

مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية

مجلة علمية محكمة

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

العدد الخامس - المجلد السابع - مايو 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، الذي تفضل علينا بنعمه الظاهرة والباطنة من غير حولٍ منا ولا قوة، نحمده سبحانه على جزيل عطائه وعظيم فضله وموفور توفيقه، ونصلي ونسلم على سيدنا محمد ﷺ خير البرية، الذي كان بالمؤمنين رؤوفًا رحيمًا، حريصًا على أمته، عزيزًا عليه ما عنتهم.

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

للأبحاث (DOI)، بحيث يُمنح كل بحث رقمًا دوليًا إلكترونيًا خاصًا به يظل ملازمًا له مدى الحياة. وتهدف المجلة إلى نشر البحوث العلمية في مختلف التخصصات باللغات العربية والإنجليزية والفرنسية، برسوم رمزية، دعمًا للباحثين العرب، وإتاحةً لمنصةٍ علميةٍ رصينةٍ تتسم بالتحكيم الدقيق وسرعة إجراءات النشر، في ظل ما يواجهه كثير من الباحثين من صعوبات في إيجاد قنوات نشر محكمة وموثوقة. وبحمد الله وتوفيقه، صدر العدد الخامس من المجلد السابع، متضمنًا (60) بحثًا علميًا متنوعًا. وتتقدم إدارة المجلة بخالص الشكر والتقدير لجميع الباحثين الذين أثروا هذا العدد بأعمالهم ودراساتهم القيّمة، والتي تمثل إضافةً علميةً نوعية، بما تحمله من أصالةٍ وسبقٍ علمي. نسأل الله تعالى أن يبارك في جهودهم، ويزيدهم علمًا ونفعًا، وأن يجعل أعمالهم في ميزان حسناتهم خدمةً للأمة العربية والإسلامية. كما تعرب إدارة المجلة عن امتنانها لكل من أسهم في دعم مسيرتها، سواء بالدعم المادي أو بالمشورة العلمية أو بالمساندة في مجالات النشر والتطوير، سائلين الله أن يجزي الجميع خير الجزاء.

د. إبراهيم عبد الرحمن أحمد

رئيس التحرير

شروط النشر بالمجلة

تعليمات للباحثين:

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

تنسيق البحث:

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

14. الجداول:

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

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

- يتم كتابة المصدر أسفل الجدول حجم الخط 11.

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

شكل(1) عنوان الشكل

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

طريقة التوثيق:

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

الصفحة	الموضوع
18 – 1	تقنين مقياس جودة الحياة النفسية على عينة من طلبة المرحلة الثانوية في منطقة الجليل ريم احمد نصّار، حليلة حسن سليمان عدوي
42 – 19	درجة ممارسة القيادة الريادية لدى مديري مدارس التعليم العام في مدينة الرياض من وجهة نظر المعلمين حامد جعفر المالكي
67 – 43	دور برامج التربية البدنية المدرسية في مكافحة سمنة الأطفال: دراسة نوعية في ضوء خبرات المعلمين والعاملين التربويين في المرحلة الابتدائية بمدينة عرّابة البطوف طارق نعمان يوسف نعمانة، مصطفى تيسير مصطفى عاصلة
93 – 68	أثر إدارة المعرفة مع مواقع التوصل الاجتماعي في تحقيق جودة التعليم العالي: بالتطبيق على الأكاديمية الليبية فرع إجدابيا د. مبارك محمد عبد الله خليل، أ. المنتصر محمود ابراهيم بشير
111 – 94	بلاغة المجاز في تفسير القرآن للإمام عز الدين بن عبد السلام (ت 660هـ) حفصة الشادلي
125 – 112	مهنة التعليم وارتقاؤها وعلاقتها بالأهداف التربوية غدير أسعد سعيد جماعة حصادية
139 – 126	مظاهر التجديد في شعر أبي نواس وفكره الشعوبي شروق عبدالستار جبالي عازم
160 – 140	تقنين مقياس سبنس للقلق لدى الأطفال والمراهقين (SCAS) على عينة من طلبة المرحلة الإعدادية في مدينة يافة الناصرة أصالة حجير
174 – 161	تصورات المعلمين في المدارس العربية في الداخل الفلسطيني حول دمج التكنولوجيا في التعليم: بين القناعة والممارسة اصالة حجير
199 – 175	برنامج تدريسي قائم على المدخل التفاوضي وفاعليته في تنمية المفاهيم الفنية ومهارات النقد الفني لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بمدينة الرياض د. ريمه بنت عبد الرحمن بن عبد العزيز الموسى
213 – 200	أثر التغيرات الديموغرافية على الخدمات السيادية بولاية كسلا: دراسة تطبيقية على مدينة كسلا - أكتوبر 2025م د. رابعه جعفر ابراهيم الحلقفي
235 – 214	فاعلية إستراتيجيات التعلم النشط في تنمية التفكير الابداعي والناقد على ضوء المتغيرات التربوية د. محمد حسن بشير
268 – 236	الثقافة التعاونية في المدارس العربية الحكومية في الجليل: دراسة اثنوجرافية لبينة العمل التربوية سلوى صنع الله، جوزيان شحادة
284 – 269	نشأة الديمقراطية الأثينية بين الإصلاح الاجتماعي والتحول العسكري: من صولون إلى ثيمستوكليس 594 - 479 ق.م بيان ياسر عبد الرزاق بليلة

303 – 285	أثر إدارة الموارد البشرية في الأداء المؤسسي: دراسة حالة شركة دال للمنتجات الغذائية (٢٠٢٥-٢٠٢٠) أميمة محمد الحسن احمد البشير
325 – 304	دور الادارة الاستراتيجية في تنمية الموارد البشرية بالجامعات الاهلية بالمملكة العربية السعودية (2025-2020) أميمة محمد الحسن احمد البشير
347 – 326	أثر اليقظة الاستراتيجية على الأداء التسويقي في قطاع التأمين السوداني: دراسة ميدانية على شركتي التأمين الإسلامية والسلامة للتأمين بولاية البحر الأحمر خلال الفترة 2020-2026م بدرالدين أحمد محمد حامد، د. عبدالرحمن الزين النور
367 – 348	دور اليقظة الاستراتيجية في تعزيز ممارسات التسويق الريادي (دراسة ميدانية على شركتي التأمين الإسلامية والسلامة للتأمين بولاية البحر الأحمر) خلال الفترة (2020-2026م) بدرالدين أحمد محمد حامد، د. عبدالرحمن الزين النور
378 – 368	تقييم مصادر ومسارات تلوث التربة المرتبط بالنزاع المسلح في السودان: دراسة تحليلية لوعي الخبراء والمختصين عزيزة آدم مدني، محمد عبدالمنعم موسى
390 – 379	شبهات حول حجية السنة النبوية والرد عليها: دراسة حديثة تحليلية د. خالد حسين عيسى كرم
407 – 391	أثر البيان التشريعي للقرآن الكريم في الصياغة القانونية د. محمود محمد أحمد علي عثمان
435 – 408	أثر مستوى أخلاقيات المعلم القدوة في تحسين المناخ الصفّي وتنمية السلوك الإيجابي لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدارس الجليل الغربي – لواء الشمال في الداخل الفلسطيني منال أمين حمدو، رنده أمين أغا
456 – 436	التحقق من الخصائص السيكمترية لمقياس الرهاب الاجتماعي لدى الطلبة المتفوقين في المرحلة الإعدادية وفاء سلمان، نهال عبد الحليم
474 – 457	دور التعلم عن طريق اللعب في اكتساب مهارات اللغة الانجليزية لدى عينة من الطلبة الملتحقين بدورة لغة انجليزية في قرية كفر مندا نهال عبد الحليم، وفاء سلمان
493 – 475	تقنين مقياس كرب ما بعد الصدمة على عينة من طلبة إحدى المدارس الثانوية العربية في الجليل جوزيان شحادة، سلوى صنع الله
501 – 494	المهارات الأفقية الرهان المعاصر في النظام التعليمي المغربي إيمان هدوب
512 – 502	استعمال المواد الضارة في مرحلة المراهقة: مقارنة نمائية وتربوية ووقائية متكاملة رائد كميل داغر
533 – 513	أثر استخدام أدوات التقويم التكويني القائم على المهام في قياس وتنمية مهارات التفكير الاستدلالي في الرياضيات لدى طلبة الصف السادس الأساسي: دراسة شبه تجريبية الأساسي د. رفاء عقاب عماشة، د. محمد طالب دبوس، أ.د. غسان حسين الحلو

553 – 534	Infrastructure scolaire et qualité de l'apprentissage au Maroc: une analyse micro-économétrique Hamid Fayou¹, Omar ERRAJI
568 – 554	السياسية البريطانية تجاه اقليم بيليز ومسار الحكم الذاتي (1961 - 1964) م.م. صابرين شلاكة رداد مذبوب
589 – 569	كفاية الإجراءات القانونية الرادعة تجاه المبعوث الدبلوماسي عند استغلال الحصانة في ظل القانون الدولي لضمان حقوق الدولة المضيفة نبيل عبده عثمان الحالمي
604 – 590	موقف الامامية من القراءات القرآنية دراسة نقدية م.م. جمال نعيم حسناوي
623 – 605	الضغوط النفسية التي تعانيها أمهات لأطفال ذوي احتياجات خاصة في منطقة المثلث داخل الخط الأخضر سيرين محمود عازم، أريج حلمي رابي
644 – 624	بعثة جاكوب إلى اليمن عام 1337هـ/ 1919م منال ماطر العصيمي
673 – 645	درجة توظيف معلمي المدارس الثانوية الحكومية لأدوات التعلم التعاوني الرقمي من وجهة نظر المعلمين في المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين عبير محمد عبد اللطيف سكر، أفنان محمود عوض أشقر، اخلاص يوسف محمد حسين
688 – 674	أثر نظم معلومات الموارد البشرية على التميز المؤسسي: بالتطبيق على شركة المراعي للمنتجات الغذائية (2020-2025) د/ نازك عبد الرحمن احمد المك
703 – 689	دور نظم المعلومات الإدارية في اتخاذ القرارات في قطاع الاتصالات: دراسة حالة شركة الاتصالات السودانية - سوداتل (2020-2025) د/ نازك عبد الرحمن احمد المك
718 – 704	الحاجة في الشريعة الإسلامية وأثرها في الأحكام الشرعية: دراسة أصولية مقاصدية فقهية رعدة علي عبدالله الشعيبي
733 – 719	دور الإطار المؤسسي في تشكيل ممارسات التقييم الإلكتروني واستدامته في التعليم العالي الفلسطيني فدوى محمود زيدان، سائدة عفونة
756 – 734	الكتلة السوداء في الكونغرس وتطور دورها السياسي خلال عهد الرئيس الأمريكي ريتشارد نيكسون (1969م-1974م) رواء صباح كناوي
781 – 757	بناء وتقنين مقياس مهارات التعبير الكتابي باللغة العبرية كلغة أجنبية لدى طلبة الصف الثاني عشر في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر ريم ذياب
801 – 782	الإعجاز العلمي في السنة النبوية – دراسة لغوية م.م. مرفد محمد بكر
807 – 802	Techno-Economic Feasibility and Self-Recovery Model for Solar Energy Transition: A Case Study of Red Sea University, Sudan Musab Mohamedahmed Fadul , Abdalla Eissa Abdelkarim, Mohamed Mubarak Yousif
817 – 808	A Rhetorical Pragmatic Study of Etiquette in Political Speeches Lect. Dr. Zina Abdul-Hussein Khudhair, Lect.Dr. Hasan Imad Kadhim

823 – 818	Estimating California Bearing Ratio from Dynamic Cone Penetrometer Tests: A Site-Specific Correlation for Subgrade Soils in Port Sudan, Sudan Mohamed Alfadel M. Osman, Abdal La Eissa Abdelkarim, Khalid Abdelrazig Ahmed
844 – 824	التنشئة الاجتماعية للانفعالات وعلاقتها بالمشكلات السلوكية لدى الأبناء في مرحلة الطفولة المتأخرة د. عبدالاله محمد القرني، بتلاء بنت طرجم العتيبي
856 – 845	اللعب التخيلي كأداة لتنمية الإبداع لدى الأطفال: دراسة علمية لتقييم برنامج تدريبي مبتكر نويجي أحمد غميص
878 – 857	أثر استخدام أدوات التقويم التكويني القائم على المهام في قياس وتنمية مهارات التفكير الاستدلالي في الرياضيات لدى طلبة الصف السادس الأساسي: دراسة شبه تجريبية الأساسي د. رفاء عقاب عماشة
897 – 879	إدارة التغيير وأثرها على السلوك التنظيمي داخل المؤسسات (دراسة حالة: شركة الزين للصناعات التحويلية) د. ميسرة خليل ادريس محمد، د. إدريس خليل ادريس محمد
907 – 898	Consuming Queer Identity: Commodification, Consumption, and the Spectacle of Queer Experience in Chris Bohjalian's <i>Trans-Sister Radio</i> Miss. Shweta Vijender Singh, Asst. Lect. Salam Fadhil Abed Al-Tae, Asst. Lect. Muhannad Salman Obaid Al-Qaraghoul
912 – 908	Navigating Value Engineering in Emerging Markets: An Empirical Analysis of Barriers and Strategic Enablers in the Sudanese Construction Sector Moneira Mohammed Ali Mohammed Ali Ahmed, Abdallah Eissa Abdel Karim, Khaled Abdelrazik Ahmed
934 – 913	الاسباب الداخلية لاندلاع الازمة في دارفور 2003 حسن عبدالرحمن إسماعيل، أ.د محمد داخل كريم السعدي
959 – 935	إدارة المواهب في المنظمات الخاصة بين الاستفادة منها واستراتيجية تدبير وظيفتها محمد حسين محمد الرئيسي
974 – 960	العلاقة بين إستراتيجيات التعلم الذاتي ومهارات التنظيم الذاتي المعرفي لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم دانا ناصر كمال غانم، بدور عبد الرحيم بدر غانم، رشا احمد خليل الجزار
998 – 975	درجة التزام معلمي المدارس الحكومية بأخلاقيات مهنة التعليم من وجهة نظر المديرين في محافظة طولكرم رشا احمد خليل الجزار، منى محمود صلاح الدين، دانا ناصر كمال غانم، د حسام حسني القاسم
1011 – 999	الجنجويد والنزاع المسلح في دارفور (2003-2013) حاتم زيد جلعو حمود، أ.د هاشم عبدالرزاق صالح
1030 – 1012	فاعلية استخدام تطبيق الذكاء الاصطناعي (NotebookLM) في تنمية التحصيل الدراسي في مادة التكنولوجيا لدى طالبات الصف الثامن الأساسي في المدارس الحكومية في فلسطين بدور عبد الرحيم بدر غانم، دانا ناصر كمال غانم، رشا احمد خليل جزار، د. حسام توفيق محمد حرز الله

1049 – 1031	تقييم مستوى التحديات التي تواجه معلمي المدارس الحكومية الأساسية العليا ومعلماتها في توظيف الألعاب التعليمية الرقمية في محافظة طولكرم منى محمود صلاح الدين، رشا احمد خليل الجزار، دانا ناصر كمال غانم
1081 – 1050	دور ضغوط العمل الداخلية في أداء العاملين بقطاع النقل العام (دراسة ميدانية على هيئة الموانئ البحرية السودانية) زكى مكى أسماعيل، د. عبدالله ابراهيم أبكر عبدالله، نداء الدين سليمان نصر فرح
1112 – 1082	دور ضغوط العمل الخارجية في أداء العاملين بقطاع النقل العام (دراسة ميدانية على هيئة الموانئ البحرية السودانية) زكى مكى أسماعيل، د. عبدالله ابراهيم أبكر عبدالله، نداء الدين سليمان نصر فرح

عنوان البحث

تقنين مقياس جودة الحياة النفسية على عينة من طلبة المرحلة الثانوية في منطقة الجليل

ريم احمد نصّار¹، حليلة حسن سليمان عدوي¹

¹ جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

بريد الكتروني الباحث المراسل: rimw000@gmail.com

HNSJ, 2026, 7(5); <https://doi.org/10.53796/hnsj75/1>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/75/1>

تاريخ النشر: 2026/05/01م

تاريخ القبول: 2026/04/12م

تاريخ الاستقبال: 2026/04/05م

المستخلص

هدفت هذه الدراسة إلى تقنين مقياس جودة الحياة النفسية على عينة من طلبة المرحلة الثانوية في منطقة الجليل، والتحقق من دلالات صدقه وثباته بما يجعله أداة مناسبة للاستخدام في البيئة التربوية العربية المحلية. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الميداني، وطُبّق المقياس بصورته الأولية على عينة استطلاعية للتأكد من وضوح الفقرات وملاءمتها الثقافية واللغوية، ثم استُخدم في صورته المعدلة للتحقق من خصائصه السيكمترية. تكوّن المقياس من (21) فقرة موزعة على ستة أبعاد هي: تقبل الذات والسعادة، العلاقات الاجتماعية، الاستقلالية، التكيف البيئي والصحة، الغرض من الحياة، والنمو والتطور الشخصي. وللتحقق من الصدق، عُرضت الأداة على (10) محكمين، كما استُخرجت معاملات ارتباط الفقرات مع مجالاتها ومع الدرجة الكلية للمقياس، وأظهرت النتائج مؤشرات مناسبة لصدق المحتوى وصدق البناء. أما الثبات، فقد حُسب باستخدام معامل كرونباخ ألفا، والتجزئة النصفية، ومعادلة سبيرمان-براون، حيث بلغ معامل الثبات للدرجة الكلية (0.87)، وهو مؤشر جيد على اتساق المقياس. وأظهرت النتائج أن معظم المجالات تمتعت بدرجات ثبات مقبولة، في حين ظهر ضعف في ثبات مجال التكيف البيئي والصحة عند استخدام التجزئة النصفية، مما استدعى الاكتفاء بكرونباخ ألفا في تقديره. وتخلصت الدراسة إلى أن المقياس يتمتع بدرجة مناسبة من الصدق والثبات، بما يؤهله للاستخدام في قياس جودة الحياة النفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة الجليل، والإفادة منه في الدراسات التربوية والنفسية وبرامج الإرشاد المدرسي.

الكلمات المفتاحية: جودة الحياة النفسية، طلبة المرحلة الثانوية، التقنين السيكمترية، الصدق والثبات، منطقة الجليل.

RESEARCH TITLE

Standardizing the Psychological Quality of Life Scale on a Sample of Secondary School Students in the Galilee Region

Abstract

This study aimed to standardize the Psychological Quality of Life Scale on a sample of secondary school students in the Galilee region and to examine its validity and reliability indicators in order to provide an appropriate instrument for use in the local Arab educational context. The study adopted a descriptive field-based approach. The initial version of the scale was administered to a pilot sample to ensure the clarity of the items and their cultural and linguistic appropriateness, and then the revised version was used to examine its psychometric properties. The scale consisted of 21 items distributed across six dimensions: self-acceptance and happiness, social relationships, autonomy, environmental adjustment and health, purpose in life, and personal growth and development. To verify validity, the instrument was reviewed by 10 expert judges, and item-total as well as item-domain correlation coefficients were calculated. The results showed appropriate evidence of content validity and construct validity. Reliability was calculated using Cronbach's alpha, split-half reliability, and the Spearman-Brown formula. The overall reliability coefficient reached 0.87, indicating a good level of internal consistency. The findings also revealed that most dimensions demonstrated acceptable reliability levels, whereas the environmental adjustment and health dimension showed weaker reliability under the split-half method, which led to relying on Cronbach's alpha for estimating its stability. The study concluded that the scale demonstrates acceptable validity and reliability, qualifying it for use in assessing the psychological quality of life of secondary school students in the Galilee region and for application in educational and psychological research as well as school counseling programs.

Key Words: Psychological quality of life, secondary school students, psychometric standardization, validity and reliability, Galilee region.

المقدمة

تُعدّ جودة الحياة النفسية أحد أبرز المؤشرات الدالة على مدى توازن الفرد وقدرته على التكيف الإيجابي مع متطلبات الحياة وضغوطها المتزايدة، وهي تمثل مستوى الشعور بالرفاه الداخلي والرضا العام عن الذات والعلاقات والإنجاز. وقد حظي هذا المفهوم باهتمام واسع خلال العقد الأخير نظرًا لارتباطه الوثيق بالصحة النفسية والسلوك الاجتماعي والقدرة الأكاديمية لدى فئة المراهقين، الذين يُعدّون من أكثر الفئات حساسية للتغيرات الانفعالية والمعرفية والاجتماعية في هذه المرحلة العمرية المفصلية. وتشير الأدبيات النفسية الحديثة إلى أنّ جودة الحياة النفسية أصبحت عاملًا رئيسيًا في فهم توازن الفرد النفسي وتوقع سلوكه وتفسير أدائه في المواقف الحياتية المختلفة، بل باتت تُعدّ بعدًا مكملاً للتشخيص النفسي وقياس الاضطرابات، وليس مجرد مؤشر وصفي للرفاه العام لدى الطلبة.

لقد أظهرت العديد من البحوث العالمية أنّ انخفاض جودة الحياة النفسية يرتبط بارتفاع المشكلات السلوكية والانفعالية مثل القلق والاكتئاب وصعوبات التكيف الاجتماعي، فيما يرتبط ارتفاعها بزيادة القدرة على التفاعل الاجتماعي الإيجابي، والدافعية للتعلم، واحترام الذات، والصلابة النفسية في مواجهة التحديات اليومية.

(Kiss et al, 2024) كما بيّنت دراسات حديثة أنّ الطلبة الذين يتمتعون بجودة حياة نفسية مرتفعة يميلون إلى مستويات أفضل من الصحة الانفعالية والعلاقات الأسرية المتوازنة، مما ينعكس إيجابًا على الاستقرار النفسي والتحصيل الأكاديمي والتوافق الاجتماعي داخل البيئة المدرسية (الجدعاني وآخرون، 2023).

وفي السياق العربي، تتزايد الأبحاث التي تُبرز أهمية جودة الحياة النفسية كمدخل أساسي لفهم مشكلات الطلبة النفسية والسلوكية، حيث تشير نتائج دراسات متعددة إلى أنّ ارتفاع جودة الحياة يرتبط بانخفاض الضغوط النفسية وتحسن القدرة على مواجهة المشكلات، وزيادة الشعور بالأمان والدعم الأسري، وتعزيز المهارات الاجتماعية (العمرى، 2020). كما تؤكد دراسات أخرى أنّ جودة الحياة بمختلف أبعادها—الأسرية، المدرسية، الاجتماعية، والانفعالية—تشكل إطارًا تفسيريًا مهمًا لسلوكيات الطلبة، خصوصًا في مرحلة المراهقة التي تتسم بتغيرات سريعة ومتشابكة في الجوانب الانفعالية والاجتماعية والبيولوجية.

وتُعدّ سنوات المرحلة الثانوية مرحلة حساسة في تطوّر الهوية النفسية والاجتماعية، إذ يواجه الطلبة خلالها ضغوطًا متزايدة تتعلق بالتحصيل المدرسي، والعلاقات مع الأقران، وتوقعات الأسرة، وبناء تصورات مستقبلية حول التعليم والعمل. وتشير الأدلة إلى أنّ هذه المرحلة تمثل نقطة تحوّل في البناء النفسي للشباب، وأن أي انخفاض في جودة الحياة النفسية قد ينعكس في ظهور مشكلات مثل ضعف الدافعية، العزلة، التوتر، التشنّج، أو السلوكيات السلبية، في حين تسهم الجودة النفسية المرتفعة في تعزيز التوافق المدرسي والصحي والانفعالي.

وفي ظل هذه الأهمية المتزايدة لمفهوم جودة الحياة النفسية، برزت الحاجة إلى تطوير أدوات قياس مقننة وموثوقة تساهم في الكشف المبكر عن تباينات جودة الحياة لدى الطلبة، وتمكّن المختصين التربويين من تصميم برامج تدخلية تراعي احتياجاتهم النفسية. وقد أكدت الدراسات السيكمترية الحديثة ضرورة تقنين مقاييس جودة الحياة وفق الخصوصية الثقافية والاجتماعية لكل مجتمع، إذ أظهرت أبحاث متعددة اختلاف أنماط جودة الحياة النفسية تبعًا للبيئة، ونمط التنشئة، والسيقات التعليمية والاجتماعية التي ينتمي إليها الطلبة.

(Kiss et al, 2024، الجدعاني وآخرون، 2023).

وبالرغم من تعدد الدراسات التي تناولت جودة الحياة النفسية في البيئات العربية والعالمية، فإن منطقة الجليل العربي داخل الخط الأخضر ما تزال تفتقر إلى أدوات مقننة تتلاءم مع الخصائص الثقافية والاجتماعية لطلبة المرحلة الثانوية فيها. كما أن خصوصية المجتمع العربي في الجليل، بما يشهده من تداخلات اجتماعية وثقافية وسياسية، قد تسهم في تشكيل أنماط فريدة من جودة الحياة النفسية لدى الطلبة، الأمر الذي يجعل من تقنين مقياس متخصص حاجة علمية وعملية ملحة.

وبناءً على ذلك، تأتي هذه الدراسة لاستكشاف وتقنين مقياس جودة الحياة النفسية على عينة من طلبة المرحلة الثانوية في منطقة الجليل، بهدف توفير أداة معيارية صادقة وثابتة، يمكن الاعتماد عليها في البحث العلمي والممارسة التربوية، وتخدم المختصين في تعزيز الصحة النفسية المدرسية، وتطوير البرامج الإرشادية والتربوية الملائمة لطبيعة البيئة التعليمية العربية في المنطقة.

مشكلة الدراسة

يمثل مفهوم جودة الحياة النفسية أحد المؤشرات الجوهرية التي تعكس توازن الطلبة وصحتهم الانفعالية وقدرتهم على التكيف في البيئة المدرسية والاجتماعية. وبصفتي مستشارة تربوية أعمل بصورة يومية ومباشرة مع طلبة المرحلة الثانوية، فقد بدأت ألاحظ خلال السنوات الأخيرة تزايداً في المشكلات النفسية التي يواجهها الطلبة، والتي تتراوح بين التوتر والقلق وضعف الدافعية الدراسية وصعوبات التكيف الاجتماعي. وفي كثير من المواقف الإرشادية، كان يظهر بوضوح أنّ مستوى الرفاه النفسي لدى الطلبة يتفاوت بشكل ملحوظ، وأن هذا التفاوت يرتبط بعوامل متعددة، منها الضغوط الأسرية والمدرسية، والاختلافات في الدعم الاجتماعي، والصعوبات الشخصية المرتبطة بمرحلة المراهقة.

وفي أثناء عملنا الميداني لاحظنا أنّ غياب أدوات قياس مقننة ومتكيفة مع البيئة العربية في الجليل يجعل من الصعب على المختصين التربويين تشخيص المشكلات بدقة، أو بناء خطط تدخل إرشادية قائمة على بيانات موضوعية. فمع أن الأدبيات العلمية تُبرز أهمية جودة الحياة النفسية كعامل مؤثر في التفاعل الاجتماعي والتحصيل الدراسي والصحة النفسية للطلبة، إلا أن معظم مقاييس جودة الحياة المستخدمة حالياً صُممت وفق بيانات ثقافية مختلفة، وقد لا تعكس بدقة الخصوصية الثقافية والاجتماعية لطلبة المرحلة الثانوية في منطقة الجليل، الذين يعيشون في سياق اجتماعي متعدد التحديات، ويواجهون ضغوطاً نفسية وتعليمية تختلف عن تلك التي يتعرض لها أقرانهم في بيئات أخرى.

وقد عززت هذه الملاحظات الميدانية شعوري بالحاجة الملحة إلى وجود مقياس مقنن لجودة الحياة النفسية يلائم خلفية الطلبة الثقافية والاجتماعية في الجليل، ويتيح للمربين والمعلمين والباحثين قياس هذا المتغير بدقة وموضوعية، وتحديد مواطن القوة والضعف لديهم، وبالتالي تحسين نوعية الخدمات الإرشادية والبرامج المدرسية الموجهة نحو تعزيز الصحة النفسية.

ومن هنا تتحدد مشكلة الدراسة في غياب مقياس مقنن لجودة الحياة النفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة الجليل، مما يستدعي العمل على تقنين مقياس علمي يمكن الوثوق به في البيئة المحلية، ويستجيب لطبيعة المجتمع المدرسي العربي في المنطقة.

وبناءً عليه، تتم صياغة مشكلة الدراسة في السؤال الآتي:

؟ ما تقنين مقياس جودة الحياة النفسية على عينة من طلبة المرحلة الثانوية في منطقة الجليل

أسئلة البحث

استنادًا إلى مشكلة الدراسة وأهدافها، سعت الباحثتان إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية، والتي تمثل الحد الأدنى المطلوب وفق تعليمات المساق، وتُعدّ جوهر عملية تقنين المقياس:

1. ما دلالات صدق مقياس جودة الحياة النفسية على عينة من طلبة المرحلة الثانوية في منطقة الجليل؟
2. ما دلالات ثبات مقياس جودة الحياة النفسية على عينة من طلبة المرحلة الثانوية في منطقة الجليل؟

أهداف الدراسة

سعت الباحثتان في هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. التعرف على تقنين مقياس جودة الحياة النفسية على عينة من طلبة المرحلة الثانوية في منطقة الجليل.
2. التعرف على دلالات صدق مقياس جودة الحياة النفسية على عينة من طلبة المرحلة الثانوية في منطقة الجليل.
3. التعرف على دلالات ثبات مقياس جودة الحياة النفسية على عينة من طلبة المرحلة الثانوية في منطقة الجليل.

أهمية الدراسة

أولاً: الأهمية النظرية

تتبع الأهمية النظرية لهذه الدراسة من مساهمتها في إثراء المعرفة العلمية المتعلقة بمفهوم جودة الحياة النفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية، ولا سيما في البيئة العربية داخل منطقة الجليل، وهي بيئة ما تزال تفتقر إلى أدوات قياس مقننة تتناسب مع الخصوصية الثقافية والاجتماعية للطلبة هناك. وتضيف الدراسة بعداً معرفياً مهماً نظراً لاعتمادها على تقنين مقياس علمي وإخضاعه لاختبارات الصدق والثبات وفق منهجية سيكومترية حديثة، الأمر الذي يعزز من موثوقية الدراسات المستقبلية التي تتناول جودة الحياة النفسية في السياق التربوي العربي.

كما تسهم هذه الدراسة في سد فجوة بحثية واضحة أظهرتها الأدبيات الحديثة، حيث إنّ غالبية المقاييس الأجنبية والعربية المستخدمة لقياس جودة الحياة النفسية لم تُبنَ أو تُقنن على عينات من داخل مجتمع طلبة المرحلة الثانوية في الجليل، مما يجعل الاعتماد على نتائجها غير دقيق أو غير ملائم ثقافياً. وبالتالي، تقدم الدراسة إضافة مرجعية يمكن الاستناد إليها في تطوير أدوات قياس أخرى في مجال الصحة النفسية المدرسية، وتفتح المجال أمام الباحثين لإجراء المزيد من الدراسات حول العوامل المرتبطة بجودة الحياة النفسية لدى المراهقين في السياقات العربية.

ثانياً: الأهمية التطبيقية

تتجلى الأهمية التطبيقية للدراسة في كونها تُقدّم أداة مقننة يمكن أن يستفيد منها عدد واسع من الجهات التربوية والنفسية، بما يمكن من تشخيص أكثر دقة لمستوى جودة الحياة النفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية. إذ يمكن للمقياس بعد تقنيته أن يُستخدم من:

1. المرشدين التربويين: للحصول على بيانات دقيقة حول مستوى الرفاه النفسي لدى الطلبة، وتحديد الفئات الأكثر حاجة إلى دعم نفسي أو إرشادي.

2. **المعلمين والمعلمات:** لفهم العوامل النفسية المؤثرة في تحصيل الطلبة وتفاعلهم داخل الصف، وتطوير أساليب تعليم تراعي احتياجاتهم الانفعالية.
3. **المدارس والإدارات التربوية:** في تصميم برامج وقائية وتدخلية تهدف إلى تعزيز الصحة النفسية وتحسين البيئة المدرسية.
4. **مقدمي الخدمات النفسية في المجتمع:** لتطوير برامج علاجية وإرشادية تستند إلى بيانات مقننة حول جودة الحياة النفسية للمراهقين.
5. **الباحثين في مجال علم النفس التربوي:** لاستخدام المقياس كأداة معتمدة في دراسات لاحقة، مما يعزز دقة النتائج ويزيد من موثوقية البحوث الميدانية.

ومن خلال توفير أداة قياس محلية دقيقة، تسهم الدراسة في دعم جهات التعليم والإرشاد في اتخاذ قرارات مبنية على بيانات، وتطوير مبادرات تعزز الصحة النفسية، وتحسين جودة الخدمات التربوية والإنسانية المقدمة للطلبة، مما يعزز قدرتهم على التكيف والصمود والنجاح الأكاديمي والاجتماعي.

حدود الدراسة

تقتصر هذه الدراسة على الحدود الآتية:

الحدود الزمانية

تجري هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2025/2026، وهو الإطار الزمني الذي تم خلاله تطبيق المقياس وجمع البيانات من عينة الدراسة.

الحدود المكانية

تقتصر هذه الدراسة على مدارس المرحلة الثانوية في منطقة الجليل داخل الخط الأخضر، وهي البيئة التعليمية التي سُنطبق فيها إجراءات تقنين مقياس جودة الحياة النفسية.

الحدود البشرية

تُطبق الدراسة على طلبة المرحلة الثانوية في مدارس الجليل من الذكور والإناث، وهم الفئة المستهدفة لتقنين المقياس، دون شمول طلبة المراحل التعليمية الأخرى.

التعريفات الإجرائية

مصطلحات الدراسة

تقنين المقياس

مفاهيمياً: يشير التقنين إلى مجموعة من الإجراءات العلمية التي تهدف إلى تهيئة المقياس النفسي ليصبح صالحاً للاستخدام في بيئة ثقافية وتعليمية معينة، من خلال التحقق من خصائصه السيكمترية من صدق وثبات ومعايير تفسير الدرجات.

إجرائياً كما تبنته الباحثان: تقصد الباحثتان بتقنين المقياس إخضاع مقياس جودة الحياة النفسية لدراسة ميدانية على

عينة من طلبة المرحلة الثانوية في منطقة الجليل، والتحقق من دلالات صدقه وثباته، وتحديد ملاءمته الثقافية والاجتماعية لبيئة الطلبة، ليصبح أداة صالحة للاستخدام في القياس والإرشاد المدرسي.

جودة الحياة النفسية

مفاهيمياً: تعكس جودة الحياة النفسية درجة إحساس الفرد بالرفاه الانفعالي، والرضا عن ذاته وحياته، وقدرته على التكيف مع الضغوط، وإقامة علاقات إيجابية مع الآخرين، والشعور بالاستقرار النفسي.

إجرائياً كما تبنته الباحثتان: تعني الباحثتان بجودة الحياة النفسية الدرجة التي يحصل عليها المشارك في مقياس جودة الحياة النفسية المعتمد في هذه الدراسة، والتي تعبر عن مستوى الرفاه النفسي والانفعالي كما يقيّمه الطلبة أنفسهم.

طلبة المرحلة الثانوية (High School Students)

مفاهيمياً: هم الطلبة الذين يدرسون في الصفوف (العاشر والحادي عشر والثاني عشر)، وتمثل هذه المرحلة مرحلة المراهقة المتوسطة والمتأخرة.

إجرائياً كما تبنته الباحثتان: هم الطلبة من الذكور والإناث المسجلون في الصفوف الثانوية داخل مدارس منطقة الجليل، والذين تتراوح أعمارهم تقريباً بين 15-18 عاماً، وهم الفئة التي طُبّق عليها المقياس لأغراض التقنين

منطقة الجليل

مفاهيمياً: منطقة جغرافية تقع في شمال فلسطين التاريخية، تضم مجموعة من القرى والمدن العربية ذات الخصوصية الاجتماعية والثقافية.

إجرائياً كما تبنته الباحثتان: تعني الباحثتان بمنطقة الجليل المجال المكاني الذي جرت فيه الدراسة، والذي يضم مدارس عربية ثانوية تم اختيار عينة البحث منها بهدف تقنين المقياس على طلبة المجتمع المحلي في هذه المنطقة.

الإطار النظري

مفهوم التقنين التفسير العلمي

يُعدّ التقنين أحد المفاهيم الأساسية في علم القياس النفسي والتربوي، ويشير إلى مجموعة من الإجراءات المنهجية التي تهدف إلى ضمان أن تكون أداة القياس صادقة، ثابتة، ومناسبة للاستخدام في بيئة معينة. ويقوم التقنين على مبدأ جوهرى يتمثل في إعداد شروط موحدة للقياس بحيث يفسّر أداء الأفراد وفق معايير مستقرة وموضوعية، بعيداً عن التحيزات الثقافية أو اللغوية أو البيئية.

وتؤكد الأدبيات السيكمترية أنّ التقنين يتضمن ثلاثة أبعاد أساسية:

أ) التحقق من الصدق

وهو مدى قدرة المقياس على قياس ما صُمم لقياسه فعلاً. ويتضمن الصدق البنائي، صدق المحتوى، صدق المحك، والتحليل العاملي الذي يُعد من أكثر طرق الصدق أهمية في بحوث التقنين.

ب) التحقق من الثبات (Reliability)

وهو مدى اتساق درجات المقياس وثباتها عبر الزمن أو عبر فقرات الأداة.

وتُعد معاملات مثل ألفا كرونباخ من أكثر الطرق استخدامًا في التأكد من الثبات الداخلي للمقياس، وقد أشارت الكثير من البحوث الحديثة إلى أهمية الحصول على معاملات ثبات مرتفعة لضمان صلاحية المقياس للاستخدام الميداني.

ج) تكيف الأداة ثقافيًا (Cultural Adaptation)

وهو جزء أساسي من التقنين، يتضمن مراجعة الأداة للتأكد من ملاءمتها للثقافة المحلية، سواء في اللغة أو المحتوى أو دلالات البنود، بحيث يقيس المقياس المفهوم نفسه كما يظهر لدى الفئة المستهدفة.

وتظهر أهمية التقنين بشكل أكبر عند تطبيق مقاييس أجنبية أو عربية عامة على فئة محددة ذات خصوصية ثقافية، كما هو الحال في طلبة المرحلة الثانوية في منطقة الجليل. فالتقنين هنا ليس مجرد ترجمة أو تعديل، بل عملية علمية منظمة تضمن أن يكون المقياس دقيقًا وتمثيليًا للفئة المحلية، وقادرًا على توفير بيانات يعتمد عليها المرشدون والمعلمون والباحثون في تفسير جودة الحياة النفسية لدى الطلبة.

وتشير الدراسات الحديثة مثل (Kiss et al, 2024) إلى أن استخدام مقاييس غير مقننة يؤدي إلى تفسير غير دقيق للفروق الفردية، وإلى ضعف القدرة على اتخاذ قرارات تربوية وإرشادية مبنية على بيانات حقيقية. ولذلك، فإن عملية التقنين تُعد خطوة أساسية نحو الحصول على أداة قياس معيارية تساعد في الكشف عن أنماط جودة الحياة النفسية، ورفع مستوى الخدمات النفسية في المدارس الثانوية.

الدراسات السابقة

أشارت دراسة كيس وآخرون (kis, and et al 2024) إلى أهمية جودة الحياة النفسية في فهم المشكلات الانفعالية والسلوكية لدى المراهقين، حيث هدفت الدراسة إلى مقارنة جودة الحياة بناءً على تقارير الطلبة وتقارير الوالدين، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي على عينة مكونة من 284 مراهقًا وذويهم في هنغاريا، مستعملة مقياس *Inventory of Life Quality (ILK)* إلى جانب أداة *SDQ* وأظهرت النتائج أن جودة الحياة النفسية تتأثر بشكل واضح بالمشكلات الانفعالية والاضطرابات السلوكية، وأن الفروق بين تقديرات الطلبة والوالدين تستدعي وجود أدوات قياس دقيقة ومتكيفة ثقافيًا، مما يدعم ضرورة تقنين مقاييس خاصة بكل بيئة.

وفي دراسة حديثة أخرى، تناول خضر وآخرون

(Khader, Y., Abu Khudair, S., Tanaka, E., Khatib, M., Ajlouni, A., Ageel, A., Maayah, M., & Kharabsheh, A. (2024) جودة الحياة والصحة النفسية لدى الأطفال والمراهقين في الأردن، مستخدمين المنهج الوصفي المسحي على عينة وطنية كبيرة شملت آلاف الطلبة. وقد اعتمد الباحثون مقياس *RCADS* لقياس القلق والاكتئاب، ومقياس *SDQ* لتقييم المشكلات النفسية والسلوكية. وبينت النتائج أن انخفاض جودة الحياة يرتبط بارتفاع مستويات القلق والاكتئاب، مما يؤكد الحاجة الماسة لأدوات قياس عربية مقننة تراعي الخصوصية الثقافية للبيئة المدرسية العربية.

كما هدفت دراسة (Kouadri Gadj, 2024) في الجزائر إلى التعرف إلى مستوى جودة الحياة لدى طلبة المرحلة الثانوية وفق متغيري الجنس والتخصص، مستخدمة المنهج الوصفي المقارن على عينة بلغت 135 طالبًا وطالبة، بالاعتماد على مقياس جودة الحياة الذي أعده (Jamal, 2016) وتوصلت النتائج إلى أن الطلبة يتمتعون بمستوى "جيد" من جودة الحياة، وأن الإناث تفوقن في البعد النفسي، بينما لم تظهر فروق في الأبعاد الأخرى، مما يعكس حساسية البعد النفسي

لدى المراهقين، وضرورة توفر أدوات دقيقة لقياسه داخل البيئات المدرسية العربية.

أما دراسة Morales-Ortiz وآخرون (2023) فقد اعتمدت تصميمًا طويلًا للتحقق من التغيرات التي طرأت على جودة الحياة لدى المراهقين قبل وأثناء وبعد جائحة كورونا، مستندة إلى عينات من طلبة تتراوح أعمارهم بين 13 و17 عامًا. وأظهرت النتائج أن جودة الحياة شهدت تدهورًا ملحوظًا أثناء الجائحة، ثم تحسنت تدريجيًا بعد العودة إلى المدارس، مما يؤكد دور الظروف البيئية والاجتماعية في تشكيل جودة الحياة النفسية لدى اليافعين، ويبرز الحاجة لمقاييس حساسة لهذه التغيرات.

وفي سياق تطوير أدوات القياس، قدّم Farghali وآخرون (2023) نموذجًا لبناء مقياس لجودة الحياة النفسية لدى الأخصائيين الرياضيين، معتمدين المنهج الوصفي السيكمي، ومستخدمين التحليل العاملي والصدق والثبات لتطوير أداة قياس ذات خصائص نفسية عالية الجودة. وأشارت النتائج إلى ارتفاع معاملات الثبات وملاءمة النموذج العامل، وهو ما يجعله نموذجًا مرجعيًا مهمًا في بحوث تقنين المقاييس، بما يشبه الخطوات التي تسعى الباحثان إلى تنفيذها في هذه الدراسة.

وفي البيئة العربية داخل الخط الأخضر، أجرى أبو خضير وجبارين وإغبارية (2025) دراسة هدفت إلى فحص جودة الحياة المدرسية لدى طلبة المرحلة الثانوية في المجتمع العربي الفلسطيني عام 1948، مستخدمين المنهج الوصفي على مقياس يتضمن الأبعاد الوجدانية والاجتماعية والصحية والمدرسية. وقد أظهرت النتائج ارتفاع جودة الحياة المدرسية، خاصة في البعد الوجداني، إضافة إلى ارتفاع معاملات الثبات (0.79-0.84) ودلالات صدق قوية، مما يؤكد صلاحية مكونات المقياس. وتعد هذه الدراسة ذات أهمية خاصة لبحث الباحثين لأنها أجريت في بيئة ثقافية مماثلة لمنطقة الجليل.

كما هدفت دراسة الشرقاوي وآخرون (2023) إلى التحقق من الخصائص السيكمي لمقياس جودة الحياة لدى طلبة المرحلة الثانوية، معتمدين المنهج السيكمي على عينة مكونة من 159 طالبًا. واستخدم الباحثون التحليل العاملي التوكيدي (CFA) لفحص البناء العاملي للمقياس، وأظهرت النتائج معاملات ارتباط مرتفعة بين البنود والأبعاد، بالإضافة إلى ملاءمة النموذج الإحصائي، مما يعزز أهمية بناء أدوات قياس ذات دقة عالية، ويدعم منهجية البحث الحالي في تقنين المقياس.

وفي سياق آخر، تناولت دراسة سعودية (2023) جودة الحياة الأسرية لدى طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية، مستخدمة المنهج الوصفي، ومقاسة عبر مقياس جودة الحياة الأسرية. وقد كشفت النتائج وجود ارتباط بين جودة الحياة الأسرية والصحة النفسية للطلبة، مما يدل على أن البيئة الأسرية تمثل عاملاً مهمًا في تشكيل جودة الحياة النفسية، ويدعم كذلك أهمية قياس الجودة النفسية عبر أدوات دقيقة.

تشير الدراسات العربية والأجنبية الحديثة إلى أن جودة الحياة النفسية لدى الطلبة تتأثر بشكل واضح بمجموعة من العوامل المعرفية والانفعالية والاجتماعية، حيث تُظهر الأبحاث أن الدعم الأسري، والعلاقات مع الأقران، والإحساس بالأمان والانتماء داخل البيئة المدرسية، جميعها تلعب دورًا محوريًا في تعزيز مستويات جودة الحياة النفسية. وقد بينت نتائج عدد من الدراسات أن ارتفاع جودة الحياة يرتبط بتحسين التوافق النفسي والأداء الأكاديمي لدى المراهقين، وهو ما أكدته دراسات أجريت في بيئات ثقافية متعددة مثل المجتمع العربي في فلسطين 48 وكذلك في سياقات عربية أخرى (أبو خضير وآخرون، 2025؛ الشرقاوي وآخرون، 2023).

وتتفق الدراسات الأجنبية كذلك على أن جودة الحياة النفسية تُعد مؤشرًا مهمًا للصحة الانفعالية لدى الطلبة، إذ أظهرت

نتائج بحوث واسعة النطاق أن انخفاض جودة الحياة يرتبط بارتفاع مستويات القلق والاكتئاب والمشكلات السلوكية، بينما يرتبط ارتفاعها بزيادة القدرة على التكيف والرفاه الاجتماعي. وقد أكدت دراسات (Kiss et al. و Khader et al. (2024) هذه الارتباطات، مما يبرز الحاجة إلى أدوات قياس دقيقة ومقننة تراعي الخصائص الثقافية للسياقات المختلفة. وتتسم هذه النتائج مع أهداف الدراسة الحالية التي تسعى إلى توفير مقياس مقنن لجودة الحياة النفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة الجليل، بما يمكن من فهم أدق لواقع الرفاه النفسي لديهم وتطوير برامج تربوية وإرشادية أكثر فعالية.

التعليق على الدراسات السابقة:

تشير الدراسات السابقة، العربية والأجنبية، إلى اتفاق واسع بشأن الدور المحوري لجودة الحياة النفسية في تفسير التكيف الانفعالي والاجتماعي لدى المراهقين، حيث أظهرت نتائج Kiss وآخرين (2024) و Khader وآخرين (2024) أن انخفاض جودة الحياة يرتبط بارتفاع المشكلات الانفعالية والسلوكية، وأن البيئة الأسرية والمدرسية والدعم الاجتماعي تمثل عناصر أساسية في تعزيزها، وهو ما أكدته أيضاً الدراسات العربية التي تناولت الجودة في سياقات أسرية ومدرسية متنوعة. كما انفتحت هذه الدراسات على أهمية توفير أدوات قياس تتمتع بخصائص سيكومترية معتمدة، تكون قادرة على الكشف الدقيق عن مستوى جودة الحياة، لكون مرحلة المراهقة مرحلة حساسة تتجلى فيها تباينات كبرى في الصحة النفسية.

ورغم هذا الاتفاق، فقد تباينت الدراسات في طبيعة الأبعاد التي تناولتها، وفي الأدوات المستخدمة، وفي حجم العينات والسياقات الثقافية، إذ ركزت بعض الدراسات على الأبعاد الانفعالية والسلوكية بينما تناولت أخرى الجودة المدرسية أو الأسرية، كما استخدمت الدراسات الأجنبية مقاييس عالمية مختلفة، مقابل اعتماد دراسات عربية على أدوات مطورة محلياً أو عربياً، إضافة إلى اختلاف المنهجيات بين الدراسات الطولية والتحليلية من جهة، والدراسات الوصفية أو السيكمترية من جهة أخرى، ناهيك عن التباين في البيئات الاجتماعية بين الأردن والجزائر وفلسطين والسعودية. وقد استفادت الدراسة الحالية من هذا التعدد في إثراء فهمها لمحددات جودة الحياة النفسية وخصائص أدوات قياسها، كما استفادت من النماذج السيكمترية الواضحة التي قدّمتها الدراسات التي قامت ببناء أو تقنين مقاييس، الأمر الذي أسهم في تعزيز الأساس المنهجي لتقنين المقياس المستخدم في هذه الدراسة. وتتميز الدراسة الحالية بأنها تُعالج فجوة واضحة في الأدبيات، إذ لم تُقنن حتى الآن أداة لقياس جودة الحياة النفسية في السياق الثقافي والاجتماعي الخاص بطلبة المرحلة الثانوية في منطقة الجليل، مما يجعلها تسهم في توفير أداة معيارية يمكن الاعتماد عليها في المدرسة العربية داخل الخط الأخضر، وتضيف قيمة تطبيقية مباشرة للمرشدين والمعلمين والمؤسسات التربوية التي تحتاج إلى بيانات دقيقة لفهم واقع الطلبة النفسي وتطوير برامج إرشادية ملائمة.

الطريقة والإجراءات:

منهجية الدراسة

اعتمدت هذه الدراسة المنهج الوصفي الميداني، وهو المنهج الأكثر ملاءمة للدراسات التي تهدف إلى وصف الظواهر النفسية والاجتماعية كما تظهر في الواقع، وإلى جمع البيانات من الميدان بهدف تحليلها واستخلاص دلالات علمية تساعد في تفسيرها. ويُعد هذا المنهج مناسباً لعمليات تقنين المقاييس النفسية، حيث يتطلب تطبيق الأداة في بيئتها الطبيعية على عينة ممثلة للمجتمع المستهدف، ومن ثم دراسة خصائصها السيكمترية من صدق وثبات وبناء عامل، بما يتوافق مع مبادئ القياس النفسي الحديثة.

مجتمع الدراسة:

يحدد مجتمع الدراسة في جميع طلبة المرحلة الثانوية في مدارس منطقة الجليل داخل الخط الأخضر، وهم يشكلون الفئة العمرية التي تستهدفها الدراسة، نظرًا لما تتميز به هذه المرحلة من حساسية نفسية وتباينات واضحة في جودة الحياة النفسية بين الطلبة. ويشمل المجتمع الطلبة من الصفوف العاشر والحادي عشر والثاني عشر، من الذكور والإناث، في المدارس العربية الحكومية والخاصة في المنطقة، ممن تتراوح أعمارهم بين 15-18 عامًا. ويُنظر إلى هذا المجتمع بوصفه البيئة التي تُطبق فيها الدراسة بهدف الوصول إلى مقياس مقنن يعكس الخصوصية الثقافية والاجتماعية للطلبة في منطقة الجليل.

عينة الدراسة:

أما عينة الدراسة فقد جرى اختيارها بطريقة مقصودة وبمستويين كما توصي به دراسات التقنين. فقد اعتمدت الباحثتان أولاً عينة استطلاعية يتراوح عدد أفرادها بين (20-30) طالبًا وطالبة، بهدف فحص وضوح تعليمات المقياس، وسلاسة صياغة الفقرات، والتأكد من ملاءمتها اللغوية والثقافية، ورصد أية ملاحظات ميدانية تستوجب التعديل قبل التطبيق الفعلي. وتمثل هذه الخطوة مرحلة ضرورية لضبط الأداة وتجويدها.

وبعد ذلك، جرى تطبيق المقياس على العينة الفعلية التي تمثل جزءًا من مجتمع طلبة المرحلة الثانوية في منطقة الجليل، بحيث جرى اختيارها وفق حجم المجتمع وعدد المدارس المشاركة، وبما يضمن تمثيلًا مناسبًا لكل من الجنسين والصفوف الثانوية. ويهدف هذا التطبيق الموسع إلى تمكين الباحثتين من إجراء التحليلات الإحصائية اللازمة للتحقق من دلالات الصدق والثبات وبناء المقياس بصورة علمية دقيقة.

أداة الدراسة

اعتمدت الباحثتان في هذه الدراسة على مقياس جودة الحياة النفسية الذي أعدّه مفلح غاطلطي (2024)، والذي طُوّر لقياس مستوى جودة الحياة النفسية المخصص لطلبة المرحلة الثانوية، وهو مقياس مكوّن من مجموعة من البنود التي تهدف إلى قياس مستوى الرفاه النفسي والانفعالي والاجتماعي لدى الطلبة. ويشتمل المقياس على عدد من الفقرات التي تغطي الأبعاد الأساسية لجودة الحياة النفسية كما وردت في الأدبيات الحديثة، وتشمل الجوانب الوجدانية، والتكيف النفسي، والعلاقات الاجتماعية، والرضا عن الذات والحياة المدرسية. وقد صُمّمت الفقرات بطريقة تلائم البيئة الثقافية واللغوية للطلبة العرب في منطقة الجليل، مع مراعاة الوضوح والدقة وسهولة الفهم.

وتعتمد طريقة الاستجابة في المقياس على سلم ليكرت الخماسي، حيث يطلب من الطالب تحديد درجة موافقته على كل عبارة، وتتراوح الإجابات عادة بين: (إلى درجة كبيرة جدًا، إلى درجة كبيرة، إلى درجة متوسطة، إلى درجة قليلة، لا ينطبق). وتُحوّل الإجابات إلى درجات رقمية تستخدم في حساب الدرجة الكلية للطالب على المقياس، وكذلك درجاته على الأبعاد المختلفة. وكلما ارتفعت الدرجة الكلية، دلّ ذلك على مستوى أعلى من جودة الحياة النفسية.

أما تصحيح المقياس فيتم من خلال جمع درجات استجابات الطالب على جميع الفقرات، بحيث تُحتسب الدرجة الكلية ثم تُفسّر وفق مستويات تحددها الباحثتان لاحقًا بعد الانتهاء من إجراءات التقنين، مثل تحديد المتوسطات والانحرافات المعيارية والمعايير المعيارية اللازمة للتفسير. ويُعد هذا الأسلوب في القياس من الأساليب المتبعة على نطاق واسع في دراسات جودة الحياة النفسية لما يوفره من إمكانية إجراء تحليلات سيكومترية دقيقة، مثل حساب معاملات الثبات، والتحقق من الصدق البنائي باستخدام التحليل العاملي.

إجراءات تنفيذ الدراسة خطوات تنفيذ الدراسة

المعالجات الإحصائية

تم تحليل النتائج على برنامج spss للمعالجة الإحصائية للتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس بعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية، وقد تضمنت عملية التحليل:

(1) فحص الصدق الداخلي للمقياس

(2) استخراج معامل الثبات

(3) فحص ملائمة البنود للعينة

عرض نتائج تقنين المقياس ومناقشتها

السؤال الأول والذي ينص على :

ما دلالات صدق مقياس جودة الحياة النفسية على عينة من طلبة المرحلة الثانوية في منطقة الجليل؟

من أجل الإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثتان باستخراج صدق المقياس من خلال صدق المحكمين وصدق البناء وذلك من خلال استخراج معامل الارتباط لكل فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية لمجالها والدرجة الكلية للمقياس وفيما يلي عرض النتائج:

3. أولاً: الصدق المحكمين:

للتحقق من صدق المحكمين لمقياس جودة الحياة النفسية على عينة من طلبة المرحلة الثانوية في منطقة الجليل عُرض المقياس بصورته الأولية كما هو موضح في ملحق (أ) على مجموعة من ذوي الاختصاص والخبرة، وقد بلغ عددهم (10) محكمين، كما هو موضح في ملحق (ب)، إذ أعتمد معيار الاتفاق (80%) كحد أدنى لقبول الفقرة. وبناءً على ملاحظات المحكمين وإرائهم، وقد أجريت التعديلات المقترحة، حيث عدلت صياغة بعض الفقرات ، كما هو مبين في الملحق (ج).

ثانياً: صدق البناء :

من أجل استخراج صدق البناء تم استخراج معامل الارتباط لكل فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية لمجالها والدرجة الكلية للمقياس والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول () : نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لمصفوفة ارتباط كل فقرة من فقرات مقياس جودة الحياة النفسية على عينة من طلبة المرحلة الثانوية في منطقة الجليل على الدرجة الكلية للمجال ومع الدرجة الكلية للمقياس.

معامل ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية	معامل ارتباط الفقرة مع المجال	فقرات المجال السادس النمو والتطور الشخصي	معامل ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية	معامل ارتباط الفقرة مع المجال	فقرات المجال الخامس الغرض من الحياة	معامل ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية	معامل ارتباط الفقرة مع المجال	فقرات المجال الرابع التكيف البيئي والصحة	معامل ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية	معامل ارتباط الفقرة مع المجال	فقرات المجال الثالث الاستقلالية	معامل ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية	معامل ارتباط الفقرة مع المجال	فقرات المجال الثاني العلاقات الاجتماعية	معامل ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية	معامل ارتباط الفقرة مع المجال	فقرات المجال الأول تقبل الذات والسعادة
0.679 **	0.775 **	Q19	0.631**	0.854**	Q16	0.331 *	0.506 **	Q13	0.270	0.559**	Q9	0.388 *	0.545 **	Q5	0.461 **	0.436 **	Q1
0.660 **	0.842 **	Q20	0.672**	0.841**	Q17	0.604 **	0.739 **	Q14	0.474 **	0.671**	Q10	0.499 **	0.666 **	Q6	0.720 **	0.677 **	Q2
0.664 **	0.726 **	Q21	0.733**	0.823**	Q18	0.382 *	0.638 **	Q15	0.594 **	0.739**	Q11	0.513 **	0.710 **	Q7	0.385 *	0.644 *	Q3
									0.531 **	0.596**	Q12	0.590 **	0.723 **	Q8	0.513 **	0.678 **	Q4

** دال احصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.01$)

* دال احصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)

نلاحظ من خلال البيانات الواردة في الجدول السابق قيم معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات جودة الحياة النفسية والدرجة لمجالها كذلك معامل الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، ونلاحظ أن جميع الفقرات لديها ارتباط بين الدرجة الكلية لكل مجال والدرجة الكلية للمقياس ككل، وتظهر النتائج ان جميع كانت الفقرات دالة دلالة احصائية، وتشير هذه النتائج ان هناك ارتباط مناسب ما بين كل فقرة مع مجالها والدرجة الكلية للمقياس، وهذه النتيجة تعني أن المقياس يتمتع بصدق بناء.

السؤال الثاني والذي ينص على:

ما دلالات ثبات مقياس جودة الحياة النفسية على عينة من طلبة المرحلة الثانوية في منطقة الجليل؟

من أجل الاجابة عن هذا السؤال قامت الباحثتان باستخراج معاملات الثبات من خلال معادلة كرونباخ الفا، ومعامل الارتباط بيرسون، لاستخراج الثبات عن طريق التجزئة النصفية، كما استخدمت معادلة سبيرمان براون للتنبؤية لاستخراج معامل الثبات المصحح للتجزئة النصفية، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (2): قيم معاملات الثبات لمجالات الدراسة والدرجة الكلية باستخدام معادلة كرونباخ ألفا التجزئة النصفية وسبيرمان براون.

المجال	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا	التجزئة النصفية	سبيرمان براون
تقبل الذات والسعادة	4	0.42	0.11	0.20
العلاقات الاجتماعية	4	0.57	0.39	0.56
الاستقلالية	4	0.51	0.38	0.55
التكيف البيئي والصحة	3	0.20	0.01-	0.03-
الغرض من الحياة	3	0.79	0.61	0.76
النمو والتطور الشخصي	3	0.68	0.47	0.64
الدرجة الكلية		0.87	0.76	0.86

نلاحظ من خلال البيانات الواردة في الجدول السابق معاملات الثبات لمجالات الدراسة والدرجة الكلية، وذلك باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وطريقة التجزئة النصفية، ومعادلة سبيرمان-براون. وقد تراوحت معاملات الثبات وفق معادلة كرونباخ ألفا ما بين (0.42-0.87)، وهي قيم تشير - في مجملها - إلى مستوى مقبول من الاتساق الداخلي لمجالات الأداة والدرجة الكلية.

كما أظهرت نتائج طريقة التجزئة النصفية ومعادلة سبيرمان-براون معاملات ثبات موجبة ومقبولة في معظم مجالات الدراسة. إلا أن المحور الرابع التكيف البيئي والصحة ، والذي يتكوّن من عدد محدود من الفقرات، أظهر معاملات ثبات

سالبة باستخدام كلٍ من طريقة التجزئة النصفية بحيث ظهرت القيمة (-0.01) ومعادلة سبيرمان-براون ظهرت (-0.03)، الأمر الذي يشير إلى عدم تحقق افتراضات هذين الأسلوبين الإحصائيين في هذا المحور تحديداً. وبناءً عليه، لم يتم الاعتماد على نتائج التجزئة النصفية ومعادلة سبيرمان-براون في تقدير ثبات المحور الرابع، والاكتفاء بمعامل كرونباخ ألفا باعتباره أكثر ملاءمة لطبيعة هذا المحور وعدد فقراته. وبوجه عام، تدل النتائج الكلية على أن الأداة تتمتع بدرجة ثبات مناسبة وتفي بأغراض الدراسة.

الخاتمة:

انطلقت هذه الدراسة من الحاجة إلى توفير أداة علمية مقننة لقياس جودة الحياة النفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة الجليل، في ظل ما تفرضه هذه المرحلة العمرية من تحديات نفسية واجتماعية وتعليمية متزايدة، وما تتطلبه البيئة العربية المحلية من أدوات تتسم بالملاءمة الثقافية والدقة العلمية. وقد سعت الدراسة إلى التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس جودة الحياة النفسية من خلال فحص دلالات الصدق والثبات، بما يتيح الاعتماد عليه في القياس والتفسير والإفادة منه في المجالات التربوية والإرشادية. وقد أظهرت النتائج أن المقياس يتمتع بمؤشرات مناسبة من الصدق والثبات في صورته الكلية، الأمر الذي يعزز إمكان استخدامه في الكشف عن مستوى جودة الحياة النفسية لدى الطلبة، ويسهم في دعم جهود المرشدين والمعلمين والباحثين في فهم واقع الطلبة النفسي بصورة أدق. كما تمثل هذه الدراسة خطوة مهمة نحو بناء أدوات قياس محلية تراعي الخصوصية الثقافية والاجتماعية لطلبة المجتمع العربي في الجليل، وتفتح المجال أمام مزيد من الدراسات التي تعنى بالصحة النفسية المدرسية وجودة الحياة لدى المراهقين.

نتائج البحث:

توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، من أبرزها:

1. أظهرت نتائج التحكيم أن فقرات مقياس جودة الحياة النفسية تتمتع بدرجة مناسبة من الصدق الظاهري وصدق المحتوى، بعد عرضها على مجموعة من المحكمين المختصين وإجراء التعديلات اللازمة على بعض الفقرات .
2. بينت نتائج صدق البناء وجود ارتباطات مناسبة بين فقرات المقياس والدرجة الكلية لمجالاتها والدرجة الكلية للمقياس، مما يدل على أن فقرات الأداة تقيس البنية النفسية التي وضعت من أجلها .
3. أظهرت نتائج الثبات أن الدرجة الكلية للمقياس تتمتع بمعامل ثبات مرتفع وفق معادلة كرونباخ ألفا، حيث بلغ (0.87)، وهو ما يشير إلى مستوى جيد من الاتساق الداخلي .
4. أظهرت معظم مجالات المقياس معاملات ثبات مقبولة، مما يعزز صلاحية استخدام المقياس في البيئة المستهدفة .
5. تبين أن مجال التكيف البيئي والصحة سجل معاملات ثبات منخفضة أو سالبة عند استخدام التجزئة النصفية وسبيرمان-براون، وهو ما يشير إلى الحاجة إلى إعادة النظر في هذا المجال أو تطوير فقراته مستقبلاً .
6. أكدت النتائج بصورة عامة أن المقياس بصورته النهائية يصلح للاستخدام في قياس جودة الحياة النفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة الجليل، مع إمكان الإفادة منه في الدراسات التربوية والنفسية والتطبيقات الإرشادية .

توصيات البحث:

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج، توصي الباحثتان بما يأتي:

1. اعتماد مقياس جودة الحياة النفسية بعد تقنيته في المدارس الثانوية في منطقة الجليل؛ للاستفادة منه في الكشف عن مستوى الرفاه النفسي لدى الطلبة .
2. توظيف المقياس من قبل المرشدين التربويين في تشخيص احتياجات الطلبة النفسية، وبناء برامج إرشادية ووقائية ملائمة .
3. الاستفادة من نتائج المقياس في تطوير البيئة المدرسية وتعزيز العوامل الداعمة للصحة النفسية، مثل العلاقات الاجتماعية الإيجابية، والشعور بالأمان، والدعم النفسي داخل المدرسة .
4. إعادة فحص بعض فقرات مجال التكيف البيئي والصحة، والعمل على تطويره بما يرفع من مستوى ثباته ودقته في القياس .
5. إجراء دراسات لاحقة على عينات أوسع ومن مناطق عربية أخرى؛ للتحقق من ثبات البنية العاملية للمقياس وإمكان تعميمه .
6. إجراء دراسات تربط بين جودة الحياة النفسية ومتغيرات أخرى مثل التحصيل الدراسي، والدافعية، والصلابة النفسية، والدعم الأسري، والتوافق المدرسي .
7. تشجيع الباحثين على بناء وتقنين أدوات نفسية وتربوية أخرى تراعي الخصوصية الثقافية والاجتماعية للطلبة في المجتمع العربي داخل الخط الأخضر .

المراجع باللغة العربية

أبو خضير، غبيدة؛ جبارين، أكرم؛ إغبارية، عاصم. (2025). جودة الحياة النفسية وعلاقتها بالمشكلات السلوكية لدى ذوي صعوبات التعلم في المدارس الابتدائية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 25(1)، 72=90.

<https://doi.org/10.21608/jasht.2025.463058>

Abu Khudair, Ubaida, Jabarin, Akram, & Ighbariya, Asim. (2025). *Psychological quality of life and its relationship to behavioral problems among students with learning disabilities in primary schools. Journal of Educational and Psychological Sciences*, 25(1), 72–90.

<https://doi.org/10.21608/jasht.2025.463058>

الشرقاوي، كريمة، وآخرون. (2024). جودة الحياة لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بولاية الشلف - الجزائر في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة العلوم التربوية*، 5(1)، 1281=1304. <https://doi.org/10.59743/yzhhbx39>.

Al-Sharqawi, Karima, et al. (2024). *Quality of life among secondary education students in Chlef Province, Algeria, in light of some variables. Journal of Educational Sciences*, 5(1), 1281–1304. <https://doi.org/10.59743/yzhhbx39>

غاطلطي، مفلح بن محمد مفلح. (2024). الخصائص السيكومترية لمقياس جودة الحياة النفسية. مجلة JEQR التربوية والنفسية، 35(2)، 86-102. <https://doi.org/10.21608/jeor.2024.353877>

Ghatlati, Muflih bin Mohammed Muflih. (2024). *Psychometric properties of the psychological quality of life scale. JEQR Journal of Educational and Psychological Research*, 35(2), 86-102. <https://doi.org/10.21608/jeor.2024.353877>

المراجع باللغة الانجليزية

Butler, L. C., & Stiglic, G. (2023). *Age, quality of life and mental well-being in adolescent population: A network model tree analysis. Scientific Reports*, 13(1), 1-12. <https://doi.org/10.1038/s41598-023-46389-9>

Farghali, A., Wasef, N., & Ahmed, M. (2023). *Psychosocial and behavioral correlates of psychological quality of life among sports specialists: A comparative study. مجلة العلوم التربوية والنفسية - البحرين*, 25(2), 103-131.

Khader, Y., Abu Khudair, S., Tanaka, E., Khatib, M., Ajlouni, A., Ageel, A., Maayah, M., & Kharabsheh, A. (2024). *Psychosocial, emotional and behavioral problems, quality of life, and mental health care seeking behaviors among children and adolescents in Jordan: A national school-based survey. Frontiers in Public Health*, 11, 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1101568>

Kis, E., de Oliveira, O. R., Wittmann, E., Herczeg, Z., & Kapornyai, K. (2024). *The effect of psychological and behavioral problems on the quality of life of children and adolescents based on self-reports and proxy reports. Health and Quality of Life Outcomes*, 22(1), 1-14. <https://doi.org/10.1186/s12955-023-02129-9>

Morales-Ortiz, J., Muñoz-Martínez, S., Melero-Martín, A., & López-García, J. (2023). *Quality of life in adolescents: A longitudinal study of the impact of the COVID-19 pandemic. Annals of Psychology*, 39(2), 496-505. <https://doi.org/10.6018/analesps.544211>

الملاحق:

المقياس في صورته الأولى

مقياس جودة الحياة النفسية

البيانات المطلوبة:

- الاسم:
- العمر:
- النوع:
- الحالة الاجتماعية:
- مقر السك:
- تاريخ التطب:
- الدرجة الكلية:

تعليمات المقياس:

على الصفحة التالية ستجد عدد من ال با ارت التي يص بها الأف ارد استجابتهم، وستجد إمام كل عبارة خمسة استجابات ، برجاء وضع علامة (ل (إمام كل عبارة وذل في الخانة التي ت رى أنها أكثر انطباقا علي مع عدم وضع أكثر من علامة واحدة امام كل عبارة، علما بعنه ليست هناف إجابة صحيحة وأخرى خاطئة.

م	العبارة	أواف بشدة	أواف	أحيانا	لا أواف	لا أواف بشدة
البعد الأول : تقبل الذات والسعادة						
1	أتقبل جوانب ضعفي					
2	أشعر بالرضا ع مظهري الخارجي					
3	أنا شخص متزن معظم الوقت					
4	أشعر بالابتقار والهدو النفسي					
البعد الثاني : العلاقات الاجتماعية						
5	أنا بع د بعلاقتي الطبة مع الآخري					
6	يتسدم بلوكي مع الآخري بالتسامح					
7	أبتمتع ح نما اقضي وقتي مع اصدقائي					
8	أشعر بسعادة غامرة عندما أكون مع أبرتي					
البعد الثالث : الابتقلالية						
9	أتحمل مسئولية كل بلوك أقوم به					
10	أنجز أعمالني بنفسي دون طلب المساعدة م الآخري					
11	لدي قدرة على التعايش مع الحياة مهما حدث ف هام تغ ر					

12	تقني بنفسي عالية					
البعد الرابع : التكيف البني والصحة						
13	أبوابي في الحياة يحق لي السعادة النفسية					
14	أعدل م طريقة تفك ري لأتمك م إنجاز ما يطلب مني					
15	أمارس الرياضة بشكل منتظم					
البعد الخامس : الغرض م الحياة						
16	أرى أن الحياة لها معنى					
17	لدي اهتمامات جادة ونشطة في حياتي					
18	لدي شعور عام بالألم في الحياة					
البعد السادس : النمو والتطور الشخصي						
19	لدي اهتمام في الاطلاع على كل جديد					
20	أتمتع بقدرة عالية على ابتغال وقتي					
21	ابتف د م وقتي داخل المنزل بتطوير مهارتي					

عنوان البحث

درجة ممارسة القيادة الريادية لدى مديري مدارس التعليم العام في مدينة الرياض من وجهة نظر المعلمين

حامد جعفر المالكي¹

¹ دكتورة الإدارة والتخطيط التربوي، وزارة التعليم، المملكة العربية السعودية.

بريد الكتروني: dr.hamedalmalki2@gmail.com

HNSJ, 2026, 7(5); <https://doi.org/10.53796/hnsj75/2>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/75/2>

تاريخ النشر: 2026/05/01م

تاريخ القبول: 2026/04/12م

تاريخ الاستقبال: 2026/04/05م

المستخلص

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة القيادة الريادية لدى مديري مدارس التعليم العام في مدينة الرياض من وجهة نظر المعلمين، من خلال تناول أبعادها الرئيسة المتمثلة في الإبداع، والاستباقية، وتحمل المخاطرة، والرؤية الاستراتيجية. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وطُبقت استبانة أُعدت لهذا الغرض على عينة من معلمي ومعلمات مدارس التعليم العام بمدينة الرياض. وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة القيادة الريادية لدى المديرين جاءت مرتفعة بصورة عامة، حيث تصدر بُعد الرؤية الاستراتيجية المرتبة الأولى، تلاه بُعد الاستباقية، ثم الإبداع، وأخيرًا تحمل المخاطرة، وجميعها بدرجة مرتفعة. كما كشفت النتائج عن توجه إيجابي نحو تبني الممارسات القيادية الحديثة داخل البيئة المدرسية، بما يعزز القدرة على التطوير، واستشراف التحديات، ورفع كفاءة الأداء المؤسسي. وفي ضوء ذلك، أوصت الدراسة بتعزيز ثقافة القيادة الريادية في المدارس، وتكثيف البرامج التدريبية الموجهة لمديري المدارس، وتوسيع المشاركة المؤسسية في بناء الرؤية الاستراتيجية بما يدعم تحقيق أهداف التطوير التعليمي ورؤية المملكة 2030.

الكلمات المفتاحية: القيادة الريادية، القيادة المدرسية، مديرو المدارس، مدارس التعليم العام، مدينة الرياض.

RESEARCH TITLE**The Degree of Entrepreneurial Leadership Practice Among Public School Principals in Riyadh from Teachers' Perspectives****Abstract**

This study aimed to identify the degree to which public school principals in Riyadh practice entrepreneurial leadership from teachers' perspectives, by examining its main dimensions: creativity, proactiveness, risk-taking, and strategic vision. The study adopted the descriptive correlational approach, and a questionnaire prepared for this purpose was administered to a sample of male and female teachers in public schools in Riyadh. The findings revealed that the overall degree of entrepreneurial leadership practice among school principals was high. Strategic vision ranked first, followed by proactiveness, creativity, and finally risk-taking, with all dimensions scoring at a high level. The results also indicated a positive orientation toward adopting modern leadership practices within the school environment, which enhances development, anticipates challenges, and improves institutional performance. In light of these findings, the study recommended strengthening the culture of entrepreneurial leadership in schools, intensifying training programs for school principals, and expanding institutional participation in building strategic vision in ways that support educational development goals and Saudi Vision 2030.

Key Words: Entrepreneurial Leadership, School Leadership, School Principals, Public Schools, Riyadh.

مقدمة الدراسة

لقد فرض العصر الحالي، بما يحمله من قفزات معرفية وتكنولوجية متوالية، ضرورة إعادة تعريف أدوار منظومة التعليم، استجابة لذلك، بدأت تظهر تغييرات حتمية في الفكر الإداري المعاصر، ما حثَّ على التخلي عن الأساليب الإدارية التقليدية والتحول إلى نماذج إدارية حديثة ومختلفة في جميع المؤسسات، وبالأخص المؤسسات التعليمية، من أجل الاستجابة الفعالة لتطلعات ومتطلبات التعليم في هذا الزمن.

ولمواجهة التحديات الناتجة عن التطورات التقنية المتسارعة وثورة المعلومات والانفتاح الثقافي المتزايد، تُعد القيادة الواعية والمنفتحة ضرورة حتمية للمؤسسات التربوية، يتطلب هذا الواقع اكتساب مهارات قيادية وسلوكيات جديدة، على رأسها القيادة الريادية، التي تُمثل الحل لتحقيق السرعة، والمرونة، والابتكار، والجودة، ويتم ذلك عبر دمج الموارد وإعادة تشكيل الممارسات المثلى في بيئة المؤسسة الغنية بالمعرفة (عبد الباري ويوسف، 2022).

نظرًا لدورها المحوري في تطوير التعليم وتلبية احتياجات المجتمع المتغيرة، يحظى موضوع القيادة المدرسية باهتمام متزايد، يتطلب العصر الحالي قادة ذوي خبرة ومهارات وكفاءة عالية، قادرين على تحمل مسؤولية مواكبة كل جديد في ظل تطور ونمو المؤسسات التعليمية وتعقيد أدوارها، وفي هذا السياق، تظهر القيادة الريادية كنموذج حديث يركز على الاستثمار الأمثل للموارد (البشرية والمادية)، واقتناص الفرص، والمغامرة في سبيل تحقيق تحسين مستمر وتقديم تعليم متميز (حوالة والسبيعي، 2019).

تُعد القيادة الريادية أساسًا حيويًا لرفع كفاءة أداء المؤسسات، ولذلك لُقبت بـ "قيادة القرن الحادي والعشرين"، وتكتسب هذه القيادة أهمية قصوى كنمط رائد لتطوير القيادة التربوية على وجه الخصوص، فهي تركز على تنمية وقيادة الإبداع داخل المؤسسات التعليمية، ومساعدة الأفراد (خاصة المعلمين) على التفكير والتعلم بطريقة ريادية، ويتم ذلك من خلال الجمع بين وجود رؤية استراتيجية والقدرة على التأثير وتحفيز الآخرين، وبشكل عام، تُعتبر الريادة محركًا رئيسيًا للإنجاز ودافعًا للتغيير الإيجابي، خاصة عبر تشجيع الرؤوسين ومنحهم فرصًا للابتكار والإبداع (السعيد، 2019).

تكتسب القيادة الريادية أهميتها من خلال وظيفتها الأساسية: ربط الكوادر البشرية بالاستراتيجيات والخطط التعليمية المستقبلية، هذا الارتباط الحيوي يمكن المؤسسة التعليمية من استيعاب التغيرات ومواكبتها لضمان تحقيق رؤاها وأهدافها، كما تتجسد هذه القيادة في مجموعة من الخصائص؛ أبرزها تحمل المسؤولية والمرونة والكشف الاستباقي عن الفرص والتهديدات، يتم تحويل التهديدات بذكاء إلى تحديات تُواجه، مما ينتج عنه تطورات جديدة تولّد ميزة تنافسية، ولتحقيق تغيير وإنجاز حقيقي، تعتمد القيادة الريادية على المشاركة الفعالة لفريق العمل في مواجهة التحديات، ساعيةً لتحويل نقاط الضعف إلى نقاط قوة.

ارتكازًا على ما سبق اتجهت الدراسة الحالي نحو التعرف على درجة ممارسة القيادة الريادية لدى مدارس التعليم العام من وجهة نظر المعلمين في مدينة الرياض.

مشكلة الدراسة

تلعب القيادة الريادية دورًا محوريًا في الارتقاء بالأداء المؤسسي، وخاصةً في منظومة التعليم العام بالعاصمة الرياض، وتكتسب هذه القيادة أهمية مضاعفة ضمن مدارس التعليم العام، حيث تتطلب التحديات القائمة فيها قدرة على طرح حلول مبتكرة واتخاذ إجراءات سريعة وفعالة.

وأوصت العديد من الدراسات بضرورة تطبيق القيادة الريادية على نطاق المدارس بشكل واسع ومنها دراسة السير (2018) والتي دعت إلى رفع شعار الريادية في المؤسسات التعليمية وإدارتها بأساليب تخرج عن نطاق المؤلف إلى الاستباقية والإبداع والتنافسية، في حين وتوصلت دراسة الجبار (2018) إلى أن تطبيق القيادة الريادية في المدارس من قبل المدير الناجح يساهم في إعداد بيئة دراسية صحية، وتعزيز الابتكار والإلهام ورفع الروح المعنوية لدى المعلمين، والتي تنمي قدرات الطلبة على التركيز والاستيعاب، وتطوير قدراتهم الفكرية والثقافية والثقة بأنفسهم، وبمقدرة المعلمين والمؤسسات التعليمية على تطوير أفكارهم وتوسيع مداركهم، يتمثل المحور الأساسي في توظيف القائد المبتكر لأساليب ريادية في عملية التعلم، هذا التوظيف يحفز التعاون والتنسيق الفعال بين المؤسسات التعليمية، ويؤدي إلى وضع وتطبيق استراتيجيات وخطط عمل تهدف إلى تطوير الكفاءات والقدرات، والغاية النهائية هي ضمان المرونة في مواجهة التطورات المستجدة والقدرة على إيجاد حلول للمشكلات بفعالية وكفاءة عالية.

تستدعي التحديات المتزايدة في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض ضرورة دراسة القيادة الريادية لمديري هذه المدارس، وفي ظل وجود ندرة في الأبحاث التي تناولت هذا الموضوع تحديداً في مدارس الرياض، تسعى هذه الدراسة إلى الكشف عن درجة ممارسة القيادة الريادية من وجهة نظر المعلمين.

أسئلة الدراسة

تهدف الدراسة إلى الكشف عن درجة ممارسة القيادة الريادية لدى مديري مدارس التعليم العام بمدينة الرياض من وجهة نظر المعلمين، وذلك من خلال الإجابة عن السؤال التالي:

السؤال: ما درجة ممارسة القيادة الريادية لدى مديري مدارس التعليم العام بمدينة الرياض من وجهة نظر المعلمين؟

هدف الدراسة

تهدف الدراسة إلى معرفة درجة ممارسة القيادة الريادية لدى مديري مدارس التعليم العام بمدينة الرياض من وجهة نظر المعلمين.

أهمية الدراسة

الأهمية النظرية:

- توفير إطار معرفي يوضح نتائج تطبيق الأنماط الإدارية والقيادية الحديثة، وبالأخص القيادة الريادية.
- إثراء المكتبة العربية بموضوع إداري عصري وحديث يركز على تحسين أداء مديري المدارس والقادة في قطاعي التعليم العام والخاص.

الأهمية التطبيقية:

- تقديم توصيات ومقترحات عملية حول القيادة الريادية، مما يساهم في دعم عملية صنع القرار ويستفيد منه كل من: مديرو المدارس والمعلمون، القيادات التربوية وأصحاب القرار الإداري والتربوي على مختلف المستويات لتطبيقها على أرض الواقع.
- تقديم نظرة عميقة عن التحديات والفرص في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض (منطقة جغرافية محددة)، مما يوفر بيانات دقيقة ومفصلة لصناع القرار.

حدود الدراسة

تتمثل حدود الدراسة الحالية بالآتي:

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على متغير القيادة الريادية.

الحدود البشرية: معلمي ومعلمات مدارس التعليم العام بمدينة الرياض.

الحدود المكانية: مدارس التعليم العام بمدينة الرياض.

الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1445 هـ .

مصطلحات الدراسة

القيادة الريادية

تعرف الجيار (2018) القيادة الريادية بأنها "عملية تقوم على المبادرة لبدء مشروع جديد يتسم بالمبادأة والإبداع وتحديد الفرص واقتناصها، واستخدام الموارد المتاحة لإنتاج شيء جديد يمكن من خلاله مواجهة المنافسة الشديدة على الساحة" (ص. 232).

وتعرف القيادة الريادية إجرائياً بأنها: أسلوب منظم يهدف إلى تحقيق التقدم من خلال ممارسات القائد التربوي في استقراء الإمكانيات المستقبلية وتحويل الأفكار إلى مشروعات وفق أبعاد محددة منها: الإبداع، والاستباقية، والمخاطرة، والرؤية الاستراتيجية لدى مديري مدارس التعليم العام بمدينة الرياض والتي تم قياسها من خلال استجابة أفراد عينة الدراسة على محور الاستبانة المعد لهذا الغرض.

الإطار النظري

يتضمن هذا المبحث مراجعة الأدب التربوي والدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة ويتكون من جزئين: الأول الأدب النظري المتعلق بالقيادة الريادية، والثاني يتعلق بعرض الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة.

مفهوم القيادة الريادية

اختلفت الآراء حول تطور القيادة الريادية ونشأتها، وتباينت مفاهيمها، حيث عرف الحلو (2017) القيادة الريادية بأنها "عملية منظمة وهادفة مبنية على أسس إدارية واجتماعية وإنسانية يطوع فيها القائد مبادئه بعقلانية، وحكمة، وإقناع، ويحركهم لتحقيق الأهداف المنشودة للمؤسسة (ص.12).

ويعرفها النومسي (2022) بأنها "نشاط إيجابي يهدف لتحقيق أهداف محددة من خلال التأثير في الآخرين وتشجيعهم لبلوغ تلك الأهداف، يقوم به أشخاص يمتلكون سمات قيادية تؤهلهم لذلك" (ص.69).

كما يعرف كورو (Kuru, 2016) مفهوم القيادة الريادية: "بأنه مزج بين إمكانيات القائد وروح الريادي، فعندما يكون هناك قائد يملك الريادة وروح المثابرة، يستطيع أن ينشئ قوة ريادية يمكنها تغيير العالم، والنجاح في مختلف المجالات، وهذا النمط القيادي يعتمد اعتماداً كلياً على قائد فعال، متمكن ومتعدد المهارات القيادية، والقائد الريادي هو أحد هؤلاء الذين يملكون المهارات القيادية" (p.1).

والقيادة الريادية كما يعرفها هال (2020) (2020: 1629) بأنها "عملية تقوم على المخاطرة، والإبداع، وتبني شيئاً ذا قيمة، واغتنام الفرص ضمن رؤية محددة، مع الأخذ بعين الاعتبار تقدير المخاطر والأنشطة الريادية" (ص).

(1629). أما رينكو (Renko, 2018) فيعرف القيادة الريادية على أنها "القدرة في التأثير وتوجيه العاملين لتحقيق الأهداف التنظيمية من خلال تحديد واستغلال الفرص" (p.55).

كما يعرفها الدوسري (2016) بأنها "نوع خاص من القيادة المتعلقة بالقيادات العصرية التي من الممكن توصيلها إلى منظمات ريادية من خلال الرؤية الاستراتيجية الواضحة نحو المستقبل، وتحليل البيئة الخارجية وأيضاً القدرة على الابتكار، والإبداع وتحمل المسؤولية وأخذ المخاطر التي من الممكن أن تواجهها في المستقبل، حيث تتكامل هذه العوامل بعضها مع بعض" (ص. 333).

ويمكن تعريف القيادة الريادية بأنها منهجية عمل متكاملة، يطبقها القائد لتوجيه جهود فريقه نحو تحقيق الأهداف، وتتمحور هذه القيادة حول اكتشاف الآفاق الجديدة، وتحدي كل ما هو تقليدي، إنها تركز على الإلهام الفعال والقدرة على التأثير الإيجابي في الأفراد، بهدف الوصول إلى أقصى درجات الجودة والفاعلية الممكنة، مع الحرص على تحقيق رضا جميع الشركاء والأطراف ذات العلاقة، ويكون ذلك كله ضمن إطار عمل موجه نحو رؤية مشتركة ومحفزة للجميع.

خصائص القيادة الريادية

تتسم القيادة الريادية بالعديد من الخصائص أهمها تقديم أفكار مبتكرة مع الاستعداد لتحمل المخاطرة المصاحبة لها، وتستند إلى حل المشكلات بطريقة استباقية، إضافة أنها تهدف إلى التميز والريادة، فهي قيادة عصرية تستند إلى وجود رؤية محددة وسيناريوهات عمل ملهمة (علي وفايد، 2022).

ويشير جرجس وآخرون (2019) إلى العديد من الخصائص للقيادة الريادية ومنها التركيز على تطوير العاملين في القيادة تعزيز موقفهم على المدى الطويل، وتوفير بيئة عمل فاعلة تتعامل بسرعة مع ضغوط التنافسية، والمرونة، أي أن تكون قادرة على تغيير الخطط والاستجابة والتكيف مع البيئة المحيطة، ويتمتع القائد الريادي بالعديد من الخصائص التي تتمثل في قدرته العالية على التخطيط والتنظيم والمخاطرة والمقدرة الإبداعية والابتكارية لتحقيق الميزة التنافسية.

وقد قدمت الجبار (2018) مجموعة من السمات الأساسية التي يتمتع بها القائد الريادي التي تمكنه من تحقيق التميز في بيئة العمل، وتشمل:

1. تعزيز بيئة العمل التشاركية: يعمل القائد الريادي على توفير أجواء تشجع على تبادل الأفكار بحرية، كما يدعم الموظفين ويحثهم على إيجاد حلول مبتكرة لمشكلاتهم.
2. تشجيع التعلم والتطور المستمر: يحرص على توفير بيئة تعليمية ملائمة داخل المؤسسة، ويشجع رؤوسه على تحديث معارفهم وزيادتها باستمرار لمواكبة التطورات المتعلقة ببيئة العمل.
3. الاهتمام بفعالية الاتصال: يضمن القائد الريادي أن يكون الاتصال فعالاً ومفتوحاً مع جميع العاملين في المؤسسة.
4. الدعم والتحليل المشترك للأخطاء: يلتزم بتقديم الدعم اللازم للفريق، ويشاركهم في تحليل الأخطاء وتصحيحها لتجنب تكرارها.
5. الثقة بالنفس: يمتلك القائد الريادي ثقة عالية بنفسه، وهي سمة أساسية لتمكينه من قيادة الفريق بفعالية.

وتشير الزهراني (2022) إلى أن القائد الريادي يمتلك مجموعة من الخصائص الأساسية التي تميزه، ومن أهمها: الإيمان بالذات (الثقة بالنفس)، الدافع القوي لتحقيق النجاح، النظرة الإيجابية للمستقبل (التفاؤل)، القدرة على تحمل المخاطر، والاستعداد للعمل الجاد بجدول زمني مكثف.

أهمية القيادة الريادية

تلعب القيادة الريادية دورًا محوريًا في دعم التنمية عبر تحقيق الاستثمار الأمثل للموارد وإدارة التغيير الفعالة نحو التميز، إنها القوة الدافعة وراء الإبداع والتفرد في الخدمات ومعالجة قضايا الجمهور المستهدف، ولإحداث نقلات نوعية في المؤسسات، تركز القيادة الريادية على التجديد الهيكلي والتنظيمي، وتحديث الأساليب وأنظمة الحوافز، مع توظيف التقنية الحديثة وتنفيذ ابتكارات جديدة (السليمان، 2016: النومي، 2022).

وكذلك يشير جرجس وآخرون (2019) إلى أن القيادة الريادية في المدرسة تُعدّ مهمة وأساسية في تحقيق الإبداع، ويتم ذلك من خلال تمكين المعلمين وتشجيعهم على تقبل المخاطرة، يجب التركيز على بناء الجديد والمبتكر في كل قسم على حدة، بدلاً من الانخراط في طبيعة العمل الشامل الذي يتطلب ثقافة الدفاع المستمر عن السلبات، كما تهدف هذه العملية إلى تسهيل تحويل ونقل المعرفة الأكاديمية من المدرسة إلى قطاع الصناعة.

أبعاد القيادة الريادية

تتعدد وجهات النظر حول أبعاد القيادة الريادية وفقاً لاهتماماتهم ومتطلبات دراستهم واستخداماتها في المجالات المختلفة، حيث ترى السويطي (2018) أن أبعاد القيادة الريادية تتمثل في الاستقلالية الإبداع الاستباقية، التنافسية، تحمل المخاطر، بينما أضاف كل من البشيش (2017) وإسمار وداي (Esmar & Dayi, 2018) بعد الرؤية الاستراتيجية للأبعاد السابقة، وتضيف أيضاً رياض (2014) ورضوان (2017) بعد الحاجة إلى الإنجاز.

ويمكن توزيع أبعاد القيادة الريادية إلى المجالات الآتية:

المجال الأول الرؤية الاستراتيجية: هي الإطار الذهني والتوجيه المستقبلي الذي يحدده مدير المدرسة، حيث يقوم المدير بتكليف فريق مختص بمهام صياغة هذه الرؤية التي تتضمن البرامج المستقبلية للمدرسة، ويتحقق ذلك عبر تحديد الأفكار المحورية، وتطوير الخطط، واختيار الأنشطة الداعمة، وتتميز الرؤية بكونها مرنة وقابلة للتعديل حسب مقتضيات الحاجة (السبيعي، 2019).

المجال الثاني المبادرة: وتتمثل في دور مدير المدرسة بتقديم أساليب عمل وأفكار مستحدثة، والحرص على القيام بأعمال تتجاوز المتطلبات الوظيفية الاعتيادية، لتشمل تطوير خدمات جديدة تعود بالفائدة على المعلمين والمؤسسة التعليمية، ويرى القحطاني (2015) أن المبادرة في اكتشاف الفرص وقدرة الريادي على حل المشكلات المتوقعة مستقبلاً.

المجال الثالث الإبداع: في القدرة على توليد الأفكار الجديدة وحل المشكلات بطريقة مبتكرة والاستفادة من الفرص ويتضمن تعديل العمليات والإجراءات الموجودة، ويكون ذلك من خلال استحداث طرق غير مألوفة للعمل (الزهراني، 2022)، والإبداع أيضاً هو انتاج أشياء جديدة من خلال التمتع بالمهارات الابتكارية للوصول إلى حلول المشكلات (جرجس وآخرون، 2019).

المجال الرابع المخاطرة: يشير هذا البعد إلى استعداد مدير المدرسة إلى المجازفة وتقبل المواقف التي تقسم بالجرأة فالرغبة بالنجاح يوجب أن يرتبط الاستعداد بالمخاطرة (الزهراني، 2022)، أما المخاطرة فهي الحصول على الفرص بالرغم من وجود حالة عدم التأكد التي تحيط بها، ويعني ذلك العمل بجرأة (صلاح الدين، 2020).

المجال الخامس استثمار الفرص: قدرة مدير المدرسة على تحديد الفرص من خلال تحليل البيئة الخارجية للمدرسة والاستفادة من نقاط القوة، ويعرف أيضاً أنه قدرة مدير المدرسة على إدراك الفرص واستثمارها وتوظيفها لتطوير العملية التعليمية (السبيعي 2019).

نستنتج مما سبق ترابطاً وثيقاً بين المجالات؛ حيث نجد تداخلاً بين مجالي المبادرة واستثمار الفرص، كما قد يحدث تداخل بين الإبداع واستثمار الفرص، وعليه، تعتمد هذه الدراسة على تعريف وتحديد المجالات الآتية: الإبداع، والاستباقية، والمخاطرة، والرؤية الاستراتيجية.

معوقات تطبيق القيادة الريادية

يواجه تطبيق القيادة الريادية في المؤسسة العديد من المعوقات والصعوبات، حيث يذكر الدوسري (2016)، والسيف (2016) أبرز المعوقات التي تواجه تطبيق القيادة الريادية داخل المؤسسات فيما يلي:

1. معلوماتية وإجرائية:
 - جمع البيانات المستخدمة في صنع القرار بأسلوب غير دقيق أو غير صحيح.
 - الاعتماد على المركزية الشديدة في الإدارة وعدم ممارسة التفويض.
 2. استراتيجية ورؤية:
 - غياب أو عدم وضوح رؤية المؤسسة وأهدافها الاستراتيجية.
 - الخوف من الفشل والنفور من خوض المخاطر والمجازفات المحسوبة.
 3. مالية وموارد:
 - نقص التمويل المخصص للمبادرات والأعمال الريادية (قلة رأس المال).
 4. بشرية وتحفيزية:
 - ندرة الحوافز (المادية والمعنوية) المشجعة على الإبداع والابتكار.
 - إهمال تطوير مهارات وقدرات الموظفين والأفراد.
 - ضعف روح العمل الجماعي وعدم وجود رغبة لدى الموظفين في التجديد والتطوير.
- في سياق ما تم ذكره سابقاً يلخص الحسن (2023) العقبات الرئيسية التي تعيق تطبيق القيادة الريادية في المؤسسات في مجموعتين: معوقات تنظيمية ومعوقات شخصية تتعلق بالقائد الريادي نفسه.

1. المعوقات التنظيمية:

- تتجسد هذه المعوقات في الجوانب المتعلقة بهيكل وعمل المؤسسة، وتشمل:
- غياب التوجيه والرؤية: يتمثل في نقص التخطيط وعدم وضوح الرؤية للمؤسسة.
 - مشاكل في اتخاذ القرار: تتمثل في جمع المعلومات المستخدمة في اتخاذ القرار وحل المشكلات بطريقة غير صحيحة.
 - الجمود الهيكلي: يظهر في المركزية الشديدة ونقص التفويض.
 - مقاومة التغيير: وتشمل التردد في المبادرة باستخدام أساليب وطرق جديدة، وكذلك ممانعة المديرين للمجازفة والإقدام على المخاطرة في تبني كل ما هو جديد.

2. المعوقات الشخصية للقائد الريادي

- تتعلق هذه المعوقات بسمات القائد وخلفيته، وتتمثل في:
- القدرات الفردية: نقص في مهارات القائد الفردية.
 - الخلفية الاجتماعية: تتضمن العادات والتقاليد السائدة والنظرة المجتمعية لكل ما هو جديد.

الدراسات السابقة ذات الصلة بالقيادة الريادية

بعد الاطلاع على الأدب النظري في الميدان التربوي والوقوف على عدد من الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، تم عرضها تسلسليا من الأحدث إلى الأقدم كما يأتي:

أجرى ستيب وما نيجر (Stiab & Maninger, 2014) دراسة هدفت إلى تحديد العلاقة بين ممارسات القيادة الريادية لمديري المدارس والابتكار المدرسي من خلال وجهات نظر المعلمين وكان من بين المشاركين (294) مدرسا ثانويا ماليزيا في سيلانجور، وقد تم توزيع استبيان لجمع البيانات، وقد أشار تحليل البيانات إلى أن المعلمين يرون أن القيادة الريادية مهمة للغاية لمديري المدارس، ومع ذلك، فإن المديرين يمارسونها بشكل معتدل علاوة على ذلك، وجدت هذه الدراسة علاقة كبيرة بين تصورات المعلمين الممارسات القيادة الريادية لمديري المدارس والابتكار المدرسي، وتمت مناقشة الآثار المترتبة على النتائج التطوير القيادة الريادية لمديري المدارس والابتكار المدرسي.

أجرى بيهي وآخرون (Pihie et al., 2014) دراسة هدفت إلى تحديد العلاقة بين ممارسات مديري المدارس في القيادة الريادية والإبداع المدرسي من وجهة نظر المعلمين، وتكونت عينة الدراسة من (294) معلما من معلمي المدارس الثانوية الماليزية في سيلانجور بماليزيا، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وأشارت النتائج إلى أن المعلمين يرون أن القيادة الريادية مهمة للغاية لمديري المدارس، وأن المديرين يمارسونها بشكل معتدل، وكذلك وجود ارتباط بين تصورات المعلمين الممارسات القيادة الريادية لمديري المدارس وبين الإبداع المدرسي داخلها.

وسعت دراسة زايداتول وآخرون (Zaidatol, Lope, Soaib & Afsaneh, 2014) إلى تحديد العلاقة بين ممارسات مديري المدارس للقيادة الريادية والإبداع المدرسي من وجهة نظر المعلمين في بعض المدارس الثانوية الماليزية، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي واستخدمت الاستبانة والمقابلة أداتين للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (394) معلما في بعض المدارس الثانوية الماليزية، وأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن مديري المدارس يمارسون القيادة الريادية بنسبة متوسطة، كما أظهرت الدراسة وجود علاقة قوية بين ممارسات القيادة الريادية لمديري المدارس والإبداع المدرسي.

سعت دراسة القحطاني والمخلافي (2019) إلى التعرف على واقع أبعاد القيادة الريادية الإبداع الريادي والرؤية الاستراتيجية والاستباقية وتحمل المخاطر، واستثمار الفرص لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل، ولتحقيق ذلك استخدم المنهج الوصفي (المسحي)، والاستبانة كأداة لجمع البيانات تم تطبيقها على عينة بلغ عددهم (82) قائدا أكاديميا، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: توافر أبعاد القيادة الريادية بدرجة متوسطة، وجاء في الترتيب الأول بعد الرؤية الاستراتيجية، يليه الإبداع الريادي، ثم الاستباقية، استثمار الفرص"، وأخيرا تحمل المخاطر".

أجرت السبيعي (2019) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع تطبيق أبعاد القيادة الريادية لدى قائدات المدارس الثانوية الأهلية لشرق مدينة الرياض من وجهة نظر القائدات والمعلمات، وتم اعتماد المنهج الوصفي المسحي، واستخدام الاستبانة كأداة للدراسة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (28) فائدة و (812) معلمة في مدارس المرحلة الثانوية الشرق مدينة الرياض حيث كانت أهم النتائج أن مستوى تطبيق قائدات المدارس الثانوية الأهلية الأبعاد القيادة الريادية الشرق مدينة الرياض جاءت بدرجة متوسطة، حيث جاء بعد المخاطرة بالمرتبة الأولى يليه بعد الإبداع وفي المرتبة الثالثة بعد المبادرة يليه استثمار الفرص وأخيرا بعد الرؤية الاستراتيجية.

أجرى السواريس (2019) هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى توافر خصائص لدى القادة التربويين: مدير التربية

والتعليم، ومدير الشؤون التعليمية والفنية، ومدير الشؤون المالية والإدارية ورئيس قسم التدريب والتأهيل والإشراف التربوي في مديريات التربية والتعليم التابعة لإقليم الوسط في الأردن، وقد طورت الباحثة أداة الدراسة الاستبانة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (64) من القادة التربويين واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، وخلصت الدراسة إلى النتائج الآتية: توفر خصائص الزيادة لدى القادة التربويين في مديريات التربية والتعليم التابعة لإقليم الوسط في الأردن بدرجة كبيرة.

جاءت دراسة السعيد (2019) يهدف الكشف عن درجة ممارسة القيادة الريادية لدى مديري المدارس الثانوية في دولة الكويت وعلاقتها بالتميز المؤسسي وذلك من وجهة نظر المعلمين واتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وتم اختيار عينة من المعلمين بلغ عددها (634) معلماً ومعلمة، وبينت النتائج أن درجة ممارسة القيادة الريادية لدى مديري المدارس الثانوية جاءت بدرجة مرتفعة، وأظهرت كذلك بأن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين مجالات القيادة الريادية والتميز المؤسسي.

أجرى الراجحي والسعود (2020) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة تطبيق مديري المدارس الثانوية الحكومية في دولة الكويت للزيادة الإدارية في مدارسهم، حيث تم استخدام المنهج الوصفي المسحي واستخدمت الدراسة الاستبانة كأداة لجمع البيانات وتكونت عينة ومجتمع الدراسة من الموجهين التربويين والمراقبين بلغ عددهم (301) موجهاً تربوياً ومراقباً، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة تطبيق الريادة الإدارية في المدارس الثانوية في دولة الكويت من وجهة نظر الموجهين والمراقبين جاءت مرتفعة، أما ترتيب ممارسة مجالات الدراسة حسب متوسطاتها الحسابية جاءت على النحو الآتي: المبادرة المخاطرة الإبداع التفويض التمكين.

وهدف دراسة أرياني، سويتو، وزهيري (Ariyani, Suyatma & Zuhaery, 2020) إلى التعرف على أهمية القيادة الريادية لدى مدير المدرسة في تطوير ريادة الأعمال داخل المدرسة، وذلك من وجهة نظر معلمي مدرسة ما جيلاني الثانوية بنيجيريا، والتعرف على سمات القائد الريادي، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي النوعي، وبلغت العينة (15) معلماً تم اختيارهم بنظام العينات القصدية، واستخدمت المقابلات المتعمقة الفردية والجماعية كأدوات للدراسة، وتوصلت إلى أن القيادة الريادية التي يمتلكها ويطبقها مدير المدرسة مهمة جداً لتطوير ريادة الأعمال لدى رؤوسه من المعلمين والطلبة كما أنه يتم تطبيق القيادة الريادية للمدير داخل المدرسة من خلال ثلاثة مبادئ رئيسية هي: أن يلتزم مدير المدرسة بالعمل الجاد، ويتسم بالذكاء طوال الوقت، ويشعر بأن نجاحه كرائد أعمال مهم للمدرسة والطلاب، وأن يكون المدير مبدعاً ومبتكراً، ولديه لغة في تطوير علاقة جيدة مع الطلاب، وموظفي التعليم وأولياء الأمور والمجتمع وعالم الأعمال، وأخيراً أن يكون المدير قادراً على قبول تحدي النجاح والفشل بمسؤولية.

وأما الخليفات (2021) فهدفت دراستها التعرف على دور مديري المدارس الثانوية في تربية وادي السير في توفير متطلبات القيادة الريادية من وجهة نظر المعلمين، حيث تم استخدام المنهج الوصفي المسحي وتطوير الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، وكانت عينة ومجتمع الدراسة معلمي المدارس الثانوية في تربية وادي السير وبلغت (300) معلماً ومعلمة، وكانت أهم النتائج أن درجة توفير متطلبات القيادة الريادية جاءت بدرجة كبيرة، وعلى مستوى الأبعاد جاء ترتيبهم كالآتي: الإبداع، والمخاطرة، والثقة والمبادأة، والرؤية الاستراتيجية

جاءت دراسة منصور (2022) يهدف الكشف عن واقع القيادة الريادية لدى مديري التعليم العام من وجهة نظر المعلمين وعلاقتها بالتهكم التنظيمي، ومعوقات تطبيق أبعاد القيادة الريادية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وطُبقت استبانتيْن: استبانة للقيادة الريادية واستبانة للتهكم التنظيمي، وتكونت عينة الدراسة من (379) من معلمي التعليم العام بمحافظة الدقهلية، وتوصلت الدراسة إلى تحقق واقع أبعاد القيادة الريادية بدرجة متوسطة، وأظهرت النتائج وجود علاقة دالة سالبة بين واقع ممارسة المديرين الأبعاد القيادة الريادية ودرجة التهكم التنظيمي لدى المعلمين.

أجرت الزهراني (2022) دراسة هدفت للتعرف على واقع القيادة الريادية لدى قائدات المدارس الثانوية الحكومية بمدينة جدة من وجهة نظر المعلمات، حيث تم استخدام المنهج الوصفي المسحي والاستبانة كأداة رئيسية لجمع المعلومات وكانت عينة ومجتمع الدراسة معلمات مدارس الثانوية الحكومية في مدينة جدة، وكانت أهم النتائج أن درجة ممارسة القيادة الريادية على مستوى الأبعاد مجتمعة لدى قائدات المدارس الثانوية جاءت بدرجة متوسطة وكان ترتيبها على مستوى الأبعاد تنازلياً: المبادرة، والإبداع والابتكار، واستثمار الفرص، والمخاطرة جاءت بدرجة قليلة.

التعقيب على الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها

من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة تبين وجود بعض جوانب الاتفاق والاختلاف في المتغيرات التي تناولتها وفي إجراءاتها ونتائجها، من حيث المنهج اتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي المسحي عدا دراسة أرياني، سويانتو، وزهيري (Ariyani, Sugamo & Zuhaery, 2020) التي استخدمت المنهج النوعي، أما من حيث الأداة فقد اتفقت دراسة أرياني، سويانتو، وزهيري (Ariyani, Sugamo & Zuhaery, 2020) في استخدام الاستبانة مع معظم الدراسات عدا دراسة أرياني، سويانتو، وزهيري واستفادت الدراسة الحالية من نتائج الدراسات السابقة وتوصياتها ومن العمليات الإحصائية التي استخدمت فيها، والمنهجية المتبعة وإعداد أداة الدراسة (الاستبانة)، فضلاً عن الاستفادة من إجراءاتها والاطلاع على العديد من المراجع الهامة والتعرف عليها، وتميزت الدراسة الحالية عن غيرها من الدراسات السابقة في دراسة متغير لم يتم دراسته سابقاً في الميدان التربوي وهو متغير القيادة الريادية على حد علم الباحث، كما تميزت الدراسة الحالية بجدها المكاني والمتمثل في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض.

منهج الدراسة

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي لمناسبته طبيعة الدراسة الحالية، والذي يهتم ببيان درجة ممارسة القيادة الريادية.

مجتمع وعينة الدراسة

بلغ عدد أفراد المجتمع للدراسة الحالية (57994) معلماً ومعلمة في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض في الفصل الدراسي الأول 2023 2024، ثم اختيار عينة عشوائية ممثلة من مجتمع الدراسة بواقع (379) معلماً و (380) ومعلمة.

الجدول (1) توزع عينة الدراسة وفق متغيراتها

المتغير	المستوى/الفئة	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	379	49%
	أنثى	380	51%
	المجموع	759	100%
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	120	16%
	5 سنوات - أقل من 10 سنوات	460	61%
	أكثر من 10 سنوات	179	23%
	المجموع	759	100%

أداة الدراسة

لتحقيق أهداف هذه الدراسة تم تطوير استبانة تقيس درجة ممارسة القيادة الريادية لدى مديري مدارس التعليم العام بمدينة الرياض من وجهة نظر المعلمين في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض، وذلك بالرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة، حيث تكونت (الاستبانة) بصورتها الأولية من محورين هما: المحور الأول يحوي البيانات الأساسية، أما المحور الثاني فيحوي عبارات لمعرفة مستوى القيادة الريادية لدى مديري مدارس التعليم العام بمدينة الرياض من وجهة نظر المعلمين، وتكونت من (37) فقرة، وزعت على أربع مجالات (الإبداع، الاستباقية، تحمل المخاطر، الرؤية الاستراتيجية)، حيث تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي لتطوير أداة الدراسة.

