوين البنية الذاتية ونمو الثقة بالنفس وكسب السلوك الإيجابي (Erikson, 1968؛ Collins & Yates 1984)

وفي فترة التبعيات الحديثة في التعليم لم يعد دور المدرس مقتصرًا على الجانب العلمي منه، بل يصاحبه دور تربوي وإنساني أعمق من كونه الطرف الآخر الأقرب للطالب. والذي نجد أنه في غالب أوقات هذا الدور يتم خصصته في ضوء الأمور الانتقامية التي تحيط بالمدرس والطلاب. وارتباطاً بما سبق تبرز أهمية أعظم للبحث وتتمثل في التعرف على طبيعة دور المعلم في صقل شخصية الطالب في مرحلة الصف الابتدائية وأهم الأشكال التربوية المرتبطة بذلك الدور.

مشكلة الدراسة

على الرغم من التطور الملحوظ في المناهج الدراسية واستراتيجيات التدريس، لا يزال التركيز في كثير من الممارسات التعليمية منصباً على الجوانب المعرفية، على حساب الجوانب الوجدانية والشخصية للطالب. ويبرز قصور واضح في تحديد الكيفية التي يمكن من خلالها تفعيل دور المعلم في صقل شخصية الطالب بصورة متكاملة داخل البيئة الصفية. ومن هنا تتحدد مشكلة الدراسة في التساؤل عن طبيعة دور المعلم في صقل شخصية الطالب في المرحلة الابتدائية، وإبراز الأبعاد التربوية المرتبطة بهذا الدور.

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة التحليلية إلى:

1. تحليل دور المعلم في صقل شخصية الطالب في المرحلة الابتدائية.
2. الكشف عن أثر الأساليب التدريسية في بناء شخصية الطالب.
3. توضيح دور العلاقة التربوية بين المعلم والطالب في دعم النمو النفسي والاجتماعي.
4. تقديم مقترحات تربوية قائمة على التحليل العلمي لتعزيز دور المعلم في هذا المجال.

أسئلة الدراسة

1. ما دور المعلم في صقل شخصية الطالب في المرحلة الابتدائية؟
2. ما العلاقة بين الأساليب التدريسية المستخدمة ونمو شخصية الطالب؟
3. إلى أي مدى تسهم العلاقة التربوية الإيجابية بين المعلم والطالب في تعزيز الثقة بالنفس وتحمل المسؤولية؟

فرضيات الدراسة

1. توجد علاقة إيجابية بين الأساليب التدريسية التفاعلية وتنمية شخصية الطالب.
2. كلما امتلك المعلم مهارات تواصل فعالة، زاد تأثيره الإيجابي في شخصية الطالب.
3. تسهم العلاقة التربوية الإيجابية بين المعلم والطالب في تعزيز الجوانب النفسية والاجتماعية للطالب.

حدود الدراسة

تحدد حدود هذه الدراسة على النحو الآتي:

- الحدود الموضوعية: دور المعلم في صقل شخصية الطالب.
- الحدود البشرية: طلبة المرحلة الابتدائية.
- الحدود المكانية: لم تُقيد الدراسة بمكان جغرافي محدد.
- الحدود الزمانية: الأدبيات المنشورة خلال الفترة (2010-2024)

تعريف المصطلحات إجرائيًا

- دور المعلم: الممارسات التربوية والسلوكية التي يقوم بها المعلم لدعم النمو النفسي والاجتماعي للطالب.
- صقل الشخصية: عملية تربوية تهدف إلى تنمية الجوانب النفسية والاجتماعية والأخلاقية لدى الطالب.
- الشخصية في المرحلة الابتدائية: مجموعة السمات النفسية والاجتماعية والسلوكية لدى الطالب.
- العلاقة التربوية: نمط التفاعل القائم على الاحترام والدعم بين المعلم والطالب.

منهجية الدراسة

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، من خلال تحليل الأدبيات التربوية والنفسية والدراسات السابقة ذات الصلة، وربط نتائجها بالإطار النظري لتفسير دور المعلم في صقل شخصية الطالب في المرحلة الابتدائية.

الإطار النظري

مفهوم الشخصية في المرحلة الابتدائية

تُعد الشخصية من المفاهيم المحورية في علم النفس التربوي، إذ تشير إلى مجموعة السمات والخصائص النفسية والانفعالية والاجتماعية التي تميز الفرد وتحدد أنماط سلوكه وتفاعله مع الآخرين. وفي المرحلة الابتدائية، تتسم الشخصية بمرونتها وقابليتها للتشكل والتأثر بالعوامل التربوية المختلفة، نظرًا لكون هذه المرحلة تمثل الأساس في بناء مفهوم الذات، وتكوين الاتجاهات والقيم، وتنمية الشعور بالكفاءة والقدرة على الإنجاز. (Erikson, 1968)

ويؤكد علماء النفس التربوي أن شخصية الطفل في هذه المرحلة تتأثر بدرجة كبيرة بالخبرات المدرسية اليومية، وبطبيعة العلاقات التي يعيشها داخل الصف، خاصة علاقته بالمعلم، الذي يمثل مصدرًا أساسيًا للأمان النفسي والتوجيه السلوكي (الخفاف، 2010).

دور المعلم في ضوء النظريات التربوية والنفسية

يستند دور المعلم في صقل شخصية الطالب إلى عدد من النظريات التربوية والنفسية، من أبرزها نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا، التي تؤكد أن المتعلم يكتسب السلوكيات والقيم من خلال الملاحظة والتقليد، مما يجعل المعلم نموذجًا سلوكيًا مؤثرًا في بناء شخصية الطالب. (Bandura, 1986)

كما تشير النظرية البنائية، كما عرضها برونر (Bruner, 1986)، إلى أن التعلم الفعّال يحدث من خلال التفاعل والخبرة المباشرة، وهو ما يبرز أهمية دور المعلم في خلق بيئة صفية داعمة، تتيح للطالب التعبير عن ذاته، وتنمية مهارات التفكير، وبناء شخصية مستقلة ومتوازنة.

ومن منظور نفسي نمائي، يرى إريكسون (Erikson, 1968) أن المرحلة الابتدائية ترتبط بمرحلة "الجدارة مقابل الشعور بالنقص"، حيث يسهم المعلم بدور حاسم في تعزيز شعور الطالب بالكفاءة والثقة بالنفس، أو العكس في حال غياب الدعم التربوي الإيجابي.

الأساليب التدريسية وعلاقتها بصقل الشخصية

تشير الأدبيات التربوية إلى أن الأساليب التدريسية التفاعلية، مثل التعلم التعاوني، والتعلم النشط، والتعليم القائم على الحوار، تسهم في تنمية الجوانب الاجتماعية والانفعالية للطالب، وتعزز مهارات التواصل، وتحمل المسؤولية، والعمل الجماعي (الحارثي، 2019)، (Durlak et al, 2020).

في المقابل، تؤكد الدراسات أن الاعتماد المفرط على الأساليب التقليدية القائمة على التلقين قد يحدّ من فرص الطالب في التعبير عن ذاته، ويضعف نمو شخصيته المتكاملة، خاصة في الجوانب الاجتماعية والانفعالية.

العلاقة التربوية بين المعلم والطالب

تُعد العلاقة التربوية الإيجابية بين المعلم والطالب من أهم العوامل المؤثرة في صقل شخصية الطالب، إذ تسهم في توفير مناخ نفسي آمن يشعر فيه الطالب بالقبول والدعم. وتشير الدراسات إلى أن العلاقات القائمة على الاحترام المتبادل، والتعاطف، والدعم الانفعالي، تعزز الدافعية للتعلم، وتدعم النمو النفسي والاجتماعي للطالب (Jennings & Greenberg, 2021).

كما تؤكد أدبيات التربية الإيجابية أن المعلم الذي يمتلك كفاءة انفعالية عالية يكون أكثر قدرة على إدارة الصف بصورة إنسانية، وبناء علاقات تربوية داعمة، تنعكس إيجابًا على شخصية الطالب وسلوكه داخل المدرسة وخارجها.

الدراسات السابقة

تناولت عدد من الدراسات العربية والأجنبية دور المعلم في بناء شخصية الطالب. فقد أشارت دراسة الزهرات (2018)، إلى أن المعلم يسهم بدور أساسي في غرس القيم الأخلاقية لدى طلاب المرحلة الابتدائية. كما بينت دراسة الحارثي (2019)، فاعلية الأساليب التدريسية التعاونية في تنمية المهارات الاجتماعية.

أما الدراسات الأجنبية، فقد أكدت دراسة (Durlak et al. 2020) أهمية التعلم الاجتماعي والانفعالي في تنمية شخصية الطالب، في حين ركزت دراسة OECD (2023) على دور المعلم كنموذج سلوكي مؤثر في بناء شخصية المتعلم.

وتتفق نتائج هذه الدراسات مع توجه الدراسة الحالية التي تؤكد أن صقل شخصية الطالب في المرحلة الابتدائية عملية تربوية متكاملة، يتداخل فيها الدور الأكاديمي للمعلم مع دوره النفسي والاجتماعي.

أدوات الدراسة

استخدمت الدراسة بطاقة ملاحظة منظمة كنموذج وصفي لرصد ممارسات المعلم داخل الصف وتضمنت أربعة محاور رئيسة بواقع 16 فقرة واعتمدت سلم تقدير رباعي.

نموذج (شكل توضيحي) لبطاقة الملاحظة المستخدمة في الدراسة

شكل (1): بطاقة ملاحظة ممارسات المعلم في صقل شخصية الطالب

المحور رقم الفقرة النمذجة السلوكية	الفقرة دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً
1 يلتزم المعلم بالسلوك الإيجابي داخل الصف	☐	☐	☐	☐
2 يظهر احترامه للطلبة في تعامله اليومي	☐	☐	☐	☐
3 يتحكم بانفعالاته في المواقف الصفية	☐	☐	☐	☐
4 يعزز القيم الأخلاقية من خلال سلوكه	☐	☐	☐	☐
الأساليب التدريسية				
5 يستخدم أساليب تدريس تفاعلية	☐	☐	☐	☐
6 يشجع الطلبة على الحوار والمناقشة	☐	☐	☐	☐
7 ينمي العمل الجماعي داخل الصف	☐	☐	☐	☐
8 يراعى الفروق الفردية بين الطلبة	☐	☐	☐	☐
الدعم النفسي				
9 يقدم تعزيزاً إيجابياً للطلبة	☐	☐	☐	☐
10 يدعم ثقة الطلبة بأنفسهم	☐	☐	☐	☐
11 يتفهم مشاعر الطلبة	☐	☐	☐	☐
12 يهيئ بيئة صفية آمنة نفسياً	☐	☐	☐	☐
العلاقة التربوية				
13 يقيم علاقة احترام متبادل مع الطلبة	☐	☐	☐	☐
14 يتواصل إيجابياً مع الطلبة	☐	☐	☐	☐
15 يشجع الطلبة على تحمل المسؤولية	☐	☐	☐	☐
16 يعزز الانتماء والاندماج الصفی	☐	☐	☐	☐

مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من معلمي المرحلة الابتدائية، باعتبارهم العنصر الرئيس في العملية التعليمية والتربوية، والمسؤولين بصورة مباشرة عن تشكيل خبرات الطلبة التعليمية والنفسية والاجتماعية داخل البيئة الصفية. ويشمل المجتمع جميع المعلمين العاملين في تدريس الصفوف الابتدائية، ممن تتراوح خبراتهم التعليمية بين المبتدئين وذوي الخبرة، نظراً لاختلاف أنماط الممارسات التربوية وأساليب التفاعل الصفی بينهم، وما لذلك من أثر في صقل شخصية الطالب.

عينة الدراسة

نظراً لاعتماد الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وبهدف رصد وتحليل ممارسات المعلم التربوية داخل الصف، تم اختيار عينة قصدية من معلمي المرحلة الابتدائية، ممن تتوافر لديهم خبرة تدريسية في الصفوف الابتدائية، ويباشرون التدريس الفعلي داخل الصفوف الدراسية.

وقد تمثلت العينة في مجموعة من المعلمين الذين أجريت عليهم الملاحظة الصفية باستخدام بطاقة الملاحظة المعدة لهذا الغرض، وذلك بهدف وصف وتحليل ممارساتهم التربوية وأساليبهم التعليمية وطبيعة علاقتهم التربوية بالطلبة.

وتُعد هذه العينة مناسبة لطبيعة الدراسة التحليلية التي لا تهدف إلى التعميم الإحصائي بقدر ما تسعى إلى الفهم العميق والتفسير التربوي لدور المعلم في صقل شخصية الطالب في المرحلة الابتدائية، في ضوء الأدبيات التربوية والنفسية.

التحليل والمناقشة

أظهرت نتائج بطاقة الملاحظة -بمحاورها الأربعة- أن ممارسات المعلم داخل الصف تتسم بفاعلية تربوية واضحة في صقل شخصية الطالب في المرحلة الابتدائية. فقد بينت الفقرات المرتبطة بـ النمذجة السلوكية التزام المعلم بسلوكيات إيجابية (كالاحترام والانضباط وضبط الانفعالات)، مما أسهم في تعزيز السلوك الإيجابي لدى الطلبة من خلال التعلم بالملاحظة.

كما كشفت فقرات الأساليب التدريسية عن اعتماد المعلم على أساليب تفاعلية تشجع الحوار والمشاركة، الأمر الذي انعكس على تنمية الثقة بالنفس، والتعبير عن الرأي، وتحمل المسؤولية لدى الطلبة. وفيما يخص الدعم النفسي والانفعالي، أظهرت الملاحظات أن المعلم يوفر بيئة صفية آمنة قائمة على التشجيع والتعزيز الإيجابي، مما يدعم الاستقرار النفسي للطلبة ويحد من مظاهر القلق أو الانسحاب.

أما فقرات العلاقة التربوية، فقد أكدت وجود علاقة إيجابية قائمة على الاحترام والتقبل، أسهمت في تعزيز شعور الطلبة بالانتماء، وزيادة دافعيتهم للتعلم، وتحسين تفاعلهم الاجتماعي داخل الصف. وبصورة عامة، تشير النتائج النوعية إلى تكامل الدور الأكاديمي والتربوي للمعلم في بناء شخصية الطالب بصورة متوازنة.

الاستنتاج

إن المعلم هو العامل المركب في بناء شخصية الطلبة، حيث أن الأساليب التربوية الحديثة يمكن أن تساعد في العمل على جوانب الشخصية وتطويرها من خلال العلاقة التربوية الجيدة التي تعزز الجوانب النفسية والاجتماعية للأطفال.

التوصيات

هناك الكثير من التوصيات التي يمكن تقديمها من خلال هذه الدراسة أهمها:

1. العمل على تدريب المعلمين وزيادة دور الجوانب النفسية والتربوية.
2. التركيز على برامج التربية الإيجابية ضمن البرامج الدراسية.
3. العمل على التشجيع على استخدام أساليب التدريس التفاعلي.

الخاتمة

يمكن القول إن دور المعلم في المرحلة الابتدائية هو أهم دور وعمله ليس فقط هو نقل المعرفة وعمل الشرح والوضح بل إنه يتعدى هذا إلى العمل على بناء طالب بشكل كامل في جميع جوانبه النفسية. تظهر أهمية الدراسة بشكل كبير في تقديم إطار تحليلي لأمر يعزز القيمة التطبيقية لدور المعلم في بناء أجيال متوازنة.

قائمة المراجع

المراجع العربية

- الخفاف، عبد الكريم. (2010). *علم النفس التربوي*. عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الحارثي، عبد الله بن حسين. (2019). فاعلية التعلم التعاوني في تنمية المهارات الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الابتدائية. *مجلة العلوم التربوية*، 11(3)، 78.55-
- الزهرات، سعد بن عبد الله. (2018). دور المعلم في تنمية القيم الأخلاقية لدى طلاب المرحلة الابتدائية. *المجلة التربوية بجامعة الملك سعود*، 33(1)، 110.85-
- الشهري، أحمد بن محمد. (2020). *أساليب التدريس الحديثة ودورها في بناء شخصية الطالب*. الرياض، المملكة العربية السعودية: مكتبة الرشد.
- ملحم، سامي محمد. (2015). *القياس والتقويم في التربية وعلم النفس* (الطبعة الخامسة). عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

المراجع الأجنبية

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bruner, J. S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Gullotta, T. P. (2020). Handbook of social and emotional learning: Research and practice. *Child Development*, 91(2), 321–340. <https://doi.org/10.1111/cdev.13238>
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York, NY: W. W. Norton & Company.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2021). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 91(1), 1–35. <https://doi.org/10.3102/0034654320986532>
- OECD. (2023). *Teachers as role models*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/teacher-role-models-2023-en>

عنوان البحث

**الدور الوسيط للثقافة التنظيمية في العلاقة بين القيادة الإستراتيجية والأداء المؤسسي
(بالتطبيق على البنوك التجارية بمدينة بورتسودان "2019-2024")**

د. مها عبد العزيز احمد الحاج¹، د. محمد عبد العاطي عبد الله المكي²، د. ايمان احمد عمار احمد²

¹ باحثة دكتوراه، كلية الدراسات العليا، جامعة النيلين، الخرطوم، السودان

² كلية التجارة، جامعة النيلين، الخرطوم، السودان

بريد الكتروني: Mahabdalaziz5@gmail.com dr.mohamedelmekki@gmail.com

HNSJ, 2026, 7(2); <https://doi.org/10.53796/hnsj72/28>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/72/28>

تاريخ النشر: 2026/02/01م

تاريخ القبول: 2026/01/20م

تاريخ الاستقبال: 2026/01/10م

المستخلص

هدفت هذه الدراسة إلى تحليل العلاقة بين القيادة الإستراتيجية والأداء المؤسسي، وقياس الدور الوسيط للثقافة التنظيمية في هذه العلاقة، بالتطبيق على البنوك التجارية بمدينة بورتسودان خلال الفترة (2019-2024م). وانطلقت الدراسة من إشكالية تتمثل في محدودية الدراسات التي تناولت الآليات التفسيرية التي تنتقل من خلالها آثار القيادة الإستراتيجية إلى الأداء المؤسسي، خاصة في البيئة المصرفية المحلية، مع غياب واضح لقياس الأثر غير المباشر للثقافة التنظيمية كمتغير وسيط باستخدام نماذج المعادلات البنائية. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة كأداة رئيسية لجمع البيانات من عينة ميسرة بلغ حجمها (140) مفردة من العاملين بالبنوك التجارية. وتم تحليل البيانات باستخدام برنامجي SPSS و AMOS، بهدف اختبار الفرضيات المباشرة وغير المباشرة للنموذج المقترح. أظهرت النتائج وجود تأثير إيجابي دال إحصائياً للقيادة الإستراتيجية على الأداء المؤسسي، كما ثبت وجود علاقة إيجابية قوية بين القيادة الإستراتيجية والثقافة التنظيمية، وعلاقة مباشرة ذات دلالة إحصائية بين الثقافة التنظيمية والأداء المؤسسي. كما أكدت نتائج نمذجة المعادلات البنائية أن الثقافة التنظيمية تؤدي دوراً وسيطاً جزئياً في العلاقة بين القيادة الإستراتيجية والأداء المؤسسي، حيث أسهمت في تفسير نسبة معتبرة من التأثير غير المباشر. وأظهرت التحليلات أن التخطيط الإستراتيجي يمثل البعد الأكثر تأثيراً ضمن أبعاد القيادة الإستراتيجية، في حين جاءت المعتقدات التنظيمية في مقدمة أبعاد الثقافة التنظيمية تأثيراً، بينما تصدرت الإنتاجية والكفاءة أبعاد الأداء المؤسسي تأثراً بالمتغيرات المستقلة والوسيلة. خلصت الدراسة إلى أهمية دمج الثقافة التنظيمية في صميم الممارسات القيادية الإستراتيجية لتعزيز الأداء المؤسسي، خاصة في القطاع المصرفي، مع التأكيد على ضرورة تبني نماذج قيادية داعمة للقيم والمعتقدات والسلوكيات التنظيمية الإيجابية.

الكلمات المفتاحية: القيادة الإستراتيجية؛ الثقافة التنظيمية؛ الأداء المؤسسي؛ البنوك التجارية؛ نمذجة المعادلات البنائية.

RESEARCH TITLE

The Mediating Role of Organizational Culture in the Relationship between Strategic Leadership and Institutional Performance (An Applied Study of Commercial Banks in Port Sudan, 2019–2024)

Maha Abdelaziz Ahmed Al-Haj¹, Dr. Mohamed Abdel-Ati Abdallah Al-Maki²,
Dr. Iman Ahmed Ammar Ahmed²

¹ PhD Researcher, Faculty of Graduate Studies, Al-Neelain University, Khartoum, Sudan

² Faculty of Commerce, Al-Neelain University, Khartoum, Sudan

Email: dr.mohamedelmekki@gmail.com, mahabdalaziz5@gmail.com

HNSJ, 2026, 7(2); <https://doi.org/10.53796/hnsj72/28>

Arabic Scientific Research Identifier: <https://arsri.org/10000/72/28>

Received at 10/01/2026

Accepted at 20/01/2026

Published at 01/02/2026

Abstract

This study aimed to examine the relationship between strategic leadership and institutional performance and to measure the mediating role of organizational culture in this relationship, with application to commercial banks in Port Sudan during the period (2019–2024). The study was motivated by a clear research gap in explaining how the effects of strategic leadership are transferred into institutional performance outcomes, particularly within the local banking environment, and the limited empirical research addressing organizational culture as a mediating variable using Structural Equation Modeling (SEM). The study adopted a descriptive-analytical approach and utilized a questionnaire as the primary data collection instrument. A convenience sample of 140 employees from commercial banks was selected. Data were analyzed using SPSS for descriptive analysis and AMOS for testing the proposed structural model and hypotheses. The findings revealed a statistically significant positive effect of strategic leadership on institutional performance. In addition, a strong positive relationship was found between strategic leadership and organizational culture, as well as a significant direct relationship between organizational culture and institutional performance. The results of SEM analysis confirmed that organizational culture plays a partial mediating role in the relationship between strategic leadership and institutional performance, contributing substantially to explaining the indirect effect. The analysis also indicated that strategic planning was the most influential dimension of strategic leadership, while organizational beliefs represented the strongest dimension of organizational culture. Moreover, productivity and efficiency emerged as the most affected dimensions of institutional performance. The study concludes that organizational culture constitutes a critical mechanism through which strategic leadership enhances institutional performance. Accordingly, it emphasizes the importance of embedding organizational culture within strategic leadership practices to achieve sustainable and high-quality performance in the banking sector.

Key Words: Strategic Leadership; Organizational Culture; Institutional Performance; Commercial Banks; Structural Equation Modeling (SEM).

المقدمة:

تنظر الدراسات الحديثة إلى القيادة الإستراتيجية على أنها سبب للابتكار والإبداع داخل المؤسسة، وهذا يعتمد على القدرات المعرفية والإبداعية للقيادة الإستراتيجية والمقومات التي تستحوذها. فالقيادة الإستراتيجية هي التي تجمع بين فعالية القيادة والفعالية التنظيمية في نموذج جديد للقيادة الإستراتيجية، والتي تركز على مواجهة التحديات المستقبلية بتفكير إبداعي ورؤية استراتيجية تضع في أولويتها جميع التغيرات المحيطة بها، مما يتيح للمؤسسة القدرة الجيدة على تحديد أهدافها ومجالات نموها. فالقيادة الإستراتيجية هي من المعايير المهمة التي تقرر جودة الأداء المؤسسي وكفاءة عمليات التخطيط الاستراتيجي وتدعيم القدرة التنافسية في كافة المؤسسات على اختلاف أنواعها.

تسعى الدراسة لكشف العلاقة بين القيادة الاستراتيجية والأداء المؤسسي والدور الوسيط للثقافة التنظيمية. وتحقق القيادة الاستراتيجية الفعالة إلى أداء مؤسسي متميز في ظل وجود ثقافة تنظيمية كوسيط بينهما. وستتناول الدراسة تحليل العلاقة بين القيادة الاستراتيجية والأداء المؤسسي مع التركيز على كيفية تأثير الدور الوسيط للثقافة التنظيمية على هذه العلاقة. إن فهم هذه العلاقة سيساهم في تقديم توصيات استراتيجية للممارسين والباحثين مما يعزز قدرة المؤسسات على تحقيق أهدافها والوصول إلى الأداء المؤسسي المتميز في ظل التحديات المعاصرة.

مشكلة الدراسة:

تحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيسي التالي ما الدور الوسيط للثقافة التنظيمية في العلاقة بين القيادة الإستراتيجية والأداء المؤسسي بالتطبيق على البنوك؟ وتتفرع من الأسئلة التالية:

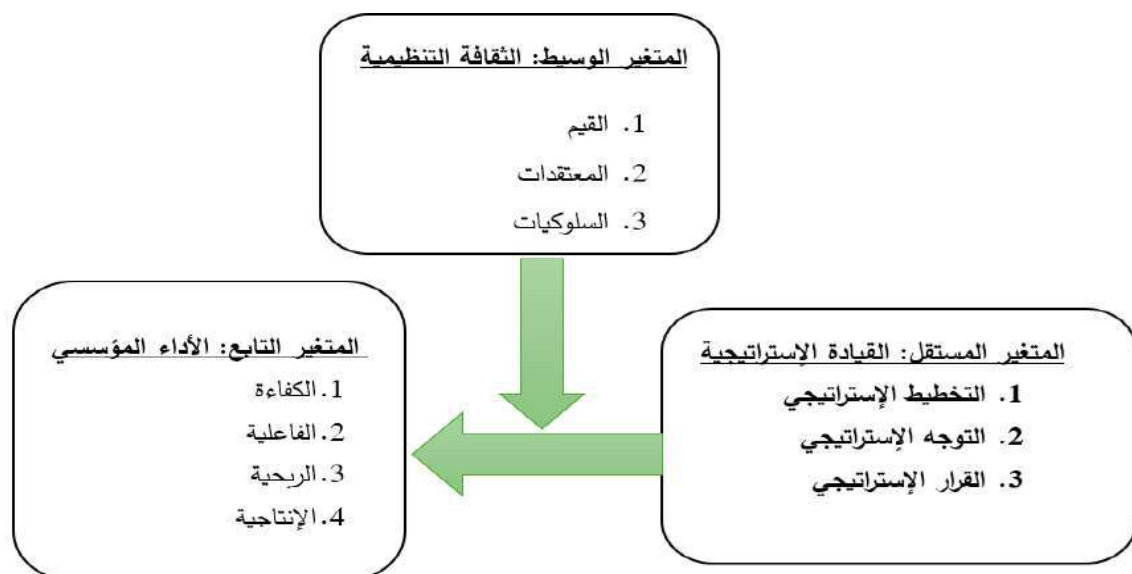
ما طبيعة العلاقة بين القيادة الاستراتيجية والأداء المؤسسي في البنوك محل الدراسة

ما طبيعة العلاقة بين القيادة الاستراتيجية والثقافة التنظيمية في البنوك محل الدراسة.

ما طبيعة العلاقة بين الثقافة التنظيمية والأداء المؤسسي في البنوك محل الدراسة.

ما نسبة التأثير غير المباشر للثقافة التنظيمية بوصفها متغيراً وسيطاً في العلاقة بين القيادة الاستراتيجية والأداء المؤسسي في البنوك محل الدراسة؟

نموذج الدراسة: بعد الاطلاع على عدد من الدراسات التي تتعلق بمتغيرات الدراسة صُمم النموذج الدراسي التالي :



شكل رقم (1-1) نموذج الدراسة

المصدر: إعداد الباحثين من الدراسات السابقة، 2025م.

التعريفات الإجرائية:

1. **القيادة الإستراتيجية:** تُعرف القيادة الإستراتيجية على أنها الممارسات والأفعال التي تركز بشكل كبير على التوجهات طويلة المدى والرؤية الإستراتيجية وإيصالها، وتوجيه الأشخاص الآخرين نحو الطريق الصحيح من خلال حثهم على التعاون والانسجام داخل بيئة العمل للوصول للأهداف المقترحة.
2. **الثقافة التنظيمية:** هي مجموعة السلوكيات والإجراءات والتوقعات التي تربط بين جميع الموظفين وتوج التفاعلات بينهم انها ايقاع العمل، الذي يشكل المواقف والأفعال، وفي النهاية المنظمة نفسها، والتي تؤثر على تفاعلهم نحو تنفيذ السياسات الإدارية وتحقيق الأهداف الإستراتيجية وتحقيق الجودة في الأداء.
3. **الأداء المؤسسي:** يُعرف الأداء المؤسسي على أنه القاسم المشترك لكافة الجهود المبذولة من قبل الموظفين والعاملين والمدراء في المنظمات والمؤسسات المختلفة.

تلخيص الدراسات السابقة:

خلصت دراسة هيفاء سوعد. (2019) الى أن القيادات الإدارية في قطاع التعليم بالمدينة المنورة تمارس المهارات القيادية بنسب عالية جداً وتحقق جودة الأداء الإداري بدرجة مرتفعة. اما دراسة ايمن حسن الديراوي (2019) توصلت الى وجود علاقة ذات دلالة إيجابية بين جميع ابعاد الإدارة الاستراتيجية (رسالة ورؤية وأهداف) وأداء المنظمات الاهلية العاملة في قطاع غزة، مع تأكيد أثر الثقافة التنظيمية كوسيط ومُعزز للأثر بين الإدارة الاستراتيجية وأداء المنظمات. و استنتجت دراسة فرج سالم مفلح (2023) أن للثقافة التنظيمية أهمية كبيرة في حياة المنظمات عن طريق إشراك الموظفين في تحقيق أهدافها، حيث تعمل الثقافة التنظيمية الإيجابية على بناء القيم والمعتقدات والتوقعات التنظيمية التي تخدم أهداف المنظمة. وخلصت دراسة رحومة إبراهيم علي سليمان (2023): الى أن للقيادة الإستراتيجية أثر إيجابي على نجاح شركة "المدار الجديد ليبيا"، ذلك لأن استراتيجيات الشركة المتمثلة في تحديد الأهداف الرئيسية والمسارات المستقبلية والتنفيذ الفعال للاستراتيجيات تمثل دور مهم في تقوية الأداء المؤسسي. وتوصلت دراسة Nguyen, Pham&Tran (2023) إلى وجود علاقة طردية موجبة ذات دلالة إحصائية بين القيادة التحويلية والثقافة التنظيمية، وكذلك علاقة إيجابية بين الثقافة التنظيمية والأداء التنظيمي. كما أثبتت النتائج أن الثقافة التنظيمية تلعب دوراً وسيطاً جزئياً في العلاقة بين القيادة التحويلية والأداء، مما يعكس أهمية تعزيز الممارسات القيادية الداعمة للثقافة التنظيمية الإيجابية لتحسين مستويات الأداء المؤسسي. ووجدت دراسة Hasan (2023) علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين الثقافة التنظيمية والتعلم التنظيمي، وكذلك بين الثقافة التنظيمية ومشاركة الموظفين، كما أظهرت أن الثقافة التنظيمية تؤثر بشكل غير مباشر في أداء الموظفين عبر هذين المتغيرين الوسيطين. وأكدت الدراسة أن قوة الثقافة التنظيمية تمثل عاملاً حاسماً في تحسين الأداء في البيئة المصرفية، خاصة عندما تكون داعمة للتعليم والمشاركة التنظيمية. اما دراسة Kebe, Kahl&Liu (2024) توصلت إلى وجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين أنماط القيادة (التحويلية والمعاملاتية) وأداء العاملين، كما أثبتت أن سلوك المواطننة التنظيمية يلعب دوراً وسيطاً في تعزيز هذه العلاقة، في حين لم يظهر الالتزام الوظيفي كوسيط فعال في جميع المسارات. وأكدت الدراسة أن القيادة الفاعلة تمثل محوراً رئيسياً في تحسين الأداء داخل القطاع المصرفي، خاصة في البيئات التي تشهد تحولات تنظيمية واقتصادية متسارعة. وخلصت دراسة شريف يوسف حامد احمد (2024) الى أن القيادة الإدارية لها تأثير إيجابي على كل من الثقة التنظيمية وأداء العاملين، الثقة التنظيمية تؤثر بطريقة إيجابية على أداء العاملين، دخول الثقة التنظيمية كعامل وسيط يقوى العلاقة بين القيادة الإدارية وأداء العاملين. واستنتجت دراسة بهاء الدين منعم سعد شيماء مهدي إبراهيم (2024) ان هنالك علاقة طردية إيجابية بين القيادة الإستراتيجية والتميز المؤسسي

في الجامعات المصرية المبحوثة، وكذلك علاقة طردية موجبة بين القيادة الإستراتيجية والجيئات التنظيمية، وأيضاً هنالك علاقة طردية موجبة بين الجيئات التنظيمية والتميز المؤسسي في تلك الجامعات، ووجود درجة توافق بين أبعاد القيادة الإستراتيجية والتميز المؤسسي وأن معظم معاملات الانحدار عالية المعنوية، ما أكدت وجود الجيئات التنظيمية متغير وسيط من تأثير أبعاد القيادة الإستراتيجية متغيرات مستقلة علي التميز المؤسسي للعاملين بالجامعات المصرية الخاصة.

الفجوة البحثية:

وضحت الدراسات السابقة وجود علاقات ذات دلالة إحصائية بين القيادة والأداء المؤسسي، لكنها تناولت فقط العلاقة المباشرة، دون تقديم تفسير علمي لتحقيق هذا التأثير داخل المؤسسات وهو ما ترك فجوة بحثية تتعلق بآليات نقل أثر القيادة إلى نتائج الأداء، كما أن الدراسات التي تناولت الثقافة التنظيمية غالباً ما عالجتها كمتغير مستقل يؤثر في الأداء، أو كعامل وصفي للسلوك التنظيمي، في حين لم توجد دراسة على حد علم الباحثين تصفها كمتغير وسيط يفسر نسبة التأثير غير المباشر للقيادة الاستراتيجية على الأداء المؤسسي، خاصة باستخدام نماذج المعادلات الهيكلية (SEM)، وأيضاً لم يتم تناولها في القطاع المصرفي داخل البيئة المحلية، الأمر الذي يجعل من الضروري إجراء دراسة تركز على قياس الدور الوسيط للثقافة التنظيمية وتحديد نسبة تأثيره غير المباشر، وهو ما تستهدفه الدراسة الحالية بصورة مباشرة.

ما تضيفه الدراسة:

1. ادخال الثقافة التنظيمية كمتغير وسيط وليس فقط الاكتفاء بالعلاقة المباشرة بين لقيادة الإستراتيجية والأداء المؤسسي.
2. قياس نسبة التأثير غير المباشر للقيادة الإستراتيجية على الأداء المؤسسي بما يوضح حجم الأثر الذي تلعبه الثقافة التنظيمية.
3. توفير نموذج تحليلي (SEM) يدمج بين المتغيرات الثلاثة للدراسة.
4. توفير دليل تطبيقي للقطاع المصرفي في السودان وهو قطاع لم يحظ بدراسة كافية للعلاقة بين المتغيرات الثلاثة.

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي والمنهج التاريخي إلى جانب دراسة الحالة نسبة لملائمة هذه المناهج مع طبيعة الدراسة الحالية باستخدام برنامج (Amos)

الإطار النظري:

أولاً: مفهوم القيادة الاستراتيجية

1. مفهوم القيادة:

تُعرف القيادة عموماً بقدرة القائد على التأثير على المرؤوسين فيما يتعلق بامتلاكهم للقيم والمهارات والقدرات الشخصية التي تساعد في تحفيزهم لتحقيق الأهداف المشتركة (الموسوي وعبود، 2020: 201). ويرى الشميلي (2017: 156-157) أنها القدرة على التأثير في الآخرين لتحقيق الأهداف المشتركة. وهذا يعني أن القيادة عملية تواصل بين القائد أو المدير ومرؤوسيه، حيث يتبادلون المعرفة والاتجاهات، ويتعاونون على إنجاز المهام الموكلة إليهم.

2. مفهوم الاستراتيجية:

اشتقت كلمة الإستراتيجية (Strategy) من الكلمة اليونانية "ستراتيجوس" (Strategos) "التي تعني فن القيادة أو فن الحرب، ومن ثم فهي تشير إلى المهمات العسكرية المرتبطة بمفهوم الاستراتيجية. ومع ذلك، فقد تعددت استخدامات

الاستراتيجية حتى شملت العديد من العلوم والميادين، ولم يعد استخدامها مقصوراً على القضايا العسكرية، بل امتد اليوم إلى جميع العلوم الاجتماعية مثل الاقتصاد، السياسة، علم الاجتماع، الإدارة... إلخ (عواد وآخرون، 2016: 19).

وقد عرّفها عواد (2012: 202) بأنها: "تصور رؤية المنظمة المستقبلية، وتحديد مهمة المنظمة، وتحديد غايتها طويلة المدى، وتحديد أبعاد العلاقة المتوقعة بين المنظمة والبيئة للمساعدة في تحديد الفرص والمخاطر ونقاط القوة والضعف، بهدف صياغة القرارات الاستراتيجية طويلة الأجل، ومراجعتها وتقييمها".

3. مفهوم القيادة الاستراتيجية:

نظراً للتغيرات السريعة أو الاضطرابات في بيئة الأعمال، فإن هذا يتطلب من مؤسسات اليوم مواجهة المنافسة القائمة من أجل البقاء والنمو والتكيف مع هذه الظروف. ومن هنا، عرّف العلماء القيادة الاستراتيجية بأنها تحديد اتجاه المنظمة وكيفية تحقيق هذا الهدف.

يهتم هذا المفهوم بشكل خاص بمشاركة القادة في التخطيط الاستراتيجي طويل المدى، بعدما كان يُنظر إليها على أنها عملية تخص الإدارة العليا حصرياً. إلا أن القادة اليوم يشاركون في عمليات الإدارة والتحليل والتخطيط والتنفيذ والمراقبة والتقييم. (Quong & Walker, 2010: 21-32)

أهمية القيادة الاستراتيجية:

إن القيادة الاستراتيجية هي من أشكال القيادة التي لها القدرة على استخدام خصائص التأثير والتحفيز والتواصل، والتي تقوم بتحديد الاتجاهات طويلة الأمد للمؤسسة مع إنشاء الجوانب التشغيلية اليومية في نفس الوقت وبشكل فعال. وتنعكس أهمية القيادة الاستراتيجية في أي مؤسسة في كونها تساعد في: عواد (2012: 202)

1. تعتبر العنصر الأساسي في الإدارة الاستراتيجية الفعالة، ذلك لأن القادة الاستراتيجيون يركزون على الاتجاه الاستراتيجي في منظماتهم وينشئون أجندة التغيير الاستراتيجي ويحافظون على تقدم المؤسسة نحو الرؤية الاستراتيجية.
2. بناء استراتيجية مؤسسية تعطي المؤسسة النجاح والتألق والازدهار على المدى الطويل، وتعمل على تعزيز الميزة التنافسية بشكل متواصل تعطي القدرة على التعامل مع مختلف الشخصيات داخل وخارج المؤسسة.
3. تعزز قيم الانضباط والتعاون والمشاركة وتؤكد على النماذج الأخلاقية في العلاقات المؤسسية الداخلية.
4. القيادة الاستراتيجية هي الممثل لأي مؤسسة والمفاوض عنها عند التعامل مع الهيئات والمؤسسات الخارجية ذات الصلة.
5. تقدم الفهم الواعي والمستنير والرصد الدقيق للبيئة المؤسسية الداخلية والخارجية، المحلية والعالمية، وذلك لاتخاذ قرارات واعية وحكيمة حول جدوى الأنشطة والاستثمارات المؤسسية، وتزيد من قدرة المؤسسة على الاستجابة لتحديات وفرص هذه البيئة.
6. تساهم في عملية بناء رؤية ورسالة المؤسسة وتعمل على خلق وعي استراتيجي وعمليات حيوية متجددة لضمان التناسق الاستراتيجي داخل المؤسسة.
7. تمكن من تدبير وإدارة جميع الموارد المؤسسية المالية والبشرية والمادية بشكل فعال كجزء أساسي وجوهري من عملية تغيير استراتيجي حقيقي ومتكامل.
8. تهيئ القيادة الاستراتيجية الاستجابة السريعة لجميع المتغيرات المفاجئة في بيئة العمل التنافسية في ظل العولمة والتقلبات المتلاحقة في بيئة العمل.

9. توجه سلوك العاملين نحو تحقيق أهداف المؤسسة.
10. تشكل مصدراً للابتكارات وتعمل على كسر الجمود التنظيمي، وهذا يتوقف بدرجة كبيرة على القدرات المعرفية والإبداعية للقيادة الاستراتيجية وما تملكه من خطط ورؤى استراتيجية.

ممارسات القيادة الاستراتيجية

هناك العديد من المساهمات والنماذج الفكرية التي تناولت موضوع ممارسات القيادة الاستراتيجية، وأشهرها نموذج (Hitt et al., 2011) الذي ورد في كتاب الإدارة الاستراتيجية: التنافسية والعولمة، حيث حدد ست ممارسات فعالة لإستراتيجية القيادة: (Alayoubi et al., 2020: 16-17)

الاتجاه الاستراتيجي: أي تطوير رؤية استراتيجية طويلة المدى للهدف الاستراتيجي والتي بدورها تعكس وجهات النظر الشخصية للقائد الملهم. إذا كان القائد الاستراتيجي قادراً على توضيح وجهة نظره الشخصية ومشاركتها مع مرؤوسيه، فإنه يحصل على دعمهم لرؤيته الاستراتيجية، مما يجعل النية الاستراتيجية مرتبطة بشخصيته، وفي الوقت نفسه شيئاً مشتركاً ومفهوماً للجميع.

استثمار القدرات والمواهب الاستراتيجية: يشير في المقام الأول إلى القدرة الأساسية لموارد المنظمة وقابليتها للتوظيف، والتي تُعد مصدراً لميزتها التنافسية مقارنة بمنافسيها.

تنمية رأس المال البشري: رأس المال البشري يشير إلى مجموعة الأفراد الذين يمتلكون المهارات والمعرفة التي تساهم في زيادة القيمة الاقتصادية للمنظمات. ويُعد الأفراد العاملون في جميع المؤسسات اليوم مورداً رأسمالياً يحتاج إلى الاستثمار.

تعزيز الثقافة التنظيمية: الثقافة التنظيمية هي مفهوم شامل لكل ما يتعلق بجوانب الحياة في المنظمة، مع التركيز على أبعادها الأساسية والسلوكية معاً كوسيلة لتحقيق الانسجام بين الفكر والعمل، فيما يُعرف بـ "النسيج الثقافي"، والذي يُعد أحد أبعاد أخلاقيات الإدارة.

عوامل نجاح القيادة الاستراتيجية:

على الرغم من تعقيد الظروف الداخلية والخارجية للبيئة المحيطة بالقائد الاستراتيجي، والتي تتطلب منه رؤية تحليلية ثاقبة لتحديد أبعاد ومحددات الظروف المختلفة، إلا أن هناك العديد من العوامل التي تساعده على النجاح. وفي هذا السياق يرى المغربي (2015: 23) أن أهم العوامل هي:

1. امتلاك القائد للرؤية الصحيحة المبنية على الحكمة والمعرفة بشؤون المنظمة والعاملين.
2. قوة التحكم والقدرة على جمع المعلومات الضرورية واستدعائها في الوقت المناسب.
3. الإيمان الحقيقي بالقيم العليا والدفاع عنها.
4. الفطنة وبعد النظر، واستخلاص العبر من المواقف المختلفة.
5. الشجاعة واتخاذ القرارات الحاسمة عند الحاجة.
6. الإلمام الجيد بالمهارات الإدارية، والقدرة على أداء المهام باستمرار.
7. الشخصية المؤثرة، والقدرة على تحسين صورته الأخلاقية والنفسية.

عوامل فشل القيادة الاستراتيجية

هناك العديد من العوامل التي تحول دون قدرة القيادة الاستراتيجية على تحقيق الاستقرار والنمو للمنظمات، ومن أبرزها (المغربي، 2015: 24):

1. فقدان التركيز، وعدم تخصيص وقت كافٍ للتفكير الجيد.
2. الانشغال بالتفاصيل التشغيلية والمالية وغياب عملية واضحة لتطوير وتنفيذ الاستراتيجية.
3. ضعف قيادة الفريق، والحفاظ على الوضع الراهن، وتجنب التحديات الجادة.
4. تجنب المخاطر الاستراتيجية بسبب الخوف من الفشل.
5. ضعف القدرة على تطوير القدرات الاستراتيجية للمديرين التنفيذيين.
6. تجنب القيام بدور المحفز الرئيسي.

مبادئ القيادة الاستراتيجية :

تؤمن القيادة الاستراتيجية في المؤسسات الحديثة بعدد من المبادئ التي تمكنها من تحقيق أهدافها (Quong&Walker, 2012؛ الرشدي وآخرون، 2020)

1. الرؤية: وجود رؤية واضحة وطويلة المدى، مرنة وقابلة للتكيف مع التغيرات.
2. الابتكار: تعزيز ثقافة الابتكار وتشجيع الموظفين على تطوير الأفكار الجديدة.
3. التركيز: تحديد الأولويات وتخصيص الموارد بفعالية لضمان تحقيق الأهداف.
4. المسؤولية: تعزيز ثقافة المساءلة وتحمل القادة ورفقهم المسؤولية عن النتائج.
5. التمكين: منح أعضاء الفريق الصلاحيات والملكية لعملهم لزيادة الفاعلية.
6. التعلم المستمر: التزام القائد بالتعلم الدائم، والانفتاح على التغذية الراجعة.
7. القدرة على التكيف: المرونة في مواجهة التغيرات وتبني الأساليب الجديدة.
8. التعاون: العمل بروح الفريق والاستفادة من المعرفة الجماعية.
9. التواصل: إيصال الرؤية والأهداف بوضوح وبناء قنوات اتصال فعالة مع جميع الأطراف.

ثانياً: مفهوم الأداء المؤسسي:

يعتبر الأداء المؤسسي ما يعكس مستوى تحقيق الأهداف المؤسسية وكفاءة العمليات وجودة المخرجات عبر استخدام المؤسسة للموارد المادية والبشرية واستغلالها بكفاءة (النيل، 2023م)

تكمن أهميتها في إرضاء العميل وإشباع حاجاته وتطوير العمليات والمنتجات وكافة فعاليات المنظمة بشكل مستمر لتحقيق مستوى أداء عالي. وتظهر جودة الاداء المؤسسي أيضاً من خلال عاقلات المنظمة الداخلية (جمال، 2018) والخارجية وميزتها التنافسية.

وتتبع أهمية الاداء المؤسسي من الأسباب التالية (صويص والقبج ، 2021) (الرشدي، 2022):

1. قياس فاعلية المؤسسة من حيث أدائها وإنجازاتها وطريقتها في حل المشاكل والاستجابة لها، مما يؤدي إلى مساعدة المدراء في تحسين كفاءة العمليات وفعاليتها ضمن المنظمة.
2. خلق الدعم لبرامج المنظمة وأنشطتها، ومراجعة جميع أهداف المؤسسة المالية وغير المالية.

3. إظهار جوانب النقص في سياسات المنظمة وأنظمتها، فإن النظر في نتائج تقييم الأداء المؤسسي قد يؤدي إلى اكتشاف أخطاء قد تكون هي المسببة لضعف الأداء في المنظمة.
4. تحقيق الاقتناع الوظيفي؛ بسبب تعرف المدير على طريقة أداء العمل الذي ستولى مهامه مقدماً، والمساعدة في تحديد المدى الذي يتحقق عنده تحمل المسؤولية الإدارية.
5. تطوير الكفاءة المهنية والمهارات في مكان العمل.

مراحل فاعلية الأداء المؤسسي:

تختلف مراحل تقويم الأداء المؤسسي من مؤسسة إلى أخرى تبع العدة عوامل مثل نوع المؤسسة والاستراتيجية التي تتبعها، إلا أنه وبصورة عامة يوجد بعض الخطوات العامة لمراحل تقويم الأداء المؤسسي، والتي وضعها د. عالق، وهذه المراحل هي: (عالق، 2015) (تبوك، 2016)

1. تحديد متطلبات التقييم وأهدافه:

يوجد العديد من الطرق للتقويم، ومن غير المجدي أحياناً استخدام الطريقة أو الأسلوب نفسه في كل المنظمات. من المهم اختيار الطريقة المناسبة للتقويم في المنظمة، ذلك لأنها ستصبح الأساس الذي ستنبنى عليه العلاقة بين الموظف ومروسته. ويقوم المسؤولون في هذه الخطوة بتحديد الإنجازات والمهارات والنتائج المراد تقويمها وقياسها، ويمكن استخلاص هذه المعلومات من نماذج مخصصة تضعها المنظمة لقياس متطلبات معينة في الموظف مثل نموذج "وصف الموظف"، وتدرج هذه المتطلبات ضمن تصنيفات عديدة مثل: تعاون الموظف، درجة الابتكار، أنواع الأعمال المنجزة. ويمكن أحياناً تصميم النموذج وفقاً لكل مجموعة من الوظائف أو مجموعة الموظفين الذين يقومون بنفس الوظيفة أو بوظائف متشابهة.

2. تدريب المشرفين:

لا بد من تدريب المشرفين على كيفية تقويم الأداء المؤسسي بطرق دقيقة وعادلة ومدرسة، ولا بد من تدريبهم على كيفية مناقشته مع رؤوسهم، ذلك لأن أي خطأ ممكن أن يحصل في عملية التقييم ينعكس سلباً على الروح المعنوية للمروسين، وعلى أعمالهم وإنتاجيتهم، وخطوات المنظمة المعتمدة لمنح الترقية والحوافز والمكافآت التشجيعية، أو تخطيط الاحتياجات البشرية مستقبلاً:

3. مناقشة طرق التقييم مع الموظفين:

يجب أن يناقش المشرف مع رؤوسه أهداف التقييم والاستراتيجيات المستخدمة فيه وفوائده وانعكاساته على مستقبل الموظف والنقاط أو المجالات التي سيركز عليها. وكل ذلك قبل البدء الفعلي بتنفيذه.

4. تحديد معايير مسبقة للمقارنة:

يهدف التقييم إلى قياس درجة التزام الموظف بمتطلبات العمل. وهذه المتطلبات يجب أن تتحدد على شكل معايير حتى يتم قياسها، وتكون إما معايير كمية أو نوعية أو زمنية. فوضع هذه المعايير يعني أن عملية تقويم الأداء المؤسسي حيادية وعادلة، ولا يوجد لمشاعر الرئيس أو عواطفه أي تدخل في عملية التقويم.

5. مناقشة نتائج التقييم مع الموظف:

يجب على الموظف أن يعرف نتائج التقويم؛ إلا أن بعض الرؤساء يترددون في مناقشة نتائج التقييم مع الموظفين، وهذا الأمر غير صحيح. إذ يجب على الموظف أن يعرف نقاط القوة والضعف في أدائه، فيبدأ رئيسه بشرح نقاط القوة، ومن ثم ينتقل إلى نقاط الضعف مع إعطائه الحلول أو البدائل لمعالجة نقاط الضعف، ويجب أيضاً السماح للموظف أن يناقش بحرية في نتائج التقييم مع طرح جميع أسئلته وسماع وجهة نظره.

6. تحديد أهداف تطوير الأداء مستقبلاً:

بعد مناقشة نتائج التقييم مع الموظفين، يجب على الرئيس أن يعطي الموظفين الذين ظهرت لهم جوانب سلبية أو نقاط ضعفي أدائهم جوانب محتملة للتطوير المستقبلي، وذلك لرفع كفاءة الأداء، وقد تتحد جوانب التطوير إما في الجوانب الفنية، أو سلوكيات الأداء والتعاون مع الزملاء والرؤساء، أو في الاتصالات، أو اتخاذ القرارات، أو أكثر من جانب معاً

خطوات تحسين الأداء المؤسسي:

يوجد بعض الخطوات أو الإجراءات التي تسهم في رفع الكفاءة التشغيلية وتحسين الأداء المؤسسي، ومن هذه الخطوات: (Emmons, 2013) (عقوني، 2024)

1. تمكين الموظفين: من أكثر الطرق فعالية لتحسين الأداء المؤسسي هي ضمان تدريب الموظفين وتمكينهم بشكل صحيح. فتدريب الموظفين وتمكينهم يساعدهم على فهم أدوارهم بشكل أفضل ويجعلهم أكثر إنتاجية ومساهمة في النجاح الشامل للمنظمة.
2. تطوير ثقافة التعلم: يجب أن تسعى المنظمات جاهدة لخلق بيئة تشجع الموظفين على التعلم المستمر لمهارات جديدة وتعزز مهاراتهم الحالية. ويساعد ذلك في بناء الأساس اللازم للنمو والتحسين مع توفير الفرصة للموظفين للتطور مهنيًا. يمكن لبرامج التوجيه وورش العمل والندوات أن تعمل جميعها على تعزيز تبادل المعرفة داخل المنظمة.
3. زراعة القيادة القوية: إن امتلاك المديرين والقادة داخل المنظمة مهارات قيادية يضمن أن المنظمة تتحرك في الاتجاه الصحيح. وينعكس ذلك على وجود رؤية واضحة حول الاتجاه الذي تتجه إليه المنظمة وكيف تهدف إلى الوصول إليه، بالإضافة إلى إلهام الموظفين وتحفيزهم.
4. تعزيز التعاون: إن تشجيع الموظفين على التعاون في المشاريع يمكن أن يساعد في توليد أفكار مبتكرة وتحسين الكفاءة وزيادة الروح المعنوية وتعزيز الإنتاجية. بالإضافة إلى ذلك، فإن تزويد الموظفين بأدوات التعاون يمكن أن يساعد في تسهيل التواصل بين أعضاء الفريق.
5. الاستفادة من البيانات بشكل فعال: يعد جمع البيانات والاستفادة منها أمرًا ضروريًا لتحسين الأداء المؤسسي؛ فمن خلال جمع البيانات من مصادر مختلفة مثل تعليقات العملاء والمقاييس الداخلية، يمكن للمنظمات الحصول على رؤى قيمة حول عملياتها واتخاذ قرارات مستنيرة حول كيفية التحسين. بالإضافة إلى ذلك، يمكن للتحليلات التنبؤية أن تساعد المؤسسات على تحديد الاتجاهات وتوقع الاحتياجات المستقبلية من أجل الاستعداد لها بشكل أفضل.

جدول رقم (1): مؤشرات الأداء المؤسسي ومكوناتها الفرعية

مؤشر الأداء المؤسسي	العناصر الفرعية المكونة له
الكفاءة	الاستخدام الأمثل للموارد - تقليل الهدر - خفض التكاليف التشغيلية - سرعة إنجاز العمليات
الفاعلية	تحقيق الأهداف المخططة - توافق النتائج مع الخطط - جودة تنفيذ البرامج - مستوى الإنجاز
الإنتاجية	نسبة المخرجات إلى المدخلات - استغلال الوقت - كفاءة القوى العاملة - تحسين العمليات
الجودة	مطابقة الخدمات للمعايير - رضا المستفيدين - تقليل الأخطاء - التحسين المستمر
الربحية	نمو العائدات - التحكم في المصروفات - زيادة القيمة المضافة - استدامة الإيرادات
الاستدامة المؤسسية	القدرة على الاستمرار - التكيف مع المتغيرات - استقرار الأداء - تخطيط طويل المدى
رضا العاملين	الرضا الوظيفي - الولاء التنظيمي - الاستقرار الوظيفي - المناخ التنظيمي
رضا العملاء	جودة الخدمة - سرعة الاستجابة - معالجة الشكاوى - ثقة العملاء بالمؤسسة

المصدر: العبيدي، علي عبد الكريم، (2022)، إدارة الأداء المؤسسي وفق المنهج الاستراتيجي. القاهرة: دار الفكر العربي.

ثالثاً: الثقافة التنظيمية:

مفهوم الثقافة التنظيمية

تعرف الثقافة التنظيمية وهو ما يعكس مدى اتساع وتعمّد هذا المفهوم .(Nikpour, 2017) فقد أوضح عدد من الباحثين أن الثقافة التنظيمية مفهوم معقد متعدد الأبعاد وأنها مسؤولة عن شعور العاملين بالهوية، وتنعكس على سلوكهم كما أنها لا يمكن تغييرها بسهولة.(Nwakoby, et al., 2019)

وتعرف الثقافة التنظيمية بأنها مجموعة من الافتراضات والمعايير والقيم والمعتقدات وقواعد السلوك المشتركة

بين العاملين بالمنظمة.(Al-Faihani & Al-Alawi, 2020)

خصائص الثقافة التنظيمية:

ومن الخصائص العامة للثقافة التنظيمية ما يلي: (عبد الحميد، 2022)

إن الثقافة التنظيمية نظام شامل: لأنها تعمل على خلق انسجام تام وشامل ما بين جميع أطرافها، فإذا طرأ أي تغيير على أي طرف من أطرافها فإنه ينعكس على باقي الأطراف.

إن الثقافة التنظيمية نظام تجميعي متواصل: يتم توريثها للأفراد الجدد بالتعليم والمحاكاة والتقليد، وبعدها تبدأ الأفراد الجدد بزيادة هذه الثقافة عن طريق ما تقوم بإضافته من عناصر وخصائص وقيم وانتظام وطرق لتفاعلها مع بعضها.

أهمية الثقافة التنظيمية:

فتكمن أهمية الثقافة التنظيمية في: (الشهري، 2013) (عبد المالك، 2017):

1. تحسين جهود التوظيف وكسب اهتمام أفضل المرشحين من خلال تعزيز ثقافة تنظيمية قوية للمنظمة.
2. تميل المنظمات التي تتمتع بثقافات تنظيمية قوية إلى الحصول على تجارب تأهيل أكثر سلاسة؛ وذلك بسبب وجود أنظمة قابلة للتكرار لضمان حصول الموظفين الجدد على الموارد التي يحتاجونها للتكيف والتكامل مع ثقافة المنظمة خلال الفترة الانتقالية. وغالباً ما تُترجم إجراءات الإعداد الأفضل إلى زيادة ولاء الموظفين وطول العمر بشكل عام. ومن خلال هذه العملية، تساعد ثقافة التواصل الموظفين الجدد على فهم القيم الأساسية والعمليات اليومية.
3. تساعد الثقافة التنظيمية القوية في تقليل معدل دوران الموظفين من خلال خلق شعور بالشمولية والمجتمع مع احترام التنوع داخل مجال العمل.
4. تزداد مشاركة الموظفين واندماجهم في بيئة العمل بشكل كبير، إذ يوجد إمكانية هائلة للمشاركة الإيجابية من خلال تبني ثقافة تنظيمية قوية.
5. زيادة إنتاجية الموظفين وبالتالي زيادة مخرجات العمل الإجمالية.
6. تساعد الثقافة التنظيمية التي تعزز التنمية الفردية والمجتمعية الشمولية على تحفيز أداء الموظفين وتحقيق أهداف المنظمة.

أنواع الثقافة التنظيمية:

تكمّن الأنواع كما في الشكل التالي: شكل رقم (1):



المصدر: إعداد الباحثين من بيانات الدراسات السابقة، 2025م.

يوضح الشكل السابق أنواع الثقافة التنظيمية حيث الثقافة الهرمية معنية بالتزام الشركات ذات الثقافات الهرمية بالهيكل المؤسسي التقليدي؛ إذ تركز هذه الشركات على التنظيم الداخلي عن طريق تسلسل قيادي واضح ومستويات إدارية متعددة تفصل بين الموظفين والقيادة. أما ثقافة السوق: فالتركيز فيها على المنافسة والنمو. و ثقافة العشيرة فالتحيز الأساسي فيها على الإرشاد والعمل الجماعي، أما ثقافة التعصب تتركز حول المخاطرة والابتكار. (عبد المالك، 2017).

أبعاد الثقافة التنظيمية

وفقاً لـ (Nwakoby et al., 2019) لا يوجد اتفاق على أبعاد الثقافة التنظيمية، حيث حددت بعض الدراسات أبعاد الثقافة التنظيمية في القيم والمعتقدات والأشخاص والطقوس والإجراءات والعوامل الثقافية، مثل نظام الاتصال الرسمي والتسلسل الهرمي للسلطة. وهناك من حددها في بيئة العمل والقيم ورموز المنظمة والأعمال اليومية وثقافة العمل، بينما حددها آخرون في اللغة المستخدمة وأنماط السلوك والمعتقدات والقيم والافتراضات والثقافة الفرعية والمناخ التنظيمي.

وحدها (Teichert, 2019) في مشاركة المعرفة والتمكين ولا مركزية اتخاذ القرار والتركيز على العملاء واحتياجاتهم والاتصالات وتحمل المخاطرة والتعلم التنظيمي وسرعة الاستجابة والتعاون بين أجزاء وإدارات المنظمة. ووفقاً لنموذج Schein تتمثل أبعاد الثقافة التنظيمية في مهام التكيف الخارجي، وتشمل المهمة والأهداف والتسهيلات الأساسية، ومهام التكامل الداخلي، وتشمل (العمل الجماعي والعلاقات داخل الجماعات والافتراضات الأساسية، وتشمل العلاقة مع البيئة المحيطة والعلاقة بين العاملين). بينما حدد Robbins أبعاد الثقافة التنظيمية في الابتكار ومدى تشجيع العاملين على الإبداع وتحمل المخاطر، والاهتمام بالتفاصيل، والتركيز على النتائج، والتوجه بالعاملين، والتوجه بالعمل الجماعي، ودرجة التنافسية بين العاملين، والاستقرار. (Purnima, 2013) وحدد مقياس (Hofstede, 1998) تلك الأبعاد في التركيز على العمليات أو النتائج، والمهام أو الأفراد، والتكيف والاتساق، وثقافة المهمة أو الرسالة.

علاقة القيادة الإستراتيجية الناجحة بالثقافة التنظيمية:

لقد وجد الباحثون أن ثقافة المنظمة المتبعة هي أحد العوامل الأكثر تأثيراً في تحديد ما إذا كان العمل ضمن المنظمة ناجحاً أم لا. إذ يجب أن تتماشى الثقافة التنظيمية مع استراتيجية المنظمة، وينبغي نشر ذلك وتعزيزه من خلال القيادة. تتمتع فرق القيادة بفرصة إنشاء ثقافة الشركة أو كسرها، وهي ضرورية لكيفية نظر الموظفين إليها. فيجب أن تكون سلوكيات الموظفين والقيادة متوافقة ويجب أن يظل التواصل مفتوحاً للموظفين.

الأمر الذي يساعد في خلق ثقافة أقوى حيث يتم الاستماع إلى الموظفين وتقديرهم. ويعتقد كل من هدى وأحمد أن وجود

القيادة الإستراتيجية في المنظمة ضروري من أجل بناء ثقافة تنظيمية قوية تعمل على ترسيخ الممارسات الإدارية في جو يسوده التعاون والألفة، فالقيادة الإستراتيجية تعمل على تنمية القيم الإيجابية التي تساهم في بناء وتكوين اتجاهات إيجابية من ضمنها غرس حب العمل والولاء والانتماء في نفوس الموظفين، وذلك في إطار ثقافة تنظيمية قوية تشجع على الإبداع والابتكار، الأمر الذي يؤدي إلى زيادة درجات التعاون والقدرة على الفهم بين الموظفين، مما يعكس حالة عمل إيجابية ككل تؤدي إلى زيادة الإنتاجية. ولكن إذا كانت القيم التي يحملها الموظفون سيئة وتتعارض مع ثقافة المنظمة، فإن ذلك يسهم في تكوين بيئة سلبية متناقضة، الأمر الذي يؤدي إلى انعدام وضعف التفاهم المتبادل بين الموظفين، وينعكس بشكل انخفاض في الأداء وتدني في الإنتاجية. (هدى واحمد، 2016).

علاقة القيادة الإستراتيجية الناجحة بالأداء المؤسسي للمؤسسات:

على الرغم من قلة الدراسات التي تفسر تأثير القيادة الإستراتيجية الناجحة على أداء المؤسسات ، وُجد أن بعض الباحثين والمفسرين ينظرون إلى القيادة الإستراتيجية الناجحة على أنها عنصر حاسم في الأداء الفعال لأي منظمة تعمل في بيئة القرن الحادي والعشرين المتغيرة والمعقدة باستمرار. فهي إحدى المهام الرئيسية للإدارة التنظيمية، لأنها قد تساعد الشركات على أن تصبح أكثر قدرة على المنافسة، فضلاً عن التوفيق بين الأشخاص والموارد لتحقيق أهداف الشركة، وبالتالي تمتلك القيادة الإستراتيجية التأثير على الأداء المؤسسي للمنظمات من خلال دفع القادة الاستراتيجيين للموظفين على العمل لتحقيق جميع أهداف المنظمة بشكل عام والأهداف المالية بشكل خاص، وذلك باعتبار أن القادة عنصرًا أساسيًا ومصدرًا قويًا للتأثير على الموظفين. وفي الآونة الأخيرة، بدأ الاهتمام الكبير بدراسة تأثير القيادة على المنظمات، نظراً لمواقعها البارزة داخل المنظمات، حيث يكون كبار القادة قادرين بشكل فريد على التعرف على الاتجاهات والتغيرات البيئية لبدء تدابير مبتكرة لتحديد المخاطر والاستجابة للآزمات وتحقيق الفعالية التنظيمية (Naja,&Ahmad, 2024) .

تأثير الثقافة التنظيمية على الأداء المؤسسي:

1. تعزيز الأداء الفردي والجماعي:

أ. الثقافة التنظيمية الإيجابية تشجع على التعاون والعمل الجماعي، مما يعزز من أداء الفرق ويحسن من جودة العمل.
ب. الثقافة التي تعزز من التحفيز والالتزام يمكن أن تؤدي إلى زيادة الإنتاجية وتحسين جودة الأداء.

2. تعزيز الابتكار والإبداع:

أ. الثقافة التي تشجع على الابتكار والإبداع يمكن أن تؤدي إلى تطوير منتجات وخدمات جديدة وتحسين العمليات، مما يعزز من تنافسية المؤسسة.
ب. الثقافة التي تسمح بالمخاطرة المحسوبة وتقبل الفشل كجزء من التعلم يمكن أن تعزز من قدرة المؤسسة على التكيف والابتكار.

3. تحسين رضا الموظفين والاحتفاظ بهم

4. تعزيز السمعة والعلامة التجارية: الثقافة التنظيمية القوية والإيجابية يمكن أن تعزز من سمعة المؤسسة وتصور العملاء والشركاء لها، مما يمكن أن يؤدي إلى زيادة الولاء للعلامة التجارية وجذب عملاء جدد.

تأثير الأداء المؤسسي على الثقافة التنظيمية:

1. التغذية الراجعة والأثر على الثقافة:

أ. الأداء المؤسسي الجيد يمكن أن يعزز من ثقافة الإنجاز والتميز داخل المؤسسة، حيث يشعر الأفراد بالفخر والإنجاز.
ب. الأداء الضعيف يمكن أن يؤدي إلى إعادة تقييم الثقافة التنظيمية وتطويرها لتحسين الأداء في المستقبل.
2. التأثير على القيم والسلوكيات: النجاحات والفشل في الأداء يمكن أن تؤثر على القيم والسلوكيات داخل المؤسسة، مما قد يؤدي إلى تطور أو تغيير في الثقافة التنظيمية.

إجراءات الدراسة الميدانية:

1. الإطار النظري للنموذج للدراسة: يستند النموذج على الأسس النظرية التي وضعها (Burns 1978) في إطار نظرية القيادة التحويلية والتي تطورت لاحقاً عبر إسهامات (Bass 1985, 1990)، حيث أكدت هذه النظرية أن القائد الاستراتيجي قادر على إحداث تغيير عميق في المنظمة من خلال غرس قيم ومعتقدات مشتركة بين الأفراد، بما ينعكس في النهاية على الأداء المؤسسي.

كما يستند النموذج إلى فرضيات نظرية الثقافة التنظيمية (Organizational Culture Theory) (Schein 1985)، والتي ترى أن الثقافة التنظيمية تمثل الإطار المرجعي للسلوكيات والقيم التي تحكم أداء العاملين وتوجهاتهم داخل المؤسسة. ومن خلال التداخل بين هاتين النظريتين، تشكلت الرؤية النظرية التي تفترض أن القيادة الاستراتيجية تؤثر على الأداء المؤسسي بشكل مباشر، وكذلك بشكل غير مباشر عبر الثقافة التنظيمية كوسيط.

2. مجتمع وعينة الدراسة: تمثل مجتمع الدراسة في البنوك التجارية بمدينة بورتسودان خلال الفترة (2019-2024م)، أُستخدِم أسلوب العينة الميسرة لاختيار أفراد العينة من موظفي البنوك، بحيث كانت العينة الكلية تقدر بحوالي 250 فرد و بلغ عدد أفراد العينة (140) مفردة بنسبة 56% وهي مقبولة وفق المعايير العلمية .

3. أداة الدراسة : أُستخدِمَت الاستبانة لجمع بيانات الدراسة و تكونت الاستبانة من ثلاثة أقسام رئيسية: البيانات الديموغرافية، أبعاد القيادة الاستراتيجية، أبعاد الثقافة التنظيمية و أبعاد الأداء المؤسسي.

4. التحليل الإحصائي: استخدمت الدراسة برنامج SPSS الإحصائي لإجراء التحليلات الأولية مثل التحليل الوصفي والانحراف والمتوسطات قبل إجراء تحليل المسار البنيوي ببرنامج (AMOS) بهدف اختبار الفرضيات.

تحليل البيانات واختبار الفرضيات:

جدول رقم (2): التوزيع التكراري والنسب المئوية للبيانات الشخصية للمبحوثين

المتغير	الفئة	التكرار	النسبة المئوية
الفئة العمرية	25 وأقل من 35 سنة	59	42.14%
	35 وأقل من 45 سنة	44	31.43%
	45 سنة فأكثر	36	25.71%
	أقل من 25 سنة	1	0.71%
المؤهل العلمي	بكالوريوس	76	54.29%
	ماجستير	55	39.29%
	دكتوراه	8	5.71%
	دبلوم	1	0.71%
	أخرى	88	62.86%
المسمى الوظيفي	مشرف	24	17.14%
	مدير قسم	18	12.86%
	مدير تنفيذي	5	3.57%
	إدارة عليا	5	3.57%
عدد سنوات الخبرة في البنك	5 وأقل من 10 سنوات	71	50.71%
	أكثر من 15 سنة	33	23.57%
	10 وأقل من 15 سنة	19	13.57%
	أقل من 5 سنوات	17	12.14%

المصدر: إعداد الباحثين من بيانات الدراسة الميدانية عبر برنامج SPSS ، 2025

يبين الجدول أن غالبية العينة تنتمي إلى الفئة العمرية 25 وأقل من 35 سنة (42.1%) ، مما يعكس طبيعة القوى العاملة في البنوك التجارية التي يغلب عليها الطابع الشبابي، في حين أن فئة 35 وأقل من 45 سنة مثلت نسبة معتبرة (31.4%)، وهو ما يشير إلى وجود شريحة من الموظفين ذوي الخبرة المتوسطة. أما الفئة العمرية 45 سنة فأكثر فقد بلغت 25.7%، بينما جاءت الفئة الأصغر من 25 سنة بنسبة هامشية (0.7%)، وهو أمر طبيعي في بيئة العمل البنكية التي تتطلب مؤهلات وخبرة مسبقة.

وعلى صعيد المؤهل العلمي، يتضح أن غالبية الباحثين من حملة البكالوريوس (54.3%) ، يليهم حملة الماجستير (39.3%)، مما يعكس ارتفاع المستوى التعليمي للعينة. بينما مثلت درجتا الدكتوراه (5.7%) والدبلوم (0.7%) نسباً أقل، وهو ما يتماشى مع متطلبات التوظيف في القطاع المصرفي.

أما بالنسبة للمسميات الوظيفية، فقد شكّلت فئة "أخرى" النسبة الأكبر (62.9%)، وهو ما قد يشمل الموظفين الإداريين أو الفنيين ممن لا يندرجون تحت المستويات الإشرافية أو الإدارية العليا. وجاءت فئة المشرفين (17.1%) ومديري الأقسام (12.9%) في مراتب تالية، بينما اقتضرت نسبة الإدارة العليا والمديرين التنفيذيين على (3.6%) لكل منهما، مما يعكس هيكلًا وظيفيًا هرميًا تقليديًا في البنوك التجارية.

وفيما يتعلق بالخبرة العملية، فقد أظهرت النتائج أن نصف العينة تقريبًا لديهم خبرة تتراوح بين 5 وأقل من 10 سنوات (50.7%)، وهي دلالة على وجود قاعدة من الموظفين في منتصف مسارهم الوظيفي. بينما بلغت نسبة ذوي الخبرة الطويلة أكثر من 15 سنة (23.6%) ، وهو ما يعكس استقرارًا وظيفيًا داخل المؤسسة. أما من لديهم خبرة قصيرة (أقل من 5 سنوات) فبلغوا (12.1%) فقط.

مما سبق نجد أن التركيبة الديموغرافية للعينة تعكس طبيعة بيئة العمل المصرفية في السودان، حيث تسود الفئات العمرية الشابة والمتوسطة، مع ارتفاع المستوى التعليمي، وسيادة الوظائف الإدارية والتنفيذية الوسطى، إلى جانب خبرة عملية متوسطة إلى طويلة. هذه الخصائص تضيف على العينة تمثيلًا مناسبًا للموظفين العاملين في القطاع المصرفي المستهدف بالدراسة.

جدول رقم (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد الدراسة

البعد	الانحراف المعياري	المتوسط
التخطيط الاستراتيجي	0.43	4.26
التوجه الاستراتيجي	0.57	4.06
القرار الاستراتيجي	0.62	3.96
الكفاءة	0.70	3.98
الفاعلية	0.53	4.15
الربحية	0.63	4.03
الإنتاجية	0.58	4.12
القيم	0.59	4.37
المعتقدات	0.55	4.34
السلوكيات	0.57	4.17

المصدر: إعداد الباحثين من بيانات الدراسة الميدانية عبر برنامج SPSS ، 2025

تكشف نتائج الجدول عن أن جميع الأبعاد قد حققت متوسطات أعلى من القيمة المحايدة (3.0) ، وهو ما يشير إلى ميل آراء المستجيبين نحو الموافقة.

• الأبعاد المرتبطة بالثقافة التنظيمية (القيم، المعتقدات، السلوكيات) جاءت في مقدمة الأبعاد من حيث المتوسط، حيث بلغ المتوسط في بعد القيم 4.37/عليه المعتقدات/ 4.34، ما يعكس قوة الثقافة المؤسسية القائمة على النزاهة والالتزام والإيمان بالتطوير المستمر.

• الأداء المؤسسي بدوره حقق متوسطات إيجابية تراوحت بين 4.15 – 3.98، مما يعكس وجود كفاءة وفاعلية إنتاجية وربحية مرضية، مع انحراف معياري معتدل يدل على تجانس نسبي في آراء المبحوثين.

• القيادة الاستراتيجية سجلت متوسطات مقبولة أيضًا، حيث بلغ أعلى متوسط في بعد التخطيط الاستراتيجي (4.26) بينما كان أدنى متوسط في القرار الاستراتيجي (3.96)، وهو ما يوحي بأن القرارات الاستراتيجية قد تواجه بعض التباينات في تقييم الموظفين.

نمذجة المعادلات البنائية (AMOS) :

في هذه المرحلة من التحليل، سيتم استخدام أسلوب نمذجة المعادلات البنائية (AMOS) لاختبار الفرضيات التي تم صياغتها في الإطار النظري
اختبار الفرضيات الرئيسية :

جدول رقم : (4) مؤشرات جودة المطابقة لنماذج الفرضيات الرئيسية (الأولى-الثانية-الثالثة-الرابعة)

المؤشر	القيمة المقبولة	الدور	الفرضية الرابعة (الوسيط)	الفرضية الثالثة	الفرضية الثانية	الفرضية الأولى
CMIN/DF	≤ 5		5.014 يقع على الحد الأعلى المقبول	5.011 أعلى قليلاً	5.620 أعلى من المقبول	4.771 مقبول
CFI	≥ 0.90		0.790 أقل من القيمة المرجعية	0.900 على الحد الأدنى	0.853 أقل من المطلوب	0.864 أقل من المطلوب
IFI	≥ 0.90		0.793 قريب من المقبول	0.901 مقبول	0.856 أقل من المطلوب	0.866 قريب من المقبول
NFI	≥ 0.90		0.754 أقل من المرجعي	0.879 أقل من المطلوب بقليل	0.830 ضعيف	0.837 أقل من المقبول
RMSEA	≤ 0.08		0.170 مرتفع نسبياً	0.170 مرتفع جداً	0.182 مرتفع جداً	0.165 مرتفع
Hoelter (.05)	≥ 75		40 عينة غير كافية	47 عينة غير كافية	47 عينة غير كافية	50 عينة غير كافية

المصدر :إعداد الباحثين من بيانات الدراسة الميدانية باستخدام برنامج AMOS ، 2025م.

أولاً: الفرضية الرئيسية الأولى: العلاقة بين القيادة الإستراتيجية والأداء المؤسسي:

تشير نتائج مؤشرات جودة المطابقة إلى أن نموذج الفرضية الأولى يحقق مطابقة مقبولة جزئياً، حيث جاءت قيمة $CMIN/DF$ ضمن الحد المسموح به، في حين لم تصل مؤشرات المطابقة المقارنة (NFI ، IFI ، CFI) إلى القيمة المعيارية لها، كما سجل مؤشر $RMSEA$ قيمة مرتفعة نسبياً، وهو ما يعكس وجود قصور في جودة المطابقة العامة للنموذج.

ورغم ذلك، أظهرت تقديرات المسار وجود تأثير إيجابي قوي ودال إحصائياً للقيادة الإستراتيجية على الأداء المؤسسي، مما يدعم قبول الفرضية من حيث العلاقة السببية المباشرة، مع التحفظ المرتبط بمحدودية حجم العينة.

ثانياً: الفرضية الرئيسية الثانية: العلاقة بين القيادة الإستراتيجية والثقافة التنظيمية:

توضح مؤشرات جودة المطابقة أن نموذج الفرضية الثانية يعاني من ضعف نسبي في المطابقة، حيث تجاوزت قيمة ($CMIN/DF$) الحد المقبول، وجاءت مؤشرات (NFI و IFI و CFI) أقل من القيم المرجعية، إضافة إلى ارتفاع مؤشر $RMSEA$ ، مما يشير إلى فجوة بين النموذج والبيانات الفعلية.

ومع ذلك، أظهرت نتائج تحليل المسار أن القيادة الإستراتيجية تؤثر تأثيراً إيجابياً ومعنوياً في الثقافة التنظيمية، مع قوة واضحة في تحميلات أبعاد الثقافة التنظيمية، الأمر الذي يدعم الفرضية من حيث الدلالة الإحصائية، رغم محدودية المطابقة العامة للنموذج.

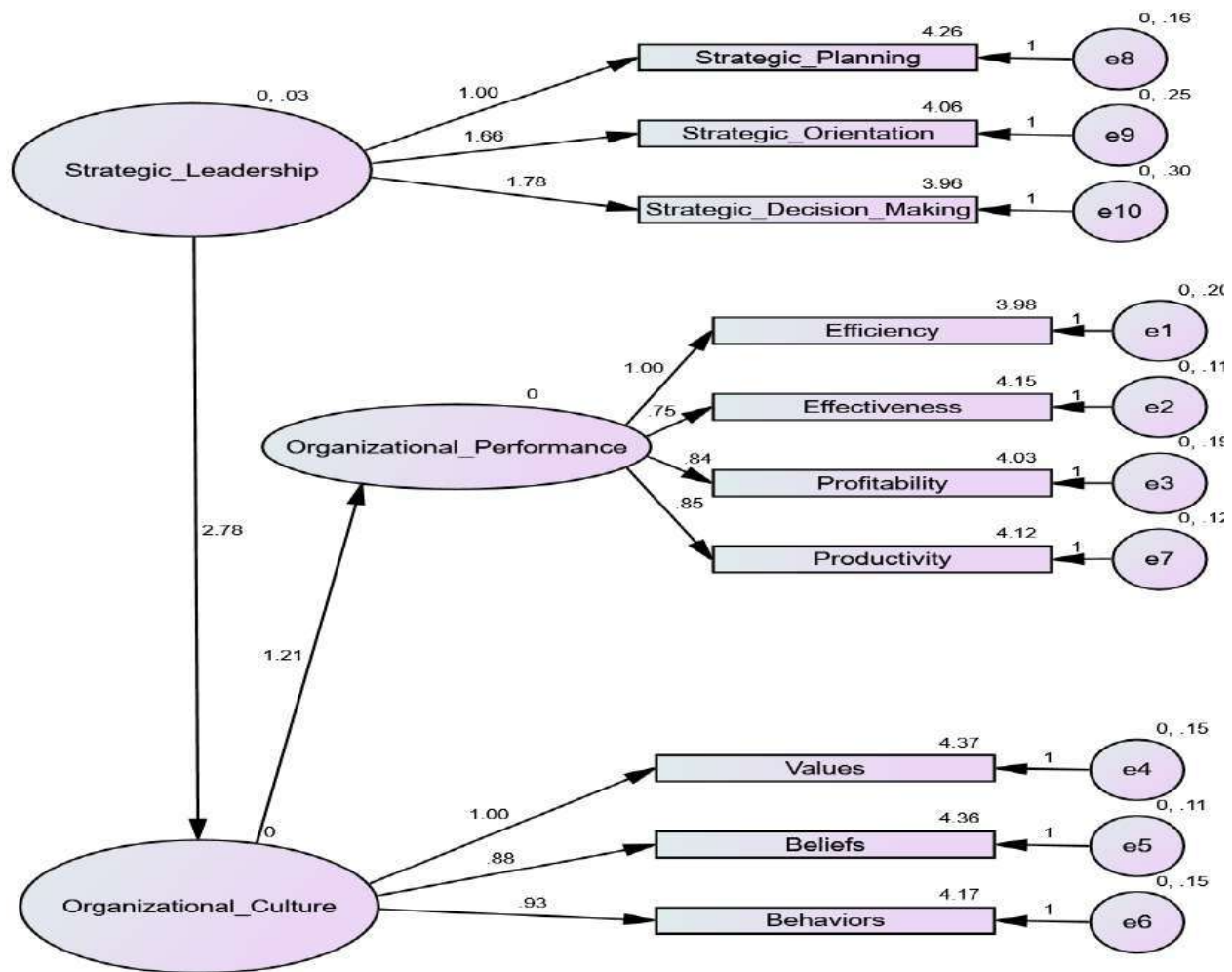
ثالثاً: الفرضية الرئيسية الثالثة: العلاقة بين الثقافة التنظيمية والأداء المؤسسي:

تشير نتائج مؤشرات المطابقة إلى أن نموذج الفرضية الثالثة يحقق مطابقة متوسطة، حيث جاءت بعض المؤشرات على الحد الأدنى المقبول، في حين ظل مؤشر $RMSEA$ مرتفعاً، وهو ما يعكس الحاجة إلى تحسين بنية النموذج. وعلى مستوى المسار السببي، أظهرت النتائج وجود تأثير قوي جداً ودال إحصائياً للثقافة التنظيمية على الأداء المؤسسي، مع تحميلات مرتفعة لأبعاد كل من الثقافة التنظيمية والأداء المؤسسي، بما يؤكد أن الثقافة التنظيمية تمثل عاملاً أساسياً ومؤثراً في تحسين مستويات الأداء داخل البنوك محل الدراسة.

رابعاً: الفرضية الرئيسية الرابعة: دور الوساطة للثقافة التنظيمية في العلاقة بين القيادة الإستراتيجية والأداء المؤسسي

تشير مؤشرات جودة المطابقة لنموذج الفرضية الرابعة إلى أن النموذج يحقق مطابقة حدودية مقبولة، حيث جاءت قيمة ($CMIN/DF$) عند الحد الأعلى المسموح به، في حين انخفضت مؤشرات المطابقة المقارنة (NFI ، IFI ، CFI) عن القيم المرجعية، وارتفع مؤشر $RMSEA$ ، وهو ما يعكس تعقيد نموذج الوساطة ومحدودية حجم العينة. ومع ذلك، فإن هذه القيم لا تنفي صلاحية النموذج للتحليل التفسيري، خاصة في ضوء قوة ودلالة المسارات غير المباشرة التي يدعمها الإطار النظري

شكل رقم (2) : مؤشرات جودة المطابقة للنموذج العام



المصدر :إعداد الباحثين من بيانات الدراسة الميدانية باستخدام برنامج AMOS ، 2025م.

المسارات الرئيسية بين المتغيرات

أثبتت النتائج كما في جدول رقم (5) أن العلاقة بين القيادة الإستراتيجية والثقافة التنظيمية كانت قوية جداً ($\beta = 1.000$) ، ($P < 0.001$)، بما يؤكد أن القيادة تُعد المصدر الأساسي لبناء الثقافة المؤسسية. كما ظهر أن الثقافة التنظيمية تؤثر بشكل دال على الأداء المؤسسي ($\beta = 0.475$) ، ($P < 0.001$)، وهو ما يبرز دور القيم والمعتقدات والسلوكيات المشتركة في تعزيز الأداء. ومن ناحية أخرى، تبين أن القيادة الإستراتيجية تؤثر مباشرة على الأداء المؤسسي ($\beta = 0.525$) ، ($P < 0.001$)، مما يعني أن تأثيرها لا يمر فقط عبر الثقافة بل يمتد أيضاً بشكل مباشر.

تحليل الأبعاد الفرعية

1. القيادة الإستراتيجية: كان التخطيط الإستراتيجي أعلى الأبعاد تحميلاً ($\beta = 0.578$) ، يليه التوجه الإستراتيجي ($\beta = 0.480$) ثم اتخاذ القرارات الإستراتيجية. ($\beta = 0.476$)

2. الثقافة التنظيمية: جاءت المعتقدات في المرتبة الأولى ($\beta = 0.746$) ، ثم السلوكيات ($\beta = 0.709$) ، وأخيراً القيم ($\beta = 0.555$).

3. الأداء المؤسسي: تصدرت الإنتاجية ($\beta = 0.798$) الأبعاد، تلتها الكفاءة ($\beta = 0.785$) ، ثم الفاعلية ($\beta = 0.779$) ، وأخيراً الربحية. ($\beta = 0.717$)

جدول رقم (5): اختبار الوساطة

المسار	النوع	الدالة	الوزن المعياري (β)	التقدير (Estimate)	التفسير
القيادة الإستراتيجية → الأداء المؤسسي	مباشر	$P < 0.001$	0.525	1.000	تأثير مباشر قوي ومعتبر
القيادة الإستراتيجية → الثقافة التنظيمية	مباشر	$P < 0.001$	1.000	1.000	القيادة تبني الثقافة
الثقافة التنظيمية → الأداء المؤسسي	مباشر	$P < 0.001$	0.475	0.906	الثقافة تترجم للأداء
القيادة الإستراتيجية → الأداء المؤسسي عبر الثقافة	غير مباشر	$P < 0.001$	0.475	0.906	وساطة قوية ودالة

المصدر: إعداد الباحثين من بيانات الدراسة الميدانية باستخدام برنامج AMOS، 2025م.

الخلاصة العامة للتحليل:

أظهرت نتائج التحليل باستخدام برنامجي SPSS و AMOS أن النموذج المقترح في هذه الدراسة يتمتع بدرجة مقبولة من الصدق والثبات، وأن العلاقات بين المتغيرات الرئيسية (القيادة الاستراتيجية، الثقافة التنظيمية، الأداء المؤسسي) جاءت جميعها دالة إحصائياً، سواء بشكل مباشر أو غير مباشر عبر الثقافة التنظيمية كمتغير وسيط.

فعلى مستوى الفرضيات الفرعية، أثبتت الأبعاد المختلفة للقيادة الاستراتيجية أثراً إيجابياً ومعنوياً على أبعاد الأداء المؤسسي، وإن اختلفت قوة هذا الأثر من بعد إلى آخر. وعلى مستوى الفرضيات الرئيسية، تبين أن القيادة الاستراتيجية تفسر نسبة معتبرة من التباين في كل من الثقافة التنظيمية والأداء المؤسسي. أما النموذج العام فقد أكد على الوساطة الجزئية للثقافة التنظيمية، حيث ظهر أن القيادة الاستراتيجية تؤثر في الأداء المؤسسي بشكل مباشر وبشكل غير مباشر عبر الثقافة التنظيمية.

رغم ذلك، فقد ظهرت بعض مؤشرات المطابقة أقل من الحدود المرجعية) مثل CFI و RMSEA و Hoelter، ويُعزى ذلك إلى حجم العينة (140 مفردة) مقارنة بعدد البنود (30 بنداً) وتعقيد النموذج. غير أن هذا لا يُضعف من صلاحية النتائج، حيث إن جميع المسارات الأساسية كانت دالة وقوية، وهو ما يمنح النموذج قيمة تفسيرية وتطبيقية معتبرة.

أسباب ظهور بعض المؤشرات ضعيفة:

1. RMSEA المرتفع: سببه أن النموذج معقد نسبياً وعدد البنود كبير مقارنة بحجم العينة. هذا المؤشر حساس جداً للعينة الصغيرة.

2. CFI و NFI أقل من 0.90: هذه القيم تعكس أن النموذج ليس مثالياً، لكنها ما تزال تشير إلى وجود ملاءمة مقبولة، خاصة وأن العلاقات جميعها دالة.

3. Hoelter أقل من 75: يعني أن حجم العينة كان بحاجة للتوسيع (مثلاً 200 مفردة)، لكنه لا يبطل النتائج، بل يشير إلى أن التعميم سيكون أقوى إذا تكررت الدراسة على عينة أكبر.

المؤشرات الضعيفة لا تعني فشل النموذج، بل تعني أن النتائج صالحة لكنها تحتاج إلى تعزيز بدراسات لاحقة بحجم عينة أكبر أو بتبسيط النموذج.

أولاً: النتائج:

1. أثبتت الدراسة وجود تأثير إيجابي دال للقيادة الإستراتيجية على الأداء المؤسسي في البنوك محل الدراسة.
2. بينت النتائج أن القيادة الإستراتيجية تؤثر بقوة في بناء الثقافة التنظيمية بأبعادها المختلفة.
3. توضح أن الثقافة التنظيمية تؤثر تأثيراً مباشراً وقوياً في تحسين الأداء المؤسسي.
4. أكدت النتائج أن الثقافة التنظيمية تمارس دوراً وسيطاً جزئياً في العلاقة بين القيادة الإستراتيجية والأداء المؤسسي.
5. وُجد أن التخطيط الإستراتيجي هو البعد الأكثر تأثيراً ضمن أبعاد القيادة الإستراتيجية.
6. أوضحت النتائج أن المعتقدات التنظيمية تمثل البعد الأقوى تأثيراً ضمن مكونات الثقافة التنظيمية.
7. كشفت التحليلات أن الإنتاجية والكفاءة هما أكثر أبعاد الأداء المؤسسي تأثراً بالقيادة والثقافة التنظيمية.
8. رغم محدودية بعض مؤشرات المطابقة، فإن قوة العلاقات ودلالاتها الإحصائية تؤكد صلاحية النموذج وقدرته التفسيرية.

التوصيات:

1. اعتماد تخطيط استراتيجي يدمج القيم والمعتقدات التنظيمية ضمن الرؤية والأهداف طويلة المدى للبنوك.
2. تعزيز التواصل الداخلي وبرامج القيادة لترسيخ المعتقدات التنظيمية الإيجابية الداعمة للأداء.
3. تطوير آليات اتخاذ القرار الاستراتيجي بما يعزز الالتزام بالقيم ويرفع الكفاءة والفاعلية التشغيلية.
4. ربط التوجه الاستراتيجي بمؤشرات أداء سلوكية ومالية قابلة للقياس لضمان تحقيق الأهداف المؤسسية.
5. تحسين جودة التخطيط والمتابعة لرفع الإنتاجية وتعظيم الاستفادة من الموارد وتقليل الهدر.
6. تفعيل الثقافة القيمية في تقييم الأداء الوظيفي وربطها بأنظمة الحوافز لتعزيز الأداء المتميز.
7. تقييم السلوك التنظيمي وتطوير بيئة العمل بما يدعم الاستقرار المالي والربحية المستدامة.
8. دمج الثقافة التنظيمية في صميم الاستراتيجيات وتمكين القيادات من أدوات فاعلة لبناء أداء مؤسسي مستدام عالي الكفاءة.

قائمة المراجع والمصادر

1. الرشدي، نوف علي فخري؛ العازمي، عيسى فلاح ذياب؛ الرشدي، بدر عوض لزام ضيف الله. (2020). أبعاد القيادة الاستراتيجية بمؤسسات رياض الأطفال وعلاقتها بمبادرات التوجه الوطني بدولة الكويت 2035. مجلة كلية التربية ببها، مصر.
2. الشميلي، عائشة يوسف. (2017). الإدارة الاستراتيجية الحديثة: التخطيط الاستراتيجي - البناء التنظيمي، القيادة الإبداعية - الرقابة والحوكمة. القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.
3. الشهري، يوسف. (2013). الثقافة التنظيمية وعلاقتها بتحسين الأداء التعليمي من وجهة نظر طلاب كلية الملك خالد العسكرية. جامعة نايف للعلوم الأمنية، السعودية.

4. عبد الحميد، رباب محروس. (2022). مفهوم الثقافة التنظيمية: مراجعة نظرية تطبيقية. كلية الدراسات العليا للبحوث الإحصائية، جامعة القاهرة، مصر.
5. عبد المالك، يحيى. (2017). الثقافة التنظيمية: الدلالات والأبعاد. جامعة تيارت، الجزائر.
6. العبيدي، علي عبد الكريم. (2022). إدارة الأداء المؤسسي وفق المنهج الاستراتيجي. القاهرة: دار الفكر العربي.
7. عواد، فتحي. (2012). إدارة الأعمال ووظائف المدير في المؤسسات المعاصرة. عمان: دار صفاء للنشر.
8. المغربي، رامي إبراهيم موسى. (2015). ممارسات القيادة الاستراتيجية وعلاقتها بالإبداع الإداري في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة.
9. الموسوي، ميمونة مهدي محمد؛ عبود، أنوار هاشم. (2020). تأثير القيادة الملهمة في الولاء التنظيمي - دراسة تطبيقية على الكليات الأهلية في الفرات الأوسط. مجلة الإدارة والاقتصاد، جامعة الفرات الأوسط، 9(35).
10. النيل، الحارث عبد المنعم احمد حمد، دور الاستراتيجيات التسويقية في تحسين جودة الأداء المؤسسي، مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية، المجلد (4)، العدد (10)، ص ص 131-146.
11. هدى، شهيد؛ أحمد، بوسهمين. (2016). أثر القيادة الاستراتيجية على الثقافة التنظيمية. مجلة البديل الاقتصادي.
1. Alayoubi, M. M., Al Shobaki, M. J., & Abu-Naser, S. S. (2020). Strategic leadership practices and their relationship to improving the quality of educational service in Palestinian universities. *International Journal of Business Marketing and Management (IJBMM)*, 5(3), 11-26.
2. Al-Faihani, M., & Al-Alawi, A. I. (2020). A literature review of organizational cultural drivers affecting the digital transformation of the banking sector. *ICDABI 2020*. <https://doi.org/10.1109/ICDABI51230.2020.9325596>
3. Hofstede, G. (1998). Attitudes, values and organizational culture: Disentangling the concepts. *Organization Studies*, 19(3). <https://doi.org/10.1177/017084069801900305>
4. Nikpour, A. (2017). The impact of organizational culture on organizational performance. *International Journal of Organizational Leadership*, 6(1). <https://doi.org/10.33844/ijol.2017.60432>
5. Quong, T., & Walker, A. (2010). Seven principles of strategic leadership. *ISEA*, 38(1).
6. Teichert, R. (2019). Digital transformation maturity: A systematic review. *Acta Universitatis Agriculturae et Silviculturae Mendelianae Brunensis*, 67(6). <https://doi.org/10.11118/actaun201967061673>

عنوان البحث

**تصميم خوارزمية ذكية للكشف عن المخدرات المصنعة باستخدام المنطق الضبابي:
تطبيق على مخدر الآيس (الميثامفيتامين)**

د.م. أحمد محمد نور عجيل¹، د. قصي إبراهيم بله²

¹ أستاذ مساعد، جامعة السودان التقنية، السودان.

² خبير الصحة العامة، وزارة الصحة السودانية، السودان.

HNSJ, 2026, 7(2); <https://doi.org/10.53796/hnsj72/29>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/72/29>

تاريخ الاستقبال: 2026/01/10م تاريخ القبول: 2026/01/20م تاريخ النشر: 2026/02/01م

المستخلص

في ظل التزايد المتسارع لاستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في معالجة القضايا المجتمعية المعقدة، برزت الحاجة إلى توظيف هذه التقنيات في مجال الكشف المبكر عن تعاطي المخدرات المصنعة، لما تمثله من خطر بالغ على الفرد والمجتمع. تهدف هذه الدراسة إلى تصميم خوارزمية ذكية للكشف عن تعاطي المخدرات المصنعة، مع تطبيق عملي على مخدر الكريستال آيس (الميثامفيتامين) بوصفه من أخطر المواد المنشطة وأكثرها تأثيرًا على الجهاز العصبي وانتشارًا بين فئات الشباب في البيئات الحضرية. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي في تناول واقع تعاطي المخدرات وطرق الكشف عنها، إلى جانب المنهج التطبيقي لتطوير نموذج ذكي قائم على المنطق الضبابي لمعالجة المؤشرات المؤكدة وغير المؤكدة. يعتمد النظام المقترح على تحليل مجموعة من العلامات الجسدية والسلوكية لدى الحالات المشتبه بها، مثل اتساع حدقة العين، التشنجات والحمى، الهلوس السمعية والبصرية، السلوك العدواني، والقلق والتوتر الشديد، وذلك من خلال مجموعة من القواعد الضبابية (IF-THEN) التي تحاكي تفكير الخبير البشري. وأظهرت نتائج التطبيق العملي على حالات حقيقية كفاءة عالية للنموذج في تصنيف الحالات إلى متعاطين أو مشتبه بهم، مع مرونة واضحة في التعامل مع الحالات غير الحاسمة، حتى في ظل تعارض بعض نتائج الفحوص المخبرية. وتوصي الدراسة بتبني هذا النوع من النظم الذكية لدعم قرارات الكشف المبكر، وتطوير النموذج ليشمل أنواعًا أخرى من المخدرات المصنعة، مع تحديث قواعده ودمجه مستقبلاً بتقنيات تعلم الآلة لتعزيز دقته وفاعليته.

الكلمات المفتاحية: المنطق الضبابي، المخدرات المصنعة، مخدر الآيس (الميثامفيتامين)، الخوارزميات الذكية، تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

RESEARCH TITLE

Design of an Intelligent Algorithm for Detecting Synthetic Drugs Using Fuzzy Logic: Application to Crystal Meth (Methamphetamine)

Dr. Eng. Ahmed Mohammed Nour Ajeel¹, Dr. Qusai Ibrahim Balla²

¹ Assistant Professor, Sudan University of Science and Technology, Sudan.

² Public Health Expert, Sudanese Ministry of Health, Sudan.

HNSJ, 2026, 7(2); <https://doi.org/10.53796/hnsj72/29>

Arabic Scientific Research Identifier: <https://arsri.org/10000/72/29>

Received at 10/01/2026 Accepted at 20/01/2026 Published at 01/02/2026

Abstract

In light of the rapid growth in the use of artificial intelligence techniques to address complex societal issues, there has emerged a pressing need to employ these technologies in the early detection of synthetic drug abuse, given its serious threat to both individuals and society. This study aims to design an intelligent algorithm for detecting synthetic drug use, with a practical application to crystal meth (methamphetamine), which is considered one of the most dangerous stimulants and among the most harmful to the nervous system, particularly prevalent among youth in urban environments. The study adopts a descriptive–analytical approach to examine the reality of drug abuse and existing detection methods, alongside an applied methodology to develop an intelligent model based on fuzzy logic capable of handling both certain and uncertain indicators. The proposed system analyzes a set of physical and behavioral signs observed in suspected cases, such as pupil dilation, seizures and fever, auditory and visual hallucinations, aggressive behavior, and severe anxiety and stress, through a set of fuzzy IF–THEN rules that simulate human expert reasoning. The results of practical application on real cases demonstrated high efficiency of the model in classifying cases as users or suspects, with notable flexibility in handling ambiguous situations, even when some laboratory test results were contradictory. The study recommends adopting such intelligent systems to support early detection decision-making, further developing the model to include other types of synthetic drugs, updating its fuzzy rules, and integrating it in the future with machine learning techniques to enhance accuracy and effectiveness.

Key Words: Fuzzy Logic, Synthetic Drugs, Crystal Meth (Methamphetamine), Intelligent Algorithms, Artificial Intelligence Applications.

المقدمة:

هنالك مهددات حديثة تتمثل بدأت بالظهور في الأفق، وتتمثل في إنتشار المخدرات المصنعة بكثافة عالية وأصبحت مصدر خطر يهدد الأمن الاجتماعي وظاهرة يصعب تجاوزها خصوصاً، ويشهد العالم اليوم تزايداً ملحوظاً في تصنيع وتداول وتعاطي المخدرات الصناعية، مثل مخدر الأيس (الميثامفيتامين)، والذي يُعد من أخطر أنواع المنشطات المصنعة وأشدها ضرراً على الإنسان، لما لها من تأثير خطير وعلى الجهاز العصبي علي وجه الخصوص..، وتكمن خطورته في ظهور مخدرات ذات سموم عالية وتساهم في جرائم دخيلة علي المجتمع مثل القتل والسرقة والحوادث المرورية والاعتصاب وغيرها، مع ملاحظة قلة مراكز العلاج الادمان والتأهيل، وارتفاع تكاليف العلاج، لذا أصبحت الحاجة الماسة إلى تطوير وسائل وأنظمة ذكية يمكنها المساهمة في الكشف المبكر عن حالات التعاطي. ويُعد استخدام المنطق الضبابي من أهم أدوات الذكاء الاصطناعي المستخدمة، والتي لها القدرة الكبيرة بالتعامل مع البيانات المؤكدة والغير مؤكدة، مما يجعله مناسباً لتقييم المؤشرات الحيوية والجسدية والسلوكية المرتبطة بالتعاطي وكشف مخدر الأيس لدي المتعاطين له وسرعة اتخاذ القرار.

مشكلة البحث:

1. إنتشار مخدر الأيس (الشبو) بصورة لافتة للنظر بين فئات الشباب والمراهقين.
2. ظهور مخدر مصنع محلياً يهدد المجتمع ويعمل علي إحداث ضرر بالصحة العقلية والنفسية.
3. ظهور جرائم دخيلة علي المجتمع نتيجة لتعاطي هذا النوع من المخدرات.
4. عدم الوعي الكافي وقلة انتشار ثقافة الكشف عن المتعاطين لهذا النوع من المخدرات.
5. قلة وسائل الكشف عن المخدرات المصنعة وخصوصاً مخدر الأيس.

أهداف البحث:

- تصميم خوارزمية ذكية لها القدرة علي الكشف عن المتعاطين.
- تنبيه المجتمعات المحلية بخطورة هذا النوع من المخدرات.
- نشر ثقافة التوعية بمخاطر المخدرات والمخدرات المصنعة بصفة خاصة.
- تسليط الضوء علي طرق الكشف والوقاية والمكافحة لمخدر الأيس (الشبو)

أهمية البحث:

هذا البحث يدق علي ناقوس الخطر وينذر الأسرة والمجتمع والدولة بأن هنالك آفة أصبحت تهدد الشباب والمراهقين، وهذا الخطر يتمثل في المخدرات المصنعة خصوصاً مخدر الأيس (الشبو)، وذلك لخطورتها الشديدة وآثارها الطويلة وضررها العميق علي الصحة العقلية، والجسدية علي حد سواء، وتكمن أهمية هذا النوع من البحوث في تقديم طريقة سهلة وفعالة وذكية لعملية الكشف عن المخدرات المصنعة، والاهتمام بالاستفادة من علم الذكاء الاصطناعي ومميزاته المتعددة وإستخداماته في المجالات المختلفة، لا سيما في خدمة المجتمع. والتنبيه بالخطر الذي أصبح يزداد يوماً بعد يوم وضرورة وضع خطط لمحاربة هذه الظاهرة ومكافحتها بشتي الطرق وتسخير الامكانيات لها. وضرورة سن عقوبات رادعة بحق من يصنع أو يتاجر في المخدرات وتسريع وتيرة المحاكمات وفصل نيابة متخصصة ومحاكم فورية. وتنبيه الأسرة والمجتمعات بخطورة المخدرات وضرورة تشديد الرقابة علي الأبناء والمحافظة علي سلامة المجتمع.

منهجية البحث:

اعتمد الباحثان علي المنهج الوصفي التحليلي لوصف ظاهرة الادمان علي المخدرات المصنعة، واستخدمت الخوارزمية الجينية لتبسيط خطوات الكشف عن المخدرات المصنعة واستخدام المنطق الضبابي كأداة رئيسة للذكاء الاصطناعي، حيث تم بناء قاعدة معرفة باستخدام (IF-THEN) تمثل العلاقة بين جملة المؤشرات والحالة المحتملة للتعاطي. وتعتمد الدراسة على تصميم نظام ذكي يعتمد على مبدأ عمل المنطق الضبابي، وتم تكوين مجموعة من القواعد الضبابية بالإعتماد علي عدد من العلامات الجسدية والسلوكية للمتهمين بالتعاطي لمخدر الشبو، وتم تنفيذ النموذج باستخدام برنامج Visual Studio. وتم اختبار الخوارزمية علي عينات لحالات حقيقية من مركز عافية لعلاج الادمان والتاهيل للتحقق من دقة وكفاءة خوارزمية الكشف، وقد تم جمع البيانات والمعلومات بالإعتماد علي مجموعة من المصادر الأولية والثانوية والشبكة العنكبوتية .

الدراسات السابقة:

الدراسات في الكشف علي هذا النوع من المخدرات شحيحة جداً، ومنها: دراسة (Khurram وآخرون، 2024): تهدف هذه الدراسة إلى تصميم خوارزمية ذكية تعتمد على المنطق الضبابي للكشف عن تعاطي المخدرات الصناعية، مع التركيز على مخدر الأيس (الميثامفيتامين) كنموذج تطبيقي. تعتمد الخوارزمية على تحليل مجموعة من المؤشرات الحيوية والسلوكية التي تظهر على متعاطي المخدر، مثل تغيرات معدل ضربات القلب، واتساع حدقة العين، والتصرفات غير الطبيعية، وأظهرت نتائج النموذج قدرة عالية على التمييز بين الحالات المشبوهة والسليمة، مما يجعله أداة مساعدة فعالة في المجالات الأمنية والصحية. ودراسة (أنفال، 2019): ركزت علي دراسة انواع المخدرات المصنعة وتصنيفها حسب نوع المخدر وطرق الكشف عن المخدرات بصورة عامة باستخدام الكواشف الكيميائية التقليدية والأجهزة التحليلية الحديثة التي تستخدم في تحليل العينات المختلفة. وهذه الدراسة أظهرت أن استخدام المنطق الضبابي يُحسن من دقة التقدير عند التعامل مع مدخلات طبية وسلوكية غير دقيقة.

(مقارنة وتعقيب)

نجد أن الدراسات السابقة في هذا المجال ركزت كلها علي المؤشرات الحيوية مثل نبضات القلب وارتفاع ضغط الدم والتحليل السلوكي للمتعاطين فقط، والعديد منها يعاني من ضعف في الأداء في حالة المؤشرات الغير مؤكدة بواسطة الفحص المعمل. بينما تميزت الدراسة الحالية بالتركيز علي أهم العلامات الجسدية والسلوكية، حيث تمثلت العلامات الجسدية في (إتساع حدقات العينين، والتشنجات والحمي، والفتور والتعرق الكثير، وجفاف الفم وتشقق الشفتين) ومجموعة العلامات السلوكية مثل (الهلاوس السمعية أو البصرية، التوتر والقلق الشديد، السهر/النوم لفترات طويلة، العزلة والإنطواء)، وعند مقارنة نتائج الخوارزمية الذكية بنتائج المختبر للتحقق من صدق النتائج أظهرت الخوارزمية كفاءة عالية في الكشف عن تعاطي المخدر ووضع البعض الآخر في دائرة الإتهام نتيجة لعدم تأكيد الحالة بواسطة نتائج المختبر الحديث نتيجة لتناول المتهمين لأقراص دوائية تخفي المخدر عند إجراء الفحص.

المنطق الضبابي (Fuzzy Logic):

المنطق الضبابي هو عبارة عن أحد العلوم الحديثة في الرياضيات والتحكم، وهو أسلوب منطقي جديد يعكس طريقة البشر في التفكير وإضافة هذه الخاصية علي برمجيات الحاسوب، ونشأ علي يد العالم الاندريجاني البروفسور / لطف زادة أستاذ الحاسوب والرياضيات بجامعة كاليفورنيا في العام 1965م عندما قدم ورقة علمية بخصوص المنطق

الضبابي، وتعتمد نظرية المنطق الضبابي بتمثيل قيم منطقية متعددة ذات متغيرات لغوية (Linguistics Variables)، وذلك للاستفادة القصوى من البيانات المؤكدة والغير مؤكدة. يعتمد علم المنطق الضبابي علي مجموعة القواعد والقوانين الضبابية (Fuzzy Rules)، ويتكون أساسا من ثلاث خطوات: الخطوة الاولى ضبابية المدخلات (Fuzzification Interface) وتعني بعملية استقبال المدخلات عن طريق اجهزة الادخال والقياس وتكوين الفئات الضبابية (Fuzzy Sets). والخطوة الثانية تكوين وحدة قاعدة المعرفة (Knowledge Base) ويتم فيها تطبيق مبدأ عمل المتحكمات الضبابية، أخيرا إتخاذ القرار (Decision Making)، وتعني بعملية اتخاذ القرار وتشبه الي حد كبير بعملية التفكير والاستنتاج لدي الخبير البشري في المجال. (عجيل، 2016)

تعريف المخدرات:

يمكن تعريف المخدرات بانها المواد المسببة لحالة الإدمان، سواءا كانت هذه المواد طبيعية أو مصنعة، ويمكن تعريفها بصورة دقيقة: كل مادة تعمل علي تعطيل أو تغيير الإحساس في الجهاز العصبي لدي الإنسان أو الحيوان. (عبدالمحسن، 2024)، تمتلك المخدرات أثارا بيولوجية على البشر، والكائنات الحية وتستخدم في مجال الطب والصيدلة على أنها مواد للعلاج، والوقاية من الأمراض، أو تشخيص الأمراض، كما أنها تُعزز النشاط البدني، والعقلي، وتستخدم لمدة محدودة. (عجيل، 2025)



شكل (1): المخدرات حسب التوزيع الجغرافي في المدن العربية- المصدر: (هند 2025م)

إدمان المخدرات:

الادمان هو مرض مزمن قهري يتميز بالرغبة بالمخدرات وتعاطيها، أو يصعب السيطرة عليه، على الرغم من عواقب التعاطي الضارة. القرار الأولي بتناول المخدرات يكون طوعي بالنسبة لمعظم الناس أو بالتحايل والإكراه في أحيان أخرى، لكن تعاطي المخدرات المتكرر يمكن أن يؤدي إلى تغيرات في الدماغ تتحدى ضبط النفس لدى الشخص المدمن وتتداخل مع قدرته على مقاومة الحوافز الشديدة لتعاطي المخدرات. (بيير وآخرون، 2023). ويعد الادمان من

الظواهر المعقدة والتي تتطلب تدخلات متعددة التخصصات لفهم أبعادها ومعالجتها، وبات الذكاء الاصطناعي أداة أساسية في تحليل بيانات المدمنين للكشف عن أنماط السلوك المرتبط بالإدمان، مما يساهم في جودة وفعالية التدخلات العلاجية. (فرحات، 2025).

أنواع المخدرات (Types of Drugs):

تقسم أنواع المخدرات حسب تقسيم وضعته منظمة الصحة العالمية بناءً على طريقة تحضيرها، وهي:

1. المخدرات الطبيعية أ المخدرات التقليدية (Natural drugs): هي تلك المواد المخدرة بصورتها داخل الطبيعة الأم بدون تدخل من الإنسان أو إحداث أي إضافات عليها والتي عادةً تكون نوع من أنواع النباتات، مثل نبات القنب الذي تستخرج منه الماريجوانا والحشيش.
2. المخدرات الصناعية (Synthetic drugs): يُقصد بالمخدرات الصناعية تلك المواد الصناعية التي أثر فيها الإنسان وأدخل عليها إضافات أو تعديلات بصورة واضحة. وتنقسم إلى ثلاثة أنواع وهي:

أ - المخدرات الصناعية: تعمل على تحويل المخدرات الطبيعية إلى أنواع أكثر تأثيراً على العقل والجسم.

ب - المخدرات الصناعية الكيميائية: وهي تلك المواد الكيميائية التي أدخل عليها الإنسان بعض التحويلات لتصبح أنواعاً جديدة من المخدرات التي تؤثر على قدرة الإنسان على التركيز والتفكير والسيطرة على جسده وخاصةً عندما تصل إلى مستوى الإدمان. وهناك المخدرات الصناعية التخليقية: هي تلك العقاقير التي تم استخلاصها بالتفاعلات الكيميائية و ينقسم هذا النوع إلى عدة من الأنواع المتخصصة مثل حبوب الهلوسة وما شابهها من حبوب مخدرة . (harborlondon,2026).



شكل (2): موقع مخدر الآيس من المخدرات - تصميم الباحثان 2026م

مخدر الآيس (الميثامفيتامين):

مخدر الآيس يتكون من الميثامفيتامين والتي تستخلص من مادة الأمفيتامين القاتلة، وتعتبر أحد منشطات الجهاز العصبي، ويكون في شكل حبيبات صغيرة كريستالية اللون، أو مسحوق بودرة أبيض اللون، ويتم تناولها عن طريق الفم أو الأنف (أبو عبيدة، 2025)، يتسبب مخدر الآيس في الإدمان القوي وذلك نتيجة لإحتوائه للمكونات التالية: الليثيوم، الأسيتون الأحمر، الهيدروكلوريك وبعض المواد المعملية السامة، ويعتبر الشبو من أخطر أنواع المخدرات الصناعية المنشطة وأشدّه تأثيراً، ويُعرف أيضاً بأسماء مثل: "الشبو"، "الكريستال"، أو "الميث". ويتم تصنيعه معملياً باستخدام مواد كيميائية عالية السمية، ويُستهلك عادة عن طريق التدخين، أو الشم، أو الحقن. (mowafyhospital,2026)، وتشير الإحصائيات الدولية الي الزيادة المفرطة في سرعة إنتشاره، حيث تم ملاحظة الزيادة الهائلة في عدد المضبوطات من

المنشطات الأمفيتامينية بواقع الضعف سنويا كحصولية عالمية، ويزيد الإتجار فيه خصوصا في الدول الفقيرة وشرق آسيا وأمريكا الجنوبية(unodc,2017).

■ مراحل الإدمان علي مخدر الشبو

المرحلة الأولى: وهي البداية للدخول الي عالم الشبو وتبدأ بالجرعة الأولى بعدها ب 24 ساعة مباشرة يبدأ الجسم بالحاجة الي الجرعة الثانية والثالثة ومن هنا تبدأ عملية الإدمان الجسدي(حالة الجسد الفيزيائية) وذلك لوجود المخدر في جسم المتعاطي، ومن أعراض هذه المرحلة حمي شديدة وصداع ودوران شديد وبعدها تظهر عليه علامات النشوة ويتجنب النقاش مع الاسرة خصوصا الوالدين .

المرحلة الثانية: يصل لهذه المرحلة بعد تناول عدد (16) جرعة، وتسمى بالمرحلة الدموية، وعندها يميل المدمن لمخدر الشبو للعنف الزائد، وتظهر عليه علامات السلوك العدواني، ويمكن أن يرتكب جرائم القتل والاعتصاب والنهب والسلب وزيادة في الرغبة الجنسية، ويكون شكل العيون بيضاء صافية، وتظهر عليه الهلوس السمعية أو البصرية، وذلك بتخيل أصوات غير موجودة ويرى أشكالا وصورا غير حقيقية. وعندها يصبح المدمن غير صالح في الأسرة.(معاوية،2026)

المرحلة الثالثة: وتسمى بالنهاية الحزينة لمدمن الشبو وتكون لديه الرغبة في الإنتحار ويتحرك لديه العصب البصري المركزي وحينها يكون في تعدادات الاموات وذلك للتهتك الاحشاء وفشل الكبد والرئتين وخروج الدماء من الدبر ومن ثم الموت.

العلامات والمؤشرات علي تعاطي مخدر الشبو:

الأعراض الجسدية والحيوية:

1. صفاء لون العينين واتساع حدقة العين
2. حمي شديدة و التشنجات. التعرق الكثير
3. سرعة التنفس الغير منظم مع ألم في الصدر
4. نوبات وتقرحات في الوجه. وشحوب الوجه
5. زيادة معدل ضربات القلب وارتفاع في ضغط الدم
6. حرق الشفاه وجفاف الفم وتشقق الشفتين، وأسنان متسخة ومكسرة.
7. ضعف الشهية وسوء التغذية.
8. زيادة الرغبة الجنسية والشعور بالتهيج الجنسي.
9. الأرق و الإعياء الشديد والإرهاق الجسدي. (شنقب،2026).

الأعراض السلوكية:

1. الاضراربات النفسية
2. عدم القدرة علي النوم والقلق والتوتر والخوف الشديد.

3. تدني المستوى الأكاديمي أو إهمال العمل.

4. السهر لفترات طويلة خارج المنزل

5. انحرافات سلوكية (سرقة-اعتداءات جنسية-مشاجرات).

6. سوء المظهر الخارجي.

7. المعاناة من التقلبات المزاجية.

8. الهلوس السمعية والبصرية.

9. الكآبة والشعور باليأس والحزن. (Sedra,2026)

طرق الكشف المستخدمة عن مخدر الشبو:

هو تحليل يستخدم للكشف عن وجود مادة الآيس وتجديد الكمية التي تم تعاطيها، ويتم رصده في عينات مختلفة من خلال الدم أو الشعر أو البول، أو اللعاب وهذا التحليل يمكن إجراؤه منزلياً من خلال كيت اختبار أو من خلال اختبار معلمي لمخدر الآيس. (Amphetamine Screen)

(qaweem,2026). لا تتوفر حالياً في معظم المدن في السودان مراكز لعلاج الإدمان والتأهيل مكتملة ومجهزة بالشكل المطلوب والأطباء والأخصائيين النفسيين، ولكن هنالك مراكز متواضعة تعمل بالإمكانات البسيطة وتتبع طرق بدائية ومكلفة للكشف عن مخدر الشبو، وتستخدم أشرطة الكشف معتمدة علي عينة من البول، حيث أن المادة المخدرة تظل في جسم المتعاطي لمدة لا تقل عن ستة أشهر. ويجب ان يعزل المدمن لمدة لا تقل ستة أشهر في مراكز العزل وبدء العلاج والذي يكلف كثيراً ولا تطيقه معظم الأسر خصوصاً الفقيرة. (عمر،2026). بصورة عامة يتم استخدام طريقتين للكشف عن المخدرات:

1. استخدام الطرق الكيميائية اللونية الأولية، والتي تعتمد علي استخدام كواشف معينة تسهم في التعرف الاولي علي المخدرات.

2. استخدام الأجهزة التحليلية الحديثة، لإعطاء دقة ومصادقية عالية.

أضرار ومخاطر مخدر الشبو:

1. تلف خلايا المخ والسكتات الدماغية ونزيف في المخ وتلف والجهاز العصبي.

2. زيادة درجة حرارة الجسم وسرعة في نبضات القلب والإصابة بالذبحة الصدرية.

3. تهتك بالرتنين، وفشل وظائف الكلى.

4. تليف الكبد وسرعة الإصابة الفيروسات الكبدية.

5. الهلوس السمعية أو البصرية. و التقلبات المزاجية.

6. القلق والتوتر. وظهور نوبات الهياج والعنف. جنون الارتياب (البارانويا) والشك في الآخرين.

7. الميل للعنف والإجرام والسلوك العدواني المفرط. و العزلة الاجتماعية والعداء مع المحيط.

8. تشنجات عضلية ورجفة مستمرة. اضطرابات في الذاكرة والتركيز.

9. سوء المظهر الخارجي، وسرعة تدهور الأداء الدراسي أو المهني.
10. الاكتئاب الحاد. والميول الانتحارية. السلوكيات العدوانية.
11. الانخراط في أنشطة إجرامية للحصول على المال وشراء المادة المخدرة. (دليل الوالدين، 2021)

طرق الوقاية والمكافحة:

مكافحة مخدر الشبو مسؤولية مجتمعية في المقام الاول بالتوعية والمراقبة والتبليغ السلطات المختصة عن أي مروج للمخدرات في المنطقة والمتعاطين له، ومسئولية الدولة بالتطبيق الصارم للقوانين في حق تجار المخدرات، وتجهيف المنابع، والتحفيز المادي والمعنوي الكبير لقوات ومباحث مكافحة المخدرات ومنحهم صلاحيات أكبر، ويقع علي الأسرة دور أكبر وذلك بالمحافظة علي سلامة الأسرة من التفكك الأسري وضرورة مراقبة الأبناء والقرب منهم ومعرفة ما يفعلونه ومراقبة سلوكياتهم بصورة مستمرة، وعلي المؤسسات التعليمية والمساجد التوعية بمخاطر المخدرات وتفعيل دور الارشاد التوعوي (شنقب، 2026). بصورة عامة يمكن تلخيص طرق المكافحة والوقاية في الآتي:

- (1) نشر التوعو في المجتمع بأضرار المخدرات وتأثرها المدمر على الشخص والمجتمع.
- (2) الابتعاد عن أصدقاء السوء والتجمعات التي تشجع على التعاطي.
- (3) تفعيل الدور القانوني والأمني لتجهيف مروجي المخدرات وإنزال أشد العقوبات عليهم.
- (4) المحافظة علي الترابط الأسري والتواصل الجيد مع الأبناء.
- (5) الدور المجتمعي يصل لنسبة 80% لمكافحة مخدر الشبو وما تبقي للجانب الرسمي.
- (6) تفعيل دور التوعية والارشاد في المدارس والجامعات ودور العبادة والاندية الشبابة
- (7) علاج الامراض النفسية التي تدفع للتعاطي.
- (8) الالتزام بالوصفات الطبّة أثناء تعاطي العقاقير المهدئة وعدم الخروج عنه.

النموذج المقترح لنظام الكشف عن الشبو:



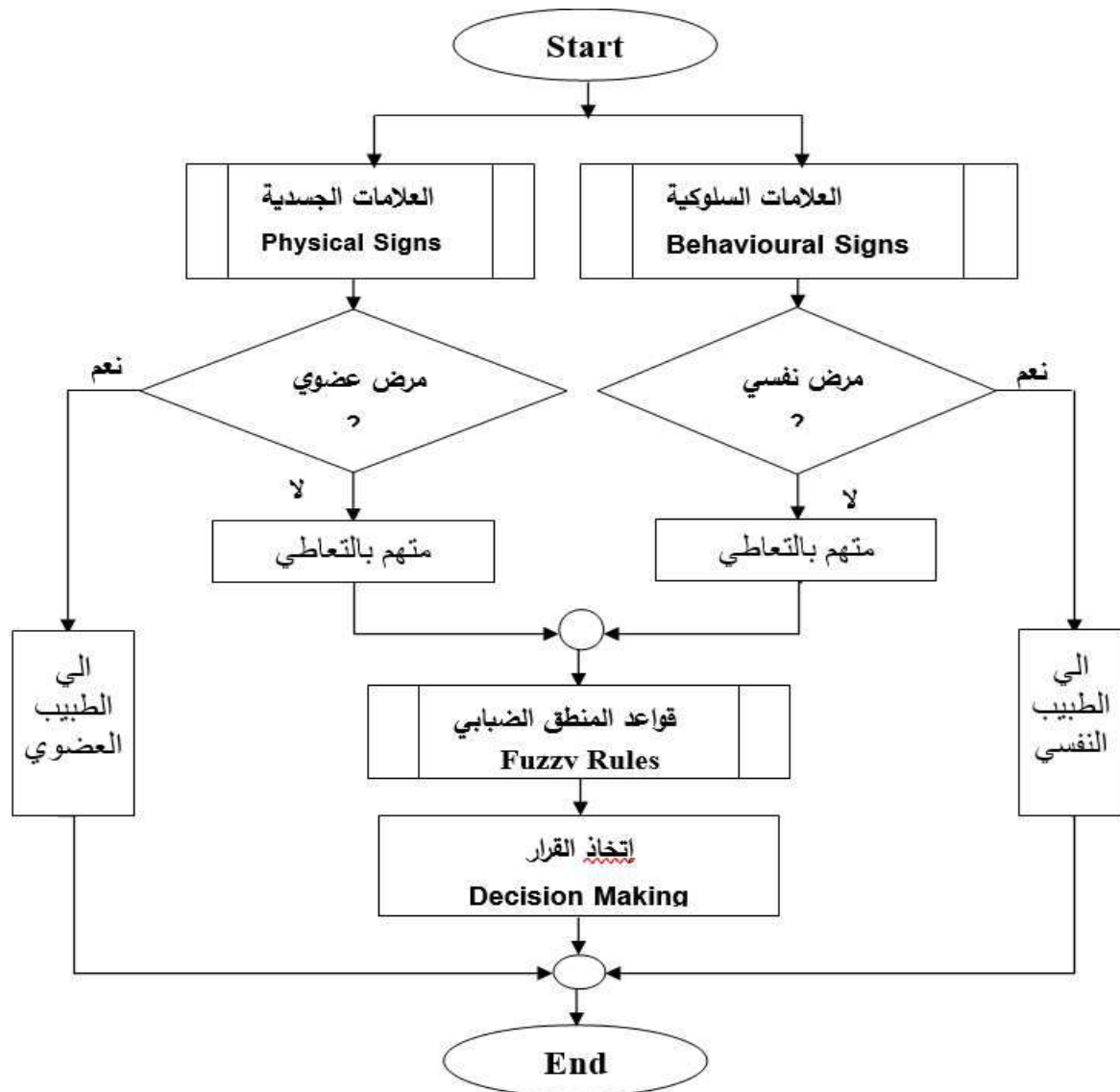
شكل (3): البنية العامة لنظام الكشف المقترح - المصدر: إعداد الباحثين. 2026م

طريقة عمل النموذج:

يعتمد النموذج المقترح علي اعتماد جملة من العلامات الجسدية (Physical Signs)، والتي تتمثل في (إتساع حدقات العينين، وصفاء لون العينين، وجفاف الفم، والتشنجات والحمي، الفتور والتعرق الكثير)، والعلامات السلوكية (Behavior Signs)، والتي تتمثل في (الهلاوس السمعية والبصرية، التوتر والقلق الشديد، السلوك العدواني العنيف، النوم / السهر الطويل، سوء المظهر الخارجي، الإنطواء والعزلة الشديدة، الحركة والنشاط الزائد)، يستقبل النظام هذه

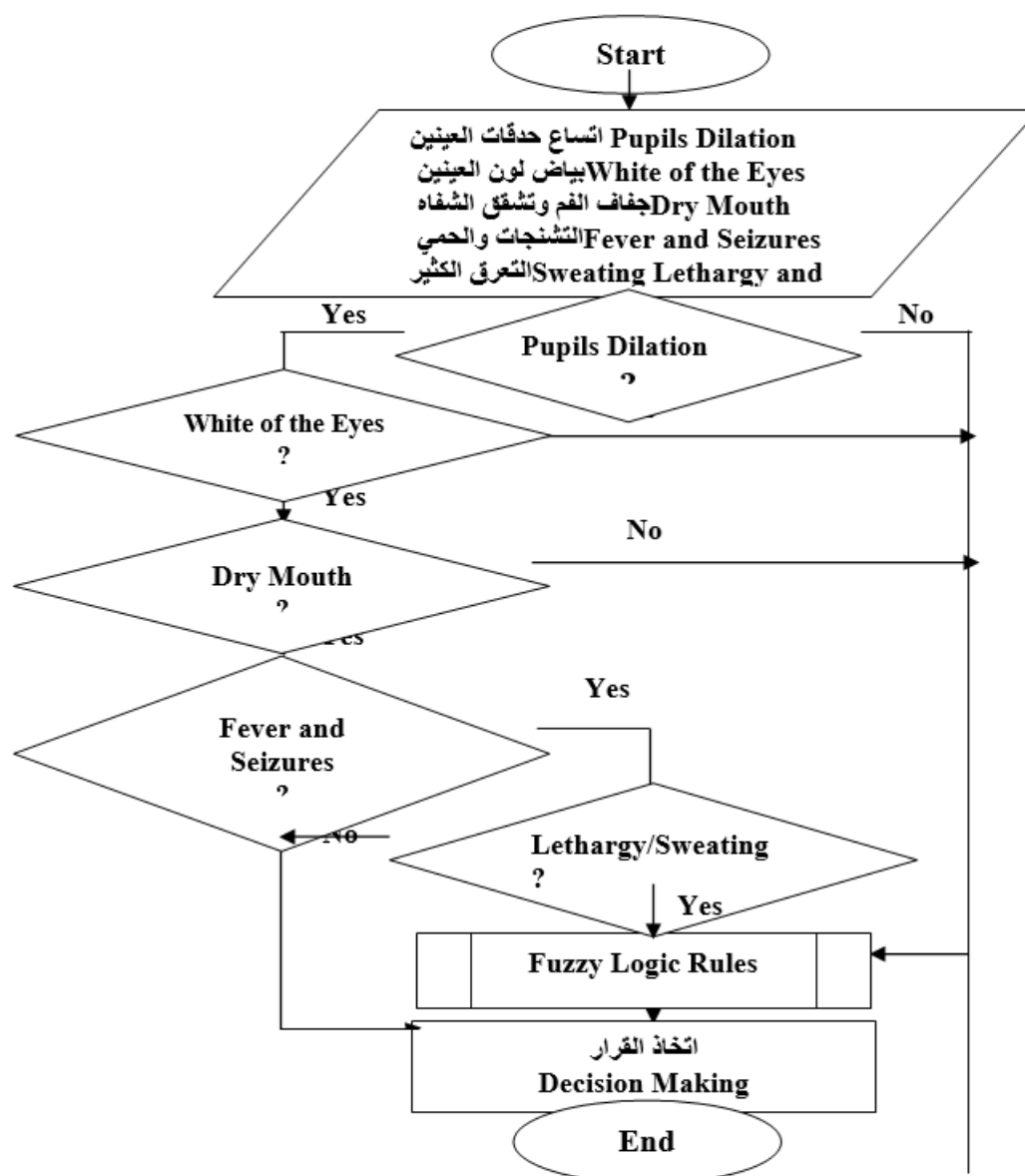
المتغيرات ويحولها الي نظام المعالجة الذي يعتمد أساسا علي نظرية المنطق الضبابي (البيانات المؤكدة والغير مؤكدة)، والذي بدوره يعمل علي تشغيل آلة الإستنتاج (Inference Engine) للبحث في جملة قواعد المنطق الضبابي وإتخاذ القرار المنطقي للحالة قيد الإختبار للكشف عن مخدر الشبو، يظهر النموذج نتائج الإختبار والكشف المتوقعة وهي (متعاطي للشبو، ومتهم بالتعاطي)، وذلك وفقا للشروط المنطقية للكشف عن متعاطي مخدر الشبو.

مخطط الرئيسي لسير العمليات (Chart Flow):



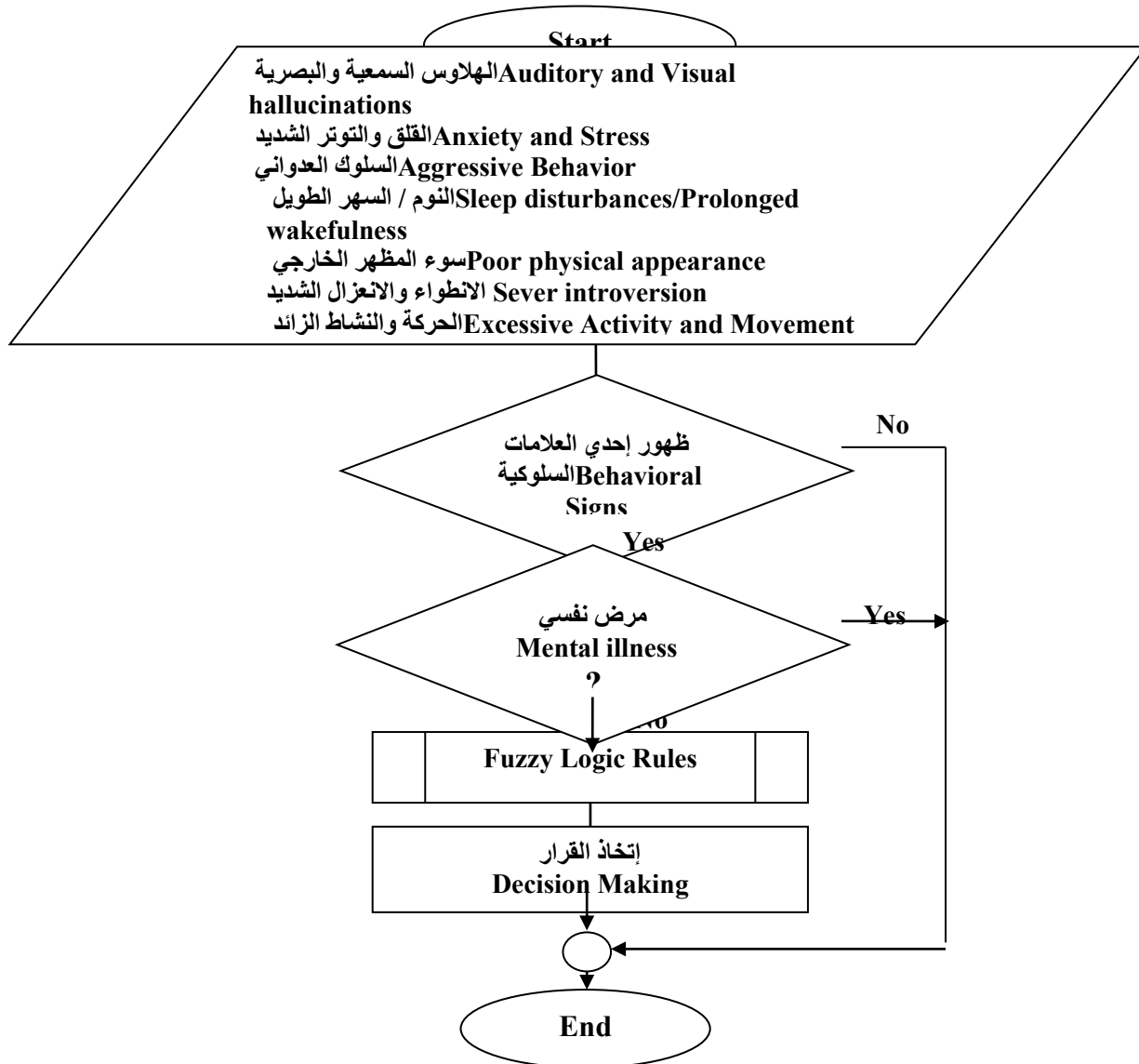
شكل (4): المخطط الرئيسي (Main Flow Chart) - المصدر: إعداد الباحثين 2026م

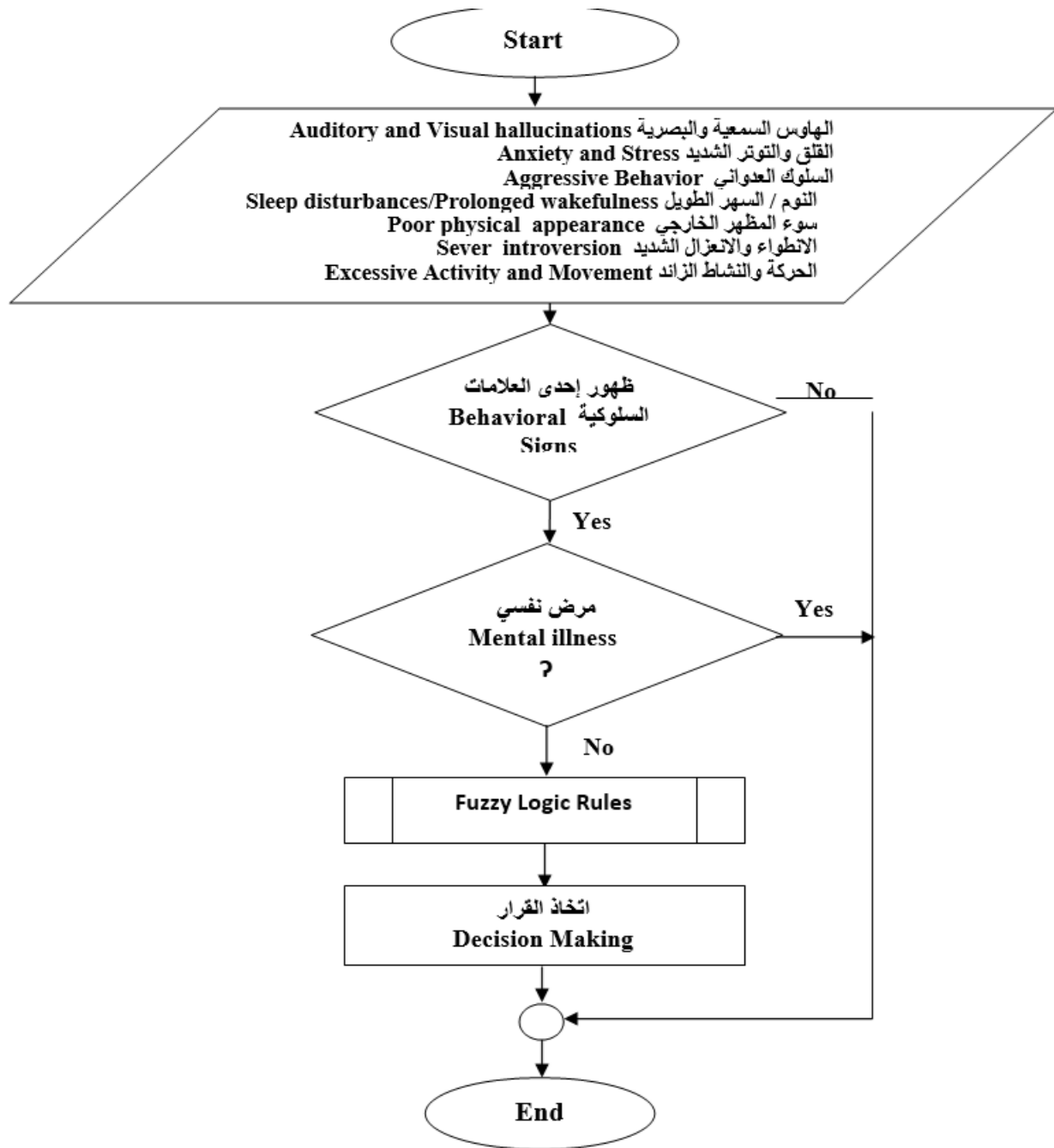
مخطط سير العمليات للعلامات الحيوية (Chart Flow):



شكل(5): مخطط العلامات الجسدية (Main Flow Chart) – المصدر: إعداد الباحثين 2026م

• مخطط سير العمليات للعلامات السلوكية (Chart Flow):





شكل(6): مخطط العلامات السلوكية (Main Flow Chart) – المصدر: إعداد الباحثين 2026م

جانب من قواعد المنطق الضبابي (Fuzzy Logic Rules):

- قاعدة رقم (1): إذا كان الشخص تظهر عليه إتساع حدقات العينين والتشنجات أو الحمي، وتظهر عليه الهلاس السمعية أو البصرية ولا يعاني من مرض عضوي أو نفسي،، إذا الشخص متعاطي لمخدر الشبو.
- قاعدة رقم (2): إذا كان الشخص تظهر عليه إتساع حدقات العينين والتعرق الشديد، يظهر عليه التوتر والقلق الشديد ولا يعاني من مرض عضوي أو نفسي،، إذا الشخص متعاطي لمخدر الشبو.
- قاعدة رقم (3): إذا كان الشخص تظهر عليه لون عيني بيضاء وإتساع الحدقات ويعاني من الانطواء والعزلة المستمرة ولا يعاني من مرض عضوي أو نفسي،، إذا الشخص متعاطي لمخدر الشبو.
- قاعدة رقم (4): إذا كان الشخص تظهر عليه إتساع حدقات العينين وجفاف الفم أو تشقق الشفاة ويسهر أوينام كثيرا ولا يعاني من مرض عضوي أو نفسي،، إذا الشخص متعاطي لمخدر الشبو.

- قاعدة رقم (5): إذا كان الشخص تظهر عليه إتساع حدقات العينين وذو سلوك عدواني عنيف ولا يعاني من مرض عضوي أو نفسي،، إذا الشخص متعاطي لمخدر الشبو.
- قاعدة رقم (6): إذا كان الشخص تظهر عليه إتساع حدقات العينين ويظهر عليه التوتر والقلق المستمر وذو سلوك عدواني عنيف ولا يعاني من مرض عضوي أو نفسي،، إذا الشخص متعاطي لمخدر الشبو.
- قاعدة رقم (7): إذا كان الشخص تظهر عليه إتساع حدقات العينين والتشنجات ورجفان الأطراف وذو مظهر خارجي سيئ ولا يعاني من مرض عضوي أو نفسي،، إذا الشخص متعاطي لمخدر الشبو.
- قاعدة رقم (8): إذا كان الشخص تظهر عليه التشنجات ورجفان الأطراف، ويعاني من الهلاس السمعية أو البصرية ولا يعاني من مرض عضوي أو نفسي،، إذا الشخص متهم بتعاطي مخدر الشبو.
- قاعدة رقم (9): إذا كان الشخص يعاني من جفاف الفم والتشقق الشفاه وتظهر عليه التشنجات ورجفان الأطراف والتوتر والقلق الشديد ولا يعاني من مرض عضوي أو نفسي،، إذا الشخص متهم بتعاطي مخدر الشبو.
- قاعدة رقم (10): إذا كان الشخص تظهر عليه التشنجات ورجفان الأطراف والتعرق الكثير ويظهر عليه الانطواء والعزلة المستمرة، والسهر الطويل ولا يعاني من مرض عضوي أو نفسي،، إذا الشخص متهم بتعاطي مخدر الشبو.
- قاعدة رقم (11): إذا كان الشخص تظهر عليه التشنجات ورجفان الأطراف ويظهر سلوك عدواني عنيف ولا يعاني من مرض عضوي أو نفسي،، إذا الشخص متهم بتعاطي مخدر الشبو.
- قاعدة رقم (12): إذا كان الشخص تظهر عليه التشنجات ورجفان الأطراف وذو حركة ونشاط زائد وذو سلوك عدواني عنيف ولا يعاني من مرض عضوي أو نفسي،، إذا الشخص متهم بتعاطي مخدر الشبو.

نماذج لتطبيق النظام (Execution of Detection System):

شاشة (1): نتائج الكشف عن الحالة الأولي - المصدر: تصميم الباحثان 2026م

التعليق على الشاشة:

الشاشة أعلاه تحتوي مع مجموعة العلامات الجسدية والسلوكية، ويجب علي المستخدم للنظام إختيار العلامات المتوفرة علي المتهم، ووفقا لها يتخذ نظام الكشف عن مخدر الشبو القرار المنطقي ويظهر النتائج، في هذه النتيجة للحالة قيد الكشف ظهرت عليها علامات جسدية تتمثل في إتساع حدقات العينين والتشنجات وعلامات سلوكية تتمثل في: الهلوسة السمعية، وبناءا لهذه العلامات ووفقا لقواعد المنطق الضبابي التي تم إستخلاصها من الخبر البشري فإن الحالة تتعاطي مخدر الشبو. وعند إجراء عملية الفحص في مركز العلاج والتأهيل أظهرت الحالة نتائج موجبة وتؤكد تماما أن الحالة تتعاطي مخدر الشبو وبناءا عليه تم إتخاذ قرار البدء في العلاج والتأهيل.

شاشة (2): نتائج الكشف عن الحالة الثانية – المصدر: تصميم الباحثان 2026م

التعليق على الشاشة:

في هذه النتيجة للحالة قيد الكشف ظهرت عليها علامات جسدية تتمثل في إتساع حدقات العينين وملاحظة بياض لون العينين بدون أن يعاني من أي مرض عضوي وعلامات سلوكية تتمثل في: العزلة والإنطواء المستمر، بدون أن يعاني من أي مرض نفسي، وبناءا لهذه العلامات ووفقا لقواعد المنطق الضبابي التي تم إستخلاصها من الخبر البشري فإن الحالة تتعاطي مخدر الشبو. وعند إجراء عملية الفحص في مركز العلاج والتأهيل أظهرت الحالة نتائج موجبة وتؤكد تماما أن الحالة تتعاطي مخدر الشبو وبناءا عليه تم إتخاذ قرار البدء في العلاج والتأهيل.

شاشة (3): شاشة نظام الكشف عن الحالة الثالثة - المصدر: تصميم الباحثان 2026م

التعليق على الشاشة:

في هذه النتيجة للحالة قيد الكشف ظهرت عليها علامات جسدية تتمثل في الحمي والتشنجات والفتور والتعرق الكثير بدون أن يعاني من أي مرض عضوي وعلامات سلوكية تتمثل في: العزلة والإنطواء المستمر، والنوم لفترات طويلة بدون أن يعاني من أي مرض نفسي، وبناءاً لهذه العلامات ووفقاً لقواعد المنطق الضبابي التي تم إستخلاصها من الخبر البشري فإن الحالة متهمه بتعاطي مخدر الشبو. وعند إجراء عملية الفحص في مركز العلاج والتأهيل أظهرت الحالة نتائج سلبية، وتم التوصية بوضع الحالة تحت المراقبة الشديدة وضرورة إعادة الفحص بعد مضي يومان من الفحص الأول.

مناقشة النتائج:

أظهر نتائج النموذج المقترح قدرته العالية على تصنيف الحالات المتهمه بدقة تتجاوز 80% في اختبارات المحاكاة في الكشف عن تعاطي مخدر الشبو، بالإضافة لمرونة العالية في التعامل مع الحالات الغير مؤكدة. كما يظهر نتائج النظام في الكشف عن حالات متهمه بالتعاطي للمخدر محتملة بدرجة كبيرة جداً حتي مع النتائج السالبة للفحص، وذلك وفقاً لجملة من العلامات السلوكية والجسدية المتوفرة علي الحالة قيد الكشف، وبذا تثبت الدراسة الحالية والخوارزمية الذكية إمكانية استخدام المنطق الضبابي في تطوير أدوات ذكية فعالة للكشف المبكر عن تعاطي المخدرات الصناعية، وبشكل خاص مخدر الأيس وذلك لخطورته العالية في الإدمان والهلاك.

ملاحظة مهمة:

تم إختبار الخوارزمية علي عينة حقيقية من الحالات في مركز عافية لعلاج الإدمان والتأهيل بمدينة كسلا، وذلك للتحقق من كفاءة الخوارزمية وجملة قواعد المنطق الضبابي، حيث أظهرت الخوارزمية مرونة عالية للإستجابة للتعامل مع معظم الحالات قيد الكشف والإختبار، ونجد أن العلامة الرئيسية لمتعاطي الشبو هي إتساع حدقات العينين مع التشنجات ورجفان الأطراف والهلوسة السمعية أو البصرية. بعض نتائج المختبر تظهر سالبة أي عدم ظهور مخدر الشبو ويكون ذلك طبيعيا في بعض الحالات المتهمه، وغير طبيعي في البعض الآخر والتي تظهر فيها العلامات الجسدية والسلوكية بنسبة كبيرة جدا، وذلك لتناول المتهمين لأقراص دوائية، وهذا وفقا للإفادات من قبل المختصين في مراكز علاج الإدمان، والذين تلقو هذه المعلومة من بعض المتهمين أنفسهم، وهنا لابد من حجز المتهم وإعادة الفحص بعد مرور يومان علي الفحص الأول.(عافية، 2026).

التوصيات:

- توعية أولياء الأمور عن طريق وسائل الأعلام بضرورة متابعة أبنائهم وتنشئتهم تنشئة سليمة، ومراقبة أصدقائهم، والتقرب منهم قدر الإمكان لفهم وإدراك ما يفعلونه والتدخل السريع في حالة ملاحظ أي تغيرات جسدية أو سلوكية.
- تفعيل دور المساجد والمدارس والجامعات والأندية، والمراكز الشبابية والثقافية في التوعية بمخاطر المخدرات على الفرد والأسرة والمجتمع، والتوعية بمخاطر المخدرات من الناحية العقلية والنفسية والاجتماعية والأخلاقية على الفرد والمجتمع.
- ضرورة تشديد القوانين والتشريعات الرادعة للحد من تعاطي المخدرات والإتجار فيها، وضرورة إعادة النظر في قانون الإتجار في المخدرات لتصل العقوبة للإعدام(جلال الدين، 2026)
- العمل على إجراء مزيد من الدراسات العلمية حول ظاهرة تعاطي المخدرات لزيادة الوعي وكيفية مواجهة هذه الآفة الخطيرة، والحد من إنتشارها في المجتمع.
- زيادة التحفيز المادي والمعنوي لقوات ومباحث مكافحة المخدرات ومنحهم صلاحيات أكبر .
- توصي الدراسة بتطوير النموذج ليشمل أنواعا أخرى من المخدرات، وربطه بأنظمة إنذار مبكر في المراكز الصحية أو النقاط الأمنية.
- تنشيط خطوط إتصال مع السلطات المختصة بما يضمن سرعة الاستجابة الفورية للبلاغات بخصوص هذا النوع من المخدرات.
- تطوير النظام حتي تكون له القدرة علي التعلم الذاتي، وإدماج تقنيات تعلم الآلة مستقبلاً لتحسين الأداء الذاتي للنظام ودعمه بأي علامات جديدة وتحديث القواعد الضبابية.

المراجع:

1. الشهري، البراء جمعان محمد (2024)، "إستخدامات تقنيات الذكاء الاصطناعي في مكافحة الجريمة"، المجلة العربية للنشر العلمي، المجلد (07)، العدد (68)، الصفحات 73 - 92
2. حميد، هند خالد (2025)، " دور تكنولوجيا الكمبيوتر في مكافحة تعاطي المخدرات: دراسة مجتمعية حول التدخلات الرقمية واستراتيجيات الوقاية"، دراسات مركز حمورابي للبحوث والدراسات الاستراتيجية -كلية العلوم السياسية - جامعة النهرين.
3. صيهود، انفال رحيم (2019)، " المخدرات وطرق الكشف عنها"، بحث مقدم الي مجلس كلية العلوم قسم علوم الكيمياء وهو جزء من متطلبات نيل درجة البكالوريوس في علوم الكيمياء.
4. فرحات، عماد محمد، خلف، علي داوود (2025)، " دور الذكاء الاصطناعي في إعادة تأهيل مدمني المخدرات (دراسة تطبيقية في تقنيات العلاج الذكي)"، مجلة كلية الامام الاعظم الجامعية، العدد(51)، الصفحات 225 - 246.
5. عجيل، احمد محمد نور(2025)، " المخدرات الرقمية: حقائق علمية وطبية وقانونية"، مجلة القلم العلمية، دار آريثريا للنشر والتوزيع، العدد السادس والأربعون، الصفحات 59 - 76.
6. الاستاذ الدكتور/ عصام الدين ادريس علي شنقب، الاختصاصي الاجتماعي بمستشفى التجاني الماحي وأستاذ علم الاجتماع بكلية التمريض العالي- جامعة كسلا، السودان، مقابلة شخصية بتاريخ المقابلة 2025/01/20م، الساعة الثامنة صباحا.
7. العقيد شرطة/ أبو عبيدة محمد احمد، مدير مكافحة المخدرات، ولاية كسلا، السودان، مقابلة شخصية بتاريخ المقابلة 2026/01/02م، الساعة 9 صباحا.
8. عجيل، احمد محمد نور، علي، بدرالدين عبدالرحمن (2016)- تصميم نظام خبير للتحكم في اشارات المرور الضوئية باستخدام مبدأ المنطق الضبابي - مجلة جامعة كسلا - المجلد (3) العدد(9).
9. الدراوشة، عبدالله (2022)، " ظاهرة تعاطي المخدرات في المجتمع الاردني واثرها في الفرد والمجتمع"، مجلة دراسات العلوم الانسانية والاجتماعية، المجلد (49)، العدد(1)، الصفحات 249 - 268.
10. بدر، بيبير نجيب، شومان، ياسمين فواز (2022-2023)، " المواد المخدرة وتأثيرها علي صحة الفرد وانواع المخدرات الرائجة حاليا"، دراسة أعدت لنيل درجة الإجازة في الصيدلة و الكيمياء الصيدلية، جامعة المنارة كلية الصيدلة.
11. عبدالله، عبدالرحمن عجلان، الأمين، علي مصطفى (2025)، " دور تقنية الذكاء الاصطناعي في مكافحة المخدرات"، مجلة الشرق الأوسط للنشر العلمي، المجلد (8)، العدد (3)، الصفحات 1 - 31.
12. مجلس مكافحة المخدرات-الامارات(2021)، " دليل الوالدين للوقاية من المخدرات"، سلسلة منشورات البرنامج الوطني للوقاية من المخدرات. الإصدار الأول 2021.
13. عبدالمحسن، محمد عبدالرحمن (2024)، " دور الذكاء الاصطناعي في مكافحة المخدرات الرقمية (دراسة مقارنة)"، المجلة العلمية لكلية الشريعة والقانون -جامعة الأزهر، العدد (36)، الاصدار الثالث - الجزء الأول، الصفحات 340 - 389.
14. مكتب الأمم المتحدة المعني بالمخدرات والجريمة (2017)، " تحليل أسواق المخدرات الإصطناعية-المنشطات الأمفيتامينية والمؤثرات النفسانية الجديدة"، تقرير المخدرات العالمي 2017م.
15. معاوية رابح أحمد بشير(2026)، ناشط في مجال مكافحة المخدرات، مقابلة خاصة بتاريخ 2026/1/18م، الأمين العام للجنة دك المخدرات، ورئيس مجلس أمناء منظمة عافية المجتمعية بولاية كسلا- شرق السودان.

16. د/ عمر ياسين نوري (2026)، إختصاصي ثاني مختبرات طبية، مستشفى الشرطة كسلا - السودان، مقابلة شخصية بتاريخ 2026/1/13 م .
17. الاستاذ الدكتور/ جلال الدين رباح أحمد، ناشط حقوقي و الأستاذ الجامعي والخبير المستشار القانوني - عضو لجنة رآب الصدع والتعاشي المجتمعي بولاية كسلا، والوزير الأسبق بحكومة السودان، مقابلة شخصية بتاريخ 2026/1/12 م.
18. مركز عافية لعلاج الادمان والتأهيل (2026)، مستشفى الأمراض النفسية - كسلا، وزارة الصحة السودانية. زيارة ميدانية ومقابلات لبعض الحالات في المركز بتاريخ 2026/01/20 م.
19. Khurram Shahzad Munawar, Muhammad Sameer , Mohsin Javed, Syed Mustansar Abbas(2024), “ A new analytical methodology for the detection of methamphetamine using UV – VIS, FTIR, and GC-MS Techniques ”, NUST Journal of natural science 9(1).
20. European monitoring center for Drugs and Drug adition (2019), “ Methamphetamine in Europe ”, EMCDDA-Europol threat assessment 2019.
21. Ezeji Nwamaka , Kwubeghari Anthony(2025) , “ Development of a Fuzzy Logic-Based intelligent system for Drug interaction Detection in polypharmacy ” , international journal of advance in Engineering and management (IJAEM), Volume (7),issue (07), pp 760 – 767
22. Linda Sara, Kukoo Anna, Sabarinath M, Ananthu S, Jyothis S,(2020), “ Drug Abuse detection framework based on Fuzzy neural Network and IOT ”, International Research Journal of Engineering and technology (IRJET), volume (07), issue (04), pp 2386 – 2398 .

Web Sites:

1. <https://harborlondon.com>
2. <https://mowafyhospital.com>
3. <https://www.justice.gov>
4. www.sdera.wa.edu
5. www.moi.gov.ae
6. www.ijaem.net
7. www.unodc.org
8. www.hcrsiraq.net
9. <https://qaweem.sa/crystal-meth-shapoeau/>

عنوان البحث

**دور الأيقونة التذكارية في تشكيل الرسالة الاتصالية للملصق المعاصر من خلال آليات
المحاكاة البصرية**

شهد حكمت رشيد فخري¹، أ.د. ايمان طه ياسين²

¹ جامعة بغداد/كلية الفنون الجميلة، العراق. بريد الكتروني: Shahad.Hekmat2304@cofarts.uobaghdad.edu.iq

² جامعة بغداد/كلية الفنون الجميلة، العراق. بريد الكتروني: tahaeman261@gmail.com

HNSJ، 202، 6 7(2); <https://doi.org/10.53796/hnsj72/1>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/72/1>

تاريخ الاستقبال: 2026/01/10م تاريخ القبول: 2026/01/20م تاريخ النشر: 2026/02/01م

المستخلص

يبحث هذا العمل في كيفية توظيف الأيقونة التذكارية داخل الملصق المعاصر بوصفها مركزاً دلاليًا يصوغ الرسالة الاتصالية عبر آليات المحاكاة البصرية. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي-التحليلي من خلال تحليل ثلاث نماذج عالمية (ملصق *Hope* لأوباما، ملصق برج إيفل في إعلان عطر، وملصق *Freedom Now* بتمثال الحرية) ضمن إطار سيميائي ومعرفي يربط بين الصورة والنص واللون. وتُظهر النتائج أن المحاكاة لا تُختزل في الاستتساخ الشكلي، بل تعمل كاستراتيجية إعادة تأويل دلالي تُعيد شحن الرمز بقيم جديدة وفق سياق الحملة (سياسي/تجاري/نقدي). كما بيّنت الدراسة تنوع أنماط المحاكاة (أسلوبية، رمزية/واقعية، نقدية ساخرة/تناقضية) وقدرتها على إنتاج دلالات متزامنة (قيمية، وطنية/تاريخية، جمالية/حدثية، تسويقية/سياسية) مع تعزيز فاعلية الإقناع واستدعاء الذاكرة الثقافية لدى المتلقي. وتخلص الدراسة إلى أن نجاح الملصق المعاصر يرتبط بتكامل الوحدات البنائية وتوجيهها للقراءة البصرية بما يحقق وضوح الرسالة وعمق أثرها.

الكلمات المفتاحية: الأيقونة التذكارية، الملصق المعاصر، المحاكاة البصرية، الرسالة الاتصالية، الدلالة السيميائية.

RESEARCH TITLE

The Role of the Memorial Icon in Shaping the Communicative Message of the Contemporary Poster through Visual Simulation Mechanisms

Abstract

This study examines how memorial icons function as central semantic anchors in shaping the communicative message of contemporary posters through visual simulation mechanisms. Adopting a descriptive–analytical approach, the research analyzes three international case studies (the *Hope* poster of Barack Obama, an Eiffel Tower–based perfume poster, and the *Freedom Now* poster featuring the Statue of Liberty) within a semiotic and cognitive framework that integrates image, text, and color. The findings demonstrate that visual simulation extends beyond mere formal replication to operate as a strategy of semantic reinterpretation, recharging icons with new meanings aligned to the communicative context (political, commercial, or critical). The study also identifies diverse simulation modes (stylistic, symbolic/realistic, and critical satirical/contradictory) and their capacity to generate simultaneous meanings (value-based, national/historical, aesthetic/modern, and marketing/political), thereby enhancing persuasive effectiveness and activating the audience’s cultural memory. The research concludes that the success of contemporary posters depends on the structural integration of design elements and their guidance of visual reading to achieve clarity of message and depth of impact.

Key Words: Memorial icon, contemporary poster, visual simulation, communicative message, semiotic meaning.

الفصل الأول/ الإطار المنهجي

1-1 مشكلة البحث: تكمن مشكلة البحث في أن فاعلية الأيقونة التذكارية داخل الملصق المعاصر لا تتوقف عند مجرد استحضارها الشكلي، بل في كيفية تطويعها عبر آليات المحاكاة لإنتاج دلالات جديدة تتوافق مع الأهداف الاتصالية المتغيرة. ومن هنا تتبلور الإشكالية في التساؤلات الآتية: كيف تساهم أنماط المحاكاة البصرية في إكساب الملصق طاقة دلالية إضافية؟ وما هي الأبعاد (القيمية، الجمالية، والتسويقية) التي تضفيها هذه المحاكاة لرسالة الملصق؟

1-2 أهمية البحث والحاجة إليه: علمياً: إثراء المكتبة الأكاديمية في مجال التصميم الكرافيكي عبر تحليل "المحاكاة الأيقونية" كآلية اتصالية فاعلة. وثقافياً: الكشف عن دور التصميم المعاصر في استعادة الذاكرة الجمعية وإعادة إنتاج الهوية الثقافية في قوالب بصرية متجددة. أما مهنيًا: تزويد المصممين بفهم أعمق لكيفية توظيف الرموز التاريخية لتعزيز قوة الرسالة الاتصالية وتأثيرها في الجمهور.

1-3 هدف البحث: يهدف البحث إلى تحليل الدور المحوري لمحاكاة الأيقونات التذكارية في تعزيز فاعلية الاتصال البصري لتصميم الملصقات، من خلال الكشف عن آلياتها الفنية ودلالاتها التأثيرية.

1-4 حدود البحث: أ- الحد الموضوعي دراسة دور محاكاة الأيقونات التذكارية في تصميم الملصقات، مع التركيز على آليات المحاكاة المختلفة وأثرها في تعزيز فاعلية الاتصال البصري.

ب. الحد الزمني: الملصقات المعاصرة المنجزة في الألفية الثالثة (من 2000 - 2025) والتي وظفت الأيقونات التذكارية.

ج. الحد المكاني: أمريكا وفرنسا والملصقات التي تمثل أشهر الأيقونات بالعالم

1-5 تحديد المصطلحات

الأيقونة لغوياً: كلمة "أيقونة" (Icon) مشتقة من اليونانية القديمة (eikōn) وتعني صورة أو تمثال أو شبه. و "الصورة في كلام العرب ترد على ظاهرها وعلى معنى حقيقة الشيء وهيئته وعلى معنى صفته... وتصورت الشيء: توهمت صورته فتشكل لي... والتساوير: التماثيل". (ابن منظور، 1994، ص 60).