صدق أداة الدراسة

تم التحقق من صدق أداة الدراسة من خلال:

أولاً: الصدق الظاهري عرضت الاستبانة بصورتها الأولية للتحقق من الصدق الظاهري على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس بلغ عددهم (15) محكماً، وذلك للتأكد من أنها تقيس درجة ممارسة القيادة الريادية لدى مديري مدارس التعليم العام بمدينة الرياض من وجهة نظر المعلمين، وللحكم على مدى صلاحية الاستبانة من حيث درجة الانتماء، ودرجة الصلاحية، والتعديل المقترح، ومدى مناسبة الفقرات للمجالات الفرعية، حيث تم حذف وتعديل وإضافة على الاستبانة.

ثانياً: صدق البناء: تم التحقق من الصدق البنائي للاستبانة من خلال استخراج معاملات ارتباط كل فقرة وبين الدرجة الكلية، وبين كل فقرة وارتباطها في المجال التي تنتمي له، وبين المجالات ببعضها والدرجة الكلية، على عينة استطلاعية بلغت (30) معلم ومعلمة تم اختيارهم عشوائياً من داخل المجتمع، والجدول (2) يوضح ذلك، وبين أنه تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل تراوحت ما بين (0.37-0.77)، ومع المجال (0.58-0.86) وتجدر الإشارة أن هذه الدرجات ذات دلالة إحصائية ومقبولة.

الجدول (2) معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية والمجال التي تنتمي إليه.

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة
1	0.57	0.53	14	0.70	0.70	27	0.68	0.58
2	0.61	0.53	15	0.72	0.57	28	0.69	0.63
3	0.69	0.42	16	0.74	0.57	29	0.72	0.64
4	0.64	0.38	17	0.81	0.70	30	0.60	0.66
5	0.60	0.49	18	0.75	0.57	31	0.68	0.78
6	0.72	0.62	19	0.60	0.57	32	0.70	0.70
7	0.71	0.76	20	0.77	0.57	33	0.73	0.69
8	0.74	0.59	21	0.72	0.57	34	0.72	0.66
9	0.66	0.62	22	0.87	0.57	35	0.74	0.53
10	0.71	0.67	23	0.60	0.57	36	0.70	0.55
11	0.66	0.52	24	0.72	0.57	37	0.57	0.50
12	0.70	0.65	25	0.61	0.57	38	0.70	0.69
13	0.74	0.63	26	0.80	0.57			

** دلة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01)

* دلة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05)

استخرج معامل ارتباط المجال بالدرجة الكلية، ومعاملات الارتباط بين المجالات ببعضها والجدول (2) يوضح ذلك، وبين أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائية، مما يشير إلى درجة مناسبة من صدق البناء (عودة، 2014).

الجدول (3): معاملات الارتباط بين المجالات ببعضها وبالدرجة الكلية

المجالات	الابداع	الاستباقية	تحمل المخاطرة	الرؤية الاستراتيجية	القيادة الريادية
الابداع	1				
الاستباقية	*.766	1			
تحمل المخاطرة	*.366	*.656	1		
الرؤية الاستراتيجية	*.455	*.666	*.866	1	
القيادة الريادية	*.667	*.905	*.887	*.877	1

*دلة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) ** دلة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01)

ثبات أداة الدراسة

تم التحقق من دلالات ثبات الاستبانة من خلال استخدام الاختبار وإعادة الاختبار، حيث تم تطبيقه على عينة استطلاعية بلغ حجمها (30) معلم ومعلمة، وبعد أسبوعين تمت إعادة تطبيق الاستبانة على العينة نفسها، ولم احتساب معامل الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي على العينة الاستطلاعية ذاتها، واحتساب معامل الارتباط. وكذلك حسب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي وفقا لمعادلة كرونباخ ألفا، والجدول (4) يوضح معامل الاتساق الداخلي وفقا لمعادلة كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والدرجة الكلية وتم اعتبار هذه القيم مناسبة لغايات الدراسة الحالية.

الجدول (4) معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والدرجة الكلية

المجال	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
الابداع	0.85	0.78
الاستباقية	0.84	0.84
تحمل المخاطرة	0.81	0.78
الرؤية الاستراتيجية	0.84	0.82
القيادة الريادية	0.90	0.84

نتائج الدراسة ومناقشتها

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة ما درجة ممارسة القيادة الريادية لدى مديري مدارس التعليم العام بمدينة الرياض من وجهة نظر المعلمين؟

استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للكشف عن درجة ممارسة القيادة الريادية لدى مديري مدارس التعليم العام بمدينة الرياض من وجهة نظر المعلمين، والجدول (5) يبين ذلك.

الجدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة القيادة الريادية لدى مديري مدارس التعليم العام بمدينة الرياض من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	4	الرؤية الاستراتيجية	4.21	0.592	مرتفعة
2	2	الاستباقية	4.02	0.614	مرتفعة
3	1	الابداع	3.90	0.652	مرتفعة
4	3	تحمل المخاطرة	3.81	0.612	مرتفعة
الدرجة الكلية			3.98	0.617	مرتفعة

يبين الجدول (5) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.81-4.21)، حيث جاء مجال الرؤية الاستراتيجية في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (4.21)، بينما جاء مجال تحمل المخاطرة في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.81). وبلغ المتوسط الحسابي لدرجة ممارسة القيادة الريادية لدى مديري مدارس التعليم العام بمدينة الرياض من وجهة نظر المعلمين ككل (3.98).

يعزو الباحث ارتفاع درجة ممارسة مدارس التعليم العام بمدينة الرياض للقيادة الريادية إلى الاهتمام الذي توليه الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض بالقيادات المدرسية ذات الكفاءة العالية، حيث تحرص على المتابعة الدورية للإنجازات التي يحققها مديرو المدارس، ومعالجة أوجه القصور بصورة فورية. ويُنظر إلى هذه المدارس بوصفها مؤسسات تعليمية تسعى إلى استقطاب الطلبة وأولياء الأمور وضمان استمرارية التحاقهم، الأمر الذي يدفعها إلى التركيز على تنمية المهارات القيادية المتنوعة أكثر من التركيز على المؤهلات العلمية فقط. كما تُولي اهتماماً بتعيين القيادات الشابة التي تتمتع بالطاقة والحيوية والقدرة على العمل تحت ضغوط المهنة ومتطلبات أصحاب المصلحة، إلى جانب امتلاكهم مهارات قيادية فعالة. وبفضل ما يتمتع به هؤلاء القادة من مستوى عالٍ من الأمان الوظيفي، فإنهم يسعون باستمرار إلى تطوير قدراتهم المهنية للحفاظ على مواقعهم الوظيفية، مما ينعكس إيجاباً على أداء المعلمين من خلال تحفيزهم وتوجيههم بصورة فعالة نحو تحقيق أهداف المدرسة والعملية التعليمية، وتعزيز ممارسات الابتكار والتطوير، وهو ما يفسر الاستجابات الإيجابية للمعلمين.

كما تُعزى هذه النتيجة أيضاً إلى تبني وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية من خلال قسم الأداء التعليمي إلى دعم التوجه القيادي لدى مديري المدارس، وذلك عبر برامج تدريبية متنوعة تهدف إلى تنمية كفاياتهم القيادية والارتقاء بمستوى أدائهم، كما أن تحقيق القيادة المدرسية لأهدافها يتطلب أن تُمارَس ضمن إطار منظم وهادف، يقوم على تقديم حلول مبتكرة للتحديات المتوقعة وغير المتوقعة، في ضوء رؤية واضحة تعزز الابتكار والإبداع في سياق أهداف العملية التعليمية. ويُحتمل كذلك أن تُفسّر هذه النتائج بإدراك المؤسسات التعليمية أن الاستمرار في بيئة تنافسية يقتضي التحسين والتطوير المستمرين، والتوجه نحو الأساليب الإبداعية والريادية، ومواكبة المستجدات الحديثة، إلى جانب توفير كوادِر تمتلك روح المبادرة والمخاطرة والرؤية الاستراتيجية، بما يساهم في تحقيق الأهداف المنشودة واستقطاب الطلبة.

اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة الخليفات (2021)، ودراسة الراجحي والسعود (2020)، ودراسة السعيد (2019)، ودراسة السواريس (2019) والتي جاء واقع ممارسة القيادة الريادية لدى المديرين بدرجة مرتفعة. واختلفت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة الزهراني (2022)، ودراسة منصور والسبيعي (2019)، ودراسة القحطاني والمخلافي (2019)، ودراسة ستيب ومانيجر (Sitab & Maninger, 2014)، ودراسة زايداتول وآخرون (Zaidatol, Lope, Soaib & Afsaneh, 2014)، ودراسة بيهي وآخرون (Pihie et al., 2014) التي جاء واقع القيادة الريادية لدى المديرين بدرجة متوسطة، وقد يعزى سبب الاختلاف إلى البعد المكاني، واختلاف البعد الزمني، واختلاف البعض منها في الميدان التطبيقي.

وفيما يأتي عرض للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال على حدة ومناقشة نتائج مجالات القيادة الريادية، حيث كانت على النحو التالي:

أولاً: الإبداع

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والدرجة، والرتبة الاستجابات أفراد العينة على فقرات مجال الإبداع، والجدول أدناه يوضح ذلك.

الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بالإبداع مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	6	يعمل على تعزيز ثقافة الإبداع لدى المعلمين داخل المدرسة.	4.30	0.795	مرتفعة
2	4	يسعى إلى ابتكار حلول غير تقليدية لمعالجة المشكلات المدرسية.	4.26	0.852	مرتفعة
3	1	يتبنى الأفكار الإبداعية ويدعم تطبيقها في البيئة المدرسية.	4.25	0.840	مرتفعة
4	3	يوظف أساليب وآليات عمل مبتكرة في إدارة العمل المدرسي.	4.21	0.886	مرتفعة
5	5	يحرص على إشراك المعلمين في البرامج والدورات التوعوية وفقاً لاحتياجاتهم التدريبية.	3.26	0.826	متوسطة
6	2	يوفر الإمكانيات والموارد اللازمة لتنفيذ المبادرات والأنشطة الإبداعية.	3.19	0.766	متوسطة
		الدرجة الكلية	3.91	0.652	مرتفعة

يبين الجدول (6) ان المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.19-4.30)، حيث جاءت الفقرة رقم (1) والتي تنص على "يعمل على تعزيز ثقافة الإبداع لدى المعلمين داخل المدرسة" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.30)، بينما جاءت الفقرة رقم (2) والتي تنص على "يوفر الإمكانيات والموارد اللازمة لتنفيذ المبادرات والأنشطة الإبداعية" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.19)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لمجال الإبداع ككل (3.91).

ثانياً: الاستباقية

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة، والرتبة الاستجابات أفراد العينة على فقرات مجال الاستباقية، والجدول أدناه يوضح ذلك

الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بالاستباقية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	15	يقدم أنشطة مبتكرة تسهم في تميز البيئة المدرسية عن غيرها من المدارس.	4.49	0.762	مرتفعة
2	8	يضع رؤية مستقبلية واضحة تتواءم مع توجهات المدرسة وأهدافها.	4.42	0.777	مرتفعة
3	10	يوظف التحديات بوصفها فرصاً لإطلاق مبادرات جديدة.	4.35	0.815	مرتفعة
4	14	يتعامل مع المواقف المستجدة بكفاءة وفاعلية.	4.32	0.749	مرتفعة
5	17	يعمل على استحداث حلول فعالة لتجاوز التحديات التي تواجه المدرسة.	4.29	0.731	مرتفعة
6	12	يقدم أنشطة نوعية تتجاوز تطلعات المستفيدين.	4.25	0.762	مرتفعة
7	16	يستثمر الموارد المتاحة بما يعزز المركز التنافسي للمدرسة.	4.24	0.811	مرتفعة
8	13	يحرص على تنمية مهارات المعلمين بما يتوافق مع التطلعات المستقبلية.	4.23	0.801	مرتفعة
9	18	يتنبأ بالآزمات المحتملة ويسعى إلى معالجتها قبل وقوعه.	4.21	0.787	مرتفعة
10	9	يضع آليات وإجراءات واضحة للتعامل مع حالات الطوارئ.	3.18	0.865	متوسطة
11	11	يطرح مبادرات جديدة تتسم بقدر محسوب من المخاطرة.	3.12	0.896	متوسطة
12	7	يتبنى الأفكار الجديدة التي يقدمها المعلمون ويدعم تطبيقها.	2.22	0.762	منخفضة
الدرجة الكلية			3.94	0.613	مرتفعة

يبين الجدول (7) ان المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (2.22-4.49). حيث جاءت الفقرة رقم (15) والتي تنص على "يقدم أنشطة مبتكرة تسهم في تميز البيئة المدرسية عن غيرها من المدارس" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.49)، بينما جاءت الفقرة رقم (7) والتي تنص على " يتبنى أفكار المعلمين الجديدة" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.22). وبلغ المتوسط الحسابي المجال الاستباقية ككل (3.94).

ثالثاً: تحمل المخاطرة

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة، والرتبة لاستجابات أفراد العينة على فقرات مجال تحمل المخاطرة، والجدول أدناه يوضح ذلك

الجدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بتحمل المخاطرة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	23	يعتمد على ممارسات إدارية مبتكرة وغير تقليدية في أداء مهامه.	4.45	0.762	مرتفعة
2	21	ينوع مصادر الموارد اللازمة لتعزيز كفاءة إدارة المخاطر.	4.43	0.777	مرتفعة
3	25	يوظف خبرات المعلمين بفاعلية للتعامل مع المواقف والظروف الطارئة.	4.35	0.815	مرتفعة
4	29	يملك خططاً بديلة جاهزة للتعامل مع الاحتمالات غير المتوقعة.	4.32	0.749	مرتفعة
5	22	يحرص على تبني التغييرات الضرورية التي تسهم في تطوير المدرسة.	4.28	0.731	مرتفعة
6	19	يوفر نظام اتصال فعالاً يسهم في متابعة المخاطر والتعامل معها.	4.24	0.762	مرتفعة
7	27	يراعي تعدد البدائل المحتملة عند الاستجابة للمخاطر المختلفة.	3.35	0.811	متوسطة
8	26	يحدد الخيارات المناسبة لمعالجة المخاطر والحد من أثارها.	3.23	0.801	متوسطة
9	20	يتخذ قرارات جريئة تتلاءم مع المستجدات التربوية.	3.21	0.787	متوسطة
10	24	يُظهر قدرة عالية على التكيف مع الأوضاع الجديدة في بيئة العمل.	2.18	0.865	منخفضة
11	28	يتحمل مسؤولية القرارات المصيرية التي يتخذها في العمل المدرسي.	2.12	0.896	منخفضة
الدرجة الكلية			3.53	0.612	مرتفعة

يبين الجدول (8) ان المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (2.12-4.32)، حيث جاءت الفقرة رقم (29) والتي تنص على لديه خطة بديلة دائماً" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.32)، بينما جاءت الفقرة رقم (21) ونصها ينوع مصادر الموارد اللازمة لتحسين عمليات إدارة المخاطر " بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.24). وبلغ المتوسط الحسابي المجال تحمل المخاطرة (3.53) ككل.

رابعاً: الرؤية الاستراتيجية

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والرتبة الاستجابات أفراد العينة على فقرات مجال الرؤية الاستراتيجية، والجدول أدناه يوضح ذلك

الجدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بالرؤية الاستراتيجية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	35	يتنبأ باحتياجات العملية التعليمية.	4.35	0.815	مرتفعة
2	34	يملك معرفة كافية بعملية التخطيط الاستراتيجي للمدرسة.	4.32	0.749	مرتفعة
3	30	يضع خططا إستراتيجية لإدارة الموارد المدرسية (المادية والبشرية).	4.28	0.731	مرتفعة
4	38	يضع أهدافا استراتيجية جديدة لضمان تحقيق رؤية المدرسة.	4.24	0.762	مرتفعة
5	36	يجري تقييما دوريا للتحقق من مدى تحقق رؤية المدرسة.	3.35	0.811	متوسطة
6	32	يستثمر التغذية الراجعة في صياغة الخطة المستقبلية.	3.23	0.801	متوسطة
7	37	يشجع المعلمين على تحويل الرؤية إلى أنشطة تنفيذية.	3.21	0.787	متوسطة
8	31	يجري تحليلا شاملا لبيئة المدرسة الداخلية والخارجية.	2.18	0.865	منخفضة
9	33	يشارك المعلمين في صياغة الرؤية الاستراتيجية.	2.15	0.896	منخفضة
الدرجة الكلية			3.53	0.612	مرتفعة

يبين الجدول (9) ان المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (2.15-4.35)، حيث جاءت الفقرتان رقم (30)، و(34) والتي تتسان على يتنبأ باحتياجات العملية التعليمية، ويملك معرفة كافية بعملية التخطيط الاستراتيجي للمدرسة في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.34)، بينما جاءت الفقرة رقم (37) ونصها " يشارك المعلمين في صياغة الرؤية الاستراتيجية" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (331) وبلغ المتوسط الحسابي المجال الرؤية الاستراتيجية ككل (4.20).

ويعزو الباحث هذه النتيجة لدى مديري مدارس التعليم العام بمدينة الرياض في توفير متطلبات القيادة الريادية لما يراه المعلمون من دورهم الكبير في الإنجاز وتبني الأفكار وتطوير الموارد البشرية وتحويل الأفكار الريادية إلى إجراءات واقعية، حيث جاءت الفقرة يمتلك معرفة كافية بعملية التخطيط الاستراتيجي للمدرسة بالمرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة مما يشير إلى أن المديرين الحاليين يمتلكون اتجاهات وقدرات كافية في الممارسات للقيام بأنشطة ريادية، حيث إنه تم اختيار قيادة إدارية من الأكاديميين أصحاب الخبرة والسمات والخصائص التي تتطلع لأهداف طويلة الأمد ولهم علم وإدراية بكل مفاصل وحديثات العمل داخل المؤسسات التعليمية مما يمكنهم من التكيف ومن ثم التطوير واستحداث ما هو جديد.

التوصيات

استناداً إلى ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الميدانية التي استهدفت تحليل واقع ممارسة القيادة الريادية لدى مديري مدارس التعليم العام بمدينة الرياض، وفي ضوء استقراء الأدبيات التربوية ذات الصلة التي أكدت على الدور المحوري لهذا النمط القيادي في تجويد مخرجات الأداء الأكاديمي والمؤسسي؛ يخلص الباحث إلى صياغة جملة من التوصيات الإجرائية والمقترحات البحثية على النحو الآتي:

أولاً: التوصيات الإجرائية

1. تجذير ثقافة الريادة القيادية: العمل على ترسيخ مفاهيم الفكر الريادي ضمن الثقافة التنظيمية للمدارس، بما يضمن إحداث نقلة نوعية في الممارسات الإدارية والتربوية تتواءم مع متطلبات التحول التعليمي.
2. برامج بناء القدرات النوعية: تصميم وتنفيذ برامج تدريبية تخصصية تستهدف تعزيز الكفايات القيادية لدى المديرين، مع التركيز على مهارات الابتكار الإداري وصناعة الفرص التطويرية.
3. تبني الإدارة الاستباقية: حث الإدارات المدرسية على تفعيل نمط القيادة الريادية كآلية لمواجهة التحديات بمرونة، وتعزيز القدرة على التنبؤ بالأزمات المحتملة ومعالجتها قبل تفاقمها.
4. مأسسة العمل الريادي: ضرورة دعم المديرين لتطبيق الممارسات الريادية عبر توفير الموارد اللازمة والبيئة الحاضنة، بما يساهم في رفع كفاءة أنظمة إدارة المخاطر المدرسية.
5. القيادة التشاركية والرؤية الموحدة: تعزيز انخراط الهيئة التعليمية في صياغة الرؤية الاستراتيجية للمدرسة، وإطلاع المعلمين بصورة دورية على خطط مواجهة التحديات المستقبلية لضمان تضافر الجهود نحو الأهداف المشتركة.

ثانياً: المقترحات البحثية (الدراسات المستقبلية)

في ضوء ما كشفت عنه الدراسة الحالية، يقترح الباحث إجراء البحوث المستقبلية الآتية:

1. قياس درجة ممارسة القيادة الريادية في مدارس التعليم العام وعلاقتها بمستوى الرضا التنظيمية.
2. دراسة أثر القيادة الريادية في تعزيز عدد من المتغيرات الاستراتيجية، ومن أبرزها: (الخفة الاستراتيجية، الذكاء الاستراتيجي، اليقظة التنافسية، والمواطنة التنظيمية).
3. إجراء دراسة مقارنة حول معوقات تطبيق القيادة الريادية بين مدارس التعليم العام والخاص بمدينة الرياض.

أولاً: المراجع العربية

الأغا، صهيب، وعساف، محمود. (2014). *الإدارة والتخطيط التربوي: مفاهيم وتطبيقات*. مكتبة سمير منصور للطباعة والنشر والتوزيع.

Al-Agha, Suhaib, & Assaf, Mahmoud. (2014). *Educational Administration and Planning: Concepts and Applications*. Samir Mansour Printing, Publishing, and Distribution Library.

البشيش، انتصار. (2017). *أثر القيادة الريادية في الإبداع الإداري: دراسة تطبيقية على عينة من العاملين في شركة أمنية للاتصالات الأردنية [رسالة ماجستير غير منشورة]*. جامعة الإسراء الخاصة، عمان.

Al-Bashish, Intisar. (2017). *The Impact of Entrepreneurial Leadership on Administrative Creativity: An Applied Study on a Sample of Employees at Umniah Jordan Telecommunications Company* [Unpublished master's thesis]. Al-Isra Private University, Amman.

بوعزة، الصالح. (2016). *القيادة التربوية*. مجلة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.

Bouazza, Al-Salih. (2016). Educational leadership. *Journal of the Faculty of Humanities and Social Sciences*.

التونسي، جُملة. (2022). *درجة توافر أبعاد القيادة الريادية لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة تبوك*. مجلة إبداعات تربوية، 20، 66-98.

Al-Tunisi, Jumlah. (2022). The degree of availability of entrepreneurial leadership dimensions among heads of academic departments at the University of Tabuk. *Ibda'at Tarbawiyah Journal*, 20, 66-98.

الجبار، سهير. (2018، 27-28 يناير). *القيادة الريادية مدخلاً لتحقيق متطلبات مجتمع المعرفة بالجامعات المصرية*. في المؤتمر السنوي الخامس والعشرين، جامعة عين شمس.

Al-Jabbar, Suhair. (2018, January 27-28). Entrepreneurial leadership as an approach to achieving the requirements of the knowledge society in Egyptian universities. In *The 25th Annual Conference*, Ain Shams University.

جرجس، نبيل، ومحمد، أشرف، والأنصاري، أسماء، ومحمد، رجب. (2019). *القيادة الريادية في التعليم: المفهوم، والأهمية، والمداخل، والأبعاد، والكفاءات، والمتطلبات*. مجلة العلوم التربوية، 5، 347-393.

Girgis, Nabil, Mohamed, Ashraf, Al-Ansari, Asma, & Mohamed, Ragab. (2019). Entrepreneurial leadership in education: Concept, importance, approaches, dimensions, competencies, and requirements. *Journal of Educational Sciences*, 5, 347-393.

الحسن، جهاد. (2023). *درجة ممارسة القيادة الريادية لدى مديري المدارس الحكومية في مديرية تربية الأغوار الشمالية من وجهة نظر المعلمين* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة جرش، الأردن.

Al-Hassan, Jihad. (2023). *The Degree of Entrepreneurial Leadership Practice Among Government School Principals in the Northern Jordan Valley Directorate of Education from Teachers' Perspectives* [Unpublished master's thesis]. Jerash University, Jordan.

الحلو، علي. (2017). *درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة بمحافظة غزة للقيادة الخادمة وعلاقتها بجودة أداء مدارسهم* [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية، غزة.

Al-Hilu, Ali. (2017). *The Degree to Which Private School Principals in the Governorates of Gaza Practice Servant Leadership and Its Relationship to the Quality of Their Schools' Performance* [Unpublished master's thesis]. The Islamic University, Gaza.

الحمدان، أمل. (2020). *الرشاقة التنظيمية في مؤسسات التعليم العالي: الجامعات السعودية أنموذجاً*. مكتبة الرشد ناشرون، الرياض.

Al-Hamdan, Amal. (2020). *Organizational Agility in Higher Education Institutions: Saudi Universities as a Model*. Al-Rushd Publishers, Riyadh.

حوالة، سهير، والسبيعي، قوت. (2019). *واقع تطبيق أبعاد القيادة الريادية لدى قائدات المدارس الثانوية الأهلية بشرق مدينة الرياض*. مجلة العلوم التربوية، 27(3)، 300-347.

Hawalah, Suhair, & Al-Subaie, Qoot. (2019). The reality of applying the dimensions of entrepreneurial leadership among female principals of private secondary schools in Riyadh. *Journal of Educational Sciences*, 27(3), 300-347.

الدوسري، صالح. (2016). *تطوير أداء القيادات الإدارية بكليات جامعة شقراء: مدخل القيادة الريادية أنموذجاً، دراسة ميدانية*. مجلة كلية التربية، 63(3)، 321-373.

Al-Dosari, Saleh. (2016). Developing the performance of administrative leaders in the colleges of Shaqra University: Entrepreneurial leadership as a model, a field study. *Journal of the Faculty of Education*, 63(3), 321-373.

الراجحي، رابعة، والسعود، راتب. (2020). *درجة تطبيق مديري المدارس الثانوية الحكومية في دولة الكويت للريادة الإدارية في مدارسهم*. المجلة التربوية الأردنية، 5(4)، 47-68.

Al-Rajhi, Rabiah, & Al-Saud, Ratib. (2020). The degree to which government secondary school principals in Kuwait apply administrative entrepreneurship in their schools. *Jordanian Educational Journal*, 5(4), 47-68.

رضوان، محمود. (2017). *أثر الخصائص الريادية لدى الإدارة العليا في تبني التوجهات الاستراتيجية في شركات صناعة الأغذية بقطاع غزة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية، جامعة الأزهر، غزة.

- Radwan, Mahmoud.** (2017). *The Impact of Entrepreneurial Characteristics of Top Management on Adopting Strategic Orientations in Food Manufacturing Companies in the Gaza Strip* [Unpublished master's thesis]. Faculty of Economics and Administrative Sciences, Al-Azhar University, Gaza.
- رياض، طه. (2014) تحليل العلاقة بين الخصائص الريادية والدعم التنظيمي وأثرها على الأداء التنافسي: دراسة تطبيقية على الشركة المصرية للأغذية "بسكو مصر". *المجلة المصرية للدراسات التجارية*، 38(4)، 93-163.
- Riyad, Taha.** (2014). An analysis of the relationship between entrepreneurial characteristics and organizational support and their impact on competitive performance: An applied study on the Egyptian Food Company "Bisco Misr." *Egyptian Journal of Commercial Studies*, 38(4), 93-163.
- الزهراني، مستورة. (2022) واقع القيادة الريادية لدى قائدات المدارس الثانوية الحكومية بمدينة جدة من وجهة نظر المعلمات. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 6(43)، 1-24.
- Al-Zahrani, Masturah.** (2022). The reality of entrepreneurial leadership among female principals of government secondary schools in Jeddah from teachers' perspectives. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 6(43), 1-24.
- الزومان، موزي. (2018) القيادة ومعوقات تطبيقها في الأجهزة الحكومية بالمملكة العربية السعودية. الرياض: معهد الإدارة العامة.
- Al-Zoman, Moudi.** (2018). *Leadership and the Obstacles to Its Application in Government Agencies in the Kingdom of Saudi Arabia*. Riyadh: Institute of Public Administration.
- الساعاتي، عفاف، والمساري، محمود. (2015) أثر سمات القيادة التحويلية في تطبيق إدارة الجودة الشاملة. *مجلة جامعة بابل*، 23(3)، 1309-1332.
- Al-Sa'ati, Afaf, & Al-Masari, Mahmoud.** (2015). The impact of transformational leadership traits on the implementation of total quality management. *University of Babylon Journal*, 23(3), 1309-1332.
- السبيعي، قوت. (2019) واقع تطبيق أبعاد القيادة الريادية لدى قائدات المدارس الثانوية الأهلية بشرق مدينة الرياض [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية الشرق العربي، الرياض.
- Al-Subaie, Qoot.** (2019). *The Reality of Applying the Dimensions of Entrepreneurial Leadership Among Female Principals of Private Secondary Schools in East Riyadh* [Unpublished master's thesis]. Arab East Colleges, Riyadh.
- السعيد، عبد اللطيف. (2019) القيادة الريادية لدى مديري المدارس الثانوية بدولة الكويت وعلاقتها بالتميز المؤسسي من وجهة نظر المعلمين [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة آل البيت، الأردن.

Al-Saeed, Abdul Latif. (2019). *Entrepreneurial Leadership Among Secondary School Principals in the State of Kuwait and Its Relationship to Institutional Excellence from Teachers' Perspectives* [Unpublished master's thesis]. Al al-Bayt University, Jordan.

السليمان، أمل. (2016) تنمية مهارات الإدارة الإبداعية لدى القيادات التعليمية الوسطى في مدينة الرياض في ضوء بعض الخبرات المعاصرة [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية الشرق العربي، الرياض.

Al-Sulaiman, Amal. (2016). *Developing Creative Management Skills Among Middle Educational Leaders in Riyadh in Light of Some Contemporary Experiences* [Unpublished master's thesis]. Arab East Colleges, Riyadh.

السواريس، ختام. (2019) مدى توفر خصائص الريادة لدى القادة التربويين: مدير التربية والتعليم، ومدير الشؤون التعليمية والفنية، ومدير الشؤون المالية والإدارية، ورئيس قسم التدريب والتأهيل والإشراف التربوي في مديريات التربية والتعليم التابعة لإقليم الوسط في الأردن. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، 11، 41-70.

Al-Sawaris, Khitam. (2019). The degree of availability of entrepreneurial characteristics among educational leaders: the Director of Education, the Director of Educational and Technical Affairs, the Director of Financial and Administrative Affairs, and the Head of the Training, Qualification, and Educational Supervision Department in the education directorates of the Central Region in Jordan. *Arab Journal of Educational and Psychological Sciences*, 11, 41-70.

السويطي، لينا. (2018) الريادة المؤسسية وأثرها في الأداء المنظمي: دراسة تطبيقية على المصارف الفلسطينية [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة العلوم الإسلامية العالمية، عمان.

Al-Suwaiti, Lina. (2018). *Institutional Entrepreneurship and Its Impact on Organizational Performance: An Applied Study on Palestinian Banks* [Unpublished doctoral dissertation]. The World Islamic Sciences and Education University, Amman.

السيف، لولوة. (2016) متطلبات تطبيق القيادة الريادية لدى القيادات المدرسية بمدينة الرياض [رسالة ماجستير غير منشورة]. كليات الشرق العربي، الرياض.

Al-Saif, Lulwah. (2016). *Requirements for Applying Entrepreneurial Leadership Among School Leaders in Riyadh* [Unpublished master's thesis]. Arab East Colleges, Riyadh.

صلاح الدين، تمرين. (2020) القيادة الريادية والمسؤولية الاجتماعية بمدارس التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عُمان. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، 4(14)، 281-359.

Salah Al-Din, Tamreen. (2020). Entrepreneurial leadership and social responsibility in post-basic education schools in the Sultanate of Oman. *Fayoum University Journal of Educational and Psychological Sciences*, 4(14), 281-359.

الصيرفي، محمد. (2018) القرار الإداري ونظم دعمه. مصر: دار الفكر الجامعي للنشر.

Al-Sirafi, Mohamed. (2018). *Administrative Decision-Making and Its Support Systems*. Egypt: Dar Al-Fikr Al-Jami'i for Publishing.

عبد الباري، أشرف، ويوسف، شريف. (2022) القيادة الرشيدة ودورها في تحقيق الريادة الاستراتيجية بالتطبيق على شركة مصر للطيران. *المجلة العربية للإدارة*، 45(1)، 35-50.

Abdel Bari, Ashraf, & Youssef, Sherif. (2022). Agile leadership and its role in achieving strategic entrepreneurship: An application to EgyptAir. *Arab Journal of Administration*, 45(1), 35-50.

العرفان، أمثال. (2019) واقع ممارسة قيادة التغيير في مؤسسات التعليم العام الكويتية من وجهة نظر مديري المدارس فيها. *مجلة كلية التربية بسوهاج*، 62(62)، 163-184.

Al-Arifan, Amthal. (2019). The reality of practicing change leadership in Kuwaiti public education institutions from the perspective of their school principals. *Journal of the Faculty of Education in Sohag*, 62(62), 163-184.

علي، عبير، وقايد، عبد الستار. (2022) متطلبات تطبيق القيادة الريادية بمدارس التعليم الثانوي الفني والصناعي في محافظة الفيوم. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية*، 16(3)، 318-454.

Ali, Abeer, & Qayed, Abdel Sattar. (2022). Requirements for applying entrepreneurial leadership in technical and industrial secondary schools in Fayoum Governorate. *Fayoum University Journal of Educational Sciences*, 16(3), 318-454.

القحطاني، سالم. (2015) القيادة الريادية وتطبيقاتها في الجامعات. *معهد الإدارة العامة*، 3، 199-435.

Al-Qahtani, Salem. (2015). Entrepreneurial leadership and its applications in universities. *Institute of Public Administration*, 3, 199-435.

القحطاني، عبير، والمخلافي، محمد. (2019) واقع أبعاد القيادة الريادية في الجامعات السعودية: دراسة ميدانية على جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل. *مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع*، 40، 216-233.

Al-Qahtani, Abeer, & Al-Makhlafi, Mohammed. (2019). The reality of the dimensions of entrepreneurial leadership in Saudi universities: A field study at Imam Abdulrahman Bin Faisal University. *Journal of Arts, Literature, Humanities and Sociology*, 40, 216-233.

مجمع اللغة العربية. (2004) *المعجم الوسيط*. مصر.

Academy of the Arabic Language. (2004). *Al-Mu'jam Al-Waseet (The Intermediate Dictionary)*. Egypt.

محمود، هاشم. (2014) تخطيط عملية تنمية المديرين: دراسة ميدانية في الجهاز الحكومي في الكويت. *دراسات الخليج والجزيرة العربية*، 28(2)، 17-51.

Mahmoud, Hashem. (2014). Planning the process of managers' development: A field study in the government sector in Kuwait. *Gulf and Arabian Peninsula Studies*, 28(2), 17-51.

منصور، منار. (2022) واقع تطبيق القيادة الريادية لدى مديري التعليم العام من وجهة نظر المعلمين وعلاقتها بالتحكم التنظيمي. *مجلة تطوير الأداء الجامعي*، 18(2)، 247-304.

Mansour, Manar. (2022). The reality of applying entrepreneurial leadership among public education principals from teachers' perspectives and its relationship to organizational control. *Journal of Developing University Performance*, 18(2), 247-304.

هلال، شعبان. (2020) تصور مقترح لآليات تطبيق القيادة الريادية بجامعة دمنهور. *المجلة التربوية بجامعة دمنهور*، 2(76)، 50-90.

Hilal, Shaaban. (2020). A proposed framework for the mechanisms of applying entrepreneurial leadership at Damanhour University. *Educational Journal of Damanhour University*, 2(76), 50-90.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Ariyani, D., Suyatno, Zuhary. M. (2020). Principal's Entrepreneurial Leadership in Developing Entrepreneurship At 4 Magelang High School. *International Journal of Scientific & Technology Research*, 9(1), 40-74.

Daft, Richard L. (2001). *Organization Theory and Design*. Southwestern College Publishing.

Gichuhi, J. & Karuoya, L. (2017). Role of Strategic Leadership in Enhancing Ethical Practices: A Review of Literature. *EPH-International Journal of Business & Management Science*, 3(9), 1-13.

Kunı, B. (2016). Lider Girisimci and Girisimci Lider. Retrieved from: Aristo- log. <http://www.aristolog.com/lider-girisi-mci-girisimci-lider>.

Pauceanu, A. M. Rabie. N., Moustafa, A., & Jiroveanu, D. C. (2011). Entrepreneurial Leadership and Sustainable Development-A Systematic Literature Review. *Sustainability*, 13(21), 10-33.

Peleg. S. (2012). The role of leadership in the education system. *Education Journal*, 1(1), 5-8

Pihie. Z. A. L., Asuimiran, S., & Bagheri. A. (2014). Entrepreneurial leadership practices and school innovation. *South African Journal of Education*, 34(1), 1-11.

Ravikumar, R. & Parks. R. (2020). Leadership and working in teams. *Surgery*, 38(10), 664-669.

Renko. M. (2018). A Day in the Life of leader in (Antonakis. John. Day David) (editor). *The Nature of Leadership*. London: SAGE.

Stiab, J., & Maninger. R. (2014). Ethical Leadership in the Principal ship: qualitative analysis. *National Forum of Educational Administration and Supervision Journal*, 29(2), 19-23.

Zaidatol, A., Lope. P., Soaib. A. & Afsaneh, B. (2014). Entrepreneurial leadership practices and school innovation. *South African Journal of Education*, 34(1), 1-11.

عنوان البحث

دور برامج التربية البدنية المدرسية في مكافحة سمنة الأطفال: دراسة نوعية في ضوء خبرات المعلمين والعاملين التربويين في المرحلة الابتدائية بمدينة عرابة البطوف

طارق نعمان يوسف نعمانة¹، مصطفى تيسير مصطفى عاصلة¹

¹ جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

بريد الكتروني الباحث المراسل : naamna.ta77@hotmail.com

HNSJ, 2026, 7(5); <https://doi.org/10.53796/hnsj75/3>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/75/3>

تاريخ النشر: 2026/05/01م

تاريخ القبول: 2026/04/12م

تاريخ الاستقبال: 2026/04/05م

المستخلص

تهدف هذه الدراسة إلى استكشاف إدراكات وخبرات الفاعلين التربويين حول دور برامج التربية البدنية المدرسية في مكافحة السمنة لدى الأطفال في المرحلة الابتدائية بمدينة عرابة البطوف. اعتمدت الدراسة المنهج النوعي بأسلوب دراسة الحالة، حيث جمعت البيانات من خلال مقابلات شبه مقننة، وملاحظات ميدانية، وتحليل وثائق، وشملت عينة قصدية من (18-22) معلمًا ومرشدًا تربويًا. تم تحليل البيانات باستخدام التحليل الموضوعي وفق منهج Braun & Clarke. أظهرت النتائج أن السمنة تُفهم بوصفها ظاهرة متعددة الأبعاد تشمل الجوانب الصحية والسلوكية والنفسية والاجتماعية، وأن التربية البدنية تمثل إطارًا مهمًا لتعزيز النشاط البدني، إلا أن فاعليتها تبقى محدودة في ظل غياب التكامل المؤسسي والدعم الإداري والأسري. كما كشفت النتائج عن تحديات تنظيمية وثقافية تؤثر في تطبيق البرامج، مثل قلة الحصص، وضعف الإمكانيات، وانخفاض وعي بعض الأسر. وتوصي الدراسة بضرورة تبني مقاربة مدرسية شمولية تراعي السياق الثقافي، وتعزز التكامل بين المدرسة والأسرة والمجتمع.

الكلمات المفتاحية: السمنة لدى الأطفال، التربية البدنية، البحث النوعي، الصحة المدرسية، البرامج الوقائية.

RESEARCH TITLE**The Role of School Physical Education Programs in Combating Childhood Obesity: A Qualitative Study in Light of the Experiences of Teachers and Educational Staff at the Primary Stage in the City of Arraba al-Battuf****Abstract**

This study aims to explore educators' perceptions and experiences regarding the role of school-based physical education programs in combating childhood obesity in primary schools in Arraba Al-Batuf. A qualitative case study approach was adopted, utilizing semi-structured interviews, field observations, and document analysis. The purposive sample included 18–22 participants (physical education teachers and school counselors). Data were analyzed using thematic analysis following Braun & Clarke's framework. Findings revealed that childhood obesity is perceived as a multidimensional phenomenon encompassing health, behavioral, psychological, and social aspects. While physical education is viewed as a key structured opportunity for promoting physical activity, its effectiveness remains limited without institutional support and integration with school policies and family involvement. The study highlights organizational and cultural barriers and recommends adopting a comprehensive, context-sensitive school-based approach.

Key Words: Childhood Obesity, Physical Education, Qualitative Research, School Health, Preventive Programs.

المقدمة النظرية

تُعدّ السمنة لدى الأطفال من أبرز التحديات الصحية التي تواجه المجتمعات المعاصرة، إذ تُشير الأدبيات العلمية إلى ارتفاع عالمي مستمر في معدلات السمنة وزيادة الوزن بين الأطفال والمراهقين، مع تباينات واضحة مرتبطة بالعوامل الاجتماعية والبيئية والاقتصادية. وقد وصف العديد من الباحثين السمنة لدى الأطفال بأنها وباء عالمي ناشئ نتيجة لانتشار العوامل المسببة مثل العادات الغذائية غير الصحية، وقلة النشاط البدني، وتغير أنماط الحياة، مما يعكس عبئاً صحياً واجتماعياً واقتصادياً كبيراً على مستوى الأفراد والمجتمعات على حدٍ سواء (Zhang et al., 2024; Ahmed, 2025).

وتتبع خطورة السمنة في مرحلة الطفولة من كونها لا تمثل حالة عابرة، بل ترتبط باحتمال مرتفع لاستمرارها في مراحل لاحقة من العمر، مما يزيد من مخاطر الإصابة بأمراض مزمنة مثل داء السكري من النوع الثاني، وأمراض القلب والأوعية الدموية، وارتفاع ضغط الدم، إضافة إلى الآثار النفسية والاجتماعية مثل تدني تقدير الذات والتعرض للوصمة الاجتماعية والتمتر. كما أظهرت الدراسات الوبائية ارتباط ارتفاع مؤشر كتلة الجسم في سن مبكرة بوجود عوامل خطورة قلبية استقلابية تراكمية تؤدي إلى ارتفاع مستويات الدهون غير الصحية واضطراب ضغط الدم، مما يعيد التأكيد على أن السمنة لدى الأطفال تُعد من أهم عوامل الخطر الصحية المبكرة التي تستدعي التدخل الوقائي العاجل (Sahoo et al., 2015; Alhelal et al., 2024).

في السياق العربي، تؤكد دراسة الزعابي (2018) ارتفاع معدلات زيادة الوزن والسمنة بين الأطفال والمراهقين في إمارة رأس الخيمة بدولة الإمارات العربية المتحدة، إذ تجاوزت النسبة 37% عند تقديرها باستخدام ثلاثة معايير دولية لمؤشر كتلة الجسم (WHO، CDC، IOTF) كما أظهرت النتائج وجود ارتباط دال إحصائياً بين سمنة الأم وزيادة احتمالية السمنة لدى الأبناء، إضافة إلى علاقة عكسية بين مستوى تعليم الوالدين وبعض أنماط التغذية غير الصحية وانتشار السمنة بين الأطفال.

وتدل هذه النتائج على أن السمنة في البيئات العربية ليست ظاهرة فردية فحسب، بل تتداخل في تشكيلها عوامل أسرية وسلوكية وثقافية وبيئية، وهو ما يعزز أهمية النظر إلى المدرسة بوصفها فضاءً تربوياً وصحياً استراتيجياً للتدخل الوقائي، وهو اتجاه تؤكد عليه الأدبيات الدولية المعاصرة وتوصيات الهيئات الصحية العالمية المعنية بالوقاية من سمنة الطفولة (World Health Organization, 2016).

في هذا الإطار، يُنظر إلى المدرسة بوصفها بيئة مركزية لتشكيل أنماط السلوك الصحي لدى الأطفال، نظراً لقضاء الطلبة جزءاً كبيراً من يومهم في سياقها، مما يجعلها موقعاً مثالياً لتطبيق البرامج الوقائية والعلاجية المرتبطة بالنشاط البدني والتغذية الصحية. وقد أكدت (American Academy of Pediatrics (2018) في بيانها حول «الحياة النشطة الصحية (Healthy Active Living for Families)» أن تعزيز النشاط البدني داخل المدرسة، وتوفير حصص تربية بدنية يومية إلزامية يقودها معلمون مؤهلون، إلى جانب اعتماد سياسات مدرسية داعمة، يُعد من المكونات الرئيسة في مواجهة السمنة لدى الأطفال، فضلاً عن أهمية الحد من السلوكيات الخاملة مثل الجلوس المطول وزيادة وقت الشاشات.

كما أظهرت الأدبيات العالمية أن التدخلات المدرسية الشاملة—التي تجمع بين المنهج التعليمي للتغذية والنشاط البدني، وتحسين البيئة المدرسية، وإشراك الأسرة، وتنظيم فعاليات ممتعة—تُعد أكثر فاعلية في الوقاية من السمنة مقارنة بالتدخلات التي تركز على عنصر واحد فقط. ويتضح ذلك من خلال برامج مدرسية شاملة مثل برنامج CLICK–Obesity في

الصين، الذي طُبّق في مدينة نانجينغ، واعتمد مقارنة متعددة المكونات جمعت بين المنهاج الصفي للتثقيف الغذائي والنشاط البدني، وتعديل البيئة المدرسية، وتفعيل مشاركة الأسرة، وتنفيذ فعاليات تفاعلية ممتعة للطلبة. وقد أظهرت نتائج البرنامج تحسّناً دالاً في السلوكيات الصحية المرتبطة بالنشاط البدني والتغذية، إلى جانب انخفاض ملحوظ في مؤشرات السمنة لدى التلاميذ مقارنة بالمجموعات الضابطة، مما يؤكد فاعلية التدخلات المدرسية الشمولية في الوقاية من السمنة لدى الأطفال (Li et al., 2010)؛ (Li et al., 2014).

وفي المقابل، تشير تحليلات منهجية أخرى مثل مراجعة Harris وزملائه (2009) إلى أن العديد من التدخلات المدرسية التي تعتمد على النشاط البدني فقط، أو التي تُنفَّذ بصورة محدودة زمنياً أو ضعيفة التنفيذ، تُظهر أثراً محدوداً في خفض مؤشر كتلة الجسم رغم ما تحقّقه من تحسين في اللياقة ومستوى النشاط البدني، ما يسلط الضوء على التحديات العملية المرتبطة بتطبيق البرامج داخل السياق المدرسي، وعلى الحاجة إلى فهم أعمق للعوامل التي تسهم في نجاح أو تعثر هذه التدخلات.

مؤخراً، بيّنت مراجعات حديثة مثل مراجعة Alhelal وآخرين (2024) أن فعالية البرامج المدرسية في الوقاية من السمنة تتوقف بدرجة كبيرة على عوامل سياقية وتنظيمية، من بينها: تصميم السياسات المدرسية، مدى انخراط المعلمين، الدعم الأسري، والاعتبارات الثقافية والاقتصادية للفئة المستهدفة، إلى جانب جودة التنفيذ واستدامة البرنامج.

وهذا يفتح المجال أمام البحث النوعي الذي لا يكفي بقياس المؤشرات الكمية مثل مؤشر كتلة الجسم، بل يسعى لفهم كيف يُدرك الفاعلون التربويون داخل المدرسة (معلمو التربية البدنية، المرشدون، الإدارة) ظاهرة السمنة؟ وكيف يختبرون واقع تطبيق برامج التربية البدنية؟ وما التحديات والفرص التي يرونها في سياق عملهم اليومي؟

وعليه، تستند هذه الدراسة إلى هذا التحول المنهجي من التركيز على "قياس أثر برنامج محدّد" إلى محاولة "فهم الخبرة التربوية والمعيشية" المتعلقة بدور المدرسة وبرامج التربية البدنية في مواجهة السمنة، في سياق عربي محلي هو مدارس مدينة عزابة البطوف الابتدائية داخل الخط الأخضر.

الإطار النظري للدراسة:

تستند هذه الدراسة إلى المنظور البيئي للصحة (Ecological Model)، الذي يفترض أن السلوك الصحي، بما في ذلك النشاط البدني والسلوك الغذائي، يتشكل نتيجة تفاعل مستويات متعددة تشمل الفرد، والأسرة، والمدرسة، والمجتمع (Bronfenbrenner, 1979). كما تستند إلى نماذج السلوك الصحي التي تؤكد أن تبني أنماط الحياة الصحية لا يعتمد فقط على المعرفة، بل يتأثر بالبنية التنظيمية والدعم الاجتماعي والبيئة المحيطة. وانطلاقاً من ذلك، تُفهم السمنة لدى الأطفال في هذه الدراسة بوصفها نتاجاً لتفاعل هذه المستويات، مما يعزز أهمية المدرسة كبيئة تدخل مركزية.

الدراسات السابقة

أولاً: دراسة Klein وآخرين (2023)

1. هدف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى مراجعة وتحليل فاعلية التدخلات المدرسية المختلفة في الحد من السمنة لدى الأطفال، مع التركيز على البرامج التي تدمج بين النشاط البدني والتغذية ضمن إطار مدرسي متكامل.

2. منهج ومجتمع وعينة الدراسة:

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي من خلال مراجعة منهجية شملت عددًا كبيرًا من التجارب العشوائية المتحكم بها والدراسات التطبيقية التي نُفذت في مدارس ابتدائية ومتوسطة في بيئات ثقافية واجتماعية مختلفة.

3. أدوات الدراسة وطرق جمع البيانات:

تمثلت أدوات الدراسة في بروتوكولات المراجعة المنهجية، وتحليل نتائج الدراسات السابقة التي استخدمت مقاييس مؤشر كتلة الجسم (BMI)، ومؤشرات اللياقة البدنية، والاستبيانات الغذائية، وسجلات النشاط البدني).

4. أبرز النتائج المرتبطة بالدراسة الحالية:

أظهرت النتائج أن التدخلات المدرسية المتكاملة التي تجمع بين النشاط البدني والتغذية المدعومة بسياسات مدرسية واضحة تُسهم بشكل دال في تحسين مؤشرات الوزن والصحة العامة لدى الأطفال، مع وجود تباين في حجم الأثر تبعًا للسياق الثقافي ونوعية التنفيذ.

وتشير هذه النتائج إلى أهمية المقاربة التكاملية في تصميم البرامج المدرسية، إلا أنها تظل محكومة بطبيعة التحليل الكمي، مما يحد من فهم كيفية تطبيق هذه البرامج داخل السياق المدرسي، وهو ما تسعى الدراسة الحالية إلى استكشافه من منظور نوعي يركز على الخبرة التربوية المعاشة.

5. أبرز التوصيات:

أوصت الدراسة بضرورة تصميم برامج مدرسية شاملة ومستدامة تراعي الخصوصية الثقافية والاجتماعية، وتعزز مشاركة الطلبة والمعلمين والأسرة لضمان فاعلية التدخلات الوقائية.

ثانيًا: دراسة Peterson و Fox (2007)

1. هدف الدراسة:

سعت الدراسة إلى تقييم أثر التدخلات المدرسية متعددة المكونات التي تجمع بين النشاط البدني، والتغذية، وتعديل البيئة المدرسية في الوقاية من السمنة لدى الأطفال. واتبعت المنهج الوصفي التحليلي من خلال مراجعة عدد من الدراسات التجريبية التي استهدفت أطفال المدارس في مراحل عمرية مختلفة. واعتمدت أدوات القياس على مؤشر كتلة الجسم، واختبارات اللياقة البدنية، واستبيانات السلوك الغذائي والنشاط البدني.

وتوصلت الدراسة إلى أن البرامج المركبة أكثر فاعلية من التدخلات أحادية البعد، حيث سُجلت تحسنات ملحوظة في الوزن ونمط السلوك الغذائي ومستويات اللياقة البدنية. وأكدت الدراسة ضرورة تبني تدخلات مدرسية طويلة الأمد ومتكاملة.

ورغم ما تقدمه هذه النتائج من دلائل مهمة، إلا أنها لا تتناول الكيفية التي يُدرك بها المعلمون هذه البرامج داخل السياق المدرسي، وهو جانب تسعى الدراسة الحالية إلى استكشافه من خلال التركيز على إدراكات الفاعلين التربويين.

2. منهج ومجتمع وعينة الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي من خلال مراجعة عدد من الدراسات التجريبية التي استهدفت أطفال المدارس في مراحل عمرية مختلفة.

3. أدوات الدراسة وطرق جمع البيانات:

اعتمدت الدراسات المشمولة في المراجعة على أدوات متنوعة، من أبرزها قياسات مؤشر كتلة الجسم، اختبارات اللياقة البدنية، واستبيانات السلوك الغذائي والنشاط البدني.

4. أبرز النتائج المرتبطة بالدراسة الحالية:

توصلت الدراسة إلى أن البرامج المركبة أكثر فاعلية من التدخلات أحادية البعد، حيث سُجلت تحسينات ملحوظة في الوزن، ونمط السلوك الغذائي، ومستويات اللياقة البدنية لدى الأطفال المشاركين.

تشير هذه النتائج إلى أهمية المقاربة التكاملية في تصميم البرامج المدرسية، وهو ما تسعى الدراسة الحالية إلى استكشافه من منظور نوعي يركز على الخبرة التربوية المعاشة.

5. أبرز التوصيات:

أكدت الدراسة ضرورة تبني تدخلات مدرسية طويلة الأمد ومتكاملة بدل الاقتصار على برامج قصيرة أو أحادية المكون.

ثالثاً: المراجعة المنهجية المنشورة في مجلة CMAJ

1. هدف الدراسة:

هدفت هذه المراجعة إلى تقييم نتائج التجارب المدرسية الموجهة للوقاية من السمنة لدى الأطفال وتحليل مدى اتساق نتائجها، واعتمدت على تحليل عدد كبير من التجارب العشوائية المتحكم بها في سياقات تعليمية مختلفة. وشملت أدوات القياس مؤشر كتلة الجسم ومستويات اللياقة البدنية وبعض المؤشرات السلوكية المرتبطة بالنشاط البدني والتغذية.

وأظهرت النتائج تبايناً في فاعلية التدخلات، حيث حققت بعض البرامج نتائج دالة إحصائية، بينما كانت نتائج أخرى محدودة خاصة تلك التي ركزت على عنصر واحد أو كانت قصيرة المدى. وأوصت الدراسة بضرورة تصميم برامج شاملة ومتعددة الأبعاد مع إطالة مدة التدخل.

وتكشف هذه النتائج عن فجوة تتعلق بغياب الفهم العميق للعوامل السياقية التي تؤثر في نجاح البرامج داخل المدارس، وهو ما تسعى الدراسة الحالية إلى معالجته من خلال تحليل الخبرات التربوية في سياق محلي محدد.

2. منهج ومجتمع وعينة الدراسة:

اعتمدت المراجعة على تحليل عدد كبير من التجارب العشوائية المتحكم بها التي نُفذت في مدارس بمناطق مختلفة.

3. أدوات الدراسة وطرق جمع البيانات:

شملت أدوات القياس مؤشر كتلة الجسم، ومستويات اللياقة البدنية، وبعض المؤشرات السلوكية المرتبطة بالنشاط البدني والتغذية.

4. أبرز النتائج المرتبطة بالدراسة الحالية:

أظهرت النتائج تبايناً في فاعلية التدخلات؛ إذ حققت بعض البرامج نتائج دالة إحصائية، بينما كانت نتائج برامج أخرى محدودة، خاصة تلك التي ركزت على عنصر واحد فقط أو كانت قصيرة المدى. تعكس هذه النتائج الدور المحوري للبيئة المدرسية في تشكيل السلوك الصحي، الأمر الذي يدعم توجه الدراسة الحالية نحو فهم هذا الدور من خلال إدراكات الفاعلين التربويين.

5. أبرز التوصيات:

أوصت المراجعة بتصميم برامج شاملة ومتعددة الأبعاد، مع ضرورة إطالة مدة التدخل لضمان تحقيق أثر ملموس ومستدام.

رابعاً: برنامج CLICK-Obesity (الصين)

1. هدف الدراسة:

هدف البرنامج إلى الحد من السمنة لدى الأطفال من خلال تدخل مدرسي شامل يجمع بين التعليم الغذائي والنشاط البدني ودعم البيئة المدرسية ومشاركة الأسرة، واعتمد على منهج شبه تجريبي استهدف طلاب المدارس الابتدائية في مدينة نانجينغ. واستخدم أدوات متنوعة مثل الوحدات التعليمية والأنشطة التطبيقية والقياسات الصحية.

وأظهرت النتائج تحسناً في السلوكيات الصحية وزيادة النشاط البدني، مع مؤشرات إيجابية على التحكم في الوزن. وأوصى البرنامج بتوسيع نطاق البرامج الشاملة وتعزيز الشراكة بين المدرسة والأسرة.

وتبرز هذه النتائج أهمية التكامل بين مكونات البرنامج، إلا أن نقل مثل هذه النماذج إلى سياقات مختلفة يتطلب فهم الخصوصية الثقافية والاجتماعية، وهو ما تسعى الدراسة الحالية إلى استكشافه في السياق العربي المحلي.

2. منهج ومجتمع وعينة الدراسة:

اعتمد البرنامج على منهج شبه تجريبي، واستهدف طلاب المدارس الابتدائية في مدينة نانجينغ الصينية.

3. أدوات الدراسة وطرق جمع البيانات:

استخدم البرنامج وحدات تعليمية صفية، أنشطة تطبيقية، حملات توعوية، إضافة إلى قياسات الوزن ومؤشر كتلة الجسم ومتابعة السلوك اليومي للطلبة.

4. أبرز النتائج المرتبطة بالدراسة الحالية:

أسهم البرنامج في تحسين أنماط السلوك الغذائي وزيادة مستويات النشاط البدني لدى الطلبة، مع مؤشرات إيجابية على التحكم في الوزن.

وتؤكد هذه النتائج أن فعالية البرامج لا تعتمد فقط على تصميمها، بل على كيفية تنفيذها داخل السياق المدرسي، وهو ما تسعى الدراسة الحالية إلى تحليله بعمق .

5. أبرز التوصيات:

أوصى القائمون على البرنامج بتوسيع نطاق البرامج المدرسية الشاملة، وتعزيز الشراكة بين المدرسة والأسرة لدعم السلوك الصحي للأطفال.

خامساً: دراسة الزعابي (الإمارات العربية المتحدة)

1. هدف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى قياس مدى انتشار السمنة ومتلازمة الأيض لدى الأطفال والمراهقين وتحليل العوامل المرتبطة بها، واعتمدت المنهج الوصفي المسحي على عينة من طلبة المدارس في الإمارات. واستخدمت استبيانات صحية وقياسات أنثروبومترية.

وأظهرت النتائج ارتفاع معدلات السمنة وارتباطها بعوامل أسرية وغذائية وديموغرافية. وأوصت بضرورة تطبيق برامج وقائية مدرسية شاملة.

وتؤكد هذه النتائج أهمية العوامل الأسرية والاجتماعية في تفسير السمنة، إلا أنها لا تعكس التجربة اليومية للمعلمين داخل المدرسة، وهو ما تسعى الدراسة الحالية إلى استكشافه من خلال منهج نوعي تفسيري.

2. منهج ومجتمع وعينة الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وشملت عينة تمثيلية من طلبة المدارس الحكومية والخاصة في إمارة رأس الخيمة.

3. أدوات الدراسة وطرق جمع البيانات:

تم استخدام استبيانات صحية وغذائية، وقياسات أنثروبومترية مثل الوزن والطول ومؤشر كتلة الجسم.

4. أبرز النتائج المرتبطة بالدراسة الحالية:

أظهرت النتائج ارتفاعاً ملحوظاً في معدلات السمنة، ووجود علاقة بين السمنة والعوامل الديموغرافية والغذائية والأسرية.

5. أبرز التوصيات:

أوصت الدراسة بتطبيق برامج وقائية مدرسية شاملة تتكامل فيها أدوار المدرسة والأسرة والمجتمع.

سادساً: دراسة Alhelal وآخرين (2024)

1. هدف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تحليل البرامج العالمية الناجحة في الوقاية من السمنة لدى الأطفال، واعتمدت على مراجعة تحليلية لعدد من البرامج المدرسية.

وأظهرت النتائج أن البرامج الأكثر فاعلية هي تلك التي تعتمد على سياسات مدرسية واضحة وتدريب الكادر التعليمي وتحسين البيئة المدرسية. وأوصت بضرورة مراعاة العوامل الثقافية والاجتماعية.

وتشير هذه النتائج إلى أهمية السياق في تحديد فعالية البرامج، مما يعزز توجه الدراسة الحالية نحو فهم هذا السياق من خلال إدراكات الفاعلين التربويين داخل البيئة المدرسية.

2. منهج ومجتمع وعينة الدراسة:

اعتمدت الدراسة على مراجعة تحليلية لعدد من البرامج المدرسية المطبقة في دول مختلفة.

3. أدوات الدراسة وطرق جمع البيانات:

تم تحليل نتائج الدراسات التي استخدمت مؤشرات الوزن، والسلوك الغذائي، ومستويات النشاط البدني، إلى جانب السياسات المدرسية.

4. أبرز النتائج المرتبطة بالدراسة الحالية:

أظهرت النتائج أن البرامج الأكثر فاعلية هي تلك التي تستند إلى سياسات مدرسية واضحة، وتدريب الكادر التعليمي، وتحسين البيئة المدرسية. وأوصت الدراسة بضرورة مراعاة العوامل الثقافية والاجتماعية والاقتصادية عند تصميم البرامج الوقائية.

التعقيب على الدراسات السابقة

يُظهر تحليل الدراسات السابقة وجود تقاطع واضح بين الدراسة الحالية وتلك الدراسات في الهدف العام المتمثل في التأكيد على الدور المحوري للمدرسة في الوقاية من السمنة لدى الأطفال، ولا سيما من خلال برامج التربية البدنية والنشاط البدني المنظم. كما تتشابه هذه الدراسة مع معظم الأدبيات السابقة في انطلاقها من فرضية أساسية مفادها أن التدخلات المدرسية تمثل مدخلاً وقائياً فاعلاً للتعامل مع السمنة، وأن للمعلم دوراً أساسياً في إنجاح هذه التدخلات.

إلا أن أوجه الاختلاف تبرز بوضوح على مستوى الهدف البحثي المباشر؛ إذ ركزت غالبية الدراسات السابقة، لا سيما المراجعات المنهجية والتجارب العشوائية المتحكم بها، على قياس فاعلية البرامج المدرسية من خلال مؤشرات كمية محددة مثل مؤشر كتلة الجسم، ومحيط الخصر، ومستويات اللياقة البدنية. في المقابل، لا تسعى الدراسة الحالية إلى اختبار "مدى الفاعلية" بالمعنى التجريبي، بل تهدف إلى فهم الكيفية التي يدرك بها المعلمون هذه البرامج، وكيف تُنفذ فعلياً داخل السياق المدرسي اليومي، وما العوامل التربوية والتنظيمية التي تؤثر في تطبيقها أو تعيقها.

كما تختلف الدراسة الحالية عن معظم الدراسات السابقة من حيث العينة ومجتمع الدراسة؛ فبينما اعتمدت الأدبيات السابقة في الغالب على عينات واسعة من الطلبة، أو بيانات مأخوذة من مدارس متعددة ضمن تصاميم كمية أو مسحية، تركز هذه الدراسة على عينة قصدية من المعلمين والفاعلين التربويين في المدارس، باعتبارهم حلقة الوصل بين السياسات التعليمية والتطبيق العملي داخل الصف والمدرسة.

أما من حيث أدوات جمع البيانات، فقد اعتمدت الدراسات السابقة بصورة أساسية على أدوات كمية مثل الاستبيانات المعيارية، وقياسات الوزن والطول، واختبارات اللياقة البدنية، في حين تتميز الدراسة الحالية بتبني أدوات نوعية (مثل المقابلات شبه المهيكلة أو أدوات الاستقصاء التفسيري)، التي تسمح بالكشف عن الخبرة المعاشة للمعلمين، وتصوراتهم، وتحدياتهم اليومية في تطبيق برامج النشاط البدني ومكافحة السمنة.

وعلى مستوى النتائج، قدّمت الدراسات السابقة دلائل كمية مهمة حول فاعلية البرامج متعددة المكونات مقارنة بالتدخلات الأحادية، وأكدت أهمية دمج النشاط البدني مع التغذية والتوعية الأسرية. غير أن هذه النتائج، على أهميتها، لا تفسر التفاوت في نجاح البرامج بين مدرسة وأخرى، ولا تُظهر كيف يتعامل المعلمون مع قيود واقعية مثل كثافة الصفوف، أو نقص التجهيزات، أو ضغط المنهاج والزمن المدرسي، وهي قضايا لم تُعالج بصورة معمقة في الأدبيات السابقة، خاصة في السياق العربي.

وانطلاقاً من ذلك، تتمثل الإضافة العلمية للدراسة الحالية في انتقالها من مستوى "تقييم النتائج" إلى مستوى فهم العملية التربوية ذاتها؛ إذ تسعى إلى سد فجوة بحثية تتمثل في غياب الدراسات التي تستكشف إدراك المعلمين لدورهم في الوقاية من السمنة، وكيفية ترجمة التوصيات والسياسات الصحية إلى ممارسات تربوية يومية داخل المدرسة، ضمن سياق اجتماعي وثقافي محلي محدد. كما تُسهم الدراسة في إثراء الأدبيات العربية بدراسة نوعية تفسيرية تُبرز البعد الإنساني والتنظيمي في تطبيق برامج النشاط البدني، وهو بُعد ظل مهمّشاً في معظم الدراسات السابقة.

وبذلك، لا تأتي هذه الدراسة مكررة لما سبقها، بل مكملّة له، إذ تنطلق من منجزات الأدبيات الكمية، وتُعيد قراءتها من زاوية تربوية نوعية، بما يُسهم في بناء فهم أعمق وأكثر واقعية لدور المدرسة والمعلم في مواجهة السمنة لدى الأطفال، خاصة في السياق المدرسي المحلي في مدينة عزابة البطوف.

مشكلة الدراسة

بالرغم من تراكم الأدلة العلمية التي تؤكد الدور الحيوي للمدرسة وبرامج التربية البدنية في مواجهة السمنة لدى الأطفال، إلا أنَّ الواقع المدرسي في كثير من البيئات العربية ما يزال يشهد فجوة بين "ما تقترحه الأدبيات" و"ما يُمارَس فعليًا في المدرسة". فالمدرسة لا تعمل في فراغ؛ بل في سياق اجتماعي وثقافي واقتصادي محدّد، يتأثر ببنى البنية التحتية، والسياسات التعليمية، ونظرة المجتمع إلى التربية البدنية، وتزاحم الأولويات بين التحصيل الأكاديمي والصحة الجسدية، إضافة إلى تفاوت وعي الأسر والطلاب.

في ضوء هذا التعقيد، تبرز الحاجة إلى فهم السمنة لا بوصفها مؤشرًا رقميًا يُقاس فحسب، بل كظاهرة تربوية واجتماعية يعيشها المعلمون والمرشدون والطلاب يوميًا داخل المدرسة. فالمعلم الذي يُفترض أن يطبّق برنامجًا حركيًا نشطًا قد يواجه تحديات تتعلق بعدد الحصص، أو اكتظاظ الصفوف، أو نقص التجهيزات، أو ضغط المناهج، أو ضعف وعي أولياء الأمور. والمرشد التربوي الذي يُفترض أن يدعم الطلاب الذين يعانون من السمنة قد يصطدم بثقافة مدرسية لا تمنح المساحة الكافية لقضايا الصحة النفسية والجسدية، أو تفتقر إلى برامج مؤسسية واضحة للتعامل مع السمنة.

بناءً على ذلك، تتمثل مشكلة الدراسة في وجود فجوة معرفية تتعلق بكيفية إدراك المعلمين والمرشدين التربويين لدور المدرسة وبرامج التربية البدنية في مكافحة السمنة لدى الأطفال في المرحلة الابتدائية، وفي ضعف الدراسات النوعية التي تبحث هذه القضية في سياق المدارس العربية داخل الخط الأخضر. ومن هنا يمكن صياغة المشكلة في السؤال الرئيس الآتي:

كيف يدرك المعلمون والمرشدون التربويون دور المدرسة وبرامج التربية البدنية في الحد من السمنة لدى الأطفال في المرحلة الابتدائية بمدينة عرّابة البطوف؟

أسئلة الدراسة

في ضوء مشكلة الدراسة السابقة، تسعى هذه الدراسة النوعية إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. كيف يصف المعلمون والمرشدون التربويون مفهوم السمنة لدى الأطفال، وكيف يدركون أسبابها في سياق مدارس المرحلة الابتدائية بمدينة عرّابة البطوف؟
2. كيف يُدرك الفاعلون التربويون (معلمو التربية البدنية، المرشدون، والإدارة) دور برامج التربية البدنية المدرسية في الحد من السمنة لدى الأطفال؟
3. ما التحديات المدرسية والتنظيمية والثقافية التي يواجهها المعلمون والمرشدون في تطبيق برامج أو أنشطة تستهدف الحد من السمنة لدى الأطفال؟
4. ما العوامل المدرسية والأسرية والمجتمعية التي يرون أنها تسهم في تعزيز أو إعاقة فعالية برامج التربية البدنية في مكافحة السمنة؟
5. كيف يصف المعلمون والمرشدون خبراتهم العملية في التعامل مع الأطفال الذين يعانون من السمنة داخل المدرسة؟

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى استكشاف وفهم إدراك وخبرات الفاعلين التربويين حول دور المدرسة والتربية البدنية في مكافحة السمنة لدى الأطفال، وذلك من خلال:

الكشف عن تصورات المعلمين والمرشدين التربويين حول ظاهرة السمنة لدى الأطفال في المرحلة الابتدائية، كما تتجلى في السياق المدرسي اليومي.

فهم كيفية إدراكهم لدور برامج التربية البدنية المدرسية في الحد من السمنة، وما إذا كانت تُعد لديهم أداة محورية أم نشاطاً ثانوياً.

التعرف إلى التحديات العملية والتنظيمية والثقافية التي تواجه تنفيذ برامج أو أنشطة تهدف إلى مواجهة السمنة داخل المدرسة.

تحليل العوامل الداعمة والمعيقة داخل المدرسة وخارجها (الأسرة، المجتمع المحلي، السياسات التعليمية) كما تنعكس في خبرات المشاركين.

تقديم تصور تفسيري معمق يمكن أن يُسهم في تطوير برامج مدرسية أكثر ملاءمة للسياق المحلي، ويخدم صانعي القرار التربويين في تصميم تدخلات واقعية ومستدامة.

أهمية الدراسة

أولاً: الأهمية النظرية

تتجلى الأهمية النظرية لهذه الدراسة في أنها تنتقل من التركيز على "قياس أثر البرامج" إلى "فهم خبرات الفاعلين التربويين" في التعامل مع السمنة وبرامج التربية البدنية داخل المدرسة. فهي تُسهم في توسيع الإطار النظري للأدبيات التي تناولت السمنة المدرسية من خلال إدخال بُعد نوعي تفسيري يساعد على فهم العلاقة بين الثقافة المدرسية، وتصورات المعلمين، والبرامج البدنية. كما تُسهم في سد الفجوة في الأبحاث العربية التي يغلب عليها الطابع الكمي، بإضافة دراسة نوعية معمقة في سياق المدارس العربية داخل الخط الأخضر، ما يتيح للباحثين تطوير نماذج تفسيرية أكثر شمولاً تراعي السياق الثقافي والاجتماعي المحلي، إلى جانب النتائج الكمية الواردة في الأدبيات العالمية.

ثانياً: الأهمية التطبيقية

أما من الناحية التطبيقية، فتُمكن هذه الدراسة صانعي القرار التربويين ومديري المدارس ومعلمي التربية البدنية والمرشدين من فهم أعمق للتحديات والفرص المرتبطة بتطبيق برامج مكافحة السمنة داخل المدرسة كما تُعاش فعلياً في الميدان. ومن خلال استعراض الخبرات الواقعية للمعلمين والمرشدين، يمكن للدراسة أن تكشف عن أوجه القصور التنظيمية (مثل نقص الوقت أو التجهيزات)، والحوجز الثقافية (مثل ضعف الوعي بأهمية النشاط البدني)، والعوامل الداعمة (مثل انخراط الأسرة أو دعم الإدارة)، مما يساعد على إعادة تصميم السياسات المدرسية وبرامج التدريب المهني للمعلمين وبرامج التوعية الصحية للطلاب والأهالي بصورة أكثر ملاءمة واستجابة لاحتياجات الواقع. كما يمكن أن تُسهم نتائج الدراسة في إثراء محتوى برامج إعداد معلمي التربية البدنية، وفي توجيه المبادرات الصحية المدرسية التي تستهدف الحد من السمنة لدى الأطفال في المراحل الدراسية المبكرة.

حدود الدراسة

الحدود الزمانية:

أُجريت هذه الدراسة خلال العام الدراسي 2025/2026، وهي فترة تزايد فيها الاهتمام التربوي والصحي بقضية السمنة لدى الأطفال في المدارس العربية داخل الخط الأخضر، تزامناً مع مبادرات محلية وعالمية لتعزيز النشاط البدني المدرسي وتحسين أنماط الحياة الصحية.

الحدود المكانية:

اقتصرت الدراسة على المدارس الابتدائية العربية في مدينة عرّابة البطوف داخل الخط الأخضر، وهي مدارس حكومية تعمل في سياق اجتماعي وثقافي يعكس واقع المدرسة العربية في الداخل الفلسطيني، مما يجعل النتائج مرتبطة بهذا السياق بالتحديد.

الحدود البشرية:

شملت الدراسة عينة قصدية من معلمي التربية البدنية، والمرشدين التربويين ممن لهم علاقة مباشرة بتخطيط وتنفيذ ومتابعة الأنشطة البدنية والصحية، إضافة إلى تفاعلهم اليومي مع الأطفال الذين يعانون من السمنة أو قابلية زيادة الوزن.

الحدود الموضوعية:

تركز الدراسة على إدراك وخبرات الفاعلين التربويين حول دور المدرسة وبرامج التربية البدنية في مكافحة السمنة، ولا تهدف إلى قياس أثر برنامج تدخلي محدد أو حساب التغير في المؤشرات الأنثروبومترية مثل مؤشر كتلة الجسم أو محيط الخصر.

محددات الدراسة

إنّ النتائج التي ستوصل إليها هذه الدراسة محكومة بطبيعة المنهج النوعي الذي يعتمد على البيانات اللفظية المستمدة من المقابلات والملاحظات وتحليل السياق، وبالتالي فهي تعبر عن وجهات نظر وخبرات المشاركين كما عاشوها وفهموها في سياقهم المدرسي. كما أن اقتصار الدراسة على مدارس ابتدائية في مدينة عرّابة البطوف، وعلى فئة محددة من المعلمين والمرشدين، يحدّ من إمكانية تعميم النتائج على جميع البيئات التعليمية الأخرى، خاصة تلك التي تختلف في خصائصها الثقافية أو التنظيمية أو في مستوى الاهتمام بقضايا الصحة المدرسية. وترتبط دقة النتائج أيضاً بمدى صدق الاستجابات وعمق تفاعل المشاركين خلال المقابلات، وبالقدرة التأملية للباحث في التعامل مع تحيزاته الخاصة، وممارسة الانعكاسية في تفسير البيانات. كما قد تتأثر النتائج بعوامل خارجية مثل الظروف الشخصية للمشاركين، أو التغيرات الطارئة في السياسات المدرسية أثناء فترة جمع البيانات، وهي عوامل سيتم أخذها بالحسبان في أثناء التحليل والتفسير.

مصطلحات الدراسة

1. السمنة لدى الأطفال:

تُعرّف السمنة لدى الأطفال اصطلاحاً بأنها تراكم مفرط أو غير طبيعي للدهون في جسم الطفل بدرجة قد تُعرض صحته الجسدية والنفسية للخطر، ويتم تشخيصها عادةً بالاعتماد على مؤشر كتلة الجسم المعدّل حسب العمر والجنس (BMI-for-age)، حيث يُصنّف الطفل على أنه يعاني من السمنة إذا كان مؤشر كتلة جسمه عند أو فوق المئين الخامس

والتسعين (≥ 95 th percentile) مقارنةً بالمعايير المرجعية المعتمدة للأطفال من الفئة العمرية نفسها (Sahoo et al., 2015).

وتُعرّف السمنة لدى الأطفال في هذه الدراسة إجرائيًا بأنها ارتفاع مؤشر كتلة الجسم المعدّل حسب العمر والجنس (BMI-for-age) لدى التلاميذ المشاركين في الدراسة ليقع عند أو فوق المئين الخامس والتسعين (≥ 95 th percentile) وفق المعايير المرجعية المعتمدة لمنظمة الصحة العالمية (WHO)، وذلك بناءً على قياسات الطول والوزن التي جُمعت ميدانيًا داخل المدرسة خلال فترة تنفيذ البحث.

2. التربية البدنية المدرسية:

تُعرّف التربية البدنية المدرسية اصطلاحًا بأنها عملية تربوية تعليمية منظّمة تُنفَّذ ضمن المنهاج المدرسي، وتهدف إلى تنمية القدرات البدنية والحركية والصحية والاجتماعية والانفعالية للمتعلّمين من خلال أنشطة بدنية وحركية مخططة، تسهم في بناء نمط حياة نشط وصحي، وتعزيز القيم التربوية مثل التعاون والانضباط والروح الرياضية، بما يدعم النمو الشامل والمتوازن للطفل. (Bailey et al., 2009)

تُعرّف التربية البدنية المدرسية في هذه الدراسة إجرائيًا بأنها مجموعة الحصص والأنشطة البدنية المنظمة التي تُنفَّذ داخل المدرسة ضمن الخطة الدراسية الرسمية، ويقودها معلمو تربية بدنية مؤهلون، وتهدف إلى رفع مستوى النشاط البدني اليومي لدى التلاميذ، وتعزيز السلوكيات الصحية المرتبطة بالحركة، وذلك من خلال:

1. عدد حصص التربية البدنية الأسبوعية المقررة والمنفّذة فعليًا.
2. مدة الحصة الواحدة والزمن المخصّص للنشاط البدني الفعّال داخلها.
3. نوعية الأنشطة المقدّمة (أنشطة حركية، ألعاب جماعية، تمارين لياقة، أنشطة غير تنافسية).
4. مستوى مشاركة التلاميذ الفعلية في الأنشطة دون إقصاء.
5. مدى مواءمة الحصص لأهداف الصحة المدرسية والوقاية من السمنة.

ويتم قياس التربية البدنية المدرسية في هذا البحث من خلال تحليل محتوى الحصص، وبطاقات ملاحظة، واستبانة موجهة للمعلمين أو الطلبة، وربط نتائجها بمؤشرات النشاط البدني والسلوك الصحي ذات الصلة بأهداف الدراسة.

3. الفاعلون التربويون:

معلمو التربية البدنية، والمرشدون التربويون، وأفراد الإدارة أو الطاقم المدرسي الذين لهم دور مباشر أو غير مباشر في تخطيط أو تنفيذ أو دعم الأنشطة البدنية والصحية في المدرسة.

منهجية الدراسة وتصميمها

اعتمدت هذه الدراسة منهج البحث النوعي بأسلوب دراسة الحالة (Case Study)، إذ تهدف إلى تقديم وصف تفسيري معمّق لكيفية إدراك الفاعلين التربويين لدور المدرسة وبرامج التربية البدنية في مكافحة السمنة لدى الأطفال ضمن سياق محدّد هو مدارس المرحلة الابتدائية في مدينة عزّابة البطوف. يُعد هذا المنهج ملائمًا لطبيعة المشكلة البحثية التي لا تقتصر على قياس التغير في المؤشرات الجسدية، بل تسعى إلى فهم المعنى والخبرة والسياق في آن واحد.

1. مجتمع الدراسة وعينتها

يتمثل مجتمع الدراسة في جميع الفاعلين التربويين في المدارس الابتدائية بمدينة عزابة البطوف الذين لهم علاقة مباشرة أو غير مباشرة بالنشاط البدني والصحة المدرسية، ويشمل ذلك معلمي ومعلمات التربية البدنية، والمرشدين والمرشدات التربويين العاملين في هذه المدارس.

وبحسب معطيات مديرية التربية والتعليم، يُقدَّر عدد أفراد مجتمع الدراسة بنحو (50-45) فاعلاً تربوياً موزعين على المدارس الابتدائية في المدينة.

أما عينة الدراسة فقد تم اختيارها بطريقة العينة القصدية (Purposeful Sampling)، نظراً لملاءمتها لطبيعة الدراسة التي تهدف إلى استكشاف الخبرات والتصورات المهنية المرتبطة بدور المدرسة في تعزيز النشاط البدني والوقاية من السمنة لدى الأطفال. وقد تكونت العينة من (22-18) مشاركاً، بواقع:

• (10-12) من معلمي ومعلمات التربية البدنية،

• (8-10) من المرشدين والمرشدات التربويين.

وقد روعي في اختيار العينة تنوع المدارس من حيث الحجم، وعدد الطلبة، والخبرة المهنية للمشاركين، بما يضمن غنى البيانات وتعدّد وجهات النظر، ويعزّز مصداقية النتائج وقابليتها للتفسير في ضوء أهداف الدراسة.

رُوعي في اختيار العينة التنوع في الخبرة المهنية، والجنس، وعدد سنوات العمل، ونوع المدرسة، من أجل الحصول على صورة أكثر اثرأ لتجارب وإدراكات المشاركين.

2. أدوات جمع البيانات

اعتمدت الدراسة على ثلاث أدوات رئيسية:

المقابلات شبه المقتنة: (Semi-Structured Interviews)

أعدّ دليل مقابلة يتضمن محاور متعلّقة بفهم المشاركين لظاهرة السمنة لدى الأطفال، وإدراكهم لدور التربية البدنية والمدرسة في مواجهتها، والتجارب التي مرّوا بها في العمل مع أطفال يعانون من السمنة، والتحديات التي واجهوها، والعوامل التي يرون أنها تعزز أو تعرقل نجاح البرامج البدنية.

الملاحظات الميدانية: (Field Observations)

قام الباحث بإجراء ملاحظات منظمة في بعض حصص التربية البدنية والفعاليات الرياضية المدرسية، بهدف رصد التفاعلات الفعلية بين المعلمين والطلاب، وطبيعة الأنشطة، وكيفية إشراك الأطفال الذين يعانون من السمنة، مما يتيح مقارنة "ما يُقال" في المقابلات مع "ما يُشاهد" في الواقع.

تحليل الوثائق: (Document Analysis)

تم فحص بعض الوثائق المدرسية ذات الصلة (مثل خطط التربية البدنية، سياسات المدرسة الصحية، الإعلانات الداخلية، الأنشطة والفعاليات الرياضية)، بهدف فهم الإطار المؤسسي الذي يعمل فيه المعلمون والمرشدون، وموقع السمنة والنشاط البدني ضمن أولويات المدرسة.

3. إجراءات جمع البيانات

تم التنسيق مع إدارات المدارس للحصول على الموافقات اللازمة، ثم جرى التواصل مع المشاركين وشرح أهداف الدراسة لهم وضمان السرية والخصوصية. أُجريت المقابلات بشكل فردي في أماكن هادئة داخل المدرسة، وسُجلت صوتيًا بعد الحصول على موافقة المشاركين، ثم فُرغت تفرغًا نصيًا كاملاً. ورافقت المقابلات ملاحظات ميدانية وصفية سجلها الباحث حول السياق، ولغة الجسد، وطبيعة التفاعل في الحصص والأنشطة. كما جُمعت الوثائق المتاحة بعد أخذ موافقة الإدارة.

4. تحليل البيانات

استخدم الباحث أسلوب التحليل الموضوعي (Thematic Analysis)، وذلك عبر المراحل الآتية:

قراءة أولية متكررة لنصوص المقابلات والملاحظات والوثائق بهدف تكوين "إحساس كلي" بالبيانات.

ترميز (Coding) المقاطع الدالة في النصوص بما يتناسب مع محاور الدراسة، مع السماح بظهور رموز جديدة تعكس معاني غير متوقعة.

تجميع الرموز في موضوعات رئيسية وفرعية تعكس أنماطاً متكررة في إدراكات المشاركين، مثل: "تصورات المعلمين عن السمنة"، "دور الحصة الرياضية"، "معوّقات التطبيق"، "دعم الأسرة"، "ثقافة المدرسة تجاه النشاط البدني".

بناء سردية تفسيرية تربط بين الموضوعات المستخلصة وبين الخلفية النظرية والدراسات السابقة، وتُبرز خصوصية سياق مدارس عزابة البطوف.

5. ضمان صدق وثبات الدراسة

لضمان مصداقية (Credibility) وثبات (Dependability) النتائج، استُخدمت عدة استراتيجيات، من بينها:

التثليث (Triangulation) بين مصادر البيانات (مقابلات - ملاحظات - وثائق) وبين المشاركين (معلمون - مرشدون - إدارة).

عرض بعض النتائج الأولية على عدد من المشاركين للتحقق من مدى تمثيلها لتجاربهم (Member Checking).

الاحتفاظ بمذكرات بحثية وانعكاسية توثق تأملات الباحث وتحيزاته المحتملة، وكيفية تأثير موقعه كباحث على تفسير البيانات.

توثيق خطوات جمع البيانات وتحليلها بشكل يسمح للقراء بتتبع المسار المنهجي للدراسة.

أداة الدراسة

وصف أداة الدراسة

تعتمد هذه الدراسة على المقابلات شبه المقتنة بوصفها الأداة الرئيسة لجمع البيانات، لما توفره من مرونة تسمح باستكشاف الخبرات المهنية والإدراكات الذاتية للفاعلين التربويين فيما يتعلق بدور المدرسة وبرامج التربية البدنية في الحد من السمنة لدى الأطفال. وقد جرى تصميم دليل المقابلة بطريقة تتيح فهماً عميقاً للظاهرة في سياقها الطبيعي، مع مراعاة محاور متعددة ترتبط بالجانب التربوي والتنظيمي والصحي داخل المدرسة.

وتتألف المقابلة من ثلاثة محاور رئيسة تمثل الأبعاد الأساسية للدراسة، وهي كما يأتي:

1. المحور الصحي-السلوكي (Health & Behavioral Dimension)

يركّز هذا المحور على سلوكيات الطلبة المتصلة بالنشاط البدني والتغذية داخل المدرسة، وكيف يصف المعلمون والمرشدون العادات الصحية للطلاب، والأنماط السلوكية التي قد تُسهم في السمنة.

ويشتمل على أسئلة تتعلق بـ:

- نشاط الطالب البدني داخل الحصة وخارجها.
- التزامه بالمشاركة في الأنشطة الرياضية.
- العادات الغذائية التي يُلاحظها المعلمون (مثل تناول الوجبات السريعة، المشروبات المحلاة، السلوكيات الخاملة).
- الممارسات السلوكية المؤدية للسمنة كما يراها المعلمون.

يرتكز هذا المحور على الأدبيات التي أكدت دور السلوكيات الصحية في نشوء السمنة (Guerra et al, 2013؛ Alhelal وآخرون، 2024) وعلى التوصيات الصحية الصادرة عن الأكاديمية الأمريكية لطب الأطفال التي شددت على الحد من السلوكيات الخاملة وتشجيع النشاط البدني المنظم. (AAP, 2006)

2. المحور التربوي-المدرسي (School & Pedagogical Dimension)

يستكشف هذا المحور كيفية إدراك المعلمين والمرشدين لدور المدرسة وبرامج التربية البدنية في مواجهة السمنة، وما إذا كانت المدرسة تُهيئ بيئة داعمة للنشاط البدني أو تعيق ممارسته.

ويتضمن أسئلة تتعلق بـ:

- دور الحصة الرياضية في تعزيز صحة الطلاب
- مدى دعم الإدارة المدرسية للأنشطة الرياضية
- السياسات المدرسية المتعلقة بالغذاء المدرسي، الاستراحات، وممارسة الحركة
- التحديات التنظيمية (الاكتظاظ، ضيق الوقت، نقص التجهيزات)
- مدى تكامل دور المرشد/المعلم/الأسرة في مواجهة السمنة

يستند هذا المحور إلى دراسات مثل Liu وآخرون (2019)، Xu وآخرون (2012)، و Klein وآخرون (2023) التي أكدت أهمية المدرسة كنقطة تدخل استراتيجية، وإلى توصيات برامج عالمية شاملة مثل برنامج CLICK–Obesity.

3. المحور النفسي-الاجتماعي (Psychosocial Dimension)

يستكشف هذا المحور التجارب المباشرة للمعلمين والمرشدين في التعامل مع الأطفال الذين يعانون من السمنة، وتأثير السمنة على مشاركتهم، وانخراطهم في الأنشطة، وتفاعلهم الاجتماعي داخل المدرسة.

ويشتمل على أسئلة حول:

- مشاعر الطالب أثناء الأنشطة الرياضية
- مستوى ثقته بنفسه وتقبله لجسده
- علاقاته بزملائه، ومدى تعرضه للتنمر المرتبط بالسمنة
- استراتيجيات المعلمين والمرشدين لدعم هؤلاء الأطفال نفسيًا واجتماعيًا

يرتكز هذا المحور على الأدبيات التي ناقشت الآثار النفسية والاجتماعية للسمنة في الطفولة (مثل Alhelal وآخرون 2024؛ Harris وآخرون 2009)، وعلى دراسات عربية مثل الزعابي (2018) التي أشارت إلى أثر العوامل الاجتماعية والنفسية في انتشار السمنة.

إعداد الأداة والتحقق من صلاحيتها

تم بناء دليل المقابلة بعد مراجعة موسعة للأدبيات العلمية المرتبطة بالسمنة لدى الأطفال وبرامج التربية البدنية المدرسية، مثل مراجعات Harris وآخرون (2009)، Liu وآخرون (2019)، والدراسة العربية للزعابي (2018).

جرى بعدها:

عرض دليل المقابلة على محكمين متخصصين في المناهج وطرق التدريس وعلم النفس التربوي للتأكد من:

- وضوح الأسئلة
- ملاءمتها لسياق الدراسة
- قدرتها على استئثار بيانات عميقة
- اتساقها مع أهداف البحث

مراجعة الدليل وفق ملاحظات المحكمين بما يحقق الصدق الظاهري والمضموني للأداة، وفق ما يشير إليه Yin (2018) و Creswell (2018) كمعيار أساس في بناء أدوات البحث النوعي.

إجراء مقابلة تجريبية (Pilot Interview) للتأكد من قابلية الأسئلة للفهم والاستجابة، ومن طبيعة الزمن اللازم لإجراء المقابلة.

طريقة الاستجابة وإدارة المقابلات

أُجريت المقابلات بصورة فردية مع معلمي ومعلمات التربية البدنية والمرشدين والمرشدات التربويين، بهدف استكشاف تصوراتهم وخبراتهم المهنية المتعلقة بالنشاط البدني والصحة المدرسية. كما تم توظيف أسلوب مجموعات التركيز (Focus Groups) عند الحاجة، وهو أسلوب نوعي يقوم على إجراء مقابلة منظمة أو شبه منظمة مع مجموعة صغيرة من المشاركين تجمعهم خبرات أو أدوار مهنية مشتركة، بهدف استكشاف التفاعلات الجماعية، وبناء المعاني المشتركة، ونقاط الاتفاق والاختلاف حول قضية محددة. وقد استخدم هذا الأسلوب لاستكشاف تفاعلات المشاركين حول قضايا مشتركة، مثل واقع تطبيق البرامج المدرسية، والتحديات التنظيمية والإدارية، والاتجاهات المهنية السائدة داخل المدرسة، بما يتيح فهماً أعمق لديناميكيات العمل التربوي لا يمكن الوصول إليه من خلال المقابلات الفردية وحدها.

وقد اختيرت بيئة هادئة داخل المدرسة لإجراء المقابلات ومجموعات التركيز، بما يضمن راحة المشاركين وسرية المعلومات، ويعزز جودة البيانات المتحصّل عليها. واستغرقت المقابلة الواحدة ما بين 30-45 دقيقة، في حين تراوحت مدة جلسات مجموعات التركيز بين 60-90 دقيقة بحسب طبيعة النقاش وعدد المشاركين، حيث تولّى الباحث إدارة الجلسات وفق دليل أسئلة مُعدّ مسبقاً، مع إتاحة المجال للنقاش التفاعلي الحر بما يخدم أهداف الدراسة.

اعتماد أسلوب التدوين الميداني (Field Notes) لتسجيل:

الإشارات غير اللفظية

نبذة الصوت

لغة الجسد

الانفعالات اللحظية

آليات التحقق من صدق وثبات أداة الدراسة

نظرًا لطبيعة البحث النوعي، فقد ركزت الدراسة على تعزيز مصداقية (Credibility) وثبات (Dependability) النتائج من خلال عدد من الإجراءات المنهجية. شملت هذه الإجراءات: عرض دليل المقابلة على محكمين متخصصين في المناهج وطرق التدريس وعلم النفس التربوي للتأكد من وضوح الأسئلة وملاءمتها لسياق الدراسة وقدرتها على استئارة بيانات عميقة واتساقها مع أهداف البحث، إضافة إلى إجراء مقابلة تجريبية (Pilot Interview) للتأكد من قابلية الأسئلة. كما تم استخدام استراتيجية التثليث (Triangulation) بين مصادر البيانات المختلفة (المقابلات، الملاحظات الميدانية، تحليل الوثائق) وبين المشاركين لضمان تنوع المنظورات وتعزيز موثوقية النتائج. وللتحقق من مدى تمثيل النتائج لتجارب المشاركين، عُرضت بعض النتائج الأولية عليهم (Member Checking) إضافة إلى ذلك، تم الاحتفاظ بمذكرات بحثية وانعكاسية لتوثيق تأملات الباحث وتحيزاته المحتملة، وتوثيق خطوات جمع البيانات وتحليلها بدقة لتمكين القراء من تتبع المسار المنهجي للدراسة وضمان ثباتها.

الخلاصة المنهجية لأداة الدراسة

هذه الأداة صُممت لتجمع بين العمق التفسيري والتنوع الموضوعي، بحيث تغطي الجوانب الصحية والسلوكية، والتربوية والمدرسية، والنفسية والاجتماعية المرتبطة بالسمنة لدى الأطفال، وبما يمكن من بناء صورة شاملة لكيفية إدراك الفاعلين التربويين لدور المدرسة وبرامج التربية البدنية في مواجهة هذه الظاهرة.

خطوات إجراء الدراسة وجمع بياناتها

سيتم تنفيذ الدراسة النوعية على عدة مراحل مترابطة، تراعي المنهجية العلمية والاعتبارات الأخلاقية للبحث النوعي، بما يضمن مصداقية النتائج وموثوقيتها في سياق فهم ظاهرة سمنة الأطفال ودور برامج التربية البدنية المدرسية.

*** المرحلة الأولى:** الإعداد والتحضير - البدء بالاطلاع المتعمق على الأدبيات والدراسات السابقة المتعلقة بظاهرة سمنة الأطفال، ودور التربية البدنية المدرسية في مكافحتها، وتأثير العوامل الاجتماعية والنفسية على هذه الظاهرة. ثم يصيغان أسئلة الدراسة وأهدافها والإطار النظري بصورة دقيقة. ويتبع ذلك إعداد دليل المقابلة شبه المقتنة استنادًا إلى المحاور الثلاثة الرئيسية للدراسة (المحور الصحي-السلوكي، المحور التربوي-المدرسي، المحور النفسي-الاجتماعي) والأطر النظرية ذات الصلة، ومن ثم يتم عرضه على مجموعة من المحكمين المختصين في المناهج وطرق التدريس والبحث النوعي وعلم النفس التربوي لمراجعة الصياغة والمحتوى والتأكد من وضوح الأسئلة وملاءمتها لسياق الدراسة وقدرتها على استئارة بيانات عميقة واتساقها مع أهداف البحث. بعد المراجعة، تجرى مقابلة تجريبية (Pilot Interview) للتأكد من قابلية الأسئلة للفهم والاستجابة، وتحديد الزمن اللازم للمقابلة.

*** المرحلة الثانية:** التواصل مع الميدان بعد الحصول على الموافقات الرسمية من إدارات المدارس الابتدائية المختارة في مدينة عرابة البطوف، يتم التواصل مع معلمي التربية البدنية والمرشدين التربويين وأفراد الإدارة والطاقم المدرسي ممن لهم علاقة مباشرة أو غير مباشرة بالنشاط البدني والصحة المدرسية لترتيب مواعيد المقابلات والملاحظات. يتم اختيار

المشاركين بعينة قصدية تراعي التنوع في الخبرة والجنس ونوع المدرسة. كما يتم التوضيح للمشاركين هدف الدراسة، والتأكيد على السرية والخصوصية وحقوقهم في الانسحاب في أي مرحلة دون تبعات، بما ينسجم مع أخلاقيات البحث العلمي.

*** المرحلة الثالثة:** جمع البيانات الميدانية - ينفذ الباحثان المقابلات بشكل فردي مع المعلمين والمرشدين التربويين، وبصورة شبه جماعية عند الحاجة، في بيئة هادئة داخل المدارس لضمان الراحة النفسية للمشاركين وسرية المعلومات. تتراوح مدة المقابلة الواحدة بين 30 و45 دقيقة. ويسجلان المقابلات صوتيًا بعد الحصول على موافقة خطية، مع تدوين الملاحظات الميدانية (Field Notes) المتعلقة بالإشارات غير اللفظية، لغة الجسد، نبرة الصوت، والانفعالات اللحظية، لما لذلك من أهمية في التحليل التفسيري للبيانات. إلى جانب المقابلات، يقوم الباحثان بإجراء ملاحظات ميدانية منظمة (Field Observations) في بعض حصص التربية البدنية والفعاليات الرياضية المدرسية، بهدف رصد التفاعلات الفعلية بين المعلمين والطلاب، وطبيعة الأنشطة، وكيفية إشراك الأطفال الذين يعانون من السمنة. كما يحلان الوثائق (Document Analysis) ذات الصلة، مثل خطط التربية البدنية، سياسات المدرسة الصحية، والإعلانات الداخلية للأنشطة الرياضية، لفهم الإطار المؤسسي.

*** المرحلة الرابعة:** تفرغ البيانات وتنظيمها - يقوم الباحثان بتفريغ المقابلات تفريغاً حرفياً عقب كل جلسة، ثم ينظمان النصوص في ملفات مستقلة بحسب فئة المشاركين. ويراجعان النصوص بمقارنتها مع التسجيلات الصوتية الأصلية والملاحظات الميدانية للتأكد من دقتها وتامها.

*** المرحلة الخامسة:** التحليل النوعي للبيانات - يحلل الباحثان البيانات وفق التحليل الموضوعي (Thematic Analysis) عبر المراحل الآتية: القراءة الأولية المتكررة لنصوص المقابلات والملاحظات والوثائق لاكتساب "إحساس كلي" بالبيانات. ثم الترميز (Coding) للمقاطع الدالة في النصوص بما يتناسب مع محاور الدراسة، مع سماحها بظهور رموز جديدة تعكس معانٍ غير متوقعة. تجميع الرموز في موضوعات رئيسة وفرعية تعكس أنماطاً متكررة في إدراكات المشاركين (مثل: "تصورات المعلمين عن السمنة"، "دور الحصة الرياضية"، "معوّقات التطبيق"، "دعم الأسرة"، "ثقافة المدرسة تجاه النشاط البدني"). وصولاً إلى بناء سردية تفسيرية تربط بين الموضوعات المستخلصة والخلفية النظرية والدراسات السابقة، ويبرزان خصوصية سياق مدارس عزابة البطوف.

*** المرحلة السادسة:** التحقق من الصدق والمراجعة النهائية لضمان مصداقية (Credibility) وثبات (Dependability) النتائج، ستستخدم عدة استراتيجيات، من بينها: التثليث (Triangulation) بين مصادر البيانات المختلفة (المقابلات، الملاحظات الميدانية، تحليل الوثائق) وبين المشاركين (معلمون، مرشدون، إدارة). وعرض بعض النتائج الأولية على عدد من المشاركين للتحقق من مدى تمثيلها لتجاربهم (Member Checking). وسيحتفظ الباحثان بمذكرات بحثية وانعكاسية توثق تأملاتهما وتحيزاتهما المحتملة، وكيفية تأثير موقعهما كباحثين على تفسير البيانات. كما سيتم توثيق خطوات جمع البيانات وتحليلها بشكل يسمح للقراء بتتبع المسار المنهجي للدراسة.

*** المرحلة السابعة:** العرض والتفسير - يتم إعادة تنظيم الموضوعات النهائية وعرضها في ضوء الأسئلة الرئيسة والفرعية للدراسة (كيف يصف المعلمون والمرشدون مفهوم السمنة وأسبابها؟ كيف يدركون دور برامج التربية البدنية؟ ما التحديات؟ ما العوامل المدرسية والأسرية والمجتمعية؟ كيف يصفون خبراتهم العملية؟). مع ربط النتائج بالمفاهيم والأطر التفسيرية الواردة في المقدمة النظرية، وبما يحققان التكامل بين المعطيات الميدانية والخلفية النظرية، وصولاً إلى تفسير علمي شامل لإدراكات وخبرات الفاعلين التربويين حول دور المدرسة وبرامج التربية البدنية في مكافحة سمنة الأطفال في السياق المحلي.

نتائج الدراسة

أُجيبَت أسئلة الدراسة من خلال تحليل البيانات النوعية باستخدام أسلوب التحليل الموضوعي، حيث جرى تنظيم النتائج في صورة ثيمات رئيسة وثيمات فرعية، عكست الأنماط الدلالية المتكررة في أقوال المشاركين، وربطت مباشرة بأسئلة البحث.

* النيمة الأولى: السمنة لدى الأطفال بوصفها ظاهرة متعددة الأبعاد

النيمة الفرعية (1.1): السمنة كمشكلة صحية وسلوكية

عبر المشاركون عن فهمهم للسمنة لدى الأطفال باعتبارها مشكلة صحية وسلوكية تتجاوز مجرد زيادة الوزن، وترتبط بنمط حياة غير صحي يشمل قلة النشاط البدني، وسوء التغذية، وزيادة السلوكيات الخاملة. وأشاروا إلى أن السمنة تنعكس سلباً على صحة الطفل الجسدية ونشاطه اليومي.

النيمة الفرعية (1.2): الأبعاد النفسية والاجتماعية للسمنة

أظهرت البيانات أن المشاركين يربطون السمنة بتداعيات نفسية واجتماعية، مثل انخفاض الثقة بالنفس، وتراجع المشاركة في الأنشطة الصفية واللاصفية، إضافة إلى التعرض للتهمز أو العزلة الاجتماعية داخل البيئة المدرسية.

* النيمة الثانية: أسباب السمنة في سياق المدارس الابتدائية بعزابة البطوف

النيمة الفرعية (2.1): العوامل السلوكية والغذائية

أشار المشاركون إلى أن أنماط التغذية غير الصحية، وكثرة استهلاك الوجبات السريعة والمشروبات المحلاة، تُعد من أبرز العوامل المساهمة في انتشار السمنة بين الأطفال.

النيمة الفرعية (2.2): ضعف النشاط البدني والسلوك الخامل

بيّنت النتائج أن قلة ممارسة النشاط البدني داخل المدرسة وخارجها، إلى جانب زيادة وقت استخدام الشاشات، تُعد من الأسباب المركزية لزيادة الوزن لدى الأطفال.

النيمة الفرعية (2.3): العوامل البيئية والمجتمعية

أشار المشاركون إلى محدودية المساحات الآمنة للعب، وضعف المرافق الرياضية المجتمعية، بوصفها عوامل تسهم في تقليل فرص الحركة لدى الأطفال.

* النيمة الثالثة: دور التربية البدنية المدرسية في الحد من السمنة

النيمة الفرعية (3.1): التربية البدنية كفرصة منظمة للنشاط البدني

أجمع المشاركون على أن حصص التربية البدنية تمثل الإطار النظامي الأساسي الذي يضمن ممارسة الأطفال للنشاط البدني داخل المدرسة، وتسهم في تعزيز الوعي بأهمية الحركة.

النيمة الفرعية (3.2): محدودية الأثر في غياب التكامل المدرسي

أظهرت النتائج أن أثر التربية البدنية يظل محدوداً إذا لم يُدعم بسياسات مدرسية واضحة، وزيادة عدد الحصص، وتكاملها مع برامج توعوية غذائية وأنشطة لا صفية.

**** النيمة الرابعة: التحديات التي تواجه تطبيق البرامج المدرسية****النيمة الفرعية (4.1): التحديات التنظيمية**

تمثلت في ضيق الوقت المدرسي، وقلة حصص التربية البدنية، ونقص الإمكانيات المادية والمرافق المناسبة.

النيمة الفرعية (4.2): التحديات الإدارية

أشار المشاركون إلى ضعف أولوية النشاط البدني مقارنة بالمواد الأكاديمية، وغياب رؤية مدرسية شمولية للصحة المدرسية.

النيمة الفرعية (4.3): التحديات الثقافية والاجتماعية

برزت مواقف أسرية ومجتمعية تقلل من أهمية النشاط البدني، إلى جانب نظرة بعض الأهالي إلى السمنة باعتبارها ظاهرة طبيعية في الطفولة.

**** النيمة الخامسة: العوامل الداعمة والمعيقة لفعالية البرامج****النيمة الفرعية (5.1): العوامل المدرسية**

تتمثل في دعم الإدارة المدرسية، وتعاون الطاقم التدريسي، وتوفير بيئة مدرسية مشجعة على الحركة.

النيمة الفرعية (5.2): العوامل الأسرية

شملت مستوى وعي الأسرة، وأنماط التغذية المنزلية، ودور الأهل في تشجيع أبنائهم على ممارسة النشاط البدني.

النيمة الفرعية (5.3): العوامل المجتمعية

تمثلت في توفر مرافق رياضية مجتمعية آمنة، ودعم المجتمع المحلي للأنشطة الصحية.

**** النيمة السادسة: الخبرات المهنية في التعامل مع الأطفال الذين يعانون من السمنة****النيمة الفرعية (6.1): ممارسات داعمة فردية**

أشار بعض المشاركين إلى ممارسات فردية تهدف إلى دعم الأطفال نفسياً وتشجيع مشاركتهم دون وصم أو إحراج.

النيمة الفرعية (6.2): فجوة التدريب المهني

عبر المشاركون عن الحاجة إلى تدريب متخصص يمكنهم من التعامل مع الجوانب النفسية والاجتماعية المرتبطة بالسمنة لدى الأطفال.

تُظهر النيمات المستخلصة أن السمنة لدى الأطفال تُفهم داخل المدرسة بوصفها ظاهرة معقدة ومتعددة الأبعاد، تتداخل في تشكيلها عوامل صحية وسلوكية وتنظيمية وثقافية، وتتجاوز كونها مسألة فردية مرتبطة بالطفل وحده.

وأشار أحد معلمي التربية البدنية إلى أن: 'حصّة الرياضة هي الفرصة الوحيدة للطلاب للحركة، لكنها غير كافية بسبب قلة عدد الحصص'.

وذكرت إحدى المرشدات التربويات: 'معاني من ضعف وعي بعض الأهالي، حيث لا يرون السمنة مشكلة تستدعي التدخل'.

كما تعكس النتائج إدراكًا واضحًا لدى الفاعلين التربويين بأن التربية البدنية المدرسية تمثل عنصرًا محوريًا في التعامل مع هذه الظاهرة، إلا أن فاعليتها تبقى مشروطة بتكاملها مع سياسات مدرسية داعمة، وممارسات تربوية واعية، وتعاون فعال مع الأسرة والمجتمع المحلي.

وانطلاقًا من هذه النتائج، تبرز الحاجة إلى مناقشتها في ضوء الأدبيات التربوية والصحية المعاصرة، وتحليلها على مستوى السياسات والممارسات المدرسية، وهو ما يتناوله الفصل التالي.

مناقشة النتائج

تهدف هذه المناقشة إلى تحليل نتائج الدراسة في ضوء الأدبيات التربوية والصحية ذات الصلة، من خلال إبراز نقاط التوافق والاختلاف بين ما توصلت إليه الدراسة الحالية وما ورد في الدراسات السابقة، وذلك بما يساهم في تعميق فهم ظاهرة السمنة لدى الأطفال ودور المدرسة في الحد منها ضمن السياق المحلي.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسات سابقة أكدت أن السمنة لدى الأطفال ظاهرة متعددة الأبعاد تتداخل فيها عوامل صحية وسلوكية ونفسية (Sahoo et al., 2015) كما تتوافق مع نتائج (Liu et al., 2019) التي أشارت إلى أهمية التدخلات المدرسية الشاملة في تعزيز السلوك الصحي.

وفيما يتعلق بالتحديات التنظيمية، تتسجم هذه النتائج مع ما أشار إليه Harris et al. (2009) من أن البرامج المدرسية قد تكون محدودة الأثر في حال غياب الدعم المؤسسي والتكامل بين مكوناتها.

أولاً: نقاط التوافق مع الأدبيات السابقة

1. السمنة لدى الأطفال كظاهرة متعددة الأبعاد

تتوافق نتائج الدراسة الحالية مع عدد كبير من الدراسات التي تناولت السمنة لدى الأطفال بوصفها ظاهرة معقدة ومتعددة الأبعاد، تتداخل فيها عوامل صحية وسلوكية ونفسية واجتماعية. فقد أظهر المشاركون وعيًا بأن السمنة لا ترتبط فقط بزيادة الوزن، بل تشمل أنماط حياة غير صحية وتداعيات نفسية واجتماعية، وهو ما أكدته دراسات دولية وعربية أشارت إلى أن السمنة في الطفولة تمثل مشكلة صحة عامة ذات آثار ممتدة على النمو النفسي والاجتماعي للطفل.