الأيقونة فلسفياً: يُعرف لالاند "الأيقونة" (Icône) من منظور سيميائي وفلسفي بأنها " علامة تمتاز بعلاقة تشابه أو مماثلة (Analogie) مع الشيء الذي تمثله، بحيث تمتلك بعض خصائص الشيء الأصلي في ذاتها. وفي سياقها الفني والتذكاري، تصبح الأيقونة وسيطاً يربط بين الذات الراهية والموضوع المُمثل، مما يجعل المعنى حاضراً بالرؤية المباشرة للهيئة والشكل". (لالاند، 2001، ص. 581). (لالاند، 2001، ص 581). ويعرف "بيرس" الأيقونة بأنها " العلامة التي تحيل إلى الموضوع (Object) الذي تمثله، ببساطة عن طريق امتلاكها لخصائص أو سمات تشبه خصائص ذلك الموضوع، سواء كان ذلك الموضوع موجوداً في الواقع أم لا. فهي تقوم على علاقة (المماثلة) أو (التشابه الشكلي) بين الدال والمدلول، بحيث أن رؤية الأيقونة تستدعي مباشرة صورة الأصل في الذهن". (بيرس، 1986، ص 42)

الأيقونة التذكارية اصطلاحاً: هي علامة بصرية تختزل قيماً تاريخية ووجدانية متجذرة في الوعي الجمعي، تكتسب قوتها من تحويل الشكل المعماري أو الرمز من مادة صلبة إلى دلالة رمزية تستحضر الماضي في الحاضر وتتجاوز حدود الزمان والمكان. (قنصوة، 2005، ص 112).

التعريف الإجرائي للمحاكاة البصرية: عنصر بصري معروف ومُتعارف عليه ثقافياً، يُعاد توظيفه في تصميم الملصق لاستحضار دلالات تاريخية، ثقافية، أو قيمية متأصلة في الوعي الجمعي للمتلقي، بهدف تعزيز أبعاد الرسالة البصرية للملصق.

الفصل الثاني/ الإطار النظري

المبحث الأول: الملصق كوسيلة اتصال بصرية فعالة

يُعدّ الملصق، بأشكاله وتجلياته ضمن حقل التصميم الكرافيكي، من أبرز أدوات الاتصال البصري التي تجاوز كونه مجرد عنصر جمالي أو أسلوب فني، ليصبح تجسيداً حيويًا وواقعيًا للثقافات المتنوعة في العالم المعاصر (جابر، 2018، ص 12). فالملصق، خاصة الإعلان منه، لا يقتصر دوره على نقل المعلومات فحسب، بل يتعدى ذلك ليصبح أداة تعليمية، توعوية، مؤثرة، ومقنعة في آن واحد (البرقوقي، ب ت، ص 30).

ومن هنا يتضح أن قيمة الملصق ليست في جمالياته فقط، بل في كونه خطابًا بصريًا موجّهًا تُقاس جودته بقدرته على تحقيق هدف الاتصال. وتتحدد فاعلية هذا الاتصال بوضوح الوظيفة التركيبية للملصق ودورها في تيسير الفهم الإدراكي لبنيته التصميمية، فضلًا عن مراعاة طريقة استقبال المتلقي للرسالة وسياق تلقيها، لذلك يتطلب الأمر النظر إلى مظاهر التصميم الكرافيكي وحدودها في ضوء الأهداف والوظائف التواصلية التي يسعى الملصق إلى تحقيقها. (محمد، 2007، ص 61-62). ف "التركيب" هنا ليس ترتيبًا شكليًا فحسب، بل هو تنظيم مقصود للعلامات والعناصر بما يجعل القراءة ممكنة وسريعة ويحدّ من الالتباس.

ومن منظور التصميم المعرفي، تزداد أهمية الملصق لأن تلقيه غالبًا ما يحدث في ظروف انتباه مجتزأ، لذا ينبغي أن يُبنى بما يقلل الحمل المعرفي غير الضروري ويمنع "ازدحام الرسالة" عبر حذف الزوائد وتقديم المعلومات بطريقة تساعد الذاكرة العاملة على المعالجة بكفاءة. وتوضح دراسات التعلم بالوسائط المتعددة أن البشر يعالجون المادة عبر قناتين أساسيتين (بصرية/نصية) مع محدودية في سعة المعالجة، وأن التصميم الفعال هو الذي يحدّ من الحمل الزائد ويرشد الانتباه إلى العناصر ذات الصلة بالمعنى. كما يدعم منظور "الترميز المزدوج" فكرة أن الدمج بين التمثيل النصي والتمثيل البصري يعزز الفهم والاستدعاء مقارنة بالاكتماء بإحدى القناتين. Mayer, R. E., & Moreno, 2003، (p 43)

وبناءً على ذلك، لا يُقرأ الملصق بوصفه "حامل معلومات" فقط، بل بوصفه نظامًا دلاليًا يُنتج المعنى عبر الشيفرات البصرية؛ إذ إن عناصره البانية ليست عناصر زخرفية، بل موارد تواصلية تعمل كعلامات داخل سياق ثقافي. ويؤكد منظور الاتصال في التصميم الكرافيكي أن جوهر التصميم هو صناعة المعنى والهوية والتواصل مع الجمهور لا مجرد الزينة. كما يبيّن التحليل السيميائي للصورة الإعلان أن الصورة في الإعلان منظومة علامات مقصودة التكوين "معدة للقراءة" بأقصى قدر من الدلالة والوضوح وفق قواعد ثقافية مشتركة. Barthes, 1977، (p39-40)

وفي هذا الإطار، يبرز دور الأيقونات التذكارية والرموز الثقافية داخل الملصق بوصفها أدوات للاختزال الدلالي من جهة، وآليات لاستدعاء الذاكرة الجمعية من جهة أخرى؛ فهي تُسرّع الفهم لأنها تستحضر معاني جاهرة في ثقافة المتلقي، وتمنح الرسالة عمقًا وإيحاءً حين ترتبط بمراجع تاريخية أو اجتماعية راسخة. Barthes, 1977، (p46-47)

ويمكن فهم أثر هذه الرموز في تعزيز الثقة بوصفه جزءًا من منطق «التراث/الهوية التراثية» في الاتصال الترويجي، إذ تُعرّف هوية التراث بأنها بعد يقوم على السجل التاريخي وطول الامتداد والقيم الأساسية وتوظيف الرموز، مع قناعة تنظيمية بأهمية التاريخ في بناء القيمة والتموضع. (Urde, M, 2007، p15).

وعليه، يمكن اعتبار الملصق من أبرز وسائط الاتصال البصري ضمن منظومة الاتصال الجماهيري لما يمتلكه من قدرة عالية على التأثير والإقناع عبر عناصر التصميم الفني والدلالي. وقد تطور هذا الوسيط ليصبح أكثر من أداة إعلامية أو دعائية مباشرة، بل مساحة تُنظّم داخلها الرموز الثقافية والبصرية ويُعاد توظيفها ضمن خطاب بصري اجتماعي/ثقافي، بما يجعل الملصق منصة فعّالة لإنتاج المعنى وتداوله وفق سياقات الثقافة والهوية. Barthes, 1977، (p39-54).

المبحث الثاني الأيقونات التذكارية كوحدات بنائية في تصميم الملصق

تُعدّ الأيقونات التذكارية (الرموز الثقافية والبصرية) وحدات بنائية محورية في تصميم الملصق المعاصر، لما تحمله من شحنات رمزية ودلالات تاريخية ووجدانية عميقة يمكن استثمارها لتعزيز الرسالة الاتصالية. فالملصق، بوصفه فضاءً بصرياً يتيح إعادة إنتاج الرموز وتدويرها داخل سياقات جديدة، يوفر بيئة خصبة لتوظيف هذه الأيقونات بما يخدم أهداف الخطاب الإعلاني أو التوعوي.

ولا يأتي توظيف الأيقونة التذكارية في الملصق باعتبارها زخرفاً أو عنصراً بصرياً عابراً، بل بوصفه فعلاً تصميمياً واعياً يتم غالباً عبر آلية المحاكاة فالمحاكاة هنا تعني إعادة إنتاج الأيقونة ضمن سياق جديد يعكس هدفاً معاصراً، بما يمدّها بطاقة رمزية متجددة ويضاعف أثرها البصري. ويُقصد بالمحاكاة—في هذا الإطار—العملية الإبداعية التي يتم من خلالها تمثيل الأيقونة الأصلية بأسلوب بصري جديد يحافظ على مرجعيتها الرمزية، مع تحميلها بدلالات تتلاءم مع المضمون التسويقي أو الثقافي للملصق، (جابر، 2018، ص 45). ومن خلال عملية إعادة التأطير، تُعاد صياغة الرموز لتخدم «أجندة اللحظة الراهنة»، إذ لا يستعير المصمم الأيقونة كما هي، بل يعيد تشكيلها وفق مقتضيات الخطاب: فقد يختزلها، أو يحوّلها رمزياً، أو يضيف إليها طبقات دلالية تتناسب مع المعنى الجديد. وتتبع أهمية المحاكاة هنا من كونها أداة بصرية دلالية تُفعل الرسالة وتوجه قراءتها داخل الملصق (Studies Board (Design)، 2020، p. 3.

ويمكن الإشارة—في هذا السياق—إلى ملصق فرنسي حمل شعار “Liberté, fraternité, égalité” (كما في الشكل 1) عقب أحداث باريس 2015، بوصفه مثالاً على إعادة صياغة مرجعية أيقونية/ثقافية بأسلوب كرافيك معاصر يمزج بين المعالجة الرقمية والإحياءات البصرية ذات الطابع الثوري، بما يحافظ على المرجعية ويعيد شحنها بمعانٍ راهنة مرتبطة بالحرية والتضامن.



(شكل 1)

وعلى نحوٍ أوسع، فإن توظيف الأيقونات التذكارية—

كالتماثيل والنُصب والمعالم الثقافية والتاريخية—في تصميم الملصقات الإعلانية لا يُعد تكراراً بصرياً أو استعارة شكلية فحسب، بل هو فعل تصميمي مقصود يستند إلى استراتيجية تهدف إلى استثمار حمولة هذه العناصر الرمزية في بناء خطاب بصري قادر على التأثير في المتلقي. فالأيقونة التذكارية ليست مجرد شكل مرئي، بل تمثيل

رمزي مكثّف لقيم راسخة في الوعي الجمعي، ترتبط بالهوية والانتماء والحرية والكرامة والذاكرة التاريخية، ومن هنا تتجاوز فاعليتها حدود الزمان والمكان (قنصوة، 2005، ص 14).

وعندما تُعاد صياغة هذه الرموز داخل سياق تصميمي جديد—كما في الملصقات المعاصرة—فإنها لا تُستنسخ استنساخاً مباشراً، بل تُعاد محاكاتها وفق ما يُشار إليه في الدراسات البصرية والسميائية بمصطلح المحاكاة الأيقونية، أي إعادة إنتاج الرمز بصورة تحافظ على جوهره الدلالي، لكنها تدمجه ضمن نظام بصري جديد يواكب تطور الخطاب والوسيط والجمهور المستهدف (جابر، المجلد السادس العدد الخامس ص 48). وتغدو الأيقونة، في هذه الحالة، «مركزاً دلالياً» ينظّم القراءة ويوجه التأويل، بدل أن تبقى مجرد إحالة شكلية. ولا تنفصل هذه المحاكاة عن سياقها الثقافي والاجتماعي، إذ تُعيد بناء المعنى في ضوء التحولات المعاصرة، فتؤدي الأيقونة التذكارية وظيفة مزدوجة: تستدعي الماضي بقيمه ورموزه من جهة، وتُسهم في إنتاج معنى جديد يتماهى مع شروط الخطاب الراهن من جهة أخرى. لذلك فإن توظيف الأيقونات التذكارية في الملصق لا يُعد تجميلاً بصرياً، بل فعلاً دلالياً يتطلب وعياً بتاريخ الرمز ومحمولاته الثقافية، وبكيفية إعادة توظيفه دون الإخلال بمكانته الرمزية (البرقوقي، ب ت، ص 55).

المبحث الثالث آليات المحاكاة ودورها في تعزيز فاعلية الاتصال البصري

تُعَدُّ المحاكاة في توظيف الأيقونات التذكارية داخل الملصقات محوراً أساساً في تعزيز فاعلية الاتصال البصري؛ إذ لا تتوقف عند حدود التقليد الشكلي، بل تمتد إلى إعادة بناء الدلالة بما يثري الرسالة البصرية ويعمّق تأثيرها في المتلقي. ويعتمد المصمم إلى محاكاة الأيقونة التذكارية عبر أنماط متعددة، يمكن إجمالها على النحو الآتي:

- المحاكاة الواقعية: يقوم هذا النمط على استنساخ الأيقونة التذكارية بصرياً بصورة قريبة جداً من هيئتها الأصلية، مع المحافظة على سماتها الشكلية والإحالات التاريخية

الملازمة لها. ويشيع توظيفه في الملصقات الرسمية أو التوعوية التي تستهدف إبراز المصادقية التاريخية والقيمة الرمزية للأيقونة، بما يرسّخ دلالتها الأصلية ويحقق فهمًا مباشرًا للرسالة (جابر، المجلد السادس العدد الخامس ص 49). (كما في الشكل 2)

-المحاكاة الرمزية: في هذا النمط تُختزل الأيقونة إلى علاماتها/ملامحها الأساسية، أو يُعاد تأويلها بصرياً بحيث تتقدم القيمة المفاهيمية على المطابقة الشكلية. (كما في الشكل 3) ويتيح ذلك مرونة أعلى في التعبير وإيصال رسائل مجردة أو متعددة الطبقات، لأن الأيقونة تُحوّل إلى "بنية علامة" قابلة لإنتاج معنى جديد دون فقدان قابلية التعرف عليها (Aicher, 2015, p. 90).

-المحاكاة الساخرة: تُعاد أحياناً صياغة الأيقونة ضمن سياقات جديدة كلياً وبأسلوب ساخر/تهكمي أو نقدي، (كما في شكل 4) بما يُنتج مفارقة بصرية تحفّز المتلقي على إعادة قراءة المرجع الأيقوني وتفسير الرسالة من زاوية جديدة. وتبرز فاعلية هذا النمط في لفت الانتباه وتوليد "حوار نقدي" حول الأيقونة أو الموضوع الذي تمثله

-المحاكاة الأسلوبية: يعتمد هذا النمط على إعادة تصميم الأيقونة بأسلوب بصري معاصر (مثل فن البوب، فن الشارع، أو حلول طباعية/رقمية حديثة)، بما يضيفي على الأيقونة طابعاً جمالياً جديداً ويجعلها أقرب إلى جمهور أوسع أو جمهور محدد. ويؤكد هذا المسار "مرونة الرمز" وقدرته على التكيف مع تحولات الأسلوب والذائقة دون قطع صلته بمرجعه الأيقوني. (كما في شكل 5).



(شكل 2)



(شكل 3)



(شكل 4)



شكل (5)

الدلالات الناتجة عن توظيف الأيقونات التذكارية تبعاً للعلاقة السيميائية

تتعدد الدلالات الناتجة عن توظيف الأيقونات التذكارية في تصميم الملصقات تبعاً لطبيعة العلاقة السيميائية التي يبنها التصميم بين العلامة ومرجعها (أيقونة/مؤشر/رمز)، وما يترتب عليها من اختلاف في التأويل باختلاف السياق الثقافي وطرائق القراءة البصرية (Kress، 2006، p67).

. ويمكن إيجاز أبرز هذه الدلالات بما يأتي:

1. الدلالة القيمية/الحقوقية: حين تُوظف الأيقونات في سياقات تُبرز الحرية أو العدالة أو التضامن، فإنها تُشحن بقيم إنسانية قوية تعزز العمق الأخلاقي للرسالة وتزيد قابلية التفاعل معها.
2. الدلالة الجمالية/الحداثية: إعادة تقديم الأيقونة ضمن خطاب بصري معاصر—خاصة عبر المحاكاة الأسلوبية—يعزز جاذبية الملصق ويشير إلى أن توظيف العلامات والرموز قادر على إنتاج تأثير جمالي واضح (Kress، T. Reading، & van Leeuwen، G. 2006، p77).
3. الدلالة التسويقية/التجارية: إعادة توظيف الأيقونات بما يربط المنتج/الحملة بقيم إيجابية متجذرة في الوعي العام يمكن أن يرفع فاعلية الرسالة التسويقية؛ لأن الربط الرمزي يضيف قيمة ومصادقية.
4. الدلالة الوطنية/التاريخية: عندما تُستدعى الأيقونات (المعالم الوطنية/الشخصيات التاريخية/العلم...) بوصفها علامات هوية، فإنها تنشّط معاني الانتماء والاعتزاز وتستحضر الذاكرة التاريخية داخل الخطاب البصري. ويمكن فهم أثر الرموز الراسخة في تعزيز الثقة ضمن منطق "التراث/الهوية التراثية" في الاتصال الترويجي. (Urde، 2007، p.18-19)

2-3-3 دور الوحدات البنائية للملصق في دعم المحاكاة وتعزيز الاتصال

إن محاكاة الأيقونات التذكارية في الملصق لا تعمل بمعزل عن بقية عناصر التصميم؛ إذ تتكامل الوحدات البنائية (المادة المكتوبة، الصور والرسوم، اللون) في دعم المحاكاة وتعزيز فاعلية الاتصال البصري:

-المادة المكتوبة (العناوين والنصوص): تُعد المادة المكتوبة عنصراً تيبوغرافياً جوهرياً لا يقتصر على كونه مكوناً لغوياً بصرياً، بل يؤدي دوراً بنوياً في تشكيل الهيكل العام للملصق وتفعيل العلاقة بين الشكل والمضمون (جابر، المجلد السادس العدد الخامس، ص65). (كما في الشكل 6) وعند محاكاة الأيقونات التذكارية، قد تكتسب المادة الكتابية طابعاً رمزياً موازياً يُثبت الدلالة التاريخية/الثقافية للأيقونة ويوجه قراءة المتلقي.



شكل (6)

-الصور والرسوم: يُعد التعبير بالصور والرسوم من أبرز الوسائل لنقل الأفكار والمشاعر، وتمتاز الصورة بقدرتها على تجاوز حدود اللغة المكتوبة بوصفها وسيطاً بصرياً واسع التداول (الخفاف، 2003، ص40). وفي الملصقات، تسهم صور الأيقونات التذكارية في ترسيخ الدلالة وتقليل احتمالات التأويل المتباين؛ لأنها تقدم "مرجعاً بصرياً" مباشراً يعزز الإقناع ويعمّق الأثر الانفعالي، كما تُسهّم الصورة في وظائف متعددة مثل الإقناع والمعرفة وإثارة المشاعر (قنديل، 1983، ص85). فضلاً على أنها تمتلك قدره على مخاطبة المتلقي بلغة حسية فهي كالموسيقى لغه عالميه يدركها الجميع. (عبو، 1982، ص173).



(شكل 7)

- اللون: يُعد اللون عنصراً دلاليًا يحمل مضامين فكرية عبر ما ينطوي عليه من طاقة كامنة، وهو من العناصر الأساسية في الإدراك الحسي ويحتل موقعاً محورياً في تشكيل التجربة البصرية بوصفه طاقة تعبيرية ذات إمكانات جمالية عالية وأداة رمزية فعالة في التواصل البصري والثقافي. وفي تصميم الملصقات التي تُحاكي الأيقونات التذكارية، يُستثمر اللون ضمن المعالجة الفنية بما يحقق توازناً بين الدلالة التاريخية/الرمزية والجمالية الشكلية (ياسين، 2017، ص55). (كما في الشكل 7) وعليه، لا يُنظر إلى اللون باعتباره خياراً تجميلياً فحسب، بل بوصفه آلية دلالية تُحاكي خصائص الأيقونة وتعيد إنتاجها عبر تباينات مدروسة تُبرز هويتها الثقافية وتعمق أثرها الإيحائي، ولا سيما حين يقوم تمثيل الأيقونات على اختزال لوني يفرض على المصمم حلولاً دقيقة (الظل/الضوء، التباين/التضاد) لضمان السيادة والوضوح البصري للشكل.

باختصار، إن استحضار الأيقونات التذكارية عبر آليات المحاكاة في تصميم الملصق يتجاوز كونه فعلاً تقنياً للاستنساخ، ليصبح عملية إعادة صياغة دلالية ورمزية تنقل الأيقونة إلى فضاء الخطاب البصري المعاصر. وبناءً على الإدراك العميق لأنماط هذه المحاكاة وتآزرها مع العناصر البنائية للملصق، يستطيع المصمم بلوغ ذروة التأثير الاتصالي، مستثمراً الذاكرة الجمعية للمتلقي في تحويل الرمز التاريخي إلى رسالة إعلانية ذات فاعلية متجددة.

مؤشرات الإطار النظري

- 1- المحاكاة الأيقونية تُعد آلية تصميمية لإعادة إنتاج الرموز التاريخية والثقافية في سياق بصري جديد يخدم الهدف الاتصالي.
- 2- الأيقونة التذكارية تمثل وحدة بنائية دلالية داخل التصميم، تحمل شحنات رمزية وتاريخية تُوظف لتعزيز الرسالة الاتصالية. للمصمم لا يستنسخ الأيقونة كما هي، بل يُعيد تشكيلها وفق استراتيجية دلالية جديدة تُعزز المضمون التوعوي أو الإعلاني.
- 3- المحاكاة الأيقونية تُعد استراتيجية اتصالية فعالة لإعادة توظيف الرموز التاريخية ضمن سياق بصري معاصر.
- 4- الأيقونة التذكارية وسيلة لإنتاج خطاب بصري مزدوج: يستدعي الماضي ويعيد تأويله بما يخدم الحاضر.
- 5- التكامل البنائي بين العناصر البصرية (النص، الصورة، اللون) يشكل منظومة دلالية واحدة تضمن وحدة الرسالة وقوة تأثيرها في المتلقي.
- 6- تعدد أنماط المحاكاة يمنح المصمم حرية في التعبير ويُتيح مستويات متعددة من الفهم لدى المتلقي.
- 7- القيمة الرمزية للأيقونات تمثل نقطة ارتكاز في بناء الرسالة الاتصالية المؤثرة، خصوصاً في القضايا الوطنية والإنسانية.
- 8- تفعيل البعد الجمالي والرمزي للأيقونة يساهم في تحويل الملصق من مجرد وسيلة إعلامية إلى خطاب بصري ثقافي ذي تأثير مستمر.
- 9- الملصق وسيط بصري مركب يجمع بين الوظيفة الجمالية والاتصالية، ويتجاوز الإطار الزخرفي إلى أداة تأثير وإقناع.
- 10- المادة المكتوبة: تؤدي دوراً دلاليًا موازياً للأيقونة، تُعزز الرمزية الثقافية والتاريخية للنص البصري.
- 11- اللون: عنصر دلالي وجمالي يوازن بين الموروث الرمزي والتعبير المعاصر، ويُوجّه الاستجابة الإدراكية والعاطفية.

الفصل الثالث / إجراءات البحث

استخدمت الباحثتين في تحليل عينات البحث المنهج الوصفي لتحليل عينات البحث قصدية وبواقع ثلاثة عينات الملصقات المعاصرة المنجزة في الألفية الثالثة باستخدام استمارة التحليل التي أعدتها الباحثتين بناءً على ما خرجت به الدراسة من مؤشرات الاطار النظري، وتم عرضها على خبراء * للتأكد من توافقها وملائمتها للبحث

استمارة محاور التحليل

المحاور الرئيسية	المحاور الفرعية	تحقق	غير متحقق	تحقق نوعاً ما
الأيقونة التذكارية ونمط المحاكاة دور الوحدات البنائية في دعم المحاكاة والدلالات	العنوان/المادة المكتوبة			
	اللون			
	التكوين العام			
	قيمة/حقوقية			
الدلالات الاتصالية الناتجة	وطنية/تاريخية			
	جمالية/حدائية			
	تسويقية/سياسية			
فاعلية الاتصال				



تحليل عينات البحث

تحليل انموذج رقم (1)

عنوان الملصق "Hope"

سنة التصميم: 2008

اسم المصمم: شيبارد فيري (Shepard Fairey)

رابط الملصق: <https://www.youm7.com/story>

الملصق يُعد مثالاً بارزاً للملصقات السياسية التي وظفت الأيقونة التذكارية ببراعة لتعزيز رسالتها. صُمم الملصق لدعم حملة باراك أوباما الرئاسية، وكان هدفه الأساسي سياسياً، يسعى لحشد الدعم وتقديم رؤية مستقبلية مليئة بالأمل والتغيير.

الأيقونة التذكارية ونمط المحاكاة: تتمحور الأيقونة التذكارية في هذا الملصق حول صورة شخصية (بورتريه) لباراك أوباما نفسه. على الرغم من أنه لم يكن أيقونة تاريخية متجذرة قبل ظهور الملصق، إلا أن الملصق نجح بفعالية في أيقنة صورة

* أ.د.مها إسماعيل الشبخلي/تصميم طباعي/ جامعة الفارابي/كلية الفنون.
أ.م.د. حكمت رشيد فخري / تصميم طباعي /جامعة الفارابي/كلية الفنون.
م.م دينا مصطفى محمد /جامعة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات / بغداد.

أوباما"، محولاً إياها إلى رمز بصري ذي دلالات وطنية وقيمية وسياسية عميقة. لقد استلهم الملصق من صور قادة التغيير والزعماء الملهمين في التاريخ، مستحضراً نفس الثقل الرمزي والقدرة على إلهام الجماهير، وهذا ما منحه مرجعية ضمنية قوية.

نمط المحاكاة المتبع هنا هو في المقام الأول المحاكاة الأسلوبية. لم يعمد "فيري" إلى تقديم صورة فوتوغرافية واقعية لأوباما، بل أعاد تصميمها بأسلوب فني مميز يعتمد على تبسيط الأشكال، واستخدام الألوان المسطحة (الأزرق الفاتح، الأحمر، الأبيض)، وتحديد ملامح الوجه بخطوط سمكية وجريئة. هذا الأسلوب، المستوحى من فن البوب وفن الشارع، منح صورة أوباما طابعاً عصرياً وشبابياً وجذاباً.

دور الوحدات البنائية في دعم المحاكاة والدلالات: أتحدث الوحدات البنائية للملصق بفعالية لدعم محاكاة الأيقونة وتعزيز رسالتها:

المادة المكتوبة: تم وضع كلمة "HOPE" (الأمل) بخط عريض وكبير وواضح أسفل الصورة. هذه الكلمة لم تكن مجرد نص، بل عملت كدال لفظي يتكامل بشكل وثيق مع الدال البصري (صورة أوباما المحاكاة)، لتثبيت الدلالة الرئيسية للملصق. لقد ربطت كلمة "الأمل" صورة أوباما بمفهوم التغيير والمستقبل الأفضل، مما عزز الرسالة السياسية للحملة وجعلها مباشرة ومؤثرة.

اللون: الاستخدام البارز للألوان الأزرق والأحمر والأبيض لم يكن عشوائياً، بل كان محاكاة بصرية لدلالة العلم الأمريكي كأيقونة وطنية. هذا التوظيف اللوني، جنباً إلى جنب مع أسلوب التصميم المسطح، ربط صورة أوباما بالهوية الوطنية والقيم الأمريكية الأساسية مثل الحرية والوحدة والوطنية. هذه المعالجة اللونية عززت الشعور بالانتماء والفخر، وأضفت بُعداً وطنياً قوياً على الملصق.

الدلالات الاتصالية الناتجة وفاعلية الاتصال: من خلال المحاكاة الأسلوبية المتقنة لصورة أوباما والتكامل المبدع مع المادة المكتوبة واللون، حقق ملصق "Hope" دلالات اتصالية قوية عززت من فاعليته بشكل استثنائي:

الدلالة القيمية/الحقوقية: جسّد الملصق قيمة "الأمل" كقيمة إنسانية شاملة، تتجاوز حدود السياسة لتلامس طموحات الناس في مستقبل أفضل، الحرية، والتغيير.

الدلالة الوطنية/التاريخية: ربط الملصق أوباما بالهوية الوطنية الأمريكية وبصور قادة تاريخيين يمثلون التحول والإصلاح في البلاد، مستغلاً الألوان الوطنية لتعميق هذا الارتباط.

الدلالة الجمالية/الحداثية: الأسلوب الفني الحديث والجريء للملصق جعله جذاباً بصرياً بشكل لافت، وسهل الانتشار والتداول، خاصة في عصر الإنترنت.

الدلالة التسويقية/التجارية (في السياق السياسي): "سوق" الملصق لأوباما كمرشح يجسد "الأمل"، وتحول إلى أيقونة دعائية قوية ساهمت في بناء صورته وتعبئة مؤيديه، وذلك بربط حملته بقيمة مجتمعية إيجابية وجاذبة.

بناءً على ما تقدم، يمكن تقييم فاعلية الاتصال للملصق "Hope" بأنها ممتازة. لقد نجح الملصق ببراعة في جذب الانتباه، وإيصال رسالة "الأمل" بوضوح وقوة.

تحليل انموذج رقم (2)

عنوان الملصق: JADORE EAU DE PERFUME

سنة التصميم: 2011

اسم المصمم: JEAN-JACQUES ANNAUD

رابط الملصق: <https://www.bing.com/images>



الأيقونة التذكارية ونمط المحاكاة: في هذا الملصق، تتمحور الأيقونة التذكارية حول برج إيفل في باريس، بوصفه رمزاً معمارياً وتاريخياً عالمياً يختزل الهوية الفرنسية، ويرمز إلى الأناقة، الجمال، والتفرد الثقافي. استخدم البرج كخلفية بصرية داعمة، تمنح العطر هوية عابرة للمنتج لتجعله متجذراً في الخيال الجمعي العالمي بوصفه أيقونة فرنسية بامتياز.

نمط المحاكاة المتبع هنا هو المحاكاة الرمزية، حيث لم يُعد إنتاج صورة البرج بأسلوب فني جديد، بل قُدمت صورته الفوتوغرافية الواقعية مباشرة،

ليعمل كمرجع بصري قوي يرسخ العلاقة بين المنتج (العطر) والأيقونة الفرنسية الأشهر، في حين تحاكي الزجاجاة بحد ذاتها لغة الأناقة والترف، لتستحضر في الوعي الجمعي بوصفها امتداداً لرمزية باريس كعاصمة للموضة والعطور.

دور الوحدات البنائية في دعم المحاكاة والدلالات: الصورة: حضور برج إيفل في الخلفية هو دال أيقوني يربط العطر بمكانته الثقافية والجمالية في المخيلة العالمية.

المادة المكتوبة: النص العربي العلوي يضيف بُعداً توصيفياً للمنتج، جامعاً بين الطابع الشرقي (في المكونات) والطابع الفرنسي (في الهوية البصرية للأيقونة). أما اسم العطر J'adore بخطه الأنيق وكتابته الفرنسية فيحمل دلالات الحب، الترف، والتميز.

اللون: الألوان الغالبة في التصميم (الذهبي، الوردي الفاتح، الأبيض) تعمل على تكريس أجواء الفخامة والأنوثة والرقي، متماهية مع الهوية البصرية لعطور Dior.

التوزيع البصري: وضعت الزجاجاة في مركز المشهد، لتصبح نقطة التركيز الرئيسية، فيما يظهر البرج في خلفية متوازنة لتثبيت المرجعية الرمزية، مما أوجد انسجاماً بصرياً بين الأيقونة التذكارية والمنتج.

الدلالات الاتصالية الناتجة وفاعلية الاتصال: الدلالة القيمية/الحقوقية: يعبر الملصق عن قيمة "الجمال" و"الترف" كقيم إنسانية وثقافية مشتركة، مرتبطة بحق الأفراد في التميز والتعبير عن الذات.

الدلالة الوطنية/التاريخية: حضور برج إيفل يمنح المنتج مرجعية وطنية، بوصفه رمزاً تاريخياً وثقافياً.

الدلالة الجمالية/الحدائثية: التصميم الأنيق والألوان الفاخرة يعكس حداثة بصرية متوافقة مع الاتجاهات الجمالية المعاصرة.

الدلالة التسويقية/التجارية: استثمر الملصق الأيقونة الباريسية (برج إيفل) لتسويق العطر بوصفه ليس مجرد منتج استهلاكي، بل تجربة حسية مرتبطة بالهوية الفرنسية العالمية.

وفق ذلك نجد أن الملصق نجح في توظيف الأيقونة التذكارية (برج إيفل) كمحاكاة رمزية لترسيخ هوية المنتج، مع انسجام الوحدات البنائية كافة لتحقيق رسالة اتصالية جمالية وتجارية متكاملة.

تحليل نموذج رقم (3)

عنوان الملصق: "Freedom Now"

سنة التصميم: 2014

اسم المصمم: Anders Chupono

رابط الملصق: <https://www.bing.com/images>

الأيقونة التذكارية ونمط المحاكاة: الأيقونة التذكارية: الأيقونة المركزية في هذا التصميم هي تمثال الحرية (Statue of Liberty)، الذي يمثل في وعي الجمهور العالمي رمزًا للحرية، والديمقراطية.

نمط المحاكاة المتبع هو المحاكاة النقدية الساخرة/التناقضية (Critical/Contradictory Simulation). لم يرق الفنان بمحاكاة ساخرة للتمثال في شكله، بل في دلالاته ووظيفته. حيث حوّل التمثال من رمز يُمثل الحرية للجميع إلى رمز مُقيد ومُقيّد في آن واحد. المحاكاة التناقضية تكمن في وضع الأيقونة (الحرية) في سياق يناهضها بالكامل (السياج الشائك والكمامة

دور الوحدات البنائية في دعم المحاكاة والدلالات: الوحدات البنائية (التمثال المُغطى، الأقمشة الإفريقية، السياج الشائك) تعمل جميعها لدعم الدلالات النقدية. الملابس الإفريقية تحول التمثال إلى رمز للنضال العرقي، والسياج الشائك ينفى رمزية الحرية. الكولاج يدعم فكرة التصدع والتناقض في المجتمع الأمريكي.

اللون والنسجة: تم استخدام تضاد لوني ودلالي قوي. لون التمثال (الأخضر الباهت) يُمزج مع الألوان الدافئة والزاهية (الأحمر، الأصفر، الأخضر) للأقمشة الإفريقية (التي تُشير إلى الثقافة والنضال العرقي). هذا الدمج اللوني يعيد تحديد هوية التمثال، مُحوّلًا رمز أمريكا "الرسمي" إلى رمز مرتبط بقضية الأمريكيين الأفارقة ونضالهم.

الرمزية والتناقض البصري: تتحقق الدلالات عبر التناقضات الآتية: الإسكات (الكمامة الحمراء): غطاء الفم يفرغ التمثال من "صوت" الحرية، ويشير إلى قمع حرية التعبير للبعض.

الاحتجاز (السياج الشائك): وجود الأسلاك الشائكة في الأعلى يُحيط بالتمثال، مما يُلغي دلالة "التحرر" ويستبدلها بدلالة "السجن" و"القيود" المفروضة على الحريات.

الشعارات: العبارات مثل "COFO = FREEDOM NOW" و "X ONE VOTE X" تعمل كوحدات خطابية مباشرة، تربط الأيقونة بالنضال التاريخي لحركة الحقوق المدنية وتؤكد على المطالبة بالحقوق السياسية والعدالة الفورية.

الدلالات الاتصالية الناتجة وفاعلية الاتصال: الدلالة القيمية/الحقوقية: يُمثل العمل خطابًا بصريًا يسعى لتسليط الضوء على التناقض القيمي بين مبادئ الديمقراطية وحقوق الإنسان المعلنة في الوثائق وبين واقع غياب هذه الحقوق (الإسكات، القمع، الحرمان من حق التصويت).

الدلالة الوطنية/التاريخية: الملصق يستخدم رمزًا وطنيًا أمريكيًا (تمثال الحرية) ولكنه يعيد تفسيره في ضوء التاريخ المؤلم للتمييز العنصري.

الدلالة الجمالية/الحدائية: تُعطي تقنية الكولاج بعدًا جماليًا حدائياً، هذا التوظيف يمنح العمل قوة نقدية وجاذبية بصرية مميزة.

الدلالة التسويقية/السياسية (في السياق الإعلامي): الملصق يخدم هدفًا سياسيًا نقديًا بارزًا. إنه "يسوق" لفكرة أن أمريكا لم تحقق وعودها بالحرية للجميع. استخدام رمز مشهور عالميًا يضمن انتشار الرسالة وسهولة فهمها وتلقيها في جميع الأوساط.

النتيجة: فاعلية الاتصال نجح التصميم في إعادة توظيف الأيقونة التذكارية بشكل صادم وناقد، حيث تم تحويل تمثال الحرية إلى رمز مُقَيَّد ومُكَمَّم يعكس حالة القمع والحرمان. فاعلية الاتصال عالية جدًا، بفضل انسجام الوحدات البنائية (الرمزية، اللون، الشعارات).

الفصل الرابع / النتائج والاستنتاجات

نتائج البحث

- 1- تكتسب الأيقونة التذكارية فاعليتها الاتصالية من خلال قدرتها على استدعاء المخزون القيمي والوجداني للمتلقى مما يجعلها وحدة بنائية ذات ثقل دلالي.
- 2- الأيقونة التذكارية ونمط المحاكاة: أظهرت الدراسة أن الأيقونة التذكارية تمثل نقطة الارتكاز الأساسية في بناء الرسالة البصرية، حيث تتحول من مجرد رمز تاريخي أو معماري إلى أداة محاكاة متعددة الوظائف (سياسية، تجارية، نقدية).
- 3- تنوعت أنماط المحاكاة بين: -المحاكاة الأسلوبية في انموذج (1)، حيث أُعيد إنتاج صورته ببنية لونية/فنية جديدة منحتها طابعًا أيقونيًا.
- المحاكاة الرمزية/الأيقونية في انموذج (2)، حيث استُخدم برج إيفل بصورته الواقعية لتثبيت هوية المنتج بمرجعية فرنسية.
- المحاكاة النقدية الساخرة/التناقضية في انموذج (3)، لم يرق الفنان بمحاكاة ساخرة للتمثال في شكله، بل في دلالاته ووظيفته. حيث حوّل التمثال من رمز يُمثل الحرية للجميع إلى رمز مُقَيَّد ومُكَمَّم في آن واحد.
- 4- وجدت الباحثتين أن الوحدات البنائية (المادة المكتوبة، الصور والرسوم، اللون) لا تعمل بمعزل عن بعضها، بل تتكامل لتثبيت المعنى في جميع العينات.
- 5- الدلالات الاتصالية الناتجة وفاعلية الاتصال
- الدلالة القيمية/الحقوقية: - ملصق أوباما ركّز على قيمة "الأمل".
- ملصق العطر ربط الجمال والترف بالحق في التميز والتعبير عن الذات.
- ملصق " حرية الان " كشف مفارقة بين قيم الحرية المعلنة والواقع السياسي.
- الدلالة الوطنية/التاريخية:
- ملصق أوباما استحضّر الهوية الوطنية الأمريكية عبر الألوان.
- ملصق العطر رسّخ هوية المنتج بالرمز الفرنسي العالمي.

- ملصق " حرية الان " أعاد توظيف تمثال الحرية كرمز وطني ولكنه يعيد تفسيره في ضوء التاريخ المؤلم للتمييز العنصري.
- الدلالة الجمالية/الحداثية: جاء توظيف الأيقونات التذكارية لتحقيق فيها جمالية وكما يلي:
- ملصق أوباما انموذج (1) تميز بالأسلوب الفني الحديث المستوحى من فن البوب.
- ملصق العطر انموذج(2) جمع بين الفخامة الجمالية والحداثة البصرية في التوزيع والألوان.
- ملصق " حرية الان " انموذج (3) تُعطي تقنية الكولاج بعداً جمالياً حداثياً وما بعد الحداثي.
- الدلالة التسويقية/التجارية: - ملصق أوباما سوق سياسياً لشخصية المرشح عبر أيقونة صورته.
- ملصق العطر وظف برج إيفل كأداة تسويق تجارية لترسيخ هوية المنتج عالمياً.
- ملصق " حرية الان " الملصق يخدم هدفاً سياسياً نقدياً بارزاً. إنه "يسوق" لفكرة أن أمريكا لم تحقق وعودها بالحرية للجميع..

الاستنتاجات

- للايقونة التذكارية قدرة فائقة على تجاوز وظيفتها الفنية والتاريخية لتصبح أداة اتصال ذات أبعاد متعددة (اجتماعية، سياسية، تجارية).
- الأيقونة التذكارية ليست رمزاً جامداً، بل هي كيان دلالي متجدد يعاد إنتاجه باستمرار، ما يحفظ لها فاعليتها الاتصالية على المدى الطويل.
- أوضحت الدراسة أن المحاكاة ليست نمطاً واحداً، بل تتنوع بين الأسلوبية، الرمزية المباشرة، أو النقدية الساخرة، تبعاً لغرض الاتصالي والسياق الثقافي.
- تنتج الأيقونة مستويات متباينة من الدلالات (قيمية، وطنية، جمالية، تسويقية) في وقت واحد، ما يمنحها قوة مضاعفة في التأثير والانتشار.

التوصيات

- 1-تعميق الدراسات البصرية: تشجيع الباحثين في كيفية تحول الرموز التاريخية إلى أدوات تواصل حديثة، لفهم آليات توظيفها الاتصالي.
- 2-توظيف الأيقونات: الاستفادة من قوة الأيقونات التذكارية العراقية في تعزيز الرسائل السياسية، الثقافية، والتجارية في الحملات الاتصالية.
- 3-التركيز على الجانب التفاعلي من خلال استثمار تقنيات الواقع المعزز (AR) والملصقات المتحركة (Motion Posters) لتمكين الأيقونة التذكارية من "سرد قصتها" بطرق أكثر تفاعلية وجذباً للجيل الجديد*.

* الواقع المعزز (AR) هو تقنية تسمح بإضافة عناصر رقمية تفاعلية (كالفيديو، أو الرسوم ثلاثية الأبعاد، أو الصوت) إلى العالم الحقيقي عند النظر إليه عبر كاميرا الهاتف النكي أو جهاز لوحي. الهدف من هذا الاستثمار هو تفعيل البعد السردى والدرامى للأيقونة التذكارية. فبدلاً من أن تكون الأيقونة شيئاً "تراه"، تصبح شيئاً "تتفاعل معه" و"تسمع منه"، وهو ما يُعد لغة العرض المفضلة لدى الجيل الجديد الذي يبحث عن التجربة الغامرة والمباشرة. هذا يضمن أن يبقى الملصق التذكاري وثيق الصلة ومؤثراً في المستقبل (Davies, P. (2019). Beyond the Page: Integrating AR Technology in Graphic Design for

المصادر:

1. ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم، لسان العرب، ط3، بيروت: دار صادر، لبنان. (المجلد 14، ص 60 - لمادة آية) / (المجلد 4- لمادة صور)، 1994.
2. ايمان طه ياسين، الاستعارة الشكلية الدلالية في تصميم الإعلان المطبوع، (المجلد العدد 69). بغداد: مجلة الاكاديمي - جامعة بغداد، 2017.
3. البرقوقي، محمد رفيق، وآخرون، فن البيع والإعلان، مكتبة الإنجلو المصرية، دار القاهرة للطباعة، ب ت.
4. البرقوقي، محمد رفيق، وآخرون، فن البيع والإعلان، مكتبة الإنجلو المصرية، دار القاهرة للطباعة، ب ت.
5. بيرس، تشارلز ساندرز. الأيقونة والرمز والإشارة. ترجمة: جابر عصفور، ط1، دار التنوير، بيروت، لبنان. 1986.
6. جابر، ساره محمد عبد الناصر التيبوغرافيا كعنصر رئيسي في تصميم الإعلان وعلاقتها بالاختلاف الثقافي للمتلقيين مجلة العمارة والفنون والعلوم الانسانية - المجلد السادس العدد الخامس، 2018
7. الخفاف، مؤيد قاسم، استخدام الصورة في الصحف العراقية، وزارة الثقافة والإعلام، البحوث والدراسات، 2003.
8. عبد الجبار قنديل، الإعلان بين النظرية والتطبيق، مطبعة الارشاد بغداد: 1983.
9. فرج عيو، علم عناصر الفن، ج2، دار دلفين للنشر، ميلانو، 1982.
10. لالاند، أندريه.. موسوعة لالاند الفلسفية. ترجمة: خليل أحمد خليل، ط2، منشورات عويدات، بيروت-باريس، المجلد الثاني، 2001.
11. قنصوة، صلاح. مفاهيم الجماليات في الفن المعاصر. الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، مصر. 2005.
12. محمد، نصيف جاسم: العولمة وخطابها الاتصالي في تصاميم الملصق السينمائي الاكاديمي، مجلة الاكاديمي جامعة بغداد العدد 46، 2007.

المصادر الاجنبية:

- Aicher, Otto. Iconic: Icons and Pictograms in Design Today. Lars Müller Publishers, 2015- (Aicher, 2015)
- Barthes, R. (1977). Rhetoric of the image. In Image-Music-Text (S. Heath, Trans., pp. 39-40).
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (2006). Reading Images: The Grammar of Visual Design (2nd ed.). Routledge
- Mayer, R. E., & Moreno, R. (2003). Nine ways to reduce cognitive load in multimedia learning. Educational Psychologist, 38(1), 43
- T. Reading Images: The Grammar of Visual Design (2nd ed.). Routledge. 2006.
- Urde, M., Greyser, S. A., & Balmer, J. M. T. Corporate brands with a heritage. Journal of Brand Management, 15. 2007

RESEARCH TITLE

Selective Catalytic Pyrolysis of Polyethylene Waste into Transportation Fuels via Tailored Mesoporous–Acidic Catalysts

Basheir Mohammed Mustafa Abdellah^{1*}, Ibrahim Hassan Mohamed Elamin²

¹ Department of Chemical Engineering, University of Science and Technology, Khartoum, Sudan

² Department of Chemical Engineering, University of Science and Technology, Khartoum, Sudan

*Corresponding author e-mail: mohammed_basheir@yahoo.com

HNSJ, 2026, 7(2); <https://doi.org/10.53796/hnsj72/31>

Received at 10/02/2026

Accepted at 20/01/2026

Published at 01/02/2026

Abstract

The rapid accumulation of polyethylene-based plastic waste presents a dual environmental challenge and an underutilized carbon resource. In this study, a selective catalytic pyrolysis strategy is developed to convert LDPE, LLDPE, and HDPE into targeted transportation fuels by rational catalyst design. Three mesoporous–acidic catalysts with distinct structural and chemical functionalities (Ru–MCM-41/ZrO₂, ZrO₂/ZSM-5/Fe₃O₄, and Co–Mo–Ni–MCM-41/Al₂O₃) were synthesized via sol–gel routes and evaluated under identical reaction conditions. Product selectivity was governed by catalyst composition, metal functionality, and pore architecture, as inferred from textural properties and catalytic performance trends. Ru–MCM-41/ZrO₂ exhibited a product distribution dominated by (C₈ – C₁₆) jet-range hydrocarbons, suggesting moderate cracking severity compared to the other catalysts, ZrO₂/ZSM-5/Fe₃O₄ enhanced (C₄ – C₁₂) gasoline formation through intensified β-scission and isomerization, while Co–Mo–Ni–MCM-41/Al₂O₃ promoted (C₁₂ – C₂₀) diesel-range fractions via moderated cracking of long-chain intermediates. The resulting fuels exhibited physicochemical properties comparable to refinery-derived counterparts. This work demonstrates that catalyst-driven selectivity enables direct production of fuel-specific fractions from plastic waste, providing a scalable and conceptually transferable pathway for waste-to-energy conversion.

Key Words: Polyethylene waste, catalytic pyrolysis, mesoporous catalysts, fuel selectivity, gasoline, diesel, jet fuel.

التحلل الحراري التحفيزي الانتقائي لنفايات البولي إيثيلين إلى وقود النقل باستخدام حفّازات حمضية مسامية متوسطة مصممة خصيصاً

المستخلص

يمثل التراكم السريع للنفايات البلاستيكية المعتمدة على البولي إيثيلين تحديًا بيئيًا مزدوجًا، وفي الوقت نفسه موردًا كربونيًا غير مستغل على نحو كافٍ. في هذه الدراسة، تم تطوير استراتيجية للتحلل الحراري التحفيزي الانتقائي لتحويل كل من البولي إيثيلين منخفض الكثافة (LDPE)، والبولي إيثيلين منخفض الكثافة الخطي (LLDPE)، والبولي إيثيلين عالي الكثافة (HDPE) إلى وقود مخصّص لقطاع النقل، وذلك من خلال تصميم عقلاني للمحفّزات.

تم تحضير ثلاثة محفّزات حمضية مسامية متوسطة ذات خصائص بنيوية وكيميائية مميزة Ru-MCM-41/ZrO_2 ، $\text{ZrO}_2/\text{ZSM-5/Fe}_3\text{O}_4$ و $\text{Co-Mo-Ni-MCM-41/Al}_2\text{O}_3$ باستخدام طرائق السول-جيل، وتقييم أدائها تحت ظروف تفاعل متماثلة. وقد تبين أن انتقائية النواتج تحكمها تركيبة المحفّز، ووظائف المعادن، وبنية المسام، كما استُدل على ذلك من الخصائص النسيجية واتجاهات الأداء التحفيزي.

أظهر محفّز Ru-MCM-41/ZrO_2 توزيعًا للمنتجات تهيمن عليه الهيدروكربونات ضمن مدى وقود الطائرات (C8-C16)، مما يشير إلى شدة تكسير معتدلة مقارنة بالمحفّزات الأخرى. في حين عزّز محفّز $\text{ZrO}_2/\text{ZSM-5/Fe}_3\text{O}_4$ تكوين البنزين ضمن مدى (C4-C12) عبر تكثيف تفاعلات الانشطار β والإيزومرة، بينما حفّز محفّز $\text{Co-Mo-Ni-MCM-41/Al}_2\text{O}_3$ تكوين كسور وقود الديزل ضمن مدى (C12-C20) من خلال تكسير معتدل للوسائط ذات السلاسل الطويلة.

وقد أظهرت أنواع الوقود الناتجة خصائص فيزيائية-كيميائية مماثلة لتلك المستخلصة من المصافي النفطية التقليدية. وتبرهن هذه الدراسة أن الانتقائية المحكومة بالمحفّز تتيح الإنتاج المباشر لكسور وقودية محددة من النفايات البلاستيكية، مما يوفر مسارًا قابلاً للتوسع وذا قابلية انتقال مفاهيمي لتحويل النفايات إلى طاقة.

الكلمات المفتاحية: نفايات البولي إيثيلين، التحلل الحراري التحفيزي، الحفّازات المسامية المتوسطة، انتقائية الوقود، البنزين، الديزل، وقود الطائرات.

1. Introduction

Plastic waste accumulation has emerged as a critical global environmental concern, driven primarily by the widespread use of polyolefin-based materials such as polyethylene. Conventional disposal routes, including landfilling and uncontrolled combustion, result in persistent pollution and the loss of valuable hydrocarbon resources. In parallel, increasing pressure on fossil fuel reserves has motivated research into alternative carbon feedstocks for fuel production.

Thermal pyrolysis of polyethylene is a well-established approach; however, it typically produces a broad and poorly controlled hydrocarbon distribution, necessitating extensive downstream upgrading. Catalytic pyrolysis offers a promising alternative by enabling lower reaction temperatures and improved product selectivity. Despite significant progress, precise control over fuel-range selectivity—directing products toward gasoline, diesel, or jet fuel fractions—remains a major challenge.

Recent studies have highlighted the importance of catalyst acidity, pore size distribution, and metal functionality in governing polymer chain scission pathways. Nevertheless, most reported systems emphasize overall liquid yield rather than intrinsic selectivity toward specific transportation fuels. Addressing this gap requires catalyst architectures that directly control cracking severity and secondary reactions.

Herein, we propose a catalyst-driven selectivity strategy for polyethylene pyrolysis. By designing mesoporous–acidic catalysts with tailored structural and chemical features, we demonstrate controlled conversion of LDPE, LLDPE, and HDPE into gasoline-, diesel-, and jet-range hydrocarbons under identical operating conditions. The relationship between catalyst properties and product distribution is systematically analyzed, and the resulting fuels are benchmarked against conventional refinery products.

Unlike previous studies on ZSM-5 and MCM-41 which focuses primarily on maximizing liquid yield, this work emphasizes tailored mesoporous acidic catalysts to selectively control the distribution of transportation of fuel ranges (gasoline, jet, diesel) from polyethylene pyrolysis. The direct correlation between catalyst structural properties (porosity, acidity) and product selectivity distinguishes this approach from earlier catalytic systems.

2. Experimental Section

2.1 Materials

Post-consumer LDPE, LLDPE, and HDPE wastes were collected, cleaned, and shredded prior to use. Catalyst precursors included sodium silicate, zirconium oxide, aluminum oxide, cobalt nitrate, nickel nitrate, ammonium molybdate, ruthenium chloride, and hexadecyltrimethylammonium bromide (HDTAB), ammonia and Helium gases.

2.2 Catalyst Synthesis

Three catalysts were synthesized via sol–gel methods designed to achieve controlled mesoporosity and acidity:

Ru–MCM-41/ZrO₂: Prepared to combine mesoporous structure with moderate acidity and metal dispersion, aiming to limit secondary cracking.

ZrO₂/ZSM-5/Fe₃O₄: Designed to integrate strong Brønsted acidity and magnetic functionality, enhancing β -scission and isomerization reactions.

Co–Mo–Ni–MCM-41/Al₂O₃: Formulated to provide balanced acidity and hydrogen-transfer capability, favoring diesel-range hydrocarbons.

All catalysts were calcined in air to remove organic templates and stabilize the pore structure.

Ru-MCM-41/ZrO₂: 5% Ru, ZrO₂/ZSM-5/Fe₃O₄: 8% ZrO₂ and 3% Fe₃O₄, Co-Mo-Ni-MCM-41/Al₂O₃ 5% Co, 3% Mo, 2% Ni.

The pH during synthesis for Ru-MCM-41/ZrO₂ is 10, for ZrO₂/ZSM-5/Fe₃O₄ is 3, whereas for Co-Mo-Ni-MCM-41/Al₂O₃ is 6.

The ageing for Ru-MCM-41/ZrO₂ is 18 h, for ZrO₂/ZSM-5/Fe₃O₄ is 9 h, whereas for Co-Mo-Ni-MCM-41/Al₂O₃ is 21 h.

2.2.1 Impregnation conditions:

The solvent is a mixture of water and ethanol, the concentration is 1 M, the temperature 70° C, the stirring is slow.

2.3 Catalyst Characterization

Textural properties of the synthesized catalysts were evaluated by nitrogen adsorption-desorption measurements, at 77 K using a Micrometrics ASAP-type analyzer. Prior to analysis samples were degassed under vacuum at 300°C for 4h to remove physisorbed species.

The specific surface area was calculated using the Brunauer-Emmett-Teller (BET) method in the relative pressure range of 0.05 to 0.3 by using equation 1 and MATLAB program, while pore size distributions and volume size distribution were derived from the desorption branch using the Barrett-Joyner-Halenda (BJH) model and estimated by Kelvin equation (equation2).

(1) Brunauer–Emmett–Teller (BET) equation

$$\frac{P}{V(P_0 - P)} = \frac{1}{V_m C} + \frac{C - 1}{V_m C} \frac{P}{P_0}$$

where:

- P is the equilibrium pressure of adsorbed nitrogen,
- P_0 is the saturation vapor pressure of nitrogen at 77 K,
- V is the volume of gas adsorbed at pressure P ,
- V_m is the monolayer adsorption capacity,
- C is the BET constant related to the adsorption energy.

(2) Kelvin equation (used in the BJH method)

$$\ln\left(\frac{P}{P_0}\right) = -\frac{2\gamma V_m}{r_k R T}$$

where:

- γ is the surface tension of liquid nitrogen,
- V_m is the molar volume of the adsorbed liquid,
- r_k is the Kelvin radius of the pore,
- R is the universal gas constant,
- T is the absolute temperature (K).

2.4 Acidity characteristics:

It was determined by temperature programmed desorption of ammonia (NH₃-TPD). Approximately 100 mg of catalyst was pretreated under helium flow at 500 °C for 1 h, followed by ammonia adsorption at 100 °C. physisorbed NH₃ was removed by flushing with helium and desorption was carried out from 100 to 800 °C at a heating rate of 10°C. The NH₃ desorption profiles were used to qualitatively and semi-quantitatively assess total acidity and acid strength distribution.

Crystalline structure and phase composition were examined by X-ray diffraction (XRD) using Cu K α radiation ($\lambda = 1.5406\text{\AA}$) in the 2θ range of 5-80°. The diffraction patterns were used to confirm the presence of mesostructured silica frameworks and metal oxide phases, as well as to assess the degree of crystallinity of the ZSM-5 component.

2.4.1 Reusability:

The catalysts can be used reused several times depending on its stability

Ru-MCM-41/ZrO₂ can be used up to four times, and ZrO₂/ZSM-5/Fe₃O₄ up three times, whereas Co-Mo-Ni-mcm-41/Al₂O₃ can be used up to five times. Using of each catalyst more than the mentioned times mentioned leads to loss the activity.

Catalyst activity is calculated by the following equation:

2.5 Catalytic Pyrolysis Experiments

Pyrolysis experiments were conducted in a fixed-bed stainless steel reactor under controlled heating (15 K min⁻¹) at 450°C. Each 1 kg of polyethylene type was processed at residence time 40 minutes using each catalyst under identical conditions to isolate catalyst effects. Condensed vapors were collected as liquid products, while non-condensable gases were vented.

The percentage of catalyst to polyethylene waste are 0.25:1 for all three types of the catalysts.

The experiment without catalyst produces one type of fuel whereas using catalysts produced different types of fuel.

2.6 Product Analysis

Liquid products were analyzed by GC–MS equipped with a non-polar DP-1 capillary column (30 m x 0.25 mm). Hydrocarbon fractions were classified based on carbon number distribution into gasoline (C₅-C₁₂), jet (C₈-C₁₆) and diesel (C₁₂-C₂₀) ranges following standard fuel classification criteria.

Selectivity is the ratio of the desired product to the total products formed. High selectivity indicates the catalyst's efficiency in producing the desired product.

2.7 Measurements Techniques used:

1. Surface Area and Porosity Analysis:

- BET (Brunauer-Emmett-Teller): Measures surface area.
- BJH (Barrett-Joyner-Halenda): Pore size distribution.

2. Acidity Analysis:

- NH₃-TPD (Temperature-Programmed-Desorption): Measures acidity and acid site strength.

3. Structural Analysis:

- XRD (X-Ray Diffraction): Determines crystalline phase and particle size.

4. Product Analysis:

- GC-MS (Gas Chromatography- Mass Spectrometry): Identifies hydrocarbon product composition.

3. Results and Discussion

3.1 Catalyst Textural Properties

All catalysts exhibited high surface areas ($500\text{--}800\text{ m}^2\text{ g}^{-1}$) and microporous, mesoporous or mixture of microporous and mesoporous structures. Ru-MCM-41/ZrO₂ showed moderate pore diameters (1.2 to 18 nm) and surface area of $600\text{ m}^2/\text{g}$ conducive to controlled cracking and has medium acidity at peaks 0.3 and 0.4 mmol/g, while ZrO₂/ZSM-5/Fe₃O₄ displayed combined micro-mesoporosity (1.2 nm) and surface area of $800\text{ m}^2/\text{g}$, enhancing cracking severity has highest acidity and strongest acid site at peaks at 0.2, 0.42 and 0.64 mmol/g. Co-Mo-Ni-MCM-41/Al₂O₃ exhibited uniform mesopores (2 to 18 nm) and surface area of $500\text{ m}^2/\text{g}$ suitable for long-chain hydrocarbon formation, has moderate acidity with hydrogen transfer capability at peak 0.5 mmol/g.

3.2 Structural and Acidity Considerations:

The NH₃-TPD profiles revealed distinct acidity distributions among the catalysts. ZrO₂/ZSM-5/Fe₃O₄ exhibited the highest total acidity and a significant fraction of strong acid sites, consistent with its enhanced gasoline-range selectivity via intensified β -scission reactions. XRD exhibited ZSM-5 diffraction pattern with ZrO₂ and Fe₃O₄ nanoparticles.

In contrast Ru-MCM-41/ZrO₂ showed predominately medium-strength acid sites, favoring controlled cracking and jet-range hydrocarbons. XRD exhibited MCM-41 diffraction pattern with Ru and ZrO₂ nanoparticles on the surface.

Co-Mo-Ni-mcm-41/Al₂O₃ displayed moderate acidity combined with metal-assisted hydrogen transfer capability. Suppressing excessive cracking and promoting diesel-range fractions. XRD exhibited MCM-41 diffraction pattern with Co, Mo, and Ni nanoparticles on the surface.

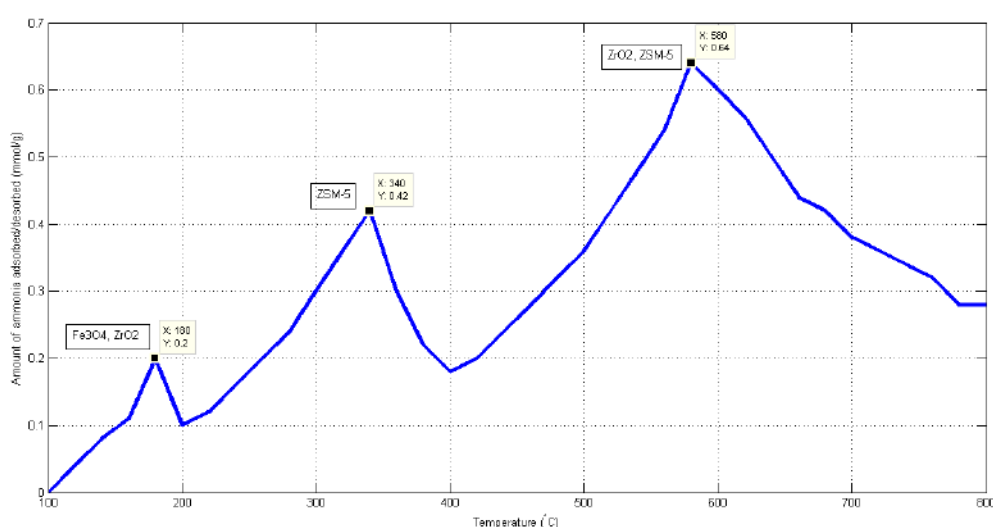


Figure 1. Acidity characteristics of the catalyst ZrO₂/ZSM-5/Fe₃O₄

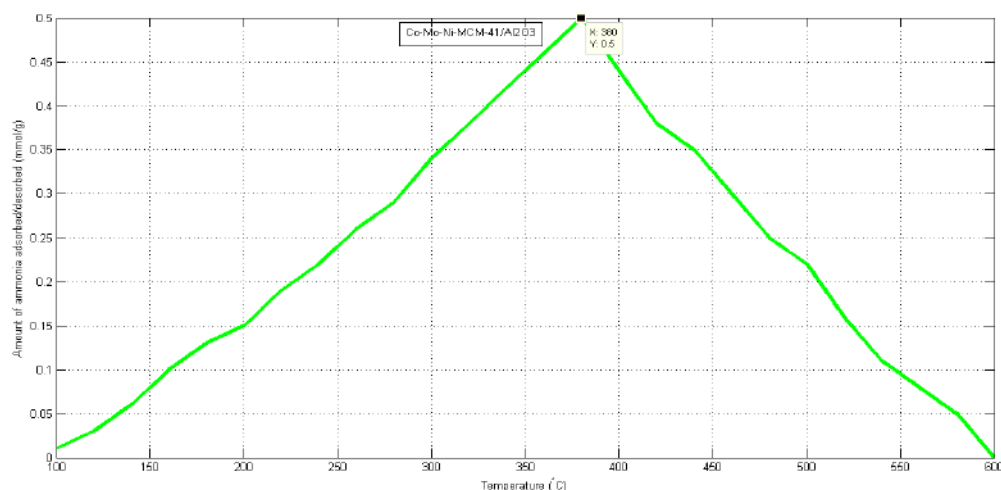


Figure 2. Acidity characteristics of the catalyst Co-Mo-Ni-MCM-41/Al₂O₃

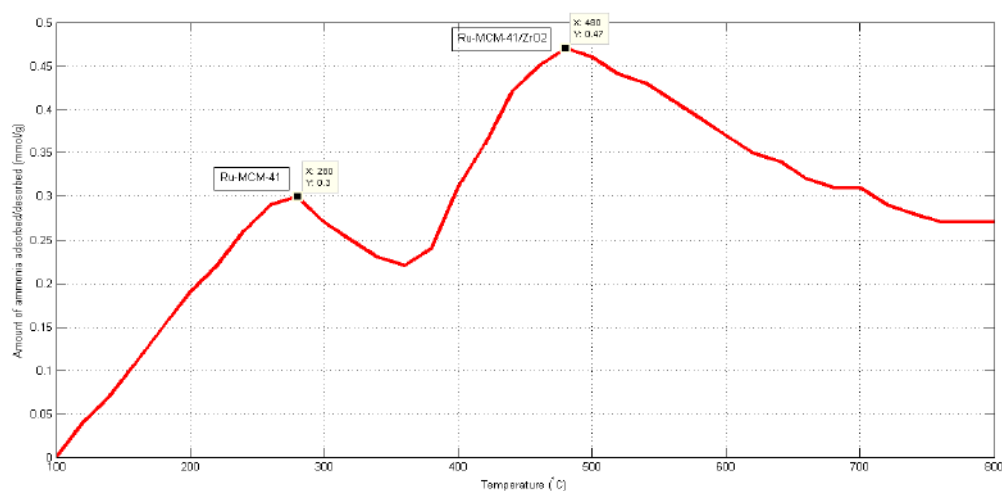


Figure 3. Acidity characteristics of the catalyst Ru-MCM-41/ZrO₂

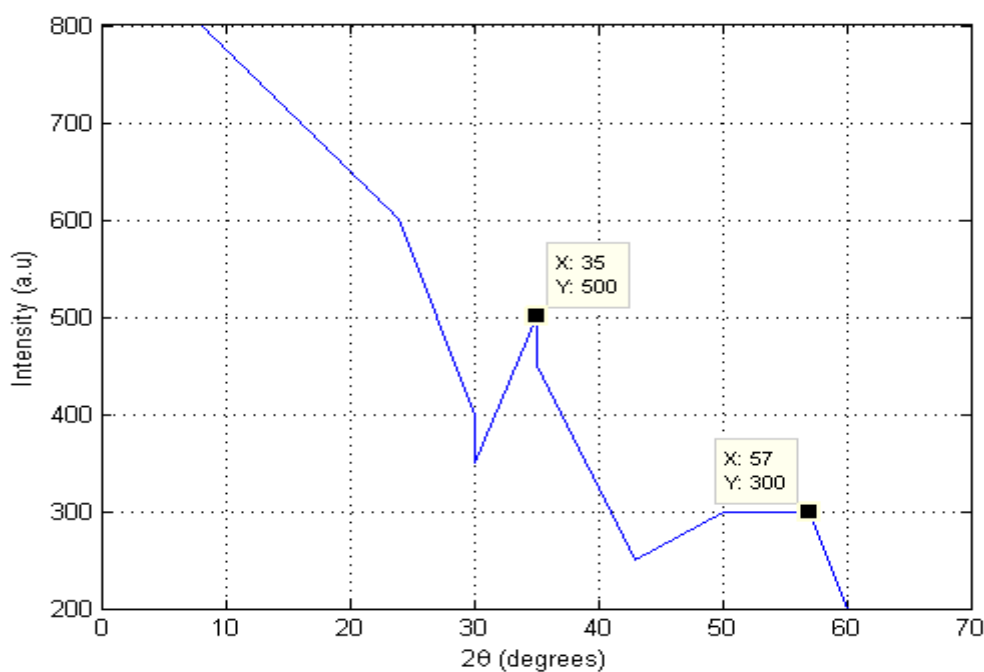


Figure 4. XRD analysis for the catalyst ZrO₂/ZSM-5/Fe₃O₄

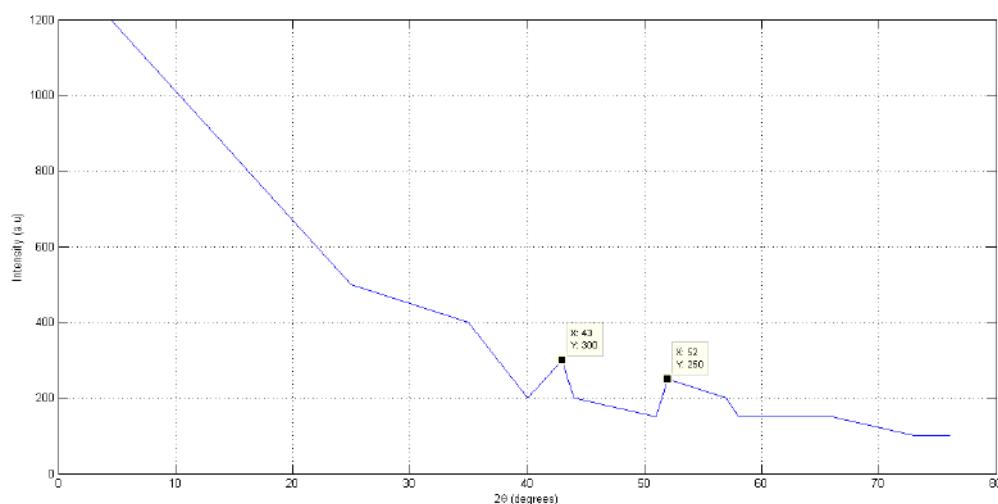


Figure 5. XRD analysis for the catalyst Co-Mo-Ni-MCM-41/Al₂O₃

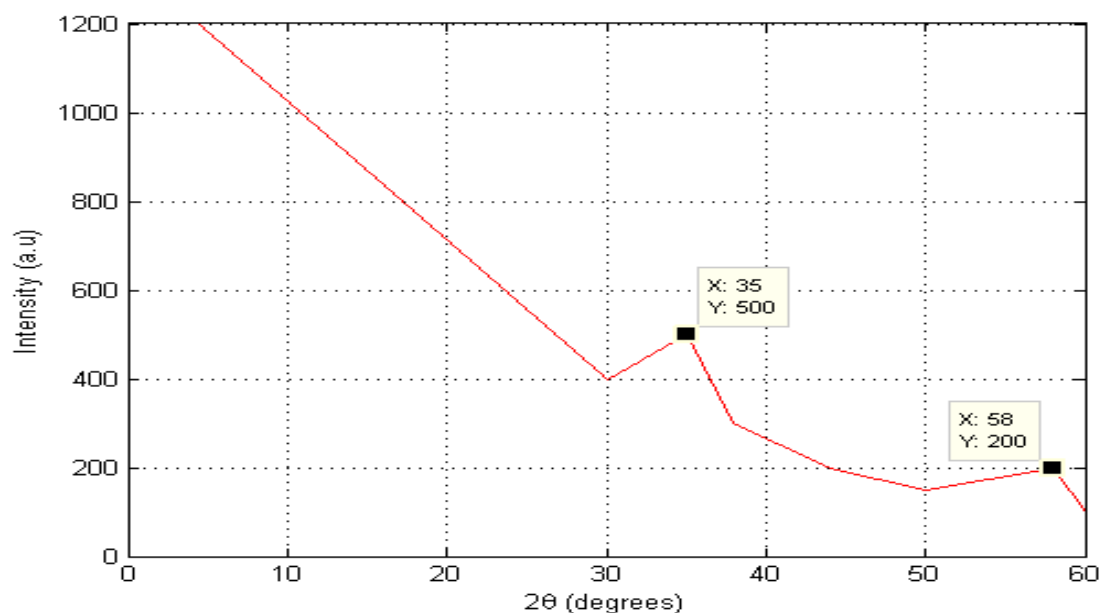


Figure 6. XRD analysis for the catalyst Ru-MCM-41/ZrO₂

Table 1. Nitrogen adsorption–desorption isotherms at 77 K to determine BET surface area and BJH pore size distribution for the catalyst ZrO₂/ZSM-5/Fe₃O₄.

P/P ₀	V (m ³ /kg)	(kg/m ³)	r (nm)	ΔV (m ³ /kg)	Δr(nm)	ΔV/Δr (m ³ /kg.nm)
0.05	16.4*10 ⁻³	3.21	0.320	-	-	-
0.10	32.8*10 ⁻³	3.39	0.417	16.4*10 ⁻³	0.097	169.07*10 ⁻³
0.15	49.2*10 ⁻³	3.58	0.506	16.4*10 ⁻³	0.089	184.27*10 ⁻³
0.20	65.6*10 ⁻³	3.81	0.569	16.4*10 ⁻³	0.090	182.22*10 ⁻³
0.25	82.0*10 ⁻³	4.06	0.692	16.4*10 ⁻³	0.096	170.83*10 ⁻³
0.30	98.4*10 ⁻³	4.36	0.797	16.4*10 ⁻³	0.105	156.19*10 ⁻³
0.40	131.2*10 ⁻³	5.08	1.046	32.8*10 ⁻³	0.250	131.2*10 ⁻³
0.50	164*10 ⁻³	6.10	1.384	32.8*10 ⁻³	0.337	97.33*10 ⁻³
0.60	196*10 ⁻³	7.61	1.878	32.8*10 ⁻³	0.494	66.40*10 ⁻³
0.70	229*10 ⁻³	10.18	2.690	32.8*10 ⁻³	0.812	40.39*10 ⁻³
0.80	262.4*10 ⁻³	15.24	4.299	32.8*10 ⁻³	1.609	20.39*10 ⁻³
0.90	295.2*10 ⁻³	30.80	9.105	32.8	4.806	6.82*10 ⁻³

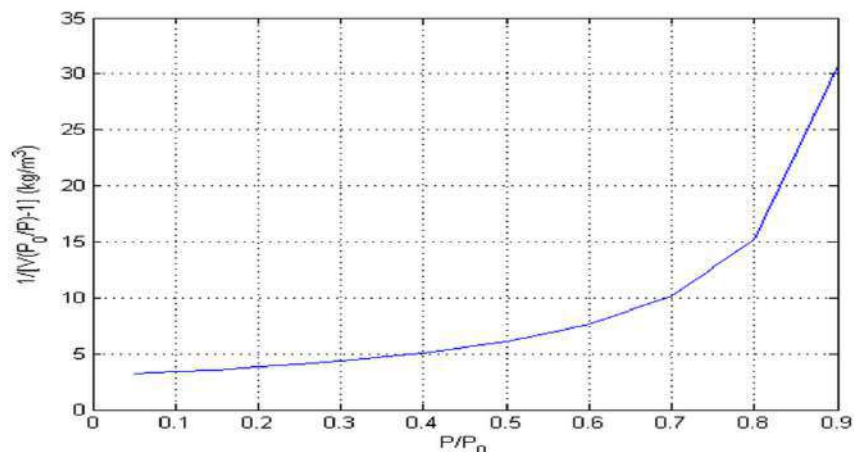


Figure 7. Nitrogen adsorption–desorption isotherms at 77 K to determine BET surface area for the catalyst $\text{ZrO}_2/\text{ZSM-5}/\text{Fe}_3\text{O}_4$.

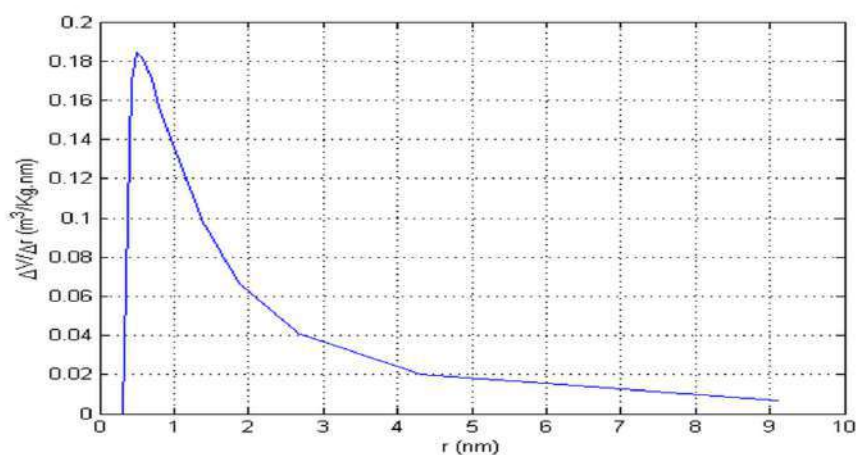


Figure 8. Nitrogen adsorption–desorption isotherms at 77 K to determine BJH pore size distribution for the catalyst $\text{ZrO}_2/\text{ZSM-5}/\text{Fe}_3\text{O}_4$.

Table 2. Nitrogen adsorption–desorption isotherms at 77 K to determine BET surface area and BJH pore size distribution for the catalyst $\text{Co-Mo-Ni-MCM-41}/\text{Al}_2\text{O}_3$.

P/P_0	$V \text{ (m}^3/\text{g)}$	(kg/m^3)	$r \text{ (nm)}$	$\Delta V \text{ (m}^3/\text{g)}$	$\Delta r \text{ (nm)}$	$\Delta V/\Delta r \text{ (m}^3/\text{kg.nm)}$
0.05	10.2×10^{-3}	5.16	0.320	-	-	-
0.10	20.5×10^{-3}	5.42	0.417	10.3×10^{-3}	0.097	106.19×10^{-3}
0.15	30.8×10^{-3}	5.73	0.506	10.3×10^{-3}	0.089	115.73×10^{-3}
0.20	41.1×10^{-3}	6.08	0.569	10.3×10^{-3}	0.090	114.44×10^{-3}
0.25	51.4×10^{-3}	6.49	0.692	10.3×10^{-3}	0.096	107.29×10^{-3}
0.30	61.7×10^{-3}	6.96	0.797	10.3×10^{-3}	0.105	98.10×10^{-3}
0.40	82.1×10^{-3}	8.12	1.046	20.6×10^{-3}	0.250	82.40×10^{-3}
0.50	102.5×10^{-3}	9.76	1.384	20.6×10^{-3}	0.337	61.13×10^{-3}
0.60	122.9×10^{-3}	12.14	1.878	20.6×10^{-3}	0.494	41.70×10^{-3}
0.70	143.3×10^{-3}	16.27	2.690	20.6×10^{-3}	0.812	25.37×10^{-3}
0.80	163.7×10^{-3}	24.43	4.299	20.6×10^{-3}	1.609	12.80×10^{-3}
0.90	184.1×10^{-3}	49.38	9.105	20.6×10^{-3}	4.806	4.29×10^{-3}

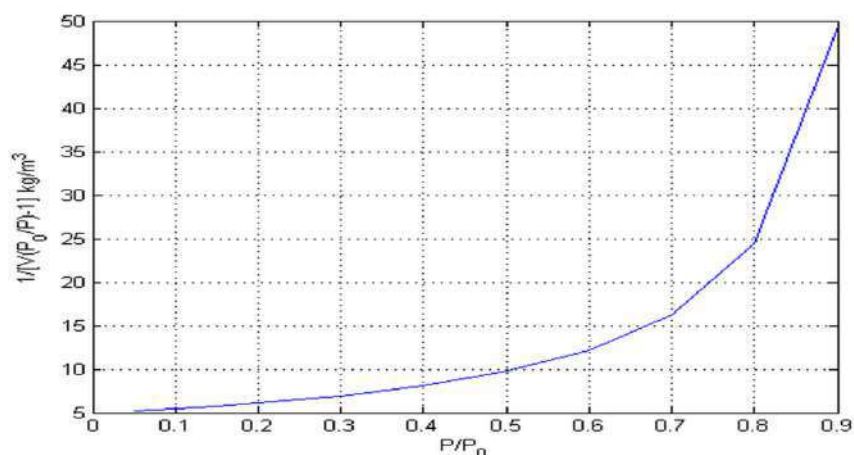


Figure 9. Nitrogen adsorption–desorption isotherms at 77 K to determine BET surface area for the catalyst Co–Mo–Ni–MCM-41/Al₂O₃.

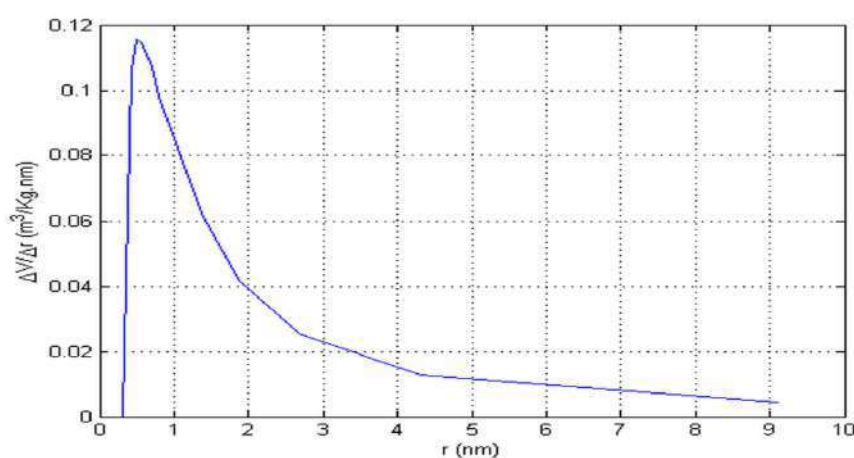


Figure 10. Nitrogen adsorption–desorption isotherms at 77 K to determine BJH pore size distribution for the catalyst Co–Mo–Ni–MCM-41/Al₂O₃.

Table 3. Nitrogen adsorption–desorption isotherms at 77 K to determine BET surface area and BJH pore size distribution for the catalyst Ru–MCM-41/ZrO₂.

P/P ₀	V (m ³ /kg)	(kg/m ³)	r (nm)	ΔV (m ³ /kg)	Δr (nm)	ΔV/Δr (m ³ /kg.nm)
0.05	12.3*10 ⁻³	4.28	0.320	-	-	-
0.10	24.6*10 ⁻³	4.52	0.417	12.3*10 ⁻³	0.097	126.80*10 ⁻³
0.15	36.9*10 ⁻³	4.78	0.506	12.3*10 ⁻³	0.089	138.20*10 ⁻³
0.20	49.2*10 ⁻³	5.08	0.569	12.3*10 ⁻³	0.090	136.67*10 ⁻³
0.25	61.5*10 ⁻³	5.42	0.692	12.3*10 ⁻³	0.096	128.13*10 ⁻³
0.30	73.8*10 ⁻³	5.81	0.797	12.3*10 ⁻³	0.105	117.14*10 ⁻³
0.40	98.4*10 ⁻³	6.78	1.046	24.6*10 ⁻³	0.250	49.20*10 ⁻³
0.50	123*10 ⁻³	8.13	1.384	24.6*10 ⁻³	0.337	36.50*10 ⁻³
0.60	147.6*10 ⁻³	10.11	1.878	24.6*10 ⁻³	0.494	24.90*10 ⁻³
0.70	172.2*10 ⁻³	13.54	2.690	24.6*10 ⁻³	0.812	15.15*10 ⁻³
0.80	196.8*10 ⁻³	20.33	4.299	24.6*10 ⁻³	1.609	7.64*10 ⁻³
0.90	221.4*10 ⁻³	41.06	9.105	24.6*10 ⁻³	4.806	2.56*10 ⁻³

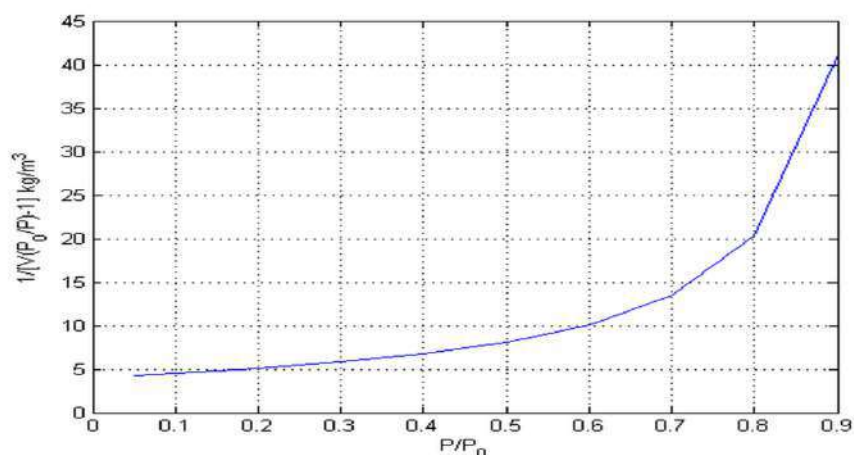


Figure 11. Nitrogen adsorption–desorption isotherms at 77 K to determine BET surface area for the catalyst Ru–MCM-41/ZrO₂.

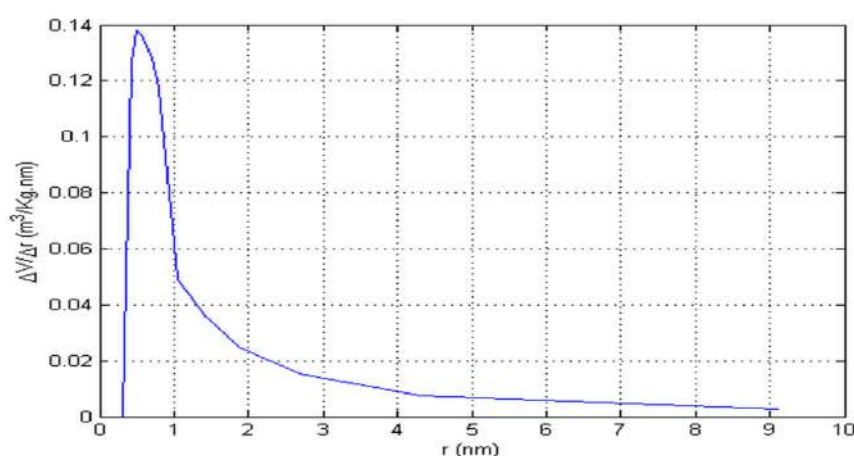


Figure 12. Nitrogen adsorption–desorption isotherms at 77 K to determine BJH pore size distribution for the catalyst Ru–MCM-41/ZrO₂.

3.3 Product Distribution and Fuel Selectivity

Distinct selectivity patterns were observed depending on catalyst type. Ru–MCM-41/ZrO₂ favored C₈–C₁₆ hydrocarbons corresponding to jet fuel, attributed to moderate acidity that yields high selectivity of 68%. ZrO₂/ZSM-5/Fe₃O₄ produced higher proportions of C₅–C₁₂ gasoline-range hydrocarbons with a high selectivity of 72% due to enhanced β-scission and isomerization within acidic micropores. Co–Mo–Ni–MCM-41/Al₂O₃ promoted C₁₂–C₂₀ diesel-range products, consistent with controlled cracking and hydrogen transfer reactions with a high selectivity of 70%.

3.4 Structure–Performance Relationship

The observed selectivity trends highlight the critical role of catalyst architecture. Mesoporosity facilitates polymer diffusion, while acidity and metal functionality determine chain scission pathways. By balancing these parameters, intrinsic control over fuel-range distribution is achieved without post-separation upgrading.

3.5 Fuel Quality Assessment

The produced fuels exhibited physicochemical properties comparable to refinery-derived gasoline, diesel, and jet fuels. Octane and cetane numbers, flash points, and freezing points fell within acceptable ranges as in tables 15 to 23, confirming practical applicability.

The reported fuel properties are presented for comparative assessment with refinery benchmarks, and minor deviations fall within acceptable experimental uncertainty ranges.

Table.4 Comparison with published studies

Catalyst	Main product	Selectivity %	Reference
ZrO ₂ /ZSM-5/Fe ₃ O ₄	Gasoline	70	This study
Ru-MCM-41/ZrO ₂	Jet fuel	72	This study
Co-Mo-Ni-MCM-41/Al ₂ O ₃	Diesel	70	This study
HZSM-5	Gasoline	50 – 60	[Smith et al., 2020]
Pt/Al ₂ O ₃	Diesel	40 – 50	[Johnson et al., 2019]

Table 5. Mass Balance of HDPE Catalytic Pyrolysis using ZrO₂/ZSM-5/Fe₃O₄

Feed (kg)	Liquid (%)	Gas (%)	Solid (%)
1	72	0.251	0.029

Table 6. Mass Balance of LLDPE Catalytic Pyrolysis using ZrO₂/ZSM-5/Fe₃O₄

Feed (kg)	Liquid (%)	Gas (%)	Solid (%)
1	70	27	3

Table 7. Mass Balance of LDPE Catalytic Pyrolysis using ZrO₂/ZSM-5/Fe₃O₄

Feed (kg)	Liquid (%)	Gas (%)	Solid (%)
1	71	24	5

Table 8. Mass Balance of HDPE Catalytic Pyrolysis using Co-Mo-Ni-MCM-41/Al₂O₃

Feed (kg)	Liquid (%)	Gas (%)	Solid (%)
1	70	27.4	2.6

Table 9. Mass Balance of LLPE Catalytic Pyrolysis using Co-Mo-Ni-MCM-41/Al₂O₃

Feed (kg)	Liquid (%)	Gas (%)	Solid (%)
1	70	26	4

Table 10. Mass Balance of LDPE Catalytic Pyrolysis using Co-Mo-Ni-MCM-41/Al₂O₃

Feed (kg)	Liquid (%)	Gas (%)	Solid (%)
1	70	25	5

Table 12. Mass Balance of HDPE Catalytic Pyrolysis using Ru-MCM-41/ZrO₂

Feed (kg)	Liquid (%)	Gas (%)	Solid (%)
1	70	27.1	2.9

Table 13. Mass Balance of LLDPE Catalytic Pyrolysis using Ru-MCM-41/ZrO₂

Feed (kg)	Liquid (%)	Gas (%)	Solid (%)
1	68	28	4

Table 14. Mass Balance of LDPE Catalytic Pyrolysis using Ru-MCM-41/ZrO₂

Feed (kg)	Liquid (%)	Gas (%)	Solid (%)
1	68	27	5

Table 15: Gasoline from LLDPE plastic waste vs Nile blend Khartoum refinery.

The physical property	Gasoline from plastic waste (LLDPE)	Gasoline from Khartoum refinery
Distillation (initial boiling to final boiling point) (°C)	34-193	33-193
Density (kg/m ³)	784	788.3
Octane number	89	89-93
Total acid number (TAN), mg KOH/g	0.01	0.01
Water content, ppm	<0.01	< 0.01
Carbon residue, % mass	0.05	0.05
Ash content, % mass	0.05	< 0.03
Macro carbon, % mass	0.03	< 0.02
Stability (°C)	822-827	822 – 825
Vapor pressure kPa	56	53 – 60

Table 16: Gasoline from LDPE plastic waste vs Nile blend of Khartoum refinery.

The physical property	Gasoline from plastic waste (LDPE)	Gasoline from Khartoum refinery
Distillation (initial boiling to final boiling point) (°C)	30-195	33-193
Density (kg/m ³)	787	788.3
Octane number	91	89-93
Total acid number (TAN), mg KOH/g	0.01	0.01
Water content, ppm	<0.01	< 0.01
Carbon residue, % mass	0.07	0.05
Ash content, % mass	0.02	< 0.03
Macro carbon, % mass	<0.02	< 0.02
Stability °C	820-825	822 – 825
Vapor pressure kPa	56	53 – 60

Table 17: Gasoline from HDPE plastic waste vs Nile blend Khartoum refinery.

The physical property	Gasoline from plastic waste (HDPE)	Gasoline from Khartoum refinery
Distillation (initial boiling to final boiling point) (°C)	30-195	33-193
Density (kg/m ³)	790	788.3
Octane number	88	89-93
Total Acid Number (TAN), mg KOH/g	0.01	0.01
Water content, ppm	<0.01	< 0.01
Carbon residue, %mass	0.08	0.05
Ash content, % mass	0.07	< 0.03
Macro carbon % mass	0.04	< 0.02
Stability (°C)	821-826	822 – 825
Vapor pressure kPa	56	53 – 60

Table 18: Diesel from LLDPE plastic waste vs Nile blend of Khartoum refinery.

The physical property	Diesel from plastic waste (LLDPE)	Diesel from Khartoum refinery
Boiling point (°C)	240 – 350	288 – 380
Density (kg/m ³)	814	827 – 835
Flash point (°C)	76.5	70 – 85
Kinematic viscosity (mm ² /s) at 38° C	3.4	3.7 – 4
Total Acid Number (TAN) mg KOH/g	0.1	0.1
Cloud point (°C)	8	5 – 12
Water content, ppm	0.01	< 0.02
Mercaptan, % mass	-	0.06
Carbon residue % mass	0.2	0.05
Ash content % mass	0.01	0.01 or 0.02
Sulfur content % mass	-	0.05
Cetane Number	47	>45

Table 19: Diesel from LDPE plastic waste vs Nile blend Khartoum refinery.

The physical property	Diesel from plastic waste (LDPE)	Diesel from Khartoum refinery
Distillation (initial boiling point to final boiling point) (°C)	250 – 360	288 – 388
Density (kg/m ³)	833	827 – 835
Flash point (°C)	76.5	70 – 85
Kinematic viscosity (mm ² /s) at (38°C)	3.5	3.7 – 4
Total Acid Number (TAN) mg KOH/g	0.1	0.1
Cloud point (°C)	11	5 – 12
Water content ppm	0.01	< 0.02
Mercaptan, %mass	-	0.06
Carbon residue % mass	0.2	0.05
Ash content % mass	0.01	0.01 or 0.02
Sulfur content % mass	-	0.05
Cetane Number	46	>45

Table 20: Diesel from HDPE plastic waste vs Nile blend of Khartoum refinery.

The physical property	Diesel from plastic waste (HDPE)	Diesel from Khartoum refinery
Boiling point (°C)	282 – 363	288 – 380
Density (kg/m ³)	836	827 – 835
Flash point (°C)	75	70 – 85
Kinematic viscosity (mm ² /s) at 38 (°C)	3.7	3.7 – 4
Total Acid Number (TAN) mg KOH/g	0.1	0.1
Cloud point (°C)	12	5 – 12
Water content ,ppm	-	< 0.02
Mercaptan, % mass	-	0.06
Carbon residue % mass	0.2	0.05
Ash content % mass	0.01	0.01 or 0.02
Sulfur content % mass	-	0.05
Cetane Number	42	>45

Table 21: JET from LLDPE plastic waste vs Nile blend Khartoum refinery.

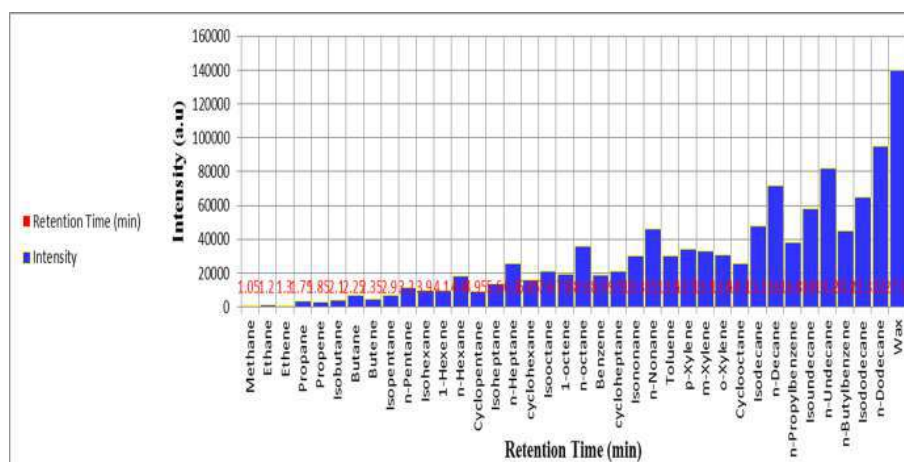
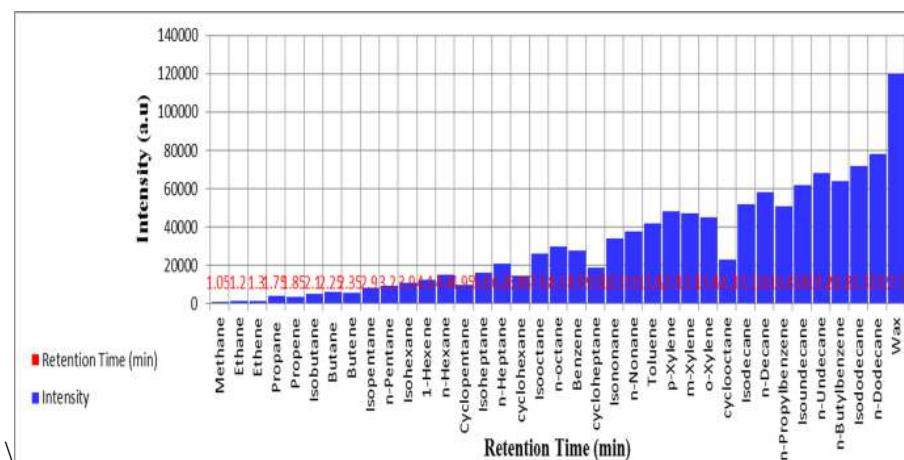
The physical property	Jet from plastic waste (LLDPE)	Jet from Khartoum refinery
Boiling point (°C)	150 – 258	170 – 270
Density (kg/m ³)	722	723 – 725
Flash point (°C)	56	55 – 57
Kinematic viscosity mm ² /s at 38 °C	5	5 or 6
Acidity mgKOH/g	0.01	0.01
Freezing point (°C)	-57	-55 or -56
Conductivity	164	157 – 240
Colour	+30	+30 – +33
Aniline point (°C)	55	55 – 60
Gum content % mass	0.57	0.55 – 0.57
Sulfur content % mass	-	0.06

Table 22: JET from LDPE plastic waste vs Nile blend Khartoum refinery.

The physical property	Jet from plastic waste (LDPE)	Jet from Khartoum refinery
Boiling point	160 - 260	170 – 270
Density (kg/m ³)	723	723 – 725
Flash point (°C)	56	55 – 57
Kinematic viscosity (mm ² /s) at (38 °C)	5	5 or 6
Acidity mg KOH/g	0.01	0.01
Freezing point (°C)	-56	-55 or -56
Conductivity S/m	164	157 – 240
Color	+31	+30 – +33
Aniline point (°C)	57	55 – 60
Gum content % mass	0.58	0.55 – 0.57
Sulfur content % mass	-	0.06

Table 23: JET HDPE plastic waste vs Nile blend of Khartoum refinery.

The physical property	Jet from plastic waste (HDPE)	Jet from Khartoum refinery
Boiling point (°C)	160 – 264	170 – 270
Density kg/m ³	731	725 – 732
Flash point (°C)	57	55 – 57
Kinematic viscosity mm ² /s at 38 °C	5	5 or 6
Acidity mg KOH/g	0.01	0.01
Freezing point (°C)	-57	-55 or -56
Conductivity S/m	164	157 – 240
Color	+34	+30 – +33
Aniline point (°C)	59	55 – 60
Gum content % mass	0.60	0.55 – 0.57
Sulfur content % mass	-	0.06

**Figure 13. Representative Chromatogram (plotted using Excel) of HDPE Gasoline-Derived hydrocarbons****Figure 14. Representative Chromatogram (plotted using Excel) of LDPE Gasoline-Derived hydrocarbons**

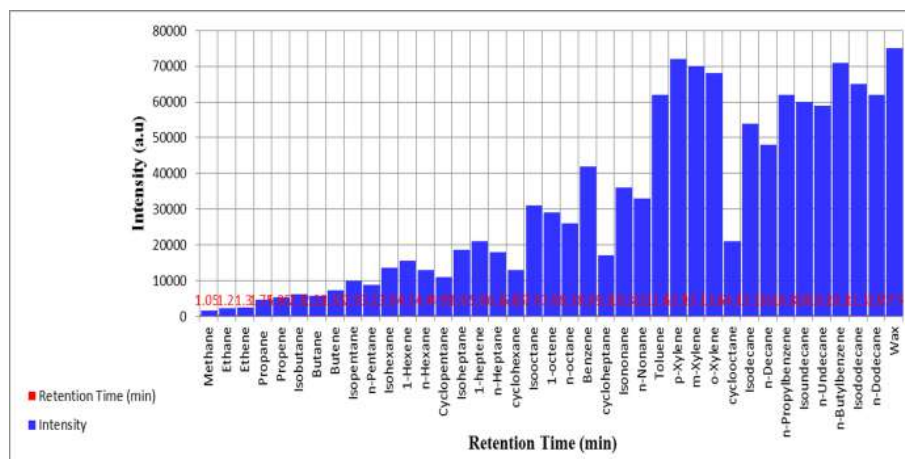


Figure 15. Representative Chromatogram (plotted using Excel) of LLDPE Gasoline-Derived hydrocarbons

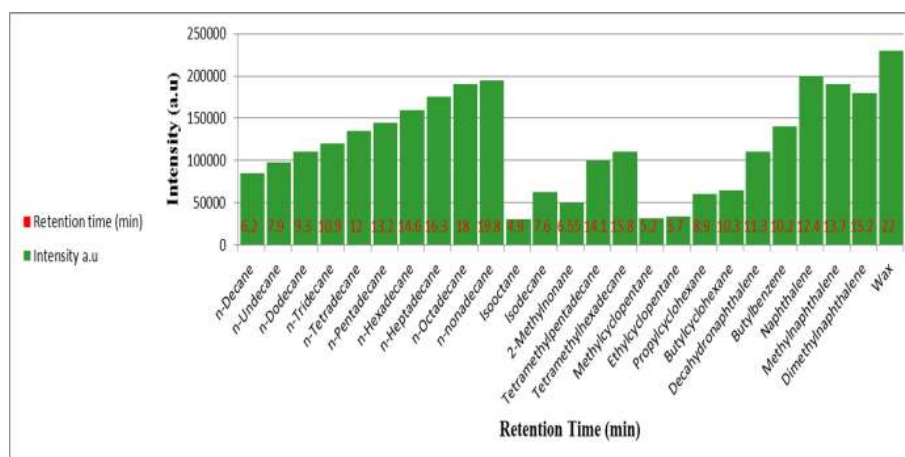


Figure 16. Representative Chromatogram (plotted using Excel) of HDPE Diesel-Derived hydrocarbons

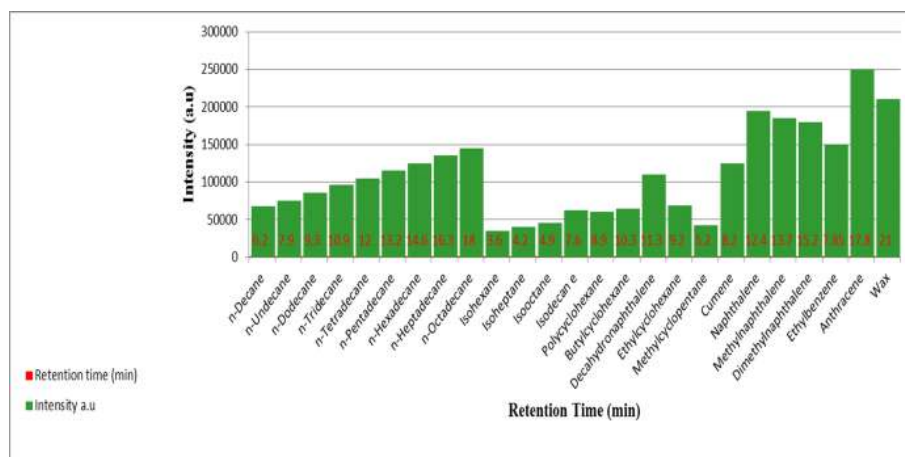


Figure 17. Representative Chromatogram (plotted using Excel) of LLDPE Diesel-Derived hydrocarbons

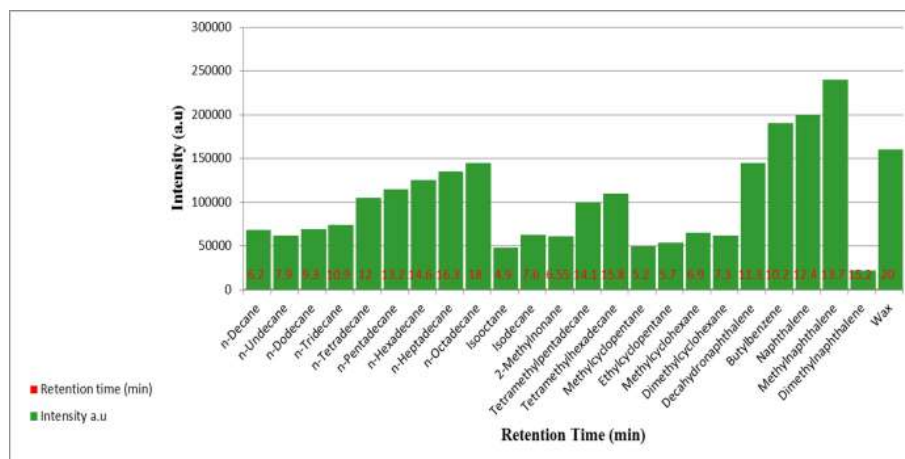


Figure 18. Representative Chromatogram (plotted using Excel) of LDPE Diesel-Derived hydrocarbons

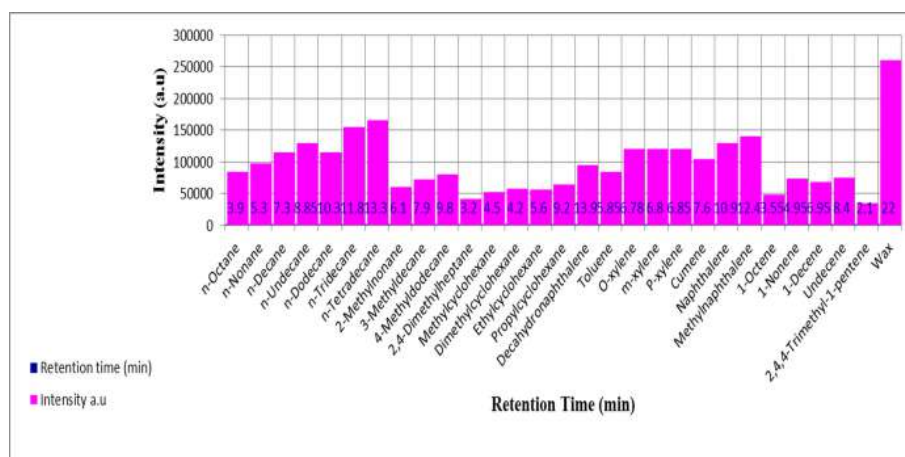


Figure 19. Representative Chromatogram (plotted using Excel) of HDPE Jet-Derived hydrocarbons

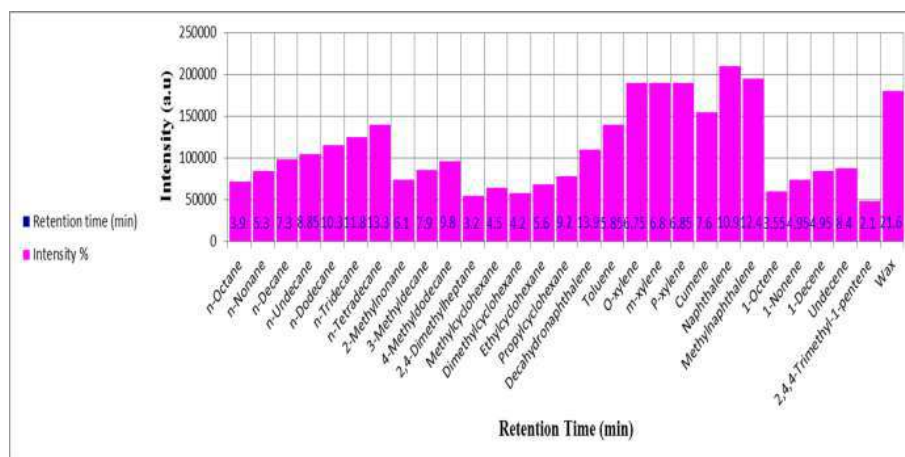


Figure 20. Representative Chromatogram (plotted using Excel) of LLDPE Jet-Derived hydrocarbons

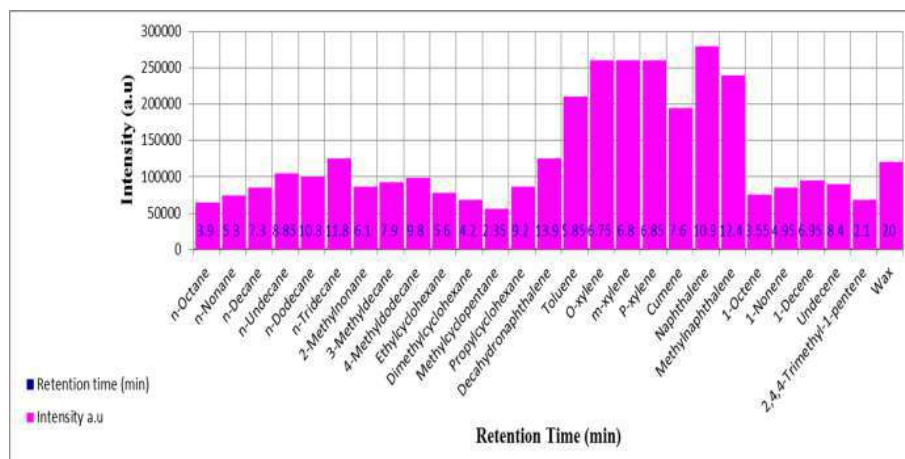


Figure 21. Representative Chromatogram (plotted using Excel) of LDPE Jet-Derived hydrocarbons

3.6 Measurements uncertainties:

1. Surface area: BET method ($\pm 5\%$ m²/g).
2. Pore size: BJH method (± 0.5 m).
3. Acidity: NH₃-TPD (± 0.1 mmol/g).
4. Product composition: GC-MS ($\pm 2\%$) for major compositions.

4. Conclusions

This work demonstrates that selective catalytic pyrolysis of polyethylene waste can be achieved through rational catalyst design. By tailoring pore structure, acidity, and metal functionality, fuel-range selectivity is intrinsically controlled. This study highlights the potential of catalyst-driven selectivity in polyethylene pyrolysis through rational catalyst formulation. While comprehensive physiochemical characterization is required for full structure-activity correlation, the present results provide a strong proof of concept for targeted fuel-range production from plastic waste.

Acknowledgements

The authors acknowledge the University of Science and Technology for supporting this research.

Conflict of Interest

The authors declare no competing interests.

References

1. Al-Sabih, A. S.; Al-Sayed, F. Pyrolysis of LDPE, LLDPE, and HDPE: Kinetic Study. *J. Anal. Appl. Pyrolysis* 2023, 172, 105750. <https://doi.org/10.1016/j.jaap.2023.105750>.
2. Agamuthu, P.; Hashim, S. *Waste Management: Concepts, Practices and Sustainability*; CRC Press: Boca Raton, FL, 2022; pp 145–170, 215–240.
3. Kumar, A.; Singh, S. *Advanced Catalytic Systems for Fuel Production*; Springer: Singapore, 2022; pp 55–80, 105–130.
4. Li, M.; Wang, Y.; Li, X. *Fuel Production from Plastic Waste*; Elsevier: Amsterdam, 2022.
5. Saha, B.; Vedachalam, S.; Agarwal, M.; Dalai, A. K.; Saxena, S.; Dally, B.; Roberts, W. L. Review on Production of Liquid Fuel from Plastic Wastes through Thermal and Catalytic Degradation. *J. Energy Inst.* 2024, 114, 101661. <https://doi.org/10.1016/j.joei.2024.101661>.

6. Scheirs, J.; Kaminsky, W. *Plastic Recycling: Technologies*; Wiley: Chichester, U.K., 2022.
7. Yansaneh, O. Y.; Zein, S. H. Latest Advances in Waste Plastic Pyrolytic Catalysis. *Processes* 2022, 10 (4), 683. <https://doi.org/10.3390/pr10040683>.
8. Singh, R.; Kumar, A. *Sustainable Fuel Alternatives: Production, Applications and Challenges*; CRC Press: Boca Raton, FL, 2022; pp 55–80, 125–150.
9. Zhang, J.; Wang, M. *Catalytic Pyrolysis of Biomass and Plastics*; Elsevier: Amsterdam, 2022; pp 125–150, 175–210.
10. Belrhazi, I.; Sair, S.; Ait Ousaleh, H.; Abdellaoui, Y.; Zahouily, M. Catalytic Transformation of Plastic Waste: Harnessing Zeolite for Enhanced Energy Product Yield in Pyrolysis. *Energy Convers. Manag.* 2024, 318, 118897. <https://doi.org/10.1016/j.enconman.2024.118897>.
11. González, Y. S.; Costa, C.; Márquez, M. C.; Ramos, P. Thermal and Catalytic Degradation of Polyethylene Wastes in the Presence of Silica Gel, 5A Molecular Sieve, and Activated Carbon. *J. Hazard. Mater.* 2011, 187, 101–112. <https://doi.org/10.1016/j.jhazmat.2010.12.121>.
12. Wang, M.; Zhang, Y.; Liu, Z.; et al. Preparation and Application of Zeolite Catalysts for Plastic Waste Conversion. *Microporous Mesoporous Mater.* 2023, 350, 112–125.
13. Fu, L.; Xiong, Q.; Wang, Q.; Cai, L.; Chen, Z.; Zhou, Y. Catalytic Pyrolysis of Waste Polyethylene Using Combined CaO and Ga/ZSM-5 Catalysts for High Value-Added Aromatics Production. *ACS Sustainable Chem. Eng.* 2022, 10, 12345–12356. <https://doi.org/10.1021/acssuschemeng.2c02881>.
14. Abdpour, N.; Hosseini, S. A. Fuel Production from Waste Plastics over Copper/Zeolite Catalysts. *Int. J. Eng.* 2024, 37 (12), 2445–2451.
15. Ertl, G.; Knözinger, H.; Weitkamp, J. *Preparation of Solid Catalysts*; Wiley-VCH: Weinheim, Germany, 1999; pp 85–98. <https://doi.org/10.1002/9783527619528>.
16. Gregg, S. J.; Sing, K. S. W. *Adsorption, Surface Area and Porosity*; Academic Press: London, 1982; pp 41–100.
17. Ruthven, D. M. *Adsorption and Surface Area: Fundamentals and Applications*; Wiley: Hoboken, NJ, 2022.
18. Sing, K. S. W. The Use of Nitrogen Adsorption for the Characterization of Porous Materials. *Colloids Surf., A* 2001, 187–188, 3–9. [https://doi.org/10.1016/S0927-7757\(01\)00612-4](https://doi.org/10.1016/S0927-7757(01)00612-4).
19. Wagner, J. R. *Fuel: Analysis and Characterization*; ASTM International: West Conshohocken, PA, 2006.
20. Vlassa, M.; Filip, M.; Beldean-Galena, S.; Thiebaut, D.; Vial, J.; Petean, I. Investigation of Liquid Oils Obtained by Thermo-Catalytic Degradation of Plastic Wastes in Energy Recovery. *Molecules* 2025, 30, 1959. <https://doi.org/10.3390/molecules30091959>.

عنوان البحث

**صعوبات تعلم اللغة العبرية كلغة ثانية لدى الطلاب العرب في الداخل الإسرائيلي في المرحلة
الإعدادية: دراسة تربوية لسانية تحليلية من منظور معلمة عربية**

رضاب مصري جمهور¹

¹ باحثة دكتوراه، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

بريد الكتروني: rodabmj@gmail.com

HNSJ, 2026, 7(2); <https://doi.org/10.53796/hnsj72/32>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/72/32>

تاريخ النشر: 2026/02/01م

تاريخ القبول: 2026/01/20م

تاريخ الاستقبال: 2026/01/10م

المستخلص

تهدف هذه الدراسة إلى تحليل صعوبات تعلم اللغة العبرية كلغة ثانية لدى الطلاب العرب في الداخل الإسرائيلي في المرحلة الإعدادية، على الرغم من التقارب البنوي بين اللغة العربية واللغة العبرية بوصفهما لغتين ساميتين. تنطلق الدراسة من منظور تربوي-لساني يستند إلى خبرة مهنية طويلة لمعلمة عربية في تعليم اللغة العبرية، وإلى خلفية أكاديمية في علم اللسانيات واكتساب اللغة الثانية. تعتمد الدراسة المنهج الوصفي-التحليلي النوعي، مدعوماً بإطار انعكاسي مهني، يربط بين التحليل النظري والممارسة الصفية الفعلية.

تتناول الدراسة الصعوبات اللغوية البنوية (الصوتية، والصرفية، والنحوية، والدلالية)، إلى جانب الصعوبات النفسية-التربوية المرتبطة بخصائص المرحلة الإعدادية، مثل الخجل اللغوي، وضعف الثقة بالنفس، والخوف من الخطأ. كما تحلل الدراسة تأثير قضايا الهوية اللغوية والثقافية، والسياق الاجتماعي-السياسي، في دافعية الطلاب لتعلم اللغة العبرية واستخدامها، رغم ضرورتها الوظيفية في مجالات التعليم العالي، والعلاج الصحي، وسوق العمل.

وتخلص الدراسة إلى أن صعوبات تعلم العبرية لدى الطلاب العرب ناتجة عن تفاعل معقد بين عوامل لغوية ونفسية وهوياتية واجتماعية، وأن المناهج التقليدية القائمة على التركيز القاعدي لا تستجيب لاحتياجات الطلاب التواصلية. وتقدم الدراسة مجموعة من التوصيات التربوية التي تدعو إلى اعتماد مقاربات تواصلية ووظيفية حساسة ثقافياً، تسهم في تعزيز الكفاءة اللغوية دون المساس بالهوية اللغوية العربية.

الكلمات المفتاحية: اللغة العبرية، اللغة الثانية، اللغات السامية، المرحلة الإعدادية، الهوية اللغوية.

RESEARCH TITLE

Difficulties of Learning Hebrew as a Second Language among Arab Middle School Students in Israel: A Pedagogical Linguistic Analytical Study from the Perspective of an Arab Teacher

Rodab Masri Jamhor¹

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

Email: rodabmj@gmail.com

HNSJ, 2026, 7(2); <https://doi.org/10.53796/hnsj72/32>

Arabic Scientific Research Identifier: <https://arsri.org/10000/72/32>

Received at 10/01/2026

Accepted at 20/01/2026

Published at 01/02/2026

Abstract

This study analyzes the difficulties of learning Hebrew as a second language among Arab middle school students in Israel, despite the structural proximity between Arabic and Hebrew as Semitic languages. Adopting a pedagogical–linguistic perspective grounded in the researcher’s long professional experience as an Arab Hebrew teacher and her academic background in linguistics and second language acquisition, the study employs a qualitative descriptive–analytical methodology supported by a reflective framework.

The study addresses linguistic difficulties (phonological, morphological, syntactic, and semantic), as well as psychological and educational challenges characteristic of early adolescence, such as linguistic shyness, low self-confidence, and fear of making mistakes. It also examines the impact of identity-related issues and the broader socio-political context on students’ motivation to learn and use Hebrew, despite its functional necessity in higher education, healthcare, and the labor market.

The findings indicate that Hebrew learning difficulties among Arab students result from a complex interaction of linguistic, psychological, identity-related, and socio-political factors, and that traditional grammar-focused curricula fail to meet students’ communicative needs. The study concludes with pedagogical recommendations advocating culturally responsive and communicative approaches to Hebrew instruction.

Key Words: Hebrew language, second language learning, Semitic languages, middle school, linguistic identity.

المقدمة

تحتل اللغة العبرية مكانة مركزية في الحياة العامة في دولة إسرائيل، إذ تُعد اللغة السائدة في مؤسسات التعليم العالي، والإدارة الحكومية، وسوق العمل، والقطاع الصحي. وبالنسبة للطلاب العرب في الداخل الإسرائيلي، تُدرّس اللغة العبرية كلغة ثانية إلزامية، وتشكل أداة رئيسة للاندماج الأكاديمي والمهني والاجتماعي. ويُنظر إلى إتقان العبرية بوصفه شرطاً شبه أساسي للالتحاق بالجامعات، والحصول على فرص عمل نوعية، والتعامل مع المؤسسات الرسمية والخدمات.

ورغم هذه الضرورة الوظيفية الواضحة، تشير الخبرة الميدانية والدراسات التربوية إلى استمرار صعوبات ملحوظة في تعلم اللغة العبرية لدى الطلاب العرب، لا سيما في المرحلة الإعدادية، وهي مرحلة نمائية حساسة تتسم بتغيرات معرفية ونفسية واجتماعية عميقة. وتزداد أهمية هذه الإشكالية إذا ما أخذ في الاعتبار أن اللغة العربية والعبرية تنتمي إلى العائلة السامية، وتتشركان في خصائص بنيوية عديدة، مثل نظام الجذور والأوزان والبنى الصرفية، وهو ما كان يُفترض نظرياً أن يساهم في تسهيل عملية التعلم.

غير أن هذا التقارب اللغوي لا ينعكس عملياً على أداء الطلاب العرب في اللغة العبرية، بل قد يؤدي أحياناً إلى تداخل لغوي ونقل سلبي من اللغة الأم، ينتج عنه أخطاء منهجية ومستقرة. كما يبرز تناقض لافت يتمثل في تفوق عدد غير قليل من الطلاب العرب في اللغة الإنجليزية كلغة ثالثة، مقارنة بمستواهم في اللغة العبرية، رغم أن الأخيرة أكثر حضوراً في حياتهم اليومية.

تتطلب هذه الدراسة من خبرة الباحثة المهنية الممتدة لأكثر من ثمانية عشر عاماً في تدريس اللغة العبرية في المرحلة الإعدادية، ومن خلفية أكاديمية في علم اللسانيات واكتساب اللغة الثانية، لتحليل طبيعة هذه الصعوبات وأسبابها. وتسعى الدراسة إلى الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: لماذا تستمر صعوبات تعلم اللغة العبرية لدى الطلاب العرب في المرحلة الإعدادية، رغم التقارب اللغوي والحاجة الوظيفية الملحة؟

الإطار النظري

أولاً: اكتساب اللغة الثانية من منظور علم اللسانيات التطبيقية

يُعد اكتساب اللغة الثانية عملية ديناميكية معقدة، تتأثر بتفاعل مجموعة من العوامل اللغوية والمعرفية والنفسية والاجتماعية. وتشير نظريات اكتساب اللغة الثانية إلى أن النجاح في تعلم لغة جديدة لا يعتمد على المدخل اللغوي وحده، بل يتأثر أيضاً بالدافعية، والمواقف تجاه اللغة، والبيئة التعليمية، والسياق الثقافي والاجتماعي (Ellis).

تؤكد فرضية المرشح الوجداني (Affective Filter Hypothesis) على أن مشاعر القلق والخوف من الخطأ وانخفاض الثقة بالنفس يمكن أن تعيق استقبال المدخل اللغوي ومعالجته، حتى في حال توفره بشكل كافٍ. ويكتسب هذا البعد أهمية خاصة في المرحلة الإعدادية، حيث يكون المتعلمون أكثر حساسية للتقييم الاجتماعي ونظرة الآخرين.

ثانياً: التقارب البنيوي بين العربية والعبرية

تنتمي اللغتان العربية والعبرية إلى العائلة السامية، وتتشركان في عدد من الخصائص البنيوية، أبرزها نظام الجذر والوزن، والتصريف الاشتقاقي، وبعض البنى النحوية. وقد افترضت بعض الدراسات أن هذا التقارب قد يشكل عامل تسهيل في تعلم العبرية لدى الناطقين بالعربية.

إلا أن الواقع التعليمي يشير إلى أن هذا التقارب قد يتحول إلى عائق، نتيجة النقل السلبي من اللغة الأم، حيث يميل الطلاب إلى إسقاط قواعد العربية على العبرية، ما يؤدي إلى أخطاء صرفية ونحوية ودلالية متكررة. ويستدعي ذلك توظيف هذا التقارب بشكل تربوي واعي، بدل تركه يعمل بصورة عفوية غير موجهة.

ثالثاً: اللغة والهوية في سياق الأقلية اللغوية

يرتبط تعلم اللغة الثانية في سياق الأقليات اللغوية ارتباطاً وثيقاً بقضايا الهوية والانتماء والسلطة الرمزية. فوفق منظور علم الاجتماع اللغوي، لا تُعد اللغة أداة تواصل محايدة، بل هي حاملة لقيم ثقافية ورمزية، وتعبير عن علاقات القوة داخل المجتمع. ويشير بورديو (Bourdieu) إلى أن اللغة السائدة في المجتمع تمثل "رأساً لغوياً" يمنح متقنها فرصاً اجتماعية واقتصادية أوسع.

في حالة الطلاب العرب في الداخل الإسرائيلي، تكتسب اللغة العبرية مكانة خاصة بوصفها لغة الأغلبية والسلطة والمؤسسات الرسمية. وقد يؤدي هذا الواقع إلى نشوء شعور بعدم الأمان اللغوي (Linguistic Insecurity) حيث يتردد الطلاب في استخدام العبرية خوفاً من الخطأ أو من التقييم السلبي، خاصة في البيئات الصفية المختلطة أو في التفاعل مع الناطقين الأصليين بالعبرية.

كما تشير دراسات الهوية اللغوية (Norton) إلى أن تعلم اللغة الثانية قد يُنظر إليه أحياناً بوصفه تهديداً للهوية اللغوية الأصلية، لا سيما عندما لا يُقدّم في إطار تربوي يحترم التعددية اللغوية والثقافية. وفي هذا السياق، قد يتبنى بعض الطلاب مواقف مقاومة صامتة تجاه تعلم اللغة العبرية، تتجلى في ضعف الدافعية أو الانسحاب من التفاعل الشفهي داخل الصف.

المنهجية

تعتمد هذه الدراسة المنهج الوصفي-التحليلي النوعي، مستندة إلى إطار انعكاسي مهني. وتستند البيانات إلى ملاحظات صفية ممتدة، وتحليل أنماط أخطاء لغوية شائعة، وتأملات تربوية نابعة من خبرة الباحثة العملية في تدريس اللغة العبرية لطلاب المرحلة الإعدادية.

تم الالتزام بالاعتبارات الأخلاقية للبحث التربوي، من خلال الحفاظ على سرية هوية الطلاب وعدم ذكر أسماء أو مؤسسات تعليمية محددة.

النتائج

تشير نتائج التحليل النوعي المستند إلى الملاحظات الصفية وتحليل الأخطاء والتأملات المهنية إلى أن صعوبات تعلم اللغة العبرية لدى الطلاب العرب في المرحلة الإعدادية تتوزع على أربعة محاور رئيسية، تتفاعل فيما بينها بصورة ديناميكية:

أولاً: الصعوبات اللغوية البنيوية

تتمثل الصعوبات اللغوية في مجالات الصوتيات والصرف والنحو والدلالة.

فعلى المستوى الصوتي، يواجه الطلاب صعوبة في التمييز بين بعض الأصوات العبرية غير الموجودة في العربية المحكية، أو القريبة منها صوتياً.

أما على المستوى الصرفي، فتظهر أخطاء ناتجة عن إسقاط أوزان عربية على بنى عبرية، خاصة في تصريف الأفعال واستخدام الأزمنة.

وعلى المستوى النحوي، يلاحظ اضطراب في ترتيب عناصر الجملة، واستخدام أدوات الربط، والتمييز بين المذكر والمؤنث في السياقات المختلفة.

كما تظهر صعوبات دلالية مرتبطة باستخدام المفردات في سياقات غير ملائمة، نتيجة الترجمة الحرفية من العربية.

ثانيًا: الصعوبات النفسية-التربوية

تكشف النتائج عن حضور واضح لعوامل نفسية تعيق تعلم العبرية، أبرزها الخجل اللغوي، والخوف من الوقوع في الخطأ، وانخفاض الثقة بالنفس.

وتتجلى هذه الصعوبات في عزوف عدد من الطلاب عن المشاركة الشفهية، والاكتفاء بالإجابات القصيرة أو الصمت داخل الصف.

وترتبط هذه الظاهرة بخصائص المرحلة الإعدادية، حيث يزداد وعي الطلاب بذواتهم وبنظرة الآخرين إليهم، ما يجعلهم أكثر حساسية للتقييم والسخرية المحتملة.

ثالثًا: الصعوبات المرتبطة بالهوية اللغوية

تُظهر النتائج أن بعض الطلاب ينظرون إلى استخدام اللغة العبرية بوصفه فعلًا إشكاليًا على مستوى الهوية، خاصة في السياقات غير الرسمية. وقد عبّر بعضهم، بصورة غير مباشرة، عن شعور داخلي بالتناقض بين إتقان العبرية والحفاظ على الانتماء اللغوي والثقافي العربي.

رابعًا: أثر السياق الاجتماعي-السياسي

لا يمكن فصل تعلم اللغة العبرية عن السياق الاجتماعي-السياسي العام، حيث تسهم التوترات السياسية والشعور بعدم المساواة في تعزيز المواقف السلبية تجاه اللغة، ما ينعكس على دافعية الطلاب واستعدادهم لاستخدامها.

المناقشة

تؤكد نتائج هذه الدراسة أن صعوبات تعلم اللغة العبرية لدى الطلاب العرب في المرحلة الإعدادية لا تعود إلى عامل واحد منفصل، بل إلى تفاعل معقد بين عوامل لغوية ونفسية وهوياتية واجتماعية. وتتوافق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسات اكتساب اللغة الثانية التي تشدد على دور العوامل الوجدانية والسياقية في نجاح عملية التعلم.

ففي ضوء فرضية المشرح الوجداني، يمكن تفسير ضعف المشاركة الشفهية والخجل اللغوي بوصفهما نتيجة مباشرة لارتفاع مستوى القلق والخوف من الخطأ. كما تدعم نتائج الدراسة طرح كامنز القائل بأن تعلم لغة الأغلبية في سياق أقلية لغوية يجب أن يتم دون إضعاف اللغة الأم، بل من خلال تعزيز الثنائية اللغوية الإيجابية.

كما تشير النتائج إلى أن المناهج التقليدية التي تركز على القواعد المجردة، بمعزل عن الاستخدام الوظيفي والتواصلي، لا تستجيب لاحتياجات الطلاب النفسية ولا تبني كفاءتهم التواصلية. وتبرز هنا أهمية اعتماد مقاربات تعليمية تدمج بين اللغة بوصفها نظامًا لغويًا واللغة بوصفها ممارسة اجتماعية.

الخلاصة والتوصيات

تبين هذه الدراسة أن صعوبات تعلّم اللغة العبرية كلغة ثانية لدى الطلاب العرب في المرحلة الإعدادية تمثل ظاهرة تربوية-لسانية مركّبة، ناتجة عن تفاعل دينامي بين عوامل لغوية بنيوية، وخصائص نفسية نمائية، وقضايا هوية لغوية وثقافية، إضافة إلى السياق الاجتماعي-السياسي العام.

وتؤكد النتائج أن التقارب البنيوي بين العربية والعبرية لا يؤدي بالضرورة إلى تسهيل التعلّم، بل قد يتحول إلى مصدر للتدخل اللغوي والأخطاء المستقرة إذا لم يُوظّف تربوياً بشكل واعٍ.

كما تُظهر الدراسة أن المناهج التقليدية التي تركز على تعليم القواعد بصورة تجريدية لا تستجيب للاحتياجات التواصلية والنفسية للطلاب العرب، ولا تسهم في بناء كفاءة لغوية وظيفية تُمكنهم من استخدام اللغة العبرية بثقة في مواقف الحياة اليومية. ومن هذا المنطلق، تؤكد الدراسة ضرورة تبني مقاربات تعليمية شمولية ترى في اللغة ممارسة اجتماعية وثقافية، وليس مجرد نظام لغوي مغلق.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة، توصي الباحثة بما يلي:

1. تطوير مناهج تعليم اللغة العبرية لتقوم على مقاربات تواصلية ووظيفية، تربط بين اللغة الصفية واستخدامها في سياقات حياتية واقعية.
 2. تدريب معلمي اللغة العبرية على استراتيجيات تدريس حسّاسة ثقافياً، تراعي هوية الطلاب العرب وتُعزّز ثقتهم بأنفسهم.
 3. خلق بيئات صفية آمنة تشجّع الطلاب على التحدث دون خوف من الخطأ أو التقييم السلبي.
 4. توظيف التقارب البنيوي بين العربية والعبرية بصورة واعية، من خلال إبراز أوجه التشابه والاختلاف بطريقة مقارنة منهجية.
 5. تشجيع صناع القرار التربوي على إعادة النظر في سياسات تعليم اللغة العبرية للأقليات، بما يدعم الثنائية اللغوية الإيجابية.
- وتقترح الدراسة مستقبلاً إجراء أبحاث ميدانية كمية ونوعية تجمع بين تحليل الأداء اللغوي وقياس الدافعية والمواقف اللغوية لدى الطلاب العرب في مراحل تعليمية مختلفة.

بيان حول استخدام الذكاء الاصطناعي التوليدي

تُصرّح الباحثة بأنها استخدمت أدوات ذكاء اصطناعي توليدي بوصفها أداة مساعدة لغوية وتنظيمية في إعادة الصياغة الأكاديمية وتحسين وضوح العرض وتنظيم الأفكار، دون أن تحلّ محلّ الجهد العلمي أو التحليل الأصلي للباحثة. وتتحمّل الباحثة المسؤولية الكاملة عن أصالة البحث ودقته والالتزام بأخلاقيات النشر العلمي.

المراجع

مراجع عربية

أبو عرفة، ن. (2019). تعليم اللغة العبرية للطلاب العرب في إسرائيل: تحديات لغوية وتربوية. *مجلة التربية المعاصرة*، 33(2)، 45-68.

حمدان، س. (2020). *اللغة والهوية في السياق التعليمي الفلسطيني*. رام الله: المركز الفلسطيني للدراسات التربوية.

زيدان، ع. (2021). *تعليم اللغة الثانية في البيئات متعددة اللغات*. عمان: دار المسيرة.

مراجع أجنبية

Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Harvard University Press.

Cummins, J. (2021). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.

Ellis, R. (2015). *Understanding second language acquisition*. Oxford University Press.

García, O. (2017). *Bilingual education in the 21st century*. Wiley-Blackwell.

Krashen, S. (2009). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon.

Norton, B. (2013). *Identity and language learning: Extending the conversation*. Multilingual Matters.

Ortega, L. (2014). *Understanding second language acquisition*. Routledge.

Spolsky, B. (2018). *Language policy*. Cambridge University Press.

عنوان البحث

**العلاقة بين خلفية المعلم من ناحية الأقدمية ومدى اعتبار مدير المدرسة قائداً يعزز
العدالة الاجتماعية والشعور بتحمل المسؤولية لدى المعلم**

تشرين عوده مصاروة¹

¹ جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

بريد الكتروني: Tashreen1003@hotmail.com

HNSJ, 2026, 7(2); <https://doi.org/10.53796/hnsj72/33>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/72/33>

تاريخ النشر: 2026/02/01م

تاريخ القبول: 2026/01/20م

تاريخ الاستقبال: 2026/01/10م

المستخلص

تهدف هذه الدراسة إلى فحص العلاقة بين خلفية المعلم من ناحية الأقدمية وبين مدى اعتبار مدير المدرسة قائداً يعزز العدالة الاجتماعية، وكذلك العلاقة بين هذه القيادة والشعور بتحمل المسؤولية لدى المعلمين في المدارس العربية في المجتمع العربي في إسرائيل. شارك في الدراسة 817 معلماً ومعلمة، منهم 569 معلمة و232 معلماً، و164 من الطاقم الإداري و632 من المعلمين العاديين، يمثلون تخصصات ومراحل تعليمية مختلفة. تم استخدام استبيان يقيس العدالة الاجتماعية وتحمل المسؤولية، وجرى التحقق من ثباته باستخدام معامل كرونباخ ألفا، حيث بلغت قيمته 0.98 لبعد العدالة الاجتماعية و0.97 لبعد تحمل المسؤولية، مما يشير إلى مستوى عالٍ من الثبات. أظهرت النتائج أن متوسط العدالة الاجتماعية بلغ 3.87 والانحراف المعياري 0.95، بينما بلغ متوسط تحمل المسؤولية 3.98 والانحراف المعياري 0.82، بما يعكس مستوى مرتفعاً نسبياً في كلا البعدين. كما بينت نتائج معامل ارتباط بيرسون عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مدى اعتبار مدير المدرسة كقائد يعزز العدالة الاجتماعية والشعور بتحمل المسؤولية لدى المعلمين، وعدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين أقدمية المعلم وبين مدى اعتبار المدير قائداً يعزز العدالة الاجتماعية من ناحية تحمل المسؤولية. توصي الدراسة بتعزيز برامج التدريب المهني للمعلمين والمديرين في موضوعات العدالة الاجتماعية، وتشجيع القيادات المدرسية على تبني ممارسات قيادية داعمة للعدالة وتحمل المسؤولية، وتطوير بيئات مدرسية شاملة وعادلة للجميع.

الكلمات المفتاحية: العدالة الاجتماعية؛ القيادة المدرسية؛ أقدمية المعلم؛ تحمل المسؤولية المهنية؛ المدارس العربية في إسرائيل.

RESEARCH TITLE

The Relationship Between Teachers' Seniority and the Perception of the School Principal as a Leader Promoting Social Justice and Teachers' Sense of Responsibility

Abstract

This study aims to examine the relationship between teachers' seniority and their perception of the school principal as a leader who promotes social justice, as well as the relationship between such leadership and teachers' sense of responsibility in Arab schools within the Arab society in Israel. The sample consisted of 817 teachers, including 569 female and 232 male teachers, of whom 164 were members of the administrative staff and 632 regular teachers, representing diverse subjects and educational levels. Data were collected using a questionnaire measuring social justice and responsibility, and its reliability was verified using Cronbach's alpha, which reached 0.98 for social justice and 0.97 for responsibility, indicating very high internal consistency. The findings showed that the mean score for social justice was 3.87 (SD = 0.95), while the mean score for responsibility was 3.98 (SD = 0.82), reflecting relatively high levels on both constructs. Pearson correlation analyses indicated no statistically significant relationship between the perception of the principal as a social-justice-promoting leader and teachers' sense of responsibility, and no significant relationship between teachers' seniority and their perception of the principal as a leader who promotes social justice in terms of responsibility. The study recommends strengthening professional development programs on social justice for teachers and principals, encouraging school leaders to adopt leadership practices that foster justice and responsibility, and developing inclusive and equitable school environments for all.

Key Words: Social justice; School leadership; Teachers' seniority; Professional responsibility; Arab schools in Israel.

تشكل العدالة الاجتماعية وتحمل المسؤولية ركيزتين أساسيتين في بناء بيئة تعليمية داعمة تسهم في تحسين جودة التعلم وتعزيز فرص النجاح لجميع الطلاب، بغض النظر عن خلفياتهم الاجتماعية أو الاقتصادية أو الثقافية. وتبرز أهمية هذه القيم في سياق المدارس العربية في المجتمع العربي في إسرائيل، حيث تتداخل عوامل الفقر والتمييز والاختلافات الثقافية مع واقع الممارسات التربوية اليومية داخل المدرسة.

يلعب مدير المدرسة كقائد تربوي دورًا محوريًا في تعزيز العدالة الاجتماعية من خلال السياسات والممارسات التي يتبناها، كما يشكل المعلمون العنصر التنفيذي الذي يجسد هذه القيم في الصفوف الدراسية عبر تفاعلهم مع الطلاب وتقديم الدعم الأكاديمي والنفسي لهم. وتشير الأدبيات التربوية الحديثة إلى أن القيادة المدرسية الداعمة للعدالة الاجتماعية ترتبط ببيئات مدرسية أكثر شمولاً، وبمستويات أعلى من المشاركة والمسؤولية المهنية لدى المعلمين.

في هذا السياق، تكتسب دراسة العلاقة بين خلفية المعلم المهنية (وخاصة الأقدمية والخبرة والتدريب) وبين مدى اعتبار مدير المدرسة قائدًا يعزز العدالة الاجتماعية، وكذلك العلاقة بين هذه القيادة والشعور بتحمل المسؤولية لدى المعلمين، أهمية خاصة لفهم ديناميكيات العمل المدرسي وتوجيه برامج التطوير المهني والسياسات التربوية ذات الصلة.

مشكلة البحث وأسئلته/فرضياته

تُظهر الممارسات التربوية في العديد من المدارس تفاوتًا في مستوى العدالة الاجتماعية والمسؤولية المهنية، رغم تزايد الحديث عن هذه القيم في الأدبيات التربوية والسياسات الرسمية. كما أن المعطيات المتوافرة لا توضح بما يكفي كيف تسهم خلفية المعلم المهنية وأقدمية خدمته في تشكيل نظرته لمدير المدرسة كقائد يعزز العدالة الاجتماعية، ولا كيف ترتبط هذه القيادة بالشعور بتحمل المسؤولية لدى المعلم.

من هنا تتمثل مشكلة البحث في الحاجة إلى فحص العلاقة بين خلفية المعلم من ناحية الأقدمية وبين مدى اعتبار مدير المدرسة قائدًا يعزز العدالة الاجتماعية، وكذلك العلاقة بين هذه القيادة والشعور بتحمل المسؤولية عند المعلمين في المدارس العربية في المجتمع العربي في إسرائيل.

• سؤال البحث الرئيس:

ما العلاقة بين خلفية المعلم من ناحية الأقدمية وبين مدى اعتبار مدير المدرسة قائدًا يعزز العدالة الاجتماعية من ناحية الشعور بتحمل المسؤولية عند المعلم؟

• الفرضيتان كما بُني التحليل عليهما:

1. توجد علاقة إيجابية بين خلفية المعلم (الأقدمية والخبرة والتدريب) ومدى اعتبار مدير المدرسة كقائد يعزز العدالة الاجتماعية.

2. توجد علاقة إيجابية بين مدى اعتبار مدير المدرسة كقائد يعزز العدالة الاجتماعية والشعور بتحمل المسؤولية لدى المعلمين.

أهمية وحدود البحث

أهمية البحث

- أهمية نظرية: يسهم البحث في تعميق الفهم النظري للعلاقة بين القيادة المدرسية الداعمة للعدالة الاجتماعية وخلفية المعلم المهنية، وكذلك علاقتها بمستوى تحمل المسؤولية لدى المعلمين، ضمن سياق المدارس العربية في إسرائيل، وهو سياق لا يزال بحاجة إلى مزيد من الدراسات المنظمة في هذا المجال.
- أهمية تطبيقية: توفر النتائج مؤشرات يمكن أن تستفيد منها إدارات التعليم ومديرو المدارس في تصميم برامج تدريب مهني تركز على العدالة الاجتماعية وتحمل المسؤولية، كما تساعد في توجيه السياسات المدرسية نحو تعزيز ثقافة مدرسية شاملة وعادلة تدعم المعلمين في أدوارهم القيادية داخل الصف.

حدود البحث

- حدود مكانية: يقتصر البحث على المدارس العربية في المجتمع العربي في إسرائيل، ما يحد من تعميم النتائج على سياقات أخرى.
- حدود بشرية: شملت العينة 817 معلمًا ومعلمة، منهم 569 معلمات و232 معلمين ذكور، إضافة إلى 164 من الطاقم الإداري و632 معلمين عاديين.
- حدود زمنية: جمعت البيانات خلال فترة زمنية محددة ما يعكس أوضاع تلك الفترة دون غيرها.
- حدود موضوعية: انصب التركيز على متغيرات العدالة الاجتماعية، الشعور بتحمل المسؤولية، وخلفية المعلم من ناحية الأقدمية، كما تم قياسها بأداة محددة في هذه الدراسة.

منهجية البحث

اعتمد البحث المنهج الوصفي الارتباطي، نظرًا لملاءمته لدراسة العلاقات بين المتغيرات كما تظهر في الواقع دون تدخل في ظروفها.

عينة البحث:

تكونت العينة من 817 من المعلمين والعاملين في المدارس، منهم 569 معلمات و232 معلمين، و164 من أفراد الطاقم الإداري و632 معلمين عاديين، يمثلون تخصصات ومراحل تعليمية مختلفة، مع متوسط عام لسنوات الخبرة يبلغ 19 سنة، ومتوسط 9 سنوات خبرة في المدرسة الحالية.

الصدق والثبات:

تم التحقق من ثبات الاستبيان باستخدام معامل كرونباخ ألفا؛ إذ بلغت قيمة ألفا لبعدها العدالة الاجتماعية 0.98، ولبعد تحمل المسؤولية 0.97، ما يشير إلى مستوى عالٍ جدًا من الاتساق الداخلي. كما تم احتساب المتوسطات والانحرافات المعيارية للمتغيرات، واستخدم معامل ارتباط بيرسون لفحص الفرضيات.

أداة الدراسة

اعتمدت الدراسة على استبيان مُنظَّم تم تطويره لقياس متغيرات الدراسة الرئيسية، والمتمثلة في إدراك المعلمين لدور مدير المدرسة كقائد يعزز العدالة الاجتماعية، ومستوى الشعور بتحمل المسؤولية المهنية لدى المعلمين، إضافة إلى الخلفية المهنية للمعلم من حيث الأقدمية والتطوير المهني. وقد تم تصميم الأداة بصيغة تقرير ذاتي، بما يسمح برصد تصورات المعلمين وخبراتهم المهنية داخل البيئة المدرسية.

تكوّنت أداة الدراسة من ثلاثة محاور رئيسية، كما يأتي:

المحور الأول: العدالة الاجتماعية في القيادة المدرسية

يهدف هذا المحور إلى قياس مدى إدراك المعلمين لدور مدير المدرسة في تعزيز مبادئ العدالة الاجتماعية داخل المدرسة. وتناولت فقرات هذا المحور مظاهر العدالة في العلاقات التربوية، مثل احترام الطلاب، والاستماع إلى آرائهم، وتوفير الدعم الأكاديمي والاجتماعي للطلاب المحتاجين، وتعزيز العلاقات الإيجابية بين المعلمين والطلاب، ونشر ثقافة التعاون والاحترام المتبادل داخل المدرسة. كما ركزت الفقرات على عدالة التعامل مع الطلبة، وتكافؤ الفرص التعليمية، وخلق بيئة مدرسية شاملة تراعي الفروق الفردية والاجتماعية بين المتعلمين.

المحور الثاني: الشعور بتحمل المسؤولية المهنية لدى المعلمين

يقيس هذا المحور مستوى شعور المعلمين بالمسؤولية المهنية تجاه عملهم التربوي ودورهم داخل المدرسة. وشملت فقراته جوانب تتعلق بالمبادرة في تحسين الأداء التدريسي، والقدرة على التخطيط والتنظيم، والاستعداد لتقديم أفكار وأساليب تعليمية جديدة، والمشاركة الفاعلة في تطوير العمل المدرسي، وتحمل نتائج القرارات المهنية، إضافة إلى تبني ممارسات إبداعية في حل المشكلات التربوية وتعزيز جودة التعليم.

المحور الثالث: الخلفية المهنية للمعلم (الأقدمية والتطوير المهني)

تناول هذا المحور الخلفية المهنية للمعلم، مع التركيز على الأقدمية وسنوات الخبرة، وظروف التطوير المهني. وتضمنت فقراته موضوعات تتعلق بإتاحة فرص التطوير المهني، وملاءمة البرامج التدريبية لاحتياجات المعلمين، والدعم المؤسسي المقدم من الجهة المشغلة، إضافة إلى التحديات والصعوبات التي قد تواجه المعلمين في الالتحاق ببرامج التطوير المهني، سواء من حيث الوقت أو التكلفة أو الأعباء الوظيفية.

عرض النتائج

أولاً: وصف العينة

اشترك في الدراسة الحالية 817 من المعلمين والعاملين في المدارس العربية في المجتمع العربي في إسرائيل، منهم 569 معلمات و232 معلمين ذكور، إضافة إلى 164 من أفراد الطاقم الإداري و632 من المعلمين العاديين، كما توزعت مؤهلات أفراد العينة بين لقب أول، ولقب ثانٍ، ولقب ثالث، وشهادة تدريس، بمتوسط خبرة عامة في التدريس بلغ 19 سنة، ومتوسط خبرة في المدرسة الحالية بلغ 9 سنوات تقريباً. ويوضح الجدول 1 توزيع أفراد العينة حسب الجنس والدور الوظيفي والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

جدول 1: توزيع أفراد العينة حسب الجنس والدور الوظيفي والمؤهل وسنوات الخبرة يتضح من الجدول 1 أن العينة تتسم بتنوع في الجنس، والدور الوظيفي، والمؤهلات العلمية، وسنوات الخبرة، بما يعكس صورة واسعة نسبياً عن واقع المعلمين في المدارس العربية محل الدراسة.

الجنس	العدد
معلمون ذكور	232
معلمات إناث	569
المجموع	817

الدور الوظيفي	العدد
طاقم إداري	164
معلمون عاديون	632
المجموع	817

المؤهل العلمي	العدد
لقب أول	344
لقب ثانٍ	401
لقب ثالث	12
شهادة تدريس	39

المتغير	المتوسط	الانحراف المعياري
سنوات الخبرة في التدريس عموماً	19	—
سنوات الخبرة في المدرسة الحالية	9	—

ثانيًا: مستوى العدالة الاجتماعية وتحمل المسؤولية

لقياس مستوى العدالة الاجتماعية وتحمل المسؤولية كما يدركهما أفراد العينة، تم احتساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل من المتغيرين. ويوضح الجدول 2 نتائج ذلك.

جدول 2: المتوسطات والانحرافات المعيارية لمتغيرات العدالة الاجتماعية وتحمل المسؤولية ($n = 817$)

المتغير	المتوسط	الانحراف المعياري
العدالة الاجتماعية	3.87	0.95
تحمل المسؤولية	3.98	0.82

تشير نتائج الجدول 2 إلى أن متوسط العدالة الاجتماعية بلغ 3.87 بانحراف معياري قدره 0.95، بينما بلغ متوسط تحمل المسؤولية 3.98 بانحراف معياري 0.82، وهو ما يدل على مستوى مرتفع نسبيًا لكل من العدالة الاجتماعية وتحمل المسؤولية كما يدركهما أفراد العينة وفق سلم القياس المستخدم.

ثالثًا: نتائج فحص فرضيات البحث

لفحص الفرضيات المتعلقة بالعلاقات بين متغيرات البحث، تم استخدام معامل ارتباط بيرسون بين العدالة الاجتماعية وتحمل المسؤولية، وبين أقدمية المعلم ومدى اعتبار المدير قائدًا يعزز العدالة الاجتماعية من منظور تحمل المسؤولية. يوضح الجدول 3 معاملات الارتباط ومستوى دلالتها الإحصائية.

جدول 3: معاملات ارتباط بيرسون بين متغيرات البحث ($n = 817$)

العلاقة	معامل الارتباط (r)	مستوى الدلالة (p)	الاستنتاج
العدالة الاجتماعية × تحمل المسؤولية	0.02	> 0.05	لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية
أقدمية المعلم × العدالة الاجتماعية من منظور تحمل المسؤولية	0.05	> 0.05	لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية

يبين الجدول 3 أن قيمة معامل ارتباط بيرسون بين العدالة الاجتماعية وتحمل المسؤولية بلغت 0.02 مع عدم دلالة إحصائية عند مستوى ($p > 0.05$)، مما يشير إلى عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مدى اعتبار مدير المدرسة كقائد يعزز العدالة الاجتماعية وبين شعور المعلمين بتحمل المسؤولية، وبذلك لا تدعم النتائج الفرضية التي افترضت وجود علاقة إيجابية بين المتغيرين. كما تظهر النتائج أن معامل الارتباط بين أقدمية المعلم وبين مدى اعتبار المدير قائدًا يعزز العدالة الاجتماعية من ناحية الشعور بتحمل المسؤولية بلغ 0.05 دون دلالة إحصائية ($p > 0.05$)، وهو ما يدل على عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين أقدمية المعلم وتصور القيادة المعززة للعدالة الاجتماعية من منظور تحمل المسؤولية، وبذلك لا تُدعم الفرضية الثانية للبحث.

مناقشة النتائج

تشير المستويات المرتفعة نسبياً لكل من العدالة الاجتماعية وتحمل المسؤولية إلى أن مديري المدارس والمعلمين في المدارس العربية محل الدراسة يمارسون، في المتوسط، أدواراً تعكس قيم العدالة والمسؤولية، رغم عدم ارتباط هذه المستويات إحصائياً بالأقدمية أو بتصور القيادة المدرسية كما افترض البحث. يمكن تفسير ذلك باحتمال وجود عوامل وسيطة أخرى تؤثر في شعور المعلم بالمسؤولية، مثل ثقافة المدرسة، أو القيم الشخصية، أو طبيعة مجتمع المدرسة، والتي لم تُدرج كمتغيرات رئيسة في هذه الدراسة.

كما قد تعكس غياب العلاقات الدالة أن العدالة الاجتماعية وتحمل المسؤولية قيم مهنية عامة يتبناها المعلمون بدرجات متقاربة بغض النظر عن عدد سنوات الخبرة، أو أن برامج الإعداد والتدريب الحالية تركز على هذه القيم بشكل متشابه لمختلف الفئات، ما يقلل من أثر الأقدمية في تفسير الفروق بين المعلمين.

التوصيات

- تعزيز برامج التطوير المهني للمعلمين والمديرين التي تركز على العدالة الاجتماعية، الشمولية، وتحمل المسؤولية المهنية، مع ربط محتواها بواقع المدارس العربية وحاجاتها الفعلية.
- تشجيع مديري المدارس على تبني ممارسات قيادية تشاركية تتيح للمعلمين دوراً فاعلاً في صنع القرار المدرسي، بما يعزز شعورهم بالمسؤولية والانتماء للمؤسسة.
- تطوير سياسات مدرسية واضحة تدعم العدالة الاجتماعية وتضمن توزيعاً منصفاً للموارد والفرص بين الطلاب والمعلمين، مع آليات متابعة وتقييم دورية.
- اقتراح إجراء دراسات مستقبلية تتناول متغيرات إضافية مثل ثقافة المدرسة، القيم المهنية للمعلمين، أنماط القيادة المختلفة، باستخدام مناهج كمية وكيفية لزيادة عمق الفهم للعلاقات بين هذه المتغيرات.

قائمة المراجع (نموذج بصيغة APA)

- Brown, A. (2018). The role of school leaders in promoting social justice. *Educational Review*, 92, 90–104.
- Garcia, M. (2019). Teacher training and equity in education. *Educational Research Journal*. San Francisco.
- Harris, P. (2022). *Creating inclusive schools: Strategies for social justice*. Journal of Educational Leadership, 101, 98–112.
- Johnson, L., & Campbell, M. (2020). *Leadership for social justice in education*. London: Academic Publishing.
- Lee, K. (2020). *Professional development and social justice in teaching*. Boston: Teacher Education Journal.
- Poekert, P. (2012). Teacher leadership and professional development: Examining links between two concepts central to school improvement. *Professional Development in Education*, 38(2), 169–188.
- Smith, J. (2019). *Educational equity and social justice*. New York: Education Press.
- Williams, D. (2021). *Teacher responsibility and student outcomes*. Chicago: University Press.

عنوان البحث

**دور المنظمات الدولية والإقليمية في التأثير على الحياة السياسية في تشاد:
دراسة تحليلية للفترة الانتقالية بعد إدريس ديبي**

د. زينب تيراب عبد الله¹

¹ محاضرة بقسم الإدارة والتخطيط التربوي، بكلية العلوم التربوية، بجامعة أنجمينا، جمهورية تشاد.

HNSJ, 2026, 7(2); <https://doi.org/10.53796/hnsj72/34>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/72/34>

تاريخ النشر: 2026/02/01م

تاريخ القبول: 2026/01/20م

تاريخ الاستقبال: 2026/01/10م

المستخلص

تهدف هذه الدراسة إلى تحليل دور المنظمات الدولية والإقليمية في التأثير على الحياة السياسية في تشاد خلال الفترة الانتقالية التي أعقبت وفاة الرئيس إدريس ديبي في أبريل 2021، مع التركيز على طبيعة التدخلات الدولية والإقليمية وانعكاساتها على مسار الاستقرار والتحول الديمقراطي. اعتمدت الدراسة المنهج التحليلي الوصفي لتتبع تطورات المرحلة الانتقالية تحت قيادة المجلس العسكري الانتقالي برئاسة محمد إدريس ديبي، ودراسة مواقف الفاعلين المحليين، إضافة إلى أدوار منظمات دولية وإقليمية مثل الأمم المتحدة، والاتحاد الأفريقي، والاتحاد الأوروبي، والجماعة الاقتصادية لدول وسط أفريقيا. وتبين الدراسة أن الدعم الدولي والإقليمي أسهم بصورة مباشرة في تعزيز الاستقرار الأمني والسياسي، وتوفير المساندة الفنية والمالية اللازمة لإدارة المرحلة الانتقالية، بما ساعد على احتواء الفراغ السياسي ومنع انزلاق البلاد نحو الفوضى. كما كشفت النتائج عن وجود توازن دقيق بين الضغوط الدولية الداعية إلى تسريع التحول الديمقراطي، وبين الاعتبارات الأمنية والإقليمية التي فرضت استمرار الدور العسكري في إدارة المرحلة الانتقالية. وتخلص الدراسة إلى أن نجاح الانتقال السياسي في تشاد يظل مرهوناً باستمرار الدعم الدولي، وتعزيز الحوار الوطني الشامل، وتوسيع المشاركة السياسية، بما يضمن بناء نظام سياسي أكثر استقراراً وتمثيلاً، ويسهم في ترسيخ الأمن والاستقرار في منطقة وسط أفريقيا.

الكلمات المفتاحية: المنظمات الدولية، المنظمات الإقليمية، الفترة الانتقالية في تشاد، التحول الديمقراطي، الاستقرار السياسي.

RESEARCH TITLE

The Role of International and Regional Organizations in Influencing Political Life in Chad: An Analytical Study of the Transitional Period after Idriss Déby**Dr. Zenab Terab Abdallah¹**

¹ Lecturer at the Department of Educational Administration and Planning, Faculty of Educational Sciences, University of N'Djamena, Republic of Chad.

HNSJ, 2026, 7(2); <https://doi.org/10.53796/hnsj72/34>

Arabic Scientific Research Identifier: <https://arsri.org/10000/72/34>

Received at 10/01/2026**Accepted at 20/01/2026****Published at 01/02/2026****Abstract**

This study aims to analyze the role of international and regional organizations in influencing political life in Chad during the transitional period that followed the death of President Idriss Déby in April 2021. It focuses on the nature of international and regional interventions and their implications for political stability and democratic transition. The study adopts a descriptive-analytical approach to examine the developments of the transitional phase under the leadership of the Transitional Military Council headed by Mahamat Idriss Déby, while also analyzing the positions of domestic political actors and the roles played by international and regional organizations such as the United Nations, the African Union, the European Union, and the Economic Community of Central African States.

The findings indicate that international and regional support contributed directly to enhancing political and security stability by providing technical and financial assistance necessary for managing the transitional phase, thereby helping to contain the political vacuum and prevent instability. The study also reveals a delicate balance between international pressure to accelerate democratic transition and regional security considerations that necessitated the continued military role during the transition. The study concludes that the success of political transition in Chad depends on sustained international support, the strengthening of inclusive national dialogue, and the expansion of political participation, which together can contribute to building a more stable and representative political system and promote security and stability in Central Africa.

Key Words: International organizations, Regional organizations, Transitional period in Chad, Democratic transition, Political stability.

مقدمة:

في 20 أبريل 2021، وبعد وفاة الرئيس إدريس ديبي، وجدت تشاد نفسها أمام فراغ سياسي مفاجئ. وفاة الرئيس الراحل، التي حدثت أثناء مشاركته في قتال ضد المتمردين في شمال البلاد، خلقت حالة من عدم اليقين السياسي. ومع ذلك، تم التعامل مع هذه الأزمة بطريقة مسؤولة واستراتيجية. تم تعيين محمد إدريس ديبي، ابن الرئيس الراحل، على رأس المجلس العسكري الانتقالي (CMT)، ليأخذ السلطة في البلاد بهدف الحفاظ على الاستقرار السياسي والبدء في مرحلة الانتقال الديمقراطي نحو انتخابات حرة وشفافة.

تحت قيادة محمد إدريس ديبي، قام المجلس العسكري الانتقالي بسرعة بتولي زمام الأمور لضمان استقرار البلاد والحفاظ على الأمن الداخلي. وقد أعلن المجلس أن الهدف الرئيس هو تنظيم انتخابات ديمقراطية في نهاية فترة الانتقال، التي حددت بـ 18 شهراً. وكان أحد المحاور الأساسية لهذه الفترة الانتقالية هو تشجيع الحوار الوطني الشامل مع جميع الأطراف السياسية والاجتماعية لضمان انتقال سياسي سلس.

محمد إدريس ديبي، وهو القائد الجديد، أظهر من خلال تصريحاته وإجراءاته أنه قادر على قيادة البلاد نحو ديمقراطية حقيقية. أكد على التزامه بالإصلاحات السياسية التي من شأنها تعزيز الشفافية والحكم الرشيد، كما عمل على تعزيز المصالحة الوطنية، وهو ما منح الثقة لشريحة كبيرة من الشعب التشادي في قدرته على تحقيق انتقال سياسي هادئ.

وقد تم تكريم محمد إدريس ديبي مؤخراً ومنحه جائزة السلام (I)، وذلك تقديرًا للجهود الكبيرة التي بذلها في إدارة هذه الفترة الانتقالية بنجاح، وتعزيز الاستقرار في البلاد. هذه الجائزة تُعتبر اعترافاً دولياً بمساهمته في الحفاظ على السلام والهدوء في تشاد (CHAD)، وهو ما يعكس إعجاب المجتمع الدولي بإدارته للمرحلة الانتقالية بعد وفاة والده.

كما حصل المجلس العسكري على دعم دولي قوي من المنظمات الدولية مثل الأمم المتحدة، والاتحاد الأوروبي، والاتحاد الإفريقي، الذين قدموا المساعدة التقنية والدعم المالي لضمان نجاح العملية الانتقالية. هذا الدعم الدولي كان له دور حيوي في تعزيز مصداقية العملية السياسية في البلاد، مما خلق بيئة سياسية أكثر استقراراً وفتح المجال لإجراء الانتخابات في بيئة ديمقراطية أكثر.

إلى جانب ذلك، لعبت تشاد دوراً محورياً في تعزيز الأمن الإقليمي في منطقة الساحل، حيث ساهمت في مكافحة الإرهاب والتعاون مع جيرانها، مثل السودان وليبيا. وبفضل هذه الجهود الإقليمية والدولية، استمرت تشاد في الحفاظ على استقرارها الداخلي، مع ضمان ألا تؤثر الأزمات الداخلية على البيئة السياسية الإقليمية.

في النهاية، تعتبر الفترة الانتقالية في تشاد فرصة تاريخية للتحوّل نحو ديمقراطية أكثر تمثيلية، حيث تمثل هذه المرحلة فرصة لتشكيل حكومة أكثر تمثيلاً لجميع فئات الشعب التشادي، وتعزيز الشفافية والمشاركة السياسية. إن إدارة المجلس العسكري الانتقالي تعكس قدرته على ضمان الانتقال السياسي السلس وضمان مشاركة جميع الأطراف السياسية في إعادة بناء الدولة.

• السياق السياسي بعد وفاة ديبي

تحليل الفترة الانتقالية بعد وفاة إدريس ديبي:

بعد وفاة الرئيس إدريس ديبي في 20 أبريل 2021، بدأت تشاد مرحلة انتقالية تحت قيادة المجلس العسكري الانتقالي¹ (CMT) الذي تولى فيه ابنه، محمد إدريس ديبي، زمام السلطة. تم تشكيل المجلس العسكري من 15 مسؤولاً عسكرياً رفيعاً

¹ - الأمم المتحدة. (2021). تقرير حول الوضع في تشاد بعد وفاة إدريس ديبي، ص 12.