ويعزز هذا التوافق مصداقية نتائج الدراسة، ويشير إلى أن تصورات الفاعلين التربويين في مدارس عرابة البطوف تتسجم مع الفهم العلمي المعاصر لظاهرة السمنة.

2. أهمية التربية البدنية المدرسية في الوقاية من السمنة

تتفق نتائج الدراسة مع الأدبيات التي تؤكد الدور المحوري للتربية البدنية المدرسية في تعزيز النشاط البدني والوقاية من السمنة لدى الأطفال. فقد أجمع المشاركون على أن حصص التربية البدنية تمثل الإطار المنظم الأساسي لممارسة النشاط البدني داخل المدرسة، وهو ما يتسق مع ما توصلت إليه دراسات عديدة أكدت أن المدرسة تُعد من أهم البيئات الداعمة لتشكيل السلوك الصحي في مراحل الطفولة المبكرة.

كما يتوافق إدراك المشاركين مع توصيات الهيئات الصحية والتربوية التي تشدد على ضرورة تعزيز النشاط البدني المدرسي ضمن برامج الصحة المدرسية الشاملة.

3. تعدد التحديات التي تعيق فاعلية البرامج المدرسية

تتسم نتائج الدراسة مع ما أشارت إليه الأدبيات بشأن وجود تحديات تنظيمية وإدارية وثقافية تعيق تطبيق برامج مدرسية فعالة لمكافحة السمنة. فقد أظهرت النتائج أن قلة عدد حصص التربية البدنية، وضيق الوقت المدرسي، وضعف الإمكانيات، إضافة إلى محدودية وعي بعض الأسر، تشكل عوائق رئيسية، وهي نتائج متكررة في دراسات تناولت واقع الصحة المدرسية في سياقات تعليمية مختلفة.

4. أهمية التكامل بين المدرسة والأسرة والمجتمع

تتوافق نتائج الدراسة مع الأدبيات التي تؤكد أن فاعلية التدخلات المدرسية في الحد من السمنة تعتمد على التكامل بين المدرسة والأسرة والمجتمع. فقد أشار المشاركون إلى أن غياب الدعم الأسري أو المجتمعي يقلل من استدامة أثر البرامج المدرسية، وهو ما أكدته دراسات شددت على أن المدرسة لا تستطيع وحدها إحداث تغيير مستدام في السلوك الصحي للأطفال دون شراكة حقيقية مع الأسرة والمحيطة الاجتماعية.

ثانيًا: نقاط الاختلاف أو الخصوصية مقارنة بالأدبيات

1. محدودية الأثر الفعلي للتربية البدنية في الواقع المدرسي

على الرغم من اتفاق الأدبيات على الدور المهم للتربية البدنية المدرسية، تُظهر نتائج الدراسة الحالية درجة من التحفظ العملي لدى المشاركين حول قدرتها الفعلية على الحد من السمنة في ظل الواقع التنظيمي القائم. فقد عبّر المعلمون والمرشدون عن شعور بأن دور التربية البدنية، رغم أهميته النظرية، يبقى محدود التأثير بسبب قلة الحصص وغياب الدعم المؤسسي، وهو ما يبرز فجوة بين التصورات النظرية والتطبيق العملي، ولا يظهر دائمًا بهذه الوضوح في بعض الدراسات الكمية.

2. بروز البعد الثقافي المحلي بوصفه عاملاً مؤثرًا

تُبرز الدراسة الحالية، بشكل أوضح من بعض الأدبيات الدولية، أثر المواقف الثقافية والاجتماعية المحلية في التعامل مع السمنة لدى الأطفال، مثل اعتبارها حالة طبيعية أو مؤقتة في مرحلة الطفولة. ويُعد هذا البعد من الخصائص التي تعكس السياق المحلي للدراسة، ويشير إلى أهمية مراعاة الثقافة المجتمعية عند تصميم البرامج المدرسية الصحية، وهو ما قد لا يحظى بالقدر نفسه من التركيز في الدراسات التي أُجريت في سياقات مختلفة.

3. الاعتماد على المبادرات الفردية بدل البرامج المؤسسية

أظهرت نتائج الدراسة أن التعامل مع الأطفال الذين يعانون من السمنة يتم غالبًا من خلال مبادرات فردية من المعلمين والمرشدين، وليس ضمن إطار مؤسسي منظم. وتختلف هذه النتيجة جزئيًا عن بعض الأدبيات التي تقترض وجود برامج مدرسية واضحة أو تدخلات منظمة، ما يشير إلى فجوة تطبيقية في السياق المحلي تستدعي مزيدًا من الاهتمام على مستوى السياسات المدرسية.

خلاصة المناقشة

تشير مناقشة النتائج في ضوء الأدبيات إلى وجود درجة عالية من التوافق بين نتائج الدراسة الحالية والفهم العلمي المعاصر لظاهرة السمنة لدى الأطفال، لا سيما فيما يتعلق بطبيعتها متعددة الأبعاد، وأهمية المدرسة والتربية البدنية في مواجهتها. وفي المقابل، تكشف الدراسة عن خصوصيات سياقية تتعلق بالواقع التنظيمي والثقافي المحلي، تبرز الحاجة إلى مقارنة مدرسية شمولية تراعي هذه الخصائص، وتعزز التكامل بين المدرسة والأسرة والمجتمع، بما يساهم في تطوير تدخلات أكثر فاعلية واستدامة.

أهم التوصيات

بناءً على النتائج لهذه الدراسة النوعية، يمكن تقديم التوصيات الآتية والتي تستهدف مختلف مستويات التدخل:

على المستوى المدرسي والإداري:

تطوير سياسات مدرسية شاملة: صياغة وتفعيل سياسات واضحة لدعم النشاط البدني والتغذية الصحية داخل المدارس، تشمل تخصيص وقت كافٍ للتربية البدنية، وتوفير خيارات غذائية صحية في المقصف المدرسي، وتشجيع الأنشطة الحركية خلال فترات الاستراحة.

توفير وتطوير التجهيزات والمرافق: العمل على تأمين وتحديث المرافق والأدوات الرياضية اللازمة لتمكين جميع الطلاب، بمن فيهم ذوو السمنة، من المشاركة الفعالة في الأنشطة البدنية.

زيادة الوعي وبناء القدرات: تنظيم ورش عمل ودورات تدريبية مستمرة للفاعلين التربويين (معلمي التربية البدنية، المرشدين، الإدارة) لتعميق فهمهم الشامل لأبعاد سمنة الأطفال وأسبابها وتأثيراتها، وأهمية الدور المتكامل للمدرسة في مكافحتها.

تعزيز الدعم الإداري: يجب على الإدارة المدرسية تبني دور قيادي فعال في دعم برامج التربية البدنية والأنشطة الصحية، وتذليل العقبات التنظيمية التي قد تواجهها.

على المستوى التربوي والتعليمي:

إثراء محتوى التربية البدنية: تطوير مناهج وأنشطة التربية البدنية لتكون أكثر جاذبية وتنوعاً، وتراعي الفروق الفردية ومستويات اللياقة البدنية لدى الطلاب، وتضمن إشراك الجميع.

دمج مفاهيم الصحة في المناهج: إدماج مفاهيم التغذية الصحية وأهمية النشاط البدني في مختلف المواد الدراسية، وليس فقط في حصص التربية البدنية.

التوعية النفسية والاجتماعية: تدريب المرشدين التربويين والمعلمين على كيفية التعامل مع الجوانب النفسية والاجتماعية المرتبطة بسمنة الأطفال، مثل التمر وتدني تقدير الذات، وتقديم الدعم العاطفي اللازم لهم.

على مستوى الشراكة مع الأسرة والمجتمع:

تفعيل دور الأسرة: تعزيز التواصل والتعاون مع أولياء الأمور لتوعيتهم بأهمية أنماط الحياة الصحية، وتشجيعهم على تبني هذه الأنماط في المنزل ودعم أطفالهم في المشاركة بالأنشطة البدنية.

الشراكات المجتمعية: بناء جسور التعاون مع المؤسسات الصحية والمجتمعية المحلية لتوسيع نطاق البرامج الوقائية وتقديم الدعم المتكامل للأطفال وأسرهم.

توصيات للبحث المستقبلي:

إجراء دراسات طولية لتتبع أثر التدخلات المدرسية على المدى الطويل.

توسيع نطاق الدراسات النوعية لتشمل آراء أولياء الأمور والطلاب أنفسهم لتقديم صورة أكثر شمولية للظاهرة.

تصميم وتنفيذ برامج تدخلية تجريبية بناءً على الرؤى المستخلصة من هذه الدراسة النوعية.

الاستنتاجات

تُظهر نتائج هذه الدراسة أن السمنة لدى الأطفال تمثل ظاهرة معقدة ومتعددة الأبعاد تتداخل في تشكيلها عوامل صحية وسلوكية ونفسية واجتماعية، ولا يمكن اختزالها في مؤشر جسدي واحد. كما كشفت النتائج أن التربية البدنية المدرسية تمثل عنصرًا محوريًا في تعزيز النشاط البدني لدى الأطفال، إلا أن فاعليتها تبقى مشروطة بمدى تكاملها مع سياسات مدرسية داعمة، وتوفر بيئة تعليمية محفزة، وتعاون فعال مع الأسرة والمجتمع المحلي.

كما بيّنت الدراسة وجود فجوة بين التصورات النظرية لدور المدرسة في مكافحة السمنة والتطبيق الفعلي داخل البيئة المدرسية، نتيجة مجموعة من التحديات التنظيمية والثقافية، مثل محدودية الوقت، ونقص الإمكانيات، وضعف الوعي المجتمعي. وتؤكد هذه النتائج الحاجة إلى تبني مقاربة شمولية تراعي السياق المحلي، وتدمج بين الأبعاد التربوية والصحية والنفسية في تصميم البرامج المدرسية.

الاعتبارات الأخلاقية:

تم الالتزام بالمبادئ الأخلاقية للبحث العلمي، حيث جرى الحصول على موافقة المشاركين المستنيرة قبل إجراء المقابلات، مع التأكيد على سرية المعلومات وعدم استخدامها إلا لأغراض البحث العلمي. كما أُتيح للمشاركين حق الانسحاب في أي مرحلة دون أي تبعات.

المراجع

1. Alhelal, A., AlSalem, M. S., & Alasmari, F. M. A. (2024). Effectiveness of school-based interventions for preventing obesity in children: A narrative review. *Cureus*, 16(2), e54316.
<https://doi.org/10.7759/cureus.54316>
2. Al Zaab, M. M. Y. (2018). *Prevalence of and factors associated with overweight, obesity and metabolic syndrome among school children and adolescents in Ras Al Khaimah, United Arab Emirates (2016–2017)* (Doctoral dissertation). Gulf Medical University.
3. Bailey, R., Armour, K., Kirk, D., Jess, M., Pickup, I., Sandford, R., & BERA Physical Education and Sport Pedagogy Special Interest Group. (2009). The educational benefits claimed for physical education and school sport: An academic review. *Research Papers in Education*, 24(1), 1–27.
<https://doi.org/10.1080/02671520701809817>
4. Council on Sports Medicine and Fitness, & Council on School Health. (2006). Active healthy living: Prevention of childhood obesity through increased physical activity. *Pediatrics*, 117(5), 1834–1842.
<https://doi.org/10.1542/peds.2006-0472>

5. Guerra, P. H., Nobre, M. R. C., Silveira, J. A. C. D., & Taddei, J. A. C. A. (2019). The effect of school-based physical activity interventions on body mass index: A meta-analysis of randomized trials. *Jornal de Pediatria*, 95(2), 126–141.
<https://doi.org/10.1016/j.jped.2018.01.002>
6. Harris, K. C., Kuramoto, L. K., Schulzer, M., & Retallack, J. E. (2009). Effect of school-based physical activity interventions on body mass index in children: A meta-analysis. *CMAJ*, 180(7), 719–726.
<https://doi.org/10.1503/cmaj.080966>
7. Klein, D. H., Mohamoud, I., Olanisa, O. O., Parab, P., Chaudhary, P., Mukhtar, S., Moradi, A., Kodali, A., Okoye, C., & Franchini, A. P. A. (2023). Corrected: Impact of school-based interventions on pediatric obesity: A systematic review. *Cureus*, 15(8), e43153.
<https://doi.org/10.7759/cureus.43153>
8. Liu, Z., Xu, H. M., Wen, L. M., Peng, Y. Z., Lin, L. Z., Zhou, S., Li, W. H., & Wang, H. J. (2019).
9. A systematic review and meta-analysis of the overall effects of school-based obesity prevention interventions and effect differences by intervention components. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(16), 2894.
<https://doi.org/10.3390/ijerph16162894>
10. Research Department of Human Nutrition, The Royal Veterinary and Agricultural University. (n.d.).
11. *Healthy lifestyles in Europe: Prevention of obesity and type II diabetes by diet and physical activity*. Copenhagen, Denmark.
12. Sahoo, K., Sahoo, B., Choudhury, A. K., Sofi, N. Y., Kumar, R., & Bhadoria, A. S. (2015). Childhood obesity: Causes and consequences. *Journal of Family Medicine and Primary Care*, 4(2), 187–192.
<https://doi.org/10.4103/2249-4863.154628>

عنوان البحث

**أثر إدارة المعرفة مع مواقع التواصل الاجتماعي في تحقيق جودة التعليم العالي:
بالتطبيق على الأكاديمية الليبية فرع إجدابيا**

د. مبارك محمد عبد الله الخليل¹، أ. المنتصر محمود ابراهيم بشير²

¹ استاذ مساعد، تخصص إدارة الاعمال، جامعة أم درمان الإسلامية، فرع الفاشر، السودان.

المعهد العالي للعلوم و التقنية، مرادة، ليبيا.

بريد الكتروني: mobarakkhalil@gmail.com

² /محاضر، قسم ادارة الاعمال، المعهد العالي للعلوم والتقنية، الابيار، ليبيا.

بريد الكتروني: Armd3040@gmail.com

HNSJ, 2026, 7(5); <https://doi.org/10.53796/hnsj75/4>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/75/4>

تاريخ النشر: 2026/05/01م

تاريخ القبول: 2026/04/12م

تاريخ الاستقبال: 2026/04/05م

المستخلص

هدفت هذه الدراسة إلى تحليل أثر إدارة المعرفة المتكاملة مع استخدام مواقع التواصل الاجتماعي في تحقيق جودة التعليم العالي، بالتطبيق على الأكاديمية الليبية - فرع إجدابيا. وانطلقت الدراسة من تساؤل رئيس يتعلق بمدى تأثير عمليات إدارة المعرفة، المتمثلة في تشخيص المعرفة وتوليدها وتخزينها وتوزيعها وتطبيقها، في ظل استخدام مواقع التواصل الاجتماعي، على جودة التعليم العالي. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة أداة رئيسة لجمع البيانات من عينة من المنتسبين والعاملين بالأكاديمية، ثم جرى تحليل البيانات إحصائياً لاختبار فرضيات الدراسة. وأظهرت النتائج وجود علاقات ذات دلالة إحصائية بين أبعاد إدارة المعرفة كافة وبين جودة التعليم العالي، كما كشفت أن مواقع التواصل الاجتماعي تؤثر في أنشطة البحث والمعرفة بدرجات متفاوتة، إذ تسهم أحياناً في دعم تداول المعرفة، لكنها في المقابل قد تؤدي إلى إهدار الوقت وزيادة الاعتماد على المصادر السريعة على حساب المصادر العلمية الرصينة. وخلصت الدراسة إلى أن تعزيز جودة التعليم العالي يتطلب توظيفاً رشيداً لمواقع التواصل الاجتماعي ضمن إطار معرفي منظم، مع ضرورة ترسيخ الاعتماد على المكتبات والمراجع العلمية وتعزيز الممارسات الأكاديمية التي تدعم إنتاج المعرفة وتطبيقها بفاعلية.

الكلمات المفتاحية: إدارة المعرفة، مواقع التواصل الاجتماعي، جودة التعليم العالي، الأكاديمية الليبية، إجدابيا.

RESEARCH TITLE

The Impact of Knowledge Management and Social Media Platforms on Achieving the Quality of Higher Education: An Applied Study on the Libyan Academy, Ajdabiya Branch

Abstract

This study aimed to analyze the impact of knowledge management integrated with the use of social media platforms on achieving the quality of higher education, with application to the Libyan Academy – Ajdabiya Branch. The study was based on a central question concerning the extent to which knowledge management processes—namely knowledge diagnosis, knowledge generation, knowledge storage, knowledge distribution, and knowledge application—under the influence of social media platforms affect the quality of higher education. The study adopted the descriptive-analytical approach and used a questionnaire as the main tool for data collection from a sample of affiliates and staff members at the Academy. The collected data were then statistically analyzed to test the study hypotheses. The findings revealed statistically significant relationships between all dimensions of knowledge management and the quality of higher education. The results also showed that social media platforms affect knowledge and research activities to varying degrees: while they sometimes support knowledge exchange and dissemination, they may also lead to time loss and greater reliance on rapid sources at the expense of rigorous academic references. The study concluded that enhancing the quality of higher education requires the rational use of social media platforms within an organized knowledge framework, along with strengthening reliance on libraries and scholarly references and promoting academic practices that support the effective production and application of knowledge.

Key Words: Knowledge Management, Social Media Platforms, Quality of Higher Education, Libyan Academy, Ajdabiya.

المقدمة :-

تعد جودة التعليم العالي أحد أهم المؤشرات التي تدل على تقدم المجتمعات والدول ومن هذا المنطلق فإنها هدف استراتيجي يستوجب التخطيط والعمل الجاد من أجل تحقيقه وأولى خطوات النجاح في هذا الهدف الاستراتيجي هي جودة المناهج التعليمية وجودة طرق التدريس وأساليبه بالإضافة إلى جودة المباني والبيئة التعليمية علاوة على ذلك وجود إدارة تعليمية رشيد تبلور وتمزج ما هو متاح مع أسس التخطيط الاستراتيجي للوصول إلى أعلى مستوى من جودة التعليم العالي. وفي الآونة الأخيرة أصبحت مواقع التواصل الاجتماعي إحدى المعوقات الخفية التي تؤثر على جودة التعليم العالي بطريقة مباشرة أو غير مباشرة على الرغم من الجوانب الجميلة التي تقدمها منصات مواقع التواصل الاجتماعي (الفيسبوك والتيك توك والواتساب و تويتر او X اكس ... الخ) ومن ضمن مساوئها ضياع الوقت دون الشعور به وكذلك الاعتماد عليها في المعرفة العلمية وبالتالي تجعل من الأشخاص ضعيفي التجربة في تشخيص المعرفة وقليلي الخبرة في توليد المعرفة ولا يستطيع تخزين المعرفة بحجم كبير في ذهنه والاعتماد على ذاته في حفظ المعرفة و بالتالي يفقد الإبداع والابتكار في توزيع المعرفة وتطبيقها واقعيًا في حياته ومن خلال ما تقدم تعمل الأكاديمية الليبية فرع إجدابيا بكل جد من أجل الوصول إلى أعلى مستوى جودة التعليم العالي.

مشكلة الدراسة :-

جودة التعليم العالي ذات ضرورة قصوى يفرضها الواقع المتطور بشكل متسارع في التعليم العالي وهي أحد أهم وسائل الارتقاء بالشعوب وبالتالي أصبحت أشبه بالسلعة النفيسة التي تسعى كل الجهات إلى امتلاكها والأكاديمية الليبية فرع إجدابيا هي من ضمن المؤسسات التي تمتلك أدوات جودة التعليم و هناك معوقات كثيرة تعاني منها مؤسسات التعليم العالي في جميع دول العالم وخاصة الدول الأقل نمو. ومن ضمن هذه المعوقات هي المعوقات الناعمة (وسائل التواصل الاجتماعي) ومشكلة الدراسة هي قياس أثر هذه المواقع على جودة التعليم العالي في الأكاديمية الليبية فرع إجدابيا ويمكن صياغتها في الأسئلة التالية :

أولاً : السؤال الرئيس : ما أثر إدارة المعرفة مع مواقع التواصل الاجتماعي في تحقيق جودة التعليم العالي في الأكاديمية الليبية فرع إجدابيا ؟

ثانياً: الأسئلة الفرعية :

1. هل يتأثر تشخيص المعرفة مع مواقع التواصل الاجتماعي في تحقيق جودة التعليم العالي في الأكاديمية الليبية فرع إجدابيا ؟
2. كيف يتأثر توليد المعرفة مع مواقع التواصل الاجتماعي في تحقيق جودة التعليم العالي في الأكاديمية الليبية فرع إجدابيا ؟
3. ما أثر تخزين المعرفة مع مواقع التواصل الاجتماعي في تحقيق جودة التعليم العالي في الأكاديمية الليبية فرع إجدابيا ؟
4. كيف يتأثر توزيع المعرفة مع مواقع التواصل الاجتماعي في تحقيق جودة التعليم العالي في الأكاديمية الليبية فرع إجدابيا ؟
5. هل يؤثر تطبيق المعرفة مع مواقع التواصل الاجتماعي في تحقيق جودة التعليم العالي في الأكاديمية الليبية فرع إجدابيا ؟

أهمية الدراسة :-

١/ الأهمية العلمية : معرفة أثر إدارة المعرفة مع مواقع التواصل الاجتماعي في تحقيق جودة التعليم العالي في الأكاديمية الليبية فرع إجدابيا وتتمثل أهمية الدراسة في أنها تتناول جزء من المؤثرات الناعمة أو المعوقات الخفية وهي مواقع التواصل الاجتماعي وعلاقتها بجودة التعليم العالي.

٢/ الأهمية النظرية : تعمل علي الخروج بنتائج تفيد متخذي القرار وينبع ذلك من أنها تدرس الخلل الذي تحدثه مواقع التواصل الاجتماعي بشكل ناعم في جودة التعليم العالي.

أهداف الدراسة :-

أولاً الهدف الرئيس: معرفة أثر إدارة المعرفة مع مواقع التواصل الاجتماعي في تحقيق جودة التعليم العالي في الأكاديمية الليبية فرع إجدابيا .

ثانياً: الأهداف الفرعية :

١/ دراسة أثر تشخيص المعرفة مع مواقع التواصل الاجتماعي في تحقيق جودة التعليم العالي في الأكاديمية الليبية فرع إجدابيا .

٢/ قياس أثر توليد المعرفة مع مواقع التواصل الاجتماعي في تحقيق جودة التعليم العالي في الأكاديمية الليبية فرع إجدابيا .

٣/ تفسير أثر تخزين المعرفة مع مواقع التواصل الاجتماعي في كيف جودة التعليم العالي في الأكاديمية الليبية فرع إجدابيا .

٤/ توضيح أثر توزيع المعرفة مع مواقع التواصل الاجتماعي في تحقيق جودة التعليم العالي في الأكاديمية الليبية فرع إجدابيا.

٥/ تحليل أثر تطبيق المعرفة مع مواقع التواصل الاجتماعي في تحقيق جودة التعليم العالي في الأكاديمية الليبية فرع إجدابيا .

نموذج الدراسة :-



إعداد الباحث 2026

فروض الدراسة :-**أولاً : الفرضية الرئيسية : -**

توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين أثر إدارة المعرفة مع مواقع التواصل الاجتماعي في تحقيق جودة التعليم العالي في الأكاديمية الليبية فرع إجدابيا .

ثانياً: الفروض الفرعية :-

١/ توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين أثر تشخيص المعرفة مع مواقع التواصل الاجتماعي في تحقيق جودة التعليم العالي في الأكاديمية الليبية فرع إجدابيا .

٢/ توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين أثر توليد المعرفة مع مواقع التواصل الاجتماعي في تحقيق جودة التعليم العالي في الأكاديمية الليبية فرع إجدابيا .

٣/ توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين أثر تخزين المعرفة مع مواقع التواصل الاجتماعي في تخفيف جودة التعليم العالي في الأكاديمية الليبية فرع إجدابيا .

٤/ توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين أثر توزيع المعرفة مع مواقع التواصل الاجتماعي في تحقيق جودة التعليم العالي في الأكاديمية الليبية فرع إجدابيا .

٥/ توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين أثر تطبيق المعرفة مع مواقع التواصل الاجتماعي في تحقيق جودة التعليم العالي في الأكاديمية الليبية فرع إجدابيا .

منهج الدراسة :-

تستخدم الدراسة المنهج الوصفي والاستبانة والتحليل الإحصائي ومنهج الملاحظة.

مصادر جمع المعلومات :-

١/ المصادر الأساسية: وهي عينة من الموارد البشرية في الأكاديمية الليبية فرع إجدابيا عن طريق الاستبانة والملاحظة .

٢/ المصادر الثانوية : وهي الأوراق العلمية المنشورة والكتب والرسائل العلمية والدوريات والتقارير المنشورة .

حدود الدراسة :-

١/ الحدود البشرية : عينة من الموارد البشرية في الأكاديمية الليبية فرع إجدابيا (أعضاء هيئة التدريس و طلاب الدراسات العليا والموظفين) .

٢/ الحدود المكانية : الأكاديمية الليبية فرع إجدابيا - بلدية إجدابيا - دولة ليبيا.

٣/ الحدود الزمانية : العام 2026م

٤/ الحدود الموضوعية : أثر إدارة المعرفة مع مواقع التواصل الاجتماعي في تحقيق جودة التعليم العالي .

المصطلحات الافتتاحية :-

إدارة المعرفة، مواقع التواصل الاجتماعي، جودة التعليم العالي، الأكاديمية الليبية.

الدراسات السابقة :-

١/ دراسة (عبد الكريم، حورية، 2019) ⁽¹⁾ بعنوان دور عمليات إدارة المعرفة في تحسين أداء المؤسسات التعليمية (دراسة ميدانية في كلية أم الربيع للعلوم التقنية / صرمان) تكمن مشكلة الدراسة في التعرف على دور إدارة المعرفة في المؤسسات التعليمية لما لها من أثر إيجابي في تحسين مستوى أداء المؤسسات والارتقاء بها نحو الأفضل - فمن الناحية النظرية أصبح من الواضح أن للمعرفة دور كبير في بناء وتحقيق الأداء المتميز إضافة إلى إن ممارسة إدارة المعرفة في المؤسسات التعليمية تساهم في تطوير وتحسين الأداء المؤسسي والقدرة على البقاء والاستمرار والنمو وتحقيق التمايز بين المؤسسات الأخرى . أما من الناحية العملية فإن ممارسة إدارة المعرفة تواجه العديد من التحديات فهي تتطلب دقة ومهارة وتفكير استراتيجي وذلك من خلال جمع البيانات والمعلومات عن المؤسسة قيد الدراسة. ويمكن تلخيص المشكلة في التساؤلات التالية :

- ما دور عمليات إدارة المعرفة في تحسين أداء المؤسسة التعليمية ؟

- كيف تساهم إدارة المعرفة المستخدمة في تحسين الأداء ؟

- ما مدى إداك المسؤولين لنظام إدارة المعرفة المستخدم على إتاحة فرص الإبداع والمبادرة بين العاملين داخل المؤسسة قيد الدراسة ؟

أهداف الدراسة :-

١/ التعرف على مدى تأثير تطبيق إدارة المعرفة على تحسين أداء المؤسسة التعليمية.

٢/ التعرف على مدى معرفة وإدراك المسؤولين بالمؤسسة قيد الدراسة لمفهوم إدارة المعرفة .

٣/ التعرف على مدى تطبيق مفهوم إدارة المعرفة في المؤسسة قيد الدراسة.

٤/ الوقوف على المشكلات والمعوقات التي تواجهها المؤسسة قيد الدراسة لتطبيق مفهوم إدارة المعرفة .

٥/ تقديم توصيات ومقترحات مستقبلية : للاستفادة منها في المؤسسة التعليمية

- منهجية الدراسة:

لغرض تحقيق أهداف الدراسة وفرضياتها تم اتباع المنهج الوصفي التحليلي باستخدام المراجع العلمية المختلفة المتعلقة بموضوع الدراسة التي تناولت الاطار النظري، و تم اتباع المنهج الكمي وذلك عم طريق إعداد صحيفة استبيان محتوى على مجموعة من التساؤلات ثم توزيعها على العينة المستهدفة بالمؤسسة التعليمية قيد الدراسة . وقياس النتائج باستخدام برنامج (spss) الذي يحتوى على خدمة من الاختبارات الإحصائية .

اهم نتائج الدراسة :

١/ تبين أن لعمليات إدارة المعرفة دور مهم في تحسين الأداء بالمجتمع قيد الدراسة .

٢/ تبين من تحليل المحور الأول الإدارة المعرفة أن عملية توليد المعرفة وعملية تخزين المعرفة كان لهم دور مهم

⁽¹⁾ عبد الكريم سامي النسر، حورية الهادي مفتاح، دور عمليات إدارة المعرفة في تحسين أداء المؤسسات التعليمية دراسة ميدانية في كلية أم الربيع للعلوم و التقنية، صرمان، مجلة دراسات الإنسان والمجتمع العدد التاسع - ٢٠١٩.

وأهمية كبرى من وجهة نظر عينة الدراسة في تحسين أداء المؤسسة قيد الدراسة .

٣/ تبين من تحليل المحور الثاني الإدارة المعرفة أن عملية توزيع المعرفة وتطبيق المعرفة كان لهم دور مهم في وجهة نظر عينة الدراسة في تحسين أداء المؤسسة .

التوصيات : -

١/ ضرورة التركيز على دور إدارة المعرفة المتمثلة في (توليد المعرفة، تخزين المعرفة، توزيع المعرفة تطبيق المعرفة) بما يؤثر بشكل أفضل في تحسين أداء المؤسسة.

٢/ تبني إدارة المؤسسة لإدارة المعرفة بحيث تكون من أهم أولوياتها ويكون لها موقع ف الهيكل التنظيمي.

٣/ ضرورة عمل المؤسسة على توفير مستلزمات ومتطلبات تطبيق إدارة المعرفة في إدارتها .

٢/ دراسة (خديجة، ٢٠٢٢)⁽²⁾ بعنوان أثر استخدام مواقع التواصل الاجتماعي على التحصيل الدراسي لدى الشباب الجامعي تظهر مشكلة الدراسة في الواقع الذي يشهد انفجاراً معرفياً كبيراً، حيث لم يقتصر استخدام مواقع التواصل الاجتماعي على فئة دون أخرى، أو بلد دون سواه بل أنها تزداد في كل المجتمعات خاصة النامية منها بشكل سريع جداً ومنها المجتمع الليبي الذي أشارت آخر الإحصائيات إلى أكثر من 2 مليون مستخدم لشبكة الإنترنت في ليبيا منهم حوالي 7/9 مليون مستخدم لموقع الفيسبوك وأشارت بعض الدراسات أن 90% من مستخدمين الإنترنت هم من الشباب والطلبة، كما أشارت هذه الدراسات إلى أنهم يقضون عدة ساعات يومياً في تصفح مواقع التواصل الاجتماعي . وبناء على ما تقدم يمكن أن تحدد مشكلة البحث على النحو التالي :

* ما أثر استخدام مواقع التواصل الاجتماعي على التحصيل الدراسي للشباب الجامعي ؟

ومن هذا السؤال تنبثق الأسئلة الفرعية منها :

١/ ما أسباب استخدام مواقع التواصل الاجتماعي ؟

٢/ هل توجد علاقة ارتباط بين استخدام مواقع التواصل الاجتماعي وبين التحصيل الدراسي ؟

٣/ كيف يؤثر استخدام مواقع التواصل الاجتماعي على التحصيل الدراسي ؟

أهداف الدراسة :

يتحدد الهدف الرئيسي للدراسة في التعرف على أثر استخدام شبكات التواصل الاجتماعي على التحصيل لدى الشباب الجامعي، وذلك من خلال :

- معرفة الدوافع التي تجعل إقبال الطلاب في تزايد نحو استخدام مواقع التواصل الاجتماعي .

- التعرف على الآثار السلبية والإيجابية لاستخدام مواقع التواصل الاجتماعي على التحصيل الدراسي للشباب .

منهجية الدراسة :- المنهج الوصفي التحليلي القائم على منهج المسح الاجتماعي .

* اهم النتائج :

١/إن مواقع التواصل الاجتماعي لها أثر كبير في التحصيل الدراسي للشباب الجامعي .

(2) خديجة عمر صالح القويو، أثر استخدام مواقع التواصل الاجتماعي على التحصيل الدراسي لدى الشباب الجامعي . ثم تطبيق هذا البحث على بعض الشباب الجامعي بكلية التربية زوارة جامعة الزاوية، بدولة ليبيا مجلة العلوم الإنسانية لكلية الآداب، العدد 37، 2022م.

- ٢/ مواقع التواصل لها أثر إيجابي متوسط في التحصيل الدراسي للشباب الجامعي .
- ٣/ مواقع التواصل الاجتماعي لها أثر سلبي كبير في التحصيل الدراسي للشباب الجامعي .

التوصيات :-

- توجيه الشباب الجامعي خو الجوانب الإيجابية لتأثير مواقع التواصل الاجتماعي على المجتمع، ونوعيتهم بالتأثير السلبي لها .
- ضرورة توفير شبكات الإنترنت داخل الجامعات ومؤسسات التعليم الأخرى، ليتمكن الطلاب من التواصل المثمر من خلالها .

- توظيف مواقع التواصل الاجتماعي والاستفادة منها في النواحي الأكاديمية .

٣/ دراسة (عبد عساف، غسان، ٢٠٠٩) ⁽³⁾ بعنوان واقع جودة التعليم في برامج الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية من وجهة نظر الطلبة. تكمن مشكلة في أنها دراسة علمية ومحاولة استقصاء لواقع جودة التعليم العالي في برامج الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية من وجهة نظر الطلبة الذين يدرسون فيها، حيث أن برامج الجامعة سوف تخضع للتقويم من قبل وزارة التربية والتعليم العالي في السنة القادمة بالتنسيق مع لجان دولية . وبالتحديد فتبحث مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة الآتية :

- ١/ ما واقع جودة التعليم في برامج الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية من وجهة نظر الطلبة ؟
 - ٢/ هل يختلف واقع جودة التعليم في برامج الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية باختلاف متغيرات : النوع الاجتماعي والكلية، والمستوى الدراسي، والوضع المهني للطلاب، وتقدير الطالب، والمسار المتوقع للطلاب ؟
 - ٣/ ما سلبيات برامج الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية من وجهة نظر الطلبة والتي تحد من جودته.
 - ٤/ ما المقترحات الواجب الأخذ بها في تطوير هذه البرامج من أجل تحسين جودتها؟
 - ٥/ ما إيجابيات برامج الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية والتي قد تعزز من جودتها ؟
- أهداف الدراسة : سعت هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية :

- ١/ التعرف على واقع جودة التعليم في برامج الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية من وجهة نظر الطلبة الذين ينخرطون في تخصصاتها .
- ٢/ التعرف على الفروق في واقع جودة التعليم العالي في برامج الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية تبعاً لمتغيرات : النوع الاجتماعي، و الكلية، والمستوى الدراسي، الوضع المهني للطلاب وتقدير الطالب، والمسار المتوقع للطلاب ؟
- ٣/ التعرف على إيجابيات البرامج لتعزيزها و تطويرها، وعلى سلبياتها بغية تصويبها من قبل المسؤولين في الجامعة .

⁽³⁾ عبد عساف، وغسان الحلو، واقع جودة التعليم في برامج الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية من وجهة نظر الطلبة . مجلة جامعة النجاح للأبحاث، العلوم الإنسانية، المجلد 23، العدد 3، ٢٠٠٩ .

٤/ التعرف على مقترحات الطلبة لتطوير هذه البرامج والاستفادة من وجهة نظرهم .

- منهج الدراسة :

استخدم الباحثان المنهج الوصفي بأحد صور المسحية الميدانية الملائمة لطبيعة هذه الدراسة .

- أهم النتائج :

١/ عدم اذعان كلية الدراسات العليا لطلب الطلبة بتعديل معدلات التخرج من البرامج اسوة بالجامعات الأخرى.

٢/ عدم إتاحة الفرصة للطلبة للانخراط في الدراسة في البرامج التي تطرحها الجامعة في برامج الدراسات العليا دون التمييز بين الطلبة.

٣/ الحاجة الي مراجعة الخطط الدراسية للبرامج التي تطرحها كلية الدراسات العليا باستمرار، والعمل على تعديل بعض المسافات وفق الظروف المستجدة محليا و عالمياً.

- أهم التوصيات :-

١/ أن تتبنى الجامعة منهجاً وفلسفة تشجيع على نشر ثقافة الجودة في برامج الدراسات العليا لتكون مدخلاً لإدارة التعليم الجامعي بالجودة الشاملة وعلى جميع المستويات.

٢/ أن تعمل الجامعة على تنظيم الندوات والمؤتمرات وورش العمل التي تهتم بجودة التعليم الجامعي، وتنظيم دورات تدريبية للعاملين في الجامعة . من أكاديميين وإداريين، تعزيزاً لزيادة قدراتهم في هذا المجال .

٣/ أن تعمل الجامعة على توفير الدعم المادي و المعنوي للعاملين فيها، لتعزيز تطبيقات الجودة في التعليم، وذلك من خلال دعم جهودهم وتقدير إنجازاتهم المتميزة ودعمهم وتحفيزهم علي ذلك .

- الاطار النظري :-

أولاً : تعريف إدارة المعرفة : هي عبارة عن العمليات التي تساعد المنظمات في الحصول على المعرفة، اختيارها وتنظيمها، استخدامها ونشرها وتحويل المعلومات الهامة والخبرات التي تمتلكها والتي تعتبر ضرورية للأنشطة الإدارية المختلفة لاتخاذ القرارات وحل المشكلات و التعليم والتخطيط الاستراتيجي⁽⁴⁾ . وعرفت أيضاً على أنها هي عملية تحليل وتركيب وتقييم التغيرات المتعلقة بالمعرفة لتحقيق الأهداف الموضوعية بشكل منظم وهادف، وهي عملية إدارة المعرفة المنظمة من أجل إيجاد قيمة الأعمال وتوليد الميزة التنافسية⁽⁵⁾.

- أهمية إدارة المعرفة :-

تبرز أهمية المعرفة من خلال اعتبارها جزءاً أساسياً في تقديم المجتمعات وتحقيق غاياتها وجزء لا يتجزأ من المؤسسات التي تتعامل بالمعرفة، ويمكن تلخيص تلك الأهمية في الآتي:⁽⁶⁾

- تعد إدارة المعرفة فرصة كبيرة للمنظمات لتخفيض التكاليف ورفع موجوداتها الداخلية لتوليد الإمدادات الجديدة .

(4) عبد الكريم سامي النسر، حورية الهادي مفتاح مرجع سبق ذكره ص ٧ .

(5) الزيادات محمد عواد، اتجاهات معاصرة في إدارة المعرفة، ط ٦ عمان، دار الصفاء للنشر والتوزيع 2008.

(6) فلاح العجرفي، دور إدارة المعرفة في تنمية المهارات الإدارية لدى قيادات الكليات الجامعية بمحافظة الدوادمي، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، العدد 35، 2017.

- تعد عملية نظامية تكاملية لتنسيق أنشطة المنظمة المختلفة باتجاه تخفيف أهدافها.
- تعزز قدرة المنظمة على الاحتفاظ بالأداء التنظيمي المعتمد على الخبرة والمعرفة وتحسينه.
- تتيح إدارة المعرفة للمنظمة تحديد المعرفة المطلوبة، وتوثيق المتوفر منها وتطويرها والمشاركة بها وتطبيقها وتقييمها.
- تعد إدارة المعرفة أداة المنظمات الفاعلة لاستثمار رأسمالها الفكري من خلال جعل الوصول إلى المعرفة المتولدة عنها بالنسبة للأشخاص الآخرين المحتاجين إليها عملية سهلة ممكنة.
- تعد أداة تحفيز للمنظمات لتشجيع القدرات الإبداعية لمواردها البشرية تخلق معرفة جيدة والكشف المسبق عن العلاقات غير المعروفة و الفجوات في توقعاتهم.
- تسهم في تحفيز المنظمات على تجديد ذاتها و مواجهة التعبيرات البيئية غير المستقرة.
- توفر الفرصة للحصول على الميزة التنافسية الدائمة للمنظمات، عبر مساهمتها في تمكين المنظمة من تبني المزيد من الإبداعات المتمثلة في طرح سلع و خدمات جديدة.
- تدعم الجهود للاستفادة من جميع الموجودات الملموسة وغير الملموسة، بتوفير إطار عمل لتعزيز المعرفة التنظيمية.

أبعاد إدارة المعرفة :-

- ١/ تشخيص المعرفة : ويقصد به تحديد نوعية المعرفة المطلوبة التي تسعى المؤسسة لتحقيقها و تحديد مصادرها وطرق الحصول عليها، أي تحديد الأشخاص الكامنين لها ومواقعهم، ومكان هذه المعرفة في قواعد البيانات والمعلومات، وكذلك تحديد المعرفة الملائمة لوضع الحلول للمشكلة التي تواجهها المؤسسة⁽⁷⁾.
- ٢/ توليد المعرفة: وتعنى إبداع المعرفة من خلال مشاركة الأفراد وفرق العمل وجماعات العمل الداعمة لتوليد رأس مال معرفي ضمن مناخ من الممارسات الإيجابية التي تساهم في تعريف المشكلات و إيجاد الحلول الجديدة بأسلوب ابتكاري لضمان التفوق في الإنجاز⁽⁸⁾.
- ٣/ تخزين المعرفة : هي العمليات التي تتضمن الاحتفاظ والإدانة والبحث والوصول والاسترجاع والمكان، والمؤسسات قد تواجه خطر فقدان المعرفة نتيجة لمغادرة الأفراد، وهذا يتطلب المحافظة على المعرفة التراكمية خاصة في المؤسسات فيها معدلات عالية من الدوران العمل .
- ٤/ توزيع المعرفة : تنمو المعرفة نتيجة الاستخدام والمشاركة، و بزيادة الأفكار والخبرات والمهارات بين الأفراد تصبح معرفة تشاركية وتشمل عملية توزيع المعرفة على عملية التوزيع، والنشر، والمشاركة، والتدقيق والنقل والتحرك⁽⁹⁾.
- ٥/ تطبيق المعرفة : ويقصد بها استثمار المعرفة، أي تحويل المعرفة إلى حالة تنفيذية، فالمعرفة التي لا تتحول

(7) إبراهيم والعمرى، أديب الملكاوي، دور إدارة المعرفة في التقليل من آثار المخاطر، المؤتمر العلمي الدولي السنوي السابع، ١٦ - ١٨ نيسان، جامعة الزيتونة، الأردن 2007.

(8) ربحي عليان، إدارة المعرفة، عمان : دار صفاء للنشر والتوزيع 2008.

(9) أبو عفيفة، عبد الرحمن، إدارة المعرفة وعلاقتها بالإبداع الإداري . دراسة تطبيقية على بنك فلسطين في قطاع غزة رسالة ماجستير غير منشورة جامعة الأزهر، غزة، فلسطين 2019.

لتنفيذ هي مجرد تكلفة، والفجوة بين ما تعرفه وبين ما تنفذه هو أحد أهم معايير التقييم في المجال الإداري⁽¹⁰⁾.

ثانياً : مواقع التواصل الاجتماعي :-

هي منصات على الإنترنت أو الهاتف المحمول تتيح التفاعل الثنائي الاتجاه عبد المحتويات ينتجها المستخدمون أنفسهم فضلاً عن التواصل بين المستخدمين ومن ثم فوسائل التواصل الاجتماعي ليست كوسائل الإعلام التي لا تخرج إلا من مصدر واحد أمن موقع شبكي ثابت إنما هي وسائل للتواصل عبر منصات صممت خصيصاً لتتيح للمستخدمين إمكانية إيجاد (إنتاج) المعلومات بأنفسهم والتفاعل مع المعلومات الأخرى ومع مصدرها.⁽¹¹⁾

ومن أمثلتها: الفيسبوك والواتساب والتيك توك وتويتر او اكس... الخ .

ثالثاً : جودة التعليم العالي :-

زاد الاهتمام في العقود الأخيرة بجودة التعليم العالي، وهو الاتجاه الذي تسير عليه جميع المؤسسات الجامعية حالياً ومستقبلاً، حيث ارتبط المفهوم التقليدي للجودة في التعليم العالي بعمليات الفحص، الرفض والتركيز على الاختبارات النهائية دون مراجعة القدرات والمهارات الإدراكية، الحركية، المنطقية، التحليلية والسلوكية . لذلك تحول هذا المفهوم إلى تأكيد جودة التعليم العالي الذي يعتمد على ضرورة اختيار معدلات نمطية للأداء وبناء منظومة لإدارة الجودة الجامعية . و عليه فيمكن تعريف جودة التعليم العالي على أنها مقدرة مجموع خصائص وميزات المنتج التعليمي على تلبية متطلبات الطالب، سوق العمل، المجتمع وكافة الجهات الداخلية والخارجية المنفعة⁽¹²⁾.

أبعاد جودة التعليم العالي :-

وهي كثيرة ولكن يمكن حصرها في الآتي:⁽¹³⁾

١/ جودة عضو هيئة التدريس وطرق التدريس :

أ/ جودة عضو هيئة التدريس : مهما بلغت البرامج التعليمية من الجودة فإنها لا تحقق الفائدة المرجوة منها إذا لم ينفذها أساتذة أكفاء ومؤهلون .

ب/ جودة الطالب : لتحقيق جودة الطالب لا بد من توفر الخدمات التي تقدم له وكذلك مناسبة عدد الطلبة لعضو هيئة التدريس، إضافة إلى تعزيز واقعتهم للتعلم واكتسابهم مهارات فنية تسهل انخراطهم في سوق العمل .

ج / جودة البرامج التعليمية : تعتبر خطة تعليمية ضرورية تعتمدها مؤسسة التعليم العالي للحصول على الخريجين المؤهلين .

د/ طرق التدريس الجامعي : تتمثل في مدى فهم الطلبة للمعلومات ومدى قدرتهم على توظيفها في حياتهم، وليس حفظها واسترجاعها ثم نسيانها بعد ذلك .

(10) فلحة بركان سالم أبو تاية، عمليات إدارة . المعرفة وعلاقتها بالولاء التنظيمي لدى معلمي مدارس البادية من وجهة نظرهم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط كانون الثاني 2022.

(11) خديجة عمر صالح القريو، أثر استخدام مواقع التواصل الاجتماعي على التحصيل الدراسي لدى الشباب الجامعي، ص ٧٨.

(12) تيسير أندراوس سليم، التدريس الإبداعي الجامعي كمتطلب رئيس لضمان جودة التعليم العالي، المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي، الجامعة الخليجية، مملكة البحرين، 2014م يومي ٥-٤ أبريل ص ١٢٠ - ١١٢ .

(13) صليحة رقاد، تطبيق نظام ضمان الجودة في المؤسسات التعليمية الجزائرية، أفاقه ومعوقاته، دراسة ميدانية بمؤسسات التعليم العالي للشرق الجزائري، رسالة دكتوراه، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة سطيف، 2014 ص ٤٤ - ٥٥.

٢/ **جودة المباني التعليمية والوسائل والكتاب التعليمي:** تعد كل من المباني التعليمية، الوسائل والكتاب التعليمي أحد أهم العناصر التي يعتمد عليها في القيام بالعملية التعليمية، ولتحقيق الجودة فيها ينبغي الاهتمام بجودة تلك العناصر.

3/ **جودة الإدارة التعليمية :**

يدخل في إطار جودة إدارة مؤسسة التعليم العالي جودة كل من :

أ/ التخطيط : فهو يبني على أساس كل من احتياجات المجتمع والمواءمة بين متطلبات التنمية والامكانيات المتاحة .

ب / التنظيم: هو عملية تحديد المسؤوليات و تفويض السلطات، توزيع المهام بين الموظفين كل حسب تخصصه وتعاونهم جميعاً من أجل تنفيذها بغية تحقيق أهداف التنظيم المرسومة مسبقاً.

ج/ الرقابة : هي العملية التي يستطيع من خلالها صانعي القرار التأكد من أن النشاط الفعلي يتماشى مع النشاط المخطط له من خلال القيام بقياس الأداء وتحديد الانحرافات ومعالجتها للوصول إلى الهدف المسطر .

٤/ **جودة المناهج و التمويل وتقييم الأداء التعليمي:**

أ/ جودة المناهج الجامعية : يتم تطويرها باتباع مجموعة من الخطوات تتمثل في تحديد استراتيجية التعليم، دراسة الواقع الحالي للتعليم، التخطيط لتسهيل عملية تنفيذه، تمويل وتغيير العملية التعليمية .

ب/ جودة التمويل الجامعي : يتطلب تسيير شؤون التعليم الجامعي توفير الكثير من الموارد المالية .

ج/ جودة التقييم : نحتاج عملية تقييم الطالب و عضو هيئة تدريس، البرامج التعليمية وطرق تدريسها، تمويل وإدارة الجامعة بمعايير واضحة ومحددة ويسهل القياس عليها الدراسة الميدانية:- نبذة تعريفية عن الأكاديمية الليبية فرع إجدابيا : هي مؤسسة تعليمية عليا متخصصة في تقديم برامج الدراسات العليا في مختلف المجالات، تهدف إلى توفير بيئة تعليمية حديثة ومجهزة بأحدث التقنيات لدعم البحث العلمي وتنمية المواهب⁽¹⁴⁾.

مجتمع وعينة الدراسة:-

اشتمل مجتمع الدراسة على المنتسبين والعاملين في الأكاديمية الليبية- فرع إجدابيا. حيث تم استخدام العينة الميسرة في اختيار أفراد عينة الدراسة، عبر توزيع استبانة، وتم توزيع عدد (20) استبانة على أفراد العينة، وتم استرجاعها كاملة بنسبة 100% ويعتبر معدل الاستجابة من المعدلات العالية باعتباره يفوق الحدود المتعارف عليها (75%).

وصف أداة الدراسة:

اعتمدت الدراسة على الاستبانة كأداة رئيسية للحصول على البيانات اللازمة لتحقيق أهداف الدراسة، حيث تم تصميم استمارة استقصاء اشتملت على قسمين:

القسم الأول: يحتوي على عدد (4) فقرات تناولت السمات الشخصية لأفراد عينة الدراسة والمتمثلة في:

1/ النوع 2/ المؤهل العلمي 3/ المهنة 4/ الحالة الاجتماعية

القسم الثاني: يقيس محاور الدراسة الأساسية يتكون من ستة محاور، وعدد (18) فقرة.

(14) قول نبذة تعريفية عن الأكاديمية الليبية فرع إجدابيا . وكذلك يمكن زيارة موقع الأكاديمية الليبية فرع إجدابيا على الفيسبوك 2026، عبر الرابط

أدناه، <https://www.Facebook.Com/profile.php?id=100057220519966>

تحليل البيانات الشخصية:

جدول (1) التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة حسب متغير النوع

النوع	التكرار	النسبة
ذكر	16	80.0%
أنثي	4	20.0%
المجموع	20	100.0%

المصدر: إعداد الباحث، بيانات الاستبيان 2026م

من الجدول يلاحظ أن النوع لأفراد العينة كان بنسبة 80% من الذكور، ونسبة 20% من الإناث.

جدول (2) التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	التكرار	النسبة
بكالوريوس	6	30.0%
دبلوم فوق الجامعي	1	5.0%
ماجستير	5	25.0%
دكتوراه	8	40.0%
أخري	0	0.0%
المجموع	20	100%

المصدر: إعداد الباحث، بيانات الاستبيان 2026م

من الجدول يلاحظ أن المؤهل العلمي لأفراد العينة كان بنسبة 30% بكالوريوس، ونسبة 5% دبلوم فوق الجامعي، ونسبة 25% ماجستير، ونسبة 40% لمؤهل الدكتوراه. مما يدل على وجود مؤهلات علمية كبيرة ضمن عينة الدراسة. مما يمكنهم من فهم عبارات الاستبانة بشكل جيد والإجابة عليها بموضوعية ودقة.

جدول (3) التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة حسب متغير المهنة

المهنة	التكرار	النسبة
طالب	2	10.0%
موظف	5	25.0%
عضو هيئة تدريس	6	30.0%
مشرف	2	10.0%
رئيس قسم	3	15.0%
أخري	2	10.0%
المجموع	20	100%

المصدر: إعداد الباحث، بيانات الاستبيان 2026م

من الجدول يلاحظ أن المهنة لأفراد العينة كان بنسبة 10% من الطلاب، ونسبة 25% موظفين، ونسبة 30%

أعضاء هيئة تدريس، ونسبة 10% مشرفين، ونسبة 15% رؤساء أقسام، ونسبة 10% لمسميات مهنية ووظيفية أخرى.

جدول (4) التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة حسب متغير الحالة الاجتماعية

الحالة الاجتماعية	التكرار	النسبة
متزوج	13	65.0%
أعزب	6	30.0%
أخرى	1	5.0%
المجموع	20	100%

المصدر: إعداد الباحث، بيانات الاستبيان 2026م

يتضح من الجدول أن الحالة الاجتماعية لأفراد عينة الدراسة كانت بنسبة 65% متزوجين، ونسبة 30% غير متزوجين، ونسبة 5% للمطلقين والأرامل.

التوزيع التكراري لعبارات محاور الدراسة:

فيما يلي التوزيع التكراري لإجابات أفراد عينة الدراسة على العبارات التي تقيس محاور الدراسة وذلك على النحو التالي:

المحور الاول : تشخيص المعرفة مع مواقع التواصل الاجتماعي:

جدول (5) التوزيع التكراري لعبارات المحور الأول

العبارة	أوافق بشدة		أوافق		محايد		لا أوافق		لا أوافق بشدة	
	عدد	نسبة	عدد	نسبة	عدد	نسبة	عدد	نسبة	عدد	نسبة
اصبحت مواقع التواصل الاجتماعي مشاركة لي في الزمن الذي كنت اقضيه في استكشاف وتشخيص المعرفة العلمية	10	50.0%	9	45.0%	1	5.0%	0	0%	0	0%
بسبب ما يقدم ويعرض في مواقع التواصل الاجتماعي الخاصة والعامية فقد تأثر نشاطي المعرفي والبحثي .	15	75.0%	5	25.0%	0	0.0%	0	0%	0	0%
اصبحت المقارنات العلمية وتشخيص المعرفة والبحث عن ما هو حديث في التخصص اعتمد فيه علي النت وليس المكتبة.	10	50.0%	8	40.0%	2	10.0%	0	0%	0	0%

المصدر: إعداد الباحث من نتائج التحليل الإحصائي 2026م

من الجدول (5) يتضح:

1. بلغت نسبة الموافقين والموافقين بشدة للعبارة الأولى (95%) بينما بلغت نسبة المحايدین (5%).
2. بلغت نسبة الموافقين والموافقين بشدة للعبارة الثانية (100%).
3. بلغت نسبة الموافقين والموافقين بشدة للعبارة الثالثة (90%) بينما بلغت نسبة المحايدین (10%).

المحور الثاني: توليد المعرفة مع مواقع التواصل الاجتماعي:

جدول (6) التوزيع التكراري لعبارات المحور الثاني

العبارة	أوافق بشدة		أوافق		محايد		لا أوافق		لا أوافق بشدة	
	عدد	نسبة	عدد	نسبة	عدد	نسبة	عدد	نسبة	عدد	نسبة
لدي اعضاء هيئة التدريس في الاكاديمية مجموعة كبير من المؤلفات العلمية كمراجع في المكتبة ومواقع التواصل الاجتماعي.	10	50.0%	9	45.0%	1	5.0%	0	0%	0	0%
لدي مؤلفات علمية مفيدة للباحثين وطلاب الاكاديمية في المكتبة ويتبادلها الباحثين عبر مواقع التواصل الاجتماعي .	13	65.0%	7	35.0%	0	0.0%	0	0%	0	0%
من خلال وجودي في مواقع التواصل الاجتماعي الخاصة بالأكاديمية اشتركت في تأليف كتب في تخصصي ونشرت اوراق علمية في مجلات عالمية ومحلية.	9	45.0%	8	40.0%	3	15.0%	0	0%	0	0%

المصدر: إعداد الباحث من نتائج التحليل الإحصائي 2026م

من الجدول (6) يتضح:

1. بلغت نسبة الموافقين والموافقين بشدة للعبارة الأولى (95%) بينما بلغت نسبة المحايدین (5%).
2. بلغت نسبة الموافقين والموافقين بشدة للعبارة الثانية (100%).
3. بلغت نسبة الموافقين والموافقين بشدة للعبارة الثالثة (85%) بينما بلغت نسبة المحايدین (15%).

المحور الثالث: تخزين المعرفة مع مواقع التواصل الاجتماعي:

جدول (7) التوزيع التكراري لعبارات المحور الثالث

العبارة	أوافق بشدة		أوافق		محايد		لا أوافق		لا أوافق بشدة	
	عدد	نسبة	عدد	نسبة	عدد	نسبة	عدد	نسبة	عدد	نسبة
اصبحت احتاج الي مواقع الننت لحفظ المعلومات العلمية ومعلومات التخصص اكثر من الاعتماد على ذاكرتي .	10	50.0%	9	45.0%	1	5.0%	0	0%	0	0%
لدي الاكاديمية مكتبة ورقية والكترونية فيها كم هائل من المراجع الحديثة التي تساعد علي البحث العلمي .	13	65.0%	7	35.0%	0	0.0%	0	0%	0	0%
اسلوب التدريس في الاكاديمية يساعد في الاعتماد على الفهم والحفظ الذهني اكثر من الاعتماد علي التكنولوجيا.	9	45.0%	8	40.0%	3	15.0%	0	0%	0	0%

المصدر: إعداد الباحث من نتائج التحليل الإحصائي 2026م

من الجدول (7) يتضح:

1. بلغت نسبة الموافقين والموافقين بشدة للعبارة الأولى (95%) بينما بلغت نسبة المحايدين (5%).
2. بلغت نسبة الموافقين والموافقين بشدة للعبارة الثانية (100%).
3. بلغت نسبة الموافقين والموافقين بشدة للعبارة الثالثة (85%) بينما بلغت نسبة المحايدين (15%).

المحور الرابع : تطبيق المعرفة مع مواقع التواصل الاجتماعي:

جدول (8) التوزيع التكراري لعبارات المحور الرابع

العبارة	أوافق بشدة		أوافق		محايد		لا أوافق		لا أوافق بشدة	
	عدد	نسبة	عدد	نسبة	عدد	نسبة	عدد	نسبة	عدد	نسبة
استطيع ان اطبق ما تعلمته من الاكاديمية في حياتي اليومية والعملية دون ان احتاج او تأثر علي مواقع التواصل الاجتماعي.	17	85.0%	3	15.0%	0	0.0%	0	0%	0	0%
خبرجي الاكاديمية اللببية عميقي المعرفة مما اهلهم الي تطبيق المعرفة في إنتاج المؤلفات من الكتب والبحوث الرصينة.	13	65.0%	6	30.0%	1	5.0%	0	0%	0	0%
ما يقدم من معرفة في الاكاديمية كافي لتأهيل الكادر الي تطبيق المعرفة في البيئة الاجتماعية.	12	60.0%	7	35.0%	1	5.0%	0	0%	0	0%

المصدر: إعداد الباحث من نتائج التحليل الإحصائي 2026م

من الجدول (8) يتضح:

1. بلغت نسبة الموافقين والموافقين بشدة للعبارة الأولى (100)%.
2. بلغت نسبة الموافقين والموافقين بشدة للعبارة الثانية (95)% بينما بلغت نسبة المحايدین (4)%.
3. بلغت نسبة الموافقين والموافقين بشدة للعبارة الثالثة (95)% بينما بلغت نسبة المحايدین (4)%.

المحور الخامس: توزيع المعرفة مع مواقع التواصل الاجتماعي:

جدول (9) التوزيع التكراري لعبارات المحور الخامس

العبارة	أوافق بشدة		أوافق		محايد		لا أوافق		لا أوافق بشدة
	عدد	نسبة	عدد	نسبة	عدد	نسبة	عدد	نسبة	
توزع الاكاديمية المعرفة عبر مواقع التواصل الاجتماعي وكوادرها وخريجها الي المجتمع الليبي والعالمي.	14	70.0%	6	30.0%	0	0.0%	0	0%	0%
لدي مشاركات علمية وادبية في مؤتمرات محلية وعالمية دون ان تأثر مواقع التواصل الاجتماعي في ضياع وقتي	13	65.0%	7	35.0%	0	0.0%	0	0%	0%
اثر مواقع التواصل الاجتماعي في الاستفادة من الوقت بشكل كبير لإتقان اساليب توزيع المعرفة بالاعتماد على الكارزمية الشخصية	11	55.0%	7	35.0%	2	10.0%	0	0%	0%

المصدر: إعداد الباحث من نتائج التحليل الإحصائي 2026م

من الجدول (9) يتضح:

1. بلغت نسبة الموافقين والموافقين بشدة للعبارة الأولى (100)%.
2. بلغت نسبة الموافقين والموافقين بشدة للعبارة الثانية (100)%.
3. بلغت نسبة الموافقين والموافقين بشدة للعبارة الثالثة (90)% بينما بلغت نسبة المحايدین (10)%.

المحور السادس : جودة التعليم العالي مع مواقع التواصل الاجتماعي:

جدول (10) التوزيع التكراري لعبارات المحور السادس

العبارة	أوافق بشدة		أوافق		محايد		لا أوافق		لا أوافق بشدة	
	عدد	نسبة	عدد	نسبة	عدد	نسبة	عدد	نسبة	عدد	نسبة
لدي الاكاديمية خيرة الكوادر العلمية التي تمتلك الاسلوب المناسب للتدريس في الدراسات العليا	14	70.0%	6	30.0%	0	0.0%	0	0%	0	0%
المناهج الدراسية تم اختيارها علي افضل نموذج علمي وعملي يؤهل الكوادر علي الابداع والابتكار .	15	75.0%	5	25.0%	0	0.0%	0	0%	0	0%
تهيئة الادارة في الاكاديمية البيئة المناسبة لتلقي المعرفة العلمية التي تتناسب مع المؤهل العلمي المطلوب.	11	55.0%	7	35.0%	2	10.0%	0	0%	0	0%

المصدر: إعداد الباحث من نتائج التحليل الإحصائي 2026م

من الجدول (10) يتضح:

1. بلغت نسبة الموافقين والموافقين بشدة للعبارة الأولى (100)%.
2. بلغت نسبة الموافقين والموافقين بشدة للعبارة الثانية (100)% بينما بلغت نسبة المحايدین (10)%.
3. بلغت نسبة الموافقين والموافقين بشدة للعبارة الثالثة (90)% بينما بلغت نسبة المحايدین (10)%.

اختبار الفرضيات:

تم اختبار فرضيات الدراسة كما يلي:

1. توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين أثر تشاخص المعرفة مع مواقع التواصل الاجتماعي في تحقيق جودة التعليم العالي في الأكاديمية الليبية فرع إجدابيا .
2. توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين أثر توليد المعرفة مع مواقع التواصل الاجتماعي في تحقيق جودة التعليم العالي في الأكاديمية الليبية فرع إجدابيا.
3. توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين أثر تخزين المعرفة مع مواقع التواصل الاجتماعي في تخفيف جودة التعليم العالي في الأكاديمية الليبية فرع إجدابيا.
4. توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين اثر توزيع المعرفة مع مواقع التواصل الاجتماعي في تحقيق جودة التعليم العالي في الأكاديمية الليبية فرع إجدابيا.

5. توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين أثر تطبيق المعرفة مع مواقع التواصل الاجتماعي في تحقيق جودة التعليم العالي في الأكاديمية الليبية فرع إجدابيا .

الفرضية الأولى: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين أثر تشاخص المعرفة مع مواقع التواصل الاجتماعي في تحقيق جودة التعليم العالي في الأكاديمية الليبية فرع إجدابيا.

ولإثبات هذه الفرضية تم استخدام نموذج الانحدار البسيط والذي يقيس العلاقة بين المتغير المستقل ويمثله (تشاخص المعرفة مع مواقع التواصل الاجتماعي) والمتغير التابع ويمثله (جودة التعليم العالي) وجاءت نتائج التحليل كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (11) نتائج تحليل الانحدار للعلاقة بين تشاخص المعرفة مع مواقع التواصل الاجتماعي وجودة التعليم العالي

المتغيرات	معامل الانحدار (B)	اختبار (T)	مستوى المعنوية
العلاقة بين تشاخص المعرفة مع مواقع التواصل الاجتماعي وجودة التعليم العالي	0.56	5.21	0.000
معامل الارتباط (R)	0.82		
معامل التحديد (R ²)	0.67		
F	34.2		
Sig F	0.000		

المصدر : إعداد الباحث من بيانات الاستبانة، 2026م

يتضح من الجدول (11):

1. وجود ارتباط طردي قوى بين تشاخص المعرفة مع مواقع التواصل الاجتماعي وجودة التعليم العالي بالمجتمع موضع الدراسة ويتضح ذلك من خلال قيمة معامل الارتباط (R) وقيمة معامل الانحدار (B) وذلك على النحو التالي:

* بلغت قيمة معامل الارتباط (0.82). وقيمة معامل الانحدار (0.56) وهى قيمة موجبة وهذه دلالة على وجود ارتباط طردي بين تشاخص المعرفة مع مواقع التواصل الاجتماعي وجودة التعليم العالي. وعليه فإن إحداث تغيير في تشاخص المعرفة مع مواقع التواصل الاجتماعي بنسبة 10% يعمل على تغيير مستوى جودة التعليم العالي بنسبة (5.6)% مع ثبات كافة المتغيرات الأخرى.

2. تشير النتائج الواردة بالجدول رقم (11) إلى وجود تأثير للمتغير المستقل (تشاخص المعرفة مع مواقع التواصل الاجتماعي) على المتغير التابع (جودة التعليم العالي) حيث بلغ معامل التحديد (0.67) وهذه النتيجة تدل على إن متغير (تشاخص المعرفة مع مواقع التواصل الاجتماعي) يؤثر على جودة التعليم العالي بنسبة (67)%. بينما المتغيرات الأخرى غير المضمنة في النموذج تؤثر بنسبة (33)%.

3. كما يتضح من نتائج التحليل وجود علاقة ذات دلالة معنوية بين المتغير التابع (جودة التعليم العالي) والمتغير المستقل (تشاخص المعرفة مع مواقع التواصل الاجتماعي) وفقا لاختبار (t) واختبار (F) عند مستوى معنوية (5%)

حيث بلغت قيمة (t) المحسوبة لمعامل الانحدار (5.21) بمستوى دلالة معنوية (0.000) وبلغت قيمة (F) (34.2) بمستوى معنوية (0.007).

وبناء على نتائج التحليل يستنتج أن فرضية الدراسة الأولى والتي نصت: (توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين أثر تشاخص المعرفة مع مواقع التواصل الاجتماعي في تحقيق جودة التعليم العالي في الأكاديمية الليبية فرع إجدابيا) يعتبر فرض مقبول.

الفرضية الثانية: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين أثر توليد المعرفة مع مواقع التواصل الاجتماعي في تحقيق جودة التعليم العالي في الأكاديمية الليبية فرع إجدابيا. ولإثبات هذه الفرضية تم استخدام نموذج الانحدار البسيط والذي يقيس العلاقة بين المتغير المستقل ويمثله (توليد المعرفة مع مواقع التواصل الاجتماعي) والمتغير التابع ويمثله (جودة التعليم العالي) وجاءت نتائج التحليل كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (12) نتائج تحليل الانحدار للعلاقة بين توليد المعرفة مع مواقع التواصل الاجتماعي وجودة التعليم العالي

المتغيرات	معامل الانحدار (B)	اختبار (T)	مستوى المعنوية
العلاقة بين توليد المعرفة مع مواقع التواصل الاجتماعي وجودة التعليم العالي	0.71	6.87	0.000
معامل الارتباط (R)	0.87		
معامل التحديد (R ²)	0.76		
F	47.2		
Sig F	0.000		

المصدر : إعداد الباحث من بيانات الاستبانة، 2026م

يتضح من الجدول (12):

1. وجود ارتباط طردي قوى بين توليد المعرفة مع مواقع التواصل الاجتماعي وجودة التعليم العالي بالمجتمع موضع الدراسة ويتضح ذلك من خلال قيمة معامل الارتباط (R) وقيمة معامل الانحدار (B) وذلك على النحو التالي:

* بلغت قيمة معامل الارتباط (0.87) وقيمة معامل الانحدار (0.71) وهى قيمة موجبة وهذه دلالة على وجود ارتباط طردي بين توليد المعرفة مع مواقع التواصل الاجتماعي وجودة التعليم العالي، وعليه فإن إحداث أي تغيير في توليد المعرفة مع مواقع التواصل الاجتماعي بنسبة 10% يعمل على تغيير مستوى جودة التعليم العالي بنسبة (7.1)% مع ثبات كافة المتغيرات الأخرى.

2. تشير النتائج الواردة بالجدول رقم (12) إلى وجود تأثير للمتغير المستقل (توليد المعرفة مع مواقع التواصل الاجتماعي) على المتغير التابع (جودة التعليم العالي) حيث بلغ معامل التحديد (0.76) وهذه النتيجة تدل على إن متغير (توليد المعرفة مع مواقع التواصل الاجتماعي) يؤثر في جودة التعليم العالي بنسبة (76)%. بينما المتغيرات الأخرى غير المضمنة في النموذج تؤثر بنسبة (24)%.

3. كما يتضح من نتائج التحليل وجود علاقة ذات دلالة معنوية بين المتغير التابع (جودة التعليم العالي) والمتغير المستقل (توليد المعرفة مع مواقع التواصل الاجتماعي) وفقاً لاختبار (t) واختبار (F) عند مستوى معنوية (5%) حيث بلغت قيمة (t) المحسوبة لمعامل الانحدار (8.60) بمستوى دلالة معنوية (0.000) وبلغت قيمة (F) (47.2) بمستوى معنوية (0.000) وجميع قيم مستوى المعنوية أقل من مستوى المعنوية 5%.

وبناء على نتائج التحليل يستنتج أن فرضية الدراسة الثانية والتي نصت: (توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين أثر توليد المعرفة مع مواقع التواصل الاجتماعي في تحقيق جودة التعليم العالي في الأكاديمية الليبية فرع إجدابيا) يعتبر فرض مقبول.

الفرضية الثالثة: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين أثر تخزين المعرفة مع مواقع التواصل الاجتماعي في تحقيق جودة التعليم العالي في الأكاديمية الليبية فرع إجدابيا.

ولإثبات هذه الفرضية تم استخدام نموذج الانحدار البسيط والذي يقيس العلاقة بين المتغير المستقل ويمثله (تخزين المعرفة مع مواقع التواصل الاجتماعي) والمتغير التابع ويمثله (جودة التعليم العالي) وجاءت نتائج التحليل كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (13) نتائج تحليل الانحدار للعلاقة بين تخزين المعرفة مع مواقع التواصل الاجتماعي وجودة التعليم العالي

المتغيرات	معامل الانحدار (B)	اختبار (T)	مستوى المعنوية
العلاقة بين تخزين المعرفة مع مواقع التواصل الاجتماعي وجودة التعليم العالي	0.86	8.60	0.000
معامل الارتباط (R)	0.91		
معامل التحديد (R ²)	0.82		
F	74.05		
Sig F	0.000		

المصدر : إعداد الباحث من بيانات الإستبانة، 2026م

يتضح من الجدول (13):

1. وجود ارتباط طردي قوى بين تخزين المعرفة مع مواقع التواصل الاجتماعي وجودة التعليم العالي بالمجتمع موضع الدراسة ويتضح ذلك من خلال قيمة معامل الارتباط (R) وقيمة معامل الانحدار (B) وذلك على النحو التالي:

* بلغت قيمة معامل الارتباط (0.91). وقيمة معامل الانحدار (0.86) وهي قيمة موجبة وهذه دلالة على وجود ارتباط طردي بين تخزين المعرفة مع مواقع التواصل الاجتماعي وجودة التعليم العالي. وعليه فإن إحداث تغيير في تخزين المعرفة مع مواقع التواصل الاجتماعي بنسبة 10% يعمل على تغيير مستوى جودة التعليم العالي بنسبة (8.6%) مع ثبات كافة المتغيرات الأخرى.

2. تشير النتائج الواردة بالجدول رقم (13) إلى وجود تأثير للمتغير المستقل (تخزين المعرفة مع مواقع التواصل الاجتماعي) على المتغير التابع (جودة التعليم العالي) حيث بلغ معامل التحديد (0.82) وهذه النتيجة تدل على إن متغير (تخزين المعرفة مع مواقع التواصل الاجتماعي) يؤثر في جودة التعليم العالي بنسبة (82)%. بينما المتغيرات الأخرى غير المضمنة في النموذج تؤثر بنسبة (18)%.

3. كما يتضح من نتائج التحليل وجود علاقة ذات دلالة معنوية بين المتغير التابع (جودة التعليم العالي) والمتغير المستقل (تخزين المعرفة مع مواقع التواصل الاجتماعي) وفقاً لاختبار (t) واختبار (F) عند مستوى معنوية (5%) حيث بلغت قيمة (t) المحسوبة لمعامل الانحدار (8.60) بمستوى دلالة معنوية (0.000) وبلغت قيمة (F) (74.05) بمستوى معنوية (0.000).

وبناء على نتائج التحليل يستنتج أن فرضية الدراسة الثالثة والتي نصت: (توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين أثر تخزين المعرفة مع مواقع التواصل الاجتماعي في تحقيق جودة التعليم العالي في الأكاديمية الليبية فرع إجدابيا) يعتبر فرض مقبول .

الفرضية الرابعة: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين أثر توزيع المعرفة مع مواقع التواصل الاجتماعي في تحقيق جودة التعليم العالي في الأكاديمية الليبية فرع إجدابيا.

ولإثبات هذه الفرضية تم استخدام نموذج الانحدار البسيط والذي يقيس العلاقة بين المتغير المستقل ويمثله (توزيع المعرفة مع مواقع التواصل الاجتماعي) والمتغير التابع ويمثله (جودة التعليم العالي) وجاءت نتائج التحليل كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (14) نتائج تحليل الانحدار للعلاقة بين توزيع المعرفة مع مواقع التواصل الاجتماعي وجودة التعليم العالي

المتغيرات	معامل الانحدار (B)	اختبار (T)	مستوى المعنوية
العلاقة بين توزيع المعرفة مع مواقع التواصل الاجتماعي وجودة التعليم العالي	0.71	9.55	0.000
معامل الارتباط (R)	0.88		
معامل التحديد (R ²)	0.77		
F	91.2		
Sig F	0.000		

المصدر : إعداد الباحث من بيانات الاستبانة، 2026م

يتضح من الجدول (14):

1. وجود ارتباط طردي قوى بين توزيع المعرفة مع مواقع التواصل الاجتماعي وجودة التعليم العالي بالمجتمع موضع الدراسة ويتضح ذلك من خلال قيمة معامل الارتباط (R) وقيمة معامل الانحدار (B) وذلك على النحو التالي:

* بلغت قيمة معامل الارتباط (0.88). وقيمة معامل الانحدار (0.71) وهى قيمة موجبة وهذه دلالة على وجود

ارتباط طردي بين توزيع المعرفة مع مواقع التواصل الاجتماعي وجودة التعليم العالي. وعليه فإن إحداث تغيير في توزيع المعرفة مع مواقع التواصل الاجتماعي بنسبة 10% يعمل على تغيير جودة التعليم العالي بنسبة (7.1)% مع ثبات كافة المتغيرات الأخرى.

2. تشير النتائج الواردة بالجدول رقم (14) إلى وجود تأثير للمتغير المستقل (توزيع المعرفة مع مواقع التواصل الاجتماعي) على المتغير التابع (جودة التعليم العالي) حيث بلغ معامل التحديد (0.77) وهذه النتيجة تدل على إن متغير (توزيع المعرفة مع مواقع التواصل الاجتماعي) يؤثر في جودة التعليم العالي بنسبة (77)%. بينما المتغيرات الأخرى غير المضمنة في النموذج تؤثر بنسبة (23)%.

3. كما يتضح من نتائج التحليل وجود علاقة ذات دلالة معنوية بين المتغير التابع (جودة التعليم العالي) والمتغير المستقل (توزيع المعرفة مع مواقع التواصل الاجتماعي) وفقاً لاختبار (t) واختبار (F) عند مستوى معنوية (5%) حيث بلغت قيمة (t) المحسوبة لمعامل الانحدار (0.77) بمستوى دلالة معنوية (0.000) وبلغت قيمة (F) (91.2) بمستوى معنوية (0.000) وجميع قيم مستوى المعنوية أقل من مستوى المعنوية 5%.

وبناء على نتائج التحليل يستنتج أن فرضية الدراسة الرابعة والتي نصت: (توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين أثر توزيع المعرفة مع مواقع التواصل الاجتماعي في تحقيق جودة التعليم العالي في الأكاديمية الليبية فرع إجدابيا) يعتبر فرضاً مقبولاً.

الفرضية الخامسة: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين أثر تطبيق المعرفة مع مواقع التواصل الاجتماعي في تحقيق جودة التعليم العالي في الأكاديمية الليبية فرع إجدابيا.

ولإثبات هذه الفرضية تم استخدام نموذج الانحدار البسيط والذي يقيس العلاقة بين المتغير المستقل ويمثله (تطبيق المعرفة مع مواقع التواصل الاجتماعي) والمتغير التابع ويمثله (جودة التعليم العالي) وجاءت نتائج التحليل كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (15) نتائج تحليل الانحدار للعلاقة بين تطبيق المعرفة مع مواقع التواصل الاجتماعي وجودة التعليم العالي

المتغيرات	معامل الانحدار (B)	اختبار (T)	مستوى المعنوية
العلاقة بين تطبيق المعرفة مع مواقع التواصل الاجتماعي وجودة التعليم العالي	0.56	5.21	0.000
معامل الارتباط (R)	0.82		
معامل التحديد (R ²)	0.67		
F	34.2		
Sig F	0.000		

المصدر: إعداد الباحث من بيانات الاستبانة، 2026م

يتضح من الجدول (15):

1. وجود ارتباط طردي قوى بين تطبيق المعرفة مع مواقع التواصل الاجتماعي وجودة التعليم العالي بالمجتمع موضع الدراسة ويتضح ذلك من خلال قيمة معامل الارتباط (R) وقيمة معامل الانحدار (B) وذلك على النحو التالي:

* بلغت قيمة معامل الارتباط (0.82). وقيمة معامل الانحدار (0.56) وهي قيمة موجبة وهذه دلالة على وجود

ارتباط طردي بين تطبيق المعرفة مع مواقع التواصل الاجتماعي وجودة التعليم العالي. وعليه فإن إحداث تغيير في تطبيق المعرفة مع مواقع التواصل الاجتماعي بنسبة 10% يعمل على تغيير مستوى جودة التعليم العالي بنسبة (5.6)% مع ثبات كافة المتغيرات الأخرى.

2. تشير النتائج الواردة بالجدول رقم (15) إلى وجود تأثير للمتغير المستقل (تطبيق المعرفة مع مواقع التواصل الاجتماعي) على المتغير التابع (جودة التعليم العالي) حيث بلغ معامل التحديد (0.67) وهذه النتيجة تدل على إن متغير (تطبيق المعرفة مع مواقع التواصل الاجتماعي) يؤثر على جودة التعليم العالي بنسبة (67)%. بينما المتغيرات الأخرى غير المضمنة في النموذج تؤثر بنسبة (33)%.

3. كما يتضح من نتائج التحليل وجود علاقة ذات دلالة معنوية بين المتغير التابع (جودة التعليم العالي) والمتغير المستقل (تطبيق المعرفة مع مواقع التواصل الاجتماعي) وفقاً لاختبار (t) واختبار (F) عند مستوى معنوية (5%) حيث بلغت قيمة (t) المحسوبة لمعامل الانحدار (5.21) بمستوى دلالة معنوية (0.000) وبلغت قيمة (F) (34.2) بمستوى معنوية (0.007).

وبناء على نتائج التحليل يستنتج أن فرضية الدراسة الخامسة والتي نصت: (توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين أثر تطبيق المعرفة مع مواقع التواصل الاجتماعي في تحقيق جودة التعليم العالي في الأكاديمية الليبية فرع إجدابيا) يعتبر فرض مقبول

أولاً: النتائج: -

من خلال الدراسة النظرية والميدانية خرج البحث بالنتائج التالية:

1. وجود علاقة بين أثر تشخيص وتوليد المعرفة مع مواقع التواصل الاجتماعي في تحقيق جودة التعليم العالي.
2. وجود علاقة ذات دلالة تخزين وتوزيع وتطبيق المعرفة مع مواقع التواصل الاجتماعي في تخفيف جودة التعليم العالي.
3. أن مواقع التواصل الاجتماعي تقوم بمشاركة مستخدميها في الزمن الذي يمكن قضائه في استكشاف وتشخيص المعرفة العلمية .
4. تسبب ما يعرض في مواقع التواصل الاجتماعي الخاصة والعامة في التأثير السلبي على الأنشطة المرتبطة بالمعرفة والبحث.
5. هنالك الكثير من المقارنات العلمية وتشخيص المعرفة يتم استخدام شبكة الإنترنت بصورة أكبر من المكتبات.
6. أثرت مواقع التواصل الاجتماعي سلباً على الوقت الذي يقضى في استكشاف وتشخيص المعرفة العلمية .
7. يمكن أن يكون هنالك امتلاك للقدرة على تطبيق من يتم تعلمه في الأكاديميات في الحياة اليومية والعملية دون التأثير بمواقع التواصل الاجتماعي .
8. إن ما يقدم من معرفة في الأكاديمية يعتبر كافي لتأهيل الكادر الي تطبيق المعرفة في البيئة الاجتماعية .

ثانياً: التوصيات: - بناءً على النتائج يوصي الباحث بالآتي:

1. التقليل من الاعتماد على مواقع التواصل الاجتماعي في البحث والتشخيص للمعرفة.
2. ضرورة الحد من متابعة ما يعرض على في مواقع التواصل الاجتماعي الخاصة والعامة لتفادي تأثيرها السلبي على الأنشطة المرتبطة بالمعرفة والبحث.
3. ضرورة الاعتماد في المقارنات العلمية وتشخيص المعرفة على الكتب أو المكتبات بصورة أكبر من شبكة الإنترنت.

4. العمل على تقليل الوقت المهدر بين مواقع التواصل الاجتماعي لتأثيره السلبي على استكشاف وتشخيص المعرفة العلمية .
 5. العمل على زيادة وتنمية امتلاك القدرة على تطبيق ما يتم تعلمه في الأكاديميات في الحياة اليومية والعملية دون التأثير بمواقع التواصل الاجتماعي.
 6. ضرورة الاعتماد على ما يقدم من معرفة في الأكاديميات لأنه يعتبر كافي لتأهيل الكادر الي تطبيق المعرفة في البيئة الاجتماعية .
 7. التركيز على المشاركات العلمية والأدبية في المؤتمرات المحلية والعالمية دون ان تأثر مواقع التواصل الاجتماعي.
- قائمة المراجع :-**

أبو عفيفة، عبد الرحمن. (2019). إدارة المعرفة وعلاقتها بالإبداع الإداري: دراسة تطبيقية على بنك فلسطين في قطاع غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

Abu Afifa, Abdulrahman. (2019). Knowledge Management and Its Relationship to Administrative Creativity: An Applied Study on Bank of Palestine in the Gaza Strip. Unpublished Master's Thesis, Al-Azhar University, Gaza, Palestine.

أبو تايه، فلاح بركات سالم. (2022). عمليات إدارة المعرفة وعلاقتها بالولاء التنظيمي لدى معلمي مدارس البادية من وجهة نظرهم. رسالة ماجستير، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

Abu Tayeh, Falha Barakat Salem. (2022). Knowledge Management Processes and Their Relationship to Organizational Loyalty among Teachers of Badia Schools from Their Point of View. Master's Thesis, Middle East University, Jordan.

العمري، أديب، والملكاوي، إبراهيم. (2007). دور إدارة المعرفة في التقليل من آثار المخاطر: دراسة نظرية. بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي الدولي السنوي السابع، جامعة الزيتونة، الأردن، 16-18 نيسان/أبريل.

Al-Omari, Adeeb, & Al-Malkawi, Ibrahim. (2007). The Role of Knowledge Management in Reducing the Effects of Risks: A Theoretical Study. Paper presented at the Seventh Annual International Scientific Conference, Al-Zaytoonah University of Jordan, Jordan, April 16-18.

الزيادات، محمد عواد. (2008). اتجاهات معاصرة في إدارة المعرفة. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

Al-Zyadat, Mohammad Awad. (2008). Contemporary Trends in Knowledge Management. Amman: Dar Safaa for Publishing and Distribution.

العتيبي، فلاح بن خلف العجرفي. (2017). دور إدارة المعرفة في تنمية المهارات الإدارية لدى قيادات الكليات الجامعية بمحافظة الدوادمي. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، (35)، 65-91.

Al-Otaibi, Falah bin Khalaf Al-Ajrafi. (2017). The Role of Knowledge Management in Developing Administrative Skills among the Leaders of University Colleges in Al-

Dawadmi Governorate. Journal of the College of Basic Education for Educational and Human Sciences, (35), 65–91.

القيرو، خديجة عمر سالم. (2022). أثر استخدام مواقع التواصل الاجتماعي على التحصيل الدراسي لدى الشباب الجامعي. مجلة العلوم الإنسانية لكلية الآداب، (37).

Al-Qaryou, Khadija Omar Salem. (2022). The Impact of Using Social Media on the Academic Achievement of University Youth. Journal of Humanities of the Faculty of Arts, (37).

النسر، عبد الكريم ساسي، ومفتاح، حورية الهادي. (2020). دور عمليات إدارة المعرفة في تحسين أداء المؤسسات التعليمية: دراسة ميدانية في كلية أم الربيع للعلوم التقنية – صرمان. مجلة دراسات الإنسان والمجتمع، (10)، 1–33.

Al-Nasr, Abdelkarim Sasi, & Miftah, Huriya Al-Hadi. (2020). The Role of Knowledge Management Processes in Improving the Performance of Educational Institutions: A Field Study at Umm Al-Rabee College of Science and Technology – Surman. Journal of Human and Society Studies, (10), 1–33.

عليان، ربحي مصطفى. (2012). إدارة المعرفة. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

Aliyan, Rabhi Mustafa. (2012). Knowledge Management. Amman: Dar Safaa for Publishing and Distribution.

عساف، عبد، والحلو، غسان. (2009). واقع جودة التعليم في برامج الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية من وجهة نظر الطلبة. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، 23(3)، 711–744.

Assaf, Abed, & Hilew, Ghassan. (2009). The Reality of Quality of Graduate Programs at An-Najah National University as Perceived by Their Students. An-Najah University Journal for Research (Humanities), 23(3), 711–744.

رقاد، صليحة. (2014). تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية: آفاقه ومعوقاته، دراسة ميدانية بمؤسسات التعليم العالي للشرق الجزائري. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة سطيف، الجزائر.

Regad, Saliha. (2014). The Application of the Quality Assurance System in Algerian Higher Education Institutions: Its Prospects and Obstacles, A Field Study on Higher Education Institutions in Eastern Algeria. Unpublished Doctoral Dissertation, Faculty of Economic, Commercial and Management Sciences, University of Setif, Algeria.

سليم، تيسير أندراوس. (2012). التدريس الإبداعي الجامعي كمتطلب رئيس لضمان جودة التعليم العالي. في: أعمال المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي، الجامعة الخليجية، المنامة، مملكة البحرين، 4-5 أبريل، 109-123.

Salim, Taysir Andrawus. (2012). Creative University Teaching as a Main Requirement for Assuring the Quality of Higher Education. In: Proceedings of the Second Arab International Conference on Quality Assurance in Higher Education, Gulf University, Manama, Kingdom of Bahrain, April 4-5, pp. 109-123.

الأكاديمية الليبية للدراسات العليا - فرع إجدابيا. (2026). نبذة تعريفية [صفحة فيسبوك رسمية]. تم الاطلاع عليها في 18 أبريل 2026.

The Libyan Academy for Graduate Studies – Ajdabiya Branch. (2026). Introductory Profile [Official Facebook Page]. Accessed April 18, 2026.

القريو، خديجة عمر سالم. أثر استخدام مواقع التواصل الاجتماعي على التحصيل الدراسي لدى الشباب الجامعي.

Al-Qaryou, Khadija Omar Salem. The Impact of Using Social Media on the Academic Achievement of University Youth.

عنوان البحث

بلاغة المجاز في تفسير القرآن للإمام عز الدين بن عبد السلام (ت 660هـ)

حفصة الشادلي¹

¹ جامعة محمد الخامس، كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط - المغرب

البريد الإلكتروني: razanechadly@gmail.com

HNSJ, 2026, 7(5); <https://doi.org/10.53796/hnsj75/5>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/75/5>

تاريخ النشر: 2026/05/01م

تاريخ القبول: 2026/04/12م

تاريخ الاستقبال: 2026/04/05م

المستخلص

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن بلاغة المجاز في تفسير القرآن الكريم للإمام عز الدين بن عبد السلام المتوفى سنة 660هـ، وبيان أثرها في توجيه المعنى القرآني وإبراز وجوه الإعجاز البياني في النص القرآني. وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الاستقرائي التحليلي، من خلال تتبع مواضع المجاز في تفسير الإمام، وتصنيفها بحسب أنواعها وعلاقاتها البلاغية، مع تحليل نماذج تطبيقية مختارة من الآيات القرآنية. وتناولت الدراسة مفهوم المجاز وحجتيه في التفسير، ثم عرضت أبرز صوره، ولا سيما المجاز العقلي بعلاقاته المختلفة، والمجاز اللغوي بنوعيه: الاستعارة والمجاز المرسل. وخلصت الدراسة إلى أن الإمام عز الدين بن عبد السلام وظّف المجاز توظيفاً دقيقاً في تفسيره، وإن كان لا يصرح به في كثير من المواضع، وأن إدراك وجوه المجاز يساهم في تعميق فهم دلالات القرآن الكريم، ويكشف عن ثراء لغته، ودقة تعبيره، وسمو أسلوبه البلاغي. كما أكدت الدراسة أن المجاز يمثل أحد المداخل المهمة لفهم الإعجاز البياني في القرآن، لما يتيح من توسيع للمعنى وتقريب للصورة وإبراز لجمال التعبير القرآني.

الكلمات المفتاحية: بلاغة المجاز، عز الدين بن عبد السلام، تفسير القرآن، المجاز العقلي، المجاز اللغوي.

RESEARCH TITLE

The Rhetoric of Metaphor in the Qur'anic Exegesis of Imam Izz al-Din ibn Abd al-Salam (d. 660 AH)

Hafsa Chadly¹

¹ Mohammed V University, Faculty of letters and human sciences - Rabat - Morocco

Email : razanechadly@gmail.com

HNSJ, 2026, 7(5); <https://doi.org/10.53796/hnsj75/5>

Arabic Scientific Research Identifier: <https://arsri.org/10000/75/5>

Received at 05/04/2026

Accepted at 12/04/2026

Published at 01/05/2026

Abstract

This study aims to examine the rhetoric of metaphor in the Qur'anic exegesis of Imam Izz al-Din ibn Abd al-Salam, who died in 660 AH, and to clarify its role in directing Qur'anic meaning and highlighting aspects of rhetorical inimitability in the Qur'anic text. The study adopts an inductive analytical approach by tracing the occurrences of metaphor in the Imam's exegesis, classifying them according to their rhetorical types and relations, and analyzing selected applied examples from Qur'anic verses. The study discusses the concept of metaphor and its authority in Qur'anic interpretation, then presents its most prominent forms, particularly mental metaphor with its various relations, and linguistic metaphor in its two forms: simile-based metaphor and metonymic metaphor. The study concludes that Imam Izz al-Din ibn Abd al-Salam employed metaphor with precision in his exegesis, although he often did not explicitly identify it. It also finds that recognizing metaphorical aspects contributes to a deeper understanding of the meanings of the Holy Qur'an and reveals the richness of its language, the precision of its expression, and the elevation of its rhetorical style. The study further confirms that metaphor represents an important approach to understanding the rhetorical inimitability of the Qur'an, as it expands meaning, clarifies imagery, and highlights the beauty of Qur'anic expression.

Key Words: rhetoric of metaphor, Izz al-Din ibn Abd al-Salam, Qur'anic exegesis, mental metaphor, linguistic metaphor.

مقدمة

بسم الله الرحمن الرحيم، الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على من كان قرآنا يمشي وسراجا يهدي ورحمة.

أما بعد؛

فقد أنزل الله القرآن الكريم هدى للناس أجمعين، فانكب عليه العلماء قراءة وتدبرا وفهما وتأليفا في عدة مجالات، فوقفوا على عجب نظمه وفصاحته لغته وأسلوبه البديع، فشمروا عن سواعد الجد في استخراج مسائله النحوية والصرفية والبلاغية.

ويعد مبحث البلاغة من المباحث الماتعة التي تكشف فصاحة القرآن وإعجازه وقوة وعلو بيانه على كل بيان. قال عز وجل: ﴿قُلْ أُوحِيَ إِلَيَّ أَنَّهُ اسْتَمَعَ نَفَرٌ مِّنَ الْجِنِّ فَقَالُوا إِنَّا سَمِعْنَا قُرْآنًا عَجَبًا﴾⁽¹⁾، ﴿عَجَبًا﴾ "في فصاحته أو في بلاغة مواعظه أو في عظم بركته."⁽²⁾

فالبلاغة مظهر من مظاهر إعجازه الذي تحدى به العرب الأفحاح، قال الإمام عز الدين بن عبد السلام -رحمه الله-: "الإعجاز: هو الإيجاز والبلاغة {ولكم في القصص حياة}⁽³⁾، أو البيان والفصاحة {فاصدع بما تؤمر}⁽⁴⁾ فلما استئسوا منه خلصوا نجيا⁽⁵⁾، أو هو رصفه الذي أخرجه عن عادتهم في النظم وفي النثر والخطب والشعر والرجز والسجع والمزدوج مع أن ألفاظه مستعملة في كلامهم، وهو قارئ لا يملأه وازدياد حلاوته مع كثرة تلاوته بخلاف غيره فإنه يمل إذا أكثر منه، أو إخباره بما مضى كقصة أهل الكهف، وذي القرنين، وموسى والخضر، وجميع قصص الأنبياء -عليهم الصلاة والسلام -، أو هو إخباره عما يكون كقوله تعالى: {فإن لم تفعلوا ولن تفعلوا}⁽⁶⁾ {ولن يتمنوه أبدا}⁽⁷⁾، أو اشتماله على العلوم التي لم يكن فيه آلتها ولا تعرفها العرب ولا يحيط بها أحد من الأمم، أو صرفهم عن القدرة على معارضته، أو صرفهم عن معارضته مع قدرتهم عليها وحرصهم على إبطاله، أو إعجازه بجميع ذلك لاشتماله على جميعه."⁽⁸⁾

ويعتبر الإمام عز الدين بن عبد السلام -رحمه الله- من العلماء الأفذاذ الذين كشفوا من خلال مؤلفاتهم عن وجوه هذه البلاغة بأفهامهم السديدة وعقولهم الراجحة، فقد اعتنى بالبلاغة في مؤلفاته، منها كتاب 'مجاز القرآن'، وتفسيره موضوع الدراسة، حيث ذكر فيه أنواع المجاز.

ويهدف هذا البحث إلى بيان بلاغة المجاز في تفسير الإمام وبيان وقوعه في القرآن الكريم، من خلال استقراء تفسيره "تفسير القرآن الكريم" واستخراج أنواع المجاز وعلاقاته وتصنيفها.

وقد جاءت هذه الدراسة في مبحثين اثنين (بعد مقدمة): **المبحث الأول** خصص لبيان مفهوم المجاز في تفسير

(1) سورة الجن، الآية: 1.

(2) تفسير القرآن للشيخ الإمام سلطان العلماء عز الدين بن عبد السلام (ت660هـ) اختصار النكت والعيون للإمام الماوردي (ت450هـ)، قدم له وحققه وعلق عليه: الدكتور عبد الله بن إبراهيم بن عبد الله الوهبي، عميد كلية الشريعة والدراسات الإسلامية بالأحساء سابقا، الطبعة الأولى: 1416هـ - 1996م، (3/372).

(3) سورة البقرة، الآية: 179.

(4) سورة الحجر، الآية: 94.

(5) سورة يوسف، الآية: 80.

(6) سورة البقرة، الآية: 24.

(7) سورة البقرة، الآية: 95.

(8) تفسير القرآن للإمام عز الدين بن عبد السلام، (1/85).

القرآن للإمام عز الدين بن عبد السلام. ويندرج تحته مطلبان، **المطلب الأول**: خصص لتعريف المجاز في تفسير القرآن الكريم، **والمطلب الثاني** خصص لبيان حجية المجاز في تفسير القرآن.

أما **المبحث الثاني**: فقد خصص لبيان أنواع المجاز في تفسير القرآن. وتحتة مطلبان: **المطلب الأول**: لبيان بلاغة المجاز العقلي في تفسير القرآن، **والمطلب الثاني** لبيان بلاغة المجاز اللغوي في القرآن. ثم **خاتمة** ضمت أبرز نتائج هذه الدراسة.

المبحث الأول: المجاز في تفسير القرآن للإمام عز الدين بن عبد السلام (ت660هـ)

الإمام عز الدين بن عبد السلام أشهر من أن يُعرّف، فقد عرف بموسوعيته في عدة علوم وفنون من فقه وحديث ومقاصد وعلم التفسير واللغة العربية، ومن المباحث الماتعة التي حلق في سمائها -رحمه الله- وساهم في التأليف فيها مباحث علم البلاغة، قال عنه الإمام شمس الدين الذهبي -رحمه الله- مثنياً على تبحره وعلو كعبه في مختلف العلوم: "برع في الفقه والأصول والعربية ودرس وأفتى وصنف وبلغ رتبة الاجتهاد. وانتهت إليه رئاسة المذهب مع الزهد والورع والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر والصلابة في الدين."⁽⁹⁾

ومن المعلوم أن باب البلاغة من الأبواب العظيمة ضمن علوم اللغة العربية فلا يمكن أن تحيط به هذه الورقات، وإنما يُكتفى بذكر بلاغة المجاز في تفسير الإمام -رحمه الله- مع الاستشهاد بنصوص تبين اعتماده عليها واحتجاجه بها.

المطلب الأول: تعريف المجاز في تفسير القرآن للإمام عز الدين بن عبد السلام (ت660هـ)

اهتم الإمام عز الدين بن عبد السلام -رحمه الله- ببلاغة المجاز في تفسيره إلا أنه لم يتعرض لتعريفه بشكل صريح.

وبعد استقراء وجوه البيان بالمجاز في تفسيره يمكن تعريفه عموماً أنه: "وضع اللفظ في غير ما وضع له حقيقة".

يقول في مقدمة كتابه: "المجاز فرع للحقيقة؛ لأن الحقيقة استعمال اللفظ فيما وضع دالاً عليه أولاً. والمجاز استعمال لفظ الحقيقة فيما وضع دالاً عليه ثانياً لنسبة وعلاقة بين مدلولي الحقيقة والمجاز، فلا يصح التجوز إلا بنسبة بين مدلولي الحقيقة والمجاز، وتلك النسبة متنوعة على ما سنذكره، فإذا قوي التعلق بين محلي الحقيقة والمجاز فهو المجاز الظاهر الواضح، وإذا ضعف التعلق بينهما إلى حد لم تستعمل العرب مثله ولا نظيره في المجاز فهو مجاز التعقيد، فلا يحمل عليه شيء من الكتاب والسنة، ولا ينطق به فصيح."⁽¹⁰⁾ الملاحظ من خلال تعريفه -رحمه الله- للمجاز أنه فرع عن الحقيقة.

وقد اشتهرت العرب باستعمال المجاز في كلامها وتعبيرها "لميلها إلى الاتساع في الكلام، وإلى الدلالة على كثرة معاني الألفاظ، ولما فيها من الدقة في التعبير، فيحصل للنفس به سرور وأريحية، ولأمر ما كثر في كلامهم، حتى أتوا فيه بكل معنى رائق، وزينوا به خطبهم وأشعارهم."⁽¹¹⁾

(9) العبر في خبر من غبر للإمام شمس الدين أبو عبد الله محمد بن أحمد بن عثمان بن قايماز الذهبي (ت 748 هـ) ويليهِ: «ذيل العبر» للذهبي نفسه، ثم «ذيل الحسيني» عليه، المحقق: أبو هاجر محمد السعيد بن بسيوني زغلول، الناشر: دار الكتب العلمية - بيروت، (3/ 299).

(10) مجاز القرآن للشيخ الإمام سلطان العلماء عز الدين عبد العزيز بن عبد السلام السلمي الدمشقي الشافعي، تحقيق: الدكتور مصطفى محمد حسين الذهبي، تقديم: أحمد زكي يمانى، الناشر: مؤسسة الفرقان للتراث الإسلامي - لندن، تاريخ النشر: 1419 هـ - 1999م، (ص: 43).

(11) جواهر البلاغة في المعاني والبيان والبدیع لأحمد بن إبراهيم بن مصطفى الهاشمي (ت 1362 هـ)، ضبط وتدقيق وتنسيق: د. يوسف الصميلي، الناشر: المكتبة العصرية، بيروت، تاريخ النشر: 1999م، (ص249).

المطلب الثاني: حجية المجاز في تفسير القرآن للإمام عز الدين بن عبد السلام (ت660هـ)

من المعلوم أن باب المجاز من المباحث التي كثر الخلاف فيها وانقسمت آراء العلماء فيه بين مجوز ومانع وبين ناف ومثبت.⁽¹²⁾

ويعد الإمام عز الدين بن عبد السلام من العلماء الذين احتجوا ودافعوا عن وقوع المجاز في القرآن الكريم، ويظهر ذلك جليا من خلال مؤلفاته، من أبرزها كتابه 'مجاز القرآن' الذي بين فيه عدة مباحث تتعلق بالمجاز، مثل: الحذف، الاستعارة، الكناية، ...

وقد برز الجانب التطبيقي لهذا الكتاب في تفسيره موضوع الدراسة، حيث احتج ببلاغة المجاز في عدة مواضع. ومما يدل على احتجائه -رحمه الله- ببلاغة المجاز في تفسيره الآتي:

- أ. اعتماده بشكل كبير على بلاغة المجاز في تفسير جملة من الآيات القرآنية؛ إما بشكل صريح ببيان نوع المجاز (وهو قليل)، أو بشكل ضمني (وهو الغالب).
- ب. ترجيحه حمل بعض الألفاظ على المجاز دون الحقيقة من خلال تقديمه تفسير المجاز على تفسير الحقيقة. ومثاله:

المثال الأول: في قوله تعالى: ﴿وَقَرَأَنَ الْفَجْرَ﴾⁽¹³⁾ قال -رحمه الله-: "سمى الصلاة قرآناً لتأكد القراءة في الصلاة، أو أقم القراءة في صلاة الفجر".⁽¹⁴⁾ قدم التفسير الذي يعبر عن المجاز وهو التجوز بلفظ 'القرآن' عن 'الصلاة' وأخر المعنى المحمول على الحقيقة وهي القراءة في صلاة الفجر.

المثال الثاني: في قوله سبحانه وتعالى: ﴿وَارْكَعُوا مَعَ الرَّاكِعِينَ﴾⁽¹⁵⁾، قال -رحمه الله-: "﴿الرَّاكِعِينَ﴾ الركوع من التظامن والانحناء، أو من الذل والخضوع، عُبِّرَ عن الصلاة بالركوع، أو أراد ركوعها إذ لا ركوع في صلاتهم".⁽¹⁶⁾

المثال الثالث: في قوله تعالى: ﴿إِنَّا جَعَلْنَا فِي أَعْنَاقِهِمْ أَغْلَالًا فَهِيَ إِلَى الْأَذْقَانِ فَهُمْ مُقْمَحُونَ﴾⁽¹⁷⁾، قال -رحمه الله-: "﴿فِي أَعْنَاقِهِمْ﴾ عُبِّرَ عن الأيدي بالأعناق لأن الغل يكون في الأيدي، أو أراد حقيقة الأعناق لأن الأيدي تجمع بالأغلال إلى الأعناق "ع".⁽¹⁸⁾

الملاحظ من المثال الثاني والثالث تقديم الإمام للمعنى المجازي وتأخيره للمعنى الحقيقي، مما يدل على تقديمه واحتجائه به، إلا أن هذا الترجيح ليس قاعدة مطردة في تفسيره.

المبحث الثاني: أنواع المجاز في تفسير القرآن للإمام عز الدين بن عبد السلام (ت660هـ)

تتوعد أقسام المجاز في القرآن الكريم، وبرزت بشكل كبير في تفسير الإمام عز الدين بن عبد السلام -رحمه الله-، ومن أبرز الأنواع التي وظفها في معرض تفسيره لأي الذكر الحكيم: المجاز العقلي والمجاز اللغوي.

⁽¹²⁾ للاطلاع على تفاصيل هذه الآراء ينظر: المجاز في اللغة والقرآن الكريم بين الإجازة والمنع -عرض وتحليل ونقد- للدكتور عبد العظيم المطعني، الناشر: مكتبة وهبة، القاهرة، الطبعة الثالثة: 1435هـ - 2014م.

⁽¹³⁾ سورة الإسراء، الآية: 78.

⁽¹⁴⁾ تفسير القرآن للإمام عز الدين بن عبد السلام، (2/ 227).

⁽¹⁵⁾ سورة البقرة، الآية: 43.

⁽¹⁶⁾ تفسير القرآن للإمام عز الدين بن عبد السلام، (1/ 122).

⁽¹⁷⁾ سورة يس، الآية: 8.

⁽¹⁸⁾ تفسير القرآن للإمام عز الدين بن عبد السلام، (3/ 34).

المطلب الأول: بلاغة المجاز العقلي

عرف الإمام السكاكي المجاز العقلي فقال: "الكلام المفاد به خلاف ما عند المتكلم من الحكم فيه لضرب من التأويل إفادة للخلاف لا بواسطة وضع، كقولك: أنبت الربيع البقل، وشفى الطبيب المريض، وكسا الخليفة الكعبة، وهزم الأمير الجند، وبنى الوزير القصر." (19)

وينقسم هذا النوع من المجاز إلى عدة أقسام ذكرها الإمام عز الدين بن عبد السلام -رحمه الله- في تفسيره

وهي:

1. المجاز العقلي الذي علاقته المفعولية:

المثال الأول: في قوله سبحانه وتعالى: ﴿قَالَ لَا عَاصِمَ الْيَوْمَ مِنْ أَمْرِ اللَّهِ إِلَّا مَنْ رَحِمَ﴾⁽²⁰⁾، قال -رحمه الله-: "عَاصِمٌ" معصوم من الغرق." (21)

المثال الثاني: في قوله تعالى: ﴿فَهُوَ فِي عِيشَةٍ رَاضِيَةٍ﴾⁽²²⁾، قال -رحمه الله-: "معيشة من المعاش مرضية وهي الجنة." (23)

الملاحظ من المثالين أعلاه أن المفعول أتى بلفظ الفاعل، فجاء في **المثال الأول** معنى ﴿لَا عَاصِمَ﴾ أي لا معصوم، واللفظ مبني للفاعل ومسند إلى المفعول به الحقيقي، فالإسناد في الآية مجازي لأن العاصم الحقيقي هو الله سبحانه وتعالى. أما **المثال الثاني** فقد أسند الرضا إلى العيشة، وهي توصف بأنها مرضية عنها، واللفظ مبني للفاعل (راضية) ولكنه جاء مسندا إلى المفعول (عيشة)، فالإسناد مجازي؛ لأن الراضي حقيقة هو الإنسان، والمعنى المقصود هو عيشة مرضية.

2. المجاز العقلي الذي علاقته الزمانية:

المثال الأول: في قوله سبحانه وتعالى: ﴿مَثَلُ الَّذِينَ كَفَرُوا بِرَبِّهِمْ أَعْمَلُهُمْ كَرَمَادٍ اشْتَدَّتْ بِهِ الرِّيحُ فِي يَوْمٍ عَاصِفٍ﴾⁽²⁴⁾، قال -رحمه الله-: "عَاصِفٌ" شديدة وصف اليوم بالعصف لوقوعه فيه كما يقال يوم حار ويوم بارد... (25)

المثال الثاني: في قوله تعالى: ﴿بَلْ مَكْرٌ أَلِيلٍ وَالنَّهَارِ﴾⁽²⁶⁾، قال -رحمه الله-: "بل عملكم في الليل والنهار، أو معصية الليل والنهار، ... أو مكرهم فيهما." (27)

(19) مفتاح العلوم للإمام يوسف بن أبي بكر بن محمد بن علي السكاكي الخوارزمي الحنفي أبو يعقوب (ت 626هـ)، ضبطه وكتبه هوامشه وعلق عليه: نعيم زرزور، الناشر: دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان، الطبعة الثانية: 1407هـ - 1987 م، (ص 393).

(20) سورة هود، الآية: 43.

(21) تفسير القرآن للإمام عز الدين بن عبد السلام، (2/ 90).

(22) سورة القارعة، الآية: 7.

(23) تفسير القرآن للإمام عز الدين بن عبد السلام، (3/ 482).

(24) سورة إبراهيم، الآية: 18.

(25) تفسير القرآن للإمام عز الدين بن عبد السلام، (2/ 162).

(26) سورة سبأ، الآية: 33.

(27) تفسير القرآن للإمام عز الدين بن عبد السلام، (3/ 16).