المستوى، وكان الهدف الرئيسي هو إدارة البلاد حتى إجراء انتخابات ديمقراطية

1- **المجلس العسكري الانتقالي:** هو الجسم الذي تولى الحكم في تشاد بعد وفاة إدريس ديبي، وهو مؤلف من قادة الجيش التشادي.

ومع ذلك، واجهت تشاد تحديات كبيرة بعد وفاة ديبي، تمثلت في ضرورة الحفاظ على الاستقرار الداخلي والخارجي في ظل الصراعات المسلحة في مناطق مختلفة من البلاد، وأزمة الثقة بين الحكومة الجديدة وبعض فئات المجتمع المدني والسياسي

2- قيادة محمد إدريس ديبي: تغيير ضروري لاستقرار البلاد

شكلت وفاة الرئيس إدريس ديبي فجأة فراغًا سياسيًا كبيرًا في البلاد، حيث كانت الاستمرارية في السلطة حاجة ملحة لضمان استقرار الدولة. في هذا السياق، كانت تعيين محمد إدريس ديبي، ابن الرئيس الراحل، خطوة استراتيجية لضمان الاستقرار الداخلي والحفاظ على السلم الاجتماعي. على الرغم من أن محمد ديبي كان معروفًا بتواجده في المجال العسكري، إلا أن توليه القيادة كان يُنظر إليه باعتباره خطوة لضمان انتقال سلمي وديمقراطي في البلاد.

لقد أكد محمد إدريس ديبي، فور توليه السلطة، التزامه بتنفيذ عملية انتقال ديمقراطي من خلال تنظيم انتخابات حرة ونزيهة في أقرب وقت ممكن. وقد رحب العديد من المواطنين بهذا الالتزام، حيث كانت لديهم أمل في أن يشهدوا تحولًا سياسيًا إيجابيًا في السنوات القادمة.

3- تشكيل المجلس العسكري الانتقالي: السلطة المؤقتة لإدارة البلاد

بعد وفاة الرئيس إدريس ديبي، تم تشكيل المجلس العسكري الانتقالي من قبل محمد ديبي لضمان استمرارية النظام والحفاظ على الاستقرار السياسي في البلاد. يضم المجلس العسكري 15 عضوًا من كبار القادة العسكريين، وهو ما يعكس قوة الجيش وأهميته في إدارة مرحلة الانتقال. كان الهدف الرئيسي للمجلس هو ضمان الأمن الداخلي والتخطيط لإجراء انتخابات ديمقراطية في مدة زمنية محددة.

رغم أن تشكيل المجلس العسكري قد أزعج بعض فئات المجتمع المدني والمعارضة، إلا أنه جاء بهدف الحفاظ على الأمن ومنع الفوضى التي قد تحدث في غياب سلطة قوية. كما وعد المجلس العسكري بالإسراع في إصلاح المؤسسات السياسية بهدف الانتقال إلى نظام ديمقراطي حقيقي.

4- تعهدات المجلس العسكري: الحوار الوطني والإصلاحات السياسية

كان المجلس العسكري الانتقالي يعي أهمية الحوار الوطني والتفاوض مع جميع الأطراف السياسية في البلاد. لذا، تم الإعلان عن فتح قنوات الحوار مع الأحزاب السياسية المعارضة والمجموعات الاجتماعية المختلفة لتحقيق إصلاحات سياسية شاملة وتعزيز المصالحة الوطنية. كانت هذه خطوة إيجابية نحو بناء ديمقراطية مستدامة تعتمد على التفاهم بين جميع فئات المجتمع.

كما كان من أولويات المجلس العسكري ضمان حقوق الإنسان والحريات الأساسية، وهو ما أشار إليه محمد إدريس ديبي في خطابه، مع التأكيد على ضرورة إعادة إعمار المؤسسات بشكل يضمن الشفافية والعدالة.

5- التحديات التي واجهت المجلس العسكري في مرحلة الانتقال

على الرغم من جميع التعهدات والإصلاحات الموعودة، كان تشكيل المجلس العسكري الانتقالي في بلد مثل تشاد أمرًا مثيّرًا للتساؤل بالنسبة للكثيرين. كيف يمكن لمجموعة من العسكريين أن تقود تحولًا ديمقراطيًا حقيقيًا؟ على الرغم من ذلك، فإن الاستقرار الأمني في ظل المجلس العسكري كان أساسيًا في إرساء أساس قوي للانتقال السياسي.

وعلى الرغم من الانتقادات التي وجهت للمجلس العسكري بسبب السيطرة العسكرية على المرحلة الانتقالية، إلا أن بعض القوى السياسية والمجتمع المدني رأوا في هذه الخطوة فرصة لإعادة بناء الدولة ببطء وتدرجًا، مع ضمان عدم العودة إلى الاضطرابات الداخلية أو النزاعات المسلحة.

6- الدعم الدولي والتعاون الإقليمي: تعزيز الانتقال السلمي

أبدت المنظمات الدولية مثل الأمم المتحدة والاتحاد الإفريقي دعمهما الكامل للمجلس العسكري الانتقالي في تشاد. هذا الدعم لم يكن فقط دبلوماسيًا، بل شمل أيضًا مساعدات مالية وتقنية لضمان نجاح الانتقال. وأعربت العديد من الدول عن استعدادها لتقديم الدعم اللازم لضمان استقرار تشاد وتحقيق الانتخابات الديمقراطية بعد انتهاء فترة المجلس العسكري.

في الوقت نفسه، لعبت المنظمات الإقليمية مثل الجماعة الاقتصادية لدول وسط أفريقيا (CEEAC) و FOMAC دورًا بارزًا في تعزيز التعاون الأمني في المنطقة، مما ساعد في تعزيز الاستقرار الداخلي لوقف انتشار الاضطرابات إلى الدول المجاورة.

7- آفاق التحول الديمقراطي في تشاد: فرصة جديدة للبلاد

على الرغم من التحديات التي تواجه تشاد في هذه المرحلة الانتقالية، إلا أن البلاد تشهد فرصًا حقيقية للتحول إلى ديمقراطية حقيقية تستند إلى إصلاحات سياسية شاملة. إن تنظيم انتخابات حرة ونزيهة في المستقبل القريب سيشكل خطوة كبيرة نحو الاستقرار السياسي في تشاد. إن إشراك جميع الأطراف السياسية في هذه العملية سيضمن التعددية السياسية ويمهد الطريق نحو حكومة أكثر شفافية ومشاركة.

إضافة إلى ذلك، يظل المجلس العسكري الانتقالي ملتزمًا بتطوير الاقتصاد الوطني والتوسع في المجالات الزراعية والصناعية كجزء من جهوده لتقليل الاعتماد على النفط وتعزيز التنمية المستدامة في البلاد.

لقد بدأت تشاد بعد وفاة إدريس ديبي مرحلة جديدة تستند إلى الفرص الكبيرة التي يمكن أن تتحقق في المستقبل. بفضل القيادة الجديدة من محمد إدريس ديبي، تتجه البلاد نحو إصلاحات ديمقراطية حقيقية تستند إلى حوار شامل وشراكة سياسية بين جميع القوى السياسية. إن تعزيز الاستقرار السياسي والأمني في تشاد سيكون أساسيًا لتحقيق هذه الأهداف، والمجتمع الدولي سيكون شريكًا رئيسيًا في دعم هذا الانتقال.

• ردود فعل الفاعلين السياسيين الوطنيين

عقب انتقال السلطة، واجه المجلس العسكري الانتقالي تحديات كبيرة من قبل مختلف الفاعلين السياسيين في تشاد. ففي الداخل، رحب بعض السياسيين بتولي المجلس العسكري السلطة بشكل مؤقت، معتبرين ذلك خطوة لضمان الاستقرار، بينما قوبل هذا التغيير بحذر من جانب آخرين، بما فيهم الأحزاب السياسية المعارضة ومنظمات المجتمع المدني².

² - البنك الدولي. (2021). تقرير عن الاقتصاد التشادي في الفترة الانتقالية، ص: 15

1- **المجتمع المدني:** يشير إلى المنظمات غير الحكومية، الحركات الشعبية، والأفراد الذين ينشطون خارج نطاق الحكومة والمؤسسات السياسية التقليدية، وكان لهم دور بارز في المطالبة بالإصلاحات في تشاد.

كانت المعارضة تتسم بالتحفظ والرفض للطريقة التي تم بها نقل السلطة، حيث اعتبرت أن ذلك يتناقض مع تطلعات الشعب التشادي في بناء دولة ديمقراطية تعددية. وقد نشبت مظاهرات في بعض المدن الكبرى، مثل نجامينا، حيث طالب المتظاهرون بعودة الحياة السياسية إلى المسار الديمقراطي وإجراء انتخابات حرة.

2- دور الجيش والمجتمع المدني

يُعد الجيش في تشاد من القوى الأساسية التي تؤثر على استقرار الدولة، وقد كان له دور محوري في عملية انتقال السلطة بعد وفاة ديبي. لعب الجيش دورًا مزدوجًا؛ من جهة، كان جزءًا من السلطة الانتقالية، ومن جهة أخرى، كان يمثل القوة التي تضمن استقرار الدولة وتواجه التهديدات من الجماعات المسلحة في المناطق الحدودية.

3- **الجيش:** في سياق تشاد، يشير إلى القوات المسلحة التي تتمتع بسلطة كبيرة على المستوى السياسي، ويعتبر من أكثر المؤسسات قوة في الدولة.

• تأثير المنظمات الدولية

الأمم المتحدة

كانت الأمم المتحدة من أوائل المنظمات الدولية التي تدخلت في الشأن التشادي بعد وفاة الرئيس ديبي. كان دور الأمم المتحدة يتركز في تقديم الدعم اللوجستي والسياسي للمجلس العسكري الانتقالي من خلال بعثتها في تشاد³

1- **بعثة الأمم المتحدة في تشاد (MINUSMA):** هي البعثة التي أرسلت من قبل الأمم المتحدة لدعم الجهود السياسية في تشاد والمساهمة في الحفاظ على الاستقرار والأمن

2- البنك الدولي وصندوق النقد الدولي

من الناحية الاقتصادية، كان للبنك الدولي وصندوق النقد الدولي دور كبير في تقديم المساعدات المالية لتشاد في فترة ما بعد ديبي.

أ- **البنك الدولي:** منظمة دولية تهدف إلى تقديم الدعم المالي والاقتصادي للدول النامية، خاصة في مجال البنية التحتية والتنمية المستدامة.

ب- **صندوق النقد الدولي:** مؤسسة مالية دولية تهدف إلى مراقبة الاستقرار المالي العالمي وتقديم الدعم المالي للدول التي تواجه أزمات اقتصادية

• تأثير المنظمات الإقليمية

الاتحاد الأفريقي

لقد كان الاتحاد الأفريقي يتابع عن كثب التطورات السياسية في تشاد بعد وفاة ديبي. وقد أصدر الاتحاد الأفريقي عدة بيانات تدعو إلى احترام العملية الانتقالية في تشاد وضمان تحقيق انتخابات ديمقراطية⁴.

³ - الاتحاد الأفريقي (2021). بيان صحفي حول الوضع السياسي في تشاد.

⁴ - الجماعة الاقتصادية لدول وسط أفريقيا (CEEAC). (2021) تقرير عن التعاون الإقليمي في تشاد . ص: 13

1- **الاتحاد الأفريقي**: هو منظمة سياسية قارية تضم جميع الدول الأفريقية، تهدف إلى تعزيز التعاون والتكامل الاقتصادي والسياسي بين الدول الأعضاء.

2- التفاعلات بين المنظمات الدولية والإقليمية

تتفاعل المنظمات الدولية والإقليمية في تشاد من خلال استراتيجيات متنوعة تشمل التعاون في تقديم المساعدات الإنسانية والاقتصادية، وكذلك الضغوط الدبلوماسية لتوجيه الحكومة الانتقالية نحو إجراء الانتخابات في أقرب وقت⁵.

• التحديات والآفاق المستقبلية لتشاد

تأثير الضغوط الدولية على الحوكمة في تشاد

يمكن أن تؤثر الضغوط الدولية على الحوكمة في تشاد، سواء كانت في شكل عقوبات اقتصادية أو دبلوماسية، خاصة إذا لم تلتزم الحكومة الانتقالية بتنفيذ إصلاحات جادة نحو الديمقراطية.

الضغوط الدولية: هي مجموعة من الضغوط الدبلوماسية أو الاقتصادية التي تفرضها الدول أو المنظمات الدولية على حكومة ما بهدف تحقيق تغييرات في السياسات أو تحسين حقوق الإنسان.

• تأثير المنظمات الدولية

المنظمات غير الحكومية الدولية

تعتبر المنظمات غير الحكومية الدولية أيضاً من اللاعبين الرئيسيين في الفترة الانتقالية لتشاد. كان لهذه المنظمات دور في مراقبة حقوق الإنسان، دعم الانتخابات، وتعزيز الحوار بين الحكومة والمعارضة. ومن أبرز هذه المنظمات: هيومن رايتس ووتش، منظمة العفو الدولية، ومنظمة الأمم المتحدة للطفولة (اليونيسيف)⁶.

1- **المنظمات غير الحكومية الدولية**: هي منظمات تعمل في مجالات حقوق الإنسان، الإغاثة، والتنمية، وتعمل على التأثير في السياسات المحلية والدولية من خلال الضغط أو توفير المساعدة.

2- **هيومن رايتس ووتش**: منظمة دولية تركز على حماية حقوق الإنسان من خلال تحقيقات مستقلة في انتهاكات الحقوق وتوثيقها.

3- **منظمة العفو الدولية**: منظمة غير حكومية تركز على الدفاع عن حقوق الإنسان في جميع أنحاء العالم، بما في ذلك مراقبة الانتهاكات وتقديم الدعم للضحايا.

4- **اليونيسيف**: منظمة الأمم المتحدة التي تعمل على حماية حقوق الأطفال وتوفير التعليم والرعاية الصحية للأطفال في البلدان النامية.

• تأثير المنظمات الإقليمية

1- **الجماعة الاقتصادية لدول وسط أفريقيا (CEEAC)**: كان للجماعة الاقتصادية لدول وسط أفريقيا (CEEAC) دور مهم في تسهيل الحوار بين مختلف الأطراف التشادية. تمثل CEEAC قوة إقليمية تؤثر على استقرار المنطقة، حيث حاولت أن تجد حلولاً للأزمات السياسية والاقتصادية في تشاد من خلال تعاونها مع المنظمات الدولية والإقليمية الأخرى.

⁵ - الاتحاد الأفريقي. (2021). بيان صحفي حول الوضع السياسي في تشاد. ص: 12

⁶ - هيومن رايتس ووتش. (2021). تقرير عن حقوق الإنسان في تشاد بعد وفاة ديبي. ص: 14

2- **الجماعة الاقتصادية لدول وسط أفريقيا (CEEAC)** هي منظمة إقليمية تهدف إلى تعزيز التكامل الاقتصادي والسياسي بين الدول الأعضاء في وسط أفريقيا، ولها دور في تعزيز الاستقرار في المنطقة.

3- **القوة متعددة الجنسيات لوسط أفريقيا (FOMAC)** تعد (14) FOMAC من القوى العسكرية التي تدخلت في بعض الأحيان في تشاد لضمان الاستقرار وحماية الحدود. كانت هذه القوة تعمل في إطار التعاون الإقليمي للحفاظ على الأمن ومكافحة المتمردين الذين يشكلون تهديدًا للحكومة الانتقالية.

هي القوة متعددة الجنسيات التي تم إنشاؤها من قبل الدول الأعضاء في CEEAC بهدف تعزيز الاستقرار الأمني في المنطقة، وخاصة في حالات النزاع مثل تشاد⁷.

4- التفاعلات بين المنظمات الدولية والإقليمية

تتفاعل المنظمات الدولية والإقليمية في تشاد من خلال استراتيجيات متنوعة تشمل التعاون في تقديم المساعدات الإنسانية والاقتصادية، وكذلك الضغوط الدبلوماسية لتوجيه الحكومة الانتقالية نحو إجراء الانتخابات في أقرب وقت⁸.

5- التعاون والتنسيق بين المنظمات

على الرغم من أن المنظمات الدولية والإقليمية تعمل في إطار التعاون، إلا أن هناك أحيانًا صراعات أو توترات بين هذه الجهات بسبب اختلاف الأهداف أو المناهج. على سبيل المثال، قد تفرض بعض المنظمات الدولية عقوبات اقتصادية على الحكومة التشادية لدفعها نحو الإصلاحات الديمقراطية، بينما تعمل المنظمات الإقليمية على إقناع الحكومة بالاستمرار في عملية الحوار دون ضغوط خارجية⁹.

• الآفاق المستقبلية لتشاد

بعد عدة أشهر من انتقال السلطة في تشاد، يبقى السؤال الأهم هو: ما هي الآفاق المستقبلية للديمقراطية في البلاد؟ تشهد تشاد حاليًا مرحلة انتقالية تهدف إلى الوصول إلى انتخابات ديمقراطية حرة وعادلة. ومع ذلك، هناك العديد من العوامل التي يمكن أن تؤثر على سير هذه العملية، مثل التحديات الاقتصادية الداخلية والصراعات المسلحة في المناطق الحدودية. تتطلب المرحلة الانتقالية في تشاد توجيهًا دقيقًا للموارد من أجل تنفيذ إصلاحات فعالة، بالإضافة إلى إشراك جميع الفاعلين السياسيين في بناء عملية ديمقراطية شاملة. يعد تعزيز دور المؤسسات السياسية والمدنية في تحديد المسار السياسي في تشاد أمرًا بالغ الأهمية. ومع ذلك، سيظل الوضع الأمني في بعض المناطق الحدودية مصدرًا كبيرًا للقلق.

التحديات الاقتصادية: تشمل الأزمات الاقتصادية التي يمكن أن تؤثر سلبًا على استقرار الدولة، مثل العجز في الميزانية، التضخم، أو تدهور البنية التحتية بسبب الفساد أو سوء الإدارة المالية.

• دور المنظمات الدولية والإقليمية في دعم الاستقرار

في هذه الفترة الانتقالية، تلعب المنظمات الدولية والإقليمية دورًا محوريًا في دعم استقرار تشاد. من خلال تقديم الدعم الاقتصادي والتنموي، يمكن لهذه المنظمات تعزيز قدرة الحكومة الانتقالية على إجراء إصلاحات، وكذلك تعزيز ثقة الشعب التشادي في الحكومة¹⁰.

⁷ - صندوق النقد الدولي. (2021). تقرير حول القروض والمساعدات المالية المقدمة لتشاد. ص: 16

⁸ - لجماعة الاقتصادية لدول وسط أفريقيا (CEEAC). (2021). تقرير عن التعاون الإقليمي في تشاد. ص: 15

⁹ - صندوق النقد الدولي. (2021). تقرير حول القروض والمساعدات المالية المقدمة لتشاد. ص: 14

¹⁰ - صندوق النقد الدولي. (2021). تقرير حول القروض والمساعدات المالية المقدمة لتشاد، مرجع سبق ذكره، ص: 32

علاوة على ذلك، من المتوقع أن يكون لهذه المنظمات دور فعال في مراقبة الانتخابات المستقبلية وتوفير الدعم الفني واللوجستي لضمان نزاهة الانتخابات. المنظمات مثل الاتحاد الأفريقي والجماعة الاقتصادية لدول وسط أفريقيا يمكن أن تساهم بشكل كبير في ضمان أن تكون الانتخابات في تشاد شفافة وآمنة.

الاتحاد الأفريقي: منظمة قارية تضم جميع الدول الأفريقية، تهدف إلى تعزيز التعاون بين الدول الأعضاء وتحقيق الاستقرار والسلام في القارة من خلال التدخلات الدبلوماسية والعسكرية في حالات الأزمات.

الجماعة الاقتصادية لدول وسط أفريقيا (CEEAC): منظمة إقليمية تعمل على تعزيز التكامل الاقتصادي والسياسي بين دول وسط أفريقيا، ولها دور كبير في إدارة الأزمات والصراعات في المنطقة¹¹.

في الختام، تُعد الفترة الانتقالية في تشاد مرحلة حاسمة تتطلب التعاون بين جميع الأطراف السياسية والاجتماعية من أجل ضمان استقرار طويل الأمد. إن دور المنظمات الدولية والإقليمية سيكون أساسيًا في ضمان تنفيذ الإصلاحات السياسية في البلاد. يجب أن تركز الجهود على تعزيز الحوار الوطني، توفير الدعم للانتخابات الديمقراطية، ومعالجة التحديات الاقتصادية التي تواجهها البلاد.

من الضروري أن تواصل هذه المنظمات دعمها الموجه نحو تحقيق الإصلاحات السياسية والاقتصادية، وكذلك تمكين المجتمع المدني من لعب دور أكبر في تعزيز الديمقراطية والحكم الرشيد. إن التعاون بين تشاد والمنظمات الدولية والإقليمية سيكون حاسمًا لتحديد مصير الاستقرار السياسي والاقتصادي في البلاد.

• التهديدات الأمنية الداخلية والخارجية

من أكبر التحديات التي تواجه تشاد في هذه المرحلة الانتقالية هي التهديدات الأمنية التي تأتي من داخل البلاد ومن جيرانها. داخل تشاد، هناك جماعات متمردة تعمل في المناطق الحدودية، مثل منطقة دارفور السودانية، حيث تنشط مجموعات مسلحة تستهدف زعزعة استقرار الحكومة الانتقالية. هذه الجماعات، بما في ذلك حركة التمرد المعروفة باسم جبهة التغيير والوفاق، تسعى للإطاحة بالحكومة الانتقالية.

أما من الناحية الخارجية، فإن تشاد معرضة للتهديدات من الجماعات المسلحة عبر الحدود، خاصة في ليبيا والسودان. هذه الجماعات المسلحة تستفيد من التوترات الإقليمية وتقلات الفوضى السياسية لتنفيذ هجماتها في الأراضي التشادية، مما يشكل تهديدًا خطيرًا للأمن الداخلي.

الجماعات المتمردة: هي جماعات مسلحة مناهضة للحكومة تستخدم العنف لتحقيق أهداف سياسية، وغالبًا ما تسيطر على أجزاء من الأراضي في مناطق الصراع¹².

جبهة التغيير والوفاق: هي واحدة من الجماعات المتمردة التي تنشط في تشاد وتعارض الحكومة الانتقالية، حيث تسعى لإحداث تغييرات سياسية على الأرض من خلال استخدام القوة المسلحة.

• التهديدات الأمنية الداخلية والخارجية

من أكبر التحديات التي تواجه تشاد في هذه المرحلة الانتقالية هي التهديدات الأمنية التي تأتي من داخل البلاد ومن جيرانها. داخل تشاد، هناك جماعات متمردة تعمل في المناطق الحدودية، حيث تنشط مجموعات مسلحة تستهدف زعزعة

¹¹ - الاتحاد الأفريقي. (2021). بيان صحفي حول الوضع السياسي في تشاد. مرجع سبق ذكره ص: 12

¹² - صندوق النقد الدولي. (2021). تقرير حول القروض والمساعدات المالية المقدمة لتشاد. مصدر سبق ذكره ص: 23

استقرار الحكومة الانتقالية. هذه الجماعات، بما في ذلك حركة التمرد المعروفة باسم جبهة التغيير والوفاق، تسعى للإطاحة بالحكومة الانتقالية. أما من الناحية الخارجية، فإن تشاد معرضة للتهديدات من الجماعات المسلحة القادمة من ليبيا هذه الجماعات، التي استغادت من الفوضى السياسية في ليبيا، عبرت الحدود التشادية لتنفيذ هجمات تستهدف الأمن الداخلي في البلاد، مما يشكل تهديدًا خطيرًا للاستقرار. بعض هذه الجماعات كانت قد تأمرت مع فصائل متمردة داخل تشاد، مما يزيد من تعقيد الوضع الأمني في المنطقة.

الجماعات المتمردة: هي جماعات مسلحة مناهضة للحكومة تستخدم العنف لتحقيق أهداف سياسية.

جبهة التغيير والوفاق: هي واحدة من الجماعات المتمردة التي تنشط في تشاد وتعارض الحكومة الانتقالية، حيث تسعى لإحداث تغييرات سياسية على الأرض من خلال استخدام القوة المسلحة.

ليبيا: تعد ليبيا من الدول المجاورة التي تشهد نزاعًا داخليًا شديدًا منذ عام 2011. الفوضى الناتجة عن هذا النزاع سمحت للعديد من الجماعات المسلحة بالتسلل إلى تشاد عبر الحدود الليبية، مما زاد من تعقيد الوضع الأمني في المنطقة.

• دور المنظمات الدولية والإقليمية في دعم العملية الانتقالية

دور الأمم المتحدة في دعم العملية الانتقالية

الأمم المتحدة (23) كانت واحدة من أولى المنظمات التي تدخلت لتقديم الدعم السياسي والإنساني خلال المرحلة الانتقالية في تشاد. فقد أرسلت بعثة الأمم المتحدة لتقديم الدعم السياسي والمراقبة لحكومة المجلس العسكري الانتقالي، بهدف ضمان انتقال السلطة بشكل سلمي وديمقراطي¹³.

إضافة إلى ذلك، لعبت الأمم المتحدة دورًا حاسمًا في دعم حقوق الإنسان في البلاد، من خلال تعزيز آليات حماية حقوق الإنسان، وفتح قنوات للحوار بين الحكومة والمعارضة السياسية. كما قدمت الأمم المتحدة مساعدات إنسانية لملايين اللاجئين والمشردين داخليًا، الذين تأثروا بالأحداث الأمنية في جنوب تشاد والمناطق الحدودية.

الأمم المتحدة: هي منظمة دولية تسعى إلى الحفاظ على السلم والأمن الدوليين، وتعزيز التعاون بين الدول في شتى المجالات، بما في ذلك حقوق الإنسان والتنمية الاقتصادية¹⁴.

الاتحاد الأوروبي ودعمه السياسي والاقتصادي

من خلال علاقاته الدبلوماسية والمالية، لعب الاتحاد الأوروبي دورًا بارزًا في دعم العملية الانتقالية في تشاد. كان الاتحاد الأوروبي قد منح الحكومة التشادية مساعدات مالية لتسهيل إجراء الإصلاحات السياسية والاقتصادية اللازمة، وكذلك لتوسيع الحوار بين الحكومة الانتقالية والقوى السياسية.

بالإضافة إلى ذلك، طالب الاتحاد الأوروبي بتسريع عملية التحول الديمقراطي في تشاد، وأدان أي انتهاكات لحقوق الإنسان، مما ساهم في الضغط على الحكومة لإجراء تغييرات سياسية تستجيب لتطلعات الشعب التشادي.

الاتحاد الأوروبي: هو اتحاد سياسي واقتصادي مكون من 27 دولة عضو، ويعد من أبرز الجهات الدولية التي تدعم تعزيز الديمقراطية وحقوق الإنسان في الدول النامية، بما في ذلك تشاد.

¹³ - البنك الدولي. (2021). تقرير عن الاقتصاد التشادي في الفترة الانتقالية ص : 13.

¹⁴ - المجتمع المدني والإعلام في تشاد. (2021). دور المجتمع المدني والإعلام في تعزيز الديمقراطية. ص: 34.

• التحالفات الإقليمية ودورها في تعزيز الاستقرار

كانت التحالفات الإقليمية مثل الجماعة الاقتصادية لدول غرب أفريقيا (ECOWAS) والجماعة الاقتصادية لدول وسط أفريقيا (CEEAC) من الجهات الفاعلة الرئيسية في ضمان الاستقرار السياسي في تشاد خلال الفترة الانتقالية. كانت هذه المنظمات تدعو إلى تشكيل حكومة شاملة تضم جميع الأطياف السياسية، بما في ذلك المعارضة، لضمان بداية عملية انتقالية مستدامة.

كذلك، قدمت FOMAC الدعم العسكري في بعض الأحيان لحماية المناطق الحدودية وضمان استقرار الأمن الداخلي. هذه التحالفات الإقليمية سعت إلى منع انتشار النزاع إلى البلدان المجاورة عبر الحدود.

الجماعة الاقتصادية لدول غرب أفريقيا (ECOWAS): هي منظمة إقليمية تضم دول غرب أفريقيا، تهدف إلى تعزيز التكامل الاقتصادي والسياسي بين الأعضاء، ولها دور كبير في إدارة الأزمات في المنطقة.

الجماعة الاقتصادية لدول وسط أفريقيا (CEEAC): منظمة إقليمية تضم دول وسط أفريقيا، تهدف إلى تحقيق التعاون الاقتصادي والسياسي بين الدول الأعضاء، ولها دور محوري في معالجة الأزمات السياسية في تشاد.

FOMAC: القوة متعددة الجنسيات التابعة لـ CEEAC التي تم نشرها للمساعدة في الحفاظ على الأمن الإقليمي ومنع تصاعد التوترات الأمنية في المنطقة¹⁵.

• التحديات التي تواجه العملية الانتقالية في تشاد

الاستقرار السياسي والمشاركة السياسية

يُعد الاستقرار السياسي أحد أبرز التحديات التي تواجه تشاد في المرحلة الانتقالية. فالانتقال من نظام حكم طويل الأمد إلى حكومة مؤقتة يُعتبر تحولاً صعباً يتطلب التوازن بين الحفاظ على الأمن الداخلي والدفع نحو الإصلاحات السياسية.

التحدي الآخر هو المشاركة السياسية، حيث يواجه المجلس العسكري الانتقالي ضغوطاً من القوى السياسية المعارضة لتوسيع المشاركة في عملية صنع القرار. من المهم أن يتاح لجميع الفئات السياسية، بما في ذلك الأحزاب المعارضة، فرصة للمشاركة في الحكومة الانتقالية والحوار الوطني¹⁶.

الاستقرار السياسي: يعني الحفاظ على النظام السياسي في الدولة دون تغييرات مفاجئة أو صراعات داخلية تؤدي إلى تعطيل المؤسسات الحكومية أو زعزعة الاستقرار الاجتماعي.

المشاركة السياسية: هي درجة تمثيل الأحزاب السياسية والمجتمع المدني في عملية اتخاذ القرارات السياسية، وهي أحد المبادئ الأساسية في العملية الديمقراطية.

• الأزمات الاقتصادية وتأثيرها على الاستقرار

من التحديات الاقتصادية الهامة التي تواجه تشاد في هذه الفترة الانتقالية هي الأزمات الاقتصادية التي نشأت بسبب انخفاض أسعار النفط والأزمات في الجوار الإقليمي، بالإضافة إلى التداعيات السلبية للوباء العالمي. وقد أدت هذه الأزمات إلى تأثيرات سلبية على الوضع المالي في البلاد، مما جعل من الصعب توفير الموارد اللازمة لتنفيذ الإصلاحات الاقتصادية والتنمية.

¹⁵ - الجماعة الاقتصادية لدول وسط أفريقيا (ECOWAS). (2021). تقرير عن التعاون الإقليمي في تشاد. ص: 23.

¹⁶ - الاتحاد الأوروبي. (2021). دعم الاتحاد الأوروبي لعملية الانتقال في تشاد مصدر سبق ذكره ص: 12.

يتطلب الوضع الاقتصادي في تشاد إصلاحات شاملة لتحسين القطاع المالي، زيادة التنوع الاقتصادي، وتعزيز الاستثمارات في القطاعات غير النفطية مثل الزراعة والصناعة.

الأزمات الاقتصادية: هي الأوضاع التي تواجه فيها دولة أزمة اقتصادية حادة تؤثر على النمو الاقتصادي والاستقرار المالي، مثل ارتفاع معدلات البطالة، نقص الموارد، وتراجع الاستثمارات¹⁷.

• التحولات الإقليمية وأثرها على العملية الانتقالية في تشاد

تشهد العديد من البلدان الإفريقية تحولات سياسية هامة تسعى إلى التوجه نحو الديمقراطية والاستقرار بعد فترات من النزاعات أو الأنظمة الاستبدادية. في هذا السياق، يمكن لتشاد الاستفادة من التجارب الإقليمية في دول مثل السودان والجزائر، حيث بدأت هذه البلدان في اتخاذ خطوات حاسمة نحو الإصلاحات السياسية والاقتصادية.

تشير التجارب الإقليمية إلى أن المرحلة الانتقالية تتطلب مشاركة واسعة من مختلف الفئات السياسية، بما في ذلك الأحزاب المعارضة والمجتمع المدني، لضمان نجاح التحول نحو نظام ديمقراطي. ومع ذلك، يبقى التحدي الأكبر في كيفية الحفاظ على الاستقرار السياسي والأمني في ظل التهديدات الداخلية والخارجية التي تواجهها تشاد.

السودان: الدولة المجاورة لتشاد، التي مرت بمرحلة انتقالية شبيهة بعد الإطاحة بنظام عمر البشير في 2019، حيث بدأت البلاد عملية انتقال سياسي نحو الديمقراطية، على الرغم من التحديات الأمنية والسياسية.

الجزائر: في الجزائر، شهدت البلاد تحولات سياسية هامة منذ عام 2019 بعد الاحتجاجات الشعبية ضد الرئيس عبد العزيز بوتفليقة، حيث بدأت عملية انتقالية تهدف إلى إصلاح النظام السياسي وتعزيز المشاركة الديمقراطية¹⁸.

تحديات الديمقراطية في المنطقة الأفريقية وتأثيرها على تشاد

تعد عملية الانتقال الديمقراطي في أفريقيا تحديًا مستمرًا، حيث تواجه معظم الدول التي تمر بمراحل انتقالية تحديات تتعلق بالتحول من الأنظمة الاستبدادية إلى أنظمة ديمقراطية حقيقية. هذا يشمل إجراء انتخابات نزيهة، ضمان الحقوق الأساسية، والحد من تأثيرات الفساد على المؤسسات السياسية.

في هذا السياق، ستكون تجربة تشاد في التعامل مع هذه التحديات هامة ليس فقط للدولة نفسها، بل أيضًا للمنطقة الأفريقية ككل. تسعى منظمات مثل الاتحاد الأفريقي إلى دعم هذه العمليات الانتقالية، ولكن يبقى السؤال حول مدى استعداد الحكومة الانتقالية في تشاد لتلبية توقعات المجتمع الدولي والشعب التشادي.

الانتقال الديمقراطي: هو عملية الانتقال من حكم استبدادي إلى نظام ديمقراطي، يتضمن الإصلاحات السياسية والمؤسسية التي تتيح للأفراد ممارسة حقوقهم السياسية مثل التصويت والترشح في الانتخابات¹⁹.

الاتحاد الأفريقي: منظمة قارية تهدف إلى تعزيز الاستقرار والسلم في أفريقيا من خلال التدخلات الدبلوماسية والعسكرية ودعم الإصلاحات السياسية في الدول الأعضاء.

¹⁷ - منظمة العفو الدولية. (2021). تقرير عن الأوضاع السياسية والحقوقية في تشاد. مصدر سبق ذكره 14

¹⁸ - الأمم المتحدة. (2021). تقرير حول الوضع في تشاد بعد وفاة إدريس ديبي.

¹⁹ - الجماعة الاقتصادية لدول وسط أفريقيا (CEEAC). (2021). تقرير عن التعاون الإقليمي في تشاد. مرجع سبق ذكره ص: 12

• التوصيات لتعزيز الاستقرار السياسي في تشاد

تعزيز مشاركة المجتمع المدني

من أجل ضمان نجاح العملية الانتقالية في تشاد، يُعد تعزيز دور المجتمع المدني أمراً بالغ الأهمية. يجب على الحكومة الانتقالية السماح للمجتمع المدني بالمشاركة الفعالة في رسم السياسات ومراقبة التنفيذ، مما يعزز الثقة بين الحكومة والشعب. ويجب على المنظمات المحلية والدولية دعم هذه المشاركة بتوفير التدريب والموارد اللازمة لتطوير قدرات المجتمع المدني.

المجتمع المدني: هو مجموعة المنظمات غير الحكومية والنقابات والأحزاب السياسية والمواطنين الذين يتعاونون خارج نطاق الحكومة لتحقيق تغييرات اجتماعية وسياسية، ويعد من أهم عناصر الديمقراطية²⁰.

الإصلاحات السياسية والاقتصادية

تعد الإصلاحات السياسية والاقتصادية من الأولويات التي يجب أن تتبناها الحكومة الانتقالية في تشاد. يتعين على الحكومة اتخاذ خطوات ملموسة نحو تبني قوانين تضمن الشفافية في الحكومة وتضمن تمثيلاً عادلاً لجميع شرائح المجتمع. يجب أيضاً تعزيز استقرار الاقتصاد من خلال التنوع في مصادر الدخل الوطني وتنفيذ إصلاحات في القطاع النفطي والقطاع الزراعي، مما يساهم في تعزيز التنمية المستدامة.

الإصلاحات السياسية: تشمل التعديلات القانونية والمؤسسية التي تهدف إلى تحسين الحكم الديمقراطي، بما في ذلك تعزيز الحقوق السياسية وحرية التعبير وإقامة انتخابات نزيهة.

القطاع النفطي: يشير إلى صناعة النفط التي تعد من المصادر الرئيسية للإيرادات في تشاد، ويجب أن تخضع لعمليات إصلاح لضمان استخدامها بشكل فعال يعزز الاقتصاد الوطني.

• الاستقرار الإقليمي وتأثيره على العملية الانتقالية في تشاد

الاستقرار الإقليمي كشرط لتحقيق الاستقرار في تشاد

يُعد الاستقرار الإقليمي أحد العوامل الحيوية التي تؤثر بشكل مباشر على الاستقرار السياسي والاقتصادي في تشاد. تقع تشاد في منطقة ذات تحديات أمنية معقدة تشمل النزاعات الإقليمية مثل الوضع في ليبيا والسودان. لذا، فإن أي تصعيد لهذه النزاعات سيكون له تأثير مباشر على تشاد، خاصةً في ظل الانتقال السياسي الذي تشهده البلاد.

من الضروري أن يعمل المجلس العسكري الانتقالي في تشاد بالتنسيق مع جيرانها، مثل السودان وليبيا، لضمان عدم تأثير النزاعات الإقليمية على الاستقرار الداخلي في البلاد. سيكون تعزيز التعاون الإقليمي، من خلال منظمات مثل الهيئة الحكومية الدولية المعنية بالتنمية (IGAD) والجماعة الاقتصادية لدول وسط أفريقيا (CEEAC)، أمراً بالغ الأهمية من أجل ضمان استقرار حدود تشاد وتسهيل عملية الانتقال الديمقراطي²¹.

الاستقرار الإقليمي: يشير إلى حالة من الأمن والهدوء في المنطقة المجاورة، حيث لا توجد نزاعات مسلحة تؤثر على الدول المجاورة بشكل يعيق التبادل التجاري، التنمية أو العمليات السياسية.

السودان وليبيا: الدول المجاورة لتشاد التي تشهد نزاعات مستمرة وتوترات سياسية، مما يؤثر بشكل كبير على استقرار تشاد ويزيد من تعقيد الوضع الأمني في المنطقة.

²⁰ - الاتحاد الأفريقي. (2021). بيان صحفي حول الوضع السياسي في تشاد ص: 34.

²¹ - الهيئة الحكومية الدولية المعنية بالتنمية. (2021). (IGAD) التعاون الأمني في منطقة القرن الأفريقي. ص: 15-16.

الهيئة الحكومية الدولية المعنية بالتنمية: (IGAD) هي منظمة إقليمية تضم دول شرق أفريقيا، تهدف إلى تعزيز الأمن والسلام والتنمية المستدامة في المنطقة، وهي تلعب دورًا مهمًا في معالجة النزاعات عبر الحدود.

الجماعة الاقتصادية لدول وسط أفريقيا: (CEEAC) كما تم ذكرها سابقًا، فهي منظمة إقليمية تهدف إلى تحقيق الاستقرار السياسي والاقتصادي في دول وسط أفريقيا، ولها دور كبير في ضمان التعاون الأمني بين الدول الأعضاء.

دور التعاون الأمني الإقليمي في تعزيز الاستقرار

إن التعاون الأمني بين تشاد والدول المجاورة لها يعتبر أمرًا حيويًا لضمان استقرار المنطقة. في هذا الصدد، تشارك تشاد في عدة اتفاقات إقليمية لمكافحة الإرهاب والتطرف، مثل التعاون مع قوات مجموعة الساحل. هذا التعاون الأمني يُعد أحد الحلول الأساسية التي تساهم في القضاء على الجماعات المسلحة في المنطقة.

كما لعبت قوة الرد السريع التي تم تشكيلها بمشاركة بعض الدول الإقليمية دورًا محوريًا في محاربة تهديدات المتمردين والمجموعات المسلحة التي تستهدف تشاد. يعتبر هذا التعاون جزءًا من الاستراتيجية الإقليمية لتحقيق الأمن في المنطقة.

قوات مجموعة الساحل: هي مجموعة من القوات العسكرية الإقليمية التي تضم خمس دول أفريقية، تهدف إلى مكافحة الإرهاب والجماعات المسلحة التي تنشط في منطقة الساحل، بما في ذلك في تشاد²².

قوة الرد السريع: هي قوة إقليمية مكونة من مجموعة من الجنود المدربين لمواجهة الأزمات الأمنية والتهديدات الإرهابية بشكل سريع وفعال، وتعتبر عنصرًا أساسيًا في تعزيز الأمن في تشاد والدول المجاورة.

• دور المنظمات الإقليمية في تعزيز التعاون الأمني

تتعاون تشاد مع المنظمات الإقليمية مثل الاتحاد الأفريقي و CEEAC لتطوير استراتيجيات أمنية مشتركة تساهم في منع انتشار الأزمات الإقليمية إلى داخل الأراضي التشادية. على سبيل المثال، ساعد الاتحاد الأفريقي في تقديم الدعم الدبلوماسي والعسكري في الحالات التي تتطلب تدخلاً سريعاً لوقف الهجمات المتمردة أو منع انتشار النزاعات.

بالإضافة إلى ذلك، يسعى الاتحاد الأفريقي إلى ضمان تنفيذ سياسات غير عنيفة لحل النزاعات، عن طريق تشجيع الحوار بين أطراف النزاع المحلي والإقليمي وتقديم حلول سياسية تساهم في تحقيق السلام.

الاتحاد الأفريقي: هو منظمة قارية تضم 54 دولة أفريقية، تعمل على تعزيز التعاون الاقتصادي والسياسي بين دول القارة، ولها دور بارز في معالجة النزاعات الإقليمية²³.

• التوصيات المستقبلية لتشاد في سياق الانتقال السياسي

التركيز على الحوكمة الرشيدة

من أجل ضمان نجاح العملية الانتقالية في تشاد وتحقيق استقرار سياسي طويل الأمد، يجب أن تركز الحكومة الانتقالية على تعزيز الشفافية والمساءلة في جميع مجالات الحوكمة. يجب أن يتم تشكيل المؤسسات الحكومية بحيث تضمن الفصل بين السلطات واستقلال القضاء. إن تحقيق هذه الإصلاحات يساهم في بناء الثقة بين الشعب والحكومة.

الشفافية والمساءلة: تعني وضوح العمليات الحكومية وسهولة الوصول إلى المعلومات المتعلقة بتصرفات الدولة، بما في ذلك استراتيجيات الحكومة والإنفاق العام، مع ضمان أن المسؤولين يتحملون المسؤولية عن أفعالهم.

²² - الجماعة الاقتصادية لدول وسط أفريقيا. (CEEAC). (2021). تقرير عن التعاون الإقليمي في تشاد ص: 23

²³ - الاتحاد الأوروبي. (2021). دعم الاتحاد الأوروبي لعملية الانتقال في تشاد. ص: 13

تعزيز الحوار الوطني والشراكات السياسية

من الأهمية بمكان أن تُستمر عملية الحوار الوطني بين الحكومة الانتقالية والقوى السياسية والمجتمع المدني. يجب أن يتم إشراك جميع الفئات، بما في ذلك الشباب والنساء، في عملية صنع القرار. يساعد هذا النهج في تحقيق وحدة وطنية تدعم الانتقال الديمقراطي.

الحوار الوطني: هو عملية دبلوماسية تتضمن تبادل الآراء والمفاوضات بين الأطراف المختلفة في المجتمع، بما في ذلك الحكومة، الأحزاب السياسية، ومنظمات المجتمع المدني، بهدف الوصول إلى حلول مشتركة للقضايا السياسية والاجتماعية²⁴.

تشكل الفترة الانتقالية في تشاد مرحلة حساسة وحاسمة في تاريخ البلاد. من خلال تعزيز دور المنظمات الدولية والإقليمية في دعم الاستقرار السياسي والاقتصادي، وتعزيز الحوكمة الرشيدة والحوار الوطني، يمكن لتشاد أن تشهد انتقالاً سلساً نحو الديمقراطية.

تتطلب هذه المرحلة تعاوناً محلياً ودولياً قوياً لضمان استدامة السلام والأمن في البلاد. وبذلك، يمكن لتشاد أن تلعب دوراً محورياً في استقرار منطقة وسط أفريقيا²⁵.

• الخاتمة

تشكل الفترة الانتقالية في تشاد مرحلة حساسة وحاسمة في تاريخ البلاد. من خلال تعزيز دور المنظمات الدولية والإقليمية في دعم الاستقرار السياسي والاقتصادي، وتعزيز الحوكمة الرشيدة والحوار الوطني، يمكن لتشاد أن تشهد انتقالاً سلساً نحو الديمقراطية.

تتطلب هذه المرحلة تعاوناً محلياً ودولياً قوياً لضمان استدامة السلام والأمن في البلاد. وبذلك، يمكن لتشاد أن تلعب دوراً محورياً في استقرار منطقة وسط أفريقيا.

تعتبر الفترة الانتقالية في تشاد محورية في تاريخ البلاد، حيث يترتب عليها مستقبل العملية الديمقراطية في المنطقة. إن تشاد بحاجة إلى تعاون دولي وإقليمي مستمر لدعم الحكومة الانتقالية في تنفيذ الإصلاحات اللازمة لتحقيق الاستقرار السياسي والاقتصادي. كما يتعين على المنظمات الدولية، مثل الأمم المتحدة والاتحاد الأفريقي، أن تستمر في تقديم الدعم الفني والمالي لضمان إجراء انتخابات نزيهة وشاملة.

من خلال تعزيز المشاركة السياسية لجميع الفئات، وتنفيذ إصلاحات سياسية واقتصادية شاملة، يمكن لتشاد أن تتجح في تجاوز تحديات الفترة الانتقالية وتستعيد مكانتها كدولة ديمقراطية في منطقة وسط أفريقيا.

أيضاً من خلال هذه الدراسة، يتضح أن إدخال الإسلام في مملكة كانيم لم يكن مجرد تحول ديني، بل كان نقطة تحول في بناء الهوية السياسية والاجتماعية والثقافية للمملكة. ترك الإسلام بصماته العميقة على النظم السياسية، العسكرية، والاقتصادية في المملكة، وشكّل دوراً حاسماً في التحولات الاجتماعية والثقافية. استمر هذا التأثير طيلة العصور الوسطى وحتى العصر الحديث، مما يعكس القوة الدائمة للإسلام في تشكيل تاريخ أفريقيا الغربية والوسطى.

²⁴ - صندوق النقد الدولي. (2021). تقرير حول القروض والمساعدات المالية المقدمة لتشاد. ص: 12

²⁵ - منظمة العفو الدولية. (2021). تقرير عن الأوضاع السياسية والحقوقية في تشاد. ص: 23

قائمة المصادر والمراجع

1. الأمم المتحدة. (2021). تقرير حول الوضع في تشاد بعد وفاة إدريس ديبي.
2. البنك الدولي. (2021). تقرير عن الاقتصاد التشادي في الفترة الانتقالية.
3. صندوق النقد الدولي. (2021). تقرير حول القروض والمساعدات المالية المقدمة لتشاد.
4. الاتحاد الأفريقي. (2021). بيان صحفي حول الوضع السياسي في تشاد.
5. هيومن رايتس ووتش. (2021). تقرير عن حقوق الإنسان في تشاد بعد وفاة ديبي.
6. منظمة العفو الدولية. (2021). تقرير عن الأوضاع السياسية والحقوقية في تشاد.
7. الجماعة الاقتصادية لدول وسط أفريقيا. (2021). (CEEAC) تقرير عن التعاون الإقليمي في تشاد.
8. FOMAC. (2021). FOMAC تقرير عن تدخلات FOMAC في استقرار المنطقة.
9. الاتحاد الأوروبي. (2021). دعم الاتحاد الأوروبي لعملية الانتقال في تشاد.
10. المجتمع المدني والإعلام في تشاد. (2021). دور المجتمع المدني والإعلام في تعزيز الديمقراطية.
11. الهيئة الحكومية الدولية المعنية بالتنمية. (2021). (IGAD) التعاون الأمني في منطقة القرن الأفريقي.

إذ واستعمالها في سورة البقرة

رحبية الصافي صغير¹

¹ محاضرة بقسم اللغة والإعلام العربي، بكلية الآداب والفنون والعلوم الإنسانية، بجامعة مندو، جمهورية تشاد.
HNSJ, 2026, 7(2); <https://doi.org/10.53796/hnsj72/35>
المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/72/35>

تاريخ النشر: 2026/02/01م

تاريخ القبول: 2026/01/20م

تاريخ الاستقبال: 2026/01/10م

المستخلص

يهدف هذا البحث إلى دراسة أداة الزمن والربط «إذ» في العربية من حيث حقيقتها النحوية ودلالاتها السياقية، مع تطبيق خاص على مواضعها في سورة البقرة. ينطلق البحث من أن «إذ» لفظٌ مشتركٌ قد يأتي اسماً (غالباً ظرف زمانٍ للماضي) وقد يأتي حرفاً في بعض الاستعمالات، وأنه يدخل على الجملة الاسمية والفعلية دون أن يحدث تغييراً إعرابياً فيها، مع ارتباطه غالباً بالإضافة إلى الجمل. كما يوضح البحث أن «إذ» إذا أضيفت إلى جملة فعلية فالأصل أن يكون فعلها ماضياً لفظاً ومعنى، وقد يردُّ بعدها فعلٌ مضارعٌ يُراد به الماضي بحسب السياق القرآني. ويتناول البحث صور الحذف المرتبطة بـ«إذ» كحذف الجملة والتعويض بالتثنية، وحذف بعض أجزاء الجملة، وكذلك اقترانها بـ«ما» وما يترتب عليه من تحولات وظيفية. ومن خلال الاستقراء والتحليل الوصفي لآيات سورة البقرة التي وردت فيها «إذ»، يبين البحث أكثر وظائفها شيوعاً في السورة، وفي مقدمتها وقوعها مفعولاً به بتقدير (انكر) أو في مواقع بدلية/تفسيرية بحسب توجيهات المعربين، مع الإشارة إلى أبرز اختلافات النحاة في بعض المواضع. ويخلص البحث إلى إبراز ثراء «إذ» الدلالي وتنوع وظائفها في النص القرآني، وأهمية ضبط توجيهها النحوي لفهم السياق والمعنى.

الكلمات المفتاحية: إذ، الاستعمال النحوي، الدلالة الزمنية، سورة البقرة، النحو القرآني.

RESEARCH TITLE

“Idh” and Its Usage in Surah Al-Baqarah**Mme Rahbiya Al ssafi Sakheir¹**

¹ Lecturer in the Department of Arabic Language and Media, Faculty of Arts, Humanities, and Social Sciences, Mondo University, Republic of Chad.

HNSJ, 2026, 7(2); <https://doi.org/10.53796/hnsj72/35>

Arabic Scientific Research Identifier: <https://arsri.org/10000/72/35>

Received at 10/01/2026**Accepted at 20/01/2026****Published at 01/02/2026****Abstract**

This study examines the grammatical nature and semantic functions of the particle “idh” in Arabic, with a particular focus on its occurrences in *Surah Al-Baqarah*. The research is based on the premise that “idh” is a shared form that may function either as a noun—most commonly as an adverb of past time—or as a particle in certain contexts. It can precede both nominal and verbal sentences without causing any syntactic change, while usually being attached through genitive construction to clauses. The study explains that when “idh” is added to a verbal clause, the verb is typically in the past tense in form and meaning, though a present-tense verb may occur with a past meaning depending on the Qur’anic context. The paper also addresses cases of ellipsis associated with “idh,” such as omitting the clause and compensating for it with tanwīn, partial omission of the clause, and its combination with “mā,” which leads to functional shifts. Through descriptive and analytical examination of the verses in *Surah Al-Baqarah* containing “idh,” the study highlights its most frequent syntactic roles, particularly its occurrence as an object with an implied verb such as “remember,” or in appositional and explanatory positions according to different grammatical interpretations. The research concludes by emphasizing the semantic richness of “idh” and the diversity of its grammatical functions in the Qur’anic text, as well as the importance of accurate grammatical analysis for proper contextual understanding.

Key Words: Idh, grammatical usage, temporal semantics, Surah Al-Baqarah, Qur’anic grammar.

المقدمة:

لا شك أن اللغة العربية هي اللغة الوحيدة التي جاء بها القرآن الكريم، وإن تعددت لهجاتها، وهي التي اختارها الله سبحانه وتعالى لتكون وسيلة لتبليغ هذا الدين الحنيف، ومن هنا يتبين لنا أن عظمتها مستمدة من عظمة هذا الدين.

وقد أكدت النصوص الشرعية على مكانتها وفضلها، فهي لغة أهل الأرض، وهي لغة الملائكة في الأرض، وفي السماء، بل لغة أهل الجنة في السماء.

وقد سماها أصحابها والناطقون بها، والمناصرون لها، والمناضلون عنها بلغة (الضاد).

وقد احتوى البحث على العناصر الأساسية التالية:

أ/ دوافع اختيار الموضوع:

. الرغبة الصادقة في إتقان جانب من جوانب العربية.

. التعرف على مكانة العربية، وخصوصا النحو من خلال النصوص الشرعية.

. قلة الباحثين في هذه الموضوع تحديدا.

. قلة المتخصصين في مجال الدراسات القرآنية النحوية من خلال النصوص الشرعية.

. التوسل إلى الله عز وجل بخدمة العربية، وخصوصا فن النحو.

ب/ أهمية الموضوع:

. تكمن أهمية موضوع البحث في الآتي:

1. ارتباط البحث بالقرآن الكريم، وكتب النحو من كتب التراث، حيث أن (إذ) وردت كثيرا في القرآن الكريم.

2. إعانة الباحث على التعرف بالعلوم المتعلقة بالقرآن الكريم، والحديث النبوي الشريف.

3. الوصول إلى معرفة المصادر الأصلية المتعلقة بالموضوع، والتمكن من معرفتها.

ج/ أهداف البحث:

1. دراسة بعض الأدلة الواردة في الموضوع من خلال كتب التراث العربي.

2. بيان مكانة العربية من خلال الدراسة.

3. المساهمة والتزود للمكتبة العربية والإسلامية.

د/ مشكلة البحث:

1. قلة الكتب والبحوث الكافية لدراسة الموضوع.

2. قلة الباحثين في مجال (إذ) تحديدا.

هـ / فروض البحث:

. إن فروض حل مشكلة البحث يمكن أن تتمثل في الآتي:

1. بحث المسألة وتحليل معناها لإبراز ما فيها من فوائد علمية.
2. محاولة معرفة القدر الكبير من النصوص الواردة في تعزيز الموضوع.

و/ منهج البحث:

المنهج الذي سار عليه الباحث في بحثه هو المنهج الوصفي التحليلي.

ز/ هيكل البحث:

يتكون هذا البحث من مقدمة، تضمنت دوافع اختيار الموضوع، وأهمية الموضوع، وأهداف الموضوع، ومشكلة الموضوع، وفروض الموضوع، وحدود الموضوع، ومنهج الموضوع، وبابين، وكل باب تحته عدة مباحث، بالإضافة إلى الخاتمة، وفيها أهم النتائج التي توصل إليها الباحث، وأخيرا أهم المصادر والمراجع.

تمهيد:

فقد قمت على إعداد هذا البحث بعد القراءة والتتبع لأقوال النحاة المتعلقة بالموضوع، فتركزت على الكتب التي تحوي هذا الموضوع، وبرزت لي أهمية (إذ) ومعانيها، فعمدت عليها واخترتها موضوعا للبحث، ولعلها أن تكون لي فتحا ومدخلا إلى منابع القواعد العربية التي لا يستغني عنها أي علم من العلوم الانسانية.

وقد تناولت في هذا البحث أنواع "إذ" ثم تطرقت إلى معانيها التي اتفق عليها النحاة والتي اختلفوا فيها، وندمت في سورة البقرة التي اتفقوا في "إذ" واختلفوا عنها، وقد حوى هذا البحث على عدة مواضيع وجمعتها في بابين. فالباب الأول يتناول "إذ" وأنواعها وتفرعت منه عدة مباحث:

المبحث الأول: معاني "إذ"

المبحث الثاني: اسميه إذ وتحريفها

المبحث الثالث: اضافة الجملة البها

المبحث الرابع: اقترانها ب "ما"

والباب الثاني: دروس تطبيقية في سورة البقرة، واشتمل هذا الباب على ثلاثة مباحث في الآيات التي فيها "إذ"

المبحث الأول: إذ التي تكون مفعول به.

المبحث الثاني: إذ التي تكون بدل.

المبحث الثالث: إذ التي تكون اسما للزمن المستقبل.

وهذا الجهد البسط الذي بذلته في خدمة هذا البحث الصغير، ونسأل الله سبحانه وتعالى أن يوفقنا لما يحب ويرضى.

الباب الأول: إذ وأنواعها

إن "إذ" لفظ مشترك يكون اسما وحرف، وتدخل عليه الجملة الاسمية والفعلية ولم يحدث لهما أي تغيير وبضاف إليها الجملتين، فإذا أضيفت إليها الجملة الفعلية وجب أن تكون فعلها فعل ماضي لفظا ومعنا، فأما إذا كان فعلها فعل مضارع قلبت معنا، الي الماضي.

وقد يحذف عنها الجملة ويعوض عن الجملة التثنية وأيضا قد يحذف شطر من الجملة التي وقعت معنان ويلاحظ هذا المحذوف ويتخيل أن معناه لا يتم إلا به، وأنه "إذ" قد تتركب مع "ما" فيجزم بها، وادواها من الجوازم.

وإذ: هي من الحروف التي على الجملتين، الجملة الاسمية والجملة الفعلية، وتترك كلا الجملتين على حالتها فلم تعمل فيها شيئا، كأن لم يكن قبلها شيء. فيجوز أن يأتي بعدها الجملة الاسمية نحو قوله تعالى: ((واذكروا إذ أنتم قليل مستضعفون في الأرض))¹، وتدخل على الجملة الفعلية نحو قوله تعالى: ((وإذ قال ربك للملائكة إني جاعل في الأرض خليفة))².

فلما كان دخولها على الجملتين لا تتأثر فيها ولم تغير ما دخلت عليه سواء أكانت جملة اسمية أو فعلية نحو دخلت على الجملة الاسمية فيكون أولى من الجملة الفعلية، وهذا مما صرح به سيوييه بقوله: ((إذا كانت تغير ما دخلت عليه فيجوز الاسم أولى بها من الفعل))³.

المبحث الأول: معاني (إذ)

إذ تكون جملة على أربعة أقسام وهذا التقسيم مما ذهب إليه الن ها⁴ القسم الأول: أن تكون إذ اسما للزمن ولها الماضي ولها أربعة استعمالات:

1. أن تكون ظرفية مثل قوله تعالى: ((فقد نصره الله إذ أخرجه الذين كفروا))⁵.
2. أن تكون "إذ" مفعولا به نحو قوله تعالى: ((وإذ أنتم قليلا فكثركم))⁶ ، وهذا النوع هو الغالب في القراء الذي استعمله النحاة مما صرح هذا ابن هشام: والغالب على المذكور في أوائل القصص والتتزيل أن تكون مفعولا به بتقدير ((اذكر)) ونحو ((وإذا قال ربك للملائكة))⁷ إذ قلنا للملائكة))⁸ ((وإذ فرقنا...))⁹ وبفض المعربين بقول في ذلك انه ظرف لأذكر محذوفا، وهذا ومم فاحش، لاقتضائه حينئذ الامر بالذكر في ذلك الوقت، مع أن الامر لاستقبال وذلك الوقت قد مضى قبل تعلق الخطاب بالمكنعين منا وإنما المراد ذكر الوقت نفسه لا الذكر فيه))¹⁰.

¹ الآية رقم: 24 من سورة الانفال

² الآية رقم: 30 من سورة البقرة

³ سيوييه الكتاب ج:3، ص 116

⁴ ابن هشام أبو عبد الله جمال الدين ابن يوسف بن أحمد بن عبد الله بن هشام الانصاري المصري كتابه معني البيب من كتب الاعاديبي خ:1 ص: 94

⁵ الآية 40، سورة التوبة.

⁶ الآية 86 آل عمران

⁷ الآية 33 سورة البقرة

⁸ الآية 34 سورة البقرة

⁹ الآية 50 سورة البقرة

¹⁰ ابن هشام مغني البيب ج 1 ص 94 95 المكتبة العربية

3. إذ البدلية ((أي ان تكون بدلا من المفعول نحو قوله ((واذكر في الكتاب مريم إذ انتبذت))¹¹ فإذا هنا بدل اشتمال من مريم.

4. أن يضاف إليها اسم زمان صالح لاستغناء عنه نحو قوله تعالى: ((يومئذ تحدث أخبارها))¹²، أو يكون غير صالح نحو قوله تعالى: ((.... بعد إذ هديتنا))¹³

وقد جعد بعض النحاة الى "إذ" في نحو هذه الآية ((واذكروا إذ كنتم قليلا)) أنها طرف لمفعول محذوف، وقي قوله ((إذ انتبذت)) فهي طرف لمضاف الى مفعول. ولم يذهبوا الى أنها في هذه الآية بدل من مريم ويوضح هذا القول ابن هشام حيث يقال: (ونعم الجمهور ان إذ لا تنفخ الا طرف أو مضاف إليها، وانها في قول ((واذكروا إذ كنتم قليلا))¹⁴ طرف لمفعول محذوف أي ((واذكروا نعمة الله عليكم إذ كنتم أعداء))¹⁵.

وقد رد ابن هشام ردا بليغا للزمخشري الذي جعل أن إذ في بعض القراءات أو في الآية التالية تكون في محل رفع إذ فقال: (من الغريب ان الزمخشري فان في قراءة بعضهم، ((لمن من الله على المؤمنين إذ بعث فيهم رسولا منهم)) بأن "إذ" في هذه الآية في محل رفع. انه يحون ان يكون إذ في محل رفع كإذ في قولك: (أخطب ما يكون الأمير إذا كان قائما، أي لمن من الله على المؤمنين وقت بعثه.

فمقتضى هذا الوجه ان إذ مبتدأ، ولا تعلم لذلك قائلا ثم تنظيره بالمنال غير مناسب، لأن الكلام في "إذ" لا في "إذا" وكان حقه ان يقول إذ كان، لأنعم يقددون في هذا المثال وخوه، إذ تارة وإذا أخرى، بحسب المعني المراد ثم ظاهر أن المثال يتكلم ثم ظهره أن المثال يتكلم [به] هكذا، والمشهور ان حذف الخبر في ذلك واجب، وكذلك المشهور ان إذا المقدر في المثال في موضع نصب، ولكن جوراه عبد القاهر كونها في موضع رفع، تمسكا بقول بعض: (خطب ما يكون الأمير يوم الجمعة بالرفع ففاس الزمخشري إذ على إذا، والمبتدأ على الخير)¹⁶

القسم الثاني: إذ ان تكون اسما للزمن المستقبل أي تكون بمعنى "إذ"، ولكن الجمهور أن يتمنون هذا القسم، واما ابن هشام فقد أقر هذا القسم فقال: (ان تكون اسما مزمنا للمستقبل، نحو ((يومئذ تحدث أخبارها))¹⁷ والجمهور لا يثبتون هذا القسم، ويجعلون لآية من باب ((ونفخ في صور)) أعني من تنزيل المستقبل الواجب الوقوع لا منزلة ما قد وقع، وقد ينجح لغيرهم بقوله تعالى: ((فسوف يعلمون إذ الأغلال في أعناقهم فان يعلمون، مستقبلا لفظا ومعنا، لدخول حرف التنفيس عليه وقد اعمل في إذ، فليزيم ان يكون بمنزلة إذا))¹⁸.

وقال المرادي:

((ذهب قوم من المتأخرين منهم ابن مالك إذ ان تكون بمعنى إذا واستدلوا بقوله: ((فسوف يعلمون إذ الأغلال في

¹¹ الآية 16 سورة مريم وهذه الآية استشهد بها ابن هشام

¹² الآية 5 سورة الزلزلة

¹³ من الآية 8 سورة آل عمران

¹⁴ سورة آل عمران الآية 36

¹⁵ سورة آل عمران الآية 103

¹⁶ ابن هشام مغني اللبيب ج 1، ص 91

¹⁷ سورة الزلزلة الآية 5

¹⁸ غافر آية 69 70

أعناقهم))¹⁹. ذهب أكثر المحققين الي أن إذ لا تقع موقع (إذا) ولا إذا موقع (إذا). وهذا الذي صححه المقاربة واجابوا عند هذه الآية بان الأمور المستقبلية لما كانت في أخبار الله تعالى من تيقنه منطوي بها غير عنها بلفظ كماضي وبهذا أجاب الزمخشري واليه عطية))²⁰

القسم الثالث:

إذ التعليلية: أي أن تكون للتعليل، وإذ التعليلية خرجت عن الظرفية وتمحضت للتعليل، وصرح بهذا ابن مالك بحرفتيها²¹ نحو قوله تعالى: ((ولن ينفعكم اليوم إذ ظلمتم انكم في العذاب مشتركون))²²

فقال أبو حبان في هذه الآية: ((إذ للتعليل حرف بمعنى إن))²³ وأيضا ان ابن هشام ذهب الى ان إذ تكون للتعليل واستشهد بهذه الآية ((ولن ينفعكم اليوم اذ ظلمتم أنفسكم انكم في العذاب مشتركون))²⁴ فقال في الآية: ((أي: ولن ينفعكم اليوم اشتراككم في العذاب، لأجب ظلمتكم في الدنيا، وهل هذه حرف بمنزلة لألم العلة او ظرف والتعليل مستفاد من قوة الكلام لا من اللفظ، فإنه إذا قيل ضربته إذا ساء، وإذ بدل (بإذ) الوقت اقتضى ظاهر الحال ان الاسادة سبب الضرب؟ قولا وانما يرتفع السؤال على القول لأول، فإنه قيل ((لن ينفعكم اليوم وقت ظلمكم الاشتراك في العذاب)) لم يكون التعليل مستفادا لاختلاف زمن الفعلين، ويبغي استكمال في آية، وهو ان اذ لا تبدل من اليوم لاختلاف الزمنين ولا تكون ظرف ينفع، لأنه لا يعمل في ظرفية، ولا لمشتركون لأنه معمول خبر الاحرف الخمسة لا يتقدم عليها ولأنه معمول الصلة لا متقدم على الموصول، ولأن اشتراك في الأخير لا في زم ظلمهم))²⁵ ولما حملوه من التعليل ((اذ لم يهتدوا به فيقولون هذا إفاك قديم))²⁶. وكذلك ذهب عباس حسن: ان "إذ" في الآية السابقة تكون للتعليل، وليس صالحة للظرفية: وقد تزايد للتعليل كقوله تعالى: ((ولن ينفعكم اليوم اذ ظلمتم انكم فب العذاب مشتركون))، أي لأجل ظلمكم في الدنيا ولا تصلح للظرفية هنا، لأن الظلم لا يقع يوم القيامة وانما يقع فيه في الدنيا... وهي حرف بمنزلة لام التعليل، وهذا أسهل وقيل: ظرف، والتعليل مستفاد من قوة الكلام لا من اللفظ))²⁷

وأيضا مما حملوه على التعليل قول الفرزدق:

فأصبحوا قد أعاد الله نعمتهم

إذ هم فريش، وإذ ما مثله ور بث

وقول الا عشى:

¹⁹ غافر آية 69 70

²⁰ المراد الجنى الراي ص 188

²¹ ابن مالك في للتشديد وسباني الحديث منه

²² سورة الزخرف الآية 39

²³ أبو حبان هو محمد يوسف البحر المحيط مجلد 9 ص 375

²⁴ غافر آية 79 80

²⁵ ابن هشام المؤلف معني ج 1 ص 96

²⁶ من آية 11 سورة الأنفال

²⁷ تالبو عباس من المؤلف النحو الوافي ج 2 ص 277

إن محلاً وإن مرتحلاً

وإن في السفر إذ مضوا مهلاً

أي إن لنا حلولاً في الدنيا وإن لنا ارتحالاً في عنها إلى الآخرة وإن الجماعة لنا الذين مانوا قبلنا أمهالاً لنا، لأنهم مضوا قبلنا وبقينا بعدهم، وإنما يصح ذلك كله على القول بأن إذ التعليلية حرف²⁸. وهذا استشهاد ابن هشام على اثبات إذ التعليلية حرف: ما ذهب إليه الجمهور أنهم لا يثبتون هذا القسم.

القسم الرابع:

"إذ" أن تكون للمفاجئة وهي لا تكون للمفاجئة إلا إذا وقعت بعد كلمة "بيناً". المختومة بالألف الزائد أو "ما" الزائدة نحو حلبوس إذ أقبل صديق أو بينما نحن حلبوس إذ أقبل الشاعر:

استقدر الله خيراً وأرضي به فبينما العر إذ دارت مياسير

وهذا مما نص عليه عباس حسن

.....

وقد ذكر لإذ معنيين آخرين أن تكون للتوكيد، وللتحقيق وإن تكون للتحقيق بمعنى "قد" نحو قوله تعالى: ((وإذ قال ربك)) وإذ كانت للتوكيد تحتمل على الزيادة كذلك مثلها في الآية ((وإذ قال ربك)) ولكنه إن من مبهما في ذلك ضعيف. فقد ضعف المرادي²⁹ "إذ" التي تكون زائدة وقال إليه هشام: ((ليس القولاً شيء))³⁰

المبحث الثاني:

اسمية إذ وحرفتها

أولاً: الإسمية

إذ التي تكون اسمية هي إذ الظرفية وهذا القسم لا خلاف فيه على اسميتها، واستبدال المرادي على اسميتها من أربعة أوجه. فقال: ((والدليل على اسمية "إذ" هذه من أوجه:

- أحدها: الأخبار بها مع مباشرة الفعل نحو: مجيئك إذ جاء زيد
- ثانيها: إبدالها من الاسم نحو: أليتك أمس إذ جئت
- ثالثها: تنوينها في غير ترنم نحو: يومئذ
- رابعها: الإضافة إليها بلا تأويل نحو: بعد إذ هديتنا³¹.

²⁸ ابن هشام معني ج 1 ص 98

²⁹ الحسن بن قاسم المرادي ج 2 ص 192

³⁰ ابن هشام مغني اللبيب عند كتاب الأعراب ج 1 ص 98

³¹ الحن من قاسم المرادي ج 2 ص 186

ثانيا: إذ الحرفية

اذ التي تكون حرفية في موضعين:

إذ التعليلية،

وإذ الفجائية

1. إذ التعليلية: نحو قوله تعالى: ((وإذ لم يهتدوا به فسيقول هذا إفاك قديم))³²، واختلف في "إذ" هذه انها تحررت عن الظرفية أو تمحضت للتعليل وصرح اليه مالك بقوله: (نبت حرفا للتعليل والمناجاة وليست حينئذ ظرف مكان ولا زائد))³³

2. إذ الفجائية: خص حرف للمفاجأة، وصرح (القول بحرفيتها بعض النحويين منهم عباس حسن³⁴، وأيضا ابن مالك. ولكن قد اختلف في "إذ" الفجائية. ف قيل هي باقية على ظرفيتها الزمانية. وقيل هي ظرف مكان.

3. ويقول المرادي: إذا جعلت ظرفا فما العامل فيها؟ قلت: قال ابن حني الناصب لها هو الفعل الذي بعدها، وليست مضافة اليه، والناصب له "بيننا" و "بينما" فقد بقدر مما بعد "إذ". وقال الشلو بيني: العامل في بينا ما بفهم من سياق الكلام و"إذ" بدل من بينا أي حين انا كذلك، اذ جاء زيد، وافقت مجيء زيد) والفصح الا بقتي ب "إذ" بعد "بيننا" و "بينما".

والاتبان بها عربي خلافا لمن أنكر)³⁵.

المبحث الثالث:

إضافة الجملة اليها

مضاف "إذ" الي الجملة الاسمية والي الجملة الفعلية، ولا تضاف الي جملة شرطية.

وإذ الظرفية التي تضاف الي الجملة فلا تكون مختومة "بما" الزائدة لأنه إذ ختمت بها تكفها عنه للإضافة، وصرح بهذا القول المبرد³⁶.

وإذا أضفيت الى جملة اسمية فلا يكن عجزها فعلا ماضيا نحو قوله تعالى: ((واذكروا إذ أنتم قليل))، فهذا كانت جملة اسمية وأما إذا كانت فعلية نحو جئتكم اذ دعوتني، بشرط في هذه الجملة ان تكون الفعل ماضيا لفظا ومعنا، او معنا فقط. هذا على ما ذهب اليه في سن حسن³⁷. ويتوضح أكثر فيقول: (إذا أضفيت لجملة فعلية وجب ان يكون الفعل ماضيا لفظا ومعنا معا)، كالمثال: فرحنا إذ قدمت قدوم سعد وإذ روباك في الأيام عيد³⁸

³² سورة الاحاق آية 11

³³ ابن مالك تسهيل الفوائد وتكميل المقاصد ص 93

³⁴ عباس حسن النحو الوافي مجلد 2 ص 277

³⁵ قاسم المرادي الجزء الثاني ص 190

³⁶ الى العباس محمد بن زيد المبرد . المقتضب م: 2 ص 54

³⁷ عباس محمد النحو الوافي م: 2 ص 276

³⁸ عباس حسن النحو الوافي م: 3 ص 80

وقد بين في هذا البيت أضيفت في أول البيت الي جملة فعلية ماضوية، الفعل ماضيا معنا دون لفظا فقط كما نص عليه عباس بقوله: (إذ معني فقط)، بأن يكون الفعل مضارعا في لفظه دون زمنه فيصبح أي يضع مكانه ماضية الحقيقي الزمني فلا يتغير المعني، كالذي في قوله تعالى: ((وإذ يرفع إبراهيم القواعد من البيت وإسماعيل))³⁹ فالزمن الذي رفع فيه إبراهيم القواعد هذا قد مضي وكان سابق على نزول هذه الآية بما اشتمل عليه من مضارع، فلو وضع الله فعل ماضيا حقيقي الزمنى مكان الفعل المضارع فما تغير المعني وسبب هذا الوجوب: فبشير عباس حسن في سبب عذا الوجوب بقوله: (ان "اذ" في الاغلب -ظرف الزمن الماضي المبهم، فيحب ان بما ثلها المضاف اليه في نوع الزمن. كان لا يقع بينهما تعارض، وان بما ثلها عاملها أيضا، ولهذا قالوا: (إن الجملة المضارعة لا نفع مضافا اليه) بعدها الا حين يكون المضارع ماضي للمعني فيكون في ظاهره مضارعا وفي معناه ماضيا، ... كالأية وان عملها لا بد ان يكون دالا على الماضي، وإذ لا يعمل فيما يدل على الماضي الا مثل فهذا إذا كانت إضافتها الى الجملة الفعلية.

إضافة الجملة الإسمية إليها:

"إذ" إذا أضيفت إلى جملة اسمية يجب معني هذه الجملة الإسمية أنه يتحقق قبل أن ينطق بها، او معني هذه الجملة الإسمية يتحقق في المستقبل بدون شك.

وقيل في هذا بأنه يجب او لا يجب بل انه يستحسن⁴⁰ ومن القبيح جدا بانه يكون خبر المبتدأ في الجملة الإسمية جملة ماضوية. وقد صرح بهذا عباس حسن حيث انه يقول: (ومن المستقبح وقيل انه ممنوع ان يكون خبر المبتدأ في هذه الجملة الإسمية جملة ماضوية كالتالي في قوله: (حضرت إذا الجو المتدل)⁴¹ فالسبب في الجملة الإسمية ان لا يكون خبر المبتدأ جملة ماضوية قال عباس: (ووجبهم ان "إذ" للزمن الماضي في أغلب استعمالاتها، والفعل الماضي مناس لها في الزمان، فلا يتسوق الفصل بينهما وهما في جملة واحدة)⁴². فوجئت إذ الغائب جاء واما اذا كان الفعل بعدها مضارع لا بد ان يكون معناه ماضيا ولو تأويلا فيحوز فصله او عدم فصله كلاهما سواء وحسن.

حذف شطر من الجملة:

اذ التي تضاف الي الجملة: قد يحذف أحد شطري الجملة قال ابن هشام: (وقد يحذف أحد شطري الجملة فيظن من لا خبرة له انها أصيغت الي المفرد)⁴³ لقول الشاعر:

هل ترجعت ليال قد مضيت بنا والعيش وانقلب اذ ذلك أفنانا⁴⁴

والتقدير إذ ذاك كذلك.

³⁹ سورة البقرة آية 197

⁴⁰ عباس محمد النحو الوافي م: 3 ص 81

⁴¹ عباس محمد النحو الوافي م: 3 ص 81-82

⁴² عباس حسن المؤلف النحو الوافي م 3 ص 85

⁴³ المؤلف ابن هشام مغني اللبيب م: 1 ص 99 المكتبة المصرية

⁴⁴ استشهد بها البيت ابن هشام في المغني

قد يحذف الجملة كلها من إذ:

قد تحذف الجملة كلها من إذ ويعوض عن الجملة المحذوفة التتوين، وهذا التتوين لا يستغني عنه كقوله تعالى: ((ويومئذ يفرح المؤمنون))⁴⁵. وحذف إذ ما تضاف إليه كثير والتوضيح فأكثر من قول جمال الدين "إذ" كثر حذف ما تضاف إليه لأنها كالأصل في الإضافة الي الجملة، لكنها عند حذف ما تضاف إليه ان تتون وتكسر ذا لها لا لقاء الساكنين وهذا التتوين الذي يلحقها هو عوض عن المضاف اليه، ولذلك لا يستغني عنه إذا حذف.

ولما كان عوض عن الجملة، وكان وجود الجملة معطيات إذ شبها بالموصول استحقق به البناء قام التتوين مقام في الجاب البناء واختلف العلماء في كسرة ذاك إذ فذهب الاخفش الى إنها كسرة اعراب وعلل على قوله: (أن إذ إنما بنيت علاء إضا فتها الى الجملة فلما حذفت الجملة عاد اليها الاعراب. فجرت بالإضافة)⁴⁶. وذهب الجمهور على خلاف الاخفش ورد عليه بعدة وجوه قبل: (ان سبب بنائها ليس هو الإضافة الى الجملة وإنما هو افتقارها الى الجملة. والافتقار عند حذف الجملة

1/ ابلغ فالبناء حينئذ أولى، 2/ ان بعض العرب يفتح الذال تخفيفا فيقول: حينئذ، 3/ ان الكر يوجد دون إضافة كقول الشاعر:

نهيتك عن طلابك ام عمرو بعافية وانت إذ صحيح

قلت أجب الاخفش عند هذا بأنه أراد حينئذ فحذف "حينا" وابقى الجر وفيه بعد)⁴⁷. وعباس قال: (ولما كانت إذ واجبة الإضافة للجملة كانت واجبة البناء)⁴⁸

خلاصة العول في اعراب "إذ"

ان بناء على "إذ" واجب في جميع أحوالها من أجل علة إضافتها الى الجملة التي تليها، وان إضافتها للجملة واجبة حتميا.

وان "إذ" لا تكون الا منصوبة عن الظرفية او في محل جر بالإضافة⁴⁹.

المبحث الرابع: اقتران إذ ب ما

فإذا اقترنت إذ بما في هذه الحالة خرجت "إذ" عن ظرفية وكانت حروف شرط وتكون جازمة لأنها إذا تجردت عما فتكون مضافة الى الجملة التي كتبها، فلما ركبت معها "ما" فكفتها عن الإضافة.

واختلاف النحويون فيها، فذهب سيبويه على انها شرطية كأنه ويجازي بها فقال سيبويه: (لا يكون الجزاء في حيث ولا في إذ حتى يضم الي كل منهما "ما" فتصير إذ مع "ما" بمنزلة انما وكأنما وليست ما فيها للغو، ولكن كل واحد

⁴⁵ سورة الروم الآية 4

⁴⁶ جمال الدين بن عبدالله بن مالك - شرح الكافية الشافية ج 2 ص 939 - 940

⁴⁷ المرادي الحسن بن قاسم الحني الداتي حروف المعني ص 187

⁴⁸ عباس حسن النحو الوافي الجزء 3 ص 83

⁴⁹ حسن عباس النحو الوافي ج 3 ص 88

منهما ما بمنزلة حرف واحد)⁵⁰، واستشهد بهذا البيت.

قال: فمها كان من الجزء بإذ ما قول الي العباس بن مدراس اذ ما أتيت على الرسول فقل له حق عليك إذ الطمأن المجلس⁵¹ وأما المبرد فذهب على انها ظرفية ولم تخرج عن الظرفية بعدما ركبت معها "ما" فقال: (ولا يكون الجزء في "إذ" ولا في حيث بغير "ما" لأنهما ظرفان يضافان الى الفعال)⁵². وإسارة الى قوله سيبويه على انها خرجت من الظرفية قوله: (وما بجازي به من الظروف أي حين ومن ومن غيرها ان وإذ وما)⁵³.

الباب الثاني:

دروس تطبيقية في سورة البقرة:

واحتوى هذا الباب ثلاثة مباحث:

المبحث الأول: اذ التي كانت مفعول به

المبحث الثاني: اذ التي كانت بدلا

المبحث الثالث: اذ التي كانت اسما للزمن المستقبل

الآيات التي وردت فيها إذ في سورة البقرة:

قوله تعالى: ((وإذ قال ربك للملائكة أني جاعل في الأرض خليفة)) الآية 30

قوله تعالى: ((وإذ قلنا للملائكة اسجدوا لأدم...)) الآية 34

قوله تعالى: ((وإذ أنجيناهم من آل فرعون...)) الآية 49

قوله تعالى: ((وإذ فرقنا بكم البحر...)) الآية 50

قوله تعالى: ((وإذ واعدنا موسى أربعين ليلة...)) الآية 51

قوله تعالى: ((وإذ اتينا موسى الكتاب والفرقان...)) الآية 52

قوله تعالى: ((وإذ قال موسى لقومه يا قوم...)) الآية 54

قوله تعالى: ((وإذ قلتم يا موسى لن نؤمن لك...)) الآية 55

قوله تعالى: ((وإذ قلنا ادخلوا هذه القرية...)) الآية 58

قوله تعالى: ((وإذ استسقى موسى لقومه...)) الآية 60

قوله تعالى: ((وإذ قلتم يا موسى لن نصبر على طعام واحد...)) الآية 61

⁵⁰ سيبويه الكتاب ج 3 ص 56 - 57

⁵¹ اشاهد: حيث إذ ما حيث انه جازي بها بدليل وقوع اللقاء الجواب هامش كتاب سيبويه ج 3 ص 57

⁵² ابي العباس محمد بن يزيد الميرد - المقتضب ج 2 ص 37

⁵³ سيبويه الكتاب ج 3 ص 56

قوله تعالى: ((وَإِذْ أَخَذْنَا مِيثَاقَكُمْ...)) الآية 62

قوله تعالى: ((وَإِذْ قَالَ مُوسَى لِقَوْمِهِ...)) الآية 67

قوله تعالى: ((وَإِذْ قَتَلْتُمْ نَفْسًا فَادَارَأْتُمْ فِيهَا...)) الآية 72

قوله تعالى: ((وَإِذْ أَخَذْنَا مِيثَاقَ بَنِي إِسْرَائِيلَ...)) الآية 83

قوله تعالى: ((وَإِذْ أَخَذْنَا مِيثَاقَكُمْ وَرَفَعْنَا فَوْقَكُمْ الطُّورَ...)) الآية 93

قوله تعالى: ((وَإِذْ ابْتَلَى إِبْرَاهِيمَ رَبَّهُ...)) الآية 124

قوله تعالى: ((وَإِذْ جَعَلْنَا الْبَيْتَ مَثَابَةً لِّلنَّاسِ...)) الآية 125

قوله تعالى: ((وَإِذْ قَالَ إِبْرَاهِيمُ رَبِّ اجْعَلْ هَذَا الْبَلَدَ آمِنًا...)) الآية 126

قوله تعالى: ((وَإِذْ يَرْفَعُ إِبْرَاهِيمُ الْقَوَاعِدَ مِنَ الْبَيْتِ...)) الآية 127

قوله تعالى: ((وَإِذْ قَالَ لَهُ رَبُّهُ أَسْلِمَ...)) الآية 131

قوله تعالى: ((إِذْ كُنْتُمْ شُهَدَاءَ إِذْ حَضَرَ يَعْقُوبَ الْمَوْتَ إِذْ قَالَ لِبَنِيهِ...)) الآية 133

قوله تعالى: ((الَمْ تَرَ إِلَى الْمَلَأِ مِنْ بَنِي إِسْرَائِيلَ مِنْ بَعْدِ مُوسَى إِذْ قَالُوا لَنَبِيِّ لَهُمْ ابْعَثْ لَنَا مَلَكًا...)) الآية 246

قوله تعالى: ((وَإِذْ قَالَ إِبْرَاهِيمُ رَبِّي الَّذِي يُحْيِي وَيُمِيتُ...)) الآية 258

قوله تعالى: ((وَلَوْ يَرَى الَّذِينَ ظَلَمُوا إِذْ يُرُونَ الْعَذَابَ...)) الآية 265

قوله تعالى: ((إِذْ تَبَرَأَ الَّذِينَ)) الآية 266

قوله تعالى: ((وَإِذْ قَالَ إِبْرَاهِيمُ رَبِّ أَرْنِي كَيْفَ تُحْيِي الْمَوْتَى...)) الآية 260

المبحث الأول:

إذ التي وقعت مفعول به

الآية الأولى:

قوله تعالى: ((وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَائِكَةِ أَنِّي جَاعِلٌ فِي الْأَرْضِ خَلِيفَةً)) اختلاف العلماء في إذ في هذه الآية منهم من جعلها زائدة ومنهم من جعلها أنها مفعول به لفعل محذوف تقديره إذ. فأما الذي جعلها زائدة معمر بن المثنى أبو عبيد قال: (إذ زائدة والتقدير وقال ربك، واستشهد بقول الأسود بن يعفر

فإذ وذلك لا مهة لذكره والدر بعقب صالحا بفساد

وهذا مما ذكره القرطبي⁵⁴ في تفسيره.

وأما الذين ذهبوا على أنها مفعول به لفعل محذوف منهم. العكبري حيث قال: (وَإِذْ قَالَ هُوَ مَفْعُولٌ بِهِ تَقْدِيرُهُ اذْكَر

⁵⁴ أبو عبد الله محمد بن أحمد الانصاري القرطبي - الجامع لأحكام القرآن ج 1 ص 2

اذ وأيضاً محمود صافي فقال: (إذ ظرف لما مضى من الرمي في محل نصب متعلق بفعل قالوا الآية)⁵⁵. ووافقهم محي الدين الدر وبش على قولهم، فقال: (إذ ظرف لما مضى من الرمي في محل نصب مفعول به محذوف تقديره اذكر)⁵⁶، وذهب الشيخ محمد الطاهر ابن عاشور على أنها مفعول به فقال: (اذ اسم زمان مفعول به بتقدير اذكر)⁵⁷، ولكن قد اعترض ابوجا⁵⁸ على هذا وقال لان فيه اخراج اذ عن باب.

الآية الثانية:

قوله تعالى: ((وَإِذْ قَوْلْنَا لِلْمَلَائِكَةِ اسْجُدُوا لِآدَمَ))⁵⁹

في منتخب قدر اذ على الفعل اذكر فقالوا: (واذكر أيها النبي حين قلنا للملائكة)⁶⁰.

وقال محي الدين الدرويش: (اذ ظرف لما مضى من الزمن)⁶¹ وسميت عاطف قال: (اذ في موضع نصب لأنها معطوفة على إذ الأولى وكذلك ان الزجاج⁶² ذهب على أنها في موضع نصب عطفت على التي قبلها.

الآية الثالثة:

قوله تعالى: ((وَإِذْ أَنْجَيْنَاكُمْ مِنْ آلِ فِرْعَوْنَ يَسُومُونَكُمْ سُوءَ الْعَذَابِ))⁶³

المنخب قالوا: (واذكروا من نعمنا عليكم أن أنجيناكم من ظلم فرعون) وقال القرطبي: (اذ في الموضع نصب عطف على (اذكروا نعمة))⁶⁴ وذهب على رأيهم محي الدين الدرويش: (اذ طرف لما مضى من الزمن متعلق باذكر مقدرة)⁶⁵. والعكبري فقد اتفق مع القرطبي.

الآية الرابعة:

قوله تعالى: ((وَإِذْ فَرَقْنَا بِكُمُ الْبَحْرَ فَأَنْجَيْنَاكُمْ...))⁶⁶.

فذكر على تعبر هذه الآية (واذكروا كذلك من نعم الله عليكم حين شغفنا لكم ومن أجلكم البحر...)⁶⁷.

فذهب أبو محمد مكي⁶⁸ إلي ان إذ في موضع نصب على نعمة وذكر كلا من الآيات اذ انجيناكم وإذ اتينا وإذ

⁵⁵ محمد صافي الجدول في اعراب القرآن وصرفه وبيانه ج 1 ص 92

⁵⁶ محي الدين الدرويش - اعراب القرآن الكريم وبيانه ج 1 ص 92

⁵⁷ محمد طاهر بن عاشور تغرير التحرير والتتوين ج 1 ص 397

⁵⁸ محمد بن يوسف بشهير

⁵⁹ الآية 34 من سورة البقرة

⁶⁰ المنتخب ص 10 - 12

⁶¹ محي الدين الدرويش - اعراب القرآن الكريم وبيانه ج 1 ص 90

⁶² سميح عاطف الاعراب في القرآن الكريم

⁶³ الآية 39 من سورة البقرة

⁶⁴ أبو عبد الله محمد بن احمد الانصاري القرطبي الجامع لأحكام القرآن ج 1 ص 321

⁶⁵ محي الدين الدرويش - اعراب القرآن الكريم وبيانه ج 1 ص 102

⁶⁶ سورة البقرة الآية 50

⁶⁷ المنتخب تفسير القرآن الكريم ص 13

⁶⁸ أبو محمد مكي بن ابي طالب القسي مشكل اعراب القرآن ج 1 ص 93

قال موسى وإذ فرقنا فكلها معطوفة على نعمتي أي اذكروا إذ فرقنا.

الآية الخامسة:

قوله تعالى: ((وإذ واعدنا موسى أربعين ليلة ثم اخذتم العجل من بعده...))⁶⁹.

ففسرت هذه الآية في المنتخب: (واذكروا حين واعدكم ربكم موسى أربعين ليلة لمناجاته، فلما ذهب إلى ميغاده، وعاد وجدكم قد انحرفتم واخذتم العجل)⁷⁰. فإذ في هذا الآية ظرف في محل نصب مفعول به لفعل محذوف تقديره اذكروا، وجملة (واعدنا) فعل وفاعل في محل جر مضاف إليه، وذهب على هذا محمود صافي.

الآية السادسة:

قوله تعالى: ((وإذ اتينا موسى الكتاب والفرقان لعلمكم تهتدون))⁷¹

إشارة إلى تغييرها لإيضاح معني إذ هنا ففي المنتخب، (واذكروا حين أنعمنا عليكم فأنزلنا على نبيكم موسى كتابنا التوراة وهو الذي يفرق بين الحق والباطل، ويميز الحلال من الحرام...)⁷²، فإذ في الآية في محل نصب مفعول به معطوفة على واذكروا نعمتي، وهذا على ما ذهب به مكي ابن أبي طالب⁷³، وجملة اتينا في محل جر بإضافتها إلى إذ وواقعة محمد صافي على أن إذ في محل نصب مفعول به.

الآية السابعة:

قوله تعالى: ((وإذ قال موسى لقومه يا قوم انكم ظلمتم أنفسكم...))⁷⁴

نوضحها تفسير: (واذكروا يوم قال لكم رسوكم موسى يا قومي، لقد ظلمتم أنفسكم باتخاذكم عجل السامري معبدا) فقدّر إذ في هذه الآية بتقدير (اذكروا) وعلى هذا تكون إذ في محل نصب مفعول به، وجملة (قال موسى) فعل وفاعل في محل جر مضافة إلى إذ قال محمود: (إذ اسم وان على ما مضى من الزمن في محل نصب معطوف على المفعول به في الآية السابقة)⁷⁵.

الآية الثامنة:

قوله تعالى: ((وإذ قلتم يا موسى لن نؤمن لك حتى نرى الله جهرا))⁷⁶

فسرت إذ في المنتخب على تقدير فعل محذوف اذكروا (واذكروا قولكم لموسى اننا لن نقر لك بالإيمان حتى نرى

⁶⁹ سورة البقرة الآية 51

⁷⁰ محمود صافي اعراب القرآن الكريم وصفه وبيانه ج 1 ص

⁷¹ سورة البقرة الآية 52

⁷² المنتخب في تفسير القرآن الكريم ص 13

⁷³ أبي محمد مكي بن أبي طالب - مشكل اعراب القرآن الكريم ج 1 ص 921

⁷⁴ سورة البقرة الآية 54

⁷⁵ محمود صافي الجدول فب اعراب القرآن وصفه وبيانه ج 1 ص 129

⁷⁶ سورة البقرة الآية 55

الله جهاز عيانا بحاسة البصر لا يحجبه عناشي⁷⁷. فقد ذهب محمود صافي⁷⁸ على ان اذ في هذه الآية مثل اذ في الآية السابقة أي انها اسم دال على ما مضى من الزمن في محل نصب معطوف على اذ المفعول به. الآية التاسعة:

قوله تعالى: ((وَإِذْ قُلْنَا ادْخُلُوا هَذِهِ الْقَرْيَةَ فَكُلُوا مِنْهَا حَيْثُ شِئْتُمْ رَغَدًا...))⁷⁹

فقد جعلت إذ في المنتخب على تقدير فعل اذكروا حيث قال: (واذكروا يا بني إسرائيل حيث قلنا لكم ادخلوا المدينة الكثير واسعا)⁸⁰ وذهب على هنا محمود صافي في اعرابها فقال: (اذ مفعول به لفعل محذوف تقديره اذكر)⁸¹. الآية العاشرة:

قوله تعالى: ((وَإِذْ اسْتَسْقَىٰ مُوسَىٰ لِقَوْمِهِ فَقُلْنَا اضْرِبْ بِعَصَاكَ الْبَحْرَ))⁸²

إشارة الي تغييرها في المنتخب: (واذكروا يا بني إسرائيل يوم طلب نبيكم موسى الاستسقاء لكم من ربه حيث اشتدكم العطش في الشبه قال محمود صافي (اذ استسقي موسى لقومه، مثل اذ قال موسى لقومه)⁸³. قال الإمام القرطبي: (كسرت الذال للالتقاء الساكنين)⁸⁴. وقال الزجاج: (موضع اذ نصب على ما تقدمه، كأنه قيل واذكروا اذ استسقي موسى)⁸⁵، وقال: سميع عاطف الزبير: (وَإِذْ متعلق بكلام محذوف، فكأنه قال واذكروا اذ استسقي ويجوز ان يكون معطوفا على ما تقدم ذكره في الآيات المتقدمة)⁸⁶. الآية أحادية العاشرة:

قوله تعالى: ((وَإِذْ قُلْتُ يَا مُوسَىٰ لَنْ نَصْبِرَ عَلَىٰ طَعَامٍ وَاحِدٍ...))⁸⁷

المعني المنتخب: (واذكروا أيها اليهود أيضا يوم سيطر على اسلافكم ولم يؤدوا نعمة الله حقها فقالوا لموسى لن نصبر على طعام واحد)⁸⁸، أي محمود صافي رجع اعراب هذه الآية كالأية السابقة أي أية رقم (55) وأيضا في الآية ذكر اعرابها في الآية التي قبلها فقال: (اذ اسم دال على ما مضى من الزمن في محل نصب معطوف على اذ المفعول به في الآية السابقة)⁸⁹

⁷⁷ المنتخب ص 13

⁷⁸ الجدول في اعراب القرآن وصفه وبيانه ج 1 ص 131

⁷⁹ سورة البقرة الآية 58

⁸⁰ المنتخب ص 14

⁸¹ محمود صافي الجدول في اعراب القرآن ج 1 ص 134

⁸² سورة البقرة الآية 60

⁸³ محمود صافي الجدول في اعراب القرآن ج 1 ص 139

⁸⁴ القرطبي ابي عبد الله محمد بن احمد الأنصاري القرطبي - الجامع لإحكام ج 1 ص 417

⁸⁵ الزجاج ابي إسحاق بن إبراهيم - معاني القرآن واعرابه ج 1 ص

⁸⁶ سميع عاطف الزبير الاعراب في القرآن الكريم ص 480

⁸⁷ سورة البقرة الآية 80

⁸⁸ محمود صافي - الجدول في الاعراب القرآن ج 1 ص 129

⁸⁹ سورة البقرة الآية 61

الآية الثانية عشر

قولي تعالى: ((وإذ أخذنا ميثاقكم ورفعنا فوقكم الطور))⁹⁰

ذكر في المنتخب ان إذ ((واذكروا حين اخذنا عليكم العهد والميثاق رافعين جبل الطول))⁹¹

فقد أعرب محمود صافي ((إذ)) في هذه الآية ان ((إذ)) اسم مبني على السكون في محل نصب مفعول به فعل محذوف تقديره اذكره وحيلة ((اخذنا)) فعل وفاعل في محل جر بالإضافة ((إذ)) اليها ا

الآية الثالثة عشر

قوله تعالى: ((وإذ قال موسى لقومه ان الله يأمركم ان تذبحوا بقرة))⁹²

في المنتخب قالوا في نفسها بالفعل اذكر مقدرة، وقد اعراب بعض من العلماء ان إذ في اعرابها مثلها مثل اعراب إذ في الآيات السابعة منهم محسن الدين الدرويش ومحمود صافي وبعضهم لم يلتفت اليها من اجل تكرها في الآيات السابعة⁹³.

الآية الرابعة عشر

قوله تعالى: ((وإذ قتلتم نفسا فادراأتم فيها))⁹⁴

في المنتخب تفسيرها ((واذكروا يوم قتلتم نفسا وتخاصمتم وتدافعتم الجريمة))⁹⁵، فاختلف العلماء في هذه الآية منهم من جل جملة ((وإذ قتلتم)) معطوفة على جملة قوله تعالى: ((وإذ قال موسى لقومه فالغطف على مذهب أبو حيان. ومنهم من جعل الجملة استئنافية وهو محمود صافي.

فقال: ((الوا واستئنافية وإذ طرف للزمن الماضي في محل نصب مفعول به لفعل محذوف تقديره اذكروا))⁹⁶

وجملة ((قتلتم)) في محل جر مضافة الى إذ الطرفية

الآية الخامسة عشر

قوله تعالى: ((وإذ أخذنا ميثاق بني إسرائيل))⁹⁷

قال ابن عطية: ((المعنى: واذكروا إذ اخذنا))⁹⁸ وقال محمود صافي اعراب اعراب إذ ((إذ اسم ظرفي في محل نصب مفعول به لفعل محذوف تقديره اذكروا))⁹⁹.

وجملة ((اخذنا)) جملة فعلية في محل جر بإضافتها الى إذ

⁹⁰ الآية 62 من سورة البقرة

⁹¹ المنتخب ص 25

⁹² محمود صافي الجدول في اعراب القرآن، ج: ص: 49.

⁹³ الآية 67 من سورة البقرة 5، المنتخب ص 16

⁹⁴ الآية 72 من سورة البقرة

⁹⁵ المنتخب ص 17

⁹⁶ محمود صافي / الجدول في اعراب القرآن وصرفه وبيانه ج: ص 17

⁹⁷ الآية 23 من سورة البقرة

⁹⁸ للفاضي ابي محمد عبدا لحق بن غالب عطية المحرر الاجيز في تفسير الكتاب العزيز ج: ص 76

⁹⁹ محمود صافي الجدول في اعراب القرآن وبيانه ج

الآية السادسة عشر:

قوله تعالى: ﴿وَإِذْ أَخَذْنَا مِيثَاقَكُمْ وَرَفَعْنَا فَوْقَكُمُ الطُّورَ﴾¹⁰⁰

وإذ: اسم ظرف في محل نصب مفعول به لفعل محذوف تقديره اذكروا، فهي الآية السابعة وهذا على ما ذهب إليه محمود صافي.¹⁰¹ وجملة "أخذن" جملة فعلية في محل جر بالإضافة .

الآية السابعة عشر:

قوله تعالى: ﴿وَإِذْ أَخَذْنَا مِيثَاقَ بَنِي إِسْرَائِيلَ﴾¹⁰²

ذكر محمود صافي أن (إذ) اسم ظرف ماضي مبني في محل نصب مفعول به لفعل محذوف تقديره اذكروا¹⁰³، وجملة "أخذنا" جملة فعلية في محل جر بإضافتها إلى إذ الظرفية.

الآية الثامنة عشر:

قوله تعالى: ﴿وَإِذِ ابْتَلَىٰ إِبْرَاهِيمَ رَبُّهُ﴾¹⁰⁴

وقال ابن عطية: (العامل في (إذ) فعل، تقديره؛ واذكروا (إذ) وقال محي الدين الرويش في ((إذ) ظرف لماضي من الزمان في محل نصب بفعل محذوف تقديره أذكر) واتفق محمود صافي مع محي الدين فقال: ((إذ) اسم ظرفي للزمن الماضي مبني في محل نصب مفعول به لفعل محذوف تقديره أذكر).¹⁰⁵ وقال العكبري ((إذ) في موضع نصب على المفعول به أي أذكر)¹⁰⁶

الآية التاسعة عشر:

قوله تعالى: ﴿وَإِذْ جَعَلْنَا الْبَيْتَ مَثَابَةً لِّلنَّاسِ وَأَمْنًا﴾¹⁰⁷

ففي المنتخب قدر إذ على الفعل أذكر، وقال: (وإذ) اذكروا كذلك قصة أبناء إبراهيم مع ابنه إسماعيل لبیت الله الحرام مكة¹⁰⁸ فقال محمود صافي أن إذ جعلت مثل إذ ابتلى الآية السابقة أي أنها ظرف للزمن الماضي مبني في محل نصب مفعول به لفعل محذوف تقديره أذكر، وذهب العكبري فيها في موضع نصب على المفعول به أي أذكر، وجملة جعلنا في محل جر بالإضافة إلى الظرف.

100 - الآية 84 من سورة البقرة

101 - محمود صافي - الجدول في إعراب القرآن وصرفه وبيانه ج: 1، ص 182.

102 - الآية 92 من سورة البقرة

103 - محمود صافي - الجدول في إعراب القرآن وصرفه وبيانه ج: 1، ص 200

104 - الآية 124 من سورة البقرة

105 - محمود صافي - الجدول في إعراب القرآن وصرفه وبيانه ج: 1، ص 254

106 - أبو البقاء عبد الله بن الحسيني العكبري - التبيان في إعراب القرآن، ص 112

107 - الآية 125 من سورة البقرة

108 - محمود صافي - الجدول في إعراب القرآن وصرفه وبيانه ج: 1، ص 257

الآية العشرون:

قوله تعالى ﴿وَإِذْ قَالَ إِبْرَاهِيمُ رَبِّ اجْعَلْ هَذَا بَلَدًا آمِنًا﴾¹⁰⁹

ففي المنتخب جعل إذ على تقدير فعل محذوف تقديره أذكر، فقال في المعنى: (اذكروا إذ طلب إبراهيم إلى ربه أن يجعل البلد الذي سينشأ حول البيت بلدا آمنا).¹¹⁰ محمود صافي اعرابها على ما مرت به في الآية السابقة أي أنها اسم ظرف للزمن الماضي في محل نصب مفعول به لفعل محذوف تقديره أذكر .

الآية الحادية عشر:

قوله تعالى: ﴿وَإِذْ يَرْفَعُ إِبْرَاهِيمُ الْقَوَاعِدَ مِنَ الْبَيْتِ وَإِسْمَاعِيلُ﴾¹¹¹

قال محمود صافي: (إذ مفعول به لفعل محذوف تقديره أذكر)¹¹²

إذ يجب أن تضاف إليها جملة فعلية فعلها ماض لفظ ومعنا، أو تضاف إليها جملة فعلية فعلها مضارع إلا أنها تقلب معناه إلى الماضي، كما في هذه الآية و(يرفع) فعل مضارع ظاهراً، ولكن معناه ماضين وهذا من ذكره عباس حسن وكما صرح بهذا أبو حبان¹¹³ في تفسيره.

الآية الثانية والعشرون:

قوله تعالى: ﴿إِذْ قَالَ لَهُ رَبُّهُ أَسْلِمُ﴾¹¹⁴

قال محمد طاهر بن عاشور ("إذ" ظرف مطينا وما عطف عليهن فهو عن هذه الطرفية إلى منقبة أخرى، لأن ذلك الوقت هو دليل اصطفاؤه حيث خاطبه الله بوحى وأمره بما تضمنه قوله أسلم).¹¹⁵

وذكر محمود صافي: (إذ ظرف للزمن الماضي قد يخلص للطرفية فيتعلق اصطفيانا) في الآية السابقة، أو مفعول به لفعل محذوف تقديره اذكر)¹¹⁶ فقد ذكرنا آنفاً ويجوز أن نكون يدل كما يأتي.

الآية الثالثة والعشرون:

قوله تعالى: ﴿أَمْ كُنْتُمْ شُهَدَاءَ إِذْ حَضَرَ يَعْقُوبَ الْمَوْتُ﴾¹¹⁷

قال سمير عاص: (إذ ظرف من قوله شهداء)¹¹⁸ ، وذهب على رأيه محمود صافي حيث يقول : (إذ ظرف

109 - الآية 126 من سورة البقرة

110 - محمود صافي - الجدول في إعراب القرآن وصرفه وبيانه ج: 1 ، ص 260

111 - الآية 127 من سورة البقرة

112 - محمود صافي - الجدول في إعراب القرآن وصرفه وبيانه ج: 1 ، ص 262.

113 - محمد بن يوسف الشهير بأبي حبان الأندلسي - البحر المحيط، ج: 1، ص 618.

114 - الآية 131 من سورة البقرة

115 - محمد طاهر بن عاشور - تفسير التحرير والتنوير، ج: 1، ص 726.

116 - محمود صافي - الجدول في إعراب القرآن وصرفه وبيانه ج: 1 ، ص 268

117 - الآية 133 من سورة البقرة

118 - أبو البقاء عبد الله بن الحسيني العبكري - التبيان في إعراب القرآن، ص 152

للزمن الماضي مبني في محل نصب متعلق بشهداء¹¹⁹

الآية الرابعة والعشرون :

قوله تعالى : ﴿أَلَمْ تَرَ إِلَى الَّذِي حَاجَّ إِبْرَاهِيمَ فِي رَبِّهِ أَنْ آتَاهُ اللَّهُ الْمُلْكَ إِذْ قَالَ إِبْرَاهِيمُ رَبِّيَ الَّذِي يُحْيِي وَيُمِيتُ﴾¹²⁰

قال العبري: ((إذ) يجوز أن تكون ظرفاً لحاج، وأن تكون لأتاه، وذكر بعضهم أن يدل من (آتاه)) وليس بشيء، لأن الظرف غير المصدر ولو كان بدلاً لكان غلطاً إلا أن تجعل (إذ) بمعنى أن المصدرية¹²¹

وقال محمود صافي: (إذ ظرف لماضي من الزمان في محل نصب متعلق بفعل حاج).

الآية الخامسة والعشرون:

قوله تعالى : ﴿وَإِذْ قَالَ إِبْرَاهِيمُ رَبِّ أَرِنِي كَيْفَ تُحْيِي الْمَوْتَى﴾¹²²

قال العبري في قوله تعالى: (وَإِذْ قَالَ): العامل في إذ محذوف، وتقديره إذ فهو مفعول به لا ظرف¹²³

قال سميح عاطف الزين في إذ: (العامل في إذ في المعنى " أذكر " أي وأذكر هذه القصة).¹²⁴

ونذكر ابن عطية فقال: (العامل في إذ فعل مضمر تقديره وأذكر)¹²⁵

وقال محمود صافي: (إذ اسم ظرف مبني على السكون في محل نصب مفعول به لفعل محذوف تقديره أذكر).¹²⁶

الخلاصة:

1. من خلال ما تقدم أن "إذ" تكون 'سمية ن وتكون حرفية، وإذ: هي من الحروف التي تدخل على الجملتين، الجملة الاسمية والجملة الفعلية، وتترك كلا الجملتين على حالتها فلم تعمل فيها شيئاً، كأن لم يكن قبلها شيء. فيجوز أن يأتي بعدها الجملة الاسمية، ويجوز أن يأتي بعدها الجملة الفعلية. وإذ تكون جملة على أربعة أقسام القسم الأول: أن تكون إذ اسماً للزمن الماضي، ولها أربعة استعمالات:
2. أن تكون ظرفية.
3. أن تكون "إذ" مفعولاً به، وهذا النوع هو الغالب في القراء الذي استعمله النحاة والغالب على المذكور في أوائك القصص والتتزيل أن تكون مفعولاً به.
4. إذ البدلية يعني أن تكون بدلاً من المفعول.

¹¹⁹ - محمود صافي - الجدول في إعراب القرآن وصفه وبيانه ج: 1، ص 271

¹²⁰ - الآية 258 من سورة البقرة

¹²¹ - أبو البقاء عبد الله بن الحسيني العبري - التبيان في إعراب القرآن، ص 206-207

¹²² - الآية 260 من سورة البقرة

¹²³ - أبو البقاء عبد الله بن الحسيني العبري - التبيان في إعراب القرآن، ص 211.

¹²⁴ - سميح عاطف الزين - الأعراب في القرآن الكريم، ص 693.

¹²⁵ أبي محمد عبد الحق بن غالب بن عطية الأندلسي - المحرر الجير في تفسير كتاب العزيز، ج: 2، مجلد الثاني، ص 301.

¹²⁶ - محمود صافي - الجدول في إعراب القرآن وصفه وبيانه ج: 3، ص 39.

قائمة المصادر والمراجع:

1. التبيان في إعراب القرآن، دار الجيل، بيروت، الطبعة الثانية، 1407هـ، 1987م.
2. تفسير الطبري، جامع البيان في تأويل القرآن، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، 1412هـ، 1992م.
- 3/ الفراهيدي، الخليل بن أحمد، الجمل في النحو، تحقيق: د. فخر الدين قباوة، بيروت، 1987م، 1407هـ.
- 4/ سيبويه، أو بشر، عثمان بن عمرو بن قنبر، الكتاب، تحقيق: عبد السلام هارون، الطبعة المصرية العامة للكتاب، 1983ج3.
- 5/ الزمخشري، محمود بن عمر: الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل وعيون الأقاويل، في حوه التأويل، تصحيح وضبط: مصطفى حسين أحمد، دار الريان، للتراث، القاهرة 3، 1407هـ. 1987م.
- 6/ ابن مالك، محمد بن عبد الله، شرح التسهيل، تحقيق: د. عبد الرحمن السيد، ومحمد بدوي، القاهرة، 1410هـ، 1990م.
- 6/ ابن جني، أبو الفتح عثمان: الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، الناشر دار الكتاب العربي، بيروت - لبنان، م 1 ص 273، الطبعة 1913م.
- 7/ جلال الدين محمد بن أحمد وجمال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر: تفسير الجلالين، تصحيح محمد الصادق قمحاوي الناس مكتبة الجمهورية العربية مصر (ب.ط) ص 174.
- 8/ أبو البقاء، عبد الله بن الحسين: المتع في شرح اللمع، تحقيق: الدكتور حمد محمد محمود، منشورات جامعة قاريونس بنغازي ط 1 1994م ج 1 ص 263 بتصرف.
- 9 / ابن مالك، جمال الدين أبو عبد الله: شرح الكافية الشافية، بتحقيق: د. عبد المنعم أحمد دار المأمون للتراث الطبعة الأولى عام 1402هـ - 1982م ج 1 ص 400. محمد بن يزيد: المقتضب، ج 3 ص 87.
- 10/ الأنباري، أبو البركات عبد الرحمن بن محمد: الإنصاف في مسائل الخلاف بين النحويين البصريين والكوفيين، ج 1 ص 69.
- 11/ ابن مالك، جمال الدين أبو عبد الله: شرح الكافية الشافية، بتحقيق: د. عبد المنعم أحمد دار المأمون للتراث الطبعة الأولى عام 1402هـ - 1982م ج 1 ص 400.
- 12/ ابن مالك، محمد بن عبد الله، شرح التسهيل، تحقيق: د. عبد الرحمن السيد، ومحمد بدوي، القاهرة، 1410هـ، 1990م.

عنوان البحث

دور التحول الرقمي في تطوير رأس المال الفكري في الجامعات اليمنية

ماهر عبده احمد ناصر السماوي¹

¹ جامعة صنعاء، اليمن.

بريد الكتروني: mhsamawi135@gmail.com

إشراف: أ.د. أحمد محمد الشامي/ أستاذ إدارة الأعمال – جامعة صنعاء، اليمن.

HNSJ, 2026, 7(2); <https://doi.org/10.53796/hnsj72/36>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/72/36>

تاريخ النشر: 2026/02/01م

تاريخ القبول: 2026/01/20م

تاريخ الاستقبال: 2026/01/10م

المستخلص

يبحث هذا العمل في دور التحول الرقمي في تطوير رأس المال الفكري داخل الجامعات اليمنية، من خلال تطبيق ميداني على جامعات أهلية في أمانة العاصمة صنعاء. هدفت الدراسة إلى قياس أثر أبعاد التحول الرقمي (البنية التحتية التكنولوجية، البيئة الإدارية، الابتكار الرقمي، العمليات الرقمية) على مكونات رأس المال الفكري (البشري، الهيكلي، الزبوني). اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وبأسلوب الحصر الشامل للقيادات الأكاديمية والإدارية في الجامعات محل الدراسة (338 مفردة)، واستُعيدت (279) استبانة صالحة للتحليل بنسبة استجابة (82.54%)، وتم تحليل البيانات باستخدام (SPSS) أظهرت النتائج أن مستوى ممارسة التحول الرقمي جاء مرتفعاً إجمالاً، مع تفوق بعد العمليات الرقمية يليه البنية التحتية التكنولوجية، مقابل مستوى متوسط لكلٍ من البيئة الإدارية والابتكار الرقمي. كما جاء مستوى رأس المال الفكري متوسطاً في أبعاده الثلاثة. وأثبتت التحليلات الإحصائية وجود أثر دال للتحول الرقمي في تطوير رأس المال الفكري، مع تباين قوة التأثير بين الأبعاد؛ إذ كان الابتكار الرقمي الأعلى تأثيراً يليه العمليات الرقمية ثم البيئة الإدارية، بينما لم يظهر للبنية التحتية التكنولوجية أثر دال في تطوير رأس المال الفكري. وأوصت الدراسة بتعزيز التحول الرقمي عبر دعم الابتكار، وبناء سياسات مؤسسية لتقييم الأفكار الرقمية واعتمادها، وتطوير نظم الأداء الرقمي، وتكثيف التدريب والحوافز، وحماية الملكية الفكرية، وقياس رضا المستفيدين إلكترونياً، وتوسيع الشراكات مع شركات التكنولوجيا لتطوير حلول رقمية مبتكرة.

الكلمات المفتاحية: التحول الرقمي، رأس المال الفكري، الجامعات اليمنية، الابتكار الرقمي، العمليات الرقمية.

RESEARCH TITLE

The Role of Digital Transformation in Developing Intellectual Capital in Yemeni Universities

Maher Abdo Ahmed Nasser Al-Samawi¹

¹ Sana'a University, Yemen.

Email: mhsamawi135@gmail.com

Supervision: Prof. Dr. Ahmed Mohammed Al-Shami, Professor of Business Administration – Sana'a University, Yemen.

HNSJ, 2026, 7(2); <https://doi.org/10.53796/hnsj72/36>

Arabic Scientific Research Identifier: <https://arsri.org/10000/72/36>

Received at 10/01/2026

Accepted at 20/01/2026

Published at 01/02/2026

Abstract

This study examines the role of digital transformation in developing intellectual capital in Yemeni universities through a field application to private universities in the capital city of Sana'a. It aims to measure the impact of the dimensions of digital transformation—technological infrastructure, administrative environment, digital innovation, and digital processes—on the components of intellectual capital, namely human, structural, and customer capital. The study adopted a descriptive analytical methodology and applied a comprehensive survey to academic and administrative leaders in the universities under study (338 individuals), of whom 279 valid questionnaires were retrieved, representing a response rate of 82.54%. Data were analyzed using the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS). The findings revealed that the overall level of digital transformation implementation was high, with digital processes ranking first, followed by technological infrastructure, while the administrative environment and digital innovation recorded moderate levels. The level of intellectual capital was found to be moderate across its dimensions. Statistical analysis confirmed a significant effect of digital transformation on the development of intellectual capital, with varying degrees of influence among its dimensions. Digital innovation had the strongest impact, followed by digital processes and the administrative environment, whereas technological infrastructure showed no statistically significant effect on intellectual capital development. The study recommends strengthening digital transformation by promoting digital innovation, establishing clear institutional policies for evaluating and adopting digital ideas, developing digital performance evaluation systems, enhancing continuous training and incentive programs, protecting intellectual property, measuring beneficiary satisfaction electronically, and expanding partnerships with technology companies to develop innovative digital solutions.

Key Words: Digital transformation, intellectual capital, Yemeni universities, digital innovation, digital processes.

المقدمة:

على مدار عقود، كان العصر الرقمي يُعتبر رؤية مستقبلية بعيدة عن واقعنا اليوم، لكننا نشهد الآن ثورة تكنولوجية غير مسبوقة تؤثر على جميع جوانب حياتنا ولقد أدت هذه التطورات إلى تغييرات جذرية في نمط حياة الأفراد وأسلوب تفكيرهم، مما أضفى طابعاً مميزاً على علاقاتهم مع بيئتهم المادية والمعنوية.

ويعتبر مفهوم رأس المال الفكري انه قوى علمية قادرة على إدخال التعديلات الجوهرية على كل شيء في أعمال المنظمة، فضلاً عن ابتكارات متلاحقة كما أن له مكونات عدة وجب تحديدها بدقة لكي تستطيع المنظمة قياسه وتقييمه ليكون له دوره فعال داخل المنظمة، ووجب التعامل مع رأس المال الفكري على أنه مورد استراتيجي يتوجب الحفاظ عليه والعمل على استمراره، والمحافظة عليه لأنه الأداة الاستراتيجية التي تضمن بها المنظمة البقاء (بنوري، وبوشمال، 2024، 12).

وترتبط الجامعات اليمنية ارتباطاً وثيقاً بالتحويلات العالمية التي تحدث في المجتمع المعاصر، حيث ترتبط مساراتها المستقبلية بطبيعتها بالتقدم السريع في مجال المعرفة التكنولوجية، ولا لبس فيه أن ظاهرة التحول الرقمي قد استلزمت العديد من التعديلات الهامة في أطرها التعليمية.

وبالتالي، فإن التحول الرقمي يلعب دوراً محورياً في تطوير رأس المال الفكري في الجامعات اليمنية لضمان استمرارية وجودة العملية التعليمية والبحثية، حيث يعد رأس المال الفكري الثروة الحقيقية للجامعات، والمتمثلة في معارف وقدرات وإبداعات العنصر البشري، والهياكل التنظيمية الداعمة، وشبكة العلاقات مع المجتمع، مما يؤدي إلى تحقيق نتائج أفضل على مستوى الأداء الأكاديمي والإداري.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

يعد التحول الرقمي فرصة فريدة لبناء نماذج أعمال جديدة واكتشاف اتجاهات بحثية وابتكارات جديدة في العملية التعليمية، وفرصة للذهاب خارج الفصول الدراسية ومختبرات التعلم، وتحقيق مستوى عال من معرفة الطلاب، مع الأخذ في الاعتبار أن التغيير التكنولوجي ليس هو العامل الوحيد في التحول الرقمي للجامعات، فالاهتمام بتطوير رأس المال الهيكلي للجامعات وتطوير مواردها البشرية له دور كبير في تحقيق ذلك (Mamaeva, et al, 2020، 5).

كما يعد رأس المال الفكري من أهم موارد المؤسسة التعليمية، والتي تحقق من خلاله ميزة تنافسية، وذلك بقدر ما يتمتع به هذا المورد من قدرات ومهارات وخبرات، وكفاءات متنوعة، وذلك لإيجاد قدرات عالية الجودة، تفوق مجرد العمل الوظيفي الميكانيكي، وتتجاوزته إلى مستويات عالية من الاستقلالية في الأداء، والتوسيع الخلاق للمعارف والخبرات، والأفكار المبدعة في المؤسسة - خاصة - وأن التنافس بين المؤسسات في الوقت الحالي يعتمد على ما تمتلكه كل مؤسسة من عقول بشرية متميزة، وأصول فكرية أكثر من اعتماده على ما تمتلكه المؤسسة من أصول مادية (الأزرق، 2023، 50).

ومن خلال ملاحظة الباحث للمجتمع محل الدراسة الجامعات اليمنية والجلوس مع بعض رؤسائها ومعرفة آراء بعض العاملين فيها، اتضح وجود جوانب قصور في رأس المال الفكري، هذه الجوانب تمثلت في عدم وجود أنظمة منهجية لإدارة المعرفة مما يؤدي إلى ضياع المعرفة مع رحيل الكفاءات، وعدم وجود أرشيف رقمي منظم للبحوث والمقررات والمناهج، مما يجعل تركيز المعرفة على أشخاص دون تحويلها إلى أصول مؤسسية دائمة، وهناك عزلة عن الشبكات الأكاديمية العالمية، وغياب الحوافز والبيئة المحفزة لتبني أساليب عمل جديدة، وضعف فرص التطوير المهني المستمر، وضعف التنسيق بين مخرجات التعليم واحتياجات المجتمع وسوق العمل المحلي والدولي، الأمر الذي يستدعي اتخاذ خطوات تصحيحية لتطوير رأس المال الفكري من خلال تبني التحول الرقمي.

بالإضافة الى كل ما سبق، فإن الدور الفعلي لأبعاد التحول الرقمي (البنية التحتية التكنولوجية، البيئة الإدارية، الابتكار الرقمي، العمليات الرقمية) في تطوير رأس المال الفكري بالجامعات اليمنية لا يزال غامضاً وغير مدروس بشكل كافٍ، ونظراً لضرورة التركيز الميداني، ستقتصر الدراسة التطبيقية على استقصاء هذه الإشكالية في الجامعات الأهلية الواقعة في أمانة العاصمة صنعاء، لتكون بمثابة حالة دراسة غنية يمكن تعميم نتائجها على سياقات مماثلة.

وبالتالي، يمكن صياغة المشكلة الحالية في التساؤل الرئيسي التالي:

ما دور التحول الرقمي بأبعاده (البنية التحتية التكنولوجية، البيئة الإدارية، الابتكار الرقمي، العمليات الرقمية) في تطوير رأس المال الفكري في الجامعات اليمنية؟ ، حيث ستم الإجابة عن هذا التساؤل من خلال دراسة ميدانية على الجامعات الأهلية في أمانة العاصمة صنعاء .

ويتفرع منه التساؤلات الفرعية الآتية:

- ما مستوى توفر أبعاد التحول الرقمي (البنية التحتية التكنولوجية، البيئة الإدارية، الابتكار الرقمي، العمليات الرقمية) في الجامعات اليمنية (تطبيقاً على الجامعات الأهلية في أمانة العاصمة صنعاء)؟
- ما مستوى رأس المال الفكري (البشري، الهيكلي، الزبوني) في الجامعات اليمنية (تطبيقاً على الجامعات الأهلية في أمانة العاصمة صنعاء)؟

أهداف الدراسة

تسعى الدراسة الحالية لتحقيق الهدف الرئيسي الآتي: التعرف على دور التحول الرقمي في تطوير رأس المال الفكري في الجامعات اليمنية ، وذلك من خلال تطبيق ميداني على الجامعات الأهلية في أمانة العاصمة صنعاء . ويشتمل منه الأهداف الفرعية الآتية:

1. معرفة واقع أبعاد التحول الرقمي في الجامعات اليمنية، (تطبيقاً على الجامعات الأهلية في أمانة العاصمة صنعاء).
2. معرفة مستوى رأس المال الفكري في الجامعات اليمنية، (تطبيقاً على الجامعات الأهلية في أمانة العاصمة صنعاء).

فرضيات الدراسة:

استناداً إلى المتغيرات الواردة في نموذج الدراسة، وبناءً على مشكلة الدراسة وأهدافها، تم صياغة الفرضيات التالية:

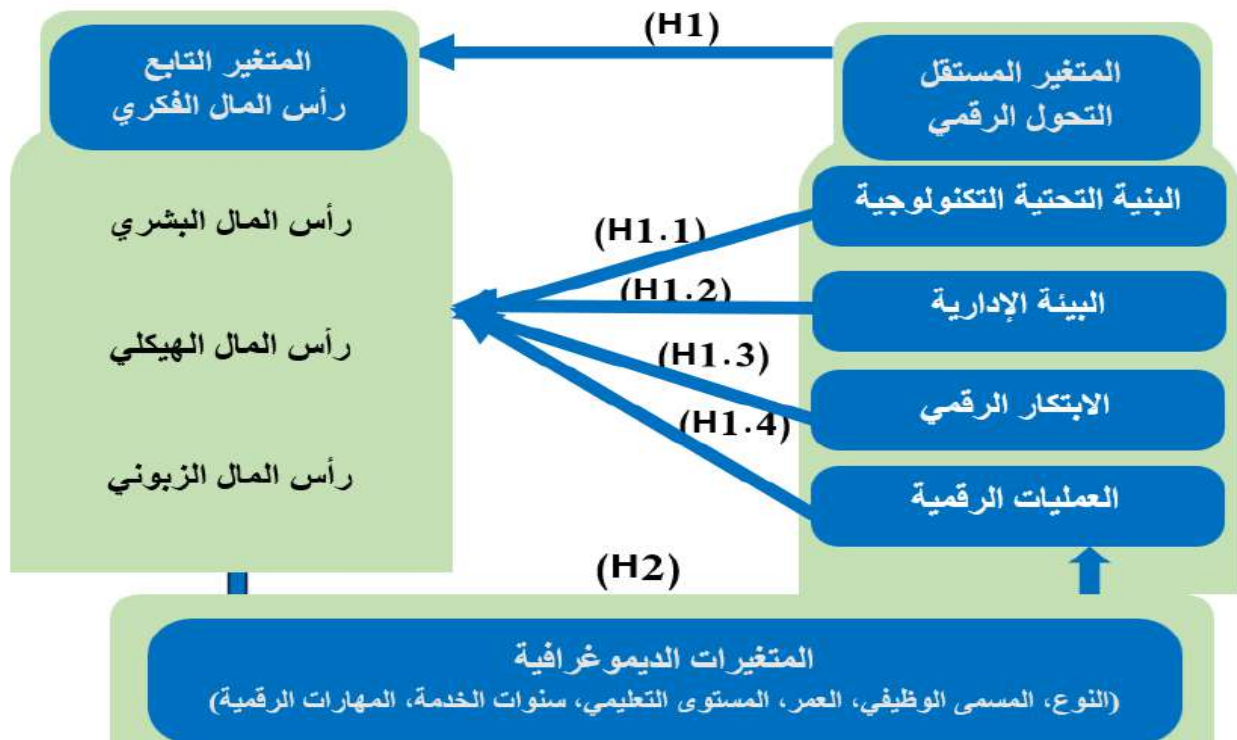
أولاً: الفرضية الرئيسية الأولى (H1): يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لدور التحول الرقمي بأبعاده (البنية التحتية التكنولوجية، البيئة الإدارية، الابتكار الرقمي، العمليات الرقمية) في تطوير رأس المال الفكري بالجامعات اليمنية (وفقاً للبيانات الميدانية المجمعة من الجامعات الأهلية في أمانة العاصمة صنعاء).

ويتفرع منها الفرضيات الآتية:

- الفرضية الفرعية الأولى (H1.1): يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لبعد البنية التحتية التكنولوجية في تطوير رأس المال الفكري بالجامعات اليمنية (وفقاً للبيانات الميدانية المجمعة من الجامعات الأهلية في أمانة العاصمة صنعاء).
- الفرضية الفرعية الثانية (H1.2): يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لبعد البيئة الإدارية في تطوير رأس المال الفكري بالجامعات اليمنية (وفقاً للبيانات الميدانية المجمعة من الجامعات الأهلية في أمانة العاصمة صنعاء).
- الفرضية الفرعية الثالثة (H1.3): يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لبعد الابتكار الرقمي في تطوير رأس المال الفكري بالجامعات اليمنية (وفقاً للبيانات الميدانية المجمعة من الجامعات الأهلية في أمانة العاصمة صنعاء).
- الفرضية الفرعية الرابعة (H1.4): يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لبعد العمليات الرقمية في تطوير رأس المال الفكري بالجامعات اليمنية (وفقاً للبيانات الميدانية المجمعة من الجامعات الأهلية في أمانة العاصمة صنعاء).

ثانياً: الفرضية الرئيسية الثانية (H2): توجد فروق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات اجابة مفردات العينة حول مستوى التحول الرقمي ورأس المال الفكري في الجامعات اليمنية تعزى لمتغيرات الديموغرافية: (النوع، المسمى الوظيفي، العمر، المستوى التعليمي، سنوات الخدمة، المهارات الرقمية) (وفقاً للبيانات الميدانية المجمعة من الجامعات الأهلية في أمانة العاصمة صنعاء).

النموذج المعرفي:



شكل رقم (1) النموذج المعرفي

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصرت هذه الدراسة على أبعاد التحول الرقمي الأربعة (البنية التحتية، البيئة الإدارية، الابتكار الرقمي، العمليات الرقمية) ودورها في تطوير مكونات رأس المال الفكري (البشري، الهيكلي، الزبوني) في الجامعات اليمنية.

الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على الجامعات الأهلية اليمنية التي يوجد مركزها الرئيسي في أمانة العاصمة، ومر عليها أكثر من خمسة عشر سنة، واستخدام التكنولوجيا، وهي (جامعة العلوم والتكنولوجيا، جامعة سبأ، الجامعة اليمنية، جامعة الملكة أروى جامعة الأندلس للعلوم والتقنية، جامعة العلوم الحديثة، جامعة المستقبل)، وذلك للأسباب المنهجية والعملية الآتية: يسهم هذا التحديد في تحقيق تجانس نسبي لمجتمع الدراسة، مما يسمح بضبط عدد من المتغيرات الخارجية (كالبينة الجغرافية والظروف التشغيلية المشتركة)، ويعزز من إمكانية عزو النتائج إلى العلاقة بين متغيرات البحث الرئيسية، وفي ضوء التحديات اللوجستية وصعوبة الوصول الشامل، يضمن هذا الاختيار إمكانية جمع بيانات ميدانية بجودة عالية ومعدل استجابة مرتفع، وهو ما تحقق فعلياً بنسبة (82.54%)، حيث تمثل الجامعات الأهلية في العاصمة بيئة أكثر خضوعاً لضغوط التنافس والبقاء، مما يجعل مبادرات التحول الرقمي واستثمار رأس المال الفكري لديها أكثر حيوية وقابلية للملاحظة والتحليل، كما انه توجد دراسات أكاديمية يمنية سابقة محكمة اتبعت نفس النهج بالتركيز على الجامعات الأهلية في صنعاء، مثل دراسة (المهدي والمنزوعي، 2025)، ودراسة (العامري والمقرمي، 2020)، مما يؤكد أن هذا التخصيص هو ممارسة منهجية مقبولة لتحقيق عمق التحليل في بيئة محددة بدلاً من الانتشار السطحي على نطاق أوسع.

الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على القيادات الإدارية والأكاديمية في الجامعات الأهلية اليمنية في أمانة العاصمة مجال الدراسة من فئة (رؤساء الجامعات ونوابهم، أمناء العموم، عمداء الكليات ونوابهم، رؤساء الأقسام، أمناء الكليات).

تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بأنها الدراسات الأولى في الجمهورية اليمنية - على حد علم الباحث - التي تناولت دور التحول الرقمي بأبعاده (البنية التحتية التكنولوجية، البيئة الإدارية، الابتكار الرقمي، العمليات الرقمية) في تطوير رأس المال الفكري في الجامعات اليمنية، مما يعطي أهمية أكبر في سد هذه الفجوة.

مصطلحات الدراسات

المتغير المستقل: (التحول الرقمي)

هو الانتقال إلى الاعتماد التدريجي على التقنيات والتطبيقات في تحقيق الأهداف التعليمية التي وضعها القائمون على العملية التعليمية في شتى النواحي الإدارية والتعليمية. (المطرف، 2020، 162). وعرف (Alenezi، 2021، 3) التحول الرقمي بأنه تحويل عمليات الجامعة وممارساتها وإجراءاتها وكفاءاتها وأنظمتها ونماذجها بطريقة استراتيجية وذات أولوية للاستفادة الكاملة من التطورات التكنولوجية، فضلاً عن تأثيرها الاجتماعي المتزايد.

بناء على ما سبق يمكن تعريف التحول الرقمي بأنه: عملية استراتيجية شاملة ومستمرة تعتمد على إعادة تصميم الأنظمة والعمليات والخدمات والممارسات، من خلال توظيف التقنيات الرقمية المتقدمة (مثل البرمجيات، الذكاء الاصطناعي، وأدوات تحليل البيانات، وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، منصات التواصل الذكية) لتحويل النماذج التقليدية إلى نماذج رقمية.

أهمية التحول الرقمي:

تكمن أهمية التحول الرقمي في الجامعات في إثراء بيئة التعلم الافتراضية، وزيادة فرص التعلم داخل الحرم الجامعي وخارجه، وفي امتلاك إمكانات التكنولوجيا الرقمية القادرة على تغيير منظومة التعليم الجامعي حتى تكاد تختفي حجرة الدراسة المغلقة كما تختفي المكتبات القائمة على الكتب وحدها فتكون هناك جامعات بلا أسوار، فالتحول الرقمي هو جسر عبور نحو معرفة جديدة (فتحي، 2020، 445)، لذا تتمثل أهمية التحول الرقمي في قدرته على حل المشكلات البشرية والإدارية في الجامعات من ناحية وقدرته على تعزيز التنمية واستدامتها في المجتمع من ناحية أخرى، وذلك في جميع الجوانب الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والبيئية، وتعتبر التقنيات التكنولوجية العامل المحفز وللاداة الرئيسية في جميع هذه الجوانب (رحب، 2022، 62).

ويرى الباحث أنه من خلال تبني وتطوير البنية التحتية، يمكن للجامعات تحسين وتعزيز عملياتها الإدارية والأكاديمية، وتطوير مهارات الطلاب والأكاديميين، وتوسيع نطاق الشراكات الفاعلة، وهنا تكمن أهمية التحول الرقمي.

المتغير التابع: (رأس المال الفكري)

هو مجموعة من الأصول المنفردة وغير الملموسة، المعتمدة على العقول البشرية المبدعة التي تمكن المؤسسة التعليمية من تحقيق أهدافها وتطبيق وظائفها بكفاءة وفاعلية (الأزرق، 2023، 181).

وعرف أيضاً رأس المال الفكري بأنه: أصل غير ملموس للجامعة بما في ذلك براءات الاختراع وحقوق التأليف والنشر والإجراءات وقدرات التغيير والقبول العام والتعليم وقدراتهم ومهاراتهم وشبكات الاتصال، ويطلب من الكليات إدارة الأصول غير الملموسة وتحفيز الجامعات على إبلاغ الجمهور برأس مالها الفكري بشكل صحيح (Jasiyah al، 2022، 29).

ويتضح للباحث أن رأس المال الفكري هو: عبارة عن أصول غير الملموسة للجامعة التي تشمل: رأس المال البشري (معارف ومهارات وقدرات الأفراد)، رأس المال الهيكلية (الأنظمة، قواعد البيانات، المناهج الرقمية)، رأس المال الزبوني (شبكة العلاقات مع الخريجين، الشركات، المجتمع، الجهات المانحة).

أهمية رأس المال الفكري

تبرز أهمية رأس المال الفكري كما ذكرها كل من (Secundo et al، 2023)، (الحكيمي واخرون، 2023)، السقاف (2023)، (Dumay et al، 2023)، في الاتي:

- يسهم رأس المال الفكري في تطوير المناهج الدراسية وطرق التدريس.
- استخدام التكنولوجيا الحديثة لتقديم محتوى تعليمي تفاعلي.
- الجامعات التي تمتلك رأس مال فكري قوي تكون قادرة على إنتاج أبحاث مبتكرة.
- توفير منح دراسية وتمويل للمشاريع البحثية.
- يساعد رأس المال الفكري الجامعات على التميز من خلال تقديم برامج تعليمية وبحثية فريدة.
- تعزيز سمعة الجامعة محلياً ودولياً.

وتأسيساً على ذلك، فإن رأس المال الفكري يعد أهم الأصول غير ملموس للجامعات، يتكون من ثلاث مكونات رئيسية: البشري، الهيكلي، والزبوني ويتميز بقدرته على تعزيز الابتكار، تحسين جودة التعليم، وتعزيز سمعة الجامعة محلياً ودولياً ويسهم في تطوير الجامعات من خلال توظيف التكنولوجيا الحديثة وبناء علاقات قوية مع القطاع الخاص والمؤسسات الدولية، وكما أنه مصدر للإبداع والربحية، حيث يمكن تسويق المعرفة الناتجة عن البحوث.

الدراسات السابقة

تم الإطلاع على عدد من الدراسات المتعلقة بموضوع دراسته المعرفة أهم القضايا والمشكلات التي تناولتها، ومعرفة الأساليب والإجراءات المتخذة، وتحديد أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسات، حيث تم استعراض نحو (40) دراسة من الدراسات والأبحاث العلمية السابقة، لكن هنا سنكتفي بذكر بعض منها فقط ما تم الاقتباس منه لغرض نشر البحث.

دراسة نسرين وآخرون (2024) بعنوان أثر رأس المال الفكري على تفعيل دور التحول الرقمي في شركة الاتصالات المصرية بمحافظة بورسعيد - مصر.

هدفت إلى التعرف على أثر رأس المال الفكري بأبعاده (رأس المال البشري، رأس المال الهيكلي، رأس المال العلائقي) على تفعيل دور التحول الرقمي بأبعاده (البنية التحتية التكنولوجية، المهارات الرقمية، البراعة التنظيمية). وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واعتمدت على أداة الاستبانة لجمع البيانات من مجتمع الدراسة المكون من كافة العاملين في الشركة والبالغ عددهم (509) موظفاً، حيث تم اختيارهم جميعاً كعينة للدراسة. وتوصلت النتائج إلى وجود تأثير معنوي لرأس المال الفكري بأبعاده الثلاثة في تفعيل دور التحول الرقمي بأبعاده المختلفة، كما أثبتت الدراسة وجود تأثير معنوي بين رأس المال الفكري وبعد البنية التحتية التكنولوجية، وكذلك بين رأس المال الفكري وبعد المهارات الرقمية، إضافة إلى وجود تأثير معنوي بين رأس المال الفكري وبعد البراعة التنظيمية، مما يؤكد أهمية الاستثمار في رأس المال الفكري لتعزيز التحول الرقمي في المؤسسات.

دراسة دويدار وعابدين (2023) بعنوان التحول الرقمي وعلاقته برأس المال الفكري في شركة بتروليد - مصر.

هدفت إلى التعرف على العلاقة بين التحول الرقمي بأبعاده المختلفة (البنية التحتية التكنولوجية، التشريعات والسياسات، المهارات الرقمية، وتوافر التمويل) ورأس المال الفكري بأبعاده (رأس المال البشري، رأس المال التنظيمي، ورأس المال العلائقي). وقد استخدمت الدراسة المنهج الارتباطي الاستنتاجي، واعتمدت على أداة الاستبانة لجمع البيانات من مجتمع الدراسة المكون من العاملين في الإدارة الوسطى والعليا بالشركة والبالغ عددهم (383) موظفاً، حيث تم اختيارهم جميعاً كعينة للدراسة. وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين التحول الرقمي ورأس المال الفكري، كما أثبتت الدراسة وجود علاقة إيجابية بين البنية التحتية التكنولوجية ورأس المال الفكري بكافة أبعاده، وكذلك بين المهارات الرقمية ورأس المال الفكري. وأظهرت النتائج أيضاً وجود علاقة إيجابية بين التشريعات والسياسات ورأس المال البشري والتنظيمي، مع عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية مع رأس المال العلائقي، إضافة إلى وجود علاقة إيجابية بين توفر التمويل ورأس المال العلائقي والتنظيمي، مع عدم وجود علاقة معنوية مع رأس المال البشري، مما يؤكد أهمية التحول الرقمي كمدخل لتعزيز رأس المال الفكري في المؤسسات الاستثمارية.

Kurdy & Mir (2025) The Role of Digital Transformation in Improving Intellectual Capital: Integrated Reporting Context

دراسة بعنوان: دور التحول الرقمي في تحسين رأس المال الفكري: سياق التقارير المتكاملة

هدفت إلى توضيح كيف يمكن لأنظمة إدارة المعرفة (KM) أن توجه ممارسات الشركات نحو التحول الرقمي وتبني التقنيات الرقمية، كما استكشفت ما إذا كان إعداد التقارير المتكاملة (IR) يدعم نشر رأس المال الفكري (IC). وقد اعتمدت الدراسة على مراجعة منهجية للأدبيات المنشورة بين عامي 2013 و2023، حيث شملت عينة الدراسة (42) مقالة تمت مراجعتها باستخدام أداة الاستمارة. وتوصلت النتائج إلى أن الباحثين ركزوا بشكل أساسي على خلق القيمة وإدارة المعرفة ورأس المال الفكري، إلى جانب كيفية تفاعل هذه العناصر، وكيف يمكن للتحول الرقمي أن يعمل كأداة لتحسين هذه العلاقات القائمة. كما أبرزت الدراسة أن التحول الرقمي يسهم في تعزيز التكامل بين إدارة المعرفة ورأس المال الفكري، مما يعزز من قدرة المؤسسات على الابتكار وتحقيق ميزة تنافسية مستدامة.

منهج الدراسة:

بناءً على طبيعة الدراسة وأهدافها، اعتمدت الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي، باعتباره من أنسب مناهج البحث لفهم الواقع الاجتماعي واستخلاص خصائصه، ويُستخدم هذا المنهج أحياناً في دراسات العلوم الطبيعية لوصف الظواهر المختلفة، ويقوم المنهج الوصفي التحليلي على دراسة الظاهرة كما هي في الواقع، بوصف دقيق يشمل التعبير عنها نوعاً وكماً، فالتعبير الكيفي يصف الظاهرة وخصائصها، بينما يقدّم التعبير الكمي وصفاً رقمياً يبين مقدار الظاهرة، حجمها، ودرجة ارتباطها بظواهر أخرى، ويحرص الباحث من خلال ذلك على تقديم نتائج علمية موثوقة من خلال وصف الوضع الراهن ثم تفسيره بطريقة موضوعية تتوافق مع المعطيات الفعلية (جمال الدين، 2023، 10-11)

مجتمع الدراسة:

وفي الدراسة الحالية يتمثل مجتمع الدراسة من الجامعات الاهلية اليمنية بأمانة العاصمة صنعاء، والبالغ عددها (34) جامعة أهلية.

عينة الدراسة:

اعتمدت الدراسة أسلوب الحصر الشامل لمجتمع الدراسة، المتمثل بالقيادات الأكاديمية والإدارية (رؤساء جامعات ونوابهم، وعمداء كليات، رؤساء أقسام أكاديمية، أمناء عموم، مدراء إدارات، رؤساء أقسام إدارية) في الجامعات الاهلية اليمنية محل الدراسة، والبالغ عددهم (338) مفردة.

وقد جرى تقسيم الاستبانة إلى قسمين أساسيين، هما:

القسم الأول: يتضمن المعلومات الشخصية والوظيفية لمفردات العينة والتي شملت: (النوع الاجتماعي، العمر، المستوى التعليمي، سنوات الخدمة، المستوى الوظيفي، المهارات الرقمية).

القسم الثاني: يتضمن الفقرات الخاصة بقياس دور التحول الرقمي في تطوير رأس المال الفكري في الجامعات الأهلية اليمنية ويتكون من (35 فقرة) مقسمة على محورين هما:

المحور الأول: يتناول الفقرات الخاصة بالمتغير المستقل (التحول الرقمي) ويتكون من (20 فقرة) موزعة على أربعة أبعاد.

المحور الثاني: ويتعلق بالفقرات الخاصة بالمتغير التابع (رأس المال الفكري) ويتكون من (15 فقرة) موزعة على ثلاثة أبعاد.

صدق أداة الدراسة وثباتها:

الصدق الظاهري لأداة الدراسة:

يُعرف الصدق الظاهري بقدرة المقياس على قياس ما ينبغي قياسه، من خلال النظر إليه، وتفحص مدى ملائمة بنوده لقياس أبعاد المتغير المختلفة (Marko & Erik, 2019, 37)، وقد تم عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والمعرفة في مجال إدارة الأعمال والبحث العلمي، والاحصاء، وتم الطلب منهم إبداء آرائهم في مدى مناسبة العبارات لقياس ما وضعت لأجله، واستناداً إلى الملاحظات التي أبدتها المحكمون تم تنفيذ التعديلات التي اتفق عليها من قبل أغلب المحكمين، حيث تم تعديل صياغة بعض الفقرات، وحذف بعضها الآخر.

ثانياً: الصدق البنائي لأداة الدراسة:

لتحديد الصدق البنائي لأداة الدراسة تم استخراج معامل ارتباط (Pearson Correlation)، لتحديد مدى ارتباط درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه؛ ومدى ارتباط كل بُعد والمتغير الذي ينتمي له البعد الفرعي؛ وذلك لتحديد قدرة فقرات وأبعاد المقياس على دعم القدرة التفسيرية لنتائج المتغير الذي تنتمي إليه، وتعتبر الفقرات أو الأبعاد السالبة أو التي يقل معامل ارتباطها عن (0.25) متدنية ويفضل حذفها (Al-Zahrani, 2023, 72)، ويمكن توضيح نتيجة هذا الاختبار فيما يأتي:

1- الصدق البنائي لمتغيري الدراسة:

جدول (1) الصدق البنائي لمتغيري الدراسة

المتغير	معامل الارتباط	الدلالة
التحول الرقمي	.960**	0.000
رأس المال الفكري	.967**	0.000

يتضح من الجدول (1) وجود ارتباطاً مرتفعاً بين متغيري الدراسة والدرجة الكلية للاستبانة ودرجة الارتباط بلغت (0.960) و(0.967)، ما يشير إلى عدم وجود متغير قد يضعف من المصادقية البنائية للأداة.

2- اختبار الصدق البنائي لأبعاد الاستبانة المختلفة:

جدول (2) الصدق البنائي لأبعاد الدراسة

المتغير	البعد	الارتباط	مستوى الدلالة
التحول الرقمي	البنية التحتية التكنولوجية	.857**	0.000
	البنية الإدارية	.897**	0.000
	الابتكار الرقمي	.840**	0.000
	العمليات الرقمية	.758**	0.000
رأس المال الفكري	رأس المال البشري	.918**	0.000
	رأس المال الهيكلي	.943**	0.000
	رأس المال الزبوني	.890**	0.000

يتضح من الجدول (2) أن جميع الأبعاد جاءت مرتبطة بمتغيراتها بدرجة ارتباط موجبة وقوية وذات دلالة إحصائية تتراوح بين (0.758) و(0.943) بشكل عام، ما يشير إلى عدم وجود أبعاد قد تضعف من المصادقية البنائية للمتغيرات.

3- الصدق البنائي لفقرات متغيري الدراسة:

أ- اختبار الصدق البنائي لفقرات المتغير المستقل: التحول الرقمي:

يتضح من الجدول (3) أن هناك ارتباطاً عالي بين كل فقرة من فقرات المتغير المستقل التحول الرقمي والبعد الذي تنتمي له، وقد تراوحت درجة الارتباط بين (0.776 و 0.840)، وهذا مؤشر على وجود اتساق بين فقرات المتغير المستقل وأبعادها، وبذلك تعتبر أبعاد وفقرات المتغير المستقل صادقة لما وضعت لقياسه.

جدول (3) الصدق البنائي لفقرات أبعاد المتغير المستقل التحول الرقمي

البنية التحتية التكنولوجية			البنية الإدارية		
رقم الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة	رقم الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة
1	.856**	0.000	1	.875**	0.000
2	.859**	0.000	2	.900**	0.000
3	.830**	0.000	3	.906**	0.000
4	.889**	0.000	4	.833**	0.000
5	.860**	0.000	5	.913**	0.000
الابتكار الرقمي			العمليات الرقمية		
رقم الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة	رقم الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة
1	.845**	0.000	1	.799**	0.000
2	.893**	0.000	2	.842**	0.000
3	.892**	0.000	3	.874**	0.000
4	.896**	0.000	4	.776**	0.000
5	.918**	0.000	5	.793**	0.000

ب- اختبار الصدق البنائي لفقرات المتغير التابع رأس المال الفكري:

جدول (4) الصدق البنائي لفقرات أبعاد المتغير التابع رأس المال الفكري

رأس المال البشري			رأس المال الهيكلي			رأس المال الزبوني		
رقم الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة	رقم الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة	رقم الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة
1	.737**	0.000	1	.884**	0.000	1	.867**	0.000
2	.872**	0.000	2	.850**	0.000	2	.908**	0.000
3	.884**	0.000	3	.868**	0.000	3	.899**	0.000
4	.897**	0.000	4	.867**	0.000	4	.880**	0.000
5	.838**	0.000	5	.897**	0.000	5	.692**	0.000

يتضح من الجدول (4) أن هناك ارتباطاً عالياً بين كل فقرة من فقرات المتغير التابع رأس المال الفكري والبعد الذي تنتمي له، وقد تراوحت درجة الارتباط بين (0.692 و 0.908)، وهذا مؤشر على وجود اتساق بين فقرات المتغير التابع وأبعادها، وبذلك تعتبر أبعاد وفقرات المتغير التابع صادقة لما وضعت لقياسه.

اختبار ثبات الأداة:

تم استخدام اختبار ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha) لقياس ثبات أداة الدراسة، حيث تكون قيمة معامل الثبات مقبولة إحصائياً إذا كانت قيمتها أكبر من (0.70) وكلما اقتربت القيمة من (1) واحد؛ أي 100 %، دلّ هذا على درجات ثبات أعلى لأداة الدراسة (Al-Zahrani, 2023, 73)، والجدول (5) يوضح نتائج اختبار ألفا كرونباخ.

جدول (5) نتائج اختبار ألفا كرونباخ لأداة الدراسة

البعد / المجال	عدد الفقرات	درجة الثبات Alpha
البنية التحتية التكنولوجية	5	0.910
البيئة الإدارية	5	0.928
الابتكار الرقمي	5	0.933
العمليات الرقمية	5	0.872
إجمالي المتغير المستقل: التحول الرقمي	20	0.952
رأس المال البشري	5	0.900
رأس المال الهيكلي	5	0.922
رأس المال الزبوني	5	0.905
إجمالي المتغير التابع: رأس المال الفكري	15	0.956
الاستبيان بشكل عام	35	0.973

يتضح من الجدول (5) أن قيمة معامل الثبات (ألفا كرونباخ) جاءت جيدة لكل بعد من أبعاد التحول الرقمي حيث تراوحت بين (0.872 و 0.933)، بينما بلغت قيمة معامل الثبات لإجمالي محور التحول الرقمي (0.952)، فيما جاءت قيمة معامل الثبات (ألفا كرونباخ) جيدة لكل بعد من أبعاد رأس المال الفكري حيث تراوحت بين (0.900 و 0.922) بينما بلغت لإجمالي محور رأس المال الفكري (0.956).

النتائج والمناقشة:

متغير النوع الاجتماعي:

جدول (6) خصائص عينة الدراسة حسب متغير النوع الاجتماعي

النوع الاجتماعي	التكرار	النسبة
ذكر	229	82.08%
أنثى	50	17.92%
الإجمالي	279	100.0%

يتبين من الجدول (6) أن نسبة الذكور بلغت (82.08%) من أفراد العينة، فيما كان عدد الإناث أقل بكثير بنسبة (17.92%)، وتشير هذه النتائج إلى أن نسبة الذكور تفوق نسبة الإناث ضمن عينة الدراسة، وهو ما قد يُعزى إلى طبيعة العمل الأكاديمي والإداري في الجامعات الأهلية اليمنية التي يغلب عليها العنصر الذكوري، إضافةً إلى محدودية مشاركة النساء في المناصب القيادية والإدارية مقارنةً بالرجال، نتيجة لعوامل اجتماعية وثقافية قد تحد من انخراط الإناث بشكل واسع في هذه المجالات.

متغير المسمى الوظيفي:

جدول (7) خصائص عينة الدراسة حسب متغير المسمى الوظيفي

المسمى الوظيفي	التكرار	النسبة
رئيس / نائب رئيس جامعة	10	3.58%
أمين عام الجامعة	6	2.15%
عميد كلية	32	11.47%
نائب عميد	19	6.81%
أمين الكلية	15	5.38%
مدير إدارة	50	17.92%
رئيس قسم أكاديمي	89	31.90%
رئيس قسم اداري	58	20.79%
الإجمالي	279	100.0%

يتبين من الجدول (7) أن الفئة الأكثر تمثيلاً ضمن عينة الدراسة هي فئة المستوى الوظيفي (رئيس قسم) حيث بلغت نسبتهم (31.90%) من أفراد العينة، ويمكن تفسير أعلى توزيع لفئة رؤساء الأقسام الأكاديمية بكونها نتيجة لكثرة عدد الأقسام الأكاديمية في الجامعات، مما ينعكس على زيادة عدد شاغلي هذا المسمى الوظيفي مقارنة بغيره، فيما كانت فئة المستوى الوظيفي (أمين عام الجامعة) الأقل توفراً بنسبة (2.15%)، ويُعزى أقل توزيع لفئة أمناء عموم الجامعات إلى محدودية هذه المناصب في الهيكل التنظيمي، حيث يقتصر وجودها غالباً على شخص واحد في كل جامعة، الأمر الذي يفسر انخفاض نسبتهم ضمن عينة الدراسة.

متغير العمر:

جدول (8) خصائص عينة الدراسة حسب متغير العمر

العمر	التكرار	النسبة
من 20 إلى 30 سنة	29	10.4%
من 31 إلى 40 سنة	92	33.0%
من 41 إلى 50 سنة	108	38.7%
أكثر من 50 سنة	50	17.9%
الإجمالي	279	100.0%

يتبين من الجدول (8) أن الفئة الأكثر تمثيلاً ضمن عينة الدراسة هي فئة العمر (من 41 إلى 50 سنة) وجاءت بنسبة (38.7%) من أفراد العينة، ويُعزى ذلك إلى أن هذه الفئة غالباً ما تمثل النسبة الأكبر ضمن الوظائف القيادية الأكاديمية والإدارية في الجامعات، نظراً لما تتمتع به من خبرة عملية كافية وقدرة على تحمل مسؤوليات متعددة، مقارنة بالفئات الأصغر سناً التي لا تزال في بداية مسارها المهني، إضافة إلى أن غالبية العاملين يتمسكون بوظائفهم لفترات طويلة نسبياً نتيجة الاستقرار النسبي الذي توفره الجامعات الأهلية، فيما كانت فئة العمر (من 20 إلى 30 سنة) الأقل توفراً بنسبة (10.4%)، ويُعزى ذلك إلى محدودية فرص التوظيف الجديدة.

متغير المستوى التعليمي:

جدول (9) خصائص عينة الدراسة حسب متغير المستوى التعليمي

المستوى التعليمي	التكرار	النسبة
بكالوريوس	54	19.35%
ماجستير	65	23.30%
دكتوراه	160	57.35%
الإجمالي	279	100.0%

يتبين من الجدول (9) أن الفئة الأكثر تمثيلاً ضمن عينة الدراسة هم حملة المستوى التعليمي دكتوراه حيث بلغت نسبتهم (57.35%) من أفراد العينة، فيما كان حملة المستوى التعليمي (بكالوريوس) الأقل توفراً بنسبة (19.35%)، يمكن تفسير ارتفاع نسبة حملة المؤهل العلمي الدكتوراه إلى أن الدراسة استهدفت القيادات الأكاديمية والإدارية في الجامعات، وغالباً ما يشغل القيادات الأكاديمية مناصب تتطلب مؤهلاً عالياً مثل الدكتوراه، إضافة إلى ذلك، تُعد الجامعات بيئة تعليمية تشجع على مواصلة التعليم والتخصص العالي، مما يفسر تمثيل هذه الفئة بشكل أكبر ضمن العينة.

متغير سنوات الخدمة:

جدول (10) خصائص عينة الدراسة حسب متغير سنوات الخدمة

سنوات الخدمة	التكرار	النسبة
أقل من 5 سنوات	30	10.75%
من 5 إلى 10 سنوات	53	19.00%
أكثر من 10 سنوات	196	70.25%
المجموع	279	100.0%

يتبين من الجدول (10) أن فئة سنوات الخدمة (أكثر من 10 سنوات) كانت الأكثر تكراراً، بإجمالي (196) فرداً ويمثلون نسبة (70.25%) من إجمالي المستجيبين، ويمكن تفسير ارتفاع نسبة فئة الخبرة (أكثر من 10 سنوات) إلى أن الدراسة استهدفت القيادات الأكاديمية والإدارية في الجامعات، وغالباً ما يشغل الأفراد في هذه المناصب العليا مناصب طويلة الأمد تتطلب خبرة طويلة لإدارة العمليات الأكاديمية والإدارية بكفاءة، كما يعكس ذلك استقرارهم الوظيفي وقدرتهم على المساهمة الفعالة في تطوير وتنفيذ السياسات والممارسات الجامعية.

متغير المهارات الرقمية:

جدول (11) خصائص عينة الدراسة حسب متغير المهارات الرقمية

المهارات الرقمية	التكرار	النسبة
مبتدئ	8	2.87%
متوسط	115	41.22%
متقدم	156	55.91%
الإجمالي	279	100.0%

يتبين من الجدول (11) أن نسبة (55.91%) من أفراد عينة الدراسة لديهم مهارات رقمية بمستوى (متقدم)، يليها فئة المهارات الرقمية (متوسط) بنسبة (41.22%)، تليها فئة المهارات الرقمية (مبتدئ) بنسبة (2.87%). ويشير هذا التوزيع إلى أن أغلب المشاركين يمتلكون القدرة على التعامل مع أدوات وتقنيات التحول الرقمي بشكل فعال، مما يعزز موثوقية تقييماتهم لموضوع الدراسة ويعكس جاهزيتهم للمشاركة في تطبيقات واستراتيجيات التحول الرقمي في الجامعات.

التحليل الوصفي لأبعاد المتغير المستقل: التحول الرقمي:

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة الدراسة، كما في الجدول (12).

جدول (12) التحليل الوصفي لمتغير التحول الرقمي

م	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	مستوى الممارسة	الرتبة
1	البنية التحتية التكنولوجية	3.63	0.89	72.66%	مرتفعة	2
2	البيئة الإدارية	3.22	0.96	64.34%	متوسطة	3
3	الابتكار الرقمي	3.12	0.98	62.49%	متوسطة	4
4	العمليات الرقمية	3.76	0.86	75.11%	مرتفعة	1
متوسط متغير التحول الرقمي		3.43	0.77	68.65%	مرتفعة	

يتضح من الجدول (12) أن واقع التحول الرقمي في الجامعات الأهلية اليمنية كان مرتفعاً، حيث بلغ المتوسط الحسابي لمحور "التحول الرقمي" (3.43)، وأهمية نسبية (68.65%) وانحراف معياري (0.77)، وهذا يعني أن أفراد العينة يوافقون على أن واقع التحول الرقمي في الجامعات الأهلية اليمنية كان (مرتفعاً)، ويشير ذلك إلى أن الجامعات الأهلية اليمنية تبذل جهوداً ملموسة في تبني تطبيقات التحول الرقمي، خصوصاً في العمليات الرقمية والبنية التحتية التكنولوجية، ما يعكس استعدادها لتسهيل الإجراءات الأكاديمية والإدارية وتحسين الكفاءة التشغيلية، إلا أن هناك حاجة لتعزيز الابتكار الرقمي والبيئة الإدارية لمزيد من التطوير الشامل للتحول الرقمي.

كما يتضح من الجدول (12) أن جميع أبعاد التحول الرقمي متوفرة بدرجات متفاوتة، وقد جاء في المرتبة الأولى بُعد العمليات الرقمية بمتوسط حسابي (3.76) وأهمية نسبية (75.11%) وانحراف معياري (0.86)، ويمكن تفسير ارتفاع مستوى بعد العمليات الرقمية إلى أن الجامعات الأهلية تركز بشكل أكبر على رقمنة الإجراءات والخدمات والعمليات الأكاديمية والإدارية لتسهيل العمل وزيادة الكفاءة، مثل التسجيل الإلكتروني، إدارة السجلات الأكاديمية، وأنظمة التعليم الإلكتروني، مما يجعل هذا البعد الأكثر ممارسة ووضوحاً في واقع التحول الرقمي.

التحليل الوصفي لأبعاد المتغير التابع: رأس المال الفكري:

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية، كما في الجدول (13).

جدول (13) نتائج التحليل الوصفي لمتغير رأس المال الفكري

م	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	مستوى التوفر	الرتبة
1	رأس المال البشري	3.29	0.88	65.72%	متوسطة	1
2	رأس المال الهيكلي	3.24	0.96	64.85%	متوسطة	2
3	رأس المال الزبوني	3.17	0.93	63.33%	متوسطة	3
متوسط رأس المال الفكري		3.23	0.84	64.63%	متوسطة	

يتضح من الجدول (13) أن مستوى رأس المال الفكري في الجامعات الأهلية محل الدراسة كان متوسطاً حسب تقديرات عينة الدراسة، فقد حصل على بمتوسط حسابي (3.23)، وأهمية نسبية (64.63%) وانحراف معياري (0.84)، ما يعني أن الجامعات الأهلية اليمنية تبذل جهوداً متوسطة لتعزيز رأس المال الفكري لديها، إذ أن المكونات الثلاثة - رأس المال البشري، رأس المال الهيكلي، ورأس المال الزبوني - متوفرة بدرجة متوسطة، مع ميل طفيف نحو التركيز على رأس المال البشري، بينما تحتاج الجوانب الهيكلية والعلاقات مع العملاء إلى مزيد من التطوير لدعم الأداء المؤسسي وزيادة القدرة التنافسية للجامعات.

ويمكن تفسير حصول رأس المال الفكري في الجامعات الأهلية محل الدراسة على درجة متوسطة بأن الجامعات تبذل جهوداً ملحوظة في تطوير قدرات كوادرها البشرية وتحسين هياكلها التنظيمية، لكنها لا تزال تعاني من قصور نسبي في استثمار العلاقات مع الطلاب والخريجين وأصحاب المصلحة الخارجيين بشكل استراتيجي، هذا التوازن الجزئي بين الاستثمار الداخلي (رأس المال البشري والهيكلية) والاهتمام بالعلاقات الخارجية (رأس المال الزبوني) أدى إلى تحقيق مستوى متوسط لرأس المال الفكري بشكل عام.

اختبار الفرضية الرئيسية الأولى:

تنص هذه الفرضية على أنه: يوجد دور ذو دلالة إحصائية للتحول الرقمي بأبعاده (البنية التحتية التكنولوجية، البيئة الادارية، الابتكار الرقمي، العمليات الرقمية) في تطوير رأس المال الفكري بالجامعات الأهلية اليمنية.

ولاختبار هذه الفرضية استخدام اختبار تحليل الانحدار البسيط كما في الجدول (14).

جدول (14) نتائج اختبار الفرضية الرئيسية الأولى

R	R ²	اختبار F	Sig.F	الانحدار β	اختبار T	Sig.T
معامل الارتباط	معامل التحديد	F	مستوى الدلالة		T	مستوى الدلالة
0.857	0.735	766.918	0.000	0.935	27.693	0.000

يوضح الجدول (14) أن للتحول الرقمي دور ذو دلالة إحصائية في تطوير رأس المال الفكري في الجامعات الأهلية اليمنية، حيث يوضح معامل التحديد ($R^2 = 0.735$) أن التحول الرقمي يفسر حوالي 73.50% من التغيرات في مستوى تطوير رأس المال الفكري، مما يشير إلى أن جزءاً كبيراً من رأس المال الفكري في الجامعات مرتبط بتطبيق هذه الجامعات للتحول الرقمي، كما تُظهر قيمة معامل الانحدار ($\beta = 0.935$) أنه بافتراض تحييد تأثير أي متغيرات أخرى، فإن الزيادة بمقدار 100% في مستوى التحول الرقمي ستؤدي إلى زيادة قدرها 93.50% في مستوى تطوير رأس المال الفكري، ويعزز معامل F المحسوب (766.918) عند مستوى دلالة 0.05 من معنوية هذا الأثر، مما يؤكد وجود دور إحصائي ذو دلالة للتحول الرقمي في تطوير رأس المال الفكري في الجامعات الأهلية اليمنية، وبالتالي فإننا نقبل الفرضية الرئيسية الأولى التي تنص على أنه: يوجد دور ذو دلالة إحصائية لدور التحول الرقمي بأبعاده (البنية التحتية التكنولوجية، البيئة الادارية، الابتكار الرقمي، العمليات الرقمية) في تطوير رأس المال الفكري بالجامعات الأهلية اليمنية.

و يمكن تفسير هذه النتيجة بأن التحول الرقمي يشكل عاملاً أساسياً في تعزيز رأس المال الفكري داخل الجامعات الأهلية اليمنية، حيث تساهم البنية التحتية التكنولوجية المتطورة في تسهيل الوصول إلى المعلومات وإدارة المعرفة، بينما تدعم البيئة الإدارية الفاعلة تبني الأنظمة الرقمية وتشجيع العاملين على استخدامها، كما يسهم الابتكار الرقمي في تقديم حلول جديدة وتحفيز الإبداع، في حين ترفع العمليات الرقمية من كفاءة العمل المؤسسي وسرعة تنفيذ المهام.

بالتالي، فإن التكامل بين هذه الأبعاد يتيح للجامعات تحسين قدراتها البشرية والهيكلية والزبونية، مما يعزز الأداء المؤسسي ويقوي رأس المال الفكري بشكل عام.

4-2-3- اختبار الفرضيات الفرعية للفرضية الرئيسية الأولى:

تم اختبار الفرضيات الفرعية باستخدام الانحدار المتعدد Multiple Regression Analysis كما يلي:

جدول (15) مؤشرات جودة نموذج الانحدار المتعدد

المتغير التابع	ملخص النماذج Model Summary			تحليل التباين ANOVA				
	معامل الارتباط R	معامل التحديد R ²	معامل التحديد المعدل Adjusted R ²	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	المحسوبة F
رأس المال الفكري	0.869	0.756	0.752	الانحدار	149.579	4	37.395	211.729
				البواقي	48.393	274	0.177	
				المجموع	197.971	278		
مستوى الدلالة								0.000*

(*) ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($p \leq 0.05$)

من الجدول (15) يتضح وجود دور ذو دلالة إحصائية للتحول الرقمي بأبعاده (البنية التحتية التكنولوجية، البيئة الإدارية، الابتكار الرقمي، العمليات الرقمية) في تطوير رأس المال الفكري في الجامعات الأهلية اليمنية، حيث بلغت قيمة معامل التحديد R^2 البالغة (0.756)، تعني أن التحول الرقمي بأبعاده يفسر (75.60%) من مستوى تطوير رأس المال الفكري في الجامعات، وهذه النتيجة تعني أن (24.40%) من التغيرات التي تحدث في رأس المال الفكري تعود لعوامل أخرى غير التحول الرقمي، لم يتم الإشارة إليها في النموذج، كما أن قيمة (F) التي بلغت (211.729)، ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (0.05)، ما يؤكد أن النموذج ذا قوة تفسيرية عالية لدراسة العلاقة بين المتغيرات المستقلة والمتغير التابع.

جدول (16): نتائج اختبار الفرضيات الفرعية للفرضية الرئيسية الأولى

نص الفرضية الفرعية	معامل الانحدار β	قيمة T	مستوى الدلالة .Sig
يوجد دور ذو دلالة إحصائية لبعد البنية التحتية التكنولوجية في تطوير رأس المال الفكري بالجامعات الأهلية اليمنية	0.058	1.225	0.222
يوجد دور ذو دلالة إحصائية لبعد البيئة الإدارية في تطوير رأس المال الفكري بالجامعات الأهلية اليمنية	0.251	4.546	*0.000
يوجد دور ذو دلالة إحصائية لبعد الابتكار الرقمي في تطوير رأس المال الفكري بالجامعات الأهلية اليمنية	0.383	8.044	*0.000
يوجد دور ذو دلالة إحصائية لبعد العمليات الرقمية في تطوير رأس المال الفكري بالجامعات الأهلية اليمنية	0.344	8.766	*0.000

(*) ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($p \leq 0.05$)

يوضح الجدول (16) أن البنية التحتية التكنولوجية ليس لها دور ذو دلالة إحصائية في تطوير رأس المال الفكري في الجامعات الأهلية اليمنية، حيث جاءت قيمة معامل الانحدار β صغيرة وبلغت (0.058) وكانت قيمة T غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من (0.05) وهذا يشير إلى أن البنية التحتية التكنولوجية ليس لها أثر في رأس المال الفكري في الجامعات الأهلية اليمنية، وبالتالي نرفض الفرضية الفرعية الأولى للدراسة (H1a)، ونقبل الفرضية العدمية (H0a) التي تنص على أنه: لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لبعد البنية التحتية التكنولوجية في تطوير رأس المال الفكري بالجامعات الأهلية اليمنية.

يمكن تفسير عدم وجود دور ذو دلالة إحصائية لبعد البنية التحتية التكنولوجية في تطوير رأس المال الفكري بالجامعات الأهلية اليمنية على أن توفر الأجهزة والأنظمة والشبكات المتقدمة وحده لا يكفي لتعزيز رأس المال الفكري، إذ يتطلب ذلك توظيفاً

فعلاً لهذه البنية في العمليات التعليمية والإدارية والبحثية، كما أن غياب السياسات الداعمة والتدريب المستمر قد يحد من قدرة العاملين على الاستفادة الكاملة من الموارد التكنولوجية المتاحة، بالإضافة إلى ذلك، فإن قصور دمج التكنولوجيا في الممارسات اليومية للجامعات يقلل من تأثير البنية التحتية على تطوير المعرفة والمهارات والقدرات المؤسسية، ما يؤكد أن البنية التحتية تُعد شرطاً أساسياً لكنها وحدها غير كافية، ويجب تفعيلها عبر البيئة الإدارية، الابتكار الرقمي، والعمليات الرقمية لتحقيق تأثير ملموس على رأس المال الفكري.

ويوضح الجدول (16) أن للبيئة الإدارية دور إيجابي ذو دلالة إحصائية في تطوير رأس المال الفكري في الجامعات الأهلية اليمنية، حيث بلغ معامل الانحدار β (0.251) وكانت قيمة T (4.546) دالة احصائياً عند مستوى دلالة اقل من (0.05) وهذا يشير إلى أن الزيادة بنسبة (100%) في مستوى الاهتمام بالبيئة الإدارية في الجامعات الأهلية اليمنية ستؤدي إلى زيادة بمقدار (25.10%) في رأس المال الفكري في الجامعات الأهلية اليمنية، وبالتالي فإننا نقبل الفرضية الفرعية الثانية للدراسة التي تنص على أنه: يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لبعد البيئة الإدارية في تطوير رأس المال الفكري بالجامعات الأهلية اليمنية.

يمكن تفسير ذلك بأن البيئة الإدارية في الجامعات الأهلية تلعب دوراً محورياً في تعزيز رأس المال الفكري، حيث تسهم السياسات الإدارية الفعالة، ودعم القيادة، وتشجيع الابتكار الرقمي، وتنظيم الحوافز والتدريب المستمر، في تحسين القدرات المعرفية والمهارات العملية للعاملين، كما أن الإدارة القادرة على تهيئة بيئة داعمة للتحول الرقمي تتيح للعاملين استخدام الموارد التكنولوجية بكفاءة أكبر، ما يعزز تطوير المعرفة المؤسسية والعمليات الأكاديمية والإدارية، هذا يوضح أن الاستثمار في تحسين البيئة الإدارية لا يقتصر على تنظيم العمل، بل يمتد لتقوية رأس المال الفكري بما يحقق أداءً أكاديمياً وإدارياً أفضل.

ويظهر الجدول (16) أن للابتكار الرقمي دور إيجابي ذو دلالة إحصائية في تطوير رأس المال الفكري في الجامعات الأهلية اليمنية، حيث بلغ معامل الانحدار β (0.383) وكانت قيمة T (8.044) دالة احصائياً عند مستوى دلالة اقل من (0.05) ما يشير إلى أن الزيادة بنسبة (100%) في مستوى الاهتمام بالابتكار الرقمي في الجامعات الأهلية اليمنية ستؤدي إلى زيادة بمقدار (38.30%) في مستوى رأس المال الفكري في الجامعات الأهلية اليمنية، وبالتالي فإننا نقبل الفرضية الفرعية الثالثة للدراسة التي تنص على أنه: يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لبعد الابتكار الرقمي في تطوير رأس المال الفكري بالجامعات الأهلية اليمنية.

يمكن تفسير ذلك بأن الابتكار الرقمي يعد أحد المحركات الأساسية لتطوير رأس المال الفكري في الجامعات الأهلية، إذ يسهم في تقديم بيئة تعليمية وبحثية أكثر مرونة وكفاءة، ويحفز العاملين وأعضاء هيئة التدريس على تطوير مهاراتهم الرقمية، وتبني أساليب جديدة في التعليم والإدارة والبحث العلمي. كما أن تبني تقنيات مبتكرة وحلول رقمية حديثة يعزز من القدرة المؤسسية على إدارة المعرفة وتوظيفها بفعالية، ما يؤدي إلى رفع مستوى المعرفة والمهارات والإبداع بين العاملين، وبالتالي تعزيز رأس المال الفكري بشكل ملموس ومستدام.

ويُبين الجدول (16) أن للعمليات الرقمية دور إيجابي ذو دلالة إحصائية في تطوير رأس المال الفكري في الجامعات الأهلية اليمنية، حيث بلغ معامل الانحدار β (0.344) وكانت قيمة T (8.766) دالة احصائياً عند مستوى دلالة اقل من (0.05) وهذا يشير إلى أن الزيادة بنسبة (100%) في مستوى الاهتمام بالعمليات الرقمية في الجامعات الأهلية اليمنية ستؤدي إلى زيادة بمقدار (34.40%) في رأس المال الفكري في الجامعات الأهلية اليمنية، وبالتالي فإننا نقبل الفرضية الفرعية الرابعة للدراسة التي تنص على أنه: يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لبعد العمليات الرقمية في تطوير رأس المال الفكري بالجامعات الأهلية اليمنية.

ويمكن تفسير ذلك بأن العمليات الرقمية تمثل عاملاً أساسياً في تعزيز فعالية وكفاءة الإجراءات الإدارية والأكاديمية داخل الجامعات الأهلية، إذ تساهم في أتمتة المعاملات الأكاديمية والمالية والإدارية، وتسريع تدفق المعلومات بين مختلف الوحدات التنظيمية. هذا التحديث الرقمي يسهم في تحسين القدرة على اتخاذ القرارات المبنية على بيانات دقيقة وفي الوقت المناسب، ويعزز من تبادل المعرفة بين العاملين، ما يؤدي إلى رفع مستوى المهارات والخبرات المؤسسية، وبالتالي تطوير رأس المال الفكري بشكل ملموس ومستدام.

بناءً على ما سبق وبُعد الانتهاء من اختبار الفرضية الرئيسية الأولى للدراسة، والفرضيات الفرعية لها، يمكن القول إن الهدف الرئيس الأول للدراسة الذي ينص على: (التعرف على دور التحول الرقمي في تطوير رأس المال الفكري في الجامعات الأهلية اليمنية صنعاء)، والأهداف الفرعية له الآتية (تحديد دور بعد البنية التحتية التكنولوجية في تطوير رأس المال الفكري في الجامعات الأهلية اليمنية، تحديد دور بعد البيئة الإدارية في تطوير رأس المال الفكري في الجامعات الأهلية اليمنية، تحديد دور بعد الابتكار الرقمي في تطوير رأس المال الفكري في الجامعات الأهلية اليمنية، تحديد دور بعد العمليات الرقمية في تطوير رأس المال الفكري في الجامعات الأهلية اليمنية) قد تم تحقيقهما.

اختبار الفرضية الرئيسية الثانية:

تنص هذه الفرضية على أنه: توجد فروق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات اجابة مفردات العينة حول مستوى التحول الرقمي ورأس المال الفكري في الجامعات الأهلية اليمنية تعزى للمتغيرات الديموغرافية: (النوع، المسمى الوظيفي، العمر، المستوى التعليمي، سنوات الخدمة، المهارات الرقمية).

وبعد الانتهاء من اختبار الفرضية الرئيسية الثانية أظهرت نتائج الدراسة: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات عينة الدراسة حول التحول الرقمي ورأس المال الفكري في الجامعات الأهلية اليمنية تعزى للمتغيرات (النوع، المسمى الوظيفي، العمر، المستوى التعليمي، سنوات الخدمة، المهارات الرقمية).

الخلاصة: (شاملة لأهم النتائج والتوصيات)

تبدي الجامعات الأهلية محل الدراسة اهتماماً مرتفعاً بممارسة التحول الرقمي، مع تفاوت في مستوى الاهتمام بأبعاده المختلفة، حيث سجل بُعدا (العمليات الرقمية، والبنية التحتية الرقمية) اهتماماً مرتفعاً، بينما كان مستوى الاهتمام ببُعدي (البيئة الإدارية، والابتكار الرقمي) متوسطاً.

تُظهر الجامعات الأهلية موضوع الدراسة اهتماماً كبيراً بالبنية التحتية الرقمية، حيث يتجلى دور الدعم الفني الفعال، والشبكات الآمنة، وتحديث الأنظمة كعناصر رئيسة تمكّن المستخدمين من الاستفادة المثلى من الخدمات الرقمية

بناءً على ذلك توصي الدراسة بضرورة الاهتمام بشكل اكبر بالتحول الرقمي من قبل الجامعات الأهلية اليمنية، وتعزيز هذا الاهتمام من خلال تطوير البنية التحتية الرقمية، تعزيز الابتكار الرقمي، وتوفير برامج تدريبية مستمرة للموظفين، لما له من دور في تطوير رأس المال الفكري، كما ينبغي على الجامعات الأهلية اليمنية التركيز على تطوير وتحسين المنصات التعليمية الرقمية التفاعلية، وذلك عبر الاستثمار في برمجيات التعليم الإلكتروني الحديثة، وتعزيز التفاعل الرقمي بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، بما يضمن تكامل البنية التحتية التكنولوجية

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

1. بن فهد المطرف، عبدالرحمن (2020) التحول الرقمي للتعليم الجامعي في ظل الأزمات بين الجامعات الحكومية والجامعات الخاصة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. أسيوط: جامعة أسيوط.
2. الأزرق، عتيقة حسين علي (2023). "دور رأس المال الفكري في تطبيق جودة الخدمات التعليمية بجامعة ذمار من وجهة نظر القيادات الأكاديمية والطلبة". *مجلة جامعة صنعاء للعلوم الإنسانية*، 5(2)، ص. 245-270.
3. دويدار، هدى إبراهيم أحمد وعابدين، طارق حسن (2023). "التحول الرقمي وعلاقته برأس المال الفكري". *المجلة العلمية للدراسات والبحوث البيئية*، 14(4)، ص. 88-110.
4. السقاف، فاطمة (2023). تكامل مكونات رأس المال الفكري في الجامعات اليمنية: دراسة تحليلية. *مجلة الإدارة والقيادة التربوية*، 5(3)، 123-145.
5. نسرين، إبراهيم الدسوقي محمد عبد الرازق وعادل، محمد زايد (2024). "أثر رأس المال الفكري على تفعيل دور التحول الرقمي: دراسة تطبيقية على الشركة المصرية للاتصالات". *المجلة العلمية للدراسات التجارية والبيئية*، 15(2)، ص. 180-210.
6. جمال الدين، صحراوي. (2023). *منهجية إعداد مشروع بحث (مذكرة، أطروحة) موجهة إلى طلبة الدراسات العليا: طلبة سنة ثانية ماستر (اقتصاديات العمل واقتصاد نقدي وبنكي)*. قسم العلوم الاقتصادية، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة ابن خلدون - تيارت، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية.
7. الحكيمي، وآخرون. (2023). رأس المال الفكري: المفهوم والأهمية. *مجلة العلوم الإدارية والسياسية*، 1(1)، 1-38.
8. رجب. (2022). (إجراءات مقترحة لتفعيل التعليم الرقمي في مؤسسات التعليم العالي: دراسة تحليلية في الوطن العربي. في كتاب المؤتمر العلمي الدولي الثالث :المعرفة التكنولوجية والتحول الرقمي في التعليم العالي (نحو تعزيز جودة التعليم العالي)، مركز تقنية المعلومات في التعليم العالي - وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، صنعاء، اليمن، ص118-132.
9. أحمد، محمد فتحي عبد الرحمن. (2021). (التحول الرقمي للجامعات: رؤية تحليلية في ضوء بعض النماذج الإدارية. *مجلة إبداعات تربوية*، 19(19)، 9-29.
10. بنوري، بوشمال. (2024). رأس المال الفكري وأثره في استدامة المنظمات. *مجلة العلوم الإدارية والاقتصادية*، العدد (12)، الصفحات 1-20.

ثانياً : المراجع الأجنبية :

1. Al-Zahrani, A. A. (2023). Home schooling: It's justifications and importance of its application applying it in Saudi Arabia in light of Islamic Educational Principles. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 7(21), 61 – 78. <https://doi.org/10.26389/AJSRP.R290123>.
2. Mamaeva, D V, et.al, (2020): Digital transformation of higher educational system, *Journal of Physics: Conference Series*, P.P.1-7.
3. Jasiyah, Rabiyaatul, et al. (2022). "The Effect of Intellectual Capital Disclosure on The Performances of Private Universities". In: *Proceedings of the International Conference on Social, Economics, Business, and Education (ICSEBE 2021)*. Bandung: Atlantis Press, pp. 79-82.
4. Kurdy, Dania and Mir, Farzana Asad (2025). "The Role of Digital Transformation in Improving Intellectual Capital: The Context of Integrated Reporting". In: Al Marri, Khalid, Mir, Farzana Asad, Awad, Ahmed and Abubakar, Ali (eds) *BUiD Doctoral Research Conference 2024*. Cham: Springer, pp. 450-470.
5. Alenezi, A. (2021). Digital Transformation in Higher Education Institutions: Strategic Approaches and Social Impacts. *Journal of Educational Technology Studies*, 3, 45–60.
6. Secundo, G., Pérez, S. E., Martinaitis, Ž., & Leitner, K. H. (2023). An intellectual capital framework to measure universities' third mission activities. *Technological Forecasting and Social Change*, 190, 122145.
7. Dumay, J., Guthrie, J., Massaro, M., & La Torre, M. (2023). Looking for missing outcomes: Accounting for intellectual capital and value creation in ecosystems. *Journal of Management and Governance*, 27(4), 1117–1149.

عنوان البحث

**واقع القيادة الرقمية لدى مديري المدارس الثانوية في الداخل الفلسطيني وعلاقتها
ببعض المتغيرات من وجهة نظر المعلمين**

مهدي نعيم منصور¹، سناء قيس شواهنة^{1*}

¹ جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

* بريد الكتروني الباحث المراسل: sanaa.sqaw@gmail.com

HNSJ, 2026, 7(2); <https://doi.org/10.53796/hnsj72/37>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/72/37>

تاريخ النشر: 2026/02/01م

تاريخ القبول: 2026/01/10م

تاريخ الاستقبال: 2026/01/10م

المستخلص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى واقع ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس الثانوية في الداخل الفلسطيني - منطقة المثلث، من وجهة نظر المعلمين، والكشف عن الفروق في درجة الممارسة تبعاً لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات، طُوِّرت في ضوء معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم (ISTE)، وتكوّنت من (38) فقرة موزعة على خمسة مجالات: الثقافة الرقمية، التخطيط ذو الرؤية، القائد الممكن، تصميم النظام، والتنمية المهنية للمعلمين. تكوّنت عينة الدراسة من (87) معلماً ومعلمة من المدارس الثانوية في منطقة المثلث. أظهرت النتائج أن درجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس الثانوية جاءت عند مستوى متوسط، حيث حصل مجال تصميم النظام على أعلى متوسط حسابي، في حين جاء مجال التنمية المهنية للمعلمين في المرتبة الأخيرة. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة القيادة الرقمية تُعزى لمتغيرات الجنس، أو المؤهل العلمي، أو سنوات الخبرة. وفي ضوء النتائج، أوصت الدراسة بضرورة تطوير برامج تدريبية متخصصة لمديري المدارس في مجال القيادة الرقمية، وتعزيز التخطيط الاستراتيجي الرقمي، ودعم التنمية المهنية الرقمية المستدامة للمعلمين، بما ينعكس على تحسين جودة التعليم في البيئة المدرسية الرقمية.

الكلمات المفتاحية: القيادة الرقمية، الثقافة الرقمية، التخطيط ذو الرؤية، القائد الممكن، تصميم النظام، التنمية المهنية للمعلمين.

RESEARCH TITLE

The Reality of Digital Leadership among Secondary School Principals in the Palestinian Interior and Its Relationship to Selected Variables from Teachers' Perspectives

Abstract

This study aimed to investigate the reality of digital leadership practices among secondary school principals in the Palestinian interior (Triangle area) from teachers' perspectives, and to examine differences in the level of practice according to gender, academic qualification, and years of experience. The study adopted a descriptive-analytical approach and employed a questionnaire developed in accordance with the International Society for Technology in Education (ISTE) standards. The instrument consisted of (38) items distributed across five domains: digital culture, visionary planning, empowered leadership, system design, and teachers' professional development. The study sample comprised (87) male and female secondary school teachers from schools in the Triangle area. The findings revealed that the overall level of digital leadership practice among secondary school principals was moderate. The domain of system design ranked highest, whereas teachers' digital professional development ranked lowest. Moreover, the results indicated no statistically significant differences in digital leadership practices attributable to gender, academic qualification, or years of experience. Based on these findings, the study recommends developing specialized training programs for school principals in digital leadership, strengthening strategic digital planning, and enhancing sustainable digital professional development for teachers to improve the quality of education in digitally driven school environments.

Key Words: Digital Leadership, Digital Culture, Visionary Planning, Empowering Leader, System Design, Teachers' Professional Development.

المقدمة

يشهد العالم في العقدين الأخيرين تحولاً جذرياً في أنماط إنتاج المعرفة وإدارتها، مدفوعاً بالتطور المتسارع في تقنيات المعلومات والاتصال، الأمر الذي دفع النظم التعليمية إلى إعادة النظر في بنيتها التنظيمية وأدوار الفاعلين فيها وأعاد تشكيل فلسفتها وأهدافها وأدوار الفاعلين فيها. فلم تعد المدرسة مجرد فضاء لنقل المعرفة، بل غدت بيئة تعلم رقمية متكاملة تتداخل فيها المنصات التعليمية، والتعلم السحابي، والموارد المفتوحة، وأنظمة إدارة التعلم، ووسائل التواصل الاجتماعي، بما يتطلب نمطاً قيادياً قادراً على استيعاب هذا الواقع المتغير وتوجيهه توجيهاً تربوياً واعياً.

وفي هذا السياق، ظهر مفهوم القيادة الرقمية كأحد الأطر التي أعادت تعريف الممارسات القيادية في البيئة المدرسية الرقمية. إذ يقوم على إعادة صياغة الممارسات القيادية في ضوء البيئة الرقمية، من خلال التخطيط الاستراتيجي، وبناء الثقافة المدرسية الداعمة للتقنية، وتمكين المعلمين والطلبة، وإدارة المعرفة، وضمان الاستخدام الآمن والأخلاقي للتكنولوجيا. ويؤكد الخضير (2019) أن القيادة الرقمية تمثل نقلة نوعية في إدارة المدرسة، حيث تنتقل بالعمل الإداري من الطابع الورقي والإجرائي إلى منظومات رقمية متكاملة قائمة على البيانات وصنع القرار المستند إلى الأدلة.

ويشير سينغر (2018) إلى أن القائد الرقمي لا يقتصر دوره على تبني الأدوات التقنية، بل يتمثل في قدرته على دمج هذه الأدوات في رؤية المدرسة ورسالتها، وبناء شراكات تعليمية رقمية، وتحويل التحديات التقنية إلى فرص تعليمية. كما يرى الخالدي (2016) أن القيادة الرقمية أصبحت شرطاً رئيساً لضمان جودة التعليم في ظل بيئات تنافسية متسارعة، حيث يرتبط مستوى أداء المدرسة بمدى نضج قيادتها الرقمية.

وقد فرض التحول الرقمي على المؤسسات التعليمية مجموعة من المبررات التي تجعل من القيادة الرقمية ضرورة تنظيمية، من أبرزها: الانفجار المعرفي، وتنوع مصادر التعلم، وتزايد أنماط التعليم المدمج، واتساع نطاق التعلم عن بُعد، إضافة إلى متطلبات المواطنة الرقمية وبناء مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطلبة، مثل التفكير الناقد، وحل المشكلات، والتعلم الذاتي. وفي هذا السياق، تؤكد الأدبيات أن غياب القيادة الرقمية يؤدي إلى فجوة بين المدرسة والمجتمع، ويحد من قدرة المؤسسة التعليمية على مواكبة التحولات التقنية.

وفي بعدها التطبيقي تستند القيادة الرقمية إلى معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم (ISTE) التي تُعد إطاراً مرجعياً عالمياً لبناء ممارسات القيادة في العصر الرقمي، حيث قُسمت إلى خمسة مجالات رئيسة تمثل أبعاد القيادة الرقمية لدى مديري المدارس.

ويتمثل المجال الأول في الثقافة الرقمية، التي تركز على استخدام القادة للتقنيات الرقمية في تعزيز العدالة والشمول والمواطنة الرقمية داخل البيئة المدرسية، وضمان وصول جميع الطلبة إلى الموارد التقنية اللازمة للمشاركة في فرص تعلم حقيقية وجذابة، إلى جانب الحرص على امتلاك المعلمين مهارات رقمية فاعلة تلبي احتياجات المتعلمين المتنوعة.

أما المجال الثاني فهو التخطيط ذو الرؤية، ويعنى بوضع رؤية استراتيجية واضحة للتحول نحو التعلم الرقمي، واعتماد دورة تقييم مستمرة تهدف إلى تطوير الممارسات وتحسينها، بما يضمن الانتقال المنهجي من النمط التقليدي إلى النمط الرقمي في عمليتي التعليم والتعلم.

ويتجسد المجال الثالث في القائد الممكن، الذي يدل على توفير ثقافة مدرسية داعمة يتم فيها تمكين المعلمين والطلبة من استخدام التقنيات الرقمية بطرق مبتكرة تثري عمليتي التعليم والتعلم، من خلال بناء مهارات القيادة لدى المعلمين، وإلهام ثقافة الابتكار والتعاون، ودعم توظيف التكنولوجيا لتلبية الاحتياجات التعليمية والاجتماعية والعاطفية المتنوعة للطلبة.

ويركز المجال الرابع على تصميم النظام، حيث يعمل القادة على بناء فرق عمل تعاونية لإنشاء بنية تحتية رقمية قوية، وأنظمة تنظيمية ضرورية لتنفيذ الخطط الاستراتيجية، مع التأكد من كفاية الموارد الرقمية، وحماية الخصوصية والأمان عبر الالتزام بسياسات إدارة البيانات، إضافة إلى إقامة شراكات تدعم الرؤية الاستراتيجية وتخدم أولويات التعلم.

ويتمثل المجال الخامس في التنمية المهنية للمعلمين، الذي يتناول تشجيع القادة للتعلم المهني المستمر لأنفسهم وللمعلمين، ووضع أهداف للبقاء على اطلاع بالتطورات التقنية والابتكارات التربوية، والمشاركة في شبكات التعلم المهني عبر الإنترنت، وتوظيف التقنيات الرقمية في الممارسات العاكسة التي تدعم النمو الشخصي والمهني.

وتؤكد الأدبيات التربوية أن اعتماد هذه المجالات يتيح بناء بيئة مدرسية داعمة للعاملين، تنعكس على تطوير كفاءة المعلمين وتحسين أدائهم المهني وتعزيز تحصيل الطلبة، فضلاً عن دعم التواصل الفعال بين قادة المدارس وأطراف المجتمع المدرسي المختلفة.

وقد كشفت دراسات حديثة الأثر الإيجابي للقيادة الرقمية في تحسين الأداء المؤسسي، إذ أظهرت دراسة Lim & Teoh (2021) وجود علاقة بين ثقافة التعلم الرقمي والتميز المهني والمواطنة الرقمية من جهة، ومستوى الأداء المؤسسي من جهة أخرى في مؤسسات التعليم العالي الخاصة. كما بينت دراسة Karakose وآخرين (2021) أن مديري المدارس الذين امتلكوا مهارات قيادة رقمية عالية كانوا أكثر قدرة على إدارة التعليم خلال جائحة كوفيد-19، وبناء ثقافة تعلم رقمية داعمة، وتعزيز التواصل مع المعلمين والطلبة في ظروف تعليمية استثنائية.

وفي السياق العربي، توصلت دراسة أبو حية (2021) إلى أن درجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري مدارس الأونروا في فلسطين جاءت متوسطة، في حين أظهرت دراسة الذهلي والخروصي والشعيلي (2019) في سلطنة عُمان أن درجة الممارسة كانت مرتفعة، مع وجود فروق تعزى لبعض المتغيرات الديموغرافية والمهنية. وتعكس هذه النتائج تباين واقع القيادة الرقمية تبعاً لاختلاف البيئات التعليمية والسياسات التربوية.

ورغم هذا الزخم البحثي، فإن واقع القيادة الرقمية في المدارس الثانوية في الداخل الفلسطيني - ولا سيما في منطقة المثلث - ما يزال بحاجة إلى دراسة علمية معمقة، في ظل تفاوت البنية التحتية التقنية، ومحدودية برامج الإعداد القيادي المتخصصة، وخصوصية السياق الاجتماعي والثقافي والتربوي. كما أن الانتقال المتسارع نحو التعليم المدمج وما رافقه من متطلبات تقنية وتربوية يضع على عاتق مديري هذه المدارس مسؤوليات متزايدة تتطلب نمطاً قيادياً قادراً على إدارة التغيير وبناء أنظمة تعليمية مرنة ومستدامة.

ومن هنا تنطلق هذه الدراسة لتقصي واقع القيادة الرقمية لدى مديري المدارس الثانوية في الداخل الفلسطيني بمنطقة المثلث، والكشف عن درجة ممارستهم لها، وتحليل علاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية والمهنية، بما يعزز المعرفة التربوية العربية ويدعم تطوير القيادة المدرسية في البيئة الفلسطينية.

مشكلة الدراسة

تواجه المدارس الثانوية في الداخل الفلسطيني - ولا سيما في منطقة المثلث - تحديات متزايدة في مواكبة التحول الرقمي، في ظل تفاوت البنية التحتية التقنية، وضعف برامج الإعداد القيادي المتخصصة في القيادة الرقمية، وغياب تصور واضح حول مدى ممارسة مديري المدارس لهذا النمط القيادي وعلى الرغم من الحضور المتزايد لمفهوم القيادة الرقمية في الأدبيات التربوية، إلا أن الواقع الميداني في هذه المنطقة لم يحظَ بدراسة علمية معمقة تكشف مستوى الممارسة الفعلية، والعوامل المؤثرة فيها.

وعليه تتمثل مشكلة الدراسة في السؤال الرئيسي الآتي:

ما واقع القيادة الرقمية لدى مديري المدارس الثانوية في الداخل الفلسطيني بمنطقة المثلث، من وجهة نظر المعلمين وما علاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية والمهنية؟
ويتفرع عن ذلك التساؤلات الآتية:

1. ما درجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس الثانوية في منطقة المثلث من وجهة نظر المعلمين؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس الثانوية في منطقة المثلث من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغيرات الجنس، المؤهل التعليمي وسنوات الخبرة؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس الثانوية في منطقة المثلث من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير المؤهل التعليمي؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس الثانوية في منطقة المثلث من وجهة نظر المعلمين من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير سنوات الخبرة؟

فرضيات الدراسة

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ في درجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس الثانوية في منطقة المثلث من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الجنس.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ في درجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس الثانوية في منطقة المثلث من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير المؤهل التعليمي.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ في درجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس الثانوية في منطقة المثلث من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

أهداف الدراسة

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. التعرف إلى مستوى ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس الثانوية في منطقة المثلث. من وجهة نظر المعلمين.
2. معرفة أثر بعض المتغيرات مثل الجنس، المؤهل التعليمي وسنوات الخبرة في درجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس الثانوية في منطقة المثلث من وجهة نظر المعلمين.

أهمية الدراسة

الأهمية النظرية

تضيف هذه الدراسة بُعدًا تحليليًا جديدًا للأدبيات التربوية العربية والفلسطينية من خلال تناول القيادة الرقمية في سياق المدارس الثانوية في الداخل الفلسطيني وربطه بأبعاد القيادة الرقمية وفق معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم. وتأتي هذه الدراسة في ظل محدودية البحوث المحلية التي تناولت هذا الموضوع، الأمر الذي يثري الإطار النظري المتعلق بالقيادة المدرسية في البيئات العربية ذات الخصوصية الثقافية والتقنية.

الأهمية التطبيقية

تقدم الدراسة صورة تشخيصية دقيقة لصنّاع القرار التربوي حول واقع القيادة الرقمية في المدارس الثانوية بمنطقة المثلث، وتدعم تطوير برامج التدريب المهني الموجهة لمديري المدارس في مجالات التخطيط الرقمي، وتمكين المعلمين، وبناء الأنظمة الداعمة للتعليم. كما تساعد مديري المدارس على تحديد جوانب القوة والقصور في ممارساتهم القيادية الرقمية، بما يدعم تحسين جودة التعليم واستمراره في ظل التحولات التقنية المتسارعة.

حدود الدراسة

الحد الزمني: تطبق هذه الدراسة خلال العام الدراسي 2025\2026.

الحد المكاني: تقتصر الدراسة على المدارس الثانوية في الداخل الفلسطيني بمنطقة المثلث.

الحد البشري: تقتصر الدراسة على معلمي المدارس الثانوية في منطقة المثلث الذين يتم اختيارهم ضمن عينة الدراسة.

مصطلحات الدراسة

القيادة الرقمية

اصطلاحاً تعرّف بأنها "نمط قيادي حديث يقوم على توظيف التقنيات الرقمية توظيفاً واعياً في التخطيط والتنظيم واتخاذ القرار وبناء الثقافة المدرسية، بما يتيح للقائد التربوي إدارة التغيير، ودعم التعلم المدمج والافتراضي، وتعزيز التواصل الفعال مع المعلمين والطلبة وأولياء الأمور، وتحسين جودة العمليات الإدارية والتعليمية في البيئة المدرسية" (الخضير، 2019).

أما التعريف الاجرائي فيقصد به في هذه الدراسة بأنها الدرجة الكلية التي يحصل عليها مديرو المدارس الثانوية في منطقة المثلث على أداة الدراسة، كما تعكسها استجابات المعلمين على فقرات الاستبانة التي تقيس المجالات الخمسة الآتية: الثقافة الرقمية، التخطيط ذو الرؤية، القائد الممكن، تصميم النظام، والتنمية المهنية للمعلمين.

الثقافة الرقمية

اصطلاحاً تعرّف بأنها "منظومة من القيم والاتجاهات والممارسات التي تعبّر عن الاستخدام الواعي والمسؤول للتقنيات الرقمية في بيئات التعلم، بما يدعم المواطنة الرقمية، والتعلم الآمن، والتفاعل الإيجابي داخل المجتمع المدرسي" (أبو حية، 2021).

أما التعريف الاجرائي فيقصد به في هذه الدراسة بأنها الدرجة التي يحصل عليها مديرو المدارس الثانوية في منطقة المثلث في مجال الثقافة الرقمية، كما تعكسها استجابات المعلمين على الفقرات المخصصة لهذا المجال في أداة الدراسة.

التخطيط ذو الرؤية

اصطلاحاً يعرف التخطيط ذو الرؤية بأنه "عملية قيادية تشاركية تهدف إلى بناء رؤية استراتيجية واضحة لتوظيف التقنيات الرقمية في التعليم، بالاعتماد على تحليل الواقع المدرسي واستشراف المستقبل، بما يضمن تحسين تعلم الطلبة وتحقيق أهداف المدرسة" (ISTE, 2018).

أما التعريف الاجرائي فيقصد به في هذه الدراسة بأنه الدرجة التي يحصل عليها مديرو المدارس الثانوية في منطقة المثلث في مجال التخطيط ذو الرؤية، كما تعكسها استجابات المعلمين على الفقرات المخصصة لهذا المجال في أداة الدراسة.

القائد المُمكن

اصطلاحًا "يعرّف القائد المُمكن بأنه مدير المدرسة الذي يوفّر بيئة داعمة تمكّن المعلمين والطلبة من استخدام التقنيات الرقمية بطرق مبتكرة تعزّز التعلم وتدعم الإبداع والعمل التعاوني" (ISTE, 2018).

أما التعريف الاجرائي فيقصد به في هذه الدراسة بأنه الدرجة التي يحصل عليها مديرو المدارس الثانوية في منطقة المثلث في مجال القائد الممكن، كما تعكسها استجابات المعلمين على فقرات هذا المجال في أداة الدراسة.

تصميم النظام

اصطلاحًا "يعرّف تصميم النظام بأنه قدرة مدير المدرسة على بناء بنية تحتية رقمية وأنظمة داعمة تضمن الاستخدام الفعّال للتقنيات الرقمية في التعليم، مع الحفاظ على الخصوصية والأمان وتحسين الأداء المؤسسي" (ISTE, 2018). أما التعريف الاجرائي فيقصد به في هذه الدراسة بأنه الدرجة التي يحصل عليها مديرو المدارس الثانوية في منطقة المثلث في مجال تصميم النظام، كما تعكسها استجابات المعلمين على الفقرات المخصصة لهذا المجال في أداة الدراسة.

التنمية المهنية للمعلمين

اصطلاحًا تُعرّف التنمية المهنية للمعلمين بأنها "مجموعة الأنشطة المنظمة التي يقودها مدير المدرسة لتطوير مهارات المعلمين في توظيف التقنيات الرقمية في التعليم والتعلم، بما يدعم النمو المهني المستمر وجودة الممارسات الصفية" (ISTE, 2018).

أما التعريف الاجرائي فيقصد به في هذه الدراسة بأنها الدرجة التي يحصل عليها مديرو المدارس الثانوية في منطقة المثلث في مجال التنمية المهنية للمعلمين، كما تعكسها استجابات المعلمين على فقرات هذا المجال في أداة الدراسة.

الدراسات السابقة

تناولت دراسة (Okunlola 2025) كفاءات القيادة الرقمية لدى مديري المدارس الثانوية في ولاية أويو في نيجيريا من وجهة نظر المعلمين، مستخدمة المنهج الوصفي على عينة بلغت (381) معلّمًا ومعلّمة، وبالاعتماد على الاستبانة أداة لجمع البيانات. أظهرت النتائج تباينًا واضحًا في مستويات الكفاءة الرقمية بين المديرين، مع وجود قصور في مجالي التخطيط الرقمي وتمكين المعلمين، مما يدل على أن الممارسات الرقمية ما تزال في كثير من الحالات محصورة في الاستخدام التقني دون تبني رؤية تنظيمية شاملة للتحويل الرقمي. وتبرز هذه النتائج أهمية التركيز على أبعاد التخطيط والتمكين عند دراسة واقع القيادة الرقمية وعلاقتها بالمتغيرات المهنية، وهو ما يتوافق مع توجه الدراسة الحالية.

وفي السياق الآسيوي، هدفت دراسة (Chinouan 2025) إلى الكشف عن العلاقة بين القيادة الرقمية لدى مديري المدارس الثانوية ودافعية المعلمين نحو الأداء في تايلاند، مستخدمة المنهج الوصفي الارتباطي على عينة من المعلمين وبالاعتماد على الاستبانة أداة لجمع البيانات. وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيًا بين مستوى القيادة الرقمية وحافزية المعلمين، حيث ارتبطت الممارسات الرقمية للقادة بارتفاع مستوى الرضا الوظيفي والشعور بالكفاءة المهنية لدى المعلمين، فضلًا عن زيادة استعدادهم لتوظيف التقنيات الرقمية داخل الصفوف الدراسية. وتدل هذه النتائج على أن القيادة الرقمية تمثل عاملاً محفزًا في تحسين مناخ العمل المدرسي، وتعزيز الدافعية المهنية للمعلمين، بما يدعم جودة الأداء التعليمي.

كما ناقش (Obied 2025) في دراسة تحليلية دور القيادة الرقمية في البيئات الأكاديمية، مبررًا أن أنماط القيادة الرقمية

تشكل إطاراً تنظيمياً فاعلاً لدعم التعلم الافتراضي وتحسين الأداء المؤسسي في المؤسسات التعليمية. وأوضح أن نجاح مبادرات التحول الرقمي لا يرتبط بتوفير التقنيات فحسب، بل يتطلب قيادة واعية تمتلك القدرة على إدارة التغيير التكنولوجي، وتوجيه الموارد البشرية نحو الاستخدام الأمثل للأدوات الرقمية، وبناء ثقافة تنظيمية تشجع الابتكار والمبادرة. كما بين أن غياب الرؤية القيادية الرقمية يؤدي إلى ضعف استثمار الإمكانيات التقنية، ويحد من فاعلية نظم التعليم الإلكتروني داخل المؤسسات التعليمية.

وفي دراسة نوعية حديثة، استكشف (Uzorka 2025) العلاقة بين التكنولوجيا والقيادة في التعليم من خلال مقابلات معمقة مع قيادات تعليمية، حيث ركز على فهم أبعاد الممارسات القيادية في البيئات الرقمية. وخلصت النتائج إلى أن القيادة الرقمية تقوم على مجموعة من المرتكزات، أبرزها التواصل التنظيمي الفعال باستخدام الوسائط الرقمية، ودعم التعلم المهني المستمر للمعلمين، وتعزيز ثقافة التعاون وتبادل الخبرات داخل البيئات التعليمية الرقمية، بما يتيح في بناء مجتمعات تعلم مهنية قادرة على التكيف مع متطلبات العصر الرقمي.

وفي جنوب شرق آسيا، هدفت دراسة Ofita وآخرين (2024) إلى تقييم ممارسات القيادة الرقمية لدى مديري المدارس الإعدادية في إندونيسيا باستخدام المنهج النوعي من خلال مقابلات وملاحظات ميدانية. وأظهرت النتائج أن القادة يواجهون تحديات متعددة تتصل بضعف البنية التحتية التقنية، ونقص مهارات المعلمين الرقمية، إلى جانب محدودية فرص التدريب المتخصص، وهو ما يقيد تفعيل القيادة الرقمية داخل المدرسة ويؤثر في استدامة مبادرات التحول الرقمي. كما بينت الدراسة أن نجاح القيادة الرقمية يرتبط بتوافر الدعم المؤسسي والتقني وبناء قدرات بشرية قادرة على مواكبة التغيرات التكنولوجية المتسارعة.

وأجرت دراسة فلبينية حديثة بعنوان Scimatic (2024) بحثاً وصفيًا كمياً لتحديد كفاءات القيادة الرقمية لدى مديري المدارس الثانوية، مستخدمة الاستبانة أداة لجمع البيانات من عينة من القادة والمعلمين. وكشفت النتائج عن تفاوت ملحوظ في مستوى ممارسة القيادة الرقمية بين المديرين، حيث ارتبط ارتفاع مستوى الكفاءة الرقمية بوضوح الرؤية الرقمية لدى القائد وقدرته على توجيه العمل المدرسي نحو توظيف منظم للتقنيات الحديثة. وأكدت الدراسة أن وجود رؤية رقمية واضحة يمثل عنصراً محورياً في تطوير الأداء المدرسي وتحقيق الانتقال المنهجي نحو التعليم الرقمي.

وفي السياق العربي، تناولت دراسة الكندري (2024) واقع القيادة الرقمية لدى مديري المدارس في دولة الكويت خلال فترة التعليم عن بُعد، باستخدام المنهج الوصفي التحليلي وبالاعتماد على الاستبانة أداة لجمع البيانات. وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة القيادة الرقمية جاءت في المستوى المتوسط، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري الجنس والمؤهل العلمي، حيث تبين أن المديرين الحاصلين على مؤهلات علمية أعلى كانوا أكثر ممارسة لمتطلبات القيادة الرقمية. وتبرز هذه النتائج أثر الخلفية الأكاديمية في توجيه الممارسات القيادية الرقمية، خاصة في سياق التعليم عن بُعد الذي يتطلب كفاءات تقنية وتنظيمية متقدمة.

كما هدفت دراسة أردنية حديثة لـ الصبيحات (2024) إلى الكشف عن درجة تطبيق القيادة الرقمية لدى مديري المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين، باستخدام الاستبانة على عينة كبيرة من المعلمين. وأظهرت النتائج أن مستوى ممارسة القيادة الرقمية تراوح بين المتوسط والمرتفع، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، في حين لم تظهر فروق دالة تعزى لمتغير سنوات الخبرة، مما يدل على أن الخلفية الأكاديمية للقائد تمثل عاملاً أكثر تأثيراً من عدد سنوات الخدمة في توجيه الممارسات الرقمية داخل المدرسة.

وفي السعودية، كشفت دراسة الركيبي (2022) حول درجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظة حفر الباطن وعلاقتها بتمكين المعلمين، باستخدام المنهج الوصفي الارتباطي وبالاعتماد على الاستبانة أداة لجمع البيانات، أن درجة ممارسة القيادة الرقمية جاءت في المستوى المتوسط. كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين القيادة الرقمية وتمكين المعلمين، بما يدل على أن ازدياد ممارسات القائد الرقمية يرتبط بارتفاع مستوى مشاركة المعلمين في اتخاذ القرار وتوظيف التقنيات داخل الغرفة الصفية.

أما في السياق الفلسطيني، فقد هدفت دراسة أبو حية (2021) إلى التعرف إلى درجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري مدارس الأونروا في المحافظات الجنوبية من وجهة نظر المعلمين، باستخدام المنهج الوصفي التحليلي وبالاعتماد على الاستبانة أداة لجمع البيانات. وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة القيادة الرقمية جاءت في المستوى المتوسط، كما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات الجنس أو المؤهل العلمي أو سنوات الخبرة، مما يعكس تشابه مستوى الممارسات الرقمية بين فئات المديرين في هذا السياق، ويؤكد الحاجة إلى تطوير منظومات إعداد قيادي رقمية شاملة تراعي خصوصية البيئة الفلسطينية.

التعليق على الدراسات السابقة

يكشف استعراض الدراسات العربية والأجنبية عن تنوع ملحوظ في مستويات ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس، حيث تراوحت النتائج بين المتوسطة والمرتفعة تبعًا لاختلاف البيئات التعليمية والسياقات التنظيمية والتقنية. وتُظهر الدراسات الأجنبية الحديثة، مثل دراسات Okunlola (2025) و Chinouan (2025) و Uzorka (2025)، أن القيادة الرقمية لم تعد ترتبط بمجرد امتلاك المهارات التقنية، بل باتت تمثل نمطًا قياديًا متكاملًا يقوم على التخطيط الاستراتيجي، وبناء ثقافة مدرسية داعمة للتقنية، وتمكين المعلمين، وإدارة التعلم في البيئات الافتراضية والهجينة.

وفي المقابل، تشير الدراسات العربية، مثل الكندري (2024) والصبيحات (2024) والركيبي (2022)، إلى أن ممارسة القيادة الرقمية ما تزال في طور التبلور، إذ تظهر غالبًا بدرجة متوسطة، مع تفاوت في نتائج الفروق المرتبطة بالمتغيرات الديموغرافية والمهنية، حيث وجدت بعض الدراسات فروقًا تعزى للمؤهل العلمي أو الجنس، بينما لم تُظهر دراسات أخرى فروقًا تعزى لسنوات الخبرة. ويعكس هذا التباين اختلاف سياسات التدريب القيادي، ومستوى الدعم المؤسسي، والبنية التحتية التقنية بين البيئات التعليمية.

كما يتضح أن معظم الدراسات العربية ركزت على مدارس حكومية عامة أو على سياقات جغرافية مختلفة مثل سلطنة عُمان، المملكة العربية السعودية، الكويت، والأردن، في حين اقتصرَت الدراسات الفلسطينية على مدارس الأونروا أو تناولت الداخل الفلسطيني بصورة عامة دون تخصيص للمرحلة الثانوية أو منطقة المثلث تحديدًا. إضافة إلى ذلك، ركزت بعض الدراسات على علاقات القيادة الرقمية بمتغيرات تنظيمية أو نفسية مثل تمكين المعلمين أو دافعية الأداء، بينما قلَّ اهتمامها بتحليل الفروق في ضوء متغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة مجتمعة في إطار واحد.

ويلحظ أيضًا أن غالبية الدراسات اعتمدت المنهج الوصفي الكمي باستخدام الاستبانة، في حين أن الدراسات النوعية، على أهميتها في تعميق الفهم، لم تُقدّم تحليلًا إحصائيًا للعلاقات بين المتغيرات، الأمر الذي يحدّ من إمكانية تعميم نتائجها. كما أن كثيرًا من الأدوات المستخدمة بُنيت وفق أطر مختلفة، ما يصعب المقارنة المباشرة بين نتائج الدراسات.

وانطلاقًا من ذلك، تبرز فجوة بحثية واضحة تتمثل في الحاجة إلى دراسة واقع القيادة الرقمية لدى مديري المدارس الثانوية في الداخل الفلسطيني -منطقة المثلث- في ضوء خصوصية هذا السياق الاجتماعي والتربوي، مع تحليل علاقتها

بمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة باستخدام أداة كمية مبنية على معايير علمية حديثة. وتوسعي الدراسة الحالية إلى معالجة هذه الفجوة من خلال تقديم صورة دقيقة لمستوى ممارسة القيادة الرقمية في هذه المنطقة، بما يدعم تطوير القيادة المدرسية في البيئة الفلسطينية ويتيح في توجيه برامج الإعداد والتدريب المستقبلي.

إجراءات الدراسة

منهجية الدراسة

اعتمدت الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي؛ لملاءمته لطبيعة أهدافها المتمثلة في الكشف عن واقع القيادة الرقمية لدى مديري المدارس الثانوية في الداخل الفلسطيني بمنطقة المثلث، وتحليل درجة ممارستها من وجهة نظر المعلمين، إضافة إلى فحص الفروق في درجة الممارسة تبعاً لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة. ويقوم هذا المنهج على جمع البيانات من عينة ممثلة للمجتمع الأصلي، وتحليلها إحصائياً لاستخلاص النتائج وتفسيرها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة.

مجتمع الدراسة وعينتها

يتكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي المدارس الثانوية في الداخل الفلسطيني - منطقة المثلث، للعام الدراسي (2025/2026)، في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم.

أما عينة الدراسة فقد تم اختيارها بالطريقة العشوائية الطبقية؛ لضمان تمثيل متوازن لفئات المجتمع الأصلي وفق متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة. وبلغ حجم العينة 942 معلّماً ومعلّمة من مدارس ثانوية مختلفة في منطقة المثلث، حيث تم توزيع الاستبانة إلكترونياً. واستجاب منها 87 معلّماً ومعلّمة، لتشكل هذه الاستجابات عينة الدراسة الفعلية. تمثل هذه العينة مختلف فئات الخبرة والمؤهل العلمي والجنس، مما يجعلها مناسبة لأغراض الدراسة التحليلية. ويمثل عدد المستجيبين نسبة استجابة مرتفعة مقارنة بالدراسات المسحية المماثلة. يبين الجدول (1) خصائص أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي.

الجدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيراتها			
المتغير	الفئة/ المستوى	العدد	النسبة
الجنس	ذكر	36	41.4%
	انثى	51	58.6%
	المجموع	87	100%
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	14	16.1%
	بين 5 - 15 سنة	39	44.8%
	15 سنة فأكثر	34	39.1%
	المجموع	87	100%
المؤهل العلمي	لقب أول	29	33.3%
	لقب ثاني	56	64.4%
	لقب ثالث	2	2.3%
	المجموع	87	100%

أداة الدراسة

استخدمت الدراسة استبانة لقياس درجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس الثانوية في منطقة المثلث من وجهة نظر المعلمين. وقد جرى بناء أداة الدراسة في ضوء الإطار النظري للقيادة الرقمية، ومعايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم لقيادة التعليم (ISTE)، إضافة إلى الإفادة من الأدبيات التربوية والدراسات السابقة ذات الصلة بمجال القيادة الرقمية في المؤسسات التعليمية.

تكوّنت الاستبانة في صورتها النهائية من (38) فقرة موزعة على خمسة مجالات رئيسة تمثل أبعاد القيادة الرقمية، وهي: الثقافة الرقمية، التخطيط ذو الرؤية، القائد الممكن، تصميم النظام، والتنمية المهنية للمعلمين. وقد صممت فقرات الأداة بما يتناسب مع السياق التربوي للمدارس الثانوية، وبما يعكس الممارسات القيادية الرقمية المتوقعة من مديري المدارس في البيئة التعليمية المعاصرة.

واعتمدت الاستبانة مقياس ليكرت الخماسي لتقدير استجابات أفراد العينة، حيث تراوحت بدائل الإجابة بين: (قليلة جدًا = 1، قليلة = 2، متوسطة = 3، كبيرة = 4، كبيرة جدًا = 5). وقد تم تفسير الأوساط الحسابية وفق معيار تصنيفي يقسم المدى الكلي للمقياس إلى ثلاث فئات، هي: منخفضة، ومتوسطة، ومرتفعة، وذلك بهدف تسهيل تفسير النتائج وتحليلها.

وقبل تطبيق الأداة بصورتها النهائية، عرضت على مجموعة من المحكمين المتخصصين في الإدارة التربوية وتقنيات التعليم والقيادة المدرسية، للتحقق من وضوح الفقرات، وسلامة الصياغة اللغوية، وملاءمة الفقرات لقياس المجالات التي وضعت من أجلها. وبناءً على ملاحظات المحكمين، أجريت التعديلات اللازمة على بعض الفقرات، سواء من حيث الصياغة أو دقة المفاهيم، بما يعزز صدق الأداة ومناسبتها لأغراض الدراسة.

وبذلك، أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية أداة ملائمة لقياس درجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس الثانوية، وقادرة على جمع بيانات دقيقة تعكس تصورات المعلمين حول الممارسات القيادية الرقمية في مدارسهم.

صدق أداة الدراسة وثباتها

للتحقق من صدق أداة الدراسة وثباتها، تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في الإدارة التربوية والقيادة المدرسية وتقنيات التعليم؛ بهدف التأكد من وضوح فقراتها، وسلامة صياغتها، وملاءمتها لقياس مجالات القيادة الرقمية. وبناءً على ملاحظات المحكمين، أجريت التعديلات اللازمة على بعض الفقرات، بما عزز من صدق الأداة.

كما تم التحقق من ثبات الأداة باستخدام معامل كرونباخ ألفا بالاعتماد على استجابات أفراد عينة الدراسة، حيث تراوحت قيم معاملات الثبات لمحاوَر الاستبانة بين (0.92-0.97)، وبلغ معامل الثبات الكلي للأداة (0.96)، وهي قيم مرتفعة تشير إلى تمتع الأداة بدرجة عالية من الاتساق الداخلي. جدول (2) يوضح ذلك.

جدول (2) معامل كرونباخ ألفا لفقرات الاستبانة		
المجال	عدد الفقرات	معامل كرونباخ ألفا
الثقافة الرقمية	8	0.96
التخطيط ذو الرؤية	7	0.97
القائد الممكن	7	0.96
تصميم النظام	8	0.97
التنمية المهنية للمعلمين	8	0.92
المستوى الكلي	38	0.96

المعالجة الإحصائية

بعد جمع بيانات الدراسة، تم ترميزها وإدخالها إلى برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لمعالجتها وتحليلها. واستخدمت الدراسة مجموعة من الأساليب الإحصائية المناسبة لطبيعة البيانات وأهداف الدراسة، تمثلت في حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لوصف استجابات أفراد العينة، ومعامل كرونباخ ألفا للتحقق من ثبات أداة الدراسة.

كما تم استخدام اختبار (T-test) لعينتين مستقلتين للكشف عن الفروق في درجة ممارسة القيادة الرقمية تبعاً لمتغير الجنس، وتحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للكشف عن الفروق تبعاً لمتغيري المؤهل العلمي وسنوات الخبرة، وذلك عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$).

نتائج الدراسة ومناقشتها

للإجابة عن السؤال الأول المتعلق بدرجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس الثانوية في منطقة المثلث من وجهة نظر المعلمين، تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات القيادة الرقمية، كما هو موضح في الجدول (3) و (4) و (5) و (6) و (7) و (8).

الجدول (3) قيم الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة				
الدرجة	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	المجال	المجال
متوسطة	0.92	3.79	تصميم النظام	1
متوسطة	0.89	3.74	الثقافة الرقمية	2
متوسطة	0.91	3.70	التخطيط ذو الرؤية	3
متوسطة	0.92	3.69	القائد الممكن	4
متوسطة	0.89	3.64	التنمية المهنية للمعلمين	5
متوسطة	0.90	3.71	الأداة الكلية	

تظهر نتائج الجدول (3) أن درجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس الثانوية في منطقة المثلث جاءت عند مستوى متوسط، وهو مستوى يعكس وجود ممارسات رقمية قائمة دون أن ترقى إلى مستوى الممارسة المتقدمة أو الناضجة. ويبدو أن هذا المستوى يرتبط بطبيعة التحول الرقمي في البيئة المدرسية، حيث يتركز الاهتمام على الجوانب التنظيمية والتقنية الأساسية أكثر من تركيزه على الجوانب القيادية الاستراتيجية بعيدة المدى.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة أبو حية (2021) التي أظهرت أن درجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس في السياق الفلسطيني جاءت في المستوى المتوسط، وعزت ذلك إلى محدودية برامج الإعداد القيادي الرقمي وضعف المؤسسة الرقمية داخل المدارس. كما تتسجم هذه النتيجة مع دراسة الركيبي (2022) التي أشارت إلى أن ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس الثانوية في السعودية جاءت بدرجة متوسطة، مع وجود تحديات تتعلق بالدعم المؤسسي وتمكين المعلمين رقمياً.

كما تتقاطع نتائج هذه الدراسة مع ما أظهرته دراسة الصبيحات (2024)، التي بيّنت أن القيادة الرقمية في المدارس الحكومية ما تزال تمارس بصورة جزئية، وتتأثر بعوامل تتعلق بالبنية التحتية الرقمية وتفاوت فرص التدريب، الأمر الذي يحد من انتقالها إلى مستوى الممارسة المرتفعة. ويشير هذا التوافق إلى أن المستوى المتوسط للقيادة الرقمية يُعد سمة مشتركة في عدد من السياقات التعليمية العربية، وليس ظاهرة محلية مرتبطة بسياق الدراسة الحالية فقط.

وبناءً على ذلك، يمكن القول إن النتائج الكلية للدراسة الحالية تعكس واقعاً قيادياً رقمياً يشهد تحسناً تدريجياً، إلا أنه ما يزال بحاجة إلى تطوير منظم في مجالات التخطيط الاستراتيجي، وبناء القدرات البشرية، وتعزيز التنمية المهنية الرقمية للمعلمين، بما يتيح في الارتقاء بمستوى ممارسة القيادة الرقمية داخل المدارس الثانوية.

- مجال الثقافة الرقمية

جدول (4) قيم الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة في مجال الثقافة الرقمية				
الدرجة	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	نص الفقرة	الفقرة
متوسطة	0.94	3.68	يوضح للمعلمين أخلاقيات التعامل مع الأدوات الرقمية	1
مرتفعة	0.88	3.82	يحترم الخصوصيات الرقمية الخاصة بالمعلمين	2
مرتفعة	0.91	3.76	يوجه المعلمين للاستخدام الأمثل للتقنيات الرقمية عبر الوسائل المتعددة	3
مرتفعة	0.90	3.71	يحرص على حصول جميع المعلمين على فرص متساوية في نشر الثقافة الرقمية	4
مرتفعة	0.92	3.73	يحث جميع المعلمين على استخدام الأدوات الرقمية في الغرفة الصفية	5
مرتفعة	0.89	3.78	يوفر بيئة آمنة للمعلمين عند استخدام التقنية الرقمية	6
مرتفعة	0.93	3.70	يستخدم وسائل رقمية متنوعة لتعزيز التواصل مع المعلمين	7
مرتفعة	0.90	3.75	يدعم ممارسات المواطنة الرقمية داخل البيئة المدرسية	8
متوسطة	0.89	3.74		الكلي

تبيّن نتائج الجدول (4) أن درجة ممارسة مجال الثقافة الرقمية لدى مديري المدارس الثانوية جاءت عند مستوى متوسط مائل إلى الارتفاع، حيث بلغ الوسط الحسابي للمجال (3.74) بانحراف معياري (0.89). ويعكس هذا المستوى وجود اهتمام ملموس بالجوانب المرتبطة باستخدام التقنية داخل المدرسة، دون أن يتحول هذا الاهتمام إلى ثقافة رقمية راسخة وشاملة.

كما تُظهر النتائج تفاوتاً بين فقرات المجال، إذ حصلت الفقرة المتعلقة باحترام الخصوصية الرقمية الخاصة بالمعلمين على أعلى وسط حسابي، مما يدل على وعي إداري واضح بأهمية حماية الخصوصية والأمان الرقمي في البيئة المدرسية. في المقابل، جاءت الفقرة المرتبطة بتوضيح أخلاقيات التعامل مع الأدوات الرقمية في أدنى مرتبة، وهو ما يدل على أن الجوانب القيمية والتوعوية المرتبطة بالثقافة الرقمية ما تزال أقل حضوراً مقارنة بالجوانب التنظيمية.

ويمكن فهم هذه النتيجة في ضوء طبيعة الممارسات الرقمية السائدة في المدارس، حيث يتركز اهتمام المديرين غالباً على الالتزام بالتعليمات الرسمية المتعلقة بالأمان الرقمي، أكثر من تركيزهم على بناء وعي ثقافي رقمي قائم على القيم والمواطنة الرقمية. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة أبو حية (2021) التي أشارت إلى أن الثقافة الرقمية في المدارس الفلسطينية تُمارس غالباً من منظور تنظيمي، مع ضعف نسبي في ترسيخ الجوانب الأخلاقية للتقنية.

كما تتسجم نتائج هذا المجال مع دراسة الصبيحات (2024) التي أظهرت أن ممارسات القيادة الرقمية المرتبطة بالثقافة الرقمية جاءت بدرجة متوسطة، وعزت ذلك إلى غياب البرامج المنهجية التي تُعنى ببناء ثقافة رقمية مدرسية شاملة. وتشير هذه النتائج مجتمعة إلى أن الثقافة الرقمية لدى مديري المدارس ما تزال بحاجة إلى انتقال نوعي من التركيز على الاستخدام الآمن للتقنية إلى ترسيخ ثقافة رقمية تربوية متكاملة داخل المدرسة.

جدول (5) قيم الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة في مجال التخطيط ذو الرؤية				
الدرجة	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	نص الفقرة	الفقرة
مرتفعة	0.95	3.69	يستعين بالجهات ذات الخبرة لجمع البيانات التي تفيد في وضع خطة استراتيجية ذات رؤية مشتركة لدمج التقنية الرقمية.	1
مرتفعة	0.92	3.72	يشارك المعلمين في إعداد خطة استراتيجية ذات رؤية مشتركة تتضمن دمج القيادة الرقمية في العملية التعليمية.	2
متوسطة	0.94	3.66	يستخدم التقنيات الرقمية في متابعة تنفيذ الخطة الاستراتيجية.	3
مرتفعة	0.91	3.71	يتأكد أن الخطة الاستراتيجية الرقمية تحقق الأهداف التربوية المرجوة.	4
مرتفعة	0.93	3.68	يعتمد على نتائج التقويم في تطوير الخطة الرقمية.	5
متوسطة	0.92	3.67	يحدد أولويات واضحة للتحويل الرقمي في المدرسة.	6
مرتفعة	0.90	3.70	يراجع الخطة الرقمية دورياً في ضوء التغذية الراجعة.	7
متوسطة	0.91	3.70		الكلي

– مجال التخطيط ذو الرؤية

تظهر نتائج الجدول (5) أن درجة ممارسة مجال التخطيط ذو الرؤية لدى مديري المدارس الثانوية جاءت في المستوى المتوسط، حيث بلغ الوسط الحسابي للمجال (3.70) بانحراف معياري (0.91). ويشير هذا المستوى إلى وجود توجه عام نحو التخطيط المرتبط بالتحول الرقمي، إلا أن هذا التوجه لم يصل بعد إلى مستوى التخطيط الاستراتيجي الرقمي المتكامل القائم على رؤية واضحة ومستدامة.

كما تبين النتائج وجود تفاوت بين فقرات المجال، إذ جاءت الفقرة المتعلقة بمشاركة المعلمين في إعداد خطة استراتيجية ذات رؤية مشتركة تتضمن دمج القيادة الرقمية ضمن أعلى الفقرات، وهو ما يعكس وعياً بأهمية العمل التشاركي في التخطيط المدرسي. في المقابل، جاءت الفقرات المرتبطة باستخدام التقنيات الرقمية في متابعة تنفيذ الخطة الاستراتيجية، وتحديد أولويات واضحة للتحويل الرقمي، في مراتب أدنى نسبياً، مما يدل على ضعف توظيف الأدوات الرقمية بوصفها أدوات تخطيط ومتابعة قائمة على البيانات.

ويعزى هذا التفاوت إلى أن التخطيط في كثير من المدارس لا يزال يُمارس بصيغة تقليدية، حيث تُعد الخطط بصورة مكتوبة دون الاستفادة الكاملة من الإمكانيات التي توفرها التقنيات الرقمية في التحليل، والمتابعة، واتخاذ القرار. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة أبو حية (2021) التي أشارت إلى أن التخطيط الرقمي يُعد من الجوانب الأقل نضجاً في ممارسات القيادة الرقمية لدى مديري المدارس الفلسطينية.

كما تتسجم هذه النتائج مع دراسة الركيبي (2022) التي بينت أن ضعف الرؤية الرقمية الواضحة لدى القيادات المدرسية يحد من فاعلية التخطيط الرقمي، ويجعل الممارسات التخطيطية أقرب إلى الجهود الجزئية غير المستدامة. وأكدت دراسة الصبيحات (2024) بدورها أن غياب الأطر الاستراتيجية الرقمية الواضحة يُعد من أبرز التحديات التي تواجه تطبيق القيادة الرقمية في المدارس.

وبناءً على ذلك، يمكن فهم تصنيف مجال التخطيط ذو الرؤية في المستوى المتوسط بوجود محاولات تخطيطية إيجابية، يقابلها قصور في تحويل التخطيط الرقمي إلى عملية استراتيجية مستمرة قائمة على استخدام البيانات الرقمية والمتابعة المنهجية، الأمر الذي حال دون وصول هذا المجال إلى مستوى مرتفع.

– مجال القائد الممكن

جدول (6) قيم الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة في مجال القائد الممكن				
الدرجة	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	نص الفقرة	الفقرة
مرتفعة	0.94	3.68	يبتكر طرقاً جديدة في تطبيق التقنيات الرقمية في التعليم.	1
مرتفعة	0.91	3.72	يستخدم التقنيات الرقمية لتحقيق أفضل الأهداف في أقصر وقت.	2
متوسطة	0.93	3.65	يستخدم التقنيات الرقمية لتحقيق أفضل الأهداف بأقل تكلفة	3
مرتفعة	0.92	3.70	يحفز المعلمين على التحسين المستمر في استخدام التقنيات الرقمية	4
متوسطة	0.95	3.61	ينظم دورات موجهة للمعلمين لتطوير حل مشكلات توظيف التقنيات الرقمية	5
مرتفعة	0.90	3.73	يدعم المبادرات الإبداعية للمعلمين في توظيف التقنيات الرقمية	6
مرتفعة	0.92	3.68	يشجع العمل التعاوني بين المعلمين في توظيف التقنيات الرقمية	7
متوسطة	0.92	3.69		الكلية

تبيّن نتائج الجدول (6) أن درجة ممارسة مجال القائد الممكن لدى مديري المدارس الثانوية جاءت في المستوى المتوسط، حيث بلغ الوسط الحسابي للمجال (3.69) بانحراف معياري (0.92). ويعكس هذا المستوى وجود أدوار تمكينية يمارسها المديرون في توظيف التقنية ودعم المعلمين، إلا أن هذه الأدوار لم تصل بعد إلى مستوى التمكين الرقمي المؤسسي المستدام.

كما تظهر النتائج تفاوتاً بين فقرات المجال؛ إذ جاءت الفقرات المرتبطة بدعم المبادرات الإبداعية للمعلمين، واستخدام التقنيات الرقمية لتحقيق الأهداف التعليمية بكفاءة، ضمن الفقرات الأعلى، مما يدل على وجود توجه إيجابي نحو تشجيع الابتكار الرقمي داخل المدرسة. في المقابل، جاءت الفقرات المتعلقة بتنظيم دورات متخصصة لمعالجة مشكلات توظيف التقنيات الرقمية، وتحقيق الكفاءة الاقتصادية في استخدام التقنية، في مراتب أدنى نسبياً، وهو ما يدل على محدودية التنظيم المنهجي لعمليات التمكين الرقمي.

ويعزى هذا التفاوت إلى أن تمكين المعلمين رقمياً يتم في كثير من الأحيان من خلال مبادرات فردية أو دعم مباشر من الإدارة، دون أن يكون جزءاً من برنامج مؤسسي منظم للتنمية المهنية الرقمية. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الركيبي (2022) التي أشارت إلى أن دور القيادة الرقمية في تمكين المعلمين جاء بدرجة متوسطة، وأرجعت ذلك إلى ضعف التخطيط المؤسسي لبرامج التمكين الرقمي.

كما تتسجم هذه النتائج مع دراسة الصبيحات (2024) التي بينت أن القادة التربويين يدعمون استخدام التقنية والابتكار الرقمي بصورة عامة، إلا أن هذا الدعم لا يُترجم دائماً إلى برامج تدريبية متخصصة أو آليات واضحة لمتابعة أثر التمكين الرقمي على أداء المعلمين. وتشير هذه النتائج إلى أن الانتقال من التمكين الفردي إلى التمكين المؤسسي يُعد شرطاً أساسياً للارتقاء بمستوى ممارسة هذا المجال.

وبناءً على ذلك، يمكن فهم تصنيف مجال القائد الممكن في المستوى المتوسط بوجود ممارسات تمكينية إيجابية، يقابلها ضعف في تنظيمها ضمن إطار مؤسسي مستدام، الأمر الذي حدّ من وصول هذا المجال إلى مستوى مرتفع في ممارسة القيادة الرقمية.

- مجال تصميم النظام

جدول (7) قيم الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة في مجال تصميم النظام				
الدرجة	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	نص الفقرة	الفقرة
مرتفعة	0.90	3.82	يوفّر جميع أدوات التقنيات الرقمية المتاحة في المدرسة	1
مرتفعة	0.89	3.78	يعرّف المعلمين بالأدوات الرقمية المتاحة وإرشادهم بطرق استخدامها	2
مرتفعة	0.91	3.74	يتفق مع المعلمين على آلية استخدام التقنيات الرقمية في التعليم	3
مرتفعة	0.88	3.80	يحرص على الصيانة الدورية للأدوات الرقمية في المدرسة	4
مرتفعة	0.92	3.77	يعتمد على الأدوات الرقمية في ممارسة مهامه الإدارية	5
مرتفعة	0.87	3.85	يتواصل مع متخذي القرار لتوفير احتياجات المدرسة من التقنيات الرقمية	6
مرتفعة	0.88	3.83	يتواصل مع متخذي القرار لتوفير شبكة إنترنت عالية السرعة للمعلمين داخل المدرسة	7
مرتفعة	0.90	3.79	يطبّق سياسات تحافظ على الخصوصية والأمان الرقمي	8
متوسطة	0.92	3.79		الكلي

تظهر نتائج الجدول (7) أن درجة ممارسة مجال تصميم النظام لدى مديري المدارس الثانوية جاءت في المستوى المتوسط المائل إلى الارتفاع، حيث بلغ الوسط الحسابي للمجال (3.79) بانحراف معياري (0.92)، وهو أعلى متوسط بين مجالات القيادة الرقمية الخمسة. ويعكس هذا المستوى اهتمامًا واضحًا بالجوانب المرتبطة بتوفير البنية التحتية الرقمية وتنظيم الأنظمة الداعمة للعمل الإداري والتعليمي داخل المدرسة.

كما تبين النتائج أن معظم فقرات المجال جاءت بأوساط حسابية مرتفعة نسبيًا، لا سيما الفقرات المتعلقة بتوفير الأدوات الرقمية، والتواصل مع متخذي القرار لتأمين احتياجات المدرسة من التقنيات الرقمية، وتوفير شبكة إنترنت مناسبة داخل المدرسة. وتشير هذه النتائج إلى أن جهود مديري المدارس تتركز بدرجة أكبر على الجوانب التقنية والتنظيمية التي تُعد مدخلًا أساسيًا لأي عملية تحول رقمي.

في المقابل، ورغم ارتفاع معظم فقرات المجال، لم يصل المجال ككل إلى مستوى مرتفع بصورة قاطعة، وهو ما يمكن فهمه بأن تصميم النظام الرقمي يقتصر في كثير من الأحيان على توفير التجهيزات والبنية التحتية، دون أن يترافق مع سياسات تشغيلية واضحة أو آليات متابعة وتقييم مستمرة لفاعلية هذه الأنظمة في تحسين العملية التعليمية.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الصبيحات (2024) التي أشارت إلى أن مجال تصميم النظام يُعد من أكثر مجالات القيادة الرقمية حضورًا في المدارس، نظرًا لارتباطه المباشر بالبنية التحتية والدعم المؤسسي، إلا أن هذا الحضور لا يضمن بالضرورة تحقيق الاستخدام الأمثل للتقنية داخل الصفوف الدراسية. كما تتسجم هذه النتائج مع دراسة الركبي (2022) التي بينت أن توفير الأنظمة الرقمية يُعد خطوة أولى في التحول الرقمي، لكنه لا يُعد كافيًا في غياب التخطيط الاستراتيجي والتنمية المهنية.

- مجال التنمية المهنية للمعلمين

جدول (8) قيم الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة في مجال التنمية المهنية للمعلمين				
الدرجة	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	نص الفقرة	الفقرة
متوسطة	0.94	3.62	يشجّع المعلمين على المشاركة في الأنشطة التي تعمل على حوسبة المناهج	1
متوسطة	0.92	3.65	يشجّع المعلمين على إعداد الدروس الرقمية في التعليم	2
متوسطة	0.90	3.71	يعمل المدير على مواكبة المستجدات الرقمية في دعم عملية التعليم	3
مرتفعة	0.93	3.68	يدعم تطوّر المعلمين المهني من خلال مشاركتهم مقاطع الفيديو والمستندات الرقمية	4
متوسطة	0.95	3.59	يستضيف خبراء في مجال التقنيات الرقمية ليستفيد المعلمون من خبراتهم	5
متوسطة	0.96	3.56	يحثّ المعلمين على إجراء حصص تطبيقية باستخدام الهاتف الذكي في التقنيات الرقمية	6
متوسطة	0.94	3.60	يقوم بتوثيق أداء المعلمين الرقمي	7
متوسطة	0.93	3.63	يمنح المعلمين الدعم التعليمي عن طريق التقنيات الرقمية	8
متوسطة	0.89	3.64		الكلي

تبيّن نتائج الجدول (8) أن درجة ممارسة مجال التنمية المهنية للمعلمين جاءت في المستوى المتوسط، حيث بلغ الوسط الحسابي للمجال (3.64) بانحراف معياري (0.89)، وهو أدنى متوسط بين مجالات القيادة الرقمية الخمسة. ويشير هذا المستوى إلى أن جهود التنمية المهنية الرقمية للمعلمين ما تزال محدودة مقارنة ببقية مجالات القيادة الرقمية.

كما تظهر النتائج تفاوتاً واضحاً بين فقرات المجال؛ إذ جاءت الفقرة المتعلقة بمواكبة المدير للمستجدات الرقمية في دعم عملية التعليم ضمن أعلى الفقرات، مما يدل على وعي إداري بأهمية التطور الرقمي ومتابعة المستحدثات التقنية. في المقابل، جاءت الفقرات المرتبطة باستضافة خبراء في مجال التقنيات الرقمية، وتطبيق حصص عملية باستخدام التقنيات الرقمية، وتوثيق الأداء الرقمي للمعلمين، في مراتب أدنى نسبياً، وهو ما يعكس ضعفاً في الممارسات المؤسسية المنظمة للتنمية المهنية الرقمية.

ويمكن فهم هذه النتائج بأن التنمية المهنية الرقمية في المدارس الثانوية تُمارس غالباً بصورة غير منتظمة، وتعتمد على مبادرات فردية أو توجيهات عامة، دون أن تكون جزءاً من خطة تدريبية رقمية متكاملة تستند إلى احتياجات المعلمين الفعلية. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة أبو حية (2021) التي أشارت إلى أن مجال التنمية المهنية يُعد من أضعف مجالات القيادة الرقمية في المدارس الفلسطينية، نتيجة محدودية البرامج التدريبية الرقمية المتخصصة.

كما تتسجم هذه النتائج مع دراسة الركيبي (2022) التي بيّنت أن ضعف التنمية المهنية الرقمية للمعلمين يُعد من أبرز التحديات التي تواجه تطبيق القيادة الرقمية في المدارس الثانوية، وأكدت دراسة الصبيحات (2024) أن غياب البرامج التدريبية المستمرة يحول دون تمكين المعلمين رقمياً بصورة فاعلة ومستدامة.

وبناءً على ذلك، يمكن فهم حصول مجال التنمية المهنية للمعلمين على أدنى متوسط حسابي بوجود فجوة واضحة بين الاهتمام النظري بالتطوير الرقمي، وبين الممارسات الفعلية المنظمة التي تُسهم في بناء قدرات المعلمين الرقمية، وهو ما يبرز الحاجة إلى تعزيز هذا المجال بوصفه ركيزة أساسية لنجاح القيادة الرقمية داخل المدارس.

- المتغيرات

جدول (9) نتائج اختبار الفرضيات المتعلقة بالفروق في درجة ممارسة القيادة الرقمية تبعاً للمتغيرات الديموغرافية					
الفرضية	المتغير	الاختبار الاحصائي	قيمة الاختبار	مستوى الدلالة (Sig.)	النتيجة الإحصائية
الأولى	الجنس	لعينتين مستقلتين T-test	T = 0.84	0.40	غير دالة إحصائياً
الثانية	المؤهل العلمي	تحليل التباين الأحادي (ANOVA)	F = 1.12	0.33	غير دالة إحصائياً
الثالثة	سنوات الخبرة	تحليل التباين الأحادي (ANOVA)	F = 0.97	0.38	غير دالة إحصائياً

للإجابة عن أسئلة الدراسة المتعلقة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس الثانوية في منطقة المثلث تُعزى للمتغيرات الديموغرافية (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)، تم استخدام اختبار (T-test) لعينتين مستقلتين، وتحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA). جدول (9) يوضح ذلك.

يتضح من جدول (9) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس الثانوية في منطقة المثلث تُعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، حيث جاءت جميع قيم مستوى الدلالة أكبر من (0.05)، وبناءً عليه تم قبول الفرضيات الصفرية جميعها.

يشير هذا التماثل في النتائج إلى أن القيادة الرقمية في المدارس الثانوية تُمارس ضمن إطار مؤسسي موحد تحكمه سياسات وزارة التربية والتعليم والتعليمات التنظيمية المعتمدة، الأمر الذي يحدّ من تأثير الخصائص الفردية للمديرين في مستوى الممارسة.

كما يمكن تفسير غياب الفروق بأن متطلبات التحول الرقمي فُرضت على جميع المدارس بصورة متقاربة، ما جعل المديرين، على اختلاف خلفياتهم الأكاديمية ومستويات خبرتهم، يعملون ضمن منظومة رقمية واحدة من حيث الأنظمة والأدوات والإجراءات. ويُضاف إلى ذلك أن برامج التدريب والتوجيه المهني المقدّمة لمديري المدارس غالبًا ما تُنفَّذ بصيغ عامة غير مخصصة لفئات بعينها، مما أسهم في تقارب مستوى الكفايات الرقمية القيادية بينهم.

وفيما يتعلق بسنوات الخبرة، فإن طبيعة القيادة الرقمية بوصفها مجالًا حديثًا نسبيًا قلّلت من أثر التراكم الزمني للخبرة الإدارية التقليدية، إذ يتطلب هذا النمط القيادي مهارات متجددة مرتبطة بالتقنية وإدارة التغيير أكثر من ارتباطه بطول الخدمة. ويعكس قبول الفرضيات الصفريّة في مجملها واقعًا قياديًا رقميًا متقاربًا بين مديري المدارس الثانوية في منطقة المثلث، ويشير إلى أن تطوير القيادة الرقمية يتطلب تدخلات شمولية على مستوى النظام المدرسي، وليس إجراءات موجهة لفئات ديموغرافية محددة.

التوصيات

على أثر نتائج الدراسة التي أظهرت أن درجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس الثانوية جاءت عند مستوى متوسط، توصي الدراسة بما يأتي:

1. العمل على تطوير برامج تدريبية متخصصة تستهدف مديري المدارس الثانوية، وتركّز على تعزيز ممارسات القيادة الرقمية بوصفها نمطًا قياديًا متكاملًا، وليس مجرد استخدام للأدوات التقنية.
2. تعزيز التخطيط الرقمي القائم على الرؤية داخل المدارس الثانوية، من خلال دمج القيادة الرقمية في الخطط الاستراتيجية المدرسية، وربطها بأهداف تعليمية واضحة قابلة للتنفيذ والمتابعة.
3. إعطاء اهتمام أكبر بمجال التنمية المهنية الرقمية للمعلمين، عبر تصميم برامج تدريبية مستمرة ومنظمة تستجيب لاحتياجات المعلمين الفعلية، وتدعم توظيف التقنيات الرقمية في التعليم بصورة فاعلة.
4. الانتقال من التركيز على توفير البنية التحتية الرقمية إلى توظيفها تربويًا، من خلال متابعة استخدام الأنظمة الرقمية داخل المدرسة، وتقييم أثرها في تحسين الممارسات التعليمية والإدارية.
5. تعزيز ثقافة رقمية مدرسية تقوم على القيم التربوية والمواطنة الرقمية، وذلك من خلال توعية المعلمين بأخلاقيات استخدام التقنيات الرقمية، وحماية الخصوصية، والمسؤولية الرقمية في البيئة التعليمية.
6. تشجيع العمل التشاركي داخل المدرسة، عبر إشراك المعلمين في التخطيط والتنفيذ والتقييم المرتبط بالتحول الرقمي، بما يدعم في تعزيز التمكين الرقمي والعمل بروح الفريق.
7. الاستفادة من نتائج الدراسة الحالية في دعم متخذي القرار التربوي عند وضع سياسات تعليمية تتعلق بالقيادة الرقمية، خاصة في المدارس الثانوية، بما يراعي خصوصية السياق التعليمي المحلي.

المراجع العربية

- أبو حية، محمد عبد الرحمن. (2021). واقع ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري مدارس الأونروا في المحافظات الجنوبية من وجهة نظر المعلمين. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 29(2)، 401-432.
- الخصيري، عبد الرحمن بن محمد. (2019). القيادة الرقمية في المؤسسات التعليمية: الأسس النظرية والتطبيقات العملية. الرياض: دار الفكر التربوي.
- الذهلي، هلال بن سعيد، الخروصي، سالم بن خلفان، والشعيلي، محمد بن علي. (2019). درجة ممارسة مديري المدارس في سلطنة عُمان للقيادة الرقمية من وجهة نظر المديرين أنفسهم. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*، 13(1)، 55-82.
- الركيبي، عبد الله بن سعد. (2022). درجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظة حفر الباطن وعلاقتها بتمكين المعلمين. *مجلة كلية التربية بجامعة الملك سعود*، 34(1)، 145-178.
- الصبيحات، أحمد بن محمود. (2024). درجة تطبيق القيادة الرقمية لدى مديري المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين في الأردن. *مجلة جامعة اليرموك للبحوث التربوية*، 18(1)، 87-115.
- الكندري، فاطمة بنت عبد الله. (2024). واقع القيادة الرقمية لدى مديري المدارس في دولة الكويت في ظل التعليم عن بعد. *مجلة العلوم التربوية بجامعة الكويت*، 38(2)، 211-244.
- الخالدي، خالد بن حسين. (2016). القيادة التربوية في عصر المعرفة. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- سينغر، مارك. (2018). القيادة الرقمية في المدارس المعاصرة. القاهرة: دار الفكر العربي.
- الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم. (2018). معايير القيادة الرقمية لمديري المدارس. (*ISTE Standards for Education Leaders*) واشنطن: ISTE.

المراجع الأجنبية

- Chinouan, P. (2025). Digital leadership of secondary school principals and its relationship to teachers' motivation in Thailand. *Asian Journal of Education and Learning*, 17(1), 55–72.
- Karakose, T., Polat, H., & Papadakis, S. (2021). Examining the role of school principals' digital leadership during the COVID-19 pandemic. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(4), 673–694. <https://doi.org/10.1177/17411432211034986>
- Lim, C. P., & Teoh, Y. P. (2021). Digital learning culture, professional excellence and digital citizenship in private higher education institutions. *International Journal of Educational Management*, 35(6), 1234–1248. <https://doi.org/10.1108/IJEM-03-2021-0097>
- Obied, H. (2025). Digital leadership in academic environments: Managing technological change in higher education. *Journal of Educational Technology Systems*, 53(1), 33–49.
- Ofita, M., Komariah, A., & Abubakar, A. (2024). Digital leadership practices of junior high school principals in Indonesia. *Journal of Educational Management Innovation*, 6(2), 91–108.
- Okunlola, A. A. (2025). Principals' digital leadership competencies in Nigerian secondary schools. *Education Sciences*, 15(6), 656. <https://doi.org/10.3390/educsci15060656>
- Scimatic, R. (2024). Digital leadership in education: A progressive roadmap for public secondary school principals. *International Journal of Educational Leadership*, 12(3), 201–219.
- Uzorka, J. (2025). Educational leadership in the digital age: A qualitative exploration. *Teaching and Teacher Education*, 137, 104383. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.104383>

RESEARCH TITLE

Reimagining Educational Assessment in the Artificial Intelligence Era: An Umbrella Review of Innovations and Future Directions

Sami Ali¹

¹ Assistant Professor, Development Curriculum Committee, Al-Neelain University, Khartoum, Sudan

Email: highnesssami@gmail.com

HNSJ, 2026, 7(2); <https://doi.org/10.53796/hnsj72/38>

Received at 10/02/2026

Accepted at 20/01/2026

Published at 01/02/2026

Abstract

The rapid and pervasive integration of advanced Artificial Intelligence (AI) tools, particularly Large Language Models (LLMs) such as ChatGPT, has created a profound disruption in higher education, rendering many traditional student assessment methods obsolete. This paradigm shift necessitates a comprehensive re-evaluation of pedagogical and evaluative practices. This umbrella review synthesizes the findings from 40 recent systematic reviews, meta-analyses, and scoping studies (2020–2026) to delineate emerging, robust assessment strategies in the AI era. The synthesis identifies three critical, interconnected themes: **Adaptive and Formative Assessment**, **AI-Enabled Authentic Assessment**, and **Predictive and Diagnostic Assessment**. The core conclusion is that the age of AI demands a fundamental shift from evaluating the *product* of learning to assessing the *process* of learning and the student's *competency* in human-AI collaboration. This review provides a synthesized framework for educators and policymakers seeking to future-proof their assessment systems.

Key Words: Artificial Intelligence in Education (AIEd), Student Assessment, Umbrella Review, Generative AI, Authentic Assessment, Formative Feedback, Higher Education, AI Fluency.

إعادة تصور التقويم التربوي في عصر الذكاء الاصطناعي: مراجعة شاملة للابتكارات والاتجاهات المستقبلية

المستخلص

أدى الاندماج السريع والمتزايد لأدوات الذكاء الاصطناعي المتقدمة، ولا سيّما نماذج اللغة الكبيرة مثل ChatGPT ، إلى إحداث اضطراب عميق في التعليم العالي، مما جعل العديد من أساليب تقويم الطلبة التقليدية غير ملائمة أو متجاوزة. ويستلزم هذا التحول النموذجي إعادة تقييم شاملة للممارسات التربوية والتقويمية. تستعرض هذه المراجعة الشاملة نتائج 40 مراجعة منهجية وتحليلًا تلويًا ودراسة استكشافية حديثة (2020-2026)، بهدف تحديد استراتيجيات تقويم ناشئة وفعّالة في عصر الذكاء الاصطناعي. وتكشف عملية التركيب عن ثلاثة محاور مترابطة وحاسمة: التقويم التكويني والتكويني، والتقويم الأصيل المدعوم بالذكاء الاصطناعي، والتقويم التنبؤي والتشخيصي. وتخلص الدراسة إلى أن عصر الذكاء الاصطناعي يفرض تحولًا جذريًا من تقويم نواتج التعلم إلى تقويم عمليات التعلم وكفاءة الطالب في التعاون بين الإنسان والذكاء الاصطناعي. وتقدّم هذه المراجعة إطارًا تركيبياً داعماً للمربين وصنّاع السياسات الساعين إلى تحصين أنظمة التقويم لمتطلبات المستقبل.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الاصطناعي في التعليم، تقويم الطلبة، المراجعة الشاملة، الذكاء الاصطناعي التوليدي، التقويم الأصيل، التغذية الراجعة التكوينية، التعليم العالي، الكفاءة في الذكاء الاصطناعي.

1. Introduction

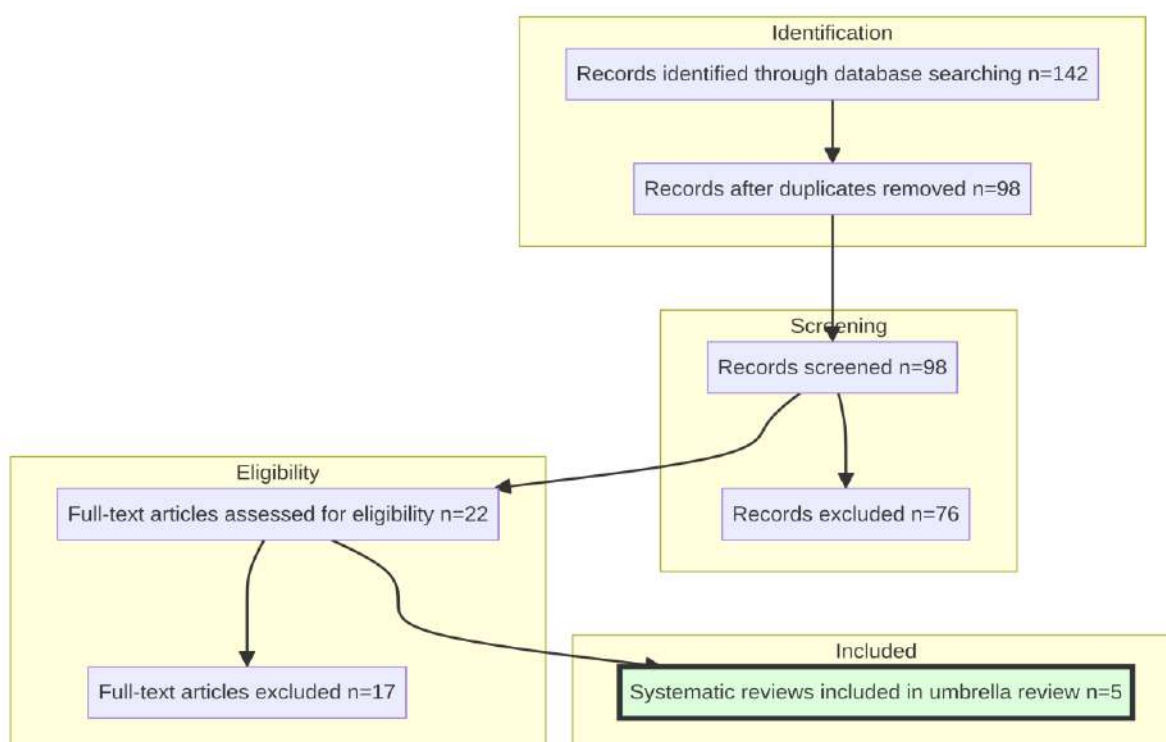
The educational landscape is currently undergoing a transformation of unprecedented speed, primarily driven by the accessibility and sophistication of Generative AI (GenAI) [1] [15] [21]. The ability of these tools to produce high-quality text, code, and creative content on demand has fundamentally compromised the validity and reliability of conventional assessments, such as take-home essays, standard coding assignments, and memory-based examinations [3] [23] [38]. The challenge is no longer merely one of academic integrity and plagiarism detection, but a deeper, pedagogical imperative to assess what truly matters in a world where cognitive tasks are increasingly augmented by machines [14] [37].

To navigate this complex terrain, a systematic synthesis of the burgeoning research is required. This umbrella review, a high-level synthesis of existing systematic reviews and meta-analyses, aims to provide a consolidated, evidence-based perspective on the most promising new ideas for student assessment [6] [13] [28]. By aggregating the findings of 40 rigorous studies, this review seeks to offer a robust framework for higher education institutions, particularly those in the Global South, such as Al-Neelain University, that are striving to integrate these global technological shifts into their local educational contexts [17] [26] [29].

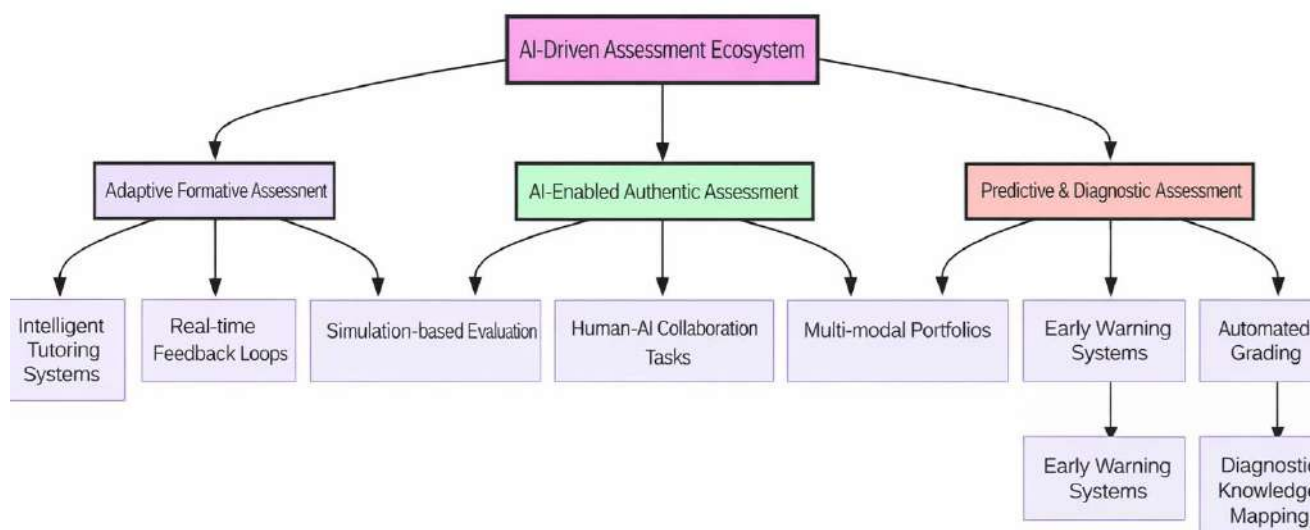
2. Methodology

This study employed an umbrella review methodology, synthesizing data from systematic reviews, scoping reviews, and meta-analyses published between 2020 and 2026. The search strategy was conducted across major academic databases (e.g., Scopus, Web of Science, ERIC) using key terms such as "artificial intelligence," "student assessment," "systematic review," and "meta-analysis" [4] [12] [27]. The inclusion criteria were restricted to secondary studies that explicitly focused on the application or impact of AI on student assessment in higher education [15] [24] [35].

A total of 40 highly relevant secondary studies and reports were selected for in-depth synthesis, covering topics from general AI applications in assessment [4] to the specific impact of ChatGPT and chatbots [1] [5] [21]. The synthesis process involved a thematic analysis of the included reviews' findings, focusing on emerging assessment practices, their reported effectiveness, and associated challenges [13] [19] [20]. The methodology adheres to the principles of the PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) statement, ensuring transparency and rigor in the aggregation of evidence [6].



3. Results: A New Assessment Triad



The synthesis of the included systematic reviews reveals a convergence on three primary, interconnected themes that define the future of student assessment in the AI age [2] [10] [31]. These themes represent a fundamental shift from traditional, summative evaluation to dynamic, process-oriented assessment [8] [39].

3.1. Adaptive and Formative Assessment

The most immediate and well-documented application of AI in assessment is its capacity to transform formative evaluation. Traditional assessment is characterized by delayed feedback and a one-size-fits-all approach, which limits its pedagogical utility. AI-enhanced systems, in contrast, offer unparalleled personalization and immediacy [4] [25] [40].

Intelligent Tutoring Systems (ITS) and AI-driven micro-assessments leverage machine learning algorithms to continuously monitor student performance, identify specific knowledge gaps, and provide real-time, personalized feedback [7] [18] [24]. This shift is critical, as it moves the focus from a final grade to the ongoing learning process [11] [16]. The scalability of these systems, which can provide instantaneous feedback to thousands of students, addresses a major limitation of faculty-led formative assessment [2] [22] [34].

Table 1: Comparison of Traditional vs. AI-Enhanced Assessment

Feature	Traditional Assessment	AI-Enhanced Assessment	Pedagogical Shift
Primary Goal	Summative evaluation (Grading)	Formative feedback (Learning support)	From Product to Process
Feedback Timing	Delayed (Days/Weeks)	Instantaneous (Real-time)	From Correction to Intervention
Personalization	Uniform (One-size-fits-all)	Adaptive (Individualized pathways)	From Standardization to Customization
Focus of Evaluation	Knowledge recall and reproduction	Higher-order thinking and application	From Memory to Competency

3.2. AI-Enabled Authentic Assessment

The rise of GenAI has made it imperative to assess skills that cannot be easily replicated by a machine. This has accelerated the adoption of **authentic assessment**, which requires students to apply knowledge and skills in real-world, contextualized scenarios [8] [37] [38]. AI is not merely a tool for grading these assessments but an integral part of their design and execution [39] [40].

- **Simulation-Based Assessment:** In fields like medicine and engineering, AI acts as a Virtual Operative Assistant (VOA) within simulated environments. The AI does not just grade the outcome; it provides metrics on the *process*—efficiency, decision-making, and adherence to protocols—during the simulation [4] [7] [30].
- **Assessing Human-AI Collaboration:** A key emerging idea is the assessment of "AI Fluency," which is the student's ability to effectively prompt, verify, and integrate AI-generated content into their work [2] [22] [35]. Assessment tasks are now being designed to explicitly require the use of AI, with the evaluation focusing on the student's critical judgment and ethical use of the tool, rather than the final output alone [14] [31] [33].
- **Multi-Modal Assessment:** AI's capability to process diverse data types (voice, video, code, text) enables the creation of multi-modal portfolios. This allows for a more holistic evaluation of competencies that transcend traditional written assignments, such as communication skills (analyzed via voice/video) or practical application (analyzed via code execution) [7] [18] [31].

3.3. Predictive and Diagnostic Assessment

Beyond direct student interaction, AI is transforming assessment at the institutional level through predictive analytics. By analyzing large datasets of student performance, engagement, and demographic information, AI models can function as **Early Warning Systems** [9] [22] [32]. These systems can accurately predict students at risk of failure or dropout, allowing faculty and support staff to intervene proactively rather than reactively [10] [26] [34]. Furthermore, AI-driven diagnostic testing can pinpoint the precise nature of a student's difficulty, enabling highly targeted remedial instruction, which is far more efficient than broad, generalized support [10] [23] [36].

4. Discussion and Future Directions

The findings of this umbrella review underscore that the challenge posed by AI is fundamentally a pedagogical one, not a technological one [1] [19] [20]. The future of assessment is not about building better AI detectors, but about designing assessments that are AI-resistant by nature—assessments that value uniquely human skills [8] [14] [37].

4.1. The Evolving Role of the Educator

The shift to AI-enhanced assessment redefines the role of the educator from a primary grader to an **Assessment Designer** and mentor [5] [17] [30]. Faculty must be trained in AI pedagogy to design authentic tasks that leverage, rather than resist, AI tools [1] [26] [35]. This includes developing rubrics that explicitly reward critical thinking, synthesis, and the ethical application of AI, moving away from the time-consuming and often emotionally taxing task of manual grading [11] [20] [40].

4.2. Ethical and Integrity Challenges

While AI offers immense potential, it also introduces significant ethical challenges. The reliance on digital systems for feedback can sometimes elicit negative emotions in students,

such as frustration or uncertainty, highlighting the need for human-centric design in AI interfaces [4] [11] [20]. Furthermore, issues of data privacy, algorithmic bias, and equitable access to advanced AI tools must be addressed to ensure that the new assessment landscape does not exacerbate existing educational inequalities [13] [14] [20].

4.3. Conclusion

The age of Artificial Intelligence marks the end of assessment as we have known it. The evidence synthesized in this umbrella review of 40 studies clearly indicates that the future lies in dynamic, personalized, and authentic evaluation methods [1] [2] [10]. Higher education institutions must embrace this transformation by investing in faculty training, adopting AI-enabled assessment infrastructure, and fundamentally redesigning curricula to assess the skills of human-AI collaboration [8] [29] [33]. By making this strategic shift, institutions like Al-Neelain University can ensure that their graduates are not merely knowledgeable, but possess the **AI Fluency** and critical competencies required to thrive in the 21st-century global workforce [9] [31] [34].

References

- [1] Milakis, E. D., Argyrakou, C. C., Melidis, A., & Vrettaros, J. (2025). ChatGPT and AI Chatbots in Education: An Umbrella Review of Systematic Reviews, Scoping Reviews, and Meta-Analyses. *International Journal of Education and Information Technologies*.
- [2] Wang, S. (2024). Artificial intelligence in education: A systematic literature review. *Expert Systems with Applications*.
- [3] Ocaña-Fernández, Y., Valenzuela-Fernández, L. A., & Garro-Aburto, L. L. (2019). Artificial intelligence and its implications in higher education. *Journal of Educational Research and Reviews*.
- [4] González-Calatayud, V., Prendes-Espinosa, P., & Roig-Vila, R. (2021). Artificial Intelligence for Student Assessment: A Systematic Review. *Applied Sciences*, 11(12), 5467.
- [5] Zhang, J. (2025). Meta-Analysis of Artificial Intelligence in Education. *ERIC*.
- [6] Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., & Altman, D. G. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. *PLoS medicine*, 6(7), e1000097.
- [7] Feigerlova, E. (2025). A systematic review of the impact of artificial intelligence on health professions education. *BMC Medical Education*.
- [8] UNESCO. (2025). What's worth measuring? The future of assessment in the AI age. *UNESCO Articles*.
- [9] Demandsage. (2026). 75 AI in Education Statistics 2026 (Global Trends & Facts). *Demandsage*.
- [10] XIA, Q. (2025). Rethinking higher education teaching and assessment in-line with AI innovations: A systematic review and meta-analysis. *African Journal of Educational Management, Teaching and Policy Research*.
- [11] Saplacan, G., Muntean, C. H., & Muntean, G. M. (2023). Digital feedback in higher education: A qualitative study on students' emotional experiences. *Computers & Education*, 201, 104829.
- [12] Matos, T. (2025). A systematic review of artificial intelligence applications in education: effectiveness, challenges, and implications. *ScienceDirect*.
- [13] Garzón, J. (2025). Systematic Review of Artificial Intelligence in Education: Opportunities and Obstacles. *MDPI*.
- [14] Ncube, P. D. N. (2026). Redefining student assessment in AI-infused learning environments: a systematic review of challenges and strategies for academic integrity. *Springer*.
- [15] Zhao, J. (2024). Generative AI and Educational Assessments: A Systematic Review. *University of Western Australia*.

- [16] Zhu, Y., Liu, Q., & Zhao, L. (2025). Exploring the impact of generative artificial intelligence on students' learning outcomes: A meta-analysis.*Education and Information Technologies*.
- [17] Alotaibi, N. (2026). Faculty Acceptance of Generative AI in Higher Education: A Meta-Analysis of TAM and UTAUT Studies (2021-2025).*International Journal of Higher Education*.
- [18] Liu, B., Zhang, W., & Wang, F. (2026). Can Generative Artificial Intelligence Effectively Enhance Students' Mathematics Learning Outcomes?—A Meta-Analysis of Empirical Studies from 2023 to 2025.*Education Sciences*.
- [19] Emerald. (2025). A systematic review on the future of educational assessment: AI-driven grading and personalised feedback in higher education.*Emerald Publishing*.
- [20] MDPI. (2026). Sustainable AI-Driven Assessment in Higher Education: A Systematic Review of Fairness, Transparency, Pedagogical Innovation, and Governance.*Sustainability*.
- [21] Bouguettaya, S. (2025). A Meta-Survey of Generative AI in Education.*MDPI*.
- [22] HEPI. (2025). Student Generative AI Survey 2025.*Higher Education Policy Institute*.
- [23] Weng, X. (2024). Assessment and learning outcomes for generative AI in higher education: A scoping review.*Australasian Journal of Educational Technology*.
- [24] Online Learning Consortium. (2024). Harnessing Generative AI (GenAI) for Automated Feedback: A Systematic Review.*Online Learning Journal*.
- [25] MLS Journals. (2024). Formative Assessment and Artificial Intelligence: Strategies for Personalized Feedback.*Pedagogy, Culture and Innovation*.
- [26] Campbell University. (2025). AI in Higher Education: A Meta Summary of Recent Surveys of Students and Faculty.*Academic Technology*.
- [27] RSIS International. (2025). Unlocking Potential: Systematic Review of Generative AI in Higher Education.*IJRISS*.
- [28] ResearchGate. (2025). Systematic Review of Artificial Intelligence in Education: Trends, Benefits, and Challenges.*ResearchGate*.
- [29] Forbes. (2025). 7 AI Decisions That Will Define Higher Education In 2026.*Forbes*.
- [30] Faculty Focus. (2026). Designing the 2026 Classroom: Emerging Learning Trends in an AI-Powered Education System.*Faculty Focus*.
- [31] IntegraNXT. (2025). AI in Education: Top 5 Emerging Trends in 2026.*IntegraNXT*.
- [32] Otus. (2026). Five Ways Schools Will Lead the Way for AI in 2026.*Otus Resources*.
- [33] CoSN. (2025). Charting What's Next: The 2026 Top Topics in K-12 Innovation.*Consortium for School Networking*.
- [34] TSIA. (2026). State of Education Services 2026: From AI Efficiency to Transformation.*Technology & Services Industry Association*.
- [35] LinkedIn. (2026). How to design with AI in 2026 based on 2025 studies.*Dr. Philippa Hardman*.
- [36] Toddle. (2026). Future of Assessment Summit 2026.*Toddle Events*.
- [37] MSU Denver. (2026). Authentic Assessment in the Age of Generative AI: Guidance for Faculty.*MSU Denver*.
- [38] Echo360. (2025). Ultimate Guide to Authentic Assessment in an AI-Enabled World.*Echo360*.
- [39] Macmillan Learning. (2025). Authentic Assessment in the Age of AI.*Macmillan Learning*.
- [40] FeedbackFruits. (2024). Transforming authentic assessment with AI.*FeedbackFruits Blog*.

عنوان البحث

التطورات السعودية المعاصرة والمنتج الروائي النسائي السعودي (2015م - 2022م)

عبدالله محمد حسن الراشدي¹

¹ محاضر في قسم اللغة العربية كلية الآداب جامعة الجوف، المملكة العربية السعودية.

بريد الكتروني: amalrashdi@ju.edu.sa

HNSJ, 2026, 7(2); <https://doi.org/10.53796/hnsj72/39>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/72/39>

تاريخ النشر: 2026/02/01م

تاريخ القبول: 2026/01/20م

تاريخ الاستقبال: 2026/01/10م

المستخلص

تتناول هذه الدراسة التحولات السعودية المعاصرة وانعكاسها على المنتج الروائي النسائي السعودي خلال المدة (2016-2022م) عبر مسح كميّ وكيفي للإصدارات الروائية، وتحليل عينة ممثلة من نتاج خمس روائيات في ست روايات. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، مع الاستفادة من المنهج التاريخي في الجانب الإحصائي؛ للكشف عن حجم التنامي في النشر، ورصد مؤشرات التحول في الخطاب السردية والقيمات والأساليب. وتُظهر النتائج أن الإنتاج الروائي النسائي شهد قفزة لافتة؛ إذ تجاوز عدد الروايات المنشورة في الفترة المدروسة مجموع ما نُشر منذ البدايات حتى ما قبلها، بما يعكس اتساع دائرة النشر وتزايد أسماء الكاتبات، وما صاحب ذلك من تطور نوعي تمثل في تنوع الموضوعات وتعدد القيمات، وظهور نزعات سردية جديدة مثل تجزئة العمل الروائي إلى أجزاء، والسرد العجائبي، والخيال العلمي، والتجريب في البناء واللغة. كما تؤكد الدراسة أن الرواية النسائية—بوصفها منتجًا اجتماعيًا وثقافيًا—واكبت المتغيرات التي شهدتها البيئة السعودية، واستجابت لها عبر تمثيلات سردية تتقاطع مع قضايا المجتمع وتحولاته، بما يعزز حضورها بوصفها أحد مؤشرات الحراك الثقافي في المملكة خلال السنوات الأخيرة.

الكلمات المفتاحية: الرواية النسائية السعودية، التحولات المعاصرة، الخطاب السردية، التنوع الثيمي، الإنتاج الروائي.

RESEARCH TITLE

Contemporary Saudi Transformations and Women's Novelistic Production (2016–2022)

Abstract

This study examines contemporary Saudi transformations and their reflection in Saudi women's novelistic production during the period (2016–2022) through a quantitative and qualitative survey of published novels and an analytical reading of a representative sample comprising six novels by five women novelists. The study adopts a descriptive approach, supported by the historical method in the statistical dimension, to identify growth patterns in publication and trace shifts in narrative discourse, themes, and techniques. The findings reveal a remarkable surge in women's novelistic output during the period under study, exceeding the total production of earlier phases, which indicates an expansion in publishing opportunities and a growing number of women writers. This quantitative growth is accompanied by qualitative development manifested in thematic diversity, multiplicity of concerns, and the emergence of new narrative tendencies such as multi-part novels, fantastical narration, science fiction, and formal and linguistic experimentation. The study concludes that the Saudi women's novel, as a social and cultural product, has kept pace with contemporary transformations in the Saudi environment, articulating them through narrative representations that engage with societal issues and changes, thereby reinforcing its role as a key indicator of recent cultural dynamism in the Kingdom.

Key Words: Saudi women's novel, contemporary transformations, narrative discourse, thematic diversity, novelistic production.

المقدمة

حظي الإنتاج الإبداعي للمرأة في المملكة العربية السعودية لاسيما مجال الرواية باهتمام كبير من قبل النقاد، منذ أول رواية نُشرت "ودعت آمالي" لسميرة خاشقجي. وقد تواصل هذا الاهتمام وتنامى مع تزايد الإنتاج الروائي وتنوعه، حيناً بالتحفيز والتشجيع، وحيناً آخر بالنقد والتقويم، نظراً لما يتسم به الخطاب الروائي النسائي من أبعاد نفسية، وسمات اجتماعية؛ تجلت في ثيمات متعددة عكست قضايا شريحة واسعة من المجتمع.

مشكلة الدراسة:

تتمثل مشكلة الدراسة في إرصاد التطور الكمي والكيفي من خلال الوقوف على أهم الثيمات البارزة في رواية المرأة السعودية في الفترة (2016-2022م)، وفق العينة المختارة للدراسة.

ولعل تحديد مشكلة الدراسة يمكن في عدد من الأسئلة من أهمها:

- ما الأسباب والعوامل التي أدت إلى تغير وتطوير الخطاب في مرحلة الدراسة؟
- ما أهم الثيمات التي دارت حولها الروايات في هذه المرحلة الزمنية؟
- كيف واكبت الرواية النسائية بوصفها منتجا اجتماعيا للتغيرات والتطورات في البيئة الثقافية؟

أهداف الدراسة:

- معرفة مستوى التطور الذي طرأ على الخطاب السرد في رواية المرأة السعودية، في الفترة ما بين عام 2016م حتى عام 2022م، عما سبقها كما وكيفا.
- الوقوف على أهم الثيمات في الروايات.
- مستوى مواكبة رواية المرأة السعودية بوصفها منتجا اجتماعيا للتغيرات والتطورات في البيئة الثقافية.

أهمية الدراسة:

- تتمثل أهمية هذه الدراسة في محاولة تتبع تطور الخطاب الروائي النسائي من خلال دراسة نتاج خمس روايات. وفحص إنتاجهن على المستوى الموضوعاتي. ومعرفة مستوى تفاعل الروايات السعوديات مع التحولات التي طرأت في البيئة الثقافية والاجتماعية من خلال أحداث الروايات.
- والأسباب التي دعت لاختيار هذا الموضوع:

- التعرف على أنواع الخطاب في رواية المرأة السعودية من خلال عينة الدراسة.
- محاولة الوقوف على الثيمات المشتركة في الروايات.
- معرفة انعكاس التطورات في البيئة الاجتماعية في رواية المرأة السعودية المعاصرة.

الدراسات السابقة:

تنقسم الدراسات السابقة إلى قسمين: قسم عام تناول الروايات السعودية بشكل عام، وهذا القسم سوف تفيد منه الدراسة في مواضع الاستشهاد والتحليل والرجوع للآراء النقدية المناسبة. وقسم خاص تناول رواية المرأة السعودية على وجه الخصوص. والدراسات في هذا القسم كثيرة ومتنوعة، لذا ستكتفي الأطروحة بعرض بعض الدراسات القريبة من موضوعها، ومنها:

- الرواية النسائية السعودية والمتغيرات الثقافية: النشأة والقضايا والتطور، لعبد الرحمن الوهابي⁽¹⁾
- الرجل في الرواية النسائية السعودية: الصورة والدلالة، لنورة القحطاني.⁽²⁾
- الرواية النسائية السعودية. خطاب المرأة وتشكل السرد، لسامي جريدي.⁽³⁾
- الرواية النسائية السعودية: قراءة في التاريخ والموضوع والقضية والفن، لخالد الرفاعي.⁽⁴⁾
- نساء بلا أمهات: الذات الأنثوية في الرواية النسائية السعودية، لسماهر الضامن.⁽⁵⁾
- إشكاليات الذات الساردة في الرواية النسائية السعودية (1999-2012م): دراسة فنية، لأسماء الأحمدى.⁽⁶⁾
- صورة المرأة في الرواية النسائية السعودية، لحמידان الشرفات.⁽⁷⁾
- المتعاليات النصية في الرواية النسائية السعودية (2005-2017م) دراسة تحليلية، لتهاني الجهني.⁽⁸⁾
- خطاب الرواية النسائية السعودية وتحولاته، لسامي الجمعان.⁽⁹⁾

هذه بعض الدراسات التي تتقاطع مع موضوع الأطروحة كونها تتناول رواية المرأة السعودية، إلا أن الأطروحة تختلف في كونها تنطلق إلى بعض الروايات التي لم تتناولها الدراسات السابقة، إضافة إلى كون بعض تلك الدراسات كانت قبل عام 2010م،

وهناك دراسات تناولت بعض الروايات التي ضمتها هذه الدراسة إلا أنها تناولتها منفردة، أو من خلال التركيز على قيمة محددة في الرواية، على سبيل المثال:

- صورة المرأة الإيجابية في رواية غواصو الأحقاف لأمل الفارح، لمنى الرشادة.⁽¹⁰⁾
- تجليات الألم في رواية غواصو الأحقاف: قراءة في سلطة الرجل والمكان، لأمنية الجبرين.⁽¹¹⁾

وهناك العديد من الأبحاث والمقالات الأكاديمية الأخرى التي تناولت نتائج بعض الروايات السعوديات، ستعود الدراسة إليها، وتفيد منها، قدر الحاجة.

-
- (1) جدة: كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، ط3، 2015م. (الكتاب في الأصل رسالة نال به المؤلف على درجة الدكتوراه من جامعة مانشستر عام 2004م).
- (2) حلب: دار السلام، ط1، 2009م. (الكتاب في الأصل رسالة نالت به المؤلفة على درجة الماجستير من جامعة الملك عبدالعزيز بجدة عام 2005م، وكانت بعنوان "صورة الرجل في الرواية النسائية من عام 1410-1424هـ").
- (3) بيروت: الانتشار العربي، ط1، 2008م. (الكتاب في الأصل رسالة نال به المؤلف على درجة الماجستير من جامعة الملك عبدالعزيز بجدة عام 2007م، وكانت بعنوان "التشكيل المكاني في رواية تيار الوعي النسائية السعودية من عام 1990 حتى 2005م").
- (4) الرياض: نادي الرياض الأدبي، ط1، 2009م. (الكتاب في الأصل رسالة نال به المؤلف على درجة الماجستير من جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض عام 2007م، وكانت بعنوان "الرواية النسائية السعودية من عام 1958 إلى 2007: دراسة تحليلية").
- (5) بيروت: مؤسسة الانتشار العربي، ط1، 2010م. (الكتاب في الأصل رسالة حصلت به المؤلفة على درجة الماجستير من جامعة الملك سعود بالرياض عام 2009م، وكانت بعنوان "الوعي بالذات في الرواية النسائية السعودية").
- (6) بيروت: الدار العربية للعلوم ناشرون، ط1، 2020م. (الكتاب في الأصل رسالة حصلت بها المؤلفة على درجة الدكتوراه من جامعة الملك عبدالعزيز بجدة عام 2017م).
- (7) رسالة دكتوراه، جامعة آل البيت، الأردن، 2018م.
- (8) رسالة دكتوراه، جامعة الملك عبدالعزيز بجدة، 2020م.
- (9) نادي الرياض الأدبي، ط1، 2023م. (الكتاب في الأصل رسالة حصل بها المؤلف على درجة الدكتوراه من جامعة الملك سعود بالرياض عام 2011م، وكانت بعنوان "تحولات الخطاب الروائي: الرواية النسائية السعودية نموذجاً").
- (10) مجلة الآداب، كلية الآداب جامعة الملك سعود، الرياض، مج: 35، ع1، (سبتمبر 2022م).
- (11) مجلة الآداب، كلية الآداب جامعة الملك سعود، الرياض، مج: 32، ع1، (يناير 2020م).

فروض الدراسة:

- تطور مستوى الخطاب في رواية المرأة السعودية خلال العقدين الماضيين في القضايا الملحة والجديدة.
- تنوع الطرح في ثيمات الخطاب وتعددتها.
- واكبة الرواية النسائية بوصفها منتجاً اجتماعياً للتغيرات والتطورات في البيئة الثقافية.

منهج الدراسة

ارتأت الدراسة أن أقرب المناهج لتحقيق أهدافها هو المنهج الوصفي، مع الاستعانة بالمنهج التاريخي الذي يكشف عن التطور التاريخي في الخطاب الروائي للمرأة السعودية.

حدود الدراسة:

- الحدود المكانية للدراسة: الكاتبات السعوديات اللاتي كتبن من داخل المملكة العربية السعودية أو من خارجها.
- الحدود الزمانية للدراسة: من عام (2016م حتى عام 2022م)، من خلال دراسة عينات من نتاج خمس روائيات كتبن ست روايات، هي على النحو التالي:
- أمل الفاران: غواصو الأحقاف 2016 م. حجرة 2021م.
- أميمة الخميس: مسرى الغرائيق في مدن العقيق، 2017م.
- بدرية البشر: زائرات الخميس، 2017م.
- سلام عبدالعزيز: الريح في الأرض البعيدة 2021م.
- مها باعشن: محاكمة كرونا 2021م.

هيكلية الدراسة:

تنقسم الدراسة إلى مقدمة، وتمهيد، وثلاثة مباحث، وخاتمة، وثبت للمصادر والمراجع.

تتضمن المقدمة مشكلة الدراسة وتساؤلاتها، وأهدافها، وأهميتها، والدراسات السابقة، وفرضياتها، وحدودها، والمنهج المتبع. يتضمن التمهيد لمحة عن التطورات الأخيرة التي حصلت في المملكة، وما عكسته من آثاره، مع الإشارة إلى الخطوات المتقدمة والمتسارعة نحو تمكين المرأة في المجتمع. تناول المبحث الأول التطور الكمي في المنتج الروائي النسائي السعودي. جاء المبحث الثاني لرصد التطور الكيفي في هذا المنتج. بينما عني المبحث الثالث بانعكاس أحداث سبتمبر في هذا المنتج. واحتوت الخاتمة على أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة.

التمهيد

حرصت سياسة المملكة منذ بداية تأسيسها على الاهتمام بالمرأة وإعطائها حقوقها في التعليم والعمل، بصورة بنائية طبقاً للسياقات؛ فأنشئت المدارس والمعاهد والجامعات، إلا أن مشاركة المرأة في المجتمع كانت في حدود ضيقة؛ نظراً لطبيعة تطور المجتمع. وقد تطور وضع المرأة بشكل تدريجي، ففي ديسمبر من عام 2011م خلال افتتاح السنة الثالثة من الدورة الخامسة لمجلس الشورى؛ أصدر خادم الحرمين الشريفين الملك عبدالله-رحمه الله-الأمر بإشراك المرأة في المجلس خلال الدورة السادسة، وإشراكها في المجالس البلدية،⁽¹²⁾ وعدّ هذا تحولاً جذرياً في السعي نحو تمكين المرأة في المملكة العربية السعودية.

(12) ينظر: المرأة السعودية في مجلس الشورى: تمكين وريادة لمستقبل مزهر، جريدة اليوم، (25 سبتمبر 2022م). تم الاطلاع بتاريخ: 7/ مارس/ 2025.

في يناير عام 2015 استلم الملك سلمان مقاليد الحكم في المملكة العربية السعودية، وكان من أهم أهدافه: العمل على إصلاح مؤسسات الدولة، والقضاء على الفساد، والحرص على تمكين المرأة في المجتمع السعودي في كافة المجالات، وهذا من صميم استراتيجية رؤية المملكة 2030.

وتعتبر هذه الرؤية (2030) التي أطلقها ولي العهد الأمير محمد بن سلمان في إبريل عام 2016م؛ المحرك الرئيس نحو التسريع في مجال "تمكين المرأة"، فأتيج لها العمل في القطاعين العام والخاص بصورة أكبر، حيث قامت وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية بعمل مبادرات تحفيزية لتشجيع المرأة ودعمها مادياً ومعنوياً.⁽¹³⁾ كما أسند إليها عدد من المناصب القيادية في وزارات الدولة وهيئاتها، كمساعدة لرئيس مجلس الوزراء، ووكيلة وزارة، وفي المناصب القيادية في الجامعات.

وعلى صعيد العمل الدبلوماسي تطور وضع المرأة وتمكينها؛ إذ أسند إليها العمل كسفيرة؛ فعُينت الأميرة ريما بنت بندر بن سلطان سفيرة للمملكة في الولايات المتحدة، وآمال المعلمي سفيرة للمملكة في النرويج، وإيناس أحمد سفيرة في السويد، وغيرهن.⁽¹⁴⁾

ومن الجانب الأمني أصبح للمرأة نصيب من الوظائف العسكرية في كثير من القطاعات؛⁽¹⁵⁾ فأصبحت المرأة إلى جانب الرجل في كافة الوظائف. وفي سبتمبر من عام 2017م صدر القرار السامي بالسماح للمرأة بقيادة السيارة بشكل نظامي في المملكة.

وسعت القيادة إلى تحديث عدد من الأنظمة، على رأسها نظام الأحوال الشخصية؛ لحماية المرأة وحفظ حقوقها كي تمارس مهامها بشكل طبيعي.

وبعد هذه القرارات والنقلة النوعية التي حدثت نحو تمكين النساء، أخذت المرأة وضعها الطبيعي كي تكون عنصراً مشاركاً وفعالاً في المجتمع السعودي في كافة مجالاته. وقد تردد صدًى هذه المرحلة في رواية المرأة السعودية.

وهذا ما ستعكسه المباحث القادمة من هذه الدراسة بعون الله.

المبحث الأول

المستوى الكمي في المنتج الروائي النسائي

أخذ المنتج الروائي النسائي السعودي في السنوات الأخيرة، وخاصة بعد التطورات التي حدثت في المملكة في الازدياد بشكل لافت وملحوظ، فمن عام 2016م حتى عام 2022م، رصدت الدراسة ما نشر إلى نحو خمسمائة (500) رواية، كان النصيب الأكبر منها في عام 2020م؛ إذ نُشر في هذا العام أربعة وتسعون رواية. فيما بلغ عدد سكان المملكة في عام 2022م (32,175,224).⁽¹⁶⁾

تتألف أعداد نشر الروايات وتزايد عدد الكاتبات اللاتي مارسن كتابة الرواية في هذه المدة الزمنية القصيرة-سبع سنوات-بقدر يفوق كل ما أنتجته المرأة في الجانب الروائي من قبل، وهذا مؤشر يحيل إلى عدد من الأسباب، منها:

⁽¹³⁾ ينظر: عبدالله آل غسان، المرأة شريك النجاح، جريدة الرياض، الأحد (8 شعبان 1445هـ/ 18 فبراير 2024م). تم الاطلاع بتاريخ: 7/ مارس/ 2025.

⁽¹⁴⁾ ينظر: محمد العيدروس، سيدات برتية صغير، موقع الجزيرة نت، (4 يناير 2024م). تم الاطلاع بتاريخ: 7/ مارس/ 2025.

⁽¹⁵⁾ ينظر: فهد الحامد، المرأة السعودية في زها العسكري، جريدة الرياض، (22 جمادى الآخرة 1444هـ/ 15 يناير 2023م). تم الاطلاع بتاريخ:

11/ مارس/ 2025.

⁽¹⁶⁾ ينظر: الهيئة العامة للإحصاء.

- تزايد الوعي بمفهوم الفن الروائي لدى الكاتبات.
- أصبحت الرواية فناً أدبياً يحظى بانتشار واسع، خاصة مع جنس المرأة.
- مشاركة المرأة في ممارسة الكتابة الأدبية، والرواية على وجه الخصوص .
- سهولة النشر .

رصدت الدراسة خلال هذه الحقبة الزمنية؛ توارد أسماء جديدة وكثيرة ظهرت لم تعرف من قبل، فاق عددها (65) اسماً، وبعضهن كتبن في سن صغيرة.⁽¹⁷⁾

وقد لاحظت الدراسة غزارة الإنتاج عند بعض الكاتبات، فقد نشرت سلوى الغامدي ثلاث عشرة رواية، من عام 2012 حتى عام 2021م. ونشرت ولاء أبو غندور سبع روايات ما بين عام 2015 حتى عام 2022م. وغيرهن.

تجدر الإشارة إلى أن الدراسة قامت بمسح إحصائي للمرحلة الزمنية، واستندت على بعض الكتب التي قامت بالجمع في فترات سابقة، كما اعتمدت على ما صدر من دور النشر في وسائل التواصل الاجتماعي، وعلى ما جُمع في بيبليوجرافيا خالد اليوسف، وهو عمل كبير جمع أسماء المؤلفين السعوديين والمؤلفات وإصداراتهم، إلا أن الدراسة رصدت وجود بعض الكاتبات في البيبليوجرافيا من غير السعوديات: كالكاتبة البحرينية فاطمة حسن الحربي، والكاتبة الأردنية لينا ماجد الخيري، والكاتبة الإماراتية موزة الجابري، والكاتبة الكويتية رانية السعد وغيرهن الكثير. كما لاحظت الدراسة وجود بعض الكتب التي نُشرت فيها والتي يمكن وصفها بأنها ليست من جنس الرواية، مثل "كان صرخاً" ليلي الأحمدي، فقد كُتبت تحت عنوانها "قصص طويلة"، و"مدن مسافرة" لبدرية الشمري، التي دون تحت عنوانها "نصوص"، و "إلى الذي أسرني حبه" لشوق الفهيد، وهذا الكتاب لم يدون تحت عنوانه شيء يوضح الجنس الأدبي الذي ينتمي إليه؛ ولكن بعد الاطلاع عليه اتضح أنه عبارة عن نصوص، و "نورة" لشريفة العبودي، وهذا الكتاب ينتمي لجنس السيرة، وغيرها.

المبحث الثاني

المستوى الكيفي في المنتج الروائي النسائي

أخذ الخطاب الروائي في رواية المرأة في هذه المرحلة في النضوج والتنوع بشكل لافت وملحوظ. فبعض الروايات أخذت تتجه في العمل الروائي إلى سلسلة أجزاء في موضوع محدد كما في رواية "القمر الأحمر" لغادة أحمد، الصادرة عن دار الأدب العربي. والرواية مكونة من ثلاثة أجزاء. وهي في مجملها معتمدة على الخيال حتى في اختيار أسماء الشخصيات، ورواية "أيمن أعسر" للبان الرشيد، الصادرة عن دار رواية، وهي مكونة من أربعة أجزاء، ورواية "ملكة عرش الظلام" لروان سعد، الصادرة عن دار الأدب العربي. وهي مكونة من جزئين، ورواية "هدنة مع الموت" الصادرة عن دار تشكيل. وهي مكونة من جزئين، وغيرها. ويلاحظ أن بعض الأعمال الروائية خلال هذه المرحلة اشترك في كتابتها كاتبتين كرواية "نافذة ذكرياتي" لمار السويلمي ولميس التويجري، ورواية "نبئت الرصيف" لوجدان وونام حسين، الصادرة عن دار الأدب العربي.

وبعض الروايات توسلت بالسرد العجائبي؛ للإثارة والرعب كرواية "المستذنبين" لمنيرة الهاجري، الصادرة عن دار تكوين، ورواية "سر العوالم السبعة" لفاطمة آل دويس، الصادرة عن دار الأدب العربي، ورواية "حارة السبع سواحل" لحنان الخطابي، الصادرة عن دار ملهمون.

⁽¹⁷⁾ على سبيل المثال الكاتبة السعودية ريتاج الحازمي التي دخلت موسوعة غينيس كأصغر روائية؛ حيث أصدرت أول رواية ولم تتجاوز الثانية عشر من عمرها. ينظر: نادية الفوز: السعودية ريتاج الحازمي تسجل لقب أصغر روائية في غينيس، موقع العربية نت، 16 مايو 2021م.

وبعض الروايات أخذت منحى الخيال العلمي، كرواية "أعيش حياتي بالمقلوب" لغادة المرزوق، والرواية تستند على تقنية السفر عبر الزمن لكشف أطوار حياة البطلة، ورواية "رف اليوم" لنجوى العتيبي، الصادرة عن در أثر، التي تطرح فكرة آلية الإنسان، وذلك من خلال السيطرة عليه وجعله شبيه بالآلة.

ويلاحظ في هذه المرحلة ظهور اهتمام بالآخر المخالف للدين في الخطاب الروائي للمرأة في السعودية، فبعض الروايات بنت أحداثها وشخصياتها على هذه الفئة في المجتمع العربي، كرواية "الصابئة" لحنان القعود، الصادرة عن دار الأدب العربي عام 2018م، ورواية "غربة يهودية" لرجاء بندر، الصادرة عن نادي جيزان الأدبي في عام 2020م. وقد سبقت هاتين الروايتين رواية "يهودية مخلص" لسالمة الموشي، نشرت عام 2015م.

هذا التنوع في الروايات المنشورة في هذه المرحلة رُصد أيضًا في الروايات -عينة الدارسة- فلم تعد هذه الروايات تدور في فلك ثيمات محددة، بل أخذت في التنوع والتعدد. لذا ذهبت الدراسة لاستجلاء أهم الثيمات في كل رواية بشكل منفرد، وفي التالي تحليل لهذه الروايات.

زائرات الخميس.

رواية "زائرات الخميس" المنشورة في عام 2016م، هي الرواية الرابعة لبدرية البشر. حمل الخطاب الروائي في هذه الرواية ثيمات متعددة تدور في الغالب حول النساء، بعض هذه الثيمات تكرر في الروايات السابقة كالترشح بالفتيات في الشوارع والأسواق، وتسلب بعض الآباء عليهن، والتشدد الديني. أما الثيمة البارزة في هذه الرواية فهي النقد الموجة لجنس النساء. فالخطاب يكشف عن دور المرأة في التفكك الأسري والتهاون في الطلاق واختلاق المشكلات، يتكشف ذلك من خلال الحوار الذي دار بين حمود وزوجته مشاعل "سمعته يتنهد ويستعيد هدوءه كعادته عند الغضب تريدين منزلًا مستقلًا لأن أحدًا ما حرك الكنب؟ فقالت أجل. أو الطلاق! فسألها ومشاري؟. لمح في عينيها نظرة باردة أشبه بنظرة إنسان ميت لا حرارة فيه. قالت بهدوء خذه إن شئت معك، لم أجب معي ثيابًا تكفيه. فسألها هل أنت متأكدة؟ فأجابت دون تردد نعم".⁽¹⁸⁾ فالحوار السابق يكشف عن جانب ألا مبالاة الطاع في شخصية مشاعل، حتى لو كان الأمر متعلقًا بمصير حياتها مع زوجها ومصير أطفالها. وإن كانت الرواية قد أشارت إلى تعرض مشاعل في طفولتها لهذا النوع من الفقد، حيث تركتها والدتها لتتزوج من رجل آخر، لتضل مهمشة في بيت والدها وزوجته.⁽¹⁹⁾

كما تكشف الرواية عن انشغال المرأة بالزينة والرجال، وإهمالها لأبنائها وتربيتهم، المتمثل سارة "أم مشاعل"، يكشف ذلك الحوار الذي دار بين مشاعل وأمها "تساءل (مشاعل) كيف تترك الأمهات أبناءهن صغارًا ليتطلقن. فأجابت أمها لا تخافي سيكبرون ثم يعودون مثلك أنت".⁽²⁰⁾ ويكشف الحوار في موضع آخر السبب الذي أدى بأم مشاعل لترك أبنائها وعدم تقصي أحوالهم "قالت مشاعل تركتني في بيت أبي مع أخي عبدالرحمن دون أن تسألني عني لسنوات. مدت أمها يدها نحو أصابع الحُمر المتناثرة في صندوق الماكياج وأجابت كان سيأخذكم مني شئت أم أبيت (...)" قالت تركتني مع زوجته يقومان بتعذيبنا وذهبت لتتزوجي؟ فضحكت أمها وقالت يا ميشو هناك أوقات تحتاجين فيها إلى قطع جزء من قلبك ورميه حتى يحظى باقي قلبك بالسعادة".⁽²¹⁾ ويشير الخطاب إلى الجرأة المطلقة التي تتسم بها هذه الشخصية -شخصية أم مشاعل- في مجالس النساء "تدخلت موزي لتتني توسع مطالبة النساء بتعدد الأزواج وسألتهن أن يسارعوا في اقتراح

(18) بدرية البشر، زائرات الخميس، (دبي: دار كلمات، ط2، 2017م)، 13. صدرت الطبعة الأولى لهذه الرواية عام 2016م، عن نفس الدار.

(19) ينظر: المصدر السابق، 32.

(20) المصدر السابق، 49.

(21) المصدر السابق، 74.

عروس تناسب هذا الرجل. وضعت أم مشاعل يدها تحت بطنها وقالت هذا هذا. أحمر وجه مشاعل وهي ترى أمها الأكثر صخباً في كتيبة النساء. وشعرت بالحرج يدهما".⁽²²⁾ فالنص السابق يشف عن فحوى هذه الشخصية التي تقدم نفسها ومتمعتها على كل ما سواها. كما تعتمد الخطاب كسر تابو الجنس.

لقد جاء الخطاب في هذه الرواية موجهاً نقداً للنساء المتلبسات بلباس الدين والتقوى رياءً، من أجل لفت الانتباه وتغيير الصورة الذهنية عنها في البيئة المحيطة بها، يتمثل ذلك في التصرفات التي اتخذتها مشاعل مع أهل زوجها الرابع حسام "قبل أن تخرج للقائهم، تضع أردية طويلة على جسدها. زادت في احتشامها وإظهار تقواها كي تكسب احترامهم ورضاهم وربما تكفر عن ظنون مرت في خاطرهم جعلتها تبدو وكأنها فتاة سيئة أوقعت بآبائهم...أفرغت مسجلها من أغانيها ووضعت بدلاً منها أشرطة قرآن وصارت حين تتأخر عن وجبه⁽²³⁾ غداء، حتى وبطنها يمغصها بسبب الدورة الشهرية، تقول لوالدة زوجها إنها صائمة".⁽²⁴⁾ هذا النفاق الاجتماعي المتلبس بالدين ظهر في بعض الروايات السابقة مرتبطاً بالرجل، أما ذكره في الجانب النسائي فلم يرد في الروايات السابقة، وقد ألمحت إحدى العتبات النصية في البداية إلى هذا الجانب من خلال الاقتباس الذي وضع لعل شريعتي.

تجدر الإشارة إلى أن روايات بدرية البشر خاصة هذه الرواية والتي قبلها "غراميات شارع الأعشى" تتميز في وصف الشخصيات بميزة التشبيه، بمعنى تشبيه الشخصية بشخصية مشهورة في مجال التمثيل، لتقريب الصورة أكثر لدى المتلقي. يمكن القول بأن هذه الرواية جاءت للكشف عن العادات السيئة لدى بعض النساء، في اجتماعاتهم الأسبوعية، ونفض غبارها عنهن. وهذا ما أشارت إليه الرواية في عتبة الإهداء التي جاء فيها "من أجل أمل كتبت هذه القصة؛ أمل الصديقة، وأمل أن تتحرر النساء من عادات تدمير ذواتهن لمجرد أنهن خلقن إناثاً".⁽²⁵⁾

غواصو الأحقاف:

رواية "غواصو الأحقاف" المنشورة في عام 2016م، هي الرواية الثالثة للكاتبة أمل الفاران. ولعل أول ما يستوقف المتلقي في هذه الرواية الغرابة التي يكتنفها العنوان بإضافة الغوص للصحراء، فالغوص دائماً متعلق بالماء الغزير. جاء في لسان العرب: "الغوص: النزول تحت الماء، وقيل: الدخول في الماء. والغواص: الذي يغوص في البحر عن اللؤلؤ"⁽²⁶⁾، والأحقاف الكثبان الرملية. وقد جاء في كتاب لسان العرب أن الأحقاف: "جمع حقف، وهو ما اعوج من الرمل واستطال".⁽²⁷⁾ فالغرابة وإيهام التناقض يكمن في إضافة الغوص للأحقاف، إلا أن الرواية كشفت منذ البداية عن تفسير هذا العنوان، إذ ذكرت أن سكان الأحقاف كانوا يمتنون حرفة الغوص، أجراء عند نواخذة البحرين، للبحث عن اللؤلؤ. ولعل هذه الثنائية (الماء+الصحراء) بما تحوي من دلالات "الحياة والموت" تمثل ثيمة بارزة استمرت حتى نهاية الرواية.

تدور أحداث الرواية في منطقة الأحقاف الصحراوية في واحة العقيق. وقد صورت الرواية حياة أهل هذه المنطقة قبل العهد السعودي بقليل على كافة المستويات الاقتصادية والاجتماعي والسياسي. فعلى المستوى الاقتصادي صورت الرواية اعتماد أهل الواحة على العمل أجراء عند نواخذة البحرين لاستخراج اللؤلؤ "يقطعون بركائبهم الجزيرة العربية من جنوب نجد

(22) بدرية البشر، زائرات الخميس، 44.

(23) هنا خطأ مطبعي في الرواية والصواب: وجبة.

(24) بدرية البشر، زائرات الخميس، 121.

(25) المصدر السابق، 2.

(26) ابن منظور الإفرقي، لسان العرب، الجزء السابع، مادة: (غوص)، 60.

(27) المصدر السابق، الجزء التاسع، مادة: (حقف)، 52.

لحسا، ومن ميناء العقير للبحرين ينيخون بالشط أسماءهم بجمولاتها ويعرضون على النواخذة عافيتهم وخبراتهم ليضموهم لرحلات الغوص، وإن لم تخطفهم مخالب الموت في الصحراء أو في الماء فلن يعودوا قبل ثلاثة أشهر⁽²⁸⁾. كما كان اعتمادهم على التجارة بين الشمال والجنوب والتي كان على رأسها أبو عموش شيخ حي الفوازيين، ثم ابنه عموش "الرجل الوحيد في العقيق الذي لم تشغله الشجرة هو عموش الفوازي، تاجر العقيق وابن شيخ آل فواز مذ خط شاربه تسلّم قوافل تجارة أبيه وعرف عالمًا أوسع من الواحة والرمل المحيط بها. اعتاد العقيق من عموش كل عام قبل عهد الأمان أن يعطي مريفة ظهره ويغادر للجنوب. ينفذ من جنب الأحقاف إلى جنبها الآخر حتى يصل حضرموت، ويعود بجمولته من البن والعبيد فيشق نفوذ نجد حتى يصل حائل"⁽²⁹⁾. إضافة إلى اعتمادهم على ماتصدهر بساتينهم في الواحة.

أما على المستوى الاجتماعي فقد كانت العلاقة بين الأحياء الثلاثة تراوح بين السلم والحرب، يجمعهم النسب والمصائب والمصالح ومريفة وهي الشجرة التي يقدسونها ويتعاقدون عندها،⁽³⁰⁾ ويفرقهم ويذكي نار الحروب بينهم طمعهم وثاراتهم وضغائن تكونت على مر السنين.⁽³¹⁾

وعلى المستوى السياسي كانت سياساتهم الداخلية تتسم بالفرقة والتناحر، ولا يُعلم ما تتطوي عليه نفوسهم من شر، يكشف ذلك الحوار الذي دار بين فيحان وأبيه، بعد خروجهم من مجلس ابن رشيد "شاء الصبي أن يبهر أباه بنبأهته، كرر لوالده كلام المرافقين بأن تقديره لرجاله غير دقيق، فابتسم الشيخ التاجر: ماذا أردتني أن أقول له؟! أقول ربعي فروخ جن لا يعرف نواياهم إلا ربهم الذي خلقهم؟! أقول لابن رشيد إني إن استقرعت بأهل العقيق يمكن أن يجيء معي من أطراف الوادي حتى الذي لم ينبث شاربه. ربما سخر مني حيي وعصوا علي حتى عبيدي؟!".⁽³²⁾ فأهل العقيق لا يلتقون حول رجل واحد رغم صلة القرابة التي تربطهم، يرجوعهم إلى جد واحد، بعكس رجال ابن شيد الذين لا يجمعهم نسب، إلا أنهم يلتقون حوله ويأتمرون بأمره.⁽³³⁾

ولم تهمل الرواية الجانب الفكري والثقافي لأهل هذه المنطقة في تلك الفترة الذي تكونه الأساطير المتعلقة بالجن،⁽³⁴⁾ والخرافات خاصة المتعلقة ببئر بهروت في حضر موت على طريق تجارتهم واعتقاداتهم في خسوف القمر،⁽³⁵⁾ وتعدد الروايات كما في تسمية شجرة مريفة.⁽³⁶⁾

وهناك بعض القضايا التي عرجت عليها الرواية في ثنايا السرد كعلاقة السادة بالعبيد، وتخيير المرأة في الزواج، وزواج الرجل ممن لا يحب، وغيرها. كما تضمنت الرواية بعض الكلمات التي لم تعد متداولة، والأبيات العامية، والأمثال الشعبية التي تتوافق وزمن الرواية.

فالرواية تحاول تسليط الضوء على منطقة منسية، في فترة أغفلها التاريخ، من خلال إحياء تراثهم الشعبي، وتصوير آمالهم وآلامهم، وقد جمعت الرواية بين اللغة الفصحى والعامية، بأسلوب سردي تشويقي.

(28) أمل الفارن، غواصو الأحقاف، (بيروت: دار جداول، ط1، 2016م)، 7.

(29) المصدر السابق، 11.

(30) ينظر: أمل الفارن، غواصو الأحقاف، 10.

(31) ينظر: المصدر السابق، 18.

(32) المصدر السابق، 27.

(33) ينظر: المصدر السابق، نفس الصفحة

(34) ينظر: المصدر السابق، 22

(35) ينظر: المصدر السابق، 23-75.

(36) ينظر: المصدر السابق، 11

مسرى الغرائيق في مدن العقيق:

رواية "مسرى الغرائيق في مدن العقيق" المنشورة في عام 2017م، هي الرواية الرابعة لأميمة الخميس. تدور أحداث الرواية في القرن الخامس الهجري حول شخصية "مزيد الحنفي" الذي يسكن منطقة اليمامة، وانتقاله إلى بغداد عاصمة الخلافة العباسية في ذلك الوقت؛ طلباً للعمل والعمل. ثم سارت به الأقدار من حيث لا يحتسب؛ إذ غدا متنقلاً بين المدن لتوزيع كتب الفلاسفة، حتى لا تطالها يد التلف من قبل متشددى بعض المذاهب، والعامّة.

والرواية استطاعت تصوير ما يدور في ذلك العصر بحرفية واقتدار؛ متخذة من الحدث التاريخي نقطة انطلاق. (37) كما أماطت اللثام عن أزمة العالم، والصراع بين المذاهب الفقهية، والفرق الدينية، في العاصمة العباسية بغداد. (38)

وقد عرجت الرواية على حالة التفرفة والتشتت التي أصابت العالم الإسلامي سواءً على الجانب: السياسي، أو الديني، أو الاجتماعي، مقابل التوحد الذي كان عليه المجتمع المسيحي في القدس، لاسيما بعد حرق الكنيسة. (39)

وقد كشفت أحداث الرواية عن الفرق بين المجتمع البغدادي والمجتمع الشامي تجاه الغرباء في ذلك الوقت "لم أكن في الوقت قد اعتدت طبع أهل مدن الشام المتبسط مع الغرباء المسترسل مع المارة، هذا بعد أن علمني مكوثي في بغداد ان للغريب حدوداً وحمى يجب أن يخرس لسانه دونها، فلا يدرى أي كلمة قد تشهر خنجراً في وجهه". (40)

ولم تخلُ الرواية من استحضار الجانب الأسطوري، من خلال توظيف بعض قوى ما وراء الطبيعة كاستحضار الجن، في قصة البلوشي الذي قتل ابنة شيخ الجبل وهي متشكلة على هيئة غزال، وما حدث له بعد ذلك، (41) وقصة القطعة مرجانة مع جاره حسن المصري، التي يقول عنها "مرجانة خليلتي تتحول في الليل إلى جنية باهرة الجمال، وتبقى برفقتي إلى أن يبيغ الضوء، وعندئذ تهرع لارتداء ثوب القطعة". (42)

كما أن الخرافة كان لها حضور من خلال قصة البومة التي قصها الشيخ المعمم في البصرة على بعض العامة "بعد استشهاد سيد شباب الجنة الحسين، آلت البومة على نفسها أن تصوم النهار...وفي الليل تنوح على سبط الرسول عليه وعلى آله أفضل التسليم". (43) وتوظيف الخرافة في هذه الرواية وفي عدد من المواضع؛ يشير إلى نقشي الجهل، والأخذ ممن يدعون العلم بتسليم ودون مناقشة، وهذا ما أشارت إليه الرواية في بعض المواطن. (44) إنه الرواية تستحضر الماضي للإسقاط على الحاضر المعاش؛ فما كان موجوداً في الزمن العباسي موجود في الحاضر المعاش.

تجدر الإشارة إلى أن الآخر المختلف في الدين -اليهودي والنصراني- كان له حضور لافت في الرواية، سواءً كان هذا الآخر عربي أو غير عربي، كما يلاحظ أن الرواية تعمقت في وصف الآخر، وفي وصف طقوسهم في العبادة. ورغم طغيان الجانب الوصفي في الرواية على السرد؛ إلا أنها لم تفقد جانب التشويق.

(37) على سبيل المثال سرقة القرامطة للحجر الأسود، وحرق كنيسة القيامة من قبل الخليفة الفاطمي.

(38) ينظر: أميمة الخميس، مسرى الغرائيق في مدن العقيق، (بيروت: دار الساقي، ط1، 2017م)، 95.

(39) ينظر: المصدر السابق، 238.

(40) المصدر السابق، 200.

(41) ينظر: المصدر السابق، 56.

(42) المصدر السابق، 67.

(43) أميمة الخميس، مسرى الغرائيق في مدن العقيق، 40.

(44) ينظر: المصدر السابق، 105.

الريح في الأرض البعيدة:

رواية "الريح في الأرض البعيدة" المنشورة عام 2021م، هي الرواية الثالثة لسلام عبدالعزيز، ولعل أول ما يلفت الانتباه لهذه الرواية تدوين الكاتبة لاسمها الحقيقي -عائشة السالم- تحت كتابة الاسم المستعار في غلاف الرواية، وهذا ما لم تفعله في الروايات السابقة.

دارت أحداث الرواية بين الكويت والعراق والسعودية. وقد صورت الرواية ما مرت به المنطقة من مآسي، بداية من حرب العراق على الكويت في أغسطس عام 1990م، وما جرّته هذه الحرب من مآسي والدمار على الكويت وعلى المنطقة بشكل كامل؛ فقد صورت الرواية طغيان الجيش العراقي وجبروته الذي لا يفرق بين الأطفال والشيوخ والرجال والنساء،⁽⁴⁵⁾ كما صورت السجون العراقية وما يحدث فيها من جرائم، ثم لحظات التحرير. وقد عرّجت الرواية على أحداث الربيع العربي وإن بشكل مقتضب، والمآسي التي تعرض لها أهل غزة، مرورًا بظهور تنظيم الدولة الإسلامية أو ما يعرف اختصارًا باسم داعش، وما نتج عنه من تفجيرات في المملكة،⁽⁴⁶⁾ وصولًا إلى عاصفة الحزم "بات الوطن يemor بغليان سياسي يؤسس لبداية زمن آخر، سادت فيه لغة العنف والاضطراب. احترقت الأعوام والتواريخ، مخططات شيطانية تتنامى على الحدود. الجار اليمني يوشك أن يغدو إيرانيًا بامتياز".⁽⁴⁷⁾ وقد كشف الحوار الذي دار بين جبري وأسيمر حول عاصفة الحزم عن وجهات نظر المجتمع حول هذه الحرب بين مؤيد لها ومن لديه موقف منها.⁽⁴⁸⁾

وقد تناولت الرواية بين ثناياها عددًا من القضايا الاجتماعية كقضية اغتصاب الأطفال من بعض أقرانهم، وما يلي ذلك من تنمر، يلقي بظلاله على شخصية هذا الطفل مستقبلاً "أدرك جبري أي انتهاك كسر شمع سعد. انتهاك جعله أسيرًا لشعورين متناقضين: شعور الذنب لأنه لم يقو على الدفاع عن نفسه، وشعور الدونية لأنه منتهك"،⁽⁴⁹⁾ فأصبح يهرب من هذا النقص النفسي إلى الشرب والقراءة.

وعرجت الرواية على قضية الفوارق الاجتماعية، بين طبقات المجتمع، كما حدث بين غنيمة التي تمثل الطبقة الفقيرة في المجتمع وأهل زوجها الأثرياء مما أودى بالزواج إلى الانهيار "لم تمض أشهر قليلة حتى راح الزواج يتدحرج نحو الهاوية، وظل ينزاع حتى اللحظة المدوية. عاطفته الملتهبة سرعان ما بدأت بالتحول إلى ملل وضيق، إضافة لعدة مواقف من عائلته أطفأت جذوة الرغبة التي مثلما اشتعلت سريعًا انطفأت سريعًا، وتناول الفارق الاجتماعي، والبيئي والثقافي".⁽⁵⁰⁾

كما تناولت الرواية الجانب الديني من حيث قوة الإيمان الذي تتمتع به آمنة عندما أرادت فائقة عمل سحر لها فلم تستطع، فقوة إيمانها أبطل عمل الساحرة "التعامل مع النفس الإنسانية صعب، ويزداد صعوبة مع الأقوياء شديدي الإيمان. من ينعمون بالإيمان لا يكسرون أبدًا، لأن لديهم ملاذهم الخاص الذي يستمدون منه صلابتهم".⁽⁵¹⁾ ولا يخفى الجانب الوعظي والتعليمي الذي اتسمت به الرواية في مواضع متعددة.

(45) ينظر: سلام عبدالعزيز، الريح في الأرض البعيدة، (عمان: دار البيروني، ط1، 2021م)، 48.

(46) ينظر: المصدر السابق، 275 وما بعدها.

(47) المصدر السابق، 302.

(48) ينظر: المصدر السابق، 303.

(49) المصدر السابق، 84.

(50) سلام عبدالعزيز، الريح في الأرض البعيدة، 223.

(51) المصدر السابق، 211.

تجدر الإشارة إلى الحضور اللافت للمرأة في هذه الرواية، إذ لم تصور على أنها الكائن الأضعف في الرواية، بل كان لها حضور قوي ولعبت دورًا كبيرًا في الأحداث، كغنيمة التي أعادت تكوين نفسها بعد انفصالها عن زوجها، فلم تستسلم لفقرها وكذلك الأمر مع فاطمة.

استعانت الرواية ببعض الأشكال والرسومات لتقريب الصورة من المتلقي بشكل أكثر وضوحًا، فالصورة دائمًا أبلغ من الوصف، حين أدارت الكشف عن آثار الدمار الذي خلفه الغزو العراقي على الكويت، خاصة عندما قام الجيش العراقي بحرق آبار النفط. (52)

لقد أبرزت أحداث الرواية وصف ما مرت به منطقة الخليج والوطن العربي من أزمات خلال العقود الماضية، ونجحت في الكشف عما يعتمل في نفوس أبناء المجتمع. واختتمت الرواية ببارقة أمل من خلال الجملة الأخير التي خُتمت بها الرواية، واصفة حال المنطقة جراء الأحداث بأنها تستحق العيش بسلام وتقاؤل بعد كل ما مرت به من مأسٍ وآلام قصيدة الأيام القاسية رحلت، وتدفق الفرح المضيء! (53) وهذه الخاتمة تركت الرواية مفتوحة على أمل قادم.

رواية "حجرة":

رواية "حجرة" نُشرت في عام 2021م، هي الرواية الرابعة لأمل الفارن، وهي رواية قصيرة جدًا؛ إذا لم تتجاوز عدد صفحاتها التسعين صفحة، كما أن الفضاء الروائي مكانيًا مقتصر على حجرة البطلة مريم وفناء منزلها، وزمانيًا غير محدد، إلا أن بعض أوصاف المنزل توحي بأنه زمن قديم، أو منزل لأسرة فقيرة؛ كوصف أرضية دورة المياه بأنها من الرمل. (54) وعلى جانب الشخصيات فشخصيات الرواية قليلة، وأثرها في الرواية محدود.

تدور أحداث هذه الرواية حول شخصية مريم الممسوسة، (55) وتصرفاتها الغريبة. كما تظهر الأحداث في الرواية عن صراعين، صراع داخل الحجرة بين مريم والعاشق الذي تلبسها، وخارج الحجرة بين مريم وأقاربها، والحياة بشكل عام. تعتمد هذه الرواية على الجانب النفسي بشكل كبير، إذ تحاول الكشف عما يدور في النفس من صراعات وتناقضات. وأما في جانبها اللغوي فقد غلب عليها التكثيف؛ إذ جاءت جملها قصيرة مقتصدة على شكل رشقات متوالية. (56)

يلاحظ أن الكاتبة حاولت في هذه الرواية الخروج عن نسقها المألوف في الكتابة الروائية؛ كنوع من التجريب، فجاءت رواية "حجرة" شبيهة بالقصص القصيرة، لذا ترى الدراسة أن لفظة قصة طويلة يصدق عليها أكثر من رواية.

ويمكن القول: بعد هذا الاستعراض حول أهم الثيمات التي انطوت عليها كل رواية إن كل رواية من روايات المرحلة الثالثة التي حددتها الدراسة اتجهت لتناول قضية معينة تهم المجتمع، من خلال زاوية نظر محددة، فقلة التتابع كما كانت عليه في المرحلتين السابقتين، يعد مؤشرًا على اتساع الأفق لدى بعض الكاتبات، ويشير إلى وجود نوع من التطوع عما قبل.

(52) ينظر: المصدر السابق، 125 و 263.

(53) المصدر السابق، 324.

(54) ينظر: أمل الفارن، حجرة، الدمام: دار أثر، 1443هـ/2021م، 9.

(55) الممسوس هو المجنون، أو من كان به مس من الجن. ينظر: ابن منظور، لسان العرب، ج: 6، 218، مادة (مسس).

(56) ينظر: محمد الراشدي، حجرة العالم: قراءة في رواية حجرة، مجلة الجزيرة الثقافية، ع (18249)، (السبت 27 رجب 1444هـ/18 فبراير 2023م).

المبحث الثالث

انعكاس الأحداث في المنتج الروائي النسائي

لم تلاحظ الدراسة -في حدود بحثها- رواية تناولت الأحداث المعاصرة في المملكة، إلا أن التنوع والتعدد الذي ظهر جلياً في رواية المرأة يحيل بشكل أو بآخر إلى أثر هذه الأحداث في المنتج الروائي النسائي.

أما على الصعيد العالمي فتمة أحداث عصفت بالعالم، وكان لها حضور في المنتج الروائي النسائي في السعودية، لعل من أهمها "جائحة كورونا". وقد تناولت الكاتبة مها باعشن هذه الجائحة وآثارها في رواية وسمتها بـ"محاكمة كورونا".

تدور أحداث الرواية بين جدة وفرنسا والإسكندرية والقاهرة، من خلال أربع شخصيات رئيسية، هي: ماري، وسارة، وغدير، وسحر، لكل منهن حكاية سُردت عن طريق هذه الشخصيات، متوسلة بتقنية الاسترجاع؛ مما أسهم في جعل الرواية أكثر تشويقاً لدى المتلقي.

وقد تناولت الرواية نشأة الكورونا وبداية انتشارها عن طريق تقنية الحوار الذي دار بين غدير وسحر وسارة، والآثار الاقتصادية الناجمة عن هذه الجائحة،⁽⁵⁷⁾ كما كشفت عن الجهود التي قامت بها المملكة العربية السعودية في التصدي لهذه الجائحة.⁽⁵⁸⁾

وقد صورت أحداث الرواية حالة الرعب التي اجتاحت العالم أثناء الانتشار المرعب لهذا الفيروس من خلال الحوار الذي دار بين سارة وسحر "بعد مرور عدة أيام كانت سارة تحادث سحر وتساءلها عن الأوضاع في مصر.

-سحر : الخوف يسيطر على الجميع!

-سارة: العالم كله يشعر بالخوف، نسأل الله أن يخرجنا من هذه الأزمة على خير".⁽⁵⁹⁾

فحالة الرعب التي سيطرت على كل المجتمعات جعلتها تؤثر العزلة تفادياً لانتشار الفيروس.

كما لجأت الرواية إلى أنسنة الكورونا مستعينة بتقنية الحلم لاستجوابها ومحاكمتها عما اقترفته في العالم، أو ما يعتقد الناس أنها السبب فيه، وخلصت هذه المحاكمة إلى تبرئتها مما وُسمت به.⁽⁶⁰⁾

فالرواية من خلال هذه المحاكمة تريد أن تقول إن العالم هو من حبس نفسه وتوقف عند هذه الجائحة، بينما كان من الممكن التعايش معها ولكن بحرص، كما جاء ذلك على لسان سارة.

كما أشارت إلى المنافع التي تركتها جائحة كورونا، على الأفراد والمجتمعات، والتي كانت تبدو بين الناس من المسلمات، يظهر هذا في الحوار الذي دار بين سحر وسارة وغدير، تقول سارة عن هذه الجائحة: "هدمت قناعات كنت أراها مسلمات حياتية، لقد كان التخطيط عصب حياتي وفوضاك تكاد تقنعني أن التخطيط للأمور في أحيان كثيرة قد يكون غير مجد".⁽⁶¹⁾

⁽⁵⁷⁾ ينظر: مها باعشن، محاكمة كورونا: حكاية أربع بنات، (القاهرة: دار المعارف، ط1، 2021م)، 9.

⁽⁵⁸⁾ ينظر: المصدر السابق، 11.

⁽⁵⁹⁾ ينظر: المصدر السابق، 102.