المثال الثالث: في قوله عز وجل: ﴿وَأَلَّيْلٌ إِذَا سَجَى﴾⁽²⁸⁾، قال -رحمه الله-: "﴿سَجَى﴾ سكن الخلق فيه سجي البحر سكن."⁽²⁹⁾

المثال الرابع: في قوله جل جلاله: ﴿فَأَرْسَلْنَا عَلَيْهِمْ رِيحًا صَرْصَرًا فِي أَيَّامٍ نَحِسَاتٍ﴾⁽³⁰⁾، قال -رحمه الله-: "﴿نَحِسَاتٍ﴾ مشئومات ...، أو باردات، أو متتابعات، أو ذات غبار."⁽³¹⁾

من خلال الأمثلة السابقة يلاحظ وجود ألفاظ بنيت للفاعل وأسندت إلى الزمان مجازاً، ففي **المثال الأول** تم إسناد اسم الفاعل ﴿عَاصِفٌ﴾ إلى اليوم، وأسند العصف إلى اليوم مجازاً لأن العاصف الحقيقي هو الرياح الشديدة في ذلك اليوم، وأما اليوم فهو زمان يحدث فيه العصف، حيث وصف اليوم بصفة ما حل فيه مثل: "يوم حار" و"يوم بارد" لما حل فيهما من البرد أو الحر. أما **المثال الثاني** أسند المصدر "المكر" إلى الليل والنهار في قوله تعالى: ﴿بَلْ مَكْرٌ آلِيلٍ وَالنَّهَارِ﴾، فقد أسند المكر إلى الليل والنهار وهو إسناد مجازي، فالليل والنهار لا يمكنان حقيقة، بل يكون المكر فيهما، أي في زمانهما، أما الفاعل الحقيقي للمكر هو الإنسان، والمعنى: "بل مكرم فيهما" أي في الليل والنهار فوصف الليل والنهار بصفة ما حدث فيهما. وفي **المثال الثالث** أسند لفظ ﴿سَجَى﴾ الذي يعني سكن إلى الليل، والليل على الحقيقة لا يسكن وإنما يسكن أفعال الناس وحركاتهم فينتقلون من الحركة إلى الهدوء والنوم، فإسناد فعل السكون إلى الليل إسناد مجازي وليس على حقيقته. وفي **الرابع**: وصفت الأيام بالنحس، والأيام عبارة عن زمان، بينما النحس في الحقيقة هو ما وقع فيها من العذاب على الكفار (النحس أو البرد الشديد الذي كان شؤماً عليهم).

3. المجاز العقلي الذي علاقته السببية:

المثال الأول: في قوله سبحانه تعالى: ﴿فَمَا رَبِحَتْ تِجَرَتُهُمْ وَمَا كَانُوا مُهْتَدِينَ﴾⁽³²⁾، قال -رحمه الله-: " في اشتراء الضلالة، أو ما اهتمدوا إلى تجارة المؤمنين، أو نفى عنهم الربح والاهتداء جميعاً، لأن التاجر قد لا يربح مع أنه على هدى في تجارته، فذلك أبلغ في ذمهم."⁽³³⁾

المثال الثاني: في قوله تعالى: ﴿وَتُبْرِئُ الْأَكْمَةَ وَالْأَبْرَصَ بِإِذْنِي وَإِذْ تُخْرِجُ الْمَوْتَى بِإِذْنِي﴾⁽³⁴⁾، قال -رحمه الله-: "تدعو بإبرائهما، وإحياء الموتى فأجيب دعاءك، نسبه إليه لحصوله بدعائه."⁽³⁵⁾

المثال الثالث: في قوله عز وجل: ﴿فَهَرَمُوهُمْ بِإِذْنِ اللَّهِ﴾⁽³⁶⁾، قال -رحمه الله-: "بنصر الله، أضاف الهزيمة إليهم تجوزاً لأنهم بالإلجاء إليها صاروا سبباً لها."⁽³⁷⁾

المثال الرابع: في قوله جل جلاله: ﴿حَتَّى تَضَعَ الْحَرْبُ أَوْزَارَهَا﴾⁽³⁸⁾، قال -رحمه الله-: "أو يضعون السلاح بالهزيمة، أو الموادة ..."⁽³⁹⁾

(28) سورة الضحى، الآية: 2.

(29) تفسير القرآن للإمام عز الدين بن عبد السلام، (3/ 461): ينظر أيضاً: (2/ 97).

(30) سورة فصلت، الآية: 16.

(31) تفسير القرآن للإمام عز الدين بن عبد السلام، (3/ 127، 128).

(32) سورة البقرة، الآية: 16.

(33) تفسير القرآن للإمام عز الدين بن عبد السلام، (1/ 106).

(34) سورة المائدة، الآية: 110.

(35) تفسير القرآن للإمام عز الدين بن عبد السلام، (1/ 422).

(36) سورة البقرة، الآية: 251.

(37) تفسير القرآن للإمام عز الدين بن عبد السلام، (1/ 236).

(38) سورة محمد، الآية: 4.

(39) تفسير القرآن للإمام عز الدين بن عبد السلام، (3/ 193).

بالتأمل في **المثال الأول** يتبين إسناد الفعل إلى سببه، بإسناد فعل 'الريح' في قوله تعالى: ﴿رَبِحَتْ﴾ إلى التجارة مجازاً، في حين أن الأصل أن يقال: "فما ربحوا في تجارتهم"، لأن الربح أو الخاسر هو التاجر في الحقيقة وليست التجارة. أما **المثال الثاني** فالفعل 'تبرئ' و'تخرج' أفعال من اختصاص الله تعالى، لكن عيسى -عليه السلام- تسبب في فعلهما بإذن الله بعد دعائه، فنسبت وأسندت إليه مجازاً تعبيراً بإسناد الفعل إلى من كان سبباً فيه. وفي **المثال الثالث** تم إسناد الفعل 'هزمهم' إلى الفاعل 'جيش طالوت' بينما الحقيقة أن الهزيمة هي من فعل الله، والفاعل الحقيقي هو الله، لكن أسند لسببها. وفي **الرابع** أسند الفعل 'تضع' إلى الحرب، فقد أسند وضع أوزار الحرب إلى الحرب، وهذا المعنى على غير حقيقته فالأصل أن يستند إلى أهلها إذ هم السبب في وضع السلاح.

4. المجاز العقلي الذي علاقته المصدرية:

المثال الأول: قوله عز وجل: ﴿تَعْلَىٰ جَدُّ رَبِّنَا﴾⁽⁴⁰⁾، قال -رحمه الله-: "أمره أو فعله **"ع"** أو ذكره أو غناه أو بلاغه أو ملكه وسلطانه أو جلاله وعظمته أو نعمه على خلقه."⁽⁴¹⁾

المثال الثاني: قوله جل جلاله: ﴿أَوْ يُصْبِحَ مَاؤُهَا غَوْرًا فَلَن تَسْتَطِيعَ لَهُ طَلَبًا﴾⁽⁴²⁾، قال -رحمه الله-: "**غَوْرًا**" ذا غور."⁽⁴³⁾

المتأمل في **المثالين** يجد أن فيهما ما بني للفاعل وأسند إلى المصدر مجازاً، ففي **المثال الأول** أسند فعل التعالي إلى الجد الذي هو الأمر والفعل والذكر والجلال والعظمة...، وهو المصدر، وقد أسند الفعل في الآية إليه مجازاً، والأصل أن يستند إلى الرب لأنه هو المتعالي على الحقيقة، لكن أسند الفعل إلى صفة من صفاته سبحانه وتعالى تجوزاً. وفي **المثال الثاني** وصف الماء بالمصدر (ذا غور).

المطلب الثاني: بلاغة المجاز اللغوي

عرف الشريف الجرجاني المجاز اللغوي بقوله: "هو الكلمة المستعملة في غير ما وضعت له بالتحقيق في اصطلاح به التخاطب، مع قرينة مانعة عن إرادته؛ أي إرادة معناها في ذلك الاصطلاح."⁽⁴⁴⁾

"وهذا المجاز اللغوي ينقسم إلى نوعين: وهما:

- **الاستعارة:** وهي مجاز لغوي تكون العلاقة فيه بين المعنى الحقيقي والمعنى المجازي المشابهة.
- **المجاز المرسل:** وهو مجاز تكون العلاقة فيه غير المشابهة. وسمي مرسلًا لأنه لم يقيد بعلاقة المشابهة، أو لأن له علاقات شتى."⁽⁴⁵⁾

1. الاستعارة:

تعد الاستعارة من المباحث الرائقة في علم البلاغة العربية، فهي تمثل روح البيان وتجسد صورته، وتنقسم الاستعارة من حيث الأفراد والتركيب إلى مفردة ومركبة.

(40) سورة الجن، الآية: 3.

(41) تفسير القرآن للإمام عز الدين بن عبد السلام، (3/ 372).

(42) سورة الكهف، الآية: 41.

(43) تفسير القرآن للإمام عز الدين بن عبد السلام، (2/ 249).

(44) التعريفات للعلامة علي بن محمد بن علي الزين الشريف الجرجاني (ت 816هـ)، ضبطه وصححه جماعة من العلماء بإشراف الناشر، الناشر: دار الكتب العلمية بيروت - لبنان، الطبعة الأولى: 1403 هـ - 1983 م، (ص 203، 204).

(45) علم البيان لعبد العزيز عتيق (ت 1396 هـ)، الناشر: دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت - لبنان، تاريخ النشر: 1405 هـ - 1982 م، (ص 143).

فالمفردة هي ما كان المستعار فيها لفظاً مفرداً كما هو الشأن في الاستعارة التصريحية والمكنية. أمّا المركبة فهي ما كان المستعار فيها تركيباً، وهذا النوع من الاستعارة يطلق عليه البلاغيون اسم «الاستعارة التمثيلية». وهم يعرفونها بقولهم: "الاستعارة التمثيلية تركيب استعمل في غير ما وضع له لعلاقة المشابهة مع قرينة مانعة من إرادة المعنى الأصلي." (46)

أ. الاستعارة التصريحية:

هي ما صرح فيها بلفظ المشبه به، أو ما استعير فيها لفظ المشبه به للمشبه. (47)

المثال الأول: في قوله سبحانه وتعالى: ﴿مَنْ كَانَ يُرِيدُ حَرْثَ الْآخِرَةِ نَزِدْ لَهُ فِي حَرْثِهِ وَمَنْ كَانَ يُرِيدُ حَرْثَ الدُّنْيَا نُؤْتِهِ مِنْهَا وَمَا لَهُ فِي الْآخِرَةِ مِنْ نَصِيبٍ﴾ (48)، قال -رحمه الله-: «مَنْ نَصِيبٍ» في الجنة شبه العامل بالزارع لاشتراكهما في طلب النفع. (49)

المثال الثاني: في قوله جل جلاله: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا تَتَّخِذُوا بِطَانَةً مِنْ دُونِكُمْ لَا يَأْلُونَكُمْ خَبَالًا﴾ (50)، قال -رحمه الله-: «بِطَانَةً» نزلت في بعض المسلمين صافوا بعض اليهود والمنافقين لصحبة كانت بينهم في الجاهلية، فنهوا عن ذلك، والبطانة: خاصتك الذين يستبطنون أمرك من البطن، وبطانة الثوب، لأنها تلي البطن. (51)

المثال الثالث: في قوله عز وجل: ﴿الْخَبِيثَاتُ لِلْخَبِيثِينَ وَالْخَبِيثُونَ لِلْخَبِيثَاتِ وَالطَّيِّبَاتُ لِلطَّيِّبِينَ وَالطَّيِّبُونَ لِلطَّيِّبَاتِ أُولَئِكَ مُبَرَّءُونَ مِمَّا يَقُولُونَ لَهُمْ مَغْفِرَةٌ وَرِزْقٌ كَرِيمٌ﴾ (52)، قال -رحمه الله-: «الْخَبِيثَاتُ» ... أو أراد بالخبيثات والطيبات: الأعمال الخبيثة والطيبة لخبيثي الناس وطيبهم. أو أراد الكلمات الخبيثات والطيبات لخبيثي الناس وطيبهم. (53)

المثال الرابع: في قوله تعالى: ﴿هُوَ الَّذِي يُصَلِّي عَلَيْكُمْ وَمَلَائِكَتُهُ لِيُخْرِجَكُمْ مِنَ الظُّلُمَاتِ إِلَى النُّورِ وَكَانَ بِالْمُؤْمِنِينَ رَحِيمًا﴾ (54)، قال -رحمه الله-: «مِنَ الظُّلُمَاتِ» من الكفر إلى الإيمان أو من الضلالة إلى الهدى، ... (55)

ظهرت في الأمثلة السابقة الاستعارة التصريحية حيث صرح باللفظ المشبه به ...، فقد شبه في المثال الأول ما يعملها العامل مما يتغني به الفائدة والنماء بالحرث، والحرث في الأصل إلقاء البذر في الأرض ويطلق على الزرع الحاصل منه ثم حذف المشبه وهو العمل وأبقى المشبه به وهو الحرث للدلالة على ثمار الأعمال وآثارها، وشبهه بالزرع من حيث أنه فائدة تحصل بعمل الدنيا ويجني الإنسان ثمرتها في الآخرة. أما في المثال الثاني فقول «بِطَانَةً» هي في الأصل بطانة الثوب المعروفة، لكنها استعيرت لخاصة الرجل وصفيه الذي يفضي إليه بأسراره ومشاعره الخفية. وفي المثال الثالث المقصود بالخبيثات والخبيثون والطيبات والطيبون هي الكلمات التي صيغ منها الإفك فيكون الكلام مجازاً بالاستعارة

(46) علم البيان، (ص:192).

(47) نفسه، (ص:176).

(48) سورة الشورى، الآية: 20.

(49) تفسير القرآن للإمام عز الدين بن عبد السلام، (14/3).

(50) سورة آل عمران، الآية: 118.

(51) تفسير القرآن للإمام عز الدين بن عبد السلام، (1/280).

(52) سورة النور، الآية: 26.

(53) تفسير القرآن للإمام عز الدين بن عبد السلام، (2/395).

(54) سورة الأحزاب، الآية: 40.

(55) تفسير القرآن للإمام عز الدين بن عبد السلام، (2/582).

التصريحية. وفي الرابع شبه الكفر بالظلمات والإيمان بالنور، جاء في تلخيص البيان: "وذلك من أحسن التشبيهات لأن الكفر كالظلمة التي يتسكع فيها الخابط ويضل القاصد، والإيمان كالنور الذي يؤمه الحائر ويهتدي به الحائر، لأن عاقبة الإيمان مضيئة بالإيمان والثواب، وعاقبة الكفر مظلمة بالجحيم والعذاب." (56).

ب. الاستعارة المكنية:

عقد الخطيب القزويني فصلاً خاصاً للاستعارة المكنية قال فيه: "قد يضر التشبيه في النفس فلا يصح بشيء من أركانه سوى المشبه، ويدل عليه بأن يثبت للمشبه أمر يختص بالمشبه به فيسمى التشبيه استعارة بالكناية أو مكنياً عنها، وإثبات ذلك الأمر للمشبه استعارة تخيلية،..." (57)

فالاستعارة المكنية إذا "هي ما حذف فيها المشبه به أو المستعار منه، ورمز له بشيء من لوازمه." (58)

المثال الأول: في قوله عز وجل: ﴿قَالَ رَبِّ إِنِّي وَهَنَ الْعَظْمُ مِنِّي وَاشْتَعَلَ الرَّأْسُ شَيْبًا﴾ (59)، قال -رحمه الله-: "﴿وَاشْتَعَلَ﴾ شبه انتشار الشيب في الرأس بانتشار النار في الحطب." (60)

المثال الثاني: في قوله جل جلاله: ﴿هَذَا كِتَابُنَا يُنِطِقُ عَلَيْكُمْ بِالْحَقِّ﴾ (61)، قال -رحمه الله-: "﴿هَذَا كِتَابُنَا﴾ القرآن يدلكم على ما فيه من الحق فكأنه شاهد عليكم،..." (62)

المثال الثالث: في قوله سبحانه: ﴿وَاضْمُمْ يَدَكَ إِلَى جَنَاحِكَ تَخْرُجَ بَيْضَاءَ مِنْ غَيْرِ سُوءٍ آيَةً أُخْرَى﴾ (63)، قال -رحمه الله-: "﴿جَنَاحِكَ﴾ عضدك، أو جنبك، أو جيبك عبر عنه بالجنح لأنه مائل في جهته." (64)

المثال الرابع: في قوله تعالى: ﴿وَآيَةٌ لَهُمُ اللَّيْلُ نَسْلَخُ مِنْهُ النَّهَارَ فَإِذَا هُمْ مُظْلِمُونَ﴾ (65)، قال -رحمه الله-: "﴿نَسْلَخُ﴾ نخرج من سلخ الشاة إذا أخرجت من جلدها ﴿مُظْلِمُونَ﴾ داخلون في الظلمة." (66)

من خلال الأمثلة يتبين تنصيب الإمام -رحمه الله- على الاستعارة المكنية، حيث أضر المشبه به، ورمز له بشيء من لوازمه، فشبه في المثال الأول الشيب بشواظ النار في بياضه وانتشاره في الشعر وفشوه فيه بانتشار النار في الحطب، وهكذا فقد أسند الاشتعال إلى الرأس لإفادة شمول الاشتعال بجميع الرأس. فالمستعار النار، والمستعار له هو الشيب، فقد حذف المشبه به 'النار' ورمز إليه بشيء من لوازمه وهو 'الاشتعال' ليكون أبلغ في التعبير عن سرعة الانتشار. أما في المثال الثاني شبه الكتاب بشاهد يؤدي شهادته بالحق وحذف المشبه به واستعار له شيئاً من لوازمه وهو النطق بالشهادة. وفي المثال الثالث الأصل المستعار منه جناح الطائر، سمياً جناحين لأنه يجنحهما عند الطيران أي يميلها

(56) تلخيص البيان في مجازات القرآن للشريف الرضي، تحقيق وتقديم: الدكتور علي محمود مقلد، منشورات دار مكتبة الحياة، بيروت - لبنان، (د.ط)، (د.ت) (ص: 121)

(57) علم البيان، (ص: 170).

(58) نفسه، (ص: 176).

(59) سورة مريم، الآية: 4.

(60) تفسير القرآن للإمام عز الدين بن عبد السلام، (269/2).

(61) سورة الجاثية، الآية: 29.

(62) تفسير القرآن للإمام عز الدين بن عبد السلام، (3/ 179).

(63) سورة طه، الآية: 22.

(64) تفسير القرآن للإمام عز الدين بن عبد السلام، (2/ 297).

(65) سورة يس، الآية: 37.

(66) تفسير القرآن للإمام عز الدين بن عبد السلام، (3/ 39).

والمراد الى جنبك تحت العضد، فعبر عن الجنب بالجنح لأنه مائل في محل الجناح. أما في الرابع في قوله تعالى: ﴿وَأَيُّ لَهِمُ اللَّيْلِ نَسْلَخُ مِنْهُ النَّهَارَ﴾ فقد شبه خروج الليل من النهار بانسلاخ جلد الشاة عن الجسم المسلوخ، والجامع بينهما الإزالة والتعرية فكما أن الشاة تتعري وتظهر حين يسلم إهابها، كذلك الليل إذا انسلك عنه النهار زال ضوءه وبدت ظلمته الحالكة فعمت الكون بالسواد.

ت. الاستعارة التمثيلية:

سبق بيان معنى الاستعارة التمثيلية أنها "تركيب استعمل في غير ما وضع له لعلاقة المشابهة مع قرينة مانعة من إرادة المعنى الحقيقي".⁽⁶⁷⁾

وقد جاء في تفسير الإمام عز الدين بن عبد السلام -رحمه الله- بعض الأمثلة من هذا النوع وهي كالآتي:

المثال الأول: في قوله تعالى: ﴿فَالَّذِينَ كَفَرُوا قُطِعَتْ لَهُمْ ثِيَابٌ مِنْ نَارٍ﴾⁽⁶⁸⁾، قال -رحمه الله-: "قُطِعَتْ" عبر بتقطيع الثياب عن إحاطة النار بهم إحاطة الثوب بلباسه.⁽⁶⁹⁾

المثال الثاني: في قوله جل جلاله: ﴿إِنَّا جَعَلْنَا فِي أَعْنَاقِهِمْ أَغْلًا فَبِهِ إِلَى الْأَذْقَانِ فَهُمْ مُقْمَحُونَ﴾⁽⁷⁰⁾، قال -رحمه الله-: "أَغْلًا" شبه امتناعهم من الهدى بامتناع المغلول من التصرف، ﴿فِي أَعْنَاقِهِمْ﴾ عبر عن الأيدي بالأعناق لأن الغل يكون في الأيدي، ... ﴿إِلَى الْأَذْقَانِ﴾ ... عبر بها عن الوجوه لأنها منها، ﴿مُقْمَحُونَ﴾ المقمح الرافع رأسه الواضع يده على فيه، أو الطامح ببصره إلى موضع قدميه أو غض الطرف ورفع [الرأس مأخوذ] من [البعير] المقمح وهو الذي يرفع رأسه ويطبق أجفانه في الشتاء إذا ورد ماء، أو أن يجذب ذقنه إلى صدره ثم يرفعه من القمح وهو رفع الشيء إلى الفم.⁽⁷¹⁾

المثال الثالث: في قوله سبحانه وتعالى: ﴿وَأَصْرَبْ لَهُمْ مَثَلُ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا كَمَا أَنْزَلْنَاهُ مِنَ السَّمَاءِ فَاخْتَلَطَ بِهِ نَبَاتُ الْأَرْضِ فَأَصْبَحَ هَشِيمًا تَذْرُوهُ الرِّيَّاحُ وَكَانَ اللَّهُ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ مُقْتَدِرًا﴾⁽⁷²⁾، قال -رحمه الله-: "هَشِيمًا" ما تفتت بعد اليبس من أوراق الشجر والزرع مثل لزوال الدنيا بعد بهجتها، أو لأحوال أهلها في أن مع كل فرحة ترحه.⁽⁷³⁾

المثال الرابع: في قوله عز وجل: ﴿أَفَمَنْ يَمْشِي مُكِبًّا عَلَى وَجْهِهِ أَهْدَى أَمَّنْ يَمْشِي سَوِيًّا عَلَى صِرَاطٍ مُسْتَقِيمٍ﴾⁽⁷⁴⁾، قال -رحمه الله-: "مُكِبًّا" مثل ضربه الله تعالى للمتقين ومعناه ليس الماشي مكباً لا ينظر بين يديه ولا يميناً ولا شمالاً كمن يمشي معتدلاً ناظراً بين يديه وعن يمينه وشماله فالمكب الكافر يهوي بكفره والذي يمشي سويّاً المؤمن يهتدي بإيمانه "ع".⁽⁷⁵⁾

الملاحظ في المثال الأول: استعارة تمثيلية؛ فقد جعل تقطيع الثياب على مقاس الكفار بمثابة الإحاطة، فالثياب

(67) علم البيان، (ص: 196).

(68) سورة الحج، الآية: 19.

(69) تفسير القرآن للإمام عز الدين بن عبد السلام، (2/ 348).

(70) سورة يس، الآية: 3.

(71) تفسير القرآن للإمام عز الدين بن عبد السلام، (34/3).

(72) سورة الكهف، الآية: 45.

(73) تفسير القرآن للإمام عز الدين بن عبد السلام، (2/ 250).

(74) سورة الملك، الآية: 22.

(75) تفسير القرآن للإمام عز الدين بن عبد السلام، (343/3).

تشمل وتحيط بجميع الجسد، أي أنها تشتملهم وتحتويهم كما تشتمل الثياب لابسها وتحتويه، وفي المثال الثاني: تمثيل الكفار لإصرارهم على العناد بأن جعلهم كالمغلولين المقموحين في أنهم لا يلتفتون إلى الحق ولا يوجهون أعناقهم نحوه، إذ الأغلال موصولة بالأذقان فلا تتركهم يتحركون فهم دائماً رافعون رؤوسهم غاضون أبصارهم، فقد شبهت حالتهم هذه في عدم إتاحة الإيمان لهم بهيئة من غلت يده وعنقه فلم يستطع أن يوجه التوجيه الصحيح، والجامع بينهما هو المانع. أما في المثال الثالث: ففي الآية تمثيل لحال الحياة الدنيا في حسن نضارتها وفي سرعة انقضائها وزوالها وذهاب حسناتها وتلاشي زينتها شيئاً فشيئاً، بحال النبات الذي يصيبه الماء فتزهو خضرته، ويبدو رونقه ثم بعد ذلك يلحقه اليبس شيئاً فشيئاً، ثم يتطاير بفعل الرياح، فيصير كأن لم يكن. وفي الرابع والأخير تمثيل للمؤمن والكافر، فالكافر أعمى لا يبصر الطريق بل يمشي منكساً ويتعثر وينكب على وجهه، والمؤمن صحيح البصر يمشي في طريق واضحة مستقيمة يهتدي إلى الطريق الصحيح ويسلم من التعثر والسقوط على وجهه.

2. المجاز المرسل

سبق بيان معنى المجاز المرسل المتفرع عن المجاز اللغوي، ولهذا النوع من المجاز على غرار سابقه علاقات متعددة، منها:

أ. السببية

المثال الأول: في قوله تعالى: ﴿إِنَّ الْمُنَافِقِينَ يُخَادِعُونَ اللَّهَ وَهُوَ خَادِعُهُمْ﴾⁽⁷⁶⁾، قال -رحمه الله-: "يُجْزِيهِمْ عَلَى خَدَاعِهِمْ، سَمِيَ الْجَزَاءَ بِاسْمِ الذَّنْبِ."⁽⁷⁷⁾

المثال الثاني: في قوله سبحانه وتعالى: ﴿حَتَّىٰ يُعْطُوا الْجِزْيَةَ عَنْ يَدٍ وَهُمْ صَاغِرُونَ﴾⁽⁷⁸⁾، قال -رحمه الله-: "عَنْ يَدٍ" غنى وقدره.⁽⁷⁹⁾ ومثله قوله تعالى: ﴿وَأَذْكُرْ عَبْدَنَا إِبْرَاهِيمَ وَإِسْحَاقَ وَيَعْقُوبَ أُولِي الْأَيْدِي وَالْأَبْصَارِ﴾⁽⁸⁰⁾، قال -رحمه الله-: "﴿أُولِي الْأَيْدِي﴾ القوة على العبادة."⁽⁸¹⁾

المثال الثالث: في قوله جل جلاله: ﴿اللَّهُ يَسْتَهْزِئُ بِهِمْ﴾⁽⁸²⁾، قال -رحمه الله-: "يجزيهم على استهزائهم، سمي الجزاء باسم الذنب ﴿فَمَنْ أَعْتَدَىٰ عَلَيْكُمْ فَأَعْتَدُوا عَلَيْهِ﴾⁽⁸³⁾."⁽⁸⁴⁾

المثال الرابع: في قوله عز وجل: ﴿قَدْ بَدَتِ الْبَغْضَاءُ مِنْ أَفْوَاهِهِمْ﴾⁽⁸⁵⁾، قال -رحمه الله-: "﴿مِنْ أَفْوَاهِهِمْ﴾ بدا منها ما يدل على البغضاء."⁽⁸⁶⁾

من خلال الأمثلة يظهر احتجاج الإمام -رحمه الله- بالمجاز المرسل من خلال علاقة السببية "وهو أن يرد في

(76) سورة النساء، الآية: 142.

(77) تفسير القرآن للإمام عز الدين بن عبد السلام، (1/ 360).

(78) سورة التوبة، الآية: 29.

(79) تفسير القرآن للإمام عز الدين بن عبد السلام، (2/ 14).

(80) سورة ص، الآية: 45.

(81) تفسير القرآن للإمام عز الدين بن عبد السلام، (3/ 86).

(82) سورة البقرة، الآية: 15.

(83) سورة البقرة، الآية: 194.

(84) تفسير القرآن للإمام عز الدين بن عبد السلام، (1/ 104). ينظر أيضاً: (1/ 360).

(85) سورة آل عمران، الآية: 118.

(86) تفسير القرآن للإمام عز الدين بن عبد السلام، (1/ 280).

الكلام ذكر السبب والمراد المسبب، فهذا من المجاز لأن الحقيقة هي أن يذكر السبب والمسبب كل في موضعه، ولا يعبر بأحدهما عن الآخر إلا مجازاً⁽⁸⁷⁾، فجاء في المثال الأول التجوز بلفظة 'الخداع' عن جزائه، وهو تعبير بالسبب عن المسبب. وفي المثال الثاني التجوز بلفظ اليد عن القوة والقدرة، ففي الآيتين عبر عن القوة والقدرة بلفظ 'اليدي' لأنها سبب فيه. وفي المثال الثالث في الآيتين التجوز بلفظة الاستهزاء والاعتداء عن جزائه، ففي الأولى سمى المجازة على استهزائهم استهزاء لأنه مسبب عنه، وفي الثانية سمى عقوبة الاعتداء ومجازة المعتدين على عدوانهم اعتداء، لأنه مسبب عن الاعتداء. وفي المثال الرابع التجوز بلفظة 'البغضاء' عن 'أثرها' إذ تجوز بالسبب وهو البغضاء، عن المسبب وهو علاماتها وما يبدو منها.

ب. المسببية

أن يرد في آيات الكتاب العظيم ذكر المسبب معبرا به عن السبب، فهو أسلوب مجازي، لأن الحقيقة أن يذكر لفظ السبب والمسبب كل في موضعه ولا يعبر بأحدهما عن الآخر، فإذا عبر بأحدهما عن الآخر كان التعبير مجازاً. وهذه العلاقة تأتي على قسمين: التجوز بالسبب القريب وهو التجوز بلفظ المسبب عن سببه، وقد يكون التجوز بالسبب البعيد وهو التجوز بلفظ المسبب عن سبب سببه.⁽⁸⁸⁾

المثال الأول: في قوله جل جلاله: ﴿الَّذِينَ يَأْكُلُونَ أَرْبَابًا لَا يُقِيمُونَ إِلَّا كَمَا يَقُومُ الَّذِي يَتَخَبَّطُهُ الشَّيْطَانُ مِنَ الْمَسِّ﴾⁽⁸⁹⁾، قال -رحمه الله-: "يَأْكُلُونَ" يأخذون، عبر به عن الأخذ، لأنه الأغلب.⁽⁹⁰⁾

المثال الثاني: في قوله سبحانه: ﴿يَبْنِيْءَ آدَمَ قَدْ أَنْزَلْنَا عَلَيْكَ لِبَاسًا يُؤْرِي سَوْءَ تَكْمَ وَرِيشًا وَلِبَاسُ التَّقْوَى﴾⁽⁹¹⁾، قال -رحمه الله-: "وَجُعِلَ اللباسُ مُنْزَلاً، لنباته بالمطر المنزل، ..."⁽⁹²⁾

المثال الثالث: في قوله عز وجل: ﴿وَتَكُونُ لَكُمْ أَلْكَبْرِيَاءُ فِي الْأَرْضِ﴾⁽⁹³⁾، قال -رحمه الله-: "أَلْكَبْرِيَاءُ" الملك، أو العظمة، أو العلو، أو الطاعة.⁽⁹⁴⁾

المثال الرابع: في قوله تعالى: ﴿وَأَعِدُّوا لَهُمْ مَا اسْتَطَعْتُمْ مِنْ قُوَّةٍ﴾⁽⁹⁵⁾، قال -رحمه الله-: "قُوَّةٍ" السلاح.⁽⁹⁶⁾

الناظر في الأمثلة يلحظ ذكر المسبب معبرا به عن السبب؛ ففي المثال الأول تم التجوز بلفظة 'الأكل' عن 'الأخذ'، لما كان الأكل مسببا عن الأخذ فقد حصل التعبير عنه في الآية، وهذا من التجوز بالسبب القريب، وفي المثال الثاني التجوز بلفظة المسبب عن سبب سببه وهذا من التجوز بالسبب البعيد، فإن الله لم ينزل اللباس بعينه، وإنما أنزل المطر الذي كان سببا في إنبات النبات فصار صوفا، ثم غزل ونسج فاتخذته الناس لباسا، فاللباس مسبب عن المطر،

⁽⁸⁷⁾ ينظر: موسوعة أساليب المجاز في القرآن الكريم -دراسة ووصف وتقوم وأمثلة- للأستاذ الدكتور أحمد حمد محسن الجبوري، أستاذ في علوم البلاغة وإعجاز القرآن الكريم، العراق، جامعة تكريت- كلية التربية- قسم اللغة العربية، منشورات محمد علي بيضون- دار الكتب العلمية- بيروت- لبنان، الطبعة الأولى، 2017م. (ص: 416).

⁽⁸⁸⁾ قد نص الإمام عز الدين بن عبد السلام على هاذين القسمين في كتابه مجاز القرآن...ص: (100_106)

⁽⁸⁹⁾ سورة البقرة، الآية: 275.

⁽⁹⁰⁾ تفسير القرآن للإمام عز الدين بن عبد السلام، (1/ 245) ينظر أيضا: (306/1).

⁽⁹¹⁾ سورة الأعراف، الآية: 26.

⁽⁹²⁾ تفسير القرآن للإمام عز الدين بن عبد السلام، (1/ 480).

⁽⁹³⁾ سورة يونس، الآية: 78.

⁽⁹⁴⁾ تفسير القرآن للإمام عز الدين بن عبد السلام، (2/ 73).

⁽⁹⁵⁾ سورة الأنفال، الآية: 60.

⁽⁹⁶⁾ تفسير القرآن للإمام عز الدين بن عبد السلام، (1/ 542). ينظر أيضا: (316/1).

والمطر سبب في اللباس ولكنه سبب بعيد منه، لأنه بينه وبين اللباس مراحل كثيرة. وفي الثالث التجوز بلفظة 'الكبرياء' عن 'الملك'، لأن الكبرياء مسببة عنه، أما في المثال الرابع التجوز بلفظة 'القوة' عن 'إعداد السلاح'، لأن القوة على القتال مسببة عن الأسلحة فسميت باسم مسببها، ففي الآية عبر عن السلاح بلفظ القوة.

ج. الكلية

أن يرد في الكلام ذكر الشيء بكامله والمراد بعضه أو جزء منه⁽⁹⁷⁾. وقد ورد عند الإمام عز الدين بن عبد السلام في كتابه 'مجاز القرآن' بعنوان: "التجوز بلفظ الكل عن البعض"⁽⁹⁸⁾، ومن أمثلته في تفسيره:

المثال الأول: في قوله سبحانه وتعالى: ﴿وَحَاقَ بِآلِ فِرْعَوْنَ سُوءُ الْعَذَابِ﴾⁽⁹⁹⁾، قال -رحمه الله-: "عبر عن فرعون بآل فرعون."⁽¹⁰⁰⁾

المثال الثاني: في قوله عز وجل: ﴿وَقَطَّعَ أَيْدِيَهُنَّ﴾⁽¹⁰¹⁾، قال -رحمه الله-: "جرحنها حتى دमित."⁽¹⁰²⁾

المثال الثالث: في قوله تعالى: ﴿وَأَخَذَ بِرَأْسِ أَخِيهِ يَجُرُّهُ إِلَيْهِ﴾⁽¹⁰³⁾، قال -رحمه الله-: "﴿بِرَأْسِ أَخِيهِ﴾ بأذنه، أو شعر رأسه، كما يقبض الرجل منا على لحيته ويعض على شفته."⁽¹⁰⁴⁾

المثال الرابع: في قوله جل جلاله: ﴿وَإِذَا رَأَيْتَهُمْ تُعْجِبُكَ أَجْسَامُهُمْ﴾⁽¹⁰⁵⁾، قال -رحمه الله-: "﴿تُعْجِبُكَ أَجْسَامُهُمْ﴾" لحسن منظرهم."⁽¹⁰⁶⁾

من خلال الأمثلة تظهر العلاقة الكلية بالتعبير بالكل والمراد الجزء، ففي المثال الثاني جاء القطع بمعنى الجرح في مكان اليد، فالقطع بهذا المعنى لم يشمل كل اليد، و﴿أَيْدِيَهُنَّ﴾ تعبير بالكل عن الجزء. وفي المثال الثالث ذكر الرأس وأريد الجزء (اللحية أو شعر الرأس أو الأذن). أما في المثال الرابع فعبر بمجموع جسم الإنسان عن بعضه، قال الإمام -رحمه الله-: "ومعلوم أنه لم ير جملتهم وإنما رأى وجوههم وما يبدو منهم غالباً."⁽¹⁰⁷⁾

د. الجزئية

أن يقتصر في الكلام على ذكر بعض الشيء أو جزئه والمراد كله.⁽¹⁰⁸⁾ وقد ورد عند الإمام عز الدين بن عبد السلام في كتابه 'مجاز القرآن' بعنوان: "التجوز بلفظ البعض عن الكل"⁽¹⁰⁹⁾، ومن أمثلته في تفسيره:

⁽⁹⁷⁾ موسوعة أساليب المجاز في القرآن الكريم -دراسة ووصف وتقوم وأمثلة- للأستاذ الدكتور أحمد حمد محسن الجبوري، أستاذ في علوم البلاغة وإعجاز القرآن الكريم، العراق، جامعة تكريت- كلية التربية- قسم اللغة العربية، منشورات محمد علي بيضون- دار الكتب العلمية- بيروت- لبنان، الطبعة الأولى: 2017م، (ص: 407).

⁽⁹⁸⁾ مجاز القرآن للإمام عز الدين بن عبد السلام، (ص: 115).

⁽⁹⁹⁾ سورة غافر، الآية: 45.

⁽¹⁰⁰⁾ تفسير القرآن للإمام عز الدين بن عبد السلام، (3/ 118).

⁽¹⁰¹⁾ سورة يوسف، الآية: 31.

⁽¹⁰²⁾ تفسير القرآن للإمام عز الدين بن عبد السلام، (2/ 119).

⁽¹⁰³⁾ سورة الأعراف، الآية: 150.

⁽¹⁰⁴⁾ تفسير القرآن للإمام عز الدين بن عبد السلام، (1/ 505). ينظر أيضاً: (1/ 161، 199، 231) (2/ 403).

⁽¹⁰⁵⁾ سورة المنافقون، الآية: 4.

⁽¹⁰⁶⁾ تفسير القرآن للإمام عز الدين بن عبد السلام، (3/ 321).

⁽¹⁰⁷⁾ مجاز القرآن للإمام عز الدين بن عبد السلام، (ص: 115).

⁽¹⁰⁸⁾ موسوعة أساليب المجاز في القرآن الكريم، (ص: 386).

⁽¹⁰⁹⁾ مجاز القرآن للإمام عز الدين بن عبد السلام، (ص: 112).

المثال الأول: في قوله جل جلاله: ﴿وَأَرْكَعُوا مَعَ الرَّاكِعِينَ﴾⁽¹¹⁰⁾، قال -رحمه الله-: "عبر عن الصلاة بالركوع"⁽¹¹¹⁾. وفي قوله سبحانه: ﴿وَهُمْ يَسْجُدُونَ﴾⁽¹¹²⁾، قال -رحمه الله-: "عبر عن الصلاة بالسجود، أو أراد وهم مع ذلك يسجدون."⁽¹¹³⁾

المثال الثاني: في قوله سبحانه وتعالى: ﴿وَقُرْءَانَ الْفَجْرِ﴾⁽¹¹⁴⁾، قال -رحمه الله-: "سمى الصلاة قرآناً لتأكد القراءة في الصلاة."⁽¹¹⁵⁾

المثال الثالث: في قوله تعالى: ﴿وَأَنْفِقُوا فِي سَبِيلِ اللَّهِ وَلَا تُلْقُوا بِأَيْدِيكُمْ إِلَى التَّهْلُكَةِ﴾⁽¹¹⁶⁾، قال -رحمه الله-: "أي لا تلقوا أنفسكم بأيديكم."⁽¹¹⁷⁾

المثال الرابع: في قوله عز وجل: ﴿فَهِيَ إِلَى الْأَذْقَانِ﴾⁽¹¹⁸⁾، قال -رحمه الله-: "عبر بها عن الوجوه لأنها منها."⁽¹¹⁹⁾

يتبين من الأمثلة ذكر الجزء والمراد الكل، حيث جاء في المثال الأول التجوز بلفظ 'الركوع' عن 'الصلاة'؛ لأن الركوع جزء من أفعال الصلاة وليس كل صفتها فهو تعبير بالجزء عن الكل، ومعنى ﴿وَأَرْكَعُوا مَعَ الرَّاكِعِينَ﴾ أي صلوا مع المصلين، ونفس الشيء بالنسبة للآية الثانية فيها التجوز بلفظ 'السجود' عن 'الصلاة'؛ لأن السجود جزء من أفعال الصلاة أيضاً وليس كل صفتها، وهذا تعبير بالجزء عن الكل مجازاً، ومعنى ﴿وَهُمْ يَسْجُدُونَ﴾ أي يصلون. وفي المثال الثاني التجوز بلفظ 'القرآن' عن 'الصلاة'؛ لأن قراءة القرآن جزء من واجبات الصلاة وليس كل صفتها، ففي الآية ﴿وَقُرْءَانَ الْفَجْرِ﴾ أي صلاة الفجر. وأما في المثال الثالث: التجوز بلفظ 'اليدين' عن الجملة، أي عن جملة الجسم ففي الآية الكريمة تجوز باليدين عن الجملة، ومعنى ﴿وَلَا تُلْقُوا بِأَيْدِيكُمْ﴾ أي لا تلقوا أنفسكم. وفي الرابع التجوز بلفظ 'الذقن' عن 'الوجه'، فهو مجاز لأن الذقن ليس كل الوجه وإنما جزء منه.

هـ. المحلية

أن يرد ذكر المحل أو المكان، لكن المراد منه الحال فيه.⁽¹²⁰⁾ ومن أمثلته عند الإمام عز الدين بن عبد السلام -رحمه الله- في تفسيره:

المثال الأول: في قوله سبحانه وتعالى: ﴿وَسَلِّ الْقَرْيَةَ الَّتِي كُنَّا فِيهَا وَالْعِيرَ الَّتِي أَقْبَلْنَا فِيهَا﴾⁽¹²¹⁾، قال -رحمه الله-: "﴿الْقَرْيَةَ﴾ مصر سل أهلها."⁽¹²²⁾

(110) سورة البقرة، الآية: 43.

(111) تفسير القرآن للإمام عز الدين بن عبد السلام، (1/ 122).

(112) سورة آل عمران، الآية: 113.

(113) تفسير القرآن للإمام عز الدين بن عبد السلام، (1/ 279).

(114) سورة الإسراء، الآية: 78.

(115) تفسير القرآن للإمام عز الدين بن عبد السلام، (2/ 227).

(116) سورة البقرة، الآية: 195.

(117) تفسير القرآن للإمام عز الدين بن عبد السلام، (1/ 198).

(118) سورة يس، الآية: 8.

(119) تفسير القرآن للإمام عز الدين بن عبد السلام، (3/ 34).

(120) موسوعة أساليب المجاز في القرآن الكريم، (ص: 466).

(121) سورة يوسف، الآية: 82.

(122) تفسير القرآن للإمام عز الدين بن عبد السلام، (2/ 135).

المثال الثاني: في قوله جل جلاله: ﴿فَمَا بَكَتْ عَلَيْهِمُ السَّمَاءُ وَالْأَرْضُ﴾⁽¹²³⁾، قال -رحمه الله-: "أي أهلها ح".⁽¹²⁴⁾

المثال الثالث: في قوله سبحانه: ﴿أَوْ جَاءَ أَحَدٌ مِنْكُم مِّنَ الْغَائِطِ﴾⁽¹²⁵⁾، قال -رحمه الله-: "الغائط" الموضع المظن كني به عن الفضلة، لأنهم كانوا يأتونه لأجلها.⁽¹²⁶⁾

المثال الرابع: في قوله تعالى: ﴿فَلْيَذْغُ نَادِيَهُ﴾⁽¹²⁷⁾، قال -رحمه الله-: "ناديه" أهل ناديه.⁽¹²⁸⁾

في الأمثلة ذكرت الأمكنة والمقصود الحالون بها. فالمراد بالقرية في **المثال الأول** أهلها، إذ السؤال لا يوجه إلى غير العاقل بل إلى العاقل. والمراد بكاء السماء والأرض في **المثال الثاني** أهلها والخالون فيها. وفي **المثال الثالث**: حيث ذكر الغائط وهو الموضع والمكان المظن من الأرض، وأريد به ما يخرج من الإنسان من الفضلة مجازاً. أما المراد بالنادي في **المثال الرابع** فأهل النادي، إذ النادي لا يدعى وإنما يدعى أهله فعبر بالمحل وأريد به الحال.

و. مجاز إطلاق الشيء على ما سيؤول إليه (اعتبار ما سيكون)

أن يرد الشيء في الكلام مسمى بالتسمية أو بالوصف الذي سيؤول إليه لا حقاً لأن التسمية -حال الكلام- لا تنطبق عليه إلا مجازاً، وأما حقيقة فهو اسم له أو وصف له في زمن آت، لم يتحقق بعد وإنما سيؤول المسمى إلى هذه التسمية أو إلى هذه الصفة.⁽¹²⁹⁾ ومن أمثلة هذه العلاقة في تفسير الإمام عز الدين بن عبد السلام -رحمه الله-:

المثال الأول: في قوله عز وجل: ﴿قَالَ أَحْذَهُمَا إِنِّي أَرْنِيهِمَا خَمَزًا﴾⁽¹³⁰⁾، قال -رحمه الله-: "خَمَزًا" عنياً سماه بما يؤول إليه،...⁽¹³¹⁾

المثال الثاني: في قوله جل جلاله: ﴿إِنَّا نُبَشِّرُكَ بِغُلَامٍ عَلِيمٍ﴾⁽¹³²⁾، قال -رحمه الله-: "في كبره".⁽¹³³⁾

المثال الثالث: في قوله سبحانه وتعالى: ﴿إِنَّ الَّذِينَ يَكْتُمُونَ مَا أَنزَلَ اللَّهُ مِنْ الْكِتَابِ وَيَشْتَرُونَ بِهِ ثَمَنًا قَلِيلًا أُولَٰئِكَ مَا يَأْكُلُونَ فِي بُطُونِهِمْ إِلَّا النَّارَ﴾⁽¹³⁴⁾، قال -رحمه الله-: "إِلَّا النَّارَ" سمي مأكلهم ناراً لأنه يصير يوم القيامة في بطونهم ناراً، فسماه بما يؤول إليه.⁽¹³⁵⁾

المثال الرابع: في قوله تعالى: ﴿فَأَقْتُلُوا أَنْفُسَكُمْ﴾⁽¹³⁶⁾، قال -رحمه الله-: "مكنوا من قتلها".⁽¹³⁷⁾

الملاحظ من الأمثلة: إطلاق اللفظ باسم ما سيؤول إليه مستقبلاً، ففي **المثال الأول** تم التجوز بلفظة 'الخمر' عن

(123) سورة الدخان، الآية: 29.

(124) تفسير القرآن للإمام عز الدين بن عبد السلام، (170.169/3).

(125) سورة النساء، الآية: 43.

(126) تفسير القرآن للإمام عز الدين بن عبد السلام، (1/ 325).

(127) سورة الفجر، الآية: 17.

(128) تفسير القرآن للإمام عز الدين بن عبد السلام، (3/ 471).

(129) ينظر: موسوعة أساليب المجاز في القرآن الكريم، (ص: 460).

(130) سورة يوسف، الآية: 36.

(131) تفسير القرآن للإمام عز الدين بن عبد السلام، (2/ 120).

(132) سورة الحجر، الآية: 53.

(133) تفسير القرآن للإمام عز الدين بن عبد السلام، (2/ 178).

(134) سورة البقرة، الآية: 174.

(135) تفسير القرآن للإمام عز الدين بن عبد السلام، (1/ 181).

(136) سورة البقرة، الآية: 54.

(137) تفسير القرآن للإمام عز الدين بن عبد السلام، (1/ 126).

'العنب'؛ فالذي يعصر ليس الخمر وإنما ما سيكون خمرا وهو العنب⁽¹³⁸⁾. وفي المثال الثاني التجوز بلفظ 'عليم' فيمن سيؤول أمره إلى العلم في كبره. وفي المثال الثالث التجوز بلفظ 'الأكل' عن 'النار'، لأن أكلهم الحرام سيؤول نارا يوم القيامة. أما المثال الرابع فتم التعبير بـ 'القتل' ولم يحدث حينها، ولكن المقصود استسلامهم للقتل وهو تجوز بما سيؤول إليه أمرهم.

ز. علاقة الآلية

هذا النوع من المجاز أطلق عليه الإمام عز الدين بن عبد السلام إسم: "التعبير بالألسن عن اللغات".⁽¹³⁹⁾ ومن أمثلته في تفسيره -رحمه الله-:

المثال الأول: في قوله سبحانه وتعالى: ﴿وَجَعَلْنَا لَهُمْ لِسَانَ صِدْقٍ﴾⁽¹⁴⁰⁾، قال -رحمه الله-: "ثناء جميلا".⁽¹⁴¹⁾

المثال الثاني: في قوله جل جلاله: ﴿وَأَجْعَلْ لِي لِسَانَ صِدْقٍ فِي الْآخِرِينَ﴾⁽¹⁴²⁾، قال -رحمه الله-: "ثناء حسناً من الأمم كلها".⁽¹⁴³⁾

المثال الثالث: في قوله عز وجل: ﴿وَاخْتَلَفُ أَلْسِنَتِكُمْ﴾⁽¹⁴⁴⁾، قال -رحمه الله-: "لغاتكم كالعربية والرومية والفارسية".⁽¹⁴⁵⁾

ظهر التجوز في المثالين الأول والثاني بلفظ اللسان عن الثناء الحسن والجميل، فمعنى ﴿لِسَانَ صِدْقٍ﴾ أي الثناء الجميل والذكر الحسن. وفي المثال الثالث تم التجوز بلفظ 'اللسان' عن اللغة، فمعنى اللسان في الآية الكريمة: ﴿وَاخْتَلَفُ أَلْسِنَتِكُمْ﴾ هو اللغة التي يتحدث بها الناس.

خاتمة

خلصت الدراسة إلى جملة من النتائج، يمكن إجمالها في الآتي:

- وجود المجاز في القرآن الكريم بأنواعه المتعددة وعلاقاته المتنوعة، وأن ألفاظ المجاز وقف عليها علماء التفسير في كتبهم، منهم الإمام عز الدين بن عبد السلام -رحمه الله، فقد ورد المجاز في تفسيره للآيات القرآنية وكان حاضرا في كثير من المواضع فيما وافق استعمال العرب في كلامهم.
- اهتمام الإمام عز الدين بن عبد السلام -رحمه الله- بأسلوب المجاز وأنواعه، من خلال جملة من الآيات التي برع في بيان وجوه المجاز فيها وعلاقاتها، إلا أنه لا يصرح غالبا بذلك.
- معرفة أنواع المجاز المختلفة له أهمية بالغة في دراسة التفسير، إذ يعين على بيان معنى الآي بشكل أعمق، كما أنه يثري معاني لغة القرآن الكريم ويظهر جمالية أسلوبه، وملامسة صوره البيانية.
- القرآن الكريم كتاب الله العظيم جاء ليبين الأحكام والتشريعات للمكلفين، كما جاء ليبرز إعجازه ويتحدى العرب بفصاحته وبيانه الذي لا مثيل له.

⁽¹³⁸⁾ "وقيل: الخمر هو العنب حقيقة في لغة غسان وأزد وعمان، وعن المعتمر: لقيت أعرابيا حاملا عنبا في وعاء فقلت ما تحمل؟ فقال خمرا وعلى هذا يكون

الكلام حقيقيا لا مجازيا والأول أرجح." إعراب القرآن وبيانه، (ص: 496)

⁽¹³⁹⁾ ينظر: كتابه مجاز القرآن، (ص: 139)

⁽¹⁴⁰⁾ سورة مريم، الآية: 50.

⁽¹⁴¹⁾ تفسير القرآن للإمام عز الدين بن عبد السلام، (2/ 279) ينظر أيضا: (2/ 444).

⁽¹⁴²⁾ سورة الشعراء، الآية: 84.

⁽¹⁴³⁾ تفسير القرآن للإمام عز الدين بن عبد السلام، (2/ 444).

⁽¹⁴⁴⁾ سورة الروم، الآية: 22.

⁽¹⁴⁵⁾ تفسير القرآن للإمام عز الدين بن عبد السلام، (2/ 525).

لائحة المصادر والمراجع

القرآن الكريم، برواية حفص عن عاصم .

The Holy Qur'an, according to the narration of Hafs from 'Asim.

ابن عبد السلام، عز الدين عبد العزيز بن عبد السلام السلمي الدمشقي الشافعي .تفسير القرآن للشيخ الإمام سلطان العلماء عز الدين بن عبد السلام: اختصار النكت والعيون للإمام الماوردي .تحقيق وتعليق: عبد الله بن إبراهيم بن عبد الله الوهبي. الطبعة الأولى. الأحساء: كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، 1416هـ/1996م .

Ibn 'Abd al-Salam, 'Izz al-Din 'Abd al-'Aziz ibn 'Abd al-Salam al-Sulami al-Dimashqi al-Shafi'i. **Tafsir al-Qur'an by Imam Sultan al-'Ulama' 'Izz al-Din ibn 'Abd al-Salam: An Abridgement of al-Nukat wa al-'Uyun by al-Mawardi**. Edited and annotated by 'Abdullah ibn Ibrahim ibn 'Abdullah al-Wuhaybi. 1st ed. Al-Ahsa: College of Sharia and Islamic Studies, 1416 AH/1996.

ابن عبد السلام، عز الدين عبد العزيز بن عبد السلام السلمي الدمشقي الشافعي .مجاز القرآن .تحقيق: مصطفى محمد حسين الذهبي. تقديم: أحمد زكي يمانى. لندن: مؤسسة الفرقان للتراث الإسلامي، 1419هـ/1999م .

Ibn 'Abd al-Salam, 'Izz al-Din 'Abd al-'Aziz ibn 'Abd al-Salam al-Sulami al-Dimashqi al-Shafi'i. **Majaz al-Qur'an**. Edited by Mustafa Muhammad Husayn al-Dhahabi. Introduction by Ahmad Zaki Yamani. London: Al-Furqan Islamic Heritage Foundation, 1419 AH/1999.

الجرجاني، علي بن محمد بن علي الزين الشريف .التعريفات .ضبطه وصححه جماعة من العلماء بإشراف الناشر. الطبعة الأولى. بيروت: دار الكتب العلمية، 1403هـ/1983م .

Al-Jurjani, 'Ali ibn Muhammad ibn 'Ali al-Zayn al-Sharif. **Al-Ta'rifat**. Revised and corrected by a group of scholars under the supervision of the publisher. 1st ed. Beirut: Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah, 1403 AH/1983.

الجبوري، أحمد حمد محسن .موسوعة أساليب المجاز في القرآن الكريم: دراسة ووصف وتقويم وأمثلة .الطبعة الأولى. بيروت: دار الكتب العلمية، 2017م .

Al-Juburi, Ahmad Hamad Muhsin. **Encyclopedia of the Methods of Metaphor in the Holy Qur'an: Study, Description, Evaluation, and Examples**. 1st ed. Beirut: Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah, 2017.

الذهبي، شمس الدين محمد بن أحمد بن عثمان بن قايماز .العبر في خبر من غبر، ويليهِ: ذيل العبر للذهبي، ثم ذيل الحسيني عليه. تحقيق: أبو هاجر محمد السعيد بن بسيوني زغلول. بيروت: دار الكتب العلمية، د.ت .

Al-Dhahabi, Shams al-Din Muhammad ibn Ahmad ibn 'Uthman ibn Qaymaz. **Al-'Ibar fi Khabar man Ghabar**, followed by **Dhayl al-'Ibar** by al-Dhahabi and **Dhayl al-**

Husayni. Edited by Abu Hajar Muhammad al-Sa'id ibn Basyuni Zaghlul. Beirut: Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah, n.d.

الرضي، الشريف. **تلخيص البيان في مجازات القرآن**. تحقيق وتقديم: علي محمود مقلد. بيروت: دار مكتبة الحياة، د.ط، د.ت .

Al-Sharif al-Radi. **Talkhis al-Bayan fi Majazat al-Qur'an.** Edited and introduced by 'Ali Mahmud Muqallid. Beirut: Dar Maktabat al-Hayah, n.ed., n.d.

السكاكي، يوسف بن أبي بكر بن محمد بن علي الخوارزمي الحنفي أبو يعقوب. **مفتاح العلوم**. ضبط وتعليق: نعيم زرزور. الطبعة الثانية. بيروت: دار الكتب العلمية، 1407هـ/1987م .

Al-Sakkaki, Yusuf ibn Abi Bakr ibn Muhammad ibn 'Ali al-Khwarizmi al-Hanafi Abu Ya'qub. **Miftah al-'Ulum.** Edited and annotated by Na'im Zarzur. 2nd ed. Beirut: Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah, 1407 AH/1987.

الهاشمي، أحمد بن إبراهيم بن مصطفى. **جواهر البلاغة في المعاني والبيان والبدیع**. ضبط وتدقيق وتوثيق: يوسف الصميلي. بيروت: المكتبة العصرية، 1999م .

Al-Hashimi, Ahmad ibn Ibrahim ibn Mustafa. **Jawahir al-Balaghah fi al-Ma'ani wa al-Bayan wa al-Badi'.** Revised, verified, and documented by Yusuf al-Sumayli. Beirut: Al-Maktabah al-'Asriyyah, 1999.

عتيق، عبد العزيز. **علم البيان**. بيروت: دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع، 1405هـ/1982م .

'Atiq, 'Abd al-'Aziz. **'Ilm al-Bayan.** Beirut: Dar al-Nahdah al-'Arabiyyah for Printing, Publishing, and Distribution, 1405 AH/1982.

المطعني، عبد العظيم. **المجاز في اللغة والقرآن الكريم بين الإجازة والمنع: عرض وتحليل ونقد**. الطبعة الثالثة. القاهرة: مكتبة وهبة، 1435هـ/2014م .

Al-Mut'ani, 'Abd al-'Azim. **Metaphor in Language and the Holy Qur'an between Permission and Prohibition: Presentation, Analysis, and Criticism.** 3rd ed. Cairo: Maktabat Wahbah, 1435 AH/2014.

درويش، محيي الدين. **إعراب القرآن وبيانه**. بيروت: دار الإرشاد للشؤون الجامعية، ودار ابن كثير، د.ت .

Darwish, Muhyi al-Din. **I'rab al-Qur'an wa Bayanuh.** Beirut: Dar al-Irshad for University Affairs and Dar Ibn Kathir, n.d.

مهنة التعليم وارتقاؤها وعلاقتها بالأهداف التربوية

غدير أسعد سعيد جماعة حصادية¹

¹ جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

بريد الكتروني: ghadeerj0512@gmail.com

HNSJ, 2026, 7(5); <https://doi.org/10.53796/hnsj75/6>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/75/6>

تاريخ النشر: 2026/05/01م

تاريخ القبول: 2026/04/12م

تاريخ الاستقبال: 2026/04/05م

المستخلص

تهدف هذه الدراسة إلى تحليل العلاقة التكاملية بين الأهداف التربوية وتمهين مهنة التعليم، وبيان دور إعداد المعلم وتأهيله المستمر في تحويل الأهداف التعليمية من صيغ نظرية عامة إلى ممارسات صفية قابلة للتنفيذ والتقييم. وتنطلق الدراسة من إشكالية تتمثل في وجود فجوة بين الأهداف المعلنة في الوثائق والخطط التعليمية وبين واقع الممارسة الصفية، نتيجة ضعف المواءمة بين نواتج التعلم، واستراتيجيات التدريس، وأساليب التقييم، إضافة إلى محدودية التنمية المهنية المستدامة للمعلمين. وقد اعتمدت الدراسة على منهج تحليلي وصفي يستند إلى الأدبيات التربوية المعاصرة، ولا سيما تصنيف بلوم المنقح، ومفهوم المواءمة البنائية، ومعايير إعداد المعلمين وضمان الجودة. وتوصلت الدراسة إلى أن وضوح الأهداف التربوية وقابليتها للقياس يمثلان مدخلًا أساسيًا لتطوير المنظومة التعليمية، غير أن تحقق هذه الأهداف يرتبط بدرجة كبيرة بكفاءة المعلم المهنية، وقدرته على التخطيط، وتنفيذ الاستراتيجيات المناسبة، وبناء أدوات تقييم منسجمة مع نواتج التعلم. كما أكدت الدراسة أن تمهين التعليم لا يقتصر على الإعداد قبل الخدمة، بل يمتد إلى التنمية المهنية المستمرة، والتأمل في الممارسة، والالتزام بأخلاقيات المهنة. وتخلص الدراسة إلى أن إصلاح التعليم ينبغي أن يقوم على تكامل ثلاث دوائر مترابطة: وضوح الأهداف التربوية، واحترافية الممارسة التعليمية، والالتزام الأخلاقي، بما يسهم في بناء منظومة تربوية قادرة على إعداد متعلم مفكر، مسؤول، وفاعل في مجتمعه.

الكلمات المفتاحية: الأهداف التربوية، تمهين التعليم، إعداد المعلم، المواءمة البنائية، التنمية المهنية المستدامة.

RESEARCH TITLE

The Teaching Profession, Its Professionalization, and Its Relationship with Educational Objectives

Abstract

This study aims to analyze the integrative relationship between educational objectives and the professionalization of the teaching profession, while highlighting the role of teacher preparation and continuous qualification in transforming educational objectives from general theoretical statements into classroom practices that are applicable, measurable, and assessable. The study addresses the problem of the gap between the objectives stated in educational documents and plans and actual classroom practice, a gap resulting from weak alignment among learning outcomes, teaching strategies, and assessment methods, in addition to limited sustainable professional development for teachers. The study adopts a descriptive analytical approach based on contemporary educational literature, particularly the revised Bloom's Taxonomy, the concept of constructive alignment, and standards of teacher preparation and quality assurance. The study concludes that the clarity and measurability of educational objectives represent a fundamental entry point for developing the educational system. However, the achievement of these objectives is closely linked to the teacher's professional competence, ability to plan, implement appropriate strategies, and design assessment tools aligned with learning outcomes. The study also emphasizes that the professionalization of teaching is not limited to pre-service preparation, but extends to continuous professional development, reflective practice, and commitment to professional ethics. The study concludes that educational reform should be based on the integration of three interrelated dimensions: clarity of educational objectives, professionalism in teaching practice, and ethical commitment, thereby contributing to the development of an educational system capable of preparing thoughtful, responsible, and active learners in society.

Key Words: Educational objectives, professionalization of teaching, teacher preparation, constructive alignment, sustainable professional development.

مقدمة

تُعد مهنة التعليم من المهن المحورية في بناء المجتمعات وصياغة مستقبلها، إذ لا تقتصر رسالتها على نقل المعارف، بل تمتد إلى تشكيل الوعي، وبناء القيم، وتنمية القدرات العقلية والاجتماعية لدى الأفراد. وقد شهدت النظرة إلى التعليم تحولاً نوعياً من اعتباره وظيفة تقليدية قائمة على الخبرة الفردية إلى اعتباره مهنة احترافية تستند إلى معايير واضحة، وكفايات تخصصية، وأخلاقيات مهنية، ومسؤولية مجتمعية. ويُعرّف تمهين التعليم بأنه عملية الارتقاء بالممارسة التدريسية لتصبح قائمة على أسس علمية وبحثية، وعلى إعداد أكاديمي ومهني متكامل، وعلى تنمية مهنية مستمرة تضمن جودة الأداء واستدامة التطوير (Darling-Hammond et al., 2017).

يمكننا الاستناد على ما زدنا به محمد & حوالة (2022) لمفهوم تمهين التعليم، حيث يؤكدان أن إعداد المعلم وتأهيله لا ينبغي أن يُختزل في تزويده بالمحتوى العلمي فقط، بل يجب أن يشمل بناء شخصيته المهنية وتنمية كفاياته التربوية، والمهارات الشخصية والوجدانية. أي أن من اسمى أهداف إعداد المعلم وتأهيله، يعتمد على أبعاد مترابطة شاملة ومترابطة التي تتضمن بداخلها إتقان المعرفة التخصصية، اكتساب مهارات التخطيط، التنفيذ، التقييم، تنمية الاتجاهات المهنية الإيجابية، ترسيخ الالتزام بأخلاقيات المهنة وإضافة إلى تعزيز قدرته على البحث والتأمل في ممارساته الصفية. لذلك مهم جداً متابعة الاستمرار ومواكبة التأهيل المناسب للعصر (محمد & حوالة، 2022).

كما يمكننا القول والتشديد أن التدريب أثناء الخدمة يمثل امتداداً منطقياً للإعداد قبل الخدمة، وأن التنمية المهنية المستدامة شرط أساسي للحفاظ على جودة الأداء التعليمي في ظل التحولات المعرفية والتكنولوجية المتسارعة. لذلك يتحقق الارتقاء بمهنة التعليم عندما يمتلك المعلم القدرة على تحليل ممارساته، تطوير استراتيجياته والاستجابة لاحتياجات المتعلمين المتغيرة مما يجعل من المعلم فاعلاً مهنيًا لا منفذاً تقنياً فقط (محمد & حوالة، 2022).

وينشد (Biggs & Tang, 2011) يؤكدان أن مهنة المعلم ترتبط ارتباطاً وثيقاً بصياغة الأهداف التربوية وتحقيقها؛ لأهمية أهداف التعليمية قبل البدء بسيرورة التعلم والتخطيط. إذ إن الأهداف تمثل الإطار الذي يوجه العمل التربوي، بينما يمثل المعلم الأداة التنفيذية التي تُفعل هذا الإطار داخل الصف. انطلاقاً من المعلم المهني هو القادر على تحويل الغايات الفلسفية العامة إلى أهداف تعليمية محددة، بل وصياغتها بطريقة قابلة للتنفيذ والتقييم، وثم اختيار استراتيجيات تدريس الملائمة معها وذلك يسهل عليه بناء أدوات تقييم وتقييم تساعد في تحقيقها. يكمن هنا أهمية المواءمة البنائية التي تؤكد ضرورة الاتساق بين نواتج التعلم وأنشطة التدريس وأساليب التقييم لضمان جودة العملية التعليمية وتأثيرها على المتعلم والمعلم (Biggs & Tang, 2011).

يمكننا القول، أنه لا يعتمد تحقيق تطوير المنظومة التربوية من خلال تحسين صياغة الأهداف وحدها، ولا من خلال تطوير إعداد المعلم بمعزل عن فلسفة الأهداف، بل يتطلب عملاً متكاملاً ومتناسكاً بين وضوح الرؤية التربوية وتمهين الممارسة التعليمية. فكلما ارتقى مستوى الإعداد المهني للمعلم، زادت قدرته على تحقيق الأهداف التربوية في بعدها المعرفي، الكفايات، الكفاءات والقيمي. وهذا يؤكد العلاقة الطردية بينهم. فكلما كانت الأهداف مصاغة بوضوح واتساق، أصبحت الممارسة المهنية أكثر فاعلية وأثراً في طريق وسيروية المتعلم والمعلم. وبذلك يشكل تمهين التعليم الركيزة الأساسية التي تجعل من الأهداف التربوية واقعاً ملموساً لا مجرد عبارات نظرية.

يمكننا القول أن الأهداف التربوية تعد المرتكز والوتاد الأساسي الذي يحدد هوية أي نظام تعليمي، فهي تعبر عن الغايات الكبرى والنتائج المتوقعة التي تسعى التربية لتحقيقها في شخصية المتعلم وأثرها عليه على المدى البعيد. وتنبتق

هذه الأهداف من عدة مصادر حيوية تشمل احتياجات المجتمع، تطلعات الفرد، طبيعة الميدان العلمي، والسياسة التعليمية للدولة، مما يضمن توافق المخرج التعليمي مع القيم الوطنية والاجتماعية فيصبح لدينا مواطن ناضج وصالح. ويؤكد ذلك على شمولية هذه الأهداف، حيث تغطي جوانب النمو المعرفي، المهارات، الوجداني والجسدي، لتشكيل مواطن قادر على التفاعل الإيجابي مع بيئته (منصة أعد، 2025؛ المحمدي، 2023).

كما يؤكد (Orr (2022 ان الأهداف التربوية أيضاً تعتبر حجر الأساس في التخطيط التربوي لأنها تُترجم فلسفة التربية واحتياجات المجتمع والمتعلم إلى "مقصود تعليمي" قابل للتنفيذ والقياس، كما تُسهم في ضبط الاتساق بين المنهج وطرائق التدريس، التقييم والتقويم. وتُستخدم بوصفها كلغة مشتركة بين المعلمين والطلبة، بين مصممي المناهج، وبين توجّه تصميم الخبرات التعليمية والتقييم. وهذا يعزز على ان التعليم القائم على المخرجات وواضح في الأهداف، ينتج نواتج التعلم فيرفع من جودة التعلم وتحسين العدالة التربوية عبر معايير واضحة لما ينبغي أن يتعلمه الطلبة وكيف سيتم تقييمهم . (Biggs, 2014)

كما متعارف عليه، فان الأهداف التربوية لها عبارات تميزها وتصفها بصورة دقيقة ومقصودة، مما يُفترض أن يحققه المتعلم نتيجة خبرة تعليمية مخططة. ولا يعتبر الهدف كمجرد صياغة لغوية، بل يعتبر عنصراً بنوياً حاكماً للتصميم التعليمي؛ فهو يحدد طبيعة النشاط، نمط التفاعل، أداة القياس وحتى نوع التغذية الراجعة المقدمة للطلّاب. وتشير البحوث الحديثة إلى أن وضوح الهدف يؤثر بشكل مباشر على تحفيز المتعلم وإدراكه لما هو متوقع منه، مما يعزز التنظيم الذاتي للتعلم (Orr et al., 2022). ويؤكد (2022) ان هناك اختلاف بين Cedefop بين *Instructional Objectives* و *Learning Outcomes*؛ فالأولى تعبر عن نية المعلم، بينما الثانية تمثل ما يستطيع المتعلم إظهاره فعلياً في نهاية الخبرة التعليمية. هذا التمييز أصبح مهماً في أنظمة الجودة والاعتماد الأكاديمي المعاصرة.

المعضلة

على الرغم من الاتفاق الواسع في الأدبيات التربوية المعاصرة على أهمية الأهداف التربوية بوصفها الإطار الموجه للعملية التعليمية، وعلى ضرورة تمهين مهنة التعليم وتعزيز التنمية المهنية المستدامة للمعلمين، إلا أن الواقع التعليمي في كثير من السياقات يكشف عن فجوة واضحة بين الأهداف المعلنة في الوثائق الرسمية والممارسات الصفية الفعلية. فكثيراً ما تُصاغ الأهداف بصيغة عامة أو غير قابلة للقياس، أو تُدرج ضمن الخطط الدراسية دون مواءمة حقيقية مع استراتيجيات التدريس وأساليب التقويم، وهذا ما يتعارض مع مبدأ المواءمة البنائية الذي يؤكد ضرورة الاتساق بين نواتج التعلم والتدريس والتقويم . (Biggs & Tang, 2011) وفي المقابل، تشير الأدلة البحثية إلى أن جودة إعداد المعلم والتنمية المهنية المستدامة يعتبران كعامل حاسماً في تحويل الأهداف النظرية إلى أثر تعلم فعلي وتحقيق الأهداف السامية (Darling-Hammond, 2017). كما أن إصلاح التعليم يركز على تحديث المناهج أو إدخال التكنولوجيا دون معالجة البعد المهني والأخلاقي للممارسة التعليمية، لذلك يصحب ذلك فشل ذريع في تحقيق أثر مستدام ومواكبة التقنيات للمتعلّم والمعلم (UNESCO, 2021). ويتفاقم الأمر إلى تطوير مشكلة الدراسة في محاولة الكشف عن طبيعة العلاقة التكاملية بين الأهداف التربوية وتمهين التعليم، وحتى مشكلة بإسهام إعداد المعلم وإعادة تأهيله في ضمان تحقيق هذه الأهداف بصورة واقعية ومستدامة، في ضوء معايير الجودة والاعتماد المعاصرة (CAEP, 2022).

مفهوم الأهداف التربوية في ضوء تصنيف بلوم المنقح (2001)

تُعرّف الأهداف التربوية بأنها عبارات دقيقة تصف ما يُتوقع أن يتمكن المتعلم من أدائه بعد خبرة تعليمية منظمة، سواء

أكان ذلك في صورة معرفة مفاهيمي، أو مهارة إجرائية، أو اتجاه وقيمة. غير أن التصور الحديث للأهداف، كما أتضح وتبلور في التصنيف المنقح (سلم) لبوم المتعارف عليه، لم يعد يقتصر على تحديد محتوى المعرفة، بل أطرًا تطور عليه، وأصبح يركز ويرتكز على نوع العملية العقلية التي يمارسها المتعلم تجاه هذه المعرفة، مثل التفسير، التحليل، التقويم، أو الإبداع. فتصنيف بلوم المنقح (2001) نقل التركيز من تصنيف جامد للمعرفة إلى إطار ديناميكي يجمع بين بعدين: بعد العمليات المعرفية مثل: التذكر، فهم، تطبيق، تحليل، تقويم، وإبداع. وبعد أنواع المعرفة أي معرفية واقعية، مفاهيمي، إجرائية وما وراء معرفية. مما أضاف التميز لهذين البعدين وجعل صياغة الأهداف أكثر دقة وعمقًا من الناحية المعرفية. (Anderson & Krathwohl, 2001)

ومن هذا المنظور، يمكننا القول انه تمثل الأهداف التربوية كحلقة الوصل بين النية التعليمية المجردة والتطبيق العملي داخل غرفة الصف، لأنها تُترجم الرؤية العامة إلى أداء قابل للملاحظة والحكم. فحين يُصاغ الهدف بصيغة عملية مثل " أن يحلل الطالب..." أو " أن يصمم المتعلم..." فإنه لا يحدد فقط المحتوى، بل يحدد مستوى التفكير المطلوب. وهذا مما يجعل الهدف أداة تنظيمية مركزية تضمن اتساق عناصر العملية التعليمية؛ إذ إن وضوح مستوى العملية العقلية المستهدفة يوجه اختيار الاستراتيجيات التعليمية، ويحدد طبيعة الأنشطة الصفية، ويضبط تصميم أدوات التقويم بما يتوافق مع الهدف. ويُعد هذا الاتساق جوهر هام مما يُعرف في الأدبيات الحديثة بالمواءمة البنائية (Constructive Alignment)، حيث يجب أن تتطابق نواتج التعلم مع التدريس والتقويم لضمان جودة التعلم وتطبيقها بأفضل صورة في أرض الواقع (Biggs & Tang, 2011).

كما أن صياغة الأهداف ينبغي أن تتسم بالقابلية للملاحظة والحكم، بحيث يمكن التحقق من تحققها من خلال أداء أو منتج أو سلوك ظاهر، لا من خلال فقط تعبيرات عامة أو أفعال غير قابلة للقياس مثل "يفهم" أو "يدرك" ما لم تُترجم إلى مؤشر أداء واضح. فوضوح الهدف يساهم في تعزيز الشفافية التعليمية، ويمنح المتعلم تصورًا واضحًا لما هو متوقع منه، ويحد من الغموض في عملية التقويم، مما يدعم العدالة الأكاديمية ويرفع جودة التعلم للمتعلم والمستقبل (Orr et al., 2022).

يكتسب تصنيف بلوم المنقح والمُنقح أهمية خاصة في برامج إعداد المعلمين، وذلك لأنه لا يقتصر على تنظيم الأهداف المعرفية، بل يشكل إطارًا لتطوير الكفايات المهنية المستقبلية للمعلم. ففي سياق إعداد المعلمين، لا يكفي أن "يعرف" الطالب أو المعلم نظريات التعلم أو استراتيجيات التدريس، بل يجب أن يكون قادرًا على تحليلها، وتطبيقها في مواقف صفية، وتقويم فاعليتها، بل وإعادة صياغتها العميق وتصميمها بصورة إبداعية. وهنا يظهر البعد الديناميكي للتصنيف المنقح، الذي يدمج بين بعدين: العمليات المعرفية (تذكر، فهم، تطبيق، تحليل، تقويم، إبداع) وأنواع المعرفة: واقعية، مفاهيمي، إجرائية، وما وراء معرفية (Anderson & Krathwohl, 2001).

على سبيل المثال، في مقرر "استراتيجيات التدريس" ضمن برنامج إعداد المعلمين، يمكن صياغة أهداف على مستويات متعددة:

- مستوى التذكر: أن يعرف الطالب-المعلم مفهوم التعلم التعاوني.
- مستوى الفهم: أن يفسر الفروق بين التعلم التعاوني والتعلم التقليدي.
- مستوى التطبيق: أن يطبق استراتيجية تعلم تعاوني في درس تجريبي.
- مستوى التحليل: أن يحلل نقاط القوة والضعف في تطبيقه للاستراتيجية.

- مستوى التقويم: أن يقوم فاعلية الاستراتيجية بناءً على معايير محددة.

- مستوى الإبداع: أن يصمم نموذجاً معدلاً لاستراتيجية تناسب سياقاً معيناً.

يُظهر هذا التسلسل بوضوح كيف يتحول الطالب عن طريق المعلم من متلقٍ سلبي للمعلومة إلى ممارس ناقد ومصمم تعليمي قادر على توظيف المعرفة في مواقف تعليمية حقيقية. كما أن إدماج المعرفة ما وراء المعرفية في التصنيف المنقح يساهم في تنمية الوعي الذاتي المهني لدى المعلم، بحيث يصبح قادراً على التفكير التأملي في ممارساته التعليمية وتحليلها وتطويرها بصورة مستمرة. ويتوافق هذا التوجه مع الاتجاهات الحديثة في برامج إعداد المعلمين التي تركز على إعداد المعلم بوصفه باحثاً وممارساً تأملياً قادراً على تحسين أدائه المهني استناداً إلى الملاحظة والتحليل والتقويم المستمر للممارسة الصفية (Darling-Hammond et al., 2017).

إضافة إلى ذلك، فإن اعتماد التصنيف المنقح في برامج إعداد المعلمين يساهم في تحسين المواءمة البنائية (Constructive Alignment) بين نواتج التعلم، أنشطة التدريب الميداني وأدوات التقويم. فإذا كان الهدف عند مستوى "التحليل" أو "التقويم"، فلا يجوز أن يُقاس باختبار يقيس التذكر فقط. وهنا يظهر دور المواءمة البنائية في ضمان جودة الإعداد المهني للمعلم (Biggs & Tang, 2011).

رغم الأثر الذي أحدثته (سلم بلوم) تصنيف بلوم الكلاسيكي (1956)، الذي مثل أول محاولة منظمة لتصنيف الأهداف المعرفية في ستة مستويات هرمية (المعرفة، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم)، إلا أن هذا التصنيف تم نقده بشكل بناء ليوافق الاحتياجات في عصرنا هذا. والنقد تمحور حول طبيعته الغير لينة والجامدة حيث كان تركيزه على المعرفة كمحتوى أكثر من تركيزه على العمليات العقلية الديناميكية (Bloom, 1956).

لذلك كان هناك الحاجة على أحداث التعديل المناسب بحيث اجري عل تصنيف بلوم، تعديل بما يسمى بالتصنيف المنقح (2001)، وقد أدخل عدة تعديلات جوهرية: تم تحويل المستويات من أسماء جامدة إلى أفعال إجرائية (مثل: "تذكر" بدل "المعرفة")، وتم إعادة ترتيب أعلى المستويات، فجعل "الإبداع" أعلى من "التقويم". تم التركيز على قابلية الاستخدام في التخطيط والتقويم الفعلي (Anderson & Krathwohl, 2001).

من منظور نقدي أكثر، يمكن القول إن بلوم الكلاسيكي كان مناسباً لمرحلة تاريخية ركزت على تنظيم المحتوى المعرفي، بينما جاء التصنيف المنقح استجابة لتحولات معرفية وبيداغوجية جعلت التعلم عملية بنائية نشطة. إلا أن بعض الباحثين يرون أن كلا التصنيفين قد يُساء استخدامهما إذا اعتُبرا "سلمًا صارمًا" يجب المرور به خطياً، في حين أن التفكير الحقيقي غالباً ما يكون تفاعلياً وغير خطي (Adams, 2015).

وفي سياق إعداد المعلمين تحديداً، فإن التصنيف المنقح يُعد أكثر ملاءمة لأنه يسمح بدمج التفكير التأملي وما وراء المعرفي، وهو عنصر جوهري في تكوين المعلم المهني القادر على تحليل ممارساته وتحسينها باستمرار.

الفرق بين الهدف والغاية

رغم أن مصطلحي "الغاية" و"الهدف" يُستخدمان أحياناً بشكل خاطئ بالتبادل في الأدبيات التربوية، إلا أن التحليل المفاهيم الدقيق يكشف عن تمايز جوهري بينهما من حيث مستوى التجريد، والزمن، ووظيفة كل منهما داخل البناء التربوي. فالغايات التربوية (Aims) أو (Goals) تعطي معنى إلى التوجهات الفلسفية التي تعتبر بعيدة المدى عن الرؤية القيمية للنظام التعليمي، مثل إعداد مواطن فاعل أو تعزيز العدالة الاجتماعية أو تنمية الشخصية المتكاملة. وهذه الصياغات تعبّر

عن توجه معياري Normative Orientation يرتبط بتصور المجتمع للإنسان الصالح، لكنها لا تتضمن مؤشرات أداء قابلة للقياس المباشر، لأنها تعمل على مستوى الرؤية العامة لا التنفيذ التفصيلي (Biesta, 2020).

أما الأهداف التربوية (Objectives) فهي ترجمة إجرائية لهذه الغايات العامة إلى صياغات محددة مرتبطة بسياق تعليمي معين، مثل مقرر أو وحدة أو درس. وتتميز الأهداف بأنها قابلة للتحقق من خلال سلوك أو أداء يمكن ملاحظته والحكم عليه، مما يجعلها أداة تنظيمية للتدريس والتقييم. وبذلك يمكن القول إن الغايات تمثل البعد الفلسفي الموجه، بينما تمثل الأهداف المستوى التنفيذي الذي يحول الرؤية إلى ممارسة قابلة للتقييم. وعليه، فإن العلاقة بينهما ليست علاقة تضاد وتناقض، بل علاقة تدرج هرمي؛ إذ تُشتق الأهداف من الغايات، وتعمل على تجسيدها في سياقات تعليمية محددة. (Tyler, 2013)

التمييز بين أهداف التدريس ونواتج التعلم

(Instructional Objectives vs Learning Outcomes)

في اتجاهات التصميم التعليمي المعاصرة، برز تمييز مفاهيمي مهم بين "أهداف التدريس" و"نواتج التعلم". فأهداف التدريس تعبر عن نية المعلم أو المصمم التعليمي فيما يخطط لتحقيقه من خلال عملية التعليم. وهي غالباً ما تصاغ من منظور المعلم، مثل: "أن يوضح المعلم مفهوم العدالة الاجتماعية" أو "أن يعرض المعلم نموذجاً تطبيقياً". في المقابل، تركز نواتج التعلم على ما يستطيع المتعلم إظهاره فعلياً بعد انتهاء الخبرة التعليمية، مثل: "أن يحلل الطالب مفهوم العدالة الاجتماعية ويطبقه على حالة واقعية" (Orr et al., 2022).

هذا التحول يعكس انتقالاً معرفياً من مركزية المعلم إلى مركزية المتعلم، حيث أصبح معيار جودة التعليم هو ما يتحقق لدى الطالب من تعلم قابل للإثبات، لا ما يقدمه المعلم من محتوى فقط. وتؤكد أدبيات الجودة في التعليم العالي أن صياغة نواتج التعلم بوضوح تساهم في تعزيز الشفافية الأكاديمية، وتدعم قابلية البرامج للمساءلة والتقييم (Cedefop, 2022).

كما يرتبط مفهوم نواتج التعلم ارتباطاً وثيقاً بما يُعرف بالمواءمة البنائية (Constructive Alignment)، حيث ينبغي أن تتطابق نواتج التعلم المعلنة مع أنشطة التدريس وأدوات التقييم، لضمان أن ما يتم قياسه هو بالفعل ما استُهدف في التخطيط. ويُعد هذا المبدأ أحد الأسس الجوهرية لضمان جودة التعليم والحصول على أثر ومنتجات أكثر جودة. (Biggs & Tang, 2011)

العلاقة الهرمية بين الغايات والأهداف ونواتج التعلم

يمكن تصور العلاقة بين المفاهيم الثلاثة في إطار هرمي يبدأ بالغايات الفلسفية وينتهي بالأداء القابل للملاحظة. فالغايات تمثل المستوى القيمي المجرد الذي يحدد الاتجاه العام للتعليم، بينما تمثل الأهداف المستوى الإجرائي الذي يترجم الغايات إلى خطط تدريسية محددة، أما نواتج التعلم فتمثل الدليل الفعلي على تحقق الأهداف من خلال أداء الطالب (Anderson & Krathwohl, 2001).

هذا التسلسل يعكس انتقال العملية التعليمية من المجرد إلى العملي، ومن الرؤية العامة إلى المؤشرات القابلة للقياس. كما يبرز أهمية الاتساق بين المستويات الثلاثة؛ فإذا كانت الغاية هي "تعزيز التفكير النقدي"، فإن الأهداف يجب أن تُصاغ بصيغة عمليات تحليل وتقييم، ونواتج التعلم يجب أن تُقاس بأدوات تقيس التفكير النقدي فعلاً، لا الحفظ والاسترجاع. (Biggs & Tang, 2011).

أهمية التمييز المفاهيم في البحث التربوي وضمان الجودة

إن الخلط بين الغاية والهدف وناتج التعلم يؤدي إلى إشكالات منهجية تؤثر سلبًا على التخطيط والتقييم، مثل صياغة عبارات عامة غير قابلة للقياس، أو الخلط بين نية المعلم ونتيجة التعلم، أو تصميم أدوات تقييم لا تعكس ما تم استهدافه فعليًا. ولهذا تؤكد الأدبيات الحديثة على أن الدقة المفاهيمية ليست مسألة لغوية فحسب، بل شرط أساسي لضمان جودة العملية التعليمية والبحث التربوي (Orr et al., 2022).

لذا، القدرة على توضيح المفاهيم يساهم في تعزيز الشفافية الأكاديمية، ويسهل عملية الاعتماد وضمان الجودة، ويمنح الطلاب تصورًا واضحًا لما يُتوقع منهم تحقيقه. ويسهل عملية التعلم وتعليم ويعطيها طابعًا مميز، ويقودنا بالتالي للتمييز الدقيق والتحديد من منطلق الوعي والفهم بين الغايات والأهداف ونواتج التعلم يمثل أساسًا منهجيًا لأي تخطيط تربوي رشيد. (Cedefop, 2022)

الأهداف التربوية لبرامج إعداد المعلمين

تحتاج برامج إعداد المعلمين إلى أهداف تربوية "برنامجية" واضحة: لذلك تُعد الأهداف التربوية في برامج إعداد المعلمين أساسًا لضمان الجودة؛ لأنها تُحوّل "فلسفة إعداد المعلم" إلى مخرجات قابلة للقياس والتقييم مثل الكفايات: المهنية، القدرة على التخطيط، إدارة التعلم، التقييم، والأخلاقيات المهنية. وتشير أدلة الاعتماد في إعداد المعلمين إلى أن البرامج القوية تُعرّف نواتج تعلم المرشحين (Teacher Candidates) بدقة، ثم تجمع أدلة تحققها، ثم تستخدم النتائج في التحسين المستمر بدل الاكتفاء بإعلانها شكليًا (CAEP, 2022).

أما الهدف العام لبرامج إعداد المعلمين، فيتمحور حول شخصية وتركيزه على أن يكون المعلم قادر على إحداث أثر تعلم حقيقي. أي أن الهدف الأسمى والأعلى لبرامج إعداد المعلمين ليس مجرد منح شهادة، بل إعداد معلم قادر على التأثير في تعلم الطلبة (Impact) مع امتلاك مهارات مهنية قابلة للنقل بين السياقات. وتوضح معايير CAEP الحديثة أن على برامج الإعداد إثبات جاهزية المرشح للتدريس، وكذلك رصد فاعلية الخريجين وأثرهم (impact) من خلال مؤشرات متعددة مثل التقييمات الميدانية وبيانات أصحاب العمل ومخرجات الطلبة، باعتبارها جزءًا من هدف البرنامج (CAEP, 2022).

لذلك يجب أن يكون هناك تحديد وتفصيل الأهداف عبر معايير المهنة، كنموذج (In TASC) كإطار لتحديد أهداف إعداد المعلم. المقصود. ولذلك يجب علينا القيام بعملية مهمة ألا وهي، لتحويل الهدف العام إلى أهداف قابلة للتطبيق، وبذلك تستخدم كثير من برامج إعداد المعلمين إطارًا معياريًا يحدد "ما يجب أن يعرفه ويمارسه المعلم". هذه المعايير تحمل في داخلها المحتوى الهام مثل: فهم المتعلم وتنوعه، بيئات تعلم داعمة، المعرفة بالمحتوى، التخطيط للتدريس، استراتيجيات التدريس، استخدام التقييم، والمسؤولية المهنية. هذه المعايير تساعد البرامج على اشتقاق أهداف محددة مثل: "يخطط لتعليم يراعي الفروق الفردية" أو "يستخدم التقييم لتحسين التعلم"، ثم تُترجم إلى أدوات قياس داخل التربية العملية (CCSSO, 2013).

يكمن بذلك الغاية المهمة التي تتضمن أهداف إعداد المعلم في ضوء التحول الرقمي، أي المقصود بالكفايات الرقمية للمعلم. لكي نستطيع القول أنه أصبح من أهداف برامج إعداد المعلمين اليوم تضمين كفايات رقمية واضحة: تصميم تعلم رقمي، اختيار أدوات مناسبة، توظيف البيانات والتقييم الرقمي، وحماية الخصوصية والأمان. وتشير تقارير OECD الحديثة إلى أن كثيرًا من المعلمين ما زالوا يصرحون بحاجات تدريبية في مهارات تكنولوجيا التعليم، ما يجعل هدف "الكفاية

الرقمية المهنية" هدفًا جوهريًا لبرامج الإعداد قبل الخدمة وأثناءها (OECD, 2023).

من أسمى وأكثر أهمية مهنيًا لأهداف إعداد المعلم للتعليم الدامج، هو تحقيق العدالة وتلبية احتياجات المتعلمين جميعًا. أي، أن إعداد المعلمين يجب أن يتضمن أهدافًا صريحة مرتبطة بالتعليم الدامج: فهم الاحتياجات الخاصة، التفريد، الشراكة مع الأسرة، واستراتيجيات صافية تُحقق مشاركة جميع المتعلمين. ويبرز في مشاريع أوروبية مثل Teacher Professional Learning for Inclusion أن الهدف لم يعد فقط "تدريس المحتوى" وتلقينه، بل بناء قدرة مهنية على ضمان الإنصاف وإزالة العوائق أمام التعلم.

(European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2020)

كما أن أهداف برامج إعداد المعلمين بوصفها سياسة تعليمية، يهتم بموضوع الربط بالتنمية المهنية والمسار الوظيفي. لذلك من المهم وينبغي أن تُصاغ ضمن رؤية أوسع للمسار المهني: انتقاء، إعداد قبل الخدمة، إدخال للمهنة (Induction)، تنمية مهنية مستمرة، أنظمة تقييم تدعم التطور. ويرمز طرح دليل تطوير سياسات المعلمين (Teacher Policy Development Guide) أن هدف "إعداد معلم فعال" لا يتحقق دون نظام متكامل يدعم التعلم المهني، ويضع أهدافًا متدرجة عبر مراحل المهنة (Teacher Task Force, 2019)

من أهم النقاط لأعداد المعلم للتعليم وتأهيله، هو تأصيل أهداف إعداد المعلم وربطها بالبعدين الأكاديمي والمهني معًا. فالتأهيل لا يتناول إعداد المعلم بوصفه مرحلة زمنية تنتهي بالحصول على الشهادة، بل يقدمه كعملية نمائية مستمرة تبدأ قبل الخدمة وتمتد أثناءها عبر التدريب والتطوير المهني. وهذا الطرح يتقاطع مباشرة مع الاتجاهات العالمية التي ترى أن إعداد المعلم نظام متكامل متعدد المراحل، لا برنامجًا جامعيًا محدودًا (محمد & حوالة، 2022).

ويرتب المؤلفان محمد & حوالة (2022) أهداف إعداد المعلم إلى أبعاد متكاملة: أهداف معرفية (إتقان المحتوى والتخصص التربوي). أهداف مهارات (التخطيط، التنفيذ، إدارة الصف، التقويم)، أهداف وجدانية وقيمية (الالتزام الأخلاقي، الاتجاهات المهنية، المسؤولية المجتمعية)، أهداف مهنية نمائية (التعلم المستمر، البحث الإجرائي، التطوير الذاتي). هذا التقسيم يعكس فهمًا شموليًا لدور المعلم، ويمنع اختزال الإعداد في المعرفة النظرية فقط. كما أنه ينسجم مع التصنيف المنقح لبلوم (2001)؛ فالأهداف المعرفية يمكن تنظيمها وفق مستويات العمليات العقلية، بينما الأهداف المهارية ترتبط بالمعرفة الإجرائية، أما الأهداف المهنية النمائية فتربط بالمعرفة ما وراء المعرفية، أي قدرة المعلم على التفكير في أدائه وتحسينه. هذا الأمر يزيد من تطور العملية التعليمية وجودتها (Anderson & Krathwohl, 2001؛ محمد & حوالة، 2022).

من جهة أخرى، يؤكدان المؤلفان محمد & حوالة (2022) على أهمية التدريب أثناء الخدمة بوصفه امتدادًا منطقيًا للإعداد قبل الخدمة، وهو ما يعزز فكرة أن الهدف النهائي لبرامج إعداد المعلمين ليس تخريج لكي يضمن لقب "حامل شهادة"، بل بناء معلم قادر على التطور الذاتي المستمر. وهذا يتقاطع ويتماشى مع الأدبيات الدولية التي ترى أن فاعلية المعلم تتعزز عبر التطوير المهني المستمر، وليس عبر الإعداد الأولي فقط.

(Darling-Hammond et al., 2017؛ محمد & حوالة، 2022).

إضافة إلى ذلك، يسهم إدماج هذا المرجع في توطین النقاش النظري عالميًا ومحليًا؛ فبينما تقدم الأطر الدولية مثل CAEP و In TASC معايير كفايات عامة، يقدم كتاب محمد وحوالة معالجة سياقية عربية تراعي خصوصية النظم التعليمية العربية من حيث الثقافة، والتحديات المؤسسية، والبيئة الصفية. وبالتالي فإن إدماجه داخل الفصل الخاص بإعداد

المعلم لا يمثل مجرد استشهاد محلي، بل يعزز التوازن بين المعايير العالمية والواقع العربي التطبيقي (محمد & حوالة، 2022). بذلك يمكننا القول إن القيمة المضافة هنا تكمن في ربطه المباشر بين الأهداف النظرية والممارسة الصفية الفعلية. فهو لا يكتفي بتحديد أهداف إعداد المعلم، بل يربطها بآليات التنفيذ والتقييم والتدريب الميداني، مما يجعله له تأطير واضح كي نستطيع ان نقوم بعملية المواءمة البنائية داخل برامج إعداد المعلمين في السياقات العربية وبذلك يزيد من أهمية ربط بين الأهداف النظرية وتأكيد الممارسة بالحقل، بشكل أكثر نجاعة وأكثر جودة (Biggs & Tang, 2011؛ محمد & حوالة، 2022).

استراتيجيات تطوير المنظومة التربوية

رؤية تحليلية معمقة بين صياغة الأهداف وتمهين المعلم

يشهد الحقل التربوي في العقود الأخيرة تحولات عميقة فرضتها التغيرات المعرفية والتكنولوجية والاجتماعية، الأمر الذي جعل تطوير المنظومة التربوية ضرورة استراتيجية لا خياراً إصلاحياً مؤقتاً. ولم يعد تطوير التعليم يقتصر على تحديث المناهج أو إدخال التقنيات الحديثة، بل أصبح يرتبط بإعادة النظر في الأسس التي تقوم عليها العملية التعليمية ذاتها، وفي مقدمتها صياغة الأهداف التربوية وتمهين دور المعلم بوصفه الفاعل الرئيس في تحقيق تلك الأهداف.

فالأهداف التربوية تمثل نقطة الانطلاق في أي إصلاح تربوي؛ إذ من خلالها تتحدد ملامح المتعلم المرغوب إعداد، وطبيعة الخبرات التعليمية المقدمة له، ومعايير الحكم على جودة التعلم. وفي المقابل، لا يمكن لأي أهداف مهما بلغت دقتها النظرية، أي أن تتحقق دون معلم مهني قادر على ترجمتها إلى ممارسات صفية فعالة، وتصميم أنشطة تعليمية متسقة معها، وتوظيف أدوات تقويم تعكس تحققها فعلياً. ومن هنا تتجلى العلاقة الجدلية بين صياغة الأهداف وتمهين المعلم؛ فوضوح الأهداف يوجه العمل المهني، بينما كفاءة المعلم تضمن تحقق الأهداف في الواقع التعليمي.

وانطلاقاً من ذلك، سأتناول هذا المحور لكي أوضح وأشرح عن تحليل مفهوم الأهداف التربوية، والتميز بينها وبين الغايات ونواتج التعلم، مع الوقوف على أسس صياغتها في ضوء الاتجاهات المعاصرة، ثم أربط ذلك ببرامج إعداد المعلمين بوصفها الإطار المؤسسي الذي يُبنى فيه المعلم القادر على تفعيل هذه الأهداف داخل المنظومة التربوية. وبذلك أسعى إلى إظهار أن تطوير المنظومة التعليمية يبدأ من دقة الهدف، ويتحقق عبر مهنية المعلم، ويُقاس من خلال جودة التعلم المتحقق لدى المتعلمين. ويؤكد ذلك أن الأهداف التربوية تعتبر وتعد الإطار الفلسفي الذي يحدد هوية النظام التعليمي ووجهته الحضارية، إذ تعكس تصور المجتمع لطبيعة الإنسان الذي يسعى إلى تكوينه، والقيم التي يرغب في ترسيخها، والمهارات التي يراها ضرورية للحياة المعاصرة. فالأهداف ليست مجرد نتائج تعليمية آنية للفترة الحالية، بل الهدف أن تمثل ترجمة عملية للرؤية المجتمعية حول التنمية، المواطنة، العدالة والاستدامة. ويفسر ذلك في يومنا هذا أن التعليم اليوم لم يعد يركز فقط على التحصيل الأكاديمي، بل أصبح يهدف إلى تنمية قدرات الفرد على التفكير النقدي والمشاركة المجتمعية والتعلم مدى الحياة (UNESCO, 2021).

كما أن اشتقاق الأهداف التربوية يتم من مصادر متعددة تشمل احتياجات المجتمع، تطلعات الأفراد، طبيعة المعرفة العلمية، السياسات التعليمية الوطنية. هذا التفاعل بين الفرد والمجتمع يمنح الأهداف بعداً تكاملياً يضمن توازن النمو المعرفي والوجداني والمهارات والجسدي للمتعلم. ويشير إطار OECD (2030) إلى أن الأهداف الحديثة ينبغي أن تسهم في تحقيق رفاه الفرد والجماعة معاً، لا أن تنحصر في البعد المعرفي فقط (OECD, 2019).

تمثل الأهداف السلوكية المستوى الإجرائي للأهداف العامة، إذ تصف بصورة دقيقة التغير المتوقع في سلوك المتعلم نتيجة

الممرور بخبرة تعليمية محددة. وقد أسهم الاتجاه السلوكي في تعزيز الدقة والوضوح في صياغة الأهداف من خلال التركيز على الأفعال القابلة للملاحظة والقياس، مما يسهم في ضبط عملية التقويم ويمنع العشوائية في الحكم على الأداء . (Mager, 1997)

وتتطلب الصياغة السليمة للهدف السلوكي تحديد أربعة عناصر رئيسية: الفعل السلوكي، المحتوى، شرط الأداء، ومعياري النجاح المقبول. وغياب أحد هذه العناصر يؤدي إلى ضعف في قابلية القدرة على القياس ويجعل الهدف غامضاً وضبابياً وغير قابل للتحقق الموضوعي (Anderson & Krathwohl, 2001) .

سندا للتعديل على تصنيف بلوم أحد أهم الأطر المنهجية في تنظيم الأهداف المعرفية، أصبح هناك إمكانية لكي نقوم في عملية تقسيم العمليات العقلية إلى مستويات تبدأ بالتذكر وتنتهي بالتقويم والإبداع. وقد ذكر ذلك في التعديل الذي أجري عام 2001 لتساعد في تعديل الموازين وتحويلها من التركيز على المعرفة الثابتة إلى العمليات العقلية النشطة، حيث تم استبدال الأسماء بالأفعال (Anderson & Krathwohl, 2001) .

وتشير الدراسات الحديثة إلى أن استخدام مستويات التفكير العليا يسهم في تعزيز التعلم العميق مقارنة بالاقتران على التذكر، كما أن صياغة الأهداف في ضوء هذا التصنيف تساعد المعلم على تصميم أنشطة تعليمية تنمي مهارات التحليل والنقد والإبداع (Adams, 2015) .

هذا الأمر يقودنا إلى الأهمية التي أدى التحول الرقمي إلى إعادة تعريف طبيعة الأهداف التربوية، حيث لم يعد الهدف يقتصر على نقل المعرفة، بل أصبح يتضمن تنمية الكفايات الرقمية، والقدرة على تحليل المعلومات، والتفاعل عبر البيئات الافتراضية، والعمل التعاوني عبر المنصات الإلكترونية (Redecker, 2017) .

كما أن دمج التكنولوجيا في التعليم يتطلب صياغة أهداف تضمن الاستخدام الأخلاقي والوعي للأدوات الرقمية، مع مراعاة قضايا العدالة في الوصول إلى التكنولوجيا وجودة المحتوى الرقمي. ويؤكد تقرير اليونسكو أن التحول الرقمي ينبغي أن يخدم العدالة والاستدامة، لا أن يعمق الفجوات التعليمية (UNESCO, 2021) .

لا يمكننا تحقيق الأهداف التربوية دون معلم مؤهل يمتلك القدرة على فهم فلسفة الأهداف وترجمتها إلى ممارسات صفية فعالة. فالمعلم يمثل العنصر الأساسي الحاسم في تحويل الأهداف النظرية إلى واقع تطبيقي، وهو المسؤول الأول والاساسي عن اختيار الاستراتيجيات المناسبة وتصميم أنشطة تحقق نواتج التعلم المنشودة بشكل أكثر جودة ومناسب لعملية التعلم والمتعلم (Darling-Hammond et al., 2017) .

وبذلك يمكننا القول ان تنمية، تأهيل وتدريب إعداد المعلم هو بمثابة عملية تكاملية تجمع بين الإعداد الأكاديمي والمهني والثقافي، وأن التنمية المهنية المستمرة ضرورة حتمية في ظل التحولات المعرفية والتكنولوجية المتسارعة (محمد & حوالة، 2022).

في بعض الأحيان تواجه المؤسسات التعليمية معوقات متعددة تحول دون تحقيق الأهداف المعلنة، منها ضعف الدافعية، ازدحام الصفوف، نقص الموارد، واستخدام أساليب تدريس تقليدية لا تنمي مهارات التفكير العليا. وتشير الدراسات إلى أن غياب التطوير المهني الفعال للمعلمين يمثل أحد أبرز أسباب ضعف تحقيق الأهداف وتحقيق الغايات السامية من وراءها . (Hattie, 2012) كما أن الفجوة بين الأهداف المعلنة والممارسات الفعلية في الصف قد تؤدي إلى تعلم سطحي لا يحقق الغايات الكبرى للتعليم، مما يستدعي إعادة النظر في سياسات التدريب والتقييم (Biggs & Tang, 2011) .

لذلك يُعدّ التقويم جزءاً لا يتجزأ من منظومة الأهداف، إذ يتيح قياس مدى تحققها ويقدم تغذية راجعة لتصحيح المسار. وبهذا يصنف التقويم إلى تشخيصي، تكويني، ختامي، مما يؤدي كل نوع وظيفة محددة في دعم التعلم وتحسين الأداء. (Black & Wiliam, 2009) ويُعدّ التقويم التكويني على وجه الخصوص أداة فعالة لتعزيز التعلم، حيث يتيح للمعلم والطالب تعديل الاستراتيجيات قبل الوصول إلى التقييم النهائي، مما يزيد من فرص تحقيق الأهداف المنشودة (Black & Wiliam, 2009).

إن صياغة الأهداف التربوية ينبغي أن ترتبط بخطة بحثية ومنهجية واضحة تضمن الترابط بين المشكلة والأهداف وأدوات القياس. فالرصانة المنهجية تمثل الضمان الأساسي لإنتاج معرفة تربوية قابلة للتطبيق والتطوير. كما أن الالتزام بمعايير التوثيق العلمي يعزز مصداقية البحث ويسهم في بناء قاعدة معرفية رصينة تدعم إصلاح المنظومة التعليمية (Creswell & Creswell, 2018).

الخاتمة

وفي آخر المطاف يمكنني أن أقول أن تطوير المنظومة التربوية لا يمكن أن يتحقق من خلال إصلاحات جزئية أو إجراءات تقنية منفصلة، بل يستلزم رؤية تكاملية تنطلق من إعادة تعريف مهنة التعليم ذاتها، وترتبط بين أخلاقياتها وأهدافها، وتمهينها، وآليات إعداد المعلم وتأهيله المستمر. فمهنة التعليم ليست مجرد وظيفة تنفيذية لنقل المعرفة، وإنما هي ممارسة أخلاقية ومهنية عالية التأثير، تتداخل فيها المسؤولية المعرفية مع المسؤولية القيمية والاجتماعية.

أرى إن الأهداف التربوية تمثل البوصلة التي توجه العملية التعليمية، فهي التي تحدد طبيعة الإنسان المراد بناؤه، ونوعية الخبرات التعليمية المقدمة له، ومعايير الحكم على نجاح العملية التعليمية. غير أن هذه الأهداف، مهما بلغت دقتها النظرية، تبقى عاجزة عن تحقيق أثرها ما لم تتجسد في ممارسات مهنية واعية يقودها معلم مؤهل ومتمكن. ومن هنا تتجلى العلاقة بين صياغة الأهداف وتمهين التعليم؛ فوضوح الأهداف يحدد الاتجاه، بينما احترافية المعلم تضمن بلوغ الوجهة.

كما أن أخلاقيات مهنة التعليم تمثل الإطار القيمي الذي يضبط توظيف الأهداف التربوية ويمنحها بعدها الإنساني والاجتماعي. فالأهداف لا ينبغي أن تُختزل في مؤشرات أداء رقمية أو نتائج تحصيلية، بل يجب أن تعكس التزاماً بالعدالة، واحترام كرامة المتعلم، وتعزيز تكافؤ الفرص، تنمية الحس النقدي والمسؤولية المجتمعية. والمعلم المهني هو الذي يستطيع أن يوازن بين متطلبات الأداء الأكاديمي والاعتبارات الأخلاقية، فيصوغ أهدافه التعليمية بروح إنسانية، ويُفعّلها في بيئة صفية قائمة على الاحترام والإنصاف.

ومن منظور تمهين التعليم، تعلمت أن الوضوح في تأهيل إعداد المعلم لا يمكن أن يُفهم بوصفه مرحلة زمنية تنتهي بالحصول على شهادة جامعية، بل هو مسار نمائي مستمر يبدأ بالإعداد قبل الخدمة، ويتعمق بالتدريب الميداني، بل يتجدد عبر التنمية المهنية أثناء الخدمة. فإعادة تأهيل المعلم في ضوء التحولات المعرفية والتكنولوجية والاجتماعية أصبحت ضرورة استراتيجية لضمان بقاء الأهداف التربوية متسقة مع واقع متغير. إن المعلم الذي يمتلك القدرة على التأمل في ممارساته، تحليل نتائج تعلم طلابه، تعديل استراتيجياته، يعتبر كمعلم القادر على تحويل الأهداف من عبارات مكتوبة إلى أثر تعليمي ملموس. أؤمن أن إصلاح المنظومة التربوية ينبغي أن ينطلق من تكامل ثلاث دوائر مترابطة: دائرة الأهداف التربوية بوصفها الإطار الفكري الموجّه، دائرة مهنة التعليم بوصفها الممارسة المهنية المنفّذة، دائرة الأخلاقيات بوصفها الضابط القيمي الذي يضمن إنسانية العملية التعليمية. فأعتبر أي خلل في إحدى هذه الدوائر ينعكس مباشرة على جودة التعليم ومخرجاته.

إن تطوير المنظومة التربوية لا يتحقق عبر تحديث المناهج أو إدخال التكنولوجيا فقط، بل عبر إعادة بناء العلاقة بين الهدف، المهنة والقيمة. فحين تُصاغ الأهداف بوعي فلسفي ومهني، ويُعدّ المعلم إعدادًا احترافيًا مستمرًا، وتُضبط الممارسة التعليمية بإطار أخلاقي واضح، تصبح التربية مشروعًا حضاريًا متكاملًا قادرًا على إحداث أثر حقيقي ومستدام في الفرد والمجتمع.

التعامل هنا بين العلاقة التكاملية بين مهنة التعليم، الأهداف التربوية، وتمهين المعلم وأخلاقيات الممارسة التعليمية، يمكن التأكيد على أن تطوير المنظومة التربوية يتطلب جملة من الإجراءات العملية المتكاملة، في مقدمتها إعادة صياغة الأهداف التربوية بما يضمن وضوحها وقابليتها للتقويم ومن ثم اتساقها مع الكفايات المهنية المعاصرة، وربطها بصورة مباشرة ببرامج إعداد المعلمين والتدريب الميداني الحقيقي. كما يستلزم ذلك ترسيخ تمهين التعليم من خلال معايير واضحة للإعداد، الأداء وتعزيز التنمية المهنية المستدامة للمعلمين أثناء الخدمة، بحيث يصبح التطوير جزءًا من الهوية المهنية لا نشاطًا طارئًا. وإلى جانب ذلك، ينبغي تأكيد البعد الأخلاقي في صياغة الأهداف وفي الممارسة الصفية، بما يعكس قيم العدالة والإنصاف والمسؤولية المجتمعية، ويجعل من التعليم فعلًا إنسانيًا قبل أن يكون إجراءً تقنيًا. أما على مستوى البحث العلمي، فإن المجال يظل مفتوحًا لدراسات مستقبلية تستكشف أثر تمهين المعلم على جودة صياغة الأهداف الصفية وتحقيقها، ومن ثم تحليل العلاقة بين الهوية المهنية والأداء التعليمي في سياقات ثقافية مختلفة، وتبحث في كيفية إعادة تشكيل أهداف إعداد المعلم في ظل التحول الرقمي والذكاء الاصطناعي، إضافة إلى بناء عملية تعليمية كنماذج نظرية تكاملية تربط بين الأهداف التربوية والمهنية والأخلاقيات التربوية واختبارها ميدانيًا. ومن ثم، فإن الارتقاء الحقيقي بالمنظومة التعليمية يبدأ من وضوح الهدف، ويتجسد في احتراف الممارسة، ويتعزز بالالتزام الأخلاقي، ويستمر عبر البحث والتطوير المستدام، لتصبح التربية مشروعًا حضاريًا واعيًا قادرًا على بناء إنسان مفكر ومسؤول ومؤثر في مجتمعه. كما إن الارتقاء الحقيقي بالتعليم هو بناء أنظمة إعداد وتأهيل مستدامة للمعلمين. فحين تتكامل الرؤية الفلسفية مع الاحتراف المهني، وتتجسد الأهداف في ممارسة واعية ومسؤولة، تصبح المنظومة التربوية قادرة على أداء رسالتها الحضارية في بناء إنسان مفكر، ناقد، مسؤول، وقادر على الإسهام الفاعل في مجتمعه.

أولاً: النتائج

1. أظهرت الدراسة أن الأهداف التربوية تمثل الإطار الموجّه للعملية التعليمية، فهي تحدد طبيعة التعلم المراد تحقيقه، وتوجه اختيار المحتوى، والاستراتيجيات، وأساليب التقويم .
2. بينت الدراسة أن وجود أهداف تربوية واضحة وقابلة للقياس يسهم في تحسين جودة التخطيط التعليمي، ويقلل من العشوائية في الممارسة الصفية .
3. توصلت الدراسة إلى أن هناك علاقة تكاملية بين صياغة الأهداف التربوية وتمهين مهنة التعليم؛ فوضوح الأهداف يوجه عمل المعلم، بينما تسهم مهنية المعلم في تحويل هذه الأهداف إلى واقع تطبيقي داخل الصف .
4. كشفت الدراسة أن ضعف المواءمة بين الأهداف التعليمية وأنشطة التدريس وأساليب التقويم يؤدي إلى فجوة بين ما يُخطط له في الوثائق التعليمية وما يتحقق فعليًا في تعلم الطلبة .
5. بينت الدراسة أن إعداد المعلم لا ينبغي أن يقتصر على تزويده بالمعرفة التخصصية، بل يجب أن يشمل تنمية كفاياته التربوية، والمهنية، والأخلاقية، والرقمية .
6. أكدت الدراسة أن التنمية المهنية المستدامة للمعلمين تعد شرطًا أساسيًا للحفاظ على جودة الأداء التعليمي، خاصة في ظل التحولات المعرفية والتكنولوجية المتسارعة .

7. أظهرت الدراسة أن تصنيف بلوم المنقح يساعد في صياغة أهداف تعليمية أكثر دقة وعمقاً، لأنه يربط بين مستويات التفكير وأنواع المعرفة .
8. توصلت الدراسة إلى أن التمييز بين الغايات، والأهداف، ونواتج التعلم يعد أمراً ضرورياً لضمان جودة التخطيط والتقييم في العملية التعليمية .
9. بينت الدراسة أن أخلاقيات مهنة التعليم تمثل بعداً جوهرياً في تحقيق الأهداف التربوية، لأنها تضبط الممارسة التعليمية بقيم العدالة، والإنصاف، واحترام المتعلم .
10. أكدت الدراسة أن تطوير المنظومة التربوية لا يتحقق من خلال تحديث المناهج أو إدخال التكنولوجيا فقط، بل يتطلب بناء علاقة متكاملة بين الهدف التربوي، والمعلم المهني، والقيم الأخلاقية .

ثانياً: التوصيات

1. ضرورة إعادة صياغة الأهداف التربوية في البرامج والمناهج التعليمية بصورة واضحة، دقيقة، وقابلة للقياس والتقييم .
2. العمل على تحقيق المواءمة بين الأهداف التعليمية، واستراتيجيات التدريس، وأنشطة التعلم، وأدوات التقييم؛ لضمان جودة المخرجات التعليمية .
3. تطوير برامج إعداد المعلمين بحيث تجمع بين المعرفة التخصصية، والكفايات التربوية، والمهارات العملية، والأخلاقيات المهنية .
4. تعزيز التدريب الميداني في برامج إعداد المعلمين، وربطه بأهداف تعليمية واضحة ونواتج تعلم قابلة للملاحظة .
5. اعتماد تصنيف بلوم المنقح في صياغة الأهداف التعليمية، بما يساعد على تنمية مهارات التفكير العليا لدى المتعلمين، مثل التحليل، والتقييم، والإبداع .
6. توفير برامج تنمية مهنية مستدامة للمعلمين أثناء الخدمة، تركز على التخطيط، وإدارة الصف، والتقييم، واستخدام التكنولوجيا، والتفكير التأملي .
7. إدماج الكفايات الرقمية في برامج إعداد المعلمين والتدريب المستمر، بما يمكن المعلم من توظيف التكنولوجيا بصورة تربوية وأخلاقية فعالة .
8. تعزيز البعد الأخلاقي في إعداد المعلم وممارسته المهنية، من خلال التركيز على قيم العدالة، والإنصاف، والمسؤولية، واحترام الفروق الفردية بين المتعلمين .
9. تطوير أدوات تقييم متنوعة تقيس نواتج التعلم الحقيقية، ولا تقتصر على قياس الحفظ والاسترجاع .
10. تشجيع المعلمين على ممارسة التأمل المهني والبحث الإجرائي، بما يساعدهم على تحليل ممارساتهم الصفية وتحسينها بصورة مستمرة .
11. ضرورة ربط سياسات تطوير التعليم بتمهين مهنة التعليم، بحيث يصبح المعلم شريكاً فاعلاً في الإصلاح التربوي لا مجرد منفذ للقرارات .
12. إجراء دراسات مستقبلية حول أثر تمهين المعلم في جودة صياغة الأهداف التربوية وتحقيقها داخل الصفوف الدراسية .

قائمة المراجع

- Adams, N. E. (2015). Bloom's taxonomy of cognitive learning objectives. *Journal of the Medical Library Association*, 103(3), 152–153.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Biesta, G. (2020). Risking ourselves in education: Qualification, socialization, and subjectification. *Educational Philosophy and Theory*, 52(1), 1–10.
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university* (4th ed.). McGraw-Hill.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. Addison-Wesley.
- CAEP. (2022). *CAEP standards: Revised 2022 standards for initial-licensure preparation*. Council for the Accreditation of Educator Preparation.
- Council of Chief State School Officers. (2013). *InTASC model core teaching standards and learning progressions for teachers 1.0*. Author.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2020). *Teacher professional learning for inclusion: Methodology report (Phase 1: 2018–2020)*. Author.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers*. Routledge.
- Mager, R. F. (1997). *Preparing instructional objectives* (3rd ed.). CEP Press.
- OECD. (2019). *OECD Learning Compass 2030*. OECD Publishing.
- OECD. (2023). *OECD digital education outlook 2023: Pushing the frontiers with artificial intelligence, blockchain and robots*. OECD Publishing.
- Orr, R. B., Baldwin, T. T., & Roberts, J. L. (2022). Writing and using learning objectives. *CBE—Life Sciences Education*, 21(2), 1–14.
- Redecker, C. (2017). *European framework for the digital competence of educators (DigCompEdu)*. European Commission.
- Teacher Task Force. (2019). *Teacher policy development guide*. UNESCO International Task Force on Teachers for Education 2030.
- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO.
- محمد، مصطفى، & حوالة، سهير. (2022). إعداد المعلم تنميته وتدريبه (ط2). دار الفكر العربي.
- Mohammed, M., & Hawala, S. (2022). *Teacher preparation, development, and training* (2nd ed.). Dar Al-Fikr Al-Arabi.

عنوان البحث

مظاهر التجديد في شعر أبي نواس وفكره الشعبي

شروق عبدالستار جبالي عازم¹

¹ جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

بريد الكتروني: s12497286@stu.najah.edu

HNSJ, 2026, 7(5); <https://doi.org/10.53796/hnsj75/7>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/75/7>

تاريخ النشر: 2026/05/01م

تاريخ القبول: 2026/04/12م

تاريخ الاستقبال: 2026/04/05م

المستخلص

تسعى هذه الدراسة إلى الكشف عن مظاهر التجديد في شعر أبي نواس، وبيان صلتها بنزعتيه الشعبوية وبالتحولات الفكرية والحضارية التي شهدتها العصر العباسي. وتنطلق الدراسة من إشكالية رئيسة مفادها: هل كان أبو نواس شاعرًا شعوبيًا؟ وما أبرز مظاهر التجديد التي تجلت في شعره؟ وقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، من خلال تحليل نماذج مختارة من شعر أبي نواس، وتتبع أثر البيئة العباسية وما اتسمت به من انفتاح حضاري وجدال فكري في تشكيل رؤيته الشعرية والفكرية. وتناولت الدراسة علاقة شعر أبي نواس بعلم الكلام والمنطق، وتجليات الشعبوية في شعره، ولا سيما موقفه من الحياة العربية البدوية وميله إلى تمجيد الحياة الحضرية العباسية، إضافة إلى مظاهر التجديد في لغته وموضوعاته وصوره الشعرية، وفي مقدمتها رفض المقدمة الطللية، وتطوير الخمریات، والانحياز إلى تصوير الواقع الحضري الجديد. وقد خلصت الدراسة إلى أن أبا نواس مثّل نموذجًا بارزًا للشاعر العباسي المجدد، إذ تجاوز الأطر التقليدية للشعر العربي، وربط الشعر بواقع عصره وتحولاته، كما أظهر شعره أثر الصراع الحضاري بين العرب وغيرهم في دفع حركة الشعر العربي نحو التجديد والازدهار. وتؤكد الدراسة أن تجديد أبي نواس لم يكن قطيعة تامة مع التراث، بل كان محاولة لإعادة تشكيله بما يوافق روح العصر العباسي وتحولاته الثقافية والفكرية.

الكلمات المفتاحية: أبو نواس، التجديد الشعري، الشعبوية، العصر العباسي، علم الكلام.

RESEARCH TITLE

Manifestations of Renewal in the Poetry of Abu Nuwas and His Shu‘ubi Thought

Abstract

This study seeks to explore the manifestations of renewal in the poetry of Abu Nuwas and to examine their connection with his Shu‘ubi tendency and the intellectual and civilizational transformations of the Abbasid era. The study is based on a central research problem: Was Abu Nuwas a Shu‘ubi poet? And what are the most prominent manifestations of renewal in his poetry? The study adopts the descriptive-analytical method by analyzing selected poetic examples from Abu Nuwas’s works and tracing the influence of the Abbasid environment, with its civilizational openness and intellectual debate, on the formation of his poetic and intellectual vision. The study discusses the relationship between Abu Nuwas’s poetry and Islamic theology and logic, the manifestations of Shu‘ubiyya in his poetry—particularly his attitude toward Bedouin Arab life and his tendency to glorify Abbasid urban life—as well as the aspects of renewal in his language, themes, and poetic imagery. These include, most notably, his rejection of the traditional *nasib* and standing by the ruins, his development of wine poetry, and his inclination toward depicting the new urban reality. The study concludes that Abu Nuwas represents a prominent model of the innovative Abbasid poet, as he moved beyond the traditional frameworks of Arabic poetry and linked poetry to the realities and transformations of his age. His poetry also reveals the impact of the civilizational conflict between Arabs and non-Arabs in advancing Arabic poetry toward renewal and flourishing. The study further affirms that Abu Nuwas’s renewal was not a complete rupture with heritage, but rather an attempt to reshape it in accordance with the spirit of the Abbasid era and its cultural and intellectual transformations.

Key Words: Abu Nuwas, Poetic Renewal, Shu‘ubiyya, Abbasid Era, Islamic Theology.

المقدمة

الحمد لله وبه نستعين، والصلاة والسلام على خاتم النبيين وإمام المرسلين، الذي بُعث رحمة للعالمين، ليخرجهم من ظلمة الجهل إلى نور الهدى، بلسان عربي مبين، وبعد...

الحسن بن هانئ الملقب بأبي نواس؛ أحد أعلام الشعر العربي في العصر العباسي، وأكثر الشعراء تأثيراً في عصره، وأكثرهم إثارة وجدلاً في تاريخ الأدب، والذي تمكن بفضل روحه المتمردة وموهبته الفذة من إحداث ثورة في مسار الشعر العربي، بخروجه عن المألوف وابتعاده عن القوالب التقليدية، مقدماً بذلك أسلوباً شعرياً منفرداً ورؤية جديدة، في ظل بيئة زاخرة بالتنوع والانفتاح على الحضارات الأخرى.

إن تجديد أبي نواس في أشعاره لم يقتصر على الشكل والأسلوب فحسب، إنما امتد ليشمل الموضوعات والتوجهات الفكرية، فقد انعكس فكره الشعوبي على مؤلفاته الشعرية، مما أضاف بعداً فكرياً متميزاً وجريئاً مثيراً للجدل، وأصبح بذلك رمزاً للإبداع والابتكار بين شعراء عصره.⁽¹⁾

وقد ارتأينا لاختيار "مظاهر التجديد في شعر أبي نواس وفكره الشعوبي" عنواناً لبحثنا، الذي يهدف لاستكشاف مظاهر التجديد في شعر أبي نواس، ويبين من خلاله كيفية تجنبه وابتعاده عن الموضوعات التقليدية؛ كالمدح والثناء وغيرهما، وتبنيه موضوعات جديدة وغير مألوفة في الشعر العربي التقليدي؛ كالخمر والمجون والحياة الحضرية. وإلى جانب ذلك، سنتطرق إلى فكر أبي نواس الشعوبي، ذلك الفكر الذي رفض التفوق العرقي للعرب ودعا للاعتراف بمساهمات باقي الشعوب في الحضارة الإسلامية.

كما ويهدف هذا البحث لتقديم صورة متكاملة عن أبي نواس كشاعر مجدد ومتبني للفكر الشعوبي، وكيف أسهمت أعماله في تشكيل ملامح الأدب العربي الحديث. وسنعمد في بحثنا على تحليل بعض النماذج من أشعاره، ومراجعة الأدبيات النقدية التي تناولت حياته وأعماله، لنصل إلى فهم أعمق لتأثيراته الثقافية والفكرية.

إشكالية البحث وأسئلته

تتمثل إشكالية البحث في السؤال الرئيس التالي:

هل كان الشاعر أبو نواس شعوبياً؟ وما هي مظاهر التجديد التي تجلت في أشعاره؟

وينبثق من هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

1. كيف تجلت شعوبية أبي نواس في شعره؟

2. ما هي مظاهر التجديد في شعر أبي نواس، وأدب الحركة المعاكسة؟

أهداف البحث

1. طرح قضية علماء الكلام وعلمهم واستفادة أبي نواس منهم.

2. إظهار تجليات الفكر الشعوبي في شعر أبي نواس.

3. الوقوف على مظاهر التجديد وأدب الحركة المعاكسة في شعر أبي نواس.

(1) زخرف، نادية، وسامي صفوان (2010م). الشعوبية في العصر العباسي - أبو نواس أنموذجاً - الجزائر: معهد اللغات والأدب العربي قسم اللغة والأدب العربي، ص 11.

منهجية البحث

يتبع هذا البحث المنهج الوصفي - التحليلي، حيث قُدم شعر أبي نواس كمادة أساسية للبحث، مبينين صوراً من مظاهر التجديد في شعره، وتأثره بالفكر الشعوبي، من خلال نقد العادات التقليدية البدوية.

حدود الدراسة:

تقتصر هذه الدراسة على تحليل مظاهر التجديد في شعر أبي نواس من خلال ثلاثة محاور: علاقته بعلماء الكلام، وتجليات الشعوبية، وأدب الحركة المعاكسة. وتغطي الدراسة الفترة الزمنية من (145هـ - 198هـ) في البيئة الحضارية العباسية (بغداد والبصرة)، بالاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، وعلى نماذج مختارة من شعره والمصادر المتاحة. ولا تتناول الدراسة الجوانب النفسية للشاعر، ولا جميع أغراضه الشعرية الأخرى.

خطة البحث

اشتملت خطة البحث على: مقدمة، وتمهيد، وثلاثة فصول، ونتائج، وتوصيات، وخاتمة، بالإضافة إلى قائمة المصادر والمراجع.

· التمهيد: التعريف بالشاعر أبي نواس، والمفاهيم الأساسية (العصر العباسي، الشعر فيه، مفهوم الشعوبية، علم الكلام، النزعة التجديدية).

· الفصل الأول: علاقة علماء الكلام بشعر أبي نواس.

· الفصل الثاني: الشعوبية وتجلياتها في شعر أبي نواس.

· الفصل الثالث: مظاهر التجديد في شعر أبي نواس وأدب الحركة المعاكسة.

تمهيد: مفاهيم أساسية

أبو نواس: حياته وشعره

أبو نواس رئيس شعراء عصره، وهو الحسن بن هانئ بن عبد الأول بن الصباح لقب بذلك لضفيريته على كتفيه.

ولد عام ١٤٥هـ لأب سوري وأم فارسية في إيران، وتوفي أبوه فانتقل مع أمه إلى البصرة.

نشأ في بيئة غير مستقرة؛ إذ كانت أمه تعمل في الفاحشة، فاضطر للعمل مبكراً في عطارة ليساعد إخوته.

تعلم اللغة والأدب على يد شيوخ، فبرع حتى قيل إنه أقدر أهل البصرة، تأثر شعره ببيئته فاتجه إلى الخمر والمجون، متجاوزاً القيم الاجتماعية.

كان من الشعوبيين، ينتقد العرب وأشعارهم التقليدية، ويدعو للتجديد في الشعر، وكان أول من هجر الأطلال البدوية واستخدم الألفاظ الحضرية.⁽²⁾

تنوع شعره بين الغزل، المدح، الخمر، الزهد، والثرثاء.

توفي عام ١٩٨هـ ودفن غرب بغداد⁽³⁾

(2) عوض، إيمان (2024). التجديد الإيقاعي في شعر أبي نواس. مصر: المجلة العلمية لكلية الآداب جامعة أسيوط، ع89، ص122.

(3) موقع هندائي، <https://www.hindawi.org/contributors/85179472>. تاريخ الاستساخت: 28.7.2024.

العصر العباسي والشعر فيه

بدأ العصر العباسي عام 136 هـ (سقوط الدولة الأموية) واستمر حتى سقوط بغداد عام 656 هـ. ازدهرت الثقافات المتنوعة، مما دفع الشعراء إلى الابتعاد عن الموضوعات التقليدية (كالخلق والدين والعادات القديمة) والتوجه نحو أساليب جديدة.

مال الشعراء إلى استخدام المحسنات البديعية والتجديد، كما اتسعت موضوعاتهم لتشمل المجون والأغراض المستحدثة، مع اعتماد أسلوب أقرب إلى "الرقّة" في النظم، فأصبح الشعر العباسي أكثر انفتاحاً على الواقع وتنوعاً في المواضيع مقارنة بالعصور السابقة.⁽⁴⁾

مفهوم الشعوبية

الشعوبية مصطلح سياسي عرفته الحضارة العربية الإسلامية، ويهدف إلى إزالة الفوارق العصبية بين الأمم، استناداً إلى مبدأ المساواة الإنسانية الذي قرره القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف، بموجب هذا المبدأ، تتساوى جميع الشعوب والقبائل في الحقوق، ولا تفاضل بينها إلا بالتقوى⁽⁵⁾.

لكن بعض الجماعات انحرفت عن هذا المبدأ، وساءت معاملتها للمواقف، مما أدى إلى ظهور "النزعة الشعوبية" التي سعت في البداية للمطالبة بالمساواة بين العرب والعجم، ثم تطورت لتصبح مطالب بالتفاضل والانتقاص من العرب⁽⁶⁾.

قضية علماء الكلام

عرّف الإمام أبو حنيفة علم الكلام بأنه الفقه في أصول الدين، وهو أعظم من الفقه في فروع الأحكام، ويشمل الاعتقادات والعمليات. أما الفارابي فعرّفه بأنه صناعة تمكن الإنسان من نصرة الآراء والأفعال المقررة شرعاً، والرد على المخالفين بالحجج.

وقد ارتبط هذا العلم بالجدل والمناظرة، وأدى إلى انقسام المسلمين إلى فرق كالجهمية، والمعتزلة، والأشاعرة، وغيرهم. واستند أصحابه في أدلتهم إلى علم المنطق، مما جعل لهم مسالك خاصة، وقد قبلوا بمعارضة شديدة من أئمة السلف وعلمائهم⁽⁷⁾.

النزعة التجديدية في الشعر

التجديد في الشعر الأندلسي نشأ عن وعي وبصيرة، وجمع بين الأصالة والابتكار. رغم أن الشعر الأندلسي امتداد للشعر المشرقي، إلا أن البيئة الجديدة في الأندلس ساعدت على تنمية شاعريته، فظهرت حركة تجديد تميزت بالرقّة والعذوبة، وبرزت فيها الطبيعة، والغزل، والخمریات، والمدح⁽⁸⁾.

(4) المصري، جهينا (2022م). الشعر في العصر العباسي. أوراق ثقافية: مجلة الآداب والعلوم الإنسانية، مج3، ع17، ص107.

(5) السّقاف، علوي. موقع الدرر السّنيّة. مسترجع من <https://dorar.net/hadith/sharh/118505>.

(6) ابن النّصيب، محمد مهدي (2002م). أبو نواس والشّعوبية. اتحاد الكتاب التونسيين: مجلة المسار، ع57، ص90.

(7) الزهيري، زينب (2013م). علم الكلام ونشأته. بغداد: مجلة التراث العلمي العربي، ع2، ص263.

(8) اشنبية، فتحية، والعكاشي، سمية (2024). التجديد في الشعر الأندلسي. مجلة التربوي، ع25، ص1024.

الفصل الأول: علاقة علماء الكلام بشعر أبي نواس

تعكس العلاقة بين علماء الكلام وشعر أبي نواس تفاعلاً عميقاً مع السياق الفكري والثقافي للعصر العباسي، الذي كان مركزاً للازدهار الفلسفي والأدبي.

أما من ناحية السياق الفكري والثقافي، عاشت بغداد آنذاك حراكاً فكرياً حاداً بين علماء الكلام والسلطة، فتفاعل معها أبو نواس وتأثر بمناخ الجدل الديني والفلسفي، وهو ما انعكس في شعره من خلال استخدامه للجدل الكلامي، وتمردّه على التقاليد السائدة، حيث كان هذا التمرد موجهاً جزئياً ضد التيارات الفكرية والدينية المهيمنة⁽⁹⁾.

وأما في النقد الاجتماعي والسياسي، فقد تضمنت بعض قصائده تلميحات نقدية للمجتمع والحكام، مما جعله يتقاطع مع القضايا التي شغلت علماء الكلام، مثل مسائل القدر والتوحيد والعدل الإلهي، ما يشير إلى تأثره بالمناظرات الكلامية التي كانت سائدة في عصره⁽¹⁰⁾.

المبحث الأول: التأثير الفكري والفلسفي

فيما يتعلق بالتأثير الفلسفي، فإن أبا نواس، رغم أنه لم يكن متكلماً، استحضر في أشعاره أفكاراً فلسفية، خاصة في معالجته لقضايا الموت والحياة والمصير، مما يضيف على تجربته الشعرية بُعداً تأملياً يتجاوز المجرّد الغزلي أو الخمري⁽¹¹⁾.

المبحث الثاني: الاستفادة من علم المنطق والكلام

وظف أبو نواس تقنيات الجدل والمنطق الكلامي وهذا لم يكن مجرد تأثر سطحي، بل كان أداةً للسخرية من المفاهيم الدينية والاجتماعية السائدة. إذ إن علم الكلام الذي يعني علم أصول الدين والدفاع عن العقائد بالعقل والنقل وظفه الشاعر بطريقة معاكسة، فاستخدم أدواته العقلية لنقد الثوابت لا لدعمها⁽¹²⁾.

ومن النماذج الشعرية التي توضح ذلك:

1. قصيدة "دع عنك لومي": استخدم فيها المفارقة بأن يكون الشيء نفسه داءً ودواءً، وهو أسلوب جدلي قريب من منهج المتكلمين.
2. قصيدة "قل لمن يدعي في العلم فلسفة": وظف المفهوم المنطقي للجزئية والكلية للتنبيه إلى محدودية المعرفة الإنسانية ونقد ادعاء امتلاك الحقيقة المطلقة.
3. قصيدة "من لمرئ همه نفسه": ركز على فكرة عيش الحاضر والانشغال به، متجاوزاً القلق من الماضي والمستقبل، وهي فكرة ترتبط بالنقاش الكلامي حول الإرادة الحرة.
4. قصيدة "إذا غامرت في شرف مروم": طرح من خلال المفارقة بين الحقير والعظيم أن الموت حتمي متساوٍ في كل الأحوال، مما يعكس نظرة فلسفية تأثرت بقضايا الموت والقدر في علم الكلام⁽¹³⁾.
5. قصيدة "ليس على الحب شرط": فكك العلاقة بين العقل والعاطفة مؤكداً أن الحب يتجاوز المنطق، وهو ما يتصل بالجدل الكلامي حول الطبيعة غير العقلانية للمشاعر الإنسانية.

⁽⁹⁾ النشار، علي سامي (1974م). نشأة الفكر الفلسفي في الإسلام. القاهرة: دار المعارف، ج1، ط9، ص54.

⁽¹⁰⁾ المصدر السابق: ص204.

⁽¹¹⁾ المصدر السابق: ص204.

⁽¹²⁾ شاكر، أحمد (1958م). الشعر والشعراء. دار المعارف، ج1، ص 194-325.

⁽¹³⁾ النشار، علي سامي (1974م). نشأة الفكر الفلسفي في الإسلام. ص54-72.

الخلاصة: لم يكن أبو نواس مجرد شاعر خمريات وغزل، بل وظف أدوات الجدل الكلامي والفلسفي في شعره لنقد المفاهيم السائدة، واستخدم المفارقات المنطقية وقضايا الإرادة والمعرفة والموت والعاطفة ليضفي على تجربته الشعرية أبعاداً فلسفية عميقة⁽¹⁴⁾.

المبحث الثالث: انعكاس علم المنطق والكلام في أدب العصر العباسي

المظاهر الرئيسية الثلاثة لتأثير علم الكلام والمنطق في الأدب العباسي:

1. انتشار المناظرات الفلسفية: امتلأ العصر بالمناظرات بين المذاهب الفلسفية والفرق الإسلامية، والتي اعتمدت على أساليب المنطق والجدل. استفاد الشعراء من هذه الأدوات لصياغة أفكارهم والتعبير عن مواقفهم.
2. التركيز على القضايا العقلية والفلسفية: أصبح الأدب أكثر تعقيداً بتناوله قضايا مركزية في علم الكلام كالقدر، والإرادة الحرة، والحياة بعد الموت.
3. أسلوب السخرية والجدل: تأثر الأدب بالأسلوب الجدلي القائم على السخرية والمنطق، فاستخدمه الشعراء لنقد الأفكار السائدة وتأكيد مواقفهم الفلسفية والاجتماعية⁽¹⁵⁾.

استفادة أبي نواس من علم الكلام والمنطق

وظف أبو نواس أدوات المنطق والكلام في جوانب متعددة من شعره، أبرزها:

1. المفارقات الفلسفية: خلق مفارقات فلسفية باستخدام مفاهيم المنطق والكلام، كما في قوله "وداوني بالتي كانت هي الداء"، حيث أظهر إمكانية أن يأتي الحل من المشكلة ذاتها.
2. النقد الاجتماعي والديني: وظف الأدوات الكلامية والمنطقية لنقد المظاهر الاجتماعية والدينية من خلال المفارقات والجدل الديني.
3. مفاهيم القدر والحياة: تناول قضايا الموت والقدر برؤية فلسفية، كما في قصيدته "إذا غامرت في شرف مروم"، حيث قدّم الموت كحتمية لا تختلف باختلاف الظروف.
4. الأسلوب الجدلي: استخدم أسلوباً شبيهاً بأسلوب المتكلمين في الجدل، كما في قصيدة "قل لمن يبكي على رسم درس" لنقد الحزن على الماضي.
5. التأثير الكلامي: وظف المفارقة الكلامية في الجمع بين الضدين، كما في قصيدة "قل لمن يدعي العلم فلسفة".
6. التأثير المنطقي: انتقد ادعاء المعرفة الكاملة باستخدام منطق الجزئية والكلية.
7. التأثير الفلسفي: عبر عن حتمية الموت بغض النظر عن الظروف، متأثراً بالنقاشات الكلامية حول القضاء والقدر.
8. الطابع الفلسفي العقلي: مزج بين الفكر الفلسفي والخمرة بطريقة مبتكرة، فلم يصفها كوسيلة للهروب من الواقع كما فعل من سبقوه، بل جعلها في قصيدة "اشرب ولا تسأل" وسيلة للتأمل في الحالة النفسية وفلسفة الحياة والموت⁽¹⁶⁾.

الخلاصة: تأثر الأدب العباسي عامة، وأبو نواس خاصة، بعلم الكلام والمنطق تأثراً عميقاً، فاستخدم الشاعر أدواتهما الجدلية والفلسفية ليس فقط في صياغة أفكاره، بل في نقد الثوابت الدينية والاجتماعية، وتناول قضايا القدر والحياة والموت، وإضفاء أبعاد فلسفية على تجربته الشعرية، متجاوزاً بذلك التقليد الشعبي السائد.

⁽¹⁴⁾ طليعات، والأشقر (2018م). الشعر في العصر العباسي الأول. الإمارات: قنديل للطباعة والنشر، ط1، ص315-400.

⁽¹⁵⁾ النشار، علي سامي (1974م). نشأة الفكر الفلسفي في الإسلام. ص54-72.

⁽¹⁶⁾ طليعات، والأشقر (2018م). الشعر في العصر العباسي الأول. الإمارات: قنديل للطباعة والنشر، ط1، ص315-400.

الفصل الثاني: الشعوبية وتجلياتها في شعر أبي نواس

المبحث الأول: تاريخ الشعوبية ومراحلها

ظهرت الشعوبية قبل العهد النبوي، لكنها تفاقمت بعد اتساع رقعة الدولة الإسلامية ودخول أمم غير العربية في الإسلام، مثل الفرس والروم. ورغم فشل محاولاتها زعزعة الدولة في عهد الخلافة الراشدة، فإن سوء معاملة الأمويين للموالي من خلال فرض ضرائب كبيرة عليهم والتمييز بينهم وبين العرب أعاد إحياء الشعوبية كمصطلح سياسي واجتماعي، بقيادة الفرس بشكل خاص. ومع حلول العصر العباسي، ازداد نفوذ الحركة الشعوبية، إذ ساهم أتباعها في إسقاط الدولة الأموية، فكافأتهم الدولة العباسية بمناصب وزارية وكبيرة. لكنهم استغلوا هذه المواقع لتفجير أحقادهم ضد العرب، ما جعل منهم خطرًا يهدد الدولة الإسلامية سياسيًا واجتماعيًا⁽¹⁷⁾.

المبحث الثاني: أهداف ومقاصد الشعوبية

سعت الحركة الشعوبية إلى تحقيق جملة من الأهداف التي تستهدف النيل من أسس الدولة الإسلامية والعربية، فقد عملت على محاولة القضاء على الدولة الإسلامية وإضعاف كيانها، كما ركزت على الطعن في المكانة العربية عبر التقليل من شأن العرب وشخصياتهم، وإعلاء شأن الموالى (غير العرب) وتسويتهم بالعرب. ولم تقف عند هذا الحد، بل امتد نشاطها إلى محاولة إضعاف الجانب الديني الإسلامي الذي كان العرب يمثلونه، بدعوى أن عقائد الفرس والروم تناقض الإسلام. كما سعت إلى إشاعة الفساد والمجون، وبث الفتن بين المسلمين بإثارة الأحقاد والعداوات، ومحاولة زعزعة استقرار المجتمع ونشر الرذائل، وذلك بهدف تفكيك النسيج الاجتماعي والديني للأمة الإسلامية⁽¹⁸⁾.

المبحث الثالث: مظاهر الشعوبية في شعر أبي نواس

يرى الكاتب أن أبا نواس كان من غلاة الشعوبية، حيث يهاجم العرب ويمدح الفرس، ولا يبالي بالسلطان في عصره. ويزعم أن أبا نواس اتخذ الشعر وسيلة للتعبير عن نزعة الشعوبية، بهدف الإضرار بالعروبة والإسلام والقضاء على الدولة الإسلامية، بدعوى أن الإسلام يتنافى مع معتقداته ويحارب شهوات أمثاله.

كما يشير النص إلى أن الصراع بين الشعوبية والعرب اشتد في العصر العباسي، وتشعبت مجالاته في الإدارة والسياسة والعلم والآداب والعادات، وأن زنادقة الشعوبية نشطوا لنشر الإلحاد والفسق⁽¹⁹⁾.

كان أبو نواس من غلاة الشعوبيين، حيث كان يذم العرب ويمدح الفرس... ومن تجليات الشعوبية في شعره:

1. مدحه الفرس وذمه العرب.

لَيْسَتْ لِدُهْلٍ وَلَا شَيْبَانُهَا وَطَنًا لَكِنَّهَا لِبَنِي الْأَحْزَارِ أَوْطَانُ

يُحْمَدُ أَبُو نُوَّاسٍ بِالْفَرَسِ كَوْنُهُ فَارِسِيَّ، قَائِلًا بِأَنَّهُمْ هُمُ الْأَحْزَارُ، وَأَمثالهم مَنْ يَسْتَحِقُّ الْعَيْشَ، وَلَيْسَ الْعَرَبُ أَصْحَابُ الصَّحْرَاءِ وَالْبَادِيَةِ.

2. الخلط بين العربية والفارسية في شعره.

(17) ابن نصيب، محمد المهدي. (2002). أبو نواس والشعوبية. مجلة المسار، ع57، ص90-96.

(18) الغندور، عبد الصبور. (1985). النزعة الشعوبية في الشعر العباسي. مجلة كلية اللغة العربية بالزقازيق، ع4، ص99-80.

(19) الغندور، عبد الصبور. (1985). النزعة الشعوبية في الشعر العباسي. ص99-80.

والمهَرَجَانُ المَذَارُ
والنوكروز الكِبَارُ
وأيضاً بقوله:

دَعِ الرِّسْمَ الَّذِي دَثَرَا
يُقَاسِي الرِّيحَ وَالْمَطَرَا
وَكُنْ رَجُلًا أَضَاعَ العِلْمَ
فِي اللِّذَاتِ وَالْخَطَرَا (20)

دمج أبو نواس بين اللغة العربية والأسماء الفارسية، فيذكرهم بأسمائهم ويمدح حكامهم.

3. ثورته في الحد من الوقوف على الأطلال.

قُلْ لِمَنْ يَبْكِي عَلَى رِسْمِ دَرْسٍ وَاقِفًا مَا ضَرَّ لَوْ كَانَ جَلَسَ
أَتْرَكَ الرِّبْعَ وَسَلَمَى جَانِبًا وَاصْطَبَحَ كَرخِيَةً مِثْلَ الْقَبَسِ (21)
وَمِنْهَا أَيْضًا:

لِتِلْكَ أَبْكِي وَلَا أَبْكِي لِمَنْزِلَةٍ كَانَتْ تَحُلُّ بِهَا هِنْدٌ وَأَسْمَاءُ
فَهَذَا يُشِيرُ لِبُكَائِهِ عَلَى الْخَمْرِ، بِخِلَافِ عَادَاتِ شُعْرَاءِ الْعَرَبِ مِمَّنْ يَبْكُونَ الْأَحَبَّةَ.
كَذَلِكَ فِي الْأَبْيَاتِ التَّالِيَةِ يَهْجُو عَيْشَ الْعَرَبِ لَيْسَ فَقَطْ بِوَقُوفِهِمْ عَلَى الْأَطْلَالِ:

دَعِ الْأَطْلَالَ تَسْفِيهَا الْجَنُوبُ وَتُبْلِي عَهْدَ جِدَّتِهَا الْخُطُوبُ
وَحَلِّ لِرَاكِبِ الْوَجْنَاءِ أَرْضًا تَحُبُّ بِهَا النَجِيبَةُ وَالنَّجِيبُ (22)

فجاء أبو نواس هنا مخاطبًا الشاعر العربي بأن يتخلى عن وصفه للأطلال، لأن ربح الجنوب سيمحوها فيقول ذلك ساخرًا من بيئة البادية التي لا تنبت فيها إلا الشجر ويأمره بالآلا يميل للعيش على طريقة الأعراب في اللهو واللعب لأنها لا تدفع به للسعادة.

4. سخريته من العرب ومعيشتهم.

فَهَذَا الْعَيْشُ ... لَا خِيَمَ الْبَوَادِي
فَأَيُّ الْبَدْوِ مِنْ أَيَّوَانِ كِسْرَى
وَمِنْهَا أَيْضًا:

بِلَادٍ نَبَتْهَا عُشْرٌ وَطَلَحَ
وَأَكْثَرُ صَيْدِهَا صَبْعٌ وَذَيْبُ
وَلَا تَأْخُذُ عَنِ الْأَعْرَابِ لَهْوًا
وَلَا عَيْشًا فَعَيْشُهُمْ جَدِيبُ (24)

(20) العقاد، عباس (2017م). أبو نواس. مؤسسة هنداوي، ص 66-71.

(21) موقع الأدب، <https://www.aldiwan.net/poem63390.htm>، تاريخ الاستنساخ: 20.8.2024م.

(22) موقع الديوان، <https://www.aldiwan.net/poem10768.html>، تاريخ الاستنساخ: 20.8.2024م.

(23) موقع دليل التلميذ، https://www.dalilaltelmidh.com/2024/08/blog-post_36.html، تاريخ الاستنساخ: 24.8.2024م.

(24) لغندور، عبد الصبور السيد. (1985). النزعة الشعوبية في الشعر العباسي. مجلة كلية اللغة العربية بالزقازيق، ع4، ص80-99.

وفي هذه الأبيات تتجلى فيها المقابلة بين نمطي حياة مختلفتين، حيث يظهر أبو نواس رفضه للحياة القديمة حياة العرب والبادية، مفضلاً حياة الرفاهية والترف.

5. حبه للخمرة وتهجمه على الدين.

أَلَا فَاسْقِنِي خَمْرًا، وَقُلْ لِي: هِيَ الْخَمْرُ
فَمَا الْعَيْشُ إِلَّا سَكْرَةٌ بَعْدَ سَكْرَةٍ،
وَمَا الْغَبْنُ إِلَّا أَنْ تَرَانِي صَاحِبًا
وَفِي قَوْلِهِ:

يَقُولُ النَّاسُ: قَدْ ثُبْتُ
فَلَا أَتْرُكُ تَقْيِيلَ
وَقَوْلُهُ أَيْضًا:

دَعِ الْمَسَاجِدَ لِلْعِبَادِ تَسْكُنْهَا
مَا قَالَ رَبُّكَ وَيَلِ الَّذِينَ سَكَرُوا
وَطُفَ بِنَا حَوْلَ خَمَارٍ لَيْسَقِينَا
وَلَكِنْ قَالَ وَيَلِ الْمُصَلِّينَا (26)

فأقواله جاءت في مدح الخمر وتفاخره بشربه وسكره، ورفضه التوبة وسخريته وتهجمه على شرع الله، وقد أظهر حبه لغلمانته الذي غلب على خوفه من الله تعالى.

6. تجليات الصراع في شعره (صراعه مع شعوبيته).

فَقَدْ ذَكَرَ أَبُو نُوَاسٍ فِي أَبِيائِهِ قَائِلًا:

لَقَدْ طَالَ فِي رَسْمِ الدِّيارِ بَكَائِي
كَأَنِّي مَرِيغٌ فِي الدِّيارِ طَرِيدَةٌ
وَقَدْ طَالَ تَرْدَادِي بِهَا وَعَائِي
أَرَاهَا أَمَامِي، مَرَّةً وَوَرَائِي
فَلَمَّا بَدَأَ لِي الْيَأْسُ عَدَلْتُ نَاقَتِي
عَنِ الدَّارِ، وَاسْتَوَلَى عَلَيَّ عَزَائِي (27)

وقد أجبر أبو نواس على المقدمة الطللية، وذلك لئيم قبول قصائده أمام أنصار ذلك المذهب؛ أي البدء بالطلليات، فكان يبكي الربع وينعى الأحبة ويصف الناقة والمفارقة.

وَأَيْضًا:

لَا تُمَكِّنِي مِنَ الْعَرِيدِ يَشْرِبُنِي
وَلَا الْمَجُوسُ، فَإِنَّ النَّارَ رَبُّهُمْ
وَلَا السَّفَالُ الَّذِي لَا يَسْتَقِيقُ وَلَا
وَلَا الْأَرَاذِلُ، إِلَّا مَنْ يُوقِرُنِي
وَلَا اللَّئِيمُ الَّذِي شَمَّنِي قَطْبًا
وَلَا الْيَهُودُ، وَلَا مَنْ يَعْبُدُ الصَّلْبَا
غَرَّ الشَّبَابِ، وَلَا مَنْ يَجْهَلُ الْأَدْبَا
مِنَ السَّقَاةِ ... وَلَكُمْ إِسْقِنِي الْعَرَبَا (28)

فقد كان لأبي نواس صراع مع مواقفه من العرب، وشعوبيته عند الخمرة ومجونها، إذ لم يكن يبيع شعره لأحد، وإنما يقوم به لنفسه.

(25) المصدر السابق: صفحة 83-84.

(26) العقاد، عباس (2017م). أبو نواس. مؤسسة هنداوي، ص 66-71.

(27) ابن نصيب، محمد المهدي (2002م). أبو نواس والشعوبية. مجلة المسار، ع 57، ص 90 - 96.

(28) نفس المصدر: ص 90-96.

الفصل الثالث: مظاهر التجديد في شعر أبي نواس وأدب الحركة المعاكسة

المبحث الأول: الشعر العباسي بين التقليد والتجديد

يُعالج النص حركة الشعر في العصر العباسي في إطارها التاريخي والثقافي، مبيناً أن الشعراء العباسيين استفادوا من حركة التدوين والاختيارات الشعرية التي سبقتهم، مما أكسبهم أسلوباً قوياً، غير أن أكثر أشعارهم اتسمت بالسهولة وضعف الحبكة أحياناً. وقد عاش هؤلاء الشعراء تحولات اجتماعية وسياسية وعقلية جديدة لم يعرفها سابقوهم، مما أمدتهم بدوافع ذاتية وعاطفية أقوى، فانقسموا بسبب ذلك إلى اتجاهين رئيسيين: اتجاه تقليدي محافظ ظل ملتزماً بالنهج القديم، من وقوف على الأطلال ووصف للطبيعة الصحراوية، وكان هذا الاتجاه مرضياً للفقهاء والمحافظين الذين رأوا فيه ضماناً للجاء واستمراراً للروح الجاهلية؛ واتجاه تجديدي حرر نفسه من تلك الموروثات واتجه إلى تصوير واقع الحياة المعاصرة وما يشهده الشعراء من أحداث، فابتعد عن ذكر الأطلال والديار والصحراء، وسلك سبيل التنوع في الأغراض ليواكب روح العصر، لكن النص ينتقد هذا الاتجاه بأن قصائد التجديديين خلت من حرارة العاطفة والمعاني السامية، وظلت محكومة برغبة في إرضاء اللغويين والفقهاء، فكان تجديدهم شكلياً ولم يرقَ إلى مستوى التغيير الجوهرية في المضمون الشعري⁽²⁹⁾.

المبحث الثاني: اللغة في الشعر التقليدي والتجديد

اللغة في الشعر التقليدي: يتميز أسلوب الشعر التقليدي القديم بالإحكام والرصانة، وقد امتلك الشعراء العباسيون لغته وأسلوبه، لإطلاعهم عليه ووقوفهم على المفضلات والأصمعيات وغيرها، وبعضهم من نظر إليها على أنها جمع للفظ الغريب أو إثبات الشاهد على المعنى الدقيق، فساعدهم أسلوبه على المحاكاة في الشعر التقليدي، وانتقوا بعض الموضوعات منه كالغفر والمدح وغيرها، وعملوا على تطويرها بالمؤثرات الموسيقية كالأوزان والبحور⁽³⁰⁾.

اللغة في الشعر التجديدي الحديث:

تلتزم لغة الشعر الحديث بالبناء المأثور من القديم، فيتناول موضوعاته ويجري على وزنه ويعرض معانيه، والاختلاف يبقى في تصوير الشاعر المحدث لما يناسب عصره فيستبدل مطلع القصيدة بالحديث عن الخمرية بدلاً من التعبير العاطفي، ويكون ذلك مجارةً للواقع بصرف الناس عن الاهتمام بالقديم والنظر للجدید⁽³¹⁾.

المبحث الثالث: مظاهر التجديد في شعر أبي نواس

1. رفض الطلل: فلم يكن أبو نواس ممن يتغنى بمطالع قصائده بالخيام والأطلال والإبل، فهو يؤمن أن الشعر ينبغي له أن يكون سجلاً واقعياً يصور الحياة الحاضرة، فيكون مرآة صادقة تمثل الواقع أفضل تمثيل، ويوقن في قرارة نفسه أن في الشعر رسالة للحياة، فأصر على رسم ملامح الحياة الحاضرة من خلال أشعاره، ليوثق العلاقة بين الشعر والواقع ويحقق مبدأ الصدق الفني من خلالها، ولذلك حرص أن تكون مطالع قصائده عن وصف القصور والطبيعة والتغني بالخمير والقيان⁽³²⁾.

وجاء في ذلك وصفه:

(29) اشنينة، فتحية، والعكاشي، سمية (2024). التجديد في الشعر الأندلسي. مجلة التربوي، ع25، ص1000-1030.

(30) عوض، إيمان (2024). التجديد الإيقاعي في شعر أبي نواس. مصر: المجلة العلمية لكلية الآداب جامعة أسيوط، ع89، ص122.

(31) المصدر السابق: ص89-122.

(32) العتيبي، صفية بنت ناشي (2019م). الأيديولوجيا في شعر أبو نواس. مجلة كلية دار العلوم، ع124، ص857-883.

أَحَبُّ إِلَيَّ مِنْ وَخْدِ الْمَطَايَا
بِمُومَةٍ يَتِيهُ بِهَا الظَّلِيمُ
وَمِنْ نَعْتِ الدِّيارِ وَوَصْفِ رَجَبٍ
تَلَوُّهُ بِهِ عَلَى الْقَدَمِ الرُّسُومِ
وفي رفضه للمقدمة الطَّلِيَّةِ قائلاً:
دَعِ طُلُوعاً تَأَبَّدَتْ
دَعِ الرِّيحَ الَّذِي دَنَّرَا
وَتتجلى دلالة التضاد في قوله:

عَاجَ الشَّقِيِّ عَلَى دَارٍ يُسَائِلُهَا
وَعَجْتُ أَسْأَلُ عَنْ حَمَارَةِ الْبَلَدِ
كَمْ بَيْنَ مَنْ يَشْتَرِي حَمْرًا يِلْذُ بِهَا
وَبَيْنَ بَاكِ عَلَى نُؤْيٍ وَمُنْتَصِدٍ.

ففي هذه الأبيات يظهر أبو نواس أن الوقوف على الأطلال الغائبة من التقليد المتخلف، لأنها بعيدة عن الصدق الفني والاجتماعي، معتبرا بذلك أن الخمر رمز للحياة الحضارية العباسية، ويمثل الصدق الفني الذي إن فقدته الشاعر فقد يعرض نفسه للزلل والأوهام

2. الخمرية النواسية: فكان الخمر عند أبي نواس من الأغراض الشعرية، واتَّخذها وسيلة لمدح طريقته الحديثة ذم من سبقه، وقد جعل قصيدة الخمر إحدى مظاهر الترف والزاد الروحي، فأصبحت خاصة به قدسها وعبدها وأضفى عليها سمات الإبداع والفن، قائلاً فيها:

فَجَاءَ بِهَا زَيْتِيَّةٌ ذَهَبِيَّةٌ
فَلَمْ نَسْتَطِعْ دُونَ السُّجُودِ لَهَا صَبْرًا
وَخَلَعَ عَلَى الْخَمْرِ لِبَاسُ
الْجَلَالَةِ وَمَدَامَةٌ تَحِيَا الْمُلُوكَ بِهَا
جَلَّتْ مَائِزُهَا عَنِ الْوَصْفِ
وَيَرَى عَلَى الْمُلُوكِ السُّجُودَ⁽³³⁾

وإن أبو نواس يتفرد بالحوار القصصي في خمرياته ويبدع في رسمه، ويظهر من خلاله روح المرح والدعابة، واصفا شتى التفاصيل برسمه الخلجات النفسية والملاحم الزمانية والمكانية بما يتناسب مع المجالس الخمرية التي يملؤها المرح والنسوة

وَحَمَارَةٌ لِلَّهِ فِيهَا بَقِيَّةٌ
إِلَى أَنْ طَرَقْنَا بَابَهَا بَعْدَ هَجْعَةٍ
فَقَالَتْ مَنْ الطَّرَاقُ قُلْنَا لَهَا إِنَّا
نَرُوحُ بِمَا رُحْنَا إِلَيْكَ فَأَدْلَجْنَا
فَإِنْ لَمْ تُجِيبِينَا تَبَدَّدَ شَمْلُنَا
وَوَحْمَارَةٌ لِلَّهِ فِيهَا بَقِيَّةٌ
إِلَى أَنْ طَرَقْنَا بَابَهَا بَعْدَ هَجْعَةٍ
فَقَالَتْ مَنْ الطَّرَاقُ قُلْنَا لَهَا إِنَّا
نَرُوحُ بِمَا رُحْنَا إِلَيْكَ فَأَدْلَجْنَا
وَأِنْ تَجَمَّعْنَا بِالْوُدَادِ تَوَاصَلْنَا
بِفَتَيَانِ صِدْقٍ مَا أَرَى بَيْنَهُمْ أَفْنَا⁽³⁴⁾

3. صورة الزندقة النواسية: والزنديق من لا يؤمن بالآخرة ولا بالربوبية، وإن أزمة أبو نواس النفسية التي ورثها بجريرة أمه وأصله الفارسي الذي دفعه ليكون فاجرا حد المزاج واللَّهُو عائد لسبب زندقته، وقد ذهب بعض من العلماء إلى أنه يتمشى

(33) الحمد، إبراهيم مصطفى، والغزالي، فائزة رضا (2018م). مغامرة التجديد ومظاهر التقليد في شعر أبي نواس. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ع136، ص592-632.

(34) العتيبي، صفية بنت ناشي (2019م). الأيديولوجيا في شعر أبي نواس. مجلة كلية دار العلوم، ع124، ص857-883.

مع المجون النّوآسي، والبعض منهم يرى خلاف ذلك⁽³⁵⁾.

لَوْ أَطَعْنَا ذَا عِتَابٍ لَأَطَعْنَا اللَّهَ فِيهَا

يَأْمَنُ يُلُومُ عَلَى حَمْرَاءَ صَافِيَةٍ صِرَ فِي الْجَنَانِ وَدَعْنِي أَسْكُنُ النَّارَ

فكانت زندقة أبي نواس متصلة بالثقافات الأجنبية وعلم الكلام، حتى وصل به الحال للإلحاد والشك في أصول الدين الاعتقادية

يَا أَحْمَدَ الْمُرتَجَى فِي كُلِّ نَائِبَةٍ فَمُ سَيِّدِي نَعَصِ جَبَّارَ السَّمَوَاتِ

مضيفاً لذلك محاولة إقناعه لغيره بمذهبه، فيقول:

وَرَأَيْتُ إِتْيَانِي اللَّذَاذَةَ وَالْهَوَى وَتَعَجَّلِي مِنْ طَيْبِ هَذِي الدَّارِ

أَجْدَى وَأَحْزَمَ مَنْ تَنْتَظِرُ آجِلَ عِلْمِي بِهِ رَجْمٌ مِنَ الْأَخْبَارِ

مَا جَاءَنَا أَحَدٌ يُخْبِرُ أَنَّهُ فِي جَنَّةٍ مُذْ مَاتَ أَوْ فِي نَارٍ⁽³⁶⁾

النتائج

توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

1. أن من أهم ما أثر في الموروثات العربية، وأسهم في تغيير أساليب الحياة العربية، دخول الفرس بلاد العرب ونقلهم لعاداتهم وتقاليدهم إليها وتأثر العرب بها.
2. إن الصراع الحضاري بين العرب وغيرهم أثر بشكل جلي في نهضة الشعر العربي وازدهاره، والتجديد فيه بما لم يُعرف سابقاً في الدولة العباسية.
3. من أهم الأسباب التي دفعت لتغيير مضمون الشعر وشكله كانت نتيجة التطور الحضاري للحياة العباسية.
4. مما يميز أشعار الشعوبيين في العصر العباسي، إبداعهم في التصوير واتساع مخيلتهم والمبالغة والتهويل من أبرز سمات أشعارهم.
5. لقد ابتدأ الشعوبيون في أول الأمر بطلبهم بالمساواة بينهم وبين الموالي، إلى أن تدرجوا لتفضيل العنصر العجمي.
6. أن الغاية من التجديد في الشعر لم تكن على التفاضل بينه وبين القديم، بل على التواصل ومواكبة الحاضر.
7. أما عن أبي نواس فقد كان شعوبياً متمرداً ومجدداً بارعاً في تصويره للحياة العباسية المتحضرة.

التوصيات

1. إجراء بحوث ودراسات أكثر حول الشعوبية، فهي ميدان خصب ومادتها وفيرة.
2. لا بد من خلق أساليب جديدة في تدريس المواد الأدبية للطلاب لجذبهم لها وترغيبهم في تعلمها، سعياً منا لإحياء التراث وصون اللغة والدين.

⁽³⁵⁾ الحمد، إبراهيم مصطفى، والغزالي، فائزة رضا (2018م). مغامرة التجديد ومظاهر التقليد في شعر أبي نواس. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ع136، ص592-632.

⁽³⁶⁾ العتيبي، صفية بنت ناشي (2019م). الأيديولوجيا في شعر أبو نواس. مجلة كلية دار العلوم، ع124، ص857-883.

الخاتمة

مما نتوصل إليه في هذا البحث، أن أبا نواس كان شاعراً مغامراً محباً للحياة، عاشقاً للشعر وفنونه، استطاع من خلال شعره أن يخلق عالماً يميزه، فجدد فيه وابتكر أساليب حديثة لم تُعرف عند من سبقه.

وبالرغم من أن أبا نواس كان أباً للتجديد، إلا أنه اتهم بالشعوبية، والتي لم تكن في أصلها جدية مبنية على البغض والحدق الدفين على العرب، بدليل حفاظه على بعض الأساليب اللغوية المجلوبة في أصلها من بواديهم. وبهذا يمكن القول بأن أبا نواس كان شاعراً متفرداً في عصره، تمكن من التجديد على الشعر العربي.

المصادر

أولاً: الكتب

1. أمين، أحمد. (2011). *فيض خاطر*. القاهرة: مؤسسة هنداوي.
- Amin, Ahmad. (2011). *Fayd al-Khatir*. Cairo: Hindawi Foundation.
2. العقاد، عباس محمود. (2017). *أبو نواس*. القاهرة: مؤسسة هنداوي.
- Al-Aqqad, Abbas Mahmoud. (2017). *Abu Nuwas*. Cairo: Hindawi Foundation.
3. النشار، علي سامي. (1974). *نشأة الفكر الفلسفي في الإسلام*. القاهرة: دار المعارف.
- Al-Nashar, Ali Sami. (1974). *The Emergence of Philosophical Thought in Islam*. Cairo: Dar Al-Maaref.
4. شاكر، أحمد محمد. (1958). *الشعر والشعراء*. القاهرة: دار المعارف.
- Shakir, Ahmad Muhammad. (1958). *Poetry and Poets*. Cairo: Dar Al-Maaref.
5. طليعات، غازي، والأشقر، عرفان. (2018). *الشعر في العصر العباسي الأول*. الإمارات العربية المتحدة: قنديل للطباعة والنشر والتوزيع.
- Tleimat, Ghazi, & Al-Ashqar, Irfan. (2018). *Poetry in the First Abbasid Era*. United Arab Emirates: Qandeel Printing, Publishing, and Distribution.

ثانياً: المقالات والدراسات العلمية

6. ابن النسيب، محمد مهدي. (2002). أبو نواس والشعوبية. *مجلة المسار*، اتحاد الكتاب التونسيين.
- Ibn Al-Nasib, Muhammad Mahdi. (2002). Abu Nuwas and Shu'ubiyya. *Al-Masar Journal*, Tunisian Writers' Union.
7. اشنيبة، فتحية، والعكاشي، سمية. (2024). التجديد في الشعر الأندلسي. *مجلة التربوي*.
- Ashniba, Fathiya, & Al-Akkashi, Sumaya. (2024). Renewal in Andalusian Poetry. *Al-Tarbawi Journal*.
8. الحمد، إبراهيم مصطفى، والغزاوي، فائزة رضا. (2018). مغامرة التجديد ومظاهر التقليد في شعر أبي نواس. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*.
- Al-Hamad, Ibrahim Mustafa, & Al-Ghazawi, Faiza Rida. (2018). The Adventure of Renewal and the Manifestations of Tradition in the Poetry of Abu Nuwas. *Journal of Educational and Psychological Sciences*.

9. زخرف، نادية، وسامي، صفوان. (2010). الشعوبية في العصر العباسي: أبو نواس أنموذجاً. الجزائر: معهد اللغات والأدب العربي

Zakhrif, Nadia, & Sami, Safwan. (2010). Shu'ubiyya in the Abbasid Era: Abu Nuwas as a Model. Algeria: Institute of Languages and Arabic Literature.

10. الزهيري، زينب. (2013). علم الكلام ونشأته. مجلة التراث العلمي العربي. بغداد.

Al-Zuhairi, Zainab. (2013). Islamic Theology and Its Emergence. *Journal of Arab Scientific Heritage*. Baghdad.

11. العتيبي، صفية بنت ناشي. (2019). الأيديولوجيا في شعر أبي نواس. مجلة كلية دار العلوم.

Al-Otaibi, Safiyyah bint Nashi. (2019). Ideology in the Poetry of Abu Nuwas. *Journal of the Faculty of Dar Al-Ulum*.

12. عوض، إيمان. (2024). التجديد الإيقاعي في شعر أبي نواس. المجلة العلمية لكلية الآداب، جامعة أسيوط. مصر.

Awad, Iman. (2024). Rhythmic Renewal in the Poetry of Abu Nuwas. *Scientific Journal of the Faculty of Arts, Assiut University*. Egypt.

13. الغندور، عبد الصبور. (1985). النزعة الشعوبية في الشعر العباسي. مجلة كلية اللغة العربية بالزقازيق

Al-Ghandour, Abd Al-Sabour. (1985). The Shu'ubi Tendency in Abbasid Poetry. *Journal of the Faculty of Arabic Language in Zagazig*.

14. المصري، جهينة. (2022). الشعر في العصر العباسي. أوراق ثقافية: مجلة الآداب والعلوم الإنسانية

Al-Masri, Juhayna. (2022). Poetry in the Abbasid Era. *Cultural Papers: Journal of Arts and Humanities*.

ثالثاً: المواقع الإلكترونية

15. موقع الأدب. (2024). تم الاسترجاع بتاريخ 20 أغسطس 2024.

Al-Adab Website. (2024). Retrieved August 20, 2024.

16. موقع الديوان. (2024). تم الاسترجاع بتاريخ 20 أغسطس 2024.

Al-Diwan Website. (2024). Retrieved August 20, 2024.

17. موقع دليل التلميذ. (2024). تم الاسترجاع بتاريخ 24 أغسطس 2024.

Daleel Al-Tilmidh Website. (2024). Retrieved August 24, 2024.

18. السقاف، علوي. موقع الدرر السنية.

Al-Saqqaf, Alawi. Al-Durar Al-Saniyyah Website.

19. موقع هندawi. (2024). تم الاسترجاع بتاريخ 28 يوليو 2024.

Hindawi Website. (2024). Retrieved July 28, 2024.

عنوان البحث

**تقنين مقياس سبنس للقلق لدى الأطفال والمراهقين (SCAS) على عينة
من طلبة المرحلة الإعدادية في مدينة يافة الناصرة**

أصالة حجير¹

¹ جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

بريد الكتروني: asala.hajeer@gmail.com

إشراف: أ. د. معزوز علاونة

HNSJ, 2026, 7(5); <https://doi.org/10.53796/hnsj75/8>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/75/8>

تاريخ النشر: 2026/05/01م

تاريخ القبول: 2026/04/12م

تاريخ الاستقبال: 2026/04/05م

المستخلص

هدفت هذه الدراسة إلى تقنين النسخة العربية من مقياس سبنس للقلق (SCAS) والتحقق من خصائصه السيكومترية (الصدق والثبات) على عينة من طلبة المرحلة الإعدادية في مدينة يافة الناصرة. تكمن مشكلة الدراسة في النقص الحاد في أدوات القياس النفسي المقننة محلياً للكشف عن القلق في هذه البيئة التربوية المحددة. تكونت عينة الدراسة من (35) طالباً وطالبة، اختيروا بالطريقة القصدية بعد التكيف الثقافي واللغوي للمقياس. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. للتحقق من صدق المحتوى، عُرض المقياس على (10) محكمين متخصصين، حيث بلغت نسبة الاتفاق (88%). ولقياس صدق البناء، تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين كل فقرة وبعدها والمقياس الكلي، وجميعها كانت دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، مما يدل على تماسك داخلي ممتاز. كما أظهرت النتائج معاملات ثبات عالية باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (0.94) للمقياس الكلي، والتجزئة النصفية (0.81)، وسبيرمان-براون (0.90)، متوافقة مع الدراسات العالمية والعربية الحديثة. وتخلص الدراسة إلى أن النسخة العربية المقننة من المقياس تتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات، مما يؤهلها للاستخدام كأداة قياس موثوقة في الكشف المبكر عن القلق وتخطيط التدخلات المناسبة في البيئة المستهدفة.

الكلمات المفتاحية: تقنين، القلق، مقياس سبنس للقلق (SCAS)، الخصائص السيكومترية، طلبة المرحلة الإعدادية.

RESEARCH TITLE

Standardization of the Spence Children's Anxiety Scale (SCAS) on a Sample of Preparatory School Students in the City of Yafa an-Naseriyye**Abstract**

This study aimed to standardize the Arabic version of the Spence Children's Anxiety Scale (SCAS) and verify its psychometric properties (validity and reliability) among a sample of middle school students in Yafa an-Naseriyye. The study problem stems from the acute shortage of locally standardized psychological assessment tools for anxiety detection in this specific educational environment. The study sample consisted of (35) students, selected purposively after the cultural and linguistic adaptation of the scale. The study used the descriptive analytical method. To verify content validity, the scale was presented to (10) specialist arbitrators, with an agreement rate of (88%). To measure construct validity, Pearson correlation coefficients were calculated between each item and its dimension and the total scale, all of which were statistically significant at the (0.01) level, indicating excellent internal consistency. The results also showed high reliability coefficients using Cronbach's alpha (0.94 for the total scale), split-half (0.81), and Spearman-Brown (0.90), consistent with recent international and Arabic studies. The study concludes that the standardized Arabic version of the scale has a high degree of validity and reliability, qualifying it for use as a reliable measurement tool for early detection of anxiety and planning appropriate interventions in the target environment.

Key Words: Standardization, Anxiety, Spence Children's Anxiety Scale (SCAS), Psychometric properties, Middle School Students.

مقدمة

يُشكل القلق أحد أكثر الاضطرابات النفسية شيوعاً وإعاقة للنمو السليم بين الأطفال والمراهقين عالمياً. تُظهر البيانات ارتفاعاً ملحوظاً في معدلات القلق لدى النشء في المنطقة العربية، حيث تشير إحدى الدراسات الحديثة في لبنان إلى انتشار يُقدر بنحو 19% بين الأطفال والمراهقين. لا تقتصر الآثار السلبية للقلق على التوتر الانفعالي، بل تمتد لتشكل عائقاً أمام التحصيل الدراسي، وتعيق التفاعلات الاجتماعية، وتهدد الصحة النفسية الشاملة، مما يحتم ضرورة الكشف المبكر والدقيق. في السياق الفلسطيني، تتفاقم هذه التحديات بسبب التعرض المستمر لعوامل ضغوط فريدة، كالاحتلال والعنف السياسي، مما يزيد من قابلية الإصابة باضطرابات القلق ويُظهر حاجة ماسة لأدوات تشخيصية فعالة.

عالمياً، يُعتبر مقياس سبنس للقلق لدى الأطفال والمراهقين (SCAS) الذي طورته سوزان سبنس (1998) أداة رائدة في هذا المجال. يتميز المقياس بكونه متعدد الأبعاد، ومرتبباً بمعايير التشخيص النفسي (DSM)، وقد تمت ترجمته والتحقق من خصائصه في أكثر من 20 لغة وثقافة مختلفة. يُقيم المقياس ستة أبعاد رئيسية هي: قلق الانفصال، الرهاب الاجتماعي، نوبات الهلع ورهاب الأماكن، اضطراب الوسواس القهري، المخاوف النوعية، والقلق العام. وعلى الرغم من الجهود العربية المهمة لتقنين المقياس في بعض الدول، تبقى عملية التقنين الحقيقي أكثر من مجرد ترجمة؛ فهي عملية تأصيل ثقافي ومنهجي تضمن ملائمة الأداة وعدالتها في السياق المحلي المحدد.

تُبرز مدينة يافة الناصرة في الداخل الفلسطيني كحقل دراسة يحتاج لهذا العمل التقني. حيث تعاني البيئة التربوية فيها، على أهميتها، من نقص واضح في أدوات القياس النفسي المقننة محلياً للكشف عن اضطرابات القلق لدى فئة المرحلة الإعدادية تحديداً، وهي مرحلة حرجية تشهد تحولات نمائية كبيرة وزيادة في الضغوط الأكاديمية والاجتماعية. يؤدي هذا النقص إلى إعاقة قدرة المرشدين التربويين والمختصين على التشخيص الدقيق والتخطيط لبرامج تدخل فعالة. ومن هنا، تسعى هذه الدراسة إلى سد جزء من هذه الفجوة، بهدف رئيسي يتمثل في تقنين النسخة العربية من مقياس سبنس للقلق (SCAS) والتحقق من خصائصه السيكمترية الأساسية (الصدق والثبات) على عينة من طلبة المرحلة الإعدادية في مدينة يافة الناصرة. ومن المتوقع أن تسهم مخرجات هذا البحث في توفير أداة موثوقة وعملية للمختصين، تدعم جهود الكشف المبكر والتشخيص الواضح، مما ينعكس إيجاباً على جودة الدعم النفسي المقدم للطلبة.

مشكلة الدراسة

تعاني البيئة التربوية في مدينة يافة الناصرة من نقص حاد في أدوات القياس النفسي المقننة محلياً للكشف عن اضطرابات القلق لدى طلبة المرحلة الإعدادية. ويؤدي هذا النقص إلى عوائق كبيرة أمام المختصين والمرشدين التربويين، تتمثل في صعوبة التشخيص الدقيق للحالات، وضعف القدرة على تحديد نوع وحدّة القلق الذي يعانيه الطلبة، مما يقود بدوره إلى صعوبة في تخطيط وتنفيذ برامج التدخل والإرشاد النفسي المناسبة والفعالة. وعليه، تتحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي: ما تقنين مقياس القلق (مقياس سبنس SCAS) على عينة من طلبة المرحلة الإعدادية في مدينة يافة الناصرة؟

أسئلة البحث

1. ما دلالات صدق مقياس القلق (مقياس سبنس SCAS) على عينة من طلبة المرحلة الإعدادية في مدينة يافة الناصرة؟

2. ما دلالات ثبات مقياس القلق (مقياس سبنس SCAS) على عينة من طلبة المرحلة الإعدادية في مدينة يافة الناصرة؟

أهداف الدراسة

1. التعرف على تقنين مقياس القلق (مقياس سبنس SCAS) على عينة من طلبة المرحلة الإعدادية في مدينة يافة الناصرة.
2. التعرف على دلالات صدق مقياس القلق (مقياس سبنس SCAS) على عينة من طلبة المرحلة الإعدادية في مدينة يافة الناصرة.
3. التعرف على دلالات ثبات مقياس القلق (مقياس سبنس SCAS) على عينة من طلبة المرحلة الإعدادية في مدينة يافة الناصرة.

أهمية الدراسة

1. الأهمية النظرية: تسهم الدراسة في إثراء المكتبة السيكمترية العربية من خلال تقديم أدلة تجريبية على صلاحية وموثوقية أحد المقاييس النفسية العالمية المعترف بها في سياق محلي ودقيق. كما تدعم الدراسات العابرة للثقافات في مجال القياس النفسي، وتساهم في فهم أفضل لكيفية تأقلم بنى المقاييس النفسية مع الخصوصية الثقافية الفلسطينية.
2. الأهمية التطبيقية: تقدم الدراسة أداة عملية وموثوقة يمكن للمرشدين النفسيين والتربويين في مدارس مدينة يافة الناصرة الاعتماد عليها في الكشف المنهجي والمبكر عن حالات القلق بين طلبة المرحلة الإعدادية. وهذا يمكن من تقديم الدعم والتدخل المناسب في وقت مبكر، مما قد يمنع تفاقم الأعراض ويحمي التحصيل الدراسي والصحة النفسية للطلبة. كما تغيد الأداة الباحثين في مجال الصحة النفسية المدرسية في فلسطين لإجراء دراسات مسحية وتقييمية أوسع.

حدود الدراسة

- الحدود البشرية: طلبة وطالبات المرحلة الإعدادية (الصفوف السابع، الثامن، التاسع) في مدينة يافة الناصرة.
- الحدود المكانية: مدارس المرحلة الإعدادية في مدينة يافة الناصرة.
- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 2025/2026.
- الحدود المنهجية: اقتصر التحقق من الخصائص السيكمترية على مؤشرات الصدق والثبات الأساسية (صدق المحتوى والبناء، والثبات باستخدام الاتساق الداخلي والتجزئة النصفية) دون إجراء تحليل عاملي تأكدي (CFA) بسبب صغر حجم العينة.

التعريفات الإجرائية

- التقنين (Standardization): يقصد به في هذه الدراسة الإجراءات المنهجية الشاملة التي تمت لتكييف وتأهيل النسخة العربية من مقياس SCAS للاستخدام في البيئة المحلية المستهدفة. شملت هذه الإجراءات: الترجمة والتكيف الثقافي، والتحقق من صدق المحتوى عبر تحكيم المحكمين، والتحقق من صدق البناء والثبات عبر التحليل الإحصائي للبيانات المجمعة من عينة الدراسة.
- القلق (Anxiety): في هذه الدراسة، يُعرّف القلق عملياً على أنه الحالة الانفعالية التي تتميز بمشاعر التوتر والتربق والخوف المفرط، والتي قد ترافقها أعراض جسدية أو معرفية، ويتم قياسها من خلال الدرجة الكلية أو الدرجة على الأبعاد الفرعية التي يحصل عليها الطالب على النسخة العربية المقننة من مقياس سبنس للقلق (SCAS).
- طلبة المرحلة الإعدادية: هم الطلاب والطالبات المسجلين في الصفوف من السابع إلى التاسع في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم في مدينة يافة الناصرة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2025/2026.
- مدينة يافة الناصرة: إحدى المدن الفلسطينية في الداخل المحتل (48)، والتي تشمل مدارسها المستهدفة في هذه الدراسة.

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الإطار النظري

1. القلق لدى الأطفال والمراهقين

يُعد القلق من أكثر الاضطرابات النفسية شيوعاً خلال مرحلتَي الطفولة المتأخرة والمراهقة، حيث يتمثل في حالة انفعالية تتسم بالتوتر والترقب والخوف من تهديدات مستقبلية محتملة، وقد يصاحبه أعراض فسيولوجية ومعرفية وسلوكية تؤثر في الأداء اليومي للفرد. ولا يقتصر القلق على كونه استجابة طبيعية للمواقف الضاغطة، بل قد يتحول إلى اضطراب عندما يتجاوز حدوده التكيفية، فيؤثر سلباً في التوافق النفسي والاجتماعي والتحصيل الأكاديمي.

وتشير الأدبيات الحديثة إلى أن القلق لدى الأطفال والمراهقين يتخذ أنماطاً متعددة تتوافق مع المراحل النمائية، مثل قلق الانفصال، والرهاب الاجتماعي، واضطرابات الهلع، والقلق العام. كما أن هذه الاضطرابات غالباً ما تكون مترابطة، الأمر الذي يستدعي استخدام أدوات قياس متعددة الأبعاد قادرة على التمييز بينها بدقة.

وفي السياق العربي، وبشكل خاص في البيئات التي تتعرض لضغوط سياسية واجتماعية مستمرة، تزداد أهمية دراسة القلق، نظراً لتأثير العوامل البيئية في تشكيل الخبرات الانفعالية لدى النشء، مما يجعل الكشف المبكر والتقييم الدقيق ضرورة ملحة للتدخل النفسي الفعال.

2. القياس النفسي للقلق وأهميته

يمثل القياس النفسي حجر الأساس في تشخيص الاضطرابات النفسية وفهمها، إذ يعتمد على استخدام أدوات مقننة تتمتع بخصائص سيكومترية مناسبة، أبرزها الصدق والثبات. ويُشير الصدق إلى قدرة الأداة على قياس ما وُضعت لقياسه، بينما يعكس الثبات مدى اتساق نتائجها عبر الزمن أو عبر مكوناتها الداخلية.

وفي مجال قياس القلق لدى الأطفال والمراهقين، تبرز الحاجة إلى أدوات تراعي الخصائص النمائية واللغوية والثقافية لهذه الفئة، حيث إن استخدام أدوات غير ملائمة ثقافياً قد يؤدي إلى نتائج مضللة أو غير دقيقة. لذلك، فإن عملية تقنين المقاييس النفسية لا تقتصر على الترجمة اللغوية، بل تشمل التكيف الثقافي والتحقق التجريبي من الخصائص السيكومترية في البيئة المستهدفة.

وتؤكد الأدبيات أن الاعتماد على أدوات مقننة محلياً يسهم في تحسين دقة التشخيص، ويدعم تصميم برامج تدخل مبنية على بيانات موثوقة، خاصة في البيئات التربوية التي تتطلب قرارات مبنية على أسس علمية دقيقة.

3. مقياس سبنس للقلق (SCAS)

يُعد مقياس سبنس للقلق لدى الأطفال والمراهقين (SCAS) من أبرز الأدوات المستخدمة عالمياً في تقييم أعراض القلق لدى الفئات العمرية الصغيرة. وقد طوّره سوزان سبنس (1998) استناداً إلى التصنيفات التشخيصية المعتمدة، ليقاس ستة أبعاد رئيسية للقلق، تشمل: قلق الانفصال، والرهاب الاجتماعي، ونوبات الهلع/رهاب الأماكن، والوسواس القهري، والمخاوف النوعية، والقلق العام.

ويمتاز المقياس بطبيعته متعددة الأبعاد، مما يسمح بفهم أكثر دقة لبنية القلق لدى الأطفال والمراهقين، بدلاً من الاكتفاء بقياسه كمتغير أحادي. كما يستخدم مقياس استجابة من نوع ليكرت، ما يتيح تقدير شدة الأعراض بشكل تدريجي.

وقد حظي SCAS بانتشار واسع في الأبحاث النفسية، حيث تم تطبيقه في سياقات ثقافية متعددة، وأظهرت نتائج مستويات مرتفعة من الصدق والثبات، مما عزز مكانته كأداة معيارية في تقييم القلق. ومع ذلك، تشير بعض الدراسات إلى وجود فروق ثقافية في استجابات الأفراد، الأمر الذي يؤكد أهمية التحقق من ملاءمته في كل سياق محلي قبل استخدامه بشكل رسمي.

4. التكيف الثقافي وتقنين المقاييس النفسية

تُعد عملية تقنين المقاييس النفسية في سياقات ثقافية مختلفة عملية معقدة تتجاوز الترجمة الحرفية، إذ تتطلب مراعاة الفروق اللغوية والاجتماعية والثقافية التي قد تؤثر في فهم الفقرات والاستجابة لها. وتشمل هذه العملية عدة خطوات منهجية، مثل الترجمة، والترجمة العكسية، والتحكيم من قبل خبراء، والتجريب الميداني، والتحليل الإحصائي.

ويُعد التكيف الثقافي ضرورياً لضمان عدالة الأداة وصدقها، حيث قد تحمل بعض الفقرات دلالات مختلفة في ثقافات مختلفة، أو قد لا تكون مناسبة للسياق المحلي. لذلك، فإن إهمال هذا الجانب قد يؤدي إلى تحيز في القياس أو ضعف في دقة النتائج.

وفي السياق الفلسطيني، تزداد أهمية التقنين المحلي نظراً للخصوصية الاجتماعية والسياسية التي قد تؤثر في أنماط القلق لدى الطلبة، مما يجعل استخدام أدوات مقننة في بيئات أخرى دون تحقق محلي أمراً غير كافٍ من الناحية العلمية.

ثانياً: الدراسات السابقة

أولاً: الدراسات الأجنبية

حظي مقياس سبنس للقلق (SCAS) باهتمام واسع في الأدبيات الأجنبية، حيث سعت العديد من الدراسات إلى التحقق من خصائصه السيكومترية في سياقات مختلفة، مع اختلاف في أحجام العينات وطبيعتها والمنهجيات المستخدمة.

فقد هدفت دراسة ميتشائيلسين وآخرون (2020) إلى فحص البنية العاملية للمقياس لدى عينة إكلينيكية من الأطفال والمراهقين، باستخدام التحليل العاملي، وأظهرت النتائج دعماً قوياً للبنية السداسية للمقياس، إلى جانب معاملات ثبات مرتفعة، مما يعزز صلاحيته للاستخدام في التشخيص السريري.

كما قام أرينت وآخرون (2021) بتقنين النسخة الدنماركية من المقياس على عينة مجتمعية كبيرة، مستخدمين أساليب تحليلية متقدمة للتحقق من الصدق والثبات، حيث أظهرت النتائج معاملات ثبات عالية، وارتباطات دالة مع مقاييس قلق أخرى، مما يدعم الصدق التلازمي للمقياس ويؤكد اتساقه عبر الثقافات.

وفي سياق مختلف، هدفت دراسة أورخيليس وآخرون (2022) إلى فحص الخصائص السيكومترية للمقياس خلال جائحة كوفيد-19 على عينة من الأطفال والمراهقين، حيث استخدمت التحليل العاملي واختبارات الثبات، وأظهرت النتائج استقرار البنية العاملية وارتفاع معاملات الثبات رغم الظروف الاستثنائية، مما يدل على متانة المقياس في البيئات المتغيرة.

أما دراسة رودريغيز-مينتشون وآخرون (2022)، فقد ركزت على التحقق من صلاحية النسخة المختصرة (SCAS-8)، باستخدام عينة كبيرة نسبياً، وأظهرت النتائج احتفاظ النسخة المختصرة بمستويات مرتفعة من الثبات، إضافة إلى ارتباط قوي بالنسخة الكاملة، مما يشير إلى إمكانية استخدامها كأداة سريعة في الدراسات المسحية.

وعلى مستوى التحليل الشامل، قامت جالان-لوكيه وآخرون (2023) بإجراء مراجعة منهجية لـ (45) دراسة تناولت المقياس، حيث بينت النتائج أن متوسط معامل الثبات (ألفا) بلغ حوالي (0.92)، مع دعم واسع للبنية متعددة الأبعاد، إلا أنها أكدت في الوقت ذاته على ضرورة التحقق من الخصائص السيكومترية في كل سياق ثقافي على حدة.

ثانياً: الدراسات العربية

على الصعيد العربي، سعت عدة دراسات إلى تقنين مقياس SCAS والتحقق من ملاءمته الثقافية، مع التركيز على البيانات المدرسية والمجتمعية.

فقد هدفت دراسة عبد الرحمن وآخرون (2020) إلى تقنين المقياس على عينة من الأطفال في البيئة السعودية، حيث استخدمت التحليل العاملي الاستكشافي، وأظهرت النتائج توافقاً مع البنية السداسية للمقياس مع بعض التعديلات الطفيفة، كما بلغ معامل الثبات الكلي (0.93)، مما يدل على اتساق داخلي مرتفع.

كما تناولت دراسة الخطيب (2021) استخدام المقياس في المدارس الأردنية كأداة مسحية، حيث اعتمدت على تطبيقه على عينة من الطلبة، وأظهرت النتائج فعاليته في الكشف عن الطلبة الذين يعانون من مستويات مرتفعة من القلق، مما يعزز قيمته التطبيقية في الإرشاد التربوي.

وفي السياق نفسه، هدفت دراسة سليمان وآخرون (2022) إلى التحقق من الخصائص السيكومترية لنسخة عربية معدلة من المقياس على عينة من المراهقين، حيث أظهرت النتائج معاملات ثبات مرتفعة للأبعاد المختلفة (تراوحت بين 0.85 و0.91)، مما يشير إلى اتساق داخلي جيد.

أما دراسة حجازي (2023)، فقد استخدمت المقياس لدراسة العلاقة بين القلق والتحصيل الدراسي لدى المراهقين، واعتمدت على المنهج الوصفي الارتباطي، وأظهرت النتائج وجود علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية بين القلق والتحصيل، مما يدعم الصدق التلازمي للمقياس.

وفي دراسة حديثة (2025) في لبنان، تم التحقق من الخصائص السيكومترية للنسخة المختصرة من المقياس (SCAS-8) من خلال تطبيقها على عينة كبيرة من أولياء الأمور، حيث أظهرت النتائج معاملات ثبات مرتفعة ($\alpha = 0.90$) وصدق بناء مقبولاً، مما يعكس أهمية تعدد مصادر التقييم.

ثالثاً: التعليق التحليلي على الدراسات السابقة

تشير مجمل الدراسات السابقة إلى اتفاق واسع على تمتع مقياس سبنس للقلق (SCAS) بخصائص سيكومترية قوية، حيث أظهرت معظم الدراسات مستويات مرتفعة من الصدق والثبات، ودعمًا للبنية متعددة الأبعاد للمقياس. كما بينت النتائج توافقاً بين الدراسات الأجنبية والعربية، رغم اختلاف السياقات الثقافية.

وفي المقابل، أظهرت بعض الدراسات وجود فروق تعزى إلى حجم العينة وطبيعتها، إضافة إلى اختلاف المنهجيات الإحصائية المستخدمة، مثل التحليل العاملي الاستكشافي والتأكيدي، مما يشير إلى أن نتائج التقنين قد تتأثر بالسياق الثقافي والمنهجي.

وعلى الرغم من وفرة الدراسات التي دعمت الخصائص السيكومترية لمقياس سبنس للقلق (SCAS)، إلا أن معظم هذه الدراسات أجريت على عينات كبيرة وفي سياقات ثقافية متنوعة، الأمر الذي يبرز الحاجة إلى التحقق من هذه الخصائص في عينات أصغر وسياقات محلية محددة، كما هو الحال في الدراسة الحالية.

وفي هذا الإطار، تسعى الدراسة الحالية إلى التحقق من الخصائص السيكومترية للنسخة العربية من المقياس في سياق فلسطيني محلي يتمثل في مدينة يافة الناصرة، وعلى فئة طلبة المرحلة الإعدادية، بما يسهم في توفير أداة قياس ملائمة ثقافياً تدعم جهود الكشف المبكر والتدخل النفسي.

الطريقة والإجراءات

- **منهجية الدراسة:** استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي (المنهج المسحي)، لملاءمته لوصف الظاهرة (الخصائص السيكومترية للمقياس) وتحليل البيانات الكمية المجمعة للتحقق من الفرضيات البحثية.
- **مجتمع الدراسة:** جميع طلبة المرحلة الإعدادية (الصفوف 7-9) في مدارس مدينة يافة الناصرة للعام الدراسي 2026/2025.

• **عينة الدراسة:** تم اختيار عينة مقصودة (قصدية) مكونة من (35) طالباً وطالبة من مجتمع الدراسة. كما تم اختيار عينة استطلاعية مكونة من (15) طالباً وطالبة لفحص وضوح التعليمات والفقرات وملاءمة وقت التطبيق قبل التطبيق النهائي.

• **أداة الدراسة:** النسخة العربية المعدلة من مقياس سبنس للقلق (SCAS). بعد الحصول على إذن مبدئي (حسب الإرشادات الموجودة على الموقع الرسمي)، تمت عملية الترجمة والتكيف الثقافي. وبعد عرض الأداة الأولية على المحكمين وإجراء التعديلات، تكونت الأداة النهائية من 38 فقرة (بعد حذف فقرات الحشو الإيجابية الستة) موزعة على الأبعاد الستة الأصلية، باستخدام مقياس ليكرت الرباعي (1= لا ينطبق أبداً، 4= ينطبق دائماً).

• إجراءات تنفيذ الدراسة (خطوات التقنين):

1. الحصول على موافقة مبدئية لاستخدام المقياس لأغراض البحث العلمي.
 2. الترجمة والتكيف الثقافي واللغوي للمقياس مع مراعاة السياق المحلي.
 3. عرض المقياس المعدل على محكمين متخصصين (10 محكمين) للتحقق من صدق المحتوى.
 4. التطبيق الاستطلاعي على عينة صغيرة (15 طالباً) لفحص الوضوح.
 5. التطبيق النهائي على عينة الدراسة الرئيسية (35 طالباً) بعد أخذ الموافقات الأخلاقية اللازمة.
 6. جمع البيانات وتحليلها إحصائياً باستخدام برنامج (SPSS).
- المعالجات الإحصائية:** تم استخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لتحليل البيانات، وشملت:

- صدق المحتوى: عن طريق حساب نسبة الاتفاق بين المحكمين.
- صدق البناء: باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لحساب العلاقة بين كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وبينها وبين الدرجة الكلية للمقياس.
- الثبات: باستخدام:

- معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) لقياس الاتساق الداخلي.
- معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية (Split-Half Reliability).
- معامل سبيرمان-براون (Spearman-Brown) للتنبؤ بثبات الاختبار إذا زاد طوله.

نتائج الدراسة ومناقشتها

السؤال الأول والذي ينص على: ما دلالات صدق مقياس القلق (مقياس سبنس SCAS) على عينة من طلبة المرحلة الإعدادية في مدينة يافة الناصرة؟

من أجل الإجابة عن هذا السؤال تم استخراج صدق المقياس من خلال صدق المحكمين وصدق البناء، وذلك من خلال استخراج معامل الارتباط لكل فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية لمجالها والدرجة الكلية للمقياس، وفيما يلي عرض النتائج:

أولاً: صدق المحكمين:

للتحقق من صدق المحكمين لمقياس القلق (مقياس سبنس SCAS)، عُرض المقياس بصورته الأولية كما هو موضح في ملحق (أ) على مجموعة من ذوي الاختصاص والخبرة، وقد بلغ عددهم (10) محكمين، حيث اعتمد معيار الاتفاق (80%) كحد أدنى لقبول الفقرة. وبناءً على ملاحظات المحكمين وآرائهم، أجريت التعديلات المقترحة، حيث عدلت صياغة بعض الفقرات وأصبح عدد فقرات المقياس (38) فقرة، كما هو مبين في الملحق (ب).

ثانياً: صدق البناء:

من أجل استخراج صدق البناء تم استخراج معامل الارتباط لكل فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية لمجالها والدرجة الكلية للمقياس، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (1): نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط كل فقرة من فقرات مقياس القلق (SCAS) مع الدرجة الكلية للبعد ومع الدرجة الكلية للمقياس.

فقرات البعد الأول: قلق الانفصال	معامل ارتباط الفقرة مع البعد	معامل ارتباط الفقرة مع المقياس الكلي	معامل ارتباط الفقرة مع المقياس الكلي	فقرات البعد الثاني: الرهاب الاجتماعي	معامل ارتباط الفقرة مع البعد	معامل ارتباط الفقرة مع المقياس الكلي
Q1	**72	**64	**58	Q7	**69	**58
Q2	**68	**59	**61	Q8	**74	**61
Q3	**74	**66	**63	Q9	**71	**63
Q4	**70	**62	**55	Q10	**67	**55
Q5	**77	**71	**64	Q11	**73	**64
Q6	**73	**64	**68	Q12	**76	**68
Q13	**79	**72	**73	Q24	**81	**73
Q14	**82	**75	**65	Q25	**76	**65
Q15	**76	**70	**69	Q26	**78	**69
Q16	**74	**67	**61	Q27	**72	**61
Q17	**77	**69	**63	Q28	**75	**63
Q18	**80	**72	**70	Q29	**79	**70
Q19	**75	**63				
Q20	**73	**61				

معامل ارتباط الفقرات مع المقياس الكلي	معامل ارتباط الفقرات مع البعد	معامل ارتباط الفقرات مع البعد الثاني: الرهاب الاجتماعي	معامل ارتباط الفقرات مع المقياس الكلي	معامل ارتباط الفقرات مع البعد	فقرات البعد الأول: قلق الانفصال
			**59	**71	Q21
			**71	**78	Q22
			**66	**74	Q23
**73	**79	Q35	**63	**71	Q30
**69	**76	Q36	**67	**75	Q31
**74	**81	Q37	**69	**78	Q32
**71	**78	Q38	**62	**70	Q33
			**66	**74	Q34

** مفتاح: دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.01$)

نلاحظ من خلال البيانات الواردة في الجدول السابق قيم معاملات الارتباط بين كل فقرات من فقرات مقياس القلق والدرجة الكلية لمجالها، وكذلك معامل الارتباط بين كل فقرات والدرجة الكلية للمقياس، ونلاحظ أن جميع الفقرات لديها ارتباط قوي وإيجابي ودال إحصائياً بين الدرجة الكلية لكل مجال والدرجة الكلية للمقياس ككل. وتشير هذه النتائج إلى أن هناك ارتباطاً مناسباً ما بين كل فقرات مع مجالها والدرجة الكلية للمقياس، وهذه النتيجة تعني أن المقياس يتمتع بصدق بناء وتماسك داخلي ممتاز. تتوافق هذه النتيجة مع ما أظهرته غالبية الدراسات السابقة لتقنين المقياس في سياقات مختلفة.

السؤال الثاني والذي ينص على: ما دلالات ثبات مقياس القلق (مقياس سبنس SCAS) على عينة من طلبة المرحلة الإعدادية في مدينة يافة الناصرة؟

من أجل الإجابة عن هذا السؤال تم استخراج معاملات الثبات من خلال معادلة كرونباخ ألفا، ومعامل الارتباط بيرسون، لاستخراج الثبات عن طريق التجزئة النصفية، كما تم استخدام معادلة سبيرمان براون للتنبؤية لاستخراج معامل الثبات المصحح للتجزئة النصفية، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (2): قيم معاملات الثبات لمجالات الدراسة والدرجة الكلية باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، التجزئة النصفية، وسبيرمان براون.

المجال	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا	التجزئة النصفية	سبيرمان براون
قلق الانفصال	6	0.88	0.71	0.83
الرهاب الاجتماعي	6	0.86	0.69	0.81
نوبات الهلع/رهاب الأماكن	11	0.91	0.77	0.86
الوسواس القهري	6	0.89	0.74	0.84
مخاوف الإصابة الجسدية	5	0.87	0.70	0.82
القلق العام	4	0.88	0.73	0.85
الدرجة الكلية	38	0.94	0.81	0.90

نلاحظ من خلال البيانات الواردة في الجدول السابق معاملات الثبات على مجالات الدراسة والدرجة الكلية وذلك باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وطريقة التجزئة النصفية، ومعادلة سبيرمان براون، فقد تراوحت معاملات الثبات حسب معادلة كرونباخ ألفا ما بين (0.86-0.94)، في حين تراوحت قيم معاملات الثبات حسب طريقة التجزئة النصفية ما بين (0.69-0.81)، بينما تراوحت قيم معاملات الثبات باستخدام معادلة سبيرمان براون ما بين (0.81-0.90)، وتشير هذه القيم إلى أن الأداة تتمتع بمعاملات ثبات عالية جداً وتفي بأغراض الدراسة. قيمة كرونباخ ألفا الكلية البالغة (0.94) تتطابق مع المستويات العالمية المبلغ عنها في العديد من الدراسات للمقياس الأصلي والمقنن، وهي متسقة أيضاً مع نتائج دراسة التقنين العربية الحديثة في لبنان التي أظهرت ثباتاً ($\alpha = 0.90$) للنسخة المختصرة. تؤكد هذه النتائج أن النسخة العربية المقننة تعطي نتائج متسقة وموثوقة يمكن الاعتماد عليها في التقييم والبحث ضمن البيئة المستهدفة.

مناقشة النتائج

أولاً: مناقشة نتائج الصدق

أظهرت نتائج الدراسة تمتع مقياس سبنس للقلق (SCAS) بدرجة مرتفعة من الصدق، سواء من خلال صدق المحتوى أو صدق البناء. حيث بلغت نسبة اتفاق المحكمين (88%)، وهي نسبة مرتفعة تدل على مناسبة فقرات المقياس لقياس القلق لدى الفئة المستهدفة، كما تعكس دقة التكيف اللغوي والثقافي الذي خضعت له الأداة.

أما فيما يتعلق بصدق البناء، فقد بينت النتائج وجود معاملات ارتباط دالة إحصائياً بين فقرات المقياس والدرجة الكلية للأبعاد والدرجة الكلية للمقياس، مما يشير إلى وجود اتساق داخلي قوي بين الفقرات، وأن كل فقرة تقيس البعد الذي تنتمي إليه بشكل مناسب. ويعكس ذلك تماسك البنية الداخلية للمقياس.

وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه العديد من الدراسات السابقة، مثل دراسة عبد الرحمن وآخرون (2020) التي أكدت صلاحية البنية العالمية للمقياس في البيئة العربية، ودراسة أرينت وآخرون (2021) التي أظهرت ارتباطات دالة بين المقياس ومقاييس القلق الأخرى، مما يدعم الصدق التلازمي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن مقياس SCAS صُمم في الأصل وفق إطار نظري قوي يستند إلى التصنيفات التشخيصية المعتمدة، الأمر الذي يساهم في الحفاظ على تماسكه حتى بعد التكيف الثقافي. كما أن وضوح الفقرات وارتباطها بتجارب واقعية يعيشها الطلبة قد ساهم في الحصول على استجابات دقيقة تعكس مستوى القلق لديهم.

ثانياً: مناقشة نتائج الثبات

أظهرت نتائج الدراسة أن مقياس سبنس للقلق يتمتع بدرجات عالية من الثبات، حيث بلغ معامل كرونباخ ألفا للدرجة الكلية (0.94)، وهي قيمة مرتفعة تشير إلى اتساق داخلي قوي بين فقرات المقياس. كما أظهرت نتائج التجزئة النصفية ومعادلة سبيرمان-براون معاملات ثبات مرتفعة، مما يعزز موثوقية الأداة.

وتتوافق هذه النتائج مع ما ورد في الأدبيات السابقة، حيث أشارت دراسة جالان-لوكيه وآخرون (2023) إلى أن متوسط معامل الثبات للمقياس يبلغ حوالي (0.92)، كما أظهرت الدراسات العربية مثل دراسة سليمان وآخرون (2022) معاملات ثبات مرتفعة للأبعاد المختلفة.

ويمكن تفسير ارتفاع معاملات الثبات في هذه الدراسة بعدة عوامل، من أبرزها تجانس الفقرات ووضوحها، إضافة إلى ملاءمتها الثقافية للفئة المستهدفة، مما ساهم في تقليل التباين العشوائي في الاستجابات. كما قد يعكس ذلك إدراك الطلبة

لمحتوى الفقرات بطريقة متقاربة، مما يعزز الاتساق في الإجابة.

ورغم أن حجم العينة في الدراسة الحالية يُعد محدوداً نسبياً، إلا أن ارتفاع معاملات الثبات يشير إلى أن الأداة تمتلك درجة جيدة من الاستقرار الداخلي، مما يدعم استخدامها في الدراسات الاستكشافية وفي البيئات التربوية المشابهة.

ثالثاً: تفسير النتائج في ضوء السياق المحلي

يمكن فهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة في ضوء الخصوصية الاجتماعية والتربوية لطلبة المرحلة الإعدادية في مدينة يافة الناصرة، حيث يعيش الطلبة في بيئة تتسم بتحديات متعددة، قد تشمل ضغوطاً أكاديمية واجتماعية، إضافة إلى تأثيرات السياق العام.

وقد يسهم هذا السياق في جعل مظاهر القلق أكثر وضوحاً لدى الطلبة، الأمر الذي يساعد على التقاطها بشكل دقيق من خلال فقرات المقياس، مما ينعكس على ارتفاع معاملات الصدق والثبات. كما أن المرحلة الإعدادية تُعد مرحلة حساسة من الناحية النمائية، حيث يمر الطلبة بتغيرات نفسية واجتماعية متسارعة، مما يزيد من أهمية توفر أدوات قياس دقيقة وملائمة.

رابعاً: دلالة النتائج وأهميتها

تشير نتائج الدراسة إلى أن النسخة العربية من مقياس سبنس للقلق (SCAS) تتمتع بخصائص سيكومترية جيدة في البيئة المحلية المدروسة، مما يدعم إمكانية استخدامها كأداة موثوقة في الكشف عن مستويات القلق لدى طلبة المرحلة الإعدادية. وتكمن أهمية هذه النتيجة في أنها توفر أداة قياس مبنية على أسس علمية يمكن الاعتماد عليها في البيئات التربوية، مما يسهم في تحسين عملية التشخيص النفسي، ودعم تصميم برامج تدخل مبنية على بيانات دقيقة. كما تمهد هذه النتائج الطريق لإجراء دراسات مستقبلية على عينات أكبر للتحقق من البنية العاملية بشكل أعمق.

التوصيات

1. اعتماد الأداة المقننة: التوصية باعتماد النسخة العربية المقننة من مقياس سبنس للقلق (SCAS) التي توفرها هذه الدراسة في المدارس ومراكز الإرشاد التربوي والنفسي في مدينة يافة الناصرة، كأداة مسحية وتشخيصية مساعدة للكشف المبكر عن حالات القلق بين طلبة المرحلة الإعدادية.
2. تدريب المختصين: عقد ورش عمل تدريبية للمرشدين التربويين والأخصائيين النفسيين في المنطقة على كيفية تطبيق المقياس وتصحيحه وتفسير درجاته بشكل سليم، مع التأكيد على استخدامه ضمن إطار أخلاقي ومهني شامل للتقييم.
3. إجراء دراسات موسعة: التوصية بإجراء دراسة مستقبلية على عينة أكبر وأكثر تمثيلاً من طلبة المرحلة الإعدادية في منطقة الشمال أو على مستوى الوطن، للتحقق من البنية العاملية باستخدام التحليل العاملي التأكيدي (CFA)، وبناء معايير (نورمز) محلية معيارية أكثر قوة، والتحقق من صدق التلازم مع مقاييس أخرى.
4. البحث في فئات أخرى: حث الباحثين على استخدام هذه الأداة أو تكيفها للتحقق من خصائصها على فئات عمرية أخرى (كالمرحلة الابتدائية أو الثانوية) أو في مناطق فلسطينية أخرى.
5. توظيف الأداة في البحث: تشجيع الباحثين على استخدام هذه الأداة الموثوقة في دراسات تقييم فاعلية برامج التدخل النفسي والتربوي الهادفة إلى خفض مستوى القلق وتعزيز الصحة النفسية المدرسية.

الخاتمة

في ضوء ما هدفت إليه الدراسة من تقنين النسخة العربية من مقياس سبنس للقلق (SCAS) والتحقق من خصائصه السيكومترية لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدينة يافا الناصرة، أظهرت النتائج تمتع المقياس بدرجات مرتفعة من الصدق والثبات، مما يدل على ملائمة للاستخدام في البيئة المحلية المدروسة.

وتؤكد هذه النتائج أهمية التكيف الثقافي لأدوات القياس النفسي، حيث يسهم في تحسين دقة التشخيص وفهم الظواهر النفسية في سياقاتها الواقعية. كما تبرز الدراسة الحاجة المستمرة إلى تطوير أدوات قياس مقننة محلياً، خاصة في البيئات التربوية التي تتطلب تدخلات مبنية على أسس علمية دقيقة.

ورغم محدودية حجم العينة، تقدم هذه الدراسة دليلاً أولياً يدعم إمكانية استخدام المقياس في الكشف المبكر عن القلق لدى الطلبة، مما يفتح المجال أمام دراسات مستقبلية أكثر توسعاً للتحقق من بنيته العاملية وبناء معايير معيارية أكثر شمولاً. وفي المجمل، تسهم هذه الدراسة في إثراء الأدبيات العربية في مجال القياس النفسي، وتوفر أداة عملية يمكن توظيفها في البحث والتطبيق التربوي، بما يعزز من جودة الخدمات النفسية المقدمة للطلبة.

المصادر والمراجع

أولاً: المراجع باللغة العربية:

السعدون، خ. (2020). دليل المقاييس والاختبارات النفسية والتربوية. دار الزهراء.

Al-Saadoun, Kh. (2020). *Guide to Psychological and Educational Scales and Tests*. Dar Al-Zahraa.

الخطيب، أ. (2021). قياس القلق لدى الأطفال والمراهقين باستخدام المقاييس متعددة الأبعاد. مجلة التربية وعلم النفس، 35(1)، 89=112.

Al-Khatib, A. (2021). Measuring anxiety among children and adolescents using multidimensional scales. *Journal of Education and Psychology*, 35(1), 89–112.

عبد الرحمن، م.، أبو زيد، أ.، وسليمان، خ. (2020). تقنين مقياس سبنس للقلق لدى الأطفال في البيئة العربية. المجلة العربية للعلوم النفسية، 12(2)، 155=178.

Abdel Rahman, M., Abu Zaid, A., & Suleiman, Kh. (2020). Standardization of the Spence Children's Anxiety Scale in the Arab environment. *Arab Journal of Psychological Sciences*, 12(2), 155–178.

سليمان، ف.، حجازي، م.، وناصر، ر. (2022). الخصائص السيكومترية لنسخة عربية من مقياس سبنس للقلق. مجلة الإرشاد النفسي، 14(3)، 201=225.

Suleiman, F., Hijazi, M., & Nasser, R. (2022). Psychometric properties of an Arabic version of the Spence Anxiety Scale. *Journal of Psychological Counseling*, 14(3), 201–225.

حجازي، م. (2023). القلق لدى المراهقين في المدارس العربية وسبل قياسه. مجلة دراسات تربوية ونفسية، 18(1)، 45=70.

Hijazi, M. (2023). Anxiety among adolescents in Arab schools and methods of measuring it. *Journal of Educational and Psychological Studies*, 18(1), 45–70.

وزارة الصحة السعودية. (2023، 16 مايو). اضطراب القلق عند الأطفال. تم الاسترجاع من :

<https://www.moh.gov.sa>

Saudi Ministry of Health. (2023, May 16). Anxiety disorder in children. Retrieved from: <https://www.moh.gov.sa>

العلي، ي.، الحموري، س.، و خليل، ن. (2024). فاعلية مقاييس القلق المستخدمة في المدارس العربية: دراسة مقارنة .
المجلة الدولية للبحوث التربوية، 16(2)، 133=158.

Al-Ali, Y., Al-Hamouri, S., & Khalil, N. (2024). The effectiveness of anxiety scales used in Arab schools: A comparative study. *International Journal of Educational Research*, 16(2), 133–158.

ثانياً: المراجع باللغة الإنجليزية:

- American Psychiatric Association. (2022). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed., text rev.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425787>
- Arendt, K., et al. (2021). Psychometric properties of the Danish Spence Children's Anxiety Scale in a large community sample. *Journal of Anxiety Disorders*, 84, 102477.
- Galán-Luque, J., Orgilés, M., García-Fernández, J. M., & Espada, J. P. (2023). Psychometric properties of the Spence Children's Anxiety Scale: A systematic review. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 26(2), 312–335.
- M., J., S., M., A., R., H., L., & R., B. (2025). Psychometric properties of the Arabic Spence Children's Anxiety Scale - Parent in a sample of Arabic speaking adults. *Scientific Reports*, 15, 12982. <https://doi.org/10.1038/s41598-025-96856-0>
- Mychailyszyn, M. P., et al. (2020). The structure of anxiety symptoms in a clinical sample of youth: A factor analytic study of the Spence Children's Anxiety Scale. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 49(2), 284–294.
- Orgilés, M., et al. (2022). Psychometric properties of the Spence Children's Anxiety Scale during the COVID-19 pandemic. *Journal of Affective Disorders*, 298, 581–588.
- Rodríguez-Menchón, M., et al. (2022). Validation of the short form of the Spence Children's Anxiety Scale. *Assessment*, 29(4), 745–759.
- Spence, S. H. (1998). A measure of anxiety symptoms among children. *Behaviour Research and Therapy*, 36(5), 545–566.
- Spence, S. H. (n.d.). The Spence Children's Anxiety Scale (SCAS). <https://www.scaswebsite.com/>
- Thabet, A. A., et al. (2020). Anxiety disorders and PTSD in Palestine: A literature review. *BMC Psychiatry*, 20, 509. <https://doi.org/10.1186/s12888-020-02911-7>
- NovoPsych. (n.d.). Spence Children's Anxiety Scale – Child (SCAS-Child). Retrieved December 13, 2025, from <https://novopsych.com/assessments/child/spence-childrens-anxiety-scale-child-scas-child/>

الملحق (أ):

المقياس في صورته الأولى (قبل التحكيم)

تعليمات:

عزيزي/عزيزتي الطالب/الطالبة،

تحتوي هذه الصفحة على مجموعة من العبارات التي تصف مشاعر وأفكاراً قد تمر بها. اقرأ كل عبارة بعناية، وحدد كم مرة تحدث لك هذه الحالة أو الشعور بوضع دائرة حول الرقم المناسب (من 0 إلى 3) وفق المفتاح الآتي:

0 = لا يحدث أبداً

1 = يحدث أحياناً

2 = يحدث كثيراً

3 = يحدث دائماً

لا توجد إجابات صحيحة أو خاطئة، والمهم أن تعبر عن حالتك الحقيقية. جميع البيانات سرية وتستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

الجزء الأول: قلق الانفصال

1. أشعر بالخوف عندما أضطر للابتعاد عن والديّ.

0 --- 1 --- 2 --- 3

2. أقلق من أن يصيب والديّ مكروه أثناء غيابي عنهم.

0 --- 1 --- 2 --- 3

3. أخاف أن أضيع ولا يعثر عليّ والداي.

0 --- 1 --- 2 --- 3

4. أخشى البقاء وحيداً في المنزل.

0 --- 1 --- 2 --- 3

5. تتسلطني أفكار مخيفة عن حدوث كارثة لعائلتي.

0 --- 1 --- 2 --- 3

6. أشعر بتوتر شديد إذا تأخر والديّ عن الموعد المعتاد للعودة.

0 --- 1 --- 2 --- 3

الجزء الثاني: الرهاب الاجتماعي

1. أخشى التحدث أو القراءة أمام زملائي في الفصل.

3 --- 2 --- 1 --- 0

2. أشعر بقلق شديد عندما أكون في حفلة أو تجمع.

3 --- 2 --- 1 --- 0

3. أخاف أن أتصرف بطريقة محرجة أمام الآخرين.

3 --- 2 --- 1 --- 0

4. أتجنب المشاركة في الأنشطة خوفاً من انتقاد الآخرين.

3 --- 2 --- 1 --- 0

5. أخشى أن يلاحظ الآخرون خوفي أو ارتباكي.

3 --- 2 --- 1 --- 0

6. أشعر بتوتر عندما أتعامل مع أشخاص لا أعرفهم جيداً.

3 --- 2 --- 1 --- 0

الجزء الثالث: نوبات الهلع / رهاب الأماكن

1. أتعرض فجأة لشعور شديد بالخوف دون سبب واضح.

3 --- 2 --- 1 --- 0

2. أشعر بأن قلبي يخفق بقوة فجأة.

3 --- 2 --- 1 --- 0

3. يأتيني شعور مفاجئ بالاختناق أو صعوبة في التنفس.