⁽⁶⁰⁾ ينظر: المصدر السابق، 171 وما بعدها.

⁽⁶¹⁾ مها باعشن، محاكمة كورونا: حكاية أربع بنات، 172.

خاتمة

بعد هذا التطواف بين حدائق السرد النسائي السعودي، توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج كان من أهمها: أولاً: تنامي عدد الروايات النسائية، وتزايد عدد الروائيات، فقد بلغ عدد الروايات التي نُشرت في هذه المدة الزمنية القصيرة نسبياً إلى خمسمائة رواية (500)، وهذا العدد يفوق ما نُشر للمرأة في الجانب الروائي منذ بدايتها. ثانياً: شهد الجانب الكيفي تنوعاً في ثيمات الخطاب، وتطوراً في الأسلوب؛ إذ ظهر في رواية المرأة تجزئة العمل الروائي لعد أجزاء، مع ميل بعض الروايات للسرد العجائبي، كما ظهر الاشتراك في العمل الأدبي الواحد لأكثر من كاتبة، وظهور بعض الروايات التي أخذت في التوجه نحو الخيال العلمي. ثالثاً: واكبت الرواية النسائية بوصفها منتجاً اجتماعياً التغيرات والتطورات في البيئة الثقافية.

المصادر المراجع

الروايات:

- باعشن، مها عبود، محاكمة كورونا: حكاية أربع بنات، القاهرة: دار المعارف، ط1، 2021م.
- البشر، بدرية، زائرات الخميس، دبي: دار كلمات، ط2، 2017م، ص13. صدرت الطبعة الأولى لهذه الرواية عام 2016م، عن نفس الدار.
- الخميس، أميمة، مسرى الغرائيق في مدن العقيق، بيروت: دار الساقى، ط1، 2017م.
- عبدالعزيز، سلام، الريح في الأرض البعيدة، عمان: دار البيروني، ط1، 2021م.
- الفارار، أمل:
- غواصو الأحقاف، بيروت: دار جداول، ط1، 2016م.
- حجرة، الدمام: دار أثر، 1443هـ/2021م.

الكتب والمقالات:

- الإفريقي، محمد بن منظور، لسان العرب، الجزء الرابع، بيروت: دار صادر، دت.
- فهيم الحامد، المرأة السعودية في زيتها العسكري، جريدة الرياض، (22 جمادى الآخرة 1444هـ/15 يناير 2023م). تم الاطلاع بتاريخ: 11/مارس/2025.
- الراشدي، محمد، حجرة العالم: قراءة في رواية حجرة، مجلة الجزيرة الثقافية، ع (18249)، (السبت 27 رجب 1444هـ/18 فبراير 2023م).
- العيدروس، محمد، سيدات برتبة سفير، موقع الجزيرة نت، (4 يناير 2024م). تم الاطلاع بتاريخ: 7/مارس/2025.
- آل غسان، عبدالله، المرأة شريك النجاح، جريدة الرياض، الأحد (8 شعبان 1445هـ/18 فبراير 2024م). تم الاطلاع بتاريخ: 7/مارس/2025.
- المرأة السعودية في مجلس الشورى: تمكين وريادة لمستقبل مزهر، جريدة اليوم، (25 سبتمبر 2022م). تم الاطلاع بتاريخ: 7/مارس/2025.

عنوان البحث

تصميم خوارزمية ذكية لتشخيص الإصابة بمتلازمة داون باستخدام المنطق الضبابي

د. م. أحمد محمد نور عجيل¹

¹ أستاذ مساعد، جامعة السودان التقنية، السودان.

البريد الإلكتروني: Gehad2014.system@gmail.com

HNSJ, 2026, 7(2); <https://doi.org/10.53796/hnsj72/40>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/72/40>

تاريخ الاستقبال: 2026/01/10م تاريخ القبول: 2026/01/20م تاريخ النشر: 2026/02/01م

المستخلص

تهدف هذه الدراسة بمسألة الكشف المبكر عن متلازمة داون (Down Syndrome) وذلك لأعراضها ومضاعفاتها الشديدة على الأطفال، وتحاول هذه الدراسة إلقاء الضوء على أهمية التشخيص المبكر لمتلازمة داون عند الأطفال. هدفت الدراسة الى بيان حقيقة متلازمة داون وفقا للحقائق الطبية ومدى تأثيرها على حياة الأطفال ومحاولة تصميم خوارزمية ذكية تساهم في التشخيص المبكر عن إصابة الطفل بهذه المتلازمة، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي وذلك للوصف الدقيق عن المتلازمة وأعراضها ومضاعفاتها ، وطرق تشخيصها؛ والمنهج التطبيقي للتأكد من دقة عمل الخوارزمية، وتم جمع المعلومات والبيانات من مصادرها الأساسية والتي تتمثل في المقابلات الشخصية من مركز رعاية أطفال التوحد في مدينة كسلا- شرق السودان، ووصف الحالة الطبية وتحليلها في ضوء البيانات والمعلومات المتوفرة من قبل الباحث حتى يتسنى له استخلاص واستنتاج النتائج والوصول الى الحقائق العلمية والطبية بخصوص هذه الحالة والمصادر الأخرى المنشورة والمتعلقة بمتلازمة داون.

ومن أهم النتائج التي توصلت لها الدراسة: أظهرت الخوارزمية كفاءة عالية في تشخيص الاطفال المصابين بمتلازمة داون. وقد أوصت الدراسة بضرورة إجراء الفحوصات الضرورية اللازمة ما قبل الولادة للكشف المبكر والمتابعة الدقيقة لدى اختصاصي الأطفال بعد ولادة الطفل المصاب بالمتلازمة. وتوعية الأطباء بالتعامل الخاص مع الحالات التي تظهر عليها مؤشرات متلازمة داون، والإفصاح عنها لذوي الطفل، وضرورة تبني الدولة والهيئات والمنظمات مسؤوليتها تجاه هؤلاء الأطفال وتوفير الخدمات الأساسية والضرورية وبناء مراكز لتقديم خدمات العلاج والتأهيل، أوصت الدراسة أيضا بتطوير الخوارزمية حتى تستوعب وتساهم في تشخيص معظم حالات التوحد والمتلازمات لدى الأطفال.

الكلمات المفتاحية: خوارزمية ذكية، متلازمة داون، أمراض التوحد، الذكاء الاصطناعي، المنطق الضبابي.

RESEARCH TITLE

Design of an Intelligent Algorithm for Diagnosing Down Syndrome Using Fuzzy Logic

Dr. Eng. Ahmed MohammedNor Ejail¹

¹ Assistant Professor, Sudan University of Science and Technology, Sudan.

Email: Gehad2014.system@gmail.com

HNSJ, 2026, 7(2); <https://doi.org/10.53796/hnsj72/40>

Arabic Scientific Research Identifier: <https://arsri.org/10000/72/40>

Received at 10/01/2026 Accepted at 20/01/2026 Published at 01/02/2026

Abstract

This study focuses on the early detection of Down syndrome due to its severe symptoms and complications in children. It aims to highlight the importance of early diagnosis of Down syndrome in children. The study sought to clarify the nature of Down syndrome according to medical facts and its impact on children's lives, and to design an intelligent algorithm to facilitate early diagnosis. A descriptive-analytical approach was used to accurately describe the syndrome, its symptoms, complications, and diagnostic methods. An applied approach was employed to ensure the accuracy of the algorithm. Data was collected from primary sources, namely personal interviews at the Autism Care Center in Kassala, eastern Sudan. The medical case was described and analyzed in light of the data and information available to the researcher to draw conclusions and arrive at scientific and medical facts regarding this condition, as well as other published sources related to Down syndrome.

One of the most important Results of the study is that the algorithm demonstrated high efficiency in diagnosing children with Down syndrome. The study recommended the necessity of conducting all necessary prenatal examinations for early detection and close follow-up by a pediatrician after the birth of a child with Down syndrome. It also recommended raising awareness among physicians about the specific needs of cases exhibiting signs of Down syndrome, disclosing these signs to the child's family, and the necessity for the state, institutions, and organizations to assume their responsibility towards these children by providing essential services and establishing centers to offer treatment and rehabilitation services. Furthermore, the study recommended developing the algorithm to encompass and contribute to the diagnosis of most cases of autism and syndromes in children.

Key Words: Smart algorithm, Down syndrome, autism spectrum disorder, artificial intelligence, fuzzy logic.

المقدمة:

تعتبر أمراض التوحد لدى الأطفال من الأمراض الخطيرة ، وذلك لتأثيرها علي الصحة العقلية والجسدية ، وفي هذا العصر أصبحت تنتشر بصورة لافتة للنظر بين الأطفال ومن ضمنها متلازمة داون، ومن هذا المنطلق ظهرت الحاجة الماسة الي وسائل حديثة للتشخيص المبكر عن هذه الحالة والتقليل من تبعياتها والاعراض المصاحبة لها وسرعة البدء في إتباع برنامج وخطة للتعامل مع الطفل الذي تظهر عليه هذه العلامات والمؤشرات. ويُعد استخدام المنطق الضبابي من أهم تطبيقات الذكاء الاصطناعي المستخدمة في مجال التشخيص، وذلك لما تتميز به بالتعامل مع البيانات المؤكدة والغير مؤكدة، مما يجعله مناسباً لتقييم المؤشرات والعلامات الجسدية المرتبطة بمتلازمة داون.

الإحساس بالمشكلة:

رزق الباحث بطفلة مصابة بمتلازمة داون ولم يتم تشخيصها الا بعد مرور ستة أشهر من ولادتها ، وقد صاحبها أمراض في القلب والتنفس ونقص الأكسجين، ولعدم التشخيص المبكر فإن الطفلة كانت تعاني من آلام شديدة في القلب ونقص الأكسجين والإصابة المتكررة بالالتهابات وقد توفيت الطفلة لاحقا نتيجة لهذه المضاعفات ونسأل الله أن يجمعنا بها في جنات الفردوس الأعلى. من هنا بدأ الشعور بالمشكلة وملاحظة إزياد أعداد الأطفال المصابين بها من خلال مكوث الباحث في المستشفى التخصصي للأطفال. ومعاودة اختصاصي قلب الأطفال الزائر للمدينة.

أهداف البحث:

- تصميم خوارزمية ذكية لها المرونة العالية لتشخيص الأطفال المصابين بمتلازمة داون.
- تنبيه المجتمعات المحلية بخطورة متلازمة داون .
- التركيز علي التوعية ونشر ثقافة التعرف علي الأطفال المصابين بمتلازمة داون.
- تسليط الضوء علي طرق التشخيص التقليدية المتبعة حاليا من قبل أطباء الأطفال والقلب.

أهمية البحث:

تأتي أهمية هذا البحث من حيث تناوله لموضوع مهم للغاية وذلك لتعلقه بالأطفال منذ ولادتهم ويستمر مع هذا المرض الي حين الوفاة ، وتكمن خطورة متلازمة داون في المضاعفات المصاحبة لها والتي تتمثل في أمراض القلب وتشوهات وضيق التنفس ونقص الأكسجين ، وأمراض العيون وتأثر السمع كذلك وأمراض الجهاز الهضمي ، حيث تشتد هذه المضاعفات وتختلف من طفل لآخر، ويمثل فرصة للإهتمام بهذا النوع من الأمراض وسرعة تشخيصها والتقليل ولو بشكل يسير من المضاعفات المصاحبة لها. هذا البحث يشكل صافرة إنذار بشكل أو بآخر بأن مرض التوحد خطيرة علي الأطفال وأصبحت الأعداد في تزايد لافت للنظر وذلك وفقا للإحصائيات من الجهات الرسمية ، وضرورة رفع درجة الثقافة الصحية والطبية لدي المجتمعات المحلية.

منهجية البحث:

اعتمد الباحث علي المنهج الوصفي التحليلي لوصف وتحليل أعراض متلازمة داون وطرق تشخيصها، واستخدمت الخوارزمية الجينية لتبسيط خطوات تشخيص المتلازمة ، وإعتمدت الدراسة على تصميم نظام ذكي يعتمد على مبدأ عمل المنطق الضبابي ، حيث تم بناء قاعدة معرفة باستخدام (IF-THEN). ، وتم تكوين مجموعة من القواعد الضبابية بالإعتماد علي العلامات والمؤشرات الجسدية لمتلازمة داون ، وتم تطبيق النموذج باستخدام برنامج Visual

Studio. وتم إختبار الخوارزمية علي عينات لحالات حقيقية من مركز الأمل لتأهيل أطفال أمراض التوحد للتحقق من دقة وكفاءة خوارزمية التشخيص، وقد تم جمع البيانات والمعلومات بالاعتماد علي مجموعة من المصادر الأولية والثانوية والشبكة العنكبوتية .

الدراسات السابقة:

1. دراسة: (Devi وآخرون، 2021):

بعنوان: " Down Syndrome Detection using Modified adaboost algorithm " ، إهتمت الدراسة بالكشف المبكر والفحص الدوري لهذه الإعاقة أفضل السبل للوقاية منها. في هذا العمل، يتم استخدام مجموعة من صور تعابير الوجه للتعرف على متلازمة داون. تم تطبيق طريقة AdaBoost لجمع مجموعات البيانات المطلوبة وتصنيفها. ثم تُخصّص المعلومات المُستخرجة وتُستخدم لتدريب الشبكة العصبية باستخدام خوارزمية الانتشار العكسي. وقد أظهر هذا العمل أن النموذج المُقدّم يُلبّي المتطلبات بدقة 98.67%.

2. دراسة (حمادو وآخرون، 2021):

بعنوان: " تشخيص اضطراب طيف التوحد وفق المعايير الجديدة لـ DSM5 - دراسة وصفية تحليلية بالمركز النفسي البيداغوجي للمعاقين ذهنيا بتقريت - ورقة " ، ركزت الدراسة علي المعايير الجديدة لتشخيص التوحد وفقا لـ DSM5 ومقياس جليام، وتوصلت الدراسة الي أنه لا توجد إختلاف في الصفحة النفسية لذوي اضطراب طيف التوحد وفقا لمقياس جليام لعينة من أطفال طيف التوحد بالمركز النفسي البيداغوجي للمعاقين ذهنيا بمدينة تقريت .

3. دراسة (سارة، 2022):

بعنوان: " خصائص النمو الحسي والإنفعالي لدى الأطفال الذاتيين " ، إهتمت الدراسة بسرعة تشخيص والتدخل المبكر وإيجاد الحلول والاساليب المناسبة لرفع كفاءة هؤلاء الاطفال وهم في سن مبكرة تمكنهم من مواجهة الحياة بصورة أفضل ، ترجع الباحثة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 فى الخصائص النمائية للأطفال الذاتيين (النمو الحسي ، النمو الانفعالي) للأطفال الذاتيين فى إتجاه خصائص النمو الإنفعالي للأطفال الذاتيين ، حيث يبدأ الإضراب في مرحلة الطفولة المبكرة، ويتسبب في حدوث مشكلات على مستوى الأداء الإجتماعي، والتعليمي، والنفسي الإنفعالي، فمن خصائص الأطفال الذاتيين عدم استجابة الطفل عند مناداته باسمه أو يبدو كأنه لا يسمع ، وضعف التواصل البصري، وغياب تعبيرات الوجه، وعدم الكلام أو التأخر في الكلام.

4. دراسة (الخضر، 2022):

بعنوان: " تأثير العلاج التكاملي والتعلم المدمج علب بعض المتغيرات النفسية والأكاديمية والرياضية للأطفال ذوي متلازمة داون " ، هدفت الدراسة الي إمكانية إختبار العلاج التكاملي بمناحيه (الغذائي والنفسي والرياضي) ، والتعلم المدمج في تحسين التوافق النفسي وبعض مهارات الرياضيات وسباحة الصدر وذلك من خلال بناء برنامج يشمل كلا من العلاج التكاملي والتعلم المدمج وعلاقته بالتوازن النفسي والاجتماعي والرياضي والتعليمي ، وتوصلت الدراسة الي ان البرنامج المقترح أدى الي تحسين ايجابي في كافة جوانب التوافق (الشخصي ، والاجتماعي والاسري والصحي) ، وتحسين بعض المهارات في الرياضيات للأطفال المصابين بمتلازمة داون.

5. دراسة (لطيفة، 2022):

بعنوان: " اضطراب طيف التوحد بين الإشكالية التشخيصية والإشكالية العلاجية - قراءة في المعطيات الحالية " ، تناولت الدراسة مسألة الإضطرابات النمائية العصبية التي تظهر لدى الاطفال بصورة مبكرة وذلك لكونها من المتلازمات المؤثرة في حياة الطفل وسلوكياته ، وعليه حاولت الدراسة المساهمة من خلال القراءة في المعطيات المتاحة حاليا والفهم قدر الامكان لمظاهر الجدل المختلفة المرتبطة باضطرابات طيف التوحد. وتوصلت الدراسة الي تأكيد العوامل الجينية والعوامل الكيميائية التي تؤثر بصورة مبكرة علي الجهاز العصبي المركزي. ووفقا عليه تعمل على حدوث أعراض اضطراب طيف التوحد والأعراض المرتبطة به.

6. دراسة (مليكة وآخرون، 2024):

بعنوان: " التشخيص وقياس درجة التوحد عند الأطفال المصابين بالتوحد في الميدان الإكلينيكي الجزائري " ، وهدفت هذه الدراسة إلى قياس درجة التوحد وتصنيف كل طفل مصاب بالتوحد إلى أحد المستويات، و هذا ليساهم في بناء برنامج علاجي فردي مناسب ،واستخدمت أداتين في هذا البحث وهما الملاحظة الإكلينيكية ومقياس كارز لقياس درجة التوحد ، وقد وأسفرت النتائج بأن درجة التوحد لجميع أفراد العينة هي توحد شديد.

7. دراسة (العقيل، 2021):

بعنوان: " متلازمة داون " ، تهتم الدراسة بالإعاقة العقلية بصورة عامة واضطرابات الجهاز العصبي بصورة خاصة ، ودراسة متلازمة داون بالتفصيل ، وذلك لان الأطفال المصابون بمتلازمة داون يحتاجون إلى رعاية خاصة؛ ويعانون ضعفا من غيرهم في النمو الحركي، والتأزر العضلي، وقوة العضلات إلى أن يبلغوا سن السادسة. وتوصلت الدراسة الي ان متلازمة داون تحدث نتيجة لحالة وراثية وتسبب التأخر في تطور الطفل عقليا وجسديا وتختلف في شدتها من طفل لآخر.

مقارنة وتعقيب:

معظم الدراسات تركزت بصورة عامة لدراسة أمراض التوحد وركزت معظمها علي اضطراب طيف التوحد (Autism Spectrum Disorder) وقياس درجة التوحد لدي الأطفال ، ما عدا دراسة Devi وآخرون والتي ركزت علي الكشف المبكر والفحص الدوري لمتلازمة داون وذلك عن طريق خوارزمية تعمل وفقا للتعليم في الشبكات العصبية الاصطناعية بالتطبيق علي الأنماط ودعما بصور الوجه المعتادة لدي الأطفال المصابين بمتلازمة داون. أما الدراسة الحالية ركزت علي تشخيص الأصابة بالمتلازمة داون (Down Syndrome) عن طريق خوارزمية ذكية تعمل وفقا لنظرية المنطق الضبابي والتي تم استخدام جملة البيانات المؤكدة والغير مؤكدة والتي تتمثل في المؤشرات والعلامات الجسدية التي تظهر علي الأطفال المصابين بمتلازمة داون. وقد أعطت الخوارزمية مرونة عالية في الكشف عن معظم الحالات. وتأتي أهمية هذه الدراسة في التوعية ونشر ثقافة الكشف المبكر عن أمراض التوحد لدي الأطفال ومتلازمة داون علي وجه الخصوص.

الذكاء الاصطناعي والمنطق الضبابي (Artificial Intelligent and Fuzzy Logic):

الذكاء الاصطناعي هو أحد فروع علم الحاسوب والذي يهتم بدراسة وصناعة أنظمة حاسوبية تعرض بعض صيغ الذكاء، بمعنى أنظمة تتعلم مفاهيم ومهام جديدة وأنظمة يمكنها أن تفكر وتستنبط إستنتاجات مفيدة حول العالم الذي نعيش فيه، ولها القدرة علي استيعاب اللغات الطبيعية، وتلاحظ وتفهم المناظر المرئية وأنظمة يمكنها إنجاز أعمال

تتطلب ذكاءً بشرياً ، ويتميز الذكاء الاصطناعي بخصائص السلوك الذكي مثل: القدرة علي الاستنتاج، القدرة علي التعلم من خلال التجارب والخبرات، وحل المسائل أو تقسيم المسألة المعقدة إلي أجزاء أبسط. ويعتبر المنطق الضبابي أحد تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الرياضيات والتحكم، وهو أسلوب منطقي جديد يعكس طريقة البشر في التفكير وإضافة هذه الخاصية علي برمجيات الحاسوب، ونشأ علي يد العالم الانريجانني البروفسور / لطفي زادة أستاذ الحاسوب والرياضيات بجامعة كاليفورنيا في العام 1965م عندما قدم ورقة علمية بخصوص المنطق الضبابي ، وتعتمد نظرية المنطق الضبابي بتمثيل قيم منطقية متعددة ذات متغيرات لغوية (Linguistics Variables) ، وذلك للاستفادة القصوى من البيانات المؤكدة والغير مؤكدة..(عجيل،2025)

أمراض التوحد لدي الأطفال:

أمراض التوحد من الأمراض الشائعة لدي الأطفال منذ سن مبكرة وتصبح ملازمة له ، وفي الغالب تحدث نتيجة للإضطراب في الجهاز العصبي المركزي وخلل في الجينات الوراثية لدي الطفل ، وفي الوقت الحالي لا يوجد فحص معين لتشخيص أمراض التوحد بصورة عامة ، بل يتم ملاحظتها من قبل مقدمي الرعاية الصحية والمراكز الطبية ومن ثم البدء بالتركيز علي وضع الطفل في العناية الخاصة بإشراف الطبيب الاطفال والاختصاصي النفسي ومراكز التأهيل لكيفية التعامل مع الحالة التي تظهر عليها جملة العلامات الجسدية والسلوكية. (مصطفى،2026)

متلازمة داون (Down Syndrome)

تعرق الإعاقة العقلية بأنها: " عرض ينجم عن اضطرابات تصيب الجهاز العصبي المركزي، وخاصة المخ نتيجة إصابته بأفات مرضية معروفة، أو غير معروفة". وتعد متلازمة داون من أكثر الإعاقات وضوحاً من بين كل الإعاقات العقلية، ويتم تشخيصها بعد الولادة مباشرة اعتماداً علي المظاهر الجسمية، ويتبعها عادة فحص لتأكيد الحالة، وتعرف بالتثلث الصبغي (الكروموسومي 21). ويجب علي الأطباء العموميين إجراء الفحوصات الأولية وتحويل الحالة الي أخصاصي طب الأطفال وذلك لإجراء من الفحوصات الطبية والتصوير بالموجات الصوتية للقلب للتأكد من سلامة القلب من التشوهات والعيوب الخلقية ، حيث أن معظم أطفال الداون يولدون بمشاكل في القلب وتتمثل في الفتحات أو الثقوب ، حيث يتم تقييم نتائج الفحص والموجات الصوتية للقلب والبدء في وضع الخطة العلاجية للمضاعفات المصاحبة وخطة للتأهيل والتدريب فيما بعد.(مصطفى، 2026).

متلازمة داون هي حالة وراثية، تحدث نتيجة خلل في انقسام الخلايا، مما يؤدي إلى وجود نسخة إضافية في الكروموسوم "21" (خلال الانقسام الميوزي) ، فيصبح عدد الكروموسومات في خلايا الطفل المصاب بمتلازمة داون " 47" كروموسوم بدلاً من "46" كروموسوماً. ويوجد منها ثلاثة أنواع شائعة هي:

1. متلازمة داون بتثلث الكروموسوم "21" ويشكل 95% من الحالات.
2. متلازمة داون بالتبادل الكروموسومي (إزفاء داون)، وتشكل 3% من الحالات.
3. متلازمة داون الفسفيسائية (موزاييك داون) ويشكل 2% هو نوع نادر الحدوث.(وزارة الصحة السعودية).

طرق تشخيص متلازمة داون:

1. إختبارات الفحص: يكون في مرحلة الحمل ولكن إختبارات الفحص لا تقدم تشخيصاً دقيقاً لكنها أكثر للطفل وأمه وتشمل:
 - فحص الدم: والذي يقيس كمية المواد المختلفة في دم الأم.
 - الموجات فوق الصوتية: والتي تكون صورة للطفل وتركز علي السائل الموجود خلف رقبة الطفل ، حيث يشير السوائل الزائدة في هذه المنطقة الي مشكلة وراثية.

2. الإختبارات التشخيصية: يمكن ان تكتشف ما اذا كان الطفل أو الجنين خلال الحمل مصابا بمتلازمة داون أم لا ، ولكنها قد تكون أكثر خطورة علي الأم والطفل. وتشمل التالي:
 - أخذ عينة من المشيمة (CVS) وفحصها.
 - بزل السلي - يفحص السائل الامنيوسي (السائل من الكيس المحيط بالطفل).
 - أخذ عينات الدم السري عن طريق الجلد (PUBS) - لفحص الدم من الحبل السري.

العلامات والمؤشرات الجسدية لمتلازمة داون:

1. صغر محيط الرأس. (Microcephaly)
 2. تسطح الجزء الخلفي للجمجمة (Brachycephaly).
 3. صغر الاذنين (Microtia).
 4. الجفون المرفوعة لاعلي - شقوق جفنية (Upward slanting palpebral fissures).
 5. الوجه المسطح وخاصة جسر الأنف (Midfacial hypoplasia).
 6. لسان يميل الي الخروج من الفم (protruded tongue).
 7. الرقبة القصيرة (Short neck).
 8. رخاوة عضلات الجسم. (Hypotonia).
 9. نقص النمو (Growth retardation).
 10. وجود تجعيد واحد بالكفين (Single palmar crease).
 11. أصابع خنصر صغيرة تنحني أحيانا باتجاه الابهام.
 12. قصر الطول
 13. الايدي والاقدام الصغيرة.
 14. عيون علي شكل لوز مائلة.
 15. بقع بيضاء صغيرة علي قزحية العين (الجزء الملون).
- عند ظهور الاعراض المذكورة أعلاه، يشتهب في الإصابة بمتلازمة داون ، ويتم التأكد من ذلك الاشتباه عن طريق فحص الكروموسومات (العقيل، 2021).

مضاعفات متلازمة داون:

1. الإصابة بقصور الغدة الدرقية بمعدلات عالية.
2. رخاوة العضلات .
3. الإصابة بأمراض الجهاز الهضمي (انسداد الجهاز الهضمي).و (الارتجاع المعدي المريئي).
4. الإصابة بسرطان الدم. خصوصا سرطان الدم اللمفاوي الحاد.
5. الإصابة بالتهاب الأذن الوسطى ، أو فقدان السمع
6. الإصابة بأمراض العيون مثل: الإصابة بالحول بدرجاته المختلفة.
7. معظم أطفال متلازمة داون يولدون بالتشوهات الخلقية في القلب(خصوصا ثقب القلب).
8. نقص الاكسجين وضيق في التنفس ، أو انقطاع النفس أثناء النوم
9. ضعف حاد في النمو الجسماني والعقلي والعضلي.
10. التعثر في النطق والكلام والتخلف العقلي (يتفاوت من طفل لآخر)

علاج متلازمة داون:

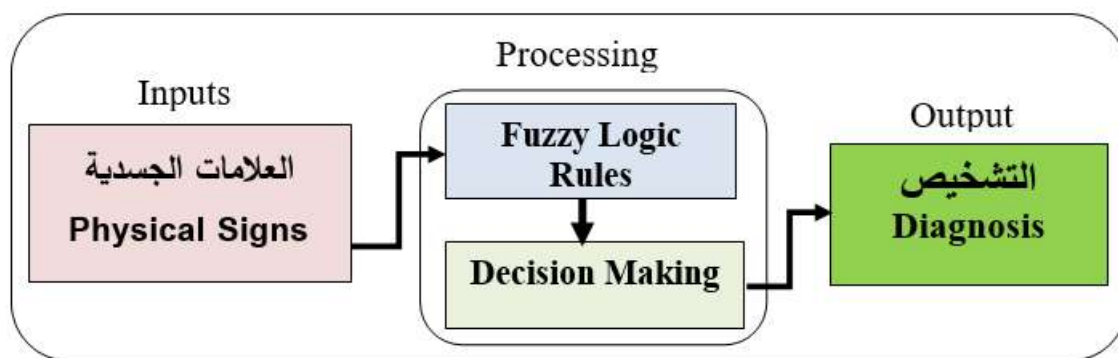
للأسف الشديد لا يوجد علاج لمتلازمة داون ، ولكن يمكن تخفيف المضاعفات وذلك بسرعة التخطيط لعلاج التعثر في النطق أو إجراء العمليات الجراحية للتشوهات في القلب والجهاز الهضمي ، والعلاج الوظيفي والطبيعي لتقوية الرخوة الحادة في العضلات وبعض أجزاء الجسم، وتحسين قدراتهم البدنية والذهنية وذلك بتوفير أقصى ما يحتاجونه وتوفير الرعاية الصحية الممتازة والإهتمام بهم وتقبلهم والتعايش معم وتوفير الأجواء الأسرية ليحظو بمعاملة خاصة.

إجراءات الوقاية من متلازمة داون قبل الحمل:

1. إذا كان الخلل يعود للتثلث الكروموسومي، أو الفسيفسائي، فقد تكون نسبة التكرار قليلة.
2. إذا كان الخلل يعود للتبادل الكروموسومي بين الكروموسوم "21" والكروموسوم "14" فيجب الفحص الوراثي للأبوين، وتحديد أيهما حامل لهذا الخلل، مع اتخاذ إجراءات الوقاية في الحمل القادم.
3. يجب إجراء اختبارات التحري حتى وإن كانت غير قاطعة.
4. هناك فحوص تشخيصية قبل الولادة لتشخيص الإصابة بمتلازمة داون، منها:
 - أخذ عينة من المشيمة، وتكون خلال الأسبوع (10 ، 12) من الحمل.
 - فحص السائل الأمنيوسي، ويكون خلال الأسبوع (15- 18) من الحمل.(العقيل،2021).

إجراء الفحوصات وصور الموجات الصوتية للجنين في الشهر 18 الي الشهر 21 للتأكد من سلامة الطفل من أي تشوهات خلقية ، وهي الفترة التي يتم التركيز عليها للكشف عن أي عيوب خلقية في الجنين، علي أطباء النساء والتوليد استخدام أحدث أنواع أجهزة الموجات الصوتية لإظهار أي مؤشرات غير طبيعية في الجنين أثناء فترة الحمل. أما في مراكز اطفال الأنابيب والحقن المجهرية يتم عادة إجراء إختبارات أولية دقيقة للتأكد من سلامة الجينات الوراثية قبل الشروع في تخصيب البويضة(أحمد،2026).

النموذج المقترح لنظام التشخيص:



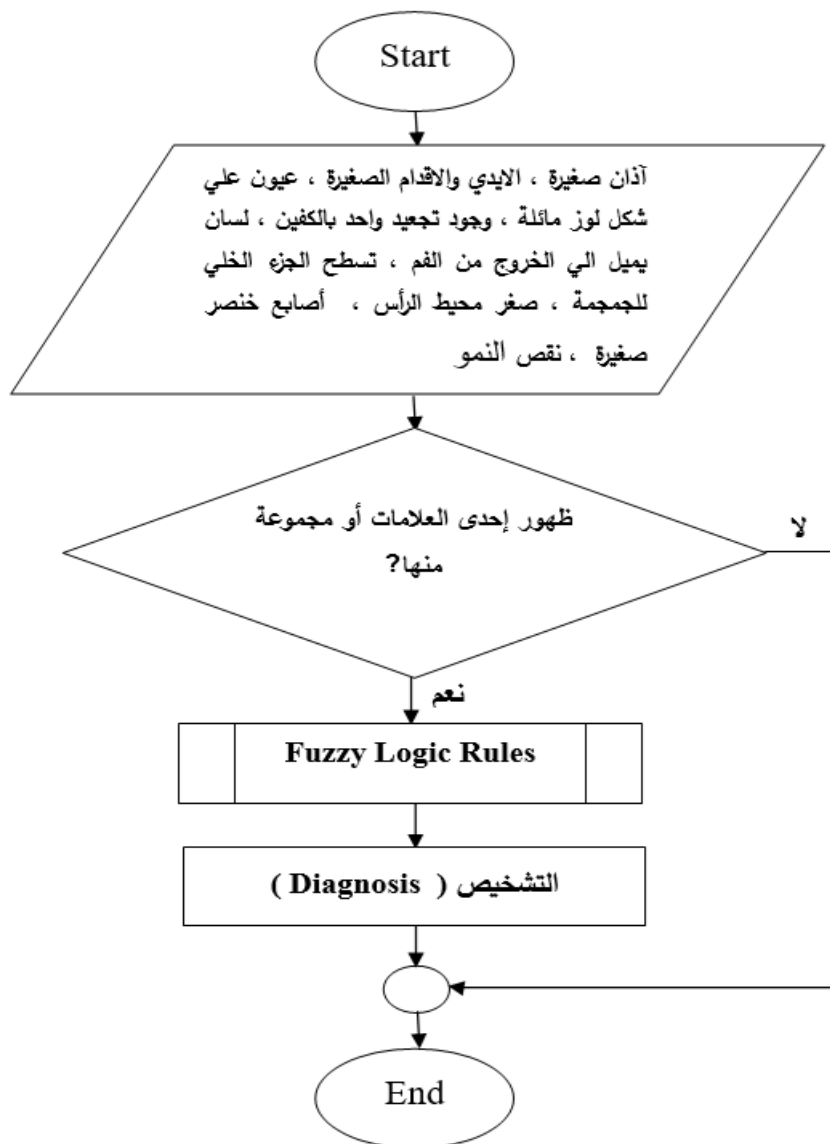
شكل (1): البنية العامة لنظام التشخيص - المصدر: تصميم الباحث 2026م

طريقة عمل النموذج:

يعتمد النموذج علي استقبال المدخلات لنظام التشخيص للإصابة بمتلازمة داون وهي في الأصل مجموعة من العلامات والؤشرات الجسدية التي تظهر علي ملامح الطفل، وتتمثل في: (أذان صغيرة، قصر الطول ، أصابع خنصر صغيرة ، وجود تجعيد واحد بالكفين (Single palmer crease) ، الرقبة القصيرة (Short neck) ، الوجه المسطح وخاصة جسر الأنف (Midfacial hypoplasia) ، لسان يميل الي الخروج من الفم (protruded tongue) ، صغر الاندين (Microtia) ، تسطح الجزء الخلي للجمجمة (Brachycephaly) ، الايدي والاقدام الصغيرة ، عيون علي شكل لوز مائلة ، صغر محيط الرأس (Microcephaly)، تسطح الجزء الخلي للجمجمة (Brachycephaly) ، رخاوة عضلات

الجسم (Hypotonia)، الجفون المرفوعة لاعلي ، نقص النمو) ، يعمل النظام علي معالجة هذه المدخلات وفقا لمبدأ عمل المنطق الضبابي والبحث في جملة القواعد والقوانين الضبابية (Fuzzy Rules) وتشغيل آلة الإستدلال الضبابي (Inference Engine) لتعمل علي الاستنتاج والمقارنة ومحاكاة الخبير البشري في عملية إتخاذ القرار الصائب (Decision Making) وتظهر المخرجات في صورة تشخيص لمتلازمة داون.

الخوارزمية العامة لنظام التشخيص:



شكل (2): مخطط سير العمليات لنظام التشخيص - المصدر: تصميم الباحث 2026م

قواعد المنطق الضبابي (Fuzzy Logic Rules):

قاعدة رقم (1): إذا كان الطفل ذو وجه مسطح وخاصة الانف وأذنين صغيرتين ويحمل تجعيد واحد علي اليدين وأصبع خنصر يميل باتجاه الإبهام إذا الطفل مصاب بمتلازمة داون.

قاعدة رقم (2): إذا كان الطفل ذو وجه مسطح وخاصة الانف وأذنين صغيرتين وعيون في شكل لوز يحمل تجعيد واحد علي اليدين وأصبع خنصر يميل باتجاه الإبهام إذا الطفل مصاب بمتلازمة داون.

قاعدة رقم (3): إذا كان الطفل ذو وجه مسطح و تسطح الجزء الخلي للجمجمة ، ولديه أيدي وأقدام صغيرة، وأذنين صغيرتين وعيون في شكل لوز ويحمل تجعيد واحد علي اليدين وأصبع خنصر يميل باتجاه الإبهام إذا الطفل مصاب بمتلازمة داون.

بمتلازمة داون.

قاعدة رقم (4): إذا كان الطفل ذو وجه مسطح و تسطح الجزء الخلفي للجمجمة ، ولديه أيدي وأقدام صغيرة، وأذنين صغيرتين وعضلات رخوة ، وعيون في شكل لوز وعنق قصير ، ويحمل تجعيد واحد علي اليدين وأصبع خنصر يميل باتجاه الإبهام إذا الطفل مصاب بمتلازمة داون.

قاعدة رقم (5): إذا كان الطفل ذو أقدام وأيدي صغيرة ، وتسطح الجزء الخلفي للجمجمة ، وأذنين صغيرتين وعضلات رخوة ، وعيون في شكل لوز وعنق قصير ، ويحمل تجعيد واحد علي اليدين وأصبع خنصر يميل باتجاه الإبهام ، ويعاني من نقص حاد في النمو إذا الطفل مصاب بمتلازمة داون.

قاعدة رقم (6): إذا كان الطفل ذو أقدام وأيدي صغيرة ، وتسطح الجزء الخلفي للجمجمة ، وصغر محيط الرأس ، ولديه أذنين صغيرتين وعضلات رخوة ، وعيون في شكل لوز وعنق قصير ، ويحمل تجعيد واحد علي اليدين وأصبع خنصر يميل باتجاه الإبهام ، ويعاني من نقص حاد في النمو إذا الطفل مصاب بمتلازمة داون.

قاعدة رقم (7): إذا كان الطفل ذو أقدام وأيدي صغيرة ، وتسطح الجزء الخلفي للجمجمة ، وصغر محيط الرأس ، ولديه أذنين صغيرتين وعضلات رخوة ، وعيون في شكل لوز وعنق قصير ، ويحمل تجعيد واحد علي اليدين وأصبع خنصر يميل باتجاه الإبهام ، ويعاني من نقص حاد في النمو ، ويظهر عليه القصر الحاد في الطول إذا الطفل مصاب بمتلازمة داون.

قاعدة رقم (8): إذا كان الطفل ذو أقدام وأيدي صغيرة ، وتسطح الجزء الخلفي للجمجمة ، وصغر محيط الرأس ، ولديه أذنين صغيرتين وعضلات رخوة ، وعيون في شكل لوز وعنق قصير ، ويحمل تجعيد واحد علي اليدين وأصبع خنصر يميل باتجاه الإبهام ، ويظهر عليه القصر الحاد في الطول إذا الطفل مصاب بمتلازمة داون.

نماذج لتطبيق نظام التشخيص عن متلازمة داون:

Down Syndrome Diagnosis System

Physical Signs

صغر محيط الرأس
صغر الاذنين
تسطح الجزء الخلفي للجمجمة
لسان يميل الي الخروج من الفم
وجود تجعيد واحد بالكفين
أصابع خنصر صغيرة
الايدي والاقدام الصغيرة
عيون علي شكل لوز مائلة

☒ (Microcephaly).
☒ (Brachycephaly)
☒ (Microtia)
☐ (Midfacial hypoplasia)
☒ (protruded tongue)
☐ (Short neck)
☒ (Single palmar crease)
☒ (Small Pinky Fingers)
☒ (Small Hands and Feet)
☒ (Almond-Shaped Eyes)

Diagnosis
متلازمة داون Down Syndrome

New Diagnosis **Exit**

شاشة (1): نتائج الكشف عن الحالة الأولى - المصدر: تصميم الباحث 2026م

التعليق علي الشاشة:

الشاشة أعلاه تطبيق للخوارزمية الذكية وتحتوي مع مجموعة العلامات الجسدية والشائعة للإطفال المتهمين بالإصابة بمتلازمة داون ، ويجب علي المستخدم للنظام إختيار العلامات والمؤشرات التي تظهر علي الطفل ، ووفقا لها يتخذ نظام التشخيص عن الإصابة بالمتلازمة ويظهر النتائج ، في هذه النتيجة للحالة قيد التشخيص ظهرت عليها علامات جسدية تتمثل في (صغر محيط الرأس ، والأذنين الصغيرتين، وتسطح الجزء الخلفي للجمجمة، ولسان يميل للخروج من الفم، وظهور تجعبد واحد علي كل كف باليد، أصابع خنصر صغيرة تنحني أحيانا باتجاه الابهام، أيدي وأقدام صغيرة، عيون علي شكل لوز مائلة)، وبناءا لهذه العلامات ووفقا لقواعد المنطق الضبابي التي تم إستخلاصها من الخبر البشري فإن الحالة قيد التشخيص مصابة بمتلازمة داون. وبناءا عليه تم إتخاذ قرار البدء في العلاج والتأهيل للطفل.

شاشة (2): نتائج التشخيص عن الحالة الثانية - المصدر: تصميم الباحث 2026م

التعليق علي الشاشة:

في هذه النتيجة للحالة قيد التشخيص ظهرت عليها علامات جسدية تتمثل في (صغر محيط الرأس ، والأذنين الصغيرتين، الوجه المسطح وخاصة جسر الأنف ، ولسان يميل للخروج من الفم، الرقبة القصيرة، وظهور تجعبد واحد علي كل كف باليد، أصابع خنصر صغيرة تنحني أحيانا باتجاه الابهام، أيدي وأقدام صغيرة، عيون علي شكل لوز مائلة)، وبناءا لهذه العلامات ووفقا لقواعد المنطق الضبابي التي تم إستخلاصها من الخبر البشري فإن الحالة قيد التشخيص مصابة بمتلازمة داون. وبناءا عليه تم إتخاذ قرار البدء في العلاج والتأهيل للطفل.

شاشة (3): نتائج التشخيص عن الحالة الثالثة – المصدر: تصميم الباحث 2026م

التعليق علي الشاشة:

في هذه النتيجة للحالة قيد التشخيص ظهرت عليها علامات جسدية تتمثل في (صغر محيط الرأس ، وتسطح الجزء الخلفي للجمجمة، والأذنين الصغيرتين، ولسان يميل للخروج من الفم، وظهور تجعيد واحد علي كل كف باليد، أصابع خنصر صغيرة تحني أحيانا باتجاه الابهام، أيدي وأقدام صغيرة، عيون علي شكل لوز مائلة)، وبناءا لهذه العلامات ووفقا لقواعد المنطق الضبابي التي تم إستخلاصها من الخبر البشري فإن الحالة قيد التشخيص مصابة بمتلازمة داون. وبناءا عليه تم إتخاذ قرار البدء في العلاج والتأهيل للطفل.

مناقشة النتائج:

أظهر نتائج النموذج المقترح قدرته العالية على تشخيص الحالات المتهمين بالإصابة بمتلازمة داون بدقة تتجاوز 95% في اختبارات المحاكاة ، والتي تم إختبارها علي عينة عشوائية من الأطفال في المركز السوداني لتدريب أطفال التوحد وذوي الإحتياجات الخاصة – كسلا ، شرق السودان ، والذي يضم أطفالا من ذوي أمراض التوحد والمتلازمات والإعاقات الذهنية ، وبذا تثبت الدراسة الحالية والخوارزمية الذكية فعالية استخدام الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته المختلفة ومنها المنطق الضبابي في التشخيص المبكر عن متلازمة داون.

التوصيات:

1. توعية الأطباء بالتعامل الخاص مع الحالات التي تظهر عليها مؤشرات متلازمة داون ، والإفصاح عنها لذوي الطفل وسرعة تحويلها الي الأطباء الاختصاصيين ومراكز التأهيل.
2. توعية المجتمع بنذ الوسمة الشائعة لدي المجتمع لأسر وأطفال متلازمة داون وعدم مناداتهم بالأطفال المنقوليين.
3. ضرورة تبني الدولة والهيئات والمنظمات مثل هؤلاء الأطفال وتوفير الخدمات الأساسية والضرورية لهم والمساعدة في إجراء العمليات الجراحية والعلاج الطبيعي وبناء مراكز لتقديم خدمات التعليم والتدريب والتأهيل.
4. علي كل أسرة لديها طفل تظهر عليه جملة العلامات الجسدية التي تشير الي إصابته بمتلازمة داون الإسراع والتوجه ال أقرب مستشفى تخصصي للأطفال لتدارك المضاعفات المصاحبة للمتلازمة.

5. علي أطباء النساء والتوليد استخدام أحدث أنواع أجهزة الموجات الصوتية لإظهار أي مؤشرات غير طبيعية في الجنين أثناء فترة الحمل.
6. علي الأسرة والمحيطين بطفل الداون معاملته بصورة خاصة وتقديم أقصى درجات المساعدة والمساندة له، وذلك نسبة لصعوبة الإعاقة الذهنية والحركية والجسمانية ورخوة العضلات.
7. تطوير الخوارزمية حتي تستوعب وتساهم في تشخيص معظم حالات التوحد والمتلازمات لدي الأطفال.
8. إصدار كتيبات وبوستر لنشر الثقافة الصحية الكافية لدي المجتمع المحلي بالعلامات الشائعة لمتلازمة داون وضرورة الوصول المبكر للجهات المختصة لسرعة تدارك المضاعفات المصاحبة لها.

المراجع والمصادر:

1. حمادو، مسعود و مهريه، خليدة (2021): " تشخيص اضطراب طيف التوحد وفق المعايير الجديدة لـ DSM5 - دراسة وصفية تحليلية بالمركز النفسي البيداغوجي للمعاقين ذهنيا بتقريت- ورقة"، المجلة العربية للإعاقة والموهبة، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب ، المجلد (5)، العدد (18) الصفحات: 417 - 436 .
2. الدكتور/ مصطفى الطيب (2026) ، مدير المركز السوداني لتدريب أطفال التوحد وذوي الإحتياجات الخاصة - كسلا ، شرق السودان ، مقابلة شخصية أثناء الزيارة الميدانية للمركز بتاريخ 2026/1/25م .
3. وزارة الصحة بالملكة العربية السعودية (---)، " متلازمة داون " ، منشورات عش بصحة .
4. سارة حمدي عبد الغنى محمود (2022): " خصائص النمو الحسي والإنفغالي لدى الأطفال الذاتويين " مجلة الطفولة ، العدد (42) ، الصفحات: 246 - 273 .
5. عجيل، أحمد محمد نور (2025): " إستخدام النظم الخبيرة في تشخيص وإصلاح الأعطال في المكونات المادية للحاسب الآلي " ، مؤتمر الذكاء الإصطناعي (ICUAI)، كسلا ، أكتوبر 2025م.
6. السيد، أحمد خضر محمد (2022): " تأثير العلاج التكامل والتعلم المدمج علب بعض المتغيرات النفسية والأكاديمية والرياضية للأطفال ذوي متلازمة داون" ، المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة - جامعة المنصورة ، المجلد (8) ، العدد (4) ، الصفحات: 82- 172 .
7. زروالي لطيف (2022) ، " اضطراب طيف التوحد بين الإشكالية التشخيصية والإشكالية العلاجية - قراءة في المعطيات الحالية " ، مجلة البحوث التربوية والتعليمية ، المجلد (11)، العدد (2)، الصفحات: 477 - 490 .
8. مليكة حمداش، معمر، نادية سيدي (2024) ، " التشخيص وقياس درجة التوحد عند الأطفال المصابين بالتوحد في الميدان الإكلينيكي الجزائري " ، مجلة الباحث في الارطوفونيا ، العدد (01)، الصفحات: 150 - 165 .
9. الدكتور / أحمد محمد عثمان (2026) ، إختصاصي أمراض النساء والتوليد ، المستشفى السعودي التخصصي لطب النساء والتوليد - كسلا ، مقابلة شخصية بتاريخ 2026/1/25م.
10. العقيل، أحمد عدنان (2021) ، " متلازمة داون " ، المركز العربي لتأليف وترجمة العلوم الصحية ، سلسلة الثقافة الصحية (160)، الطبعة الأولى، الكويت.
11. Vincy Devi, Rajesh Ramachandran (2021) , “ Down Syndrome Detection using Modified adaboosst algorithm ”, international journal electronical and computer engineering (IJECE) , vol.(11), issue(5) , pp: 4281 - 4288 .
12. Sultanate of Oman (Ministry of Health)(2015) , “ Guideline for Medical Management of Children And Young People with Down syndrome” , First Edition.

Web Sites:

- www.downs-syndrome.org.uk
- <https://www.safercare.vic.gov.au/best-practice-improvement/clinical-guidance/neonatal>.
- www.aku.edu
- www.nhs.uk/conditions/downs-syndrome.
- <http://www.svenskadownforeningen.se/downs-syndrom/>
- http://rasingchildren.net.au/articles/down_syndrome.
- www.cdph.ca.gov/pns
- www.birolab.sa
- <https://www.safercare.vic.gov.au>

عنوان البحث

تأثير التفكير النظامي على اتخاذ القرارات بالتطبيق على عينة من مؤسسات القطاع الخدمي بولاية البحر الأحمر

حامد خالد الهادي الطيب¹، أ. د فكري كباشي الأمين²

¹ طالب دكتوراه، جامعة النيلين، السودان.

² أستاذ إدارة الأعمال جامعة النيلين، السودان.

HNSJ, 2026, 7(2); <https://doi.org/10.53796/hnsj72/41>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/72/41>

تاريخ النشر: 2026/02/01م

تاريخ القبول: 2026/01/20م

تاريخ الاستقبال: 2026/01/10م

المستخلص

هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من تأثير التفكير النظامي على اتخاذ القرارات لعينة من مؤسسات القطاع الخدمي بولاية البحر الأحمر، وقد تم بناء نموذج الدراسة وفرضياتها استناداً على الأدبيات السابقة، تم اختيار العينة باستخدام أسلوب المعاينة غير الاحتمالية (الميسرة) حيث جرى انتقاء المشاركين بناءً على خبرتهم في موضوع الدراسة، تم توزيع عدد 250 استبانة، وتم استرداد 216 منها بنسبة بلغت 86.4%، كم اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وتم تحليل البيانات باستخدام البرامج الإحصائية AMoS v23 و SPSS إلى جانب استخدام أساليب نمذجة المعادلة البنائية (SEM) وتحليل المسار (Path Analysis). وكشفت نتائج الدراسة عن وجود تأثير إيجابي ضعيف للتفكير النظامي على اتخاذ القرارات. واستناداً إلى النتائج أوصت الدراسة بضرورة دراسة وفهم موضوع التفكير النظامي كما أوصت بمواكبة التطورات المتعلقة بالتكنولوجيا في مجال الأجهزة والبرمجيات، إضافة إلى ضرورة إشراك الجميع في عملية اتخاذ القرارات للاستفادة من خبراتهم.

الكلمات المفتاحية: التفكير النظامي، اتخاذ القرارات، القطاع الخدمي، البحر الأحمر.

RESEARCH TITLE**The Impact of Systems Thinking on Decision-Making: An Applied Study on a Sample of Service Sector Institutions in the Red Sea State****Abstract**

This study aimed to examine the impact of systems thinking on decision-making in a sample of service sector institutions in the Red Sea State. The research model and hypotheses were developed based on relevant previous literature. The sample was selected using a non-probability (convenience) sampling method, whereby participants were chosen according to their experience related to the subject of the study. A total of 250 questionnaires were distributed, of which 216 were returned, representing a response rate of 86.4%. The study adopted a descriptive–analytical approach, and the data were analyzed using the statistical software AMOS v23 and SPSS, in addition to employing Structural Equation Modeling (SEM) and Path Analysis techniques. The results revealed a weak positive effect of systems thinking on decision-making. Based on these findings, the study recommended the need to study and better understand systems thinking, keep pace with technological developments in hardware and software, and involve all stakeholders in the decision-making process in order to benefit from their expertise.

Key Words: Systems Thinking, Decision-Making, Service Sector, Red Sea State.

المقدمة:

تعتبر عملية اتخاذ القرارات في العصر الحالي أحد المقومات المهمة للإدارة الناجحة باعتبارها أساس العملية الإدارية وأهم عناصرها، وتلازم عملية اتخاذ القرارات لعمل القيادات الإدارية في مختلف المستويات حيث يواجه المديرون في بعض الأحيان قرارات وهم في حالة عدم تأكد من ما سيحدث مستقبلاً، وإن مقدار النجاح الذي تحققه أي مؤسسة يتوقف على كفاءة وفاعلية القرارات التي تتخذها الإدارة ومع تناسقها مع الأهداف، إضافة إلى المدى الزمني المناسب، وقد اهتمت الدراسات الأولية بتحليل عملية اتخاذ القرارات وتحديد النماذج الأساسية التي يستخدمها المديرون في اتخاذ القرارات (جواد 2019). إن اتخاذ القرارات ليس أمراً سهلاً فاتخاذ القرارات هو أسلوب اختيار أفضل البدائل لغرض تحقيق الأهداف المرجوة، وأيضاً اختبار لمدى كفاءة المديرين وقدراتهم على تحمل المسؤولية، وعملية اتخاذ القرارات تدخل فيها مجموعة من العوامل السياسية والاقتصادية والنفسية والتكنولوجية، كما أنها تعتمد على توافر المعلومات التي يتم الحصول عليها من مصادر متعددة، ويتوقف مدى كفاءة اتخاذ القرارات المتخذة على الطريقة التي يتم بها اتخاذ القرارات، وكفاءة الأفراد المشاركين فيها، وتظهر نتائج اتخاذ القرارات مباشرة على كفاءة الأداء التنظيمي داخل المؤسسات (شكري 2015).

اقترحت العديد من الدراسات السابقة موضوع التفكير النظامي كإطار مفاهيمي للمساعدة في عملية اتخاذ القرارات؛ فالتفكير النظامي وسيلة في مواجهة المشكلات بصورة واقعية؛ فهو طريقة مثلى للمديرين للتعامل بشكل فاعل لمواجهة التحديات التي أحدثتها التعقيد المتزايد والتغيير، وسبب ذلك المشاكل التي ترتبط ببعض، فالأدوات الشائعة للتعامل مع مشكلات اتخاذ القرار مثل تخطيط السيناريو والقياس المعياري وتحليل سلسلة القيمة وإعادة هندسة العمليات نادراً ما تتجح الحلول السريعة الناتجة عنها؛ وذلك نظراً لأنها ليست شاملة وإنما تتعامل مع أجزاء من الأنظمة بدلاً من الكل. إن التفكير النظامي يعمل على إلقاء نظرة شاملة على أي مشكلة مطروحة، فهو يؤكد على النظر في تفاعل مكونات العلاقات المتبادلة بين مكونات النظام بدلاً من المكونات فقط، فلا يحاول تقسيم الأنظمة إلى أجزاء لفهمها بل يركز الانتباه على الديناميكية بين الأجزاء أثناء حدوثها في شبكات التفاعل (Yurteseven, Buchanan 2015). ويمتلك التفكير النظامي أدوات في غاية الأهمية وقد تم إنشاؤها لغرض تحديد الأسباب الجذرية لحل المشكلات من أجل اتخاذ قرارات أفضل، وتسمح هذه الأدوات للمستخدم برؤية الاتجاهات والأنماط والأحداث والاستجابة وفقاً لذلك، وتشمل أدوات التفكير النظامي نموذج الجبل الجليدي، الرسوم البيانية للحلقة السببية، الرسوم البيانية للسلوك بمرور الوقت، رسوم بيانية لتدفق المخزون، سلم الاستدلال (Prestridge 2013).

مشكلة الدراسة :

تنشأ الحاجة إلى اتخاذ القرار عندما تحدث تغييرات في البيئة الداخلية أو الخارجية أو الأثنان معاً، فقد شهدت البيئة السودانية تغييرات جذرية سببها؛ المشاكل المتعاقبة في المجالات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والصحية والتقنية حدثت تباعاً وبصور مفاجئة وأخرى غير مفاجئة، فكل هذه المشاكل أثرت على كافة القطاعات وخصوصاً القطاع الخدمي بشكل مباشر وملحوظ، مما أدى إلى حدوث تخطي في اتخاذ القرارات، وكان من أهم أسباب هذا التخطي؛ النظر إلى المشكلات وتعقيداتها بصورة غير شمولية بمعنى أن التعامل يكون مع مكونات المشكلة فقط، وإهمال التفاعلات المتبادلة بين مكوناتها، لا ينبئ بالسلوك المناسب الذي ستتسلكه المؤسسات في التعامل مع المشكلة وبالتالي معرفة كيفية معالجتها، فالطرق التقليدية لاتخاذ القرار في الوقت الحالي لم تعد مناسبة، خصوصاً وأن التعقيد أصبح سمة ملازمة لها فهذا التعقيد يتطلب أدوات فوق معرفية وحقيقية أدوات لنماذج قرار مبتكرة وقابلة للتكيف تتجاوز التفكير النمطي، فيبرز لنا هنا موضوع التفكير النظامي الذي يعمل على فهم سلوك الأنظمة من خلال فهم خصائص النظام والتي تظهر فقط عند ما تتفاعل المكونات مع بعضها بدلاً من النظر للمكونات نفسها.

من خلال تحديد مشكلة الدراسة يبرز لنا التساؤل الرئيسي :

ما مدى تأثير التفكير النظامي على اتخاذ القرارات بالتطبيق على عينة من مؤسسات القطاع الخدمي بولاية البحر الأحمر؟
اهمية الدراسة:

نبعت أهمية الدراسة من خلال الآتي:

1. الأهمية النظرية (العلمية): تساهم الدراسة في بناء المعرفة العلمية من خلال اختبار مفاهيم الدراسة ومتغيراتها، وسد الفجوة البحثية في الدراسات السابقة عبر معرفة العلاقة بين المتغيرات. كما تبرز أهمية التفكير النظامي من قلة الدراسات التي تطرقت إليه في البيئة المحلية والإقليمية، مما يعزز الفهم العلمي للمفهوم.
2. الأهمية التطبيقية (العملية): تساعد الدراسة الإدارة العليا في اتخاذ قرارات رشيدة مبنية على أسس علمية، وتوضح دور التفكير النظامي كأداة غير تقليدية في إدارة التعقيدات والتغيرات البيئية. كما توفر توصيات عملية تساهم في صياغة قرارات سليمة وفعالة.

اهداف الدراسة :

هدفت الدراسة لمعرفة مدى تأثير تطبيق التفكير النظامي على اتخاذ القرارات بالتطبيق على عينة من المؤسسات الخدمية بالبحر الأحمر.

حدود الدراسة :

1. الحدود الزمانية: 2025.
2. الحدود المكانية : القطاع الخدمي بولاية البحر الأحمر .
3. الحدود البشرية : الإدارة العليا بالقطاع الخدمي بولاية البحر الأحمر .

منهجية الدراسة :

المنهج الوصفي التحليلي لأنه يتناسب مع الظاهرة موضع البحث ويهدف هذا المنهج الى دراسة خصائص المجتمع المراد دراسته وطبيعة العلاقة ، حيث لا يقتصر هذا المنهج على عملية وصف الظاهرة وإنما يشمل تحليل البيانات وقياسها والتوصل الى توصيف دقيق للظاهرة او المشكلة ونتائجها.

مجتمع وعينة الدراسة :

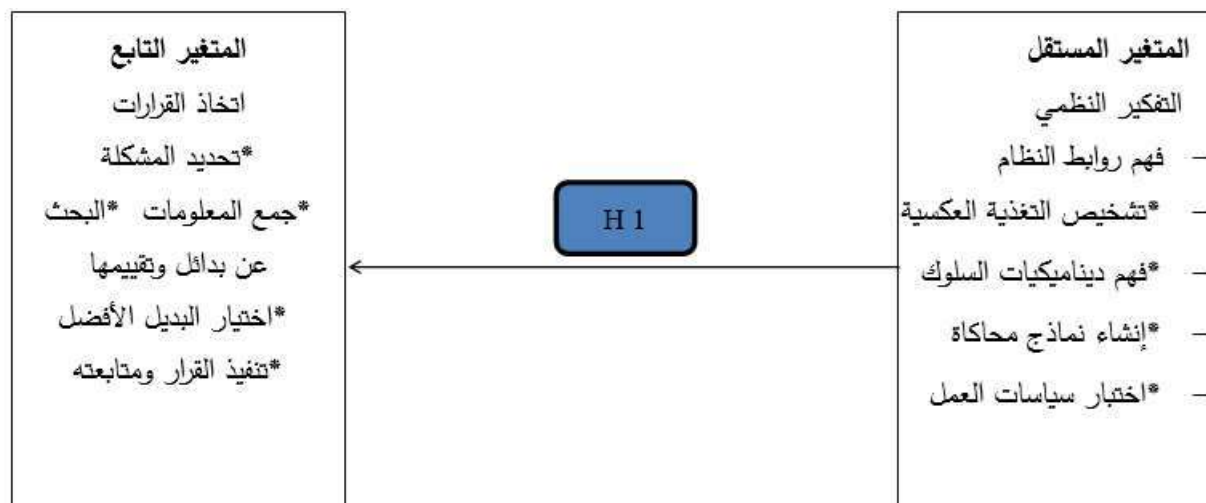
تكون مجتمع الدراسة من مؤسسات القطاع الخدمي بولاية البحر الأحمر، وتم اختيار العينة بطريقة المعاينة غير الاحتمالية (الميسرة) وفق خبرة المشاركين في موضوع الدراسة. بلغ عدد الاستبانات الموزعة 250 استبانة، تم استرداد 216 استبانة بنسبة 86.4%.

فرضيات الدراسة:

الفرضية الرئيسية:

توجد علاقة إيجابية بين التفكير النظامي واتخاذ القرارات بالتطبيق على عينة من المؤسسات الخدمية بولاية البحر الأحمر.

شكل (1): نموذج الدراسة



المصدر إعداد الباحث من بيانات الدراسة الميدانية (2025)

الدراسات السابقة:

2. الدراسات المتعلقة بالمتغير التابع اتخاذ القرارات:

دراسة (Thomas 2019) هدفت الدراسة إلى فحص الطرق التي تتفاعل بها عناصر القرار للتأثير على عمليات القرار والسلوكيات خلال الأزمات، توصلت نتائج الدراسة إلى أن هناك جهات نظر جديدة تتعلق بالعديد من عوامل اتخاذ القرار: (الخبرات السابقة، التأثيرات الزمنية، التحكم في الموقف، ثقة الأعضاء والتصورات الذاتية لصانع القرار). أوصت الدراسة بضرورة تعزيز صنع القرار التكيفي أثناء الأزمات عبر تنمية وعي صانعي القرار وبناء الثقة لفهم الأحداث وتقليل الأضرار.

دراسة (جواد 2019) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الدور الوسيط للقيم التنظيمية في العلاقة بين عملية اتخاذ القرارات والأداء المؤسسي في الجامعات الحكومية في محافظة بغداد، بالإضافة إلى تحليل العلاقات بين المتغيرات وبيان أثر تلك العلاقات، توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة تأثير إيجابية ذات دلالة معنوية لعملية اتخاذ القرارات في الاداء المؤسسي من خلال القيم التنظيمية في الجامعات الحكومية في محافظة بغداد - العراق. أوصت الدراسة بضرورة نشر الوعي بأهمية اتخاذ القرارات والاهتمام بنشر القيم التنظيمية كونها تساهم في تنمية وتطوير الاداء المؤسسي.

2. الدراسات المتعلقة بالمتغير المستقل التفكير النظامي:

دراسة (CAN 2020) هدفت هذه الدراسة إلى استكشاف كيفية تطوير مهارات التفكير النظامي بواسطة معلمي العلوم في سياق الطاقة، أشارت نتائج الدراسة إلى أن مسار التطور العام لمعلمي العلوم المستقبليين تغير باختلاف اهتمامهم الفردي وتحفيزهم نحو التنفيذ، ومستوى معرفتهم بالمسائل، ومستوى تعقيد الأنظمة أو الأحداث الموصوفة خلال التنفيذ. أوصت الدراسة بضرورة مراعاة طبيعة وتعقيد النظم عند تصميم وحدات التفكير النظامي، مع اختبار النظم المختلفة لضمان توظيف مهارات الطلاب بشكل فعال.

دراسة (الهوامندي 2021) هدفت الدراسة إلى التعرف على كيفية توظيف التفكير النظامي وانعكاسها في تحقيق الصحة التنظيمية، وتمثلت أبرز النتائج في القدرة على توظيف التفكير النظامي وإدارته بالشكل الصحيح في تحقيق الصحة

التنظيمية. أوصت الدراسة بضرورة استثمار تأثير التفكير النظامي وبما يعزز من تبني الوزارة للقيم والأهداف والأفكار في سبيل ترسيخ السلوكيات التي تحسن الصحة التنظيمية.

ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

تتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بتركيزها على تطبيق أثر التفكير النظامي على عملية اتخاذ القرارات في مؤسسات القطاع الخدمي بولاية البحر الأحمر، إذ تجمع بين المتغيرين المستقل (التفكير النظامي) والمتغير التابع (اتخاذ القرارات) في المؤسسات الخدمية السودانية، بينما اقتصرَت الدراسات السابقة على بيئات تعليمية أو أزمات تنظيمية أو بيئات جامعية. كما تركز الدراسة الحالية على تحليل العلاقة بين التفكير النظامي وصنع القرار في بيئة تطبيقية عملية داخل القطاع الخدمي، مع الأخذ في الاعتبار خصوصية بيئة العمل السودانية وطبيعة التحديات المؤسسية، بما يوفر رؤية قابلة للتطبيق العملي لتحسين فاعلية القرارات، وهو ما يميزها عن الدراسات السابقة التي ركزت على استكشاف المهارات النظرية أو الصحة التنظيمية دون ربطها مباشرة بتطبيقات صنع القرار في المؤسسات الخدمية.

أولاً: الإطار النظري للدراسة:

1. التفكير النظامي:

التفكير النظامي هو المحرك الذي يمكننا من خلاله التحول من القيادة التقليدية لقيادة أكثر بناء وتوجيها وشمولاً، وإذا ما نظرنا إلى حياتنا، مسؤولياتنا القيادية وشبكاتنا التنظيمية من خلال التفكير النظامي يمكننا توجيه أنفسنا ومؤسساتنا بشكل أفضل نحو مستقبل من واقع تصميمنا الإيجابي (Haines 2007)، التفكير النظامي هو طريقة جديدة للتفكير تطورت منذ حوالي عام 1940، وهي طريقة تتعامل بفاعلية مع تعقيد الأنظمة واتخاذ القرارات داخل الأنظمة (2005 Daellenbach, McNickle)، هو التفكير الذي يتناول المضامين والمفاهيم العلمية المركبة من خلال منظومات متكاملة تتضح فيها العلاقات الرابطة بين المفاهيم والموضوعات، فيكون متخذ القرارات قادراً من خلال هذا التفكير على إدراك الصورة الكلية المركبة لمضامين المنظومات والمفاهيم (وليم، عفانة 2003)، التفكير النظامي هو أسلوب للتفكير يهدف إلى إكساب متخذ القرارات نظرة كلية للمواقف والمشكلات المعقدة، فإذا أراد أن يحصل على نواتج مختلفة للمشكلة التي يواجهها، فيجب عليه أن يغير من مكونات النظام، بحيث يعطي نواتج مختلفة (الكبيسي 2010).

أصبح التفكير النظامي ضرورة ملحة لإدراك تفاعل وفاعلية العناصر المختلفة المكونة لنظام ما، وطبيعة تفاعله مع النظم الأخرى من خلال دراسة شبكة العلاقات والارتباطات الديناميكية القائمة بين مكونات هذا النظام؛ وذلك من أجل التعرف على العديد من الاحتمالات والاهتمام بالبدائل واختيار أفضلها، واكتشاف الطرق والوسائل المختلفة لمعالجة المشكلات والتخطيط الاستراتيجي ووضع التصورات المستقبلية، وصنع القرارات واتخاذها ومتابعتها بما يعود بالكفاءة والفاعلية على أداء النظام وعلى النظم الأخرى وعلى المجتمع الاستراتيجي ووضع التصورات المستقبلية، وصنع القرارات واتخاذها ومتابعتها بما يعود بالكفاءة والفاعلية على أداء النظام وعلى النظم الأخرى وعلى المجتمع (صبري، زهران 2012).

تتضمن عملية التفكير النظامي العديد من المهارات منها: (وليم، عفانة 2003)

أ. مهارة إدراك العلاقات المنظومية، وتشمل: إدراك العلاقات مع أجزاء منظومة فرعية، إدراك العلاقات بين منظومة ومنظومة أخرى وإدراك العلاقات بين الكل والجزء.

- ب. مهارة تحليل المنظومات وتشمل: اشتقاق منظومات فرعية من منظومة رئيسية واكتشاف الأجزاء الخطأ في المنظومة.
- ج. مهارة تركيب المنظومات، وتشمل: بناء منظومة من عدة مفاهيم، اشتقاق تعميمات المنظومة وكتابة تقرير حول منظومة.
- د. مهارة تقويم المنظومات، وتشمل: الحكم على صحة العلاقات والرؤية الشاملة لموقف من خلال منظومة. تشمل عملية التفكير النظامي، على العديد من الأبعاد تتمثل في:
- أ. فهم روابط النظام: القدرة على رؤية النظام ككل وفهم كيفية ارتباط أجزائه ببعضها البعض، وتتضمن عملية فهم روابط النظام التعرف على الأجزاء والكل والخصائص الناشئة للنظام الكلي (Hopper & Stave, 2008).
- ب. تشخيص التغذية العكسية: يتطلب التفكير النظامي تحديد حلقات التغذية العكسية وفهم الكيفية التي تؤثر من خلالها على سلوك النظام، (Plate & Monroe, 2014)
- ج. فهم السلوك الديناميكي: إن التغذية العكسية هي المسئولة عن توليد أنماط السلوك التي يظهرها النظام، فالسلوك الديناميكي يرى النظام كدالة للهيكل الداخلي بدلا من التغيرات الخارجية، (Hopper & Stave, 2007)
- د. إنشاء نماذج محاكاة: القدرة على إنشاء نماذج محاكاة من خلال وصف اتصالات النظام في مصطلحات رياضية إضافة لاستخدام البيانات النوعية والكمية في النماذج والتحقق من صحة النموذج من خلال معيار معين (Hopper & Stave, 2007).
- هـ. اختبار سياسات العمل: تحديد أماكن التدخل ضمن النظام وافترض تأثير التغيرات وتفسير مخرجات النموذج فيما يتصل بمشكلة معينة وتصميم السياسات استنادا إلى تحليل النموذج (الهاموندي 2021).

2. اتخاذ القرارات:

إن اتخاذ القرارات من المهام الجوهرية والوظائف الأساسية للمدير، فمقدار النجاح الذي يحققه أي منظمة يتوقف في المقام الأول على قدرة وكفاءة القادة الإداريين وفهمهم للقرارات الإدارية وأساليب اتخاذها (المغربي 2019)، اتخاذ القرارات هو عملية عقلانية ورشيقة تتبلور في ثلاث عمليات فرعية هي البحث، المقارنة بين البدائل، والاختيار، من الجدير بالذكر التفريق بين القرار في حد ذاته وبين عملية اتخاذ القرارات، فالقرار هو المخرج النهائي للعملية، بينما عملية اتخاذ القرارات فتتضمن الأحداث التي تؤدي إلى نقطة الاختيار وما يليها (الحري 2008)، اتخاذ القرارات هو جوهر العمل الإداري وغالبا ما ينظر إليه على أنه مرادف للإدارة كجزء لا يتجزأ من العمل الإداري، (Strohmandl, Taraba, 2014)، اتخاذ القرارات هو العملية التي يختار من خلالها أعضاء المؤسسة مسار عمل محدد استجابة للتهديدات والفرص (George, Jones 1996)

تكمُن أهمية عملية اتخاذ القرارات في أنه لا يمكن أداء أي مهمة ما لم تتخذ القرارات، فاتخاذ القرارات هو أساس عمل الإدارة والتي يمكن من خلالها إنجاز كافة الأنشطة الخاصة بالمؤسسة، وتحديد مستقبلها، ولا يمكن أداء وظيفة بالمؤسسة (كالإنتاج، التسويق، التمويل) أو أداء أي وظيفة إدارية كالتخطيط والتنظيم والتوجيه والتنسيق والرقابة ما لم يصدر بصدها قرار يحدد من يقوم بها، ومتى وأين، ومع من وبأي تكلفة، ويمكن تلخيص أهمية اتخاذ القرارات في النقاط التالية: (ماهر 2008)

- أ. اتخاذ القرارات عملية مستمرة.
- ب. اتخاذ القرارات أداء المدير في عمله.
- ج. اتخاذ القرارات الاستراتيجية تحدد مستقبل المؤسسة.

د. اتخاذ القرارات أساس لأداء بقية الوظائف.

ه. اتخاذ القرارات جوهر العملية الإدارية.

تتصف عملية اتخاذ القرارات بالعديد من الخصائص، أبرزها ما يلي: (شمس الدين 2005)

- أ. تعتبر عملية اتخاذ القرار سلوك هادف لأنه يوجه عن طريق أهداف مرسومة ويسعى إلى تحقيقها، واتخاذ حلول للمشكلات والعقبات التي تعترض سبيل المؤسسة في تحقيق هذه الأهداف.
- ب. تعتبر عملية عقلية وتفكيرية منتظمة، أي تخضع لنمط وخطوات الأسلوب العلمي.
- ج. تعتبر عملية فنية علمية في وقت واحد فهي عملية علمية لأنها تتخذ من أسلوب البحث العلمي طريقاً لها في مواجهة المشكلات الإدارية التي تعترض المؤسسة، وفنية تحتاج إلى تدريب وخبرة إلى مهارات عملية فنية عالية في الاتصال والاقتناع والتنظيم والتحليل وتقويم المعلومات من أجل استخلاص النتائج.
- د. عملية انسانية تستهدف تحقيق أقصى إشباع ممكن للحاجات الأساسية، وتعمل أساساً من خلال السلوك الانساني، وتتوقف كفاءتها إلى حد كبير على مدي كفاءة ونوعية هذا السلوك وما يندرج تحته من دوافع ورغبات واتجاهات وأفكار وقدرات ومهارات.
- ه. تعتبر عملية ديناميكية ومستمرة ومتراصة ومتصلة الحلقات تتضمن في مراحلها المختلفة تفاعلات متعددة تبدأ من مرحلة التصميم وتنتهي بمرحلة اتخاذ القرار، ونعني بالمتراصة ارتباط الماضي بالحاضر وكلاهما بالمستقبل.
- و. إن عملية اتخاذ القرارات الإدارية تتأثر بشخصية متخذ القرار وشخصيات ودوافع وميول أو اتجاهات وحاجات ورغبات وأهداف المشاركين معه في صنع اتخاذ القرار الإداري سواء كانوا مجموعة كبيرة أو صغيرة.
- ز. إن القرارات التي تتخذ لمواجهة المشكلات أو العضلات في المؤسسات الإدارية متعددة ومتنوعة تشمل جوانب الإدارة كافة ووظائفها من تخطيط وتنظيم وتوجيه ورقابة ومتابعة وتقويم.

كما تتضمن عملية اتخاذ القرارات الأبعاد التالية:

- أ. تحديد المشكلة: إن أول خطوة في عملية اتخاذ القرارات هي التعرف على المشكلة ومعرفة مسبباتها ودراسة أعراضها وجمع المعلومات عنها وتحليلها وذلك لتحديد الأهداف المراد تحقيقها، والمقصود هنا إدراك متخذ القرار الفرق بين الوضع الحالي والوضع المثالي، وبالتالي معرفة الفجوة التي تحتاج إلى سد بقرار سليم وناجح (علي، الساعد 2001).
- ب. جمع المعلومات والبيانات والتحقق من صحتها: بعد تحديد المشكلة يصبح من السهل جمع المعلومات والبيانات المتصلة بها، وهذه المرحلة يمكن أن تتم في كافة مراحل عملية اتخاذ القرار، وتقوم هذه المرحلة على جمع البيانات والحقائق والمعلومات ذات العلاقة بالمشكلة، مع ضرورة تحري الدقة في جمع المعلومات، والتحقق من مدى صحتها والتوثيق من مصادرها، وقد تختلف طبيعة البيانات اللازمة من مشكلة إلى أخرى، وقد تتوافر بيانات غير كافية، فسلامة القرارات تتوقف على مدى دقة البيانات والمعلومات (خليل، 2009).
- ج. البحث عن البدائل وتقييمها: وفي هذه المرحلة يجب على متخذ القرار أن يقارن بين البدائل التي تم تحديدها، ومن خلال ذلك يتوصل إلى مزايا وعيوب كل بديل على حده، ثم يقيم النتائج الإيجابية والسلبية لكل بديل، بحيث يستبعد البديل الذي تكون سلبياته أكثر من إيجابياته في ضوء ما يحقق له ذلك البديل من رضا وإشباع، ولكن يبدو أن هذا الأمر غاية في الصعوبة ذلك أن إيجابيات وسلبيات هذه البدائل قد لا تظهر وقت بحثها وإنما قد تظهر في المستقبل، وعلى أي حال فإن هذه المرحلة تفيد في تقليص عدد البدائل المقترحة التي لا تحقق الرضا والإشباع لمتخذ القرار، مما يحل أهم مشكلة تواجه متخذ القرار وهي ضيق الوقت المتاح لتقييم البدائل المختلفة (حجة 2004).

د. اختيار بديل أو بدائل: إن عملية المفاضلة بين البدائل المطروحة التي تم اختيارها وترتيبها حسب أهميتها، ومدى مساهمتها في تحقيق الهدف وحل المشكلة، تعتبر في الواقع هي مرحلة اتخاذ القرار ، لأنها تؤدي إلى اختيار البديل الأفضل، من خلال الدقة والموضوعية وعدم التحيز، ودراسة المخاطر الناجمة عن اتخاذه، ومدى احتمالية النجاح عند اختيار هذا البديل، وصولاً إلى الهدف المنشود، تتم عملية المفاضلة بين البدائل المتاحة واختيار البديل الأنسب وفقاً لمعايير واعتبارات موضوعية (عبد العظيم 2006).

هـ. مرحلة تنفيذ القرارات: بعد الانتهاء من خطوة اختيار البديل الأفضل، يجب أن تبدأ خطوة تنفيذ القرار، خاصة إذا كانت مسألة الوقت على درجة من الأهمية، وفي هذه المرحلة (التنفيذ) يقوم متخذ القرار أو المدير بتحديد الجهات والأطراف المسؤولة عن عملية التنفيذ من دوائر وأقسام وأفراد، وتحديد مسؤوليات كل جهة بدقة، ووسائل الاتصال اللازمة بينها وبين الإدارة، كما يجب على المدير أن يلتقي بالجهة المسؤولة عن التنفيذ ليوضح لهم القرار ويناقشهم فيه ويستقبل أسئلتهم واستفساراتهم حوله، لينتقل القرار بعد ذلك إلى مرحلة التنفيذ الفعلي، وتعني هذه الخطوة وضع القرار موضع التنفيذ (فياض وآخرون 2009).

ثانياً: الدراسة الميدانية:

1. تحليل الاعتمادية:

يستخدم تحليل الاتساق للعثور على الاتساق الداخلي للبيانات ويراجح من (0 إلى 1)، تم احتساب قيمة (ألفا كرونباخ) للعثور على اتساق البيانات الداخلي، وإذا كانت قيم معامل ألفا كرونباخ أقرب إلى 1، يعتبر الاتساق الداخلي للمتغيرات كبير، ولاتخاذ قرار بشأن قيمة ألفا كرونباخ المطلوبة يتوقف ذلك على الغرض من البحث ففي المراحل الأولى من البحوث الأساسية يشير (Nunnally, 1967) إلى أن المصدقية من (0.50 - 0.60) تكفي وأن زيادة المصدقية لأكثر من 0.80 وربما تكون إسراف. والجدول (1) يبين اعتمادية أبعاد الدراسة.

جدول (1): الاعتمادية لأبعاد الدراسة

الأبعاد	عدد العبارات	الالفا كرونباخ
فهم روابط النظام	5	.78
تشخيص التغذية العكسية	4	.68
ديناميكية السلوك	4	.62
انشاء نماذج محاكاة	3	.57
اختبار سياسات العمل	3	.70
جمع المعلومات	3	.59
البحث عن البدائل	3	.76
اختيار البديل الأفضل	3	.58
تنفيذ القرار	3	.75

المصدر: إعداد الباحث من بيانات الدراسة الميدانية (2025)

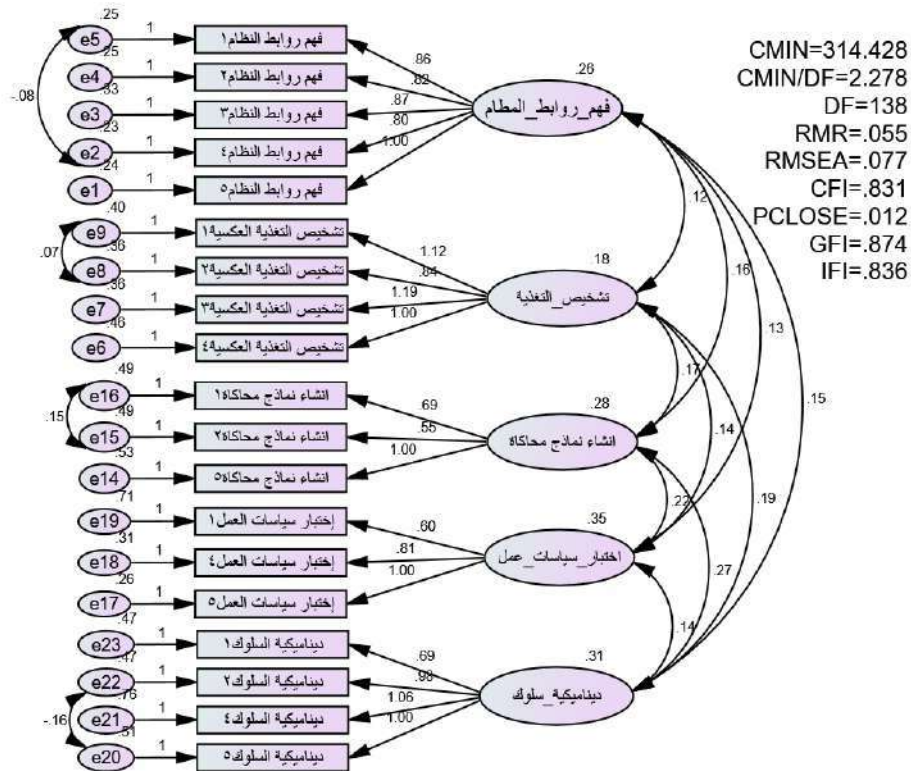
2. التحليل العاملي التوكيدي لمتغيرات الدراسة:

يستخدم هذا النوع لأجل اختبار الفرضيات المتعلقة بوجود أو عدم وجود علاقة بين المتغيرات والعوامل الكامنة كما يستخدم التحليل العاملي التوكيدي في تقييم قدرة نموذج العوامل على التعبير عن مجموعة البيانات الفعلية وكذلك في المقارنة بين عدة نماذج للعوامل بهذا المجال، تم استخدام المصفوفة التي تتضمن هذه الارتباطات الجزئية في اختبار النموذج وذلك باستخدام برنامج (analysis of moment structure (AMOS 25).

أ. التحليل العاملي التوكيدي للمتغير المستقل التفكير النظامي:

تم استخدام حزمة برنامج التحليل الاحصائي (AMOS) في إجراء عملية التحليل العاملي التوكيدي للنموذج يستخدم هذا النوع لأجل اختبار الفرضيات المتعلقة بوجود أو عدم وجود علاقة بين المتغيرات والعوامل الكامنة كما يستخدم التحليل العاملي التوكيدي كذلك في تقييم قدرة نموذج العوامل على التعبير عن مجموعة البيانات الفعلية وكذلك في المقارنة بين عدة نماذج للعوامل بهذا المجال. والشكل (2) توضح ذلك.

شكل(2): التحليل العاملي التوكيدي التفكير النظامي:



المصدر: إعداد الباحث من بيانات الدراسة الميدانية (2025)

جدول (2): مؤشرات جودة المطابقة الفرضية

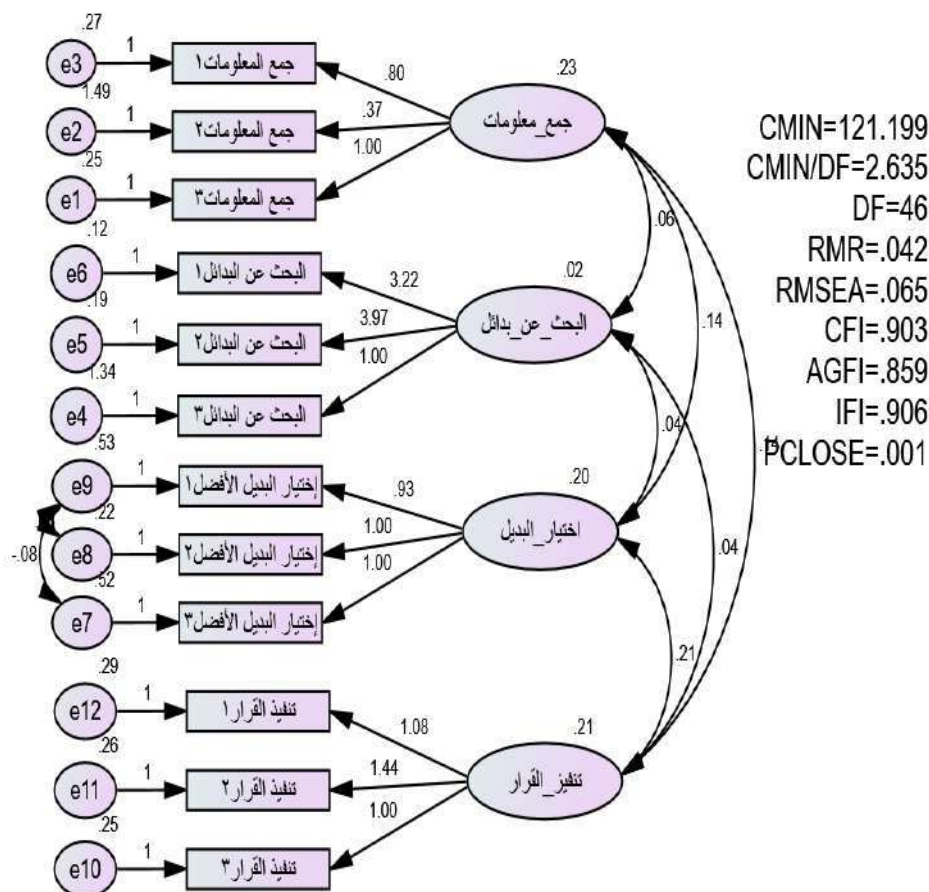
القياس	التقدير	الحد المقبول	التفسير
مربع كاي CMIN	314. 428	--	--
درجة الحرية DF	138	--	--
مربع كاي المعياري CMIN/DF	2.278	Between 1 and 3	ممتاز
مؤشر المطابقة المقارن CFI	.874	>0.95	مقبول
جزرمتوسط مربعات البواقي SRMR	.055	<0.08	ممتاز
جزرمتوسط مربع الخطأ التقريبي RMSEA	.077	<0.06	مقبول
توكروليس	. 012	>0.05	ممتاز

المصدر: إعداد الباحث من بيانات الدراسة الميدانية (2025)

ب. التحليل العاملي التوكيدي للمتغير التابع اتخاذ القرارات

تم استخدام حزمة برنامج التحليل الاحصائي (AMOS) في إجراء عملية التحليل العاملي التوكيدي للنموذج يستخدم هذا النوع لأجل اختبار الفرضيات المتعلقة بوجود أو عدم وجود علاقة بين المتغيرات والعوامل الكامنة كما يستخدم التحليل العاملي التوكيدي كذلك في تقييم قدرة نموذج العوامل على التعبير عن مجموعة البيانات الفعلية وكذلك في المقارنة بين عدة نماذج للعوامل بهذا المجال. والشكل (3) يوضح ذلك

شكل (3): التحليل العاملي التوكيدي لاتخاذ القرارات



المصدر: إعداد الباحث من بيانات الدراسة الميدانية (2025)

جدول (3): مؤشرات جودة المطابقة

القياس	التقدير	الحد المقبول	التفسير
مربع كاي CMIN	121.199	--	--
درجة الحرية DF	46	--	--
مربع كاي المعياري CMIN/DF	2.635	Between 1 and 3	ممتاز
مؤشر المطابقة المقارن CFI	.903	>0.95	ممتاز
جزر متوسط مربعات البواقي SRMR	.042	<0.08	ممتاز
جزر متوسط مربع الخطأ التقريبي RMSEA	.065	<0.06	مقبول
توكرلويس	.001	>0.05	مقبول

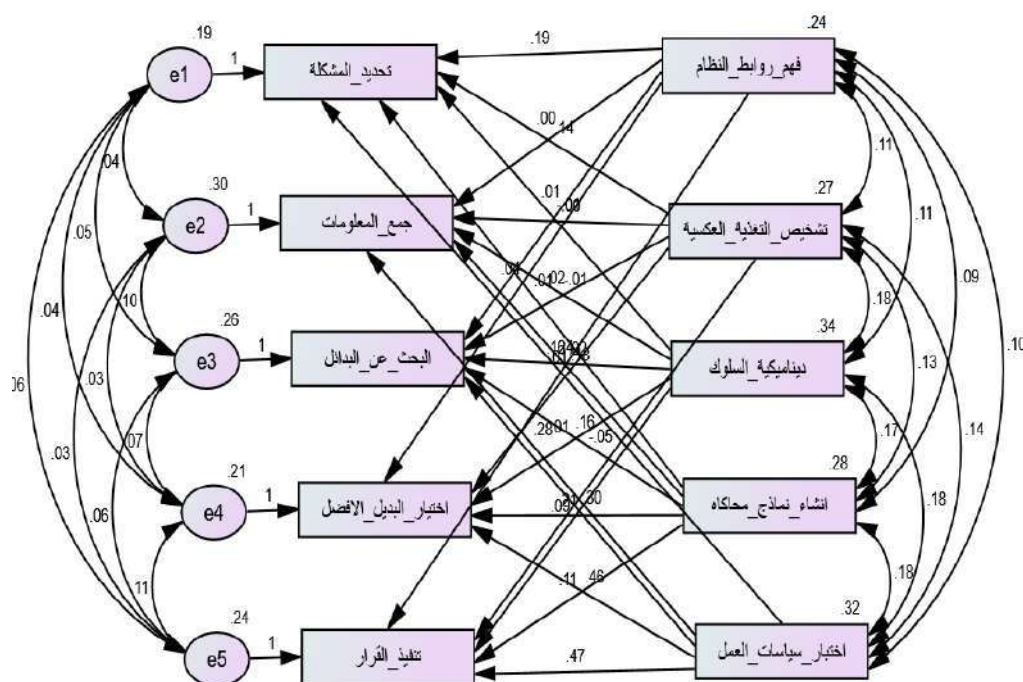
المصدر: إعداد الباحث من بيانات الدراسة الميدانية (2025)

3. اختبار فرضيات الدراسة:

لاختبار فرضيات الدراسة تم الاعتماد في عملية التحليل الإحصائي للبيانات على أسلوب نمذجة البيانات المعادلة البنائية (SEM) وهو نمط مفترض للعلاقات الخطية المباشرة وغير المباشرة بين مجموعة من المتغيرات الكامنة والملاحظة وبالتحديد استخدام أسلوب تحديد المسار لما يتمتع به هذه الأسلوب من عدة مزايا تتناسب مع طبيعة الدراسة (Barbara et al, 1996).

تنص الفرضية الرئيسية أنه توجد علاقة إيجابية بين التفكير النظامي واتخاذ القرارات لعينة من مؤسسات القطاع الخدمي بولاية البحر الأحمر ولاختبار فرضيات الدراسة تم استخدام اختبار تحليل المسار عن طريق برنامج (Amos v23) والذي يهدف إلى التحقق من تأثير التفكير النظامي على اتخاذ القرارات ويتضح ذلك من خلال الشكل (4).

شكل (4): العلاقة بين التفكير النظامي واتخاذ القرارات



المصدر: إعداد الباحث من بيانات الدراسة الميدانية (2025)

جدول (4): قيم تحليل المسار من التفكير النظامي الى اتخاذ القرار

النتيجة	P	C.R.	S.E.	Estimate		
دعمت	.006	2.764	.070	.194	فهم روابط النظام	تحديد المشكلة
لم تدعم	.993	.008	.087	.001	فهم روابط النظام	جمع المعلومات
لم تدعم	.937	.079	.081	.006	فهم روابط النظام	البحث عن البدائل
لم تدعم	.615	.504	.073	.037	فهم روابط النظام	اختيار البديل الأفضل
دعمت	.039	2.059	.079	.162	فهم روابط النظام	تنفيذ القرار
لم تدعم	.060	1.879	.076	.143	تشخيص التغذية العكسية	تحديد المشكلة

النتيجة	P	C.R.	S.E.	Estimate		
لم تدعم	.993	.009	.094	.001	تشخيص_التغذية_العكسية	<---
لم تدعم	.827	.218	.088	.019	تشخيص_التغذية_العكسية	<---
لم تدعم	.914	.108	.079	.009	تشخيص_التغذية_العكسية	<---
لم تدعم	.586	-.544	.085	-.046	تشخيص_التغذية_العكسية	<---
لم تدعم	.852	-.187	.070	-.013	ديناميكية_السلوك	<---
لم تدعم	.892	-.135	.087	-.012	ديناميكية_السلوك	<---
لم تدعم	.787	.270	.081	.022	ديناميكية_السلوك	<---
لم تدعم	.919	.102	.073	.007	ديناميكية_السلوك	<---
لم تدعم	.264	1.118	.079	.088	ديناميكية_السلوك	<---
لم تدعم	.916	.105	.076	.008	انشاء_نماذج_محاكاة	<---
لم تدعم	.059	1.890	.093	.176	انشاء_نماذج_محاكاة	<---
لم تدعم	.072	1.800	.087	.157	انشاء_نماذج_محاكاة	<---
دعمت	.008	2.647	.078	.207	انشاء_نماذج_محاكاة	<---
لم تدعم	.210	1.254	.085	.106	انشاء_نماذج_محاكاة	<---
دعمت	***	5.891	.080	.472	اختبار_سياسات_العمل	<---
دعمت	***	6.249	.074	.463	اختبار_سياسات_العمل	<---
دعمت	***	3.601	.083	.297	اختبار_سياسات_العمل	<---
دعمت	.001	3.202	.088	.283	اختبار_سياسات_العمل	<---
دعمت	***	3.291	.071	.235	اختبار_سياسات_العمل	<---

المصدر: إعداد الباحث من بيانات الدراسة الميدانية (2025)

يلاحظ من خلال الجدول (4) أظهرت نتائج الدراسة من واقع تحليل البيانات وجود علاقة إيجابية ضعيفة بين التفكير النظامي واتخاذ القرارات وللحكم على مدى معنوية التأثير حيث تم مقارنة مستوى المعنوية المحتسب مع قيمة مستوى الدلالة المعتمد، وتعد التأثيرات ذات دلالة إحصائية إذا كانت قيمة مستوى الدلالة المحتسب أصغر من مستوى الدلالة المعتمد (0.05) والعكس صحيح.

ثالثاً: مناقشة نتائج الدراسة:

الفرضية الرئيسية توجد علاقة إيجابية بين التفكير النظامي واتخاذ القرارات:

أظهرت نتائج الدراسة من واقع تحليل البيانات وجود علاقة إيجابية ضعيفة بين التفكير النظامي واتخاذ القرارات حيث أظهرت بعد اختبار سياسات العمل هو البعد الوحيد الداعم للعلاقة الإيجابية بين المتغيرين، بينما بعد فهم روابط النظام أظهر وجود علاقة إيجابية محدودة وبعد إنشاء نماذج محاكاة أظهر وجود علاقة إيجابية ضعيفة، بينما بعدي

تشخيص التغذية العكسية و ديناميكية السلوك أظهرت وجود علاقة سلبية بين المتغيرين، واتفقت هذه الفرضية مع دراسة (Lalani & etc. 2023) التفكير النظامي في عصر تغيير المناخ : هل تحمل علوم الأعصاب المعرفية مفتاح تحسين اتخاذ القرارات البيئية والتي أظهرت علاقة إيجابية محدودة بين التفكير النظامي واتخاذ القرارات، دراسة (Yaner 2022) بعنوان تأثيرات التفكير النظامي وأنماط اتخاذ القرارات على مهارة قيادة الأعمال والتي أظهرت وجود علاقة إيجابية ضعيفة بين التفكير النظامي واتخاذ القرارات، واختلفت هذه النتيجة مع دراسة (Cabrera, 2006) بعنوان أثر التفكير النظامي على اتخاذ القرارات في المشاريع والتي أظهرت علاقة إيجابية مرتفعة بين التفكير النظامي واتخاذ القرارات في المنظمات.

رابعاً: التوصيات:

1. ضرورة دراسة وفهم موضوع التفكير النظامي والموضوعات ذات الصلة مثل الأنظمة الديناميكية ونظرية النظم والتعقيد وذلك لفهم كيفية عمل النظام من خلال دراسة التفاعلات بين أجزائه.
2. إتقان تمثيل المشكلات بالرسوم البيانية وذلك لأنها تعمل على تصوير المشكلات المعقدة بصورة بصرية سهلة الفهم مما يمكن من اتخاذ قرارات ذات فاعلية من خلال توفيرها رؤية واضحة للمشكلة.
3. استخدام الأجهزة والبرمجيات الحديثة للتمكن من تطبيق النماذج الحاسوبية من برمجيات النمذجة الرياضية وبرمجيات المحاكاة وبرمجيات الذكاء الاصطناعي وذلك بإنشاء نماذج رياضية تحاكي السلوك الحقيقي للنظم للوصول لأفضل النتائج.
4. تشترك عملية اتخاذ القرارات الهامة والاستراتيجية مع الإدارات التنفيذية والتشغيلية وعدم احتكارها للإدارة العليا فقط فالإدارات التنفيذية والتشغيلية تقع عليها مهمة التنفيذ ومن الضروري إشراكهم في اتخاذ القرار ليفهموا المطلوب منهم، إضافة لخبرة بعض الموظفين وإلمامهم ببعض الأمور التي تغيب عن الإدارة العليا.

المراجع:

- الحجة، علي خلف، 2004. اتخاذ القرارات الإدارية. عمان، الأردن: دار قنديل للنشر والتوزيع.
- الحري، ردة، 2008. مهارات القيادة التربوية في اتخاذ القرارات الإدارية. عمان، الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- الكبيسي، عبد الواحد حميد، 2010. التفكير المنظومي توظيفه في التعليم والتعلم، استنباطه من القرآن الكريم. الأردن: دار ديونو للنشر والتوزيع.
- المغربي، محمد الفاتح بشير، 2019. تطبيقات إدارية. جمهورية مصر العربية: الدار العالمية للنشر والتوزيع.
- الهماوندي، وردة عبد الخالق عبد الرحمن، 2021. توظيف التفكير النظامي في تحقيق الصحة التنظيمية: دراسة استطلاعية لآراء عينة من القيادات العليا بديوان وزارة العمل والشؤون الاجتماعية. مجلة اقتصاديات الأعمال، المجلد الأول، عدد خاص.
- جواد، عدنان عزيز، 2019. الدور الوسيط للقيم التنظيمية في العلاقة بين عملية اتخاذ القرار والأداء المؤسسي (دراسة ميدانية لعينة من الجامعات الحكومية في محافظة بغداد - العراق). أطروحة دكتوراه، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.
- خليل، منى عطية، 2009. الإدارة واتخاذ القرار في عصر المعلوماتية من منظور الخدمة الاجتماعية. الإسكندرية، مصر: المكتب الجامعي الحديث.
- شكري، قازي أول محمد، 2015. فعالية استخدام البرمجة الديناميكية في عملية اتخاذ قرار إدارة المخزون: مشروع بناء سد شركة SEROR. أطروحة دكتوراه، جامعة أبي بكر بلقايد، الجزائر.
- شمس الدين، عبدالله شمس الدين، 2005. مدخل في نظرية تحليل المشكلات واتخاذ القرارات الإدارية. دمشق: مركز تطوير الإدارة

والإنتاجية.

- صبري، سحر، زهران، نعمه، 2012. التفكير النظامي في الدراسات المستقبلية: من التحليل إلى التعقيد والتركيب والنمذجة. الإسكندرية: مكتبة الإكسبر الإلكترونية، سلسلة تصدر عن وحدة الدراسات المستقبلية.
- عبد العظيم، حسين، سلامة، 2006. الإدارة المدرسية والصفية المتميزة: الطريق إلى المدرسة الفعالة. دمشق، سوريا: دار الفكر.
- علي، حسين علي، الساعد، رشاد، 2001. نظرية القرارات الإدارية: مدخل نظري وكمي. عمان، الأردن: دار زهران للنشر والتوزيع.
- فياض، محمود أحمد، وآخرون، 2009. مبادئ الإدارة (وظائف المدير). عمان، الأردن: دار الصفاء للنشر والتوزيع.
- ماهر، أحمد، 2008. اتخاذ القرارات بين العلم والابتكار. الإسكندرية: الدار الجامعية للنشر.
- وليم، عبيد، عفانة، عزو، 2003. التفكير والمنهاج المدرسي. الكويت: دار الفلاح للنشر والتوزيع.
- Cabrera, D.A., 2006. Systems thinking. A dissertation presented to the Faculty of the Graduate School of Cornell University in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy.
- Can, H., 2020. Implementation of Systems Thinking Skills Module for the Context of Energy. In partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy in the Department of Elementary Education.
- Daellenbach, H.G. and McNickle, D.C., 2005. Decision making through systems. First published, Palgrave Macmillan, Printed and bound in China.
- George, J.M. and Jones, G.R., 1996. Understanding and managing organizational behavior. 1st ed. USA: Addison-Wesley Publishing Company Inc.
- Haines, S., 2007. Strategic and Systems Thinking: The Winning Formula. Publisher's Cataloging-in-Publication.
- Hopper, M. and Stave, K.A., 2008. Assessing the effectiveness of systems thinking interventions in the classroom. In: The 26th International Conference of the System Dynamics Society, Athens, Greece.
- Lalani, B. et al., 2023. Systems thinking in an era of climate change: Does cognitive neuroscience hold the key to improving environmental decision making? A perspective on Climate-Smart Agriculture. Frontiers in Integrative Neuroscience.
- Plate, R. and Monroe, M., 2014. A structure for assessing systems thinking. In: The 2014 Creative Learning Exchange.
- Prestridge, J.W., 2013. The uses of systems thinking tools for school improvement. A dissertation submitted to the Graduate Faculty of Auburn University, Alabama, USA, in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy.
- Strohmandl, J. and Taraba, P., 2014. Modelling of decision-making in crisis management. ResearchGate.
- Thomas, C., 2019. An examination of decision-making during organizational crises: A case study of the Northern California Firestorm. In partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy, Colorado State University, Fort Collins, Colorado.
- Yener, H., 2022. A study on effects of system thinking and decision-making styles over entrepreneurship skills. Turkish Journal of Engineering.
- Yurtseven, M.K. and Buchanan, W., 2015. Decision making via systems thinking in management: Educational issues. Epiphany: Journal of Transdisciplinary Studies, Faculty of Arts and Social Sciences (Special Issue), 8.(2)

RESEARCH TITLE

**Cash Holdings and Financial Structure Effects on Firm Growth:
Evidence from Borsa Istanbul (BIST100)**

HUSHAM HASAN HAMMADI AL-ALWANI¹

¹ Istanbul Aydin University, Türkiye.

Email: hushamhasanhammadial@stu.aydin.edu.tr

HNSJ, 2026, 7(2); <https://doi.org/10.53796/hnsj72/42>

Received at 10/02/2026

Accepted at 20/01/2026

Published at 01/02/2026

Abstract

This study examines whether corporate cash holdings and financial structure jointly relate to firm growth in Türkiye. Using a balanced panel of 35 non-financial BIST100 firms with complete Public Disclosure Platform (KAP) reporting for 2015–2024, we estimate two-way fixed-effects models over 2016–2024 (N = 315). We model sales growth as a function of cash holdings, leverage, their interaction, and standard controls (profitability, tangibility, liquidity, and size), with firm and year fixed effects and firm-clustered standard errors. Across specifications using debt-based and liabilities-based leverage, the cash–leverage interaction is negative but statistically insignificant, and neither cash nor leverage has a robust association with sales growth once fixed effects are included. In contrast, profitability is positively related to growth, while tangibility is negatively related. Overall, the findings suggest that within-firm growth variation in this sample is more closely linked to operating performance and asset structure than to balance-sheet liquidity.

Key Words: cash holdings; leverage; sales growth; fixed effects; Borsa Istanbul.

الاحتفاظ بالنقد وهيكل التمويل وأثرهما على نمو الشركات: أدلة من بورصة إسطنبول (BIST 100)

المستخلص

تبحث هذه الدراسة فيما إذا كان للاحتفاظ بالنقد وهيكل التمويل علاقة مشتركة بنمو الشركات في تركيا. وباستخدام بيانات لوحية متوازنة لعينة مكونة من 35 شركة غير مالية مدرجة ضمن مؤشر **BIST 100**، مع توافر تقارير كاملة على منصة الإفصاح العام (KAP) خلال الفترة 2015-2024، تم تقدير نماذج الآثار الثابتة ثنائية الاتجاه للفترة 2016-2024 ($N = 315$) جرى نمذجة نمو المبيعات بوصفه دالة للاحتفاظ بالنقد، والرافعة المالية، والتفاعل بينهما، إلى جانب مجموعة من المتغيرات الضابطة القياسية (الربحية، ملموسية الأصول، السيولة، وحجم الشركة)، مع تضمين آثار ثابتة للشركات والسنوات، واستخدام أخطاء معيارية مجمعة على مستوى الشركة. وعبر مختلف الموصفات التي استخدمت مقاييس الرافعة المالية المعتمدة على الديون أو على إجمالي الالتزامات، جاء معامل التفاعل بين النقد والرافعة المالية سالبًا لكنه غير دال إحصائيًا، كما لم يظهر لكل من الاحتفاظ بالنقد أو الرافعة المالية ارتباط متين بنمو المبيعات بعد إدراج الآثار الثابتة. في المقابل، تبين أن الربحية ترتبط إيجابيًا بالنمو، بينما ارتبطت ملموسية الأصول ارتباطًا سلبًا به. وبوجه عام، تشير النتائج إلى أن التباين في نمو الشركات داخل العينة يرتبط بدرجة أكبر بالأداء التشغيلي وهيكل الأصول، أكثر من ارتباطه بسيولة الميزانية العمومية.

الكلمات المفتاحية: الاحتفاظ بالنقد؛ الرافعة المالية؛ نمو المبيعات؛ الآثار الثابتة؛ بورصة إسطنبول.

1. Introduction

1.1 Research Problem

Corporate cash holdings have increased in many markets, raising questions about whether cash buffers support growth by easing financing constraints or whether excess liquidity reflects agency problems. The literature emphasizes precautionary and transaction motives (Opler et al., 1999; Almeida et al., 2004) and agency considerations (Jensen, 1986), while evidence indicates that the performance implications of cash can be context-dependent (Deb et al., 2017). This study asks whether, within BIST100 non-financial firms, cash holdings and leverage are associated with subsequent firm growth, and whether cash holdings moderate the leverage–growth relationship.

1.2 Objectives

The study has three objectives. First, it estimates the association between cash holdings and sales growth after controlling for unobserved firm heterogeneity and common macro shocks. Second, it evaluates the role of financial structure (leverage) and tests whether cash holdings moderate the leverage–growth association through an interaction term. Third, it assesses robustness to alternative leverage definitions (Total Debt/Assets vs. Total Liabilities/Assets) and to lagged specifications.

1.3 Scope and Limitations

Scope and limitations. The analysis focuses on non-financial firms in the BIST100 index. Firms are included only if they fully reported annual financial statements to the Public Disclosure Platform (KAP) for every year in 2015–2024; firms missing reports in this window are excluded. This yields a balanced panel of 35 firms. The estimation window is 2016–2024 (315 firm-year observations) because 2015 is used to compute 2016 sales growth and lagged controls. The complete-reporting requirement may tilt the sample toward more stable and transparent firms, so results should be interpreted as within-firm associations in a large-firm sample and may not generalize to smaller or less frequently reporting firms.

2. Methodology

2.1 Data and Sample Construction

We start from BIST100 constituents and remove financial firms due to their distinct balance-sheet structure and regulatory environment. We then screen firms for complete annual reporting in KAP from 2015 through 2024. The resulting sample is a balanced panel of 35 firms (350 firm-year observations) for 2015–2024. Because sales growth is computed as a log difference and some specifications use lagged regressors, the regression sample covers 2016–2024 ($N = 315$).

2.2 Variable Definitions

The dependent variable is sales growth, $LGROWTH\_SALES = \ln(\text{Net Sales}_t) - \ln(\text{Net Sales}_{t-1})$. The key explanatory variable is cash holdings, $CASH = \text{Cash and Cash Equivalents} / \text{Total Assets}$. Leverage is measured alternatively as $LEV\_DEBT = \text{Total Debt} / \text{Total Assets}$ and $LEV\_LIAB = \text{Total Liabilities} / \text{Total Assets}$. Controls include profitability ($ROA = \text{Net Income} / \text{Total Assets}$), tangibility ($TANG = \text{Property, Plant and Equipment} / \text{Total Assets}$), liquidity ($LIQ = \text{Current Assets} / \text{Current Liabilities}$), and firm size ($SIZE = \ln(\text{Total Assets})$).

2.3 Baseline Econometric Specification

We estimate the following two-way fixed-effects specification:

$$LGROWTH\_SALES_{it} = \beta_1 CASH_{it} + \beta_2 LEV_{it} + \beta_3 (CASH_{it} \times LEV_{it}) + \gamma'X_{it} + \mu_i + \tau_t + \varepsilon_{it},$$

where μ_i and τ_t denote firm and year fixed effects, respectively, and X_{it} includes ROA, TANG, LIQ, and SIZE. Standard errors are clustered at the firm level.

2.4 Outlier Treatment and Robustness Checks

To reduce sensitivity to extreme values, ratio variables are winsorized at the 1st and 99th percentiles. Cutoffs are computed on the 2016–2024 estimation window and applied consistently to 2015–2024. Robustness checks re-estimate the baseline model using an alternative leverage definition (liabilities-based) and lagged regressors.

3. Results

The estimation sample is a balanced panel of 35 firms observed from 2016 to 2024 (315 firm-year observations), with 2015 retained only to compute 2016 growth and one-year lags. Table (1) reports descriptive statistics, Table (2) provides pairwise correlations, and Table (3) presents the two-way fixed effects regression results with standard errors clustered by firm.

Table (1) Descriptive statistics (estimation sample, 2016–2024).

Variable	N	Mean	SD	P25	Median	P75
Log sales growth	315	0.3415	0.475	0.0827	0.2256	0.4668
Cash / Assets	315	0.1286	0.0887	0.0555	0.1197	0.1806
Debt / Assets	315	0.3085	0.1552	0.1929	0.3105	0.4101
Liabilities / Assets	315	0.5933	0.1745	0.4712	0.5897	0.7256
ROA	315	0.0622	0.0831	0.0167	0.0552	0.1038
Tangibility	315	0.3044	0.1904	0.1606	0.2659	0.4157
Liquidity	315	1.3676	0.8123	0.9206	1.1625	1.5213
Size (log assets)	315	16.8884	1.8483	15.4937	16.9026	18.1133

Source: Authors' calculations based on KAP annual financial statements.

Table (2) Correlation matrix (pairwise correlations).

Variable	Log sales growth	Cash / Assets	Debt / Assets	Liabilities / Assets	ROA	Tangibility	Liquidity	Size (log assets)
Log sales growth	1.0	-0.008	-0.099	-0.054	0.24	-0.078	0.045	0.183
Cash / Assets	-0.008	1.0	0.007	-0.033	0.358	-0.293	0.47	-0.003
Debt / Assets	-0.099	0.007	1.0	0.604	-0.297	0.237	-0.27	-0.17
Liabilities / Assets	-0.054	-0.033	0.604	1.0	-0.352	-0.131	-0.498	0.051
ROA	0.24	0.358	-0.297	-0.352	1.0	-0.247	0.435	-0.065
Tangibility	-0.078	-0.293	0.237	-0.131	-0.247	1.0	-0.249	-0.161
Liquidity	0.045	0.47	-0.27	-0.498	0.435	-0.249	1.0	-0.216
Size (log assets)	0.183	-0.003	-0.17	0.051	-0.065	-0.161	-0.216	1.0

Source: Authors' calculations based on KAP annual financial statements.

Table (3) Two-way fixed effects regressions of sales growth (firm and year FE; SE clustered by firm).

	M3: CASH x DEBT	M4: CASH x LIAB	M5: Lagged CASH x Lagged DEBT
Cash/Assets	0.389	0.232	
	(0.674)	(1.012)	
Debt/Assets	0.265		
	(0.239)		
Liabilities/Assets		0.416	
		(0.277)	
Cash x Debt	-1.164		
	(1.266)		
Cash x Liabilities		-0.561	
		(1.333)	
ROA	0.821*	0.963*	
	(0.357)	(0.379)	
Tangibility	-0.398*	-0.398*	
	(0.152)	(0.156)	
Liquidity	-0.002	0.021	
	(0.041)	(0.051)	
Size (log assets)	0.046	0.061	
	(0.040)	(0.045)	
Lag Cash/Assets			0.149
			(0.462)
Lag Debt/Assets			0.204
			(0.241)
Lag Cash x Lag Debt			-1.250
			(1.207)
Lag ROA			-0.186
			(0.251)
Lag Tangibility			0.124
			(0.213)
Lag Liquidity			-0.016
			(0.037)
Lag Size			-0.119*
			(0.045)
N	315	315	315
R2	0.757	0.760	0.747
Adj. R2	0.713	0.715	0.700
+ p < 0.1, * p < 0.05, ** p < 0.01, *** p < 0.001	+ p < 0.1, * p < 0.05, ** p < 0.01, *** p < 0.001	+ p < 0.1, * p < 0.05, ** p < 0.01, *** p < 0.001	+ p < 0.1, * p < 0.05, ** p < 0.01, *** p < 0.001
Two-way fixed effects: Firm and Year.	Two-way fixed effects: Firm and Year.	Two-way fixed effects: Firm and Year.	Two-way fixed effects: Firm and Year.
Standard errors clustered by firm.	Standard errors clustered by firm.	Standard errors clustered by firm.	Standard errors clustered by firm.

Table 1 reports descriptive statistics for 2016–2024 ($N = 315$). Mean cash holdings (CASH) are 0.129, while average leverage is 0.308 under the debt-based definition and 0.512 under the liabilities-based definition. Mean LGROWTH_SALES is 0.341 with substantial dispersion, indicating heterogeneous growth outcomes across firms and years.

Table 2 presents correlations. LGROWTH_SALES is positively correlated with ROA (0.240) and SIZE (0.183), and negatively correlated with both leverage measures (-0.099 with LEV_DEBT; -0.142 with LEV_LIAB). These correlations are modest, reinforcing the need for fixed-effects regression analysis.

Table 3 shows two-way fixed-effects regressions. In Models (1)–(2), the interaction between CASH and leverage is negative but statistically insignificant ($\text{CASH} \times \text{LEV\_DEBT} = -1.164$; $\text{CASH} \times \text{LEV\_LIAB} = -0.561$). Neither CASH nor leverage is statistically significant on its own. In contrast, ROA is positively associated with growth (≈ 0.89 – 0.91 , $p < 0.05$), and tangibility is negatively associated with growth (≈ -0.55 , $p < 0.05$). In the lagged model (3), the lagged interaction remains insignificant, while lagged SIZE is negative and significant (-0.119 , $p < 0.05$). Within R^2 is approximately 0.75–0.77 across specifications.

Across specifications, ROA is positively associated with sales growth, while tangibility is negatively associated with growth. The cash ratio and the cash–leverage interaction are not statistically significant at conventional levels in this sample; results are therefore interpreted as associations rather than causal effects.

4. Discussion

The findings suggest that, within this large-firm BIST sample, sales growth is not systematically linked to higher cash buffers or to leverage once firm and year effects are controlled for. This may reflect offsetting motives for holding cash: precautionary liquidity for risk management versus potential agency-driven accumulation (Opler et al., 1999; Jensen, 1986). The positive association between ROA and growth is consistent with the view that internally generated profitability supports expansion, while the negative association with tangibility may indicate that firms with heavier fixed-asset structures grow sales more slowly over the sample period. The absence of a significant cash–leverage interaction implies limited evidence that cash holdings materially alter the leverage–growth relationship in this setting, at least in within-firm terms.

5. Conclusion and Recommendations

Using a balanced panel of 35 non-financial BIST100 firms with complete KAP reporting for 2015–2024, we estimate two-way fixed-effects models for 2016–2024 and examine whether cash holdings and leverage jointly relate to firm growth. We find that profitability is positively associated with sales growth and tangibility is negatively associated with growth, while cash holdings, leverage, and their interaction are not statistically significant. For practitioners, the results emphasize the central role of operating performance over balance-sheet liquidity in explaining within-firm growth variation in this sample. Future research could broaden coverage beyond large BIST firms, test alternative growth metrics (assets, employment), and apply dynamic or instrumental-variable approaches to address potential endogeneity between cash, leverage, and investment.

6. References

- Almeida, H., Campello, M., & Weisbach, M. S. (2004). The cash flow sensitivity of cash. *The Journal of Finance*, 59(4), 1777–1804. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6261.2004.00679.x>
- Bates, T. W., Kahle, K. M., & Stulz, R. M. (2009). Why do U.S. firms hold so much more cash than they used to? *The Journal of Finance*, 64(5), 1985–2021. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6261.2009.01492.x>
- Chang, C.-C., & Yang, H. (2022). The role of cash holdings during financial crises. *Pacific-Basin Finance Journal*, 72, 101733. <https://doi.org/10.1016/j.pacfin.2022.101733>
- Deb, P., David, P., & O'Brien, J. P. (2017). When is cash good or bad for firm performance? *Strategic Management Journal*, 38(2), 436–454. <https://doi.org/10.1002/smj.2486>
- Dinçergök, B. (2023). Ekonomi politikası belirsizliğinin nakit oranlarına etkisi: BİST 100 endeksindeki firmalarda bir uygulama. *İnönü Üniversitesi Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), 987–1001. <https://doi.org/10.54282/inesosbil.1278548>
- Dittmar, A., & Mahrt-Smith, J. (2007). Corporate governance and the value of cash holdings. *Journal of Financial Economics*, 83(3), 599–634. <https://doi.org/10.1016/j.jfineco.2006.06.005>
- Faulkender, M., & Wang, R. (2006). Corporate financial policy and the value of cash. *The Journal of Finance*, 61(4), 1957–1990. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6261.2006.00894.x>
- Harford, J., Mansi, S. A., & Maxwell, W. F. (2008). Corporate governance and firm cash holdings in the U.S. *Journal of Financial Economics*, 87(3), 535–555. <https://doi.org/10.1016/j.jfineco.2007.04.002>
- Jensen, M. C. (1986). Agency costs of free cash flow, corporate finance, and takeovers. *American Economic Review*, 76(2), 323–329.
- Myers, S. C., & Majluf, N. S. (1984). Corporate financing and investment decisions when firms have information that investors do not have. *Journal of Financial Economics*, 13(2), 187–221. [https://doi.org/10.1016/0304-405X\(84\)90023-0](https://doi.org/10.1016/0304-405X(84)90023-0)
- Opler, T., Pinkowitz, L., Stulz, R., & Williamson, R. (1999). The determinants and implications of corporate cash holdings. *Journal of Financial Economics*, 52(1), 3–46. [https://doi.org/10.1016/S0304-405X\(99\)00003-3](https://doi.org/10.1016/S0304-405X(99)00003-3)
- Sayılğan, G., & Uysal, B. (2022). Yatırım harcamaları ve finansal esneklik ilişkisi: Borsa İstanbul üzerine bir inceleme. *Yönetim ve Ekonomi*, 29(2), 601–627.
- Yildirim, M. O., & Dursun, A. (2014). The level of cash holdings and financial performance: Evidence from firms listed on Borsa Istanbul 50 Index. *Journal of Economics, Finance and Accounting*, 1(2), 141–158.

عنوان البحث

التحديات والمعوقات والفرص في تطبيق طرق سكرتوت الثمانين لتوظيف ChatGPT في عمليتي التعلم والتعليم: وجهات نظر معلمي مدارس مجتمع (عرب 48)

صفاء طلب محمد رابي¹

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

بريد الكتروني: consultingsafa071@gmail.com

HNSJ, 2026, 7(2) ; <https://doi.org/10.53796/hnsj72/43>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/72/43>

تاريخ الاستقبال: 2026/01/10م تاريخ القبول: 2026/01/20م تاريخ النشر: 2026/02/01م

المستخلص

هدفت الدراسة الحالية للتعرف على التحديات والمعوقات والفرص في تطبيق طرق سكرتوت الثمانين لتوظيف ChatGPT في عمليتي التعلم والتعليم: وجهات نظر معلمي مدارس مجتمع عرب 48 ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي من خلال تطبيق أداة الدراسة الاستبانة على عينة تكونت من (350) معلم من كلا الجنسين تم انتقائهم بطريقة العينة العشوائية البسيطة وتشير نتائج الدراسة إلى أن تقديرات أفراد عينة الدراسة حول تحديات ومعوقات تطبيق طرق سكرتوت تراوحت بين درجة مرتفعة ودرجة متوسطة، مما يعكس وعي المعلمين بوجود صعوبات ملموسة ولكن متفاوتة في التطبيق العملي لهذه الطرق، أما فيما يتعلق بمحور فرص تطبيق طرق سكرتوت فقد أظهرت النتائج أن جميع الإجابات جاءت بدرجة مرتفعة، مما يعكس اقتناع المعلمين بوجود فرص واضحة ولموسة لتوظيف ChatGPT في تحسين التعلم والتعليم. وفي ضوء النتائج أوصت الدراسة بضرورة تعزيز ثقافة الابتكار الرقمي وتشجيع المدارس على تبني ثقافة الابتكار، وتحفيز المعلمين على تجربة أساليب تعليمية رقمية جديدة باستخدام ChatGPT.

الكلمات المفتاحية: التحديات، المعوقات، الفرص، طرق سكرتوت الثمانين، عمليتي التعلم والتعليم، مجتمع عرب 48.

RESEARCH TITLE

Challenges, Barriers, and Opportunities in Applying Skrabut's Eighty Methods for Integrating ChatGPT into Teaching and Learning: Perspectives of School Teachers from the Arab 48 Community

Safaa Rabi¹

¹ Faculty of Graduate Studies, An-Najah National University, Nablus, Palestine.
Email: consultingsafa071@gmail.com

HNSJ, 2026, 7(2) ; <https://doi.org/10.53796/hnsj72/43>

Arabic Scientific Research Identifier: <https://arsri.org/10000/72/43>

Received at 10/01/2026 Accepted at 20/01/2026 Published at 01/02/2026

Abstract

The present study aimed to identify the challenges, barriers, and opportunities in applying Skrabut's eighty methods for integrating ChatGPT into the teaching and learning processes, from the perspectives of schoolteachers within the Arab 48 community. To achieve this objective, the researcher adopted a descriptive-analytical methodology and utilized a questionnaire as the primary research instrument. The study sample consisted of 350 male and female teachers, selected through a simple random sampling technique. The results revealed that the participants' perceptions of the challenges and barriers to applying Skrabut's methods ranged between high and moderate levels, reflecting teachers' awareness of tangible yet varying difficulties in the practical implementation of these methods. Conversely, the findings regarding the opportunities for applying Skrabut's methods indicated that all responses were at a high level, demonstrating teachers' strong belief in the existence of clear and significant opportunities for employing ChatGPT to enhance both teaching and learning. In light of these findings, the study recommends promoting a culture of digital innovation, encouraging schools to adopt innovative educational practices, and motivating teachers to experiment with new digital teaching strategies using ChatGPT. These recommendations aim to strengthen teachers' readiness to integrate emerging AI technologies into educational contexts and to foster a more adaptive, innovative learning environment.

Key Words: Challenges, Barriers, Opportunities, krabut's Eighty Methods for Integrating ChatGPT, Teaching and Learning Processes, Arab 48 Community.

المقدمة

شهد التعليم في العصر الرقمي تحولات جذرية نتيجة التقدم التكنولوجي المتسارع، والذي أدى إلى ظهور أدوات وتقنيات جديدة يمكن توظيفها لتحسين العملية التعليمية وزيادة التفاعل بين المعلمين والطلاب. ومن بين هذه الأدوات، تأتي تقنيات الذكاء الاصطناعي مثل ChatGPT، التي تمثل نموذجًا متقدمًا للذكاء الاصطناعي القادر على توليد النصوص، الإجابة عن الأسئلة، وتقديم دعم تعليمي مخصص للمتعلمين. لقد أصبح توظيف مثل هذه الأدوات ضرورة في التعليم الحديث، لا سيما في المدارس التي تسعى إلى تعزيز مهارات التفكير النقدي والابتكار لدى الطلاب، وتوفير تجارب تعليمية تفاعلية ومخصصة (Creswell, 2014).

ويشير مصطلح "تحديات ومعوقات" إلى العوائق التي تواجه المعلمين عند محاولتهم توظيف استراتيجيات تعليمية جديدة، سواء كانت متعلقة بالبنية التحتية، الموارد المتاحة، المهارات الرقمية للمعلمين، أو مقاومة التغيير داخل البيئة التعليمية. ففي سياق توظيف طرق سكربوت الثمانين (Skrabut)، قد يواجه المعلمون صعوبات في دمج هذه الأساليب بشكل فعال داخل الصفوف الدراسية، بسبب محدودية المعدات الرقمية، ضعف الاتصال بالإنترنت، أو نقص التدريب المتخصص في استخدام الأدوات الرقمية الحديثة. بالإضافة إلى ذلك، يمكن أن تشكل المهارات الرقمية للمعلمين عاملاً مؤثراً في قدرتهم على تكييف طرق سكربوت مع احتياجات الطلاب المختلفة، مما يجعل من التحديات والمعوقات محوراً أساسياً لدراسة تطبيق هذه الطرق (Rahmouni, K. 2024).

وتشمل طرق سكربوت الثمانين مجموعة من الاستراتيجيات التعليمية المبتكرة المصممة لتعزيز التفكير النقدي، التفاعل الطلابي، وتنمية مهارات حل المشكلات. ومع ذلك، فإن إدماج هذه الطرق في التعليم يتطلب فهماً عميقاً لكيفية توظيفها، بالإضافة إلى وجود بنية تحتية داعمة ومستوى مناسب من التدريب والتوجيه للمعلمين. إن إدراك التحديات والمعوقات يساهم في تصميم برامج تدريبية واستراتيجيات تعليمية أكثر فعالية، كما يساعد في تقليل العوائق التي قد تعيق الاستفادة الكاملة من هذه الطرق (Almulla, (2024).

فيما يشير مصطلح "الفرص" إلى الإمكانيات والإيجابيات التي يمكن استغلالها عند دمج هذه الأدوات التعليمية في العملية الصفية. فقد أظهرت الدراسات أن توظيف ChatGPT يمكن أن يساهم في تقديم محتوى تعليمي مخصص، دعم الطلاب في حل المشكلات، وإنشاء سيناريوهات تعليمية رقمية تفاعلية. بالإضافة إلى ذلك، توفر طرق سكربوت الثمانين إطاراً منهجياً يمكن للمعلمين من خلاله توظيف الذكاء الاصطناعي لتعزيز التعلم النشط، وتحفيز الطلاب على المشاركة الفعالة في الدروس (Skrabut, S. 2023).

وتتمثل فرص تطبيق هذه الأساليب إمكانية تطوير طرق التدريس التقليدية وتحويل الصفوف إلى بيئات تعليمية أكثر ابتكاراً، كما توفر المعلمين أدوات لتقييم أداء الطلاب بشكل أفضل، وتقديم تغذية راجعة فورية. إن فهم هذه الفرص يساعد على تحديد استراتيجيات فعالة يمكن أن تعزز جودة التعليم وتدعم دمج التكنولوجيا الحديثة بطريقة منهجية ومستدامة.

ويشير استخدام ChatGPT إلى توظيف الذكاء الاصطناعي لدعم المعلم والطالب في كل من عمليتي التعلم والتعليم. فمن ناحية التعلم، يمكن للطلاب استخدام ChatGPT للحصول على تفسيرات إضافية، تلخيص المعلومات، أو إعداد مشاريع تعليمية رقمية. ومن ناحية التعليم، يمكن للمعلمين الاستفادة من قدرات ChatGPT في إعداد الدروس، كتابة سيناريوهات تعليمية، وتصميم أنشطة تفاعلية. يعد هذا التوظيف فرصة لتسهيل التعلم الشخصي لكل طالب، وتوفير بيئة تعليمية محفزة على التفكير النقدي وحل المشكلات (Teerakapibal, S., & Kusawat, P. 2025).

وفي سياق مدارس الأقليات العربية (عرب 48)، تعتبر هذه التطبيقات ذات أهمية خاصة. تواجه هذه المدارس غالبًا تحديات مرتبطة بالموارد، البنية التحتية، والفوارق التعليمية، مما يجعل توظيف أدوات مثل ChatGPT وطرق سكرتوت الثمانين وسيلة لتعزيز التعلم وتقديم تجارب تعليمية مبتكرة للطلاب. كما أن إدراك المعلمين لهذه الفرص والمعوقات يسمح بوضع خطط تدريبية واستراتيجيات دعم موجهة تتناسب مع احتياجاتهم الفعلية (طوطح، 2025).

كما تعتبر وجهة نظر المعلمين في مدارس الأقليات العربية (عرب 48) ذات أهمية كبيرة، لأنها تعكس الواقع العملي لتطبيق طرق سكرتوت و ChatGPT في سياق تعليمي محدد. فالمعلمون هم الطرف الأساسي في تنفيذ هذه الاستراتيجيات داخل الصفوف، وتقييمهم للتحديات والمعوقات والفرص يعكس مدى جاهزية البيئة التعليمية وقدرة المعلمين على تبني الابتكار الرقمي. إن معرفة رأي المعلمين يساعد في تحديد احتياجات التدريب، الموارد اللازمة، واستراتيجيات الدمج الأنسب لتوظيف هذه التقنيات بطريقة فعالة ومستدامة (ادم، 2024).

حيث تكتسب هذه الدراسة أهميتها من كونها تركز على تحليل التحديات والمعوقات والفرص المرتبطة بتوظيف طرق سكرتوت الثمانين و ChatGPT في مدارس الأقليات العربية، وهو موضوع غير مستكشف بشكل كافٍ في الأبحاث السابقة. كما تساهم في توفير رؤى عملية يمكن استخدامها من قبل صناع القرار والموجهين التربويين لتطوير استراتيجيات دعم المعلمين، وتحسين جودة التعليم الرقمي، وتبني التكنولوجيا الحديثة بشكل أكثر فعالية.

مشكلة الدراسة

شهد التعليم في العصر الرقمي تحولات كبيرة نتيجة التطور السريع في تقنيات الذكاء الاصطناعي وتطبيقاتها في العملية التعليمية. ومن بين هذه التقنيات الحديثة، يبرز ChatGPT كأداة تعليمية مبتكرة يمكن توظيفها لدعم المعلمين والطلاب في عمليتي التعلم والتعليم، من خلال توليد المحتوى التعليمي، إعداد السيناريوهات التعليمية الرقمية، وتقديم تغذية راجعة فورية للمتعلمين. وفي الوقت نفسه، ظهرت طرق سكرتوت الثمانين (Skrabut 80 Ways) كإطار منهجي متكامل يهدف إلى تعزيز التفكير النقدي، التفاعل الطلابي، وتنمية مهارات حل المشكلات من خلال استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي في الصفوف الدراسية. ورغم ما تقدمه هذه الطرق والأدوات من فرص واعدة، فإن تطبيقها الفعلي في المدارس يواجه مجموعة من التحديات والمعوقات التي قد تمنع المعلمين من الاستفادة القصوى منها. تشمل هذه التحديات قلة الخبرة التقنية، محدودية البنية التحتية الرقمية، نقص الموارد، عدم توفر برامج تدريبية كافية، وأحيانًا مقاومة التغيير داخل البيئة التعليمية.

وفي سياق مدارس الأقليات العربية (عرب 48)، تتضاعف هذه التحديات بسبب القيود المؤسسية، الفوارق التعليمية، والموارد المحدودة، مما يجعل توظيف أدوات مثل ChatGPT وطرق سكرتوت الثمانين أكثر تعقيدًا. على الرغم من ذلك، تظهر أيضًا فرص مهمة يمكن استثمارها لتعزيز التعلم والتعليم، مثل إمكانية تطوير محتوى تعليمي تفاعلي، دعم التعلم الشخصي للطلاب، وتسهيل عملية إعداد الدروس وتحسين كفاءة التدريس (الزهراني، 2023). وبناءً على ما سبق، تكمن مشكلة الدراسة في تحديد طبيعة هذه التحديات والمعوقات، واستكشاف الفرص المتاحة لتوظيف طرق سكرتوت الثمانين و ChatGPT في العملية التعليمية من وجهة نظر معلمي مدارس الأقليات العربية (عرب 48) إذ أن الفهم العميق لآراء المعلمين حول هذه المعوقات والفرص يُعد شرطًا أساسيًا لوضع استراتيجيات تدريبية فعالة، تصميم بيئات تعليمية داعمة، وتعزيز دمج التكنولوجيا الحديثة في الصفوف الدراسية بشكل مستدام.

وقد عبرت الباحثة عن مشكلة الدراسة من خلال طرح التساؤلات الآتية:

Q1: ما تحديات ومعوقات وفرص تطبيق طرق سكرابوت (Skrabut) الثمانين لتوظيف Chat GPT في عمليتي التعلم والتعليم من وجهة نظر معلمي مدارس الأقليات العربية (عرب 48) ؟

- Q1.1: ما تحديات ومعوقات تطبيق طرق سكرابوت الثمانين لتوظيف Chat GPT في عمليتي التعلم والتعليم في مدارس الأقليات العربية (عرب 48) من وجهة نظر معلميها؟

- Q1.2: ما فرص تطبيق طرق سكرابوت الثمانين لتوظيف Chat GPT في عمليتي التعلم والتعليم في مدارس الأقليات العربية (عرب 48) من وجهة نظر معلميها ؟

أهداف الدراسة Objectives of the Study

هدفت الدراسة الحالية للتعرف على تحديات ومعوقات وفرص تطبيق طرق سكرابوت (Skrabut) الثمانون لتوظيف Chat GPT في عمليتي التعلم والتعليم من وجهة نظر معلمي مدارس الأقليات العربية (عرب 48) وكذلك تقديم توصيات عملية للمدارس وصنّاع القرار التربوي من جهة و المساهمة في إثراء الأدبيات التربوية العربية ويمكن التعبير عن أهداف الدراسة على النحو الآتي:

- التعرف على تحديات ومعوقات تطبيق طرق سكرابوت الثمانين لتوظيف Chat GPT في عمليتي التعلم والتعليم من وجهة نظر معلمي مدارس الأقليات العربية (عرب 48).
- التعرف على فرص تطبيق طرق سكرابوت الثمانين لتوظيف Chat GPT في عمليتي التعلم والتعليم من وجهة نظر معلمي مدارس الأقليات العربية (عرب 48).
- التعرف على الفروقات في درجة تقدير أفراد عينة الدراسة (معلمي مدارس الأقليات العربية (عرب 48) لتحديات ومعوقات تطبيق طرق سكرابوت الثمانين لتوظيف Chat GPT في عمليتي التعلم والتعليم تبعاً لمتغيراتهم الديمغرافية (سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، التخصص).
- التعرف على الفروقات في درجة تقدير أفراد عينة الدراسة (معلمي مدارس الأقليات العربية (عرب 48) لفرص تطبيق طرق سكرابوت الثمانين لتوظيف Chat GPT في عمليتي التعلم والتعليم تبعاً لمتغيراتهم الديمغرافية (سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، التخصص).
- تقديم توصيات عملية للمدارس وصنّاع القرار التربوي حول فرص تطبيق طرق سكرابوت الثمانين لتوظيف Chat GPT في عمليتي التعلم والتعليم بطريقة فعالة ومتكيفة مع خصوصية مدارس الأقليات.
- المساهمة في إثراء الأدبيات التربوية العربية حول تكامل تقنيات الذكاء الاصطناعي مع أساليب التعليم الحديثة، وفرص تطبيقها في البيئات الهامشية أو الأقل تمثيلاً.

فرضيات الدراسة Hypotheses of the Study

استخدمت الباحثة الفرضية الصفريّة الفرضية الصفريّة والتي تمثل خط الأساس (baseline) الذي يتيح للباحث التوصل لإجابة تساؤلات الدراسة ومقارنة كذلك نتائج الدراسة كما أن الفرضية الصفريّة المبنية على توظيف مبادئ التحليل الإحصائي تُقلل من خطر تفسير النتائج بناءً على التوقعات أو الرغبات.

وقد استعرضت الباحثة فرضيات الدراسة من خلال الفرضية الرئيسية وما ينبثق عنها من فرضيات فرعية وعلى النحو الآتي:

H01: عدم وجود فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في درجة تقدير معلمي مدارس الأقليات العربية (عرب 48) لتحديات ومعوقات وفرص تطبيق طرق سكرابوت الثمانين لتوظيف Chat GPT في عمليتي التعلم والتعليم تبعاً لمتغيراتهم الديمغرافية (سنوات الخبرة، المؤهل العلمي).

H01.1: عدم وجود فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في درجة تقدير معلمي مدارس الأقليات العربية (عرب 48) لتحديات ومعوقات تطبيق طرق سكرابوت الثمانين لتوظيف Chat GPT في عمليتي التعلم والتعليم تبعاً لمتغيراتهم الديمغرافية (سنوات الخبرة، المؤهل العلمي).

H01.2: عدم وجود فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في درجة تقدير معلمي مدارس الأقليات العربية (عرب 48) لفرص تطبيق طرق سكرابوت الثمانين لتوظيف Chat GPT في عمليتي التعلم والتعليم تبعاً لمتغيراتهم الديمغرافية (سنوات الخبرة، المؤهل العلمي).

Limitations of the Study حدود الدراسة

اقتصرت الباحثة في الحدود الموضوعية على دراسة تحديات ومعوقات وفرص تطبيق طرق سكرابوت (Skrabut) الثمانين لتوظيف Chat GPT في عمليتي التعلم والتعليم، من وجهة نظر معلمي مدارس الأقليات العربية (عرب 48)، مع الإشارة إنها لم تطبق من قبل وإنما لقراءة انعكاسات استجابة معلمي مدارس الأقليات (عرب 48) لفرص تطبيقها وما هي التحديات والمعوقات التي من المتوقع أن تعيق تطبيقها. أما الحدود البشرية للدراسة فتضمن مجتمع الدراسة جميع معلمي مدارس الأقليات العربية (عرب 48) الذين على رأس عملهم للعام الدراسي 2025-2026 لمحاكاة سكرابوت (Skrabut) في كتابة طرق سكرابوت (Skrabut) الثمانين لتوظيف Chat GPT في الغرفة الصفية المعلم إذ أن اختيار طرق وأساليب التعليم مقترنة في المعلم في التعليم التقليدي الذي ما زال منتهج في مدارس الأقليات العربية (عرب 48). فيما اقتصر الحدود الزمنية على الفترة الزمنية التي وزعت فيها أداة الدراسة واسترجاع استجابة أفراد عينة الدراسة وكذلك تحليل النتائج واختبار صحة الفرضيات (الفترة الزمنية المستغرقة في تطبيق الجانب العملي من الدراسة). واقتصرت على الفترة الزمنية (أغسطس، سبتمبر /2025).

التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة Operational Definitions

التحديات والمعوقات Challenges & Barriers

عرف (كريسويل، 2014) التحديات بالعقبات أو المشكلات أو الظروف الصعبة التي تواجه الباحث أو المبحوث أو العملية البحثية نفسها، وتستلزم استجابة معينة أو تجاوز معين لتحقيق أهداف الدراسة. وكذلك أشار (القصابوي، 2023) إلى أن التحديات قد تشمل نقص الموارد، ضعف البنية التحتية، مقاومة التغيير، أو نقص الكفاءات. فيما عرف (الكناني، 2022) المعوقات بالعوامل أو الظروف التي تمنع أو تعرقل تنفيذ البحث أو تحقيق أهدافه بالشكل المطلوب، وقد تكون داخلية (من الباحث أو المؤسسة) أو خارجية. وتُعرف الباحثة التحديات والمعوقات لغوياً بدرجة استجابة أفراد عينة الدراسة على فقرات محور أداة الدراسة (الاستبانة) الأول والمتضمن (40) فقرة لقياس انعكاس تقييم المستجيبين لأداة الدراسة لتحديات ومعوقات تطبيق طرق سكرابوت (Skrabut) الثمانين، لتوظيف Chat GPT في عمليتي التعلم والتعليم في مدارس الأقليات العربية (عرب 48).

الفرص Opportunities

الفرص هي العوامل الإيجابية المتوفرة في بيئة الدراسة والتي يمكن أن تُوظف لتعزيز فاعلية الظاهرة محل البحث، أو لتحقيق الأهداف المرجوة، وغالبًا ما تكون خارجية ولكن يمكن التحكم بها جزئيًا من خلال التوجيه أو الاستفادة منها (شعيب & منصور، 2018). وتُعرف الباحثة الفرص لغويًا بدرجة استجابة أفراد عينة الدراسة على فقرات محور أداة الدراسة (الاستبانة) الثاني والمتضمن (20) فقرة لقياس انعكاس تقييم المستجيبين لأداة الدراسة لفرص تطبيق طرق سكرابوت ((Skrabut الثمانين، لتوظيف Chat GPT في عمليتي التعلم والتعليم في مدارس الأقليات العربية (عرب 48).

طرق سكرابوت ((Skrabut الثمانين لتوظيف Chat GPT

سكرابوت ب Stan Skrabut, Ed.D باحث ومتخصص في التكنولوجيا التعليمية وتوظيف التقنيات الحديثة والذكاء الاصطناعي في عمليتي التعلم والتعليم ولديه العديد من الأبحاث المحكمة المنشورة وكذلك المؤلفات واحد أشهر مؤلفاته كتابه بعنوان (80 Ways to Use ChatGPT in the Classroom. Stan Skrabut). أما طرق سكرابوت فتعرف بالطرق الثمانين التي وظيفها وأشار لها سكرابوت في كتابه وسميت بطرق سكرابوت نسبة لمؤلف الكتاب وهي تتضمن ثمانين طريقة تعليم يمكن تطبيقها داخل الغرفة الصفية تعتمد على توظيف الذكاء الاصطناعي (Chat GPT) داخل الغرفة الصفية. وتعرفها الباحثة لغويًا بدرجة استجابة أفراد عينة الدراسة على فقرات أداة الدراسة لعكس استجاباتهم لمعوقات وتحديات وكذلك فرص تطبيق طرق سكرابوت ((Skrabut الثمانين لتوظيف Chat GPT في عمليتي التعلم والتعليم.

التعلم والتعليم Learning & Teaching

عرف كل من (قصصى & حلوة، 2024) التعلم بأنه عملية يكتسب فيها الفرد المعرفة أو المهارات أو الاتجاهات من خلال الدراسة أو الملاحظة أو التجربة أو الممارسة. فيما عرفه كل من (فتوح وآخرون، 2024) بعملية داخلية مستمرة تهدف إلى إحداث تغيير في سلوك الفرد أو قدراته نتيجة التفاعل مع البيئة والخبرة المكتسبة، فيما أشار (نياطي & هجيرة، 2022) إلى تعريف مفهوم التعليم بالعملية التي يقوم فيها المعلم بنقل المعرفة والخبرة والقيم إلى المتعلمين بطريقة منظمة تهدف إلى مساعدتهم على التعلم. أما من الناحية التربوية فيرى كل من (العنزي وآخرون، 2025) أن التعليم عملية منظمة تهدف إلى تمكين المتعلمين من اكتساب المعارف والمهارات والقيم، من خلال تفاعلهم مع المعلم وبيئة التعلم.

و تعرف الباحثة عمليتي التعلم والتعليم لغويًا بالعملية التربوية التي يقوم فيها الطلبة باستخدام اللغة في مواقف تواصلية حقيقية داخل الصف لاكتساب المعرفة وبناء المعنى بأنفسهم يحدث التعلم عندما يتفاعل المتعلم لغويًا مع المعلم وزملائه من خلال التحدث، والاستماع، والقراءة، والكتابة، مما يؤدي إلى تطوير مهاراته اللغوية والفكرية و يقوم فيها المعلم بتوجيه التواصل اللغوي داخل الصف من أجل تحقيق أهداف تعليمية محددة يشمل التعليم استخدام اللغة كأداة أساسية لشرح المفاهيم، وطرح الأسئلة، وتقديم التغذية الراجعة، وتحفيز المتعلمين على المشاركة والتعبير.

مدارس الأقليات العربية (عرب 48) Arab Minority Schools in Israel

مدارس الأقليات العربية (عرب 48) هي مؤسسات تربوية رسمية تخدم السكان العرب، وتهدف إلى تزويد الطلبة بالمعرفة والمهارات، مع الحفاظ على اللغة العربية والثقافة القومية للطلبة العرب. وتعرفها الباحثة لغويًا بالمدارس التي سيضمن معلمها داخل مجتمع الدراسة الحالية

منهجية الدراسة Study Methodology

اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي في الإجابة عن أسئلتها وتحقيقاً لأهدافها المتمثلة في تحديات ومعوقات وفرص تطبيق طرق سكرابوت ((Skrabut الثمانين لتوظيف Chat GPT في عمليتي التعلم والتعليم، من وجهة نظر معلمي مدارس الأقليات العربية في مدارس عرب 48، إذ إن المنهج الوصفي التحليلي هو ذلك النوع من التصاميم البحثية التي تحاول شرح العلاقة بين متغيرين أو أكثر (Seeram, 2019).

مجتمع الدراسة وعينتها Study Population and Sample

شمل مجتمع الدراسة المدارس العربية الإعدادية والثانوية وتتمثل بـ 100 مدرسة، مقسمة على 5 ألوية: لواء الشمال، لواء حيفا، لواء الجنوب، لواء المركز ولواء تل أبيب (שקיפות, 2023).

أما عينة الدراسة فقد اختيرت بطريقة العينة العشوائية البسيطة، بواقع ثلاثمائة وخمسون معلم ومعلمة من ثمانية عشر مدرسة إعدادية وثانوية من جميع الألوية، وقد شكلت العينة من المجموع الكلي من المدارس العربية في المراحل التعليمية الإعدادية والثانوية من مدارس عرب 48، فيما يلي العرض الإحصائي لأفراد عينة الدراسة:

الجدول رقم (1) وصف الخصائص الديمغرافية لعينة الدراسة

المتغير	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	أنثى	56%
	ذكر	44%
المؤهل العلمي	بكالوريوس فما دون	49%
	ماجستير	44%
	دكتوراه	7%
سنوات الخبرة في لعمل الحالي	1-5	58%
	5-10	22%
	10 سنوات فما فوق	20%
المجموع	350	100%

يتضح من خلال الجدول رقم (1) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق للمتغيرات الديمغرافية بطريقة متباينة مما يجعل اختيار عينة الدراسة بطريقة العينة العشوائية البسيطة يحقق التمثيل الأفضل لمجتمع الدراسة، حيث قامت الباحثة باختيار عينة الدراسة بالاعتماد على إجراءات اختيار العينة العشوائية البسيطة وذلك بعد أن حصلت الباحثة على قائمة بتفاصيل المدارس العربية الإعدادية والثانوية داخل عرب 48، التي شملت بيانات المدارس وتوزيعها الجغرافي وكذلك عدد المعلمين العاملين في كل مدرسة، الأمر الذي استدعى الباحثة لتوسيع منطقة الدراسة واختيار العينة العشوائية من خمسة ألوية، لواء الشمال، لواء حيفا، لواء الجنوب، لواء المركز ولواء تل أبيب.

وقد تم وصف أفراد عينة الدراسة تبعاً للمتغيرات الشخصية والوظيفية التي يتميزون بها من خلال حساب التكرارات والنسب المئوية وعلى النحو الآتي:

و يظهر من الجدول رقم (1) أن نسبة المعلمات الإناث اللواتي استجبن لأداة الدراسة بلغت (56%) فيما استجاب من المعلمين الذكور بما نسبته (44%). وكذلك يوضح الجدول إن أعلى نسبة من أفراد عينة الدراسة المستجيبين لأداة الدراسة من المعلمين الحاصلين على المؤهل العلمي بكالوريوس فما دون والبالغ عددهم (142) وبنسبة شكلت (49 %) من أفراد عينة الدراسة المستجيبين لأداة الدراسة، بينما جاءت أقل نسبة استجابة لأداة الدراسة المعلمين الحاصلين على المؤهل العلمي دكتوراه حيث بلغ عددهم (24) وبنسبة مئوية (7%) من أفراد عينة الدراسة. في حين استجاب لأداة الدراسة (154) معلم ومعلمة من كلا الجنسين وبما نسبته (44%) من حملة المؤهل العلمي ماجستير.

كما يظهر من الجدول أعلاه أن النسبة الأكبر من أفراد عينة الدراسة الذين استجابوا لأداة الدراسة كانت من المعلمين الذين تراوحت سنوات خبرتهم في العمل الحالي (5-1 سنوات) والبالغ عددهم (204) وبنسبة مئوية بلغت (58%) بينما كانت أقل نسبة استجابة من للمعلمين الذين تراوحت سنوات خبرتهم في العمل الحالي (10 سنوات فما فوق) حيث بلغ عددهم (67) وبنسبة مئوية بلغت (20%) من أفراد عينة الدراسة الذين استجابوا لأداة الدراسة، في حين استجاب لأداة الدراسة (79) معلم وبما نسبته (22%) من المعلمين الذين تراوحت سنوات خبراتهم في العمل الحالي (5-10 سنوات).

أداة الدراسة Study Instrument

اطلعت الباحثة على عدد من المصادر الثانوية والتي تمثلت في مجموعة من المراجع العلمية والدراسات الحديثة ورسائل الماجستير والدكتوراه المنشورة ذات العلاقة بمتغيرات الدراسة (طرق سكرابوت (Skrabut)) الثمانين، لتوظيف Chat GPT في عمليتي التعلم والتعليم، مدارس الأقليات العربية (عرب 48)). وكذلك اعتمدت الدراسة وبشكل رئيس على كتاب (Skrabut, S. 2023) والذي يستعرض طرق سكرابوت (Skrabut)) الثمانين لتوظيف Chat GPT في عمليتي التعلم والتعليم والتي قامت الباحثة بدراسة معيقات وتحديات وفرص تطبيقها في عمليتي التعلم والتعليم.

ولأغراض الحصول على البيانات اللازمة للإجابة على تساؤلات الدراسة وتحقيق أهدافها المتمثلة في التعرف على تحديات ومعوقات وفرص تطبيق طرق سكرابوت (Skrabut)) الثمانين لتوظيف Chat GPT في عمليتي التعلم والتعليم، من وجهة نظر معلمي مدارس الأقليات العربية (عرب 48) قامت الباحثة بالاعتماد على المصادر الأولية والتي تمثلت في أداة الدراسة حيث قامت الباحثة بتطوير استبانة تتضمن ثلاثة أجزاء رئيسية تضمن الجزء الأول رسالة مخاطبة للمستجيبين لأداة الدراسة (معلمي مدارس الأقليات العربية (عرب 48)) تتضمن عنوان الدراسة والهدف منها وأخيرا تعهد باستخدام البيانات لغايات البحث العلمي فقط، فيما تضمن الجزء الثاني البيانات الديمغرافية للمستجيبين لأداة الدراسة والتي ستمثل في (الجنس، سنوات الخبرة في العمل الحالي المؤهل العلمي).

فيما تضمن الجزء الثالث ستون فقرة (60) موزعة على محورين رئيسيين تعكس تقييم المستجيبين لأداة الدراسة (معلمي مدارس الأقليات العربية (عرب 48)) لكل من تحديات ومعوقات وفرص تطبيق طرق سكرابوت (Skrabut)) الثمانين، لتوظيف Chat GPT في عمليتي التعلم والتعليم.

هدف المحور الأول والمتضمن (40) فقرة لقياس انعكاس تقييم المستجيبين لأداة الدراسة لتحديات ومعوقات تطبيق طرق سكرابوت (Skrabut)) الثمانين، لتوظيف Chat GPT في عمليتي التعلم والتعليم في مدارس الأقليات العربية (عرب 48). فيما هدف المحور الثاني والذي تضمن كذلك (20) فقرة لقياس انعكاس تقييم المستجيبين لأداة الدراسة لفرص تطبيق طرق سكرابوت (Skrabut)) الثمانين، لتوظيف Chat GPT في عمليتي التعلم والتعليم في مدارس الأقليات العربية (عرب 48).

ولفحص مدى موافقة المستجيبين على فقرات الاستبانة التي تعكس تقييم المستجيبين لأداة الدراسة (سلم الاستجابة) اعتمدت الباحثة مقياس ليكرت الخماسي حيث سيعطى لكل فقرة من الفقرات الواردة في الاستبانة خمس درجات من الموافقة من (1-5) على التوالي موزعة على النحو الآتي:

سلم الاستجابة لفقرات الاستبيان وفق مقياس ليكرت الخماسي

- أوافق بشدة خمس درجات
- أوافق أربع درجات
- محايد ثلاث درجات
- لا أوافق درجتان
- لا أوافق بشدة درجة

أما فيما يتعلق بالحدود التي اعتمدتها الباحثة لتصحيح إجابات المستجيبين لأداة الدراسة على الفقرات التي تعكس تقييم المستجيبين لأداة الدراسة لفرص وتحديات ومعوقات تطبيق طرق سكرابوت ((Skrabut الثمانين، لتوظيف Chat GPT في عمليتي التعلم والتعليم في مدارس الأقليات العربية (عرب 48) والحكم على المتوسط الحسابي لإجاباتهم قامت الباحثة بتحديد ثلاث مستويات هي (مرتفع، متوسط، منخفض) بناءً على المعادلة التالية:

طول الفترة = (الحد الأعلى للبدل - الحد الأدنى للبدل) / عدد المستويات

$$(5-1) / 3 = 4/3 = 1.33$$

وبذلك تكون مستويات الموافقة كما يلي:

طول الفقرة سلم الإجابة

1-2.33 أوافق بشدة

2.34-3.66 محايد

3.67-5 لا أوافق بشدة

جرى التحقق من صدق أداة الدراسة وثباتها باتباع الإجراءات الآتية:

صدق وثبات أداة الدراسة Validity and Reliability of the Study Instrument

الصدق الظاهري: جرى التحقق من الصدق الظاهري لأداة الدراسة من حيث نوع الفقرات وكيفية صياغتها ومدى وضوحها من خلال عرضها على خمسة محكمين من المختصين وتم الأخذ بأرائهم واقتراحاتهم، وتم الإبقاء على الفقرات التي اتفق عليها ما يزيد على 80% من المحكمين، وتم حذف (4) فقرات وتعديل صياغة (9) فقرات.

صدق المحتوى: جرى التحقق من صدق المحتوى لأداة الدراسة من حيث مدى جودة تمثيل فقرات الاستبانة للأغراض التي وضعت من أجلها، فتعد الاستبانة صادقة إذا مثلت تقسيماتها وتفرعاتها تمثيلاً سليماً، وذلك بالاعتماد على الأدب النظري والدراسات السابقة، حيث قامت الباحثة بالاستعانة بخمسة محكمين من ذوي الخبرة ولاختصاص، للحكم على جودة فقرات الاستبيان ومدى تمثيلها لمتغيرات الدراسة.

الصدق البنائي: قامت الباحثة بالتحقق من صدق البناء العاملي للأداة، من خلال فحص أحادية البعد لكل محور من محاور الأداة وذلك باستخدام أسلوب التحليل العاملي (Factor Analysis) وكما يتضح بالجدول رقم (2) :

جدول رقم (2) : البناء العاملي لمحاور أداة الدراسة (الاستبانة)

المحور	المحور	الجذر الكامن	نسبة التباين لمفسر	مقياس كايزر
تحديات ومعوقات التطبيق	1	4.235	64.37%	0.728
	2	2.068	17.79%	
فرص التطبيق	1	5.930	74.29%	0.683
	2	.741	12.60%	
	2	.568	4.83%	

يتبين من خلال جدول (2) كفاية العينة لإجراء التحليل العاملي الاستكشافي، إذ يمكن الاستدلال على هذه النتيجة من خلال قيمة مقياس كاييزر إذ يتضح من الجدول أعلاه أن البنية العاملية لكل محور من محاور أداة الدراسة (الاستبانة) يقيس سمة واحدة، أي أن محاور الاستبانة تتمتع بأحادية البعد.

كما تم التحقق من ثبات أداة المرونة النفسية من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية خارج عينة الدراسة عددها (12) وباستخدام معامل ثبات كرونباخ ألفا، وبلغت درجة الثبات لأداة الدراسة (0.89) وتعد هذه القيمة مقبولة لأغراض الدراسة.

إجراءات الدراسة Study Procedures

تم تنفيذ إجراءات الدراسة على النحو الآتي:

- بعد الاطلاع على الدراسات السابقة والأدب النظري لموضوع الدراسة (تحديات ومعوقات وفرص تطبيق طرق سكرابوت ((Skrabut الثمانين لتوظيف Chat GPT في عمليتي التعلم والتعليم، من وجهة نظر معلمي مدارس الأقليات العربية (عرب 48) تم تطوير أداة الدراسة (الاستبانة).
- تم التحقق من الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) لأداة الدراسة.
- تم تطبيق الأداة على عينة الدراسة ومن ثم تم جمع البيانات وتفرغها ومعالجتها باستخدام برنامج التحليل الإحصائي SPSS للإجابة عن أسئلة الدراسة واستخراج النتائج ومناقشتها وصياغة توصياتها.

نتائج الدراسة ومناقشتها Study Results and Discussion

النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة واختبار صحة فرضياتها

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول :

ما تحديات ومعوقات تطبيق طرق سكرابوت الثمانين لتوظيف Chat GPT في عمليتي التعلم والتعليم في مدارس الأقليات العربية (عرب 48) من وجهة نظر معلميها؟

للإجابة على التساؤل الفرعي الأول: ما تحديات ومعوقات تطبيق طرق سكرابوت الثمانين لتوظيف Chat GPT في

عمليتي التعلم والتعليم في مدارس الأقليات العربية (عرب 48) من وجهة نظر معلمها؟ تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لكل فقرة من فقرات محور تحديات ومعوقات تطبيق طرق سكرابوت الثمانين لتوظيف Chat GPT في عمليتي التعلم والتعليم في مدارس الأقليات العربية (عرب 48) من وجهة نظر معلمها والدرجة الكلية، والجدول (3) يبين هذه النتائج.

الجدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات محور تحديات ومعوقات تطبيق طرق سكرابوت الثمانين لتوظيف Chat GPT في عمليتي التعلم والتعليم في مدارس الأقليات العربية (عرب 48)

رقم الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
37	3.89	1.05	1	مرتفعة
35	3.87	1.02	2	مرتفعة
12	3.85	1.09	3	مرتفعة
20	3.86	1.14	4	مرتفعة
3	3.84	1.15	5	مرتفعة
28	3.84	1.07	6	مرتفعة
11	3.83	1.17	7	مرتفعة
21	3.82	1.07	8	مرتفعة
27	3.80	1.10	9	مرتفعة
1	3.79	1.06	10	مرتفعة
18	3.72	1.18	11	مرتفعة
36	3.68	1.04	12	مرتفعة
29	3.66	1.17	13	مرتفعة
13	3.64	1.18	14	مرتفعة
22	3.58	0.99	15	مرتفعة
2	3.55	1.03	16	مرتفعة
34	3.52	1.09	17	مرتفعة
38	3.51	1.07	18	مرتفعة
40	3.48	1.16	19	مرتفعة
23	3.47	1.11	20	مرتفعة
14	3.45	1.08	21	مرتفعة
17	3.33	1.05	22	مرتفعة

رقم الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
26	2.76	1.02	23	مرتفعة
7	2.73	1.09	24	مرتفعة
32	2.72	1.14	25	مرتفعة
8	2.69	1.15	26	مرتفعة
15	2.67	1.07	27	متوسطة
6	2.67	1.17	28	متوسطة
24	2.65	1.07	29	متوسطة
30	2.63	1.11	30	متوسطة
16	2.61	1.18	31	متوسطة
39	2.59	1.00	32	متوسطة
31	2.54	1.15	33	متوسطة
5	2.51	1.10	34	متوسطة
33	2.47	1.11	35	متوسطة
19	2.43	1.18	36	متوسطة
9	2.40	1.04	37	متوسطة
25	2.39	1.17	38	متوسطة
4	2.36	1.18	39	متوسطة
10	2.34	1.04	40	متوسطة
3.17		1.10	مرتفعة	

يتبين من الجدول أعلاه أن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات محور تحديات ومعوقات تطبيق طرق سكرابوت الثمانين لتوظيف Chat GPT في عمليتي التعلم والتعليم في مدارس الأقليات العربية (عرب 48) تراوحت ما بين درجة مرتفعة ودرجة متوسطة.

حيث بلغ أعلى متوسط حسابي (3.89) لدى الفقرة رقم (37) والتي تنص على "تُعيق البنية التحتية للغرفة الصفية قدرة المعلمين على تنمية مهارة كتابة السيناريوهات التعليمية الرقمية لدى الطلبة." وانحراف معياري (1.05) ودرجة تحدي مرتفعة.

وتعزي الباحثة ذلك لأن الغرف الصفية تفتقر إلى التجهيزات التقنية الحديثة مثل الحواسيب، وأجهزة العرض الذكية، وشبكات الإنترنت المستقرة، مما يحد من قدرة المعلمين على تطبيق أنشطة رقمية تفاعلية أو تدريب الطلبة على كتابة السيناريوهات التعليمية باستخدام أدوات رقمية مناسبة، وكذلك لأن ضعف البنية التحتية يجعل المعلمين أقل دافعية لاستخدام الأدوات الرقمية، مما يقلل من فرص دمج التقنيات الحديثة في العملية التعليمية وبالتالي يضعف تطوير مهارة كتابة السيناريوهات التعليمية الرقمية لدى الطلبة. والبيئة الصفية التقليدية لا توفر فرصاً كافية للتعلم القائم على المشروع أو على

المهام الرقمية، وبالتالي لا يجد الطلبة السياق التطبيقي الذي يساعدهم على ممارسة مهارة كتابة السيناريوهات التعليمية الرقمية

فيما بلغ اقل متوسط حسابي (2.34) لدى الفقرة رقم (10) والتي تنص على " تُعيق محدودية الإمكانيات تطوير العروض التقديمية التعليمية" وبانحراف معياري (1.04) ودرجة تحدي متوسطة وتعزي الباحثة ذلك لقدرة المعلمين على الاستفادة من برامج وتطبيقات مجانية مثل Canva، Google Slides، PowerPoint Online، التي لا تتطلب موارد عالية ولا أجهزة قوية و استخدام قوالب جاهزة لتسهيل تصميم العروض بسرعة وجودة جيدة دون الحاجة لمعدات متقدمة. وكذلك قدرة المعلمين على استخدام الهواتف الذكية لتقديم العروض أو عرض محتوى تفاعلي أو من خلال استغلال موارد المدرسة الموجودة بالفعل (جهاز عرض بسيط، كمبيوتر، سبورة ذكية إذا كانت موجودة).