3 --- 2 --- 1 --- 0

4. أشعر بالدوار أو الدوخة فجأة.

3 --- 2 --- 1 --- 0

5. تتصلب عضلاتي أو ترتعش فجأة.

3 --- 2 --- 1 --- 0

6. أخاف من الأماكن المزدحمة مثل الأسواق الكبيرة.

3 --- 2 --- 1 --- 0

7. أتجنب ركوب الحافلات أو القطارات.

3 --- 2 --- 1 --- 0

8. أشعر بعدم الأمان إذا كنت بعيداً عن المنزل.

3 --- 2 --- 1 --- 0

9. أخاف من الأماكن المغلقة مثل المصاعد.

3 --- 2 --- 1 --- 0

10. أتعرق أو أشعر بالغثيان فجأة في أماكن عامة.

3 --- 2 --- 1 --- 0

11. أخشى أن أتعرض لنوبة خوف شديد وأنا خارج المنزل.

3 --- 2 --- 1 --- 0

الجزء الرابع: الوسواس القهري

1. تأتيني أفكار مزعجة متكررة لا أستطيع إيقافها.

3 --- 2 --- 1 --- 0

2. أشعر بأنني مجبر على تكرار عمل معين عدة مرات.

3 --- 2 --- 1 --- 0

3. أفحص الأشياء مراراً وتكراراً (مثل الباب أو الموقد).

3 --- 2 --- 1 --- 0

4. أغسل يديّ بشكل متكرر أكثر من اللازم.

3 --- 2 --- 1 --- 0

5. أكرر بعض الكلمات أو العبارات في ذهني باستمرار.

3 --- 2 --- 1 --- 0

6. أشعر بقلق شديد إذا لم تكن الأشياء مرتبة بطريقة معينة.

3 --- 2 --- 1 --- 0

الجزء الخامس: المخاوف النوعية (مخاوف الإصابة الجسدية)

1. أخاف من رؤية الدماء أو الجروح.

3 --- 2 --- 1 --- 0

2. أخشى زيارة الطبيب أو طبيب الأسنان.

3 --- 2 --- 1 --- 0

3. أتجنب مشاهدة المشاهد المخيفة في التلفزيون.

3 --- 2 --- 1 --- 0

4. أخاف من الحيوانات الخطيرة (مثل الكلاب الكبيرة).

0 --- 1 --- 2 --- 3

5. أخشى الظلام أو الأماكن المظلمة.

0 --- 1 --- 2 --- 3

الجزء السادس: القلق العام

1. أقلق كثيراً من أمور قد تحدث في المستقبل.

0 --- 1 --- 2 --- 3

2. أفكر كثيراً في المشاكل المدرسية أو العائلية.

0 --- 1 --- 2 --- 3

3. أشعر بالتوتر معظم الوقت دون سبب محدد.

0 --- 1 --- 2 --- 3

4. يصعب عليّ التوقف عن القلق حتى في الأوقات الهادئة.

0 --- 1 --- 2 --- 3

فقرات الحشو الإيجابية (تستخدم لتحقيق التوازن النفسي في الاستجابة)

1. أنا شخص شجاع في المواقف الصعبة.

0 --- 1 --- 2 --- 3

2. أجد سهولة في تكوين صداقات جديدة.

0 --- 1 --- 2 --- 3

3. أستمتع بالمشاركة في الأنشطة المدرسية.

0 --- 1 --- 2 --- 3

4. أستطيع حل مشاكلي بهدوء.

0 --- 1 --- 2 --- 3

5. أشعر بالثقة عند مواجهة التحديات.

0 --- 1 --- 2 --- 3

6. أعتقد أنني أستطيع تحقيق أهدافي بسهولة.

0 --- 1 --- 2 --- 3

الملحق (ب):

المقياس في صورته النهائية بعد التحكيم

تعليمات التطبيق:

عزيزي/عزيزتي الطالب/الطالبة،

أدناه مجموعة من العبارات التي تصف مشاعر وأفكاراً قد تمر بها. اقرأ كل عبارة بعناية، وأشر إلى مدى انطباقها عليك بوضع دائرة حول الرقم المناسب على المقياس بجوار كل عبارة، وفقاً للمفتاح التالي:

1 = لا ينطبق أبداً | 2 = ينطبق أحياناً | 3 = ينطبق كثيراً | 4 = ينطبق دائماً

يرجى الإجابة بصدق عن جميع العبارات. لا توجد إجابات صحيحة أو خاطئة، وجميع إجاباتك سرية وستُستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

الجزء الأول: قلق الانفصال

1. أشعر بالخوف إذا اضطررت للابتعاد عن أفراد عائلتي.

1 --- 2 --- 3 --- 4

2. أقلق من أن يصاب أحد أفراد أسرتي بأذى أو مكروه.

1 --- 2 --- 3 --- 4

3. أخاف أن أفقد أفراد عائلتي أو أن أضيع عنهم.

1 --- 2 --- 3 --- 4

4. أشعر بعدم الارتياح عندما أبقى وحيداً في المنزل.

1 --- 2 --- 3 --- 4

5. تأتيني أفكار مخيفة عن حدوث أمر سيء لعائلتي.

1 --- 2 --- 3 --- 4

6. أتوتر كثيراً إذا تأخر أحد أفراد أسرتي عن موعد عودته المعتاد.

1 --- 2 --- 3 --- 4

الجزء الثاني: الرهاب الاجتماعي

1. أشعر بالخوف أو القلق عندما أضطر للتحدث أمام زملائي في الصف.

1 --- 2 --- 3 --- 4

2. أتوتر كثيراً عندما أكون في مناسبات أو تجمعات فيها أشخاص غرباء.

1 --- 2 --- 3 --- 4

3. أخشى أن أتصرف بطريقة خاطئة أو محرجة أمام الآخرين.

1 --- 2 --- 3 --- 4

4. أتجنب القيام بأشياء أو أنشطة لأنني أخاف أن ينتقدني الآخرون.

1 --- 2 --- 3 --- 4

5. أخشى أن يلاحظ الآخرون علامات الخوف أو الارتباك عليّ (مثل الاحمرار أو الارتجاف).

1 --- 2 --- 3 --- 4

6. أشعر بالقلق عندما يتوجب عليّ التعامل مع أشخاص لا أعرفهم جيداً.

1 --- 2 --- 3 --- 4

الجزء الثالث: نوبات الهلع / رهاب الأماكن

1. يأتيني شعور شديد ومفاجئ بالخوف أو الذعر من دون سبب واضح.

1 --- 2 --- 3 --- 4

2. أشعر فجأة بأن قلبي يدق بقوة وسرعة.

1 --- 2 --- 3 --- 4

3. يأتيني شعور مفاجئ بالاختناق أو بصعوبة في أخذ نفس عميق.

1 --- 2 --- 3 --- 4

4. أشعر بالدوار أو الدوخة بشكل مفاجئ.

1 --- 2 --- 3 --- 4

5. تتشنج عضلاتي أو ترتعش فجأة من دون سبب.

1 --- 2 --- 3 --- 4

6. أخاف من الذهاب إلى أماكن مزدحمة أو واسعة مثل الأسواق الكبيرة أو الساحات.

1 --- 2 --- 3 --- 4

7. أتجنب ركوب المواصلات العامة (مثل الحافلات أو سيارات الأجرة).

1 --- 2 --- 3 --- 4

8. أشعر بعدم الأمان والراحة عندما أكون بعيداً عن منزلي.

1 --- 2 --- 3 --- 4

9. أخاف من الأماكن المغلقة مثل المصاعد أو الغرف الضيقة.

1 --- 2 --- 3 --- 4

10. أتعرق بشدة أو أشعر بالغثيان فجأة وأنا في مكان عام.

1 --- 2 --- 3 --- 4

11. أخشى أن ينتابني شعور شديد بالخوف أو الذعر عندما أكون خارج المنزل.

1 --- 2 --- 3 --- 4

الجزء الرابع: الوسواس القهري

1. تتسلط على ذهني أفكار مزعجة ومتكررة أحاول إبعادها لكنني لا أستطيع.

1 --- 2 --- 3 --- 4

2. أشعر بأنني مجبر على تكرار عمل معين عدة مرات (مثل التأكد من قفل الباب).

1 --- 2 --- 3 --- 4

3. أفحص الأشياء مراراً وتكراراً لأتأكد منها (مثل: هل أغلقت الباب؟ هل أطفأت الأنوار؟).

1 --- 2 --- 3 --- 4

4. أغسل يديّ بشكل متكرر ومبالغ فيه.

1 --- 2 --- 3 --- 4

5. أكرر كلمات أو أرقام أو عبارات معينة في ذهني مرات عديدة.

1 --- 2 --- 3 --- 4

6. أشعر بقلق وضيق إذا لم تكن الأشياء من حولي مرتبة بطريقة معينة أو متناسقة.

1 --- 2 --- 3 --- 4

الجزء الخامس: مخاوف الإصابة الجسدية

1. أخاف من رؤية الدماء أو الجروح.

1 --- 2 --- 3 --- 4

2. أشعر بالخوف من زيارة الطبيب أو طبيب الأسنان.

1 --- 2 --- 3 --- 4

3. أتجنب مشاهدة المشاهد المخيفة أو المؤلمة في التلفاز أو الأفلام.

1 --- 2 --- 3 --- 4

4. أخاف من الحيوانات التي قد تكون مؤذية أو مخيفة (مثل الكلاب الكبيرة أو الحشرات).

1 --- 2 --- 3 --- 4

5. أخشى الظلام أو التواجد في أماكن مظلمة.

1 --- 2 --- 3 --- 4

الجزء السادس: القلق العام

1. أقلق كثيراً بشأن أمور قد تحدث لي في المستقبل.
1 --- 2 --- 3 --- 4
 2. أفكر بشكل مستمر في مشاكل المدرسية أو مشاكل أسرتي.
1 --- 2 --- 3 --- 4
 3. أشعر بالتوتر والانزعاج معظم الوقت من دون سبب محدد.
1 --- 2 --- 3 --- 4
 4. يصعب عليّ أن أتوقف عن القلق حتى في أوقات الراحة والهدوء.
1 --- 2 --- 3 --- 4
- شكراً جزيلاً لتعاونك وصدقك

عنوان البحث

**تصورات المعلمين في المدارس العربية في الداخل الفلسطيني حول دمج
التكنولوجيا في التعليم: بين القناعة والممارسة**

اصالة حجير¹

¹ جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

بريد الكتروني: asala.hajeer@gmail.com

HNSJ, 2026, 7(5); <https://doi.org/10.53796/hnsj75/9>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/75/9>

تاريخ النشر: 2026/05/01م

تاريخ القبول: 2026/04/12م

تاريخ الاستقبال: 2026/04/05م

المستخلص

تتناول هذه الدراسة استكشاف تصورات وممارسات المعلمين العرب في المدارس العربية داخل الداخل الفلسطيني حول دمج التكنولوجيا في التعليم. وتعتمد الدراسة المنهج النوعي، حيث تم إجراء مقابلات شبه منظمة مع خمسة معلمين بهدف فهم خبراتهم وممارساتهم اليومية، وتحديد التحديات التقنية والتنظيمية التي تواجههم، بالإضافة إلى تقييم أثر التدريب المهني والدعم المؤسسي والثقافة المدرسية على ممارسات الدمج. أظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين يمتلكون تصورات إيجابية قوية تجاه دمج التكنولوجيا، إلا أن تطبيقها العملي يظل محدودًا بسبب عوامل متعددة تشمل ضعف البنية التحتية، نقص الموارد الرقمية، ضيق الوقت، وكثافة المناهج. كما تبين أن التدريب التطبيقي المستمر والدعم الإداري والثقافة المدرسية المرنة تشكل عوامل حاسمة في تحويل القناعة إلى ممارسة فعلية. وتبرز الدراسة أهمية تطوير برامج تدريبية تطبيقية، وتعزيز البنية التحتية، وبناء مجتمعات تعلم مهنية بين المعلمين لضمان دمج فعال ومستدام للتكنولوجيا داخل الصفوف.

الكلمات المفتاحية: دمج التكنولوجيا، المعلمون، التعليم الرقمي، البحث النوعي، المدارس العربية.

RESEARCH TITLE

Perceptions of Arab Teachers in Schools within the Palestinian Interior Regarding Technology Integration in Education: Between Beliefs and Practice

Abstract

This study explores the perceptions and practices of Arab teachers in Arab schools within the Palestinian interior regarding technology integration in education. Employing a qualitative approach, semi-structured interviews were conducted with five teachers to understand their experiences and daily practices, identify the technical and organizational challenges they face, and evaluate the impact of professional training, institutional support, and school culture on their integration practices.

The findings indicate that teachers hold strong positive perceptions toward technology integration; however, practical implementation remains limited due to various factors, including inadequate infrastructure, lack of digital resources, time constraints, and curriculum density. The study also highlights that continuous applied training, administrative support, and a flexible school culture are crucial in converting teachers' beliefs into actual practice. The research underscores the importance of developing practical training programs, enhancing infrastructure, and building professional learning communities among teachers to ensure effective and sustainable technology integration in classrooms.

Key Words: Technology Integration, Teachers, Digital Education, Qualitative Research, Arab Schools.

المقدمة

شهد التعليم في العقود الأخيرة تحولاً جذرياً بفعل التقدم التكنولوجي السريع، حيث أصبح دمج التكنولوجيا في العملية التعليمية أحد أبرز التحولات التربوية في القرن الحادي والعشرين. لم يعد استخدام الأدوات الرقمية مقتصرًا على توفير وسائل مساعدة للتدريس، بل أصبح يُنظر إليه كاستراتيجية تعليمية متكاملة تشمل الجوانب المعرفية والبيداغوجية والاجتماعية للطلاب والمعلمين على حد سواء. ويعكس هذا التحول الانتقال من نماذج التدريس التقليدية التي تركز على النقل المباشر للمعرفة إلى بيئات تعلم تفاعلية تدعم مشاركة الطلاب كفاعلين رئيسيين في بناء المعرفة واكتساب المهارات (Braun & Clarke, 2021; Creswell & Poth, 2020).

تشير الدراسات الحديثة إلى أن نجاح دمج التكنولوجيا يعتمد بشكل رئيسي على تصورات المعلمين ومعتقداتهم المهنية حول التعليم والتعلم، وعلى مدى دعم المؤسسات التعليمية لهم، بالإضافة إلى الثقافة المدرسية التي تشجع على الابتكار والتجريب (Brown & Green, 2023; Abel, 2022; Li & Ni, 2021). إذ يُعد المعلم العامل الحاسم في تحويل الإمكانيات التكنولوجية المتاحة إلى ممارسات تعليمية فعّالة وهادفة، وتُبرز الأدبيات أن وجود تصورات إيجابية لدى المعلمين شرط ضروري لكنه غير كافٍ لتحقيق دمج فعلي ومستدام للتكنولوجيا في الصفوف الدراسية (قدومي، 2023; قدومي، بارترا، وقشمر، 2020).

تواجه المدارس العربية داخل الداخل الفلسطيني تحديات متعددة عند تطبيق التكنولوجيا في التعليم، تتراوح بين ضعف البنية التحتية، نقص الموارد الرقمية، ضيق الوقت، كثافة المناهج، وصولاً إلى غياب الدعم الإداري والتدريب التطبيقي المستمر (ربيع، عاقل، 2024; عمار، إيليان، 2022). لذلك، فإن دراسة تصورات المعلمين وممارساتهم الفعلية في دمج التكنولوجيا تعتبر خطوة أساسية لفهم طبيعة الفجوة بين الفناعة والممارسة، ولتقديم توصيات عملية تساهم في تطوير العملية التعليمية بما يتماشى مع متطلبات العصر الرقمي (Lichtman, 2023; Edwards & Holland, 2023).

تهدف هذه الدراسة إلى استكشاف تجربة المعلمين العرب في المدارس العربية داخل الداخل الفلسطيني فيما يتعلق بدمج التكنولوجيا، مع التركيز على العلاقة بين تصوراتهم القيمة حول التكنولوجيا والممارسات العملية التي يقومون بها داخل الصفوف. كما تسعى الدراسة إلى تحديد التحديات التقنية والتنظيمية التي تعيق دمج التكنولوجيا، ودور التدريب المهني والدعم المؤسسي والثقافة المدرسية في تفعيل هذه الممارسات. ويأمل البحث في تقديم رؤية نوعية معمقة تمكن صناع القرار التربوي والمعلمين من تطوير استراتيجيات دمج التكنولوجيا بطريقة عملية ومستدامة، بما يحقق الفائدة التعليمية القصوى للطلاب.

مشكلة الدراسة

رغم أهمية دمج التكنولوجيا في التعليم، تظل الممارسات العملية للمعلمين محدودة ومتفاوتة. تظهر فجوة واضحة بين تصورات المعلمين حول أهمية التكنولوجيا وما يقومون بتطبيقه فعلياً، مما يؤثر على جودة التعليم وفعالية العملية التعليمية. السؤال الرئيس:

ما تصورات المعلمين العرب في الداخل الفلسطيني حول دمج التكنولوجيا في التعليم، وكيف تنعكس هذه التصورات على ممارساتهم العملية داخل الصفوف الدراسية؟

أسئلة الدراسة

1. ما التصورات السائدة لدى المعلمين حول أهمية وفائدة دمج التكنولوجيا في التعليم؟
2. كيف يصف المعلمون ممارساتهم الفعلية في توظيف التكنولوجيا؟
3. ما العوامل التي تعزز أو تعيق دمج التكنولوجيا وفقاً لآراء المعلمين؟
4. ما طبيعة العلاقة بين قناعات المعلمين وممارساتهم داخل الصف؟

أهداف الدراسة

- استكشاف تصورات المعلمين العرب حول دمج التكنولوجيا في التعليم.
- تحليل مدى توافق القناعات مع الممارسات الصفية.
- التعرف على التحديات التي تواجه دمج التكنولوجيا في المدارس العربية.
- تقديم توصيات عملية لتحسين توظيف التكنولوجيا.

أهمية الدراسة

أولاً: الأهمية النظرية

- سد فجوة معرفية في الأدبيات حول دمج التكنولوجيا في المدارس العربية داخل الداخل الفلسطيني.
- تعزيز الفهم الأكاديمي للعلاقة بين القناعة والممارسة لدى المعلمين.

ثانياً: الأهمية العملية

- تقديم توصيات لتحسين التدريب والدعم الفني للمعلمين.
- تحسين البنية التحتية والدعم المؤسسي لتمكين دمج التكنولوجيا بفعالية.
- دعم التطوير المهني المستمر للمعلمين وفق احتياجات التعليم الرقمي.

ثالثاً: الأهمية التربوية

- تعزيز التعلم النشط والمشاركة الصفية.
- رفع جودة التعليم وتحقيق أهداف التعلم الرقمية والتعلم المدمج

حدود الدراسة

- المكان: المدارس العربية في الداخل الفلسطيني.
- الزمان: الفصل الدراسي الأول 2025-2026.
- البشرية: المعلمون العرب.

الموضوع: تصورات وممارسات دمج التكنولوجيا.

المنهج: دراسة نوعية باستخدام مقابلات شبه منظمة.

مصطلحات الدراسة

التصورات

التعريف الاصطلاحي: معتقدات ووجهات نظر المعلمين تجاه دمج التكنولوجيا

التعريف الإجرائي: ما يعبر عنه المعلمون في المقابلات حول أهمية وفائدة دمج التكنولوجيا

دمج التكنولوجيا

التعريف الاصطلاحي: الاستخدام التربوي للأدوات الرقمية لدعم التعليم والتعلم

التعريف الإجرائي: استخدام الحاسوب، اللوحات التفاعلية، الفيديوهات، والبرمجيات التعليمية داخل الصف

المعلمون العرب في الداخل الفلسطيني:

التعريف الاصطلاحي: المعلمون العاملون في المدارس العربية داخل إسرائيل

التعريف الإجرائي: المعلمون المشاركون في مقابلات الدراسة

القناعة والممارسة:

التعريف الاصطلاحي: العلاقة بين ما يعتقد المعلم وما يطبقه فعلياً داخل الصف

التعريف الإجرائي: مقارنة إجابات المعلمين حول قناعاتهم وممارساتهم الفعلية

الفصل الأول:

الإطار النظري والدراسات السابقة

أصبحت عملية دمج التكنولوجيا في التعليم أحد أبرز التحولات التربوية في القرن الحادي والعشرين، حيث لم يعد يُنظر إليها كمجرد استخدام أدوات رقمية داخل الصفوف الدراسية، بل كممارسة تربوية مركبة تتداخل فيها الأبعاد المعرفية والبيداغوجية والسياقية. ويعكس هذا التحول انتقال العملية التعليمية من نماذج التدريس التقليدية إلى بيئات تعلم أكثر تفاعلية تركز على المتعلم بوصفه فاعلاً في بناء المعرفة، لا مجرد متلقٍ لها (Braun & Clarke, 2021; Creswell & Poth, 2020).

تشير الأدبيات التربوية الحديثة إلى أن نجاح دمج التكنولوجيا يعتمد ليس فقط على توفر الأدوات الرقمية، بل يرتبط بدرجة أساسية بتصورات المعلمين ومعتقداتهم المهنية تجاه دور التكنولوجيا في التعليم، وبالسّياق المؤسسي الذي يعملون فيه، حيث يُعد المعلم العنصر المحوري في تحويل الإمكانيات التكنولوجية إلى ممارسات تعليمية ذات معنى (Brown & Green, 2023; Abel, 2022).

تُعدّ تصورات المعلمين من المفاهيم المركزية في تفسير السلوك المهني داخل الصفوف الدراسية، إذ تعكس مجموعة المعتقدات والخبرات والقيم التي يكوّنها المعلم حول التعليم والتعلم وأدوارهما. الدراسات الحديثة تؤكد أن المعلمين الذين يمتلكون تصورات إيجابية تجاه التكنولوجيا يكونون أكثر ميلاً لتجربتها داخل الصف، إلا أن هذه القناعة لا تتحول بالضرورة إلى ممارسة فعالة ما لم تتوافر بيئة داعمة تشمل التدريب والمساندة المؤسسية (قدومي، 2023؛ قدومي، بارترا، وقشمر، 2020).

تشير الأدبيات التربوية إلى وجود ما يُعرف بـ "فجوة القناعة والممارسة"، وهي الفجوة التي تظهر عندما يؤمن المعلم بأهمية ممارسة تربوية معينة لكنه لا يطبقها فعلياً داخل الصف. وتفسر هذه الفجوة عدة عوامل، من أبرزها ضعف البنية التحتية، نقص التدريب المهني المستمر، ضيق الوقت، كثافة المناهج، وغياب الدعم الإداري، إضافة إلى الخوف من الفشل أو فقدان السيطرة على الصف عند استخدام التكنولوجيا (ربعة، عاقل، 2024؛ Li & Ni, 2021; Smith & Anderson, 2022).

تتطلب النظرية البنائية من افتراض مفاده أن التعلم عملية نشطة يبني فيها المتعلم معرفته من خلال التفاعل مع البيئة والمحيط الاجتماعي، وفي ضوء هذه النظرية تُعد التكنولوجيا أداة داعمة لخلق بيئات تعلم تفاعلية تتيح للطلاب الاستكشاف وبناء المعنى، إلا أن تطبيق التصور البنائي يتطلب معلمين يمتلكون القدرة على تصميم أنشطة تعليمية قائمة على التكنولوجيا، وهو ما يجعل مهارات المعلم وتصوراته عاملاً حاسماً في نجاح هذا التوجه (Brown & Green, 2023; Abel, 2022).

ويُعد نموذج المعرفة التكنولوجية البيداغوجية للمحتوى (TPACK) أحد أكثر الأطر النظرية استخدامًا، إذ يشير إلى أن الدمج الفعال للتكنولوجيا يتحقق من خلال توازن المعرفة بالمحتوى والمعرفة البيداغوجية والمعرفة التكنولوجية، فغياب أحد هذه العناصر يؤدي إلى دمج سطحي للتكنولوجيا، وهو ما يفسر استمرار الفجوة بين القناعة والممارسة. ويمثل التعلم المدمج نموذجًا تربويًا يجمع بين التعليم الوجاهي والرقمي لتعزيز التفاعل وتلبية أنماط التعلم المختلفة، إلا أن تطبيقه الفعلي يتطلب بنية تحتية قوية ودعمًا مؤسسيًا وتخطيطًا تربويًا وإعيا (قدومي، 2023؛ عمار، إيليان، 2022).

تشير الأدبيات إلى أن الثقافة المدرسية تشكل إطارًا حاكمًا لممارسات المعلمين، فالمدارس التي تشجع المبادرة والتجريب وتتعامل مع الخطأ كفرصة للتعلم تخلق بيئة محفزة لدمج التكنولوجيا، بينما غياب الرؤية الواضحة أو التركيز المفرط على الإنجاز الكمي للمناهج قد يحد من استعداد المعلمين لتوظيف التكنولوجيا (Creswell & Poth, 2020; Li & Ni, 2021).

الدراسات السابقة

أظهرت الدراسات الحديثة أن دمج التكنولوجيا لا يُعد مسألة تقنية بحتة، بل يرتبط ارتباطًا وثيقًا بعوامل نفسية ومؤسسية وثقافية تشكل مجتمعة إطار الممارسة الصفية.

في السياق العربي، ركزت دراسة Qaddumi (2023) على استكشاف تصورات المعلمين حول دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تعليم اللغة الإنجليزية، باستخدام المنهج النوعي مع عشرة معلمين تم اختيارهم قصدياً لضمان تنوع الخبرات والتخصصات، وجمعت البيانات عبر مقابلات شبه منظمة صممت لتسليط الضوء على فهم المعلمين للتكنولوجيا وأثرها على تعلم الطلاب. أظهرت النتائج أن المعلمين يمتلكون تصورات إيجابية تجاه دمج التكنولوجيا، إلا أن التطبيق العملي ظل محدودًا بسبب نقص التدريب والدعم المؤسسي، وأوصت الدراسة بضرورة تطوير برامج تدريبية مستمرة لتعزيز الدمج التكنولوجي العملي. وبرز التحليل النقدي أن الدراسة تؤكد وجود فجوة واضحة بين القناعة والممارسة، وأن التدريب العملي والمتابعة الدورية يمثلان عوامل حاسمة لنفعيل التصورات الإيجابية.

كما ركزت دراسة Rabbaa & Aqel (2024) على التحديات التي تواجه المعلمين عند دمج الفيديوها التفاعلية في الصف السادس، باستخدام المنهج النوعي مع ثمانية معلمين، وجمعت البيانات عبر مقابلات شبه منظمة صممت لاستكشاف الممارسات اليومية والصعوبات التقنية والزمنية. كشفت النتائج أن المعلمين يدركون أهمية الوسائط التفاعلية، لكن التحديات التقنية والزمنية تعيق دمجها بفاعلية، وأوصت الدراسة بتحسين البنية التحتية وتوفير وقت كافٍ للمعلمين لممارسة الدمج بشكل فعال، مؤكدة أن القيود التقنية والتنظيمية تؤثر بشكل مباشر على القدرة التطبيقية للمعلمين.

وفي دراسة A'mar & Eleyan (2022)، تم دراسة تأثير القيادة المدرسية على دمج التكنولوجيا، باستخدام المنهج المزيج مع اثني عشر مديرًا وعشرين معلمًا، وجمعت البيانات عبر مقابلات واستبانات شبه منظمة لتقييم أثر أسلوب القيادة على ممارسات المعلمين. أظهرت النتائج أن القيادة الفعالة تعزز دمج التكنولوجيا، في حين يحد نقص الدعم الإداري منه، وأوصت الدراسة بتدريب الإداريين على القيادة التكنولوجية. ويؤكد التحليل النقدي أن الثقافة المدرسية والبيئة المؤسسية تشكل عوامل جوهرية في تمكين المعلمين من تحويل تصوراتهم الإيجابية إلى ممارسات فعلية.

أما دراسة Qaddumi, Bartram & Qashmar (2020)، فهدفت إلى دراسة أثر دمج التكنولوجيا على تصورات المعلمين والطلاب الفلسطينيين، باستخدام المنهج المزيج مع مئة مشارك من المعلمين والطلاب، وجمعت البيانات عبر استبانات ومقابلات شبه منظمة لتقييم مستوى دمج التكنولوجيا وتأثيره على التعلم. أظهرت النتائج أن دمج التكنولوجيا لا

يزال في مرحلة التطوير ويحتاج إلى متابعة مستمرة لضمان فاعليته، وأوصت الدراسة بتطوير برامج تدريبية دورية لتعزيز المهارات التطبيقية، مؤكداً أن الفجوة بين الفعالة والممارسة تتطلب دعماً مؤسسياً مستمراً وتدريباً عملياً مرتبطاً بالواقع الصفي.

وفي السياق الأجنبي، ركزت دراسة (Abel (2022 على تحليل تصورات المعلمين حول دمج التكنولوجيا باستخدام منهج مراجعة تجميعية للبحوث النوعية، وأكدت النتائج أن التصورات الإيجابية وحدها لا تكفي لتحقيق الدمج، بل يلزم وجود دعم مؤسسي مستمر وقيادة تكنولوجية فعالة، وأوصت الدراسة بتوفير الموارد الضرورية وإقامة برامج تدريبية لتعزيز دمج التكنولوجيا بشكل مستمر.

أما دراسة (Creswell & Poth (2020، فهدفت إلى فهم دمج التكنولوجيا في التعليم من خلال البحث النوعي، حيث اعتمدت على مقابلات شبه منظمة وملاحظات صفية مع مجموعة من المعلمين في بيئات تعليمية مختلفة. أظهرت النتائج أن الدعم الإداري المستمر والتدريب التطبيقي العملي يشكلان حجر الزاوية في دمج التكنولوجيا بفاعلية، كما أن الثقافة المؤسسية المرنة والتواصل بين المعلمين يسهمان في تعزيز الممارسة العملية. وأوصت الدراسة بالاهتمام بالجانب التطبيقي للتدريب ومتابعة أثره على الواقع التعليمي، مؤكداً أن الفجوة بين الفعالة والممارسة تتضاءل كلما توفر دعم مستدام.

وفي دراسة (Li & Ni (2021، تم استكشاف تجارب المعلمين في دمج الأدوات الرقمية الحديثة في الصفوف الثانوية باستخدام المنهج النوعي مع اثني عشر معلماً، وجمعت البيانات عبر مقابلات شبه منظمة. أظهرت النتائج أن المعلمين يمتلكون تصورات إيجابية تجاه التكنولوجيا، لكن التحديات المتعلقة بالوقت والضغط الأكاديمي تقلل من تطبيق هذه التصورات، وأوصت الدراسة بجدولة حصص تدريبية عملية وربطها بالاحتياجات الصفية لتعزيز دمج التكنولوجيا.

أما دراسة (Smith & Anderson (2022، فركزت على تقييم تأثير الدعم المؤسسي والتدريب على دمج التكنولوجيا في مدارس مجهزة تقنياً، باستخدام المنهج المختلط مع 50 معلماً و20 مديراً، وجمعت البيانات من خلال مقابلات شبه منظمة واستبانات. كشفت النتائج أن الدعم الإداري والتدريب العملي المستمر هما العاملان الأبرز في تقليص الفجوة بين الفعالة والممارسة، بينما غياب هذه العوامل يؤدي إلى تطبيق سطحي للتكنولوجيا، وأوصت الدراسة بإنشاء برامج متابعة مستمرة وتقارير تقييمية لضمان التطبيق العملي للتكنولوجيا داخل الصفوف.

وأخيراً، تناولت دراسة (Brown & Green (2023 تجارب المعلمين في دمج التعليم الرقمي ضمن برامج التعلم المدمج، مع التركيز على الاستراتيجيات التي يستخدمها المعلمون لتجاوز التحديات التقنية والزمنية. استخدم الباحثان المنهج النوعي مع 15 معلماً، وجمعت البيانات عبر مقابلات شبه منظمة وملاحظات صفية. أظهرت النتائج أن التدريب التطبيقي المستمر والتشجيع على الابتكار ضمن بيئة مدرسية داعمة يزيدان من قدرة المعلمين على توظيف التكنولوجيا بشكل فعلي، وأوصت الدراسة بالاستثمار في تطوير المهارات الرقمية للمعلمين وربطها بالممارسات الصفية اليومية.

خاتمة الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية

توفر هذه الدراسات صورة واضحة عن الطبيعة المعقدة لعملية دمج التكنولوجيا في التعليم. فجميع الدراسات العربية ركزت على التحديات التقنية والتنظيمية التي يواجهها المعلمون في المدارس العربية داخل الداخل الفلسطيني، بينما ركزت الدراسات الأجنبية على الكفاءة الذاتية للمعلم والدعم المؤسسي المستمر كعوامل رئيسية لتحقيق دمج فعال. كما توضح جميع الدراسات أن وجود تصورات إيجابية لدى المعلمين شرط ضروري لكنه غير كافٍ لتحقيق الدمج الفعلي، وأن التدريب العملي المستمر والدعم المؤسسي والثقافة المدرسية الداعمة تشكل عناصر أساسية لتقليص الفجوة بين الفعالة والممارسة.

انطلاقاً مما سبق، تتموضع الدراسة الحالية ضمن هذا السياق البحثي الحديث، حيث تهدف إلى استكشاف تجربة المعلمين العرب في المدارس العربية داخل الداخل الفلسطيني لفهم تصوراتهم وممارساتهم الفعلية في دمج التكنولوجيا. وتتميز الدراسة الحالية بتركيزها على العلاقة بين القناعة والممارسة، مع مراعاة خصوصية السياق المحلي، مما يسهم في سد فجوة معرفية في الأدبيات التربوية الحديثة وتقديم رؤية نوعية معمقة حول دمج التكنولوجيا في بيئة تعليمية عربية.

منهجية الدراسة

اعتمدت هذه الدراسة المنهج النوعي بوصفه الأنسب لفهم تصورات المعلمين وممارساتهم الفعلية المتعلقة بدمج التكنولوجيا في التعليم، إذ يسمح هذا النوع من البحوث باستكشاف الخبرات الإنسانية وفهمها داخل سياقاتها الطبيعية، والوصول إلى بيانات معمقة وغنية تساعد في تفسير الظواهر التربوية بعيداً عن الاقتصار على الأبعاد الكمية. فالمنهج النوعي يركز على المعنى، والتجربة الحياتية، وكيفية إدراك المشاركين للواقع التعليمي، مما يجعله ملائماً لدراسة العلاقة بين قناعات المعلمين وممارساتهم الصفية. وتشير الأدبيات الحديثة في البحث التربوي إلى أهمية المناهج النوعية في دراسة القضايا التعليمية المعقدة وتحليلها بصورة معمقة ومنظمة (Tracy, 2020; Lichtman, 2023; Braun & Clarke, 2023).

تمثل مجتمع الدراسة في جميع المعلمين العرب العاملين في المدارس الأساسية والثانوية في الداخل الفلسطيني خلال الفصل الدراسي الأول من العام 2025-2026، وذلك نظراً لارتباطهم المباشر ببيئة التعليم المدرسي وسياق استخدام التكنولوجيا. ولغرض التعمق في الظاهرة المدروسة، تم اختيار عينة قصدية مكونة من خمسة معلمين يعملون في مدارس عربية متنوعة، بحيث يمثلون تخصصات ومراحل تعليمية مختلفة. وقد روعي في اختيار المشاركين امتلاكهم خبرة فعلية في توظيف التكنولوجيا داخل الصفوف الدراسية، إضافة إلى قدرتهم على التعبير بوضوح عن خبراتهم وتصوراتهم، بما يضمن تنوعاً في وجهات النظر وتعدداً في التجارب. ويُعد هذا النوع من العينات المحدودة ملائماً للدراسات النوعية التي تهدف إلى الفهم العميق وليس إلى التعميم الإحصائي (Edwards & Holland, 2023).

أُستخدمت المقابلات شبه المنظمة كأداة رئيسية لجمع البيانات، لما تتميز به من مرونة وقدرة على استكشاف أفكار المشاركين وتجاربهم بعمق، مع إتاحة الفرصة لطرح أسئلة متابعة وفقاً لطبيعة إجاباتهم. وقد تضمنت المقابلات أسئلة تغطي محاور متعددة، مثل تصورات المعلمين حول أهمية دمج التكنولوجيا في التعليم، وأساليب توظيفهم العملية لها داخل الصفوف، إضافة إلى التحديات والمعوقات والعوامل المساندة، وكذلك مقترحات التطوير. وتُعد المقابلات شبه المنظمة من أكثر أدوات البحث النوعي استخداماً وموثوقية في الدراسات التربوية الحديثة لما توفره من إمكانيات لفهم التجربة الإنسانية بشكل معمق (Tracy, 2020; Lichtman, 2023).

ولتعزيز صدق أداة الدراسة وموثوقية البيانات، تم عرض دليل المقابلة على مجموعة من المتخصصين في التربية وتقنيات التعليم للتأكد من ملاءمته لأهداف الدراسة ووضوح صياغته، كما أُجريت مقابلة تجريبية مع معلمين من خارج العينة للتحقق من وضوح الأسئلة وإجراء التعديلات اللازمة. إضافة إلى ذلك، تم تسجيل المقابلات صوتياً بعد الحصول على موافقة المشاركين، ثم تفرغها نصياً بدقة وإخضاعها لعملية ترميز وتحليل منهجي متكرر لضمان الاتساق في القراءة والتفسير. وقد رُوعيت في ذلك معايير الجودة والمصداقية المعتمدة في البحث النوعي، مثل الشفافية في توثيق الإجراءات وإمكانية تتبع خطوات التحليل (Braun & Clarke, 2021; Lichtman, 2023).

أما فيما يتعلق بإجراءات تنفيذ الدراسة، فقد تم أولاً الحصول على الموافقات الرسمية اللازمة من إدارات المدارس، ثم ترتيب مواعيد مناسبة لإجراء المقابلات بما لا يؤثر على سير العملية التعليمية. عقب ذلك، أُجريت المقابلات وسُجلت، ثم تم

تفريغها وتحليلها وفق منهجية التحليل الموضوعي بهدف استخراج الأنماط والدلالات الرئيسية المتعلقة بالعلاقة بين قناعات المعلمين وممارساتهم الصفية، وربط النتائج الناتجة بالأدبيات التربوية الحديثة ذات الصلة بموضوع البحث. وقد تم الاستمرار في إجراء المقابلات إلى أن تم الوصول إلى حالة التشبع النظري (Theoretical Saturation)، حيث لم تعد تظهر بيانات جديدة ذات دلالة، مما يشير إلى كفاية حجم العينة لتحقيق أهداف الدراسة.

تم تحليل البيانات باستخدام منهجية التحليل الموضوعي (Thematic Analysis)، حيث تم أولاً تفريغ المقابلات نصياً، ثم إجراء الترميز المفتوح (Open Coding) لتحديد الوحدات الدلالية، تلاه تصنيف الرموز ضمن فئات رئيسية (Axial Coding)، ومن ثم تطوير المحاور والموضوعات النهائية (Theme Development) التي تعكس أنماطاً متكررة في بيانات المشاركين، مع مراجعة مستمرة لضمان دقة التفسير واتساقه مع البيانات.

الفصل الثاني:

نتائج الدراسة ومناقشتها

تم تحليل بيانات المقابلات التي أجريت مع خمسة معلمين من المدارس العربية داخل الداخل الفلسطيني باستخدام التحليل الموضوعي (Thematic Analysis). وقد أسفر التحليل عن مجموعة محاور رئيسية تعكس تصورات المعلمين وممارساتهم الفعلية تجاه دمج التكنولوجيا، مع مناقشتها وربطها بالدراسات السابقة والأطر النظرية.

المحور الأول: التصورات الإيجابية تجاه دمج التكنولوجيا

أظهرت المقابلات أن جميع المعلمين يمتلكون تصورات إيجابية قوية حول أهمية دمج التكنولوجيا في التعليم. فقد عبّروا عن اعتقادهم بأن التكنولوجيا تُسهم في تنويع أساليب التدريس، تبسيط المفاهيم المعقدة، وتعزيز دافعية الطلاب للتعلم. كما أشاروا إلى أن دمج التكنولوجيا لم يعد خياراً، بل أصبح ضرورة تربوية لمواكبة التحولات الرقمية المتسارعة واحتياجات الجيل الرقمي.

وقد دعمت هذه النتائج الدراسات الحديثة العربية مثل (Qaddumi 2023) التي بينت أن المعلمين لديهم قناعة إيجابية تجاه استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، إلا أن التطبيق العملي غالباً ما يتأثر بعوامل مثل نقص التدريب والدعم المؤسسي. كما تتوافق هذه النتائج مع الدراسات الأجنبية الحديثة، مثل (Abel 2022) و (Brown & Green 2023)، التي أكدت أن القناعة وحدها لا تكفي، بل يحتاج المعلم إلى كفاءة ذاتية عالية ودعم مؤسسي مستمر لتحويل التصورات الإيجابية إلى ممارسات فعلية.

المحور الثاني: فجوة القناعة والممارسة

على الرغم من التصورات الإيجابية، كشفت النتائج عن وجود فجوة واضحة بين ما يؤمن به المعلمون نظرياً وما يطبقونه عملياً. فالمعلمين أشاروا إلى أن استخدامهم للتكنولوجيا يظل محدوداً وغير منتظم، وغالباً ما يقتصر على أدوات بسيطة مثل العروض التقديمية ومقاطع الفيديو، نتيجة عوامل تقنية وتنظيمية، وضيق الوقت، وكثافة المنهاج الدراسي.

ويؤكد هذا المحور ما أشارت إليه الدراسات العربية مثل (Rabbaa & Aqel 2024) و (Qaddumi, Bartram & Qashmar 2020)، التي ركزت على التأثير الكبير للتحديات التقنية والتنظيمية على قدرة المعلمين على دمج التكنولوجيا بفعالية. كما تدعم الدراسات الأجنبية مثل (Li & Ni 2021) و (Smith & Anderson 2022) فكرة أن الكفاءة الذاتية والدعم المؤسسي المستمر يشكلان عوامل حاسمة لتقليص هذه الفجوة، ما يؤكد أن المشكلة ليست فردية، بل منظومية.

المحور الثالث: التحديات التقنية والتنظيمية

أوضحت المقابلات أن المعلمين يواجهون تحديات تقنية وتنظيمية كبيرة، منها: ضعف البنية التحتية، نقص الأجهزة، صعوبات في الاتصال بالإنترنت، ضيق الوقت، وكثافة المناهج. وقد أشار المعلمون إلى أن هذه العوامل تمثل حواجز رئيسية تحول دون تطبيق الممارسات النظرية على أرض الواقع.

تتفق هذه الملاحظات مع (A'mar & Eleyan (2022 التي أكدت أن القيادة المدرسية الفعالة والدعم المؤسسي عاملان أساسيان في تمكين المعلمين من دمج التكنولوجيا، ومع (Creswell & Poth (2020 التي أشارت إلى أهمية التخطيط المؤسسي والبنية التحتية لتحقيق دمج فعلي للتكنولوجيا حتى في المدارس مجهزة تقنيًا.

المحور الرابع: أثر التدريب والدعم المهني

أكد المعلمون أن التدريب المهني المستمر يلعب دورًا محوريًا في تعزيز دمج التكنولوجيا. ومع ذلك، أشاروا إلى أن معظم الدورات التدريبية نظرية، ولا ترتبط بالواقع العملي داخل الصف، مما يقلل من فعاليتها. وذكرت بعض المقابلات أن غياب المتابعة بعد التدريب يؤدي إلى نسيان المهارات المكتسبة أو عدم تطبيقها.

تتفق هذه النتائج مع دراسة (Qaddumi (2023 التي أوصت بتوفير برامج تدريبية مستمرة مرتبطة بالممارسة الصفية، ومع الدراسات الأجنبية (Brown & Green (2023 و (Smith & Anderson (2022 التي أكدت أن التدريب التطبيقي والدعم المؤسسي المستمر يمثلان عوامل رئيسية لنقل فحوة الفعالة والممارسة وتحقيق دمج فعال للتكنولوجيا.

المحور الخامس: الثقافة المدرسية والقيادة التربوية

أظهرت النتائج أن الثقافة المدرسية والقيادة الإدارية تؤثر مباشرة على مستوى دمج التكنولوجيا. فقد أشار المعلمون إلى أن دعم الإدارة وتشجيع الابتكار يعزز التجريب والمبادرة، بينما غياب الدعم أو التركيز على الإنجاز الكمي للمنهاج يحول دون تفعيل التكنولوجيا بفاعلية.

ويؤكد هذا ما ذكرته (A'mar & Eleyan (2022، كما أكدته الدراسات الأجنبية (Creswell & Poth (2020 و (Li & Ni (2021، حيث أن الثقافة المؤسسية المرنة والدعم الإداري المستمر يمكّنان المعلمين من تطبيق تصوراتهم الإيجابية عمليًا.

الاستنتاج

استنادًا إلى تحليل البيانات ومقارنتها بالدراسات السابقة، توصلت الدراسة إلى أن المعلمين العرب في المدارس العربية داخل الداخل الفلسطيني يمتلكون تصورات إيجابية تجاه دمج التكنولوجيا، لكنها لم تتحول بعد إلى ممارسات فعلية منتظمة داخل الصفوف. وترتبط الفجوة بين القناعة والممارسة بعدة عوامل:

عوامل تقنية وتنظيمية: مثل ضعف البنية التحتية، نقص الأجهزة، ضيق الوقت، وكثافة المناهج.

عوامل مهنية ودعم مؤسسي: كغياب التدريب التطبيقي والمتابعة المهنية، ونقص الدعم الإداري.

ثقافة المدرسة والقيادة التربوية: حيث تلعب الثقافة المؤسسية المرنة وتشجيع الابتكار دورًا رئيسيًا في تمكين المعلمين من تحويل تصوراتهم الإيجابية إلى ممارسة فعلية.

تؤكد الدراسة أن دمج التكنولوجيا عملية متعددة الأبعاد، تتطلب توازنًا بين المعرفة التكنولوجية والبيداغوجية والمحتوى وفق نموذج TPACK، مع مراعاة خصوصية السياق المحلي للمعلمين العرب. وتبرز أهمية التدريب

التطبيقي المستمر، والدعم الإداري والثقافة المدرسية الداعمة، لضمان تحويل القناعة إلى ممارسة فعلية.

التوصيات

1. تطوير برامج تدريبية تطبيقية: تصميم دورات عملية ترتبط مباشرة بالصفوف اليومية، مع متابعة أثر التدريب على الممارسة.
2. تعزيز البنية التحتية التكنولوجية: توفير الأجهزة، وتأمين الإنترنت، وتحسين الدعم الفني داخل المدارس.
3. دعم القيادة المدرسية: تشجيع الإدارة على الابتكار، ووضع رؤية واضحة لدمج التكنولوجيا، وتحفيز المعلمين على التجريب.
4. تخفيف ضغط المناهج: منح المعلمين وقتًا كافيًا لتوظيف التكنولوجيا بفاعلية دون تأثير على الالتزام بالمحتوى الدراسي.
5. بناء مجتمعات تعلم مهنية: تبادل الخبرات بين المعلمين لتطوير ممارسات دمج التكنولوجيا.
6. إجراء دراسات مستقبلية: استخدام منهجيات نوعية وكمية لتقييم أثر دمج التكنولوجيا على تحصيل الطلاب ومستوى التفاعل الصفّي.

المراجع

- قدومي، ن. (2023). تصورات المعلمين حول دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تعليم اللغة الإنجليزية في المدارس العربية. *مجلة اللغة والتعليم*, 7(2)، 55-77.
- Qaddoumi, N. (2023). Teachers' perceptions of integrating information and communication technology into English language teaching in Arab schools. *Journal of Language and Education*, 7(2), 55-77.
- قدومي، ن.، بارترا، ج.، وقشمر، س. (2020). دمج التكنولوجيا في الصفوف الفلسطينية: تصورات المعلمين والطلاب. *المجلة الدولية للتكنولوجيا التعليمية*, 17(4)، 89-110.
- Qaddoumi, N., Bartra, J., & Qashmar, S. (2020). Technology integration in Palestinian classrooms: Teachers' and students' perceptions. *International Journal of Educational Technology*, 17(4), 89-110.
- ربعة، ح.، وعادل، ر. (2024). التحديات في دمج الفيديوها التفاعلية في الصف السادس. *مجلة الوسائط التعليمية والوسائط المتعددة*, 33(1)، 75-98.
- Rab'ah, H., & Aqel, R. (2024). Challenges in integrating interactive videos in sixth-grade classrooms. *Journal of Educational Media and Multimedia*, 33(1), 75-98.
- عمار، م.، وإيلان، د. (2022). تأثير القيادة المدرسية على دمج التكنولوجيا في المدارس الفلسطينية: دراسة منهجية مختلطة. *مجلة إدارة التعليم*, 10(2)، 115-136.
- Ammar, M., & Elyan, D. (2022). The impact of school leadership on technology integration in Palestinian schools: A mixed-methods study. *Journal of Educational Administration*, 10(2), 115-136.

- Abel, T. (2022). Teacher perceptions of technology integration: A systematic review of qualitative studies. *Journal of Educational Technology Research*, 14(3), 45–62.
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). *Thematic Analysis: A Practical Guide*. London: SAGE Publications.
- Brown, L., & Green, A. (2023). Digital learning integration in blended learning programs: Teachers' experiences and strategies. *International Journal of Technology in Education*, 19(1), 25–48.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2020). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Edwards, R., & Holland, J. (2023). *What is Qualitative Interviewing?* London: Bloomsbury Academic.
- Li, X., & Ni, Y. (2021). Secondary school teachers' experiences with digital tools: Challenges and opportunities. *Computers & Education*, 165, 104–125.
- Lichtman, M. (2023). *Qualitative Research in Education: A User's Guide* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Tracy, S. J. (2020). *Qualitative Research Methods: Collecting Evidence, Crafting Analysis, Communicating Impact* (2nd ed.). Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell.
- Qaddumi, N. (2023). Teacher perceptions of ICT integration in English language teaching in Arab schools: A qualitative study. *Journal of Language and Education*, 7(2), 55–77.
- Qaddumi, N., Bartram, J., & Qashmar, S. (2020). Technology integration in Palestinian classrooms: Teachers' and students' perceptions. *International Journal of Educational Technology*, 17(4), 89–110.
- Rabbaa, H., & Aqel, R. (2024). Challenges in integrating interactive videos in Grade 6 classrooms. *Journal of Educational Media and Multimedia*, 33(1), 75–98.
- A'mar, M., & Eleyan, D. (2022). The impact of school leadership on technology integration in Palestinian schools: A mixed-methods study. *Journal of Educational Administration*, 10(2), 115–136.
- Smith, J., & Anderson, P. (2022). Institutional support and technology integration in schools: A mixed-methods approach. *Educational Technology & Society*, 25(3), 12–30.

الملاحق:**تفريغ المقابلات مع المعلمين****المشارك 1**

سؤال 1: ما مدى أهمية دمج التكنولوجيا في التعليم بالنسبة لك؟

الإجابة: أرى أن دمج التكنولوجيا أصبح ضرورة حقيقية في التعليم الحديث. فهو يساعد الطلاب على فهم المفاهيم المعقدة بشكل أفضل، ويزيد من تفاعلهم داخل الصف، كما يواكب التطورات الرقمية التي يعيشها الجيل الحالي.

سؤال 2: ما الأدوات التي تستخدمها عادة في الصف؟

الإجابة: أستخدم غالبًا العروض التقديمية والفيديوهات التعليمية، وأحيانًا منصات تفاعلية بسيطة على الحاسوب أو الهاتف المحمول.

سؤال 3: ما أبرز التحديات التي تواجهك عند دمج التكنولوجيا؟

الإجابة: أبرز التحديات هي ضعف البنية التحتية، نقص الأجهزة، صعوبات في الاتصال بالإنترنت، ضيق الوقت المخصص للحصص، وكثافة المناهج.

سؤال 4: هل تلقيت تدريبًا عمليًا على دمج التكنولوجيا؟

الإجابة: نعم، لكن التدريب غالبًا نظري وغير مرتبط بالواقع العملي في الصفوف، كما أن المتابعة بعد التدريب ضعيفة جدًا.

سؤال 5: ما اقتراحاتك لتحسين دمج التكنولوجيا؟

الإجابة: توفير تدريب عملي مستمر، تحسين البنية التحتية، تقليل الضغط على المناهج، وتشجيع المبادرات الابتكارية للمعلمين.

المشارك 2

سؤال 1: كيف تقيم خبرتك في دمج التكنولوجيا في التدريس؟

الإجابة: أملك خبرة متوسطة، أستخدم بعض التطبيقات التعليمية والفيديوهات، لكن لا أشعر أن دمجي للتكنولوجيا متكامل مع خطة الدرس بشكل كامل.

سؤال 2: ما الصعوبات التقنية التي تواجهك؟

الإجابة: الأجهزة محدودة، الإنترنت غير مستقر أحيانًا، وبعض الطلاب لا يملكون أجهزة في المنزل، مما يعيق التعلم المتزامن عبر المنصات الرقمية.

سؤال 3: كيف يؤثر الدعم المؤسسي على دمج التكنولوجيا؟

الإجابة: الدعم الإداري والمساندة الفنية مهم جدًا. عندما يكون هناك دعم من الإدارة، يصبح دمج التكنولوجيا أسهل وأكثر انتظامًا.

سؤال 4: هل ترى أن التدريب المهني الحالي كافٍ؟

الإجابة: لا، التدريب غالبًا نظري وغير متصل بالواقع العملي للصف، ويحتاج إلى متابعة مستمرة.

سؤال 5: ما اقتراحاتك لتطوير دمج التكنولوجيا؟

الإجابة: برامج تدريبية تطبيقية، تعزيز التواصل بين المعلمين لتبادل الخبرات، وتحسين البنية التحتية للمدارس.

المشارك 3

سؤال 1: ما مدى شعورك بالجاهزية لاستخدام التكنولوجيا في الصف؟

الإجابة: أشعر أنني مستعد نظريًا، لكن على أرض الواقع هناك بعض القيود التي تمنعني من دمجها بكفاءة.

سؤال 2: ما التحديات التنظيمية التي تواجهك؟

الإجابة: كثافة المناهج، ضيق الوقت، وجدولة الدروس تجعل من الصعب دمج أدوات التكنولوجيا بانتظام.

سؤال 3: كيف تؤثر الثقافة المدرسية على دمج التكنولوجيا؟

الإجابة: الثقافة الإيجابية والداعمة للابتكار تشجعني على التجريب، أما إذا كانت المدرسة تركز فقط على الإنجاز الكمي، أشعر بالتردد في استخدام التكنولوجيا.

سؤال 4: ما الأدوات الرقمية التي تفضل استخدامها؟

الإجابة: الفيديوهات التعليمية، العروض التقديمية، وبعض المنصات التفاعلية التي تسمح للطلاب بالمشاركة المباشرة.

سؤال 5: ما اقتراحاتك لتحسين دمج التكنولوجيا؟

الإجابة: دعم الإدارة، تدريب عملي مستمر، تبسيط المحتوى الرقمي، وتحسين البنية التحتية.

المشارك 4

سؤال 1: ما مدى تأثير التدريب المهني على دمج التكنولوجيا؟

الإجابة: التدريب مهم جدًا، لكنه غالبًا نظري وغير عملي، وأحيانًا يفتقر إلى متابعة ما بعد التدريب.

سؤال 2: ما الصعوبات التقنية التي تواجهها؟

الإجابة: ضعف الإنترنت، نقص الأجهزة، وصعوبات في استخدام بعض البرامج الحديثة.

سؤال 3: هل تشعر أن القيادة المدرسية تدعم دمج التكنولوجيا؟

الإجابة: في بعض المدارس نعم، الدعم الإداري يجعلنا نشعر بالثقة لتجريب أدوات جديدة، أما في المدارس التي تركز على المنهج فقط، فالتطبيق محدود.

سؤال 4: كيف ترى دور الطلاب في دمج التكنولوجيا؟

الإجابة: الطلاب متحمسون جدًا للتكنولوجيا، ويستجيبون بشكل أفضل عند استخدام أدوات تفاعلية، لكن بعض الطلاب يواجهون مشاكل في الأجهزة المنزلية أو الوصول للإنترنت.

سؤال 5: ما توصياتك لتعزيز دمج التكنولوجيا؟

الإجابة: توفير أجهزة كافية، تحسين الاتصال بالإنترنت، تدريب عملي مستمر، وتشجيع المبادرات الإبداعية للمعلمين.

المشارك 5

سؤال 1: كيف تصف تجربتك في دمج التكنولوجيا؟

الإجابة: التجربة متباينة، أحياناً أدمج التكنولوجيا بسلاسة، وأحياناً أواجه صعوبات بسبب نقص الموارد أو ضغط الوقت.

سؤال 2: ما الأدوات التي تستخدمها؟

الإجابة: العروض التقديمية، الفيديوهات، وبعض التطبيقات التعليمية التفاعلية.

سؤال 3: ما التحديات التي تمنع دمج التكنولوجيا بشكل كامل؟

الإجابة: ضيق الوقت، كثافة المنهاج، ضعف الأجهزة، الإنترنت غير المستقر، ونقص الدعم الإداري أحياناً.

سؤال 4: هل تلقيت تدريباً عملياً؟

الإجابة: نعم، لكن قليل جداً، ويحتاج إلى متابعة مستمرة وتطبيق عملي أكثر في الصف.

سؤال 5: ما اقتراحاتك لتطوير دمج التكنولوجيا؟

الإجابة: برامج تدريبية تطبيقية، تحسين البنية التحتية، دعم الإدارة، وتبادل خبرات المعلمين من خلال مجتمعات تعلم مهنية.

عنوان البحث

**برنامج تدريسي قائم على المدخل التفاوضي وفاعليته في تنمية المفاهيم الفنية
ومهارات النقد الفني لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بمدينة الرياض**

د. ريمه بنت عبد الرحمن بن عبد العزيز الموسى¹

¹ وزارة التعليم - المملكة العربية السعودية

بريد إلكتروني: Reemh65@hotmail.com

HNSJ, 2026, 7(5); <https://doi.org/10.53796/hnsj75/10>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/75/10>

تاريخ النشر: 2026/05/01م

تاريخ القبول: 2026/04/12م

تاريخ الاستقبال: 2026/04/05م

المستخلص

هدفت الدراسة إلى اكتشاف عن فاعلية برنامج تدريسي قائم على المدخل التفاوضي في تنمية المفاهيم الفنية ومهارات النقد الفني لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بمدينة الرياض. واعتمدت الدراسة المنهج التجريبي بتصميمه شبه التجريبي القائم على مجموعتين: تجريبية وضابطة، مع تطبيق قبلي وبعدي لأداتي الدراسة. وتكوّنت العينة من (46) طالبة من طالبات الصف الثالث المتوسط، وزُعن بالتساوي إلى مجموعتين، بواقع (23) طالبة في المجموعة التجريبية و(23) طالبة في المجموعة الضابطة. ولتحقيق أهداف الدراسة، أعدّ برنامج تدريسي قائم على المدخل التفاوضي، كما أعد اختبار لقياس المفاهيم الفنية، واختبار آخر لقياس مهارات النقد الفني وفق مهارات: الوصف، والتحليل، والتفسير، والحكم. وبعد تطبيق البرنامج ومعالجة البيانات إحصائياً باستخدام برنامج SPSS، أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم الفنية، لصالح المجموعة التجريبية. كما كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار مهارات النقد الفني لصالح المجموعة التجريبية، مع حجم أثر كبير للبرنامج التدريسي. وتدل هذه النتائج على فاعلية المدخل التفاوضي في تحسين تعلم المفاهيم الفنية وتنمية قدرة الطالبات على ممارسة النقد الفني بصورة منظمة وموضوعية. وأوصت الدراسة بتضمين المفاهيم الفنية ومهارات النقد الفني في مقررات التربية الفنية، وتدريب معلمات التربية الفنية على توظيف المداخل التدريسية الحديثة، ولا سيما المدخل التفاوضي، بما يعزز التفاعل والحوار والمشاركة الإيجابية داخل الصف.

الكلمات المفتاحية: المدخل التفاوضي، التربية الفنية، المفاهيم الفنية، النقد الفني، طالبات المرحلة المتوسطة.

RESEARCH TITLE

The Effectiveness of a Teaching Program Based on the Negotiation Approach in Developing Artistic Concepts and Art Criticism Skills among Third-Grade Intermediate Female Students in Riyadh

D. Reemah Abdul Rahman Almosa¹

¹ Ministry of Education- Saudi Arabia

Email: Reemh65@hotmail.com

HNSJ, 2026, 7(5); <https://doi.org/10.53796/hnsj75/10>

Arabic Scientific Research Identifier: <https://arsri.org/10000/75/10>

Received at 05/04/2026

Accepted at 12/04/2026

Published at 01/05/2026

Abstract

The study aimed to investigate the effectiveness of a teaching program based on the negotiation approach in developing artistic concepts and art criticism skills among third-grade intermediate female students in Riyadh. The study adopted the experimental method with a quasi-experimental design based on two groups: an experimental group and a control group, with pre- and post-application of the study instruments. The sample consisted of 46 third-grade intermediate female students, equally divided into two groups: 23 students in the experimental group and 23 students in the control group. To achieve the objectives of the study, a teaching program based on the negotiation approach was prepared, along with a test to measure artistic concepts and another test to measure art criticism skills according to the following skills: description, analysis, interpretation, and judgment. After implementing the program and statistically analyzing the data using SPSS, the results revealed statistically significant differences between the mean scores of the experimental and control groups in the post-test of artistic concepts in favor of the experimental group. The results also showed statistically significant differences in the art criticism skills test in favor of the experimental group, with a large effect size for the teaching program. These findings indicate the effectiveness of the negotiation approach in improving students' acquisition of artistic concepts and developing their ability to practice art criticism in an organized and objective manner. The study recommended incorporating artistic concepts and art criticism skills into art education curricula and training art education teachers to employ modern teaching approaches, particularly the negotiation approach, in order to enhance interaction, dialogue, and active participation in the classroom.

Key Words: Negotiation approach, art education, artistic concepts, art criticism, intermediate-stage female students.

أ. المقدمة

شهد المجال التربوي منذ أواخر القرن الماضي تطورات متلاحقة وتغيرات كبرى، أملت لها جملة من التحولات التربوية؛ لعل من أبرزها تزايد وتضاعف كمية المعلومات والمعارف بصورة يصعب متابعتها؛ مما يحتك على القائمين بالعملية التربوية والتعليمية إعادة النظر في أسس اختيار وبناء المناهج، واستراتيجيات تدريسها، وتأثرت مناهج التربية الفنية بهذه التطورات، وشمل هذا التأثير جميع مكوناتها، من أهداف ومحتوى، وأنشطة تعليمية، وطرق تدريس، وأساليب تقويم، ولم تقف بعيدة عن حركة التقدم العلمي، وما نتج عنه من مشكلات وقضايا؛ وإنما واكبت هذا التقدم.

وتحتل مناهج ومقررات التربية الفنية في المملكة العربية السعودية مكانة بارزة من بين المناهج والمقررات الدراسية في التعليم العام بجميع مراحله؛ وذلك وفق ما أوصت به سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية في المادة الثامن والخمسين، حيث جاء فيها: "غرس حب العمل في نفوس الطالبات، والإشادة به في سائر صوره، والحض على إتقانه والإبداع فيه، والتأكيد على مدى أثره في بناء كيان الأمة".

ويعد مقرر التربية الفنية أحد المقررات التي تدرسها الطالبات بمختلف مراحلهن الدراسية؛ لما لها من أهمية في تحقيق تكامل بناء شخصية الطالب بناء متكاملًا فهي وسيلة حيوية للارتقاء بالجانب النفسي، لمساعدتها على إعادة وتنظيم الاتزان والاستقرار النفسي، من خلال ممارسة الفن وإشباع الحاجات النفسية وتحقيق الذات، وكذلك تعد أداة للتعبير من خلال الإنتاج الفني، ووسيلة لتعويد الطالبات على التحليل وتعلم طرق الوصول لحل المشكلات وتنمية مهارات التفكير المستقل، كما أن لها علاقة وثيقة بتنمية الجانب الاجتماعي والوطني من خلال ما تقدمه من تعريف بالمنجزات الحضارية المنتشرة في مدن المملكة وأهمية المحافظة عليها والسعي إلى تطويرها، وإيضاح فائدة التربية الفنية تحقق مفهوم الحوار من خلال الاهتمام بإنتاج الحضارات المختلفة واستعراض فنونها مما يسهم إلى حد كبير في فهم ثقافة وحضارة المجتمعات المختلفة⁽¹⁾.

وقد أكدت مناهج التربية الفنية المطورة في وثيقة منهج التربية الفنية على "ضرورة الاهتمام بالمجال المعرفي وتعلم المفاهيم" لأنها تشكل القاعدة الأساسية للتعلم الأكثر تقدماً كتعلم المبادئ وحل المشكلات كما أن مساعدة الطالبة على تعلم المفاهيم بطريقة فعالة هي غاية أساسية من غايات التعليم المدرسي وأساس عملية التفكير، وكلما تعلمت الطالبات المفاهيم بشكل جيد أدى ذلك إلى اكسابهن اتجاهات سلوكية ذات معانٍ وقيم جديدة بحيث تشكل بداخلهن نمطا من أنماط السلوك له صفة الاستمرار، وهذا يؤكد على ضرورة استيعابهن كل ما يقدم لهن من مفاهيم ذات ارتباط وثيق بمجال التخصص مما يساعدهن على مواجهة المواقف التي تعترضهن أثناء التعامل مع المناهج ومحتوياتها.

وتعد قراءة التعبير الفني باستخدام مجازات لغوية تشير إلى حالات نفسية لها أهميتها؛ فبفضلها يتوصل المشاهد إلى تفهم الطابع الجمالي للصورة وهناك اختلافات فردية تنتمي إلى الاستجابات النقدية، كما أن النقد الفني هو مهارة مكتسبة؛ والمهارات اللغوية المكتسبة من خلال تعليم النقد الفني تسهم في توصيل المعاني المتعلقة بالفن إلى أشخاص آخرين تلقوا تعليمًا مماثلاً، والنقد اللغوي المتخصص في معظمه يشتمل على ثقافة جمالية⁽²⁾.

ويعتبر التفاوض جزءاً من حياة الإنسان كما أنه من أقدم الممارسات ومظاهر السلوك الإنساني، سواء على المستوى

(1) وزارة التربية والتعليم، وثيقة منهج التربية الفنية في التعليم العام. الرياض: مركز التطوير التربوي - الإدارة العامة للمناهج. 1427هـ،

<https://drive.google.com/file/d/>

(2) جمال عطية، برنامج قائم على المدخل التفاوضي في تنمية مهارات التعبير الشفوي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة، مجلة كلية التربية بنها (مصر)، المجلد 23، العدد 91، 2012م، ص54.

الفردى أو المنظمات أو الدول⁽³⁾. ومن المداخل الحديثة التي يمكن بها تنمية المفاهيم الفنية ومهارات النقد الفني "المدخل التفاوضي الذي يقوم على أساس إيجابية الطالبة ومشاركته مجموعة من الطالبات حول وجهات نظر متعددة تتحمل رغباتهم وطموحاتهم ثم يتنافس الجميع للوصول إلى اتفاق يرضي الجميع⁽⁴⁾.

وقد أكدت نتائج الدراسات السابقة فاعلية استخدام المدخل التفاوضي في التدريس، وتنمية التفكير، ومنها: دراسة زهران (2013م) التي أكدت فاعلية استخدام المدخل التفاوضي في تنمية التحصيل والاتجاه نحو مادة الجغرافيا لدى طلاب الصف الأول الثانوي⁽⁵⁾، ودراسة مجاهد (2014م) التي أكدت على فاعلية المدخل التفاوضي في تدريس التاريخ لتنمية التفكير التأملية ومهارات الحوار وقيم التسامح لدى الطالبات المعلمات بكلية البنات⁽⁶⁾، كما أظهرت نتائج دراسة أحلام زحافة (2016م) فاعلية المدخل التفاوضي في تنمية مهارات الفهم الاستماعي لدى طلاب الصف الأول الإعدادي. ومما سبق تتضح أهمية التطبيقات التربوية للمدخل التفاوضي في تعليم وتعلم التربية الفنية، كما يتضح أهمية تنمية المفاهيم⁽⁷⁾.

ب. مشكلة البحث

أكدت نتائج الدراسات السابقة وجود ضعف لدى الطالبات في استيعاب المفاهيم الفنية، ومنها: دراسة هنادي عبد القادر (2001م)، ونانسي زين (2012م)، وسمر عبد العال (2017م) كما أظهرت نتائج دراسات أخرى ضعف أداء الطالبات في مهارة النقد الفني في التربية الفنية ومنها: دراسة غادة الدوسري (2018م)، وانتصار المقرن (2011م)، وصافية المطيري (2014م) وأوضحت هذه الدراسات أن سبب هذا الضعف هو استخدام معلمات التربية الفنية للطرائق التقليدية في تدريس التربية الفنية التي تعتمد على الإلقاء وهيمنة المعلمة والحكم المباشر على الأعمال الفنية دون المرور بمراحل النقد الفني (الوصف، التحليل، التفسير، الحكم) أيضا يقل فيها الاهتمام بالحوار والتعبير عن الرأي⁽⁸⁾.

ويؤكد ذلك، ما لاحظته الباحثة من خلال عملها معلمة للتربية الفنية في المرحلة المتوسطة والثانوية، ثم مشرفة ومقومة لأداء معلماتها، من ندرة في وجود أساليب مثل (محتوى أو أساليب تدريس أو أنشطة) تساعد على تنمية المفاهيم الفنية ومهارات النقد الفني في مناهج التربية الفنية في المملكة العربية السعودية، بالإضافة إلى ما لمسته من ضعف في استخدام المفاهيم الفنية ومهارات النقد الفني لدى الطالبات، وخاصة في المرحلة المتوسطة، والتي تعتبر بداية مرحلة

⁽³⁾ جمال سعد الرميضي، ومحمد مرضي الشمري، مهارات التفاوض الأمني الناجح، المجلة العربية للدراسات الأمنية، الكويت، العدد 1، المجلد 38، 2022، ص 19.

⁽⁴⁾ فايزة السيد عوض، مداخل واتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية والتربية الإسلامية، القاهرة: دار الجزيرة للطباعة والنشر، 2009م، ص 57.

⁽⁵⁾ هناء حامد زهران، أثر استخدام المدخل التفاوضي في تنمية التحصيل والاتجاه نحو مادة الجغرافيا لدى طلاب الصف الأول الثانوي، دراسات تربوية واجتماعية، مصر، المجلد 19، العدد 1، 2013م.

⁽⁶⁾ فايزة أحمد، مجاهد، برنامج مقترح قائم على استخدام المدخل التفاوضي في تدريس التاريخ لتنمية التفكير التأملية ومهارات الحوار وقيم التسامح لدى الطالبات المعلمات بكلية البنات، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد، 2014م، ص 47.

⁽⁷⁾ أحلام فتحي زحافة، فاعلية برنامج قائم على المدخل التفاوضي في تنمية مهارات الفهم الاستماعي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، مجلة الدراسة العلمي في التربية - مصر، العدد 17، 2016م.

⁽⁸⁾ صافية بنت عبيد المطيري، مدى تطبيق معلمات التربية الفنية لمبادئ النقد الفني التعليمي بالمرحلة المتوسطة في مدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، 2014م.

وانتصار حمد المقرن، أثر برنامج تعليمي قائم على النقد الفني في تنمية التفكير الناقد في التربية الفنية والتعبير الكتابي والاتجاهات نحو التربية الفنية لدى طالبات الصف الثالث متوسط بالمملكة العربية السعودية، رسالة دكتوراه الجامعة الأردنية، عمان، الأردن، 2011م.

المراهقة، والتي تمثل مرحلة حرجية من حياة الطالبات، ومن أكثر التحديات التي تواجهها الفتيات في هذه الفترة، هي التواصل مع الآخرين، سواء مع الأهل والأقارب وزميلات الدراسة؛ لذا تتأكد الحاجة لوجود عمليات تستهدف تنمية المهارات لديهن من خلال المدخل التفاوضي الذي يحرر الطالبات من الأساليب التقليدية في التفكير، كما أنه جزء من عملية التفاعل الطبيعي في أي جماعة وبالتالي يجعل التعلم أكثر فاعلية، كما أنه يساهم في إنتاج وتوليد الأفكار الجديدة التي تبحث عنها الطالبة دائماً؛ مما يزيد حب الاستطلاع المعرفي لديها.

ولتأكيد ما سبق؛ أجرت الباحثة دراسة استطلاعية على عينة مكونة من (12) طالبة من مدارس مدينة الرياض هدفها الكشف عن مستواهن في المفاهيم الفنية وممارستهن لمهارات النقد الفني عن طريق المقابلة وقد أظهرت نتيجة الدراسة أن 92% منهن لديهن تدني في استخدام المفاهيم الفنية وقصور شديد في تطبيق مهارات النقد الفني.

ويتضح مما سبق أن الأساليب المتبعة في تدريس المفاهيم الفنية ومهارات النقد الفني تقتصر إلى التنوع في الاستراتيجيات والطرق، وتسير بصورة تقليدية، مما دفع إلى المناداة والتوصيات باستخدام المداخل الحديثة في تدريس التربية الفنية ومهاراتها، والتي تقوم على التفاعل بين الطالبة والمعلمة، وبين الطالبات مع بعضهن البعض.

وبناء على ذلك؛ فإن مشكلة الدراسة تتحدد في وجود ضعف لدى طالبات الصف الثالث المتوسط في المعرفة بمفاهيم التربية الفنية وتطبيق مهارات النقد الفني؛ لذا تتأكد الحاجة إلى بناء برنامج تدريسي قائم على المدخل التفاوضي في تنمية المفاهيم الفنية ومهارات النقد الفني لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بمدينة الرياض.

ج. أسئلة البحث

تسعى الدراسة إلى الإجابة عن السؤالين التاليين:

1. ما فاعلية البرنامج التدريسي القائم على المدخل التفاوضي في تنمية المفاهيم الفنية لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بمدينة الرياض؟
2. ما فاعلية البرنامج التدريسي القائم على المدخل التفاوضي في تنمية مهارات النقد الفني لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بمدينة الرياض؟

د. أهداف البحث

تهدف الدراسة إلى تحقيق الهدفين التاليين:

1. التعرف على فاعلية البرنامج التدريسي القائم على المدخل التفاوضي في تنمية المفاهيم الفنية لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بمدينة الرياض.
2. التعرف على فاعلية البرنامج التدريسي القائم على المدخل التفاوضي في تنمية مهارات النقد الفني لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بمدينة الرياض.

هـ. الدراسات السابقة

اطلعت الباحثة على عدد من الدراسات السابقة وصنفتها إلى:

أولاً: دراسات تناولت المدخل التفاوضي:

أجرت فتحية لافي (2017) دراسة هدفت إلى التحقق من برنامج مقترح قائم على المدخل التفاوضي في تنمية

مهارات البحث التاريخي لدى عينة من الطلاب المعلمين شعبة التاريخ، واعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي التصميم شبه التجريبي ذي المجموعة الواحدة، وبلغت عينة الدراسة، وخلصت الدراسة إلى أن البرنامج ذو فعالية كبيرة في تنمية مهارات البحث التاريخي لدى الطلاب المعلمين شعبة التاريخ⁽⁹⁾.

أجرت دعاء درويش (2018) دراسة هدفت إلى معرفة فاعلية استخدام المدخل التفاوضي في تنمية مهارات المدافعة البيئية والذكاء الأخلاقي لدى الطالبة المعلمة شعبة التعليم الأساسي (دراسات اجتماعية)، واعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي التصميم شبه التجريبي، وبلغت عينة الدراسة (50) طالبة وبينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية ودرجات طالبات المجموعة الضابطة في كل من اختبار مهارات المدافعة البيئية، ومقياس الذكاء الأخلاقي لصالح طالبات المجموعة التجريبية⁽¹⁰⁾.

تتفق جميع الدراسات في المحور الأول على أهمية المدخل التفاوضي وفاعليته في تنمية المتغيرات التابعة، كما أوصت جميع الدراسات في هذا المحور بضرورة استخدام المدخل التفاوضي. وتميزت الدراسة الحالية عن جميع دراسات هذا المحور في المتغيرات التابعة، حيث يهدف البرنامج التدريسي القائم على المدخل التفاوضي إلى تنمية المفاهيم الفنية ومهارات النقد الفني، وبعد الاطلاع على ما سبق من دراسات، فإن البحث الحالي سيستفيد منها في بناء البرنامج التدريسي، واختيار المنهج المناسب، وتطبيقات إجراءاته.

ثانياً: دراسات تناولت المفاهيم الفنية:

أجرت مرفت أحمد (2015م) دراسة هدفت إلى بناء برنامج مقترح في الرسم الفني قائم على التعلم البنائي لتنمية المفاهيم والمهارات الفنية اللازمة لرسم الأثاث الخشبي لخريجي المدرسة الثانوية الصناعية تخصص نجارة الأثاث، واعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي، وبلغت عينة الدراسة (26) طالباً من مدرسة الصناعات الزخرفية مقسمة بالتساوي إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وكانت نتيجة الدراسة فاعلية البرنامج المقترح في الرسم الفني القائم على التعلم البنائي⁽¹¹⁾.

وقد أجرى العمرو (2016م) دراسة هدفت إلى إعداد وحدة إلكترونية قائمة على التعليم الذاتي في مقرر: الرسم والإخراج الفني لتنمية مفاهيم أسس التصميم الفني لدى طلاب قسم الحاسب الآلي في كلية التربية، وتحديد فاعلية الوحدة الإلكترونية في تحصيل مفاهيم أسس التصميم الفني وتنمية مهارات الإنتاج الفني لدى طلاب قسم الحاسب الآلي بكلية التربية بجامعة حائل، واعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي، وبلغت عينة الدراسة (120) طالباً مقسمة بالتساوي إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وكانت نتيجة الدراسة وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين (التجريبية والضابطة) في تحصيل مفاهيم أسس التصميم الفني، وفروق دالة إحصائية في تنمية مهارات التصميم والإنتاج الفني، وذلك لصالح طلاب المجموعة التجريبية، كما أن حجم التأثير كبير⁽¹²⁾.

⁽⁹⁾ فتحية علي لافي، برنامج مقترح قائم على المدخل التفاوضي في تنمية مهارات البحث التاريخي لدى الطلاب المعلمين شعبة التاريخ، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، العدد 96، 2017م.

⁽¹⁰⁾ دعاء محمد محمود درويش، فاعلية استخدام المدخل التفاوضي في تنمية مهارات المدافعة البيئية والذكاء الأخلاقي، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، العدد 104، 2018م.

⁽¹¹⁾ مرفت صالح محمد أحمد، فاعلية برنامج مقترح في الرسم الفني قائم على التعلم البنائي لتنمية المفاهيم والمهارات الفنية لطلاب المدرسة الثانوية الصناعية. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد 164، 2015م.

⁽¹²⁾ عبد العزيز بن رشيد العمرو، فاعلية وحدة تعليمية إلكترونية قائمة على التعلم الذاتي في تنمية مفاهيم ومهارات التصميم والإنتاج الفني لدى طلاب كلية التربية بجامعة حائل، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة القصيم، المجلد 9، العدد 2، 2016م.

كما أجرت سمر عبد العال (2017) دراسة هدفت إلى التعرف على فعالية استخدام استراتيجية شكل البيت الدائري في تنمية مفاهيم التربية الفنية والتصور البصري لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، واتبعت المنهج شبه التجريبي، وبلغت عينة الدراسة (60 تلميذاً) من تلاميذ الصف الثاني اعدادي بمدينة المنصورة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين أداء تلميذات مجموعتي الدراسة في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية حيث تفوقت تلميذات المجموعة التجريبية بدرجة كبيرة على تلميذات المجموعة الضابطة في اكتسابهن المفاهيم الفنية⁽¹³⁾.

تميزت الدراسة الحالية بسعيها لبناء برنامج تدريسي قائم على المدخل التفاوضي لتنمية المفاهيم الفنية، إضافة على وجود متغير تابع آخر هو مهارات النقد الفني، حيث لم تتناولها جميع الدراسات في هذا المحور، بالرغم من أهميتها للطلابات في الحوار الفني وتنمية ثقة الطالبات بأنفسهن مع استخدام المصطلحات الفنية الصحيحة عند الفهم العميق للمفهوم. ومن خلال الاطلاع على الدراسات السابقة، فإنه سيستفاد منها في الوصول إلى الأبحاث والمراجع ذات العلاقة وفي إعداد اختبار المفاهيم الفنية.

ثالثاً: دراسات تناولت مهارات النقد الفني:

أجرى الزهراني (2016م) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر تطبيقات الويب (2.0) في تنمية مهارات النقد والتذوق الفني لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمنطقة الباحة، وكذلك التعرف على شكل البيئة التفاعلية اللازمة لتطبيقات الويب (2.0) لتنمية تلك المهارات، ثم التعرف على أثر هذه التطبيقات في تنمية تلك المهارات، واعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي، وبلغت عينة الدراسة (40) طالباً مقسمة بالتساوي إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وقد استخدم في الدراسة أداة الاستبانة والاختبار وكانت نتيجة الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب لصالح تطبيقات الويب (2.0) في تنمية مهارات النقد والتذوق الفني لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمنطقة الباحة⁽¹⁴⁾.

وقد أجرت غادة الدوسري (2018م) دراسة هدفت إلى التحقق من حقيقة تفعيل النقد الفني في المدارس المتوسطة، بالإضافة إلى قياس معلومات معلمي الفن حول معنى النقد الفني وأساليبه وأهميته للطلاب، واعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي، وبلغت عينة الدراسة (228) معلماً مقسمة بالتساوي إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وكانت نتيجة الدراسة ضعف تفعيل النقد الفني وتدني مستوى المعلمين في فهم أساليب وأهمية النقد الفني للطلاب⁽¹⁵⁾.

وتتفرد هذه الدراسة على حد علم الباحثة في كونها تستخدم المدخل التفاوضي في مقرر التربية الفنية وتقيس فاعليته في تنمية المفاهيم الفنية ومهارات النقد الفني.

⁽¹³⁾ سمر السيد عبد العال، فعالية استخدام استراتيجية شكل البيت الدائري في تنمية مفاهيم التربية الفنية والتصور البصري لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة دكتوراه، كلية التربية النوعية، قسم العلوم التربوية، جامعة المنصورة، والنفسية، 2017م.

⁽¹⁴⁾ خالد جمعان الزهراني، أثر تطبيقات الويب 2.0 في تنمية مهارات النقد والتذوق الفني لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمنطقة الباحة. المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، غزة، فلسطين، المجلد 1، العدد 1، 2017م.

⁽¹⁵⁾ غادة عبد الرحمن الدوسري، مدى تفعيل معلمات التربية الفنية النقد الفني في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض، رسالة ماجستير، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، الرياض، 2018م.

و. الإطار النظري

المبحث الأول: المدخل التفاوضي

أولاً: تعريف المدخل التفاوضي

التفاوض مصدر للفعل تفاوض يقال تفاوض مفاوضة وتفاوضا ووزن تفاوض هو تفاعل حيث تدل هذه الصيغة على المشاركة، وتفاوض الشريكان في المال اشتراكا فيه أجمع، وهي شركة المفاوضة، وفأوضه في الأمر أي جاره، وتفاوض القوم في الأمر أي فأوض بعضهم بعضا⁽¹⁶⁾.

وإذا كان التفاوض بمعناه اللغوي يعني تبادل الرأي حول موضوع ما بهدف الوصول إلى تسوية واتفاق فيه؛ فإن المدخل التفاوضي بمعناه الاصطلاحي لا يخرج عن هذا المعنى فهناك تعريفات كثيرة ومتعددة وبالرغم من أنها تختلف في صياغتها وتراكيبها اللغوية إلا أنها تتفق حول مضمون ومعنى واحد وذلك يتضح من خلال التعريفات التالية:

يعرف اللقاني والجمل المدخل التفاوضي بأنه "اتفاق بين الطالبة والمعلم أو بين الشخص وجهة ما تشرف على تعلمه، وقد يكون هذا الاتفاق شفويا أو مكتوبا، وتحدد فيه الأهداف ومسؤولية كل طرف من الأطراف، ويكون هذا الاتفاق بين المعلم وكل تلميذ أو بينه وبين مجموعة من التلاميذ"⁽¹⁷⁾.

ويعرفه إدريس بأنه "عملية اجتماعية ونفسية ومنطقية تعتمد على التفاعل والتأثير النفسي والإقناع من خلال الحوار وتبادل وجهات النظر الهادفة بين طرفين أو أكثر لديهما تباين في الآراء والأهداف التي يسعى كل منهما لتحقيقها، وذلك بغرض التوصل إلى حل مرضي لجميع الأطراف"⁽¹⁸⁾. ويعرفها وول الكسندر بأنها "تفاعلات بين المعلمين والطالبات المصممة لتغيير أو تعديل بعض جوانب التعليم، الانتقالية، نظم إدارية أو اجتماعية"، مما سبق نلاحظ اتفاق التعريفات على أن المدخل التفاوضي:

1. عملية لتبادل الآراء ووجهات النظر والتقريب بينها والاتفاق عليها.
2. يتصل بالعملية التعليمية.
3. يجعل الطالبة محورا للعملية التعليمية.
4. يكون بعد دراسة وبحث ومناقشة وجدل فيما بين الطالبات وبينهم وبين المعلم.

ومن ذلك يمكن تعريف المدخل التفاوضي بأنه "مجموعة من المبادئ والأسس التي تؤكد على التفاعل والاتصال المتبادل بين الطالبات وبعضهن البعض وفيما بينهن وبين معلمتهن لتبادل الآراء ووجهات النظر والتقريب بينها والاتفاق عليها حول موضوع الدراسة وما يرتبط من مهام تعليمية وخطوات تنفيذها بما يضمن مرور الطالبات بخبرات تعليمية مختلفة"⁽¹⁹⁾.

ثانياً: الأساس الفلسفي للمدخل التفاوضي

يستند المدخل التفاوضي إلى النظرية البنائية؛ فالطالب من وجهة نظر البنائية يكون نشطا في بناء أنماط التفكير لمعرفة نتيجة تفاعل قدراته الفطرية مع الخبرة، ولا تبني معرفته الجديدة من خلال أنشطته الذاتية التي يكون عن طريقها معان خاصة في عقله فقط بل مناقشة هذه المعاني ومحاورتها ومفاوضتها مع الآخرين من خلال ما يسمى التفاوض (التفاعل) الاجتماعي مما يؤدي إلى نموه وتعديل في أبنيته المعرفية⁽²⁰⁾.

(16) محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الرازي، مختار الصحاح، المكتبة العصرية، الدار النموذجية، بيروت، صيدا، 2019م، ص244.

(17) أحمد اللقاني، وعلى الجمل، معجم المصطلحات التربوية في المناهج وطرق التدريس، ط3، عالم الكتب، القاهرة، 2013م، ص209.

(18) ثابت عبد الرحمن إدريس، التفاوض إستراتيجيات وتكتيكات، ومهارات تطبيقية، الدار الجامعية، الإسكندرية، مصر، 2005م، ص307.

(19) Wahl, Alexander, Z., & Curtner-Smith, M. D, Influence of Negotiations on Graduate Teaching Assistants' Instruction Within University Activity Courses. Journal of Teaching in Physical Education, 37(2), 2018, PP. 164-174.

(20) عائش محمود زيتون، النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، 2007م، ص41.

ثالثاً: أهمية استخدام المدخل التفاوضي في التدريس

تتمثل أهمية هذا المدخل في النقاط الآتية:

1. يساعد على تكوين علاقات إيجابية أكثر بين الطالبات، وإدراك أكثر للتأييد الأكاديمي من الأقران، وهذا من شأنه أن يؤدي إلى زيادة تقدير الذات الأكاديمي.
2. يجعل التعلم أكثر فاعلية، كما يسهم في إنتاج وتوليد أفكار جديدة مما يزيد حب الاستطلاع المعرفي لدى الطالبات⁽²¹⁾.
3. يوفر للمتعلمين فرص الاستمتاع بالخبرة التعليمية والثقة بالنفس، كما يشجع الطالبات على الابتكار والإبداع والتفكير كما يجعلهن يكتسبن المعارف في ضوء حاجاتهم وميولهم، ويكتسبن مهارات التفاوض وما يصاحبها من مهارات اجتماعية تعد من أهم المهارات الحيوية⁽²²⁾.

المبحث الثاني: المفاهيم الفنية

أولاً: تعريف المفاهيم الفنية

يعرف الخضير والخلف المفهوم الفني بأنه "كلمة لها دلالة وظيفية أو جمالية على مكون من مكونات العمل الفني"⁽²³⁾ وتعرفه سارة البسيوني بأنه "التصورات الذهنية والصور العقلية التي تطرأ على ذهن الطالبة من تحديد الخصائص والصفات المشتركة للظواهر الفنية والتي تتحدد بالمصطلح وتعريفه وفهمه مما يؤدي إلى اتساع معرفته ومكوناته وخصائصه وما ينتمي إليه ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالبة"⁽²⁴⁾.

ويمكن تعريف المفاهيم الفنية بأنها: "صورة عقلية مجردة لها دلالة وظيفية جمالية تتسم بمجموعة من الصفات والخصائص التي تدل على المجال الفني الذي تنتمي إليه، يتم تداولها أثناء الحديث والنقاشات في مجال التربية الفنية بحيث يمكن تمييزها عن غيرها بشكل واضح ومميز".

ثانياً: أهمية تعلم المفاهيم الفنية

يلخص برونر (Bruner) في نظريته أهمية التركيز على المفاهيم في عملية التدريس على النحو التالي كمت نقل:

1. إن استيعاب المفاهيم يجعل المادة الدراسية أكثر سهولة في الفهم والتعلم.
2. إن تنظيم المادة الدراسية في إطار هيكلي مفهومي يساعد على استبقائها في الذاكرة، والاحتفاظ بها لفترة أطول.
3. إن استيعاب المفاهيم يعمل على تضيق الفجوة بين التعلم السابق، والتعلم اللاحق للطالب.
4. إن استيعاب المفاهيم أساس لزيادة فاعلية التعلم، وانتقال أثره إلى مواقف جديدة⁽²⁵⁾.

وتضيف الباحثة أن أهمية تعلم المفاهيم الفنية تكمن في أنها تمثل اللبنة الأساسية التي يتكون منها محتوى المنهج وهي تشكل الهيكل المعرفي له وتساعد على اكتساب المفاهيم لدى الطالبات وتمكنهن من العديد من المهارات العقلية كاللتنظيم والتمييز، كما تساعدن على فهم واسترجاع واستخدام المعرفة.

(21) محمد مصطفى الديب، علم النفس الاجتماعي التربوي، القاهرة، عالم الكتب، 2003م، ص219.

(22) عوض، مداخل واتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية والتربية الإسلامية، مرجع سابق، ص55.

(23) عباس خضير، وعلي خلف، أثر تطبيق نظرية برونر في تعلم المفاهيم الفنية، مجلة جامعة بابل، المجلد 23، العدد 4، 2015م، ص23.

(24) ساره أحمد محمود البسيوني، فاعلية استخدام بعض إستراتيجيات التعلم النشط في تنمية مفاهيم التربية الفنية والتفكير الإبداعي لدي تلاميذ الحلقة الثانية من

التعليم الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية النوعية، جامعة المنصورة، 2015م، ص80.

(25) راتب قاسم عاشور، ومحمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. ط2، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع، 2007م،

ثالثاً: العوامل المؤثرة في تعلم المفاهيم

إن عملية تعلم المفاهيم العلمية وتنميتها لدى الطالبات يتطلب أسلوباً تدريسياً مناسباً يتضمن سلامة تعليم المفاهيم العلمية وبقائها، ويتأثر تعلم المفاهيم بمجموعة من العوامل، كما أكد كل من أسماء توفيق وأمال بدوي أن تلك العوامل هي:

1. العمر الزمني والعقلي: تختلف المفاهيم عند الأطفال من حيث المدلول والمعنى عنها عند الكبار، والاختلاف يعود إلى القدرة العقلية حيث يزيد تعقيد المفهوم، وأن أصحاب القدرة العقلية المنخفضة يتركز المفهوم عندهم عند المفاهيم المادية دون المجردة.
2. الأعضاء الحسية: إن الحواس هي البوابة الأولى للتعلم وهي التي تمر من خلالها الخبرات إلى المخ ويختلف كل من فاقد الحواس عن المتمتع بجميع الحواس في تعلم المفاهيم.
3. الثقافة والخبرات السابقة: حيث أن لها دور في استخدام المفاهيم وتكوينها فالمفاهيم التي تتكون من خلال خبرات مباشرة (خبرة محسوسة) تختلف عن الخبرات غير المباشرة (خبرة مجردة).
4. الذكاء: فالطالبة الذكية تترك المفهوم بشكل أفضل من الطالبة الأقل ذكاء.
5. البيئة: حيث تؤثر في فرص تعلم المفهوم وخبرات الطالبة.
6. المفاهيم المألوفة والمفاهيم غير المألوفة: فتعلم المفاهيم المألوفة يسهل من عملية التعلم أما المفاهيم الغير مألوفة تكون صعبه في بداية التعلم⁽²⁶⁾.

المبحث الثالث: مهارات النقد الفني

أولاً: تعريف مهارات النقد الفني

عرفت مهارات النقد الفني بأنها "عملية تربوية تتيح للمتعلم فرصة التعبير عن عمله أو أعمال زملائه الآخرين بأسلوب موضوعي وفق طريقة نقدية متسلسلة ومتدرجة بهدف الوصول إلى درجة متقدمة في فهم قراءة الأعمال الفنية واستنباط القيم الجمالية والفنية وإصدار الأحكام النقدية عليها"⁽²⁷⁾.

وتعرفها صافية المطيري بأنها: "قراءة مجملية من جميع نواحي العمل الفني، تعتمد بالأساس على عملية الوصف، والتحليل، والتفسير، ومن ثم إصدار حكم على العمل الفني، وفق مبادئ وأسس تربوية محددة وتعليمية". ويعرفه الزهراني بأنه "عملية تربوية موضوعية متسلسلة تهدف إلى المعرفة الحقيقية للأعمال الفنية وإصدار الأحكام النقدية عليها"⁽²⁸⁾.

ومن ذلك يمكن تعريف النقد الفني بأنه: "لنظر إلى عمل فني من صنع فنان، وتقوم الطالبة من خلال ملاحظتها بوصف عناصر العمل، وتحليل العلاقات لاستنتاج الظواهر التي تفسر هذه العلاقات باستخدام لغة فنية تشكيلية، ومن ثم إصدار حكم على العمل الفني يقوم على أسس موضوعية".

(26) آمال بدوي، وتوفيق أسماء مفاهيم الأنشطة العلمية لطفل ما قبل الروضة. القاهرة: عالم الكتب، 2009م، ص76.

(27) سلطان بن حمد الشاهين، برنامج تعليمي مقترح في التدقيق والنقد الفني قائم على الوسائط التفاعلية المتعددة، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، 2006م، ص29.

(28) خالد جمعان الزهراني، أثر تطبيقات الويب في تنمية مهارات النقد والتدقيق الفني لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمنطقة الباحة. المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، غزة، فلسطين، المجلد 1، العدد 1، 2017م، ص26.

ثانياً: أهمية النقد الفني في تدريس التربية الفنية:

استعرض أبو شعالة (2020) مجموعة من النقاط التي تتحدث عن أهمية القراءة النقدية للأعمال الفنية، وتلخص الباحثة أهمها فيما يلي:

1. تذوق القيم الكامنة والظاهرة في المدركات البصرية.
2. وسيلة لاكتساب الجديد من المعلومات الجمالية بشكل مباشر أو غير مباشر.
3. طريقة لاكتساب الفرد البشري معايير يبني عليها نقده الفني.
4. وسيلة لتنظيم المفاهيم والأفكار وفق منطق علمي وجمالي.
5. وسيلة لتهديب السلوك الإنساني والارتقاء به.
6. وسيلة لتنمية السلوك الجمالي القائم على المفاهيم المجردة للرموز والأشكال.
7. وسيلة لتنمية الإبداع والابتكار في الأشكال والرموز والأنساق.
8. وسيلة لإحداث المشاركة الوجدانية لنقل الخبرات الجمالية.
9. إكساب الفرد معيار للحكم والمفاضلة يمكنه من تطوير شكل الحياة التي تنعكس آثارها على المجتمع⁽²⁹⁾.

ثالثاً: مهمة الناقد الفني

يشير بعض الباحثين يجب على الناقد أن يكون بمثابة الجسر الذي يوصل بين الأحداث الفنية المبتكرة وبين الجمهور المستمع له؛ لكي يوضح ويفسر العمل الفني؛ حتى تكون عملية التفاعل والتذوق، وهذا من شأنه أن ينمي النقد قدرة التذوق السليم لدى الجمهور وتلخص صافية المطيري (2014م، 14) مهمة الناقد الفني في النقاط التالية:

1. وصف العمل الفني.
2. تحديد شخصية العمل الفني.
3. تقويم وتفسير العمل الفني.
4. مساعدة الجمهور على تذوق العمل الفني.
5. مساعدة الفنان نحو التطور للمستقبل.
6. فك وتوضيح الرموز في العمل الفني.
7. تحويل الرؤية التشكيلية إلى رؤية مكتوبة أو منطوقة.
8. إظهار سلبيات وإيجابيات العمل الفني.
9. الموضوعية في إصدار الأحكام على العمل الفني⁽³⁰⁾.

ز. منهج الدراسة

استخدمت الدراسة المنهج التجريبي ذا التصميم شبه القائم على المجموعتين: التجريبية والضابطة، ذواتي الأداء القبلي والبعدي، وذلك لمعرفة أثر المتغير المستقل (البرنامج التدريسي القائم على المدخل التفاوضي) على المتغيرات التابعة (المفاهيم الفنية ومهارات النقد الفني) بالإضافة إلى المنهج الوصفي لإعداد البرنامج وبعض أدوات الدراسة. وكانت

⁽²⁹⁾ حسين ميلاد أبو شعالة، أهمية تدريس النقد الفني في حصص التربية الفنية للتعليم الأساسي، مجلة علوم التربية الرياضية والعلوم الأخرى، ليبيا، العدد 6، 2020م.

⁽³⁰⁾ المطيري، مدى تطبيق معلمات التربية الفنية لمبادئ النقد الفني التعليمي بالمرحلة المتوسطة في مدينة مكة المكرمة، مرجع سابق، ص 87.

متغيرات الدراسة كما يلي:

1. المتغير المستقل: البرنامج التدريسي القائم على المدخل التفاوضي.
2. المتغير التابع (1): المفاهيم الفنية في مقرر التربية الفنية لطالبات الصف الثالث المتوسط.
3. المتغير التابع (2): مهارات النقد الفني في مقرر التربية الفنية لطالبات الصف الثالث المتوسط.
4. المتغيرات الخارجية: للتحقق من التكافؤ بين طالبات المجموعتين: التجريبية والضابطة، وتم ضبط القياس القبلي لاختباري المفاهيم الفنية ومهارات النقد الفني: وذلك بتطبيقهما قبلًا على مجموعتي الدراسة؛ بهدف التأكد من عدم وجود فروق دالة إحصائية.

وتكون مجتمع الدراسة من طالبات الصف الثالث المتوسط اللاتي يدرسن في مدارس التعليم العام الحكومية في منطقة الرياض التعليمية، وذلك في الفصل الدراسي الثاني في العام الدراسي (1440/1439هـ) وعددهن (29678) طالبة، وذلك حسب البطاقة الإحصائية الصادرة من وزارة التعليم لعام 1440هـ. وتم اختيار العينة القصدية وذلك للأسباب التالية:

1. تطبيق المدخل التفاوضي لا يناسب الأعداد الكبيرة من الطالبات في الفصل الواحد فقد بلغ عدد الطالبات في أغلب المدارس إلى 50 و60 طالبة.
2. الحاجة إلى أن تكون مساحة الفصل الدراسي مناسبة لعدد الطالبات.
3. تجنب الوقوع في عشوائية المدارس المستأجرة.
4. العمل على صدق النتائج وضبط المتغيرات الوسيطة.

وقد تم اختيار المدرسة المتوسطة (215) الحكومية وتم اختيار الفصل (3/أ) لتمثيل المجموعة التجريبية، وعدد طالباته (23) طالبة والفصل (3/ب) المجموعة الضابطة وعدد طالباته، (23) طالبة وبذلك يكون مجموع أفراد عينة الدراسة (46) طالبة، كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (1) توزيع أفراد عينة الدراسة من طالبات الصف الثالث المتوسط

المكتب	المجموعة	الفصل	عدد أفراد العينة	
			عدد الطالبات	الفاقد
شمال	التجريبية	3/ أ	23	-
	الضابطة	3/ ب	23	-
المجموع			46	-

ح. الإطار التحليلي ومناقشة النتائج

المبحث الأول: خطوات تنفيذ التجربة

تضمن التنفيذ الميداني للتجربة الخطوات التالية:

1. التطبيق القبلي لاختبار المفاهيم الفنية واختبار مهارات النقد الفني:

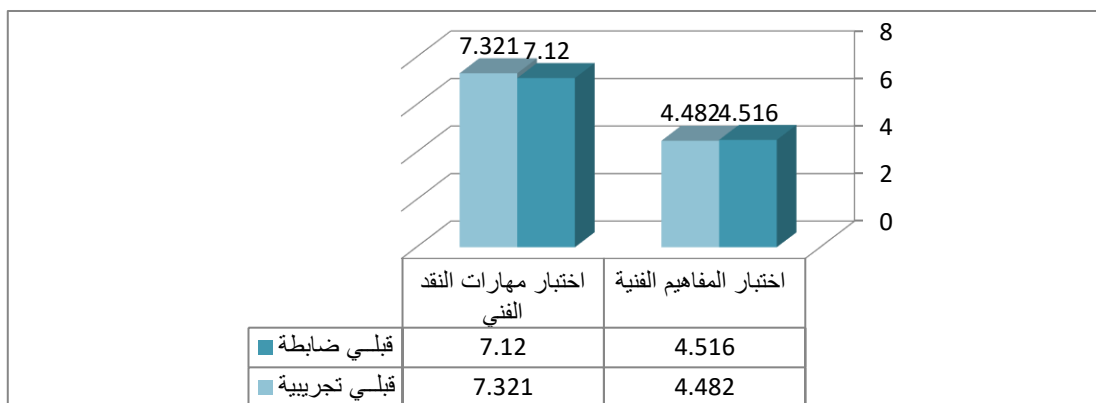
تم تطبيق الاختبارين قبلًا على مجموعتي الدراسة: الضابطة والتجريبية، وقد بلغ عددهن (46) طالبة، بواقع (23)

طالبة في كل مجموعة؛ وذلك بهدف التحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة في كل محور من محاور الاختبار على حدة، وفي الاختبار ككل، وذلك في يوم الاثنين الموافق 1440/5/29هـ، وبعد رصد الدرجات لكل مجموعة وفق مقياس التصحيح، تم حساب متوسط الدرجات لطالبات المجموعة التجريبية، من خلال الاستعانة بحزمة البرامج الإحصائية (spas) وتم ذلك بحساب قيمة (ت)؛ للكشف عن هذه الفروق، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (2) دلالة الفروق بين متوسطي درجات الطالبات بالمجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية

في اختبار المفاهيم الفنية واختبار مهارات النقد الفني في التطبيق القبلي

اختبار التكافؤ	المتوسط الحسابي "م"	الانحراف المعياري "ع"	عدد أفراد العينة "ن"	درجات الحرية "د.ح"	قيمة ت	مستوى الدلالة واتجاهها
اختبار المفاهيم الفنية						
قبلي ضابطة	4.516	1.222	23	44	0.633	0.380 غير دال
قبلي تجريبية	4.482	1.358	23			
اختبار مهارات النقد الفني						
قبلي ضابطة	7.120	1.034	23	44	0.520	0.261 غير دال
قبلي تجريبية	7.321	1.004	23			



شكل (1) دلالة الفروق بين متوسطي درجات الطالبات بالمجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية

في اختبار المفاهيم الفنية واختبار مهارات النقد الفني في التطبيق القبلي

يتضح من الجدول (2) والشكل (1) ما يلي:

1. أن قيمة "ت" تساوي (0.633) وهي قيمة غير دالة إحصائية؛ حيث كان متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لاختبار المفاهيم الفنية (4.516)، بينما كان متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي لاختبار المفاهيم الفنية (4.482).
2. أن قيمة "ت" تساوي (0.520) وهي قيمة غير دالة إحصائية، حيث كان متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لاختبار مهارات النقد الفني (7.120)، بينما كان متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي لاختبار مهارات النقد الفني (7.321).

التجريبية في التطبيق القبلي لاختبار مهارات النقد الفني (7.321)، مما يشير إلى عدم وجود فروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية، مما يدل على تكافؤ المجموعتين.

2. توضيح موضوعات البرنامج وفقا للمدخل التفاوضي:

بعد الانتهاء من التحقق من تكافؤ المجموعتين لكل اختبار، تم البدء بتدريس موضوعات البرنامج الذي تم إعداده في ضوء المدخل التفاوضي لطالبات المجموعة التجريبية، في الوقت نفسه لم تدرس المجموعة الضابطة البرنامج، وفضلت الباحثة أن تقوم بالتدريس للمجموعة التجريبية؛ حرصا منها على سير تدريس البرنامج وفقا للخطوات المحددة وفق المدخل التفاوضي ومراعاة الملحوظات التي تبدو داخل الفصل أثناء التطبيق.

وقد قامت الباحثة بعمل جلسة تمهيدية لطالبات المجموعة التجريبية؛ تم من خلالها تعريفهن بمتغيرات البحث وأهمية كل متغير منهما، كما تم توضيح المهارات التي سوف يتم تنميتها خلال فترة التطبيق، وتوضيح الخطوات التي سوف يسير عليها تدريس موضوعات البرنامج وفقها، ودورهن في كل مرحلة من هذه المراحل، وتم البدء في التدريس للمجموعة التجريبية يوم الثلاثاء الموافق 1440/5/30 هـ وانتهى التطبيق يوم الثلاثاء الموافق 1440/7/5 هـ.

3. التطبيق البعدي لاختباري المفاهيم الفنية ومهارات النقد الفني:

بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج التدريسي المقترح لتنمية المفاهيم الفنية ومهارات النقد الفني في مقرر التربية الفنية على طالبات المجموعة التجريبية، وتدريس المجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة، وخلال المدة نفسها، تم تطبيق الاختبارين (اختبار المفاهيم الفنية) و(اختبار مهارات النقد الفني) على عينة الدراسة يوم الخميس الموافق 1440/7/7 هـ، وذلك بهدف التعرف على فاعلية البرنامج التدريسي القائم على المدخل التفاوضي في تنمية المفاهيم الفنية و مهارات النقد الفني، في مقرر التربية الفنية لدى طالبات الصف الثالث المتوسط.

ومن ثم قامت الباحثة بتصحيح الاختبار وفق مقياس التصحيح المعد لذلك، ورصد درجات المجموعتين؛ تمهيدا لمعالجة البيانات إحصائيا، وتحليلها، واستخلاص النتائج.

المبحث الثاني: تحليل البيانات واختبار صحة الفرضيات

لتحليل البيانات تم استخدام الأساليب الإحصائية من برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Statistical Package for Social Sciences) (SPSS)، ومن أبرز تلك الأساليب:

1. معادلة هولستي Holsti لقياس ثبات بطاقة التحليل.
2. المتوسطات الحسابية، التكرارات، والنسب المئوية.
3. معاملات السهولة والصعوبة والتمييز لبنود الاختبار.
4. معامل ارتباط بيرسون (Pearson) لقياس صدق الاتساق الداخلي، وثبات الاختبار.
5. اختبار "ت" (T-test) للدلالة على الفروق بين مجموعتين مستقلتين، وذلك لحساب الفرق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار القبلي والبعدي.
6. قياس فاعلية البرنامج بواسطة مربع إيتا.

أولا: تحليل بيانات السؤال الأول: ما فاعلية البرنامج التدريسي القائم على المدخل التفاوضي في تنمية المفاهيم الفنية لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بمدينة الرياض؟

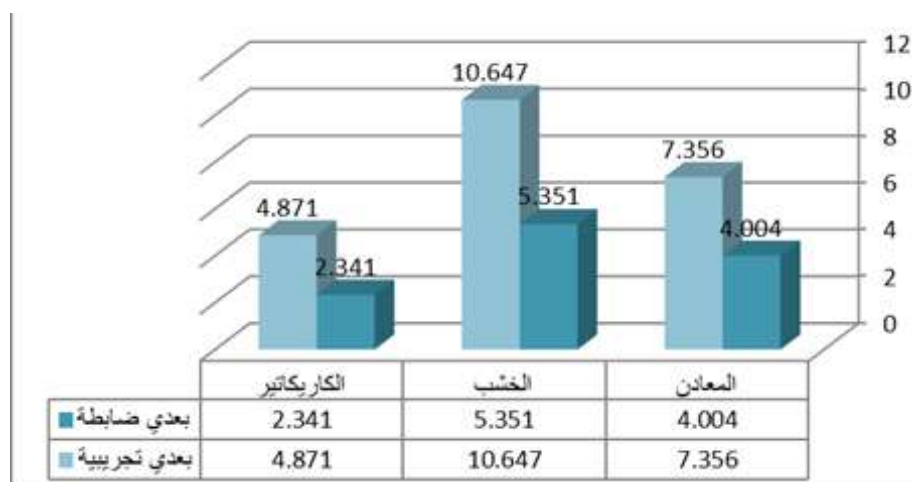
للإجابة عن هذا السؤال؛ تم اختبار صحة الفرض التالي:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين: التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم الفنية. واختبار صحة هذا الفرض؛ تم تحديد قيمة الفروق إحصائياً باستخدام اختبار (ت)؛ لدلالة الفروق بين متوسطات الدرجات للقياس البعدي للمجموعتين: التجريبية والضابطة، في اختبار المفاهيم الفنية، وذلك للمجالات التالية: (المعادن، والخشب، وفن الكاريكاتير)، في مقرر التربية الفنية لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بمدينة الرياض، وبحساب قيمة (ت) تم التوصل إلى النتائج التالية الموضحة في الجدول (3) والشكل (2).