ولتحقق من درجة الفروقات في الاستجابة على فقرات محور تحديات ومعوقات تطبيق طرق سكرابوت الثمانين لتوظيف Chat GPT في عمليتي التعلم والتعليم في مدارس الأقليات العربية (عرب 48) وفقاً للمتغيرات الديمغرافية لأفراد عينة الدراسة، قامت الباحثة بتوظيف اختبار ت لفحص الفروق في الاستجابة على فقرات محور تحديات ومعوقات تطبيق طرق سكرابوت الثمانين لتوظيف Chat GPT في عمليتي التعلم والتعليم في مدارس الأقليات العربية (عرب 48) وفقاً للمتغيرات الديمغرافية لأفراد عينة الدراسة وعلى النحو الآتي:

أولاً: متغير الجنس

الجدول (4)

اختبار ت لفحص الفروق في الاستجابة على فقرات محور تحديات ومعوقات تطبيق طرق سكرابوت الثمانين لتوظيف Chat GPT في عمليتي التعلم والتعليم في مدارس الأقليات العربية (عرب 48) وفقاً لمتغير الجنس

العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	درجات الحرية	مستوى الدلالة
أنثى	3.182	. 265	0.151	148	0.470
ذكر	3.552	0.387			

يتبين من الجدول رقم (4) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير أفراد عينة الدراسة لتحديات ومعوقات تطبيق طرق سكرابوت الثمانين لتوظيف Chat GPT في عمليتي التعلم والتعليم في مدارس الأقليات العربية (عرب 48) وفقاً لمتغير الجنس، حيث بلغت قيمة ف (0.470) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$) ويعزى ذلك إلى أن كل من الذكور والإناث لديهم وجهة نظر متقاربة حول الصعوبات والمعوقات عند تطبيق طرق سكرابوت الثمانين، مما يدل على توافق التجربة التعليمية أو الظروف المحيطة بالتطبيق وكذلك تعزى النتيجة إلى تقييم التحديات والمعوقات مرتبط بالعوامل الأخرى مثل البنية التحتية، الدعم التقني، أو تدريب المعلمين، وليس بالاختلاف بين الذكور والإناث.

سنوات الخبرة في العمل الحالي:

جدول رقم (5)

اختبار ت لفحص الفروق في الاستجابة على فقرات محور تحديات ومعوقات تطبيق طرق سكرابوت الثمانين لتوظيف Chat GPT في عمليتي التعلم والتعليم في مدارس الأقليات العربية (عرب 48) وفقاً لمتغير سنوات الخبرة في العمل الحالي

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	مستوى دلالة
سنوات الخبرة	2.520	2	1.260	5.83	0.003
5-10	4.197	2	2.098	8.61	0.000
10 سنوات فما فوق	1.079	2	0.539	2.86	0.058
الخطأ	110.533	512	0.216		
المجموع	113.053	514			

يتبين من الجدول رقم (5) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير أفراد عينة الدراسة لتحديات ومعوقات تطبيق طرق سكرابوت الثمانين لتوظيف Chat GPT في عمليتي التعلم والتعليم في مدارس الأقليات العربية (عرب 48) وفقاً لمتغير سنوات الخبرة ولصالح كل من سنوات الخبرة من (5-10) سنوات وكذلك من (5-10) سنوات ويعزى ذلك إلى أن المعلمين في هذه الفئات لديهم تقييمات مختلفة بشكل ملحوظ للتحديات والمعوقات، ربما بسبب مستوى تعاملهم المباشر مع التكنولوجيا أو اعتمادهم على طرق جديدة في التعليم.

فيما لم يسجل فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير أفراد عينة الدراسة لتحديات ومعوقات تطبيق طرق سكرابوت الثمانين لتوظيف Chat GPT في عمليتي التعلم والتعليم في مدارس الأقليات العربية (عرب 48) وفقاً لمتغير سنوات الخبرة عشر سنوات فما فوق مما يشير إلى أن المعلمين ذوي الخبرة الطويلة أصبح لديهم رؤية موحدة أو استقرار في تقديرهم للتحديات، وربما لديهم خبرة عملية في التعامل مع المعوقات التعليمية والتكنولوجية.

المؤهل الأكاديمي

جدول رقم (6)

اختبار ت لفحص الفروق في الاستجابة على فقرات محور تحديات ومعوقات تطبيق طرق سكرابوت الثمانين لتوظيف Chat GPT في عمليتي التعلم والتعليم في مدارس الأقليات العربية (عرب 48) وفقاً لمتغير المؤهل الأكاديمي

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	مستوى دلالة
المؤهل الأكاديمي	0.765	2	0.376	1.954	0.365
ماجستير	2.987	2	0.546	1.879	0.687
دكتوراه	0.653	2	0.378	0.821	0.423
الخطأ	132.876	148	0.478		
المجموع	130.745	146			

يتبين من الجدول رقم (6) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير أفراد عينة الدراسة لتحديات ومعوقات تطبيق طرق سكرتوت الثمانين لتوظيف Chat GPT في عمليتي التعلم والتعليم في مدارس الأقليات العربية (عرب 48) وفقاً لمتغير المؤهل العلمي.

ويعزى ذلك من وجهة نظر الباحثة الى ان درجة تقدير المعلمين للتحديات والمعوقات متشابهة بغض النظر عن مستوى المؤهل العلمي، سواء كان بكالوريوس، ماجستير أو أعلى وأن جميع المعلمين، بغض النظر عن مؤهلاتهم العلمية، يواجهون نفس الصعوبات ويقدرّون التحديات بنفس الطريقة، مما يعكس أن هذه المعوقات مرتبطة بالظروف العملية والبنية التحتية والموارد المتاحة أكثر من ارتباطها بالمستوى التعليمي للمعلم الأمر الذي يدل بدوره على أن التحديات والمعوقات التي تواجه المعلمين في توظيف Chat GPT هي عوامل عامة مشتركة بين جميع الفئات التعليمية، وليست مرتبطة بالخبرة الأكاديمية أو المؤهلات العلمية.

تلخيص النتائج المتعلقة بالمتغيرات الديمغرافية

أولاً: متغير الجنس

- تأثير متغير الجنس على تقدير التحديات والمعوقات: تشير نتائج الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير أفراد عينة الدراسة لتحديات ومعوقات تطبيق طرق سكرتوت الثمانين لتوظيف ChatGPT في عمليتي التعلم والتعليم وفقاً لمتغير الجنس.
- التفسير: تقييم التحديات والمعوقات متشابه بين الذكور والإناث، مما يشير إلى أن الجنس ليس عاملاً مؤثراً في تصور المعلمين لهذه المعوقات.
- الانعكاسات العملية: يمكن تصميم برامج التدريب ودمج طرق سكرتوت في التعليم بشكل موحد لكلا الجنسين، مع التركيز على العوامل الأخرى المؤثرة مثل البنية التحتية والدعم الفني والموارد المتاحة.

ثانياً: متغير سنوات الخبرة

- تأثير متغير سنوات الخبرة على تقدير التحديات والمعوقات: أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين فئات سنوات الخبرة (1-5 سنوات و 5-10 سنوات) في تقدير التحديات والمعوقات، فيما لم تُسجل فروق دالة إحصائية لدى المعلمين ذوي الخبرة 10 سنوات فما فوق.
- التفسير: المعلمون ذوو الخبرة الأقل (1-10 سنوات) أظهروا تقييمات مختلفة للتحديات والمعوقات، ربما نتيجة تفاوت مستوى تعاملهم مع التكنولوجيا الحديثة واعتمادهم على طرق جديدة في التعليم، بينما المعلمون ذوو الخبرة الطويلة لديهم رؤية موحدة أكثر نتيجة تراكم الخبرة العملية في مواجهة المعوقات.
- الانعكاسات العملية: يُستحسن توجيه برامج الدعم الفني والتدريب نحو المعلمين ذوي الخبرة الأقل، لمساعدتهم على التعامل مع التحديات أثناء تطبيق طرق سكرتوت وتوظيف ChatGPT.

ثالثاً: متغير المؤهل الأكاديمي

- تأثير متغير المؤهل العلمي على تقدير التحديات والمعوقات: لم تُظهر النتائج أي فروق ذات دلالة إحصائية وفقاً للمؤهل العلمي في تقدير التحديات والمعوقات.
- التفسير: المعلمون على اختلاف مستويات مؤهلاتهم العلمية لديهم تقييمات متقاربة للتحديات، مما يشير إلى أن هذه المعوقات مرتبطة أكثر بالبيئة التعليمية والبنية التحتية والموارد التقنية، وليس بالمستوى الأكاديمي للمعلم.
- الانعكاسات العملية: يمكن تصميم برامج تدريبية موحدة لجميع المعلمين بغض النظر عن مؤهلاتهم العلمية، مع التركيز على تطوير مهاراتهم الرقمية وتوفير الموارد اللازمة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

ما فرص تطبيق طرق سكرابوت الثمانين لتوظيف Chat GPT في عمليتي التعلم والتعليم في مدارس الأقليات العربية (عرب 48) من وجهة نظر معلمها ؟

للإجابة على التساؤل الفرعي الثاني: ما فرص تطبيق طرق سكرابوت الثمانين لتوظيف Chat GPT في عمليتي التعلم والتعليم في مدارس الأقليات العربية (عرب 48) من وجهة نظر معلمها ؟ تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لكل فقرة من فقرات محور فرص تطبيق طرق سكرابوت الثمانين لتوظيف Chat GPT في عمليتي التعلم والتعليم في مدارس الأقليات العربية (عرب 48) من وجهة نظر معلمها والدرجة الكلية، والجدول (7) يبين هذه النتائج.

الجدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات محور فرص تطبيق طرق سكرابوت الثمانين لتوظيف Chat GPT في عمليتي التعلم والتعليم في مدارس الأقليات العربية (عرب 48)

رقم الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
<u>13</u>	<u>3.98</u>	<u>1.08</u>	<u>1</u>	<u>مرتفعة</u>
7	3.92	1.92	2	مرتفعة
20	3.90	1.90	3	مرتفعة
6	3.89	0.89	4	مرتفعة
14	3.87	0.68	5	مرتفعة
8	3.85	0.83	6	مرتفعة
19	3.83	0.76	7	مرتفعة
1	3.82	1.41	8	مرتفعة
9	3.80	1.02	9	مرتفعة
5	3.79	1.13	10	مرتفعة
18	3.72	1.17	11	مرتفعة
17	3.68	1.12	12	مرتفعة
10	3.66	1.07	13	مرتفعة
2	3.64	1.32	14	مرتفعة
15	3.58	1.04	15	مرتفعة
11	3.55	1.21	16	مرتفعة
4	3.52	0.86	17	مرتفعة
16	3.51	0.98	18	مرتفعة
3	3.48	1.09	19	مرتفعة
<u>12</u>	<u>3.47</u>	<u>1.18</u>	<u>20</u>	<u>مرتفعة</u>
	3.72	1.13		مرتفعة

يتبين من الجدول أعلاه أن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات محور فرص تطبيق طرق سكرابوت الثمانين لتوظيف Chat GPT في عمليتي التعلم والتعليم في مدارس الأقليات العربية (عرب 48) حيث جاءت كافة الإجابات على فقرات المحور بدرجة مرتفعة وبلغ أعلى متوسط حسابي (3.98) لدى الفقرة رقم (13) والتي تنص على "تسهم قدرة المعلمين على صياغة مقترحات لاستراتيجيات تحسين الأداء بشكل فعال في توظيف ChatGPT في العملية التعليمية" وبانحراف معياري (1.08) ودرجة تحدي مرتفعة وتعزي الباحثة ذلك إلى أن قدرة المعلمين على صياغة مقترحات لتحسين الأداء تساعدهم على تحديد المشكلات والمعوقات في استخدام ChatGPT وتقديم حلول عملية للتغلب عليها، مما يسهل توظيف الأداة بفاعلية.

كما أن صياغة استراتيجيات واضحة تحدد كيفية دمج ChatGPT في الدروس والأنشطة التعليمية بشكل منظم ومدرّس، بدلاً من استخدامه عشوائياً وترى الباحثة أن قدرة المعلمين على صياغة مقترحات لتحسين الأداء في توظيف ChatGPT بشكل فعال لأنها تُمكنهم من التخطيط المدروس، التعامل مع المعوقات، وتحقيق أفضل النتائج التعليمية للطلاب.

وتعزي الباحثة كذلك أن جميع الفقرات جاءت بفرصة تطبيق مرتفعة الى وجود استعداد من قبل المعلمين لتجربة أدوات الذكاء الاصطناعي في التعليم يُعد فرصة قوية لتطبيق طرق سكرابوت، خاصة إذا كانوا متحمسين لتطوير أساليب التدريس ورفع جودة التعلم. كما أن استخدام ChatGPT يتيح للمعلمين تقديم محتوى تعليمي متنوع، كتابة سيناريوهات تعليمية رقمية، وتصميم أنشطة مبتكرة، ما يوفر فرصاً لتعزيز التعلم النشط والتفاعل الصفّي. كما أن بعض المعلمون يرون أن على الرغم من محدودية الإمكانيات في بعض المدارس، فإن وجود أجهزة كمبيوتر أو هواتف ذكية واتصال بالإنترنت يوفر أساساً عملياً لتطبيق طرق سكرابوت تدريجياً. وكذلك لدى المعلمون القدرة على صياغة استراتيجيات تحسين الأداء وتوظيف الأدوات الرقمية، ما يزيد من فرص دمج ChatGPT بشكل منظم وفعال في العملية التعليمية.

ولتحقق من درجة الفروقات في الاستجابة على فقرات محور فرص تطبيق طرق سكرابوت الثمانين لتوظيف Chat GPT في عمليتي التعلم والتعليم في مدارس الأقليات العربية (عرب 48) وفقاً للمتغيرات الديمغرافية لأفراد عينة الدراسة، قامت الباحثة بتوظيف اختبار ت لفحص الفروق في الاستجابة على فقرات محور فرص تطبيق طرق سكرابوت الثمانين لتوظيف Chat GPT في عمليتي التعلم والتعليم في مدارس الأقليات العربية (عرب 48) وفقاً للمتغيرات الديمغرافية لأفراد عينة الدراسة وعلى النحو الآتي:

أولاً: متغير الجنس

الجدول (8)

اختبار ت لفحص الفروق في الاستجابة على فقرات محور فرص تطبيق طرق سكرابوت الثمانين لتوظيف Chat GPT في عمليتي التعلم والتعليم في مدارس الأقليات العربية (عرب 48) وفقاً لمتغير الجنس

مستوى الدلالة	درجات الحرية	T	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي		
0.734	148	0.197	0.324	3.84	أنثى	معيقات
			0.310	3.69	ذكر	تحديات

يتبين من الجدول رقم (8) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير أفراد عينة الدراسة لفرص تطبيق طرق سكرابوت الثمانين لتوظيف Chat GPT في عمليتي التعلم والتعليم في مدارس الأقليات العربية (عرب 48) وفقاً لمتغير الجنس، حيث بلغت قيمة $F(0.734)$ وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة $(\alpha=0.05)$ وتعزي الباحثة ذلك الى ان تقديرات الذكور والإناث حول فرص تطبيق طرق سكرابوت لتوظيف ChatGPT متقاربة، وأن الجنس ليس عاملاً مؤثراً في تقييم هذه الفرص. وبناءً عليه، يمكن تصميم برامج التدريب ودمج طرق سكرابوت في التعليم بشكل موحد لكلا الجنسين، مع التركيز على العوامل الأخرى المؤثرة مثل الخبرة، الموارد، والبنية التحتية.

سنوات الخبرة في العمل الحالي:

جدول رقم (9)

اختبارات لفحص الفروق في الاستجابة على فقرات محور فرص تطبيق طرق سكرابوت الثمانين لتوظيف Chat GPT في عمليتي التعلم والتعليم في مدارس الأقليات العربية (عرب 48) وفقاً لمتغير سنوات الخبرة في العمل الحالي

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	مستوى الدلالة
سنوات خبرة	1-5	2	1.956	3.954	.387
	5-10	2	1.745	6.945	.549
	10 سنوات فما فوق	2	0.534	5.934	.693
الخطأ	109.543	148	0.430		
المجموع	111.693	146			

يتبين من الجدول رقم (9) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير أفراد عينة الدراسة لفرص تطبيق طرق سكرابوت الثمانين لتوظيف Chat GPT في عمليتي التعلم والتعليم في مدارس الأقليات العربية (عرب 48) وفقاً لمتغير سنوات الخبرة، وتعزي الباحثة ذلك إلى أنه سواء كان المعلم حديث التعيين أو يمتلك خبرة طويلة في التدريس، فإن تصورهم للفرص المتاحة لتوظيف ChatGPT متقارب، مما يشير إلى اتساق رؤية المعلمين للقدرة على دمج التكنولوجيا الحديثة في التعليم بغض النظر عن طول مدة خبرتهم العملية.

المؤهل الأكاديمي:

جدول رقم (10)

اختبارات لفحص الفروق في الاستجابة على فقرات محور فرص تطبيق طرق سكرابوت الثمانين لتوظيف Chat GPT في عمليتي التعلم والتعليم في مدارس الأقليات العربية (عرب 48) وفقاً لمتغير المؤهل الأكاديمي

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	مستوى الدلالة
المؤهل لأكاديمي	بكالوريوس فما دون	2	0.463	2.876	.687
	ماجستير	2	0.604	2.410	.425
	دكتوراه	2	0.138	0.729	.643
الخطأ	112.322	146	0.219		
المجموع	113.053	148			

يتبين من الجدول رقم (10) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير افراد عينة الدراسة لفرص تطبيق طرق سكرتوت الثمانين لتوظيف Chat GPT في عمليتي التعلم والتعليم في مدارس الأقليات العربية (عرب 48) وفقاً لمتغير المؤهل العلمي، وتعزي الباحثة النتيجة الى أن تقديرات المعلمين حول الفرص المتاحة لتوظيف ChatGPT متقاربة بغض النظر عن مؤهلاتهم العلمية، مما يشير إلى أن المستوى الأكاديمي للمعلم ليس عاملاً مؤثراً في تقييم هذه الفرص. وبناءً عليه، يمكن تصميم برامج تدريبية واستراتيجيات دمج طرق سكرتوت بشكل موحد لجميع المعلمين، مع التركيز على العوامل الأخرى المؤثرة مثل الخبرة العملية والبنية التحتية والموارد المتاحة.

تلخيص النتائج المتعلقة بالمتغيرات الديمغرافية

أولاً: متغير الجنس

- تأثير متغير الجنس على تقدير الفرص: لم تُظهر النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث فيما يتعلق بتقدير فرص تطبيق طرق سكرتوت لتوظيف ChatGPT.
- التفسير: تقييم الفرص متقارب بين الجنسين، مما يدل على أن جنس المعلم ليس عاملاً مؤثراً في تصور الفرص المتاحة لاستخدام ChatGPT.
- الانعكاسات العملية: يمكن تصميم برامج تدريبية واستراتيجيات دمج طرق سكرتوت بشكل موحد لكلا الجنسين دون الحاجة لتعديلات خاصة، مع التركيز على تحسين الموارد والدعم الفني.

ثانياً: متغير سنوات الخبرة

- أثر متغير سنوات الخبرة على تقدير الفرص: تشير النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات الخبرة في تقدير فرص تطبيق طرق سكرتوت الثمانين لتوظيف ChatGPT.
- التفسير: جميع المعلمين، سواء الجدد أو ذوي الخبرة الطويلة، لديهم تصور متشابه للفرص المتاحة، مما يدل على أن سنوات الخبرة لا تؤثر في تقدير إمكانية دمج ChatGPT في التعليم.
- الانعكاسات العملية: يمكن تطبيق استراتيجيات دمج ChatGPT بشكل موحد لجميع المعلمين، مع التركيز على توفير الدعم الفني والموارد الرقمية، وتعزيز مهارات المعلمين في استخدام الأدوات الذكية.

ثالثاً: متغير المؤهل العلمي

- تأثير متغير المؤهل العلمي على تقدير الفرص: لم تُسجل فروق ذات دلالة إحصائية وفقاً لمتغير المؤهل العلمي في تقدير فرص تطبيق طرق سكرتوت.
- التفسير: المعلمون بمختلف مستويات المؤهل العلمي لديهم فهم متقارب للفرص التي يوفرها توظيف ChatGPT، مما يشير إلى أن المؤهل العلمي ليس عاملاً مؤثراً في تقدير هذه الفرص.
- الانعكاسات العملية: برامج التدريب وورش العمل يمكن أن تُطبّق بشكل موحد لجميع المعلمين، مع التركيز على تطوير مهارات المعلمين الرقمية وتوفير البنية التحتية المناسبة.

نتائج الدراسة Study Results

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات محور تحديات ومعوقات تطبيق طرق سكرتير Chat GPT في عمليتي التعلم والتعليم في مدارس الأقليات العربية (عرب 48) تراوحت ما بين درجة مرتفعة ودرجة متوسطة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير أفراد عينة الدراسة لتحديات ومعوقات تطبيق طرق سكرتير Chat GPT في عمليتي التعلم والتعليم في مدارس الأقليات العربية (عرب 48) وفقاً لمتغير الجنس.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير أفراد عينة الدراسة لتحديات ومعوقات تطبيق طرق سكرتير Chat GPT في عمليتي التعلم والتعليم في مدارس الأقليات العربية (عرب 48) وفقاً لمتغير سنوات الخبرة ولصالح كل من سنوات الخبرة من (1-5) سنوات وكذلك من (5-10) سنوات.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير أفراد عينة الدراسة لتحديات ومعوقات تطبيق طرق سكرتير Chat GPT في عمليتي التعلم والتعليم في مدارس الأقليات العربية (عرب 48) وفقاً لمتغير المؤهل العلمي.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات محور فرص تطبيق طرق سكرتير Chat GPT في عمليتي التعلم والتعليم في مدارس الأقليات العربية (عرب 48) حيث جاءت كافة الإجابات على فقرات المحور بدرجة مرتفعة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير أفراد عينة الدراسة لفرص تطبيق طرق سكرتير Chat GPT في عمليتي التعلم والتعليم في مدارس الأقليات العربية (عرب 48) وفقاً لمتغير الجنس.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير أفراد عينة الدراسة لفرص تطبيق طرق سكرتير Chat GPT في عمليتي التعلم والتعليم في مدارس الأقليات العربية (عرب 48) وفقاً لمتغير سنوات الخبرة.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير أفراد عينة الدراسة لفرص تطبيق طرق سكرتير Chat GPT في عمليتي التعلم والتعليم في مدارس الأقليات العربية (عرب 48) وفقاً لمتغير المؤهل العلمي.

توصيات الدراسة Study Recommendations

- توفير التدريب المستمر للمعلمين من خلال تصميم ورش عمل ودورات تدريبية متخصصة لتطوير مهارات المعلمين في استخدام ChatGPT وطرق سكرتير ChatGPT، مع التركيز على كيفية التعامل مع التحديات العملية وتوظيف الفرص المتاحة.
- تقديم الدعم الفني للمعلمين ذوي الخبرة الأقل لضمان تكيفهم السلس مع التكنولوجيا الحديثة من خلال تعزيز البنية التحتية الرقمية وتطوير وتجهيز الغرف الصفية بالموارد التقنية الأساسية، مثل الحواسيب، أجهزة العرض، وشبكة الإنترنت المستقرة، لتسهيل دمج ChatGPT في العملية التعليمية.
- توفير أدوات رقمية خفيفة أو مجانية تمكن المعلمين من تطوير سيناريوهات تعليمية رقمية بدون الحاجة لمعدات متقدمة.

- تطوير استراتيجيات دمج تكنولوجي موحدة من خلال إعداد دليل استراتيجي لتطبيق طرق سكرتوت الثمانين في المدارس، بحيث يكون قابلاً للتطبيق لجميع المعلمين بغض النظر عن الجنس أو المؤهل العلمي.
- التركيز على توظيف الفرص المتاحة بشكل متنسق لتعزيز التعلم النشط والتفاعل الصفّي بين الطلاب والمعلمين وتشجيع التعاون بين المعلمين والطلاب من خلال تعزيز أنشطة العمل الجماعي بين المعلمين لتبادل الخبرات في توظيف ChatGPT.
- إشراك الطلاب في تطوير محتوى العروض أو السيناريوهات التعليمية الرقمية، بما يساهم في تخفيف العبء على المعلمين وزيادة التفاعل الطلابي.
- متابعة وتقويم الأداء وإنشاء آليات تقييم دورية لتحديد مدى فعالية توظيف ChatGPT وطرق سكرتوت في العملية التعليمية، مع جمع الملاحظات لتعديل الخطط والاستراتيجيات.
- تحفيز المعلمين على اقتراح استراتيجيات لتحسين الأداء باستمرار، بما يساهم في تطوير جودة التعليم وتوظيف الأدوات الرقمية بشكل أفضل.
- تعزيز ثقافة الابتكار الرقمي وتشجيع المدارس على تبني ثقافة الابتكار، وتحفيز المعلمين على تجربة أساليب تعليمية رقمية جديدة باستخدام ChatGPT، مع تقدير الجهود المبذولة لتجاوز التحديات التقنية.

الخاتمة Conclusion

تشير نتائج الدراسة إلى أن تقديرات أفراد عينة الدراسة حول تحديات ومعوقات تطبيق طرق سكرتوت الثمانين لتوظيف ChatGPT في عمليتي التعلم والتعليم في مدارس الأقليات العربية (عرب 48) تراوحت بين درجة مرتفعة ودرجة متوسطة، مما يعكس وعي المعلمين بوجود صعوبات ملموسة ولكن متفاوتة في التطبيق العملي لهذه الطرق. وأظهرت النتائج أيضاً أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية وفقاً لمتغير الجنس، مما يدل على اتساق الرؤى بين الذكور والإناث في تقدير التحديات والمعوقات. في المقابل، لوحظت فروق ذات دلالة إحصائية وفقاً لمتغير سنوات الخبرة لصالح فئتي الخبرة من 1-5 سنوات ومن 5-10 سنوات، وهو ما يشير إلى أن المعلمين ذوي الخبرة الأقل يظهرون تقييمات مختلفة للتحديات مقارنة بالمعلمين ذوي الخبرة الطويلة، وربما يعكس ذلك مستوى تعاملهم المباشر مع التكنولوجيا الجديدة والاعتماد على أساليب تدريس حديثة. أما بالنسبة لمتغير المؤهل العلمي، فقد لم تُسجل فروق ذات دلالة إحصائية، مما يدل على أن تقدير المعلمين للتحديات والمعوقات لا يتأثر بمستوى المؤهل الأكاديمي.

أما فيما يتعلق بمحور فرص تطبيق طرق سكرتوت الثمانين لتوظيف ChatGPT، فقد أظهرت النتائج أن جميع الإجابات جاءت بدرجة مرتفعة، مما يعكس اقتناع المعلمين بوجود فرص واضحة وملموسة لتوظيف ChatGPT في تحسين التعلم والتعليم. كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفقاً لمتغيرات الجنس، سنوات الخبرة، أو المؤهل العلمي، مما يعكس اتساقاً عاماً في تقدير الفرص المتاحة لدى جميع المعلمين بغض النظر عن خصائصهم الشخصية والمهنية.

وبشكل عام، تشير هذه النتائج إلى أن المعلمين يدركون التحديات والمعوقات المحتملة لتوظيف ChatGPT، ولكنهم في الوقت نفسه يرون فرصاً واعدة للتطبيق، وأن هذه التقديرات مستقرة نسبياً عبر الجنس والمؤهل العلمي، بينما تتأثر جزئياً بخبرة المعلم العملية، وهو ما يوفر أساساً لتصميم برامج تدريبية واستراتيجيات دعم فعالة تعزز من توظيف هذه التقنية في الصفوف الدراسية.

مراجع ومصادر الدراسة References and Sources of the Study

أولاً: المراجع باللغة العربية

- توفيق عبده سعيد محمد الكنانى. (2022). توظيف التكنولوجيا في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها International Journal on Humanities and Social Sciences, (39) , 112-137.
- سعيد سالم عبدالله الزهراني. (2023). توظيف التكنولوجيا في تنمية مهارات اللغة العربية. مجلة منار الشرق للتربية و تكنولوجيا التعليم. 11-1 , 2(1) ,
- حمزة حسن أحمد طوطح. (2025). اتجاهات المعلمين نحو توظيف التكنولوجيا الحديثة في التدريس وتأثيرها على أداء الطلاب في مدارس البلدة القديمة في القدس (119) . Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences, 126-146.
- جبر قصصى & د. حلوة. (2024). دور مديري المدارس في توظيف التكنولوجيا الحديثة في العملية التعليمية داخل الخط الأخضر. مجلة المعهد العالي للدراسات النوعية. 1885-1916 , 4(6) ,
- العنزي, دلال, عبد الله عبدالنواب دسوقي, عبدالنواب, الحلواني & حنان صلاح الدين محمد الحلواني. (2025). إجراءات مقترحة لتطوير أداء العاملين بالتعليم الثانوي بدولة الكويت في ضوء مدخل المنظمة المتعلمة. مجلة كلية التربية (أسبوط). 129-162 , 41(2) ,
- محمد رهد معزب آدم. (2024). آليات توظيف التكنولوجيا الحديثة في تدريس وبحوث العلوم الإنسانية والتطبيقية بالمرحلة الجامعية. مجلة الجبل للعلوم الإنسانية والتطبيقية. 152-161 ,
- محمد رمضان شعيب & هاجر محمد منصور. (2018). الأساليب الحديثة في توظيف تكنولوجيا التعليم في التدريس (Faculty of Arts Journal) . مجلة كلية الآداب-جامعة مصراتة. 101-112 ,
- محمد فتوح, محمد خيرى, سمير عبد البديع عبد الجواد, تامر, احمد السيد قحوف, سمير & ...رشا. (2024). استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي(ChatGPT-Google Bard) (بيئات التعلم الافتراضية في تنمية مهارات البرمجة لدى طلاب تكنولوجيا التعليم Using artificial intelligence techniques (ChatGPT-Google Bard) in virtual learning environments to develop programming skills among educational technology students. لعلوم التربية النوعية(20)20 ,.
- نوال القصابوي. (2023). عوائق استخدام التكنولوجيا الحديثة في التدريس: اللغة العربية نموذجاً. مجلة ابن خلدون للدراسات والأبحاث(2)3 ,.
- نياطي & هجيرة. (2022). استراتيجيات التعلم والتعليم في ضوء التكنولوجيا. التحبير 125-137 , 4(1)

ثانياً: المراجع باللغة الإنجليزية

- Almulla, M., & Ali, S. I. (2024). The changing educational landscape for sustainable online experiences: Implications of ChatGPT in Arab students' learning experience. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 23(9).
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*.
- Rahmouni, K. (2024). Exploring the use of ChatGPT in teaching Arabic case endings: Effectiveness, challenges and recommendations. *Journal of Educational Technology and Innovation*, 6(4).
- Riyadi, H. M. (2021). The Use of Educational Technolgy During The Epidemic Spread For Arabic Skills/. *Jurnal Al-Maqayis*, 8(1) , 63-83.
- Skrabut, S. (2023). *80 Ways to Use ChatGPT in the Classroom*. Stan Skrabut.
- Teerakapibal, S., & Kusawat, P. (2025). Opportunities and challenges of integrating ChatGPT in education: Sentiment analysis and topic modeling. *Journal of Education for Business*, 1-12.

عنوان البحث

**بناء وتقنين أداة لقياس مستوى التفكير الناقد لدى معلّمي اللغة العربية في المراحل
التعليمية داخل الخط الأخضر**

وسام سليم خلايلة¹

¹ جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

بريد الكتروني: wesam.dkh5@gmail.com

HNSJ, 2026, 7(2); <https://doi.org/10.53796/hnsj72/44>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/72/44>

تاريخ النشر: 2026/02/01م

تاريخ القبول: 2026/01/20م

تاريخ الاستقبال: 2026/01/10م

المستخلص

تسعى هذه الدراسة إلى بناء وتقنين مقياس لقياس التفكير الناقد لدى معلّمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، الإعدادية والثانوية في الداخل الفلسطيني، بهدف توفير أداة موثوقة وصالحة لتقييم هذه المهارة وتحديد احتياجات التدريب المهني. استند المقياس إلى نموذج واتسون وجليزر (2008)، ويتضمن "40" فقرة موزعة على أربعة أبعاد: الاستنتاج، تمييز الافتراضات، التفسير، وتقويم الحجج. طُبّق المقياس على عينة عشوائية طبقية مكونة من 300 معلّمًا ومعلمة من المدارس المختلفة داخل الخط الأخضر خلال العام 2024-2025، باستخدام منهج تطويري وصفي كمّي. أظهرت النتائج صدقًا سيكومتريًا عاليًا، حيث أكد تحليل العوامل الاستكشافي توزيع الفقرات على الأبعاد الأربعة (65% من التباين الكلي)، مع معامل ارتباط بيرسون قوي ($r=0.75$) ومقياس واتسون-جليزر. كما أظهر المقياس ثباتًا مرتفعًا (كرونباخ ألفا=0.76، سبيرمان براون=0.87). بلغ متوسط التفكير الناقد 3.86 (من 5)، حيث أظهرت النتائج مستوى عالٍ للتفكير الناقد لدى الذكور، معلمين ذوي الخبرة تتراوح بين 11-15 سنة، ومعلمين في المرحلة الابتدائية. سجل بُعد التفسير أعلى متوسط (3.95)، بينما كان تمييز الافتراضات الأدنى (3.77). بالإضافة لذلك، أظهر توزيع مستويات التفكير الناقد أن 87% من المعلمين هم ذوو مستوى عالٍ من التفكير الناقد في الداخل الفلسطيني. توصي الدراسة بتطوير برامج تدريبية تركز على تمييز الافتراضات ودعم معلمين جدد بشكل خاص، وفي مدارس الإعدادية والثانوية. تسهم الدراسة في توفير أداة محلية مراعية للسياق الثقافي.

الكلمات المفتاحية: تقنين مقياس؛ التفكير الناقد؛ معلّمو اللغة العربية؛ الثانويّة؛ الإعداديّة؛ الابتدائيّة.

RESEARCH TITLE

Development and Standardization of an Instrument to Measure the Level of Critical Thinking among Arabic Language Teachers across Educational Stages within the Green Line**Abstract**

This study seeks to develop and standardize a scale to measure critical thinking among Arabic language teachers in the elementary, middle, and secondary school levels within the Palestinian community inside Israel. The aim is to provide a valid and reliable instrument for assessing this skill and identifying professional development needs. The scale was based on the Watson and Glaser (2008) model and consists of 40 items distributed across four dimensions: inference, recognizing assumptions, interpretation, and evaluation of arguments. The scale was administered to a stratified random sample of 300 male and female teachers from various schools during the 2024–2025 academic year, using a descriptive developmental quantitative methodology. The results demonstrated high psychometric validity, as exploratory factor analysis confirmed the distribution of items across the four dimensions, explaining 65% of the total variance. A strong Pearson correlation coefficient ($r = 0.75$) was also found with the Watson–Glaser Critical Thinking Appraisal. The scale showed high reliability (Cronbach's $\alpha = 0.76$; Spearman–Brown = 0.87). The overall mean score of critical thinking was 3.86 (out of 5), indicating a high level of critical thinking. Higher levels were found among male teachers, teachers with 11–15 years of experience, and elementary school teachers. The interpretation dimension recorded the highest mean (3.95), whereas recognizing assumptions were the lowest (3.77). In addition, the distribution of critical thinking levels revealed that 87% of the teachers demonstrated a high level of critical thinking. The study recommends developing professional training programs that particularly focus on enhancing recognizing-assumptions skills and providing special support for novice teachers and those working in middle and secondary schools. This study contributes by providing a culturally sensitive local measurement tool.

Key Words: Validation; Critical Thinking; Arabic Language Teachers; Elementary School; Middle School; High School.

المقدمة

في عالم يتسارع فيه تدفق المعلومات، أصبح التفكير الناقد مهارة حيوية تمكن الأفراد من تحليل الواقع، تقييم الأدلة، واتخاذ قرارات رشيدة. ويُعتبر التفكير الناقد في المجال التعليمي، ركيزة أساسية لتطوير القدرات الفكرية للطلاب، حيث يساهم في تعزيز مهاراتهم في حل المشكلات، التفكير الإبداعي، والتحليل العميق للموضوعات المطروحة (Ennis, 1992). ومع ذلك، فإن نجاح هذه العملية يعتمد بشكل كبير على قدرات المعلمين أنفسهم في ممارسة التفكير الناقد ونقله إلى طلابهم، وهذا ما يجعل هذه المهارة جوهر التعليم الحديث" (Dwyer et al., 2014).

في سياق تدريس اللغة العربية، تتجلى أهمية التفكير الناقد في قدرة المعلم على تحليل النصوص الأدبية، تفسير المعاني الكامنة، وتوجيه الطلاب نحو فهم نقدي للمحتوى. إذ يتطلب تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية مهارات متقدمة تمكن المعلم من ربط المادة الدراسية بالواقع، وتشجيع الطلاب على التفكير الناقد في قضايا لغوية وثقافية (Hitchcock, 2020). ومع ذلك، أشارت دراسات حديثة إلى وجود فجوة في تقييم مستوى التفكير الناقد لدى المعلمين، خاصة في السياقات التعليمية ذات الخصوصية الثقافية، مثل الداخل الفلسطيني، حيث تتداخل التحديات التعليمية مع الظروف الاجتماعية والسياسية (النجار، 2024).

تهدف هذه الدراسة إلى بناء وتقنين أداة لقياس لتقييم التفكير الناقد لدى معلّمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية، الإعدادية والابتدائية في الداخل الفلسطيني، بهدف توفير أداة موثوقة وصالحة تدعم تشخيص مستويات هذه المهارة وتحديد احتياجات التدريب المهني. وتكمن أهمية البحث في الحاجة إلى أدوات قياس محلية مراعية للسياق الثقافي والتعليمي، حيث أظهرت الأبحاث أن الأدوات المستوردة قد لا تعكس بدقة الخصائص السيكومترية المطلوبة في بيئات تعليمية محددة (Leach et al., 2020). كما تسعى الدراسة إلى استكشاف العوامل المؤثرة على التفكير الناقد، مثل الخبرة التدريسية، المؤهلات الأكاديمية، والتدريب المهني، وذلك لتقديم توصيات عملية لتحسين الأداء التعليمي.

مشكلة الدراسة

لاحظت من خلال سنوات عملي مرشدة ومعلمة في المجال التربوي، أن هناك تحديًا مستمرًا يواجه معلّمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية في الداخل الفلسطيني، يتمثل في صعوبة تحفيز الطلاب على التفكير الناقد وتحليل النصوص الأدبية بعمق. هذا التحدي، الذي بدا لي في البداية مرتبطًا بمهارات الطلاب، تحول تدريجيًا إلى تساؤل أعمق حول مدى امتلاك المعلمين أنفسهم مهارات التفكير الناقد اللازمة لتوجيه طلابهم. ومن خلال الملاحظات الميدانية والحوارات مع الزملاء المعلمين، أدركت أن هناك نقصًا في الأدوات الموثوقة التي تقيس هذه المهارة لدى المعلمين، مما يعيق رصد الفجوة وبالتالي تطوير برامج تدريبية فعالة تلبي احتياجاتهم.

إن التفكير الناقد، كمهارة أساسية في العملية التعليمية، يتطلب من المعلم القدرة على تحليل المعلومات، تقييم الحجج، وتوجيه الطلاب نحو التفكير بشكل منهج. وفي سياق تدريس اللغة العربية، تتزايد أهمية هذه المهارة نظرًا لطبيعة المادة التي تعتمد على تفسير النصوص وتحليلها نقديًا. ومع ذلك، تشير الدراسات الحديثة إلى وجود فجوة في تقييم مستوى التفكير الناقد لدى المعلمين في السياقات التعليمية ذات الخصوصية الثقافية، مثل الداخل الفلسطيني، حيث تتداخل التحديات التعليمية مع الظروف الاجتماعية والسياسية (Assaly & Jabarin, 2021). كما أن الأدوات المتوفرة لقياس التفكير الناقد غالبًا ما تكون مستوردة وغير ملائمة للسياق المحلي، مما يؤثر على دقتها وصلاحيتها (Leach et al., 2020).

تتجلى مشكلة الدراسة في غياب أداة قياس موثوقة لتقييم مستوى التفكير الناقد لدى معلّمي اللغة العربية في المراحل المختلفة في الداخل الفلسطيني، مما يحدّ من القدرة على تشخيص الحاجة في التدريب والتطوير المهني. من هنا، تسعى الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية: ما هي الخصائص السيكومترية لأداة قياس التفكير الناقد المعدة؟ ما مستوى التفكير الناقد لدى معلّمي اللغة العربية في المراحل المختلفة (الثانوية، الإعدادية والابتدائية)؟ كيف يمكن أن تسهم نتائج هذا القياس في تطوير البرامج التدريبية؟ من خلال هذه الأسئلة، يطمح البحث إلى تقديم إسهامات نظرية في مجال قياس التفكير الناقد، وإسهامات عملية تدعم جودة تدريس اللغة العربية في الداخل الفلسطيني.

وعليه، يمكن صياغة مشكلة الدراسة في الأسئلة التالية:

1. ما هي الخصائص السيكومترية لأداة قياس التفكير الناقد لدى معلّمي اللغة العربية في المراحل التعليمية المختلفة في الداخل الفلسطيني؟

2. ما مستوى التفكير الناقد لدى معلّمي اللغة العربية في المراحل التعليمية المختلفة في الداخل الفلسطيني؟

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- بناء وتقنين أداة لقياس مستوى التفكير الناقد لدى معلّمي اللغة العربية في المراحل التعليمية المختلفة داخل الخط الأخضر.
- فحص مستوى التفكير الناقد لدى معلّمي اللغة العربية في المراحل التعليمية المختلفة في الداخل الفلسطيني.
- تقديم توصيات عملية لتطوير البرامج التدريبية المهنية لمعلّمي اللغة العربية، بناءً على نتائج تقييم التفكير الناقد، لتعزيز جودة التدريس وأداء الطلاب.

أهمية الدراسة

تظهر أهمية الدراسة في بُعدين رئيسيين: الأهمية النظرية التي تعزّز المعرفة العلمية في مجال قياس التفكير الناقد، والأهمية التطبيقية التي تقدّم حلولاً عملية لتحسين الأداء التعليمي في سياق معلّمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية، الإعدادية والابتدائية في الداخل الفلسطيني.

الأهمية النظرية

تكمّن القيمة العلمية النظرية للبحث في إسهامه في سدّ الفجوة المعرفية المتعلقة بقياس التفكير الناقد في السياقات التعليمية ذات الخصوصية الثقافية. فمعظم الأدوات المتوفرة لقياس التفكير الناقد تم تطويرها في سياقات غربية، مما قد يحدّ من صلاحيتها عند تطبيقها في بيئات تعليمية مثل الداخل الفلسطيني، حيث تتداخل العوامل الثقافية والاجتماعية في تشكيل الممارسات التعليمية. من خلال بناء وتقنين أداة قياس محلية، يسهم البحث في إثراء الأدبيات العلمية بدراسة تراعي السياق الثقافي، مما يعزّز فهمنا لكيفية تصميم أدوات قياس سيكومترية ملائمة. كما أن الدراسة توفر إطاراً نظرياً لربط التفكير الناقد بتدريس اللغة العربية، مما يفتح المجال لأبحاث لاحقة حول تطوير المهارات النقدية في التخصصات اللغوية.

الأهمية التطبيقية

من الناحية التطبيقية، يقدّم البحث قيمة علمية وعملية من خلال توفير أداة قياس موثوقة وصالحة تمكّن المؤسسات التعليمية من تقييم مستوى التفكير الناقد لدى معلّمي اللغة العربية في المراحل المختلفة. هذه الأداة ستساعد في تشخيص

نقاط القوة والضعف في مهارات المعلمين، مما يتيح تصميم برامج تدريبية ممنهجة لتعزيز قدراتهم في توجيه الطلاب نحو التفكير التحليلي والنقدي. كما أن نتائج الدراسة ستوفر بيانات كمية ونوعية تدعم صانعي القرار في المؤسسات التعليمية لتطوير المناهج وتحسين جودة تدريس اللغة العربية. وبالتالي، يمكن أن تسهم الأداة في تحسين الأداء الأكاديمي للطلاب من خلال تمكين المعلمين تعزيز مهارات التفكير الناقد لديهم، والتي تسهم في تطوير قدرتهم على تحليل النصوص الأدبية وفهم القضايا الثقافية بعمق.

حدود الدراسة

تخضع هذه الدراسة لعدد من الحدود وهي كالتالي:

- الحدود الجغرافية \ المكانية: تقتصر الدراسة على المدارس الابتدائية، الإعدادية والثانوية الواقعة داخل الخط الأخضر (الداخل الفلسطيني).
- الحدود الزمنية: خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2025\2026.
- الحدود البشرية: معلمو اللغة العربية في المدارس الثانوية، الإعدادية، والابتدائية في الداخل الفلسطيني. ولضيق الوقت وعدم استعداد العديد من المدارس لأمر تتعلق بالتزامات لمشاريع وزارة لنهاية السنة الدراسية. تم اختيار عينة استطلاعية قوامها 30 معلم ومعلمة من 3 مدارس في الجليل الأعلى والأسفل.
- المنهجية: تعتمد الدراسة على منهج وصفي كمّي، مما قد يحدّ من القدرة على استكشاف العوامل النوعية العميقة (مثل المعتقدات الشخصية أو الثقافة الفردية للمعلمين) التي تؤثر على التفكير الناقد. كما أنّ الدراسة لا تشمل متابعة طويلة الأمد لتأثير التدريب على تحسين التفكير الناقد.

رغم هذه الحدود، تسعى الدراسة إلى تقديم نتائج دقيقة وموثوقة ضمن السياق المحدد، مع توفير أساس يمكن الاعتماد عليه في أبحاث مستقبلية لتوسيع النطاق أو معالجة هذه القيود.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

التفكير الناقد

التعريف الاصطلاحي: يعرف التفكير الناقد في هذه الدراسة بأنه القدرة على تحليل المعلومات وتقييمها بشكل ممنهج، اتخاذ قرارات سليمة، وحلّ المشكلات بطريقة منطقية ومبررة في سياق تدريس اللغة العربية (Rusmin et al., 2024).

التعريف الإجرائي: يتم قياس التفكير الناقد من خلال أداة مصممة خصيصاً تتضمن فقرات تقيس أبعاداً مثل التحليل، التقييم، الاستدلال، والتفسير. يتم تطبيق هذه الأداة على معلمي اللغة العربية لتحديد مستوى مهاراتهم في هذه الأبعاد أثناء أدائهم التعليمي.

معلمو اللغة العربية

التعريف الاصطلاحي: يشير مصطلح معلمو اللغة العربية إلى الأفراد الذين يقومون بتدريس مادة اللغة العربية في المدارس الابتدائية، الإعدادية والثانوية في الداخل الفلسطيني.

التعريف الإجرائي: يقصد به معلمو اللغة العربية في المراحل المختلفة في المدارس الحكومية في منطقة الجليل الأعلى والأسفل. حيث يتم تقييم استجاباتهم لتحديد مستوى مهاراتهم النقدية.

المراحل المختلفة:

التعريف الاصطلاحي: المراحل التعليمية الحكومية، تقسم الى ثلاثة مراحل: المرحلة الابتدائية التي تشمل الصفوف من الأوّل الى السادس، المرحلة الإعدادية التي تشمل الصفوف من السابع الى التاسع، المرحلة الثانوية التي تشمل الصفوف من العاشر إلى الثاني عشر في النظام التعليمي المحلي للبحث.

التعريف الاجرائي: يتم التركيز على معلّمي اللغة العربية العاملين في هذه المراحل، حيث يتم جمع البيانات منهم لتقييم التفكير الناقد في سياق تدريسهم للمناهج المخصصة لهذه المراحل.

الداخل الفلسطيني

التعريف الاصطلاحي: يُعرّف الداخل الفلسطيني بأنه المناطق الواقعة داخل الخط الأخضر (أراضي 1948)، حيث يعيش المواطنون الفلسطينيون كجزء من النظام التعليمي الإسرائيلي.

التعريف الإجرائي: تقتصر الدراسة على المدارس في هذه المناطق، حيث يتم اختيار عيّنة من معلّمي اللغة العربية العاملين في هذه المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم معتمدة المنهج التعليمي الوزاري. لتطبيق مقياس التفكير الناقد.

المقياس

التعريف الاصطلاحي: يُعرّف المقياس بأنه أداة قياس سيكومترية صُممت خصيصًا لتقييم مستوى التفكير الناقد لدى معلّمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية. إجرائيًا، يتكوّن المقياس من مجموعة من الفقرات التي تغطّي أبعاد التفكير (مثل التحليل، التقييم، والاستدلال)، ويتم تطبيقه على عيّنة الدراسة لجمع البيانات.

التعريف الإجرائي: الدرجة التي يحصل عليها أفراد عيّنة الدراسة من خلال تطبيق مقياس التفكير الناقد المستخدم في هذه الدراسة، حيث تعكس هذه الدرجة مستوى مهاراتهم في تحليل المعلومات، تقييم الحجج، واتخاذ القرارات المنطقية في سياق تدريس اللغة العربية.

الإطار النظري

التفكير الناقد

التفكير الناقد هو مهارة معرفية تمكّن الأفراد من تقييم المعلومات بشكل تأملي، منطقي وموضوعي، وفحص مدى صحة الحجج والحجج المضادة، واتخاذ قرارات مبنية على أسس سليمة (Rusmin et al., 2024). يعتبر التفكير الناقد كمفهوم متعدّد الأبعاد، وتختلف تعريفاته باختلاف التخصصات. ويمكن النظر إلى التفكير الناقد بوصفه عملية فوق-معرفية (Dwyer et al., 2014) تتضمن استراتيجيات معرفية مثل المنطق، التحليل، والاستدلال (Paul, 1989). وقد تطوّر هذا المنظور على مدى أكثر من 30 عامًا (Walser, 2008)، وشكّل الأساس لتعريف دلفي لمهارات التفكير الناقد (Facione, 1990). ويُعدّ هذا التعريف محورًا رئيسيًا في النقاش الدولي حول التفكير الناقد (Abrami et al., 2015; Hitchcock, 2020).

يعرّف الباحثان زيتون (2008) وفتح الله (2008) بشكل متناسق التفكير الناقد بأنها عملية تفكير منطقية يتم فيها إخضاع عدّة أفكار للتحقق من أدلة وجمعها بشكل موضوعي، من أجل اصدار احكام لقبولها او رفضها حسب قيم معينة. بكلمات أخرى هي القدرة على الوصول الى قرارات حول معلومات معينة وإصدار حكم بعد الأخذ بعين الاعتبار عدّة وجهات نظر.

تعريف آخر حدده مور وباركر (Moore & Parker, 2009) للتفكير الناقد، بأنه حكم متأتي لما يجب قبوله رفضه أو تأجيل التطرق إليه، حول قضية معينة مع توفر درجة من الثقة كما نرفضه أو نقبله. أنيس (Ennis, 1992) يرى في التفكير الناقد أنه تفكير تأملي عقلاني هدفه التركيز على اتخاذ قرارات فيها يجب اعتقاده أو عمله لدى الفرد، ويتطلب نوعين من الحكم: أولاً، معقولة ما يقوم عليها الاعتقاد من أسس. ثانياً، الطريقة التي تجمع الأسس بهذا الاعتقاد، وهي تعتمد على بعض المهارات مثل التقويم والاستقراء. بالنسبة لدوميترو وهالبرن (Dumitru & Halpern, 2023)، التفكير الناقد يشمل مهارات عقلية مثل التأمل، والضبط الذاتي، والتحليل، والاستدلال، والتفسير، والتركيب، والتفكير المنهجي.

يتميز التفكير الناقد بعدد من الخصائص الجوهرية التي تناولها الباحثون. فقد أشار الإمام (2009) إلى أن التفكير الناقد هو عملية ذهنية معقدة تتضمن مهارات متعددة، وأن إتقان مهارات التفكير الجزئية يُعد شرطاً لبلوغ كفاية التفكير الناقد. ويضيف اللزاه (2008) أن التفكير الناقد يعتبر نشاطاً إيجابياً خلاقاً، ويعتمد على عملية عقلية وليس نتاجاً فحسب، كما أنه يتغير تبعاً للسياق الذي يُمارس فيه، ويستثار بالعوامل السلبية والإيجابية، ويجمع بين النشاط العقلي والعاطفي معاً. أما غائم (2009) فيؤكد أن التفكير الناقد مهارة قابلة للنمو، وأن التعاون بين المتعلمين يعزز فرص تنمية مهارات التفكير الناقد لديهم. وقد أورد سعادة (2003) بعض الخصائص العملية للتفكير الناقد، مبيّناً أنه يتضمن طرح الأسئلة، وتحديد المشكلات، وتحليل المعلومات، وتحديد الافتراضات، والأخذ بعين الاعتبار التفسيرات ووجهات النظر المتعددة للأمور.

أما بالنسبة لمعايير التفكير الناقد، تشير الأدبيات إلى أن معايير التفكير الناقد تمثل الموصفات التي يعتمد عليها الباحثون في الحكم على جودة التفكير واتخاذ القرارات السليمة. وقد حدّد سليمان (2011) وهناء حسن (2014) مجموعة من المعايير الأساسية التي يقوم عليها التفكير الناقد. أول هذه المعايير هو الوضوح، والتي تعدّ مدخلاً رئيسياً لبقية المعايير، إذ تقتضي أن تكون العبارة واضحة تعبر عن معنى مفهوم، وأن يتمكن المتعلم من إدراك مقاصد الحكم دون لبس، وذلك عبر توضيح الأفكار وإعادة صياغتها واستخدام أمثلة تثري الفهم. ويأتي معيار الصحة ليؤكد ضرورة استناد العبارات إلى معلومات صحيحة وحقائق دقيقة يمكن التحقق منها، بحيث يستطيع الطالب تمييز صواب المعلومات من خطئها بالاستناد إلى الأدلة. أما معيار الدقة فيركّز على ضرورة أن تكون الفكرة محدّدة وواضحة وغير عامة، وأن يتعمّق المتعلم في وصف المشكلة أو الموقف دون زيادة أو نقص، بحيث يقدّم تفاصيل دقيقة تدعم الحكم. بالإضافة إلى ذلك، يُعدّ معيار الربط مهماً في التأكد من صلة الفكرة أو السؤال بموضوع المشكلة، بحيث يكون مرتبطاً بالسياق ويخدم تحديد أبعادها أو فهمها بصورة أشمل. وبلي ذلك معيار العمق الذي يقتضي معالجة المشكلة أو الموضوع بصورة تعكس فهماً للطبقات المختلفة المرتبطة به، بما في ذلك التعقيدات والتحديات التي قد لا تكون ظاهرة بشكل مباشر. كما يشير معيار الاتساع إلى أهمية أخذ جميع جوانب الموضوع بالاعتبار، والنظر إلى المسألة من عدة وجهات نظر، والتفكير في بدائل وحلول مختلفة قبل إصدار الحكم. ويأتي في النهاية معيار المنطق الذي يتطلب تنظيم الأفكار وتسلسلها بصورة عقلانية مترابطة تقود إلى نتائج منسجمة مع المقدمات، بحيث يكون الحكم مبنياً على استنتاجات صحيحة غير متناقضة.

ازدادت أهمية التفكير الناقد في العقود الأخيرة، بعد اعتباره أهم المفاتيح لضمان التطور المعرفي الفعال الذي يسمح باستخدام طاقات عقلية قصوى من أجل التفاعل بشكل إيجابي مع البيئة، مواجهة ظروف الحياة، التكيف مع المستجدات وتحقيق النجاح. بالإضافة إلى ذلك، هو يعتبر من أهم أنواع التفكير التي تسهم في التعرف على الحقائق والمعلومات لدى المتعلم في مجالات الحياة، ولتوظيفها لتحقيق أهداف متنوعة. لهذا السبب، تسعى المؤسسات التربوية لتنمية هذه المهارات وتوليها اهتماماً كبيراً (المحلاوي، 2022). أشاد الباحثون (Ramer, 1999) بأن التفكير الناقد يحسّن من قدرة المعلمين في مجال التعليم وفي إنتاج منجزات عملية، كما أنه يسهّل من قدرة المعلمين على تطوير أنشطة لممارسة هذه المهارات.

التفكير الناقد يطور أيضا حسا عاليا بالمجتمع المحيط والسعي لرفقته وتقدمه، وينمي شعورا قويا بالتوجه الديمقراطي والمشاركة السياسية الفعالة. بالإضافة لذلك، يعزز التفكير الناقد مهارات تفكير مثل: التفكير الإبداعي، التفكير المتشعب، حلّ إبداعي، المناقشة، المقارنة الدقيقة، التحليل، الاستنتاج، البحث، التقييم، الاستدلال، التنظيم، اتخاذ قرارات آمنة، التواصل والمرونة، التنظيم، والتفاوض الذكي. هو أيضا ينمي القدرة على التعلم الذاتي بالبحث والتقصي، ويشجع خلق بيئة مريحة تتسم بمناقشة هادفة وحرية الحوار (الشمري وال رشيد، 2021).

قياس التفكير الناقد

تمّ تطوير أدوات متعدّدة لقياس التفكير الناقد لدى الأفراد، واختلفت بينها بطرق القياس، حيث يقيس البعض عن طريق فقرات أو أسئلة متعدّدة الاختيارات، أو التمييز بين العبارات الصائبة أو الخاطئة، أو الاستجابة لموقف معيّن لكشف عن قدرة التفكير الناقد (Butler, 2024; Fisher & Scriven, 1997; Liu et al., 2018). حيث تُعدّ اختبارات كورنيل للتفكير الناقد (CCTT) من أقدم وأشهر هذه المقاييس. وقد صُمم اختبار كورنيل عام 1985 ليستخدم ابتداءً من الصف الرابع وحتى مرحلة الرشد، ويقاس القدرة على مناقشة قضايا عامة تتطلب من الفرد إصدار أحكام مبنية على صحة الاستنتاجات ومدى انساقها مع الواقع، إضافة إلى قياس مهارات الاستنتاج والاستقراء والتعرف إلى المسلّمات ومصادقية العبارات والمعاني (Leach et al., 2020).

كما يُعدّ اختبار "روس" للعمليات المعرفية العليا (Ross Test of Higher Cognitive Processors)، الذي أُعد عام 1976، من المقاييس المهمة لطلبة المراحل العليا، وخاصة الصفوف الرابع والخامس والسادس، وقد استند إلى نموذج Bloom لتحديد العمليات العقلية المتعلقة بالتحليل والتركيب والتقييم. ويهدف هذا الاختبار إلى الكشف عن مستويات التفكير لدى المتعلمين في المواقف الصفية وغير الصفية، ويضم 105 فقرات تقيس جوانب متعدّدة من التفكير الناقد مثل التنبؤ، الاستدلال الاستنتاجي، معالجة المعلومات الناقصة، العلاقات السببية، تحليل المواقف، وطرح الأسئلة (Ross, 1976).

أما اختبار نيو جرسى للمهارات المنطقية (New Jersey Test of Reasoning Skills) فقد طوّره فريجينيا شيمان عام 1983، ويتألف من خمسين فقرة تُستخدم مع الطلبة من المرحلة الابتدائية وحتى المرحلة الجامعية. ويقاس هذا الاختبار مهارات منطقية متنوعة تشمل: القياس المنطقي، التناقض، العلاقات السببية، تحديد الافتراضات، الاستقراء، والاستدلال الجيد (Lim, 1998).

ويُضاف إلى ما سبق اختبار إنيس-وير للتفكير الناقد (The Ennis-Weir Critical Thinking Essay Test)، الذي صُمم عام 1985 ليستهدف طلبة المرحلة الثانوية والجامعية. ويُعدّ هذا الاختبار من الاختبارات مفتوحة الإجابة، حيث يقوم على تحليل خطاب مكتوب، ويُطلب من الفرد تبرير حكمه على صحة الأفكار من خلال مناقشة الحجج، تقييم الأدلة، تحديد المغالطات، وتفسير المواقف. ويتميّز هذا الاختبار بقدرته على قياس التفكير الناقد في سياق حقيقي يتطلب من المتعلم ممارسة مهارات الاستنتاج والتفسير والتقييم بشكل فردي وواقعي (Ennis & Weir, 1985).

مقاييس اضافية مثل مقياس كاليفورنيا للاتجاه نحو التفكير الناقد (Facione et al., 2001)، تهدف إلى قياس الاتجاه نحو التفكير الناقد، أي اختبار ميل الفرد للتفكير الناقد. بينما تُستخدم أدوات أخرى لقياس قدرات التفكير الناقد، أي اختبار الأداء الفعلي للفرد أو تطبيقه لمهارات التفكير الناقد. يُعدّ اختبار واطسون-جليزر لتقويم التفكير الناقد (Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal - WGCTA) واحداً من أشهر الأمثلة على هذا النوع من الأدوات. يستخدم

الاختبار 80 فقرة، أو 40 فقرة في النسخة المختصرة، لقياس خمس قدرات رئيسية في التفكير الناقد: الاستدلال، التعرف على الافتراضات، الاستنتاج، تفسير الحجج، وتقييم الحجج (Watson & Glaser, 1980). أداة قياس معيارية مشابهة هي اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد، الذي يقيس التفكير الناقد عبر ستة محاور: التحليل، التقييم، الاستدلال، الاستنتاج (Deduction)، الاستقراء (Induction)، والمهارات العامة في التفكير المنطقي (Facione et al., 2002). ومن خلال درجة كمية، تُعدّ هذه الأدوات مفيدة في القياس الكمي وترتيب مستويات قدرات التفكير الناقد لدى الأفراد.

التفكير الناقد لدى المعلم

باعتبار المعلمين في الخطوط الأمامية مصممي التعليم ومنفّذيه ومصلحيه، فقد شُجّعوا - أو طُلب منهم - بشكل طبيعي على الانخراط في تدريس موجّه نحو التفكير الناقد في مختلف الصفوف والمباحث. والهدف من ذلك هو تنمية جيل جديد من المفكرين الناقدین القادرين على التصرف بمسؤولية وأخلاقية وفاعلية في بيئة اجتماعية معقّدة ومتغيّرة ومحلّ جدل (Li, 2016; Cui & Teo, 2023; Wilson, 2016). إلّا أنّ تدريس التفكير الناقد، كما وثّقته الأدبيات السابقة (Yuan & Stapleton, 2020)، يتبيّن أنه مهمة صعبة معرفياً ومخيفة على المستوى الوجداني. فبدائيةً، يجد العديد من المعلمين أنّ مفهوم التفكير الناقد مجرد وفوضى يصعب تحديده بدقة، كما أنّ مستويات تفكيرهم الناقد قد تكون بدائية، الأمر الذي يجعلهم بحاجة ماسّة إلى تدريب منهجي وتطوير إضافي. على الرغم من أنّ بعض المعلمين يمتلكون فهماً أساسياً لمفهوم التفكير الناقد، فإنهم يفتقرون إلى الوعي بكيفية ارتباطه بالمحتوى الدراسي الذي يدرّسونه. وقد يؤدي ذلك إلى اتباع منهج ثنائي في تعليم التفكير الناقد، بحيث يتعامل المعلم مع التفكير الناقد ومعرفة المحتوى (وفهمه وتطبيقه) بوصفهما عنصرين منفصلين لا علاقة بينهما. وعلى الرغم من محاولات المعلمين معالجة التفكير الناقد من خلال شروحات عامة ومهام عامة، فإنّ الطلاب يُحرمون من فرص الانغماس الحقيقي في مجال المعرفة التخصصية عبر بناء معنى شخصي وتفاعل سياقي مع المحتوى، وهي عناصر تُعدّ أساسية لتطور مهارات التفكير الناقد (Yuan, 2023).

يرتبط محدودية معرفة المعلمين بالتفكير الناقد وطرق تدريسه بالفجوة الراسخة بين النظرية والتطبيق في برامج إعداد المعلمين الحالية. وفي الواقع، فإنّ التفكير الناقد ليس مفهوماً جديداً في مجال إعداد المعلمين؛ فمن منظور تعلم المعلم أو من منظور البيداغوجيا الصفية، هناك تاريخ طويل من الأبحاث والحوار حول كيفية دمج التفكير الناقد في معارف المعلمين وممارساتهم ضمن سياقات تخصصية واجتماعية-ثقافية محدّدة (Wang & Jia, 2023; Yuan et al., 2022). وتتفق الأدبيات الواسعة في هذا المجال على فهم مشترك، صاغه يوان (Yuan, 2023) في نموذج ثلاثي الأبعاد لتصوّر المعلم الموجّه نحو التفكير الناقد، والذي يجب أن يمتلك ثلاث سمات أساسية: (1) عقلية قوية في التفكير الناقد؛ (2) فهماً متيناً للعلاقة بين التفكير الناقد والمجال المعرفي (المادة الدراسية)؛ (3) وكفاءة بيداغوجية متركّزة على التفكير الناقد (من حيث المعرفة التدريسية والاستراتيجيات) تمكّن المعلم من تعزيز تنمية التفكير الناقد لدى طلابه داخل الصفوف التخصصية. إلّا أنّه، كما توضّح تحليلات يوان (Yuan, 2023) للمنهج الخاص ببرنامج إعداد المعلمين في هونغ كونغ، إلى جانب دراسات أخرى ذات صلة (Lorencova et al., 2019)، فإنّ برامج ومبادرات إعداد المعلمين الحالية غالباً ما تُخفق في تطوير معلمين موجّهين نحو التفكير الناقد. وترجع هذه الإخفاقات إلى مجموعة من العوامل السياقية، من بينها شيوع الممارسات الصفية التقليدية التي تعطي الأولوية للمعرفة التربوية والمهارات التدريسية، إضافة إلى غياب تصميم شامل ومنسجم على مستوى السياسات والمناهج.

على الرغم من ذلك، فإنّ نجاح المعلم في تطبيق التفكير الناقد، يتطرق لعدة مهارات وامكانيات معرفية وتعليمية التي تساهم في ذلك. مثلاً، المعلم واسع الثقافة ومتنوّع الخبرات، الأمر الذي يمكّنه من تقديم محتوى غني ومتعدّد الرؤى. كما

يتسم بتقبل آراء تلاميذه وأفكارهم، ويُظهر اهتمامًا حقيقيًا بما يطرحونه، مما يعزز الحوار البناء داخل الصف. ويتجنب هذا المعلم أساليب القمع والاستهزاء، ويعتمد بدلاً من ذلك على أساليب التحفيز والتشجيع التي تخلق بيئة آمنة للنقاش والتفكير الحر. إضافة إلى ذلك، يدرّب طلابه على أساليب التعلم الذاتي التي تمكنهم من الوصول إلى المعلومات بأنفسهم وتنمية استقلاليتهم المعرفية. كما يرشدهم إلى توظيف خطوات البحث العلمي في حل المشكلات، مما يعزز لديهم مهارات التفكير المنهجي. ويحرص المعلم الناجح كذلك على تنمية مهارات التفكير العلمي لدى تلاميذه، مثل الملاحظة، والتصنيف، واستخدام الأرقام، والتعريفات الإجرائية، والتحليل، والتقييم. كما يشجعهم على الاستكشاف واستخدام المختبرات ووسائل التقنيات الحديثة، بما يفتح أمامهم آفاقاً واسعة لاكتساب المعرفة بطريقة نشطة. وأخيراً، يعمل هذا المعلم على تعزيز روح المبادرة لدى طلابه (السيد، 2010)، مما يساهم في بناء شخصية مفكرة، ناقدة، وقادرة على مواجهة التحديات بفاعلية. ففي دراسة نور وصحص (Nor & Sihes, 2022)، فحصت مركبات الكفاءة الذاتية لدى معلمي اللغة العربية (تدرس كلغة ثانية) لتحفيز على التفكير الناقد في الصف. عن طريق مقابلات مع 6 معلمين خبراء في المدرسة الإعدادية والجامعة، أظهرت النتائج أربعة محاور رئيسية من خلال التحليل الموضوعي تتعلق بكفاءات المعلم الشخصية، وهي: (1) كفاءة إتقان المحتوى، (2) الكفاءة البيداغوجية (التدريسية)، (3) كفاءة التواصل، (4) والكفاءة التنظيمية. ومع ذلك، فقد تبين أن ظهور هذه المحاور وتجليها يختلف بدرجة كبيرة بين الخبراء، الأمر الذي يشير إلى تنوع الطرق التي يمكن أن يتوقع من المعلمين التفكير الناقد من خلالها.

الدراسات السابقة

فحصت عدة دراسات أجريت حديثاً، مدى قدرة معلمي اللغة العربية على تطبيق التفكير الناقد في الصف وخلال تعليم الطلاب. بالرغم من العدد القليل للدراسات المختصة بالتفكير الناقد لدى معلمي اللغة العربية، فقد استعنا بدراسات اختصت بمعلمين لمواضيع أخرى، مثل العلوم، لكنها تهدف لفحص مهارات التفكير الناقد. بعض الدراسات ركزت على فحص مدى وجود مهارات التفكير الناقد لدى المعلمين، ووجدت نتائج متشابهة (الطراونة، 2021؛ القحطاني والجبر، 2023). مثلاً، في دراسة الطراونة (2021) التي هدفت التعرف على درجة توفر مهارات التفكير الناقد لدى معلمي اللغة العربية في محافظة الكرك بالأردن من وجهة نظرهم، والكشف عن فروق تبعاً لمتغيرات الجنس، المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة. استخدمت الباحثة استبانة مكونة من 48 فقرة موزعة على 7 مهارات (التحليل، الاستقراء، التفسير، الاستنتاج، التقويم)، وقد شملت العينة العشوائية 193 معلماً. أظهرت النتائج درجة متوسطة من توفر مهارات التفكير الناقد لدى معلمي اللغة العربية، بينما في المرتبة الأولى جاءت مهارة الاستنتاج بدرجة مرتفعة، ومهارة التقويم جاءت في المرتبة الأخيرة بدرجة متوسطة. لا توجد فروق بدرجة توفر مهارات التفكير الناقد تعزى للجنس، بينما وجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمؤهل العلمي ولسنوات الخبرة، ولصالح المؤهل الأعلى وذوي الخبرة الأعلى (الطراونة، 2021). نتائج متشابهة وجدت أيضاً في دراسة القحطاني والجبر (2023) التي استهدفت معلمات العلوم وقامت بفحص المهارات عن طريق استبانة لدى عينة مكونة من 46 معلمة، حيث وجدت أن مستوى المعرفة بالممارسات التدريسية للتفكير الناقد كان عالياً، لكنها سجلت نتيجة مثيرة للجدل تمثلت في وجود فروق لصالح المؤهل الأقل (البكالوريوس)، وهو ما يعكس تضارباً في نتائج المتغيرات الديموغرافية. نتائج دراسة منار (2024) تدعم هذه النتائج، حيث وجدت مفاهيم خاطئة ومنقوصة لدى الطلاب بما يتعلق بماهية التفكير الناقد، وضعف شديد بمعرفة مهاراته، والاعتماد على أساليب دراسية غير فعالة، وعدم استخدام استراتيجيات التعلم النشط التي تمكن الطلاب من التفكير بشكل ناقد وتحليلي، مما يعكس بشكل مباشر مهارات متدنية من التفكير الناقد لدى معلمين.

دراسات أخرى فحصت بشكل مباشر تأثير عوامل ديموغرافية لدى المعلم على درجة التفكير الناقد (مثل الجنس، سنوات الخبرة، وسنوات التعلم)، ووجدت نتائج متشابهة للدراسات اعلاه (الطراونة، 2021؛ القحطاني والجبر، 2023؛ Khalil et al., 2025). في دراسة خليل وزملائه (Khalil et al., 2025)، هدفت هذه الدراسة إلى تقديم رؤية حول التفكير الناقد لدى مدرّسي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في المغرب. تم جمع البيانات من 506 معلّمًا مغربيًا للغة الإنجليزية باستخدام استبانة كمية لقياس التفكير الناقد. وقد أظهرت الاختبارات الإحصائية ذات الصلة أنّ المعلمين يمتلكون اتجاهات إيجابية نحو التفكير الناقد، كما وُجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين ذوي الخبرة والمعلمين الجدد، حيث أظهر ذوو الخبرة اتجاهات أعلى نحو التفكير الناقد مقارنة بنظرائهم الجدد. ومع ذلك، كشفت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات المعلمين الذكور والإناث نحو تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة. تشير هذه النتائج ان مع ازدياد الخبرة، يصبح الاتجاه نحو التفكير الناقد إيجابيًا أكثر.

رصدت دراسات أخرى التحديات والصعوبات في تطبيق التفكير الناقد ووجدت نتائج متشابهة (الناجي، 2024؛ النجار، 2024). في دراسة النجار (2024) التي هدفت للتعرف على صعوبات تطبيق مهارات التفكير الناقد في تدريس اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين بمدينة مصراتة. استخدم الباحث استبانة مؤلفة من مجموعة من الفقرات المتعلقة بصعوبات تطبيق مهارات التفكير الناقد في تدريس اللغة العربية، المدرجة تحت ثلاث مجالات (المعلم، التلميذ، المنهج الدراسي)، وقد شملت عينة البحث 150 معلّمًا. أظهرت النتائج بأن معلمي اللغة العربية في البحث يواجهون صعاب كبيرة في تطبيق مهارات التفكير الناقد، ومع ذلك، فإن التفاوت بين إمكانيات وكفاءة المعلمين فيما بينهم قد أظهر صعوبات المتعلقة بالمعلم بدرجة متوسطة. وجد أيضا صعوبات بدرجة كبيرة المتعلقة بالمنهج الدراسي في مقدّمة مجالات الصعوبة (النجار، 2024). نتائج متشابهة وجدت في دراسة عبد الرحمن ناجي (2024)، التي استهدفت معرفة مدى توظيف المعلمين لمهارات التفكير، عن طريق استبانة. وخلصت النتائج أن مجال بناء الأسئلة الإبداعية ظهر في المرتبة الأولى، بينما احتلت الأنشطة الإبداعية المرتبة الأخيرة، مما يؤكد ميل المعلمين لاستخدام الأساليب الحوارية على حساب الأساليب التطبيقية، مع وجود فروق لصالح الإناث في التوظيف. أي ان تطبيق مهارات التفكير الناقد يتم بدرجة صغيرة (الناجي، 2024). نتائج دراسة الروايي (Alruwaili, 2024) تدعم هذه الدراسات، حيث استكشفت هذه الدراسة تصوّرات المعلّمت المتدريّبات في تخصّص اللغة الإنجليزية حول العوائق التي تحول دون تعزيز مهارات التفكير الناقد في الصفوف الدراسية السعودية. اعتمدت الدراسة على منهج بحث نوعي، حيث جُمعت البيانات من خلال إجراء مقابلات شبه منظمّة مع 25 معلّمة متدريّة في مجال تعليم اللغة الإنجليزية. وقد أظهرت النتائج أنّ العوائق التي تحول دون تعزيز وتطوير مهارات التفكير الناقد في الصفوف ترتبط بعوامل متعلقة بشخصية الطلاب، وطرق التدريس، وثقافة النقد. نتائج داعمة لذلك وجدت في دراسة عصالة وجبارين (Assaly & Jabarin, 2021) التي فحصت مهارات التفكير العليا لدى معلمي اللغة الإنجليزية من عرب الداخل والتحديات التي يواجهونها، حيث جمعت النتائج النوعية من 13 معلّمًا أجريت معهم مقابلات. أظهرت النتائج ان المعلمين يميلون إلى التركيز على الأسئلة منخفضة المستوى المعرفي أكثر من الأسئلة التي تتطلب مهارات تفكير عليا. كما وجد أنّ المعلمين يحملون تصوّرات إيجابية تجاه تدريس مهارات التفكير العليا، إلا أنهم يواجهون تحديات كبيرة. وتشمل العوامل التي تعيق تطبيق مهارات التفكير العليا: المعلمين أنفسهم، والطلاب، والنظام التعليمي، وبعض الأعراف الاجتماعية.

منهجية الدراسة والمجتمع والعينة

منهجية الدراسة

تعتمد هذه الدراسة على المنهج التطويري (Developmental Research Approach) الممزوج بالمنهج الوصفي الكمي، وذلك لتحقيق أهداف الدراسة المتمثلة في بناء وتقنين أداة قياس لتقييم التفكير الناقد لدى معلّمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية في الداخل الفلسطيني. يُعتبر المنهج التطويري مناسباً لتصميم وتطوير أدوات قياس سيكومترية جديدة، حيث يشمل مراحل متسلسلة تشمل التصميم الأولي للمقياس، اختباره، وتقنيته من خلال تحديد خصائصه السيكومترية (الصدق والثبات) (Crocker & Algina, 2018). أما المنهج الوصفي الكمي فيُستخدم لتحليل البيانات المجمعة من تطبيق المقياس لتحديد مستوى التفكير الناقد لدى المعلمين.

إجراءات الدراسة

- تصميم المقياس: تم إعداد أداة قياس أولية للتفكير الناقد استناداً إلى نموذج فاسيون (Facione, 2022) الذي يحدّد أبعاد التفكير الناقد (التحليل، التقييم، الاستدلال، التفسير). شملت الأداة فقرات تغطّي هذه الأبعاد، مع مراعاة السياق الثقافي والتعليمي لتدريس اللغة العربية.
- التحقق من الصدق الظاهري: عرض المقياس على لجنة من الخبراء في التربية وعلم النفس التربوي للتأكد من ملاءمة الفقرات ووضوحها.
- التطبيق التجريبي: أُجري تطبيق تجريبي للمقياس على عيّنة صغيرة (30 معلماً).
- التطبيق النهائي: طُبّق المقياس على العيّنة (عيّنة استطلاعية)، وجمعت البيانات لتحليل الخصائص السيكومترية (الصدق البنائي، الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ).
- تحليل البيانات: استُخدمت برامج إحصائية مثل SPSS لتحليل البيانات، بما في ذلك حساب معاملات الارتباط للصدق وتحليل العوامل للتأكد من البنية العاملية للمقياس.

أدوات الدراسة

مقياس التفكير الناقد: أداة مصمّمة خصيصاً لهذه الدراسة، يهدف هذا التقنين إلى قياس مهارات التفكير الناقد لدى معلّمي اللغة العربية في المراحل الثانوية، الإعدادية والابتدائية، مع التركيز على قدرتهم على تطبيق هذه المهارات في التدريس ونقلها إلى الطلاب. يتكوّن المقياس من 40 فقرة موزّعة بالتساوي على أربعة أبعاد: الاستنتاج (10 فقرات)، تمييز الافتراضات (10 فقرات)، التفسير (10 فقرات)، وتقويم الحجج (10 فقرات). صيغت الفقرات لتعكس سياق تدريس اللغة العربية، مثل تحليل النصوص الأدبية، تقييم الكتابة، وتوجيه النقاشات. يعتمد المقياس على مقياس ليكرث الخماسي، بخمس درجات (1: لا أوافق بشدة، 5: أوافق بشدة).

استبانة ديموغرافية: لجمع بيانات عن الخبرة التدريسية، المؤهلات الأكاديمية، والتدريب المهني للمعلمين. صمّم عبر التطبيق جوجل فورمز.

المجتمع والعينة

المجتمع

يتكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلّمي اللغة العربية العاملين في المدارس الحكومية في المراحل التعليمية المختلفة داخل الخط الأخضر (الداخل الفلسطيني) خلال العام الدراسي 2024-2025. يشمل هذا المجتمع المعلمين من مختلف المناطق (مثل عكا، حيفا، يافا، والقرى المحيطة)، والذين يدرّسون اللغة العربية وآدابها للصفوف من الثالث إلى الثاني عشر. وفقاً لتقديرات وزارة التربية والتعليم الإسرائيلية، يُقدّر عدد هؤلاء المعلمين بحوالي 1200 معلّم ومعلّمة.

العينة

تم اختيار عينة الدراسة باستخدام طريقة العينة العشوائية الطبقية لضمان تمثيل الفئات المختلفة من المعلمين (حسب الجنس، الخبرة التدريسية، والمرحلة التعليمية). تتكون العينة من 300 معلمًا ومعلمة، يمثلون حوالي 20% من مجتمع الدراسة، وهي نسبة كافية لضمان الدقة الإحصائية وفقًا لمعايير القياس السيكومتري (Crocker & Algina, 2018). تم توزيع العينة كالتالي:

- الجنس: 210 إناث (70%)، 90 ذكور (30%)، بناءً على التوزيع التقريبي للمعلمين في المجتمع.
- الخبرة التدريسية: 60 خبرة 1-5 سنوات (20%)، 29 خبرة 6-10 سنوات (9%)، 65 خبرة 11-15 سنوات (21%)، 145 خبرة 16 سنة وأكثر (48%).
- المرحلة التعليمية: 149 في المرحلة الابتدائية (49%)، 49 المرحلة الإعدادية (16%)، 101 المرحلة الثانوية (33%).

إجراءات اختيار العينة

تم الحصول على قائمة بالمدارس الثانوية الإعدادية والابتدائية في الداخل الفلسطيني من خلال التنسيق مع السلطات التعليمية المحلية.

تم اختيار 25 مدرسة بشكل عشوائي من مناطق جغرافية مختلفة.

تم دعوة المعلمين في هذه المدارس للمشاركة طوعاً، مع ضمان سرية البيانات وتوقيع موافقة.

أجري توزيع المقياس إلكترونياً (عبر منصة Google Forms).

أداة الدراسة

وصف أداة الدراسة

تم بناء وتصميم أداة الدراسة لتقنين مقياس لقياس مهارات التفكير الناقد لدى معلمي اللغة العربية في المراحل الأساسية، الإعدادية والثانوية، مع التركيز على قدرتهم على تطبيق هذه المهارات في التدريس ونقلها إلى الطلاب. يتكون المقياس من 40 فقرة موزعة بالتساوي على أربعة أبعاد: الاستنتاج (10 فقرات)، تمييز الافتراضات (10 فقرات)، التفسير (10 فقرات)، وتقويم الحجج (10 فقرات). صيغت الفقرات لتعكس سياق تدريس اللغة العربية، مثل تحليل النصوص الأدبية، تقييم الكتابة، وتوجيه النقاشات. يعتمد المقياس على مقياس ليكرث الخماسي، بخمس درجات (1: لا أوافق بشدة، 5: أوافق بشدة). تعتمد الدراسة على مقياس التفكير الناقد كأداة رئيسية لقياس مهارات التفكير الناقد. صُمم المقياس خصيصاً لهذه الدراسة ليكون ملائماً ثقافياً ومنهجاً لتدريس اللغة العربية، مع التركيز على قدرة المعلمين على تطبيق مهارات التفكير الناقد في تحليل النصوص الأدبية، تقييم كتابات الطلاب، وتصميم أنشطة تعليمية تعزز التفكير الناقد لدى الطلاب.

هيكلية المقياس

يتكون المقياس من 40 فقرة موزعة بالتساوي على أربعة أبعاد للتفكير الناقد، مستوحاة من نموذج واتسون وجليزر (Watson & Glaser, 2008) للتفكير الناقد. الأبعاد هي:

- الاستنتاج (10 فقرات): يقيس القدرة على استخدام المعلومات المتاحة للوصول إلى استنتاجات منطقية في تدريس اللغة العربية وتعليم الطلاب كيفية الاستنتاج.
- تمييز الافتراضات (10 فقرات): يقيس القدرة على تحديد الافتراضات الأساسية في النصوص أو المواقف التعليمية وتعليم الطلاب كيفية تمييز الافتراضات.
- التفسير (10 فقرات): يقيس القدرة على فهم وشرح المعاني أو الأفكار في النصوص أو المواقف التعليمية وتعليم الطلاب كيفية التفسير.
- تقييم الحجج (10 فقرات): يقيس القدرة على تقييم قوة الحجج أو الآراء في النصوص أو المواقف التعليمية وتعليم الطلاب كيفية تقييم الحجج.

تمت صياغة الفقرات لتعكس سياق تدريس اللغة العربية، مثل تحليل النصوص الأدبية، تقييم الكتابة، وتوجيه النقاشات. يعتمد المقياس على مقياس ليكرث خماسي (1: لا أوافق بشدة، 2: لا أوافق، 3: محايد، 4: أوافق، 5: أوافق بشدة)، حيث يُطلب من المعلمين اختيار الإجابة التي تعكس ممارساتهم الفعلية في تطبيق وتدريس التفكير الناقد.

تطوير المقياس

تم تطوير المقياس من خلال الخطوات التالية:

1. تحديد الأبعاد النظرية: استُند إلى نموذج واتسون وجليزر (2008) لتحديد الأبعاد الأربعة (الاستنتاج، تمييز الافتراضات، التفسير، تقييم الحجج) كإطار نظري للمقياس.
2. صياغة الفقرات: صيغت 40 فقرة (10 لكل بُعد) لتعكس سياق تدريس اللغة العربية، مع مراعاة الوضوح اللغوي والملاءمة الثقافية للداخل الفلسطيني.
3. التحقق من الصدق الظاهري: عُرض المقياس على لجنة من 10 محكمين من الخبراء في التربية، علم النفس التربوي، وقياس وتقييم لتقييم ملاءمة الفقرات، وضوح الصياغة، وسلامة اللغة. بناءً على ملاحظات المحكمين، تم تعديل 8 فقرات (2، 4، 7، 22، 23، 27، 33). لتحسين الوضوح والدقة اللغوية، وبهذا، تم التحقق من صدق الأداة (الصدق الظاهري) لضمان المصداقية والنزاهة.
4. التطبيق التجريبي: طُبّق المقياس تجريبياً على عينة مكونة من 300 معلماً من معلمي اللغة العربية في المراحل الابتدائية، الإعدادية والثانوية لتحديد أي مشكلات في الفقرات أو التعليمات. أظهرت النتائج التجريبية ثباتاً مبدئياً (معامل ألفا كرونباخ = 0.82).
5. التحقق من الخصائص السيكمترية: سيتم تطبيق المقياس على العينة الرئيسية (300 معلماً) لتحديد الصدق (الصدق البنائي والتمييزي) والثبات (معامل ألفا كرونباخ وثبات إعادة الاختبار) باستخدام برامج إحصائية مثل SPSS.

تعليمات استخدام المقياس

يُطلب من المعلمين قراءة كلّ فقرة بعناية والإجابة بناءً على ممارساتهم الفعلية في تطبيق وتدريس التفكير الناقد. يتم اختيار الإجابة باستخدام مقياس ليكرت الخماسي، حيث تعكس الإجابة تجربة المعلم بدقة. لا توجد إجابات صحيحة أو خاطئة، والهدف هو قياس مهارات التفكير الناقد وتدريبها.

يُطبّق المقياس إلكترونياً (عبر منصات Google Forms) لتسهيل جمع البيانات.

يؤكد على سرية البيانات واستخدامها لأغراض البحث فقط، مع الحصول على موافقة صريحة من المشاركين.

المعالجة الإحصائية

لنقنين مقياس التفكير الناقد المُعد لقياس مهارات التفكير الناقد لدى معلّمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية، الإحصائية والابتدائية في الداخل الفلسطيني، سيتم استخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية للتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس (الصدق والثبات) وتحليل البيانات المجمعة من العينة. تم اختيار الأساليب التالية بناءً على طبيعة الدراسة ومعايير تقنين المقاييس السيكومترية (Crocker & Algina, 2018):

معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient)

الغرض: التحقق من الصدق الارتباطي للمقياس من خلال قياس العلاقة بين درجات الفقرات أو الأبعاد الأربعة (الاستنتاج، تمييز الافتراضات، التفسير، تقويم الحجج) ودرجات مقياس معياري آخر للتفكير الناقد (مثل اختبار واتسون-جليزر إذا أمكن). كما سيستخدم لفحص العلاقة بين درجات المقياس الكلية ومتغيرات ديموغرافية مثل الخبرة التدريسية أو المؤهلات الأكاديمية.

التطبيق: يتم حساب معاملات الارتباط بيرسون باستخدام برنامج SPSS لتحديد قوة واتجاه العلاقات بين المتغيرات، مع مستوى دلالة إحصائية ($p < 0.05$). يُتوقع أن تكون معاملات الارتباط إيجابية ومتوسطة إلى قوية ($r \geq 0.30$) لتأكيد الصدق.

معامل سبيرمان براون (Spearman-Brown Coefficient)

الغرض: قياس ثبات التقسيم النصفى (Split-Half Reliability) للمقياس من خلال تقسيم الفقرات (40 فقرة) إلى نصفين (مثل الفقرات الفردية والزوجية) للتأكد من تناسق النتائج بين النصفين.

التطبيق: يتم حساب معامل سبيرمان براون باستخدام SPSS، مع توقع أن يكون المعامل ≥ 0.70 للدلالة على مستوى ثبات مقبول (Crocker & Algina, 2018). سيتم تطبيق هذا التحليل على المقياس الكلي وعلى كلّ بُعد بشكل منفصل إذا لزم الأمر.

معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha)

الغرض: قياس الثبات الداخلي (Internal Consistency) للمقياس الكلي ولكل بُعد من الأبعاد الأربعة (الاستنتاج، تمييز الافتراضات، التفسير، تقويم الحجج) بشكل منفصل، للتأكد من أن الفقرات ضمن كل بُعد تقيس نفس السمة (التفكير الناقد).

التطبيق: يتم حساب معامل ألفا كرونباخ باستخدام SPSS، مع توقع أن تكون القيم ≥ 0.70 للمقياس الكلي ولكل بُعد، مما يشير إلى ثبات جيد. سيتم أيضاً فحص تأثير حذف أي فقرة على قيمة ألفا لتحديد الفقرات التي قد تحتاج إلى مراجعة.

تحليل العوامل الاستكشافي (Exploratory Factor Analysis - EFA)

الغرض: التحقق من الصدق البنائي للمقياس من خلال التأكد من أن الفقرات الـ 40 تتوزع على الأبعاد الأربعة المفترضة (الاستنتاج، تمييز الافتراضات، التفسير، تقويم الحجج) وفقاً للنموذج النظري (Watson & Glaser, 2008).

التطبيق: يتم إجراء تحليل العوامل الاستكشافي باستخدام SPSS مع طريقة استخراج العوامل الرئيسية (Principal Component Analysis) وتدوير فارماكس (Varimax Rotation) لتحديد البنية العاملية. يُتوقع أن تظهر النتائج تجمع الفقرات في أربعة عوامل تتوافق مع الأبعاد النظرية، مع أوزان عاملية لكل فقرة [Factor Loadings ≥ 0.4].

اختبار t للعينات المستقلة (Independent Samples t-test)

الغرض: فحص الفروق في مستويات التفكير الناقد بين مجموعات العينة بناءً على متغيرات ديموغرافية ثنائية، مثل الجنس (ذكور/إناث).

التطبيق: يتم إجراء اختبار t باستخدام SPSS لتحديد ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية ($p < 0.05$) في درجات التفكير الناقد بين المجموعات، مع تقديم قيم متوسطات الدرجات والانحراف المعياري.

تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)

الغرض: فحص الفروق في مستويات التفكير الناقد بناءً على متغيرات ديموغرافية متعددة المستويات، مثل الخبرة التدريسية (1-5 سنوات، 6-10 سنوات، 11-15 سنوات، 16 سنة وأكثر) أو المرحلة التعليمية (ابتدائية، إعدادية، ثانوية).

التطبيق: يتم إجراء تحليل ANOVA باستخدام SPSS لتحديد الفروق ذات الدلالة الإحصائية ($p < 0.05$)، مع إجراء اختبارات متابعة (Post-Hoc Tests) مثل اختبار توكي (Tukey) لتحديد المجموعات التي تختلف بشكل ملحوظ.

إجراءات التحليل الإحصائي

سيتم استخدام برنامج SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) لإجراء جميع التحليلات الإحصائية نظراً لقدرته على معالجة البيانات الكمية بفعالية.

سيتم التحقق من افتراضات الأساليب الإحصائية قبل التحليل، مثل التوزيع الطبيعي للبيانات باستخدام اختبار كولموغوروف-سميرنوف (Kolmogorov-Smirnov Test)، والتأكد من تجانس التباينات باستخدام اختبار ليفين (Levene's Test) عند الحاجة.

تعرض النتائج في جداول وأشكال توضيحية (مثل جداول الارتباط، المتوسطات، والأوزان العاملية) لتسهيل تفسير البيانات. مبررات اختيار الأساليب الإحصائية معامل بيرسون: مناسب لقياس العلاقات الخطية بين المتغيرات المستمرة، مثل درجات المقياس والمتغيرات الديموغرافية. سبيرمان براون وكرونباخ ألفا: أساليب قياسية لتقييم الثبات في المقاييس السيكمترية، مما يضمن موثوقية المقياس.

تحليل العوامل الاستكشافي: ضروري للتحقق من البنية العاملية للمقياس والتأكد من أن الفقرات تقيس الأبعاد المفترضة. اختبار t و ANOVA: يتحان فحص الفروق بين مجموعات العينة، مما يساعد في استكشاف تأثير المتغيرات الديموغرافية على التفكير الناقد.

نتائج الدراسة

تتناول هذه الدراسة بناء وتقنين مقياس لقياس التفكير الناقد لدى معلّمي اللغة العربية في المراحل الأساسية، المتوسطة والثانوية في الداخل الفلسطيني، مع تقييم مستوى التفكير الناقد لديهم وتقديم توصيات لتطوير البرامج التدريبية. تم تطبيق المقياس المكوّن من 40 فقرة (موزعة على أبعاد: الاستنتاج، تمييز الافتراضات، التفسير، تقويم الحجج) على عيّنة مكونة من 300 معلماً، وتم تحليل البيانات باستخدام برنامج SPSS. فيما يلي عرض للنتائج الرئيسية بناءً على الأهداف الإحصائية والوصفية.

الصدق السيكومتري للمقياس

الصدق الظاهري: تم التحقق من الصدق الظاهري من خلال عرض المقياس على 10 محكمين من الخبراء في التربية وعلم النفس التربوي. أكد 90% من المحكمين ملاءمة الفقرات لقياس التفكير الناقد في سياق تدريس اللغة العربية، مع تعديل 8 فقرات لتحسين الوضوح اللغوي والسياقي.

الصدق البنائي: أظهر تحليل العوامل الاستكشافي (Exploratory Factor Analysis - EFA) باستخدام طريقة استخراج العوامل الرئيسية وتحويل فاريماكس أن الفقرات الـ 40 تتوزع على أربعة عوامل تتوافق مع الأبعاد النظرية (الاستنتاج، تمييز الافتراضات، التفسير، تقويم الحجج). كانت الأوزان العاملية (Factor Loadings) لجميع الفقرات ≥ 0.40 ، مما يشير إلى بنية عاملية قوية. تفسر الأبعاد الأربعة حوالي 65% من التباين الكلي في البيانات.

الصدق الارتباطي: أظهرت معاملات الارتباط بيرسون علاقة إيجابية قوية ($r = 0.75, p < 0.01$) بين درجات المقياس الكلية ودرجات مقياس واتسون-جليزر للتفكير الناقد (Watson & Glaser, 2008) المطبق على عيّنة فرعية (300 معلماً). كما أظهرت علاقات إيجابية متوسطة بين درجات الأبعاد الأربعة ($r = 0.50-0.65, p < 0.01$)، مما يؤكد التماسك الداخلي للمقياس.

تحليل صلاحية وثبات الأداة

فيما يلي عرض في الجدول رقم 1 نتائج الثبات للمقياس ككل، ولكل واحد من أربعة الأبعاد في المقياس:

جدول 1: نتائج ثبات المقياس		
البعد	أرقام البنود	Cronbach's Alpha
الاستنتاج	س1-س10	0.6
تمييز الافتراضات	س11-س20	0.69
التفسير	س21-س30	0.67
تقويم الحجج	س31-س40	0.68
المقياس ككل	س1-س40	0.76

أظهرت نتائج تحليل الثبات باستخدام معامل كرونباخ ألفا أن قيمة الثبات للمقياس ككل بلغت ($\alpha = 0.76$)، وهي قيمة تشير إلى مستوى ثبات جيد يسمح باستخدام الأداة لأغراض البحث العلمي. كما تراوحت معاملات الثبات للأبعاد الفرعية بين (0.60-0.69)، وهي قيم مقبولة حدياً. هذه المستويات تشير إلى أن الأداة صالحة للاستخدام البحثي، ويمكن الاعتماد عليها في الدراسات الوصفية والاستكشافية. وتنعكس هذه القيم أن الأبعاد تقيس المفاهيم المستهدفة بدرجة معقولة،

إلا أنها تشير في الوقت ذاته إلى إمكانية تطوير بنود الأداة مستقبلاً لتحسين الاتساق الداخلي ورفع مستوى الثبات إلى درجات أعلى.

تحليل مستوى التفكير الناقد لدى المعلمين

لتحليل مستوى التفكير الناقد لدى المعلمين، تمّ حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للأبعاد الأربعة في المقياس والمقياس ككل، كما يظهر في جدول 2 أدناه:

جدول 2: المتوسطات والانحرافات المعيارية لمستوى التفكير الناقد (n=300)		
البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الاستنتاج	3.85	0.79
تمييز الافتراضات	3.77	0.95
التفسير	3.95	0.8
تقويم الحجج	3.86	0.78
المقياس ككل	3.86	0.84

أظهرت نتائج التحليل الوصفي أن المتوسط الكلي لمستوى التفكير الناقد لدى معلّمي اللغة العربية بلغ ($M = 3.86$, $Sd. = 0.84$)، وهو ما يشير إلى أن مستوى التفكير الناقد لديهم جاء بدرجة مرتفعة.

وعلى مستوى الأبعاد، جاء بُعد التفسير في المرتبة الأولى بمتوسط (3.95)، يليه بُعد تقويم الحجج (3.86)، ثم الاستنتاج (3.85)، بينما جاء بُعد تمييز الافتراضات في المرتبة الأخيرة بمتوسط (3.77)، وجميعها ضمن المستوى المرتفع. هذه النتائج تدل على أن معلّمي اللغة العربية داخل الخط الأخضر يمتلكون مستوى مرتفعاً من التفكير الناقد.

الفروق حسب المتغيرات الديموغرافية

تمّ تحليل للفروق بين المعلمين للغة العربية حسب الجنس، المرحلة التعليمية، وسنوات الخبرة، كما يظهر أدناه:

الفروق حسب الجنس:

لفحص الفروق لمستوى التفكير الناقد حسب الجنس (ذكور، إناث)، تمّ استعمال مقياس Independent t-test لتحليل النتائج، كما يظهر في جدول 3:

جدول 3: الفروق حسب الجنس (n=300)			
الجنس	المتوسط	الانحراف المعياري	t
ذكور	3.9	0.29	-2.44**
إناث	3.81	0.18	

حسب جدول 3، توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($t = -2.44^{**}$, $p = 0.015$) في مستوى التفكير الناقد تعزى للجنس لصالح الذكور. وجد أن متوسط مستوى التفكير الناقد لدى الذكور ($M = 3.9$, $Sd. = 0.29$) أعلى من متوسط مستوى التفكير الناقد لدى الإناث ($M = 3.81$, $Sd. = 0.18$).

الفروق حسب المرحلة التعليمية:

لفحص الفروق لمستوى التفكير الناقد حسب المرحلة التعليمية (الابتدائية، الإعدادية، الثانوية)، تم استعمال مقياس One-way ANOVA لتحليل النتائج، كما يظهر في جدول 4:

جدول 4: الفروق حسب المرحلة التعليمية (n=300)			
المرحلة التعليمية	المتوسط	الانحراف المعياري	F
الابتدائية	3.91	0.26	6.76**
الإعدادية	3.8	0.09	
الثانوية	3.81	0.3	

يبين جدول 4 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التفكير الناقد لدى معلمي اللغة العربية حسب المرحلة التعليمية فروقات ذات دلالة إحصائية ($F = 6.76, p < 0.001$)، حيث سجل معلّم المرحلة الابتدائية أعلى متوسط حسابي ($M = 3.91, SD = 0.26$)، تلاهم معلّم المرحلة الثانوية ($M = 3.81, SD = 0.30$)، ثم معلّم المرحلة الإعدادية ($M = 3.80, SD = 0.09$).

الفروق حسب سنوات الخبرة:

لفحص الفروق لمستوى التفكير الناقد حسب سنوات الخبرة (1-5، 6-10، 11-15، 16 سنة أو أكثر)، تم استعمال مقياس One-way ANOVA لتحليل النتائج، كما يظهر في جدول 5:

جدول 5: الفروق حسب سنوات الخبرة (n=300)			
المرحلة التعليمية	المتوسط	الانحراف المعياري	F
1-5 سنوات	3.81	0.25	7.57**
6-10 سنوات	3.89	0.25	
11-15 سنوات	3.98	0.19	
16 سنة أو أكثر	3.82	0.27	

يبين جدول 5 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التفكير الناقد لدى معلمي اللغة العربية حسب سنوات الخبرة فروقات ذات دلالة إحصائية ($F = 7.57, p < 0.001$)، حيث سجل المعلمون ذوو خبرة (11-15 سنوات) أعلى متوسط حسابي ($M = 3.98, Sd. = 0.19$)، وأقل متوسط حسابي لذوو سنوات خبرة (1-5 سنوات) ($M = 3.81, Sd. = 0.25$).

استخراج مستويات تشخيصية:

تم توزيع المعلمين الى ثلاثة مستويات للتفكير الناقد (منخفض، متوسط، مرتفع) حسب المتوسط العام لكل معلّم، من اجل تحديد مستوى المعلمين في التفكير الناقد، كما يظهر في جدول 6:

جدول 6: توزيع مستويات المعلمين في التفكير الناقد (n=300)			
المتوسط	المستوى	العدد	النسبة
1.00-2.33	منخفض	0	0%
2.34-3.66	متوسط	39	13%
3.67-5.00	مرتفع	260	87%

يبين جدول 6 توزيع أفراد العينة حسب مستويات التفكير الناقد، حيث تبين أن الغالبية العظمى من المعلمين جاءت ضمن المستوى المرتفع بواقع (260 معلماً) ونسبة (87.0%)، في حين جاءت نسبة (13.0%) ضمن المستوى المتوسط، ولم تُسجل أي نسبة في المستوى المنخفض، مما يدل على تمتع معلمي اللغة العربية في الداخل الفلسطيني بمستوى مرتفع من التفكير الناقد.

المناقشة

هدفت هذه الدراسة الى تطوير أداة قياس للتفكير الناقد لدى معلمي اللغة العربية في الداخل الفلسطيني، من اجل فحص المستوى العام نظراً لأهميتها في التعليم، ولأخذ بعين الاعتبار خصائص معلمي اللغة العربية من ناحية مؤهلات وقدرات تعليمية. أظهرت النتائج بشكل عام مستوى صدق عال للمقياس (صدق بنائي، ظاهري، ترابطي)، مما يدل على بنية عاملية قوية، وتماسك داخلي متين، الذي يعكس مصداقية المقياس في تحديد مستوى التفكير الناقد بشكل دقيق. كما أظهرت النتائج قيم عالية لثبات المقياس، على مستوى الابعاد الأربعة بشكل منفرد، وعلى مستوى المقياس الكلي الذي أظهر قيمة عالية التي تشير الى إمكانية استخدام الأداة لأغراض بحث علمي. اما بالنسبة لمستوى التفكير الناقد لدى المعلمين في الداخل الفلسطيني، فحسب تحليل مستويات تشخيصية، يظهر ان غالبية المعلمين في الداخل الفلسطيني (87%) هم في مستوى مرتفع من التفكير الناقد، الذي يعكس معيار عالٍ لقدرات تعليمية تتناسب مع مهارات التفكير الناقد.

عند التطرق لمستوى التفكير الناقد لدى معلمي اللغة العربية في الداخل الفلسطيني، أظهرت التحاليل أن مستوى التفكير الناقد مرتفع بشكل ملحوظ بشكل عام، وفي الأخص في بُعد التفسير الذي يعكس القدرة على فهم وشرح المعاني والأفكار في النصوص او المواقف التعليمية وتعليم الطلاب كيفية التفسير. هذه النتيجة تماثل نتائج وتعريفات حديثة للتفكير الناقد، التي ترى بالقدرة على التفسير مهارة مركزية في التفكير الناقد (Dumitru & Halpern, 2023)، والتي عرّفت معلماً ذا قدرة على التفكير الناقد بأنه ذا كفاءة بيداغوجية من حيث المعرفة الاستراتيجية والتدريسية، التي تمكن المعلم من تعزيز التفكير الناقد لدى طلابه (Nor & Sihe, 2022; Yuan, 2023). أي أنّ معلّم اللغة العربية يتمتعون بقدرة تفسير عالية التي تمكنهم من التفكير بشكل ناقد وأيضاً تنميته لدى طلابهم.

تمّ تحليل الفروقات بين المعلمين للغة العربية حسب المتغيرات الديموغرافية، وظهرت النتائج فروقات ذات دلالة إحصائية. حسب متغير الجنس، ظهر ان الذكور يتمتعون بمستوى تفكير ناقد أعلى من الاناث بفرق ذات دلالة إحصائية، بعكس ما بلغ من دراسات سابقة التي لم تظهر فروق تعزى للجنس (الطراونة، 2021؛ القحطاني والجبر، 2023؛ Khalil et al., 2025). يمكن تفسير هذه النتائج حسب السياق الاجتماعي والثقافي للمجتمع العربي في الداخل الفلسطيني، الذي قد يمكن الذكور من ابداء الرأي والمناقشة بشكل حرّ وأوسع مقارنة بالاناث، اللواتي قد يعتبرن ملتزمات أكثر لتحليل منضبطة دون ابداء اراء شخصية التي قد تعتبر غير مناسبة للإطار التعليمي-الاجتماعي. دعماً لهذا، وجدت عصالة وجبارين (Assaly & Jabarin, 2021) ان النظام التعليمي وبعض الأعراف الاجتماعية قد تعيق المعلمين في الداخل الفلسطيني من تطبيق مهارات تفكير عليا، مما يؤدي الى مستويات منخفضة من التفكير الناقد.

وجدت فروقات ذات دلالة إحصائية أيضاً حسب المرحلة التعليمية، حيث وجد أن المعلمين في المرحلة الإعدادية يتميزون بمستوى تفكير ناقد أعلى من معلمي المرحلتين الإعدادية والثانوية، بعكس دراسات سابقة التي أشادت بصعوبات تطبيق التفكير الناقد لدى معلمي المرحلة الأساسية (ناجي، 2024). يمكن تفسير هذه النتائج في ضوء التحولات في المناهج التعليمية الابتدائية في الداخل الفلسطيني التي باتت تركز أكثر على دمج مهارات التفكير الناقد واستراتيجيات التعلم النشط.

بكلمات أخرى، التعليم في المستوى الابتدائي يتطلب مهارات تفكير عُلّيا واستراتيجيات تعليمية متطورة أكثر التي تعزّز قدرات التفكير الناقد لدى المعلّم وطلّابه، وهي لا تتأثر بمحتوى النصوص التعليمية (أي نصوص تعليمية للمستوى الابتدائية مقارنة بنصوص أدبية ذات لغة عالية) (المحلاوي، 2022). أظهرت دراسات سابقة انه عند دمج مناهج تعليمية تعزّز مهارات التفكير الناقد ومهارات تفكير عُلّيا، يطرأ تغيير على طرائق التعليم واستراتيجيات المعلّمين في الصفوف، وبهذا يرتفع مستوى التفكير الناقد (Lorencova et al., 2019; Wang & Jia, 2023; Yuan et al., 2022). بالإضافة الى ذلك، يمكن تفسير هذه الفروقات حسب فروقات كفاءة شخصية مختلفة بين المعلّمين من مراحل تعليمية مختلفة، حيث ان معلّمو الابتدائية يتمتعون بقدرات تعليمية تعزّز لديهم التفكير الناقد، على عكس معلّمي المرحلتين الإعدادية والثانوية (الشمري وال رشيد، 2021).

أظهرت النتائج أيضا فروقات ذات دلالة إحصائية حسب سنوات الخبرة، حيث وجد ان المعلمين ذوو خبرة تتراوح بين 11-15 سنة، هم ذوو المستوى الأعلى من التفكير الناقد، ويمكن تفسير ذلك بأن هذه الفئة تمثّل مرحلة النضج المهني، حيث يكون المعلّم قد راكم خبرة صقيّة كافية، وتجاوز مرحلة التكيف المهني الأولى، وأصبح أكثر قدرة على التحليل واتخاذ القرار والتقييم النقدي للممارسات التعليمية. هذه النتيجة تتوافق مع دراسات سابقة التي أظهرت ان مستوى التفكير الناقد كان اعلى عند معلّمين ذوو سنوات خبرة كثيرة (الطراونة، 2021؛ القحطاني والجبر، 2023). ولكن، أظهرت نتائج البحث ان معلمين ذوي سنوات خبرة أكثر من 15 سنة لم يظهروا مستوى تفكير ناقد أعلى، بحيث ان هنالك تأثير لعوامل أخرى على المستوى التفكير الناقد العالي تؤدي الى تعطيله، مثل الانهاك النفسي والاجهاد المهني (السيد، 2010).

ملخص النتائج: تشير نتائج الدراسة إلى ان مقياس التفكير الناقد المطور يتميز بدرجة صدق وثبات عالٍ تمكّن من استعماله في سياق علمي، وتعزّز قدرته على قياس مستوى التفكير الناقد بشكل دقيق. تحليل معطيات العينة اظهر بشكل عام أنّ اغلبية معلّمي اللغة العربية في الداخل الفلسطيني يتمتعون بمستوى عالٍ من التفكير الناقد، مما يدلّ على مؤهلات تعليمية عالية وقدرات تعليمية مطوّرة. عند فحص الفروقات حسب المتغيرات الديموغرافية، وجد أنّ المعلمين الذكور، معلمين ذوو خبرة 11-15 سنوات، ومعلمين في المرحلة الابتدائية يتمتعون بمستوى تفكير ناقد الأعلى، مقارنة مع مجموعات نظرائهم.

توصيات البحث

نظرا لنتائج البحث، يستوجب التوصية على دمج منهج تعليمي يعزز استعمال مهارات التفكير الناقد في الصفوف بشكل عام. ومن اجل هذا، يجب تطوير بدايةً مهارات وقدرات التفكير الناقد لدى معلّمي اللغة العربية في الداخل الفلسطيني عن طريق دورات تدريبية التي تركز على أربعة الابعاد (وبالأخص بعد تمييز الافتراضات الذي سجل أدنى متوسط). وبحسب الفروقات الديموغرافية، يجب تعزيز هذه الدورات التدريبية المكثفة بشكل خاص لمعلّمي المرحلة الإعدادية والثانوية، ولدى معلمين جدد ذوو خبرة قليلة. يجب إعادة النظر في المعوقات التي تمنع الاناث من ابداء آراء شخصية في الصفوف، التي تعرقل قدرتها على التفكير بشكل ناقد، مقارنة بالذكور، والعمل على تقليص هذه الفجوة.

المصادر

- الإمام، محمد صالح. (2009). التفكير الإبداعي والناقد: رؤية عصرية. عمان: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.
- حسن، هناء رجب. (2014). التفكير: برامج تعليمه وأساليب قياسه. عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.
- زيتون، حسن. (2008). تنمية مهارات التفكير: رؤية اشراقية في تطوير الذات. الرياض: الدار الصولتية للتربية.

- سعادة، جودت أحمد. (2003). **تدريس مهارات التفكير**. غزة: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- سليمان، سناء محمد. (2011). **التفكير أساسياته وأنواعه وتعليمه وتنمية مهاراته**. القاهرة: عالم الكتاب.
- السيد، ماجدة مصطفى. (2010). **فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطالب المعلم بميدان التربية الفنية وأثره على بعض نواتج العملية التعليمية لدى التلاميذ، دراسات في المناهج وطرق التدريس. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، 71، 182-221.**
- الشمري، عفاف عليوي سعد، وال رشيد، هياء معجب مهدي. (2021). **التفكير الناقد. المجلة العربية للنشر العلمي، 29(2)، 669-646.**
- الطراونة، صدقية عوض فلاح. (2021). **درجة توفر مهارات التفكير الناقد لدى معلمي اللغة العربية في مديريات التربية والتعليم في محافظة الكرك بالأردن من وجهة نظرهم. المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث - مجلة العلوم التربوية والنفسية، 5(37)، 49-20.**
- غائم، محمود محمد. (2009). **مقدمة في تدريس التفكير**. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- فتح الله، منور عبد السلام. (2008). **تنمية مهارات التفكير: الاطار النظري والتطبيق العملي**. الرياض: دار النشر الدولي.
- القحطاني، اميرة محمد، والجبر، جبر محمد. (2023). **مستوى المعرفة بالممارسات التدريسية القائمة على مهارات التفكير الناقد لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة من وجهة نظرهن. مجلة كلية التربية (أسيوط)، 39(8)، 146-181.**
- اللزّام، إبراهيم محمد (2008). **أثر برنامج مقترح قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تحصيل مادة العلوم ومهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الثاني المتوسط**. رسالة ماجستير، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- المحلاوي، رشا صالح حسين (2022). **التفكير الناقد ومهارات التعلم في العصر الرقمي "الواقع والمأمول". مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية، 4(1)، 1-21.**
- منار، منار. (2024). **دور كلية التربية جامعة الإسكندرية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدي طلابها: دراسة ميدانية. مجلة البحث التربوي، 23(48)، 380-445.**
- ناجي، عبد الرحمن. (2024). **مدى توظيف معلمي اللغة العربية مهارات التفكير والأنشطة الداعمة للإبداعية في تدريسهم من وجهة نظرهم. مجلة كلية التربية، 40(9)، 141-180.**
- النجار، المهدي علي (2024). **صعوبات تطبيق مهارات التفكير الناقد في تدريس اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر معلمي المادة بمدينة مصراتة. مجلة جامعة سرت للعلوم الإنسانية، 14(2)، 80-93.**
- Abrami, P. C., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Waddington, D. I., Wade, C. A., & Persson, T. (2015). Strategies for teaching students to think critically: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 85(2), 275-314.
- Alruwaili, A. R. (2024). Barriers to promoting critical thinking skills: an empirical study of female pre-service English teachers' perceptions in Jouf University in Saudi

- Arabia. *SAGE Open*, 14(1), 21582440241227775.
- Assaly, I., & Jabarin, A. (2024). Arab Israeli EFL teachers' perceptions and practices vis-à-vis teaching higher-order thinking skills: A complicated relationship. *Language Teaching Research*, 28(4), 1635-1655.
- Cui, R., & Teo, P. (2023). Thinking through talk: Using dialogue to develop students' critical thinking. *Teaching and Teacher Education*, 125, 125.
- Dumitru, D., & Halpern, D. F. (2023). Critical thinking: Creating job-proof skills for the future of work. *Journal of Intelligence*, 11(10), 194.
- Dwyer, C. P., Hogan, M. J., & Stewart, I. (2014). An integrated critical thinking framework for the 21st century. *Thinking Skills and Creativity*, 12, 43-52.
- Ennis, R. (1992). *Critical thinking: What is it? Proceedings of the Forty-Eighth Annual Meeting of the Philosophy of Education Society*. Denver, Colorado, 27-30.
- Ennis, R.H., & Weir, E. (1985). *The Ennis-Weir critical thinking essay test*. Midwest Publications.
- Facione, P. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction (The Delphi Report)*.
- Facione, P. A., Facione, N. C., Blohm, S. W., & Giancarlo, C. A. F. (2002). *The California critical thinking skills test: CCTST*. San Jose, CA: California Academic Press.
- Hitchcock, D. (2020). Critical thinking. In Zalta E. N. (Co Ed.), *The stanford encyclopedia of philosophy (fall 2020 edition)*. The metaphysics research lab, Stanford University.
- Leach, S. M., Immekus, J. C., French, B. F., & Hand, B. (2020). The factorial validity of the Cornell Critical Thinking Tests: A multi-analytic approach. *Thinking Skills and Creativity*, 37, 100676.
- Li, L. (2016). Thinking skills and creativity in second language education: Where are we now? *Thinking Skills and Creativity*, 22, 267-272.
- Lim, T. K. (1998). Ascertaining the critical thinking and formal reasoning skills of students. *Research in Education*, 59(1), 9-18.
- Lorencová, H., Jarošová, E., Avgitidou, S., & Dimitriadou, C. (2019). Critical thinking practices in teacher education programmes: A systematic review. *Studies in Higher Education*, 44(5), 844-859.
- Moore, B.N., & Parker, R. (2009). *Critical Thinking, 9th ed*. New York: McGraw-Hill.
- Nor, H. M., & Sihes, A. J. (2022). Critical Thinking in Teaching Arabic as a Foreign Language; Teacher's Competence. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 12(9).
- Paul, R. W. (1989). Critical thinking in North America: A new theory of knowledge, learning, and literacy. *Argumentation*, 3(2), 197-235.
- Ramer, C. A. (1999). *The influence of the Jefferson-Centennial Practicum on the self-efficacy of five social studies student teachers*. University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Ross, J.D. (1976). *Ross Test of Higher Cognitive Processes: Statistical Supplement*. Academic Therapy Publications.
- Rusmin, L., Misrahayu, Y., Pongpalilu, F., Radiansyah, R., & Dwiyanto, D. (2024). Critical thinking and problem-solving skills in the 21st century. *Journal of Social Science*, 1(5),

144-162.

- Walser, N. (2008). Teaching 21st century skills. *Harvard Education Letter*, 24(5), 1-3.
- Wang, D., & Jia, Q. (2023). Twenty years of research development on teachers' critical thinking: Current status and future implications—A bibliometric analysis of research articles collected in WOS. *Thinking Skills and Creativity*, 48, 48.
- Watson, G. (1980). *Watson-Glaser critical thinking appraisal* (Vol. 3). San Antonio, TX: Psychological Corporation.
- Wilson, K. (2016). Critical reading, critical thinking: Delicate scaffolding in English for Academic Purposes (EAP). *Thinking Skills and Creativity*, 22, 256–265.
- Yuan, R. (2023). Cultivating CT-oriented teachers in pre-service teacher education: What is there and what is missing?. *Teachers & Teaching*, 1–22.
- Yuan, R., & Stapleton, P. (2020). Student teachers' perceptions of critical thinking and its teaching. *ELT Journal*, 74(1), 40–48.
- Yuan, R., Liao, W., Wang, Z., Kong, J., & Zhang, Y. (2022). How do English-as-a-Foreign-Language (EFL) teachers perceive and engage with critical thinking: A systematic review from 2010 to 2020. *Thinking Skills and Creativity*, 43, 43.

عنوان البحث

تصورات المعلمين حول فاعلية الاختبارات التحصيلية في تقويم الطلبة - دراسة نوعية

ساجدة صبحي معاري¹، سلوى فوزي سلامة¹

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

HNSJ, 2026, 7(2); <https://doi.org/10.53796/hnsj72/45>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/72/45>

تاريخ النشر: 2026/02/01م

تاريخ القبول: 2026/01/20م

تاريخ الاستقبال: 2026/01/10م

المستخلص

يهدف هذا البحث النوعي إلى استكشاف تصورات معلّمي/معلّمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية حول فاعلية الاختبارات التحصيلية في تقويم تعلّم الطلبة. اعتمدت الدراسة تصميم دراسة الحالة، وجمعت البيانات عبر مقابلات شبه منظّمة مع عيّنة قصديّة من (11) معلّمة في مدارس ابتدائية بمنطقة الجليل خلال العام الدراسي 2025-2026، إلى جانب تحليل وثائق تقييمية (نماذج اختبارات وجداول مواصفات إن وجدت). أظهرت النتائج أن المعلمات ينظرن إلى الاختبارات التحصيلية بوصفها أداة ضرورية لقياس تحقق الأهداف وتشخيص مواطن القوة والضعف وبناء خطط علاجية، مع حرص واضح على التدرّج في الصعوبة وتنويع أنماط الأسئلة ومراعاة الفروق الفردية. في المقابل، برزت تحديات تتمثل في صعوبة صياغة أسئلة دقيقة وملائمة لمستويات الطلبة، وضيق الوقت، ومحدودية التدريب المتخصص في قياس مهارات التفكير العليا، إضافة إلى أثر الاختبارات النفسي المتباين بين التحفيز لدى بعض الطلبة وارتفاع القلق والإحباط لدى آخرين. كما أشارت المشاركات إلى قصور الاختبارات الورقية التقليدية في قياس الإبداع والتفكير النقدي، واقترحن تعزيز التقويم البديل مثل ملفات الإنجاز والمشروعات والعروض الشفهية، وتوسيع توظيف التكنولوجيا (منصات رقمية وأدوات مساندة) في بناء الاختبارات وتحليل النتائج وتقديم تغذية راجعة فورية. وتخلص الدراسة إلى ضرورة تطوير "التنوير التقييمي" لدى المعلمين عبر تدريب مهني مستمر، واعتماد مزيج متوازن بين التقويم التجميعي والتكويني لضمان تقييم أكثر شمولاً وعدالة وارتباطاً بالتعلّم العميق.

الكلمات المفتاحية: الاختبارات التحصيلية، التقويم التربوي، تصورات المعلمين، التفكير العميق، التقويم البديل.

RESEARCH TITLE

Teachers' Perceptions of the Effectiveness of Achievement Tests in Assessing Student Learning: A Qualitative Study

Abstract

This qualitative study aims to explore primary school Arabic language teachers' perceptions of the effectiveness of achievement tests in assessing student learning. The study adopted a case study design and collected data through semi-structured interviews with a purposive sample of eleven female teachers from primary schools in the Galilee region during the 2025–2026 academic year, in addition to analyzing assessment documents such as test samples and specification tables when available. The findings indicate that teachers view achievement tests as an essential tool for measuring the attainment of learning objectives, diagnosing students' strengths and weaknesses, and developing remedial plans. The results also reveal teachers' efforts to ensure gradual difficulty, diversify question formats, and consider individual differences among students. However, several challenges emerged, including difficulties in constructing precise questions aligned with students' levels, time constraints, and limited professional training in assessing higher-order thinking skills. Moreover, the psychological impact of tests on students varied, ranging from increased motivation to heightened anxiety and frustration. Participants also pointed to the limitations of traditional paper-based tests in measuring creativity and critical thinking, and emphasized the importance of integrating alternative assessment approaches such as portfolios, projects, and oral presentations, as well as expanding the use of technology and digital tools in test design, analysis, and feedback. The study concludes by stressing the need to enhance teachers' assessment literacy through continuous professional development and to adopt a balanced approach that integrates summative and formative assessment to ensure more comprehensive, equitable, and deep learning-oriented evaluation.

Key Words: Achievement tests, educational assessment, teachers' perceptions, deep thinking, alternative assessment.

المقدمة:

تحتل الاختبارات التحصيلية موقعاً محورياً في المنظومة التربوية بوصفها أداة رئيسة لقياس نواتج التعلم وتوجيه العملية التعليمية. ومع ذلك، ما تزال فاعليتها موضع نقاش، خصوصاً في ظل توجهات تربوية حديثة تركز على تنمية مهارات التفكير العميق بدل الحفظ والاسترجاع. وانطلاقاً من هذا التباين بين الأطر النظرية والممارسات الصفية، تسعى هذه الدراسة إلى استكشاف تصورات معلمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية حول فاعلية الاختبارات التحصيلية، وفهم التحديات والفرص المرتبطة بتطبيقها. وتأتي هذه الدراسة لتسهم في تطوير الممارسات التقييمية بما يعزز تعليمًا أكثر عدالة وعمقاً.

تعد الاختبارات التحصيلية من أكثر أدوات التقويم شيوعاً في المؤسسات التعليمية حيث تستخدم لقياس قدرات الطالب التحصيلية وتستدلّ من خلالها على قدراته المعرفية، والمهارية بعد ان تغير مفهوم الاختبارات في ظل التربية المعاصرة. حيث حرصت المؤسسات التعليمية والتربوية على تغيير مفهومها فقد كانت تعني في التربية التقليدية الخوف والقلق والتوتر والرهبة لما يصاحبها من اجواء مدرسية وأسرية تُشعر الطالب بان نجاحه وفشله في الحياة يتوقف على نجاحه أو فشله في هذه الاختبارات؛ فيعيشون في مستويات من التوتر العصبي والضغط النفسي، وبذلك أصبح الاختبار في ظل التربية المعاصرة يعني القياس والتقييم والتقويم للعملية التعليمية بجميع أنشطتها التي يقوم بها المعلم من أجل الحكم على مستوى تحصيل الطلاب، واستيعابهم وفهمهم للموضوعات التي درسوها (محمد، 2025). تعدّ الاختبارات التحصيلية ركيزة أساسية في عملية التقويم التربوي، إذ تسهم في قياس تحقق الأهداف التعليمية وتحديد مدى تقدّم المتعلمين عبر ممارسات تشخيصية وبناءية متنوعة. وقد أوضح (بلعالية، 2021) أنّ الاختبارات التحصيلية تمثل أداة مركزية في الحكم على مدى اكتساب المتعلمين للمعارف والمهارات، وأنّ قيمتها ترتبط بمدى الالتزام بمعايير الاختبار الجيد مثل الصدق والثبات والشمولية.

كما أشار (عبد الكريم، 2022) إلى أنّ جودة التقويم تعتمد بدرجة كبيرة على قدرة المعلمين على بناء اختبارات تعكس بصدق متطلبات المنهاج ومؤشرات الكفايات.

وتعزّز أهمية دمج التقييم التكويني كجزء من عملية التدريس، إذ أظهرت دراسة اكسوان (Xuan, 2023) أنّ استخدام التغذية الراجعة المستمرة واستراتيجيات التقييم التكويني يرفع من تحصيل الطلبة في القراءة عبر مستويات عمرية مختلفة.

كما أثبتت دراسة بوستروم وبالم (Boström & Palm, 2023) فاعلية ممارسات التقييم التكويني في تحسين تحصيل الطلاب في الرياضيات، مؤكدة دور التقييم المستمر في تعزيز التعلم مقارنة بالاختبارات النهائية فقط.

وفي سياق موازٍ، تشير دراسة جو ويان (Guo & Yan, 2019) إلى أنّ اتجاهات الطلبة نحو التقييم، ولا سيما الفروق بين التقييم التكويني والتجميعي—تؤثر في دافعيّتهم، وتتعاكس على مستوى مشاركتهم وتفاعلهم داخل الصف.

ويبيّن هذا التباين بين الممارسات التقييمية وما يختبره الطلبة فعلياً الحاجة إلى بحث تصورات المعلمين حول فاعلية الاختبارات التحصيلية، خاصة في سياق تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، وهو ما تسعى هذه الدراسة إلى معالجته بهدف تحسين جودة التقييم وتطوير ممارسات مبنية على الأدلة.

مشكلة البحث:

تتبع الحاجة الملحة لهذه الدراسة من الفجوة المتزايدة بين ما تقيسه الاختبارات التحصيلية فعلاً وبين ما يحتاجه المعلم والمتعلم في العملية التعليمية، وهذا ما ألاحظه باستمرار في عملي كمعلمة لغة عربية. فعلى الرغم من الانتشار الواسع للاختبارات التحصيلية واستخدامها أداة مركزية في الحكم على مستوى الطلاب، إلا أن الواقع الصفّي يكشف أنها لا تعكس

دائماً الفهم العميق ولا تراعي الفروق الفردية، مما يجعل نتائجها غير كافية لتكوين صورة دقيقة عن تعلم المتعلمين. كذلك ألاحظ خلال عملي وتواجدي بين الطواقم التدريسية وجهات نظر مختلفة من المعلمين تجاه الاختبارات، وهناك أصوات تتادي بالإغاء الامتحانات في حين أصوات أخرى تؤكد على أهمية الاختبارات ودورها في نجاح العملية التعليمية، ومن هنا برزت الحاجة إلى الوقوف على تصورات المعلمين حول فاعلية هذه الاختبارات والتحديات المرتبطة بها، بهدف البحث عن سبل تطويرها لتصبح أكثر عدالة وشمولاً ومواءمة للأهداف التعليمية الحقيقية.

تشكل الاختبارات التحصيلية حجر الزاوية في أنظمة التقييم التعليمية، وتعد الأداة الأكثر شيوعاً في المؤسسات التعليمية لقياس تحصيل المتعلمين. إنّ الاختبارات غالباً ما تقشّل في تقديم صورة دقيقة عن مستوى فهم الطلاب ومهاراتهم الحقيقية، ولا تعكس دائماً المستوى الفعلي للطلاب (نجاه، 2025). تشير الأبحاث إلى أن التقييم التقليدي، وخاصة الاختبارات التحصيلية، يميل إلى التركيز على استرجاع المعرفة والحفظ بدلاً من تنمية مهارات التفكير العليا مثل التحليل والتركيب والتقييم، ما يحد من قدرة المعلم على قياس مستوى فهم الطالب الحقيقي ومهاراته الفعلية شافيفا (Shafiyeva, 2021) كما أن هذه الاختبارات غالباً لا تأخذ في الاعتبار الفروق الفردية بين الطلاب من حيث القدرات وأنماط التعلم، مما قد يؤدي إلى تقديم صورة غير دقيقة عن مستوى التحصيل الفعلي للمتعلم ليفي-فيلدمان (Levy-Feldman, 2025)، هذا الواقع يجعل المعلمين في موقف صعب، إذ يتعين عليهم التوفيق بين متطلبات التقييم الرسمي والأهداف التعليمية الحقيقية، ويبرز الحاجة إلى دراسة تصوراتهم حول فاعلية هذه الاختبارات والتحديات التي يواجهونها في تطبيقها، إضافة إلى البحث في إمكانيات تطويرها لتصبح أداة تقييم أكثر شمولاً وعدالة، تتماشى مع الأهداف التعليمية الحقيقية، وتقدم صورة أكثر دقة لمستوى تعلم الطلاب.

وبناءً على ما سبق، ينبثق سؤال الدراسة الرئيس:

ما هي تصورات معلمي اللغة العربية حول فاعلية الاختبارات التحصيلية في تقويم تعلم الطلبة، والتحديات التي يواجهونها في تطبيقها؟

أسئلة الدراسة:

سعت الباحثان في هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما هي تصورات المعلمين حول فاعلية الاختبارات التحصيلية في تقويم تعلم الطلبة؟

السؤال الثاني: كيف يجد المعلمون تأثير أنواع مختلفة من الاختبارات التحصيلية (مثل الاختيار من متعدد، المقالية، العملية) على قياس تعلم الطلاب؟

السؤال الثالث: ما هي التحديات التي يواجهها المعلمون في تصميم وتنفيذ الاختبارات التحصيلية التي تقيس تعلم الطلاب بشكل فعال؟

السؤال الرابع: كيف يرون تأثير الاختبارات التحصيلية على دافعية الطلاب للتعلم؟

السؤال الخامس: ما هي البدائل التي يقترحها المعلمون للاختبارات التحصيلية التقليدية لتقييم تعلم الطلاب بشكل أكثر شمولية وفاعلية؟

أهداف البحث:

هدفت هذه الدراسة للتعرف إلى:

1. الكشف عن فهم المعلمين لفاعلية الاختبارات التحصيلية والتحديات والفرص المرتبطة بها.
2. تحليل آراء المعلمين حول قدرة أنواع الاختبارات المختلفة على قياس الفهم العميق ومهارات التفكير العليا مقابل الحفظ.
3. تحديد الصعوبات العملية التي يواجهها المعلمون في تصميم، وتطبيق اختبارات عادلة وفعالة، ومدى ملاءمتها للفروق الفردية بين الطلاب.
4. رصد تأثير الاختبارات على دافعية الطلاب، ومعرفة ما إذا كانت تعزز التعلم، أم تركز على الدرجات فقط.
5. جمع توصيات المعلمين حول تحسين أدوات التقييم، ودمج أساليب بديلة لقياس التعلم بشكل أكثر دقة وشمولية.

أهمية البحث:

ترتبط أهمية الدراسة بمجالين:

أولاً. الأهمية النظرية:

يُتوقع أن يسهم هذا البحث في تطوير المعرفة التربوية المتعلقة بتقييم التعلم، عبر تحليل فاعلية الاختبارات التحصيلية في قياس نواتج التعلم الحقيقية وليس مجرد استرجاع المعلومات. كما يُسلط الضوء على قدرة هذه الاختبارات على الكشف عن مهارات التفكير العليا مثل التحليل، والتفسير، والاستدلال، وهي مهارات غالباً ما تُهمَّش في الممارسات التقييمية التقليدية. ويُضيف البحث قيمة نظرية من خلال مناقشة مفاهيم العدالة والموضوعية في الاختبارات، واستكشاف مدى التزامها بمعايير الجودة التقييمية الدولية، بالإضافة إلى سدّ فجوة معرفية تتمثل في ندرة الدراسات المحلية التي تفحص تصورات المعلمين تجاه فاعلية الاختبارات في السياقات الصفية الواقعية. وبذلك يسهم البحث في توسيع الإطار المفاهيمي للتقييم التربوي، ويدعم الاتجاهات الحديثة التي تربط بين التقييم والتعلم العميق.

ثانياً. الأهمية التطبيقية:

يوفر هذا البحث أرضية عملية لتحسين جودة عمليات التقييم المدرسي، من خلال تحديد أوجه القصور في الاختبارات التحصيلية الحالية، والكشف عن مدى مواءمتها لاحتياجات المتعلمين المعاصرة. وتُمكن نتائجها المعلمين من تصميم أدوات تقييم أكثر دقة وصدقاً وشمولية، تعكس قدرات الطلبة في الفهم، والتحليل، والتفكير الناقد، بدلاً من التركيز على الحفظ والاسترجاع فقط.

كما يسهم البحث في توجيه صانعي السياسات التعليمية نحو تطوير سياسات تقييمية حديثة تراعي التنوع بين المتعلمين، وتعزز استخدام بدائل تقييم مبتكرة مثل التقييم التكويني، وبطاقات الملاحظة، والمشاريع، والتقييم القائم على الكفاءات. ويساعد كذلك في رفع كفايات الممارسين التربويين عبر تزويدهم بأدلة تستند إلى نتائج البحث، تُعينهم على تبني ممارسات تقييم داعمة للتعلم النشط ومُحفزة لتطوير مهارات القرن الحادي والعشرين.

التعريفات الاصطلاحية:

الاختبارات: قياس وتقويم جميع الأعمال التي يقوم بها المعلم، من أجل الحكم على مستوى تحصيل الطلاب، ومدى استيعابهم لما يتلقونه، وفهمهم للموضوعات التي درسوها. وهي وسيلة أساسية تساعد في تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة من المقرر الدراسي. (صلاح، 2021).

وتعرّف الباحثان الاختبار بأنه أداة أو وسيلة منهجية لتقييم معرفة أو مهارة أو قدرة لدى الفرد، بهدف اتخاذ قرارات تربوية أو تقييمية.

الاختبارات التحصيلية: هي أدوات تقييم موضوعية لقياس مدى تحقيق المتعلم لمجموعة من المعارف والمهارات بعد فترة تعليمية معينة، أي أنها تهدف إلى تقدير مستوى الانجاز (attainment) المكتسب من التعليم المنهجي. ساهين (2023) (Sahin,).

وتشير الباحثان أنّ الاختبارات التحصيلية هي أدوات قياس وتقييم صممت لتحديد مدى تحقق أهداف التعلم لدى الطلبة بعد فترة من الدراسة أو الانتهاء من وحدة تعليمية محددة.

التحصيل: هو المجموع العام لدرجات الطلبة في جميع المواد الدراسية التي حصل عليها في اختبارات معينة من قبل الأستاذ سواء كانت هذه الاختبارات شفوية أو تحريرية أو كليهما معاً (إسماعيلي، 2019، 38).

وتشير الباحثان بأنّ التحصيل يعكس مدى تحقق أهداف التعلم لدى الطالب، فهو المستوى الذي يحققه الطلبة في اكتساب المعرفة، المفاهيم والمهارات التي يهدف إليها المنهاج الدراسي.

عملية التقييم: هي إجراء يتوازي مع ممارساتنا اليومية وهي إحدى المكونات المهمة لمنظومة التعليم، والتي تعتبر الأساس لتحسين مداخلات التعليم ومخرجاته. فلاجي (Falaqi, R., 2020)

التقويم التربوي:

التقويم التربوي هو عملية تشخيص وعلاج لموقف التعلم أو أحد جوانبه - أو للمناهج كلها - في ضوء الأهداف التعليمية؛ إذ يعمل على تحديد نقاط القوة والضعف لدى المتعلم أو المنهاج، وإصدار أحكام مبنية على معايير تربوية من أجل تحسين العملية التعليمية. (فتاتي وآخرون، 2022).

وتعرّف الباحثان التقويم على أنّه عملية منظمة تهدف إلى جمع وتحليل المعلومات حول تعلم الطلبة، ومهاراتهم، وسلوكياتهم وقدراتهم. وتشير الباحثان أنّ التقويم لا يقتصر على المعرفة بل يشمل أيضاً المهارات، القيم والسلوكيات.

حدود البحث

تحدّد هذه الدراسة في الحدود الآتية

الحدود المكانية:

اقتصرت الدراسة على معلمي اللغة العربية في مدارس ابتدائية محددة (مدرسة شعب ب - شعب. مدرسة ابن رشد. - عرابة مدرسة الغزالي - عرابة. مدرسة ابن سينا - عرابة. مدرسة الزهراء - عرابة).

الحدود الزمنية:

غطّت الدراسة فترة زمنية محددة (السنة الدراسية 2025-2026).

الحدود البشرية:

اقتصرت الدراسة على معلّّات اللغة العربية فقط، ولن تشمل بقيّة المعلمين.

الأدب النظري

مفهوم القياس وأهميته

يُعدّ القياس التربوي عملية منظمة لتعيين قيم عددية لسمات المتعلّم، مثل التحصيل الأكاديمي، القدرات، أو الاتجاهات، وفق قواعد ومعايير محددة تمكّن من المقارنة الدقيقة والتحليل الموضوعي (عبد الرحمن، 2017). ويمكن جوهر القياس في تكميم السلوكيات والخصائص الفردية، ما يتيح للمعلمين وصانعي القرار التربوي تقييم مستوى الطلاب، واكتشاف نقاط القوة والضعف، وتوجيه التدخلات التعليمية بناءً على بيانات كمية دقيقة وموثوقة (أسعد وآخرون، 2021).

وتكمن أهمية القياس أيضًا في كونه الخطوة الأساسية للتقويم التربوي، إذ توفر نتائج القياس الأساس الذي يُبنى عليه التقييم، ويُمكن من متابعة تقدم الطلاب وتحسين البرامج التعليمية والمناهج، وكذلك دعم القرارات الإدارية المبنية على أدلة واضحة (الجامعة المستنصرية، 2020). وعليه، يُعتبر القياس أداة لا غنى عنها في ضمان عدالة وموضوعية العملية التعليمية، فضلاً عن دوره في تعزيز التعلم القائم على الأدلة وتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة.

الاختبار هو أحد من أنواع الأدوات المستخدمة للحصول على البيانات العددية أو أداة لإجراء القياسات التي تستخدم نتائجها كأحد الاعتبارات في التقويم. أما الوظائف من الاختبار فهي متعددة، على سبيل المثال: كآلة لمعرفة نقاط الضعف لدى الطلاب من المادة التي قد أعطاهها المعلم (الاختبار التشخيصي)، كآلة لمعرفة الكفاءة أو القدرة الأولية (اختبار المسبق)، كآلة لمعرفة تحقيق حصول نتائج الطلاب (اختبار نهائي أو اختبار التحصيل)، كأداة لاتخاذ قرارات مثل ما إذا كان الطالب ناجح أو غير ناجح في عملية التعليم. فلاجي (Falaqi, R., 2020)

مفهوم الاختبارات التحصيلية: لقد تناول العديد من الباحثين والتربويين الاختبارات التحصيلية بالتعريف، ومن بين هذه التعريفات الشائعة في كتب التربية ما جاء به الغامدي في كتابه عن التقويم التربوي مفاهيم ونظريات، إذ عرّف الغامدي الاختبارات التحصيلية بأنها أداة محورية في عملية التقويم التربوي حيث يساهم في قياس مدى تحقق الأهداف التعليمية التربوية لدى المتعلمين. وتتجلى أهمية هذه الاختبارات في عدّة جوانب منها:

أ. قياس مستوى التحصيل الدراسي: حيث تستخدم الاختبارات التحصيلية لتحديد مدى استيعاب الطلاب للمحتوى الدراسي مما يساعد المعلمين والإداريين في فهم مستوى الطلاب على التعلّم.

ب. تحفيز الطلاب على التعلّم: تعمل الاختبارات كدافع للطلاب لمراجعة المواد الدراسية والاستعداد الجيد مما يرفع من مستوى تركيزهم وانخراطهم في العملية التعليمية.

ت. التغذية الراجعة: تفيد هذه الاختبارات في بيان عيوب التدريس المختلفة، وبالتالي تعديل طرقها من خلال التغذية الراجعة. (الغامدي، 2020).

أهداف الاختبارات التحصيلية

تُعتبر الاختبارات التحصيلية أداة رئيسية لقياس مدى تحقيق الطلبة للأهداف التعليمية المنشورة في المناهج الدراسية، إذ تسمح للمعلمين بتحديد مدى استيعاب المتعلمين للمعارف والمهارات المكتسبة خلال فترة تعليمية محددة (المرباط ويحيى، 2025). كما تُستخدم الاختبارات التحصيلية لتقييم فعالية المناهج والبرامج التعليمية، حيث تكشف نتائجها مدى توافق ما تعلمه الطلاب مع الأهداف المرجوة، وتمكن من تحديد الحاجات التطويرية سواء في تصميم المناهج أو تعديلها (سعيد، 2022).

وقد تطرّق د. بلعالية إلى أهمية الاختبارات التحصيلية حيث ذكر في دراسته أنّه تم التأكيد على أهمية الاختبارات التحصيلية وعلى الدور المهم الذي تقوم به في جميع جوانب العملية التعليمية التعلمية، وعلى هذا الأساس فهي ترمي إلى تحقيق مجموعة من الأهداف أهمّها التعرف على مدى النّقد والتّحسّن في المستوى الدراسي للتلميذ. كذلك تهدف الاختبارات التحصيلية إلى عمليّة التشخيص، والتي تعني اكتشاف مواطن القوة ومواطن الضعف في جميع مكونات المنهاج (الأهداف، الطرائق المقررات المعلم المتعلم، التقويم). كما تساعدنا الاختبارات التحصيلية في اتخاذ القرارات في انتقال التلاميذ من مستوى إلى مستوى أعلى. بالإضافة إلى ما ذكر فإنّ الاختبارات التحصيلية تساعدنا في تصنيف التلاميذ حسب قدراتهم وميولهم على التخصصات العلمية، وتساعد على اكتشاف قدرات ومواهب التلاميذ، أيضًا الاختبارات التحصيلية تساعد على تنمية مهارات التفكير لدى التلاميذ. كما أنّ الاختبارات التحصيلية تساعد المعلمين في إصدار الحكم على مدى تحقيق مؤشرات الكفاءة والكفاءات القاعدية والمرحلية والختامية التي سطرتها الوزارة (بلعالية، 2021).

أنواع الاختبارات التحصيلية:

أنواع الاختبارات التحصيلية

تُصنّف الاختبارات التحصيلية بحسب طبيعة الأسئلة وطريقة القياس إلى عدة أنواع رئيسية، تشمل:

1. الاختبارات الموضوعية: (Objective Tests)

تهدف لقياس المعرفة والمفاهيم الأساسية، وغالبًا ما تتضمن أسئلة الاختيار من متعدد، الصح والخطأ، أو المطابقة. تتميز بالسهولة في التصحيح والموضوعية العالية، لكنها غالبًا تقيس المعرفة السطحية أكثر من التفكير النقدي والتحليلي (سعيد، 2022).

2. الاختبارات المقالية: (Essay Tests)

تعتمد على إجابات مطولة تتطلب من الطالب التعبير عن أفكاره وتحليل المعلومات، وتقيّم مهارات التفكير العليا مثل التحليل والتركيب والتقييم. تحتاج هذه الاختبارات لمعايير تصحيح دقيقة لضمان العدالة والموضوعية (المربط ويحيى، 2025).

3. الاختبارات العملية: (Performance/Practical Tests)

تستخدم لقياس الكفاءات والمهارات التطبيقية، مثل إجراء تجارب مخبرية أو أداء مهام عملية. تُظهر مدى قدرة الطالب على تطبيق المعرفة النظرية في سياقات عملية، وهي أكثر ملاءمة لتقييم التعلم الواقعي (سعيد، 2022).

4. الاختبارات المعيارية والاختبارات النسبية:

المعيارية: (Criterion-Referenced) تهدف لتحديد ما إذا كان الطالب قد حقق أهدافًا تعليمية محددة مسبقًا.

النسبية: (Norm-Referenced) تهدف لمقارنة أداء الطالب مع أداء مجموعة مرجعية من الطلاب، وتستخدم عادة في تحديد المراتب والتصنيفات (المربط ويحيى، 2025).

أهمية الاختبارات التحصيلية:

تعد الاختبارات التحصيلية أداة محوريّة في عملية التقويم التربوي حيث يساهم في قياس مدى تحقق الأهداف التعليمية التربوية لدى المتعلمين. وتتجلّى أهمية هذه الاختبارات في عدة جوانب منها:

1. قياس مستوى التحصيل الدراسي: حيث تستخدم الاختبارات التحصيلية لتحديد مدى استيعاب الطلاب من محتوى

الدراسي مما يساعد المعلمين والاداريين في فهم مستوى الطلاب وتصنيفهم بناء على قدراتهم (الغامدي، 2020، 25).

2. تحفيز الطلاب على التعلّم: تعمل الاختبارات كدافع للطلاب لمراجعة المواد الدراسية، والاستعداد الجيد؛ مما يرفع من مستوى تركيزهم وانخراطهم في العملية التعليمية (الغامدي، 2020، 25).

3. التغذية الراجعة: تفيد هذه الاختبارات في بيان عيوب التدريس المختلفة وبالتالي تعديل طرقها من خلال التغذية الراجعة...

الدراسات السابقة:

أجرت نجاه (2025) دراسة بعنوان "الاختبارات التحصيلية كأسلوب فعال للتقويم التربوي"، وفيها اتبعت المنهج التحليلي الوصفي. وقد شملت عينة الدراسة طلابًا ومعلمين، واعتمد الباحثان على تحليل دور الاختبارات التحصيلية في قياس تعلم الطلاب وتأثيرها على العملية التعليمية. وأظهرت نتائج الدراسة أن الاختبارات التحصيلية تلعب دورًا محوريًا في تقييم مدى تحقيق الأهداف التعليمية، كما تساعد في تحديد مستوى تعلم الطلاب وفهم نقاط القوة والضعف لديهم، وتؤثر إيجابيًا على توجيه العملية التعليمية وتحسين أداء المعلمين. وأكدت الدراسة على أهمية تنوع أنواع الاختبارات، مثل الاختبار من متعدد، الاختبارات المقالية، والعملية، لتحقيق تقييم شامل، إضافة إلى تعزيز دافعية الطلاب وجودة التعلم.

وفي دراسة أجنبية، أجرى الباحثان بالم وبوستروم. (Palm & Boström, 2023) دراسة بعنوان أثر ممارسات التقويم التكويني في مستوى تحصيل الطلبة في الرياضيات. وقد استخدم الباحثان المنهج التجريبي الميداني. تكونت عينة الدراسة من مجموعتين، مجموعة تجريبية ضمت 14 معلمًا و291 طالبًا، ومجموعة ضابطة ضمت 15 معلمًا و275 طالبًا. وقد شملت أداة الدراسة إجراء التقييم التكويني ضمن الصف وقياس تحصيل الطلاب بعد ذلك، مع التحليل الإحصائي للنتائج. وأظهرت الدراسة أن ممارسات التقييم التكويني يمكن أن تحسّن تحصيل الطلاب في الرياضيات، مما يبرز أهمية دمج التقييم ضمن العملية التعليمية وليس فقط في نهايتها.

في دراسة أجراها عبد الكريم (2022) بعنوان "أهمية الاختبارات التحصيلية في التقويم التربوي"، واتبعت المنهج التحليلي الوصفي. وقد شملت أداة الدراسة مراجعة الأدب التربوي والدراسات السابقة حول الاختبارات التحصيلية، مع تحليل المحاور الأساسية للعملية التعليمية، بدءًا من تحديد الأهداف، ووضع المناهج وطرق التدريس، وصولًا إلى عملية التقويم. وأظهرت نتائج الدراسة أن الاختبارات التحصيلية تعد من أهم وسائل التقويم المتنوعة، ولها دور كبير في قياس تحصيل الطلبة، والكشف عن مدى تحقيق المنهج الدراسي للأهداف، وتحديد نقاط القوة والضعف، بما يساهم في تحسين العملية التعليمية.

وفي دراسة تحليلية واسعة النطاق، أجرى أوكسون و تشيونغ (Cheung & Xuan, 2022) دراسة بعنوان فاعلية التقويم التكويني في تحسين التحصيل في القراءة لدى طلبة مراحل التعليم من الروضة حتى الصف الثاني عشر: تحليل تلوي. استخدم الباحثون التحليل التلوي (Meta Analysis) لجمع نتائج 48 دراسة تجريبية حول أثر التقييم التكويني على تحصيل الطلاب في القراءة من الصفوف الابتدائية حتى الثانوية، وشملت الدراسات حوالي 116,000 طالبًا في الولايات المتحدة وأوروبا وآسيا. وقد شملت أدوات الدراسة تقييمًا تكوينيًا مستمرًا، تغذية راجعة، استراتيجيات تعليمية تفاعلية، متابعة أداء الطلاب، وتعديل التعليم وفق نتائج التقييم. وأظهرت الدراسة تأثيرًا إيجابيًا للتقييم التكويني على التحصيل القرائي، مؤكدة فاعلية دمج التقييم التكويني مع استراتيجيات التدريس النشطة والتغذية الراجعة المستمرة.

أجرى الباحث بلعالية (2021) دراسة بعنوان "الاختبارات التحصيلية كأسلوب فعال للتقويم التربوي". استخدم الباحث المنهج الوصفي، وركز على تحليل المفاهيم والممارسات لبناء الاختبارات التحصيلية الجيدة. شملت الدراسة تحليل صفات

الاختبار الجيد والمعايير الواجب توفرها، مع أمثلة من الواقع التربوي. وأظهرت النتائج أن هناك مشاكل في بناء وتصميم الاختبارات التحصيلية، وأن تصميم اختبار تحصيلي صحيح يتطلب مراعاة المعايير الأساسية لضمان الصدق والثبات والموضوعية والشمولية والتمييز.

وفي دراسة ميدانية مشابهة، قام الباحثان ضيف والأسود (2021) بعنوان "كفايات بناء الاختبارات التحصيلية الجيدة لدى أساتذة التعليم الابتدائي". اتبع الباحثان المنهج الوصفي الميداني على معلمي التعليم الابتدائي بالمقاطعة التربوية رقم 5 بولاية الوادي. وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى كفايات المعلمين منخفض ولم يصل إلى حد الإتقان المحدد بـ 75%، ولم تُسجل فروق ذات دلالة إحصائية حسب متغير الجنس أو الأقدمية في التدريس.

أما دراسة جوو ويان (Guo & Yan, 2019) بعنوان "التقويم التكويني والتقويم الختامي في المدارس الابتدائية في هونغ كونغ: اتجاهات الطلبة عامل مؤثر"، فقد استخدمت المنهج الكمي على مجتمع مكون من 3,019 طالباً من المدارس الابتدائية في هونغ كونغ. واعتمد الباحثان على استبيان لتقييم مواقف الطلاب تجاه التقييم التكويني والتجميعي. وأظهرت النتائج أن الطلاب أبدوا مواقف إيجابية تجاه الأدوات التقييمية من حيث الجانب العملي (instrumental attitudes)، إلا أن المواقف كانت أقل إيجابية من حيث الجانب العاطفي، كما لوحظت فروق حسب الصف والجنس.

وفي دراسة عربية، أجرت جعفر وعداينة (2015) دراسة بعنوان "كفايات إعداد الاختبارات التحصيلية الجيدة لدى أساتذة التعليم الثانوي". استخدم الباحثان المنهج الوصفي الاستكشافي، وطبقت أداة الدراسة على عينة من 241 أستاذاً ثانوياً لقياس امتلاكهم للكفايات في التخطيط والإعداد والتقنين والتحليل والتطبيق. وتوصلت الدراسة إلى أن معظم الأساتذة لا يمتلكون الكفايات اللازمة لإعداد اختبارات تحصيلية جيدة ويفقدونها

كما تناولت دراسة العمري وعبادات (2016) تصورات أعضاء هيئة التدريس والطلبة حول الاختبارات المحوسبة في جامعة اليرموك، باستخدام المنهج الوصفي، وعينة مكونة من 120 عضو هيئة تدريس و380 طالباً. وأشارت النتائج إلى أن تصورات المشاركين حول الاختبارات المحوسبة كانت بدرجة متوسطة، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير "الحالة" لصالح الطلبة ومتغير "الكلية" لصالح الكليات الإنسانية.

وأخيراً، قدمت دراسة كلاسيكية للباحثين بلاك وويليام (Black & Wiliam, 1998) بعنوان "التقويم والتعلم داخل الصف". في هذه الدراسة استخدم الباحثان التحليل الوصفي للدراسات السابقة حول التقييم التكويني في التعليم الابتدائي والثانوي. وأظهرت نتائج الدراسة أن التقييم التكويني يحسن تعلم الطلاب بشكل كبير إذا تم تطبيقه بفعالية، وأن التغذية الراجعة عنصر أساسي في تحسين التعلم. كما أكدت الدراسة على أهمية التركيز على التعلم بدلاً من مجرد قياس النتائج، وأشارت إلى ضرورة استمرار التقييم التكويني وموجهته نحو تحسين تعلم الطلاب وليس مجرد تصنيفهم.

التعليق على الدراسات السابقة

تتفق الدراسات السابقة على أهمية الاختبارات التحصيلية والتقييم التكويني في تحسين جودة التعليم وتحقيق أهداف التعلم، سواء على مستوى تصميم أدوات التقييم أو على مستوى ممارسات المعلمين وتأثيرها على تحصيل الطلاب. فقد أبرزت دراسة نجا (2025) دور الاختبارات التحصيلية في قياس مدى تحقيق الأهداف التعليمية وتحديد نقاط القوة والضعف لدى الطلاب، مع التأكيد على أهمية تنوع أنواع الاختبارات لتحقيق تقييم شامل وفعال.

وتدعم دراسة بالم وبوستروم (Palm & Boström, 2023)، هذه النتائج، حيث أظهرت أن دمج التقييم التكويني ضمن عملية تدريس الرياضيات يحسن تحصيل الطلاب، ما يوضح أن التقييم المستمر لا يقتصر على قياس النتائج

النهائية، بل يساهم في تعزيز التعلم أثناء العملية التعليمية. كما أكدت دراستان عبد الكريم (2022) و بلعالية (2021) على الصفات الأساسية للاختبارات التحصيلية الجيدة مثل الصدق والثبات والشمولية، وأهمية اتباع خطوات تصميم دقيقة لضمان مصداقية النتائج وربطها بتوجيه العملية التعليمية.

فيما يتعلق بكفايات المعلمين، أشارت الدراسات الميدانية لدراسة ضيف والأسود (2021) ودراسة جعفر وعدادة (2015) إلى وجود نقص ملحوظ في قدرة المعلمين على إعداد اختبارات تحصيلية فعالة، مما يبرز الحاجة لتطوير مهني مستمر لتعزيز كفايات المعلمين في تصميم الاختبارات وتحليل نتائجها، بما يضمن جودة التقويم وتحسين تحصيل الطلاب.

أما الدراسات الأجنبية، مثل جوو ويان (Guo & Yan, 2019) و أوكسون و تشيونغ (Cheung & Xuan, 2022)، فقد ركزت على أثر التقييم التكويني والتجميعي على تحصيل الطلاب ومواقفهم تجاه التعلم، حيث أظهرت النتائج أن التقييم التكويني يحسن التحصيل الأكاديمي ويعزز المواقف الإيجابية تجاه التعلم عند دمجها مع استراتيجيات تعليمية تفاعلية وتغذية راجعة مستمرة. هذه النتائج تؤكد على الدور المحوري للتقييم المستمر في دعم تعلم الطلاب، وهو ما يتقاطع مع نتائج الدراسات المحلية في هذا المجال.

كما أظهرت دراسة العمري وعبادات (2016) أن تصورات أعضاء هيئة التدريس والطلاب حول الاختبارات المحوسبة كانت متفاوتة، ما يوضح أن دمج التكنولوجيا في أدوات التقييم يحتاج إلى مراعاة استعداد المعلمين والطلاب، وتصميم أدوات تقييم مناسبة وموضوعية.

بشكل عام، توضح الدراسات السابقة عدة نقاط أساسية:

1. أهمية الاختبارات التحصيلية والتقييم التكويني في تعزيز تعلم الطلاب وتحقيق الأهداف التعليمية.
2. ضرورة تطوير كفايات المعلمين لضمان تصميم وتنفيذ اختبارات دقيقة وموثوقة.
3. أثر التقييم المستمر على تحصيل الطلاب، خاصة عند استخدامه مع استراتيجيات تفاعلية وتغذية راجعة مستمرة.
4. أهمية دمج التكنولوجيا في أدوات التقييم مع مراعاة قدرات المعلمين والطلاب.

ورغم توافر هذه الدراسات الغنية، تبقى هناك فجوات يمكن أن تركز عليها الدراسات المستقبلية، مثل: تأثير أنواع مختلفة من الاختبارات التحصيلية على مهارات التفكير العليا، العلاقة بين ممارسات المعلمين في تصميم الاختبارات وتحسين تحصيل الطلاب في مواد مختلفة، وفعالية استخدام الاختبارات المحوسبة والتقنيات الحديثة في سياقات تعليمية متنوعة. تعكس هذه الدراسات المحلية والأجنبية صورة شاملة لموضوع الاختبارات التحصيلية والتقييم التكويني، وتوفر إطاراً قوياً لتطوير برامج تقييمية شاملة تعزز التعلم وتحسن أداء المعلمين والطلاب على حد سواء.

منهج الدراسة:

في هذه الدراسة ستستخدم الباحثان المنهج النوعي.

البحث النوعي: لقد أشار عبد الحميد أن البحث النوعي يسمّى عادة بالبحث النوعي الطبيعي، لذلك يتم إجراء هذا البحث بطريقة حقيقية وطبيعية. يتم استخدامه للبحث عن معلومات أعمق، وإيجاد بيانات مرئية ومصادر للمعلومات، ولا يشترط في هذا البحث استخدام الاستنتاجات، أو حتى الأفكار أثناء البحث. عندما يكون الباحث هو الأداة الرئيسية في البحث،

يمكن تفسير التنفيذ على أنه التطبيق، وهو ما يقال عنه يستخدم منهج البحث النوعي، مع نوع البحث النوعي الوصفي. في جمع البيانات. استخدم الكاتب طريقة الملاحظة، والمقابلة، والتوثيق (عبد الحميد، 2022).

كما يتطلب البحث النوعي توافر مهارات محدّدة لدى الباحث للربط فيما بين جميع وجهات النظر والمشاهدات من أجل الخروج بنتائج تحظى بثقة عالية. (النوح، مساعد بن عبدالله، 2023). وقد أضاف (ثناء هاشم، 2020) أنّ للبحوث النوعية، أهمية كبيرة، وأشار إلى أنها مناسبة لدراسة العديد من الظواهر والمشكلات في مجال أصول التربية؛ فهي تقدّم معلومات، وبيانات ثرية وعميقة عنها، وتقوم على منهج فلسفي في دراسة الظاهرة أكثر عمقا في البناء المعرفي، بالإضافة إلى استخدامها لعدد من الوسائل لجمع بيانات الظاهرة كالملاحظة المباشرة، وغير المباشرة، المقابلة، تحليل المستندات، ومعرفة الظروف والمشاهد الاجتماعية، الشخصية والمادية التي تتعلق بالظاهرة المدروسة.

ستتبع الباحثان الدراسة المنهجية النوعية، والتي تهدف إلى فهم معمق وشامل لممارسات معلمي اللغة العربية للصفوف الثالثة - السادسة في إعداد وتنفيذ ومتابعة الاختبارات التحصيلية، وتأثير هذه الممارسات على تعلم الطلبة، وتحصيلهم الدراسي. يعتبر المنهج النوعي هو الأنسب لطبيعة الدراسة التي تسعى لاستكشاف التجارب والخبرات الذاتية للمعلمين، وفهم المعاني التي يضفيها المعلمون على ممارساتهم التقييمية، وهذا المنهج يعتمد على فهم الظواهر التربوية في سياقها الطبيعي، من خلال جمع بيانات غنية ومعتمدة حول تجارب وممارسات المعلمين، وتحليلها بطريقة وصفية وتفسيرية.

يعتمد البحث على تصميم دراسة الحالة، حيث سيتم التركيز على دراسة متعمقة لحالات فردية متعدّدة تمثل معلمات الصف الرابع في سياقاتهن الطبيعية. لتمكين الباحثة من مقارنة ممارسات معلمين مختلفين ضمن سياقات صفية متنوعة، واستخلاص الأنماط المشتركة والاختلافات في إجراءات التقييم. ستقوم الباحثة بدور الملاحظ المشارك، حيث ستقوم بجمع البيانات من خلال الملاحظات والمقابلات المتعمقة.

سيتم الالتزام بالاعتبارات الأخلاقية لضمان حقوق وسلامة المشاركات، بما في ذلك الحصول على الموافقة المستنيرة، والحفاظ على السرية التامة للبيانات، وتجنب أي ضرر محتمل قد يلحق بالمشاركات.

ب. مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات اللغة العربية في الصفوف الثالثة - السادسة في المدارس الابتدائية في منطقة الجليل (الأعلى والأسفل) (المدرسة التي أعمل بها - مدرسة شعب ب، والمدارس الابتدائية التي أرشد بها: مدرسة ابن رشد، الغزالي، الزهراء، ابن سينا - عرابية البطوف. مدرسة الزهراء - عرابية)، ويبلغ عددهم إحدى عشرة معلّمة. البحث يقتصر على معلمي ومعلمات اللغة العربية، نظراً لتركيز الدراسة على ممارساتهم في إعداد وتنفيذ ومتابعة الاختبارات التحصيلية وتأثيرها على تعلم الطلبة. يتميز هذا المجتمع بتنوع الخبرات والمؤهلات التعليمية، مما يوفر رؤية شاملة لتحديات وممارسات التقييم في البيئة التعليمية المستهدفة.

ج. عينة الدراسة:

ستعتمد الباحثتان في دراستهما على أسلوب العينة القصدية، حيث سيتم اختيار مجموعة من معلمي الصفوف الثالثة - السادسة الذين يدرّسون مادة اللغة العربية في المدارس المحددة مسبقاً. تُختار العينة بناءً على معايير مثل الخبرة التدريسية، والتزامهم بأساليب التقييم المتنوعة، واستعدادهم للمشاركة في البحث. سيشمل ذلك معلمين من مدارس مختلفة لضمان تمثيل متنوع للسياقات التعليمية. تهدف هذه العينة إلى توفير بيانات غنية ومتعمقة تُسهم في فهم أعمق لممارسات التقييم وتأثيراتها على العملية التعليمية.

العينة القصدية: يتوجه الباحث في هذا الصنف من العينات إلى اختيار حالات أو مناطق أو عينات يعتقد أنها تمثل مجتمع البحث كله، أي أن اختيار الباحث لهذه العينة هو اختيار كفي. وذلك استنادا إلى أهداف بحثه، ولا يتم اختيار المبحوثين من خلال الجدول العشوائي أو القرعة، وهذا يعني أن هذه العينة لا تعطي الفرص المتساوية لكل وحدة اجتماعية لأن تكون ضمنها. فعلى سبيل المثال: إذا أراد باحث دراسة المواقف السياسية لحشد في حالة مظاهرة شعبية، فإنه يتعذر عليه الحصول على قائمة أسمائهم وسحب عينة منه، بل يمكن أن يستغني عن ذلك بالتوجه إلى منظمي أو قادة المظاهرة وجمع المعلومات منهم. من مزايا هذه العينة أنها توفر على الباحث الكثير من الوقت والجهد الذي يبذله في اختيار العينة، غير أنها تقتضي معرفة بالخصائص والمعالم الإحصائية لمجتمع البحث، لاسيما بالنسبة للوحدات المزمع اختيارها، وهو أمر قد لا يتأتى في جميع الأحوال، وهذه أولى عيوب هذا الصنف، إضافة إلى تعرض هذه المعالم والخصائص للتغير المستمر، مما يجعل معرفة الباحث بالميزات والخصائص الاجتماعية والإحصائية ... لمجتمع بحثه لفترات طويلة أمرا مشكوكا فيه للغاية، وهو ما يطعن إلى حد بعيد في الأساس الذي بنيت عليه العينة. وهي كلها عيوب تؤدي إلى النيل من إمكانية تعميم نتائج العينة، وتجعلها بعيدة عن الموضوعية والعلمية والدقة المطلوبة. (بوسلام، 2024).

د. طرق جمع المعلومات والبيانات:

ستتبع الباحثان في دراستهما المنهج النوعي، وعليه فهما ستستخدمان الأدوات المناسبة للمنهج النوعي ومنها المقابلات، وتحليل المحتوى (تحليل الاختبارات التي أعدتها المعلمات، وكذلك جدول الموصفات إن وجد).

المقابلات شبه المنظمة: ستقوم الباحثان بإجراء مقابلات فردية متعمقة مع كل معلمة، تحديداً مع إحدى عشرة معلّمة، باستخدام دليل مقابلة شبه منظم يغطي جوانب مثل إعداد الاختبارات، وتنفيذها، ومتابعتها، والتحديات التي تواجههن، وتصوراتهن حول تأثير الاختبارات على تعلم الطلبة.

تشكل المقابلات حديث بين الباحث والمبحوثين، ويتمكن من خلالها جمع المعلومات عن طريق التفاعل معهم. وتعتبر المقابلة من الأدوات المهمة في جمع البيانات لأنها تشمل تفاعل لفظي بينهم لكي يحصل على بيانات (عبد الحميد، 2022).

تعد المقابلة أداة بحثية مهمة، خاصة في البحث النوعي، وترتبط أهميتها بإمكانية استخدامها في العديد من التخصصات، بما في ذلك الدراسات الاقتصادية، النفسية، الاجتماعية، التاريخية، الإعلامية، وحتى العلوم الطبية، حيث تشكل المدخلات المستخرجة من المستجيبين مادة خام قابلة للفهم، التفسير والتحليل من منظور المرتبطين بالواقع، من أجل إيجاد الحلول والتنبؤ بالمسارات المستقبلية والتحوّلات. تومي وخيري. (Toumi, B, Kheiri, 2022).

دراسة الحالة هي أداة من أدوات القياس وجمع البيانات للبحوث المتداولة، ويقوم من خلالها باحث أو عدد من الباحثين بطرح أسئلة تتعلق بالقيم والاتجاهات أو الآراء، وتتميز هذه المنهجية بطابعها المباشر في مواجهة المبحوث والحصول على البيانات مباشرة، وحيث يقوم الباحث بتوجيه الأسئلة الشفهية واستيفاء الإجابات مباشرة، وتسمح للباحث بالحصول على إجابات تظهر في ملامح المبحوث، كما أنها تسمح للباحث بتوسيع الأسئلة وتعميقها عند وجود الفرصة المناسبة وهي أيضا تناسب الأوساط التي تعاني من ارتفاع نسب الامية وتعطي حجما كبيرا من البيانات. ويجب التأكيد على أهمية أن يخلق الباحث جوا من الثقة والعلاقة الطيبة بينه وبين المبحوث لينتج عن ذلك شعور المبحوث بالارتياح والاطمئنان ويتعامل مع البيانات بجدية (حربي وآخرون، 2019).

تحليل الوثائق: يتم تحليل نماذج من الاختبارات التي أعدتها المعلمات، وجداول المواصفات - إن وجدت - لفهم مدى ملاءمتها لمعايير الاختبارات التحصيلية الجيدة.

التحليل المحوري أداة قوية لاستخراج رؤى عميقة من البيانات الكبيرة، وخاصة في الأبحاث التي تتضمن متغيرات متعددة مثل بحثك عن تأثير التعلم التعاوني الإلكتروني على دافعية التعلم.

يَدَّعي (الرشيدي، 2021) أسلوب تحليل المحتوى النوعي *qualitative content analysis* يعدّ أداة رئيسة من أدوات البحث النوعي لا تقل أهمية عن أداتي المقابلة، والملاحظة؛ بل إن إتقانها صار شرطاً لازماً لكل من يرغب من الباحثين في استخدام أداتي المقابلة والملاحظة، أو استخدام دراسة الحالة، لأن أسلوب تحليل المحتوى النوعي هو السبيل للتعامل مع المعلومات والبيانات التي يتم جمعها، وتحليلها؛ وفق آلية منسقة، محكمة جرى تطويرها، وتجربتها خلال السنوات الماضية من قبل أهل الاختصاص في هذا المجال.

تحليل النتائج

أولاً: ممارسات إعداد الاختبارات التحصيلية

اتفقت المعلمات على أن الخطوة الأولى في إعداد الاختبارات تبدأ ب مراجعة المنهاج والخطة التعليمية، وتحديد المهارات التي تم تدريسها فعلياً. ثم يتم تصميم الأسئلة بناءً على تلك المهارات، مع الحرص على التدرج في مستوى الصعوبة، وتنوع أنماط الأسئلة بين المغلقة (مثل: الاختيار من متعدد) والمفتوحة (مثل: التعبير الكتابي).

كما تُؤخذ الفروق الفردية بين الطلاب في الاعتبار، لضمان أن يكون الامتحان مناسباً لمستوياتهم المختلفة. وتتم مراعاة أبعاد الفهم الأربعة (الاسترجاع، الفهم، التطبيق، التحليل/التقييم).

♦ أبرز الصعوبات التي أشارت إليها:

صعوبة صياغة أسئلة دقيقة وواضحة لجميع المستويات.

اختيار نصوص مناسبة من حيث المستوى اللغوي والمضمون.

توزيع الأسئلة بشكل عادل يغطي كل المهارات المطلوبة.

ثانياً: تنفيذ الاختبارات التحصيلية

أظهرت المعلمات التزاماً بتوفير بيئة صفية مريحة وداعمة أثناء الامتحان. كما أكدن على أهمية توضيح التعليمات للطلاب قبل البدء، وتدريبهم على كيفية التعامل مع ورقة الأسئلة وقراءة النصوص والأسئلة بتركيز.

بعض المعلمات أشارت إلى استخدام وسائل بصرية مثل تقسيم النص إلى فقرات بعناوين فرعية أو تمييز الكلمات المفتاحية لتسهيل الفهم.

ثالثاً: متابعة نتائج الاختبارات

اتفقت معظم المعلمات على أهمية تحليل نتائج الاختبارات بعد التصحيح، وذلك بهدف:

رصد المهارات التي أظهر الطلاب فيها ضعفاً.

إعداد خطط علاجية فردية أو جماعية.

تحسين أساليب التدريس لاحقاً بناءً على نتائج التحليل.

تستخدم بعض المعلمات نتائج الاختبارات أيضاً للتواصل مع أولياء الأمور وتقديم تغذية راجعة بناءً للطلاب.

رابعاً: فاعلية الاختبارات التحصيلية

ترى المعلمات أن الاختبارات التحصيلية تُستخدم بشكل أساسي لـ:

قياس مدى تحقق الأهداف التعليمية.

التعرف على مستوى تدويع المهارات لدى الطالب.

تشخيص نقاط القوة والضعف وبناء التدخلات التعليمية اللازمة.

مع ذلك، أشارت بعض المعلمات إلى نواقص في الاختبارات التقليدية، مثل: تركيزها الزائد على الجانب النظري، وغياب الأسئلة التي تقيس مهارات الإبداع أو التفكير النقدي.

خامساً: مراعاة الفروق الفردية (العدالة والإنصاف)

أوضحت المعلمات أنهنّ يحرصن على مراعاة التفاوت بين الطلاب من خلال:

تنوع أنواع الأسئلة (مغلقة/مفتوحة، سهلة/صعبة).

ترتيب الأسئلة من السهل إلى الصعب.

تقديم تسهيلات مثل تمديد الوقت لبعض الطلاب أو تبسيط بعض النماذج.

بعض المعلمات أشارت إلى إعداد نماذج امتحان مختلفة لتناسب قدرات متنوعة.

سادساً: الأثر النفسي والتحفيز

اتفقت معظم المعلمات على أن أثر الاختبارات على دافعية الطلاب يعتمد على شخصية الطالب:

بعض الطلاب يشعرون بالحافز إذا نجحوا، مما يزيد من رغبتهم في التعلم.

بينما يعاني طلاب آخرون من التوتر أو الإحباط، خاصة إذا فشلوا أو وجدوا صعوبة في فهم الأسئلة.

ولذلك شددن على أهمية تهيئة الطلاب نفسياً، وتقديم الدعم والتشجيع أثناء الاختبارات.

سابعاً: البدائل والتقنيات الحديثة في التقييم

استخدمت المعلمات مجموعة من وسائل التقويم البديل، منها:

البورتفوليو (ملف الإنجاز).

المشاريع الصفية.

العروض الشفهية.

المهام المحوسبة والألعاب التعليمية.

كما أشار عدد من المعلمات إلى استخدام التكنولوجيا في إعداد الامتحانات، إما من خلال منصات رقمية مثل Google

Forms أو أدوات الذكاء الاصطناعي التي تساعد على إنتاج أسئلة وتحليل النتائج بسرعة ودقة.

ثامناً: اقتراحات لتحسين ممارسات التقييم

من أبرز الاقتراحات التي قدّمها المعلمات:

تنويع أدوات التقييم وعدم الاعتماد فقط على الامتحانات الورقية.

تدريب المعلمين على تصميم اختبارات تراعي مستويات التفكير المختلفة.

تقليل عدد الأسئلة النظرية وزيادة الأسئلة المهارية.

اعتماد التقييم المستمر من خلال الأنشطة الصفية.

مراعاة ازدواج اللغة لدى الطلاب (العامية والفصحى).

تخصيص وقت كافٍ للإعداد النفسي والدعم قبل الامتحانات.

تكشف نتائج المقابلات عن وعي عميق لدى المعلمات بأهمية التقييم التحصيلي، وحرصهن على جعله أداة لدعم التعلم، لا فقط لقياسه. كما تبرز الحاجة إلى تطوير ممارسات التقييم لتكون أكثر عدالة، شمولية، وتحفيزاً للطلاب، من خلال الدمج بين الوسائل التقليدية والتقنيات الحديثة.

المناقشة:

1. ممارسات إعداد الاختبارات التحصيلية

أظهرت نتائج الدراسة أن المعلمات يبدأن إعداد الاختبار بمراجعة المنهاج والخطة التعليمية وتحديد المهارات التي درست فعلياً، ثم صياغة أسئلة متدرجة الصعوبة ومتنوعة (مغلقة/مفتوحة) مع مراعاة الفروق الفردية. يتسق ذلك مع ما أكدته بلعالية (2021) حول أن جودة الاختبار ترتبط بمدى الالتزام بمعايير "الاختبار الجيد" ولا سيما الشمولية والصدق، كما يتوافق مع عبد الكريم (2022) الذي ربط بين جودة التقييم وقدرة المعلمين على بناء اختبارات تعكس متطلبات المنهاج بصورة صادقة.

في المقابل، كشفت الدراسة عن صعوبات في صياغة أسئلة دقيقة واختيار نصوص مناسبة وتوزيع الأسئلة بعدالة، وهي نتيجة تتطابق مع ما خلصت إليه دراسة ضيف والأسود (2021) التي وجدت انخفاضاً في كفايات بناء الاختبارات لدى معلمي المرحلة الابتدائية، وكذلك مع دراسة جعفر وعداثة (2015) التي أشارت إلى أن كثيراً من المعلمين يفتقدون كفايات التخطيط والإعداد والتحليل. وبذلك تبرز الدراسة الحالية "فجوة تنفيذية" بين إدراك المعلمات لمبادئ الاختبار الجيد وبين تحديات التطبيق الفعلي.

2. تنفيذ الاختبارات التحصيلية

أفادت المعلمات بأنهن يحرصن على بيئة صفية مريحة وتوضيح التعليمات للطلبة، وتدريبهم على التعامل مع ورقة الامتحان وقراءة النصوص والأسئلة بتركيز، مع استخدام وسائل بصرية تسهل الفهم (تقسيم النصوص/تمييز كلمات مفتاحية). تتسق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه مراجعة Black & Wiliam (1998) حول أهمية تحويل التقييم إلى ممارسة داعمة للتعلم داخل الصف، حيث لا يقتصر دور التقييم على "الحكم" بل يمتد إلى تحسين التعلم أثناء التنفيذ. كما أن مراعاة أساليب العرض والدعم الإجرائي أثناء الاختبار يقترب من منطق التمايز الذي أكدت عليه Tomlinson

(2014)؛ إذ إن تكييف طريقة تقديم المهام يرفع فرص إظهار الكفاية الحقيقية ويقلل أثر العوائق الإجرائية لدى الطلبة. وتضيف الدراسة الحالية بُعداً ميدانياً يتمثل في وصف عملي لاستراتيجيات تنفيذ (غير مكتوبة غالباً في أدلة الاختبار) لكنها حاضرة في الممارسة الصفية.

3. متابعة نتائج الاختبارات بعد التطبيق

أظهرت النتائج أن معظم المعلمات لا يقفن عند رصد الدرجات، بل يحللن النتائج لاستخراج المهارات الضعيفة وبناء خطط علاجية وتحسين التدريس والتواصل مع أولياء الأمور وتقديم تغذية راجعة. هذا يتطابق بصورة مباشرة مع ما عرضه (2018) Black & William حول "التقويم من أجل التعلم" واستخدام بيانات التقويم لتعديل التدريس. كما تدعم هذه النتيجة ما أبرزه (2022) Cheung & Xuan في التحليل التلوي بشأن أثر الممارسات التكوينية والتغذية الراجعة المستمرة في رفع التحصيل (في القراءة) عندما تُستخدم نتائج التقويم في التدخل والتحسين، وتتسجم أيضاً مع ما توصلت إليه (2023) Palm & Boström من أن ممارسات التقويم التكويني داخل الصف تسهم في رفع التحصيل مقارنة بالاعتماد على الاختبارات النهائية فقط.

وعليه، تُظهر الدراسة الحالية أن "قيمة الاختبار" لا تتحقق في لحظة التطبيق فقط، بل تتعاضد عند استثمار نتائجها في التدخلات اللاحقة.

4. فاعلية الاختبارات التحصيلية في تقويم تعلم الطلبة

ترى المعلمات أن الاختبارات التحصيلية فعّالة في قياس تحقق الأهداف وتشخيص نقاط القوة والضعف، وهو ما يتسق مع ما خلصت إليه دراسة نجا (2025) من أن الاختبارات تُسهم في توجيه العملية التعليمية وتحسين أداء المعلم عند استخدامها لتحديد جوانب القوة والضعف.

لكن المعلمات في الدراسة الحالية أكدن أيضاً أن الاختبارات التقليدية قد تركز على الجانب النظري ولا تقيس الإبداع والتفكير النقدي بما يكفي. هذا يتوافق مع الطرح النقدي الذي ناقشه (2014) Popham حول محدودية بعض قياسات الاختبار عندما تُستخدم بصورة تقليدية لا تعكس المهارات المستهدفة، كما يلتقي مع توجهات "التقويم الأصيل" التي ناقشتها دراسات مثل (2020) Fink & Chang بوصفه أداة أكثر قدرة على قياس أداء واقعي ومهارات عليا. وبذلك تنتهي الدراسة إلى موقف "مركّب": الاختبارات ضرورية لكنها غير كافية وحدها لتحقيق تقويم شامل للتعلم العميق.

5. مراعاة الفروق الفردية والعدالة والإنصاف

أشارت المعلمات إلى تنوع الأسئلة وتدرجها وتقديم تسهيلات لبعض الطلبة (مثل تمديد الوقت) وإعداد نماذج مختلفة أحياناً. هذه النتيجة تتقاطع مع ما أكدته دراسة (2025) Levy Feldman حول أن تجاهل الفروق الفردية قد يؤدي إلى صورة غير دقيقة عن التحصيل الفعلي، كما تدعمها دراسة (2022) Espinoza & Schneider التي شددت على أن العدالة في القياس تتطلب استجابات تصميمية تراعي التنوع الثقافي والتعليمي.

وتُظهر الدراسة الحالية أن العدالة لا تتحقق فقط في "محتوى الأسئلة"، بل كذلك في "شروط الإجراء" وطريقة تمكين الطلبة من إظهار تعلمهم.

6. الأثر النفسي والتحفيزي للاختبارات

اتفقت المعلمات على أن الاختبارات قد تعزز الدافعية لدى بعض الطلبة لكنها تسبب قلقاً وإحباطاً لدى آخرين. تتوافق هذه

النتيجة مع ما خلصت إليه دراسة (Guo & Yan, 2019) التي أظهرت أن اتجاهات الطلبة نحو التقييم (وبخاصة الفروق بين التكويني والختامي) تؤثر في دافعتهم وتفاعلهم داخل الصف. كما أن توصية المعلمات بتهيئة الطلبة نفسياً وتقديم دعم وتشجيع أثناء الاختبار تتقاطع مع الأدبيات التي تؤكد أثر التغذية الراجعة في التحفيز؛ وهو ما أكدته بوضوح دراسة (Hattie & Timperley, 2007) حول "قوة التغذية الراجعة" كعامل مؤثر في التعلم والتحفيز.

وبناءً على ذلك، توضح الدراسة أن فاعلية الاختبارات لا تُقاس فقط بدقة القياس، بل أيضاً بأثرها الانفعالي على المتعلم.

7. البدائل والتقنيات الحديثة في التقييم

بينت النتائج أن المعلمات يستخدمن بدائل تقويمية مثل ملف الإنجاز والمشاريع والعروض الشفهية، ويشرن إلى أدوات رقمية) مثل (Google Forms وأحياناً أدوات الذكاء الاصطناعي لإنتاج أسئلة أو تحليل نتائج. هذا يتسق مع دعوات (Andrade & Cizek, 2010) إلى توسيع أدوات التقييم التكويني وتعدد مصادر الأدلة، كما ينسجم مع نتائج (Palm & Boström, 2023) و (Cheung & Xuan, 2022) بشأن أثر دمج التقييم التكويني في رفع التحصيل عند دعمه بالتغذية الراجعة.

كما أن حديث المعلمات عن الحاجة إلى دعم مهني لاستخدام أدوات حديثة يلتقي مع مراجعة (Xu & Brown, 2016) التي ربطت بين "التنور التقييمي" لدى المعلم وقدرته على توظيف أدوات متنوعة (تقليدية ورقمية) بصورة صحيحة.

8. اقتراحات تحسين ممارسات التقييم

طالبت المعلمات بتنوع أدوات التقييم، وتدريب المعلمين على بناء اختبارات تقيس التفكير، وزيادة الأسئلة المهارية وتقليل النظرية، واعتماد تقييم مستمر، ومراعاة ازدواج اللغة. هذه الاقتراحات تتطابق مع ما أشارت إليه دراسة بلعالية (2021) حول أن الاختبار الجيد يتطلب إجراءات تصميم دقيقة ومعايير واضحة، كما تتوافق مع نتائج ضيف والأسود (2021) التي شددت ضمناً على الحاجة إلى رفع كفايات المعلمين التدريبية.

وتتسق دعوة المعلمات للتقييم المستمر مع أطروحة (Black & Wiliam, 1998; 2018) التي ترى أن التقييم الفعّال هو الذي يُستخدم لتحسين التعلم، وليس فقط لتصنيف الطلبة. وعليه، تضع الدراسة الحالية توصيات عملية يمكن أن تُترجم إلى سياسات تدريب وتطوير مهني داخل المدارس.

خلاصة النقاش

تتوافق نتائج الدراسة الحالية مع اتجاه عام في الدراسات السابقة يرى أن الاختبارات التحصيلية ضرورية لكنها تصبح أكثر فاعلية عندما تُبنى وفق معايير جودة (بلعالية، 2021؛ عبد الكريم، 2022) وتُستثمر نتائجها في التدخل والتحسين (Black & Wiliam, 2018)، مع الانتباه لأثرها على الدافعية والجانب الوجداني (Guo & Yan, 2019)؛ (Hattie & Timperley, 2007). كما تؤكد الدراسة—مثل دراسات الكفايات—وجود حاجة إلى رفع قدرات المعلمين في بناء الاختبارات وقياس التفكير العالي (ضيف والأسود، 2021؛ جعفر وعذائكة، 2015)، وتدعم التحول نحو تقويم أكثر شمولية يجمع بين الاختبارات والبدائل والأدوات الرقمية (Cheung & Xuan, 2022؛ Palm & Boström, 2023؛ Xu & Brown, 2016).

الخاتمة

سعت هذه الدراسة إلى الكشف عن تصورات معلّّات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية حول فاعلية الاختبارات التحصيلية في تقييم تعلّم الطلبة، من خلال منهج نوعي أتاح فهماً معمّماً لممارسات التقييم الصّفي في سياقها الواقعي. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن المعلمات ينظرن إلى الاختبارات التحصيلية بوصفها أداة أساسية في قياس تحقق الأهداف التعليمية وتشخيص مواطن القوة والضعف لدى الطلبة، إلا أن فاعليتها تبقى مشروطة بجودة بنائها وطريقة تنفيذها وتوظيف نتائجها.

وأبرزت النتائج وعياً ملحوظاً لدى المعلمات بأهمية التخطيط المنهجي للاختبارات، وتنوع أنماط الأسئلة، والتدرج في مستوى الصعوبة، مع مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة. كما بينت الدراسة أن كثيراً من المعلمات يوظفن نتائج الاختبارات توظيفاً تشخيصياً وبنائياً، من خلال تحليل الأخطاء وبناء خطط علاجية وتحسين طرائق التدريس، بما يعكس توجهها نحو التقييم من أجل التعلم لا التقييم من أجل التصنيف فقط.

في المقابل، كشفت النتائج عن مجموعة من التحديات التي تحدّ من فاعلية الاختبارات التحصيلية، من أبرزها صعوبة صياغة أسئلة دقيقة تقيس مهارات التفكير العليا، وضيق الوقت، ومحدودية التدريب المتخصص في مجال التقييم، إضافة إلى الأثر النفسي المتباين للاختبارات على الطلبة، حيث تمثل دافعاً للبعض ومصدر قلق وإحباط لآخرين. كما أظهرت الدراسة قصور الاختبارات التقليدية في قياس الإبداع والتفكير النقدي، الأمر الذي دفع المعلمات إلى تبني بدائل تقييمية أكثر شمولاً مثل ملفات الإنجاز والمشاريع والعروض الشفهية، إلى جانب توظيف أدوات رقمية وتقنيات حديثة في إعداد الاختبارات وتحليل نتائجها.

وفي ضوء هذه النتائج، تؤكد الدراسة أن تطوير ممارسات التقييم المدرسي يتطلب الانتقال من الاعتماد الحصري على الاختبارات التحصيلية التقليدية إلى تبني منظومة تقييم متكاملة تجمع بين التقييم التجميعي والتكويني، وتراعي الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية للمتعلم، بما يساهم في تحقيق تعلم أعمق وأكثر عدالة.

التوصيات

استناداً إلى نتائج الدراسة، توصي الباحثتان بما يأتي:

1. تطوير برامج تدريب مهني مستمرة لمعلّّمي اللغة العربية في مجال بناء الاختبارات التحصيلية، مع التركيز على تصميم أسئلة تقيس مهارات التفكير العليا، ومراعاة الفروق الفردية بين الطلبة.
2. تنويع أدوات التقييم وعدم الاقتصار على الاختبارات الورقية، من خلال دمج أساليب التقييم البديل مثل ملفات الإنجاز، والمشروعات، والعروض الشفهية، والتقييم القائم على الأداء.
3. تعزيز توظيف التقييم التكويني بوصفه جزءاً أصيلاً من العملية التعليمية، واستثمار نتائج الاختبارات في بناء خطط علاجية وتحسين طرائق التدريس.
4. الاهتمام بالبعد النفسي للتقييم عبر تهيئة بيئة صفية داعمة، وتقديم تغذية راجعة بناءة، والحد من قلق الاختبار بما يعزز دافعية الطلبة للتعلم.
5. توسيع استخدام التكنولوجيا والأدوات الرقمية في إعداد وتصحيح وتحليل الاختبارات، بما يساهم في رفع جودة التقييم وتقديم تغذية راجعة فورية ودقيقة.

6. مراجعة السياسات التقييمية الرسمية بما يضمن تحقيق العدالة والإنصاف في التقييم، ومراعاة الخصوصية اللغوية والثقافية للطلبة في المرحلة الابتدائية.
7. تشجيع إجراء دراسات مستقبلية كمية ونوعية في مراحل دراسية مختلفة، لدراسة أثر التقييم التكويني والبديل على التحصيل والدافعية، وتطوير أدوات تقييم أكثر ملاءمة للتعلم العميق.

المراجع

المراجع العربية:

- أسعد، م.، وآخرون. (2021). أهمية القياس والتقييم في تحسين العملية التعليمية. *المجلة العربية للعلوم التربوية*، 10(2)، 45-67.
- البوساوي، م. (2021). الكفاءة الانفعالية لدى الأطفال وتأثيرها على التعلم: دراسة مقارنة بين الأطفال الموهوبين والعاديين. *مجلة العلوم التربوية*، 18(3)، 45-67.
- بلعالية، م. (2021) *الاختبارات التحصيلية كأسلوب فعال للتقويم التربوي*.
- الخالدي، ف. م. (2021). أثر تنوع أساليب التقييم على تحصيل الطلاب في المرحلة الابتدائية. *مجلة التربية الحديثة*، 19(1)، 99-115.
- الخالدي، س. (2020) *استراتيجيات التقييم البديل في الرياضيات*. مكتبة المتنبي.
- الخالدي، س. (2022) *استراتيجيات التقييم الأصيل في تعليم الرياضيات*. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الخليفة، ح. (2018) *التقويم التربوي: مفهومه، أنواعه، وأدواته*. دار صفاء للنشر والتوزيع.
- الخطيب، م. ع. (2020). أثر المهمات القصيرة على تخفيف القلق لدى الطلاب في مادة الرياضيات. *مجلة التربية الحديثة*، 18(2)، 65-82.
- العمرى، ف. (2020). *معايير وأساليب التقييم التربوي*. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- العمرى، م.، & عيادات، ي. (د.ت.). *تصورات أعضاء هيئة التدريس والطلبة حول الاختبارات المحوسبة في العملية التعليمية التعليمية في جامعة اليرموك*.
- عبد الحميد، ه. (2022). *البحث النوعي: دليل شامل عن طرق التنفيذ*. استرجع من <https://www.maktabtk.com/blog/tags/> كتاب-البحث-النوعي
- عبد الرحمن، أ. ح. (2017). *القياس في التقويم التربوي*. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- العبدلي، م. (2022). أساليب التقييم في العملية التعليمية. *مجلة العلوم التربوية*، 14(2)، 45-60.
- الزهراني، ع. (2021). نماذج وأساليب التقويم التربوي الحديثة. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- المرباط، ن. م.، & يحيى، ن. ص. (2025). الاختبارات التحصيلية وأهميتها في العملية التعليمية. *مجلة التربوي*، 26، <https://tarbawej.elmergib.edu.ly/index.php/tarbawej/article/view/74>. 244-250. المرصد، م. ت.
- (2024). تحديات التحول الرقمي في التعليم المدرسي: دراسة ميدانية. *مجلة التربية الحديثة*، 18(1)، 55-72.
- الشمري، ر. (2018). القلق المرتبط بالتقييم وأثره على تحصيل الطلاب. *مجلة الإعلام التربوي*، 10(3)، 55-68.

- سليمان، ر. ع. (2019). الفروق الفردية بين الطلاب وأثرها في اختيار أساليب التقويم. *مجلة العلوم التربوية*، 15(3)، 134-150.
- سعيد، ع. ك. (2022). أهمية الاختبارات التحصيلية في التقويم التربوي. *مجلة المصباح في علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا*، 2(1)، 28-47. <https://asjp.cerist.dz/en/article/192425>
- فتاتي، ف.، & بن فطة، .. (2022). التقويم التربوي: المفهوم والأهداف. *اللغة العربية*، 24(1)، 251-260.
- نجاه، أ. (2025). *الاختبارات التحصيلية كأسلوب فعال للتقويم التربوي*. دار الفكر العربي.
- نصر الدين، ج.، غربي، ص.، & كحول، ش. (2018). القياس والتقويم والاختبارات: مدخل مفاهيمي. *دفاتر المختبر*، 13.
- العتيبي، ن. (2018). فاعلية استراتيجيات التقويم البديل في تنمية التفكير الرياضي والدافعية للإنجاز لدى طالبات المرحلة الابتدائية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 19(2)، 225-248.
- حربي، أ. م. م.، عوض، م. إ. & عبد اللطيف، ر. أ. (2019). الموروث الثقافي الشعبي وانعكاسه على إحداث التكيف الاجتماعي داخل البلاد الحاضرة: دراسة أنثروبولوجية لعينة من الوافدين والنازحين الأفارقة المقيمين بالقاهرة. *مجلة العلوم البيئية*، 48، 135-160. (3)
- أنس بوسلام. (2024). العينة والبحث الميداني في العلوم الإنسانية والاجتماعية *Revue des Études Multidisciplinaires en Sciences Économiques et Sociales*، 9(3).
- Falaqi, R. (2020). *TSAQOFIYA: Jurnal Pendidikan* الجيد مواصفات الاختبار. *Bahasa dan Sastra Arab*، 2 (2)، 160-175.

المراجع الأجنبية:

9. Anastasi, A., & Urbina, S. (1997). *Psychological testing* (7th ed.). Pearson.
10. Andrade, H. L., & Cizek, G. J. (Eds.). (2010). *Handbook of formative assessment*. Routledge.
11. Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*، 5(1)، 7-74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
12. Black, P., & Wiliam, D. (2018). *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. Crown House Publishing.
13. Boström, E., & Palm, T. (2023). The effect of a formative assessment practice on student achievement in mathematics. *Frontiers in Education*، 8، 1101192. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1101192>
14. Espinoza, R., & Schneider, B. (2022). Cultural responsiveness in assessment: Addressing diversity in educational measurement. *Educational Measurement: Issues and Practice*، 41(2)، 67-83.
15. Fink, A. D., & Chang, C. Y. (2020). Authentic assessment and student motivation: Effects on academic achievement and interest in science. *Journal of Educational Psychology*، 112(4)، 691-708.

16. Guo, W. Y., & Yan, Z. (2019). Formative and summative assessment in Hong Kong primary schools. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 26(6), 675–699.
17. Harlen, W. (2002). *A systematic review of the impact of summative assessment on learning*. Assessment and Learning Research Synthesis Group.
18. Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
19. Jensen, A. R. (1980). *Bias in mental testing*. Free Press.
20. Kubiszyn, T., & Borich, G. (2016). *Educational testing and measurement* (11th ed.). Wiley.
21. Morrison, D. (2021). The role of formative assessment in enhancing student motivation in the classroom. *International Journal of Educational Research*, 112, 101853. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101853>
22. National Council of Teachers of Mathematics. (2020). *Principles to actions: Ensuring mathematical success for all*.
23. Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>
24. Palinkas, L. A., Horwitz, S. M., Green, C. A., Wisdom, J. P., Duan, N., & Hoagwood, K. (2015). Purposeful sampling for qualitative data collection and analysis. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 42(5), 533–544. <https://doi.org/10.1007/s10488-013-0528-y>
25. Popham, W. J. (2014). Criterion-referenced measurement: Half a century wasted? *Educational Researcher*, 43(6), 304–309.
26. Şahin, M. G., Yıldırım, Y., & Boztunç Öztürk, N. (2023). Examining the achievement test development process in the educational context. *Participatory Educational Research*, 10(2), 252–269.
27. Stiggins, R., & Chappuis, J. (2012). *An introduction to student-involved assessment for learning* (6th ed.). Pearson.
28. Taylor, R. L. (2018). *Assessment of exceptional students* (10th ed.). Pearson.
29. Thorndike, R. M., & Thorndike-Christ, T. (2010). *Measurement and evaluation in psychology and education* (8th ed.). Pearson.
30. Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). ASCD.
31. Wiliam, D. (2018). Embedded formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 30(1), 37–54. <https://doi.org/10.1007/s11092-017-9283-z>
32. Xu, Y., & Brown, G. T. L. (2016). Teacher assessment literacy and practice: A review of the empirical literature. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 23(3), 303–327.
33. Xuan, Y., Cheung, A. C. K., & Sun, R. C. F. (2022). The effectiveness of formative assessment for enhancing reading achievement. *Journal of Educational Research*, 115(4), 475–489. <https://doi.org/10.1080/00220671.2021.1989449>

عنوان البحث

توظيف الذكاء الاصطناعي في نظام التعلم الشخصي للمتعلمين

باسل محاجة¹

¹ كلية الدراسات العليا، نابلس، فلسطين.

HNSJ, 2026, 7(2); <https://doi.org/10.53796/hnsj72/46>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/72/46>

تاريخ النشر: 2026/02/01م

تاريخ القبول: 2026/01/20م

تاريخ الاستقبال: 2026/01/10م

المستخلص

تهدف هذه الدراسة إلى استكشاف توظيف الذكاء الاصطناعي في تطوير أنظمة تعلم شخصي، وبيان دوره في تحسين مخرجات التعلم في المؤسسات التعليمية. اعتمدت الدراسة المنهج النوعي من خلال إجراء مقابلات شبه مقننة وتحليل وثائق تربوية، وطبقت على عينة مكونة من ثمانية تربويين يعملون في مدارس ابتدائية في لواء حيفا. أظهرت النتائج أن أبرز التحديات التي تواجه المتعلمين تتمثل في تشتت الانتباه المرتبط باستخدام المكثف للأجهزة الرقمية، وعدم تكافؤ فرص الوصول إلى الموارد التعليمية بسبب الفجوات الاجتماعية والاقتصادية، ونقص الدعم الفردي. كما بينت النتائج أن قياس فعالية التعلم الشخصي المدعوم بالذكاء الاصطناعي يمكن أن يتم من خلال مؤشرات مثل مستوى التفاعل والمشاركة، وتحسن الأداء الأكاديمي، ومواءمة المحتوى لاحتياجات المتعلم، ورضا الطلبة والمعلمين، وتنمية مهارات التعلم الذاتي والتفكير النقدي. وأكدت الدراسة أن نجاح تطبيق هذه الأنظمة يتطلب بنية تحتية رقمية موثوقة، وتدريباً مهنيًا مستمرًا للمعلمين، وسياسات واضحة لحماية البيانات، ودعمًا فنيًا وتربويًا متواصلًا. وتقدم الدراسة إطارًا عمليًا لتقويم فعالية أنظمة التعلم الشخصي المعتمدة على الذكاء الاصطناعي، بما يساهم في تحسين جودة التعليم مع مراعاة الجوانب الأخلاقية والتنظيمية.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الاصطناعي، التعلم الشخصي، تحليلات التعلم، مخرجات التعلم، حماية البيانات.

RESEARCH TITLE

Utilizing Artificial Intelligence in a Personalized Learning System for Learners

Abstract

This study explores the use of artificial intelligence (AI) in developing personalized learning systems and examines its role in improving learning outcomes in educational institutions. The research adopts a qualitative methodology based on semi-structured interviews and document analysis, conducted with eight educators working in elementary schools in the Haifa district. The findings indicate that the main challenges facing learners include distraction related to intensive digital device use, unequal access to educational resources due to social and economic gaps, and insufficient individual support. The results also show that the effectiveness of AI-supported personalized learning can be assessed through indicators such as students' level of interaction and engagement, improvement in academic performance, alignment of learning content with individual needs, learners' and teachers' satisfaction, and the development of self-directed learning and critical thinking skills. In addition, the study highlights that the successful implementation of such systems requires a reliable digital infrastructure, continuous professional training for teachers, clear policies for data protection, and ongoing technical and pedagogical support. The study contributes by proposing a practical framework for evaluating the effectiveness of AI-based personalized learning systems and emphasizing their potential to enhance educational quality while addressing ethical and organizational challenges.

Key Words: Artificial intelligence, personalized learning, learning analytics, learning outcomes, data protection.

المقدمة

يُعدّ الذكاء الاصطناعي من أبرز التطورات التكنولوجية في العصر الحديث، إذ يسعى إلى تمكين الأنظمة والأجهزة من محاكاة القدرات العقلية البشرية، مثل التعلم والفهم واتخاذ القرار. وقد أصبح هذا المجال محور اهتمام واسع نظرًا لتعدد تطبيقاته في مجالات مختلفة كالتعليم والطب والصناعة. وتعرّف العنيزي (2024) الذكاء الاصطناعي بأنه فرع من فروع علوم الحاسوب يهدف إلى تطوير أنظمة قادرة على محاكاة الذكاء البشري وأداء مهام تتطلب عادة تفكيرًا بشريًا، مثل التعلم والتفاعل، ويشمل ذلك تقنيات كالتعلم الآلي ومعالجة اللغة الطبيعية والرؤية الحاسوبية، مما يمكن الآلات من تحليل البيانات واتخاذ قرارات مستندة إليها.

وفي المجال التربوي، تبرز أهمية الذكاء الاصطناعي بشكل خاص، إذ يمكن توظيفه في تطوير أنظمة تعلم شخصية تلبي احتياجات المتعلمين بصورة فردية. وتشير الدراسات إلى أن استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي يساهم في تحسين تجربة التعلم من خلال تحليل بيانات المتعلمين وتخصيص المحتوى التعليمي وفق خصائصهم واحتياجاتهم (Olimjonova, 2024). كما يشير بوكاري وآخرون (2024) إلى أن الذكاء الاصطناعي يُعد أداة فاعلة في تحسين جودة التعلم عبر توفير تجارب تعليمية مخصصة تتناسب مع قدرات الطلبة، بما يعزز من فعالية العملية التعليمية ويدعم تطوير استراتيجيات تدريس مبتكرة.

ويؤكد عدد من الباحثين أن الذكاء الاصطناعي يمثل ثورة تقنية تؤثر بعمق في مجالات متعددة، ولا سيما التعليم، حيث يساهم في تحسين أساليب التدريس وتخصيص المحتوى التعليمي وتعزيز التفاعل بين المعلمين والطلبة، بما يفضي إلى بناء بيئة تعليمية أكثر فاعلية وابتكارًا (الشيبانية، 2019). كما ترى العنيزي (2024) أن مستقبل الذكاء الاصطناعي في التعليم ينذر بتحوّلات جوهرية في طرائق تقديم المعرفة وتفاعل الطلبة مع المحتوى التعليمي، من خلال توظيف تقنيات مثل التعلم الآلي وتحليل البيانات، بما يساهم في رفع كفاءة المعلمين عبر أتمتة بعض المهام الروتينية وتوفير أدوات تحليلية لتقويم أداء الطلبة.

وانطلاقًا من ذلك، يسعى هذا البحث إلى استعراض كيفية توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في تطوير أنظمة تعلم شخصي فعالة، وبيان دور هذه الأنظمة في تحسين مخرجات التعلم، والكشف عن التحديات التي تواجه المتعلمين، وتحديد المعايير اللازمة لقياس فعالية هذه الأنظمة، إضافة إلى تناول المتطلبات التقنية والتربوية الضرورية لضمان نجاح تطبيقها في المؤسسات التعليمية.

مشكلة الدراسة

في ظل التطور التكنولوجي المتسارع، تواجه المؤسسات التعليمية تحديات متزايدة تتعلق بتلبية احتياجات المتعلمين الفردية وتحقيق مخرجات تعليمية فعالة. ويعاني كثير من المتعلمين من صعوبات في اكتساب المهارات والمعارف نتيجة التفاوت في القدرات والاحتياجات، والاعتماد المستمر على أساليب تعليم تقليدية لا تراعي الفروق الفردية. ويشير باريرا كاسترو وآخرون (2024) إلى أن تعزيز التعلم الشخصي يتطلب تحديد العوامل الرئيسة المؤثرة في تجربة التعلم، مع التركيز على دور الذكاء الاصطناعي في هذا السياق، ولا سيما من خلال التعرف إلى الخصائص الفردية للمتعلمين والابتعاد عن النماذج التعليمية الموحدة.

وعلى الرغم من الإمكانيات الكبيرة التي تتيحها تقنيات الذكاء الاصطناعي لتحسين العملية التعليمية، فإن توظيفها في تصميم أنظمة تعلم شخصي فعالة ما يزال يواجه تحديات متعددة، من أبرزها قضايا الخصوصية وأمن البيانات، والفجوة

الرقمية بين المناطق المختلفة، والحاجة إلى تدريب المعلمين على استخدام هذه التقنيات بكفاءة، إضافة إلى مخاطر الاعتماد المفرط على الذكاء الاصطناعي بما قد يؤثر في تنمية مهارات التفكير النقدي لدى المتعلمين، فضلاً عن إشكالية التحيز في الخوارزميات. (Olimjonova, 2024)

من هنا، تتمثل مشكلة الدراسة في الحاجة إلى فهم كيفية استثمار تقنيات الذكاء الاصطناعي لمعالجة هذه التحديات، وتطوير نظام تعلم شخصي قادر على تحسين مخرجات التعلم في بيئات تعليمية متنوعة، ويتحدد ذلك في السؤال الرئيس الآتي:

كيف يمكن توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في تطوير نظام تعلم شخصي فعال يلبي احتياجات المتعلمين الفردية ويعزز من نتائج التعلم في المؤسسات التعليمية؟

أسئلة الدراسة

ينبثق عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما التحديات الرئيسة التي تواجه المتعلمين في اكتساب المهارات التعليمية من واقع الخبرة العملية، وكيف يمكن لتقنيات الذكاء الاصطناعي الإسهام في التغلب عليها؟
2. ما المعايير والمؤشرات المقترحة لقياس فعالية نظام التعلم الشخصي المدعوم بالذكاء الاصطناعي في تحسين مخرجات التعلم؟
3. كيف يمكن تصميم نظام ذكي يوازن بين تخصيص المحتوى التعليمي وفق احتياجات كل متعلم وضمان تحقيق الأهداف التعليمية العامة؟
4. ما المتطلبات التقنية والتربوية الأساسية اللازمة لضمان نجاح تطبيق نظام التعلم الشخصي المعتمد على الذكاء الاصطناعي في المؤسسات التعليمية؟

أهمية الدراسة

تكتسب هذه الدراسة أهميتها في ضوء التسارع التكنولوجي وتأثيره المتزايد في مجال التعليم، إذ تسعى إلى تقديم إسهام نظري وتطبيقي يتمثل في:

1. إبراز دور التعلم الشخصي في تلبية احتياجات المتعلمين الفردية وتحسين فرص النجاح التعليمي.
2. توضيح إسهام الذكاء الاصطناعي في تعزيز مخرجات التعلم وتحسين جودة العملية التعليمية.
3. تسليط الضوء على التحديات التي تواجه المتعلمين والمؤسسات التعليمية في توظيف هذه التقنيات.
4. الإسهام في تطوير معايير ومؤشرات لقياس فعالية أنظمة التعلم الشخصي المدعومة بالذكاء الاصطناعي.
5. دعم توجيه السياسات التعليمية نحو توظيف أكثر فاعلية للذكاء الاصطناعي في المؤسسات التعليمية.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى:

1. استكشاف كيفية توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في تطوير أنظمة تعلم شخصي تلبي احتياجات المتعلمين الفردية.
2. تحليل التحديات الرئيسية التي تواجه المتعلمين في اكتساب المهارات والمعرفة، وبيان دور الذكاء الاصطناعي في معالجتها.
3. اقتراح معايير ومؤشرات لقياس فعالية نظام التعلم الشخصي المدعوم بالذكاء الاصطناعي وأثره في مخرجات التعلم.

حدود الدراسة

تقتصر هذه الدراسة على معلمي المدارس الابتدائية في لواء حيفا، بهدف تعميق فهم التحديات والاحتياجات الخاصة بهذه الفئة في سياق جغرافي محدد. وعلى الرغم من أن النتائج قد لا تُعمم على مناطق أو فئات تعليمية أخرى، فإنها توفر تحليلاً معمقاً لتجربة المعلمين. كما تقتصر الدراسة على وجهة نظر المعلمين دون غيرهم من الفاعلين التربويين، مثل الإداريين وأولياء الأمور، إضافة إلى اعتمادها على الخبرات الحالية دون التنبؤ بالتطورات المستقبلية المحتملة في مجال تكنولوجيا التعليم.

التعريفات الاصطلاحية

الذكاء الاصطناعي: فرع من علوم الحاسوب يركز على تطوير أنظمة تحاكي الذكاء البشري، مثل التعلم والفهم واتخاذ القرار (العنزي، 2024).

أنظمة التعلم الشخصية: أنظمة تعليمية مصممة لتلبية احتياجات المتعلمين الفردية من خلال تخصيص المحتوى والتفاعل وفق مستويات المعرفة وأساليب التعلم والأهداف الخاصة بكل متعلم. (Barrera Castro et al., 2024)

مخرجات التعلم: المعارف والمهارات والقيم التي يُفترض أن يكتسبها المتعلم بعد انتهاء عملية التعلم، وتُستخدم معياراً لقياس نجاح العملية التعليمية. (Olimjonova, 2023)

الفروق الفردية: الاختلافات في القدرات والاهتمامات والاحتياجات بين الأفراد، والتي تؤثر في طرائق تعلمهم واستيعابهم للمعلومات. (Olimjonova, 2023)

تكنولوجيا التعليم: توظيف التقنيات الحديثة في تحسين عملية التعليم والتعلم، بما يشمل البرمجيات والأجهزة وأساليب التعلم الإلكتروني. (Olimjonova, 2023)

الدراسات السابقة

بعد مراجعة الأدبيات التربوية ذات الصلة، تبين وجود عدد من الدراسات التي تناولت توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في تطوير أنظمة التعلم الشخصي، وأظهرت هذه الدراسات أثر الابتكارات التكنولوجية في تحسين مخرجات التعلم وتلبية احتياجات المتعلمين بصورة فردية.

من بين هذه الدراسات، تناولت دراسة باريرا كاسترو وآخرين (2023) أهمية استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في تصميم أنظمة تعليمية تتلاءم مع احتياجات المتعلمين الفردية. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن هذه الأنظمة تساهم في تعزيز تخصيص المحتوى التعليمي، مما يؤدي إلى تحسين تفاعل الطلبة ونتائج تعلمهم. كما بينت الدراسة وجود تحديات مرتبطة

بتطبيق هذه التقنيات، مثل ضعف فهم المعلمين لآليات توظيفها بفاعلية، وأوصت بضرورة توفير التدريب والدعم المهني للمعلمين. وخلصت الدراسة إلى أن الذكاء الاصطناعي قادر على إحداث تحول ملموس في التعليم، بما يساهم في تلبية احتياجات المتعلمين وتعزيز نتائج التعلم في المؤسسات التعليمية.

وهدفت دراسة جياو (2024) إلى استكشاف كيفية توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في تطوير نظام تعلم شخصي فعال يعزز نتائج التعلم. وأظهرت النتائج أن استخدام الذكاء الاصطناعي يساهم في تخصيص تجربة التعلم من خلال تقديم محتوى يتناسب مع اهتمامات الطلبة ومستوياتهم، الأمر الذي يزيد من دافعيتهم ويعزز تفاعلهم مع المواد الدراسية. كما أكدت الدراسة أهمية استخدام أدوات مثل أنظمة التوجيه الذكي وتحليلات التعلم في مساعدة المعلمين على فهم أنماط تعلم الطلبة وتقديم الدعم المناسب في الوقت المناسب، بما ينعكس إيجاباً على جودة التعليم ومخرجاته.

ومن جهة أخرى، هدفت دراسة العنيزي (2024) إلى استكشاف استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم مع التركيز على التطبيقات العملية والتحديات المرتبطة بها. ومن خلال تحليل 79 دراسة سابقة، توصلت الباحثة إلى أن معظم الأبحاث تناولت الذكاء الاصطناعي في مجالات عدة، من أبرزها التطبيقات التعليمية، ودور المعلم والطالب، وتطوير المناهج والأنظمة الإدارية. كما أشارت النتائج إلى فوائد متعددة، مثل تحسين التفاعل بين الطلبة والمعلمين وتعزيز التعلم الشخصي، في حين أبرزت الدراسة عقبات تتعلق بنقص التدريب والموارد، قد تحد من فاعلية تطبيق هذه التقنيات. وأكدت الدراسة في ختامها أهمية دمج الذكاء الاصطناعي في التعليم بوصفه مدخلاً أساسياً لتحسين جودة التعلم وتحقيق نتائج تعليمية أفضل.

كما أشارت تابلوفا وزينباييفا (2023) إلى أن تقنيات الذكاء الاصطناعي يمكن أن تساهم في تطوير أنظمة تعليمية شخصية. وهدفت دراستهما إلى استكشاف توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في بناء أنظمة تعلم شخصية تلبي احتياجات المتعلمين الفردية وتعزز نتائج التعلم. ومن خلال تحليل مجموعة من التقنيات مثل الشبكات الاجتماعية والروبوتات المحادثة والأنظمة الخبيرة، قدمت الدراسة إطاراً شاملاً لتطبيق الذكاء الاصطناعي في التعليم. وأظهرت النتائج أن هذه التقنيات تساهم في تحسين جودة التعليم عبر توفير مسارات تعلم شخصية، حيث أشار الطلبة إلى فوائد تتعلق بالقدرة على التعلم في بيئات غنية، وإدارة عملية التعلم بصورة أكثر استقلالية، والتكيف مع الخصائص الفردية لكل متعلم.

وتتفق نتائج هذه الدراسات مع توجهات البحث الحالي، إذ تؤكد مجتمعة أن توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في التعليم يمكن أن يؤدي إلى تطوير أنظمة تعلم شخصية أكثر فاعلية، بما يعزز نتائج التعلم ويحسن التفاعل بين الطلبة والمعلمين، ويساهم في تحقيق أهداف التعليم المعاصر.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة

اعتمدت هذه الدراسة المنهج الكيفي النوعي، لملاءمته طبيعة مشكلة البحث التي تسعى إلى فهم تصورات التربويين وتجاربهم في توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في أنظمة التعلم الشخصي. ويهدف هذا المنهج إلى تقديم وصف معمق للظاهرة المدروسة وتحليلها في سياقها الواقعي، بما يتيح الوصول إلى تفسيرات ذات دلالة تربوية تتصل مباشرة بأسئلة الدراسة وأهدافها.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكوّن مجتمع الدراسة من التربويين العاملين في المدارس الابتدائية في لواء حيفا. وقد تم اختيار عينة قصدية مكونة من ثمانية مشاركين، بهدف تمثيل تنوع في الأدوار والخبرات التربوية المرتبطة بموضوع الدراسة. شملت العينة ثلاثة معلمين، واستشاريًا تربويًا واحدًا، ومديري مدرستين، ومفتشة للغة العربية، وممثلاً عن مركز الإرشاد اللوائي للغة العربية. وقد روعي في اختيار المشاركين أن تكون لديهم خبرة ميدانية في العمل التربوي ومعرفة بقضايا توظيف التكنولوجيا في التعليم، بما يخدم أهداف الدراسة ويغني بياناتها النوعية.

أداة الدراسة

استخدمت الدراسة المقابلة شبه المقننة أداة رئيسة لجمع البيانات، نظرًا لقدرتها على إتاحة المجال أمام المشاركين للتعبير عن آرائهم وتجاربهم بصورة مرنة وعميقة، مع الحفاظ في الوقت نفسه على إطار عام موحد للأسئلة. وقد تم بناء أسئلة المقابلة في ضوء مشكلة الدراسة وأسئلتها، وبالاستناد إلى الأدبيات التربوية والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الذكاء الاصطناعي والتعلم الشخصي.

إجراءات جمع البيانات

جرى التواصل مع المشاركين وشرح هدف الدراسة لهم، والحصول على موافقتهم على المشاركة. ثم نُفذت المقابلات الفردية مع كل مشارك في ظروف مناسبة، بما يضمن راحته وحرية التعبير عن آرائه. وتم تسجيل المقابلات وتفرغها نصيًا تمهيدًا لتحليلها، مع الالتزام بالحفاظ على سرية المعلومات وعدم استخدام البيانات إلا لأغراض البحث العلمي.

صدق الأداة ومصداقيتها

للتأكد من صدق أداة الدراسة، عُرضت أسئلة المقابلة على محكمين من ذوي الخبرة في المجال التربوي وتوظيف التقنيات الحديثة في التعليم، وذلك للتحقق من وضوح الصياغة وملاءمة الأسئلة لأهداف الدراسة وأسئلتها. وقد أُجريت التعديلات اللازمة في ضوء ملاحظات المحكمين، بما أسهم في تعزيز صدق الأداة ومصداقيتها.

أما من حيث الموثوقية في البحث النوعي، فقد تم تعزيزها من خلال تنوع عينة المشاركين، والمقارنة بين إجاباتهم، والعودة إلى النصوص المفرغة للمقابلات أثناء التحليل للتحقق من اتساق التفسيرات وعدم تعارضها مع البيانات الأصلية.

تحليل البيانات

اعتمدت الدراسة أسلوب تحليل المحتوى النوعي في معالجة البيانات. وبعد تفرغ المقابلات نصيًا، جرى الاطلاع عليها عدة مرات لاستخراج الأفكار الرئيسية، ثم تصنيفها في فئات وموضوعات تعكس محاور أسئلة الدراسة. وقد تم تفسير هذه الموضوعات في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، بهدف الوصول إلى نتائج تفسر واقع توظيف الذكاء الاصطناعي في أنظمة التعلم الشخصي من وجهة نظر المشاركين.

الجوانب الأخلاقية

التزم الباحث بالاعتبارات الأخلاقية في جميع مراحل الدراسة، حيث تم إبلاغ المشاركين بأهداف البحث وطبيعته، والحصول على موافقتهم المسبقة، والتأكيد على سرية المعلومات وعدم استخدام الأسماء الحقيقية في عرض النتائج، واقتصار استخدام البيانات على الأغراض البحثية فقط.

تحليل البيانات:

اعتمد الباحث في تحليل البيانات على المنهج الكيفي النوعي، حيث تم استخدامه لفهم عميق للتجارب والمشاعر التي عبر عنها المعلمون خلال المقابلات. بعد تسجيل المقابلات، قام الباحث بتحويل البيانات إلى نصوص مكتوبة، وتطبيق أسلوب تحليل المحتوى لتحديد الأنماط والمواضيع الرئيسية. تركزت عملية التحليل على استكشاف المفاهيم المتعلقة باستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في التعليم الشخصي، بما في ذلك التحديات التي يواجهها المعلمون والفوائد المحتملة التي يمكن أن تحققها هذه التقنيات. من خلال هذا التحليل الكيفي، تمكن الباحث من استنتاج نتائج تعكس التجارب الحقيقية للمعلمين، مما يساهم بشكل فعال في الإجابة عن أسئلة الدراسة ويعزز من فهم التطبيقات العملية لتقنيات الذكاء الاصطناعي في بيئات التعليم.

نتائج الدراسة التحليلية ومناقشتها:

فيما يلي عرض للنتائج التي توصلت إليها الدراسة ومناقشتها، وذلك في ضوء الإطار التحليلي للأدبيات والدراسات وتجارب المعلمين المتعلقة باستخدام الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية في المدارس الابتدائية. تأتي هذه النتائج استجابةً لسؤال الدراسة الرئيسي وأسئلتها الفرعية، مما يسمح بفهم أعمق لتأثير تقنيات الذكاء الاصطناعي على التعلم وتفاعل الطلاب، وكيفية تحسين العملية التعليمية من خلال استراتيجيات مبتكرة تتيح تلبية احتياجات المتعلمين بشكل فعال. وتبعا لسؤال الدراسة الرئيسي وأسئلته الفرعية النتائج هي كما يلي:

نتائج السؤال الأول

نص السؤال: من واقع خبرتك العملية، ما هي التحديات الرئيسية التي تواجه المتعلمين في اكتساب المهارات التعليمية، وكيف يمكن لتقنيات الذكاء الاصطناعي أن تساهم في التغلب عليها؟

اعتمد الباحث في عرض نتائج هذا السؤال على تحليل إجابات المشاركين في المقابلات. وقد أظهرت النتائج أن التحديات التي يواجهها المتعلمون تتوزع على عدة محاور رئيسية.

أولاً، بينت إجابات المشاركين أن تشتت الانتباه وضعف التركيز يشكلان من أبرز التحديات، وذلك نتيجة الاستخدام المكثف للأجهزة الرقمية ووسائل التواصل الاجتماعي. وأشار المشاركون إلى أن هذا الأمر ينعكس سلباً على مستوى المشاركة الصفية وعلى قدرة المتعلمين على المتابعة المستمرة للمحتوى التعليمي.

ثانياً، أظهرت النتائج وجود صعوبات تتعلق بعدم تكافؤ فرص الوصول إلى الموارد التعليمية، حيث تؤثر الفجوات الاجتماعية والاقتصادية في قدرة بعض المتعلمين على الاستفادة من الأدوات الرقمية والمصادر التعليمية المتاحة، مما يؤدي إلى تفاوت واضح في فرص التعلم بين الطلبة.

ثالثاً، أفاد المشاركون بأن نقص الدعم الشخصي والتوجيه الفردي يعد من التحديات الأساسية، إذ يفترق عدد من المتعلمين إلى المتابعة الفردية التي تساعدهم على تجاوز صعوبات التعلم في الوقت المناسب.

رابعاً، بينت النتائج أن تنوع أساليب التعلم داخل الصفوف، دون مراعاة كافية للفروق الفردية، يؤدي إلى صعوبة تكيف بعض المتعلمين مع طرائق التدريس المعتمدة، ويحد من قدرتهم على استيعاب المحتوى التعليمي بصورة فعالة.

خامساً، أشار المشاركون إلى أن بعض المتعلمين يواجهون صعوبات في إدارة الوقت بين الدراسة والالتزامات الأخرى، مما يؤثر سلباً على مستوى تحصيلهم الأكاديمي واكتسابهم للمهارات المطلوبة.

وفيما يتعلق بدور تقنيات الذكاء الاصطناعي في مواجهة هذه التحديات، أظهرت النتائج أن المشاركين يرون في هذه التقنيات وسيلة داعمة للتعلم الشخصي من خلال تقديم محتوى متكيف مع مستوى المتعلم واحتياجاته، وتوفير تغذية راجعة فورية تساعد على تحسين أدائه. كما أشاروا إلى أهمية استخدام الذكاء الاصطناعي في تحليل بيانات أداء المتعلمين لتحديد نقاط الضعف وتوجيههم إلى موارد تعليمية مناسبة، بما يساهم في تعزيز فرص التعلم وتحسين اكتساب المهارات التعليمية.

نتائج السؤال الثاني

نص السؤال: ما هي المعايير والمؤشرات التي تقترحونها لقياس فعالية نظام التعلم الشخصي المدعوم بالذكاء الاصطناعي في تحسين مخرجات التعلم؟

اعتمد الباحث في عرض نتائج هذا السؤال على تحليل إجابات المشاركين في المقابلات. وقد أظهرت النتائج أن المشاركين يقترحون مجموعة من المعايير والمؤشرات المتكاملة لقياس فعالية نظام التعلم الشخصي المدعوم بالذكاء الاصطناعي.

أولاً، بينت النتائج أن مستوى التفاعل والمشاركة يعد من أبرز المؤشرات المقترحة، حيث أشار المشاركون إلى أهمية متابعة درجة انخراط المتعلمين في الأنشطة التعليمية وتفاعلهم مع المحتوى الرقمي بوصف ذلك مؤشراً مباشراً على فاعلية النظام. ثانياً، أظهرت النتائج أن تحسين الأداء الأكاديمي يمثل معياراً أساسياً للتقويم، ويتمثل ذلك في متابعة نتائج المتعلمين في الاختبارات، ومعدلات النجاح، ومستوى التقدم في اكتساب المهارات والمعارف المستهدفة.

ثالثاً، أفاد المشاركون بأن مدى مواءمة المحتوى التعليمي لاحتياجات المتعلمين الفردية يشكل مؤشراً مهماً لقياس فعالية النظام، من خلال رصد قدرة النظام على تقديم مسارات تعلم متكيفة مع مستويات المتعلمين وسرعة تعلمهم.

رابعاً، بينت النتائج أن رضا المتعلمين والمعلمين عن النظام يعد من المؤشرات المهمة، إذ يعكس مدى تقبلهم لاستخدام النظام وسهولة التعامل معه وإحساسهم بجوداه في دعم عملية التعلم والتعليم.

خامساً، أشار المشاركون إلى أن تنمية مهارات المتعلمين، مثل مهارات التعلم الذاتي والتفكير النقدي وحل المشكلات، تمثل معياراً إضافياً للحكم على فعالية نظام التعلم الشخصي المدعوم بالذكاء الاصطناعي.

سادساً، أظهرت النتائج أهمية استخدام أدوات تحليل البيانات التعليمية ضمن النظام، لما توفره من مؤشرات حول تقدم المتعلمين وأدائهم، وإمكانية الاستفادة منها في اتخاذ قرارات تربوية داعمة لتحسين مخرجات التعلم.

نتائج السؤال الثالث

نص السؤال: كيف يمكن تصميم نظام ذكي يوازن بين تخصيص المحتوى التعليمي وفقاً لاحتياجات كل متعلم مع ضمان تحقيق الأهداف التعليمية العامة؟

اعتمد الباحث في عرض نتائج هذا السؤال على تحليل إجابات المشاركين في المقابلات. وقد أظهرت النتائج مجموعة من التصورات العملية حول مكونات النظام الذكي وآليات عمله لتحقيق التوازن بين تخصيص الفردي والالتزام بالأهداف التعليمية العامة.

أولاً، بينت النتائج أن المشاركين يؤكدون أهمية أن يعتمد النظام الذكي على تحليل بيانات المتعلمين، مثل مستوى الأداء، ونقاط القوة والضعف، وسرعة التعلم، من أجل تكييف المحتوى التعليمي بما يتناسب مع احتياجات كل متعلم.

ثانيًا، أظهرت النتائج ضرورة أن يوفر النظام محتوى تعليميًا مرئيًا وقابلًا للتخصيص، بحيث يتيح للمتعلمين مسارات تعلم مختلفة تتوافق مع أساليب تعلمهم واهتماماتهم، مع الحفاظ في الوقت نفسه على إطار موحد للأهداف التعليمية العامة.

ثالثًا، أفاد المشاركون بأن تضمين موارد تعليمية متنوعة، مثل المواد المرئية والتفاعلية والأنشطة الرقمية، يعد عنصرًا أساسيًا في تصميم النظام، لما لذلك من دور في تعزيز فهم المتعلمين وزيادة تفاعلهم مع المحتوى.

رابعًا، بينت النتائج أهمية توفير تغذية راجعة فورية داخل النظام، تُمكن المتعلمين من متابعة تقدمهم بصورة مستمرة، وتساعدهم على التعرف إلى جوانب القوة ومجالات التحسين في أدائهم.

خامسًا، أشار المشاركون إلى ضرورة أن يتضمن النظام آليات واضحة لتقويم الأداء، بحيث تكون هذه الآليات مرتبطة بالأهداف التعليمية العامة، وتسمح في الوقت نفسه بقياس تقدم كل متعلم بشكل فردي.

سادسًا، أظهرت النتائج أن تحقيق التوازن بين التخصيص والالتزام بالأهداف العامة يتطلب أن يكون النظام قادرًا على ضبط مسارات التعلم الفردية ضمن معايير تعليمية محددة، تضمن عدم خروج المتعلم عن المتطلبات الأساسية للمحتوى والمنهاج المعتمد.

نتائج السؤال الرابع

نص السؤال: ما هي المتطلبات التقنية والتربوية الأساسية التي يجب توفرها لضمان نجاح تطبيق نظام التعلم الشخصي المعتمد على الذكاء الاصطناعي في المؤسسات التعليمية؟

اعتمد الباحث في عرض نتائج هذا السؤال على تحليل إجابات المشاركين في المقابلات. وقد أظهرت النتائج أن نجاح تطبيق نظام التعلم الشخصي المعتمد على الذكاء الاصطناعي يتطلب توافر مجموعة من المتطلبات المتكاملة على المستويين التقني والتربوي.

أولًا، بينت النتائج أن توفير بنية تحتية تكنولوجية قوية يعد شرطًا أساسيًا، ويشمل ذلك توافر أجهزة حاسوب وأجهزة لوحية مناسبة، وشبكة إنترنت مستقرة وموثوقة، إضافة إلى أنظمة إدارة تعلم مدعومة بتقنيات الذكاء الاصطناعي.

ثانيًا، أظهرت النتائج أهمية وجود أدوات فعالة لجمع البيانات التعليمية وتحليلها، بما يتيح تتبع أداء المتعلمين بدقة، واستخراج مؤشرات تساعد في دعم التعلم الشخصي وتوجيه التدخلات التعليمية المناسبة.

ثالثًا، أفاد المشاركون بأن سهولة استخدام النظام ووضوح واجهاته يمثلان عاملًا مهمًا في نجاح التطبيق، إذ يساهم ذلك في تشجيع المعلمين والطلبة على استخدام النظام بفاعلية واستمرارية.

رابعًا، على الصعيد التربوي، بينت النتائج أن تدريب المعلمين يعد مطلبًا محوريًا، حيث أشار المشاركون إلى ضرورة تأهيل المعلمين على استخدام النظام، وفهم البيانات التي يوفرها، وتوظيفها في التخطيط للتدريس ودعم المتعلمين.

خامسًا، أظهرت النتائج أهمية توافر محتوى تعليمي رقمي ذي جودة، يكون متنوعًا ومرئيًا وقابلًا للتكيف مع احتياجات المتعلمين المختلفة، بما ينسجم مع أهداف التعلم ويعزز فاعلية النظام.

سادسًا، أشار المشاركون إلى ضرورة وجود معايير واضحة لتقويم التعلم، وإجراءات متابعة مستمرة لأداء المتعلمين، بما يضمن تحسين التطبيق وتطويره بصورة دورية.

سابعًا، بينت النتائج أهمية توفير دعم فني وتربوي مستمر داخل المؤسسات التعليمية، لضمان استمرارية عمل النظام ومعالجة المشكلات التقنية أو التربوية التي قد تظهر أثناء الاستخدام.

ثامناً، أظهرت النتائج الحاجة إلى مراعاة جوانب حماية البيانات وخصوصية المتعلمين، من خلال اعتماد سياسات واضحة وإجراءات تنظيمية تضمن الاستخدام الآمن والمسؤول للتقنيات المعتمدة على الذكاء الاصطناعي.

مناقشة النتائج:

هدفت هذه الدراسة إلى استكشاف توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في تطوير أنظمة تعلم شخصي، والكشف عن التحديات التي تواجه المتعلمين، ومعايير قياس الفعالية، وأسس تصميم النظام الذكي، والمتطلبات اللازمة لنجاح تطبيقه في المؤسسات التعليمية. وتأتي نتائج الدراسة لتؤكد أن الذكاء الاصطناعي لا يمثل مجرد أداة تقنية مساندة، بل يشكل إطاراً تربوياً يمكن أن يعيد تشكيل طرائق التعلم والتعليم إذا ما تم توظيفه بصورة واعية ومنظمة.

أظهرت نتائج السؤال الأول أن أبرز التحديات التي تواجه المتعلمين تتمثل في تشتت الانتباه وضعف التركيز، وعدم تكافؤ فرص الوصول إلى الموارد التعليمية، ونقص الدعم الشخصي، وصعوبة التكيف مع تنوع أساليب التعلم، إضافة إلى مشكلات إدارة الوقت. تتفق هذه النتائج مع ما ورد في الأدبيات الحديثة التي تشير إلى أن البيئة الرقمية، رغم ما توفره من فرص، قد تفرض أعباء معرفية وانتباهية على المتعلمين، وتعمق الفجوات التعليمية بين الفئات المختلفة. تتفق هذه النتائج أيضاً مع ما أشار إليه كل من باريرا كاسترو وآخرون (2024) وتابالوفا وزينباييفا (2023). حول تأثير الفجوة الرقمية وضعف التفاعل الشخصي في جودة التعلم. وتؤكد نتائج هذه الدراسة أن الذكاء الاصطناعي يمكن أن يسهم في مواجهة هذه التحديات من خلال توفير تعلم متكيف، وتغذية راجعة فورية، وتحليل بيانات الأداء لتوجيه الدعم التعليمي، وهو ما يتقاطع مع طرح جياو (2024) والعنيزي (2024) بشأن دور الذكاء الاصطناعي في دعم التعلم الشخصي.

وفيما يتعلق بالسؤال الثاني، أظهرت النتائج أن المشاركين يقترحون منظومة متكاملة من المعايير لقياس فعالية أنظمة التعلم الشخصي المدعومة بالذكاء الاصطناعي، تشمل مستوى التفاعل والمشاركة، وتحسن الأداء الأكاديمي، ومواءمة المحتوى لاحتياجات المتعلمين، ورضا الطلبة والمعلمين، وتنمية مهارات التعلم الذاتي والتفكير النقدي، إضافة إلى مؤشرات تحليل البيانات التعليمية. وتتوافق هذه النتائج مع ما طرحته الأدبيات التربوية الحديثة التي تؤكد أن تقييم فعالية الأنظمة الذكية لا ينبغي أن يقتصر على المؤشرات التحصيلية التقليدية، بل يجب أن يشمل أبعاداً سلوكية ومعرفية ووجدانية، كما ورد عند أوليمجونوفا (2024) والشيبانية (2019) وبوكاري (2024). ويعكس ذلك تحولاً في فهم التقييم من كونه أداة قياس نهائية إلى كونه عملية مستمرة داعمة لتحسين التعلم.

أما نتائج السؤال الثالث، فقد بينت أن تصميم نظام ذكي متوازن يتطلب الاعتماد على تحليل بيانات المتعلمين، وتوفير محتوى مرّن وقابل للتخصيص، وتضمين موارد تعليمية متنوعة، وتقديم تغذية راجعة فورية، وربط التقييم بالأهداف التعليمية العامة. وتشير هذه النتائج إلى أن التخصيص لا يعني التقريط في المعايير الأكاديمية، بل يستلزم إطاراً منضبطاً يضمن تحقيق الأهداف التعليمية المشتركة مع مراعاة الفروق الفردية. ويتقاطع هذا التوجه مع ما صممه جياو (2024) وبوكاري (2019) وتابالوفا وزينباييفا (2023)، حيث أكدوا أن خوارزميات التعلم الآلي وتحليل البيانات يمكن أن تحقق هذا التوازن إذا ما وُظفت ضمن رؤية تربوية واضحة.

وفيما يخص السؤال الرابع، أظهرت النتائج أن نجاح تطبيق أنظمة التعلم الشخصي المعتمدة على الذكاء الاصطناعي يرتبط بتوافر متطلبات تقنية وتربوية متكاملة، تشمل بنية تحتية رقمية قوية، وأدوات فعالة لتحليل البيانات، وواجهات استخدام سهلة، وتدريب المعلمين، ومحتوى رقمي ذي جودة، ودعم فني وتربوي مستمر، إلى جانب سياسات واضحة لحماية البيانات والخصوصية. وتتفق هذه النتائج مع ما أشارت إليه دراسات حديثة مثل جياو (2024) وباريرا كاسترو

وآخرون. (2024) ويلماز (2024)، التي شددت على أن نجاح الابتكارات التكنولوجية في التعليم لا يتحقق بالتقنية وحدها، بل بمنظومة مؤسسية داعمة تشمل البعد البشري والتنظيمي والأخلاقي.

بصورة عامة، تكشف نتائج هذه الدراسة أن الذكاء الاصطناعي يمتلك إمكانيات كبيرة لدعم التعلم الشخصي وتحسين مخرجاته، لكنه في الوقت ذاته يطرح تحديات تتعلق بالعدالة التعليمية، والجاهزية المؤسسية، ودور المعلم، وأخلاقيات استخدام البيانات. ومن هنا، فإن القيمة المضافة لهذه الدراسة تتمثل في تقديم رؤية متكاملة تربط بين التحديات الميدانية، ومعايير التقويم، وأسس التصميم، ومتطلبات التطبيق، بما يساهم في توجيه صانعي القرار والممارسين التربويين نحو تبني نماذج أكثر وعياً وفعالية في توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم.

الخلاصة والتوصيات

الخلاصة

هدفت هذه الدراسة إلى استكشاف توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في تطوير أنظمة تعلم شخصي، والكشف عن التحديات التي تواجه المتعلمين في اكتساب المهارات التعليمية، وتحديد المعايير والمؤشرات اللازمة لقياس فعالية هذه الأنظمة، وبيان أسس تصميم نظام ذكي متوازن، إضافة إلى تحديد المتطلبات التقنية والتربوية لضمان نجاح تطبيقه في المؤسسات التعليمية.

وقد أظهرت نتائج الدراسة أن المتعلمين يواجهون مجموعة من التحديات المتداخلة، من أبرزها تشتت الانتباه وضعف التركيز، وعدم تكافؤ فرص الوصول إلى الموارد التعليمية، ونقص الدعم الشخصي، وصعوبة التكيف مع تنوع أساليب التعلم، ومشكلات إدارة الوقت. كما بينت النتائج أن تقنيات الذكاء الاصطناعي تمتلك إمكانيات واعدة في مواجهة هذه التحديات من خلال دعم التعلم الشخصي، وتقديم محتوى متكيف، وتوفير تغذية راجعة فورية، وتحليل بيانات الأداء لتوجيه التدخلات التعليمية المناسبة.

وأظهرت الدراسة أن تقويم فعالية أنظمة التعلم الشخصي المدعومة بالذكاء الاصطناعي ينبغي أن يستند إلى منظومة متكاملة من المعايير، تشمل مستوى التفاعل والمشاركة، وتحسن الأداء الأكاديمي، ومواءمة المحتوى لاحتياجات المتعلمين، ورضا الطلبة والمعلمين، وتنمية مهارات التعلم الذاتي والتفكير النقدي، إضافة إلى مؤشرات تحليل البيانات التعليمية.

كما أوضحت النتائج أن تصميم نظام ذكي متوازن يتطلب الجمع بين التخصيص الفردي والالتزام بالأهداف التعليمية العامة، من خلال الاعتماد على تحليل بيانات المتعلمين، وتوفير محتوى مرن ومتعدد الوسائط، وإتاحة تغذية راجعة مستمرة، وربط التقويم بالأهداف التعليمية المعتمدة. وبينت الدراسة أيضاً أن نجاح تطبيق هذه الأنظمة يرتبط بتوافر متطلبات تقنية وتربوية متكاملة، تشمل بنية تحتية رقمية قوية، وأدوات تحليل بيانات فعالة، وتدريب المعلمين، ومحتوى رقمي ذي جودة، ودعم فني وتربوي مستمر، إلى جانب سياسات واضحة لحماية البيانات والخصوصية.

وبناءً على ذلك، تؤكد الدراسة أن الذكاء الاصطناعي يمكن أن يشكل رافعة مهمة لتحسين جودة التعليم وتعزيز التعلم الشخصي، شريطة أن يتم توظيفه ضمن رؤية تربوية شاملة تراعي البعد الإنساني والأخلاقي والتنظيمي للعملية التعليمية.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة، يوصي الباحث بما يأتي:

1. العمل على تطوير بنية تحتية رقمية قوية في المؤسسات التعليمية، تضمن استقرار الأنظمة وسهولة الوصول إلى الموارد التعليمية الرقمية.
2. إعداد برامج تدريب مهني مستمرة للمعلمين، تركز على توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في التدريس، وقراءة بيانات المتعلمين، واستخدامها في دعم التعلم الشخصي.
3. اعتماد معايير واضحة ومتعددة الأبعاد لتقييم فعالية أنظمة التعلم الشخصي المدعومة بالذكاء الاصطناعي، بحيث لا تقتصر على التحصيل الأكاديمي فقط، بل تشمل التفاعل والرضا وتنمية المهارات.
4. تصميم محتوى تعليمي رقمي مرن ومتعدد الوسائط، يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، وينسجم في الوقت نفسه مع الأهداف التعليمية العامة والمناهج المعتمدة.
5. تعزيز التكامل بين الدور التربوي للمعلم والتقنيات الذكية، بما يضمن عدم استبدال التفاعل الإنساني، بل دعمه وتطويره.
6. وضع سياسات واضحة لحماية بيانات المتعلمين وضمان الخصوصية والأمان، وتعزيز الوعي الأخلاقي باستخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم.
7. تشجيع إجراء دراسات مستقبلية تتناول أثر أنظمة التعلم الشخصي المدعومة بالذكاء الاصطناعي في مراحل تعليمية مختلفة، وباستخدام مناهج بحثية متنوعة، بما يساهم في تعميق الفهم العلمي وتطوير الممارسات التربوية.

المراجع

أولاً. المصادر والمراجع العربية

- الشيبانية، مديحة بنت أحمد بن ناصر. (2019). الذكاء الاصطناعي والتعليم *تواصل*، (30)، 5.4-
العنزي، مريم عايد سعد، والعبكان، ريم بنت عبد المحسن بن محمد. (2024). الذكاء الاصطناعي في التعليم: مراجعة منهجية. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، (39)، 472.421-
بوكاري، عبد المجيد، ومسعود، داود. (2024). الأنظمة الذكية: مفهوم أوسع لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في مجال التعليم. *مجلة الباحث*، 16(2)، 723.703-

ثانياً. المصادر والمراجع الإنجليزية

- Castro, G., Chiappe, A., Rodríguez, D., & Sepúlveda, F. (2024). Harnessing AI for Education 4.0: Drivers of personalized learning. *Electronic Journal of e-Learning*, 22(1), 1–15.
Gu, P. (2024). Enhancing educational outcomes by boosting artificial intelligence application in personalized learning. *Science Insights Education Frontiers*, 18(1), 2501–2515.
Jiao, D. (2024). AI-driven personalization in higher education: Enhancing learning outcomes through adaptive technologies. *Adult and Higher Education*, 5(1), 45–60.
Olimjonova, S. (2024). The role of artificial intelligence in personalized learning. In

Proceedings of Uzbekistan State World Languages University Conferences (pp. 711–714).

Qoura, A. A. S., & Elmansi, H. M. (2023). Artificial intelligence potential in preparing teachers: Challenges and opportunities for sustainable development in the light of 2030 vision. *Journal of the College of Education*, 11(33), 232–265.

Tapalova, O., Zhiyenbayeva, N., & Gura, D. (2022). Artificial intelligence in education: AIED for personalised learning pathways. *Electronic Journal of e-Learning*, 20(2), 123–137.

Yılmaz, Ö. (2024). Personalised learning and artificial intelligence in science education: Current state and future perspectives. *Educational Technology Quarterly*, 2024(1), 1–18.

التحديات التي تواجه الأمن السيبراني

وليد فرمان عبود¹، أ.د. موسى إبراهيم²

¹ باحث، الجامعة الإسلامية في لبنان، لبنان.

² تدريسي، الجامعة الإسلامية في لبنان، لبنان.

HNSJ, 2026, 7(2); <https://doi.org/10.53796/hnsj72/47>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/72/47>

تاريخ النشر: 2026/02/01م

تاريخ القبول: 2026/01/20م

تاريخ الاستقبال: 2026/01/10م

المستخلص

يتناول هذا البحث التحديات المتصاعدة التي تواجه الأمن السيبراني في ظل التحول الرقمي المتسارع والاعتماد المتزايد على أنظمة المعلومات والاتصالات في مختلف القطاعات الحيوية. ويهدف إلى تحليل طبيعة التهديدات السيبرانية المعاصرة، ومدى كفاية الأطر التشريعية والتنظيمية في الدول النامية لمواجهتها، خاصة في ظل تنامي الجرائم السيبرانية العابرة للحدود. اعتمدت الدراسة المنهج التحليلي من خلال فحص النصوص القانونية ذات الصلة وتحليل الأبعاد التقنية والتنظيمية والأمنية المرتبطة بحماية الفضاء السيبراني. وتوصلت الدراسة إلى أن تطور أساليب الهجوم الإلكتروني، ونقص الكفاءات المتخصصة، وضعف الوعي الأمني، وتعقيد التقنيات الحديثة كإنترنت الأشياء والذكاء الاصطناعي، تشكل تحديات مركزية أمام فعالية أنظمة الحماية. كما أظهرت النتائج وجود فجوات تشريعية وتنظيمية تحدّ من قدرة الدول النامية على التصدي الفعال للجرائم السيبرانية. وأوصت الدراسة بضرورة تبني استراتيجيات وطنية شاملة لتعزيز البنية التحتية الرقمية، وتطوير التشريعات، وتكثيف برامج التدريب والتوعية، إلى جانب تعزيز التعاون الدولي لمواجهة التهديدات السيبرانية العابرة للحدود وضمان حماية الأمن القومي والخصوصية الرقمية.

الكلمات المفتاحية: الأمن السيبراني، الجرائم السيبرانية، التهديدات الرقمية، التشريعات، الأمن القومي.

RESEARCH TITLE

Challenges Facing Cybersecurity

Walid Farman Aboud¹, Prof. Dr. Musa Ibrahim²

¹ Researcher, Islamic University of Lebanon, Lebanon.

² Lecturer, Islamic University of Lebanon, Lebanon.

HNSJ, 2026, 7(2); <https://doi.org/10.53796/hnsj72/47>

Arabic Scientific Research Identifier: <https://arsri.org/10000/72/47>

Received at 10/01/2026

Accepted at 20/01/2026

Published at 01/02/2026

Abstract

This study examines the escalating challenges facing cybersecurity amid rapid technological development and the growing reliance on digital systems across vital sectors. It aims to analyze the nature of contemporary cyber threats and assess the adequacy of legislative and regulatory frameworks in developing countries, particularly in light of the rise of cross-border cybercrime. The research adopts an analytical approach by examining relevant legal texts and analyzing the technical, organizational, and security dimensions associated with protecting cyberspace. The study finds that the increasing sophistication of cyberattacks, the shortage of specialized personnel, weak security awareness, and the complexity of emerging technologies such as the Internet of Things and artificial intelligence constitute major challenges to effective protection. It also highlights legislative and regulatory gaps that limit the ability of developing countries to respond effectively to cybercrime. The study recommends adopting comprehensive national strategies to strengthen digital infrastructure, update legislation, expand training and awareness programs, and enhance international cooperation to address transnational cyber threats and ensure the protection of national security and digital privacy.

Key Words: Cybersecurity; Cybercrime; Digital Threats; Legislation; National Security.

المقدمة

لقد أحدثت تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ثورة عالمية في جميع جوانب الحياة وعلى المستوى الاجتماعي كان لها تأثير كبير على سلوك المجتمع وهويته فضلاً عن نشر آلية الشبكة بين المجموعات البشرية المتمثلة في وسائل التواصل الاجتماعي عبر أجهزة الكمبيوتر والهواتف المحمولة، وقد أدى ذلك إلى تغييرات كبيرة في الأسس الاجتماعية الرئيسية، مثل الحياة الخاصة، والثقافة، والإعلام، والاجتماعات، وإقامة العلاقات الاجتماعية.

أما على مستوى الاقتصاد العام، فقد أدى انتشار تكنولوجيا المعلومات والاتصالات إلى تسريع التحول نحو الاقتصاد الرقمي القائم على المعرفة، وهكذا دخل لنا العصر الرقمي حيث أدت البرمجيات المبتكرة والتطبيقات الذكية إلى العديد من الانتصارات الإدارية وريادة الأعمال فضلاً عن تبني التقدم التكنولوجي على نطاق واسع في القطاعات الاقتصادية الحيوية مثل الطاقة والسياحة والخدمات المصرفية والتمويل.

وفي ضوء ذلك يمكن اعتبار تحدي الأمن السيبراني أكبر تحدي للأمن القومي في القرن الحادي والعشرين نظراً لأن الأمن الحديث لا يشير إلى الجوانب العسكرية فحسب، بل يتتبع تطور جميع التهديدات والتحديات التي يمكن أن تشكل تهديداً، إضافة إلى أنه لقد تم القضاء على فكرة الحدود الجيوسياسية والثقافية بين الدول بفضل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، مما يعرض السيادة الوطنية للخطر ومن الأمثلة على ذلك قرصنة المواقع الحكومية الرسمية والتجسس على بيانات الاستخبارات الوطنية.

كما يبدو التحدي الفكري والثقافي أحد المداخل الرئيسية للتهديدات السيبرانية، حيث يتضح من الغزو الفكري لوسائل التواصل الاجتماعي، ونشر ثقافة العنف والحصارية، وتشجيع النشاط الإجرامي تحت ستار التعصب والطائفية أو الدين ذريعة للمحتوى الإلكتروني القائم على نشر المعرفة والتقديم الحضاري.

أولاً- أهمية البحث:

يندرج موضوع البحث ضمن الدراسات الأمنية والإستراتيجية التي برزت كحقل مركزي في العلاقات الدولية خاصة بعد نهاية الحرب الباردة وما عرفته من نقاشات جديدة لتوسيع مفهوم الأمن ليشمل قضايا ومجالات متعددة: سياسية، اقتصادية، اجتماعية، ثقافية، بيئية وسيبرانية.

ثانياً- إشكالية البحث

تعد تكنولوجيا المعلومات والاتصالات أداة حيوية في التنمية الاقتصادية والاجتماعية للدول النامية، إلا أنها تواجه تحديات كبيرة في مجال الأمن السيبراني، فالتهديدات الإلكترونية تتزايد بشكل مستمر وتشمل الاختراقات والاختراقات الضارة وسرقة البيانات والتجسس الإلكتروني والهجمات الإلكترونية الضارة والاحتيايل الإلكتروني والابتزاز الإلكتروني والاستخدام غير المشروع لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، الأمر الذي يثير لدينا الإشكالية المركزية التالية:

ما مدى قدرة التشريعات المحلية في الدول النامية على الإحاطة بالجريمة السيبرانية والتعويضات التي وضعتها في ضمان الحقوق هل تعتبر كافية؟

ثالثاً- منهج البحث:

لمعالجة الإشكالية الرئيسية التي تم ذكرها أعلاه قمنا باتباع المنهج التحليلي: في معالجة إشكالية البحث من خلال تحليل النصوص القانونية الخاصة بالطبيعة الدولية لجرائم الارهاب السيبرانية العابرة للحدود، وبيان الدور الدولي في التعاون في مواجهة هذه الجريمة، وكشف الممارسات الحقيقية والفعلية لمرتكبيها.

رابعاً_ خطة البحث

من أجل معالجة الإشكالية قمنا بتقسيم البحث إلى:

المبحث الأول/ نشأة الأمن السيبراني وتطوره.

المطلب الأول/ مفهوم الأمن السيبراني.

المطلب الثاني/ دور الأمن السيبراني.

المبحث الثاني/ تحديات الأمن السيبراني.

المطلب الأول/ التحديات على الصعيد الداخلي.

المطلب الثاني / التحديات على الصعيد الخارجي.

المبحث الأول

نشأة الأمن السيبراني وتطوره

لقد شهد العالم في السنوات الأخيرة سباق تسلح جديد وغير تقليدي يقوم على إنشاء وتطوير برامج تكنولوجية متقدمة تستخدم لأغراض مختلفة في العالم الافتراضي الذي يسمى "الفضاء السيبراني"، يشير الفضاء السيبراني أو الفضاء الإلكتروني إلى العالم الرقمي والإلكتروني الذي يمتد عبر خطوط وقنوات الاتصال المختلفة على الإنترنت، وهو مساحة ملموسة وغير ملموسة من جزء أو من مجموع الحواسيب، وشبكات المعلومات المحوسبة، وبرامج ومضامين، ومعطيات مرور ورقابة، والذين يستخدمون كل ذلك، يعرف أيضاً بأنه مجال يتميز باستخدام الإلكترونيات والطيف الكهرومغناطيسي لحفظ البيانات وتعديلها وتبادلها بواسطة أنظمة الشبكة والبنية التحتية المرتبطة بها⁽¹⁾.

وللفضاء السيبراني خصائص عديدة في نطاق الحروب والنزاعات تستطيع الدولة أو الأفراد من خلالها من توجيه هجمات بسرعة عالية ضد الأعداء المتواجدين على مسافات طويلة جداً دون تعريضهم للخطر حيث تتميز الهجمات الموجهة من خلال هذا الفضاء الافتراضي بالصمت، والتكلفة المنخفضة، وسرعة الأداء تأثير القوة، صعوبة معرفة هوية المهاجم وخلفيته الأيديولوجية وغيرها من الصفات التي تجعل هذه الهجمات خطيرة للغاية.

وإن توجيه الهجمات عبر هذا الفضاء لا يحتاج إلى كميات هائلة من المعدات والموارد بل كل ما تحتاجه هو شخص لديه معرفة ودراية كافية في أحداث الضرر والأذى في الأنظمة عبر التسلل إلى الأجهزة البعيدة من بواسطة استخدام الفضاء السيبراني، كما أن توجيه الهجمات عبر هذا الفضاء قد تتفوق على المعارك والحروب التقليدية من حيث الخسائر المادية والأضرار التي تترك أثرها على الدول والمجتمعات، لذلك سنقوم بتقسيم هذا المبحث إلى مطلبين، سوف نتحدث في المطلب الأول عن مفهوم الأمن السيبراني، أما في المطلب الثاني سوف نتحدث عن دور الأمن السيبراني.

المطلب الأول

مفهوم الأمن السيبراني

تطلق كلمة "سيبراني": على كل ما يتعلق بالشبكات الإلكترونية الحاسوبية، وشبكة، الإنترنت، والفضاء السيبراني يعني الفضاء الإلكتروني((Cyberspace)) وهو يعني كل ما يتعلق بشبكات الحاسوب، والإنترنت، والتطبيقات المختلفة (كالواتساب، والفيس بوك، وغيرها من مئات التطبيقات)، وكل الخدمات التي تقوم بتنفيذها (كتحويل الأموال عبر النت،

(1) خالد وليد محمود، الهجمات عبر الإنترنت، ساحة الصراع الإلكتروني، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، قطر، 2013، ص 4.

والشراء أون لاين، وغيرها من آلاف الخدمات في جميع مجالات الحياة على مستوى العالم⁽²⁾.

وعليه يقصد بالأمن السيبراني Cyber Security " حماية الأشياء من خلال تكنولوجيا المعلومات مثل الأجهزة والبرمجيات ويشار إليها " ICT وذلك اختصار Information and Communication Technologies، والقول بالأمن السيبراني يعني اتخاذ التدابير اللازمة لحماية الفضاء السيبراني من الهجمات السيبرانية وذلك من خلال مجموعة من الوسائل المستخدمة تقنيا وتنظيميا وإداريا في منع الوصول غير المشروع للمعلومات الإلكترونية ومنع استغلالها بطريقة غير قانونية ونظامية وبذلك فإنه يهدف إلى الحفاظ على استمرارية الأنظمة والمعلومات المتوفرة بها، وحمايتها بكل خصوصية وسرية من خلال إتباع التدابير والإجراءات اللازمة لحماية البيانات⁽³⁾.

وهناك العديد من التعاريف التي قُدمت لمفهوم الأمن السيبراني اصطلاحاً منها حيث يعرف بأنه " مجموعة من الإجراءات المتخذة في مجال الدفاع ضد الهجمات السيبرانية ونتائجها التي تشمل تنفيذ التدابير المضادة المطلوبة"، أيضاً يمكن تعريفه أنه: "مجموع الأطر القانونية والتنظيمية والهياكل التنظيمية والوسائل التكنولوجية الوطنية والدولية التي تهدف إلى حماية الفضاء السيبراني الوطني كما تركز على حماية بيانات الأفراد ومؤسسات الدولة من الاستخدام غير المصرح به أو أي أذى يلحق بشبكة البيانات"⁽⁴⁾، وهذا ما ذهب إليه الكاتبان Neittaanmäki Pekka, Lehto Martti في كتابهما Security: Analytics, Technology and Automation Cyber حيث عرفا الأمن السيبراني أنه: "عبارة عن مجموعة من الإجراءات التي اتخذت في الدفاع ضد هجمات قراصنة الكمبيوتر وعواقبها، ويتضمن تنفيذ التدابير المضادة المطلوبة."⁽⁵⁾

بينما عرفه (إدوارد أمورسو Amoroso Edward) بأنه: "وسائل من شأنها الحد من خطر الهجوم على البرمجيات أو أجهزة الحاسوب أو الشبكات، وتشمل تلك الوسائل الأدوات المستخدمة في مواجهة القرصنة وكشف الفيروسات ووقفها، وتوفير الاتصالات المشفرة"⁽⁶⁾، وفي التقرير الصادر عن الاتحاد الدولي للاتصالات حول اتجاهات الإصلاح في الاتصالات لعام 2010-2011 عرف الأمن السيبراني بأنه: "مجموعة من المهمات مثل تجميع وسائل وسياسات وإجراءات أمنية ومبادئ توجيهية ومقاربات لإدارة المخاطر، وتدريبات وممارسات فضلى وتقنيات يمكن استخدامها لحماية البيئة السيبرانية وموجودات المؤسسات والمستخدمين."⁽⁷⁾

وقدمت وزارة الدفاع الأمريكية تعريفاً دقيقاً لمصطلح الأمن السيبراني فاعتبرته "جميع الإجراءات التنظيمية اللازمة لضمان حماية المعلومات بجميع أشكالها المادية والإلكترونية، من مختلف الجرائم: الهجمات، التخريب، التجسس والحوادث، في

(2) على زياد العلى، على حسين حميد، تكتيكات الحروب الحديثة: الأمن السيبراني والحروب المعززة والهجنة، العربي للنشر والتوزيع، القاهرة، 2023، ص 24.

(3) ايمن احمد الحديدي، الأمن السيبراني في ظل الانفجار المعرفي، ط1، دار اليازوردي للنشر والتوزيع، الأردن، 2022، ص 41.

(4) حازم محمد خليل، استغلال الفضاء السيبراني في الحروب غير التقليدية: دراسة في الوكالة السيبرانية والإرهاب السيبراني، المجلة العلمية لكلية الدراسات الاقتصادية والعلوم السياسية، المقالة 7، المجلد 8، العدد 15، بغداد، 2023، ص 265.

(5) هبه جمال الدين، الأمن السيبراني والتحول في النظام الدولي، مجلة كلية الاقتصاد والعلوم السياسية المجلد 24، العدد 1، 2023، ص 189-230.

(6) ماجد عزيز إسكندر، التوظيف السياسي للهجمات السيبرانية ومخاطرها على الأمن القومي، ط1، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، أبو ظبي، 2023، ص 28.

(7) أحمد مصطفى ناصف، دمج الأمن السيبراني في منظومة الأمن القومي: الأمن السيبراني والأمن القومي، إدارة الأعمال مجلة الأهرام، المجلد 6، العدد

178، القاهرة، 2022، ص 48 - 55.

حين اعتبر الإعلان الأوروبي الأمن السيبراني أنه "قدرة النظام المعلوماتي على مقاومة محاولات الاختراق التي تستهدف البيانات"⁽⁸⁾، ويعرف الأمن السيبراني بأنه "مجموعة من الوسائل التقنية والتكنولوجية والعمليات التي يتم استخدامها لحماية الشبكات والأجهزة والبرامج والبيانات ومن الهجمات أو التسلل الغير مسموح به ويعرف أيضا بأنه أمن تكنولوجيا المعلومات أو حماية المعلومات كما يعرف أنه "النشاط الذي يؤمن حماية الموارد البشرية والمالية المرتبطة بتقنيات الاتصال كما يحد من الأضرار في حال حصول هجمات أو تهديدات سيبرانية ويعيد الوضع إلى ما كان عليه بأسرع وقت".⁽⁹⁾

وعرف الاتحاد الدولي للاتصالات الأمن السيبراني بأنه "مجموعة من الأدوات والسياسات والمفاهيم الأمنية والحمايات الأمنية والمبادئ التوجيهية ونهج إدارة المخاطر والإجراءات والتدريبات والممارسات الفضلى والضمانات والتكنولوجيات التي يمكن استعمالها لحماية البيئة السيبرانية والمنظمة وأصول المستعمل" ويقصد بالأصول هنا أجهزة الحاسوب ومستعمليه، وأنظمة الاتصالات والخدمات والتطبيقات وجميع المعلومات الموجودة في الفضاء السيبراني بما يضمن سلامة الخدمة وسريتها واستمراريتها وحمايتها من المخاطر الأمنية المنتشرة في البيئة السيبرانية وقد تنوعت أشكال الهجوم السيبراني منها الفايروسات وأحصنة طروادة والديدان الإلكترونية والتجسس الإلكتروني وسرقة الهوية والهجمات والاختيال عبر الأنترنت وغيرها.

ونظراً لكثرتها وتنوعها فإن هناك حاجة ضرورية لمواجهتها عن طريق توسيع قاعدة المعرفة لتأمين الشبكات منها ومن أبرز وسائل الحماية هي: التدقيق والمراقبة والحوسبة الأمنية وبرامج الحماية من الفايروسات وأنظمة كشف الاختراق والحماية منه والجدران الواقية، وعليه فإن من الضروري اتباع أسلوب امني متعدد الطبقات بحيث يكون الأمن شامل كل أجزاء النظام الإلكتروني من أنظمة وشبكات وتطبيقات لاسيما وإن الأمن السيبراني هو عملية مستمرة ولا يوجد نظام أمني واحد ينطبق على الجميع، وتشمل تقنيات الأمن السيبراني التشفير وضوابط النفاذ وسلامة النظام والتدقيق والإدارة والرصد والمراقبة⁽¹⁰⁾، من خلال التعاريف السابقة يمكن معرفة جوانب الأمن السيبراني حيث يمكن تقسيمهم إلى ثلاث هي حماية بيانات الأشخاص الإلكترونية، ومن خلالها حماية الشركات ومؤسسات الدولة وبياناتها وعملياتها، ثم حماية الأمن القومي وسلامة المواطنين ورفاهيتهم وخصوصيتهم لا لاستخدام هذه البيانات بطرق غير شرعية أو ضد أصحابها⁽¹¹⁾.

والملاحظ يمكن إيجاز التعريفات التي أوردناه للأمن السيبراني والتي قد تعددت في تعريف خاص بنا بأنه: الأساليب الدفاعية المستخدمة للكشف عن المتسللين المحتملين وإحباطهم، أو حماية شبكات الكمبيوتر والمعلومات التي تحتويها من الاختراق ومن الأضرار الخبيثة أو الاختلالات وعليه يمكن رؤية أن الأمن السيبراني مفهوم أوسع من أمن المعلومات، فالأمن السيبراني يهتم بأمن كل ما هو موجود على السابير من غير أمن المعلومات، بينما أمن المعلومات لا يهتم بذلك، كما أن أمن المعلومات يهتم بأمن المعلومات الفيزيائية " الورقية"، بينما لا يهتم الأمن السيبراني بذلك. عليه يشكل الأمن السيبراني جزءاً أساسياً من أي سياسة أمنية وطنية فقد أصبحت الدول تصنف مسائل الدفاع السيبراني كأولوية في سياساتها الدفاعية.

⁽⁸⁾ عادل عبد الصادق، الإرهاب السيبراني والأمن القومي في بيئة متغيرة، مجلة السياسة الدولية، العدد 578، العدد 227، القاهرة، 2022 ص 244 – 247.

⁽⁹⁾ إسلام فوزي، الأمن السيبراني: الأبعاد الاجتماعية والقانونية: تحليل سوسيولوجيا، المجلة الاجتماعية القومية، المجلد 56، عدد 2، بغداد، 2019 ص 99 – 139.

⁽¹⁰⁾ تقرير الاتحاد الدولي للاتصالات، الأمن في الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات، جنيف، 2009، ص 13.

⁽¹¹⁾ محمد الصغير مسيكة، الفضاء السيبراني وتحديات الأمن القومي للدول، مجلة العلوم القانونية والاجتماعية، المجلد 7، العدد 4، 2022، بغداد، ص 447 – 462.

المطلب الثاني

دور الأمن السيبراني

يمثل الأمن السيبراني ظاهرة عالمية وتحدياً اجتماعياً تقنياً معقداً للحكومات، ويتطلب مشاركة الأفراد، وعلى الرغم أن الأمن السيبراني هو أحد أهم التحديات التي تواجهها الحكومات اليوم، إلا أن الرؤية والوعي العام لا يزالان محدودين، ويعزى ذلك إلى أن معظم الناس ينظرون إلى الإنترنت على أنه بيئة آمنة ويستخدمونها يومياً في هواتفهم الذكية والأجهزة اللوحية وأجهزة الكمبيوتر الخاصة بهم، في الوقت ذاته فإن هناك عدداً كبيراً من الهجمات الإلكترونية وبشكل يومي التي أخذت تطل الجميع من دون استثناء مما جعل الشركات والمؤسسات تتكبد تكاليف أعلى للتعامل مع حوادث الأمن السيبراني، وإذا كان بعض هذه الهجمات غير ضارة فإن بعضها الآخر شديد التأثير والخطورة⁽¹²⁾.

وتزداد أهمية الحاجة إلى الأمن السيبراني نظراً للاعتماد على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في جميع جوانب الحياة المجتمعية حيث يعد الأمن السيبراني ضرورياً للأفراد والمؤسسات العامة والمنظمات غير الحكومية، ورغم تمتع مواقع البحث الخاصة بالعديد من الحكومات بأمان محدود ولكن مع ذلك يتم اختراقها والذي شمل أيضاً الوزارات والمؤسسات الإدارية والأحزاب السياسية والبنية التحتية من طاقة ومياه والمنظمات غير الحكومية وحتى المنظمات الرياضية كانت هدفاً للانتهاكات وسرقة المعلومات، ويلاحظ أنه غالباً ما يركز الاهتمام بقضايا الأمن السيبراني على الحوادث وكيفية التعامل معها بعد وقوعها في حين أن مسألة الاهتمام في تحسين الأمن السيبراني بالوقاية من الانتهاكات قد تخلفت عن الركب، وهذه تعد مفارقة كون أن العالم يعيش معركة مستمرة بين المتسللين والمدافعين عن حماية النظام العام، كما أن هناك مفارقة أخرى تتمثل في سعي الحكومات إلى حماية الأمن السيبراني وحث الشركات والمواطنين بأن يحموا أنفسهم لكنها في المقابل تريد الوصول إلى بيانات المواطنين والشركات لأغراض المراقبة خشية استعمالها من قبل الإرهابيين والمجرمين وهذا ينطوي على انتهاك للخصوصية⁽¹³⁾.

ولابد من الإشارة إلى أن الأمن السيبراني يتعلق بالناس والأنظمة على حد سواء، علماً أن هذا التفاعل المعقد بينهما يتطلب معرفة عميقة بالأمن السيبراني والبنية التحتية لتكنولوجيا المعلومات وأنواع الهجمات الممكنة لفهم ما يجري، لاسيما وأن الناس يؤدون دوراً في الحفاظ على الأنظمة وتحديثها للتأكد من جاهزيتها أمام الهجمات الإلكترونية كي يتم اكتشافها فوراً واتخاذ التدابير ضدها، وهذا يتطلب المعرفة الضرورية بما هو مطلوب، وإن قلة المعرفة لدى المستخدمين يمكن أن تؤدي إلى حدوث ثغرات أمنية إضافية منها على سبيل المثال استعمال كلمات مرور ضعيفة، وتثبيت برامج غير موثوقة واستخدام الأجهزة والتطبيقات غير الآمنة ومن ثم فإن الطبيعة الاجتماعية التقنية للأمن السيبراني تُعقد عملية إيجاد الحلول، فأغلب الناس تريد أن تكون آمنة فقط وتحمل الحكومة عبء المسؤولية، كما أن غالبية الناس تعتقد أن المخاطر المتعلقة بالأمن السيبراني بعيدة عنهم وبأنهم لن يكونوا هدفاً للهجوم وهذا ينطوي على مغالطة، فالواقع خلاف ذلك إذ يتطلب الأمن السيبراني معركة مستمرة بين المتسللين والمدافعين رغم أن تأثير بعض هذه الهجمات والتقنيات الجديدة غير واضحة مما يجعل من الصعب إظهار النجاحات والدعوة للاستثمار في تدابير الأمن السيبراني وفي الواقع إن الحكومات تواجه مهمة صعبة ذلك أنها تواجه عدواً غير معروف أو شخص ينكر المسؤولية في موقف يصعب فيه إثبات أنه الجاني هذا من جهة ومن جهة أخرى أصبحت مسألة الأمن السيبراني بحكم طبيعتها مشكلة عابرة للحدود الوطنية⁽¹⁴⁾.

(12) مصطفى إبراهيم سلمان الشمري، الأمن السيبراني وأثره في الأمن الوطني العراقي، مجلة العلوم القانونية والسياسية، المجلد 10، العدد 1، جامعة ديالى، العراق، 2021، ص 154.

(13) هانس بروجن وآخرون، بناء الوعي بالأمن السيبراني: الحاجة إلى استراتيجيات تأطير قائمة على الأدلة، مجلة السفير، المجلد 34، العدد 1، أمستردام، 2017، ص 1-2.

(14) هانس بروجن وآخرون، بناء الوعي بالأمن السيبراني، مرجع سابق، ص 4.

وقد شاع مصطلح الأمن السيبراني في السنوات الأخيرة على نطاق واسع، وأخذ يحظى بشعبية متزايدة لاسيما بعدما استخدمه الرئيس الأمريكي "باراك أوباما" في العام 2009 في خطابه الذي دعا فيه الشعب الأمريكي إلى الاهتمام بالأمن السيبراني لتعزيز أمننا القومي⁽¹⁵⁾، كما عد التهديد القادم من الفضاء السيبراني من أكبر التحديات الأمنية والاقتصادية التي تواجه الولايات المتحدة، ولهذا جعله في مقدمة اهتماماته وعين لهذا الغرض مسؤول عن الأمن السيبراني ويكون عضوا في مجلس الأمن القومي الأمريكي وإن يكون على اتصال دائم به والتنسيق معه، ومن جانبه عد "جون مايكل ماكونيل" رئيس الاستخبارات الأمريكية (2007 - 2009) إن الإنترنت رفع بشكل غير مسبوق التحديات التي يتعرض لها النظام والأمن القومي الأمريكي التي يمكن أن تشمل مجالات سياسية وحيوية⁽¹⁶⁾.

ويعتبر الأمن السيبراني وجها لإحدى وجوه واقع العلاقات الدولية المعاصرة والتي وضعت مفهوم الأمن الوطني أو القومي كمحرك لهذه العلاقات ومعياراً للسيادة الوطنية كما أصبح هاجسا لكافة الدول اعتباراً بهدفها الأسمى في حماية سلمها وأمنها والتزاماً باحترامها للأمن والسلم الدوليين بالموازاة مع محاربة الجريمة الإلكترونية والاحتيال الإلكتروني وغيرها من المخاطر التي يأتي الأمن السيبراني على رأسها.

المبحث الثاني

تحديات الأمن السيبراني

تتزايد تحديات الأمن السيبراني مع تقدم التكنولوجيا، خاصة مع تطور الذكاء الاصطناعي، ويعزى ذلك إلى أن الذكاء الاصطناعي قد يسهم في تعزيز قدرات الهجمات السيبرانية وجعلها أكثر تطوراً وتعقيداً، في الوقت الذي يمكن أن يُستخدم أيضاً في رفع إمكانات مواجهة تلك التهديدات من ناحية أخرى، كسلاح ذو حدين⁽¹⁷⁾، ومن الأوجه الإيجابية لتقنيات الذكاء الاصطناعي في التفاعل مع التهديدات السيبرانية المتقدمة أنه يمكن لتلك التقنيات لاسيما تلك التي تتصل بتحليل البيانات أن تسهم في اكتشاف الأنماط غير المعتادة والتصرفات المشبوهة في الشبكات السيبرانية، الأمر الذي يمكن أن يساعد في الكشف المبكر عن هجمات محتملة، كما أنه يمكن لتكنولوجيا الاستجابة التلقائية أن تكون فعالة في الحد من تأثير الهجمات السيبرانية، من خلال تطوير أنظمة تقوم بعزل الأنظمة المتضررة تلقائياً لمنع انتشار الهجمات⁽¹⁸⁾.

ومع زيادة عدد الأجهزة المتصلة بالإنترنت (انترنت الأشياء) يصبح أمان هذه الأجهزة أمراً بالغ الأهمية، وهنا يمكن استخدام تقنيات التشفير والتحقق الثنائي لضمان أمان التفاعل بين هذه الأجهزة والنظم السيبرانية الأخرى، ضمن الأوجه الإيجابية كذلك، كما يمكن باستخدام التحليل البياني تطوير نماذج تنبؤ متقدمة لتحديد الثغرات المحتملة في الأنظمة والتطبيقات.

وبالنظر لناحية الأوجه السلبية، فيمكن للمهاجمين استغلال الذكاء الاصطناعي لتطوير أساليب هجمات أكثر تطوراً وتعقيداً، كما يمكن أن يتيح لهم استخدام تقنيات التعلم الآلي لتحليل البيانات واكتشاف الثغرات والأنماط غير المألوفة في الأنظمة السيبرانية، وهذا يجعل من الصعب اكتشاف هذه الهجمات بسبب تعقيد الأساليب المستخدمة، بناءً على ذلك سنقوم بتقسيم هذا المبحث إلى مطلبين، سوف نتحدث في المطلب الأول عن التحديات على الصعيد الداخلي، أما المطلب الثاني سوف نتحدث عن التحديات على الصعيد الخارجي.

(15) دانيال شاتز وآخرون، تعريف الأمن السيبراني، مجلة الطب الشرعي الرقمي والأمن والقانون JDfSL، جمعية الطب الشرعي الرقمي والأمن والقانون، المجلد.

12، العدد 2، فلوريدا، 2017، ص 53.

(16) منى الأشقر جبور، السيبرانية هاجس العصر، المركز العربي للبحوث القانونية والقضائية، جامعة الدول العربية، مصر، 2009، ص 3.

(17) مقال منشور على موقع سكاي نيوز العربية، رابط الموقع، <https://www.skynewsarabia.com>، تاريخ الزيارة، 1-11-2024.

(18) جلال محمد الزغبى واسامة احمد المناعسة، جرائم تقنية نظم المعلومات الإلكترونية، دار الثقافة، الأردن، 2010، ص 98.

المطلب الأول

التحديات على الصعيد الداخلي

توجد العديد من التحديات التي تواجه الأمن السيبراني على الصعيد الداخلي سنتناولهم على النحو الآتي:

أولاً: تطوير البنية الإدارية

ترتبط الثقة في الأمن السيبراني بقدرة الأجهزة المعنية على ضبط الأمور كما ترتبط بوضوح المسؤوليات، والمرجعيات المعنية بإقرار الحقوق وحمايتها وبالقدرة على الردع والملاحقة لكل عمل جرمي، أو تصرف يعرض استقرار المعاملات، والأمن السيبراني، وتتطلب المكافحة الفاعلة أجهزة متخصصة، وعناصر تتميز بالكفاءة والقدرة على الإحاطة بجوانب كيفية إدارة أنظمة المعلومات وطرق معالجة البيانات، والحقوق المتصلة بها وتعرف البنية التحتية على أنها مجموعة الوسائل والقدرات التي يتم تنسيقها عادة بواسطة منظمة مركزية للمعلومات يحددها القانون الدولي، يضاف إلى ذلك ضرورة وجود مرجعية، تشرف على توثيق الحقوق، وإرساء قواعد متينة للثقة في العاملين في مجال معالجة المعلومات والأنظمة المتصلة بها، كما الحقوق الناشئة عنها، في سجلات خاصة ذات قيود موثوقة⁽¹⁹⁾.

وعليه يمكن رؤية ضرورة إيجاد أجهزة إدارية متخصصة تتولى إعطاء شهادات خاصة للأشخاص الذين يتولون مراقبة المعلومات، وحفظها ومعالجتها، كما تتولى تسجيلهم في سجلات خاصة، وتلزمهم بقواعد لحماية المعلومات والأنظمة فتشجيع الاستثمار، والإبداع، والاختراع، في أسواق العمل المتصلة بوسائل الاتصالات، يركز على تحديد واضح للحقوق والموجبات كما على آليات محددة لحماية الحقوق الناشئة من هذا النشاط كما كان عليه الحال مع إقرار قوانين الملكية الفكرية، وحقوق المؤلف، والعلامات التجارية، والسجلات التي تثبت الملكية في عصر ما قبل الإنترنت، وفي ذلك أيضاً حفاظ على حقوق المستخدمين لاسيما حقهم في تطبيق القوانين المرعية الإجراء.

ثانياً: الحفاظ على الخصوصية

يعتبر الحفاظ على الحق في الخصوصية من أساسيات تعزيز الثقة في الأمن السيبراني والافادة من طاقات تقنيات المعلومات والاتصالات على المستويات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية فالتحديات الحالية التي تطرحها وسائل معالجة البيانات وجمعها واستخدامها، واستثمارها لا بد وأن تكون ذات انعكاسات سلبية على استخدام الإنترنت، ومروحة التقنيات المتصلة بها سواء تجارياً أو اجتماعياً، أو حكومياً ولا بد للإطار التشريعية والتنظيمية من أن تمكن المستخدمين من فهم حقيقة ما يجري من ممارسات تطل ببياناتهم الشخصية، والمعلومات التي يضعونها على الإنترنت كما لا بد من تمكينهم من ممارسة حقوقهم في إدارتها بالشكل الذي يؤدي إلى إمكانية الحفاظ على خصوصيتهم وعلى حقوقهم الفكرية والصناعية والأدبية، وفي هذا المجال يمكن للتشريعات الوطنية أن تسترشد بالقواعد الدولية، والمبادئ التي سبق إقرارها على المستوى العالمي كجزء من أساسيات المحافظة على نمو واستقرار، الأمن السيبراني.⁽²⁰⁾

وعليه إن الأمن السيبراني يعمل على الحفاظ على خصوصيتهم وعلى حقوقهم الفكرية والصناعية والأدبية الإطار القانوني الذي يوفر حماية الحق في الخصوصية والبيانات الشخصية والحريات الفردية، وبعض الفئات العمرية، كالأطفال والشباب، والملكية الفكرية.

⁽¹⁹⁾ بارام جيل، الحرب السيبرانية ومستقبل الصراع الإيراني الإسرائيلي، مجلة آفاق للأبحاث السياسية والقانونية، المجلد، 6، العدد 59، الجزائر، 2020، ص

⁽²⁰⁾ عبد المنعم منيب، الحرب السيبرانية والصراع بين الدول، التقرير الاستراتيجي التاسع عشر الصادر عن مجلة البيان: ما بعد الإنسانية - العوالم الافتراضية

ثالثاً: التحليلات الجيدة

يمكن لكل مؤسسة في كل صناعة الاستفادة من التحليلات الجيدة حيث أنه من السهل أن تضع المؤسسة يدها على التهديد إذا قيمت المخاطر الخاصة بها، ولديها صورة تاريخية جيدة للمخاطر التي تعرضت لها في الماضي عندما يكون لديها بيانات جيدة يمكن رؤية المخاطر بوضوح ومراقبة المواقف التي قد تشكل تهديداً والتحرك بسرعة عند وجود مشكلة في الواقع يمكن أن تساعد البيانات الجيدة حتى بعد اختراق البيانات أو الهجوم عليها. (21)

رابعاً: الدفاع ضد التهديدات الداخلية

بينما تميل معظم تهديدات المنظمة إلى الظهور من الخارج إلا أن بعض التهديدات تأتي أحياناً من داخل المؤسسة نفسها، وفقاً لاستطلاع خرق بيانات الذي أجرته إيجريس تشعر 95% من الشركات بالقلق من حدوث خرق داخلي، لا يعني هذا بالضرورة أن هناك جهات فاعلة سيئة في الشركات؛ ففي معظم الأحيان تكون التهديدات الداخلية عن طريق الخطأ، على سبيل المثال التهيئة الخاطئة أو الحلول غير المعتمدة أو الاختيارات السيئة من قبل الموظفين، ومع ذلك في بعض الأحيان يتورط ممثل داخلي في نشاط ضار مثل التجسس أو السرقة وجد الاستطلاع أيضاً أن 61% من قادة تكنولوجيا المعلومات يعتقدون أن موظفيهم وضعوا بيانات الشركة الحساسة في خطر ضار في العام الماضي، ومهما كانت أسباب التعرض للمخاطر يجب أن تكون مميزات الأمن السيبراني الجيدة قادرة على التنبيه بسرعة إلى الأخطاء أو إساءة الاستخدام التي قد تعرض البيانات أو الشبكات للخطر. (22)

خامساً: إدارة المخاطر عبر النظام البيئي بأكمله

إن البائعون والشركاء والمقاولون هم مصدر مهم للمخاطر على الأعمال وغالباً ما يكون لديهم إمكانية الوصول إلى البيانات والشبكات المؤسسية ولكن ليس من الممكن دائماً مطالبتهم بالالتزام بمعايير محددة أو أفضل الممارسات، وليس من المستغرب أن تكون الجهات الخارجية مصدراً كبيراً للمخاطر، حيث وجد تقرير بونيمون لعام 2019 أنه عندما تتسبب أطراف ثالثة في حدوث خرق تزداد التكلفة بأكثر من 370 ألف دولار ومع ذلك وفقاً لدراسة معيار إدارة مخاطر البائع لعام 2019 أيضاً التي أجرتها شركة بروتيفيتي فإن 4 مؤسسات فقط من أصل 10 لديها عملية ناجحة تماماً لإدارة مخاطر الموردين، وعليه يجب أن تتيح مميزات الأمن السيبراني مراقبة وإدارة المخاطر التي يشكلها البائعون، كما يجب أن تسمح هذه المميزات بمراقبة وإدارة المخاطر بغض النظر عن مكان حدوثها، خارج الشركة أو داخل المؤسسة أو في سلسلة التوريد أو غيرها. (23)

سادساً: الأمن وسلامة المعلومات في الأمن السيبراني

يهدف الأمن السيبراني إلى تعزيز حماية جميع ما يتعلق بالدولة إلكترونياً وأفراداً لحماية هذه الأنظمة الإلكترونية وأنظمة تقنية المعلومات وأنظمة التقنيات التشغيلية وجميع مكوناتها المحيطة بالمجتمع من أجهزة وبرمجيات ومدات وجميع ما يؤثر على تقدم هذه الخدمات، وما تحويه من بيانات، فأصبحت هذه أيضاً من أهم الأولويات المهمة والحيوية لجميع دول العالم

(21) شريفة كلاع، الأمن السيبراني وتحديات الجوسسة والاختراقات الإلكترونية للدول عبر الفضاء السيبراني، مجلة الحقوق والعلوم الإنسانية، المجلد 15،

العدد 1، الجزائر، 2022، ص 292 – 314.

(22) نورة شلوش، القرصنة الإلكترونية في الفضاء السيبراني: التهديد المتصاعد لأمن الدول، مجلة مركز بابل للدراسات الإنسانية، المجلد 8، العدد 2، العراق،

2018، ص 185 – 206.

(23) جيهان أحمد عبدالعال، الحروب السيبرانية دراسة في المفهوم والنشأة ومعادلات النجاح، المجلة العلمية للدراسات التجارية والبيئية، المجلد 13، عدد 2،

2022، القاهرة، ص 287 – 310.

لأنهم يريدون أن يحافظوا على بيانات مواطنيهم وحفظ ممتلكاتهم وبياناتهم الإلكترونية، وأخذ كثير من الدول على عاتقها وخاصة الدولة المتقدمة في الكثير من الاهتمامات والاحتياجات والتعمق في هذا التخصص الذي يمس حياة مواطنيهم، فأنشأوا الكليات والمعاهد ومراكز البحوث حتى يتم معرفة كل شيء يقوم بتوفير الحماية لمواطنيهم ولمجتمعاتهم.⁽²⁴⁾

المطلب الثاني

التحديات على الصعيد الخارجي

توجد على الصعيد الخارجي عدة تحديات للأمن السيبراني سنتناولهم وفق الآتي:

أولاً: التعاون لتعزيز الأمن

في هذا المجال لابد من إيجاد الإطار التشريعي والتنظيمي الحاضن الذي يشجع مبادرات التعاون، إلا إن استمرارية عمل تقنيات المعلومات والاتصالات، وفي مقدمها الإنترنت، كما استقرار الأمن السيبراني وستعان سياسات المعالجة الثغرات الأمنية، ولمواجهة الأخطار والحد من آثار الأعمال الجرمية، وبالتالي لابد من دعم الجهود الآيلة إلى وضع معايير دولية، كما لا بد من دعم إقرار الأطر القانونية والتنظيمية والإفادة من أفضل الممارسات والتجارب الناجحة التي تعزز الثقة في الأمن السيبراني، وتؤمن بيئة لنمو النشاط الاقتصادي والاجتماعي في الأمن السيبراني.⁽²⁵⁾

وفي هذا الإطار يمكن رؤية أنه لابد من الابتعاد من السياسات التي تتعارض وطبيعة عمل الإنترنت المفتوحة، وإمكاناتها التي تشكل أرضية للإبداع، والنمو الاقتصادي والاجتماعي، بحيث لا تتحول هذه السياسات إلى أدوات تحقيق الانسياب الحر للمعلومات والوصول إليها تحت ذريعة تحقيق الأمن والحماية على خط مواز لابد لسياسات الأمن أن تعزز المبادرات الفردية والجماعية العاملة على تحقيق الأمن والحماية.

ف نجاح خطط الحماية والأمن السيبراني يفرض ترابطاً وتكاملاً بين استراتيجيات الأمن وسياساته كما يفترض إمكانية وصول الجمهور إليها، ليس فقط على المستوى الوطني، وإنما على المستويين الإقليمي والعالمي أيضاً كذلك هناك حاجة لمشاركة الجميع، في وضع الحلول، بحيث تأتي هذه الأخيرة ناجعة ومؤسسة لتفاهم اجتماعي وسياسي، بما يعزز فرص نجاحها وفعاليتها، كما إنه لابد لمتخذي القرار، أن يأخذوا مقترحات القطاعات المهنية والاختصاصيين، والمجتمع المدني وغيرهم بعين الاعتبار، لدى صياغة التشريعات، ووضع الأطر التنظيمية.⁽²⁶⁾

ثانياً: تعزيز وحماية الانسياب العالمي الحر للمعلومات

يرتكز اقتصاد الإنترنت كما نموها، بشكل أساسي على الانسياب الحر للمعلومات، وإذا كانت الدول المختلفة مدعوة إلى وضع سياسات تعزز هذا الانسياب، وتشجعه وتدعمه إلا أنها في المقابل مدعوة إرضاء إلى تأمين الإطار القانوني الذي يوفر حماية الحق في الخصوصية والبيانات الشخصية والحريات الفردية وبعض الفئات العمرية كالأطفال والشباب، والملكية الفكرية، ومن هنا ضرورة التفاتها إلى الأمن السيبراني، والعمل على إرساء قواعد ثابتة له، ويتصل انسياب المعلومات، بالطبيعة المفتوحة للإنترنت التي تتكل بدورها على اعتماد مقاييس ومعايير تقنية عالمية، وترد في هذا الإطار أيضاً سياسات المنافسة والسوق المفتوح، والتنوع، والخدمات العابرة للحدود، التي تسمح بتأمين خدمات، بكلفة معقولة، تساهم في إتاحة الإنترنت للجميع.⁽²⁷⁾

(24) ضحى لعبي كاظم السدخان، البعد الجيو سياسي للأمن السيبراني، مجلة العلوم الإنسانية، المجلد 5، العدد 1، بابل العراق، 2021، ص 188 - 233.

(25) أحمد جلال محمود، أثر التهديدات غير التقليدية للأمن على العلاقات الدولية المعاصرة: الأمن السيبراني في الشرق الأوسط حالة دراسة من 2010-

2020، المؤتمر الدولي: مستقبل منطقة الشرق الأوسط - رؤية مصر 2030، 2020، ص 38.

(26) لامية طالة، الإرهاب السيبراني والأمن القومي: قراءة في تحولات الاستراتيجية الدفاعية، المجلد 35، العدد 4، الجزائر، 2021، ص 353 - 366

(27) عبدالكريم اسماعيل، تأثير الفضاء الافتراضي علي الأمن القومي، مجلة البحوث والدراسات، المجلد 19، العدد 1، بغداد، 2022، ص 141 - 160.

ويمكن رؤية إن الأمن السيبراني هو الإطار القانوني الذي يوفر حماية الحق في الخصوصية والبيانات الشخصية، والتحريرات الفردية، وبعض الفئات العمرية كالأطفال والشباب والملكية الفكرية.

ثالثاً: تغطية أكبر للتهديدات الخارجية

تأتي العديد من التهديدات من خارج المؤسسات أنفسها تميل هذه التهديدات الخارجية إلى أن تأخذ شكل القرصنة والتصيد الاحتيالي، كما تميل إلى الظهور في مؤسسة بعدة طرق على سبيل المثال بيانات الاعتماد المسروقة ورفض الخدمة وتطبيقات الويب المخترقة ومرفقات البريد الإلكتروني 93% من رسائل البريد الإلكتروني العشوائية هي الآن أدوات لبرامج الفدية، يجب أن يكون النظام الأساسي الأمني قادراً على مراقبة التهديدات والإخبار عند تعرض المؤسسات والشركات للاختراق أو الاستهداف من خلال نشاط ضار. (28)

وعليه إن استقرار الأمن السيبراني يستدعي سياسات لمعالجة الثغرات الأمنية، ومواجهة الأخطار والحد من آثار الأعمال الجرمية، إن الدول أصبحت ترتب أموراً لمواجهة حروب المستقبل التي تعتمد على التخريب والتدمير من خلال الأمن السيبراني وهذا أصبح جزء من مكتبات واستراتيجيات الدول المتقدمة، لمواجهة هذه الحروب أو القيام بها وأصبحت عمليات مقاومة هذه الحروب جزء لا يتجزأ من استراتيجيات الدفاع لدول كثيرة.

الخاتمة

الأمن السيبراني أصبح ضرورة ملحة في عالمنا الحديث مع الاعتماد المتزايد على التكنولوجيا والإنترنت في جميع مناحي الحياة، ومع تصاعد التهديدات الإلكترونية وتطور أساليب الهجوم أصبحت الدول والمؤسسات والأفراد أكثر عرضة للمخاطر التي تهدد بياناتهم وأمنهم، ففي ظل هذه التحديات من الضروري التحرك بشكل عاجل لتطوير استراتيجيات شاملة لحماية الفضاء السيبراني وضمان استمرارية العمليات الحيوية، وحماية الخصوصية والبيانات الحساسة.

في نهاية البحث توصلنا الى العديد من الاستنتاجات والتوصيات التالية:

أولاً_ الاستنتاجات

1. تصاعد التهديدات السيبرانية فالتطور المستمر في أساليب الهجوم الإلكتروني يجعل الأنظمة التقليدية غير كافية لحمايتها.
2. فجوة الوعي والمهارات من خلال ضعف الوعي الأمني لدى الأفراد والمؤسسات يمثل نقطة ضعف كبيرة يمكن للمهاجمين استغلالها.
3. نقص الكفاءات المؤهلة في مجال الأمن السيبراني يزيد من تعقيد التصدي للهجمات.
4. تعقيد التكنولوجيات الحديثة حيث إن الانتشار الواسع لتقنيات مثل إنترنت الأشياء والذكاء الاصطناعي والحوسبة السحابية أدى إلى زيادة مساحة الهجمات المحتملة.

ثانياً_ التوصيات

1. تعزيز الوعي والتثقيف الأمني من خلال إطلاق حملات توعية تستهدف الأفراد والشركات لرفع مستوى المعرفة بممارسات الأمن السيبراني، وإدراج برامج تدريبية في المدارس والجامعات لتأهيل جيل واعٍ بالتهديدات السيبرانية.

(28) جيلالي شويرب، مفهوم الحروب السيبرانية والأمن السيبراني، مجلة الحقوق والحريات، المجلد 11، العدد 1، الجزائر، 2023، ص 157 - 178.

2. تطوير البنية التحتية السيبرانية من خلال الاستثمار في أنظمة حماية متقدمة تعتمد على الذكاء الاصطناعي لتحليل ورصد الهجمات، وتأمين البنية التحتية الحيوية مثل شبكات الطاقة والمستشفيات ضد الهجمات الإلكترونية.
3. تعزيز القوانين والتشريعات من خلال تحديث القوانين الوطنية لمواكبة التطورات التكنولوجية وضمان الحماية القانونية لضحايا الجرائم السيبرانية، ودعم التعاون الدولي لوضع إطار قانوني شامل لمكافحة الجرائم الإلكترونية العابرة للحدود.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً_ الكتب

1. خالد وليد محمود، الهجمات عبر الانترنت، ساحة الصراع الإلكتروني، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، قطر، 2013.
2. على زياد العلي، على حسين حميد، تكتيكات الحروب الحديثة: الأمن السيبراني والحروب المعززة والهجينة، العربي للنشر والتوزيع، القاهرة، 2023.
3. ايمن احمد الحديدي، الأمن السيبراني في ظل الانفجار المعرفي، ط1، دار اليازوري للنشر والتوزيع، الأردن، 2022.
4. ماجد عزيز إسكندر، التوظيف السياسي للهجمات السيبرانية ومخاطرها على الأمن القومي، ط1، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، أبو ظبي، 2023.
5. منى الأشقر جبور، السيبرانية هاجس العصر، المركز العربي للبحوث القانونية والقضائية، جامعة الدول العربية، مصر، 2009.
6. عبد المنعم منيب، الحرب السيبرانية والصراع بين الدول، التقرير الاستراتيجي التاسع عشر الصادر عن مجلة البيان: ما بعد الإنسانية - العوالم الافتراضية وأثرها على الإنسان، الجزائر، 2022.
7. أحمد جلال محمود، أثر التهديدات غير التقليدية للأمن على العلاقات الدولية المعاصرة: الأمن السيبراني في الشرق الأوسط حالة دراسة من 2010-2020، المؤتمر الدولي: مستقبل منطقة الشرق الأوسط - رؤية مصر 2030، 2020.

ثانياً_ المجلات

1. حازم محمد خليل، استغلال الفضاء السيبراني في الحروب غير التقليدية: دراسة في الوكالة السيبرانية والإرهاب السيبراني، المجلة العلمية لكلية الدراسات الاقتصادية والعلوم السياسية، المقالة 7، المجلد 8، العدد 15، بغداد، 2023.
2. هبه جمال الدين، الأمن السيبراني والتحول في النظام الدولي، مجلة كلية الاقتصاد والعلوم السياسية المجلد 24، العدد 1 - الرقم المسلسل للعدد 94، يناير 2023، بغداد.
3. أحمد مصطفى ناصف، دمج الأمن السيبراني في منظومة الأمن القومي: الأمن السيبراني والأمن القومي، إدارة الأعمال مجلة الأهرام، المجلد 6، العدد 178، القاهرة، 2022.
4. عادل عبد الصادق، الإرهاب السيبراني والأمن القومي في بيئة متغيرة، مجلة السياسة الدولية، العدد 578، العدد 227، القاهرة، 2022.

5. إسلام فوزي، الأمن السيبراني: الأبعاد الاجتماعية والقانونية: تحليل سوسيولوجيا، المجلة الاجتماعية القومية، المجلد 56، عدد 2، بغداد، 2019.
6. مصطفى إبراهيم سلمان الشمري، الأمن السيبراني وأثره في الأمن الوطني العراقي، مجلة العلوم القانونية والسياسية، المجلد 10، العدد 1، جامعة ديالى، العراق، 2021.
7. هانس بروجن وآخرون، بناء الوعي بالأمن السيبراني: الحاجة إلى استراتيجيات تأطير قائمة على الأدلة، مجلة السفير، المجلد 34، الإصدار 1، أمستردام، 2017.
8. بارام جيل، الحرب السيبرانية ومستقبل الصراع الإيراني الإسرائيلي، مجلة آفاق للأبحاث السياسية والقانونية، المجلد 6، العدد 59، الجزائر، 2020.
9. شريفة كلاع، الأمن السيبراني وتحديات الجوسسة والاختراقات الإلكترونية للدول عبر الفضاء السيبراني، مجلة الحقوق والعلوم الإنسانية، المجلد 15، العدد 1، الجزائر، 2022.
10. نورة شلوش، القرصنة الإلكترونية في الفضاء السيبراني: التهديد المتصاعد لأمن الدول، مجلة مركز بابل للدراسات الإنسانية، المجلد 8، العدد 2، بابل العراق، 2018.
11. جيهان أحمد عبدالعال، الحروب السيبرانية دراسة في المفهوم والنشأة ومعادلات النجاح، المجلة العلمية للدراسات التجارية والبيئية، المجلد 13، عدد 2، 2022.
12. ضحى لعبي كاظم السدخان، البعد الجيو سياسي للأمن السيبراني، مجلة العلوم الإنسانية، المجلد 5، العدد 1، بابل العراق، 2021.
13. لامية طالة، الإرهاب السيبراني والأمن القومي: قراءة في تحولات الاستراتيجية الدفاعية، المجلد 35، العدد 4، الجزائر، 2021.
14. عبد الكريم اسماعيل، تأثير الفضاء الافتراضي على الأمن القومي، مجلة البحوث والدراسات، المجلد 19، العدد 1، بغداد، 2022.
15. جيلالي شويرب، مفهوم الحروب السيبرانية والأمن السيبراني، مجلة الحقوق والحريات، المجلد 11، العدد 1، الجزائر، 2023.
16. محمد الصغير مسيكة، الفضاء السيبراني وتحديات الأمن القومي للدول، مجلة العلوم القانونية والاجتماعية، المجلد 7، العدد 4، 2022، بغداد.
17. دانيال شاتز وآخرون، تعريف الأمن السيبراني، مجلة الطب الشرعي الرقمي والأمن والقانون JDfSL، جمعية الطب الشرعي الرقمي والأمن والقانون، المجلد 12، العدد 2، فلوريدا، 2017.

ثالثاً_ التقارير

تقرير الاتحاد الدولي للاتصالات، الأمن في الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات، جنيف، 2009.

رابعاً_ المواقع الإلكترونية

مقال منشور على موقع سكاي نيوز العربية، رابط الموقع، <https://www.skynewsarabia.com> تاريخ الزيارة، 1-11-2024.

عنوان البحث

التكامل بين تقنية البلوكتشين وعمليات التدقيق الشرعي في المؤسسات المالية الإسلامية

ريم الجاموس¹

¹ قسم الاقتصاد الإسلامية والحقوق، جامعة صباح الدين الزعيم، تركيا.

إشراف الدكتور: محمد غيث مهاني

HNSJ, 2026, 7(2); <https://doi.org/10.53796/hnsj72/49>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/72/49>

تاريخ النشر: 2026/02/01م

تاريخ القبول: 2026/01/20م

تاريخ الاستقبال: 2026/01/10م

المستخلص

هدفت هذه الدراسة إلى تحليل إمكانات تكامل تقنية البلوكتشين مع عمليات التدقيق الشرعي في المؤسسات المالية الإسلامية، بما يساهم في رفع مستوى الامتثال لأحكام الشريعة وتعزيز الثقة والحوكمة. سعت الدراسة إلى بيان كيفية إسهام البلوكتشين—عبر خصائصها مثل اللامركزية وعدم قابلية التعديل والشفافية—في توفير سجل موثوق ودقيق للمعاملات المالية يتيح التتبع والتحقق الفوري من صحة العمليات، إضافة إلى بحث دور العقود الذكية في تحويل الضوابط الشرعية إلى قواعد تنفيذ آلية تقلل من مخاطر عدم المطابقة. واعتمدت الدراسة المنهج النوعي من خلال مقابلات معمقة شملت خبراء فقه ورقابة شرعية، ومتخصصين في البلوكتشين والتحول الرقمي، ومدققين شرعيين وفنيين في المصارف الإسلامية وشركات التدقيق. وتوصلت النتائج إلى أن توظيف البلوكتشين يمكن أن يعزز الشفافية والمصادقية ويُمكن المدقق الشرعي من رقابة أدق وأكثر استمرارية، مع الإشارة إلى تحديات تقنية وتنظيمية وفقهية تتعلق بقابلية التوسع، والخصوصية، وحجية السجلات الرقمية، ومسؤوليات أخطاء البرمجة. وأوصت الدراسة بتبني بنية تحتية رقمية ملائمة، وبناء قدرات “المدقق الشرعي الرقمي” عبر التدريب المستمر، وتطوير أطر حوكمة ومعايير تنظيمية تُوائم بين متطلبات الشريعة وخصائص التقنية، وتشجيع التعاون بين الفقهاء وخبراء التقنية لتعميم نماذج تطبيقية ناجحة.

الكلمات المفتاحية: تقنية البلوكتشين، التدقيق الشرعي، المؤسسات المالية الإسلامية، العقود الذكية، الحوكمة الشرعية.

RESEARCH TITLE

Integration of Blockchain Technology and Sharia Auditing in Islamic Financial Institutions

Abstract

This study examines the potential integration of blockchain technology with Sharia auditing processes in Islamic financial institutions as a means to strengthen Sharia compliance, governance, and stakeholder trust. It explores how blockchain—through decentralization, immutability, and transparency—can provide a reliable and accurate record of financial transactions that supports traceability and near real-time verification. The study also investigates the role of smart contracts in translating Sharia requirements into automated execution rules, thereby reducing Sharia non-compliance risk and enhancing audit efficiency. A qualitative methodology was adopted using in-depth interviews with experts in Islamic jurisprudence and Sharia supervision, blockchain and digital transformation specialists, and Sharia and technical auditors working in Islamic banks and auditing firms. The findings indicate that blockchain can improve transparency and credibility and enable more continuous and precise Sharia auditing; however, several technical, regulatory, and juristic challenges remain, including scalability, data privacy, the evidentiary status of digital records, and accountability for programming errors. The study recommends adopting appropriate digital infrastructure, building the capabilities of “digital Sharia auditors” through continuous training, developing governance frameworks and standards that align Sharia requirements with technological features, and fostering collaboration between Sharia scholars and technology experts to scale successful implementation models.

Key Words: Blockchain technology; Sharia audit; Islamic financial institutions; smart contracts; Sharia governance.

مقدمة:

يشكل التدقيق الشرعي وركيزة أساسية لضمان تنفيذ العمليات المالية في المؤسسات الإسلامية وفق الأحكام الشرعية، فهو عملية مهمة للتأكد من تطابق المعاملات والمنتجات المالية مع الشريعة الإسلامية؛ ما يدعم الثقة بين العملاء، الجهات الرقابية، والشركاء.

يشهد القطاع المالي الإسلامي تطوراً ملحوظاً مع التقدم التكنولوجي، لا سيما في مجال الرقمنة والتحول الرقمي، حيث تبرز تقنية البلوكتشين كخيار استراتيجي مبتكر لتعزيز عمليات التدقيق الشرعي عبر ضمان التوثيق الدقيق والشفاف للمعاملات المالية، بما يعزز من الشفافية، الأمان، والكفاءة في العمليات المالية.

يُعد التكامل بين تقنية البلوكتشين وعمليات التدقيق الشرعي في المؤسسات المالية الإسلامية نقلة نوعية تكنولوجية تهدف إلى تعزيز الشفافية، الدقة، والامتثال الشرعي ضمن بيئة مالية آمنة وموثوقة.

مشكلة وتساؤلات الدراسة:

تتمحور مشكلة الدراسة حول كيفية تحقيق التكامل الفعال بين تقنية البلوكتشين وعمليات التدقيق الشرعي في المؤسسات المالية الإسلامية، وكيف يمكن لهذه التقنية أن تساهم في رفع جودة وموثوقية عمليات التدقيق ضمن الإطار الشرعي دون المساس بالخصوصية أو سلامة البيانات. وهنا تبرز مجموعة من التساؤلات، كما يلي:

1. كيف يمكن لآليات البلوكتشين أن تضمن التوافق الشرعي والتحقق الفوري من صحة المعاملات؟
2. ما هي التحديات التقنية والشرعية التي تعيق تطبيق البلوكتشين بشكل كامل في التدقيق الشرعي؟
3. كيف يمكن تحسين كفاءة عمليات التدقيق باستخدام العقود الذكية في البيئة المالية الإسلامية؟

تسعى الدراسة للإجابة عن هذه التساؤلات من خلال مراجعة الأدبيات الحالية وتحليل تجارب المؤسسات التي اعتمدت تقنيات البلوكتشين في عمليات التدقيق الشرعي، إضافة إلى المقابلات المعمّقة مع الخبراء في هذا المجال، كما هو موضح في منهج الدراسة.

اهداف الدراسة : سغت الدراسة للتعرف على الاهداف التالية :

1. بيان مدى البلوكتشين أن يضمن التوافق الشرعي والتحقق الفوري من صحة المعاملات،
2. بيان التحديات التقنية والشرعية التي تعيق تطبيق البلوكتشين بشكل كامل في التدقيق الشرعي.
3. بيان امكانية تحسين كفاءة عمليات التدقيق باستخدام العقود الذكية في البيئة المالية الإسلامية.

منهج الدراسة:

تم اعتماد المنهج النوعي في الدراسة، حيث تعتمد على أداة المقابلات المعمّقة، استهدفت شريحة من خبراء الفقه الإسلامي والرقابة الشرعية للمؤسسات المالية الإسلامية، والمختصين في تكنولوجيا البلوكتشين والعمليات الرقمية في القطاع المالي، والمدققين الشرعيين والفنيين في المصارف الإسلامية أو شركات التدقيق المالي، وكذلك الأكاديميين والباحثين في المالية الإسلامية وتكنولوجيا المعلومات، ومسؤولي الحوكمة والامتثال في المؤسسات المالية الإسلامية.

مصطلحات الدراسة

تقنية البلوكتشين: هي "قاعدة بيانات موزعة تحتفظ بقائمة متتامة باستمرار من السجلات المرتبة، والتي تسمى الكتل". هذه الكتل "مرتبطة باستخدام التشفير. تحتوي كل كتلة على تجزئة تشفيرية للكتلة السابقة، وطابع زمني، وبيانات المعاملات".

التدقيق الشرعي : هو تقييم مستقل وشامل لأنشطة المؤسسات المالية الإسلامية ومنتجاتها وإجراءاتها لضمان امتثالها لأحكام الشريعة الإسلامية ومبادئها. ويشمل مراجعة العقود، ومراقبة المعاملات لتحديد المعاملات غير المشروعة، والتحقق من حسابات الزكاة، وتطهير الدخل. تعزز هذه العملية المساءلة وتضمن التزام المؤسسات المالية الإسلامية بالمعايير الشرعية المعتمدة.

المؤسسات المالية الإسلامية : ويقصد بها النظام أو النشاط المصرفي المتوافق مع الشريعة الإسلامية. حيث أن الفائدة التي تدفعها المصارف عن الودائع أو التي تأخذها عن القروض تدخل في حكم الربا، الذي يعد من الكبائر.

الاطار النظري

ومن خلال هذه المقابلات معمقة تم تغطية التكامل بين تقنية البلوكتشين وعمليات التدقيق الشرعي في المؤسسات المالية الإسلامية، يمكن تقسيم الأسئلة إلى محاور رئيسية تراعي الجوانب التقنية، الشرعية، التنظيمية، والتطبيقية، لتثري البحث بشكل شامل، علماً أن عبارات المقابلات تتضمن ما يلي:

1. الفهم العام والتصورات: وتتضمن عبارات حول وصف دور التدقيق الشرعي في المؤسسات المالية الإسلامية، ومدى الاطلاع على تقنية البلوكتشين ومبادئ عملها، الفوائد المحتملة لتقنية البلوكتشين عند دمجها في عمليات التدقيق الشرعي، ومدى تعزيز الثقة والشفافية في المؤسسات المالية الإسلامية.
2. التكامل التقني والشرعي: كيفية توجيه العقود الذكية لتتوافق مع الأحكام الفقهية، الضوابط الشرعية الأساسية التي يجب تضمينها في أنظمة الحوكمة الخاصة بالبلوكتشين، العقوبات الفقهية التي تواجه اعتماد البلوكتشين في عمليات التدقيق الشرعي، كيفية ضمان خصوصية وسرية البيانات ضمن شبكات البلوكتشين.
3. تقييم المخاطر: ماهية المخاطر التقنية التي قد تحد من تطبيق البلوكتشين في مؤسساتكم أو مؤسسات مشابهة، كيفية التخفيف من مخاطر عدم الامتثال الشرعي نتيجة برمجة العقود الذكية، والتحديات التنظيمية والقانونية التي تواجه البلوكتشين في البيئة الإسلامية.
4. تجربة تطبيقية وآفاق التطوير: مدى توفر تجارب سابقة أو دراسات حالة نجح فيها تطبيق البلوكتشين في التدقيق الشرعي، لعوامل الحاسمة لنجاح تطبيق التقنية في السياق الإسلامي، كيفية تطوير مهارات المدققين الشرعيين لمواكبة تكنولوجيا البلوكتشين، والتوصيات لتطوير سياسات الحوكمة الشرعية في ظل اعتماد تقنية البلوكتشين.
5. قياس الأداء والنجاح: كيفية قياس نجاح البلوكتشين في تحسين عمليات التدقيق الشرعي، مؤشرات الأداء الرئيسية المناسبة لرصد فاعلية النظام، مدى تحسين البلوكتشين من جودة التقارير الشرعية، وتقليل التكاليف.

الدراسات السابقة:

الدراسات العربية:

1. دراسة (نبيله علاونه، وجدان السوداني، 2024) بعنوان: تكامل تقنية البلوكتشين مع عمليات التدقيق الشرعي في عصر التكنولوجيا المتقدمة

هدفت الدراسة إلى معرفة كيفية تحسين تقنية البلوكتشين لفعالية ودقة عمليات التدقيق الشرعي في المؤسسات المالية الإسلامية بما يتوافق مع المبادئ والأحكام الشرعية. وقد خلصت الدراسة إلى أن تكامل التقنية مع مهام المدقق الشرعي تزيد من الفعالية والدقة في مهامه في وقت قياسي قصير؛ حيث تصبح المعاملات جاهزة للمتابعة والاستخدام دون جهد كبير وإضافة للوقت، كما أن هذه التقنية تساعد المدقق الشرعي التركيز على تطوير الممارسة الحالية للتقنية وتحقيق أهداف المراجعة الشرعية بشكل دائم وبطريقة أفضل من الوضع التقليدي والمعتاد.

2. دراسة (الصلاحات، 2023) بعنوان: الوقف وتقنية البلوكتشين، قراءة شرعية في الاستثمار والتمويل

هدفت الدراسة إلى ضبط منهجية البلوكتشين، وبيان علاقتها بإطار نظام الوقف وعملياته الرئيسية، والاستفادة من هذه التقنية في تطوير أعمال مؤسسة الوقف، وتبسيط الضوء على ما توفره البلوكتشين من إمكانيات لدعم التدقيق الشرعي، مع التركيز على مزايا الشفافية والتتبع الفوري والتحديات مثل الخصوصية والتوافق مع الشريعة. اعتمدت الدراسة المنهج التحليلي الوصفي. وقد خلصت الدراسة إلى هذه التقنية تسهم في الحفاظ على الأصول الوقفية، وضبط عمليات الحصر والتسجيل وتوثيق الوقفيات، وتمويل المشاريع الوقفية والمساهمة في بعض عمليات الصرف.

الدراسات الأجنبية:

3. دراسة (Megawangi, Khairani, Ridadi, 2024) بعنوان: تطبيق البلوكتشين في المحاسبة الإسلامية:

هدفت الدراسة إلى استكشاف تقنية البلوكتشين من منظور إسلامي، بالإضافة إلى بحث إمكانياتها واستخداماتها في المحاسبة والتدقيق. ومن خلال منهجية مراجعة نوعية للأدبيات، خللت هذه الدراسة المصادر ذات الصلة، مثل الدوريات والكتب المرجعية والوثائق الإلكترونية المتعلقة بالبلوكتشين من منظور إسلامي. خلصت الدراسة إلى أن البلوكتشين يتوافق مع مبادئ المحاسبة الإسلامية المتمثلة في المساواة والإنصاف والصدق، ومن خلاله تمكن تسجيل المعاملات بشفافية وأمان وثبات. من الناحية العملية، يُقدم هذا البحث إرشادات للمدققين والهيئات التنظيمية ومقدمي التكنولوجيا لدمج البلوكتشين في إجراءات العمل الحالية وتغيير نموذج التدقيق الحالي، موفرًا رؤية قيمة حول كيفية تسخير قوة البلوكتشين لتعزيز المساواة والإنصاف والنزاهة في التقارير المالية كما يطرح حلولاً محتملة لتعزيز سلامة وكفاءة النظام المالي الإسلامي.

وتتميز هذه الورقة العلمية عن الدراسات السابقة بتبسيط الضوء على الآليات التي تضمن من خلالها البلوكتشين التوافق الشرعي والتحقق الفوري من صحة المعلومات، إضافة إلى تبسيطها الضوء على التحديات والمعوقات وإيجاد الحلول المناسبة، من خلال منهج بحث نوعي يعتمد المقابلات المعمقة مع الخبراء في مجالات التدقيق الشرعي والبلوكتشين.

المبحث الأول - التدقيق الشرعي:

يُعد التدقيق الشرعي في المؤسسات المالية الإسلامية حوكمة متخصصة تهدف إلى التأكد من التزام جميع الأنشطة المالية والتشغيلية بأحكام الشريعة الإسلامية ومعاييرها المعاصرة؛ ولا يقتصر دوره على فحص الجوانب المحاسبية والقانونية التقليدية فحسب، بل يتجاوزها إلى التحقق من مطابقة المنتجات والعقود والإجراءات للضوابط الفقهية ومقاصد الشريعة، ما يمنحه بعداً قيمياً وأخلاقياً مميزاً مقارنةً بالتدقيق التقليدي، كما ترتبط مباشرةً بسلامة الحوكمة الشرعية في المؤسسة المالية، وبنقطة الجمهور في الهوية الإسلامية لعملياتها¹.

أولاً : مفهوم التدقيق الشرعي وأهدافه:

ينطلق التدقيق الشرعي من إطار الحوكمة الشرعية الذي يجمع بين هيئة الرقابة الشرعية، ووحدة الالتزام الشرعي، ووظيفة التدقيق الشرعي الداخلي والخارجي، بحيث يشكل التدقيق الذراع الرقابي التنفيذي لهذه المنظومة. ويهدف هذا التدقيق إلى التحقق من أن تصميم المنتجات المالية وتنفيذها ومتابعتها يجري وفق الصيغ الشرعية المعتمدة، وأن الفتاوى الصادرة عن هيئة الرقابة تُترجم إلى سياسات وإجراءات تفصيلية داخل النظام المصرفي².

¹ Karim, Md. Rezaul and Shetu, Samia Afrin, Shariah Audit in Islamic Financial Institutions (IFIs): A Literature Review (November 27, 2019). BUFT Journal of Business & Economics (BJBE) 2020, 1, 45-66, Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=4085002>

² Abdullah, E.A.M, & Hassan, S.A. (2022). The internal Sharia auditor in Islamic banks. *Journal of Management Information and Decision Sciences*, 25(S1), 1-8.

تركز الدراسات المحكمة على أن الأهداف الرئيسية للتدقيق الشرعي تشمل ضمان الالتزام الشرعي، وتقليل مخاطر عدم المطابقة الشرعية (Shariah non-compliance risk)، والحد من آثارها على السمعة والمركز المالي، إضافة إلى تعزيز طمأنينة المستثمرين والمودعين، كما أن التدقيق الشرعي يساهم في تحسين جودة إدارة المخاطر من خلال الكشف المبكر عن نقاط الضعف في تصميم المنتجات أو تنفيذها، واقتراح إجراءات تصحيحية تدمج بين المتطلبات الشرعية والضوابط الرقابية³.

ثانياً : التدقيق الشرعي في إطار الحوكمة الشرعية:

أصدرت العديد من الهيئات الدولية؛ مثل هيئة المحاسبة والمراجعة للمؤسسات المالية الإسلامية (AAOIFI) ومجلس الخدمات المالية الإسلامية (IFSB) معايير حوكمة تنظم العلاقة بين مجلس الإدارة، وهيئة الرقابة الشرعية، ووحدات الالتزام والتدقيق الشرعي. توضح هذه المعايير أن التدقيق الشرعي يؤدي دوراً تكاملياً مع التدقيق الداخلي والمخاطر والرقابة الداخلية، بحيث يركز على بُعد الالتزام الشرعي ضمن منظومة الحوكمة الشاملة للمؤسسة. وتشدّد هذه الأطر على استقلالية وظيفة التدقيق الشرعي عن الوحدات التشغيلية، وعلى ضرورة أن تتبع إدارياً إما للجنة التدقيق أو مباشرة لمجلس الإدارة، مع وجود خطوط السلطة والمسؤولية بين هيئة الرقابة الشرعية والمدققين الشرعيين ينعكس إيجاباً على جودة التقارير وفعالية تنفيذ التوصيات⁴. تكمن أهمية التكامل بين الحوكمة الشرعية والحوكمة المؤسسية (corporate governance) في إطار واحد متماسك، حتى لا يصبح الالتزام الشرعي معزولاً عن السياسات العامة للمخاطر والرقابة⁵.

ثالثاً: أنواع التدقيق الشرعي: للتدقيق الشرعي نوعان: داخلي وخارجي.

يتمثل التدقيق الشرعي الداخلي في نشاط مستمر تمارسه وحدة متخصصة داخل المؤسسة، وفق خطة سنوية مبنية على تحليل مخاطر عدم الالتزام الشرعي في المنتجات والعمليات. وتشمل مهام الوحدة هذه فحص العقود والمنتجات الجديدة قبل إطلاقها، ومراجعة العينات من معاملات التمويل والاستثمار، والتأكد من تطبيق قرارات هيئة الرقابة الشرعية في الأنظمة والتقارير، ومتابعة تنفيذ الإجراءات التصحيحية⁶.

أما التدقيق الشرعي الخارجي فيُنَفَّذ من قبل جهة مستقلة، إما ضمن نطاق المدقق الخارجي للحسابات المالية أو من خلال شركات استشارية متخصصة في المالية الإسلامية، بهدف تقديم تأكيد إضافي للجهات الرقابية والمستثمرين حول سلامة نظام الحوكمة الشرعية وفعالية التدقيق الداخلي. إن الجمع بين التدقيقين الداخلي والخارجي يعزّز موثوقية التقارير الشرعية، ويساعد على اكتشاف أوجه القصور البنوية التي قد لا تُكشف من داخل المؤسسة، كما إن دمج نتائج التدقيق الشرعي الخارجي ضمن تقارير الاستدامة والمسؤولية الاجتماعية للمؤسسة مهماً لتأكيد البعد القيمي لنشاطها⁷.

³ Rahman, M. M. (2019). Shariah audit in Islamic financial institutions: A literature review. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.4085002papers.ssrn>

⁴ Khan, M. F. (2019). Conceptual framework of internal Shari'ah audit effectiveness in Islamic banks. *International Journal of Islamic and Middle Eastern Finance and Management*, 12(3), 367–384.

⁵ Latifah Algabry; Syed Musa Alhabshi; Younes Soualhi; Alaeddin, Omar (2020) : Conceptual framework of internal Shari'ah audit effectiveness factors in Islamic banks, *ISRA International Journal of Islamic Finance*, ISSN 2289-4365, Emerald, Bingley, Vol. 12, Iss. 2, pp. 171-193, <https://doi.org/10.1108/IJIF-09-2018-0097>

⁶ Khalid, A. A., Haron, R., & Masron, T. A. (2018). The internal Shariah auditor in Islamic banks: Competency, independence and effectiveness. *Academy of Accounting and Financial Studies Journal*, 22(6), 1–12

⁷ Yusri Hazrol Yusoff, et al. (2024). Role of Internal Shariah Audit to Detect Non-Shariah Compliance. *International Journal of Research and Innovation in Social Science (IJRISS)*, 8(10), 2947-2953. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.47772/IJRISS.2024.8100247>

رابعاً : نطاق عمل التدقيق الشرعي وإجراءاته:

يشمل نطاق التدقيق الشرعي مراجعة شاملة لعناصر عدة، من بينها: سياسات التمويل والاستثمار، نماذج العقود، تعليمات التشغيل، أنشطة الخزنة، الاستثمارات في الأسواق المالية، وآليات توزيع الأرباح بين أصحاب الحسابات الاستثمارية والمساهمين، وفي مجال العقود، يتحقق المدقق الشرعي من أن الصيغة المستخدمة (مرابحة، مضاربة، مشاركة، إجارة، استصناع، وغيرها) قد طُبِّقت وفق ضوابطها الفقهية، وأن بنود العقد لا تتضمن شروطاً فاسدة أو ممارسات تقضي إلى الربا أو الغرر أو الاستغلال⁸. أما على مستوى الإجراءات، فإن مهمة التدقيق الشرعي تمر بمراحل التخطيط، وجمع البيانات، واختبار العينات، وتحليل النتائج، ثم إعداد التقارير ومتابعة التصحيح مع تبني منهج قائم على المخاطر (risk-based Shariah audit)، بحيث تُمنَح الأولوية للأنشطة والمنتجات ذات التعقيد العالي أو الحجم الكبير أو الحساسية الشرعية الخاصة، واعتماد أدوات التحليل الإحصائي والبيانات الضخمة لتحسين دقة اختيار العينات وكفاءة الاختبارات، خاصة في بنوك ذات حجم معاملات كبير⁹.

خامساً : التحديات التي تواجه التدقيق الشرعي:

ترصد الأدبيات عدداً من التحديات التي تحدّ من فعالية التدقيق الشرعي، من أبرزها محدودية عدد الكفاءات المؤهلة، وضعف توحيد الممارسات بين الدول والمؤسسات. ففي بعض البيئات التنظيمية، لا توجد متطلبات واضحة محدّدة من البنك المركزي بشأن شكل ووظيفة التدقيق الشرعي، ما يترك مساحة واسعة لاجتهاد كل مؤسسة على حدة، وينتج عنه تفاوت كبير في مستوى الجودة والعمق. كما أن التطور السريع للمنتجات المالية الإسلامية، خاصة في مجالات الصكوك المعقدة والتمويل المهيكل والتقنيات المالية (FinTech)، يفرض ضغوطاً إضافية على المدققين الشرعيين لمواكبة هذه الابتكارات من الناحية الفقهية والتقنية في آن واحد. وتشير بعض الدراسات إلى أن ضغوط الربحية وتوقعات الإدارة قد تدفع أحياناً إلى التخفيف من حدة الملاحظات الشرعية أو تأجيل معالجتها، ما يتطلب أطر حوكمة واضحة تحمي استقلالية وظيفة التدقيق¹⁰.

سادساً : الاتجاهات الحديثة في التدقيق الشرعي:

تم انتهاز أطر مفاهيمية لقياس فعالية التدقيق الشرعي عبر مؤشرات أداء رئيسية (KPIs)، تشمل مدى تغطية المهام، وعمق الاختبارات، وسرعة تنفيذ الإجراءات التصحيحية، ومستوى رضا هيئة الرقابة الشرعية والجهات الرقابية عن تقارير التدقيق. كما برز توجه استخدام التقنيات الرقمية في أتمتة أجزاء من عملية التدقيق، مثل الربط المباشر بين أنظمة التشغيل وقوائم التحقق الشرعية، واستعمال أدوات التحليل الآلي لاكتشاف الأنماط غير المتوافقة¹¹.

إضافة إلى ذلك، يمكن توظيف تقنيات البلوكتشين والعقود الذكية بحيث تُضمّن بعض الضوابط الشرعية في منطق التنفيذ الآلي للعقود، فيصبح دور المدقق الشرعي أقرب إلى "تدقيق تصميم الأنظمة" بدلاً من الاكتفاء بتدقيق مخرجاتها، مع

⁸ Haqqi, A. R. A. (2019). Shariah audit for Islamic finance industry in revolution industry 4.0: A part of religious confession. In *Proceedings of the 7th ASEAN Universities International Conference on Islamic Finance (7th AICIF 2019): Revival of Islamic Social Finance to Strengthen Economic Development Towards a Global Industrial Revolution* (pp. 90–101). SCITEPRESS. <https://doi.org/10.5220/0010115300002898scitepress>

⁹ Kasim, N., Mohd Ibrahim, S. H., & Sulaiman, M. (2009). Shariah auditing in Islamic financial institutions: Exploring the gap between the "desirable" and the "actual". *Global Economy & Finance Journal*, 2(2), 127–137

¹⁰ Malik Rizwan (2020) "Shari'ah Governance Framework and AAOIFI", 14th Meeting COMCEC Financial Cooperation Working Group

¹¹ Yusri Hazrol Yusoff, Mohammad Aqil Fikri Nor Hisham, Nur Azlin Sofia Mohamed Noordin, Siti Nur Mahirah Athirah Amrel, Siti Nur Nabilah Isnin, Mohamad Shahril Isahak (2024). Role of Internal Shariah Audit to Detect Non-Shariah Compliance. *International Journal of Research and Innovation in Social Science (IJRISS)*, 8(10), 2947–2953. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.47772/IJRISS.2024.8100247>

مواءمة التدقيق الشرعي مع معايير الاستدامة والتمويل المسؤول، عبر توسيع نطاقه ليشمل تقييم مدى انسجام الأنشطة مع المقاصد الكلية للشرعية في حفظ المال والإنسان والبيئة¹².