جدول (3) دلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة الضابطة

وطالبات المجموعة التجريبية في اختبار المفاهيم الفنية البعدي

اختبار المفاهيم الفنية	المتوسط الحسابي "م"	الانحراف المعياري "ع"	عدد أفراد العينة "ن"	درجات الحرية "د.ح"	قيمة ت	مستوى واتجاهها الدلالة
1.المعادن						
بعدي ضابطة	4.004	1.068	23	44	5.910	0.01 لصالح التجريبية
بعدي تجريبية	7.356	1.203	23			
2.الخشب						
بعدي ضابطة	5.351	1.456	23	44	7.629	0.01 لصالح التجريبية
بعدي تجريبية	10.647	2.019	23			
3.الكاريكاتير						
بعدي ضابطة	2.341	0.965	23	44	2.528	0.05 لصالح التجريبية
بعدي تجريبية	4.871	1.005	23			
مجموع اختبار المفاهيم الفنية ككل						
بعدي ضابطة	11.696	2.290	23	44	14.062	0.01 لصالح التجريبية
بعدي تجريبية	22.874	3.523	23			



شكل (2) دلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة الضابطة وطالبات المجموعة التجريبية

في اختبار المفاهيم الفنية البعدي

يتضح من الجدول (3) والشكل (2) ما يلي:

1. أن قيمة (ت) تساوي (5.910) للمعادن، وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 لصالح المجموعة التجريبية، حيث كان متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي (7.356)، بينما كان متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي (4.004).
2. أن قيمة "ت" تساوي (7.629) للخشب، وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 لصالح المجموعة التجريبية، حيث كان متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي (10.647)، بينما كان متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي (5.351).
3. أن قيمة (ت) تساوي (2.528) للكاركاتير، وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 لصالح المجموعة التجريبية، حيث كان متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي (4.871)، بينما كان متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي (2.341).
4. أن قيمة (ت) تساوي (14.062) لمجموع اختبار المفاهيم الفنية ككل، وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 لصالح المجموعة التجريبية، حيث كان متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي (22.874)، بينما كان متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي (11.696).

وهذا يعني وجود ارتفاع وتحسن في مستوى الطالبات في المفاهيم الفنية؛ نتيجة لتطبيق البرنامج التدريسي القائم على المدخل التفاوضي.

وللتأكد من الأهمية التربوية للنتيجة الإحصائية، وأن هذا الفرض تعود إلى فعالية المدخل التفاوضي؛ قامت الباحثة بحساب حجم الأثر عن طريق مؤشر مربع إيتا Eta Squared ووجدت أن:

$$t = \text{قيمة (ت)} = 25.428, df = \text{درجات الحرية} = 22$$

$$\eta^2 = \frac{t^2}{t^2 + df} = 0.967$$

ويتحدد حجم التأثير ما إذا كان كبيراً أو متوسطاً أو صغيراً كما يلي:

$$0.2 = \text{حجم تأثير صغير}$$

$$0.5 = \text{حجم تأثير متوسط}$$

$$0.8 = \text{حجم تأثير كبير}$$

وهذا يعني أن حجم التأثير كبير.

وتؤدي هذه النتيجة إلى رفض الفرض الصفري الذي ينص على أنه: "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين: التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم الفنية"، ومن ثم قبول الفرض البديل الذي يشير إلى وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين: التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم الفنية.

وباستخلاص الفرق بين متوسطات مجموعتي الدراسة في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم الفنية، واختبار الفرض الأول، تكون الباحثة قد أجابت عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة الذي نص على: "ما فاعلية البرنامج التدريسي القائم على المدخل التفاوضي في تنمية المفاهيم الفنية لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بمدينة الرياض؟"

ثانياً: تحليل بيانات السؤال الثاني: ما فاعلية البرنامج التدريسي القائم على المدخل التفاوضي في تنمية مهارات النقد الفني لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بمدينة الرياض؟

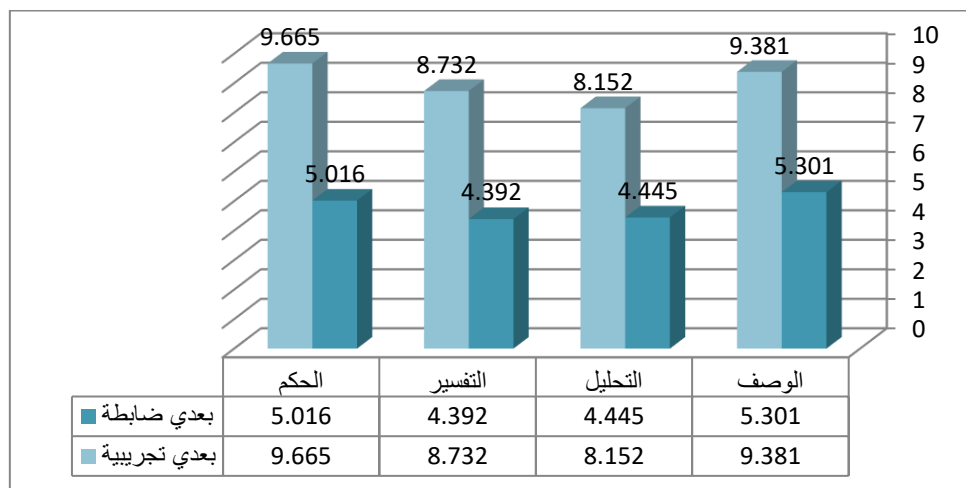
للإجابة عن هذا السؤال؛ تم اختبار صحة الفرض التالي:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين: التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات النقد الفني. ولاختبار صحة هذا الفرض؛ تم تحديد قيمة الفروق إحصائياً باستخدام اختبار (ت)؛ لدلالة الفروق بين متوسطات الدرجات للقياس البعدي للمجموعتين: التجريبية والضابطة، في اختبار مهارات النقد الفني حسب تصنيف فيلدمان (الوصف، التحليل، التفسير، الحكم) في مقرر التربية الفنية لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بمدينة الرياض، وبحساب قيمة (ت) تم التوصل إلى النتائج التالية الموضحة في الجدول (4).

جدول (4) دلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة الضابطة

وطالبات المجموعة التجريبية في اختبار مهارات النقد الفني البعدي

مهارات النقد الفني	المتوسط الحسابي "م"	الانحراف المعياري "ع"	عدد العينة "ن"	أفراد	درجات الحرية "د.ح"	قيمة ت	مستوى واتجاهها	الدلالة
الوصف								
بعدي ضابطة	5.301	1.324	23	44	4.638	0.01	لصالح التجريبية	
بعدي تجريبية	9.381	2.365	23					
التحليل								
بعدي ضابطة	4.445	1.288	23	44	5.820	0.01	لصالح التجريبية	
بعدي تجريبية	8.152	1.519	23					
التفسير								
بعدي ضابطة	4.392	1.012	23	44	6.381	0.01	لصالح التجريبية	
بعدي تجريبية	8.732	2.021	23					
الحكم								
بعدي ضابطة	5.016	1.629	23	44	5.610	0.01	لصالح التجريبية	
بعدي تجريبية	9.665	2.347	23					
مجموع اختبار مهارات النقد الفني ككل								
بعدي ضابطة	19.154	2.851	23	44	17.539	0.01	لصالح التجريبية	
بعدي تجريبية	35.930	3.529	23					



شكل (3) دلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة الضابطة

وطالبات المجموعة التجريبية في اختبار مهارات النقد الفني البعدي

يتضح من الجدول (4) والشكل (3) ما يلي:

1. أن قيمة (ت) تساوي (4.638) للوصف، وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 لصالح المجموعة التجريبية، حيث كان متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي (9.381)، بينما كان متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي (5.301).
2. أن قيمة (ت) تساوي (5.820) للتحليل، وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 لصالح المجموعة التجريبية، حيث كان متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي (8.152)، بينما كان متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي (4.445).
3. أن قيمة (ت) تساوي (6.381) للتفسير، وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 لصالح المجموعة التجريبية، حيث كان متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي (8.732)، بينما كان متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي (4.392).
4. أن قيمة (ت) تساوي (5.610) للحكم، وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 لصالح المجموعة التجريبية، حيث كان متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي (9.665)، بينما كان متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي (5.016).
5. أن قيمة (ت) تساوي (17.539) لمجموع اختبار مهارات النقد الفني ككل، وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 لصالح المجموعة التجريبية، حيث كان متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي (35.930)، بينما كان متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي (19.154).

وهذا يعني وجود ارتفاع وتحسن في مستوى الطالبات في مهارات النقد الفني؛ نتيجة لتطبيق البرنامج التدريسي القائم على المدخل التفاوضي. وللتأكد من الأهمية التربوية للنتيجة الإحصائية، وأن هذا الفرض تعود إلى فعالية المدخل التفاوضي؛ قامت الباحثة بحساب حجم الأثر عن طريق مؤشر مربع إيتا Eta Squared ووجدت أن:

$$\eta^2 = \frac{t^2}{t^2 + df} = 0.967$$

وبحساب حجم التأثير وجد إن $n2 = 0.979$

ويتحدد حجم التأثير ما إذا كان كبيراً أو متوسطاً أو صغيراً كما يلي:

$0.2 =$ حجم تأثير صغير

$0.5 =$ حجم تأثير متوسط

$0.8 =$ حجم تأثير كبير

وهذا يعني أن حجم التأثير كبير

وتؤدي هذه النتيجة إلى رفض الفرض الصفري الذي ينص على أنه: "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين: التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات النقد الفني"، ومن ثم قبول الفرض البديل الذي يشير إلى وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين: التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات النقد الفني.

المبحث الثالث: مناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها

هدفت الدراسة الحالية إلى تنمية المفاهيم الفنية ومهارات النقد الفني لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بمدينة الرياض من خلال تصميم برنامج تدريسي قائم على المدخل التفاوضي وذلك بمقارنة أداء طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن التربية الفنية باستخدام البرنامج التدريسي، بأداء طالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن التربية الفنية بالطريقة المعتادة، وبعد أن تم عرض نتائج هذه المقارنات احصائياً، يمكن تفسير ومناقشة نتائج الدراسة في ضوء اختبار فروض الدراسة، كما سيتضح فيما يلي:

أظهرت نتائج التحليل الكمي المتعلقة بالفرض الأول في الجدول رقم (4)، وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين: التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم الفنية وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

كما أظهرت نتائج حساب حجم الأثر (مربع إيتا) وجود أثر كبير للمتغير المستقل (البرنامج التدريسي القائم على المدخل التفاوضي) في تنمية المفاهيم الفنية لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بمدينة الرياض.

ويمكن عزو تقدم طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة إلى عدة أسباب، تتضح فيما يلي:

1. أن البرنامج التدريسي بني على أساس مبادئ ومنطلقات المدخل التفاوضي الذي يستند إلى النظرية البنائية حيث تؤكد الأدبيات السابقة على أن النظرية البنائية ركزت في مجال التطبيقات التدريسية على دور التفاعل الاجتماعي في عمليات التعلم، وعلى استثمار المواقف الحقيقية في التعلم، وعلى إيجاد بيئة تعلم تعتمد على الحوار والتعلم التعاوني.
2. أن المدخل التفاوضي يشجع على الحوار، وهو جزء من عملية التفاعل الطبيعي في أي جماعة وبالتالي يجعل التعلم أكثر فاعلية، كما أنه يساهم في إنتاج وتوليد الأفكار الجديدة التي تبحث عنها الطالبة دائماً؛ مما يزيد حب الاستطلاع المعرفي لديها.
3. أسهم المناخ التعليمي الممزوج بالحرية والمسؤولية من خلال المدخل التفاوضي في إثارة حماس ودافعية الطالبات في التعلم. كذلك فإن تعزيز ثقة الطالبات بأنفسهن نتيجة نجاحهن في القدرة على التفاوض، واتخاذ القرارات المناسبة إلى

جانب قدرتهن في حل المشكلات التي صادفتهم أثناء التفاوض أدى إلى زيادة شعورهن بالإنجاز نتيجة ظهور عبارة التعزيز عند الوصول إلى القرار الصحيح.

4. استخدام هذا المدخل جعل كل طالبة لها دور إيجابي في عملية التعلم عن طريق المشاركة في الحوار بالرأي أو المناقشات أو عمل الأنشطة وكل هذا من شأنه أن يساعد في عملية التعلم حيث يزيد من رغبة الطالبات في معرفة المفاهيم واتقان مهارات النقد الفني.

5. إتاحة الفرصة للطالبات القدرة على التعبير عن آرائهن ومشاركتهن في المناقشات وزيادة حماسهن نحو عملية النقد الفني وابداء التفسيرات المختلفة للأعمال الفنية واستعراض المفاهيم الفنية، والتفاعل معها من أجل الوصول إلى الفهم التام لها من خلال استخدام المدخل التفاوض.

6. تنوع الأنشطة المتضمنة في البرنامج ساعد على حرص الطالبات على المشاركة الإيجابية في تنفيذ الأنشطة والاندماج فيها.

7. قدم البرنامج مجموعة من أساليب التقويم التي تساعد الطالبة على تطبيق ما تعلمته في مواقف شبيهة بالمواقف الحقيقية مما كان له أثر كبير في تنمية المفاهيم الفنية ومهارات النقد الفني.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج الدراسات التي عنيت باستخدام المدخل التفاوض والتي أكدت فاعلية استخدامه في تنمية المهارات المختلفة؛ والتي منها: دراسة عطية (2012م) وحرش (2013م) وإيمان إمام (2013م) ونشوة الغزاوي (2013م) وهناء زهران (2013) وفايزة مجاهد (2014م)، وسلمى والعباسي (2015)، وحبيب (2015م)، وأحلام زحافة (2016)، ودعاء درويش (2018).

ط. النتائج

توصلت الباحثة إلى النتائج التالية:

1. بينت الدراسة صحة الفرض الأول وهو وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين: التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم الفنية لصالح المجموعة التجريبية المستند على الدور الإيجابي للمدخل التفاوضي في تنمية المفاهيم الفنية لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بمدينة الرياض.

2. بينت الدراسة صحة الفرض الثاني وهو وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين: التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات النقد الفني لصالح المجموعة التجريبية المستند على الدور الإيجابي للمدخل التفاوضي في تنمية المفاهيم الفنية لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بمدينة الرياض.

ي. التوصيات

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، فإن الباحثة توصي بما يلي:

1. الاستفادة من قائمة المفاهيم التي توصلت إليها الباحثة وتضمينها في مقرر التربية الفنية للصف الثالث المتوسط.

2. الاستفادة من قائمة مهارات النقد الفني التي توصلت إليها الباحثة وتضمينها في مقرر التربية الفنية للصف الثالث المتوسط.
3. الاستفادة من البرنامج التدريسي المقدم في هذه الدراسة، والتوسع في استخدامه للمراحل المختلفة.
4. عقد دورات تدريبية للمعلمات تتمحور حول كيفية تفعيل المدخل التفاوضي.
5. تضمين برامج إعداد المعلم في كليات التربية الاستراتيجيات القائمة على المداخل الحديثة في تدريس التربية الفنية.

ك. المقترحات

في ضوء ما أسفرت عنه هذه الدراسة من نتائج، تقترح الباحثة:

1. إجراء دراسة وصفية تحليلية للتعرف على أسباب ضعف طالبات المرحلة المتوسطة في معرفة المفاهيم الفنية ومهارات النقد الفني.
2. إجراء دراسة للتعرف على أثر المدخل التفاوضي في تدريس التربية الفنية، في تصحيح التصورات البديلة للمفاهيم الفنية لطالبات المراحل المختلفة.
3. بناء برنامج تدريسي قائم على المدخل التفاوضي وفاعليته في تنمية المفاهيم الفنية ومهارات النقد الفني بمقرر التربية الفنية لمراحل دراسية أخرى.
4. إجراء دراسة تستهدف الكشف عن فاعلية برنامج تدريسي قائم على التكامل بين البنائية والمدخل التفاوضي في تنمية المفاهيم الفنية ومهارات النقد الفني لدى طالبات المرحلة الجامعية.

المراجع

- أبو شعالة، حسين ميلاد. (2020). أهمية تدريس النقد الفني في حصص التربية الفنية للتعليم الأساسي. مجلة علوم التربية الرياضية والعلوم الأخرى، ليبيا، العدد 6.
- Abu Shaalah, Hussein Milad. (2020). The importance of teaching art criticism in art education classes for basic education. *Journal of Physical Education Sciences and Other Sciences*, Libya, Issue 6.
- أحمد، مرفت صالح محمد. (2015). فاعلية برنامج مقترح في الرسم الفني قائم على التعلم البنائي لتنمية المفاهيم والمهارات الفنية لطالبات المدرسة الثانوية الصناعية. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد 164.
- Ahmed, Mervat Saleh Mohamed. (2015). The effectiveness of a proposed program in technical drawing based on constructivist learning in developing artistic concepts and skills among industrial secondary school students. *Journal of the Faculty of Education, Al-Azhar University*, Issue 164.
- إدريس، ثابت عبد الرحمن. (2005). التفاوض: استراتيجيات وتكتيكات ومهارات تطبيقية. الإسكندرية، مصر: الدار الجامعية.
- Idris, Thabet Abdel Rahman. (2005). *Negotiation: Strategies, tactics, and applied skills*. Alexandria, Egypt: Al-Dar Al-Jamiya.
- بدوي، آمال، وتوفيق، أسماء. (2009). مفاهيم الأنشطة العلمية لطفل ما قبل الروضة. القاهرة: عالم الكتب.

Badawi, Amal, & Tawfiq, Asmaa. (2009). *Concepts of scientific activities for pre-kindergarten children*. Cairo: Alam Al-Kutub.

البسيوني، سارة أحمد محمود. (2015). فعالية استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مفاهيم التربية الفنية والتفكير الإبداعي لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية النوعية، جامعة المنصورة.

Al-Basyouni, Sarah Ahmed Mahmoud. (2015). The effectiveness of using some active learning strategies in developing art education concepts and creative thinking among second-cycle basic education students. Unpublished master's thesis, Faculty of Specific Education, Mansoura University.

حبيب، مهدي جادر. (2015). أثر استراتيجية التفاوض في تحصيل طلبة الصف الخامس الأدبي في مادة التاريخ الأوروبي الحديث وتنمية تفكيرهم الشمولي. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، العدد 22.

Habib, Mahdi Jader. (2015). The effect of the negotiation strategy on the achievement of fifth-grade literary students in modern European history and the development of their holistic thinking. *Journal of the College of Basic Education for Educational and Human Sciences, University of Babylon*, Issue 22.

حrchش، صفوت توفيق. (2013). برنامج مقترح قائم على المدخل التفاوضي لتنمية مهارات الاستماع الناقد لدى طلاب الصف الرابع الابتدائي. مجلة الدراسات التربوية والإنسانية، جامعة منهور، العدد 4.

Harhash, Safwat Tawfiq. (2013). A proposed program based on the negotiation approach for developing critical listening skills among fourth-grade primary students. *Journal of Educational and Human Studies, Damanhour University*, Issue 4.

حميد، سلمى، والعباسي، دريد. (2015). أثر المدخل التفاوضي في تحصيل طالبات الصف الأول المتوسط في مادة التاريخ. مجلة ديالى، جامعة ديالى، العراق، العدد 66.

Hamid, Salma, & Al-Abbasi, Duraid. (2015). The effect of the negotiation approach on the achievement of first-grade intermediate female students in history. *Diyala Journal, University of Diyala, Iraq*, Issue 66.

خضير، عباس، وخلف، علي. (2015). أثر تطبيق نظرية برونر في تعلم المفاهيم الفنية. مجلة جامعة بابل، 23(4).

Khudair, Abbas, & Khalaf, Ali. (2015). The effect of applying Bruner's theory on learning artistic concepts. *Journal of the University of Babylon*, 23(4).

درويش، دعاء محمد محمود. (2018). فاعلية استخدام المدخل التفاوضي في تنمية مهارات المدافعة البيئية والذكاء الأخلاقي. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، العدد 104.

Darwish, Doaa Mohamed Mahmoud. (2018). The effectiveness of using the negotiation approach in developing environmental advocacy skills and moral intelligence. *Journal of the Educational Association for Social Studies*, Issue 104.

الدوسري، غادة عبد الرحمن. (2018). مدى تفعيل معلمات التربية الفنية النقد الفني في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض. رسالة ماجستير، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

Al-Dosari, Ghada Abdulrahman. (2018). The extent to which art education teachers activate art criticism in the intermediate stage in Riyadh. Master's thesis, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia.

الديب، محمد مصطفى. (2003). *علم النفس الاجتماعي التربوي*. القاهرة: عالم الكتب.

Al-Deeb, Mohamed Mustafa. (2003). *Educational social psychology*. Cairo: Alam Al-Kutub.

الرازي، محمد بن أبي بكر بن عبد القادر. (1999). *مختار الصحاح*. بيروت/صيدا: المكتبة العصرية، الدار النموذجية.

Al-Razi, Muhammad ibn Abi Bakr ibn Abd al-Qadir. (1999). *Mukhtar Al-Sihah*. Beirut/Sidon: Al-Maktaba Al-Asriyya, Al-Dar Al-Namudhajiyya.

الرميضي، جمال سعد، والشمري، محمد مرضي. (2022). مهارات التفاوض الأمني الناجح. *المجلة العربية للدراسات الأمنية، الكويت*، 38. (1)

Al-Rumaidhi, Jamal Saad, & Al-Shammari, Mohammed Mardhi. (2022). Successful security negotiation skills. *Arab Journal for Security Studies*, Kuwait, 38(1).

زحافة، أحلام فتحي. (2016). فاعلية برنامج قائم على المدخل التفاوضي في تنمية مهارات الفهم الاستماعي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. *مجلة البحث العلمي في التربية، مصر*، العدد 17.

Zahafa, Ahlam Fathi. (2016). The effectiveness of a program based on the negotiation approach in developing listening comprehension skills among first-grade preparatory students. *Journal of Scientific Research in Education*, Egypt, Issue 17.

زهران، هناء حامد. (2013). أثر استخدام المدخل التفاوضي في تنمية التحصيل والاتجاه نحو مادة الجغرافيا لدى طلاب الصف الأول الثانوي. *دراسات تربوية واجتماعية*، 19. (1)

Zahran, Hanaa Hamed. (2013). The effect of using the negotiation approach on developing achievement and attitudes toward geography among first-year secondary students. *Educational and Social Studies*, 19(1).

الزهراني، خالد جمعان. (2017). أثر تطبيقات الويب 2.0 في تنمية مهارات النقد والتنوق الفني لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمنطقة الباحة. *المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، غزة، فلسطين*، 1. (1)

Al-Zahrani, Khaled Jamaan. (2017). The effect of Web 2.0 applications on developing art criticism and appreciation skills among intermediate-stage students in Al-Baha region. *Arab Journal of Sciences and Research Publishing*, Gaza, Palestine, 1(1).

زيتون، عايش محمود. (2007). *النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم*. الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

Zeitoun, Ayesh Mahmoud. (2007). *Constructivist theory and science teaching strategies*. Jordan: Dar Al-Shorouk for Publishing and Distribution.

زين، نانسي حسن. (2012). فعالية استخدام نموذج مارزانو لأبعاد التعلم في تنمية مفاهيم التربية الفنية وبعض عادات العقل لدى طلاب الصف الأول الثانوي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية النوعية، جامعة المنصورة.

Zein, Nancy Hassan. (2012). The effectiveness of using Marzano's Dimensions of Learning model in developing art education concepts and some habits of mind among first-year secondary students. Unpublished master's thesis, Faculty of Specific Education, Mansoura University.

الشاهين، سلطان بن حمد. (2006). برنامج تعليمي مقترح في التذوق والنقد الفني قائم على الوسائط التفاعلية المتعددة. رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

Al-Shaheen, Sultan bin Hamad. (2006). A proposed educational program in art appreciation and criticism based on interactive multimedia. Master's thesis, Umm Al-Qura University, Saudi Arabia.

عاشور، راتب قاسم، والحوامدة، محمد فؤاد. (2007). أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ط2. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

Ashour, Rateb Qassem, & Al-Hawamdeh, Mohammed Fouad. (2007). *Methods of teaching Arabic language between theory and practice* (2nd ed.). Amman: Dar Al-Masirah for Publishing and Distribution.

عبد العال، سمر السيد. (2017). فعالية استخدام استراتيجية شكل البيت الدائري في تنمية مفاهيم التربية الفنية والتصور البصري لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. رسالة دكتوراه، كلية التربية النوعية، قسم العلوم التربوية والنفسية، جامعة المنصورة.

Abdel Aal, Samar Al-Sayed. (2017). The effectiveness of using the roundhouse diagram strategy in developing art education concepts and visual perception among preparatory-stage students. Doctoral dissertation, Faculty of Specific Education, Department of Educational and Psychological Sciences, Mansoura University.

عبد الله، هنادي عبد القادر. (2001). العلاقة بين نمو المفاهيم المعرفية والتطبيقات العملية في مجال التعبير بالألوان. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

Abdullah, Hanadi Abdel Qader. (2001). The relationship between the development of cognitive concepts and practical applications in the field of color expression. Unpublished master's thesis, Faculty of Education, Umm Al-Qura University, Makkah.

عطية، جمال. (2012). برنامج قائم على المدخل التفاوضي في تنمية مهارات التعبير الشفوي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، 23(91).

Atiya, Gamal. (2012). A program based on the negotiation approach for developing oral expression skills among intermediate-stage students in Medina. *Journal of the Faculty of Education, Benha University*, 23(91).

عطية، محسن محمد. (2002). نقد الفنون من الكلاسيكية إلى عصر ما بعد الحداثة. الإسكندرية: منشأة المعارف.

Atiya, Mohsen Mohammed. (2002). *Art criticism from classicism to the postmodern era*. Alexandria: Monsha'at Al-Maaref.

العمرو، عبد العزيز بن رشيد. (2016). فاعلية وحدة تعليمية إلكترونية قائمة على التعلم الذاتي في تنمية مفاهيم ومهارات التصميم والإنتاج الفني لدى طلاب كلية التربية بجامعة حائل. مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة القصيم، 9(2).

Al-Amro, Abdulaziz bin Rashid. (2016). The effectiveness of an electronic instructional unit based on self-learning in developing design and artistic production concepts and

skills among students of the Faculty of Education at the University of Hail. *Journal of Educational and Psychological Sciences, Qassim University*, 9(2).

عوض، فايزة السيد. (2009). *مدخل واتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية والتربية الإسلامية*. القاهرة: دار الجزيرة للطباعة والنشر.

Awad, Fayza Al-Sayed. (2009). *Modern approaches and trends in teaching Arabic language and Islamic education*. Cairo: Dar Al-Jazira for Printing and Publishing.

الغزاوي، نشوة محمد. (2013). استخدام المدخل التفاوضي في تدريس التاريخ لتنمية بعض مهارات التفكير المنطقي والميل إلى المادة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، مصر*، العدد 48.

Al-Ghazawi, Nashwa Mohamed. (2013). Using the negotiation approach in teaching history to develop some logical thinking skills and attitudes toward the subject among preparatory-stage students. *Journal of the Educational Association for Social Studies, Egypt*, Issue 48.

لافي، فتحية علي. (2017). برنامج مقترح قائم على المدخل التفاوضي في تنمية مهارات البحث التاريخي لدى الطلاب المعلمين شعبة التاريخ. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، العدد 96*.

Lafi, Fathiya Ali. (2017). A proposed program based on the negotiation approach for developing historical research skills among student teachers in the history department. *Journal of the Educational Association for Social Studies*, Issue 96.

اللقاني، أحمد، والجمال، علي. (2013). *معجم المصطلحات التربوية في المناهج وطرق التدريس*، ط3. القاهرة: عالم الكتب.

Al-Laqrani, Ahmed, & Al-Jamal, Ali. (2013). *Dictionary of educational terms in curricula and teaching methods* (3rd ed.). Cairo: Alam Al-Kutub.

مجاهد، فايزة أحمد. (2014). برنامج مقترح قائم على استخدام المدخل التفاوضي في تدريس التاريخ لتنمية التفكير التأملي ومهارات الحوار وقيم التسامح لدى الطالبات المعلمات بكلية البنات. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، العدد 47.

Mujahid, Fayza Ahmed. (2014). A proposed program based on using the negotiation approach in teaching history to develop reflective thinking, dialogue skills, and tolerance values among female student teachers at the Girls' College. *Journal of Arab Studies in Education and Psychology*, Issue 47.

المطيري، صافية بنت عبيد. (2014). مدى تطبيق معلمات التربية الفنية لمبادئ النقد الفني التعليمي بالمرحلة المتوسطة في مدينة مكة المكرمة. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى.

Al-Mutairi, Safiya bint Obaid. (2014). The extent to which art education teachers apply the principles of educational art criticism in the intermediate stage in Makkah. Master's thesis, Faculty of Education, Umm Al-Qura University.

المقرن، انتصار حمد. (2011). أثر برنامج تعليمي قائم على النقد الفني في تنمية التفكير الناقد في التربية الفنية والتعبير الكتابي والاتجاهات نحو التربية الفنية لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية. رسالة دكتوراه، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

Al-Muqrin, Intisar Hamad. (2011). The effect of an educational program based on art criticism on developing critical thinking in art education, written expression, and attitudes toward art education among third-grade intermediate female students in Saudi Arabia. Doctoral dissertation, University of Jordan, Amman, Jordan.

وزارة التربية والتعليم. (1427هـ). وثيقة منهج التربية الفنية في التعليم العام. الرياض: مركز التطوير التربوي، الإدارة العامة للمناهج.

Ministry of Education. (1427 AH). *Art education curriculum document in general education*. Riyadh: Educational Development Center, General Directorate of Curricula.

Wahl, Alexander, Z., & Curtner-Smith, M. D. (2018). Influence of Negotiations on Graduate Teaching Assistants' Instruction Within University Activity Courses. *Journal of Teaching in Physical Education*, 37(2), 164–174.

عنوان البحث

**أثر التغيرات الديموغرافية على الخدمات السيادية بولاية كسلا: دراسة تطبيقية على
مدينة كسلا - أكتوبر 2025م**

د. رابعه جعفر ابراهيم الحلقي¹

¹ كلية التربية، قسم الجغرافيا، جامعة كسلا، السودان.

HNSJ, 2026, 7(5); <https://doi.org/10.53796/hnsj75/11>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/75/11>

تاريخ النشر: 2026/05/01م

تاريخ القبول: 2026/04/12م

تاريخ الاستقبال: 2026/04/05م

المستخلص

تتناول هذه الدراسة أثر التغيرات الديموغرافية على الخدمات السيادية بولاية كسلا -دراسة تطبيقية على مدينة كسلا، للتغيرات الديموغرافية تأثير واضح على الخدمات عموماً والخدمات السيادية على وجه الخصوص مما ينعكس على تحقيق التنمية الحضرية المرجوة. عليه تتمثل مشكلة الدراسة في نمو منطقة الدراسة وتطورها ديموغرافياً خلال الثلاثة عقود الأخيرة، الشيء الذي أثر على الخدمات الاقتصادية، الاجتماعية، الإدارية، والأمنية. ونبعت أهمية الدراسة؛ في أنها تعتبر دراسة جديدة من حيث المحتوى والمضمون ومكملة للدراسات المختلفة بالولاية. تقيد الإداريين والتنفيذيين والمختصين وصناع القرار بقدر كبير من البيانات والمعلومات تمكنهم من التخطيط السليم ووضع الخطط المستقبلية لتنمية المنطقة. هدفت الدراسة الى التعرف على الخصائص الجغرافية المؤثرة على التغيرات الديموغرافية بمنطقة الدراسة. بيان الخدمات السيادية وخصائصها بمنطقة الدراسة. استعراض نشأة ونمو وتطور منطقة الدراسة سكانياً وعمرانياً وانعكاسها على الخدمات. تحديد درجة وسرعة التغيرات الديموغرافية وعلاقتها بالتحويلات الاقتصادية والاجتماعية، بيان الخصائص الديموغرافية لسكان منطقة الدراسة لتحديد الموارد البشرية المتاحة. اتبعت الدراسة منهجية ثلاثية تمثلت في استخدام المنهج التاريخي، المنهج الوصفي التحليلي، والأسلوب الاحصائي لجمع البيانات وتصنيفها وتحليلها وصولاً لنتائج واقعية. توصلت الدراسة لعدة نتائج أهمها؛ التغيرات الديموغرافية بمنطقة الدراسة ناتجة من عدة عوامل اقتصادية واجتماعية وبيئية. الخدمات السيادية بمنطقة الدراسة لا تواكب النمو السكاني. كما خرجت الدراسة بعدة توصيات أهمها ضرورة الاهتمام بالخدمات السيادية من حيث الكفاية والكفاءة والتوزيع الأمثل حسب الكثافة السكانية.

الكلمات المفتاحية: التغيرات الديموغرافية، الخدمات السيادية، مدينة كسلا.

RESEARCH TITLE

The Impact of Demographic Changes on Sovereign Services in Kassala State: October 2025

Dr. Rabaa Jafar Ibrahim Al-Halangi¹

¹ College of Education Department of Geography, University of Kassala, Sudan.

HNSJ, 2026, 7(5); <https://doi.org/10.53796/hnsj75/11>

Arabic Scientific Research Identifier: <https://arsri.org/10000/75/11>

Received at 05/04/2026

Accepted at 12/04/2026

Published at 01/05/2026

Abstract

This study examines the impact of demographic changes on sovereign services in Kassala State, with an applied study on Kassala City. Demographic changes have a clear effect on services in general and on sovereign services in particular, which in turn affects the achievement of the desired urban development. Accordingly, the problem of the study lies in the demographic growth and development of the study area during the last three decades, which has affected economic, social, administrative, and security services. The significance of the study stems from the fact that it is a new study in terms of content and scope, and it complements various studies conducted in the state. It provides administrators, executives, specialists, and decision-makers with a substantial amount of data and information that can help them plan properly and develop future plans for the development of the area. The study aimed to identify the geographical characteristics affecting demographic changes in the study area; describe sovereign services and their characteristics in the study area; review the emergence, growth, and development of the study area in terms of population and urban expansion and their impact on services; determine the degree and pace of demographic changes and their relationship with economic and social transformations; and identify the demographic characteristics of the population in order to determine the available human resources. The study adopted a methodology suited to its nature, using the historical method, the descriptive analytical method, and statistical techniques to collect, classify, and analyze data in order to reach realistic results. The study reached several findings, the most important of which are that demographic changes in the study area result from several economic, social, and environmental factors, and that sovereign services in the study area do not keep pace with population growth. The study also presented several recommendations, most notably the need to give greater attention to sovereign services in terms of adequacy, efficiency, and optimal distribution according to population density.

Key Words: Demographic Changes, Sovereign Services, Kassala City.

المقدمة :-

أن دراسة التغيرات الديموغرافية من الموضوعات المهمة لأي دولة لارتباطها بالتخطيط لاستغلال الموارد المتاحة وتطويرها وتنميتها لتحقيق الاكتفاء الذاتي في الحد الأدنى وتحقيق الرفاهية للسكان والتنمية المستدامة للموارد، لذلك فإن دراسة التغيرات السكانية لأي منطقة لا يمكن فهم مركباتها ومعطياتها بصورة واضحة وصحيحة دون النظر الى في تغير الكثافة والتوزيع وفهم العوامل المتحركة في ذلك التغير من خلال متابعة خصائص السكان مما يساعد في تحديد المدي الذي يرسم صفات السكان في فترات النمو المحددة للدراسة.

لذا جاءت هذه الدراسة -أثر التغيرات الديموغرافية بمدينة كسلا، وتحديد أثرها على الخدمات الاقتصادية والاجتماعية، وذلك بغرض تحقيق أغراض التنمية الاقتصادية والاجتماعية.

مشكلة الدراسة:

شهدت منطقة الدراسة تطوراً ديموغرافياً خلال الفترة من (1973-2008م)، الشيء الذي أثر على الخدمات الاقتصادية والاجتماعية بمدينة كسلا بوية كسلا. عليه يمكن صياغة المشكلة في السؤال الرئيسي التالي.

ما هو أثر التغيرات الديموغرافية على الخدمات السيادية بمدينة كسلا؟

ويتفرع عنه الأسئلة التالية؛

1. ماهي الأسباب التي تؤدي إحداث التغيرات الديموغرافية بمنطقة الدراسة؟
2. الى أي مدى تؤثر الخصائص الديموغرافية (الحجم، الكثافة، والتوزيع، التركيب) على زيادة الطلب على الإسكان، الغذاء، والخدمات الصحية والتعليمية؟
3. هل الخدمات السيادية تواكب التغيرات الديموغرافية بمنطقة الدراسة؟
4. ما هو أثر التغيرات الديموغرافية على الخدمات السيادية بمنطقة الدراسة؟

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية الدراسة من أن للتغيرات الديموغرافية آثار واضحة تشد انتباه المختصين على المستويات العالمية والاقليمية والمحلية، وعلى الرغم من وجود دراسات مختلفة تناولت مواضيع عديدة بمنطقة الدراسة، الا أن أهمية هذه الدراسة تكمن في الآتي:

1. تعتبر هذه الدراسة جديدة في المحتوى والمضمون ومكملة للدراسات المختلفة بولاية كسلا.
2. إفادة الإداريين والتنفيذيين والمختصين وصُناع القرار بدراسة جديدة في جغرافية السكان والخدمات، تحتوي على قدر كبير من البيانات والمعلومات تمكنهم من التخطيط السليم ووضع خطط مستقبلية لتطوير الخدمات لتواكب التغيرات السكانية.
3. فتح المجال أمام الباحثين لتقديم دراسات جديدة في مجال الدراسات جغرافية الخدمات والتخطيط الإقليمي.
4. تسهم هذه الدراسة بالتحليل العميق والنتائج الواقعية التي خرجت بها في معالجة الآثار الاقتصادية والاجتماعية الناجمة عن التغيرات السكانية بمدينة كسلا.

أهداف الدراسة:

تعتبر ظاهرة التغيرات السكانية من العوامل المؤثرة على الخدمات، لذا يتمثل الهدف الأساسي لهذه الدراسة في محاولة الكشف عن أثر التغيرات السكانية على الخدمات السيادية (الصحية، التعليمية، الإدارية، الاجتماعية والأمنية) وسنقتصر في هذه الدراسة على الخدمات التعليمية والصحية والإدارية)، وذلك من خلال النقاط التالية:

1. التعرف على الخصائص الجغرافية المؤثرة على التغيرات الديموغرافية بمنطقة الدراسة.
2. بيان مفهوم الخدمات السيادية وخصائصها بمنطقة الدراسة.
3. دراسة نشأة ونمو وتطور منطقة الدراسة سكانياً وخدمياً.
4. استعراض واقع الخدمات السيادية بمنطقة الدراسة.
5. تحديد أثر التغيرات الديموغرافية على الخدمات السيادية بمنطقة الدراسة.

المنهجية:

اعتمدت الدراسة على عدة مناهج تلاءم طبيعتها، تمثلت في المنهج التاريخي لدراسة الخلفيات التاريخية للنمو السكاني والخدمات السيادية بمنطقة الدراسة. كذلك تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي لجمع المعلومات عن السكان والتغيرات الديموغرافية، والخدمات السيادية وعرضها بصورة تسهل عملية تحليلها ومعرفة الشكل العام لمنطقة الدراسة وتوزيع الخدمات والسكان. كما تم استخدام الأسلوب الكمي الإحصائي من خلال جمع البيانات المتعلقة بجغرافية المنطقة وتلك المتعلقة بالتغيرات الديموغرافية والخدمات السيادية بمنطقة الدراسة، ثم تنسيقها وترتيبها وتحليلها وعرضها بالوسائل الإحصائية اعتماداً على برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Statistics Package For Social Sciences).

التغيرات السكانية:

الديموغرافية كلمة إغريقية (يونانية) وتعني وصف السكان، ويشمل ميدانها البحث فيها التغيرات التي تطرأ على السكان عاماً بعد آخر من حيث عددهم ومعدل نموهم، وتوزيعهم في مختلف فئات العمر والجنس والحالة الاجتماعية، والحالة التعليمية والمستوى التعليمي، وكثافتهم في مختلف أجزاء الدولة، وتحركاتهم الداخلية (الهجرة من الريف إلى المدن) والخارجية، والتنبؤ (توقع) بمستقبل عددهم وتوزيعهم في الفئات المختلفة.

أدركت معظم الدول العلاقة الوثيقة بين الواقع الديموغرافي في المجتمع وبين ظروفه الاجتماعية والاقتصادية، لما لها من أهمية استغلال الموارد المتاحة وارتفاع مستوى المعيشة وتحقيق الرفاهية لسكانها وصولاً لتحقيق التنمية المستدامة. كما توصلت معظم الدول أن الحل الأكثر جدوى وفعالية في مواجهة التغيرات السكانية هو استئصال الفقر عن طريق التنمية الاقتصادية والاجتماعية والبيئية التي تؤدي إلى زيادة الدخل وعدالة توزيعه وتحسين التغذية والصحة والتعليم (الشياقي، 2000م. ص 310).

مفهوم جغرافية الخدمات:

بدأ الاهتمام بجغرافية الخدمات في السبعينات والثمانينات من القرن الماضي، تطورت كفرع حديث في الجغرافية، تهتم بدراسة ثلاثة أنواع: النوع الأول هو خدمات البنية الأساسية (Infrastructure Services) وتشمل المياه: مياه الشرب، الصرف الصحي، الصرف الزراعي)، والكهرباء: التوليد المائي، الحراري، الذري، الطاقة

الشمسية، طاقة الرياح، وطاقة الأمواج. والنوع الثاني الخدمات الاقتصادية والرعاية الإنسانية: (Economic and Human Services) وهي تشكل في مجملها خدمات تساهم في رفاهية الإنسان ورفع مستواه الحضاري. وتشمل الأسواق وتجارة التجزئة دور العبادة والخدمات الترفيهية (المناطق التراثية، والمسارح ودور السينما والمسارح والملاهي، والمطاعم والفنادق المقاهي والنوادي، والمناطق الخضراء والواجهات المائية. أما النوع الثالث فهو الخدمات السيادية. (مصيلحي، 2002، ص 121).

الخدمات السيادية:

أن كلمة السيادة (Sovereignty) كلمة علمية ثقافية اجتماعية سادت في العلوم الاجتماعية يقع مفهومها تحت دهاليز السلطة السياسية أو الأخلاقية للدولة كما أنها تعني القوة العليا التي يدعمها القانون. فالخدمات السيادية هي الخدمات التي تقوم وتهتم بها الدولة لأنها تدل على مدى أهمية الدولة، فعاليتها، ومدى سيادتها إقليمياً ودولياً، وتضم الخدمات التعليمية والصحية والإدارية.

فقانون السيادة يعني الإدارة العامة للمجتمع فسيادية الخدمات المستخدمة في هذا البحث تعني أن هذه الخدمات تتمتع بقانون وسيادة الدولة وبالتالي تنداح في المجتمع بقوة فكل الخدمات السيادية تعني تلك الخدمات التي يحكمها قانون الدولة ورعايتها وسط المجتمع مسرح هذه الخدمات بجميع مستوياتها (خميس، الإسكندرية، ص 431).

الخصائص المكانية لمنطقة الدراسة:

تقع مدينة كسلا في الركن الشمال الشرقي عند الحدود الإترتية السودانية، وتقع منطقة الدراسة فلكياً بين دائري عرض (15° 17°)، و (45° 14°) شمالاً، وبين خطي طول (37°)، و (40° 34°) شرقاً. وتمتد على مساحة تبلغ حوالي (225) كيلومتراً مربعاً.

وقد تميز هذا الموضع كأساس رئيسي في نشأة المراكز العمرانية الريفية وذلك من خلال ما توفر من مياه جوفية كانت كافيه للشرب والزراعة. ومن ناحية أخرى فإن جريان نهر القاش شجع ودعم الاستقرار فضلاً عن الدور الإداري وتركز الخدمات والنقل والمواصلات لمدينة كسلا (محمد، 1998، ص 32).

السكان بمنطقة الدراسة:

السكان هم أساس النشاط والحركة في حياة أي مدينة، لذلك فإن أي زيادة في حجم السكان لابد وان يترتب عليها نمو في الحجم العمراني للمدينة،

كلما توفرت مقومات الحياة البشرية في البيئة الطبيعية كلما كان ذلك أدعى لتعمير هذه البيئة، وتزاحم السكان بها ولما كان توزيع السكان هو انعكاس مكاني للميزات، ولما كانت البيئات ذاتها متغير مكاني فإن السكان العالم بالضرورة ليس موزعين بالتساوي على سطح الأرض، فهناك مناطق ذات كثافة عالية وأخرى مبعثرة. (حليبي، 1995، ص 80).

احتلت مدينة كسلا المرتبة السادسة بين المدن السودانية في التعداد السكاني (تقديرات) لعام 1956، والمرتبة الرابعة في تعداد عام 1973 م ثم المرتبة السادسة في تعداد 1993 م وفي تعداد 2008 م بلغت المرتبة الثامنة بعدد سكان بلغ (298.529) نسمة (حمدي الاستشارية، -تقارير غير منشورة- 1995، ص 94).

جاءت الزيادة في سكان الحضر نتاجاً لتزايد معدلات الهجرة والنزوح من الريف إلى المدن نتيجة لتداخل العديد من

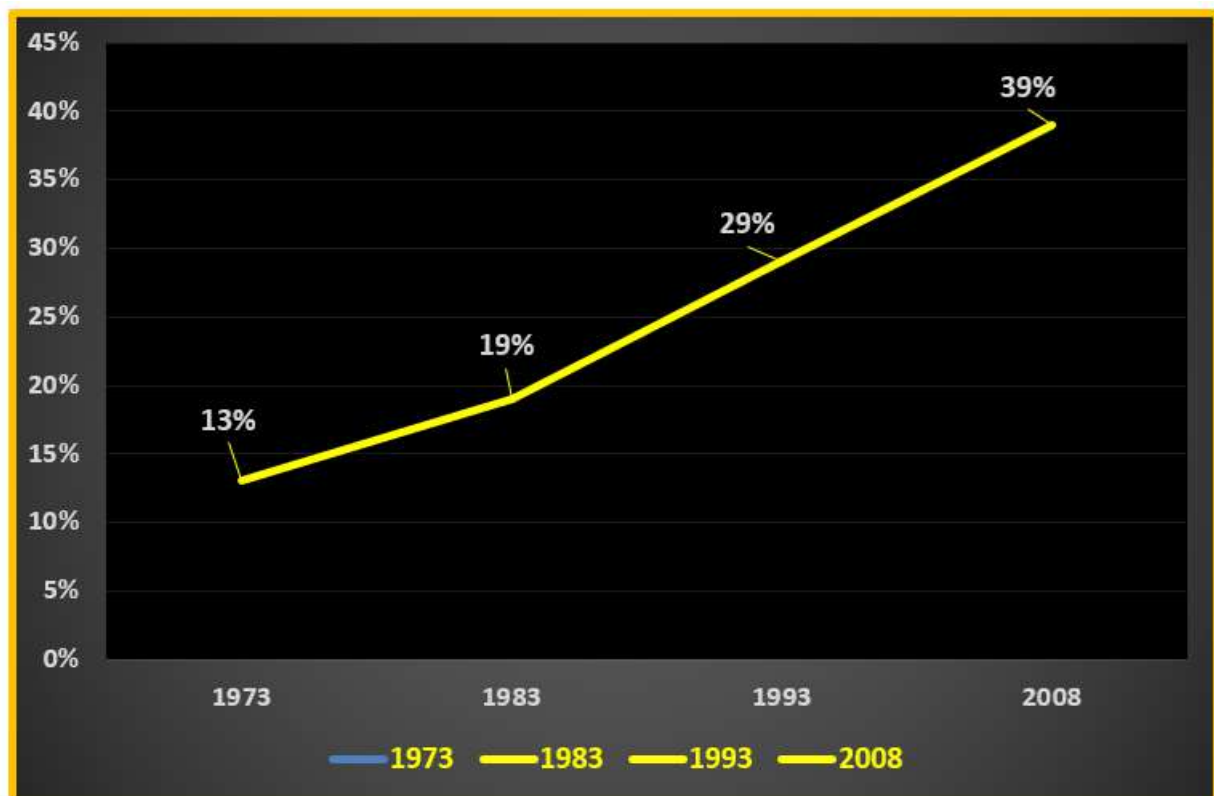
الأسباب أهمها التنمية غير المتوازنة بين الريف والحضر وتدهور البيئة وعدم الاستقرار في كثير من بلدان العالم الثالث. (مصطفى، 1999م، ص92).

1. النمو السكاني:

يمكن وصف معدلات النمو السكاني بالمدينة بأنها معدلات مرتفعة حيث تراوحت بين (4.9) كأعلى معدل للنمو السنوي شهدته المدينة في الفترة بين 1956 و 1973 و (3.7) كأدنى معدل للنمو سجل في الفترة بين 1973 و 1983م. كما سجل معدل (4.3) في الفترة بين 1993 و 2008م. (الجهاز المركزي للإحصاء، ولاية كسلا، 2022م).

الشكل رقم(1):

النمو السكاني لمنطقة الدراسة في التعدادات السكانية(1973-1983-1993-2008م)

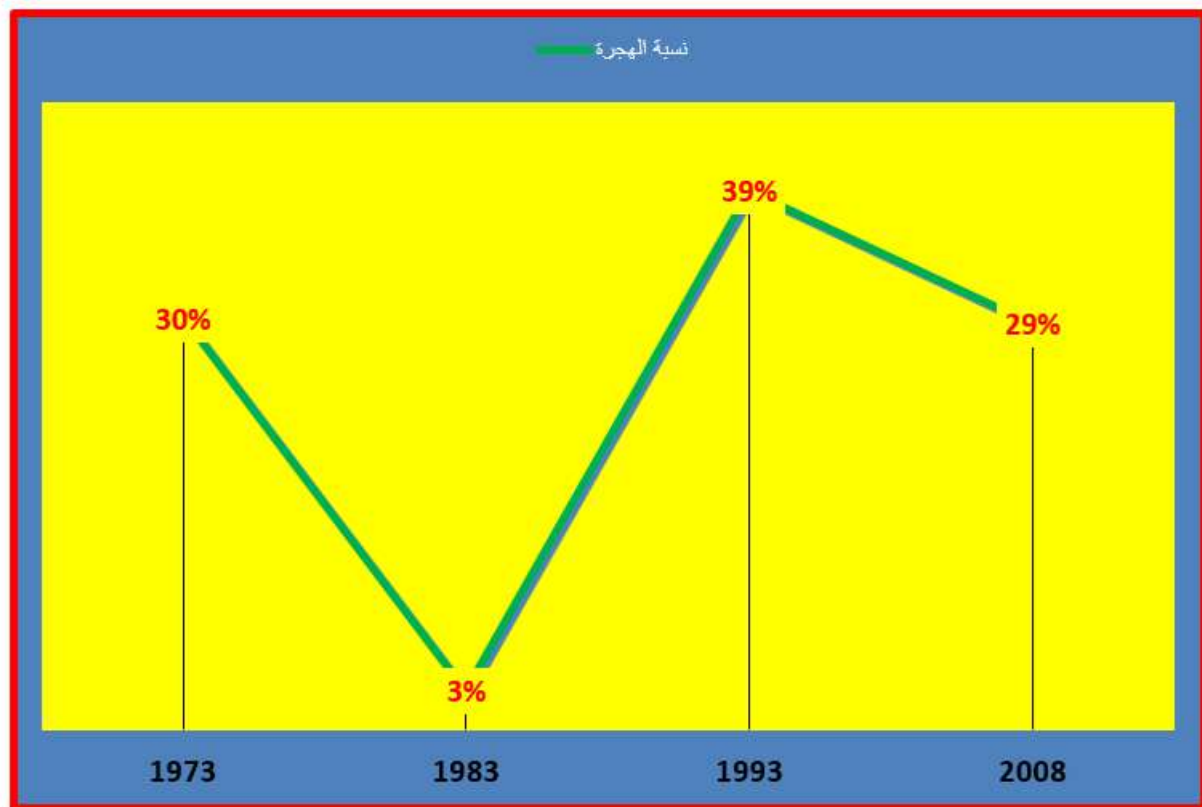


المصدر/ من عمل الباحثة بناءً على بيانات الجهاز المركزي للإحصاء، 2022م.

من الشكل رقم(1) يتبين أن عدد السكان ارتفع من (99.652) نسمة تمثل نسبة (13%) في التعداد السكاني 1973م إلى (142.909) نسمة بما نسبته (19%) في التعداد السكاني 1983م، ثم ارتفع مرة أخرى من (216.737) نسمة تمثل نسبة (29%) في التعداد السكاني 1993م إلى (298.529) نسمة بما نسبته (39%) في التعداد السكاني 2008م.

ولا يقتصر هذه الامر على المستوى المحلي بل يمتد الى المستوى القومي فقد احتلت ولاية كسلا (اقليم المدينة)، المرتبة الثالثة من حيث استقبال الهجرة الداخلية بالسودان حسب تعداد 1973 ثم المرتبة الثانية حسب تعداد 1983 و 1993 علما بان مدينه كسلا قد استأثرت بالنصيب الاكبر من هذه الهجرة (الجهاز المركزي للإحصاء، 2022م). والشكل رقم(2) معدل الهجرة بمنطقة الدراسة خلال التعدادات السكانية(1973-1983-1993-2008م)

الشكل رقم(2): معدل الهجرة بمنطقة الدراسة (1973-1983-1993-2008م)



المصدر/ من عمل الباحثة بناءً على بيانات الجهاز المركزي للإحصاء، 2022م.

من الشكل رقم(2) يتضح أن الفترة في تعداد 1993م بلغت أعلى معدل حيث بلغت (38.6%)، كما أكدت بيانات التعداد السكاني الخامس 2008م أن منطقة الدراسة قد استقبلت حوالي (39.5%) من سكان شمال السودان، و(54.2%) من سكان جنوب السودان، و(0.4%) من المهاجرين غير السودانيين. (الجهاز المركزي للإحصاء، ولاية كسلا، 2022م).

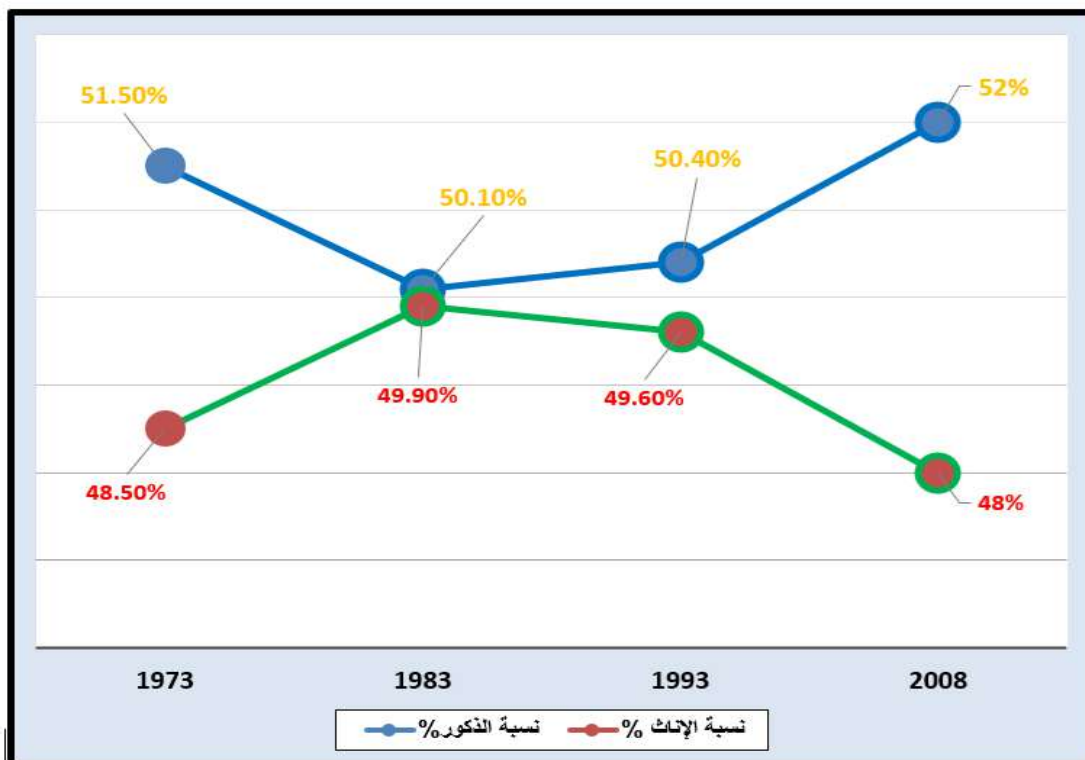
2. التركيب السكاني:

تركز دراسة التركيب السكاني لأي منطقة على كثير من المتغيرات، مثل التركيب النوعي والتركيب العمري، كما يعكس البناء السكاني الاجتماعي والثقافي والاقتصادي. (اسماعيل، 1990م، ص 98).

أ) التركيب النوعي لسكان منطقة الدراسة:

غالبًا ما يختلف التركيب النوعي للسكان في المجتمعات المفتوحة والمتقدمة عنه في المجتمعات التقليدية المتخلفة. كما يتأثر بالتخصص الوظيفي ويكون الفرق واضحًا بين نسبة النساء إلى الرجال في مدن النقاهاة والمنتجات عنها في مدن التعدين والمدن الصناعية ومدن الحاميات العسكرية. يظهر تعداد 2008م ارتفاعًا في نسبة النوع عن التعدادات السابقة حيث وصلت فيه نسبة النوع (102.5) رجل لكل امرأة بينما كان في التعدادات السابقة (101%) عدا تعداد 1973م الذي ارتفعت فيه هذه النسبة إلى (106%).

الشكل رقم (3): التركيب النوعي لسكان منطقة الدراسة (1973-1983-1993-2008م)

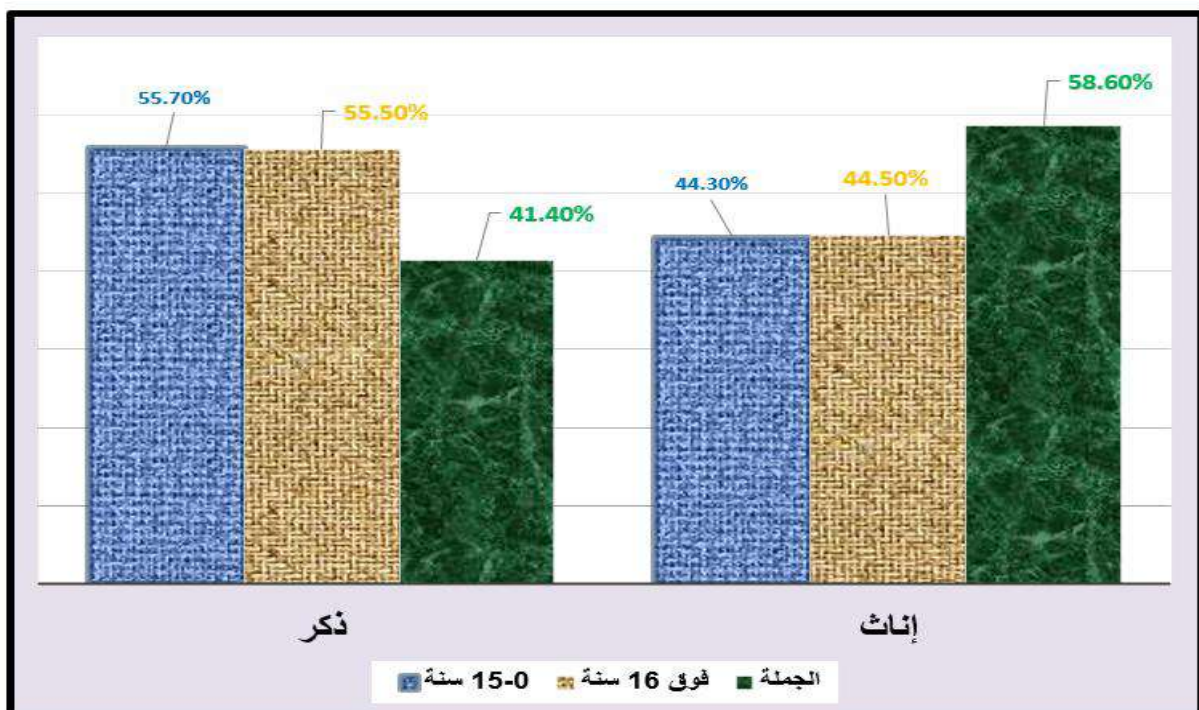


المصدر/ من عمل الباحثة بناءً على بيانات الجهاز المركزي للإحصاء، 2022م.

3. التركيب العمري لسكان منطقة الدراسة:

لم تشمل البيانات التي صدرت من الجهاز المركزي للإحصاء-حسب التعداد الخامس عام 2008م غير الفئتين (0-15 سنة، و(فوق 16 سنة)، لذا لم يتم حساب التركيب الاقتصادي أو نسبة الإعالة-حيث بلغت جملة السكان بمنطقة الدراسة حسب العمر (154.630)، منهم حوالي (86.045) ذكور، والبقية (68.585) إناث.

الشكل رقم (4): التركيب العمري لسكان منطقة الدراسة (1973-2008م)

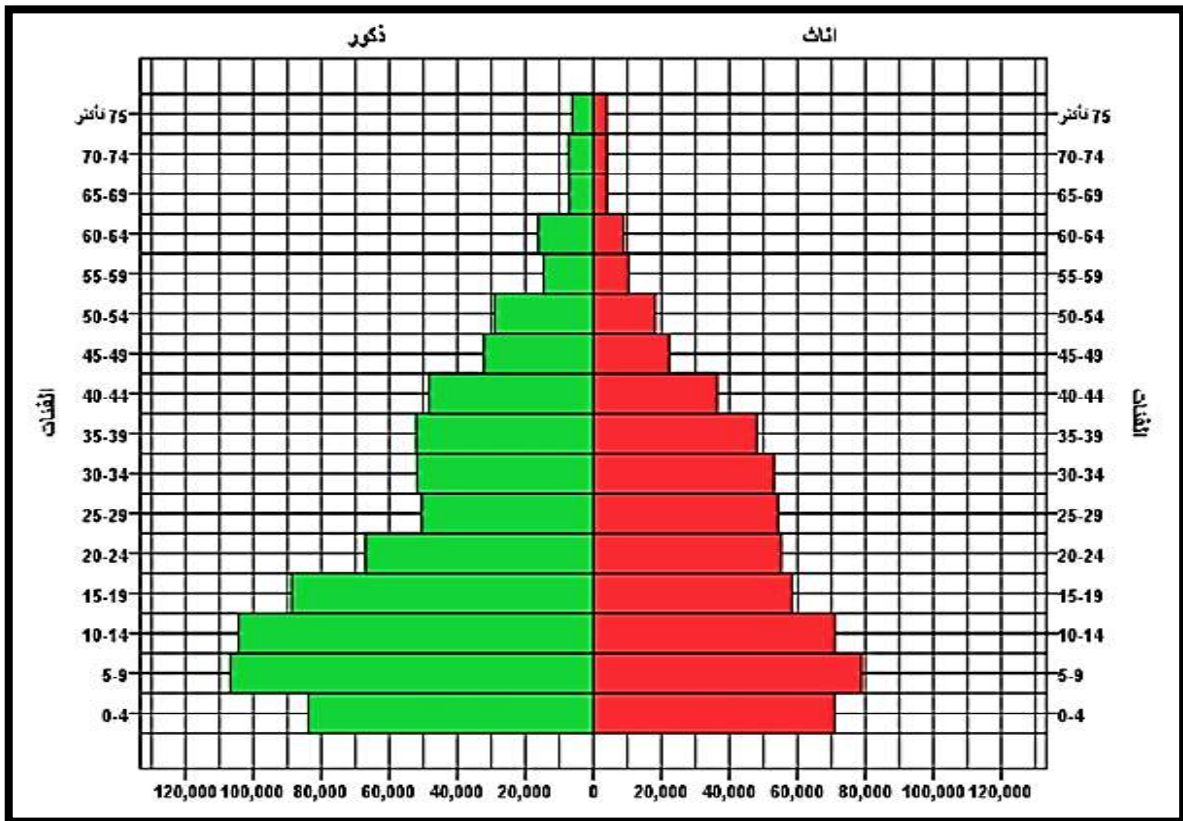


المصدر/ من عمل الباحثة بناءً على بيانات الجهاز المركزي للإحصاء، 2022م.

من الشكل رقم(4) يتضح أن الفئة العمرية (0-15 سنة)، فقد بلغت جملة الذكور حوالي(35.634) وهي تمثل (55.7%)، والإناث(28.282). وهي تمثل فئة الشباب التي تتحمل مسؤولية الإنتاج ورعاية أفراد الأسرة في المجتمع، مما يدل على ظاهرة هجرة الذكور، في حين بلغت نسبة الذكور في هذه الفئة العمرية حوالي (22%).

أما الفئة العمرية (فوق 16 سنة) فقد بلغت جملة الذكور حوالي(50.411)، وهي تمثل (44.3%) والإناث(40.343). وتجدير الإشارة الى ان تلك النسب تؤكد الطابع الريفي لمنطقة الدراسة.

الشكل رقم(5): الهرم السكاني بمنطقة الدراسة



المصدر/ من عمل الباحثة بناءً على بيانات الجهاز المركزي للإحصاء، 2022م.

يلاحظ من الشكل رقم (5) القاعدة الواسعة من الاطفال في الأعمار ما بين (صفر-15سنة)، وهو دليل على المستوي العالي للخصوبة، كما انه دليل على ارتفاع نسبة الإعالة، والإعالة العمرية تعرف بأنها نسبة مجموع صغار السن ممن تقل أعمارهم عن خمسة عشر عاماً وكبار السن الذين بلغوا أو تجاوزوا الستين عاماً إلى فئة السكان الذين تتراوح اعمارهم بين خمسة عشر عاماً وستين عاماً (أي الذين هم في سن العمل).

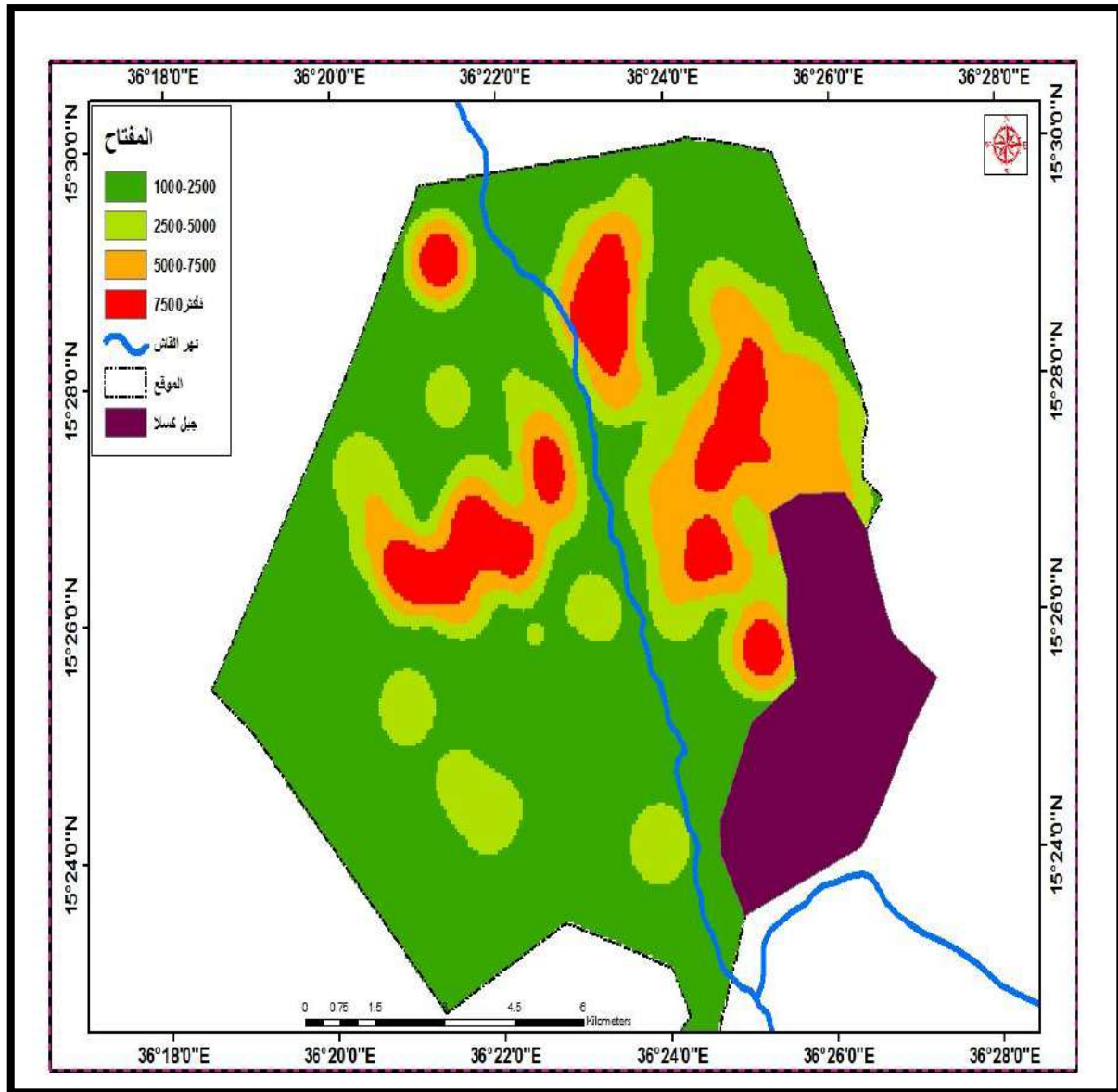
4. الكثافة السكانية:

تعرف الكثافة السكانية بأنها عدد السكان لكل كيلو متر مربع، وللكثافة السكانية دلالات واسعة، فالكثافة السكانية المنخفضة قد تقف عقبة في سبيل التغيير الاجتماعي والاقتصادي، فهي مثلاً لا تشجع على انتشار المشروعات التنموية والخدمية، وتكون تكلفة الخدمة فيها مرتفعة بينما تسمح الكثافة السكانية العالية بقيام كل الخدمات المتوفرة وتزويد من إمكانيات السوق بتوفير الخدمات الضرورية وبتكلفة أقل.

يعكس تركيب المنطقة العمرانية والاستخدامات الريفية كثافته السكان حيث تبلغ الكثافة العامة لسكان لمنطقة

الدراسة في المتوسط حوالي (22.3) شخص/كلم² في حين ان الكثافة الصافية بلغت حوالي (69.9) شخص/كلم² في المتوسط.

تري الباحثة أن زيادة عدد الإناث يعود إلى عامل هجرة الرجال في المجتمعات الريفية والحضرية، خاصة الأعمار في مرحلة الشباب إلى خارج السودان ومدن السودان الكبرى أو إلى العاصمة القومية، بحثاً العمل وتحسين المستوي المعيشي، خاصة في ظل الظروف الأمنية بالمنطقة.



الخريطة رقم (2): الكثافة السكانية بمنطقة الدراسة

المصدر: الهيئة العامة للمساحة السودانية-ولاية كسلا، 2022م(بتصرف).

أولاً: الخدمات التعليمية:

التعليم في مدينة كسلا بدأ بإنشاء الخلاوي حيث انشئت خلوة السوق، خلوة الختمية، خلوة الحلقه وخلوة غرب القاش، وكان التعليم فيها يختصر على الجانب الديني. ثم بعد ذلك بدأ التعليم النظامي في 1904م بأول مدرسة أولية هي الأميرية الأم. بينما تعليم البنات بدأ عام 1934م، ثم زادت الخدمات التعليمية بعد 1980م، ولكن الزيادة لا تتناسب مع النمو السكاني في بعض الاحياء ذات الكثافة السكانية العالية مثل حي غرب القاش وبنات والختمية مما أدى الى تغير

غرض عدد من المباني العامة وتحويلها الى مدارس. اذ بلغت مساحة الخدمات التعليمية (0.09) كلم² من أجمالي مساحة الاستخدامات، وقد افادت نتائج تعداد السكاني الرابع 1993م ان مستوى التعليم للذكور بلغ نحو (9.47%) مقابل (35.8%) للإناث مقارنة بتعداد 2008م التعليم بمحلية كسلا بلغ حوالى (43.8%) من السكان فى عمر (6) سنوات فاكثُر من الذين يستطيعون القراءة والكتابة ذكور (52.8%) مقابل (38.8%) للإناث وهذا يدل على ارتفاع فى نسبة الملحقين بالتعليم مما يعكس ذلك الامر على مستوى مفاهيم تجاه الخصوبة وعلى مستوى ثقافتهم. (مكتب الإحصاء التربوي، محلية كسلا، 2022م).

1. التعليم ما قبل المدرسي:

يتكون من الخلاوي ورياض الاطفال ويبلغ عددها (526) منها (412) حكومي و(114) روضة خاصة اذ نجد ان التعليم الخاص يتركز فى الاحياء وسط المدينة.

2. التعليم بمرحلة الأساس:

يمكن متابعة التعليم بمرحلة الأساس من خلال الجدول الآتي:

الجدول رقم (1): مدارس الأساس بمنطقة الدراسة

الرقم	الحي	عدد المدارس	الرقم	الحي	عدد المدارس
1	الختمية القديمة	8	15	العامة	2
2	الحلقه	5	16	كادقلي	2
3	البرنو والبرقو	3	17	غصب	4
4	بيرياي	2	18	السوريه	3
5	الجسر	2	19	تاج السر	1
6	الكارا	2	20	شمال الحلقه	13
7	الميرغنية	4	21	مكرام	6
8	السواقي الجنوبية	8	22	بانن	14
9	غرب القاش	6	23	حى العرب	11
10	السواقي الشمالية	3	24	مستورة	4
11	الكرمه	2	25	ريبا	5
12	الترعة	2	26	حى العمال	5
13	الثورة	2	27	المربعات	6
14	الختمية الجديدة	7	28	الشعبية	3

المصدر/ إدارة التعليم مرحلة الأساس – محلية كسلا، 2022م.

احتوى الجدول أعلاه عدد (135) مدرسة أساس (حكومي وخاص)، وتتركز كثير منها فى الاحياء القديمة.

3. التعليم الثانوي:

ويضم المدارس الحكومية والخاصة والمدارس الفنية والمعاهد الصناعية.

الجدول رقم (2): توزيع المدارس الثانوية بنين / بنات في مدينة كسلا

مدارس البنات			مدارس البنين		
الرقم	الحي	العدد	الرقم	الحي	العدد
1	الحلقة	3	1	الحلقة	3
2	الختمية القديمة	2	2	الكارا	1
3	الميرغنية	1	3	غرب القاش	1
4	السواقي الشمالية	1	4	حي العمال	2
5	السواقي الجنوبية	1	5	حي العرب	1
6	الترعة	1	6	السورية	1
7	الثورة	2	7	الشعبية	2
8	مكرام	1			
9	حي العرب	3			
10	بانة	1			

المصدر: إدارة التعليم الثانوي، كسلا، 2022م.

كما توجد بالمدينة ثلاث مدارس فنية هي مدرسة كسلا الصناعية والتي أسست 1964م ثم وزارة المعارف ويشمل نظام التدريب بها المساق الصناعي والحرفي "التدريب المهني"، ثم المعهد الحرفي للبنات والذي أسس عام 2010م. (ميرغني، 2016م، ص 92).

ثانياً: الخدمات الصحية:

تعد الخدمات الصحية ذات أهمية كبيرة في حياة السكان ولأهميتها ركزت الاستراتيجية القومية الشاملة على تصميم الرعاية الصحية الأساسية في كافة أنحاء السودان والاهتمام ببرامج الرعاية والطفولة والامومة وتوفير الدواء، والتأمين الصحي وتأهيل المستشفيات ورفع كفاءتها. وتقدر مساحته الاستخدام الصحي بحوالي (13,200م2) إذ بلغت مساحة استخدام الصحة (0.14) كلم2 من مساحة استخدامات المدينة.

المستشفيات في قمة الهرم بالنسبة للمؤسسات العلاجية. فمستشفى كسلا أنشأ في عام 1898 ظل هو المستشفى الوحيد الذي يخدم سكان كسلا، البالغ عددهم (142.909) نسمة/ 1983م بمعنى (893 سرير/شخص)، و(5.103) شخص/طبيب. ففي التسعينات أنشأ مستشفى السعودي التخصصي للولادة بالضفة الشرقية (100) سرير والمستشفى الكويتي التخصصي للأطفال بالضفة الغربية (70) سرير. أصبح عدد المستشفيات في المدينة ثلاثة مستشفيات بالإضافة للمستشفيات الخاصة ومستشفى الشرطة ومستشفى السلاح الطبي، مركز غسيل الكلى ومستشفى مكة التخصصي للعيون أنها تتركز في الجانب الشرقي للمدينة وأنها تخدم سكان المدينة والريف. (وزارة الصحة، ولاية كسلا، 2022م).

كذلك تضم الخدمات الصحية بمنطقة الدراسة بالإضافة الى المراكز الصحية والمستوصفات، نجد عدد سبعة

مستوصفات قطاع خاص تتركز بوسط المدينة وهذا يدل على تطور الخدمات الصحية بالمدينة. وقد ارتفع عدد المراكز الصحية في التسعينيات ولكنه لم يغطي المدينة كلها مع عدد الاحياء (47) حى و(37) مركز صحي لذلك فقد خلت بعض الاحياء من المراكز خصوصا الاحياء الجديدة، ونجد بعض المنظمات تقوم بدعم القطاع الصحى مثل اليونيسف وبلان سودان وقول والعون الإيطالي. (وزارة الصحة، ولاية كسلا، 2022م).

ثالثاً: الخدمات الإدارية:

- من خلال العمل الميداني يمكن حصر الاستخدام الإداري في مدينة كسلا في الآتي:
- المنطقة الإدارية القديمة وتقع بين الحامية وحي المربعات وتضم وزارة التخطيط العمراني والشئون الدينية ورئاسة الشرطة ووزارة المالية والاسكان.
- مباني الشئون الاجتماعية على طريق الختمية ووحدة ادارة الجمارك.
- مباني الوزارات والمنازل الحكومية التى تقع شمال منطقة المستشفى التعليمي حتى شارع الحلقة وسط والان هذه المباني ضمنت خطة التكسير واعادة تشيدها وتحويلها الى مباني تجارية ومولات ومجمعات وحدائق ترفيهيه.
- ديوان الذكاة بالقرب من تجمع المدارس الثانوية وجامعه كسلا وادارة التنمية الاقتصادية وادارة السجون ومباني الهلال الأحمر.

الخلاصة والاستنتاجات:

توصلت الدراسة من خلال تحليل بيانات الى وجود تغيرات ديموغرافية نتيجة عوامل اقتصادية واجتماعية وسياسية أثرت على الخدمات السيادية (الخدمات التعليمية، الصحية والإدارية)، وتحليل البيانات والعمل الميداني توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1. شهدت منطقة الدراسة نمواً سكانياً خلال التعدادات السكانية الثلاثة الأخيرة (1983/1993/2008م) بنسبة تتراوح بين (24%)، (31.5%)، و(44.5%) على الترتيب. بينما نجد أن هنالك قصوراً من حيث الكفاية والكفاءة والتوزيع الأمثل في الخدمات السيادية.
2. يرجع نسبة (72%) سبب الزيادة السكانية بمنطقة الدراسة لعوامل الهجرة والنزوح التي سادت جميع ربوع السودان نتيجة للحروب والنزاعات والصراعات القبلية، بجانب البحث عن فرص العمل وتحسين الدخل، بينما (28%) منها يرجع للزيادة الطبيعية بارتفاع معدلات المواليد وانخفاض الوفيات.
3. أثرت الهجرة على الخدمات عموماً بما نسبته (62%).
4. التوسع في التعليم قبل المدرسي، وبلوغ الاستيعاب الكامل لتعليم الأساس على أن يكون التعليم جيد النوعية يزود المتعلم بكل ما يحتاج اليه ويؤهله الي التعليم.
5. زيادة نسبة الملتحقين بالتعليم في مرحلة الثانوي، ومضاعفة نسبة التعليم التقني والتقاني.
6. اتخاذ كافة التدابير لمعالجة الهدر التربوي وتحسين كفاءة التعليم.
7. تشجيع بقاء سكان الريف في مناطقهم بإتباع أسلوب التنمية الريفية المتكاملة.
8. التطبيق الصارم لضوابط الهجرة والعمل والتنسيق بين الجهات المسؤولة عن تطبيقها.
9. تطوير نسق إحصائي اعتماداً على السجل المدني لمتابعة ورصد ظاهرة الهجرة والحراك السكاني.

10. بينت الدراسة أن (61%) من أفراد عينة الدراسة يعتمدون في علاجهم على المراكز الصحية أو الخيرية التابعة للمنظمات الطوعية، و(10%) يعتمدون على مراكز العشابين (العطارة)، بينما يعتمد حوالي (7%) في العلاج على نقاط الغيار (شفخانة)، أما (20%) فيعتمدون في العلاج والتعافي من الأمراض على المستشفيات الحكومية.
11. (5%) من أفراد عينة الدراسة يحصلون على الدواء من مراكز العشابين (العطارة)، بينما يحصل (2%) منهم على الدواء من نقاط الغيار (شفخانة)، ويحصل حوالي (45%) على الدواء من المراكز الصحية أو الخيرية التابعة للمنظمات الطوعية، كما يحصل حوالي (41%) منهم على الدواء من المستشفيات الحكومية، ويحصل حوالي (7%) على الدواء من مستوصفات خاصة.
12. يقطع (33%) من أفراد عينة الدراسة مسافات (أقل من 500) متر للحصول على الدواء، بينما يقطع (39%) منهم مسافة أكثر من (2) كيلومتر للحصول على الدواء.
13. بينت الدراسة تأثير تراكم النفايات على منطقة الدراسة، حيث بلغت نسبة تكاثر البعوض والحشرات الضارة حوالي (84%)، بينما بلغت نسبة انتشار الروائح الكريهة حوالي (10%)، أما نسبة انتشار الأمراض والأوبئة حوالي (6%).
14. يتخلص (77%) من سكان منطقة الدراسة من النفايات بالحرق مما يؤدي إلى كميات كبيرة من الدخان وإطلاق عدد من الغازات الضارة بالإنسان، بينما يتخلص (15%) منهم من النفايات بدفنها، و(8%) منهم يتخلصون منها برميها في الخيران ومجاري الأمطار.
15. المباني الإدارية تحتاج للصيانة وإعادة التأهيل مع توسيع نطاق المشاركة بتنزيل الخدمات الإدارية لمستويات أدنى بالمحليات والمناطق الريفية.

قائمة المصادر والمراجع:

- إسماعيل، أحمد علي. (1990). *دراسات في جغرافية المدن*. ط4. القاهرة: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- Translation:** Ismail, Ahmed Ali. (1990). *Studies in Urban Geography* (4th ed.). Cairo: Dar Al-Thaqafa for Publishing and Distribution.
- الشايقي، جعفر حسن. (2000). *زيف الاعتقاد في مضار تكاثر العباد: دراسة تأصيلية في علاقة السكان بالموارد ودعوة علمية للتكاثر السكاني*. الخرطوم: شركة مطابع السودان للعملة.
- Translation:** Al-Shaiqi, Jaafar Hassan. (2000). *The Fallacy of Believing in the Harms of Population Growth: A Foundational Study on the Relationship between Population and Resources and a Scientific Call for Population Growth*. Khartoum: Sudan Currency Printing Press Company.
- حمدي الاستشارية. (1995). *المخطط الهيكلي العمراني والخريطة الموجهة لمدينة كسلا: التقارير من الأول إلى الرابع*. تقارير غير منشورة.
- Translation:** Hamdi Consultancy. (1995). *The Urban Structural Plan and the Guided Map of Kassala City: Reports One to Four*. Unpublished reports.

حلمي، علي عبد الرزاق. (1995). *علم اجتماع السكان*. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

Translation: Halabi, Ali Abdel Razek. (1995). *Population Sociology*. Alexandria: Dar Al-Ma'rifa Al-Jami'iyya.

عاطف غيث، محمد. (د.ت). *علم الاجتماع*. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

Translation: Ghaith, Mohamed Atef. (n.d.). *Sociology*. Alexandria: Dar Al-Ma'rifa Al-Jami'iyya.

محمد، عصام الدين مصطفى. (1998). *عوامل النمو الحضري في مدينة كسلا: دراسة تحليلية في جغرافية المدن وتخطيطها*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة البصرة، العراق.

Translation: Mohammed, Issam Al-Din Mustafa. (1998). *Factors of Urban Growth in Kassala City: An Analytical Study in Urban Geography and Planning*. Unpublished master's thesis, College of Arts, University of Basrah, Iraq.

مصيلحي، فتحي محمد. (2002). *الجغرافيا البشرية بين نظرية المعرفة وعلم المنهج الجغرافي*. القاهرة: الأهرام.

Translation: Moselhi, Fathy Mohamed. (2002). *Human Geography between the Theory of Knowledge and the Science of Geographical Methodology*. Cairo: Al-Ahram.

ميرغني، فاطمة مدني. (2016). *جغرافية التمدد الحضري*. جامعة النيلين، كلية الآداب، قسم الجغرافيا.

Translation: Mirghani, Fatima Madani. (2016). *The Geography of Urban Expansion*. Al-Neelain University, Faculty of Arts, Department of Geography.

المصطفى، الطيب أحمد. (1999). *الموارد البيئية والتنمية في السودان*. الخرطوم: جامعة الخرطوم للنشر.

Translation: Al-Mustafa, Al-Tayeb Ahmed. (1999). *Environmental Resources and Development in Sudan*. Khartoum: University of Khartoum Publishing.

مكتب الإحصاء التربوي، محلية كسلا. (2022). *بيانات/إحصاءات التعليم بمحلية كسلا*. كسلا: مكتب الإحصاء التربوي، محلية كسلا.

Translation: Educational Statistics Office, Kassala Locality. (2022). *Education Data/Statistics in Kassala Locality*. Kassala: Educational Statistics Office, Kassala Locality.

وزارة الصحة، ولاية كسلا. (2022). *بيانات/إحصاءات الخدمات الصحية بولاية كسلا*. كسلا: وزارة الصحة، ولاية كسلا.

Translation: Ministry of Health, Kassala State. (2022). *Data/Statistics on Health Services in Kassala State*. Kassala: Ministry of Health, Kassala State.

عنوان البحث

فاعلية إستراتيجيات التعلم النشط في تنمية التفكير الإبداعي والناقد على ضوء المتغيرات التربوية

د. محمد حسن بشير¹

¹ كلية التربية، جامعة الزعيم الأزهرى، السودان.

HNSJ, 2026, 7(5); <https://doi.org/10.53796/hnsj75/12>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/75/12>

تاريخ الاستقبال: 2026/04/10 تاريخ القبول: 2026/04/17 تاريخ النشر: 2026/05/01م

المستخلص

هدفت الدراسة إلى تحليل فاعلية استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التفكير الإبداعي والناقد في ضوء المتغيرات التربوية المعاصرة، وذلك في سياق التحولات التي تشهدها العملية التعليمية من التعليم القائم على التلقين إلى التعليم التفاعلي المتمركز حول المتعلم. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي من خلال مراجعة الأدبيات التربوية الحديثة والدراسات السابقة ذات الصلة، وتحليل الأسس النظرية والفلسفية للتعلم النشط، ولا سيما الفلسفة البنائية، ونظرية التعلم الاجتماعي، ونظرية الذكاءات المتعددة، إلى جانب دراسة أثر التحول الرقمي، والتعلم الإلكتروني، والذكاء الاصطناعي، والبيئات التعليمية التفاعلية في تطوير ممارسات التدريس. وقد تناولت الدراسة عدداً من استراتيجيات التعلم النشط، مثل التعلم التعاوني، والعصف الذهني، وحل المشكلات، والتعلم القائم على المشروعات، والمناقشة الموجهة، وبيّنت دورها في تنمية مهارات التفكير الإبداعي المتمثلة في الطلاقة والمرونة والأصالة، ومهارات التفكير الناقد المتمثلة في التحليل، والتفسير، والاستدلال، وتقييم الحجج. وتوصلت الدراسة إلى أن استراتيجيات التعلم النشط تسهم بفاعلية في تنمية مهارات التفكير العليا، وتعزيز دافعية المتعلمين، وتحسين جودة المخرجات التعليمية، شريطة توافر بيئة تعليمية داعمة، ومعلمين مؤهلين قادرين على أداء أدوارهم الجديدة بوصفهم ميسرين ومنظمين للتعلم. كما أظهرت النتائج أن نجاح تطبيق هذه الاستراتيجيات يرتبط بتطوير المناهج، وتحديث أساليب التقويم، وتوظيف التكنولوجيا توظيفاً تربوياً هادفاً. وأوصت الدراسة بضرورة تدريب المعلمين على تصميم أنشطة تعليمية تفاعلية، وتضمن مهارات التفكير الإبداعي والناقد في المناهج، وتطوير أدوات تقويم تقيس مهارات التفكير العليا، فضلاً عن إجراء دراسات ميدانية وتجريبية للتحقق من فاعلية نماذج التعلم النشط في بيئات تعليمية مختلفة.

الكلمات المفتاحية: استراتيجيات التعلم النشط، المتغيرات التربوية المعاصرة، التفكير الإبداعي، التفكير الناقد، مهارات التفكير العليا، جودة التعليم.

RESEARCH TITLE

The Effectiveness of Active Learning Strategies in Developing Creative and Critical Thinking in Light of Contemporary Educational Variables: An Analytical Study

Abstract

This study aimed to analyze the effectiveness of active learning strategies in developing creative and critical thinking skills in light of contemporary educational variables, within the context of the current shift from rote-based instruction to interactive, learner-centered education. The study adopted the descriptive analytical approach by reviewing recent educational literature and relevant previous studies, and by analyzing the theoretical and philosophical foundations of active learning, particularly constructivist theory, social learning theory, and the theory of multiple intelligences. It also examined the impact of digital transformation, e-learning, artificial intelligence, and interactive learning environments on the development of teaching practices. The study addressed several active learning strategies, including cooperative learning, brainstorming, problem-solving, project-based learning, and guided discussion. It demonstrated their role in developing creative thinking skills, such as fluency, flexibility, and originality, as well as critical thinking skills, including analysis, interpretation, inference, and evaluation of arguments. The findings revealed that active learning strategies effectively contribute to developing higher-order thinking skills, enhancing learners' motivation, and improving the quality of educational outcomes, provided that a supportive learning environment and qualified teachers are available. The results also showed that the successful implementation of these strategies is closely linked to curriculum development, the modernization of assessment methods, and the purposeful pedagogical use of technology. The study recommended training teachers to design interactive learning activities, integrating creative and critical thinking skills into curricula, developing assessment tools capable of measuring higher-order thinking skills, and conducting field and experimental studies to verify the effectiveness of active learning models in different educational contexts.

Key Words: Active learning strategies, contemporary educational variables, creative thinking, critical thinking, higher-order thinking skills, quality of education.

المقدمة

شهدت العملية التعليمية خلال العقود الأخيرة تحولات واسعة نتجت عن التطور السريع في المعرفة الإنسانية، وتنامى دور التكنولوجيا الحديثة وظهور رؤى تربوية جديدة تعيد تعريف طبيعة التعلم ودور كل من المعلم والمتعلم، وقد أدت هذه المتغيرات المتسارعة الي إعادة النظر في الممارسات التربوية التقليدية التي لم تعد قادرة على تلبية متطلبات المتعلم المعاصر ولا احتياجات المجتمع (الخطيب (2020) ص34).

ومن هذا المنطلق برز مفهوم التعلم النشط باعتباره احد أهم الإتجاهات التربوية الحديثة التي تهدف الي تمكين المتعلم من بناء معرفته ذاتياً، وتطوير مهارات التفكير العليا، والإنخراط الفاعل في المواقف التعليمية. ويقوم التعلم النشط على مجموعة من المبادئ التربوية التي تحفز الطالب للعملية التعليمية وتحثه على المشاركة والتفاعل والتحليل، والعمل ضمن مجموعات، بما يعزز قدرته على التفكير الناقد والإبداعي (زيتون (2008م) ص21). الي أن التعلم النشط له نقله نوعيه في أساليب التدريس، لانه يعتمد على أنشطه ذهنيه وعلمية تجعل المتعلم يشارك مشاركة حقيقية في فهم المعرفة وتطبيقها.

وقد أكدت الأدبيات التربوية الحديثة ان التعلم النشط لم يكن خياراً تربوياً، بل أصبح ضرورة ملحة في ظل الإنتقال العالمي نحو التعلم الرقمي والتعليم المدمج (الحري (2022) - ص89). وتتوافق إستراتيجيات التعلم النشط مع المتغيرات التربوية المعاصرة مثل: توظيف التكنولوجيا التعليمية، تطوير مهارات القرن الحادى والعشرين، بناء بيئات تعليم تكيفية، تعزيز التعلم الذاتي والرقمي وتغير أدوار المعلم من ناقل للمعلومات إلي ميسر للتعلم (السيد 2021 - ص142). كما ترتبط هذه الإستراتيجيات بالتوجهات العالمية الداعية الي جعل التعليم أكثر مرونة وشمولاً، وقادراً على الإستجابة لإحتياجات التعلم. يرى (اونيل (2021) ص 56) ان دمج التعلم النشط بالتعليم الرقمي يرفع من مستوى الدافعية لدى الطلاب ويعزز قدرتهم على بناء المعرفة بشكل ذاتي و تشاركي وفي مقابل ذلك، تواجه عملية تطبيق التعلم النشط تحديات كبيرة خاصة في البيئات التعليمية العربية، حيث دراسة (العتيبي 2019 - ص203) اكدت أن ضعف تدريب المعلمين، وقلة الموارد، وضيق الوقت الدراسي، وإرتباط التعليم بالنمط التقليدي تمثل عقبات تحد من التطبيق الفعال لإستراتيجيات التعلم النشط.

كما خلصت دراسات دولية حديثة إلي أن التحول نحو التعلم النشط يحتاج الي بنية تحتية معرفية وتكنولوجية، والي تطوير مهني مستمر للمعلمين لضمان قدرة المؤسسات التعليمية على مسايرة المتغيرات التربوية العالمية (كليان 2020 - ص112). وإنطلاقاً من هذه المعطيات تبرز الحاجة الي دراسة تحليل التعلم النشط في ضوء المتغيرات التربوية المعاصرة، وتبحث في مدى قدرتها على تلبية متطلبات التعليم الحديث، والكشف عن جوانب القوة والقصور في ممارساتها داخل المؤسسات التعليمية كما أن هذه الدراسة تسعى الي دراسة الأدبيات بين النظرية والممارسة التربوية ويسهم في تطوير رؤيه معاصرة يمكن أن يستفيد منها المعلمون والباحثون وصناع القرار التربوي في تطوير العملية التعليمية ومخرجاتها. وتزداد أهمية هذه الدراسة أيضاً في ظل الإنتقال العالمي المتسارع نحو التعليم الرقمي وظهور تحديات جديدة تتعلق بمهارات التعلم الذاتي، والوعي الرقمي، والذكاء الإصطناعي في التعليم، مما يجعل من الضروري إعادة تقييم دور إستراتيجيات التعلم النشط في سياق المتغيرات التربوية المتسارعة نتيجة الثورة الرقمية والتحول نحو اقتصاد المعرفة وتغيير ادوار المعلم والمتعلم ويؤكد (هملو سلفر (2023، ص462) ان التعلم القائم على المشكلات يسهم في بناء الفهم المفاهيمي من خلال التفاعل المعرفي والاجتماعي.

وبناء على ما سبق، تأتي هذه المقدمة لتؤكد أن إستراتيجيات التعليم النشط ليست مجرد بدائل للتعليم التقليدي بل هي فلسفة تربوية معاصرة تستند الي مبادي علمية وتربوية تدعم بناء المعرفة وتنمية مهارات التفكير، وتتكيف مع التطورات الرقمية والتقنية، مما يجعل دراستها من منظور تحليلي نقدي أمراً بالغ الأهمية لتطوير أنظمة التعليم الحاليه.

مشكلة الدراسة:

علي الرغم من التطور الكبير الذي يشهده الحقل التربوي في العقود الأخيرة، وما رافقه من تحول عالمي نحو تبني إستراتيجيات التعلم النشط بعضها مدخلا جوهرياً للتعلم القائم على المشاركة وبناء المعرفة، إلا أن تطبيق هذه الإستراتيجيات في العديد من البيئات التعليمية العربية ما يزال يواجه فجوة واضحة بين النظرية والتطبيق، وتشير الأدبيات التربوية الحديثة الي ان التعلم النشط - على الرغم من فعاليته المثبتة - لا يزال يصطدم بواقع تربوي تقليدي يعتمد بدرجة كبيرة على التلقين والحفظ، وهو ما يحد من قدرته على تحقيق أهدافه (مذكور 2022، ص203) وقد أظهرت مراجعات تربوية حديثة أن المؤسسات التعليمية تتعامل مع التعلم النشط بوصفه مفهوماً أكثر من كونه ممارسة فعلية وعلي الرغم من إزدياد الإهتمام النظري والعلمي بالتعلم النشط داخل المدارس والجامعات إلا ان الفجوة لا تزال قائمة بين ما تشير إليه الأدبيات التربوية وما يحدث فعلياً في البيئة التعليمية ما تزال تعتمد طرائق تقليدية تركز علي التلقين والحفظ مما يحد من فرص تطبيق إستراتيجيات التعلم النشط تطبيقاً حقيقياً كما أن التغيرات التربوية المعاصرة تفرض تحديات جديدة تتطلب إعادة النظر وتتجلى مشكلة الدراسة من خلال مجموعة من الإشكالات من أهمها:-

1/ ضعف وعي بعض المعلمين بمتطلبات تطبيق إستراتيجيات التعلم النشط وعدم إمتلاكهم الكفايات المهنية اللازمة لإستخدامها بفاعلية وقصور البيئة التحتية والتقنيات التي يتطلبها التعلم النشط في ظل المتغيرات التربوية المتسارعة وإفتقار المناهج الدراسية الي التصميم الذي يسهم في تعزيز التعلم التعاوني والتعلم القائم على المشكلات، والتعلم بالإكتشاف وغيرها من مكونات التعلم النشط.

2/ عدم ملائمة طرق النقيوم التقليدية لقياس نواتج التعلم المرتبطة بالمهارات العليا التي تسهدفها إستراتيجيات التعلم النشط.

3/ التحديات المرتبطة بالمتغيرات التربوية الحديثة مثل: التعلم الرقمي، الذكاء الاصطناعي، التعليم المدمج، إدارة الصف التفاعلي مما يتطلب إعادة تقييم ممارسات التعلم النشط في ضوء هذه التحولات وغياب الدراسات التحليلية النقدية. التي تتناول إستراتيجيات التعلم النشط من زاوية مقارنة بين ما ينبغي ان تكون عليه وما هو قائم فعلياً في المؤسسات التعليمية. وبناء على ما سبق تتمثل المشكلة الي اي مدى تستجيب إستراتيجيات التعلم النشط للمتغيرات التربوية المعاصرة وما أوجه القوه والقصور في تطبيقها داخل البيئات التعليمية في ضوء تلك المتغيرات ؟ وينبثق عنه عدد من الأسئلة الفرعية:-

1/ ما هي الأسس النظرية والفلسفية التي تبني عليها إستراتيجيات التعلم النشط ؟

2/ ما هي المتغيرات التربوية المعاصرة المؤثرة في العملية التعليمية ؟

3/ ما هو دور مهارات التفكير الإبداعي (كالطلاقة والمرونة والأصالة) من خلال التعلم النشط في تطوير مهارات التفكير الإبداعي؟

4/ ما هي التحديات التي تواجه إستراتيجيات التعلم النشط ؟

5/ هل يمكن بناء تصور نظري واضح لتطوير إستراتيجيات التعلم النشط ؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة الي تحقيق مجموعه من الأهداف الرئيسية والفرعية التي تسهم في تحليل وتقييم إستراتيجيات التعلم النشط في سياق المتغيرات التربوية المعاصرة، وذلك من خلال الآتي:-

- 1/ التعرف على الأسس النظرية والفلسفية التي تقوم عليها إستراتيجيات التعلم النشط.
 - 2/ التعرف على المتغيرات التربوية المعاصرة مثل التحول الرقمي في التعليم الإلكتروني، اقتصاد المعرفة.
 - 3/ توضيح مهارات التفكير الإبداعي المتمثلة في الطلاقة، والمرونة، والأصالة وبيان آليات تنميتها من خلال توظيف استراتيجيات التعلم النشط داخل العملية التعليمية.
 - 4/ الكشف عن التحديات التي تواجه تطبيق إستراتيجيات التعلم النشط في العملية التعليمية.
 - 5/ بناء تصور نظري مقترح لتطوير إستراتيجيات التعلم النشط في ضوء الاسس النظرية والمتغيرات التربوية المعاصرة.
- أهمية الدراسة:**

تتبع أهمية هذه الدراسة من كونها تتناول موضوعاً محورياً في الميدان التربوي المعاصر، يتمثل في إستراتيجيات التعلم النشط لوصفه أحد التوجهات الحديثة التي تسعى المؤسسات التعليمية لإعتمادها لمواكبة التطورات العالمية المتسارعة ويمكن تحديد أهمية الدراسة في النقاط الآتية:

1/ مواكبة التحولات التربوية المعاصرة

تشهد المنظومة التربوية عالمياً تغيرات جوهرية في فلسفتها وأهدافها ومناهجها وطرائق التدريس فيها، مما يفرض إعادة النظر في أساليب النظر في الأساليب التقليدية القائمة على التلقين وإستبدالها بإستراتيجيات نشطة تشرك المتعلم في البناء المعرفي وتساعد هذه الدراسة في فهم كيفية توظيف التعلم النشط بشكل يتوافق مع هذه المتغيرات.

2/ تعزيز دور المتعلم في العملية التعليمية

يسعى التعليم الحديث الي تحويل المتعلم من مستقبل سلبي للمعرفة الي عنصر فعال مشارك في إنتاجها. وتبرز أهمية هذه الدراسة في أنها توضح كيفية مساهمة إستراتيجيات التعلم النشط في بناء مهارات التفكير العليا والاعتماد على الذات، والعمل التعاوني وإتخاذ القرار.

3/ الإستجابة لمتطلبات الثورة الرقمية

الدراسة في حاجة الي تحليل نقدي معمق لإستراتيجيات التعلم النشط للكشف عن مدى ملاءمتها لمواجهة المتغيرات التربوية المعاصرة، وتحديد مستوى تطبيقها الفعلي وما يكتنفه من قصور أو تحديات إضافة إلي إستشراف السبل التي يمكن من خلالها تطور هذه الإستراتيجيات بما يتواءم مع المتطلبات الحديثة للتعلم. ومن هنا يمكن صياغة المشكلة في الأهمية الآتية:-

أحدثت التكنولوجيا الحديثة ثورة في طبيعة التعلم وطرائقه، مما جعل من الضروري إعتماد إستراتيجيات تعليمية تتماشى مع البيئة الرقمية ومع حاجات المتعلمين في هذا العصر، وتكشف الدراسة عن دور التعلم النشط في دمج التكنولوجيا بشكل فعال في التدريس، وهي مهارات أصبحت مؤشرات نجاح الأنظمة التعليمية في الوقت الراهن وتقدم الدراسة معلومات موضوعية ونتائج تحليلية يمكن أن يستفيد منها التربويون عند تطوير المناهج أو تدريب المعلمين أو تجديد سياسات التعليم بما يتوافق مع الإتجاهات العالمية.

يرى الباحث أن أهمية هذه الدراسة تتبع من الحاجة الملحة الي إعادة النظر في ممارسة التعليم التقليدية التي لم تعد قادرة على تلبية متطلبات المتغيرات التربوية المعاصرة ويؤكد الباحث من خلال تواجده في ميدان التعليم بأن التعلم النشط لم يعد

خياراً تربوياً بل يمثل ضرورة مرحليه في التحول النوعي في بيئة التعليم، ويؤكد الباحث ان القيمة المضافة الي هذه الدراسة تكمن في سعيها الي تقديم تصور نظري قادر على الإنتاج المعرفي وأثر الأدبيات التربوية العربية وتوجيه الممارسات التعليمية نحو مزيد من الفاعلية.

حدود الدراسة:

تحدد هذه الدراسة بعدد من الحدود التي يجب أخذها في الاعتبار عند تفسير نتائجها وتشمل ما يأتي:-

أولاً: الحدود الموضوعية

تركز الدراسة على إستراتيجيات التعلم النشط دون غيرها من إستراتيجيات التدريس الحديثة وذلك في ضوء المتغيرات التربوية المعاصرة مثل:

- التحولات الرقمية

- مهارات القرن الحادى والعشرين

- التطور في بيئات التعلم

- الإتجاهات التربوية الحديثة في تصميم المناهج

ولا تتناول الدراسة بالتفصيل بقية الأساليب التقليدية أو الإستراتيجيات غير النشطة

ثانياً: الحدود المكانية للدراسة:

تحدد هذه الدراسة مكاناً بالوطن العربي حيث تجرى ضمن الإطار الجغرافي والثقافي والتربوي للدول العربية.

ثالثاً: الحدود الزمانية:

تجرى هذه الدراسة في الفترة الزمنية من العام 2019 الي العام 2025.

المنهج المستخدم في الدراسة:

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي بإعتباره الانسب لدراسة استراتيجيات التعلم النشط في ضوء المتغيرات التربوية المعاصرة ويقوم هذا المنهج على جمع البيانات والمعلومات المتعلقة بموضوع الدراسة من المصادر النظرية للدراسة والدراسات السابقة وتحليلها ونقدها وتفسيرها للوصول الى نتائج علمية تسهم في فهم طبيعة التعلم النشط واساليبه، وتوضيح مدى توافقه مع التحولات التربوية الحديثة في الوطن العربي.

مصطلحات الدراسة:

تعد مصطلحات الدراسة من العناصر الاساسية في البحث العلمي، اذ تسهم في توضيح المفاهيم الرئيسة التي يقوم عليها موضوع البحث وتحدد معانيها بدقة، منعا لأي لبس أو غموض في تفسيرها. كما تساهم في بيان المقصود بكل مصطلح في اطاره النظري العام ثم تحديد دلالة الاجرائية. وانطلاقاً من طبيعة هذه الدراسة التي تتناول مهارات التفكير الابداعي والناقد في ضوء المتغيرات التربوية المعاصرة، كان من الضروري تحديد المفاهيم الاساسية المرتبطة بها تحديداً مفاهيمياً، ثم تعريفها اجرائياً

أولاً: استراتيجيات التعلم النشط

التعريف المفاهيمي:

هي مجموعة من الاجراءات والاساليب التدريسية التي تركز على دور المتعلم الايجابي في بناء المعرفة من خلال المشاركة الفاعلة في أنشطة التفكير والمناقشة، وحل المشكلات، والعمل التعاوني.

التعريف الاجرائي:

تعرف في هذه الدراسة بأنها مجموعة الممارسات التدريسية التي يوظفها المعلم داخل الصف (مثل المناقشة، التعلم التعاوني، حل المشكلات، العصف الذهني) بهدف تنمية التفكير الابداعي لدي الطلاب.

ثانياً: المتغيرات التربوية المعاصرة:

التعريف المفاهيمي:

هي المستجدات والتحولت الحديثة في المجال التربوي التي تؤثر في عناصر العملية التعليمية، مثل التحول الرقمي، والتعلم الالكتروني ومهارات القرن الحادي والعشرين وجودة التعليم.

التعريف الاجرائي:

تعرف في هذه الدراسة بأنها العوامل الحديثة المؤثرة في البيئة التعليمية والتي يتم تحديدها من خلال الاطار النظري للدراسة ومدي انعكاس تطبيق استراتيجيات التعلم النشط.

ثالثاً: التفكير الابداعي:

التعريف المفاهيمي:

هو قدرة الفرد على انتاج افكار جديدة وأصيلة ومتنوعة، ويشمل مهارات الطلاقة والمرونة والاصالة.

التعريف الاجرائي:

يعرف في هذه الدراسة بأنه قدرة الطلاب على توليد أكبر عدد ممكن من الافكار (الطلاقة) وتنوعها (المرونة)، وتميزها وجدتها.

رابعاً: التفكير الناقد:

التعريف المفاهيمي:

هو عملية عقلية منظمة تهدف الي تحليل المعلومات والأفكار وتقويمها في ضوء معايير منطقية وادلة موضوعية، للوصول الي أحكام سليمة وقرارات مبررة.