ختاماً، فإن التدقيق الشرعي يعكس موقعاً محورياً في صناعة المالية الإسلامية؛ فهو أداة لضمان الالتزام الشرعي، ووسيلة لتعزيز ثقة المتعاملين، وآلية لتقليل المخاطر القانونية والسمعية المرتبطة بعدم المطابقة الشرعية. ومع توسع انتشار البنوك الإسلامية والنوافذ الإسلامية في البنوك التقليدية، يتزايد الضغط لتطوير هذه الوظيفة من حيث الكفاءات، والمنهجيات، والتقنيات المستخدمة، بما ينسجم مع معايير الحوكمة الشرعية الدولية وتوقعات الجهات الرقابية والمستثمرين. وتوضح الدراسات الحديثة أن مستقبل التدقيق الشرعي يتجه نحو مزيد من الاحترافية والتكامل مع أنظمة المخاطر والحوكمة المؤسسية والابتكارات الرقمية، ما يستدعي استثماراً متواصلاً في البحث العلمي والتأهيل المهني والبيئات التنظيمية الداعمة.

المبحث الثاني - البلوكتشين:

يعد البلوكتشين من أهم الابتكارات التقنية في العقود الأخيرة، حيث قدّم نموذجاً جديداً لإدارة البيانات والمعاملات بشكل لا مركزي وشفاف وقابل للتحقق دون الاعتماد على وسيط مركزي. تتميز هذه التقنية بقدرتها على تعزيز الثقة وتقليل تكاليف المعاملات، مما جعلها محورياً لاهتمام الباحثين والتطبيقات العملية في مجالات متعددة مثل المال، وسلاسل الإمداد، والرعاية الصحية، والخدمات الحكومية. نظراً لاتساع تطبيقاتها، أصبحت البلوكتشين موضوعاً ثابتاً في الأدبيات العلمية العربية والإنكليزية على حدّ سواء، مع تركيز خاص على تأثيرها في نماذج الأعمال والحوكمة والأمن.

أولاً : مفهوم البلوكتشين والبنية التقنية:

يمكن تعريف البلوكتشين بأنه سجل رقمي موزّع يتكون من سلسلة من الكتل (Blocks)، تحتوي كل منها على مجموعة من المعاملات الموثقة زمنياً، ومتراصة فيما بينها باستخدام خوارزميات تشفير تضمن عدم العبث بالبيانات المخزنة. تتم مشاركة هذا السجل على نطاق واسع بين عدد كبير من العقد (Nodes) في شبكة لا مركزية، بحيث يحتفظ كل مشارك بنسخة متطابقة من السجل، ويتم تحديثه وفق آليات إجماع متفق عليها. هذا التصميم يجعل من الصعب جداً تعديل بيانات سابقة دون الحصول على موافقة أغلبية المشاركين، وهو ما يحقق درجة عالية من السلامة والموثوقية.

وتقوم البلوكتشين على ثلاث ركائز تقنية رئيسية: التشفير (Cryptography) لحماية البيانات وهويات المشاركين، وآليات الإجماع (Consensus Mechanisms) مثل إثبات العمل أو إثبات الحصة للتحقق من صحة المعاملات، وهيكल الكتل المتسلسلة الذي يربط كل كتلة بسابقتها عبر قيمة هاش (Hash) مشفرة، مما يجعل البلوكتشين نوعاً خاصاً من قواعد البيانات الموزعة، لكنها تختلف عنها في أن سجلاتها لا تُعدّل بسهولة، وأن إدارة الثقة فيها تتحقق عبر البروتوكول نفسه وليس عبر جهة مركزية. كما يوفّر البلوكتشين شفافية عالية في توثيق المعاملات، مع إمكانية تتبع تاريخ كل معاملة منذ إنشائها¹³.

ثانياً : خصائص البلوكتشين ووظائفه الأساسية:

من الخصائص الجوهرية للبلوكتشين اللامركزية، حيث يتم توزيع سلطة التحقق وتخزين البيانات على المشاركين، مما يقلل الاعتماد على وسيط واحد ويحد من مخاطر نقطة الفشل الوحيدة. كذلك تتميز التقنية بالشفافية، إذ يمكن للمشاركين

¹² Karim, Md. Rezaul and Shetu, Samia Afrin, Shariah Audit in Islamic Financial Institutions (IFIs): A Literature Review (November 27, 2019). BUFT Journal of Business & Economics (BJBE) 2020, 1, 45-66, Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=4085002>

¹³ Crosby, M., Pattanayak, P., Verma, S., & Kalyanaraman, V. (2016). Blockchain technology: Beyond bitcoin. *Applied Innovation Review*, (2), 6–19.

المؤهلين الاطلاع على سجل المعاملات والتحقق من صحتها، مع الحفاظ على خصوصية الهويات عبر التشفير. كما تُعد خاصية عدم القابلية للتعديل (Immutability) من أهم مزايا البلوكتشين، لأن أي محاولة لتغيير سجل قديم تتطلب إعادة حساب كميات ضخمة من العمليات، غالباً ما تكون غير عملية اقتصادياً¹⁴.

كما أن لها خاصية القابلية للتتبع (Traceability)، حيث يمكن تتبع مسار الأصل أو المعاملة عبر السلسلة من نقطة البداية إلى النهاية، وهي خاصية بالغة الأهمية في سلاسل الإمداد والتمويل التجاري. هذه الخصائص مجتمعة تجعل البلوكتشين أداة قوية للحوكمة الرقمية، لأنها تقلل من الحاجة للثقة الشخصية وتستبدلها بثقة مبنية على الخوارزميات والقواعد المتفق عليها. كل ذلك يعزز الأمان ويقلل الغش في المعاملات الإلكترونية، خصوصاً في البيئات التي تعاني ضعفاً في البنية القانونية أو التقنية¹⁵.

ثالثاً : التحديات التقنية والتنظيمية والأمنية:

رغم المزايا العديدة، تواجه البلوكتشين مجموعة من التحديات التي تناولتها الأدبيات العلمية بالنقص. من الناحية التقنية، تبرز مشكلات قابلية التوسع (Scalability)، حيث إن زيادة عدد المعاملات والمستخدمين في بعض الشبكات العامة يؤدي إلى ازدحام وارتفاع في الرسوم وزمن المعالجة. كما أن بعض آليات الإجماع مثل إثبات العمل ترتبط باستهلاك عالٍ للطاقة، ما أثار نقاشات واسعة حول البصمة البيئية لتقنية البلوكتشين¹⁶.

من الناحية التنظيمية والقانونية، فهناك غياب واضح للإطار القانوني في بعض الدول، وتعارض مبدأ "عدم قابلية التعديل" مع متطلبات مثل الحق في النسيان في قوانين حماية البيانات، إضافة إلى صعوبات تحديد المسؤولية القانونية في أنظمة لا مركزية. كما أن إدماج البلوكتشين في الأنظمة الحكومية والمصرفية يتطلب تحديثاً للتشريعات وإعادة صياغة لأدوار الوسطاء التقليديين. أما من زاوية الأمن، فمع أن البلوكتشين يصعب اختراق سجلاته، إلا أن التطبيقات المبنية عليه (مثل المحافظ الذكية والمنصات) قد تتعرض لهجمات، ما يستدعي ممارسات قوية في إدارة المفاتيح الخاصة والتصميم الآمن للبرمجيات¹⁷.

المبحث الثالث : تكامل البلوكتشين للتدقيق الشرعي في المؤسسات المالية:

يتناول هذا المبحث دور تقنية البلوكتشين وتكاملها مع التدقيق الشرعي في المؤسسات المالية الإسلامية، في ظل التحول الرقمي المتسارع وتزايد تعقيد المنتجات والخدمات المالية. تشير الأدبيات الحديثة إلى أن الجمع بين البلوكتشين والتدقيق الشرعي يفتح آفاقاً جديدة لتعزيز الشفافية، وتقليل مخاطر عدم الالتزام الشرعي، ورفع كفاءة عمل المدققين الشرعيين، مع المحافظة على الضوابط الفقهية والحوكمة الشرعية. ومع تطور التطبيقات المؤسسية للبلوكتشين، باتت هذه التقنية مرشحة لأن تكون بنية تحتية مساندة لوظائف الرقابة الشرعية.

أولاً : الإطار النظري للتدقيق الشرعي وتقنية البلوكتشين:

يقوم التدقيق الشرعي في المؤسسات المالية الإسلامية على التحقق من مدى التزام المنتجات والعمليات والأنظمة بأحكام

¹⁴ Yli-Huumo, J., Ko, D., Choi, S., Park, S., & Smolander, K. (2016). Where is current research on blockchain technology?—A systematic review. *PLoS ONE*, 11(10), e0163477.

¹⁵ Zheng, Z., Xie, S., Dai, H., Chen, X., & Wang, H. (2018). An overview of blockchain technology: Architecture, consensus, and future trends. *Proceedings of the 2017 IEEE International Congress on Big Data* (pp. 557–564). IEEE

¹⁶ Agbo, C. C., Mahmoud, Q. H., & Eklund, J. M. (2019). Blockchain technology in healthcare: A comprehensive review and directions for future research. *Applied Sciences*, 9(9), 1736–1758

¹⁷ Casino, F., Dasaklis, T. K., & Patsakis, C. (2019). A systematic literature review of blockchain-based applications: Current status, classification and open issues. *Telecommunications Systems*, 71(1), 1–32

الشرعية الإسلامية وقرارات هيئات الرقابة الشرعية، مع تقديم تأكيد معقول لأصحاب المصلحة حول سلامة التطبيق الشرعي. تشمل مهامه فحص العقود والصيغ التمويلية، ومراجعة تنفيذ الفتاوى، وتتبع المعاملات للتحقق من خلوها من الربا والغرر والمخالفات الشرعية الأخرى، إلى جانب تقديم التوصيات لتحسين الأنظمة والسياسات.

أما تقنية البلوكتشين فهي بنية لدفتر أستاذ موزّع، تقوم على سلسلة من الكتل المرتبطة زمنياً والمحمية بخوارزميات التشفير، تُسجل فيها المعاملات بطريقة لا مركزية وصعبة التلاعب، مع إمكانية تتبع تاريخ كل معاملة منذ نشأتها. تُبرز الدراسات العربية والإنكليزية أن أهم خصائص البلوكتشين هي اللامركزية، وعدم القابلية للتعديل، والشفافية، والقابلية العالية للتتبع، مما يجعلها مناسبة لتطبيقات تحتاج إلى مستوى عالٍ من الثقة والتوثيق، كما في المالية الإسلامية والتعاملات ذات الحساسية الشرعية¹⁸.

ثانياً : مبررات توظيف البلوكتشين في التدقيق الشرعي:

تواجه بيئة عمل المدقق الشرعي تحديات مرتبطة بضخامة حجم المعاملات وتعقيدها، وتعدد الأنظمة، وصعوبة الحصول على بيانات دقيقة وفورية، مما يؤثر في سرعة وجودة الفحص الشرعي. كما أن الاعتماد على أنظمة تقليدية مركزية يزيد مخاطر التلاعب أو الإهمال في تسجيل بعض المعاملات، أو صعوبة تتبع مسارات تطبيق الفتاوى عبر دورة حياة المنتج. في المقابل، فإن هذه التقنية قادرة على توفير سجل موحد ومتزامن للمعاملات بين جميع الأطراف، مع إمكانية التحقق من صحة كل معاملة وآثارها بشكل آني تقريباً، وهذا يعني أنه يمكن للمدقق الشرعي الوصول إلى بيانات كاملة وغير منقوصة عن العمليات محل الفحص، دون الاعتماد المفرط على تقارير يجهزها الموظفون أو وحدات تقنية المعلومات، مما يقلل من فجوات المعلومات وعدم تماثلها¹⁹.

ثالثاً : العقود الذكية كأداة لدمج المعايير الشرعية:

أحد أهم مجالات التكامل بين البلوكتشين والتدقيق الشرعي يتمثل في العقود الذكية (Smart Contracts)، وهي شفرات برمجية تُنفَّذ تلقائياً على شبكة البلوكتشين عند تحقق شروط معينة، وتتحكم في تدفق الحقوق والالتزامات بين الأطراف. توضح دراسة إسلامية متخصصة أن العقود الذكية يمكن أن تُبرمج بحيث تتضمن الشروط والأحكام الشرعية لكل صيغة تمويل (مراجعة، مضاربة، مشاركة، إجارة، استصناع...) وفق قرارات الهيئة الشرعية المعتمدة. وفي هذا السياق، يمكن أن يتكامل دور المدقق الشرعي مع فريق التطوير التقني لوضع "قوالب عقود ذكية" متوافقة شرعياً، بحيث تصبح عملية الالتزام الشرعي جزءاً من منطق النظام نفسه، لا مجرد مرحلة لاحقة للفحص اليدوي. عند تطبيق ذلك، يتم تلقائياً رفض المعاملة التي لا تستوفي الشروط الشرعية المبرمجة، أو التي تحاول إدخال فوائد ربوية أو شروط باطلة، في حين تُقبل المعاملة المنضبطة بضوابط الشرعية. هذا الأسلوب يحول جزءاً كبيراً من الرقابة الشرعية إلى رقابة "استباقية" مدمجة في البنية التقنية، ويخفف العبء عن المدقق في مراحل الفحص اللاحق²⁰.

رابعاً : دور البلوكتشين في تتبع المعاملات وتقليل مخاطر عدم الالتزام:

من أبرز مزايا البلوكتشين للمدقق الشرعي القدرة العالية على تتبع المعاملات بالكامل عبر الزمن، من لحظة إنشاء العقد وحتى التسوية النهائية، بما في ذلك جميع المدفوعات والتحويلات المرتبطة به. هذا التتبع يفيد في صيغ التمويل الإسلامي

¹⁸ يوسف (2023) "تكنولوجيا البلوكتشين والتدقيق الداخلي: نحو نموذج للتدقيق المستمر في البيئة العربية"، مجلة الإدارة وريادة الأعمال، المجلد 3 العدد 1

¹⁹ علاونة والسودي (2024) "تكامل تقنية البلوكتشين مع عمليات التدقيق الشرعي في عصر التكنولوجيا المتقدمة"، مجلة اقتصادنا الإسلامي، المجلد 10 العدد 2

²⁰ العقيل، عبدالله (2020) "تقنية البلوكتشين، وأثرها في المعاملات المالية المعاصرة - دراسة فقهية"، مجلة العلوم الشرعية، المجلد 6، العدد 3

التي تعتمد على تملك حقيقي للأصل وبيعه أو تأجيله، حيث يحتاج المدقق الشرعي إلى التأكد من تحقق الملكية، وتحمل المخاطر، وترتيب الصفقات وفق التتابع الشرعي الصحيح. كما ساعدت تقنية البلوكتشين في ضبط عمليات الحصر والتسجيل والتوثيق للأصول الوقفية، ومن ثم يمكن القياس على ذلك في سياق التمويل الإسلامي، حيث تضمن السجلات اللامركزية توثيقاً دقيقاً لملكية الأصول وتاريخ انتقالها.

خامساً : أثر البلوكتشين في كفاءة وفعالية التدقيق الشرعي:

إن دمج هذه التقنية في بيئة عمل المدقق الشرعي يزيد فعالية الفحص ودقته في وقت قياسي، حيث تصبح المعاملات جاهزة للمتابعة والتحليل دون الحاجة إلى تجميع طويل للبيانات من أنظمة متعددة، كما تسمح للمدقق بالتركيز على الجوانب التحليلية والاجتهادية (مثل تقييم البنية الشرعية للمنتج) بدلاً من الانشغال بأعمال إجرائية روتينية كاختيار العينات وتجميع المستندات.

كما أن هذه التقنية تتيح نوعاً من التدقيق المستمر (Continuous Auditing)، حيث يمكن تصميم أدوات تراقب المعاملات في الزمن الحقيقي وتطلق تنبيهات عند ظهور مؤشرات على مخالفات أو أنماط غير معتادة، وعند تكييف هذا المفهوم شرعياً، يمكن تطوير مؤشرات أداء ومراقبة شرعية آلية لرصد التزام المنتجات والمعاملات بمحددات الشريعة، مثل نسبة المعاملات التي تم رفضها لعدم انضباطها، أو زمن تصحيح المخالفات، أو درجة التزام الفروع بقوالب العقود المعتمدة²¹.

سادساً : الإشكالات الشرعية والتنظيمية في التكامل بين البلوكتشين والتدقيق الشرعي:

رغم الفرص الكبيرة، تثير البلوكتشين جملة من الإشكالات الفقهية والتنظيمية التي يجب مراعاتها عند إدماجها في منظومة التدقيق الشرعي. توضح دراسة فقهية حول "تقنية البلوكتشين، تكييفها وتطبيقاتها الفقهية" أن هذه التقنية تمثل تحولاً في طريقة توثيق الحقوق والعقود، ما يستدعي ضبط تكييفها الشرعي، خاصة فيما يتعلق بحجية السجلات الرقمية في الإثبات، ووضعية العقود الذكية، وحكم الاعتماد على خوارزميات الإجماع في ضبط الحقوق²².

المبحث الرابع - نتائج القسم العملي التطبيقي:

ملخص نتائج الإجابات المعمقة:

يمكن تصوير دور البلوكتشين في التدقيق الشرعي والرقابة الشرعية على أنه خطوة انتقالية من نموذج رقابة تقليدي يعتمد على أنظمة مركزية وتقارير يدوية، إلى نموذج رقابة رقمية مستمرة تعتمد على سجل موزع لا مركزي وعقود ذكية مبرمجة بضوابط الشريعة. في هذا التصور يصبح البلوكتشين بمثابة "دفتر أستاذ شرعي رقمي" تُسجل فيه جميع المعاملات والعقود والعمليات المرتبطة بالمنتجات الإسلامية بطريقة غير قابلة للتلاعب، مع إمكانية تتبع مسار كل معاملة من لحظة الإنشاء وحتى التسوية. هذه الطبيعة تمنح المدقق الشرعي مستوى غير مسبوق من الشفافية ووفرة البيانات، وتقلل اعتماده على التقارير المجتزأة أو إعادة بناء الأحداث بعد وقوعها، ما يعزز ثقة العملاء والجهات الرقابية وهيئات الفتوى في سلامة التطبيق الشرعي داخل المؤسسة.

في قلب هذا التكامل تأتي العقود الذكية التي تُمثل نقطة التقاء الفقه بالتقنية؛ إذ يمكن ترجمة الضوابط الشرعية لصيغ

²¹ INTOSAI Journal. (2025). Audit and blockchain technology. *International Journal of Government Auditing*, 52(1), 15-29

²² العقيل، عبدالله (2020) "تقنية البلوكتشين: تكييفها وتطبيقاتها الفقهية"، مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم الشرعية، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، السعودية، مجلد 54، العدد 1944

التمويل (كالمراوحة والمشاركة والمضاربة والإجارة وغيرها) إلى قواعد برمجية تُنفَّذ تلقائياً عند تحقق شروط معينة. حين تُصاغ هذه العقود الذكية بالتعاون بين الفقهاء والمدققين الشرعيين والمطورين، يتحول جزء كبير من الرقابة الشرعية إلى رقابة استباقية مدمجة في منطق النظام ذاته، بحيث تُرفض المعاملة المخالفة شرعاً قبل أن ترى النور، بدلاً من اكتشافها لاحقاً في تقرير تدقيق. هذا التحول ينعكس مباشرة على دور المدقق الشرعي، الذي ينتقل من "صيد الأخطاء بعد وقوعها" إلى "ضبط تصميم المنظومة" ومراجعة الشفرة باعتبارها النص التشغيلي للعقد، مع الاستمرار في أداء دور المراجعة والتحقق الدوري.

من زاوية تشغيلية، يسمح اعتماد البلوكتشين ببناء نموذج "تدقيق شرعي مستمر" بدلاً من المراجعات الموسمية أو السنوية، إذ يمكن لوحات التدقيق وهيئات الرقابة الشرعية متابعة تدفق المعاملات بشكل لحظي تقريباً عبر لوحات متابعة رقمية متصلة بالسجل الموزع. هذه اللوحات يمكن أن تعرض مؤشرات كمية للالتزام الشرعي، مثل نسبة المعاملات التي أوقفتها القواعد الآلية، أو زمن الاستجابة لتصحيح المخالفات، أو مستوى التزام الفروع بقوالب العقود المعتمدة. وبذلك تصبح نتائج الرقابة الشرعية أكثر قابلية للقياس والمقارنة بين الفروع والمنتجات، وتتحوّل من ملاحظات وصفية إلى مؤشرات أداء تدخل في قرارات مجلس الإدارة ولجان المخاطر.

مع ذلك، لا يخلو هذا التكامل من تحديات تقنية وشرعية وتنظيمية تتطلب تعاملاً واعياً. فمن الناحية الفقهية والحوكومية، لا بد من تكييف مكانة سجلات البلوكتشين والعقود الذكية في باب التوثيق والإثبات، وتحديد مسؤولية الأطراف عن أخطاء البرمجة أو تصميم البروتوكول، والتأكد من خلو المنظومة من آليات قد تؤدي عملياً إلى الربا أو الغرر أو الظلم، حتى إن كانت الواجهة الظاهرة تبدو منضبطة. ومن الناحية القانونية والتنظيمية، يقتضي الأمر مواءمة الإطار التقني مع التشريعات الوطنية لحماية البيانات وحجية المستندات الإلكترونية وقواعد عمل البنوك والمؤسسات المالية، مع الاستفادة من النماذج العالمية في تنظيم استخدام السجلات الموزعة في القطاع المالي.

أخيراً يتضح أن النجاح الحقيقي لتكامل البلوكتشين مع التدقيق والرقابة الشرعية لا يتوقف على التقنية وحدها، بل يعتمد على توافر إرادة استراتيجية لدى الإدارة العليا وهيئة الرقابة الشرعية، وعلى بناء فرق متعددة التخصصات تجمع بين الفقه، والتدقيق، والتقنية، وعلى الاستثمار في تأهيل "مدقق شرعي رقمي" يفهم منطق الشبكات اللامركزية والعقود الذكية إلى جانب قواعد الفقه والمعايير الشرعية. كما يتطلب الأمر البدء بمشروعات تجريبية محدودة واستخلاص الدروس منها قبل التوسع، بحيث تتشكل تدريجياً حوكمة شرعية رقمية ناضجة تجعل من البلوكتشين منصة تعزز الهوية الإسلامية للمؤسسة، وترفع كفاءة الرقابة، وتقلل في الوقت نفسه من تكاليف التدقيق ومخاطر عدم الامتثال.

التوصيات:

1. تبني البنية التحتية الرقمية الحديثة، والتدريب المستمر للعاملين في التدقيق الشرعي على تقنيات البلوكتشين.
2. صياغة سياسات رقابية شرعية رقمية تتناسب مع متطلبات التطور التقني.
3. تشجيع التعاون بين المشرعين الشرعيين وخبراء التقنية لحل التحديات وتعميم النماذج الناجحة.

وكخطة عمل تنفيذية، يمكن العمل على ما يلي:

1. **تطوير البنية التحتية الرقمية:** وذلك من خلال استثمار المؤسسات المالية الإسلامية الاستثمار في البنية التحتية لتقنية البلوكتشين، والتحول الرقمي التام لضمان قدرة النظام على التعامل مع حجم المعاملات الشرعية بكفاءة وأمان.
2. **تأهيل وتدريب الكوادر:** توفير برامج تدريبية متخصصة للمدققين الشرعيين و فرق تقنية المعلومات لتعريفهم بمفاهيم البلوكتشين، العقود الذكية، وكيفية دمجها في عمليات التدقيق الشرعي لضمان الاستخدام الأمثل.
3. **صياغة أطر رقابية وتنظيمية شرعية:** العمل مع الهيئات الشرعية مثل AAOIFI لوضع معايير وضوابط تنظيمية تطابق بين متطلبات الشريعة الإسلامية وخصائص تقنية البلوكتشين والعقود الذكية، مما يسهل الاعتماد الرسمي للتقنية في التدقيق.
4. **تطوير العقود الذكية الشرعية:** تصميم بُنى عقود ذكية تستوعب شروط وضوابط الفقه الإسلامي بحيث يتم التحقق والسيطرة تلقائيًا على الالتزام الشرعي خلال كل مرحلة من مراحل المعاملة المالية.
5. **تفعيل مبدأ الشفافية والمراجعة المستمرة:** دمج آلية المراجعة الآنية في تقنية البلوكتشين لتستطيع الهيئات الشرعية والمعنيين الاطلاع عليها بسهولة مما يعزز الثقة ويقضي على التلاعب.
6. **حماية خصوصية البيانات:** تطبيق تقنيات تشفير ومراقبة أذونات الوصول لضمان أن المعلومات الحساسة والسرية لا تتعرض للاختراق أو الاستخدام غير المشروع، مع مراعاة الضوابط الشرعية للخصوصية.

المراجع:

المراجع العربية:

- الأيوبي، (2021). *معايير الحوكمة للمؤسسات المالية الإسلامية رقم (6) أسس الأحكام المتعلقة بمعايير التدقيق للمؤسسات المالية الإسلامية - التدقيق الشرعي الخارجي*. السعودية: هيئة المحاسبة والمراجعة للمؤسسات المالية.
- الصلاحات، س. (2023). *الوقف وتقنية البلوكتشين، قراءة شرعية في الاستثمار والتمويل*. مجلة كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، جامعة قطر، المجلد 41، العدد 1.
- عطية، ع. (2017). *مفاهيم الرقابة والتدقيق والمراجعة والامتثال الشرعي بين النظرية والتطبيق*. المؤتمر السادس للتدقيق الشرعي.
- العقيل، عبدالله (2020) "تقنية البلوكتشين: تكييفها وتطبيقاتها الفقهية"، مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم الشرعية، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، السعودية، مجلد 54، العدد 1944
- علاونة والسودي (2024) "تكامل تقنية البلوكتشين مع عمليات التدقيق الشرعي في عصر التكنولوجيا المتقدمة"، مجلة *اقتصادنا الإسلامي*، المجلد 10 العدد 2
- الكَسار، ن. (2020). *التدقيق الشرعي على المؤسسات المالية الإسلامية وفق تعليمات حكومة الرقابة الشرعية الصادرة عن البنك المركزي*. GIME.
- نبيله علاونه، وجدان السودي. (2024). *تكامل تقنية البلوكتشين مع عمليات التدقيق الشرعي في عصر التكنولوجيا المتقدمة*. مجلة *اقتصادنا الإسلامي*، العدد الخامس.

يوسف (2023) "تكنولوجيا البلوكتشين والتدقيق الداخلي: نحو نموذج للتدقيق المستمر في البيئة العربية"، مجلة الإدارة وريادة

الأعمال، المجلد 3 العدد 1

المراجع الأجنبية:

- Abdullah, E.A.M, & Hassan, S.A. (2022). The internal Sharia auditor in Islamic banks. *Journal of Management Information and Decision Sciences*, 25(S1), 1-8.
- Agbo, C. C., Mahmoud, Q. H., & Eklund, J. M. (2019). Blockchain technology in healthcare: A comprehensive review and directions for future research. *Applied Sciences*, 9(9), 1736–1758
- Casino, F., Dasaklis, T. K., & Patsakis, C. (2019). A systematic literature review of blockchain-based applications: Current status, classification and open issues. *Telecommunications Systems*, 71(1), 1–32
- Crosby, M., Pattanayak, P., Verma, S., & Kalyanaraman, V. (2016). Blockchain technology: Beyond bitcoin. *Applied Innovation Review*, (2), 6–19.
- Haqqi, A. R. A. (2019). Shariah audit for Islamic finance industry in revolution industry 4.0: A part of religious confession. In *Proceedings of the 7th ASEAN Universities International Conference on Islamic Finance (7th AICIF 2019): Revival of Islamic Social Finance to Strengthen Economic Development Towards a Global Industrial Revolution* (pp. 90–101). SCITEPRESS. <https://doi.org/10.5220/0010115300002898scitepress>
- INTOSAI Journal. (2025). Audit and blockchain technology. *International Journal of Government Auditing*, 52(1), 15–29
- Karim, Md. Rezaul and Shetu, Samia Afrin, Shariah Audit in Islamic Financial Institutions (IFIs): A Literature Review (November 27, 2019). BUFT Journal of Business & Economics (BJBE) 2020, 1, 45-66, Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=4085002>
- Karim, Md. Rezaul and Shetu, Samia Afrin, Shariah Audit in Islamic Financial Institutions (IFIs): A Literature Review (November 27, 2019). BUFT Journal of Business & Economics (BJBE) 2020, 1, 45-66, Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=4085002>
- Kasim, N., Mohd Ibrahim, S. H., & Sulaiman, M. (2009). Shariah auditing in Islamic financial institutions: Exploring the gap between the “desirable” and the “actual”. *Global Economy & Finance Journal*, 2(2), 127–137
- Khalid, A. A., Haron, R., & Masron, T. A. (2018). The internal Shariah auditor in Islamic banks: Competency, independence and effectiveness. *Academy of Accounting and Financial Studies Journal*, 22(6), 1–12
- Khan, M. F. (2019). Conceptual framework of internal Shari’ah audit effectiveness in Islamic banks. *International Journal of Islamic and Middle Eastern Finance and Management*, 12(3), 367–384.
- Latifah Algabry; Syed Musa Alhabshi; Younes Soualhi; Alaeddin, Omar (2020) : Conceptual framework of internal Shari’ah audit effectiveness factors in Islamic banks, ISRA International Journal of Islamic Finance, ISSN 2289-4365, Emerald, Bingley, Vol. 12, Iss. 2, pp. 171-193, <https://doi.org/10.1108/IJIF-09-2018-0097>

- Malik Rizwan (2020) "Shari'ah Governance Framework and AAOIFI", 14th Meeting COMCEC Financial Cooperation Working Group
- Megawangi, Khairani, Ridadi. (2024). Blockchain Implementation in Islamic Accounting. *Current Development in Multidiclinary Islamic Studies*, Vol.1, No.1.
- Rahman, M. M. (2019). Shariah audit in Islamic financial institutions: A literature review. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.4085002papers.ssrn>
- Somole, S. (2025). Beyond Bitcoin: Developing a Hybrid Sharidah-Compliant Blockchain Model for Islamic Finance - Empirical Evidence and Simulation Analysis. *International Journal of Economics and Business Administration*, Vol.XIII, Issue 3.
- Yli-Huumo, J., Ko, D., Choi, S., Park, S., & Smolander, K. (2016). Where is current research on blockchain technology?—A systematic review. *PLoS ONE*, 11(10), e0163477.
- Yusoff et al. (2024). Role of Internal Shariah Audit to Detect Non-Shariah Compliance. *International Journal of Research and Innovation in Social Science (IJRISS)*, 8(10), 2947-2953. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.47772/IJRISS.2024.8100247>
- Yusri Hazrol Yusoff, Mohammad Aqil Fikri Nor Hisham, Nur Azlin Sofia Mohamed Noordin, Siti Nur Mahirah Athirah Amrel, Siti Nur Nabilah Isnin, Mohamad Shahril Isahak (2024). Role of Internal Shariah Audit to Detect Non-Shariah Compliance. *International Journal of Research and Innovation in Social Science (IJRISS)*, 8(10), 2947-2953. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.47772/IJRISS.2024.8100247>
- Zheng, Z., Xie, S., Dai, H., Chen, X., & Wang, H. (2018). An overview of blockchain technology: Architecture, consensus, and future trends. *Proceedings of the 2017 IEEE International Congress on Big Data* (pp. 557–564). IEEE

حجية حكم التحكيم: دراسة فقهية وقانونية وقضائية مقارنة

روان تيسير شباط¹

¹ الجامعة الإسلامية في لبنان.

بريد الكتروني: rawantysershubat@hotmail.com

HNSJ, 2026, 7(2); <https://doi.org/10.53796/hnsj72/50>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/72/50>

تاريخ النشر: 2026/02/01م

تاريخ القبول: 2026/01/20م

تاريخ الاستقبال: 2026/01/10م

المستخلص

يهدف هذا البحث إلى تحليل حجية حكم التحكيم بوصفها الأثر القانوني الذي يُكسب الحكم التحكيمي استقراراً يمنع إعادة طرح النزاع ذاته بين الخصوم، وبيان مدى اقتراب هذه الحجية من حجية الحكم القضائي وحدودها وضوابطها. وتتطلب الدراسة من إشكال محوري يتمثل في تحديد طبيعة الحجية وأساسها: هل تستمد من اتفاق الأطراف وسلطان الإرادة، أم من الوظيفة القضائية التي يؤديها المحكم، أم من تلاقيهما معاً، مع بحث لحظة نشوء هذه الحجية وعلاقتها بالقوة التنفيذية. وتعتمد الدراسة منهجاً تحليلياً مقارناً يجمع بين التأصيل الفقهي في الشريعة الإسلامية ومواقف المذاهب من إلزامية حكم المحكم وحدود التحكيم في المسائل القابلة للصلح، وبين التنظيمات العربية المعاصرة التي تقر بالحجية مع حصر الرقابة القضائية في دعوى البطلان، فضلاً عن دور الاتفاقيات الدولية—ولا سيما اتفاقية نيويورك—في تعزيز الاعتراف بالأحكام التحكيمية وتنفيذها عبر الحدود. وتخلص الدراسة إلى أن الاتجاه الغالب فقهاً وقضاءً وتشريعاً يُكرّس حجية الحكم التحكيمي حمايةً لاستقرار المعاملات ومنعاً لتعارض الأحكام، مع إبقائها حجية نسبية في مواجهة أطراف الخصومة، ومقيدة برقابة استثنائية تتعلق بصحة الاتفاق والإجراءات، وبخاصة ما يمس النظام العام أو مخالفة أحكام الشريعة في البيئات التي تُعدها جزءاً من نظامها العام، مع تقديم توصيات لتعزيز توحيد المعايير وتبسيط إجراءات التنفيذ وتطوير التحكيم الإلكتروني.

الكلمات المفتاحية: التحكيم، حكم التحكيم، حجية الأمر المقضي، دعوى البطلان، النظام العام.

RESEARCH TITLE

The Authority of Arbitral Awards: A Comparative Jurisprudential, Legal, and Judicial Study

Rawan Tyser Shubat¹

¹ The Islamic University of Lebanon.
Email: rawantysershubat@hotmail.com

HNSJ, 2026, 7(2); <https://doi.org/10.53796/hnsj72/50>

Arabic Scientific Research Identifier: <https://arsri.org/10000/72/50>

Received at 10/01/2026

Accepted at 20/01/2026

Published at 01/02/2026

Abstract

This study examines the authority of arbitral awards as the legal effect that grants arbitral decisions finality and prevents the re-litigation of the same dispute between the same parties. It addresses the central question of the nature, basis, and limits of this authority, and whether it derives primarily from party autonomy, from the quasi-judicial function exercised by arbitrators, or from a combination of both. The research also explores the moment at which such authority arises and its relationship to enforceability.

Adopting a comparative analytical methodology, the study analyzes the foundations of arbitration and the binding force of arbitral awards in Islamic jurisprudence, including the positions of the major schools regarding the scope and limits of arbitration. It further examines the approach of selected Arab arbitration laws, which generally recognize the res judicata effect of arbitral awards while limiting judicial intervention to annulment actions based on specific grounds. In addition, the study highlights the role of international instruments—particularly the 1958 New York Convention—in reinforcing the cross-border recognition and enforcement of arbitral awards.

The research concludes that prevailing jurisprudence, legislation, and judicial practice affirm the binding authority of arbitral awards as a necessary guarantee for legal certainty and the stability of transactions. However, such authority remains relative, confined to the parties to the arbitration, and subject to exceptional judicial review in cases involving invalid arbitration agreements, serious procedural defects, or violations of public policy—especially where public policy is closely linked to fundamental principles of Sharia in certain legal systems.

Key Words: Arbitration, Arbitral Award, Res Judicata, Annulment Action, Public Policy.

المقدمة

أضحى التحكيم في العصر الحديث أحد أبرز الآليات القانونية لتسوية المنازعات، سواء في المجال التجاري أو المدني أو الاستثماري، لاسيما في ظل العولمة الاقتصادية وتشابك العلاقات القانونية العابرة للحدود. ولم يعد التحكيم مجرد وسيلة استثنائية لفض النزاعات، بل أصبح نظاماً متكاملًا له قواعده وإجراءاته ومؤسسته، وتكرس في معظم التشريعات الحديثة بوصفه قضاءً خاصاً يقوم على إرادة الأطراف.

ويشكل حكم التحكيم الركيزة الأساسية لهذا النظام، إذ يُنهي الخصومة المعروضة على هيئة التحكيم، ويُفترض أن يتمتع بدرجة من الاستقرار القانوني تحول دون إعادة طرح النزاع ذاته مرة أخرى. ومن هنا تبرز أهمية حجية حكم التحكيم، باعتبارها الأثر القانوني الذي يمنع الخصوم من إعادة النزاع الذي فُصل فيه بحكم تحكيمي نهائي أمام جهة أخرى، سواء كانت تحكيمية أم قضائية.

غير أن مسألة حجية حكم التحكيم تثير عدة إشكالات نظرية وعملية، من أبرزها:

1. هل يتمتع حكم التحكيم بذات حجية الحكم القضائي؟

2. ما الأساس القانوني والفقهية لهذه الحجية؟

3. متى تنشأ حجية حكم التحكيم؟

4. ما هو موقف القضاء من هذه الحجية، خاصة عند الطعن في الحكم أو الدفع بمخالفته للنظام العام؟

وتزداد أهمية هذه الإشكالات في ظل التباين النسبي بين مواقف الفقه الإسلامي، والتشريعات الوضعية، والاجتهادات القضائية، الأمر الذي يستدعي دراسة مقارنة تجمع بين هذه المصادر المختلفة.

إشكالية البحث

تتمحور إشكالية البحث حول تحديد مدى وحقيقة حجية حكم التحكيم، وبيان طبيعتها وحدودها في ضوء الفقه الإسلامي، والتشريعات العربية المقارنة، وتطبيقات القضاء.

أهداف البحث

يهدف هذا البحث إلى ما يأتي:

1. توضيح الإطار المفاهيمي والقانوني لحجية حكم التحكيم وبيان طبيعتها وحدودها.

2. تأصيل الأساس الفقهي لمشروعية التحكيم وبيان مدى إلزامية أحكامه في الفقه الإسلامي.

3. دراسة وتحليل موقف التشريعات العربية المقارنة من حجية حكم التحكيم ونطاق الرقابة القضائية عليه.

4. رصد الاتجاهات القضائية العربية المعاصرة في التعامل مع آثار الحكم التحكيمي، ولا سيما فيما يتعلق بالحجية ودعوى البطلان والنظام العام.

منهج البحث

يعتمد هذا البحث على المنهج التحليلي المقارن، وذلك من خلال تحليل النصوص الفقهية وأحكام الشريعة الإسلامية ذات الصلة بالتحكيم، إلى جانب دراسة النصوص القانونية المنظمة له في التشريعات العربية المختارة، ثم مقارنتها بالاتجاهات

والاجتهادات القضائية العربية والمقارنة، بهدف استخلاص أوجه الاتفاق والاختلاف، وبيان التطور التشريعي والقضائي في مسألة حجية حكم التحكيم وحدودها.

الفصل الأول: الإطار المفاهيمي لحجية حكم التحكيم

المبحث الأول: ماهية التحكيم وطبيعته القانونية

المطلب الأول: تعريف التحكيم

يُعرف التحكيم في الاصطلاح القانوني بأنه وسيلة اتفاقية لفض النزاع، بموجبها يُحيل أطراف النزاع خلافهم إلى شخص أو هيئة يختارونها بإرادتهم الحرة للفصل فيه بقرار ملزم، بدلاً من اللجوء إلى القضاء العادي¹. ويُعدّ التحكيم أحد أهم وسائل العدالة الخاصة التي تقوم على مبدأ سلطان الإرادة، إذ يُنشئ الأطراف ولاية المحكم باتفاقهم، ويحددون نطاق اختصاصه وإجراءات السير في الخصومة⁽¹⁾.

ويتضح من هذا التعريف أن التحكيم يتميز بعدة خصائص قانونية، من أبرزها:⁽²⁾

- **الطبيعة الاتفاقية:** فلا ينعقد التحكيم إلا بناءً على اتفاق سابق أو لاحق لنشوء النزاع، سواء أكان في صورة شرط تحكيم ضمن العقد الأصلي، أم مشاركة تحكيم مستقلة بعد وقوع النزاع.
- **الاستقلال عن القضاء العادي:** إذ يتفق الأطراف على استبعاد ولاية المحاكم بشأن النزاع المحال إلى التحكيم، مع بقاء دور القضاء في الرقابة على صحة الإجراءات وتنفيذ الحكم.
- **الإلزام والحجية:** فالحكم الصادر عن هيئة التحكيم يتمتع بقوة ملزمة للأطراف، ويكتسب حجية الأمر المقضي به متى استوفى شروطه القانونية.
- **المرونة الإجرائية:** حيث يتيح التحكيم للأطراف حرية اختيار القواعد الإجرائية والقانون الواجب التطبيق، بما يحقق السرعة والسرية في الفصل في النزاع.

ويُستفاد من التعريف القانوني أن التحكيم يقوم على عنصرين أساسيين⁽³⁾:

اتفاق الأطراف: وهو الأساس الذي تستمد منه هيئة التحكيم ولايتها واختصاصها.

صدور حكم ملزم ينهي النزاع: وهو الغاية الجوهرية من اللجوء إلى التحكيم.

أما في الفقه الإسلامي، فقد عرّف التحكيم بأنه: «تولية الخصمين حكماً ليفصل بينهما فيما تنازعا فيه»²، وهو تعريف يُبرز بوضوح الطبيعة الرضائية للتحكيم، مع الاعتراف بسلطة المحكم في إصدار حكم يُنهي الخصومة. وقد عرف الفقه الإسلامي هذا النظام منذ العصور الأولى، واستند في مشروعيته إلى نصوص شرعية من القرآن الكريم والسنة النبوية، إضافة إلى ما جرى عليه عمل الصحابة والتابعين.

فالتحكيم في الفقه الإسلامي يقوم على أسس شرعية أهمها:

- **التراضي بين الخصوم على اختيار من يرتضونه حكماً بينهم.**

(1) فتحي والي، التحكيم في المنازعات المدنية والتجارية، منشأة المعارف، الإسكندرية، 2018، ص 15-18.

(2) مصطفى كمال طه، التحكيم التجاري الدولي، دار الفكر الجامعي، الإسكندرية، 2016، ص 22.

(3) عبد الرزاق السنهوري، الوسيط في شرح القانون المدني، الجزء الأول، دار النهضة العربية، القاهرة، 2006، ص 458.

• تحقيق العدل ورفع الخصومة بعيداً عن التشاحن والخصام.

• التزام المحكم بأحكام الشريعة في قضائه، باعتباره نائباً عن الخصوم في الفصل بينهم.

كما ميّز الفقهاء بين التحكيم والقضاء؛ فالقضاء ولاية عامة يعيّننها وليّ الأمر، أما التحكيم فولاية خاصة مصدرها اتفاق الخصوم. ومع ذلك، فإن الحكم الصادر عن المحكم - متى استوفى شروطه - يكون ملزماً للطرفين، شأنه شأن حكم القاضي، تحقيقاً لمبدأ استقرار المعاملات وصيانة الحقوق. (4)

وبذلك يتضح أن التحكيم، سواء في القانون الوضعي أو في الفقه الإسلامي، يقوم على قاعدة الرضا والاختيار، ويهدف إلى حسم النزاع بقرار ملزم يحقق العدالة ويصون المصالح، مع اختلاف الإطار المرجعي الذي يستند إليه كل نظام.

المطلب الثاني: الطبيعة القانونية للتحكيم

اختلف الفقه القانوني في تحديد الطبيعة القانونية للتحكيم، نظراً لما يتمتع به من خصائص مزدوجة تجمع بين عناصر الإرادة الخاصة ووظيفة الفصل في الخصومة، وقد انقسم الفقه في هذا الشأن إلى عدة اتجاهات رئيسة يمكن بيانها على النحو الآتي:

أولاً: الاتجاه التعاقدية

يرى أنصار هذا الاتجاه أن التحكيم ذو طبيعة تعاقدية خالصة، وأنه لا يخرج عن كونه عقداً من العقود التي ينشئها اتفاق الأطراف، وبالتالي فإن سلطة المحكم مستمدة من عقد التحكيم ذاته، سواء أكان في صورة شرط تحكيم أم مشاركة تحكيم (5). وبمقتضى هذا التصور فإن ولاية المحكم تنشأ من إرادة الخصوم وحدها لا من سلطة الدولة، كما أن حدود اختصاصه تتحدد بنطاق الاتفاق التحكيمي، ويُعدّ الحكم الصادر عنه أثراً مباشراً لذلك الاتفاق، شأنه شأن أي التزام تعاقدي آخر.

ويستند هذا الاتجاه إلى مبدأ سلطان الإرادة باعتباره من المبادئ الأساسية في القانون الخاص، ويرى أن استبعاد القضاء العادي لا يتم إلا بإرادة صريحة من الأطراف (6). غير أن هذا الاتجاه وُجّه إليه نقد مفاده أن الحكم التحكيمي لا يمكن اعتباره مجرد أثر تعاقدي، لأنه يتمتع بحجية الأمر المقضي به ويُنفذ جبراً عن طريق السلطة العامة، وهي خصائص تتجاوز الإطار التعاقدية البحت. (7)

ثانياً: الاتجاه القضائي

يذهب أنصار الاتجاه القضائي إلى أن التحكيم يُعدّ قضاءً خاصاً، وأن المحكم يمارس وظيفة قضائية حقيقية، وإن لم يكن قاضياً معيّناً من قبل الدولة (8). ويستند هذا الاتجاه إلى أن المحكم يفصل في نزاع قائم وفق إجراءات تضمن حق الدفاع والمواجهة بين الخصوم، وأن الحكم التحكيمي يحوز حجية الأمر المقضي به، وينهي الخصومة على نحو نهائي وملزم، كما أن الدولة تتدخل في مرحلة التنفيذ بمنحه الصيغة التنفيذية.

(4) حمد شكري سرور، النظام القانوني للتحكيم، دار الفكر العربي، القاهرة، 2015، ص 31.

(5) فتحي والي، التحكيم في المنازعات المدنية والتجارية، منشأة المعارف، الإسكندرية، 2018، ص 45-49.

(6) عبد الرزاق السنهوري، الوسيط في شرح القانون المدني، ج1، دار النهضة العربية، القاهرة، 2006، ص 462-468.

(7) أحمد أبو الوفا، التحكيم الاختياري والإجباري، منشأة المعارف، الإسكندرية، 2014، ص 112-118.

(8) محمد شكري سرور، النظام القانوني للتحكيم، دار الفكر العربي، القاهرة، 2015، ص 73-79.

ويرى أنصار هذا الاتجاه أن جوهر القضاء يتمثل في الفصل في نزاع بحكم ملزم، وهذا متحقق في التحكيم، ومن ثم فإن طبيعته قضائية بالأساس⁽⁹⁾. إلا أن هذا الاتجاه أخذ عليه أنه يغفل الأساس الاتفاقي الذي يقوم عليه التحكيم ابتداءً، إذ لا يمكن تصور قيام التحكيم دون رضا الأطراف.

ثالثاً: الاتجاه المختلط

يُعد الاتجاه المختلط هو الاتجاه الراجح فقهاً، إذ يجمع بين الاعتبارين التعاقدية والقضائية، ويرى أن التحكيم يبدأ اتفاقاً وينتهي قضاءً⁽¹⁰⁾. فمصدر سلطة المحكم هو اتفاق الأطراف، غير أن الوظيفة التي يؤديها ذات طبيعة قضائية تتمثل في الفصل في خصومة وإصدار حكم يحوز الحجية وينهي النزاع.

وبذلك فإن التحكيم لا يمكن اختزاله في أحد الوصفين دون الآخر، فهو نظام قانوني مركب يجمع بين الإرادة الخاصة التي تنشئه، والوظيفة القضائية التي تنهي النزاع بمقتضاها. وقد أيد هذا الاتجاه عدد من الفقه المقارن، لكونه الأقدر على تفسير الطبيعة المزوجة للتحكيم في التشريعات الحديثة والعمل القضائي المعاصر.⁽¹¹⁾

المبحث الثاني: مفهوم حجية الأمر المقضي به

المطلب الأول: تعريف حجية الأمر المقضي

تُعرف حجية الأمر المقضي بأنها: «الأثر القانوني الذي يمنع الخصوم من إعادة طرح النزاع ذاته الذي فُصل فيه بحكم نهائي أمام القضاء مرة أخرى»⁽¹²⁾. ويُقصد بها أن الحكم القضائي متى صدر فاصلاً في موضوع النزاع، واستنفذ طرق الطعن العادية أو أصبح غير قابل لها، فإنه يكتسب قوة تمنع إعادة مناقشة المسألة ذاتها بين الخصوم أنفسهم وأمام الجهة القضائية ذاتها أو غيرها.

وتُعد حجية الأمر المقضي من المبادئ الأساسية في النظام القضائي، إذ تمثل ضماناً جوهرياً لاستقرار المراكز القانونية، وتكريساً لهيبة الأحكام القضائية، وتحقيقاً للثقة في القضاء. فلا يُتصور أن تظل المنازعات مفتوحة بلا نهاية، أو أن يُتاح للخصوم إعادة إثارة النزاع كلما صدر حكم لا يوافق مصالحهم.⁽¹³⁾

وتقوم حجية الأمر المقضي على جملة من الاعتبارات، من أهمها تحقيق الاستقرار القانوني، إذ يقتضي استقرار المعاملات أن تكون الأحكام النهائية فاصلة غير قابلة للجدل مرة أخرى، وكذلك حسن سير العدالة، لأن إعادة طرح النزاع ذاته تؤدي إلى إهدار الوقت والجهد القضائي وتعطيل مصالح المتقاضين، فضلاً عن منع تناقض الأحكام، إذ إن السماح بإعادة نظر النزاع قد يؤدي إلى صدور أحكام متعارضة بشأن موضوع واحد، مما يهز الثقة في العدالة.⁽¹⁴⁾

ومن الناحية الفنية، لا تتحقق حجية الأمر المقضي إلا بتوافر شروط معينة درج الفقه والقضاء على بيانها، وهي اتحاد

(9) مصطفى كمال طه، التحكيم التجاري الدولي، دار الفكر الجامعي، الإسكندرية، 2016، ص 66-70.

(10) علي بركات، الطبيعة القانونية للتحكيم وأثرها في الرقابة القضائية، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، 2017، ص 101-108.

(11) Redfern & Hunter, *Law and Practice of International Commercial Arbitration*, 6th ed., Oxford University Press, 2015, pp. 18-24.

(12) عبد المنعم البدر، نظرية الأحكام القضائية، دار النهضة العربية، القاهرة، 2004، ص 214.

(13) محمد حسنين، حجية الأمر المقضي في المواد المدنية والتجارية، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، 2012، ص 59.

(14) عبد الرزاق السنهوري، الوسيط في شرح القانون المدني، ج1، مرجع سابق، ص 468.

الخصوم، واتحاد الموضوع، واتحاد السبب. فإذا اختل أحد هذه العناصر، انتقت الحجية وجاز نظر الدعوى من جديد.⁽¹⁵⁾ كما ينبغي التمييز بين حجية الأمر المقضي وقوة الأمر المقضي؛ فالحجية تثبت للحكم بمجرد صدوره متى كان فاصلاً في موضوع النزاع، أما القوة فترتبط بعدم قابليته للطعن بالطرق العادية، وهي المرحلة التي يصبح فيها الحكم نهائياً واجب التنفيذ.⁽¹⁶⁾

وبذلك تمثل حجية الأمر المقضي قاعدة إجرائية موضوعية في آنٍ واحد، إذ تحمي الحكم من إعادة المناقشة، وتُرسخ مبدأ استقرار الحقوق، وتُجسد فكرة أن الخصومة القضائية يجب أن تنتهي عند حدٍّ معين تحقيقاً للأمن القانوني.

المطلب الثاني: شروط تحقق الحجية

لا تقوم حجية الأمر المقضي إلا بتوافر ثلاثة شروط مجتمعة، درج الفقه والقضاء على تسميتها بعناصر اتحاد الدعيين، وهي: اتحاد الخصوم، واتحاد المحل (الموضوع)، واتحاد السبب. ولا يكفي توافر أحد هذه العناصر منفرداً، بل يتعين اجتماعها جميعاً، وإلا انتقت الحجية وجاز نظر الدعوى من جديد⁽¹⁷⁾. وقد استقر الفقه على أن هذه الشروط تمثل الإطار الفني الذي يحدد نطاق الحجية ويمنع التوسع فيها على نحو يخلّ بحق التقاضي.⁽¹⁸⁾

ويقصد بوحدة الخصوم أن تكون الدعوى اللاحقة مرفوعة بين الأطراف أنفسهم الذين صدر بينهم الحكم السابق، وبذات الصفات التي كانوا يتمتعون بها في الخصومة الأولى. فالعبرة ليست بمجرد تطابق الأشخاص، وإنما بتطابق مراكزهم القانونية أيضاً؛ فإذا تغيرت الصفة القانونية، كما لو كان الشخص في الدعوى الأولى وكيلاً وفي الثانية أصيلاً، انتقت وحدة الخصوم. كما تمتد الحجية إلى الخلف العام أو الخاص إذا انتقل إليهم الحق محل النزاع، باعتبارهم امتداداً قانونياً لمن صدر الحكم لصالحه أو ضده.⁽¹⁹⁾

أما وحدة المحل، فيُقصد بها أن يكون الطلب في الدعوى الجديدة هو ذاته الذي سبق الفصل فيه، أي أن يكون الحق المطالب به متحداً في طبيعته ومضمونه. فإذا كان النزاع الأول متعلقاً بملكية عقار معين، ثم أُقيمت دعوى لاحقة بشأن ملكية العقار ذاته بين الخصوم أنفسهم، تحققت وحدة المحل. غير أن الاختلاف في الطلب، ولو كان ناشئاً عن ذات العلاقة القانونية، قد يؤدي إلى انتفاء هذا الشرط؛ فالدعوى بطلب فسخ عقد تختلف عن الدعوى بطلب التعويض، حتى وإن استندتا إلى العقد ذاته، بحسب ما استقر عليه القضاء في تفسير نطاق الحجية.⁽²⁰⁾

ويتعلق الشرط الثالث بوحدة السبب، ويقصد به أن يكون الأساس القانوني أو الواقعي الذي بُنيت عليه الدعوى الجديدة هو ذاته الذي استندت إليه الدعوى السابقة. والمقصود بالسبب هنا هو الواقعة أو التصرف القانوني المنشئ للحق المدعى به، لا مجرد الأدلة أو الدفوع التي يستند إليها الخصوم. فإذا تغير الأساس القانوني للمطالبة، كما لو رُفعت دعوى مطالبة بالدين استناداً إلى عقد، ثم رُفعت دعوى أخرى بذات المطالبة استناداً إلى الإثراء بلا سبب، فإن الحجية لا تقوم لانتفاء وحدة السبب، ولو اتحد الخصوم والمحل.⁽²¹⁾

ومتى توافرت هذه الشروط الثلاثة مجتمعة، تعيّن على القاضي أو هيئة التحكيم الحكم بعدم قبول الدعوى لسبق الفصل

(15) محمد حسنين، مرجع سابق، ص 64-67.

(16) عبد المنعم البدر، مرجع سابق، ص 220-223.

(17) محمد حسنين، حجية الأمر المقضي في المواد المدنية والتجارية، مرجع سابق، ص 64.

(18) بد المنعم البدر، نظرية الأحكام القضائية، مرجع سابق، ص 225.

(19) عبد الرزاق السنهوري، الوسيط في شرح القانون المدني، ج1، مرجع سابق، ص 470-472.

(20) محمد شكري سرور، النظام القانوني للتحكيم، مرجع سابق، ص 121.

(21) محمد حسنين، مرجع سابق، ص 70-72.

فيها، باعتبار أن النزاع قد حُسم بحكم سابق حائز لحجية الأمر المقضي. ويُعد الدفع بعدم قبول الدعوى لسبق الفصل فيها من الدفوع المتعلقة بالنظام العام في كثير من الأنظمة القانونية، لما له من صلة وثيقة باستقرار المراكز القانونية ومنع تضارب الأحكام.⁽²²⁾

وعليه، فإن حجية الأمر المقضي ليست أثراً مطلقاً، وإنما أثّر مشروط بقيام اتحاد تام بين الدعويين في الخصوم والمحل والسبب، تحقيقاً للتوازن بين استقرار الأحكام وضمان حق التقاضي، وصوناً للأمن القانوني في المعاملات.

المبحث الثالث: أساس حجية حكم التحكيم

لا يقوم القول بحجية حكم التحكيم على مجرد قياس شكلي على الحكم القضائي، وإنما يستند إلى أسس قانونية ومنطقية راسخة تُبرر منحه الأثر ذاته الذي يترتب على الحكم الصادر عن القضاء. وقد تناول الفقه هذه الأسس بالتحليل، مؤكداً أن الحجية تمثل نتيجة طبيعية لطبيعة التحكيم ووظيفته في النظام القانوني.⁽²³⁾

ويأتي في مقدمة هذه الأسس احترام إرادة الأطراف، إذ يقوم التحكيم في جوهره على مبدأ سلطان الإرادة. فالأطراف هم الذين ارتضوا بإرادتهم الحرة إحالة نزاعهم إلى التحكيم بدلاً من القضاء العادي، وقبلوا مسبقاً بالالتزام بالحكم الذي يصدر عن المحكم. ومن ثم فإن إنكار الحجية عن الحكم التحكيمي يُعد إخلالاً باتفاق التحكيم ذاته وإهداراً لإرادة المتعاقدين. وإذا كان العقد شريعة المتعاقدين، فإن اتفاق التحكيم يُشكل الأساس القانوني للالتزام بالخضوع للحكم التحكيمي واحترام آثاره.⁽²⁴⁾ وقد أكدت الكتابات الفقهية أن مصدر سلطة المحكم هو الاتفاق، وأن الحجية تُعد امتداداً طبيعياً لهذا الالتزام الإرادي.⁽²⁵⁾

كما يستند إقرار الحجية إلى ضرورة استقرار المعاملات القانونية، إذ تقتضي العدالة أن تنتهي المنازعات عند حدٍ معين، سواء فُصل فيها بواسطة القضاء أو بواسطة التحكيم. فلو لم يُمنح الحكم التحكيمي حجية الأمر المقضي، لأمكن إعادة النزاع ذاته أمام القضاء، مما يؤدي إلى إهدار الغاية من اللجوء إلى التحكيم، وإطالة أمد الخصومة، وتعطيل الحقوق، فضلاً عن احتمال صدور أحكام متعارضة بشأن النزاع ذاته. ولذلك فإن مبدأ الأمن القانوني يفرض الاعتراف بحجية الحكم التحكيمي متى صدر صحيحاً وفقاً للقانون واتفاق الأطراف.⁽²⁶⁾

ويتمثل الأساس الثالث في تشابه وظيفة المحكم مع وظيفة القاضي. فالمحكم، عند نظر النزاع، يمارس وظيفة لا تختلف في جوهرها عن الوظيفة القضائية؛ إذ يستمع إلى ادعاءات الخصوم، ويكفل لهم حق الدفاع والمواجهة، ويطبق القانون أو القواعد المتفق عليها، ويصدر قراراً فاصلاً في النزاع. وهذه العناصر تمثل جوهر العمل القضائي، مما يبرر منح الحكم التحكيمي ذات الحجية التي يحوزها الحكم القضائي، وإن اختلف مصدر الولاية في كل منهما، حيث تستند ولاية القاضي إلى سلطة الدولة، بينما تستند ولاية المحكم من اتفاق الأطراف⁽²⁷⁾. وقد أيد الفقه المقارن هذا الاتجاه، معتبراً أن الطبيعة القضائية لوظيفة المحكم تُضفي على حكمه قوة ملزمة تتجاوز الإطار التعاقدية البحت.⁽²⁸⁾

(22) عبد المنعم البدر، مرجع سابق، ص 231.

(23) فتحي والي، التحكيم في المنازعات المدنية والتجارية، مرجع سابق، ص 155.

(24) عبد الرزاق السنهوري، الوسيط في شرح القانون المدني، ج1، مرجع سابق، ص 468.

(25) أحمد أبو الوفا، التحكيم الاختياري والإجباري، مرجع سابق، ص 140.

(26) محمد حسنين، حجية الأمر المقضي في المواد المدنية والتجارية، مرجع سابق، ص 75.

(27) مصطفى كمال طه، التحكيم التجاري الدولي، مرجع سابق، ص 70.

(28) Redfern & Hunter, *Law and Practice of International Commercial Arbitration*, 6th ed., Oxford University Press, 2015, p. 22.

وقد كرسّت التشريعات الحديثة هذا الأساس بنصوص صريحة تقضي بأن حكم التحكيم يحوز حجية الأمر المقضي به بمجرد صدوره، شأنه شأن الحكم القضائي، مع قصر الطعن فيه على دعوى البطلان في الحالات المحددة قانوناً. كما عززت الاتفاقيات الدولية، وعلى رأسها اتفاقية نيويورك لعام 1958 بشأن الاعتراف وتنفيذ أحكام التحكيم الأجنبية، هذا الاتجاه بإلزام الدول المتعاقدة بالاعتراف بالأحكام التحكيمية وتنفيذها دون إعادة النظر في موضوعها، بما يعكس إقراراً دولياً بحجيتها وقيمتها القانونية.⁽²⁹⁾

وبذلك يتضح أن حجية حكم التحكيم ليست استثناءً أو منحة عرضية، بل هي نتيجة طبيعية لمصدره الاتفاقي، وطبيعته القضائية، ولحاجة النظام القانوني إلى استقرار المراكز القانونية ومنع تجدد النزاعات التي سبق حسمها.

الفصل الثاني: حجية حكم التحكيم في الفقه الإسلامي

تمهيد

يُعدّ الفقه الإسلامي من أوائل النظم القانونية التي عرفت التحكيم بوصفه وسيلة مشروعة لفضّ النزاعات بين الأفراد، قبل أن تتبلور الأنظمة القانونية الحديثة بقرون طويلة. فقد عالج الفقهاء مسألة التحكيم في أبواب القضاء والخصومات والصلح، وأقرّوه نظاماً يقوم على التراضي، ويهدف إلى إنهاء النزاع وتحقيق العدل بعيداً عن الخصومة المطوّلة.

وقد استند الفقهاء في إقرارهم لمشروعية التحكيم إلى أدلة شرعية متعددة، من أبرزها قوله تعالى: ﴿فَإِنْ خِفْتُمْ شِقَاقَ بَيْنِهِمَا فَابْعَثُوا حَكَمًا مِنْ أَهْلِهِ وَحَكَمًا مِنْ أَهْلِهَا﴾ (النساء: 35)،

وما ورد في السنة النبوية من إقرار النبي ﷺ للتحكيم في بعض المنازعات، إضافة إلى ما جرى عليه عمل الصحابة رضي الله عنهم، مما يدل على رسوخ هذا النظام في البناء القضائي الإسلامي.

كما يقوم التحكيم في الفقه الإسلامي على جملة من القواعد العامة، من أهمها:

- مشروعية الصلح ورفع الخصومة، لقوله ﷺ: «الصلح جائز بين المسلمين إلا صلحاً أحلّ حراماً أو حرّم حلالاً».
- تحقيق العدل ودرء النزاع، باعتبار أن غاية الشريعة إقامة العدل بين الناس.
- سلطان الإرادة في الحقوق الخاصة، حيث يجوز للأفراد التصرف في حقوقهم والتنازل عنها، ومن ذلك اختيار من يفصل في نزاعهم.

غير أن مسألة مدى إلزامية حكم المحكم، وما إذا كان يتمتع بحجية تمنع إعادة النزاع أمام القاضي، كانت محل خلاف بين الفقهاء؛ إذ اختلفوا في تحديد طبيعة ولاية المحكم، وهل هي ولاية قضاء كاملة، أم ولاية خاصة مقيدة برضا الخصوم، أم أنها أقرب إلى الصلح منها إلى القضاء.

وقد ترتب على هذا الخلاف اختلاف في الحكم على مدى حجية قرار المحكم:

- فبعض الفقهاء رأوا أن حكمه ملزم للخصوم متى صدر مستوفياً للشروط الشرعية.
- بينما قيد آخرون هذه الإلزامية بإجازة القاضي أو بعدم مخالفته لحكم الشرع.

ومن هنا تبرز أهمية دراسة حجية حكم التحكيم في الفقه الإسلامي دراسة تحليلية مقارنة، للكشف عن الأساس الذي تقوم

(29) اتفاقية نيويورك لعام 1958 بشأن الاعتراف وتنفيذ أحكام التحكيم الأجنبية، المادة الثالثة والخامسة.

عليه هذه الحجية، ومدى انسجامها مع المبادئ العامة للشريعة الإسلامية، ومدى التقاطع بينها وبين ما استقر عليه الفقه القانوني المعاصر.

وعليه، سيتناول هذا الفصل بيان مشروعية التحكيم في الفقه الإسلامي، ثم عرض آراء الفقهاء في طبيعة حكم المحكم ومدى إلزاميته، وصولاً إلى تحديد مدى تمتعه بحجية تمنع إعادة النزاع، في ضوء مقاصد الشريعة وقواعدها العامة.

المبحث الأول: مشروعية التحكيم في الفقه الإسلامي

المطلب الأول: الأساس الشرعي للتحكيم

استند الفقه الإسلامي في تقرير مشروعية التحكيم إلى نصوص شرعية صريحة من القرآن الكريم والسنة النبوية، إضافة إلى ما استقر عليه العمل الفقهي عبر العصور. ويُعدّ التحكيم في المنظور الشرعي وسيلةً مشروعة لفضّ النزاعات وتحقيق الصلح بين المتخاصمين، بما ينسجم مع مقاصد الشريعة في تحقيق العدل ورفع الخصومة وحفظ الحقوق.⁽³⁰⁾

فمن أبرز الأدلة القرآنية على مشروعية التحكيم قوله تعالى: ﴿وَإِنْ خِفْتُمْ شِقَاقَ بَيْنِهِمَا فَأَبْعَثُوا حَكَمًا مِنْ أَهْلِهِ وَحَكَمًا مِنْ أَهْلِهَا﴾ (النساء: 35). وقد استدلت الفقهاء بهذه الآية على جواز التحكيم، باعتبارها تقرر مبدأ الاستعانة بطرف ثالث للفصل في النزاع. ورغم أن الآية وردت في سياق النزاع بين الزوجين، فإن العبرة بعموم اللفظ لا بخصوص السبب، ومن ثم استنبط العلماء منها قاعدة عامة تجيز اللجوء إلى التحكيم في سائر الخصومات⁽³¹⁾. وقد أوضح المفسرون أن الأمر ببعث الحكمين يدل على مشروعية هذا الأسلوب في إزالة الشقاق وإصلاح ذات البين.⁽³²⁾

كما استند الفقهاء إلى ما ثبت في السنة النبوية من إقرار النبي ﷺ للتحكيم، ومن أشهر الوقائع تحكيم سعد بن معاذ رضي الله عنه في قضية بني قريظة، حيث أقرّ النبي ﷺ حكمه بقوله: «لقد حكمت فيهم بحكم الله من فوق سبع سموات»⁽³³⁾. وقد اعتبر الفقهاء هذا الإقرار دليلاً عملياً على جواز التحكيم وإلزاميته متى صدر الحكم وفق أحكام الشرع ورضي به الخصوم.⁽³⁴⁾

ولم يقتصر التأصيل الشرعي للتحكيم على النصوص، بل دعمه الفقهاء بجملة من القواعد الفقهية العامة، من أبرزها قاعدة «الصلح جائز بين المسلمين»⁽³⁵⁾، إذ إن التحكيم يُعد وسيلة لتحقيق الصلح وإنهاء النزاع، وقاعدة «لا ضرر ولا ضرار» التي تقتضي رفع الضرر الناشئ عن استمرار الخصومة، والتحكيم وسيلة فعالة لدفع هذا الضرر⁽³⁶⁾. كما استندوا إلى مبدأ جواز تصرف الإنسان في حقوقه الخاصة، فيختار من يفصل فيها ما دام ذلك لا يخالف نصاً شرعياً.

وقد انعقد إجماع المذاهب الفقهية الأربعة على أصل مشروعية التحكيم، مع اختلافهم في بعض التفاصيل المتعلقة بمدى إلزام حكم المحكم وحدود ولايته. فالحنفية والمالكية والشافعية والحنابلة أقرّوا جواز التحكيم في الجملة، وعدّوه نوعاً من

(30) وهبة الزحيلي، *الفقه الإسلامي وأدلته*، ج6، مرجع سابق، ص 4320.

(31) ابن قدامة، *المغني*، ج10، مرجع سابق، ص 87.

(32) القرطبي، *الجامع لأحكام القرآن*، ج5، دار الكتب المصرية، القاهرة، 2006، ص 171.

(33) صحيح البخاري، كتاب المغازي، باب مرجع النبي ﷺ من الأحزاب ومخرجه إلى بني قريظة، حديث رقم 4122.

(34) الكاساني، *بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع*، ج7، مرجع سابق، ص 6.

(35) النووي، *روضة الطالبين*، ج11، مرجع سابق، ص 103.

(36) ابن ماجه، *سنن ابن ماجه*، كتاب الأحكام، باب من بنى في حقه ما يضر بجاره، حديث رقم 2340.

القضاء الخاص المستند إلى رضا الخصوم⁽³⁷⁾. وهذا الاتفاق بين المذاهب يدل على رسوخ نظام التحكيم في الفقه الإسلامي منذ العصور الأولى.

وبذلك يتضح أن التحكيم في الفقه الإسلامي ليس نظاماً طارئاً أو مستحدثاً، بل هو نظام مؤصل بنصوص الكتاب والسنة، ومدعوم بالقواعد العامة ومقاصد الشريعة في تحقيق العدل، ورفع الخصومة، وإقرار السلم بين الناس.

المطلب الثاني: موقف المذاهب الفقهية من التحكيم

موقف المذاهب الفقهية من حجية حكم المحكم

اتفقت المذاهب الفقهية الأربعة على أصل مشروعية التحكيم، غير أنها اختلفت في بعض التفاصيل المتعلقة بنطاقه وشروطه ومدى إلزامية حكم المحكم وطبيعة ولايته. ويكشف هذا الاختلاف عن ثراء فقهي يؤكد رسوخ نظام التحكيم في البناء القضائي الإسلامي، مع تباين في درجة توسيع نطاقه أو تضيقه⁽³⁸⁾.

فالحنفية أجازوا التحكيم في الحقوق الخاصة التي يجوز فيها الصلح، وعدّوه نوعاً من تفويض الخصوم لمن يفصل بينهم في حقوقهم المالية ونحوها. واشترطوا في المحكم أن يكون أهلاً للقضاء من حيث العدالة والعلم، وأن يتم برضا الطرفين. وذهبوا إلى أن حكمه يكون ملزماً إذا صدر موافقاً لأحكام الشرع، ولا يجوز نقضه بعد صدوره صحيحاً، مع قصر نطاق التحكيم على ما يقبل الصلح دون الحدود والقصاص وسائر حقوق الله تعالى⁽³⁹⁾. كما أجازوا الرجوع عن التحكيم قبل صدور الحكم باعتبار أن ولايته مستمدة من رضا الخصوم.

أما المالكية فقد وسّعوا نطاق التحكيم، فأجازوه في أغلب المنازعات المدنية والمالية، وأعطوا حكم المحكم قوة قريبة من حكم القاضي متى استوفى الشروط الشرعية. ورأوا أن حكمه ملزم ولا يجوز نقضه إلا لمخالفة صريحة لنص شرعي أو لخطأ بين، ولم يجيزوا الرجوع عن التحكيم بعد الشروع فيه إلا برضا الطرفين، وهو ما يعكس اتجاهاً نحو تعزيز حجية الحكم التحكيمي⁽⁴⁰⁾.

وأجاز الشافعية التحكيم بشروط أهمها رضا الخصوم، وأهلية المحكم وعدالته، وأن يكون النزاع مما يقبل التحكيم شرعاً. وقرروا أن حكم المحكم نافذ في حق الخصوم إذا صدر صحيحاً، غير أن ولايته تظل خاصة مستمدة من رضاهم، بخلاف ولاية القاضي التي تستند إلى تعيين ولي الأمر. كما ذهبوا إلى أن حكم المحكم لا يُنقض إلا إذا خالف نصاً أو إجماعاً، مما يدل على اعترافهم بحجيته ضمن حدود الشرع⁽⁴¹⁾.

أما الحنابلة فقد أقرروا جواز التحكيم في الحقوق الخاصة، واعتبروا حكم المحكم ملزماً متى صدر مستوفياً للشروط، ولا يجوز نقضه إلا إذا تبين مخالفته لحكم شرعي قطعي. كما أكدوا أن التحكيم لا يجوز في الحدود والقصاص ونحوها من حقوق الله تعالى، لأنها لا تقبل التفويض من الأفراد⁽⁴²⁾. ويظهر في مذهبهم تقارب واضح بين حكم المحكم وحكم القاضي في نطاق المسائل القابلة للتحكيم.

(37) ابن قدامة، مرجع سابق، ج10، ص 90؛ الكاساني، مرجع سابق، ج7، ص 8.

(38) وهبة الزحيلي، الفقه الإسلامي وأدلته، ج6، مرجع سابق، ص 4325.

(39) الكاساني، بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع، ج7، مرجع سابق، ص 6-8.

(40) ابن رشد، بداية المجتهد ونهاية المقتصد، ج2، دار الحديث، القاهرة، 2004، ص 459.

(41) النووي، روضة الطالبين، ج11، مرجع سابق، ص 103-105.

(42) ابن قدامة، المغني، ج10، مرجع سابق، ص 90-95.

وخلاصة القول أن الفقه الإسلامي - على اختلاف مدارس - يقر في الجملة بحجية حكم التحكيم، ويعترف له بأثر يمنع إعادة النزاع متى صدر وفق الضوابط الشرعية، مما يؤكد أن التحكيم نظام أصيل في الفقه الإسلامي، قائم على الرضا ومحقق لمقصد العدل واستقرار الحقوق.

المبحث الثاني: مدى إلزامية حكم المحكم

المطلب الأول: حجية حكم المحكم بين الخصوم

ذهب جمهور الفقهاء إلى أن حكم المحكم يكون ملزماً للخصوم الذين ارتضوا التحكيم، تأسيساً على القاعدة الفقهية المقررة: **«الرضا بالتحكيم رضا بحكمه»** ⁽⁴³⁾. فمتى رضي الخصمان بتولية شخص معين للفصل في نزاعهما، فإن رضاهما يمتد - من حيث الأصل - إلى ما يصدر عنه من حكم، لأنه مفوض منهما في حسم الخصومة، فيكون حكمه لازماً لهما في حدود ما أذن له فيه. وقد نص الفقهاء على أن هذا الإلزام مقيد بكون الحكم صادراً في نطاق النزاع المعروض، ومستوفياً للشروط الشرعية المتعلقة بأهلية المحكم وعدالته، وألا يتضمن مخالفة لنص شرعي قطعي. ⁽⁴⁴⁾

ويُفهم من ذلك أن قبول الأطراف بالتحكيم ليس مجرد إجراء شكلي، بل هو التزام سابق بالخضوع لنتيجة هذا التحكيم، ما دام الحكم قد صدر في حدود التفويض ووفق الضوابط الشرعية. فإن خالف الحكم نصاً صريحاً من الكتاب أو السنة، أو خالف حكماً شرعياً قطعياً، جاز للقاضي نقضه، لأن التحكيم في الفقه الإسلامي مقيد بأحكام الشريعة، ولا يجوز أن يكون وسيلة لإقرار ما يخالفها. ⁽⁴⁵⁾

وقد استند جمهور الفقهاء في تقرير إلزامية حكم المحكم إلى عدة اعتبارات، في مقدمتها سلطان الإرادة في الحقوق الخاصة، إذ يجوز للإنسان أن يتصرف في حقه وأن يفوض غيره للفصل فيه، ما دام ذلك لا يمس حقاً من حقوق الله تعالى ⁽⁴²⁾. كما استندوا إلى مقصد الشريعة في إنهاء الخصومات ورفع النزاع، لأن استمرار الخصومة يفضي إلى الشقاق والضرر، والتحكيم وسيلة فعالة لدفع ذلك الضرر. فضلاً عن قياس التحكيم على القضاء من حيث الوظيفة، إذ إن المحكم يفصل في خصومة قائمة بحكم ملزم، وهو جوهر العمل القضائي، وإن اختلف مصدر ولايته. ⁽⁴⁶⁾

ويرى عدد من الفقهاء أن إلزامية حكم المحكم تنبع من كونه نوعاً من القضاء الخاص، يهدف إلى تحقيق الاستقرار بين المتخاصمين، وإن كانت ولايته مستمدة من رضاهم لا من تعيين الإمام. وعلى هذا الأساس، فإن حكمه - متى صدر صحيحاً - يمنع الخصوم من إعادة النزاع أمام القاضي، لأن في ذلك نقضاً لما التزموا به بإرادتهم، وإهداراً لمبدأ استقرار المعاملات. ⁽⁴⁷⁾

غير أن هذه الحجية تظل نسبية، مقصورة على أطراف التحكيم ومن يقوم مقامهم، ولا تمتد إلى غيرهم، كما أنها مشروطة بسلامة الحكم من المخالفة الشرعية. وبذلك يتضح أن الفقه الإسلامي يُقرّ - في الجملة - بحجية حكم المحكم بين الخصوم، ويمنحه قوة تمنع إعادة النزاع، تحقيقاً لمبدأ الاستقرار، وصيانةً للحقوق، واتساقاً مع مقاصد الشريعة في رفع الخصومة وإقامة العدل.

(43) الكاساني، بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع، ج7، مرجع سابق، ص 8.

(44) ابن قدامة، المغني، ج10، مرجع سابق، ص 92.

(45) وهبة الزحيلي، الفقه الإسلامي وأدلته، ج6، مرجع سابق، ص 4330.

(46) النووي، روضة الطالبين، ج11، مرجع سابق، ص 104.

(47) ابن رشد، بداية المجتهد ونهاية المقتصد، ج2، مرجع سابق، ص 460.

المطلب الثاني: الفرق بين حجية حكم القاضي وحكم المحكم

يُميّز الفقه الإسلامي بين حكم القاضي المعيّن من وليّ الأمر، وحكم المحكم الذي يختاره الخصوم بإرادتهم، من حيث مصدر الولاية، ونطاق الإلزام، وقوة التنفيذ. وهذا التمييز لا ينفي الحجية عن حكم المحكم، وإنما يحدد طبيعتها وحدودها في الإطار الشرعي.⁽⁴⁸⁾

فحكم القاضي يستند إلى ولاية عامة مصدرها تعيين وليّ الأمر، ولذلك تكون أحكامه ملزمة في نطاق اختصاصه، وتتمتع بقوة تنفيذ ذاتية مدعومة بسلطة الدولة في الإلزام والإجبار. كما أن أثر حكمه قد يمتد إلى غير أطراف الخصومة متى تعلقت بهم آثاره القانونية، لأنه يمارس سلطة عامة نيابةً عن الإمام.⁽⁴⁹⁾

أما حكم المحكم، فأساسه ولاية خاصة مستمدة من اتفاق الخصوم، ولذلك يكون إلزامه نسبياً مقصوراً على من رضي بالتحكيم، ولا يتعداهم إلى غيرهم. كما أن تنفيذه - عند الامتناع - يحتاج إلى إقرار القاضي أو اعتماده ليُكسب قوة التنفيذ الجبري، لأنه لا يملك بذاته سلطة الإكراه⁽⁵⁰⁾. ومن ثم فإن ولايته مقيدة بنطاق الاتفاق، وقوة حكمه التنفيذية ليست ذاتية كحكم القاضي.

غير أن هذا الاختلاف في المصدر والآثار لا يمس أصل الحجية؛ إذ يرى جمهور الفقهاء أن حكم المحكم، متى صدر مستوفياً للشروط الشرعية، يمنع إعادة النزاع ذاته بين الخصوم أمام القضاء، لأنهم التزموا به برضاهم، ولأن في نقضه إخلالاً بمبدأ استقرار الحقوق.⁽⁵¹⁾

وعليه، فإن الفارق بين الحكمين يتمثل في مصدر السلطة (ولاية عامة مقابل ولاية خاصة)، ونطاق الإلزام (عام مقابل نسبي)، وقوة التنفيذ (ذاتية مقابل محتاجة إلى إقرار)، دون أن يعني ذلك إنكار الحجية عن حكم المحكم، الذي يظل حائزاً لقوة معتبرة تحقق مقصود الشريعة في إنهاء النزاع واستقرار المعاملات.

المبحث الثالث: حدود حجية حكم التحكيم في الفقه الإسلامي

المطلب الأول: نطاق المسائل التي يجوز فيها التحكيم

اتفق الفقهاء على أن التحكيم جائز في كل مسألة يجوز فيها الصلح، لأن التحكيم في جوهره نوعٌ من تفويض الخصوم لمن يفصل بينهم في حقوق يملكون التصرف فيها. فكل حق يملك صاحبه إسقاطه أو التراضي بشأنه، جاز له أن يُحكّم فيه غيره، باعتبار أن الولاية هنا خاصة ومستمدة من إرادة الأطراف⁽⁵²⁾. وقد قرر الفقهاء أن هذه الحقوق تُعد من قبيل حقوق العباد المبنية على المشاحة، مما يجيز التصرف فيها صلحاً أو تحكيمياً.⁽⁵³⁾

ومن أبرز المسائل التي أجازوا فيها التحكيم: المنازعات المالية كالديون والبيوع والإيجارات والشركات وسائر العقود، وكذلك المنازعات المدنية المتعلقة بالتعويضات وضمان المتلفات والمطالبات المالية، فضلاً عن الحقوق الخاصة كالمنازعات

(48) وهبة الزحيلي، الفقه الإسلامي وأدلته، ج6، مرجع سابق، ص 4332.

(49) ابن قدامة، المغني، ج10، مرجع سابق، ص 88.

(50) الكاساني، بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع، ج7، مرجع سابق، ص 9.

(51) النووي، روضة الطالبين، ج11، مرجع سابق، ص 105.

(52) الكاساني، بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع، ج7، مرجع سابق، ص 6.

(53) وهبة الزحيلي، الفقه الإسلامي وأدلته، ج6، مرجع سابق، ص 4327.

المتعلقة بالملكية أو الانتفاع أو غيرها من الحقوق الشخصية والمالية⁽⁵⁴⁾. ويستند هذا الاتجاه إلى أن هذه الحقوق خالصة لأصحابها، فلم يسقطها أو نقلها أو التراضي بشأنها، ومن ثم جاز لهم إحالتها إلى التحكيم.

أما المسائل التي لا يجوز فيها الصلح، فقد اختلف الفقهاء بشأن جواز التحكيم فيها، إلا أن جمهورهم ذهب إلى منعه في الحدود والقصاص - عند من يعده من حقوق الله - ومسائل الأنساب، وكل ما يتصل بحقوق الله تعالى أو بالمصلحة العامة التي لا يملك الأفراد التصرف فيها⁽⁵⁵⁾. فهذه المسائل تمس النظام العام الشرعي، وتتطلب ولاية القضاء العام المعين من ولي الأمر، لما يترتب عليها من آثار تتجاوز نطاق الخصوم.

فالحدود - على سبيل المثال - مبنية على درء الشبهات، وتحتاج إلى سلطة قضائية عامة لإقامتها، ولا يجوز للأفراد أن يتولوا أمرها بطريق التحكيم. وكذلك مسائل النسب لما يترتب عليها من آثار شرعية عامة تتعلق بالمواريث والأنكحة وغيرها⁽⁵⁶⁾.

ومن أقوال الفقهاء يمكن استخلاص ضابط عام مؤداه: يجوز التحكيم في كل حق خالص للعباد يملكون التصرف فيه، ولا يجوز فيما كان من حقوق الله الخالصة أو مما يتعلق بالنظام العام الشرعي. وبذلك يتضح أن الفقه الإسلامي يقر نطاقاً واسعاً للتحكيم في المعاملات والحقوق الخاصة، مع استثناء ما يمس المصالح العامة أو الأحكام الشرعية القطعية، تحقيقاً للتوازن بين سلطان الإرادة وصيانة النظام الشرعي العام.

المطلب الثاني: حالات نقض حكم المحكم

الأصل في الفقه الإسلامي أن حكم المحكم، متى صدر مستوفياً لشروطه الشرعية، يكون ملزماً للخصوم وحائزاً للحجية بينهم، غير أن هذه الحجية ليست مطلقة، بل يجوز نقض الحكم في حالات محددة مراعاةً لأحكام الشريعة وصيانةً للعدالة⁽⁵⁷⁾.

فأول هذه الحالات أن يخالف الحكم نصاً شرعياً قطعياً في الثبوت أو الدلالة، أو يخالف حكماً مجمعاً عليه؛ إذ إن التحكيم مقيد بأحكام الشريعة، ولا يجوز أن يكون وسيلة لإقرار ما يخالف كتاب الله أو سنة رسوله ﷺ أو ما استقر عليه الإجماع. فإذا قضى المحكم بما يحل حراماً أو يحرم حلالاً، أو أسقط حقاً لا يجوز إسقاطه شرعاً، كان حكمه باطلاً وجاز للقاضي نقضه⁽⁵⁸⁾.

وتتمثل الحالة الثانية في تجاوز المحكم حدود التفويض الممنوح له، كأن يفصل في مسألة لم يتفق الخصوم على عرضها عليه، أو يحكم بأكثر مما طلبوه. فولاية المحكم ولاية خاصة مقيدة باتفاق الأطراف، ولا يملك تجاوز نطاق النزاع المعروض عليه، وإلا عُدَّ متعدياً لسلطته، مما يجيز نقض حكمه⁽⁵⁹⁾.

أما الحالة الثالثة فتتعلق بالإخلال بقواعد العدالة وأصول التقاضي، كعدم تمكين أحد الخصوم من عرض حجه، أو الإخلال بمبدأ السماع والمواجهة، أو ثبوت انحياز ظاهر من المحكم. فالعدل مقصد أساس في الشريعة، والتحكيم وسيلة

(54) ابن قدامة، المغني، ج10، مرجع سابق، ص 89.

(55) النووي، روضة الطالبين، ج11، مرجع سابق، ص 104.

(56) ابن رشد، بداية المجتهد ونهاية المقتصد، ج2، مرجع سابق، ص 461.

(57) ابن قدامة، المغني، ج10، مرجع سابق، ص 93.

(58) وهبة الزحيلي، الفقه الإسلامي وأدلته، ج6، مرجع سابق، ص 4331.

(59) الكاساني، بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع، ج7، مرجع سابق، ص 9.

لتحقيقه، فإذا انتفى العدل انتفت مشروعية الحكم وجاز نقضه.⁽⁶⁰⁾

وفي غير هذه الحالات، يبقى حكم المحكم حائزاً للحجية بين الخصوم، ولا يجوز لهم إعادة النزاع أمام القضاء، لأنهم ارتضوا به حكماً فاصلاً في خصومتهم. وبذلك يوازن الفقه الإسلامي بين حماية حجية الحكم تحقيقاً لاستقرار المعاملات، وضمان خضوعه لأحكام الشريعة ومبادئ العدالة منعاً للظلم والانحراف.

الفصل الثالث: حجية حكم التحكيم في القوانين العربية المقارنة

المبحث الأول: موقف قوانين التحكيم العربية من حجية حكم التحكيم

المطلب الأول: القوانين العربية التقليدية

تتباين القوانين العربية في أسلوب الصياغة ودرجة التفصيل عند تنظيم حجية حكم التحكيم، غير أن القاسم المشترك بينها يتمثل في الإقرار الصريح بأن الحكم التحكيمي ملزم للأطراف وحائز لحجية الأمر المقضي به، مع قصر الرقابة القضائية على دعوى البطلان أو الإلغاء دون إعادة النظر في موضوع النزاع. وقد أشار الفقه إلى أن هذا الاتجاه يعكس تبني التشريعات العربية لمبدأ استقلال التحكيم وتعزيز نهائيته في إطار رقابة شكلية محدودة.⁽⁶¹⁾

ففي مصر، نص قانون التحكيم رقم 27 لسنة 1994 المعدل بالقانون رقم 9 لسنة 1997 وتعديلاته اللاحقة على أن حكم التحكيم يحوز حجية الأمر المقضي به بمجرد صدوره، شأنه شأن الأحكام القضائية، ولا يجوز الطعن فيه بطريق الاستئناف أو النقض من حيث الموضوع. وتقتصر الرقابة القضائية على دعوى البطلان المنصوص عليها في المادة 53، في حالات محددة كعدم وجود اتفاق تحكيم صحيح، أو بطلان الإجراءات، أو تجاوز هيئة التحكيم اختصاصها، أو مخالفة النظام العام. كما لا يترتب على رفع دعوى البطلان وقف التنفيذ إلا بقرار من المحكمة المختصة، ويكتسب الحكم قوته التنفيذية بعد صدور أمر بتنفيذه دون إعادة بحث الموضوع⁽⁶²⁾. ويُعد ذلك تكريساً تشريعياً واضحاً لحجية قوية مقرونة برقابة محدودة.

أما في الأردن، فقد جاء قانون التحكيم رقم 31 لسنة 2001 متوافقاً إلى حد كبير مع النموذج المصري، حيث نصت المادة 50 على أن حكم التحكيم نهائي وملزم للأطراف ويحوز حجية الأمر المقضي به بمجرد صدوره. كما حظر تدخل المحاكم في موضوع النزاع، وقصر دورها على نظر دعوى البطلان وإصدار أمر بالتنفيذ. وتشمل أسباب البطلان حالات محددة، مثل بطلان اتفاق التحكيم أو الإخلال بحق الدفاع أو مخالفة النظام العام الأردني، مما يؤكد تبني المشرع الأردني لمبدأ نهائية الحكم التحكيمي واستقلاله.⁽⁶³⁾

وفي المملكة العربية السعودية، نص نظام التحكيم الصادر بالمرسوم الملكي رقم م/34 لعام 1433هـ (2012م) في المادة 52 على أن حكم التحكيم يكون نهائياً وملزماً للأطراف ويحوز حجية الأمر المقضي به، ولا يجوز الطعن فيه إلا بدعوى بطلان في حالات محددة، من بينها مخالفة أحكام الشريعة الإسلامية أو النظام العام أو تجاوز حدود الاختصاص. كما لا يتم التنفيذ إلا بعد صدور أمر من المحكمة المختصة دون إعادة نظر في موضوع النزاع⁽⁶⁴⁾. ويمتاز النظام السعودي

(60) النوري، روضة الطالبين، ج11، مرجع سابق، ص 105.

(61) فتحي والي، التحكيم في المنازعات المدنية والتجارية، مرجع سابق، ص 182.

(62) أحمد أبو الوفا، التحكيم الاختياري والإجباري، مرجع سابق، ص 201-205.

(63) مصطفى كمال طه، التحكيم التجاري الدولي، مرجع سابق، ص 94.

(64) نظام التحكيم السعودي الصادر بالمرسوم الملكي رقم م/34 لعام 1433هـ، المادة 52.

يربطه مفهوم النظام العام بمبادئ الشريعة الإسلامية، بما يعكس خصوصية الإطار التشريعي الوطني.

ومن خلال المقارنة بين هذه التشريعات الثلاثة، يتضح اتفاقها على تقرير حجية حكم التحكيم ومنع الطعن في موضوعه، مع حصر الرقابة القضائية في أسباب محددة على سبيل الحصر، واشتراط صدور أمر تنفيذ دون إعادة نظر في النزاع. ويُستفاد من ذلك أن الاتجاه العام في القوانين العربية التقليدية يميل إلى تعزيز استقلال التحكيم ومنحه حجية مماثلة للحكم القضائي، مع الإبقاء على رقابة قضائية محدودة لحماية النظام العام وضمان سلامة الإجراءات.⁽⁶⁵⁾

المطلب الثاني: القوانين الحديثة (المتعلقة بالتحكيم الدولي)

أصبح التحكيم الدولي في العصر الحديث من أهم وسائل تسوية المنازعات في العلاقات التجارية والاستثمارية العابرة للحدود، في ظل العولمة الاقتصادية وتشابك المصالح الدولية. وقد أسهمت الاتفاقيات الدولية والنماذج التشريعية الحديثة في إرساء قواعد موحدة تعزز حجية حكم التحكيم وتكفل قابليته للاعتراف والتنفيذ خارج الدولة التي صدر فيها، مما أضفى عليه طابعاً دولياً يتجاوز الإطار الوطني التقليدي.⁽⁶⁶⁾

وتُعد اتفاقية نيويورك لعام 1958 بشأن الاعتراف وتنفيذ أحكام التحكيم الأجنبية الركيزة الأساسية في هذا المجال، إذ ألزمت الدول المتعاقدة بالاعتراف بأحكام التحكيم الصادرة في دولة أخرى ومنحها الحجية ذاتها التي تتمتع بها الأحكام الوطنية، دون إعادة النظر في موضوع النزاع. كما أوجبت تنفيذ هذه الأحكام وفقاً للإجراءات الداخلية، بشرط عدم فرض شروط أشد من تلك المقررة لتنفيذ الأحكام الوطنية. وقد حصرت الاتفاقية أسباب رفض الاعتراف أو التنفيذ في حالات محددة على سبيل الحصر، مثل بطلان اتفاق التحكيم، أو الإخلال بحق الدفاع، أو تجاوز حدود الاختصاص، أو عدم نهائية الحكم، أو مخالفته للنظام العام في دولة التنفيذ⁽⁶⁷⁾. وبذلك كرّست الاتفاقية مبدأ الحجية العابرة للحدود، مع تضيق نطاق التدخل القضائي.

إلى جانب ذلك، مثّل قانون الأونسيترال النموذجي للتحكيم التجاري الدولي لعام 1985، المعدل عام 2006، مرجعاً أساسياً لتحديث التشريعات الوطنية، وقد تبنته العديد من الدول، بما فيها دول عربية. وقد أكد هذا النموذج استقلال حكم التحكيم عن رقابة الموضوع، وقصر الطعن عليه على دعوى البطلان لأسباب محددة، وأقر مساوياته بالحكم القضائي من حيث الحجية والآثار القانونية⁽⁶⁸⁾. وأسهم تبني هذا القانون في توحيد المفاهيم الأساسية للتحكيم الدولي وتعزيز الثقة في نظامه القانوني.

وقد أدت هذه المنظومة الدولية إلى ترسيخ مبادئ جوهرية، أهمها عدم جواز إعادة نظر موضوع النزاع أمام القضاء الوطني، وحصر الرقابة القضائية في المسائل الشكلية أو المتعلقة بالنظام العام، إضافة إلى توحيد معايير الاعتراف والتنفيذ بين الدول. وأصبح الحكم التحكيمي الدولي يُعامل في أغلب الأنظمة القانونية معاملة الحكم القضائي النهائي، مع رقابة محدودة تهدف إلى حماية النظام العام وضمان احترام مبادئ العدالة الأساسية.⁽⁶⁹⁾

⁽⁶⁵⁾ محمد شكري سرور، النظام القانوني للتحكيم، مرجع سابق، ص 210.

⁽⁶⁶⁾ Redfern & Hunter, *Law and Practice of International Commercial Arbitration*, 6th ed., Oxford University Press, 2015, pp. 65–70.

⁽⁶⁷⁾ اتفاقية نيويورك لعام 1958 بشأن الاعتراف وتنفيذ أحكام التحكيم الأجنبية، المادتان الثالثة والخامسة.

⁽⁶⁸⁾ UNCITRAL Model Law on International Commercial Arbitration (1985, amended 2006), Articles 34–36.

⁽⁶⁹⁾ مصطفى كمال طه، التحكيم التجاري الدولي، مرجع سابق، ص 150.

وعليه، فإن القوانين الحديثة، وعلى رأسها اتفاقية نيويورك وقانون الأونسيترال النموذجي، أحدثت تحولاً نوعياً في مكانة حكم التحكيم الدولي، إذ انتقل من حكم ذي أثر وطني محدود إلى حكم يتمتع بحجية دولية معترف بها، بما يعزز الأمن القانوني ويكرّس الثقة في التحكيم كآلية فعالة لتسوية المنازعات الدولية.

المبحث الثاني: الفرق بين حجية حكم التحكيم والقوة التنفيذية

المطلب الأول: حجية حكم التحكيم

كما سبق بيانه، فإن حجية حكم التحكيم تعني أن الحكم الصادر عن هيئة التحكيم، متى استوفى شروطه القانونية، يكتسب قوة تمنع إعادة طرح النزاع ذاته بين الأطراف أنفسهم أمام القضاء. فالحجية تتعلق بالأثر القانوني المترتب على صدور الحكم، والذي يقضي بعدم جواز نظر الدعوى مجدداً متى اتحد الخصوم والموضوع والسبب، تحقيقاً لاستقرار المراكز القانونية ومنع تناقض الأحكام.⁽⁷⁰⁾

وقد استقر الفقه والقضاء في الأنظمة العربية على أن الحكم التحكيمي، شأنه شأن الحكم القضائي، يحوز حجية الأمر المقضي به بمجرد صدوره، دون حاجة إلى استصدار حكم جديد في الموضوع، ما دام قد صدر وفق اتفاق تحكيم صحيح وفي حدود الاختصاص المقرر للهيئة⁽⁷¹⁾. ومن ثم فإن الحجية تمثل أثراً موضوعياً يغلّ يد الخصوم عن إعادة النزاع، التزاماً بما ارتضوه من اللجوء إلى التحكيم.

التطبيق القانوني للقوة التنفيذية في النظام العربي

ينبغي التمييز بين حجية الحكم وقوته التنفيذية؛ فالحجية تتعلق بمنع إعادة نظر النزاع، أما القوة التنفيذية فتعني إمكانية تنفيذ الحكم جبراً عن طريق السلطة العامة. فالحكم قد يكون حائزاً للحجية بين الأطراف، لكنه لا يُنفذ جبراً إلا بعد استيفاء الإجراءات التي يحددها القانون.⁽⁷²⁾

وفي معظم القوانين العربية، لا يكتسب حكم التحكيم القوة التنفيذية إلا بعد صدور أمر بتنفيذه من المحكمة المختصة، وهو ما يُعرف بأمر التنفيذ أو إكساء الحكم الصيغة التنفيذية. ويهدف هذا الإجراء إلى التحقق من عدم وجود أسباب للبطلان، ولا سيما مخالفة النظام العام أو الإخلال بالضمانات الأساسية للنقاضي، دون أن يمتد ذلك إلى إعادة بحث موضوع النزاع.⁽⁷³⁾

وعليه، فإن التشريعات العربية تميز بوضوح بين الأثرين: فالحجية تثبت للحكم بمجرد صدوره، بينما القوة التنفيذية تتطلب رقابة قضائية شكلية تمنحه إمكانية التنفيذ الجبري. ويُعد هذا التمييز تجسداً للتوازن بين احترام استقلال التحكيم وضمان خضوعه لرقابة محدودة تحمي النظام العام والحقوق الأساسية للأطراف.

المطلب الثاني: القوة التنفيذية لحكم التحكيم

تختلف القوة التنفيذية لحكم التحكيم عن حجيته، إذ إن الحجية تثبت بمجرد صدور الحكم الصحيح، بينما التنفيذ الجبري يتطلب - في أغلب التشريعات العربية - استصدار أمر قضائي يمنح الحكم الصيغة التنفيذية. ويهدف هذا الإجراء إلى

(70) محمد حسنين، حجية الأمر المقضي في المواد المدنية والتجارية، مرجع سابق، ص 80.

(71) فتحي والي، التحكيم في المنازعات المدنية والتجارية، مرجع سابق، ص 190.

(72) أحمد أبو الوفا، التحكيم الاختياري والإجباري، مرجع سابق، ص 215.

(73) مصطفى كمال طه، التحكيم التجاري الدولي، مرجع سابق، ص 162.

تمكين الحكم من النفاذ قهراً مع التحقق من سلامته الشكلية وعدم مخالفته للنظام العام.⁽⁷⁴⁾

أولاً: تطبيقات القوة التنفيذية في القانون المصري

نظم قانون التحكيم المصري رقم 27 لسنة 1994 إجراءات تنفيذ حكم التحكيم، حيث يحق للطرف المحكوم له أن يتقدم بطلب إلى المحكمة المختصة لإصدار أمر بتنفيذ الحكم إذا امتنع الطرف الآخر عن الامتثال له. وتتحقق المحكمة - قبل إصدار أمر التنفيذ - من عدم توافر أسباب البطلان المنصوص عليها في المادة 53، ولا سيما ما يتعلق بمخالفة النظام العام في مصر، دون أن تعيد بحث موضوع النزاع.⁽⁷⁵⁾

وبمجرد صدور أمر التنفيذ، يكتسب الحكم القوة التنفيذية ويعامل معاملة الأحكام القضائية من حيث التنفيذ الجبري. ويظهر هذا التنظيم التوازن بين احترام استقلال التحكيم ومنح القضاء رقابة شكلية محدودة لضمان المشروعية.

ثانياً: تطبيقات القوة التنفيذية في القانون السعودي

في المملكة العربية السعودية، نص نظام التحكيم الصادر بالمرسوم الملكي رقم م/34 لعام 1433هـ على أن حكم التحكيم يكون ملزماً ونهائياً، غير أن تنفيذه يتطلب صدور أمر تنفيذ من المحكمة المختصة. وتتولى محكمة التنفيذ التحقق من عدم مخالفة الحكم لأحكام الشريعة الإسلامية أو النظام العام في المملكة قبل إكسائه الصيغة التنفيذية.⁽⁷⁶⁾

وبذلك فإن القوة التنفيذية لا تثبت تلقائياً رغم نهائية الحكم، بل تظل رهينة بالتحقق القضائي من سلامته النظامية، دون التعرض لموضوع النزاع.

ثالثاً: تطبيقات القوة التنفيذية في القانون الإماراتي

أما في دولة الإمارات العربية المتحدة، فقد نظم قانون التحكيم الاتحادي رقم 6 لسنة 2018 إجراءات تنفيذ حكم التحكيم، حيث يتطلب التنفيذ تقديم طلب إلى المحكمة المختصة لإصدار أمر باعتماد الحكم وتنفيذه. وتقتصر رقابة المحكمة على التحقق من عدم توافر أسباب البطلان المحددة قانوناً، ومن بينها مخالفة النظام العام الإماراتي أو الإخلال بحق الدفاع.⁽⁷⁷⁾

فإذا لم يتبين للمحكمة وجود سبب من أسباب البطلان، أصدرت أمر التنفيذ، وأصبح الحكم قابلاً للتنفيذ الجبري شأنه شأن الأحكام القضائية النهائية.

خلاصة تطبيقية

يتضح من هذه التطبيقات أن القوانين المصرية والسعودية والإماراتية تتفق على مبدأ أساسي، وهو أن القوة التنفيذية لحكم التحكيم لا تتحقق بذاته، بل تتطلب صدور أمر قضائي يمنحه الصيغة التنفيذية، مع قصر الرقابة على التحقق من سلامة الحكم وعدم مخالفته للنظام العام. ويجسد هذا الاتجاه حرص التشريعات العربية على الجمع بين احترام حجية الحكم التحكيمي وضمان خضوعه لرقابة قضائية شكلية تحمي الأسس القانونية العليا في الدولة.

⁽⁷⁴⁾ فتحي والي، التحكيم في المنازعات المدنية والتجارية، مرجع سابق، ص 195.

⁽⁷⁵⁾ أحمد أبو الوفا، التحكيم الاختياري والإجباري، مرجع سابق، ص 220-223.

⁽⁷⁶⁾ نظام التحكيم السعودي الصادر بالمرسوم الملكي رقم م/34 لعام 1433هـ، المواد 52-55.

⁽⁷⁷⁾ قانون التحكيم الاتحادي الإماراتي رقم 6 لسنة 2018، المواد 52-55.

المبحث الثالث: موقف القضاء من حجية حكم التحكيم

المطلب الأول: القضاء المصري

أسهم القضاء المصري، ولا سيما محكمة النقض، بدور محوري في ترسيخ مفهوم حجية حكم التحكيم وتحديد نطاقها وحدودها في ضوء قانون التحكيم رقم 27 لسنة 1994. فقد استقر قضاؤها على أن حكم التحكيم، متى صدر صحيحاً وفقاً لأحكام القانون، يحوز حجية الأمر المقضي به بين أطرافه، شأنه شأن الحكم القضائي، بما يمنع إعادة طرح النزاع ذاته أمام القضاء مرة أخرى⁽⁷⁸⁾. غير أن هذه الحجية تظل نسبية، مقصورة على الخصوم الذين كانوا أطرافاً في الخصومة التحكيمية، التزاماً بالقواعد العامة في حجية الأحكام.

كما أكدت محكمة النقض أن الرقابة القضائية على حكم التحكيم لا تمتد إلى موضوع النزاع أو إلى إعادة تقدير الوقائع والأدلة، لأن التحكيم يُعد قضاءً خاصاً ارتضاه الأطراف بإرادتهم، ومن ثم فإن تدخل القضاء في موضوعه يُعد إخلالاً بمبدأ سلطان الإرادة واستقلال العملية التحكيمية⁽⁷⁹⁾. ولذلك فإن دور المحكمة يقتصر على التحقق من استيفاء الحكم لشروطه القانونية، دون التعرض لسلامة الاستدلال أو تفسير القانون ما لم ينطو على مخالفة جسيمة للنظام العام.

وفي هذا الإطار، قررت محكمة النقض - ومن بينها في الطعن رقم 987 لسنة 2006 - أن دعوى البطلان ليست طريقاً للطعن في تقدير هيئة التحكيم للوقائع أو في تفسيرها للقانون، وإنما هي وسيلة استثنائية لمراقبة صحة الإجراءات واحترام الضمانات الأساسية للتقاضي. فإذا ثبت وجود عيب جوهري، كعدم وجود اتفاق تحكيم صحيح، أو الإخلال بحق الدفاع، أو تجاوز هيئة التحكيم حدود اختصاصها، أو مخالفة الحكم للنظام العام، جاز للمحكمة القضاء ببطلانه؛ أما فيما عدا ذلك، فإن الحكم يظل محصناً بحجيته⁽⁸⁰⁾.

وقد شددت محكمة النقض على أن مفهوم النظام العام لا يجوز التوسع فيه بما يؤدي إلى إهدار حجية حكم التحكيم، بل يُقصر على القواعد الأساسية التي يقوم عليها كيان المجتمع القانوني والاقتصادي. ومن ثم فإن مجرد الخطأ في تطبيق القانون أو تفسيره لا يُعد في ذاته مخالفة للنظام العام، ما لم يمسّ المبادئ الجوهرية أو الضمانات الأساسية⁽⁸¹⁾.

ويكشف هذا الاتجاه القضائي عن تبني القضاء المصري موقفاً داعماً لاستقلال التحكيم وحماية حجيته، مع الإبقاء على رقابة قضائية محدودة تضمن احترام القواعد الإجرائية والنظام العام. وبذلك يحقق القضاء توازناً دقيقاً بين نهائية الحكم التحكيمي واستقرار المعاملات من جهة، وخضوعه لرقابة استثنائية تحفظ الشرعية القانونية من جهة أخرى.

المطلب الثاني: القضاء الأردني

أولى القضاء الأردني عناية واضحة بترسيخ مبدأ حجية حكم التحكيم وتعزيز استقلاليته، انسجاماً مع أحكام قانون التحكيم الأردني رقم 31 لسنة 2001. فقد استقر اجتهاد محكمة التمييز على أن حكم التحكيم، متى صدر استناداً إلى اتفاق صحيح واستوفى متطلبات القانون، يُعد نهائياً وملزماً للأطراف، ويحوز حجية الأمر المقضي به بمجرد صدوره، بما يمنع إعادة طرح النزاع ذاته أمام القضاء العادي⁽⁸²⁾.

(78) محكمة النقض المصرية، الطعن رقم 487 لسنة 67 قضائية، جلسة 2003/3/18.

(79) فتحي والي، التحكيم في المنازعات المدنية والتجارية، مرجع سابق، ص 205.

(80) محكمة النقض المصرية، الطعن رقم 987 لسنة 2006، جلسة 2006/6/26.

(81) أحمد أبو الوفا، التحكيم الاختياري والإجباري، مرجع سابق، ص 230.

(82) محكمة التمييز الأردنية، قرار رقم 2003/1345 (هيئة عامة)، تاريخ 2003/10/15.

وأكدت المحكمة في العديد من قراراتها أن دعوى البطلان لا تُعد طريقاً للطعن في موضوع الحكم أو لمراجعة تقدير هيئة التحكيم للوقائع والأدلة، وإنما هي وسيلة استثنائية للتحقق من سلامة الإجراءات واحترام الضمانات الأساسية للتقاضي. ومن ثم لا يجوز للمحكمة، عند نظر دعوى البطلان، أن تستبدل تقديرها بتقدير المحكمين أو تعيد بحث المسائل الموضوعية التي سبق الفصل فيها، لأن ذلك يمس استقلال التحكيم ويهدر إرادة الأطراف.⁽⁸³⁾

غير أن القضاء الأردني لم يُغفل دوره في حماية النظام العام وضمان العدالة الإجرائية؛ فقد قررت محكمة التمييز أن الحكم التحكيمي يجوز إبطاله إذا تضمن مخالفة صريحة للنظام العام الأردني، أو إذا شاب عيب إجرائي جوهري، كالإخلال بحق الدفاع أو عدم تمكين أحد الخصوم من عرض دفعه على نحو متكافئ⁽⁸⁴⁾. ويتضح من هذا الاتجاه أن الرقابة القضائية في الأردن ذات طبيعة شكلية ومحدودة، هدفها صون المشروعية الإجرائية دون المساس بجوهر الحكم أو إعادة تقييم موضوع النزاع.

ويكشف هذا النهج عن توازن واضح بين دعم التحكيم كآلية فعالة وسريعة لتسوية المنازعات، وبين الإبقاء على حد أدنى من الرقابة القضائية المرتبطة بحماية النظام العام وضمان العدالة، بما يعزز الثقة في نظام التحكيم داخل البيئة القانونية الأردنية.

المطلب الثالث: القضاء السعودي والإماراتي

اتجه القضاء في كل من المملكة العربية السعودية ودولة الإمارات العربية المتحدة إلى تعزيز مكانة التحكيم ومنح أحكامه حجية قوية، انسجاماً مع التطورات التشريعية الحديثة في البلدين. ففي السعودية، أكدت المحاكم المختصة – استناداً إلى نظام التحكيم الصادر بالمرسوم الملكي رقم م/34 لعام 1433هـ (2012م) – أن حكم التحكيم يكون نهائياً وملزماً للأطراف، ويحوز حجية الأمر المقضي به، ولا يجوز الطعن فيه إلا عن طريق دعوى البطلان في الحالات المحددة حصراً في النظام.⁽⁸⁵⁾

وقد شددت المحاكم السعودية على أن الرقابة القضائية لا تمتد إلى موضوع النزاع أو إلى إعادة تقييم الأدلة، وإنما تقتصر على التحقق من عدم مخالفة الحكم لأحكام الشريعة الإسلامية أو للنظام العام في المملكة، إضافة إلى التأكد من عدم تجاوز هيئة التحكيم حدود اختصاصها أو وقوع إخلال جوهري بالإجراءات. ويعكس هذا التوجه خصوصية البيئة القانونية السعودية، حيث يرتبط مفهوم النظام العام ارتباطاً وثيقاً بمبادئ الشريعة الإسلامية، مما يشكل معياراً جوهرياً في الرقابة على أحكام التحكيم.⁽⁸⁶⁾

أما في دولة الإمارات العربية المتحدة، فقد كرّست المحاكم، ولا سيما محكمة التمييز، مبدأ نهائية الحكم التحكيمي وعدم جواز الطعن فيه من حيث الموضوع، التزاماً بقانون التحكيم الاتحادي رقم 6 لسنة 2018. وأكدت أن دعوى البطلان هي الطريق الوحيد للطعن في الحكم، ولا تُقبل إلا لأسباب محددة، من بينها مخالفة النظام العام، أو الإخلال بحق الدفاع، أو تجاوز حدود الاختصاص⁽⁸⁷⁾. كما استقر قضاؤها على أن مجرد الخطأ في تفسير القانون أو في تقدير الوقائع لا يشكل سبباً لإبطال الحكم، ما لم يصل إلى حد المخالفة الجسيمة التي تمس القواعد الأساسية للعدالة.

(83) مصطفى كمال طه، التحكيم التجاري الدولي، مرجع سابق، ص 102.

(84) محكمة التمييز الأردنية، قرار رقم 2010/2368، تاريخ 2010/12/21.

(85) نظام التحكيم السعودي الصادر بالمرسوم الملكي رقم م/34 لعام 1433هـ، المادة 52.

(86) ديوان المظالم (المحكمة الإدارية العليا سابقاً)، حكم رقم 1/1434 ق/1 لعام 1436هـ.

(87) محكمة تمييز دبي، الطعن رقم 132 لسنة 2012 تجاري؛ وقانون التحكيم الاتحادي رقم 6 لسنة 2018، المواد 52-54.

ويتضح من مجمل الاجتهادات القضائية في السعودية والإمارات أن الاتجاه العام يسير نحو دعم استقلال التحكيم وحماية حجتيه، مع قصر التدخل القضائي على حالات استثنائية ترتبط بالمشروعية والنظام العام. وقد أسهم هذا التطور في تعزيز الثقة في نظام التحكيم، وتأكيد مكانته كآلية فعالة وملزمة لتسوية المنازعات، دون إخلال بالضمانات الأساسية التي تكفل العدالة وصيانة المصالح العليا للمجتمع.

الفصل الرابع: حجية حكم التحكيم في القضاء (اجتهادات قضائية عربية ودولية)

المبحث الأول: اتجاهات القضاء العربي

المطلب الأول: الاجتهادات القضائية في مصر

تُعد محكمة النقض المصرية من أبرز الجهات القضائية التي أسهمت في ترسيخ حدود حجية حكم التحكيم وتحديد نطاق الرقابة القضائية عليه. وقد استقر قضاؤها على التمييز بين حجية الحكم في موضوع النزاع، وبين سلطة المحكمة في مراقبة مشروعيته الإجرائية واحترامه للنظام العام.⁽⁸⁸⁾

أولاً: حجية حكم التحكيم في مسألة الموضوع

أكدت محكمة النقض في العديد من الطعون أن حكم التحكيم لا يخضع لرقابة القضاء من حيث موضوع النزاع، ولا يجوز للمحكمة أن تعيد بحث الوقائع أو تقدير الأدلة أو تفسير العقد، طالما صدر الحكم وفق اتفاق تحكيم صحيح واستوفى الشروط القانونية. ويتفق هذا الاتجاه مع نص المادة 53 من قانون التحكيم المصري رقم 27 لسنة 1994، التي حصرت الطعن في الحكم بدعوى البطلان لأسباب محددة دون التعرض لموضوع النزاع.⁽⁸⁹⁾

وقد قررت المحكمة أن دعوى البطلان ليست طريقاً للاستئناف المقنّع، وإنما هي وسيلة استثنائية للتحقق من سلامة الإجراءات وحدود الاختصاص، مما يكرّس مبدأ نهائية الحكم التحكيمي واستقلاله عن رقابة الموضوع.⁽⁹⁰⁾

ثانياً: حجية حكم التحكيم في ظل النظام العام

في المقابل، شددت محكمة النقض على أن حجية حكم التحكيم ليست مطلقة، وأنه لا يجوز إكساء الحكم الصيغة التنفيذية إذا انطوى على مخالفة للنظام العام أو الآداب العامة في مصر. وقد أكدت المحكمة في الطعن رقم 287 لسنة 2007 أن مخالفة الحكم لقواعد النظام العام تُعد سبباً كافياً لرفض تنفيذه، حتى لو كان حكماً تحكيمياً دولياً.⁽⁹¹⁾

غير أن المحكمة أوضحت في الوقت ذاته أن مفهوم النظام العام لا يُفسّر تفسيراً واسعاً يؤدي إلى إهدار حجية الحكم، بل يُقصر على القواعد الأساسية التي يقوم عليها الكيان القانوني والاقتصادي والاجتماعي للدولة. ومن ثم فإن مجرد الخطأ في تطبيق القانون لا يبرر إهدار الحكم ما لم يمس المبادئ الجوهرية.⁽⁹²⁾

ويُظهر هذا الاتجاه القضائي توازناً دقيقاً بين حماية حجية حكم التحكيم وصيانة استقلاله من جهة، وبين إخضاعه لرقابة استثنائية محدودة تهدف إلى حماية النظام العام وضمان احترام الأسس القانونية العليا من جهة أخرى.

(88) فتحي والي، *التحكيم في المنازعات المدنية والتجارية*، مرجع سابق، ص 210.

(89) قانون التحكيم المصري رقم 27 لسنة 1994، المادة 53.

(90) محكمة النقض المصرية، الطعن رقم 987 لسنة 2006، جلسة 2006/6/26.

(91) محكمة النقض المصرية، الطعن رقم 287 لسنة 2007، جلسة 2007/5/13.

(92) أحمد أبو الوفا، *التحكيم الاختياري والإجباري*، مرجع سابق، ص 233.

المطلب الثاني: الاجتهادات القضائية في الأردن

أسهمت محكمة التمييز الأردنية في ترسيخ مبدأ حجية حكم التحكيم وتحديد نطاق الرقابة القضائية عليه، انسجاماً مع قانون التحكيم الأردني رقم 31 لسنة 2001. فقد قررت في العديد من أحكامها أن اتفاق الأطراف على التحكيم يترتب التزاماً بالخضوع لنتيجته، وأن الحكم الصادر عن هيئة التحكيم يكتسب حجية تمنع إعادة طرح النزاع ذاته أمام القضاء، ما لم يتضمن مخالفة صريحة للقانون الأردني أو للنظام العام⁽⁹³⁾. ويُفهم من هذا الاتجاه أن الحجية تقوم بمجرد صدور الحكم الصحيح، دون حاجة إلى إعادة نظر في الموضوع.

وأكدت المحكمة كذلك أن دعوى البطلان لا تُعد طريقاً لمراجعة موضوع النزاع أو إعادة تقييم الأدلة، وإنما وسيلة استثنائية للتحقق من احترام الإجراءات الجوهرية وضمانات الدفاع، وعدم تجاوز هيئة التحكيم حدود اختصاصها⁽⁹⁴⁾. ومن ثم فإن الرقابة القضائية في الأردن ذات طبيعة شكلية ومحدودة، هدفها حماية المشروعية دون المساس باستقلال التحكيم.

حجية حكم التحكيم في القضايا التجارية

في المجال التجاري، ولا سيما في التحكيم التجاري الدولي، كرّست محكمة التمييز مبدأ نهائية الحكم التحكيمي ووجوب الاعتراف به وتنفيذه وفقاً للالتزامات الدولية للمملكة. فقد قضت في الطعن رقم 1234 لسنة 2015 بأن حكم التحكيم الأجنبي يُعترف به ويُنفذ في الأردن وفقاً لأحكام اتفاقية نيويورك لعام 1958 بشأن الاعتراف وتنفيذ أحكام التحكيم الأجنبية، ما دام لا يخالف النظام العام الأردني⁽⁹⁵⁾.

ويُظهر هذا الاتجاه التزام القضاء الأردني بالمعايير الدولية في مجال التحكيم، وتعزيزه لمبدأ الحجية العابرة للحدود، مع الإبقاء على رقابة محدودة مرتبطة بحماية النظام العام وضمان العدالة الإجرائية. وبذلك يحقق القضاء الأردني توازناً بين دعم بيئة الاستثمار والتجارة الدولية، وصون السيادة القانونية الوطنية.

المطلب الثالث: الاجتهادات القضائية في السعودية

اتجه القضاء السعودي إلى ترسيخ مبدأ حجية حكم التحكيم في ضوء نظام التحكيم الصادر بالمرسوم الملكي رقم م/34 لعام 1433هـ (2012م)، والذي نص على أن حكم التحكيم يكون نهائياً وملزماً للأطراف، ويحوز حجية الأمر المقضي به متى صدر صحيحاً وفي حدود اختصاص الهيئة⁽⁹⁶⁾. وقد أكدت المحاكم السعودية أن هذه الحجية تمنع إعادة طرح النزاع أمام القضاء، التزاماً بإرادة الأطراف التي اختارت التحكيم طريقاً للفصل في خصومتها.

وقد استقر القضاء السعودي على أن الرقابة القضائية لا تمتد إلى موضوع النزاع أو إلى إعادة تقييم الأدلة، وإنما تقتصر على التحقق من سلامة الحكم من الناحية النظامية، وعدم مخالفته لأحكام الشريعة الإسلامية أو للنظام العام في المملكة، إضافة إلى التأكد من عدم تجاوز هيئة التحكيم حدود اختصاصها أو وقوع إخلال جوهري بالإجراءات⁽⁹⁷⁾. ويعكس هذا التوجه ارتباط مفهوم النظام العام في السعودية بمبادئ الشريعة الإسلامية، بوصفها المصدر الأساسي للتشريع.

الطعن في حكم التحكيم

(93) محكمة التمييز الأردنية، قرار رقم 2003/1345 (هيئة عامة)، تاريخ 2003/10/15.

(94) مصطفى كمال طه، *التحكيم التجاري الدولي*، مرجع سابق، ص 105.

(95) محكمة التمييز الأردنية، الطعن رقم 1234 لسنة 2015، تاريخ 2015/11/9؛ واتفاقية نيويورك لعام 1958، المادة الثالثة.

(96) نظام التحكيم السعودي الصادر بالمرسوم الملكي رقم م/34 لعام 1433هـ، المادة 52.

(97) ديوان المظالم (المحكمة الإدارية العليا سابقاً)، حكم رقم 1436/ق/2 لعام 1436هـ.

فيما يتعلق بالطعن في حكم التحكيم، قررت المحكمة العليا في العديد من الأحكام - ومن بينها القرار رقم 774 لعام 2016 - أن دعوى البطلان هي الطريق الوحيد للطعن في الحكم، وأنها لا تُقبل إلا في الحالات المنصوص عليها حصراً في النظام، كأن يتضمن الحكم مخالفة صريحة للنظام العام أو لأحكام الشريعة الإسلامية، أو أن يصدر عن هيئة غير مختصة.⁽⁹⁸⁾

وأكد القضاء السعودي أن دعوى البطلان ليست وسيلة لإعادة نظر موضوع النزاع أو لمراجعة التكييف القانوني الذي انتهت إليه هيئة التحكيم، بل هي رقابة استثنائية تهدف إلى حماية المشروعية وضمان عدم الانحراف عن الضوابط الشرعية والنظامية.

ويُظهر هذا الاتجاه القضائي دعماً واضحاً لاستقلال التحكيم وحماية حجته، مع الإبقاء على رقابة محدودة تتصل بالمشروعية الشرعية والنظام العام، بما يحقق التوازن بين نهائية الحكم التحكيمي وصيانة القيم القانونية الأساسية في المملكة.

المطلب الرابع: اجتهادات قضائية في الإمارات

أما في الإمارات، فقد أصدرت محاكمها العديد من الاجتهادات القضائية التي تؤكد على أن حجية حكم التحكيم لا تمتد إلى الأفراد غير المعنيين في نزاع التحكيم. وأوضحت محكمة التمييز الإماراتية في القرار رقم 122 لعام 2018 أنه لا يمكن استئناف حكم التحكيم على موضوع النزاع ذاته إلا في حالات الطعن الخاصة بالأمر المتعلقة بالنظام العام.

المقارنة بين الاجتهادات القضائية العربية

باختصار، نجد أن مواقف القضاء العربي في معظم الدول تتمحور حول مسألة حجية حكم التحكيم في الحدود التي تتماشى مع النظام العام والآداب العامة، وهو ما يميز النظام القضائي العربي عن الأنظمة الأخرى التي قد تعتمد بشكل أكبر على توسيع نطاق تنفيذ أحكام التحكيم.

المبحث الثاني: اتجاهات القضاء الدولي

المطلب الأول: القضاء الدولي والتحكيم التجاري الدولي

لا يختلف موقف القضاء الدولي كثيراً عن القضاء الوطني فيما يتعلق بحجية حكم التحكيم، إذ يقوم النظام القانوني الدولي على احترام مبدأ نهائية الأحكام التحكيمية ووجوب تنفيذها. وتُعد اتفاقية نيويورك لعام 1958 بشأن الاعتراف وتنفيذ أحكام التحكيم الأجنبية حجر الزاوية في تكريس حجية حكم التحكيم الدولي، حيث ألزمت الدول المتعاقدة بالاعتراف بالأحكام التحكيمية وتنفيذها، بصرف النظر عن الدولة التي صدر فيها الحكم، ما لم يتعارض مع النظام العام في دولة التنفيذ.⁽⁹⁹⁾

وقد أسهم تطبيق الاتفاقية في ترسيخ مبدأ الحجية العابرة للحدود، إذ أصبح الحكم التحكيمي الدولي يتمتع بقوة ملزمة في مختلف الدول المنضمة إليها، مع تضيق نطاق رفض التنفيذ في حالات استثنائية محددة حصراً، مثل بطلان اتفاق التحكيم أو الإخلال بحق الدفاع أو مخالفة النظام العام⁽¹⁰⁰⁾. ويُعد هذا الإطار القانوني أحد أهم دعائم الأمن القانوني في التجارة الدولية.

(98) المحكمة العليا السعودية، القرار رقم 774 لعام 2016، مجموعة الأحكام القضائية.

(99) اتفاقية نيويورك لعام 1958 بشأن الاعتراف وتنفيذ أحكام التحكيم الأجنبية، المادتان الثالثة والخامسة.

(100) Redfern & Hunter, *Law and Practice of International Commercial Arbitration*, 6th ed., Oxford University Press, 2015, pp. 569-575.

حكم محكمة العدل الدولية

على صعيد القضاء الدولي، أكدت محكمة العدل الدولية في أكثر من مناسبة مبدأ احترام الأحكام التحكيمية الدولية واعتبارها ملزمة لأطرافها. ففي قضية *Arbitral Award of 31 July 1989 (Guinea-Bissau v. Senegal)*، Judgment of 12 November 1991، شددت المحكمة على أن الحكم التحكيمي الصادر بناءً على اتفاق صحيح بين الدول يتمتع بقوة ملزمة ونهائية، ولا يجوز الطعن فيه إلا في أضيق الحدود المتعلقة بصحة الاختصاص أو وجود عيب جوهري في تشكيل الهيئة أو الإجراءات.⁽¹⁰¹⁾

ويعكس هذا الاتجاه مبدأً مستقرًا في القانون الدولي، مؤداه أن احترام الأحكام التحكيمية يُعد التزاماً نابعاً من قاعدة "العقد شريعة المتعاقدين" (*Pacta Sunt Servanda*)، وأن المساس بحجيتها لا يُقبل إلا في حالات استثنائية تمس قواعد أمره في القانون الدولي أو إخلالاً جسيماً بالإجراءات الأساسية.

وعليه، فإن القضاء الدولي، شأنه شأن التشريعات الوطنية الحديثة، يقرّ بحجية قوية لحكم التحكيم التجاري الدولي، ويقصر إمكان الطعن أو رفض التنفيذ على حالات استثنائية، بما يعزز الثقة في التحكيم كآلية فعالة وملزمة لتسوية المنازعات الدولية.

المطلب الثاني: محكمة التحكيم الدولية في لاهاي

تُعدّ محكمة التحكيم الدائمة في لاهاي (*Permanent Court of Arbitration*) من أبرز الهيئات الدولية التي أسهمت في ترسيخ مكانة التحكيم على الصعيد الدولي، ولا سيما في المنازعات بين الدول أو بين الدول والمستثمرين. وقد كرسّت الممارسة التحكيمية الصادرة تحت مظلتها مبدأً جوهرياً مفاده أن الحكم التحكيمي يكون ملزماً ونهائياً بالنسبة للأطراف الذين ارتضوا اللجوء إلى التحكيم، استناداً إلى قاعدة "العقد شريعة المتعاقدين" في المجال الدولي، وإلى مبدأ احترام التعهدات الدولية. (*Pacta Sunt Servanda*)

وتقوم فلسفة التحكيم الدولي أمام هيئات لاهاي على أن الأطراف، سواء كانوا دولاً أو كيانات أخرى، قد قبلوا مسبقاً الخضوع لنتيجة التحكيم، ومن ثم فإن الحكم الصادر يكون واجب الاحترام والتنفيذ، ولا يجوز إعادة طرح النزاع ذاته أمام جهة أخرى. ويُعد هذا الالتزام تجسيدا لفكرة الاستقرار القانوني في العلاقات الدولية، ولأهمية إنهاء النزاعات بطريقة سلمية ونهائية.

غير أن حجية الحكم التحكيمي في الإطار الدولي لا تُعد مطلقة من كل قيد، إذ يمكن أن تُثار مسائل تتعلق بمخالفة قواعد أمره في القانون الدولي (*jus cogens*) أو انتهاكات جسيمة لحقوق الإنسان أو إخلال خطير بالمبادئ الأساسية للعدالة الإجرائية. ففي مثل هذه الحالات، قد يُثار الجدل بشأن مدى مشروعية الحكم أو قابليته للتنفيذ، خاصة أمام المحاكم الوطنية عند طلب الاعتراف به أو تنفيذه.

ومع ذلك، فإن التدخل في أحكام التحكيم الدولي يظل استثنائياً ونادراً، ويقتصر على الحالات التي تنطوي على مخالفة واضحة لقواعد دولية أساسية أو إخلال جوهري بمبدأ المواجهة وحق الدفاع. ولا يمتد هذا التدخل إلى إعادة النظر في موضوع النزاع أو في تقدير هيئة التحكيم للوقائع أو تفسيرها للقانون الدولي.

⁽¹⁰¹⁾ International Court of Justice, *Arbitral Award of 31 July 1989 (Guinea-Bissau v. Senegal)*, Judgment of 12 November 1991, I.C.J. Reports 1991, p. 53.

ومن ثم، فإن الممارسة التحكيمية المرتبطة بلاهاي تعكس اتجاهاً راسخاً نحو احترام حجية حكم التحكيم وتعزيز نهائيته، مع الإبقاء على حد أدنى من الرقابة المرتبطة بالقواعد الآمرة في القانون الدولي ومبادئ العدالة الأساسية، بما يحقق التوازن بين استقرار العلاقات الدولية وصون القيم القانونية العليا.

المبحث الثالث: التحديات المعاصرة لحجية حكم التحكيم

المطلب الأول: التحديات القانونية

على الرغم من الاعتراف الواسع بحجية حكم التحكيم على المستويين الوطني والدولي، فإن هذه الحجية لا تخلو من تحديات قانونية عملية، خاصة في الحالات التي يثار فيها عدم رضا أحد الأطراف عن الحكم، أو يدعى وجود مخالفات إجرائية أو مساس بالنظام العام. وتبرز هذه التحديات في سياق التوازن بين احترام نهائية الحكم التحكيمي وحماية القيم الأساسية في النظام القانوني للدولة.⁽¹⁰²⁾

أولى هذه التحديات تتعلق بمسألة النظام العام، إذ يُعد هذا المفهوم من أكثر المفاهيم مرونة وغموضاً في القانون المقارن. فمع أن اتفاقية نيويورك لعام 1958 أجازت رفض الاعتراف أو التنفيذ إذا كان الحكم مخالفاً للنظام العام في دولة التنفيذ، فإنها لم تُحدد تعريفاً جامعاً لهذا المفهوم، مما ترك الأمر لاجتهاد المحاكم الوطنية⁽¹⁰³⁾. وقد أدى ذلك إلى تباين في تفسير النظام العام بين الدول، بين اتجاه يضيق نطاقه ويقصره على القواعد الأساسية الجوهرية، واتجاه آخر يميل إلى التوسع فيه، الأمر الذي قد يهدد استقرار الحجية الدولية للحكم التحكيمي.

أما التحدي الثاني فيتعلق بمسألة التنفيذ القسري، خاصة في مجال التحكيم الدولي. فبالرغم من أن الأحكام التحكيمية تُعد ملزمة، فإن تنفيذها قد يواجه عقبات عملية في بعض الدول، سواء بسبب تعقيد الإجراءات، أو بطء التقاضي، أو تدخلات ذات طابع سياسي في المنازعات التي تمس مصالح سيادية أو اقتصادية كبرى⁽¹⁰⁴⁾. ويظهر ذلك بوجه خاص في النزاعات الاستثمارية أو المنازعات التي تكون الدولة طرفاً فيها، حيث قد تُثار دفوع السيادة أو الحصانة التنفيذية.

ومن ثم، فإن التحديات القانونية المرتبطة بحجية حكم التحكيم لا تمس مبدأ الحجية ذاته، بقدر ما تتصل بحدود تطبيقه وآليات تنفيذه. ويظل الاتجاه الغالب في التشريعات الحديثة والقضاء المقارن هو تضيق نطاق هذه الاستثناءات، حفاظاً على الثقة في نظام التحكيم وتحقيقاً للأمن القانوني في المعاملات الدولية.

المطلب الثاني: التحديات القضائية

إلى جانب التحديات القانونية المرتبطة بمفهوم النظام العام أو نطاق التنفيذ، تبرز تحديات قضائية عملية تؤثر في فاعلية حجية حكم التحكيم، خاصة عندما لا تنسجم بعض المحاكم الوطنية مع فلسفة التحكيم الحديثة القائمة على السرعة والنهائية وتقليص التدخل القضائي.⁽¹⁰⁵⁾

وتتمثل إحدى أبرز هذه التحديات في بطء إجراءات إكساء الحكم الصيغة التنفيذية، إذ قد تستغرق بعض المحاكم وقتاً طويلاً في الفصل في طلبات التنفيذ أو دعوى البطلان، مما يُفرغ التحكيم من أهم مزاياه، وهي السرعة في حسم النزاع. كما

(102) مصطفى كمال طه، *التحكيم التجاري الدولي*، مرجع سابق، ص 178.

(103) اتفاقية نيويورك لعام 1958 بشأن الاعتراف وتنفيذ أحكام التحكيم الأجنبية، المادة الخامسة/2.

(104) Redfern & Hunter, *Law and Practice of International Commercial Arbitration*, 6th ed., Oxford University Press, 2015, pp. 589–594.

(105) محمد شكري سرور، *النظام القانوني للتحكيم*، مرجع سابق، ص 240.

قد تتوسع بعض المحاكم - في التطبيق العملي - في تفسير أسباب البطلان أو النظام العام، بما يؤدي إلى تدخل غير مباشر في موضوع النزاع، خلافاً لما استقرت عليه المعايير الدولية.⁽¹⁰⁶⁾

كذلك، قد تؤدي التعقيدات الإجرائية أو التفاوت في خبرة القضاة المتخصصين في مسائل التحكيم إلى إبطاء عملية التنفيذ أو إيقاعها بشروط إضافية غير منصوص عليها صراحة في التشريع أو الاتفاقيات الدولية، وهو ما يتعارض مع روح اتفاقية نيويورك التي تهدف إلى تسهيل الاعتراف بالأحكام وتنفيذها بسرعة وفعالية.⁽¹⁰⁷⁾

ومن ثم، فإن التحدي القضائي الحقيقي لا يكمن في إنكار حجية حكم التحكيم، وإنما في كيفية تفعيلها عملياً عبر إجراءات مبسطة وسريعة ومتسقة مع المعايير الدولية. ويُعد تعزيز التخصص القضائي، وتوحيد التفسير القضائي لمفهوم النظام العام، وتكريس مبدأ الحد الأدنى من التدخل القضائي، من أبرز الوسائل الكفيلة بتجاوز هذه التحديات وضمان فاعلية النظام التحكيمي.

الفصل الخامس: حدود حجية حكم التحكيم

المبحث الأول: النظام العام وأثره على حجية حكم التحكيم

المطلب الأول: مفهوم النظام العام

يُعدّ النظام العام من المفاهيم القانونية المحورية التي تعبّر عن مجموعة القواعد الأساسية التي يقوم عليها كيان الدولة ومجتمعها، والتي لا يجوز الاتفاق على مخالفتها أو تعطيلها بإرادة الأفراد. وتشمل هذه القواعد ما يتعلق بالأمن العام، والآداب العامة، والحقوق والحريات الأساسية، والأسس الاقتصادية والاجتماعية للدولة⁽¹⁰⁸⁾. ومن ثم، يُعدّ النظام العام من أبرز القيود الواردة على حجية حكم التحكيم، إذ يجيز للمحاكم الوطنية التدخل ورفض التنفيذ إذا تبين أن الحكم يتعارض مع هذه القواعد الجوهرية.

أولاً: النظام العام في الفقه الإسلامي

في الفقه الإسلامي، يرتبط مفهوم النظام العام بالأحكام الشرعية القطعية التي تمثل ثوابت لا يجوز الاتفاق على مخالفتها، سواء تعلقت بحقوق الله تعالى أو بالمصالح العامة التي لا يملك الأفراد التصرف فيها⁽¹⁰⁹⁾. فلا يجوز - مثلاً - إصدار حكم تحكيمي يجيز الربا، أو يُقرّ إسقاط حد من الحدود، أو يخالف أحكام المواريث الثابتة بنص قطعي، لأن هذه المسائل تتصل بالنظام العام الشرعي الذي يسمو على إرادة الخصوم.

ومن ثم، فإن حجية حكم التحكيم في الفقه الإسلامي مقيدة بالأحكام المخالفة لنص قطعي أو لمبدأ شرعي مستقر، وإلا جاز للقاضي نقضه حمايةً للنظام العام وصيانةً لمقاصد الشريعة في حفظ الدين والنفس والمال والنسل والعقل.⁽¹¹⁰⁾

ثانياً: النظام العام في التشريعات العربية

(106) مصطفى كمال طه، *التحكيم التجاري الدولي*، مرجع سابق، ص 182.

(107) اتفاقية نيويورك لعام 1958 بشأن الاعتراف وتنفيذ أحكام التحكيم الأجنبية، المادة الثالثة؛ Redfern & Hunter, *Law and Practice of International Commercial Arbitration*, 6th ed., Oxford University Press, 2015, p. 590.

(108) عبد الرزاق السنهوري، *الوسيط في شرح القانون المدني*، ج1، مرجع سابق، ص 521.

(109) وهبة الزحيلي، *الفقه الإسلامي وأدلته*، ج6، مرجع سابق، ص 4334.

(110) ابن قدامة، *المغني*، ج10، مرجع سابق، ص 94.

على الصعيد التشريعي، نصّت أغلب القوانين العربية على جواز رفض تنفيذ حكم التحكيم إذا كان مخالفاً للنظام العام في الدولة. ففي مصر، أجاز قانون التحكيم رقم 27 لسنة 1994 للمحكمة رفض إكساء الحكم الصيغة التنفيذية إذا تبين لها أنه يتعارض مع النظام العام المصري⁽¹¹¹⁾. ويُفسّر النظام العام هنا بأنه يشمل المبادئ الدستورية الأساسية، والقواعد الآمرة في القانون، والضمانات الجوهرية للعدالة.

ويُلاحظ أن الاتجاه القضائي في الدول العربية يميل إلى تفسير النظام العام تفسيراً ضيقاً في مجال التحكيم، بحيث يقتصر على المخالفات الجسيمة التي تمس الأسس القانونية أو القيم العليا للمجتمع، دون التوسع فيه بما يؤدي إلى تقويض حجية الحكم التحكيمي. ويهدف هذا التوجه إلى تحقيق التوازن بين احترام نهائية الحكم التحكيمي، وحماية النظام القانوني للدولة من أي مساس جوهري بثوابته.

وبذلك يتضح أن النظام العام يشكل قيداً جوهرياً على حجية حكم التحكيم، سواء في الفقه الإسلامي أو في التشريعات الحديثة، غير أن تطبيقه يخضع لمعيار دقيق يوازن بين حماية القيم الأساسية وصون استقرار المعاملات.

المطلب الثاني: التطبيق القضائي لمفهوم النظام العام

تعتمد المحاكم الوطنية في العديد من الدول على مفهوم النظام العام كمعيار أساسي عند نظر طلبات تنفيذ أحكام التحكيم أو دعاوى بطلانها. ويُعد هذا المفهوم أحد أهم القيود التي ترد على حجية الحكم التحكيمي، إذ يتيح للقضاء التدخل استثناءً لحماية القيم الجوهرية التي يقوم عليها النظام القانوني للدولة.⁽¹¹²⁾

في مصر، قررت محكمة النقض في الطعن رقم 254 لسنة 2008 أن المحكمة تمتنع عن تنفيذ حكم التحكيم إذا تضمن مخالفة صريحة للنظام العام المصري، ولا سيما إذا تعلّق الأمر بمساس بالحقوق والحريات الأساسية التي يكفلها الدستور أو بالقواعد الآمرة التي تمثل ركائز النظام القانوني والاجتماعي⁽¹¹³⁾. غير أن القضاء المصري استقر كذلك على أن مفهوم النظام العام يجب تفسيره تفسيراً ضيقاً في مجال التحكيم، بحيث يقتصر على المخالفات الجسيمة التي تمس الأسس الدستورية أو المبادئ القانونية العليا، دون التوسع فيه بما يؤدي إلى إهدار حجية الحكم أو إعادة النظر في موضوع النزاع. كما اعتبرت المحاكم أن النظام العام قد يشمل، في بعض الحالات، المبادئ المرتبطة بالعدالة الاجتماعية أو بحماية حقوق الإنسان الأساسية، متى بلغ الانتهاك درجة تمس القيم الجوهرية للمجتمع، وهو ما يعكس تطوراً في الفهم القضائي لمفهوم النظام العام في ضوء الدستور والاتفاقيات الدولية ذات الصلة.

الفرق بين النظام العام المحلي والنظام العام الدولي

يختلف نطاق تطبيق النظام العام بحسب ما إذا كان النزاع ذا طابع داخلي أم دولي. ففي التحكيم الداخلي، يُطبق مفهوم النظام العام المحلي المرتبط بالقواعد الآمرة الوطنية والقيم الدستورية الخاصة بكل دولة. أما في التحكيم الدولي، فيُثار ما يُعرف بمفهوم النظام العام الدولي، وهو مفهوم أضيق نطاقاً، يقتصر على المبادئ الأساسية المشتركة في المجتمع الدولي أو القواعد الآمرة في القانون الدولي.⁽¹¹⁴⁾ (Jus Cogens)

(111) قانون التحكيم المصري رقم 27 لسنة 1994، المادة 58.

(112) أحمد أبو الوفا، *التحكيم الاختياري والإجباري*، مرجع سابق، ص 241.

(113) محكمة النقض المصرية، الطعن رقم 254 لسنة 2008، جلسة 2008/3/15.

(114) Redfern & Hunter, *Law and Practice of International Commercial Arbitration*, 6th ed., Oxford University Press, 2015, pp. 593–596.

وفي إطار اتفاقية نيويورك لعام 1958، يُسمح للدولة برفض تنفيذ الحكم إذا كان مخالفاً لنظامها العام، غير أن الفقه والقضاء الدوليين يميلان إلى تفسير هذا الاستثناء تفسيراً ضيقاً حفاظاً على استقرار المعاملات الدولية وتشجيعاً للتحكيم التجاري الدولي⁽¹¹⁵⁾. ومن ثم، فإن القيود المرتبطة بالنظام العام في المجال الدولي تُمارس بحذر أكبر، تحقيقاً للتوازن بين احترام السيادة الوطنية وضمان فعالية التحكيم العابر للحدود.

وبذلك يتضح أن النظام العام يظل أداة رقابية ضرورية لحماية القيم الأساسية، غير أن تطبيقه القضائي يتطلب دقة وتوازناً حتى لا يتحول إلى وسيلة لتعطيل حجية حكم التحكيم أو تقويض فاعليته.

المبحث الثاني: دعوى البطلان وأثرها على حجية حكم التحكيم

المطلب الأول: مفهوم دعوى البطلان

تُعد دعوى البطلان الوسيلة القضائية الأساسية للطعن في حكم التحكيم، وهي دعوى استثنائية تُرفع أمام المحكمة المختصة بقصد إلغاء الحكم إذا شابته عيب جوهري يمس صحته أو مشروعيته⁽¹¹⁶⁾. وهي لا تُعد امتداداً للخصومة الأصلية، ولا تمثل درجة من درجات التقاضي، بل تقتصر وظيفتها على مراقبة مدى التزام الحكم التحكيمي بالقواعد الإجرائية والقانونية التي تحكم عملية التحكيم.

ومن ثم، فإن دعوى البطلان لا تجيز للمحكمة إعادة النظر في موضوع النزاع أو إعادة تقييم الوقائع والأدلة التي استندت إليها هيئة التحكيم، كما لا تخولها استبدال تقديرها بتقدير المحكمين. وإنما ينحصر دورها في التحقق من احترام الضمانات الأساسية للتقاضي، وصحة تشكيل هيئة التحكيم، وسلامة الإجراءات، وعدم مخالفة الحكم للنظام العام⁽¹¹⁷⁾.

وتتمثل أبرز أسباب دعوى البطلان في مخالفة الحكم للنظام العام، إذا تضمن ما يتعارض مع المبادئ الأساسية التي يقوم عليها النظام القانوني في الدولة، سواء كانت ذات طبيعة دستورية أو اقتصادية أو اجتماعية. كما تقوم الدعوى إذا ثبت عدم اختصاص هيئة التحكيم، كأن يصدر الحكم في غياب اتفاق تحكيم صحيح أو من هيئة لم تُمنح الولاية القانونية للفصل في النزاع.

ومن الأسباب الجوهرية كذلك الإخلال بالإجراءات القانونية، خاصة ما يتعلق بحق الدفاع ومبدأ المواجهة بين الخصوم، أو إذا تجاوزت هيئة التحكيم حدود التفويض الممنوح لها، كأن تفصل في مسائل لم يشملها اتفاق التحكيم أو تقضي بأكثر مما طلبه الأطراف⁽¹¹⁸⁾.

وعليه، فإن دعوى البطلان تمثل آلية رقابية دقيقة توازن بين مبدأ نهائية الحكم التحكيمي وحجيته من جهة، وبين ضرورة إخضاعه لرقابة قضائية محدودة تكفل احترام المشروعية وحماية النظام العام من جهة أخرى، دون المساس بجوهر استقلال التحكيم.

المطلب الثاني: إجراءات رفع دعوى البطلان

تُرفع دعوى البطلان أمام المحكمة المختصة وفقاً للإجراءات التي يحددها قانون التحكيم في كل دولة، وتُعد هذه الدعوى

(115) اتفاقية نيويورك لعام 1958 بشأن الاعتراف وتنفيذ أحكام التحكيم الأجنبية، المادة الخامسة/2 (ب).

(116) فتحي والي، التحكيم في المنازعات المدنية والتجارية، مرجع سابق، ص 312.

(117) قانون التحكيم المصري رقم 27 لسنة 1994، المادة 53؛ وقانون الأونسيتال النموذجي، المادة 34.

(118) أحمد أبو الوفا، التحكيم الاختياري والإجباري، مرجع سابق، ص 256.

الوسيلة الوحيدة للطعن في حكم التحكيم من حيث صحته القانونية. وعند رفعها، يقوم محامو الخصوم بمراجعة ملف التحكيم كاملاً للتحقق من وجود سبب من أسباب البطلان المنصوص عليها حصراً في القانون، دون التعرض لموضوع النزاع أو إعادة مناقشة الوقائع. وفي بعض الحالات، قد يتقدم المدعي بطلب وقف تنفيذ الحكم مؤقتاً إلى حين الفصل في دعوى البطلان، إذا أجاز القانون ذلك.⁽¹¹⁹⁾

أولاً: في التشريع المصري

نصّت المادة 53 من قانون التحكيم المصري رقم 27 لسنة 1994 على أنه لا يجوز الطعن في حكم التحكيم إلا بدعوى البطلان، والتي تُرفع أمام محكمة الاستئناف المختصة خلال تسعين يوماً من تاريخ إعلان الحكم للمحكوم عليه⁽¹²⁰⁾. وقد حدد القانون أسباب البطلان على سبيل الحصر، ومن بينها عدم وجود اتفاق تحكيم صحيح، أو بطلان تشكيل هيئة التحكيم، أو الإخلال بحق الدفاع، أو تجاوز الهيئة حدود اختصاصها، أو مخالفة الحكم للنظام العام.

كما أجاز القانون للمحكمة - عند نظر دعوى البطلان - أن تأمر بوقف تنفيذ الحكم إذا طُلب منها ذلك، متى رأت أن أسباب الدعوى جدية، وهو ما يعكس التوازن بين حجية الحكم وحقوق الخصم في الطعن الاستثنائي عليه.⁽¹²¹⁾

ثانياً: في التشريع السعودي

أما في المملكة العربية السعودية، فقد نص نظام التحكيم الصادر بالمرسوم الملكي رقم م/34 لعام 1433هـ على أن الطعن في حكم التحكيم لا يكون إلا بدعوى بطلان تُرفع أمام المحكمة المختصة خلال المدة النظامية المحددة⁽¹²²⁾. وتملك المحكمة إلغاء الحكم إذا ثبت أنه خالف أحكام الشريعة الإسلامية أو النظام العام، أو إذا صدر عن هيئة غير مختصة، أو تجاوز حدود التفويض، أو شابه عيب جوهري في الإجراءات.

ولا يترتب على رفع دعوى البطلان وقف تنفيذ الحكم تلقائياً، إلا إذا قررت المحكمة ذلك بناءً على طلب من المدعي، وفقاً لما تراه من ملاءمة وظروف الدعوى. ويعكس هذا التنظيم حرص المشرع السعودي على حماية حجية الحكم التحكيمي مع إبقاء رقابة قضائية محدودة لضمان احترام الضوابط الشرعية والنظامية.

وبذلك يتبين أن إجراءات دعوى البطلان في كل من مصر والسعودية تقوم على مبدأ حصر الأسباب وتقييد المدد، بما يحول دون تحويلها إلى وسيلة للمماطلة أو إعادة التقاضي، ويُرسخ في الوقت ذاته الضمانات الأساسية للمشروعية.

المطلب الثالث: دعاوى بطلان حكم التحكيم في القضاء الدولي

يختلف تنظيم دعوى بطلان حكم التحكيم في المجال الدولي عن التنظيم الداخلي، إذ لا تُرفع دعوى البطلان أمام "محكمة تحكيم دولية" بوصفها جهة طعن، وإنما تُقدّم أمام القضاء الوطني في دولة مقرّ التحكيم (Seat of Arbitration)، باعتباره صاحب الولاية في الرقابة على صحة الحكم. فالمبدأ المستقر في التحكيم الدولي أن محاكم الدولة التي جرى فيها التحكيم هي المختصة بنظر طلب إبطال الحكم، بينما يقتصر دور الدول الأخرى على بحث الاعتراف والتنفيذ وفقاً لاتفاقية نيويورك لعام 1958.⁽¹²³⁾

ففي سويسرا، على سبيل المثال، تُرفع دعاوى بطلان أحكام التحكيم الدولي أمام المحكمة الفيدرالية السويسرية في لوزان،

(119) مصطفى كمال طه، *التحكيم التجاري الدولي*، مرجع سابق، ص 191.

(120) قانون التحكيم المصري رقم 27 لسنة 1994، المادة 53.

(121) فتحي والي، *التحكيم في المنازعات المدنية والتجارية*، مرجع سابق، ص 318.

(122) نظام التحكيم السعودي الصادر بالمرسوم الملكي رقم م/34 لعام 1433هـ، المادة 50 وما بعدها.

(123) اتفاقية نيويورك لعام 1958 بشأن الاعتراف وتنفيذ أحكام التحكيم الأجنبية، المادة الخامسة/1(هـ).

وفقاً لقانون القانون الدولي الخاص السويسري (PILA)، وذلك خلال مدة محددة وبأسباب محصورة، مثل عدم الاختصاص، أو مخالفة حق الدفاع، أو مخالفة النظام العام⁽¹²⁴⁾. ويُعد نطاق هذه الرقابة ضيقاً للغاية، إذ لا يجوز للمحكمة إعادة بحث موضوع النزاع أو تقييم الوقائع.

أما في فرنسا، فتُنظر دعوى إبطال الحكم الدولي أمام محكمة الاستئناف في مقر التحكيم (كباريس مثلاً)، استناداً إلى قانون الإجراءات المدنية الفرنسي، وبأسباب محددة على سبيل الحصر، من بينها مخالفة النظام العام الدولي الفرنسي أو تجاوز هيئة التحكيم حدود مهمتها.⁽¹²⁵⁾

وفي إطار التحكيم بين الدول، كما في حالات التحكيم الاستثماري أمام المركز الدولي لتسوية منازعات الاستثمار (ICSID)، لا توجد دعوى بطلان أمام محكمة وطنية، بل يوجد نظام خاص للطعن بالإلغاء أمام لجنة إبطال داخلية وفق اتفاقية واشنطن لعام 1965، ويقتصر الإلغاء على أسباب استثنائية، مثل تجاوز الصلاحيات أو الإخلال الجسيم بقاعدة إجرائية أساسية.⁽¹²⁶⁾

ومن ثم، فإن دعاوى بطلان حكم التحكيم في المجال الدولي تُعد نادرة نسبياً، نظراً لضيق نطاق أسبابها وللاتجاه القضائي العام نحو احترام نهائية الحكم التحكيمي. كما أن مفهوم النظام العام في التحكيم الدولي يُفسّر تفسيراً أضيق مما هو عليه في المجال الداخلي، بحيث يقتصر على المبادئ الأساسية في القانون الدولي أو القيم الجوهرية المشتركة، كحظر الفساد الجسيم أو انتهاك قواعد أمرة. (Jus Cogens)

وبذلك يتضح أن القضاء الدولي والوطني في مجال التحكيم الدولي يتبنى فلسفة تقوم على دعم استقرار الأحكام التحكيمية وتقليل التدخل القضائي إلى أضيق الحدود، حفاظاً على الثقة في نظام التحكيم العابر للحدود وتعزيزاً للأمن القانوني في المعاملات الدولية.

الخاتمة

إنّ دراسة حجية حكم التحكيم في الأنظمة القانونية العربية والإسلامية والعالمية تُعدّ من الموضوعات ذات الأهمية الكبرى، نظراً للدور الفاعل الذي يلعبه التحكيم في تسوية النزاعات دون اللجوء إلى القضاء التقليدي. ولقد بيّن البحث في فصوله المختلفة الأسس الفقهية والقانونية التي توطّر حجية حكم التحكيم، وناقش تطبيقاتها المختلفة في القوانين العربية والتشريعات الدولية، مما يجعل من هذه الدراسة مرجعاً هاماً لكل من يهتم بتحليل التحكيم كوسيلة لفض النزاعات.

أولاً: نتائج البحث

1. تأكيد حجية حكم التحكيم

استعرض البحث إجماع معظم الأنظمة القانونية، بما في ذلك الفقه الإسلامي، على أن حكم التحكيم يكتسب الحجية بمجرد صدوره ويعد ملزماً للأطراف الذين ارتضوا التحكيم كوسيلة لحل نزاعهم، مع التأكيد على أنه غير قابل للطعن في الموضوع ذاته، باستثناء حالات استثنائية تتعلق بمخالفة النظام العام أو الآداب العامة.

2. النظام العام وأثره في الحجية

تم التأكيد على أن النظام العام يعتبر الحد الفاصل الذي يحدد ما إذا كان يمكن تنفيذ حكم التحكيم أم لا،

(124) Swiss Private International Law Act (PILA), Article 190.

(125) Code de procédure civile français, Articles 1520–1525.

(126) ICSID Convention (Washington Convention 1965), Article 52.

حيث أن أي حكم يتعارض مع المبادئ الأساسية للنظام العام سواء على مستوى الفقه الإسلامي أو القوانين المدنية الحديثة يمكن أن يُرفض تنفيذه أو يُعتبر باطلاً.

3. دعوى البطلان

تم التطرق إلى دعوى البطلان كأداة قانونية للطعن في أحكام التحكيم، والتي تُرفع في حال وجود عيوب جوهرية في إجراءات التحكيم أو مخالفة القوانين المقررة، مع ضرورة أن يتم تقديمها ضمن فترة زمنية محددة لا تتجاوز 90 يوماً في العديد من التشريعات.

4. القوة التنفيذية لحكم التحكيم

القوة التنفيذية لحكم التحكيم لا تتحقق إلا من خلال تصديق المحكمة على الحكم، كما أكدت القوانين العربية والدولية على ضرورة تنفيذه وفقاً للأطر القانونية المحددة في اتفاقية نيويورك لعام 1958 التي تُلزم الدول الموقعة عليها بتنفيذ أحكام التحكيم الأجنبية بشرط عدم مخالفتها للنظام العام.

5. الاختلافات بين الأنظمة القانونية

تبين أن هناك اختلافات بين الدول العربية في كيفية تنفيذ حكم التحكيم، حيث تختلف إجراءات التنفيذ ومدى تطبيق النظام العام في كل دولة. إلا أن الأنظمة القضائية في معظم الدول العربية تُعطي الأولوية لحكم التحكيم طالما لا يوجد طعن عليه.

ثانياً: التوصيات

1. توحيد المعايير القانونية

من الضروري العمل على توحيد معايير تنفيذ أحكام التحكيم بين الدول العربية وفقاً لخطوط إرشادية قانونية موحدة، مما يساهم في تعزيز الاستثمار التجاري و تسوية النزاعات الدولية، ويضمن ثقة الأطراف في نتائج التحكيم.

2. تعزيز الوعي القانوني

ينبغي على المحاكم الوطنية تعزيز الوعي حول التحكيم كوسيلة لحل المنازعات، وتوضيح الحقوق والواجبات المتعلقة بحجية حكم التحكيم للأطراف المتنازعة في النزاعات القانونية والتجارية.

3. التوجه نحو التحكيم الإلكتروني

في ضوء التطورات التقنية، يتعين على الدول العربية تيسير التحكيم الإلكتروني وتسهيل الإجراءات التحكيمية عبر الإنترنت، خاصة في القضايا التجارية الدولية، مما يضمن سرعة الفصل في المنازعات دون الحاجة للتنقلات أو التأخير.

4. إعادة تقييم دور النظام العام

يحتاج النظام العام في بعض البلدان العربية إلى إعادة تقييم، خاصة فيما يتعلق بما يُعتبر مخالفة للنظام العام، لتجنب التفسير الضيق الذي قد يؤدي إلى تقليص حجية حكم التحكيم في بعض الحالات.

5. تعزيز التعاون الدولي في مجال التحكيم

من المهم أن تواصل الدول العربية تعزيز التعاون مع المنظمات الدولية مثل غرفة التجارة الدولية (ICC) و محكمة التحكيم الدولية في لاهاي، من أجل تحقيق تسوية منازعات دولية سريعة وفعالة.

خاتماً:

في الختام، فإن حجية حكم التحكيم تعتبر عنصراً أساسياً في النظام القانوني الدولي والعربي، إذ تُسهم بشكل مباشر في تسوية النزاعات بشكل عادل وسريع، وتُقلل من العبء على المحاكم الوطنية. على الرغم من التحديات التي قد تواجه تنفيذ هذا الحكم في بعض الحالات، فإن التعاون القضائي بين الدول والاهتمام بتطوير نظم التحكيم يُعزز من فعاليتها ويضمن تعزيز العدالة عبر مختلف الأنظمة القانونية.

قائمة المراجع:

1. والي ف. التحكيم في المنازعات المدنية والتجارية. الإسكندرية: منشأة المعارف؛ 2018.
2. طه م ك. التحكيم التجاري الدولي. الإسكندرية: دار الفكر الجامعي؛ 2016.
3. السنهوري ع ر. الوسيط في شرح القانون المدني. ج1. القاهرة: دار النهضة العربية؛ 2006.
4. سرور م ش. النظام القانوني للتحكيم. القاهرة: دار الفكر العربي؛ 2015.
5. أبو الوفا أ. التحكيم الاختياري والإجباري. الإسكندرية: منشأة المعارف؛ 2014.
6. بركات ع. الطبيعة القانونية للتحكيم وأثرها في الرقابة القضائية. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة؛ 2017.
7. البدرابي ع م. نظرية الأحكام القضائية. القاهرة: دار النهضة العربية؛ 2004.
8. حسنين م. حجية الأمر المقضي في المواد المدنية والتجارية. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة؛ 2012.
9. الزحيلي و. الفقه الإسلامي وأدلته. ج6. دمشق: دار الفكر.
10. ابن قدامة. المغني. ج10. بيروت: دار الفكر.
11. ابن رشد. بداية المجتهد ونهاية المقتصد. ج2. القاهرة: دار الحديث؛ 2004.
12. الكاساني ع. بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع. ج7.
13. النويي ي. روضة الطالبين. ج11.
14. القرطبي م. الجامع لأحكام القرآن. ج5. القاهرة: دار الكتب المصرية؛ 2006.
15. البخاري م ب. صحيح البخاري.
16. ابن ماجه. سنن ابن ماجه.
17. Redfern A, Hunter M. Law and Practice of International Commercial Arbitration. 6th ed. Oxford: Oxford University Press; 2015.
18. United Nations. Convention on the Recognition and Enforcement of Foreign Arbitral Awards (New York Convention); 1958.
19. UNCITRAL. Model Law on International Commercial Arbitration (1985, amended 2006).
20. International Centre for Settlement of Investment Disputes (ICSID). Convention on the Settlement of Investment Disputes; 1965.

21. Arab Republic of Egypt. Law No. 27 of 1994 on Arbitration in Civil and Commercial Matters.
22. Kingdom of Saudi Arabia. Arbitration Law issued by Royal Decree No. M/34; 2012.
23. United Arab Emirates. Federal Arbitration Law No. 6; 2018.
24. Switzerland. Swiss Private International Law Act (PILA).
25. France. Code de procédure civile.
26. Court of Cassation (Egypt). Appeal No. 487/67; 2003.
27. Court of Cassation (Egypt). Appeal No. 987/2006.
28. Court of Cassation (Egypt). Appeal No. 287/2007.
29. Court of Cassation (Egypt). Appeal No. 254/2008.
30. Jordan Court of Cassation. Decision No. 1345/2003.
31. Jordan Court of Cassation. Decision No. 2368/2010.
32. Jordan Court of Cassation. Appeal No. 1234/2015.
33. Saudi Supreme Court. Decision No. 774/2016.
34. Dubai Court of Cassation. Appeal No. 132/2012 (Commercial).
35. International Court of Justice. Arbitral Award of 31 July 1989 (Guinea-Bissau v Senegal). Judgment of 12 November 1991. ICJ Reports 1991.