التعريف الاجرائي:

يعرف في هذه الدراسة بأنه قدرة الطلاب على تحليل المقدمة في الانشطة الصفية وتتميز الحجج القوية من الضعيفة واستخلاص النتائج المنطقية.

خامساً: البيئة التعليمية

التعريف المفاهيمي:

البيئة التعليمية هي الاطار الشامل الذي تتم فيه عملية التعليم والتعلم، ويشمل الجوانب المادية (المباني، القاعات، الوسائل، التقنيات) والجوانب البشرية (المعلم، المتعلم، الادارة) والجوانب النفسية والاجتماعية.

التعريف الاجرائي:

تعرف البيئة التعليمية في هذه الدراسة بأنها جميع الظروف والامكانات المتاحة داخل المؤسسة التعليمية التي تؤثر في تطبيق استراتيجيات التعلم النشط، بما في ذلك تجهيزات القاعة الدراسية وتوافر التقنيات التعليمية، وطبيعة العلاقات الصفية والدعم الاداري.

الإطار النظري:

مدخل عام الي التعلم النشط

شهدت الانظمة التربوية خلال العقود الاخيرة تحولات عميقة فرضتها المتغيرات المعرفية والتكنولوجية والاجتماعية، مما ادى الي إعادة صياغة أدوار المدرسة والمعلم والمتعلم، ومع تسارع الثورة الرقمية وتعاضم متطلبات مهارات القرن الحادي والعشرين لم يعد التعليم التقليدي القائم على التلقين والحفظ قادراً على تحقيق التوقعات المستقبلية ومن هنا ظهر التوجه العالمي نحو تبني طرق تدريس بديله تركز على فاعلية المتعلم في عملية التعلم ويأتي التعلم النشط في مقدمتها.

وقد أصبح التعلم النشط إطاراً فلسفياً وتربوياً شاملاً لا مجرد إستراتيجية تدريس، لانه يعيد تنظيم العلاقة بين عناصر الموقف التعليمي، ويحول المتعلم من عنصر متلق الي مشارك وقائد لعملية التعلم (الناصر 2018 - ص44)

كما ان تطبيقه اصبح ضرورة تربوية لتأهيل المتعلمين للتعامل مع المستجدات الرقمية والمعرفية، وليس مجرد توجه عابر (عسيري 2022 - ص19).

مفهوم التعلم النشط وأبعاده:

يتسم التعلم النشط بجملة من الخصائص التي تميزه عن أنماط التعليم التقليدي وتجعله مدخلاً تربوياً يتلاءم مع متطلبات تطوير العملية التعليمية وتنمية مهارات التفكير العليا وقدم الباحثون تعريفات متعددة للتعلم النشط إلا انها تتفق على كونه عملية تعليمية تشاركية تشرك المتعلم في التفكير والتحليل والتطبيق والتقويم ويعرفه (العتيبي 2016 ص19) أنه: مجموعه من الإجراءات التعليمية التي يتفاعل فيها المتعلم مع المحتوى من خلال مهام وأنشطته تتطلب منه المشاركة الفاعلة للوصول الي المعرفة.

ويعرفه (اونيل 2021 - ص19) أنه: اسلوب تدريس يركز على إشترك المتعلمين في عمليات التفكير الأعلى من خلال أنشطته تعليمية بدلاً من تلقي المعلومات بشكل سلبي.

خصائص التعلم النشط:

يتمركز التعلم حول المتعلم بوصفه عنصراً فاعلاً في بناء المعرفة، لا متليقاً سلبياً لها، ويعتمد على المشاركة الإيجابية من خلال الحوار والمناقشة وطرح الأسئلة والعمل التعاوني (الهاشمي 2020، ص103). كما يركز على توظيف أنشطة تعليمية متنوعة ومواقف واقعية تحفز التفكير وتربط المعرفة النظرية بالتطبيق العملي مما يعزز الفهم العميق وينمي القدرة على التقويم والإبداع (حسن 2019، ص74). ومن خصائصه كذلك توفير بيئة صفية وداعمة تقوم على الإحترام المتبادل والتفاعل المستمر مع تقديم تغذية راجعة بنائيه تسهم في تحسين الأداء وتطوير التعلم (السيد 2021، ص60) ويتسم أيضاً بالمرونة في استخدام إستراتيجيات متعددة تراعى الفروق الفردية بين المتعلمين وتدمج التقنيات الحديثة بما يخدم أهداف التعلم فضلاً عن إسهامه في تعزيز الدافعية وتحمل المسؤولية وتنمية مهارات التواصل والعمل الجماعي (عبدالسلام 2017، ص86) وبذلك يشكل التعلم النشط إطاراً تربوياً متكاملأ يسعى الي اعداد متعلم قادر على التفكير بعمق والتكيف مع متغيرات العصر.

الأسس البنائية الداعمة للتعلم النشط تشمل:

تستند استراتيجيات التعلم النشط الي الفلسفة البنائية التي تري ان المتعلم لا يستقبل المعرفة، بل يبنئها ذاتيا من خلال التفاعل مع المواقف التعليمية وربط الخبرات الجديدة بالمعرفة السابقة. وقد تأثرت هذه الفلسفة بأعمال بياجيه التي أكدت على دور النشاط العقلي والاجتماعي وبناء المعرفة وتتمثل أبرز الاسس الداعمة للتعلم النشط فيما يلي:

1- بناء المعرفة ذاتيا:

تؤكد البنائية ان التعلم عملية نشطة يقوم فيها المتعلم ببناء المفاهيم من خلال الاستكشاف والمناقشة وحل المشكلات وليس من خلال التلقي السلبي (الزهراني 2021، ص45) الخبرة السابقة اساس التعلم الجديد ويرتبط التعلم الفعال بقدرة المتعلم على ربط المعلومات الجديدة بخبراتة السابقة، مما يعزز الفهم العميق ويجعل التعلم ذا معنى (العتيبي 2019، ص103) التفاعل الاجتماعي في بناء المعرفة تؤكد البنائية الاجتماعية ان التعلم يحدث عبر الحوار والتفاعل والتعاون بين المتعلمين، وهو مايشكل أساس لاستراتيجيات مثل التعلم التعاوني والمناقشة الصفية (الشهري 2020، ص88).

2- التعلم القائم على حل المشكلات:

من منطق بنائي، يعد تقديم مشكلات حقيقية للمتعلمين وسيلة فاعلة لاثار التفكير وتنمية الفهم العميق، وهو مايتسق مع مبادئ التعلم النشط (الحارثي 2022، ص103) ودور المعلم ميسرا للتعلم في ضوء البنائية يتحول الي دور المعلم من ناقل للمعلومة الي موجة وميسر، يهيئ بيئة تعليمية محفزة للتفكير والمشاركة (المالكي 2021، ص57) وبذلك يتضح أن التعلم النشط يعد تطبيقا عمليا للفلسفة البنائية، اذ يركز على نشاط المتعلم والتفاعل وبناء المعرفة ذاتيا واجتماعيا مما يعزز الفهم العميق وتنمية مهارات التفكير .

نظرية التعلم الاجتماعي Social Learning Theory

تعد نظرية التعلم الاجتماعي من النظريات التي ركزت على دور التفاعل الاجتماعي في اكتساب السلوكيات والمعارف، ونري ان التعلم يحدث من خلال الملاحظة والنمذجة والتقليد، اضافة الي التعزيز.وقد أرتبطت هذه النظرية بأعمال البرت الذي أوضح ان الفرد يتعلم من خلال ملاحظة سلوك الآخرين ونتائج السلوك وهو ما يعرف بالتعلم بالملاحظة. وتؤكد النظرية ان السلوك الانساني نتاج تفاعل متبادل بين العوامل الشخصية والسلوكية والبيئية. وهو مايعرف بالاحتمية التبادلية (العساف 2020، ص74).

كما تشير الي أهمية النماذج الايجابية داخل البيئة التعليمية، حيث يسهم المعلم والرفاق في تشكيل سلوك المتعلم واتجاهاته من خلال القدوة والتفاعل الاجتماعي (الزيات 2019، ص112) وتبرزالنظرية كذلك دور التعزيز بنوعية المباشر وغير المباشر في تثبيت سلوك المتعلم، حيث يمكن للمتعلم ان يكسب سلوكا جديدا بمجرد مشاهدة تعزيز الآخرين (اللقاني والجمال، 2021، ص59) وبذلك تتكامل نظرية التعلم الاجتماعي مع استراتيجيات التعلم النشط، اذ تؤكد أهمية التفاعل، والعمل التعاوني، والنمذجة الصفية في تنمية مهارات المتعلمين المعرفية والاجتماعية.

نظرية الذكاءات المتعددة

تعد نظرية الذكاءات المتعددة من النظريات المعاصرة التي وسعت مفهوم الذكاء، حيث تري الذكاء ليس قدرة واحدة عامة بل مجموعة من القدرات المتعددة والمستقلة نسبيا وتشير النظرية الي وجود أنماط متعددة من الذكاء مثل: اللغوي والمنطقي الرياضي، والبعد المكاني، والجسمي الحركي، والموسيقي، والاجتماعي، والذاتي، والطبيعي، مما يقتضي تنوع

الاستراتيجيات التدريسية بما يتناسب مع هذه الفروق الفردية (الزيات 2019، ص215) كما تؤكد النظرية ضرورة توظيف أنشطة تعليمية متنوعة تراعي اختلاف قدرات المتعلمين وهو ما يتكامل مع استراتيجيات التعلم النشط التي تعتمد على التنوع في الأنشطة والوسائل (عطية 2020، ص134).

وتبرز أهمية البيئة التعليمية الداعمة التي تتيح فرص التعبير عن مختلف أنماط الذكاء مما يساهم في تنمية شخصية المتعلم بصورة شاملة (الهاشمي 2021، ص98) وبذلك تؤسس نظرية الذكاءات المتعددة لقاعدة تربوية تدعو إلى مراعاة الفروق الفردية وتنوع طرائق التدريس بما يعزز فاعلية التعلم النشط ويحقق تعلمًا أكثر شمولاً وعمقاً.

الثورة الرقمية وتكنولوجيا التعليم:

فرضت تقنيات حديثة مثل الذكاء الاصطناعي، والواقع الافتراضي، والواقع المعزز ومنصات التعليم الرقمي، تحولات جوهرية في أساليب التعلم. ووفقاً لتقرير اليونسكو (2021) فإن 70% من الأنظمة التعليمية العالمية تثبت بيانات تعليم رقمية بعد جائحة كورونا.

العولمة والانفجار المعرفي:

المعرفة أصبحت تتضاعف كل سنوات قليلة، ولم يعد الحفظ يخدم متطلبات العصر، بل أصبحت القدرة على البحث والاستنتاج أساس النجاح العلمي

التحول نحو التعلم المتمركز حول المتعلم: (الناصر، 2018، ص 112)

لم يعد المتعلم متلقياً للمعلومة، بل أصبح مسؤولاً عن تخطيط تعلمه ومتابعة تقدمه.

دور المعلم والمتعلم في التعلم النشط:

يعد دور المتعلم والمعلم في التعليم النشط محورياً أساسياً في نجاح العملية التعليمية وتحقيق أهدافها المعرفية والمهارية، ففي هذا المدخل التربوي لم يعد المعلم ناقلاً للمعلومات فحسب بل أصبح ميسراً ومرشداً ومنظماً لبيئة التعلم، يخطط للأنشطة ويحفز التفكير ويوجه الحوار ويوفر التغذية الراجعة التي تساعد المتعلمين على تحسين أدائهم وبذلك يكون باحثاً عن المعرفة ومفكر، وناقد، ومشارك في المناقشة، ويحل المشكلات، ويعمل بشكل فردي وجماعي ويمارس عمليات التقييم (عسيري 2020، ص112).

أما المتعلم فينتقل من دور المتلقى السلبي إلى دور الشريك الفاعل في التعلم إذ يشارك في النقاش وي طرح الأسئلة ويبحث عن المعلومات ويتعاون مع زملائه في حل المشكلات وإنجاز المهام التعليمية ويتحمل مسؤولية تعلمه، ويساهم في بناء المعرفة من خلال التفكير والاستنتاج وبذلك يقوم التعليم النشط على علاقة تكاملية بين المعلم والمتعلم وبذلك يكون المتعلم مصمم للأنشطة وموجه وميسر ومحفز للمتعلمين ومحلل لإحتياجات المتعلمين (الخليفي 2019، ص74).

إستراتيجيات التعلم النشط

تعد إستراتيجيات التعلم النشط من المداخل التربوية المعاصرة التي تهدف إلى إشراك المتعلم بصورة فاعلة في بناء المعرفة وتنمية مهارات التفكير العليا، حيث تقوم على مجموعة من الإجراءات التدريسية المنظمة التي تحفز الحوار والمناقشة والعمل التعاوني وحل المشكلات والتعلم القائم على المشروعات بما يساهم في تحويل الموقف التعليمي من بيئة تفاعلية قائمة على المشاركة والمسؤولية المشتركة (الهاشمي وعطية 2011، ص121) وتركز هذه الإستراتيجيات على مبدأ تمركز التعلم حول المتعلم وإتاحة الفرصة له للتفكير والتحليل والاستنتاج مع توظيف أنشطة تعليمية متنوعة تراعي الفروق الفردية

وتستثير الدافعية الداخلية نحو التعلم (زيتون 2019، ص233) كما تؤكد ادبيات التربية أن من أبرز إستراتيجيات التعلم النشط: التعليم التعاوني والعصف الذهني، وحل المشكلات، والمناقشة الموجه والتعلم بالإكتشاف لما لها من أثر في تعزيز الفهم العميق وتنمية مهارات التفكير الإبداعي والناقد (سعادة 2015، ص148) ويشير بعض الباحثين الي ان نجاح هذه الإستراتيجيات يتوقف على قدرة المعلم على التخطيط الجيد للموقف التعليمي وتهيئة بيئة صفية داعمة تقوم على التفاعل الإيجابي والتغذية الراجعة المستمرة (ابو جادو 2009، ص176) ومن ثم فإن إستراتيجيات التعلم النشط لا تمثل مجرد أدوات تدريسية بل تعكس فلسفة تربوية تسعى الي تمكين المعلم من بناء معرفته ذاتياً وتوظيفها في مواقف حياتية متنوعة بما يتوافق مع متطلبات التطوير التربوي المعاصر.

يرى الباحث أن إستراتيجيات التعلم النشط تمثل تحولاً نوعياً في فلسفة التعليم المعاصر إذ العملية التعليمية في التركيز علي نقل المعرفة والي بنائها وتنميتها بصورة تفاعلية، فهي لا تقتصر علي كونها مجموعه من الأساليب التدريسية بل تعكس رؤية تربوية شاملة تؤكد دور المتعلم بوصفه محوراً فاعلاً في إنتاج المعرفة، ويعتقد الباحث ان القيمة الحقيقية لهذه الإستراتيجيات تكمن في قدرتها على تنمية مهارات التفكير الإبداعي والناقد وتعزيز الدافعية للتعلم وبناء شخصية متوازنة قادرة على إتخاذ القرار، كما يؤكد الباحث أن نجاح إستراتيجيات التعلم النشط مرهونه بمدى وعي المعلم بأدواره الجديدة كميسر ومرشد، وبمدى تهيئة بيئة تعليمية داعمة تقوم على الثقة والتفاعل الإيجابي، ومن منظور الباحث فإن إستراتيجيات التعلم النشط لم تعد خياراً تربوياً تكميلياً، بل أصبحت ضرورة حتمية في ظل المتغيرات التربوية المعاصرة لما لها من دور فاعل في إعداد متعلم قادر على الإبداع والتفكير الناقد، والتكيف مع متطلبات مجتمع المعرفة المتسارع.

التعلم النشط والتكنولوجيا

يمثل التكامل بين التعلم النشط والتكنولوجيا أحد الاتجاهات الحديثة في تطوير العملية التعليمية، اذ تسهم التقنيات الرقمية في دعم المشاركة الفاعلة للمتعلمين، وتعزيز التفاعل داخل البيئة الصفية وخارجها. فالتعلم النشط يقوم على اشراك المتعلم في أنشطة التفكير والتحليل والمناقشة، بينما توفر التكنولوجيا أدوات تسجل تنفيذ هذه الانشطة بفاعلية أكبر (الزهراني، 2021 - ص124). كما تتيح المنصات الرقمية والتطبيقات التعليمية فرصاً للتعلم التعاوني، والتغذية الراجعة الفورية، والعصف الذهني الالكتروني، مما يعزز بناء المعرفة بصورة جماعية ويجعل المتعلم محور العملية التعليمية (عطية 2020، ص170) ويؤكد التربويون ان توظيف التكنولوجيا في إطار التعلم النشط يتطلب إعادة تصميم الموقف التعليمي، بحيث تنتقل العملية من التلقين الي التفاعل والاكتشاف، مع تنمية مهارات التفكير العليا ومهارات القرن الحادي والعشرين (الهاشمي 2021، ص 198). وعليه فان التكنولوجيا تعد اداة تمكينية لتعزيز استراتيجيات التعلم النشط، وليس غاية في حد ذاتها اذ يتحقق أثرها الفعلي عندما توظف بطريقة تربوية مدروسة تخدم أهداف التعلم وتدعم مشاركة المتعلمين بفاعلية.

التحول الرقمي كمدخل لتفعيل استراتيجيات التعلم النشط

يعد التحول الرقمي في التعليم من أبرز المتغيرات التربوية المعاصرة التي أسهمت في تطوير الممارسات التدريسية، حيث أتاح توظيف التقنيات الرقمية بيئات تعلم تفاعلية تدعم المشاركة الفاعلة للمتعلمين، وهو ما يتوافق مع فلسفة التعلم النشط القائمة على النشاط والمبادرة وبناء المعرفة ذاتياً (الهاشمي، 2021 - ص 135).

ويشير الباحثون الي أن دمج التكنولوجيا في التعليم لا يقتصر على استخدام الوسائل الرقمية، بل يتطلب إعادة تصميم الموقف التعليمي بما يعزز التعلم التعاوني، والتفكير الناقد، وحل المشكلات من خلال ادوت رقمية مثل المنصات التعليمية، والسبورات التفاعلية والتطبيقات السحابية (الزهراني، 2021 - ص135).

كما يسهم التحول الرقمي في دعم استراتيجيات مثل التعلم القائم على المشروعات، والتعلم المقلوب والعصف الذهني الالكتروني، مما يعزز دافعية المتعلمين ويجعلهم محور العملية التعليمية (عطية، 2020 - ص182). كما يسهم ومن ثم، فإن التحول الرقمي يمثل مدخلا استراتيجيا لتفعيل استراتيجيات التعلم النشط، من خلال توفير بيئة تعليمية مرنة، وتوسيع مصادر المعرفة، وتعزيز التفاعل بين المعلم والمتعلم، بما يسهم في تحسين جودة المخرجات التعليمية وتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين.

أهمية الذكاء الاصطناعي في التعليم

أصبح الذكاء الاصطناعي أحد أبرز التحولات التقنية المؤثرة في تطوير العملية التعليمية، إذ أسهم في إعادة تشكيل ادوار المعلم والمتعلم، وتعزيز كفاءة النظم التعليمية، وتحقيق تعلم أكثر تخصيصا وفاعلية.

التعلم المخصص: يسهم الذكاء الاصطناعي في تحليل اداء المتعلمين وتحديد نقاط القوة والضعف لديهم، ومن ثم تصميم مسارات تعليمية تتناسب مع احتياجات كل طالب مما يعزز الفروق الفردية ويحقق تعلمًا أعمق (الزهراني، 2022 - ص88)

تحسين التقويم والتغذية الراجعة: توفر أنظمة الذكاء الاصطناعي تقويمًا فوريًا قائمًا على تحليل الاجابات والانماط السلوكية، مما يمكن المتعلم من تصحيح اخطائه بصورة مباشرة، ويساعد المعلم في اتخاذ قرارات تعليمية دقيقة (عطية 2021، ص143)

دعم التعلم النشط والتفاعلي: تتيح تقنيات المحاكاة والواقع الافتراضي والأنظمة التكيفية بيئات تعلم غنية بالتفاعل، مما يعزز المشاركة ويحفز التفكير الناقد (الهاشمي، 2023 - ص 176).

تحليل البيانات التعليمية: يساعد الذكاء الاصطناعي في جمع وتحليل البيانات الضخمة المتعلقة بآداء الطلاب والتنبؤ بمستويات التحصيل والكشف المبكر عن صعوبات التعلم (العساف، 2020 - ص211).

تعزيز كفاءة المعلم وتحقيق الالغاء الادارية: يمكن للأنظمة الذكية تولي بعض المهام الروتينية مثل التصحيح، وإعداد التقارير مما يتيح للمعلم التفرغ للتخطيط والارشاد التربوي (الزيات، 2019، ص305).

خلاصة: يتضح ان الذكاء الاصطناعي يمثل الركيزة الاساسية في تطوير التعليم المعاصر، إذ يجمع بين التخصيص، والكفاءة، والدقة في التقويم ودعم التعلم النشط، وتحسين جودة المخرجات التعليمية. غير ان فاعليته تتوقف على حسن توظيفه تربويا ضمن رؤية استراتيجية واضحة الابعاد الاخلاقية والتربوية.

المنصات الرقمية:

تعد المنصات الرقمية من اهم مخرجات التحول الرقمي في التعليم حيث تمثل بيئات الكترونية متكاملة تدار عبر الانترنت، وتتيح تقديم المحتوى التعليمي، وتنظيم الانشطة، والتفاعل بين المعلم والمتعلم واجراء التقويم بصورة مرنة وتفاعلية، وقد أصبحت هذه المنصات ركيزة اساسية في دعم التعلم النشط، لما توفره من ادوات تعزز المشاركة وبناء المعرفة.

اولا: مفهوم المنصات الرقمية

المنصات الرقمية هي أنظمة تعليمية الكترونية في ادارة العملية التعليمية، وتوفير محتوى رقمي، وادوات تواصل وانشطة تفاعلية، وتقويم الكتروني في بيئة واحدة متكاملة. وتندرج ضمن مايعرف بأنظمة ادارة التعلم (الزيات2019، ص318).

انواع المنصات الرقمية

منصات ادارة التعلم

تعرف منصات ادارة التعلم (learning management system) بأنها أنظمة رقمية متكاملة تستخدم لادارة المقررات الدراسية، وتنظيم المحتوى، وتتبع اداء المتعلمين، وتقديم ادوات التواصل والتقييم الالكتروني (الزيات، 2019 - ص320).

ومن ابرز الامثلة على هذه المنصات نظام model الذي يتيح ادارة المقررات والاختبارات الالكترونية، ومنصة goole classroom التي تستخدم في تنظيم الصفوف الرقمية وتوزيع المهام ومتابعة اداء الطلاب (عطية 2021، ص150).

منصات التعلم المفتوح

تشير منصات التعليم المفتوح واسعة النطاق (massive openonline cowses) الي بيئات تعليمية رقمية تتيح مقررات دراسية متاحة للجميع عبر الانترنت، دون قيود مكانية او زمانية. ويوضح الهاشمي أن هذا النوع من المنصات يعزز مبدأ ديمقراطية التعليم واتاحة فرص التعلم المستمر (الهاشمي 2023، ص198).

منصات التفاعل والتقييم الالكتروني

تستخدم منصات التفاعل والتقييم لتعزيز مشاركة الطلاب داخل البيئة التعليمية الرقمية من خلال ادوات الاختبارات الفورية، وغرف النقاش ويرى الزيات ان هذه المنصات تدعم استراتيجيات التعلم النشط من خلال تعزيز الحوار والتفكير الناقد (الزيات 2019، ص327).

ومن ابرز هذه المنصات التي تستخدم في الاختبارات التفاعلية الفورية ومنصة (Microsoft team) التي تتيح للفصول الافتراضية التواصل المتزامن وغير المتزامن. ويؤكد عطية ان ادوات التقييم الالكتروني تسهم في تقديم تغذية راجعة مباشرة تدعم تحسين الاداء التعليمي (عطية 2021، ص158).

3- الواقع الافتراضي:

يعد الواقع الافتراضي من التقنيات الحديثة التي احدثت تحولاً نوعياً في مجالات التعليم والتدريب، حيث يتيح بيئات رقمية ثلاثية الابعاد تحاكي الواقع او تتجاوزه، وتمكن المتعلم من التفاعل المباشر مع عناصر البيئة الافتراضية باستخدام نظارات واجهزة استشعار خاصة (عطية 2021، ص231) وتبرز اهمية الواقع الافتراضي في المجال التعليمي من خلال قدرته على توفير بيئات محاكاة آمنة تتيح للطلاب اجراء تجارب يصعب تنفيذها في الواقع، مما يعزز الفهم العميق للمفاهيم المجردة (الهاشمي 2023، ص221) ويشير فتحي مصطفى الزيات الي ان توظيف التقنيات التفاعلية، ومنها الواقع الافتراضي، يسهم في تعزيز التعلم القائم على الخبرة والممارسة، ويدعم مبادئ التعلم النشط (الزيات 2019، ص329) وقد أظهرت دراسات حديثة ان استخدام الواقع الافتراضي في التدريس يؤدي الي زيادة الدافعية نحو التعلم وتحسين التحصيل الدراسي مقارنة بالطرق التقليدية، نظراً لما يوفره من خبرات تعليمية وتفاعلية (محمد وسالم 2022، ص214). وعليه، فان دمج الواقع الافتراضي في البيئة التعليمية يعد توجهاً معاصراً يدعم استراتيجيات التعلم النشط، شريطة ان يتم توظيفه ضمن تصميم تعليمي مدروس يراعي الاهداف التعليمية وخصائص المتعلمين.

التحديات

رغم ما يتيح التعلم النشط من مزايا تربوية، إلا أن تطبيقه في الواقع التعليمي يواجه مجموعة من التحديات المتداخلة، يمكن تصنيفها على النحو التالي:

أولاً: تحديات متعلقة بالمعلم

ضعف التأهيل والتدريب المهني، قد يفقر بعض المعلمين إلى التدريب الكافي على تصميم أنشطة التعلم النشط وإدارتها بفاعلية (الزهرني 2021 - ص156). المقاومة للتغيير يميل بعض المعلمين إلى الأساليب لتقليدية القائمة على الالقاء مما يجد من تبني الممارسات النشطة (عطية، 2020 - ص201). إدارة الصف تتطلب الأنشطة التفاعلية مهارات عالية في ضبط الصف وتنظيم الوقت وتوزيع الأدوار.

ثانياً: تحديات متعلقة بالمتعلم

ضعف الدافعية بعض الطلاب اعتادوا على التلقي السلبي، مما يجعل شراكتهم في الأنشطة التفاعلية محدودة الفروق الفردية الكبيرة تنوع قدرات المتعلمين قد يجعل تنفيذ الأنشطة الجماعية بصورة متوازنة أمراً صعباً. الخجل أو الخوف من الخطأ، قد يتردد بعض الطلاب في طرح أفكارهم أمام زملائهم.

ثالثاً: تحديات متعلقة بالبيئة التعليمية

كثافة الفصول الدراسية، الأعداد الكبيرة تعيق تنفيذ أنشطة جماعية فعالة (الهاشمي، 2021 - ص223). ضعف الإمكانيات والتجهيزات نقص الوسائل التعليمية أو التقنيات يحد من تنوع الأنشطة. ضعف الزمن المخصص للحصة، يتطلب التعلم النشط وقتاً أطول للتخطيط والتنفيذ والتقييم.

رابعاً: تحديات متعلقة بالمناهج والتقييم

ازدحام المحتوى الدراسي، كثرة الموضوعات المقررة قد تدفع المعلم إلى الإسراع في الشرح على حساب الأنشطة التفاعلية، نظم التقييم التقليدية، اعتماد الاختبارات التحصيلية التقليدية لا يقيس مهارات التفكير العليا التي يستهدفها التعلم النشط (العتيبي، 2019 - ص94).

خامساً: تحديات مرتبطة بالحوال الرقمي

ضعف البنية التحتية التقنية ربط الانترنت أو نقص الأجهزة يؤثر في فاعلية التعلم النشط المدعوم بالتكنولوجيا. الفجوة الرقمية، تفاوت امتلاك الطلاب للأجهزة أو المهارات التقنية. سوء توظيف التقنية، استخدام التكنولوجيا بشكل شكلي دون توظيف تربوي حقيقي يقلل من أثرها التعليمي.

سادساً: تحديث إدارية وتنظيمية

ضعف الدعم المؤسسي، غياب التشجيع من الإدارة المدرسية أو ضعف الحوافز. غياب ثقافة العمل التعاوني، قلة تبادل الخبرات بين المعلمين حول الممارسة النشطة.

خلاصة:

يتضح أن التحديات التي تواجه استراتيجيات التعلم النشط ليست تربوية فقط، بل تمتد لتشمل جوانب تنظيمية وتقنية وثقافية. وعالية فإن نجاح تطبيق هذه الاستراتيجيات يتطلب تكاملاً بين التدريب المهني، وتطوير المناهج وتحسين بيئة التعلم، ودعم التحول الرقمي بصورة منهجية مدروسة.

ويرى الباحث ان التحديات التي تعترض تطبيق استراتيجيات التعلم النشط لا تمثل عوائق جوهريه بقدر ما تعكس حاجة النظام التعليمي الي اعادة تنظيم اولوياته وتطوير ممارساته. فغالبيه المعوقات سواء كانت مرتبطة بالمعلم أو المتعلم أو البيئة التعليمية يمكن تجاوزها من خلال التخطيط الجيد والتدريب المستمر والدعم المؤسسي الفاعل ويعتقد الباحث ان التحدي الاكبر لا يمكن في نقص الامكانيات المادية بقدر ما يمكن في ثقافة التعليم التقليدي السائدة التي ما زالت تركز على التلقين والحفظ، وتقل دور المتعلم النشط في بناء المعرفة. كما يرى ان ضعف نظم التقويم الحالية التي تعتمد على الاختبارات التحصيلية التقليدية يقلل من حافزية المعلمين لتطبيق استراتيجيات تنمي التفكير والابداع. ومن وجهة نظر فان نجاح التعلم النشط يتطلب:

1- اعادة تأهيل المعلمين مهنيا بصورة مستمرة

2- تطوير نظم التقويم لتقيس مهارات التفكير العليا.

3- توفير بيئة تعليمية مرنة داعمة للتفاعل.

4- تبني التحول الرقمي بصورة منهجية تخدم الاهداف التربوية.

ويخلص الباحث الي أن التحديات ليست مبررا لعدم تطبيق التعلم النشط، بل تمثل فرصة لاعادة بناء الممارسات التعليمية بما يتوافق مع متطلبات العصر، ويسهم في تحسين جودة مخرجات التعليم وتنمية قدرات المتعلمين بصورة شاملة.

التوجهات المستقبلية

يشير عسيري (2020 ص 202) الى مستقبل يعتمد على:

- الدمج بين الذكاء الاصطناعي والتعلم النشط

- بناء منصات تعلم شخصية

- تطوير معايير رقمية جديدة للكفاءة

تعليق

يظهر الإطار النظري للدراسة ثراء معرفيا واضحا. حيث تناول المفاهيم الاساسية للاستراتيجيات التعلم النشط في ضوء المتغيرات التربوية المعاصرة بصورة منهجية متدرجة، بدأت بالجانب المفاهيمي للتعلم النشط وانتقلت الى الجذور الفلسفية والنفسية والمعرفية التي يركز عليها، ثم ناقشت أبرز الاستراتيجيات المستخدمة في الميدان التربوي.

ويلاحظ بان الإطار النظري قدم رؤية معاصرة تستند الى الادبيات الحديثة التي تؤكد انتقال التعليم من نموذج التلقين الى نموذج التعلم القائم على المشاركة الفاعلة كما يسجل للإطار النظري انه ربط بين استراتيجيات التعلم

النشط وبين المتغيرات العالمية في التربية، كالتحول الرقمي، ومهارات القرن الحادي والعشرين والثورة المعرفية الامر الذي عزز عمق الطرح وشمولية العرض. ويتضح كذلك تكامل في عرض استراتيجيات مثل: العصف الذهني، والتعلم التعاوني، والتعلم القائم على المشروعات والتعلم القائم على حل المشكلات وغيرها من الاستراتيجيات التي تنسجم مع الاتجاهات التربوية الحديثة.

وتبرز قوة الإطار في اعتماده على مراجع حديثة، وادراج اقتباسات موثقة تدعم التحليل النظري، مما يمنحه مصداقية علمية ويجعل القارئ قادرا على تتبع الاساس الفكري والعلمي للدراسة

كما ان استخدام مؤلفات رصينة ومعروفة أسهم في تعزيز البناء العلمي للنص وبين مدى اتساق الإطار النظري مع موضوع الدراسة وأهدافها. ومع ذلك يمكن الإشارة الى ان بعض المفاهيم التربوية المعاصرة - مثل التعلم القائم على البيانات، والذكاء الاصطناعي في التعليم، والتعلم التكيفي - يمكن التوسع فيها لإثراء الإطار بمزيد من الرؤى المستقبلية، خاصة وان التعليم العالمي يشهد تحولات كبيرة تستدعي دمج هذه المفاهيم في تحليل استراتيجيات التعلم النشط. وبوجه عام، يتسم الاطار النظري بالترابط والعمق والحداثة، ويؤسس بصورة متينة للجانب الميداني من الدراسة مما يجعله ركيزة اساسية لفهم مشكلة البحث ومتغيراته وبناء الفروض والنتائج المتوقعة.

الدراسات السابقة

- 1- هدفت دراسة العتيبي (2021) استراتيجيات التدريس المعاصر الي الكشف عن معوقات تطبيق التعليم النشط في التعليم الاساسي وبينت النتائج ان ابرز المعوقات تتمثل في نقص التدريب او ضيق الوقت، وكثافة الفصول الدراسية، مع الحاجة الي تطوير اساليب التقويم.
- 2- هدفت دراسة عطية، محسن على (2023) التقنيات التربوية الحديثة الي دراسة اثر دمج التكنولوجيا في دعم استراتيجيات التعلم النشط واستخدمت المنهج شبه التجريبي على عينة من طلاب المرحلة الجامعية واسهمت النتائج في دمج التكنولوجيا في زيادة المشاركة الصفية وتحسين مهارات التفكير العليا مقارنة بالطريقة التقليدية.
- 3- هدفت دراسة محمد احمد سالم، خالد (2022) التعليم الافتراضي وتطبيقاته الي قياس اثر الواقع الافتراضي في تنمية الدافعية والتحصيل الدراسي واستخدمت المنهج شبه التجريبي بعينة طلاب المرحلة الثانوية وظهرت النتائج تفوق المجموعة التي درست باستخدام الواقع الافتراضي في التحصيل وزيادة مستوى الدافعية مقارنة بالمجموعة الضابطة.
- 4- هدفت دراسة على محمود (2023) الواقع الافتراضي في التعليم الي تقويم اثر توظيف الواقع الافتراضي في تنمية المهارات العملية لدي الطلاب واستخدمت المنهج التجريبي على عينة من طلاب التعليم التقني وظهرت النتائج تحسنا ملحوظا في الاداء المهاري والتحصيل المعرفي لدي المجموعة التجريبية.
- 5- هدفت دراسة الشربيني، محمد (2018) وعنوان دراسته: اثر استراتيجيات التعلم النشط على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية والذي استخدم فيها المنهج شبه التجريبي لقياس تأثير التعلم النشط بأستخدام استراتيجيات (العصف الذهني ، التعلم التعاوني ، حل المشكلات) على تنمية التفكير الناقد لدى الطلاب الصف الاول ثانوي.

وخلصت الي نتائج: وجود فرق دال إحصائيا لصالح المجموعة التجريبية

- استراتيجيات التعلم النشط رفعت مستوى التحليل والاستنتاج.

- 6- هدفت دراسة العوضي ، منى (2020) وعنوان دراستها: فاعلية التدريس الابداعي في تنمية التفكير الابتكاري لدى طلاب المرحلة الاساسية والتي استخدم فيها المنهج الوصفي - التحليلي وقدمت الدراسة تحليلا موسعا لمفهوم التدريس الابداعي ودوره في تعزيز الاصاله والمرونة والعلاقة لدى الطلاب وخلصت الي نتائج: العلاقة بين التدريس الابداعي والتفكير الابتكاري كانت قوية ودالة و دور البيئة التعليمية الابداعية كان مؤثرا بشكل مباشر

- 7- هدفت دراسة الزهراني ، عبدالله (2020) وعنوان دراسته: القيم التربوية في فلسفة التربية الاسلامية - دراسة تحليلية والمنهج المستخدم: منهج تحليلي - مقارنة، واختصرت الدراسة في تناول تحليل القيم التربوية الاصيله في التربية الاسلامية وربطها بمتطلبات القرن الحادي والعشرين وخلصت الي نتائج: ان القيم الاسلامية تمتلك قابلية عالية للتطبيق المعاصر -

وضعف تضمين القيم في المناهج الدراسية.

8- هدفت دراسة الرفاعي , سامية (2019) وعنوان دراستها: اثر التعلم التعاوني على التحصيل الدراسي في مواد العلوم والمنهج المستخدم: تجريبي وقارنت بين مجموعتين: تقليدية وتجريبية تستخدم التعلم التعاوني وخلصت الي نتائج: ارتفاع واضح في تحصيل المجموعة التجريبية وزيادة الدافعية نحو التعلم.

9- هدفت دراسة احمد , رحاب (2021) وعنوان دراستها: دور المعلم الابداعي في تعزيز بيئة التعلم المحفزة والمنهج المستخدم: الوصف التحليلي واختصرت الدراسة في مهارات المعلم الابداعي (المرونة , الطلاقة , تنويع الانشطة ادارة الفصول الابداعية) وخلصت الي نتائج: مهارات المعلم الابداعي كانت اقوى المؤثرات في تحسين بيئة التعلم.

10- هدفت دراسة محمد سعيد (2022) وعنوان دراسته: اثراستخدام استراتيجيات التعلم النشط في تنمية التحصيل الاكاديمي لمقرر الرياضيات المدرسية واستخدمت فيها المنهج: شبه التجريبي وهدفت الدراسة الى معرفة اثر استخدام استراتيجيات التعلم النشط على تحصيل طلاب قسم الرياضيات في مقرر الرياضيات المدرسية بالاضافة الى بقاء اثر التعلم بعد انتهاء التدريس وخلصت الي نتائج: اظهرت فعالية استراتيجيات التعلم النشط في تنمية التحصيل الاكاديمي وبقاء اثر التعليم لدى طلاب العينة.

11- هدفت دراسة: البلوشي، فاطمة(2021) وعنوان دراستها: درجة توظيف المعلمين لاستراتيجيات التعلم النشط في بيئة التعليم الالكتروني بدولة الامارات استخدمت فيها المنهج: الوصفي المسحي واستهدفت الدراسة قياس مدى استخدام المعلمين لاستراتيجيات التعلم النشط اثناء التعلم عن بعد خاصة اثناء جائحة كورونا.

وخلصت الي نتائج: ارتفاع مستوى تطبيق الاستراتيجيات مثل النقاش الالكتروني وحل المشكلات والعرض التفاعلي

- تأثير التطبيق بعوامل تقنية مثل توفر الانترنت

- الطلاب أظهروا تفاعلا افضل عند تقديم أنشطة قصيرة ومركزة.

12- هدفت دراسة سليمان حسن وعنوان دراسته: اثر تدريس اللغة العربية باستخدام استراتيجيات التعلم النشط في تنمية التفكيرالابداعي لدي طلاب الصف السادس الابتدائي واستخدم فيها المنهج: التجريبي(تصميم قبل / بعد مع مجموعة تدخل) وهدفت الدراسة الى قياس اثر استخدام مجموعة من استراتيجيات التعلم النشط (العصف الذهني، الحوار التعلم التعاوني) في تطوير مهارات التفكير الابداعي لدى طلاب الصف السادس.

وخلصت الي نتائج: وجود فروق دالة لصالح المجموعة التي درست بالتعلم النشط، خاصة في مهارات المرونة والطلاقة والاصالة.

13- هدفت دراسة المنصوري أحمد سعيد (2019) وعنوان دراسته:فاعلية استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التفكير الناقد لدي طلبة المرحلة الثانوية وهدفت الدراسة الي قياس تأثير استخدام إستراتيجيات التعلم النشط على تنمية التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية واستخدمت فيها المنهج: التجريبي وخلصت الي نتائج اظهرت الدراسة ارتفاعا معنويا في مستوي التفكير الناقد لدي المجموعة التجريبية التي استخدمت استراتيجيات التعلم النشط مقارنة بالمجموعة الضابطة.

14- هدفت دراسة الخطيب والزهير (2020) وعنوان دراسته: التعلم النشط والمدي الذي يليه به متطلبات التعليم في القرن

الحادي والعشرين واستخدمت فيها المنهج: الوصفي التحليلي النشط مع متطلبات مهارات القرن الحادي والعشرين وهدفت الي: تحليل مدى ملائمة إستراتيجيات التعلم النشط مع متطلبات مهارات القرن الحادي والعشرين وخلصت الي نتائج: أكدت أن التعلم النشط يتماشى مع متطلبات التفكير النقدي والتعاون وحل المشكلات، لكن تنفيذه يتأثر بعوامل مثل التدريب وبيئة الفصل وكثافة الطلاب

15- هدفت دراسة العمرى على منصور (2023) وعنوان دراسته: أثر البيئة الصفية الرقمية في دعم إستراتيجيات التعلم النشط في التعليم الأساسي وهدفها تحليل دور البيئة العلمية الرقمية في دعم تطبيق إستراتيجيات التعلم النشط واستخدمت فيها المنهج: الوصفي التحليلي وخلصت النتائج أن إستخدام البيئة يعزز فاعلية التعلم النشط خصوصاً في تطوير مهارات التفاعل والتعاون والتفكير.

ويرى الباحث ان الدراسات العربية السابقة التي تناولت إستراتيجيات التعلم النشط قد أسهمت إسهاماً واضحاً في إبراز أهمية التحصيل الدراسي ومهارات التفكير العليا، حيث اتفقت في مجملها على فاعلية التعلم النشط في تعزيز التفاعل الصفّي وتنمية التفكير الإبداعي والناقد، ويرى الباحث كذلك أن التحولات الحديثة ولا سيما في مجال التحول الرقمي ومهارات القرن الحادي والعشرون تفرض إعادة قراءة نتائج الدراسات السابقة في ضوء سياقات تعليمية متجددة الأمر الذي يمنح الدراسة الحالية أهميتها، إذ تسعى لتقديم تصور نظري يربط بين إستراتيجيات التعلم النشط والمتغيرات التربوية المعاصرة مع التركيز على تنمية مهارات التفكير الإبداعي والناقد بصورة تكاملية، وبذلك تمثل الدراسة الحالية إمتداداً علمياً للدراسات السابقة وتعمل على تطوير إستراتيجيات التعلم النشط.

تعليق

يتضح من العرض السابق للدراسات السابقة ان موضوع استراتيجيات التعلم النشط قد حظي باهتمام متزايد خلال السنوات الاخيرة، خاصة مع تطور المتغيرات التربوية المعاصرة واتجاه المؤسسات التعليمية نحو التعلم التفاعلي ورغم تشابه هذه الدراسات في الاطار العام، الا انها تختلف في المنهجيات والعينات والنتائج مما يوفر قاعدة علمية متنوعة يمكن الاستفادة منها. ويمكن تلخيص التعليق النقدي على الدراسات السابقة في النقاط الاتية:

نقاط اتفاق بين الدراسات

1/الاجماع على فاعلية التعلم النشط

معظم الدراسات - سواء التجريبية مثل دراسات (العوضي 2020) او الدراسات الوصفية واكدت ان التعلم النشط يسهم في تحسين التحصيل، وتنمية المهارات العليا وتعزيز الدافعية والاتجاهات الايجابية نحو التعلم

2/ تأكيد اهمية دور المعلم في نجاح التطبيق

جميع الدراسات اشارت الى ان نجاح التعلم النشط مرتبط بمدى تمكن العلم من اختيار الاستراتيجية المناسبة وادارة الانشطة الصفية بكفاءة.

3/ ارتباط التعلم النشط بالمتغيرات المعاصرة

ظهرت علاقة واضحة بين التعلم النشط والتحول نحو التعليم الرقمي (كما في ازمة كورونا) والتعلم المدمج، وتطور ادوات

التعليم الالكتروني.

نقاط الاختلاف بين الدراسات

أ/ المنهجيات المستخدمة:

1- بعض الدراسات اعتمد المنهج التجريبي الصارم، بينما اكتفت أخرى بالوصف والتحليل، مما يسبب تبايناً في قوة الأدلة

2- اختلاف البيئات التعليمية:

هناك دراسات أجريت على المرحلة الابتدائية، وأخرى على المتوسطة وأخرى على الجامعات، هذا التنوع يجعل النتائج غير قابلة للتعميم على جمع المراحل دون ضوابط

3- تنوع المتغيرات التابعة:

ركزت بعض الدراسات على التحصيل وأخرى على الذكاءات المتعددة، وأخرى على الاتجاهات، مما يجعل المقارنة بين النتائج مباشرة صعبة

نقاط القوة في الدراسات السابقة

- كثرة الدراسات التجريبية التي تقيس الأثر الفعلي للتعلم النشط

- تضمين عينات متنوعة (معلمون، طلاب، أطفال، طلبة جامعات)

- إدماج الاستراتيجيات الرقمية (مثل المناقشة الالكترونية والخرائط الذهنية الرقمية)

- ارتباط الدراسات بالسياقات التربوية الحديثة مثل التعليم عن بعد.

الفجوة البحثية التي تسدها الدراسة الحالية

بناء على تحليل الدراسات السابقة، يتضح وجود فجوات يمكن للدراسة سدها منها:

1- قلة الدراسات التي تربط التعلم النشط بالمتغيرات التربوية المعاصرة بشكل شامل مثل التطور التقني، مهارات القرن

الحادي والعشرين، التعلم المرن، والبيئات الرقمية

2- الحاجة إلى إطار نقدي تحليلي يجمع بين تطبيق الاستراتيجيات والتحديات الواقعية في الميدان

3- قلة الدراسات التي تتناول أثر التعلم النشط في بيئات تعليمية محدودة (مثل السودان أو الوطن العربي) مع ربطه

بالظروف الراهنة.

ما الذي يميز الدراسة الحالية مقارنة بالدراسات الأخرى:

- شمولها لمتغيرات تربوية معاصرة لم تعالجها معظم الدراسات

- تركيزها على تحليل نقدي وليس فقط تجريبي أو وصفي

- إمكانية تطبيق نتائجها لتحسين أداء المؤسسات

النتائج:

توصلت الدراسة الي النتائج أدناه ومن خلال اتباع منهجية علمية منظمة واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، بهدف تحليل الادبيات التربوية ذات الصلة باستراتيجيات التعلم النشط، وفي ضوء الاطار النظري والدراسات السابقة وربطها بأسئلة الدراسة وأهدافها وصولاً للنتائج الآتية:

(1) توصلت الدراسة الي ان تطبيق استراتيجيات التعلم النشط يستند الي مجموعة من الاسس النظرية والفلسفية المتكاملة، أبرزها الفلسفة البنائية التي تؤكد ان التعلم عملية نشطة يبني فيها المتعلم معرفته ذاتيا من خلال التفاعل مع المواقف التعليمية.

(2) بينت الدراسة الي ان العملية التعليمية المعاصرة تتأثر بجملة من المتغيرات التربوية المعاصرة الحديثة التي أسهمت في إعادة صياغة ادوار المعلم والمتعلم وطبيعة الممارسات التدريسية.

(3) وقد أظهرت النتائج ان تنمية مهارات التفكير الابداعي المتمثلة في الطلاقة والمرونة والاصالة تؤدي دورا محوريا في تطوير العملية التعليمية وتعزيز فاعليته داخل البيئة الصفية.

(4) توصلت الدراسة الي ان استراتيجيات التعلم النشط تواجه مجموعة من التحديات المتداخل التي تؤثر في مستوى فاعلية تطبيقها داخل البيئة التعليمية وان هذه التحديات لاتعد عوائق جوهرية بقدر م تمثل متغيرات قابلة للمعالجة من خلال التطوير المهني.

(5) توصلت الدراسة الي امكانية بناء تصور نظري مقترح لتطوير استراتيجيات التعلم النشط بما يسهم في تحسين التطبيق والممارسة داخل البيئة التعليمية.

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت اليها الدراسة تقديم التوصيات الآتية:

1- تطوير برامج التدريب المهني للمعلمين بما يركز على التطبيق العملي لاستراتيجيات التعلم النشط، وآليات ادارة الصف التفاعلي بفاعلية.

2- إعادة تنظيم المحتوي الدراسي بصورة تتيح وقتا كافيا لتنفيذ الانشطة التفاعلية والانتقال من التركيز على الكم المعرفي الي تنمية المهارات.

3- تحديث نظم التقويم لتقيس مهارات التفكير (العليا، الابداع، والعمل التعاوني بدلا من الاقتصاد على الاختيارات التحصيلية التقليدية.

4- توفير بيئة تعليمية داعمة من حيث التجهيزات، وتقليل كثافة الفصول، وتوفير الوسائل التعليمية والتقنيات الرقمية اللازمة.

5- تعزيز التحول الرقمي المنهجي من خلال توظيف التكنولوجيا توظيفا تربويا فاعلا يخدم اهداف التعلم النشط.

6- اجراء دراسات مستقبلية تتناول فاعلية استراتيجيات محددة من التعلم النشط في مراحل تعليمية مختلفة، أو علاقتها بمتغيرات تربوية اخرى.

خاتمة الدراسة:

في ضوء ما شهدته العملية التعليمية من تحولات متسارعة بفعل المتغيرات التربوية المعاصرة، جاءت هذه الدراسة لتسلط الضوء على واقع استراتيجيات التعلم النشط ومدى توظيفها داخل المؤسسات التعليمية، بإعتبارها مدخلا أساسيا لتطوير مخرجات التعليم وتعزيز قدرات المتعلمين في التواصل والتفكير والابتكار.

وقد حاولت الدراسة تقديم معالجة علمية شاملة لهذا الموضوع من خلال تحليل الأدبيات التربوية واستعراض الدراسات السابقة والوقوف على أهم التحديات التي تعترض تطبيق هذه الاستراتيجيات، وصولاً إلى تقديم رؤية مقترحة لتحسينها وتفعيلها وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج التي أكدت أهمية التعلم النشط كاتجاه تربوي معاصر، ودوره في تطوير مهارات القرن الحادي والعشرين، ورفع مستوى التحصيل الدراسي

وتتمية القدرة على حل المشكلات والتفكير النقدي كما بينت النتائج أن مستوى وعي كثير من المعلمين بالمتغيرات التربوية المعاصرة مازال متوسطاً، مما ينعكس على قدرتهم في توظيف الاستراتيجيات النشطة بكفاءة

إضافة إلى ذلك، كشفت الدراسة عن وجود معوقات تنظيمية وإدارية تتعلق بضيق الوقت، وضعف الإمكانيات، وتكدس الفصول، وقلة التدريب، وهي عوامل تحد من فاعلية التطبيق.

في ضوء هذه النتائج قدمت الدراسة مجموعة من التوصيات التي ركزت على ضرورة تعزيز برامج التدريب المهني للمعلمين وتطوير بيئة التعلم بما يتناسب مع متطلبات التعلم النشط، وتضمين المتغيرات التربوية المعاصرة في برامج إعداد المعلم إضافة إلى فاعلية توفير دعم مؤسسي يساعد على تجاوز التحديات التعليمية نحو التعلم النشط لم يعد خياراً بل أصبح ضرورة تملئها التحولات المتسارعة في المعرفة والتكنولوجيا ومتطلبات سوق العمل والاحتياج المتزايد لتنمية مهارات التفكير والابداع لدى المتعلمين.

ومن هنا، فإن نجاح تطبيق استراتيجيات التعلم النشط يتطلب تكامل الجهود بين صانعي السياسات التعليمية وإدارات المدارس والمعلمين والباحثين لتحقيق بيئة تعليمية متطورة قادرة على مواكبة العصر والاستجابة لاحتياجات المتعلمين.

وتأمل الدراسة أن تسهم نتائجها وتوصياتها في إثراء الجهود الراهنة إلى تطوير التعليم وأن تكون منطلقاً لدراسات أخرى تتناول استراتيجيات التعلم النشط في سابقات تربوية مختلفة، مما يدعم بناء منظومة تعليم حديثة وفعالة تسهم في إعداد جيل قادر على الابداع والتميز في ظل المتغيرات التربوية المعاصرة.

المصادر والمراجع

- العتيبي، عبد الله. (2019). *اتجاهات حديثة في التدريس*. الرياض: مكتبة الرشيد.
- Al-Otaibi, Abdullah. (2019). *Recent Trends in Teaching*. Riyadh: Al-Rasheed Library.
- الخليفي، سعيد. (2019). *اتجاهات حديثة في التدريس*. عمان: دار المسيرة.
- Al-Khulaifi, Saeed. (2019). *Recent Trends in Teaching*. Amman: Dar Al-Masirah.
- العتيبي، أحمد. (2019). *التحديات التي تواجه تطبيق التعلم النشط*. مجلة العلوم التربوية، 27(2).
- Al-Otaibi, Ahmed. (2019). Challenges Facing the Implementation of Active Learning. *Journal of Educational Sciences*, 27(2).
- كليان. (2020). *الدعوة إلى تعليم حديث*.
- Kilian. (2020). *A Call for Modern Education*.
- الخطيب، محمد. (2020). *اتجاهات حديثة في التربية المعاصرة*. عمان: دار المسيرة.
- Al-Khatib, Mohammed. (2020). *Recent Trends in Contemporary Education*. Amman: Dar Al-Masirah.
- عسيري، فاطمة. (2020). *تطوير الممارسات التدريسية الحديثة*. جدة: دار المنهج.
- Asiri, Fatimah. (2020). *Developing Modern Teaching Practices*. Jeddah: Dar Al-Manhaj.
- أونيل. (2021). *التعليم النشط المبرمج*.
- O'Neill. (2021). *Programmed Active Learning*.
- السيد، حسن. (2021). *الاتجاهات الحديثة في التدريس*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- Al-Sayed, Hassan. (2021). *Modern Trends in Teaching*. Cairo: Anglo-Egyptian Library.
- الحربي، عبد الله. (2022). *التربية في عصر التحول الرقمي*. الرياض: دار عالم الكتب.
- Al-Harbi, Abdullah. (2022). *Education in the Age of Digital Transformation*. Riyadh: Dar Alam Al-Kutub.
- الحارثي، محمد بن عبد الله. (2022). *استراتيجيات التعلم النشط الحديثة وتطبيقاتها التربوية*. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- Al-Harithi, Mohammed bin Abdullah. (2022). *Modern Active Learning Strategies and Their Educational Applications*. Amman: Dar Al-Manahij for Publishing and Distribution.
- الزهراني، أحمد بن علي. (2021). *التعلم النشط بين النظرية والتطبيق*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- Al-Zahrani, Ahmed bin Ali. (2021). *Active Learning between Theory and Practice*. Amman: Dar Al-Masirah for Publishing and Distribution.
- الشهدي، خالد بن محمد. (2020). *البنائية في التعليم وتطبيقاتها المعاصرة*. عمان: دار البازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- Al-Shahdi, Khalid bin Mohammed. (2020). *Constructivism in Education and Its Contemporary Applications*. Amman: Al-Bazouri Scientific Publishing and Distribution House.

- المالكي، سعيد بن أحمد. (2021). *الدعوة إلى تعلم حديث*. الرياض: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- Al-Maliki, Saeed bin Ahmed. (2021). *A Call for Modern Learning*. Riyadh: Dar Al-Fikr for Publishing and Distribution.
- العساف، صالح بن محمد. (2020). *نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية*. الرياض: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- Al-Assaf, Saleh bin Mohammed. (2020). *Learning Theories and Their Educational Applications*. Riyadh: Dar Al-Fikr for Publishing and Distribution.
- الزيات، فتحي مصطفى. (2019). *سيكولوجية التعلم بين النظرية والتطبيق*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- Al-Zayyat, Fathi Mustafa. (2019). *The Psychology of Learning between Theory and Practice*. Amman: Dar Al-Masirah for Publishing and Distribution.
- عطية، محسن علي. (2020). *التعلم النشط واستراتيجياته الحديثة*. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- Atiyah, Mohsen Ali. (2020). *Active Learning and Its Modern Strategies*. Amman: Dar Al-Manahij for Publishing and Distribution.
- الهاشمي، عبد الرحمن علي. (2021). *النظريات التربوية المعاصرة وتطبيقاتها*. الرياض: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- Al-Hashimi, Abdulrahman Ali. (2021). *Contemporary Educational Theories and Their Applications*. Riyadh: Dar Al-Thaqafah for Publishing and Distribution.

عنوان البحث

الثقافة التعاونية في المدارس العربية الحكومية في الجليل: دراسة اثنوجرافية لبينة العمل التربوية

سلوى صنع الله¹، جوزيان شحادة²

¹ مُدرّسة رياضيات للمرحلة الإعدادية. فلسطين. بريد الكتروني: Slwa.1991.sanalla@gmail.com

² مُدرّسة علوم سياسية للمرحلة الثانوية. فلسطين. بريد الكتروني: Joziansh@gmail.com

HNSJ, 2026, 7(5); <https://doi.org/10.53796/hnsj75/13>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/75/13>

تاريخ النشر: 2026/05/01م

تاريخ القبول: 2026/04/17م

تاريخ الاستقبال: 2026/04/10م

المستخلص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن طبيعة الثقافة التعاونية بين المعلمين في المدارس الثانوية العربية الحكومية في الجليل، من خلال رصد مظاهر التعاون المهني، وأنماط التفاعل والتواصل، والعوامل التنظيمية والإنسانية التي تسهم في تعزيز التعاون أو تعيقه داخل بيئة العمل المدرسية. اعتمدت الدراسة المنهج النوعي الاثنوجرافي بوصفه الأنسب لفهم الواقع التربوي كما يعيشه المعلمون في سياقهم الطبيعي. وتكوّن مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات إحدى المدارس الثانوية العربية الحكومية في الجليل، والبالغ عددهم 45 معلماً ومعلمة، فيما شملت العينة 7 معلمات اختيرن بطريقة قصدية، مع مراعاة التنوع في سنوات الخبرة والتخصصات والأدوار المهنية. وجمعت البيانات من خلال مقابلات شبه منظّمة، ثم خلّلت وفق الترميز النوعي لاستخلاص المحاور الرئيسة والفرعية. أظهرت النتائج أن الثقافة التعاونية داخل المدرسة ما تزال محدودة وضعيفة نسبياً، إذ يغلب عليها الطابع غير الرسمي القائم على العلاقات الشخصية والثقة بين بعض الزملاء، بينما لا تظهر بوصفها ممارسة مؤسسية شاملة ومنظمة. كما بينت النتائج أن التعاون، عند توفره، يسهم في تحسين الأداء المهني للمعلمين، وتبادل الخبرات والمواد التعليمية، وتخفيف الضغوط النفسية، وتعزيز الشعور بالانتماء المهني. وفي المقابل، كشفت الدراسة عن مجموعة من المعوقات التي تحد من التعاون، أبرزها ضيق الوقت، وكثرة الأعباء التدريسية، وضعف التنظيم الإداري، والأنانية المهنية، والغيرة، وغياب الثقة المتبادلة، إضافة إلى بعض الانقسامات داخل الطاقم المدرسي. وأوصت الدراسة بضرورة تعزيز دور الإدارة المدرسية في بناء ثقافة تعاون مؤسسية من خلال تنظيم اجتماعات مهنية دورية، وتوفير بيئة عمل داعمة ومرنة، وتشجيع الحوار المفتوح، وتقدير جهود المعلمين، وإتاحة فرص حقيقية للمشاركة في اتخاذ القرارات التربوية. كما أوصت بتوفير مساحات آمنة للتعبير عن الاحتياجات المهنية والنفسية، بما يسهم في ترسيخ ثقافة تعاونية مستدامة تنعكس إيجاباً على جودة الأداء التربوي.

الكلمات المفتاحية: الثقافة التعاونية، المدارس العربية الحكومية، بيئة العمل التربوية، التعاون المهني، الدراسة الاثنوجرافية.

RESEARCH TITLE

Collaborative Culture in Arab Public Schools in the Galilee: An Ethnographic Study of the School Work Environment

Sanalla Salwa¹, Shehade Jozian²

¹ Mathematics Teacher at the Preparatory Stage, Palestine. Email: Slwa.1991.sanalla@gmail.com

² Political Science Teacher at the Secondary Stage, Palestine. Email: Joziansh@gmail.com

HNSJ, 2026, 7(5); <https://doi.org/10.53796/hnsj75/13>

Arabic Scientific Research Identifier: <https://arsri.org/10000/75/13>

Received at 10/04/2026

Accepted at 17/04/2026

Published at 01/05/2026

Abstract

This study aimed to explore the nature of collaborative culture among teachers in Arab public secondary schools in the Galilee by identifying patterns of professional collaboration, forms of interaction and communication, and the organizational and human factors that either promote or hinder collaboration within the school work environment. The study adopted a qualitative ethnographic approach, as it is suitable for understanding educational reality as experienced by teachers in their natural context. The study population consisted of 45 male and female teachers from one Arab public secondary school in the Galilee. The sample included seven female teachers who were purposively selected, taking into account diversity in years of experience, specializations, and professional roles. Data were collected through semi-structured interviews and analyzed using qualitative coding to extract the main and sub-themes. The findings revealed that collaborative culture within the school remains relatively limited and weak, as it is mostly informal and based on personal relationships and trust among some colleagues, rather than being a comprehensive and organized institutional practice. The results also showed that collaboration, when present, contributes to improving teachers' professional performance, exchanging experiences and teaching materials, reducing psychological pressure, and strengthening teachers' sense of professional belonging. Conversely, the study revealed several obstacles that limit collaboration, most notably time constraints, heavy teaching loads, weak administrative organization, professional selfishness, jealousy, lack of mutual trust, and certain divisions within the school staff. The study recommended strengthening the role of school administration in building an institutional culture of collaboration by organizing regular professional meetings, providing a supportive and flexible work environment, encouraging open dialogue, appreciating teachers' efforts, and creating real opportunities for participation in educational decision-making. It also recommended providing safe spaces for teachers to express their professional and psychological needs, in a way that contributes to establishing a sustainable collaborative culture that positively reflects on the quality of educational performance.

Key Words: Collaborative culture, Arab public schools, educational work environment, professional collaboration, ethnographic study.

1. مقدمة

تُعَدُّ ثقافة التعاون بين المعلمين من العوامل الأساسية في تحسين جودة الأداء التربوي داخل المدارس، إذ تعتمد على العمل الجماعي، وتبادل الخبرات، وبناء علاقات مهنية قائمة على الثقة والدعم المتبادل. ويسهم هذا التعاون في تطوير الممارسات التعليمية، وتحسين أداء المعلمين، مما ينعكس بشكل إيجابي على العملية التعليمية داخل المدرسة. ومع تطوّر الفكر التربوي في السنوات الأخيرة، ازداد الاهتمام بالتعلّم المهني داخل المدرسة نفسها، بوصفه مدخلاً أكثر فاعلية من الاقتصار على الدورات وورش العمل الخارجية. ويُعَدُّ التعاون المهني بين المعلمين أحد أبرز مظاهر هذا التوجّه، لما يتيح من نقاش مهني، وتبادل للخبرات، وعمل مشترك يسهم في تطوير المناهج وأساليب التدريس، وتحسين تعلّم الطلبة وفهمهم للمادة التعليمية (De Jong, 2022).

ولا شكّ أن نجاح أي عمل تربوي يعتمد على تعاون جميع العاملين فيه ومشاركتهم في تحقيق التغيير، إذ لم يعد التعاون خياراً ثانوياً، بل أصبح حاجة أساسية في مختلف المجالات التربوية. ومع ذلك، لا يُطبّق التعاون دائماً بالشكل المطلوب داخل المدارس، رغم أهميته، خاصة في ظل غياب التنظيم، وضعف الدعم المؤسسي، ولا سيما على مستوى الإدارة المدرسية (Efren, 2024).

وقد برزت الثقافة التعاونية داخل المدارس كمكوّن جوهري في تطوير الأداء التربوي، لما لها من دور في تعزيز العلاقات المهنية القائمة على الثقة والتكامل بين أفراد الطاقم المدرسي، فهي لا تقتصر على التنسيق التنظيمي، بل تتجسد في علاقات مهنية قائمة على الثقة والمشاركة واتخاذ القرارات المشترك (أحمد، 2017). وتؤكد الأدبيات أن التعاون لا يحدث بشكل عفوي، بل يحتاج إلى تنظيم ودعم داخل المدرسة، مثل توفير الوقت، وبناء الثقة، ووجود هياكل واضحة للعمل الجماعي. ورغم أن التعاون يُعَدُّ شرطاً مهماً لتحسين الأداء، إلا أنه وحده غير كافٍ إذا لم يُنفَّذ بطريقة مدروسة (Efren, 2024).

لذلك تبرز الحاجة إلى دراسة واقع الثقافة التعاونية والعوامل التي تدعمها أو تعيقها داخل المدارس ولا سيما في المدارس العربية في شمال الداخل الفلسطيني، للكشف عن مستوى تطبيقها وفهم التحديات المرتبطة بها، بما يسهم في تحسين جودة الأداء التربوي وتحقيق التحول التربوي المنشود.

1.1 مشكلة البحث

على الرغم من أهمية التعاون بين المعلمين، إلا أن الثقافة التعاونية في المدارس الثانوية العربية الحكومية في الجليل ما زالت غير واضحة، ويغلب عليها الطابع الفردي في العمل التربوي. ومن هنا تبرز الحاجة إلى دراسة معمّقة تصف الواقع التربوي كما يُمارس فعلاً داخل المدرسة، من خلال منهج اثنوجرافي يعتمد على الملاحظة والمقابلات. تتحدد مشكلة البحث في السؤال الآتي:

كيف تظهر الثقافة التعاونية في المدارس الثانوية العربية الحكومية في الجليل كما يوظفها المعلمون؟

1.2 أسئلة البحث

1. كيف يُمارس التعاون المهني بين أعضاء الهيئة التربوية في الحياة اليومية داخل المدرسة؟
2. ما أنماط التفاعل والتواصل السائدة بين المعلمين؟
3. ما القيم والمعتقدات التي توجه سلوك المعلمين نحو التعاون أو العمل الفردي؟
4. ما نوع الدعم المهني والاجتماعي الذي يقدمه المعلمون لبعضهم البعض؟

5. كيف تُتخذ القرارات التربوية داخل المدرسة؟ وهل يتم إشراك المعلمين فيها بصورة تعاونية؟

6. كيف تتعكس الثقافة التعاونية على مناخ العمل وجودة الممارسات التربوية؟

1.3 أهداف البحث

تهدف هذه الدراسة إلى تحليل وفهم طبيعة الثقافة التعاونية في المدارس الثانوية العربية الحكومية في الجليل، وفهم العوامل التي تسهم في تعزيزها أو إعاقتها، من خلال دراسة اثنوجرافية ميدانية تعكس التجارب الواقعية للمعلمين والإدارة. وتتفرع الأهداف كما يلي:

1. رصد مظاهر الممارسة اليومية للتعاون المهني بين أعضاء الهيئة التربوية داخل المدرسة وتحليل طبيعتها في ضوء التفاعلات الواقعية.
2. تحليل أنماط التفاعل والتواصل السائدة بين المعلمين، وكيف تسهم هذه الأنماط في بناء أو إضعاف روح التعاون المدرسي.
3. استكشاف القيم والمعتقدات الثقافية والتنظيمية التي توجه سلوك المعلمين نحو العمل التعاوني أو الفردي داخل البيئة المدرسية.
4. التعرف على أشكال الدعم المهني والاجتماعي المتبادل بين المعلمين، ودورها في تعزيز التعاون والتضامن المهني داخل المدرسة.
5. تفسير آليات اتخاذ القرار التربوي داخل المدرسة، ومدى مشاركة المعلمين في هذه العملية بما يعكس طبيعة الثقافة التعاونية.
6. تحليل انعكاسات الثقافة التعاونية على مناخ العمل التربوي وجودة الأداء المهني في المدارس الثانوية العربية الحكومية.

1.4 أهمية البحث

تتمثل أهمية الدراسة فيما يلي:

1. إثراء الأدبيات العربية حول الثقافة التعاونية في المدارس الثانوية العربية الحكومية في الجليل.
2. توظيف المنهج الاثنوجرافي من أجل فهم بيئة العمل التربوي.
3. تزويد وزارة التربية والإدارة المدرسية بمعطيات تساعد في تعزيز العمل الجماعي وتحسين بيئة العمل.
4. دعم توجهات التطوير المهني للمعلمين في المدارس الثانوية العربية الحكومية في الجليل.
5. فتح المجال أمام المعلمين من إعادة التفكير في ثقافة التعاون وتحسين بيئة العمل.

1.5 حدود الدراسة

- 1.5.1 الحدود الموضوعية: تقتصر هذه الدراسة على فحص طبيعة الثقافة التعاونية في المدارس الثانوية العربية الحكومية، من حيث الممارسات التعاونية، والعلاقات المهنية، وتبادل الخبرات.
- 1.5.2 الحدود المكانية: المدارس الثانوية العربية الحكومية في الجليل.
- 1.5.3 الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول من السنة الدراسية 2025-2026.
- 1.5.4 الحدود البشرية: تقتصر على المعلمين والمعلمات في المدارس الثانوية العربية الحكومية.

1.6 مصطلحات البحث

1.6.1 الثقافة التعاونية

هي مجموعة القيم والمعتقدات والمعايير والتوقعات التنظيمية التي تشكل الشعور وأنماط السلوك في المدرسة وتعكس في مجملها روح التعاون والزمالة والمسؤولية المشتركة عن النمو المهني ونجاح المدرسة وسمعتها (أحمد، 2017).

وتعرفها الباحثتان إجرائياً بأنها السلوك والتفاعل المهني التي يظهرها معلمي ومدراء المدارس العربية في الجليل، وتعكس قيم التعاون والمشاركة في الدعم المهني وتبادل المعرفة وسيتم التعرف عليها من خلال الملاحظة الميدانية لسلوك المعلمين، والأنشطة المدرسية المشتركة، والإدارة خلال الاجتماعات، وكذلك من خلال المقابلات المفتوحة التي تكشف عن تصورات المعلمين والمدراء حول التعاون والثقة وتبادل المعرفة.

1.6.2 المدارس الحكومية العربية

تعرف المدارس الحكومية هنا بأنها المؤسسات التعليمية التابعة لوزارة التربية والتعليم العالي أو الخاضعة لإشرافها، والتي تتفّذ المنهج الوطني وتعمل وفق سياسات الوزارة والأنظمة القانونية المعمول بها (وزارة التربية والتعليم العالي؛ القرار بقانون رقم 2017/8).

وتعرف إجرائياً بأنها كل مؤسسة تعليمية تقع تحت إشراف وزارة التربية والتعليم في الجليل، تقدم التعليم وفق المنهج الإسرائيلي باللغة العربية وتلتزم بالقوانين واللوائح الرسمية للمدارس الثانوية العربية الحكومية.

1.6.3 بيئة العمل التربوي

تُعرّف بيئة العمل التربوي بأنها مجموعة الظروف التنظيمية والمهنية والنفسية التي تحيط بالعاملين في المدرسة، وتؤثر في أدائهم وسلوكهم المهني، وتسهم في تحقيق التوازن المؤسسي ورفع كفاءة العمل التربوي وجودته (قصص، 2025).

وتعرف إجرائياً بأنها العلاقات والممارسات التنظيمية والاجتماعية التي يعيشها المعلمون داخل المدرسة، والتي تتعكس على أدائهم، وشعورهم بالانتماء والرضا المهني، ويتم التعرف عليها من خلال المقابلات والملاحظات الميدانية وتحليل الوثائق المدرسية.

1.6.4 الدراسة الاثنوجرافية

تعود جذور مصطلح الاثنوجرافيا إلى الأصل اللاتيني والمكون من مقطعين (Ethnos) بمعنى ناس أو شعب أو أمة و (Grapho) تعني الكتابة والوصف، وهي تعني الدراسة المنهجية للبشر والثقافات وهي تهدف بالأساس إلى استكشاف الظواهر الثقافية حيث يلاحظ الباحث المجتمع من منظور المبحوثين (قطيط، 2021).

تُعرّف الدراسة الاثنوجرافية إجرائياً بأنها منهج بحث نوعي ميداني يستخدمه الباحث لوصف الواقع التربوي كما يعيشه المعلمون والمدراء داخل بيئة المدرسة، لفهم الثقافة التعاونية من منظور المشاركين أنفسهم في سياقهم الطبيعي، وذلك من خلال الملاحظة المباشرة، والمقابلات المتعمقة، وتحليل الوثائق المدرسية التي تعكس طبيعة الحياة اليومية داخل المدرسة.

2. خلفية نظرية ودراسات سابقة

2.1 العرض النظري

2.1.1 الثقافة المدرسية التعاونية

تُعدّ الثقافة سمة مميزة تفرّق الإنسان عن باقي الكائنات الحية، إذ تؤثر بشكل عميق في السلوك الإنساني على مستوى الفرد والجماعة. ويكتسب الأفراد ثقافتهم من خلال التفاعل مع المجتمع المحيط بهم، حيث تسهم في تعزيز التواصل بينهم وتوجيه سلوكهم داخل المجتمع الأكبر. كما تظهر آثار الثقافة في المؤسسات والمنظمات التي ينتمي إليها الأفراد، ومنها المدرسة، إذ تتأثر هذه المؤسسات بالبيئة الاجتماعية التي تعمل فيها. وتعكس ثقافة المؤسسة القيم والمعايير السائدة في المجتمع، وتؤثر في أنماط السلوك واتخاذ القرارات داخلها، مما يجعلها عاملاً أساسياً في تشكيل بيئة العمل وتوجيه الممارسات التربوية (الربيعي، 2025). ومن هذا المنطلق، تُعدّ المدرسة إحدى أهم المؤسسات الاجتماعية التي تُعبّر عن ثقافة المجتمع وتعيد إنتاجها في أجيال جديدة من المتعلمين. فثقافة المدرسة لا تنفصل عن ثقافة المجتمع الذي تنتمي إليه، إذ تعكس مكوناته الفكرية والاجتماعية، وتتشكّل من تفاعل المعلمين والإدارة والطلاب داخل البيئة المدرسية. وقد أشارت حسن (2021) إلى أن ثقافة المدرسة ترتبط ارتباطاً وثيقاً بثقافة المجتمع المحلي، وتتأثر بالخلفية الاجتماعية والطبقية لأفراده، مما يجعلها انعكاساً للواقع الاجتماعي والسياسي المحيط بها. ومن هنا تنبع أهمية دراسة الثقافة المدرسية بوصفها مرآة تعكس قيم المجتمع، وفي الوقت نفسه إطاراً فاعلاً في تشكيل سلوك أفراده وتوجهاتهم.

وانطلاقاً من فهم ثقافة المدرسة كأساس للبيئة التعليمية، تظهر الثقافة التعاونية المدرسية كأحد مظاهر هذه الثقافة، إذ تمثل البعد الإيجابي الذي يسعى إلى توطيد العلاقات المهنية والاجتماعية بين جميع أعضاء المدرسة لتحقيق أهداف مشتركة وتحسين جودة التعليم. فالثقافة التعاونية هي ثقافة يتعاون فيها المعلمون لتحقيق أهداف مشتركة تُحسّن الأداء الأكاديمي والرفاهية العامة للطلاب. تؤكد هذه الثقافة على أهمية الثقة، والتفاهم، والتواصل، واتخاذ القرارات بشكل تشاركي بين أعضاء مجتمع المدرسة، من معلمين وإدارة وطلاب وأولياء أمور، بما يعزّز روح المسؤولية الجماعية. وتدعم هذه الثقافة بيئة عمل دافعة نحو المشاركة المهنية، وترسخ ممارسات تدريسية قائمة على التعاون، وتشجيع تبادل الأفكار والخبرات لتحسين الأداء المدرسي. وقد أوضحت الدراسات أن نجاح المدرسة يعتمد بدرجة كبيرة على قوة العلاقات المهنية داخلها، وأن تطبيق الثقافة التعاونية يسهم في بناء بيئة تعليمية شاملة وداعمة تُعزّز النمو والتطور لدى كل طالب (Efren, 2024).

وعلى الرغم من أهمية الثقافة التعاونية، إلا أن تفعيلها في المدارس قد يواجه عدداً من التحديات التي تحدّ من فاعليتها. من أبرز هذه المعوقات ضيق الوقت وكثرة الأعباء المهنية، إضافة إلى مقاومة التغيير لدى بعض المعلمين أو الإداريين، وضعف التدريب على أساليب العمل التعاوني. كما أن ضعف التواصل، وعدم توازن المشاركة بين المعلمين، وغياب الثقة والاحترام المتبادل قد يؤدي إلى توتر العلاقات المهنية ويُضعف التعاون الفعال، مما يحول دون تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة من تبني ثقافة تعاونية داخل المدرسة (Wagner, 2022).

وتشير الأدبيات التربوية أن القيادة المدرسية التعليمية تلعب دوراً أساسياً في بناء بيئة مدرسية داعمة تسهم في تعزيز التعاون المهني بين المعلمين. فقد أظهرت دراسة الحسيني (AL-Husseini, 2025) أن ممارسات القيادة التعليمية، ولا سيما دعم المعلمين وتوفير مناخ عمل إيجابي قائم على الثقة والتواصل، ترتبط ارتباطاً إيجابياً قوياً بشعور المعلمين كفاءتهم الذاتية في إدارة الصف وتعزيز مشاركة الطلبة. وتشير هذه النتائج إلى أن القائد المدرسي، من خلال دعمه

المستمر وتوجيهه المهني، يهيئ بيئة عمل تشجع تبادل الخبرات، والعمل الجماعي، وتحمل المسؤولية المشتركة، وهي عناصر جوهرية في ترسيخ التعاون داخل المدرسة. وعليه، تسهم القيادة المدرسية الفاعلة في تهيئة الأساس التنظيمي والنفسي الذي يدعم نشوء ثقافة مدرسية قائمة على التعاون والتفاعل الإيجابي بين أعضاء الهيئة التدريسية.

أن للثقافة التعاونية عدة أشكال تختلف في عمقها ومستوى التفاعل المهني بين المعلمين. ويمكن فهمه على أنه متدرج، يبدأ من العمل الفردي وينتهي بالعمل الجماعي المنظم. ففي المستوى الأول، يظهر غياب التعاون، حيث يعمل المعلمون بشكل مستقل دون وجود تفاعل مهني مقصود مع زملاء، وهو ما يعكس ضعفًا في الثقافة التعاونية داخل المدرسة. أما المستوى الثاني، فيتمثل في تبادل الأفكار وسرد الخبرات، حيث يتواصل المعلمون بشكل غير رسمي من خلال محادثات عابرة حول مواقف تعليمية أو أفكار عامة، دون أن يصل هذا التفاعل إلى تعاون منظم أو مستمر. وفي المستوى الثالث، يظهر الدعم والمساعدة المتبادلة، حيث يقدم المعلمون المساعدة لزملائهم عند الحاجة، مثل دعم معلم جديد أو المساعدة في حل مشكلة تعليمية محددة، وهو شكل يعكس وجود علاقات مهنية إيجابية لكنه يبقى محدودًا ومؤقتًا. أما المستوى الرابع، فهو مشاركة الموارد والخبرات، ويشمل تبادل المواد التعليمية والخطط والأفكار التدريسية، مما يدل على درجة أعلى من الثقة المهنية، إلا أن هذا الشكل لا يصل بعد إلى مستوى العمل المشترك وتحمل المسؤولية الجماعية. وأخيرًا العمل الجماعي المتكامل أعلى أشكال الثقافة التعاونية، حيث يعمل المعلمون معًا بشكل منظم لتحقيق أهداف تعليمية مشتركة، من خلال التخطيط المشترك، والتدريس التعاوني، وملاحظة الدروس، وتحمل المسؤولية الجماعية عن تعلم الطلبة. وتشير الدراسة إلى أن هذا المستوى يعكس وجود ثقافة تعاونية ناضجة داخل المدرسة (saks, 2025).

2.1.2 بيئة العمل التربوي

بيئة العمل هي كل ما يحيط الفرد في مجال عمله، ويؤثر في سلوكه وأدائه، وفي ميوله تجاه عمله، والمجموعات التي يعمل معها، والإدارة التي يتبعها، ويمثل الانطباع العام المتكون لدى أعضاء المنظمة كإطار معنوي والمتضمن متغيرات عديدة مثل فلسفة الإدارة العليا، وظروف العمل ونوع العلاقات بين أفراد التنظيم (محمد ومحمد، 2018).

إن بيئة العمل التربوية تعد من العوامل الأساسية والتي تؤثر في أداء المعلمين، أن الظروف التي يعمل فيها المعلم، سواء من حيث الدعم الإداري، أو العلاقات المهنية، أو الأجواء العامة داخل المدرسة، لها أثر واضح على مستوى أدائه. وأن دافعية المعلمين تلعب دورًا وسيطًا مهمًا، إذ إن المعلمين الذين يعملون في بيئة عمل إيجابية يشعرون بدافعية أعلى، الأمر الذي ينعكس بشكل مباشر على أدائهم المهني (Octaviani, 2024).

أن ظروف بيئة العمل المرتبطة بمهنة التعليم تؤثر بشكل مباشر في سلوك المعلم ودافعيته وأدائه المهني. وتشمل هذه الظروف مجموعة من العناصر التي تُعد محددات أساسية للعمل التربوي، من أبرزها الحوافز التي قد تكون مادية أو معنوية، مثل الأجر والتقدير المعنوي والترقي الوظيفي، لما لها من دور في توجيه سلوك المعلم وتحفيزه على الأداء. كما تشمل ساعات العمل، حيث يُقصد بها عدد الساعات الفعلية التي يقوم المعلم بالتدريس خلالها، ويُساهم تنظيمها بشكل مناسب في تحسين جودة العمل. وتُعد الاتصالات عنصرًا مهمًا في بيئة العمل، إذ تتمثل في نقل المعلومات والتوجيهات بين الإدارة والمعلمين، مما يساعد على وضوح طبيعة العمل وتقليل الغموض. والتعب والملل بوصفهما حالات نفسية قد تنشأ نتيجة الاستمرار في العمل لفترات طويلة، إضافة إلى ضغوط العمل التي قد تؤدي إلى الإحباط والاحتراق النفسي، خاصة في المجال التعليمي. إن تفاعل هذه العوامل مجتمعة يؤثر في دافعية المعلم وأدائه، إيجابًا أو سلبيًا، داخل البيئة المدرسية (محمد ومحمد، 2018).

تشير دراسة اوكتافيانى وآخرين (Octaviani, 2024) أن المعلمين الذين يشعرون بأن آراءهم مسموعة ويشاركون في اتخاذ القرارات المرتبطة بتنظيم العمل والتدريس يكونون أكثر التزامًا واندماجًا في عملهم. كما تسهم مشاركة المعلمين في صنع القرار في تعزيز العلاقات المهنية بينهم، وتشجع على التعاون وتبادل الخبرات داخل المدرسة. وأن غياب المشاركة في اتخاذ القرار قد يؤدي إلى ضعف الدافعية والشعور بالضغط المهني، مما يؤثر سلبيًا على الأداء والتفاعل المهني. وبناءً على ذلك، تؤكد الدراسة أن صنع القرار التشاركي يُعد أحد مكونات بيئة العمل الداعمة التي تساعد على تحسين أداء المعلمين وتعزيز التعاون داخل المدرسة. وعليه، يمكن القول إن بيئة العمل التربوية الداعمة تشكل أساسًا مهمًا لبناء ثقافة تعاونية داخل المدرسة.

2.2 دراسات سابقة

هدفت دراسة وي (Wei (2025 إلى استكشاف تطوير وفعالية مجتمعات التعلم المهني كاستراتيجية لتعزيز نمو المعلمين وتعاونهم في المدارس الدولية الصينية، مع التركيز على المكونات الرئيسية لهذه المجتمعات، مثل الدعم الإداري والممارسات التعاونية وتأثيرها على التطوير المهني. اعتمدت الدراسة المنهج الكمي، واشتمل مجتمعها على معلمين وإداريين من مؤسسات تعليمية مختلفة، حيث تكونت العينة من (300) مشاركًا. ولجمع البيانات، استُخدم استبيان شمل أسئلة حول تصورات المشاركين تجاه فعالية مجتمعات التعلم المهني وعوامل نجاحها. وأظهرت النتائج أن المبادئ الأساسية لمجتمعات التعلم المهني مقبولة على نطاق واسع، إلا أن نجاح تطبيقها يتأثر بعوامل مثل ارتفاع معدل دوران المعلمين وتنوع الكوادر المحلية والوافدة. كما وجدت الدراسة علاقة وثيقة بين تخصيص وقت للتعاون، ودعم القيادة الفعال، والتصور الإيجابي لتأثير مجتمعات التعلم المهني على الممارسات التعليمية ومعنويات المعلمين. وأوصت الدراسة بضرورة تكييف نموذج مجتمعات التعلم المهنية بما يلائم السياق الثقافي والتربوي المحلي، لضمان بناء مجتمعات مهنية مستدامة وفعالة تسهم في تحسين تعلم الطلاب ورفع مستوى التعاون المهني بين المعلمين.

هدفت دراسة فلوريس وآخرين (Flores, et al. 2025) إلى تحديد كيفية تعلم المعلمين من خلال بناء المعرفة بشكل تعاوني خلال مشاركتهم في اجتماعات التغذية الراجعة (المرحلة الثالثة من دورة الملاحظة المتبادلة بين الأقران). اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي بالجمع بين التحليل الوصفي والاستدلالي، وتكوّن مجتمعها من معلمين أثناء الخدمة، حيث اختيرت عينة أولية مكونة من (400) معلم متطوع. ولجمع البيانات، استُخدمت تسجيلات صوتية لاجتماعات التغذية الراجعة، وتم تحليل تفاعل أزواج المعلمين في (94) اجتماعًا باستخدام نظام ترميز قائم على فئات ورموز فرعية لتحليل أساليب الخطاب المرتبطة ببناء المعرفة التعاونية وغير المرتبطة بها، وذلك للتحقق من الفروق بين دوري المراقب والمُراقب. وأظهرت نتائج الدراسة زيادة ملحوظة في استخدام أساليب الخطاب الداعمة لبناء المعرفة التعاونية، إلى جانب وجود اختلافات دالة بين دوري المراقب والمُراقب، مما يؤكد فاعلية الملاحظة المتبادلة بين الأقران كممارسة مهنية داعمة لتعلم المعلمين.

هدفت دراسة مربوع (2024) إلى الكشف عن معوقات تطبيق مجتمعات التعلم المهنية كمدخل لترسيخ الثقافة التعاونية بين المعلمين في مدارس وكالة الغوث الدولية بمنطقة القدس/أريحا، ودراسة الفروق في هذه المعوقات حسب الجنس، المؤهل العلمي، وسنوات الخدمة، باستخدام المنهج الوصفي التحليلي.

تكوّن مجتمع الدراسة من 476 معلمًا ومعلمة، بينما تكونت العينة من 100 معلم ومعلمة تم اختيارهم عشوائيًا. واستخدمت الباحثة استبانة مكونة من 36 فقرة موزعة على ثلاث مجالات: المعوقات المرتبطة بالبيئة المدرسية، المعلم، والإدارة المدرسية، وتم جمع البيانات إلكترونياً بعد التحقق من صدق الأدلة وثباتها.

أظهرت النتائج أن أهم المعوقات جاءت بدرجة متوسطة، حيث تصدّرت المعوقات البيئية، تلتها المعوقات المتعلقة بالمعلم، ثم المعوقات الإدارية. كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الذكور في متغير الجنس، ولصالح حملة الماجستير في المؤهل العلمي، بينما لم تظهر فروق حسب سنوات الخدمة. وتبين أن ضعف البيئة الداعمة والتنظيم الإداري يحد من تفعيل التعاون المهني بين المعلمين.

وأوصت الدراسة بضرورة تدريب المعلمين على تطبيق مجتمعات التعلم المهنية، تعزيز تعاون الإدارة المدرسية، توفير بيئة داعمة للعمل الجماعي، وتشجيع إجراء مزيد من الدراسات حول ثقافة التعاون بين المعلمين.

هدفت دراسة دراغمة (2023) إلى استكشاف واقع ممارسة القيادة التشاركية وعلاقتها بالتمكين الإداري والرضا الوظيفي في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية، مع التعرف إلى الفروق تبعاً لمتغيرات مثل الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمسمى الوظيفي، والجامعة، واقتراح نموذج لتعزيز التمكين والرضا الوظيفي. اعتمدت الدراسة المنهجية المختلطة، وشملت عينة كمية من (365) عضواً وعينة نوعية من (15) مشاركاً من أعضاء الهيئات التدريسية والإدارية، وُجمعت البيانات باستخدام الاستبانة والمقابلة. أظهرت النتائج ارتفاع مستوى القيادة التشاركية والتمكين الإداري والرضا الوظيفي، ووجود علاقة إيجابية دالة بين القيادة التشاركية وكل من التمكين والرضا الوظيفي، مع وجود فروق دالة لبعض المتغيرات الديموغرافية. وأكدت النتائج النوعية توافر القيادة التشاركية لدى مديري الدوائر ورؤساء الأقسام. وأوصت الدراسة بتبني النموذج المقترح وتطبيق نمط القيادة التشاركية لتعزيز التمكين الإداري والرضا الوظيفي وتحسين أداء العاملين.

هدفت دراسة يونغ هونغ وآخرين (Yonghong, et al. 2022) إلى فحص كيفية تأثر مشاركة المعلمين في العمل بتداخل موارد المجتمع المهني للمعلمين (التمثلة في المعايير المشتركة، والمسؤولية الجماعية، والتعاون، والحوار التأملي) مع الموارد الشخصية للمعلمين، وبخاصة الكفاءة الذاتية، وذلك في ضوء نظرية الحفاظ على الموارد. اعتمدت الدراسة المنهج الكمي الارتباطي، واشتمل مجتمعها على معلمي المرحلتين الابتدائية والثانوية في الصين، حيث تكونت عينة الدراسة من (1123) معلماً ومعلمة. ولجمع البيانات، استخدمت استبانة لقياس أبعاد المجتمع المهني، والكفاءة الذاتية، ومشاركة المعلمين في العمل، وتم تحليل البيانات باستخدام نمذجة التباين الهيكلي لاختبار فرضيات الدراسة والعلاقات بين المتغيرات. وأظهرت النتائج أن المعايير المشتركة والمسؤولية الجماعية تلعبان دوراً محورياً في تعزيز التعاون بين المعلمين، والذي يسهم بدوره في تنمية الحوار التأملي، كما تبين أن الكفاءة الذاتية للمعلمين تتوسط جزئياً العلاقة بين أبعاد المجتمع المهني الأربعة ومشاركتهم في العمل. وأكدت النتائج أن المجتمع المهني يوفر موارد تنظيمية واجتماعية داعمة تعزز القدرات الشخصية للمعلمين، مما يزيد من مستوى انخراطهم المهني. وأوصت الدراسة قادة المدارس بالتركيز على ترسيخ المعايير المشتركة وتعزيز المسؤولية الجماعية عند تنفيذ التغييرات التربوية، لما لذلك من أثر في بناء ثقافة مدرسية داعمة للنمو المهني وتعزيز ثقة المعلمين بأنفسهم ورغبتهم في التعاون.

هدفت دراسة العتيبي والنفيسة (2021) إلى التعرف على معوقات مجتمعات التعلم المهنية كمظاهر للثقافة التعاونية بين معلمي العلوم في محافظة عفيف بالملكة العربية السعودية، باستخدام المنهج الوصفي التحليلي. تكون مجتمع الدراسة من 176 معلماً، واختيرت عينة مكونة من 95 معلماً، وُجمعت البيانات عبر استبانة إلكترونية تضم محاور تتعلق بالمعوقات الشخصية والبيئية.

أظهرت النتائج أن أبرز المعوقات تمثلت في الأعباء التدريسية والإدارية، ضعف الرؤية المشتركة والثقة، مقاومة التغيير، وضعف دعم القيادة المدرسية، وقلة اللقاءات التعاونية المنظمة. كما تبين أن سنوات الخبرة تؤثر إيجابياً على مستوى التعاون، بينما لا توجد فروق للمرحلة التعليمية.

وأوصت الدراسة بضرورة تعزيز البيئة المدرسية الداعمة للتعاون، تفعيل اللقاءات التعاونية، دعم القيادة المدرسية، وتطوير برامج التنمية المهنية القائمة على مجتمعات التعلم المهنية.

وأوصت الدراسة بضرورة إثراء اجتماعات التغذية الراجعة بالمعرفة المستنيرة، وتوفير أدوات داعمة وتغذية راجعة عالية الجودة، بما يسهم في تعزيز التعلم التعاوني المستند إلى المعرفة بين المعلمين وتطوير ممارساتهم المهنية.

هدفت دراسة ريماي (2021) إلى التعرف على فاعلية القيادة التشاركية من خلال فرق التطوير المدرسية في تحسين أداء المدرسة وفق معايير المدرسة الفلسطينية الفاعلة، واعتمدت المنهج الوصفي بشقيه الكمي والنوعي، مستخدمة استبانتيين، ومقابلات، وتحليل التقارير السنوية للبرنامج. وأظهرت النتائج أن أبرز ممارسات فرق التطوير تمثلت في إعداد رؤية المدرسة ورسالتها، وإجراء التقويم الذاتي والتحليل البيئي، وتحديد الاحتياجات وترتيب الأولويات، وإعداد الخطط الإجرائية. كما بينت النتائج وجود رضا عام لدى المديرين عن فاعلية هذه الفرق، ودورها في تعزيز روح التعاون، وتحفيز المعلمين على تنويع استراتيجيات التدريس، وإشراك المجتمع المحلي في أنشطة المدرسة وصنع القرار، مما انعكس إيجابياً على الأداء المدرسي العام. وفي المقابل، كشفت الدراسة عن جملة من التحديات، أبرزها كثرة الأعباء وضيق الوقت، وقلة الخبرة في مجالي التخطيط والقيادة، وعدم وضوح مهام فرق التطوير وصلاحياتها، وأوصت بضرورة اعتماد هذه الفرق رسمياً ضمن نظام المدرسة، وتعزيز القيادة التشاركية من خلال سياسات واضحة تدعم العمل الجماعي وتضمن استدامته.

2.3 التعقيب على الدراسات السابقة

تشير الدراسات السابقة إلى أن تعزيز التعاون بين المعلمين يتأثر بعدة عوامل، منها الممارسات التعاونية المباشرة، القيادة التشاركية، مجتمعات التعلم المهنية، والتمكين الشخصي. فقد أظهرت دراسة فلوريس وآخرين (Flores et al. 2025) أن اجتماعات التغذية الراجعة للملاحظة المتبادلة بين المعلمين تعزز بناء المعرفة التعاونية، بينما أبرزت دراسات مثل مربوع (2024) والعتيبي والنفيسة (2021) المعوقات التي تحد من التعاون المهني، مثل ضعف البيئة الداعمة ونقص اللقاءات المنظمة.

كما أكدت دراسات دراغمة (2023) وريماوي (2021) أن القيادة التشاركية وفرق التطوير المدرسية تسهم في خلق بيئة داعمة للتعاون بين المعلمين، ما يعزز الرضا الوظيفي والتمكين الإداري، وهو ما يرتبط مباشرة بتعزيز الثقافة التعاونية.

بالإضافة إلى ذلك، أوضحت دراسة يونغ هونغ وآخرين (Yonghong et al. 2022) أهمية المجتمع المهني للمعلمين والموارد الشخصية في تعزيز المشاركة والتعاون، ما يؤكد أن الثقافة التعاونية تتأثر بالجانب التنظيمي والفردى معاً.

بناءً على ذلك، توفر هذه الدراسات أساساً قوياً لفهم آليات بناء الثقافة التعاونية بين المعلمين، سواء على مستوى الممارسات اليومية والتفاعل المباشر أو على مستوى البنية المؤسسية والقيادية، وهو ما يتوافق مع هدف الدراسة النوعية الحالية في استكشاف التجربة التعاونية للمعلمين بعمق.

3. منهجية البحث

3.1 مجتمع وعينة البحث

يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات إحدى المدارس الثانوية العربية الحكومية في الجليل والبالغ عددهم 45 معلم ومعلمة. ونظراً لطبيعة الدراسة النوعية الاثنوجرافية، فقد ركزت الدراسة على الفهم العميق للثقافة التعاونية داخل المدرسة، دون السعي إلى التعميم.

أما عينة الدراسة فقد تم اختيارها بطريقة قصدية، حيث شملت (7) معلمات ممن لديهن خبرة مباشرة في البيئة المدرسية. وقد روعي في اختيار المشاركات التنوع في سنوات الخبرة (من خمس سنوات إلى أكثر من عشرين سنة)، إضافة إلى تنوع التخصصات والأدوار التربوية داخل المدرسة.

وجاء اختيار هذه الفئة نظرًا لقدرتها على تقديم وصف غني يعكس طبيعة العلاقات المهنية وأساليب التعاون داخل المدرسة. واستمر جمع البيانات إلى أن وصلت الدراسة إلى مرحلة تكرار المعلومات وعدم ظهور أفكار جديدة، وهو ما يشير إلى تحقيق الإشباع النظري.

3.2 أداة البحث

تكونت أداة الدراسة من مقابلة تشمل سبعة أسئلة بحيث قامت الباحثتان بكتابة أسئلة المقابلة بما يتناسب مع الدراسة وذلك من أجل فحص طبيعة الثقافة التعاونية في إحدى المدارس الثانوية في الجليل من حيث الممارسات التعاونية والعلاقات المهنية وتبادل الخبرات.

3.3 صدق الأداة

للتحقق من صدق الأداة، تم عرض دليل المقابلة بصورته الأولية على (10) محكمين من ذوي الاختصاص في المجال التربوي، شملوا أكاديميين في التربية وطرق التدريس، وباحثين ذوي خبرة في البحث النوعي، إلى جانب مختصين في العمل التربوي المدرسي.

وقد طُلب من المحكمين إبداء آرائهم حول وضوح الصياغة اللغوية للأسئلة، وملاءمتها لأهداف الدراسة، وانتمائها لمجال الثقافة التعاونية، وحيادتها وقدرتها على توليد بيانات نوعية معمقة.

وبناءً على ملاحظات المحكمين، تم اعتماد الأسئلة التي حظيت بإجماع على مناسبتها، كما أُجريت تعديلات لغوية ومضمونية على بعض الأسئلة، وحُذفت أسئلة أخرى لعدم ملاءمتها أو لتكرار مضمونها. وفي ضوء ذلك، تم اعتماد الأداة بصورتها النهائية بما يتلاءم مع طبيعة المنهج الانتوجرافي وأهداف الدراسة.

3.4 ثبات الأداة

نظرًا لأن هذه الدراسة تعتمد المنهج النوعي الانتوجرافي، فإن الثبات لا يُفهم بمعناه الإحصائي المستخدم في البحوث الكمية، بل يتم التحقق منه من خلال معايير الموثوقية في البحث النوعي، وبخاصة الاعتمادية والتأكيدية.

ولتعزيز الاعتمادية، قامت الباحثتان بتوضيح جميع خطوات البحث بشكل منظم، بدءًا من اختيار العينة، مرورًا بجمع البيانات باستخدام المقابلات شبه المنظمة، وصولًا إلى تحليل البيانات وتفسيرها. كما تم اتباع خطوات تحليل واضحة ومتسقة، الأمر الذي يساعد على تتبع مسار البحث وفهم كيفية الوصول إلى النتائج.

أما التأكيدية، فقد تم دعمها من خلال الاعتماد على أقوال المشاركات والاقتباسات المباشرة في عرض النتائج، وربط التفسيرات بالبيانات التي تم جمعها من الميدان، مما يقلل من تأثير الآراء الشخصية للباحثتين. بالإضافة إلى ذلك، تم الاحتفاظ بسجلات البحث، مثل تفريغ المقابلات والملاحظات التحليلية، لضمان أن النتائج نابعة من البيانات نفسها. وبناءً على ذلك، تحقق مستوى مناسب من الثبات والموثوقية، بما يتلاءم مع طبيعة البحث النوعي وأهدافه.

3.5 إجراءات جمع البيانات

نفذت الدراسة وفق الخطوات الآتية:

1. تم جمع المعلومات من المصادر كالمقالات والتقارير والرسائل الجامعية وغيرها، وذلك من أجل وضع الإطار النظري والدراسات السابقة.
2. تحديد مجتمع الدراسة، ومن ثم تحديد عينة الدراسة بما يتناسب مع طبيعة المنهج النوعي الإثنوجرافي.
3. تطوير أداة الدراسة من خلال مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة.
4. تم تحكيم أداة الدراسة بعرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في المجال التربوي، وذلك للتأكد من وضوح الأسئلة وملاءمتها لأهداف الدراسة.
5. تطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية ومن خارج عينة الدراسة الأساسية، حيث شملت مقابلة تجريبية واحدة، بهدف التأكد من صدف وثبات أداة الدراسة.
6. بعد ذلك، تم تطبيق أداة الدراسة على العينة الأصلية، والتي تكونت من (7) مشاركات من المعلمات من مدرسة ثانوية في الجليل. وقبل إجراء المقابلات، تم الحصول على موافقة المشاركات الطوعية على المشاركة في الدراسة، مع توضيح أهداف البحث، والتأكيد على سرية المعلومات، وأن البيانات ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.
7. أُجريت المقابلات وجهاً لوجه، وتم تسجيلها صوتياً بعد الحصول على موافقة المشاركات، وذلك لضمان دقة نقل البيانات، ثم جرى تفرغ المقابلات نصياً بشكل كامل.
8. تم تفرغ المقابلات وتحليلها حسب برنامج التحليل اليدوي المنظم، وذلك من خلال ترميز البيانات واستخلاص المحاور الرئيسة والفرعية.
9. مناقشة النتائج التي أسفر عنها التحليل في ضوء الأدب النظري والدراسات السابقة، والخروج بمجموعة من التوصيات والمقترحات البحثية.

4. عرض النتائج

في هذا الفصل يتم عرض نتائج المقابلات حول الثقافة التعاونية بين المعلمين في المدارس الثانوية. تم تحليل المقابلات باستخدام الترميز النوعي حيث تم تصنيف إجابات المشاركات إلى رموز أولية ثم تجميعها في محاور رئيسية تتناسب مع أسئلة البحث.

4.1 مستوى الثقافة التعاونية بين المعلمين

أظهرت النتائج أن مستوى الثقافة التعاونية في المدارس الثانوية منخفض بشكل عام مع وجود تفاوت بين الطواقم المختلفة داخل المدرسة الواحدة. حيث أشارت غالبية المشاركات إلى أن التعاون ان وجد يكون محدوداً، جزئياً، أو قائماً على علاقات شخصية وليس ثقافة مؤسسة شاملة. فقد عبرت المشاركات عن ضعف التعاون بشكل صريح إذ قدرته بدرجات متدنية، كما أوضحن اعتمادهن على أنفسهن في العمل المهني نتيجة غياب الدعم من الزملاء. قالت إحدى المعلمات: "إذا بقيه من واحد لاثنتين من عشرة... التعاون كثير قليل".

في المقابل، أشارت بعض المشاركات إلى وجود تعاون أفضل داخل طواقم معيّنة (كاللغة الإنجليزية أو التربية البدنية)، إلا أن هذا التعاون لا يمتد ليشمل جميع المعلمين أو المدرسة ككل. قالت معلمة أخرى: "بين أعضاء الطاقم تبقي التعاون كثير منيح، بس بين باقي الأقسام التعاون ضعيف".

4.2 تأثير التعاون على الأداء المهني للمعلمين

في هذا القسم سئلت المشاركات عن تأثير التعاون على الأداء المهني للمعلمين، وقد اتفقت جميع المشاركات تقريباً على أن التعاون بين المعلمين يؤثر بشكل إيجابي مباشر على الأداء المهني في حال توفّره. كما وضحت المعلمات أن التعاون يساهم في: تحسين جودة التدريس، تبادل الخبرات والمواد التعليمية، وضوح الرؤية التعليمية والمسار المهني وتخفيف الضغط النفسي والشعور بالوحدة المهنية.

قالت إحدى المعلمات: "لما تحسي حالك مش لحالك، كل شيء بيسهل وبيريح نفسياً".

كما وربطت بعض المشاركات بين التعاون والنجاح المهني، واعتبرته عنصراً أساسياً لتطوير الممارسات التعليمية، والانتقال من العمل الفردي إلى العمل الجماعي المنظم.

قالت أخرى: "لما بدي أعمل مشروع وما في تعاون، أكيد ما بكون في نجاح".

4.3 العوامل التي تشجع على التعاون بين المعلمين

في هذا القسم سئلت المشاركات عن العوامل التي تشجع على التعاون بين المعلمين فقد أظهرت النتائج أن العوامل المشجعة على التعاون تتوزع على مستويات إنسانية وتنظيمية، ومن أبرزها: الاحترام المتبادل بين المعلمين، وجود علاقات زمالة إيجابية، الحوار المفتوح والصراحة في الطرح، وجود هدف مشترك واضح تسعى المدرسة لتحقيقه، عقد جلسات واجتماعات منتظمة تتيح النقاش والتخطيط المشترك.

قالت إحدى المعلمات: "لما يكون في هدف مشترك، كل واحد بحط فكرة صغيرة وبتطلع شغلات ناجحة".

كما وأكدت المشاركات أن توفر هذه العوامل يخلق بيئة داعمة للتعاون، ويعزز الشعور بالانتماء والمسؤولية الجماعية تجاه المدرسة والطلاب.

قالت أخرى: "العلاقة والزمالة والاحترام أساس أي تعاون".

4.4 الصعوبات والعوامل التي تعيق التعاون

أما في القسم الرابع فقد سئلت المشاركات عن الصعوبات والعوامل التي تعيق التعاون وقد بينت نتائج المقابلات وجود مجموعة من العوامل التي تُضعف أو تعيق التعاون بين المعلمين، وكان أبرزها: الأنانية المهنية و"الإيجو"، الغيرة من نجاح الزملاء أو تطورهم المهني، الخوف من المعرفة أو من تفوق الآخرين، وجود شخصيات متسلطة أو نرجسية داخل الطاقم، الضغط النفسي والإرهاق المهني، خاصة في ظل ظروف اجتماعية وسياسية صعبة.

قالت إحداها: "في ناس إذا تعاونتي معهم بحسّوا إنك بتهددي كيانهم".

كما أشارت بعض المشاركات إلى وجود انقسامات داخل الطاقم (مثل فئات متقابلة، أو تمييز على أساس الانتماء المحلي)، مما يخلق بيئة متوترة وغير مشجعة على التعاون.

قالت معلمة أخرى: "وجود الأشخاص الغلط بالوظائف الغلط بصعب كل المسار".

4.5 إمكانية تعزيز التعاون في المستقبل

أما في القسم الخامس فقد سئلت المشاركات عن إمكانية تعزيز التعاون في المستقبل وقد عبّرت المشاركات هنا عن أمل حذر بإمكانية تحسّن التعاون في المستقبل، إلا أن هذا الأمل جاء مشروطاً بتغييرات حقيقية. فقد أبدت بعض المعلمات تشاؤماً نسبياً، وأشارت إلى أن التعاون لن يتحسن ما لم يحدث: تغيير في العقليات، أو تغيير في بعض الأشخاص المؤثرين، أو تدخل إداري جاد ومنظم. وبالمقابل، أكدت أخريات أن التعاون ممكن إذا توفرت الإرادة والظروف المناسبة، حتى وإن احتاج الأمر إلى وقت طويل.

قالت إحدى المعلمات: "الإدارة بتساعد، بس غير كافي، لازم يكون أكثر من هيك".

4.6 الشروط والمقترحات لتعزيز ثقافة التعاون

في هذا القسم سئلت المشاركات عن الشروط والمقترحات لتعزيز ثقافة التعاون فقد قدّمت المشاركات مجموعة من المقترحات لتعزيز الثقافة التعاونية، تمحورت حول:

1. دور الإدارة: اختيار الأشخاص المناسبين للمناصب القيادية، تنظيم اجتماعات دورية تشمل جميع المعلمين، تقديم دعم مهني ونفسي حقيقي، وليس شكلياً.
 2. على مستوى الطاقم: تعزيز العلاقات الإنسانية، تقدير جهود المعلمين المختلفة، نبذ المقارنات والتنافس السلبي، تقوية الحصانة النفسية للمعلم.
 3. على المستوى الإنساني: تشجيع الصراحة والشفافية، خلق مساحة آمنة للتعبير عن الصعوبات والاحتياجات.
- قالت إحدى المعلمات: "دائماً في إمكانية، بس بدها وقت وهدف يجمع الكل".
- وقالت معلمة أخرى: "بقول إن شاء الله، بس فش أمل".

4.7 تلخيص نتائج البحث

يهدف هذا البحث إلى فحص واقع الثقافة التعاونية بين المعلمين في المدرسة، وذلك من خلال تحليل نوعي لمقابلات شبه منظمة أُجريت مع عدد من المعلمات من تخصصات وخبرات مهنية مختلفة. أظهرت النتائج صورة عامة تشير إلى ضعف الثقافة التعاونية، رغم وعي المشاركات بأهميتها ودورها الإيجابي في تحسين الأداء المهني وجودة التعليم.

وأشارت معظم المشاركات إلى أن مستوى التعاون بين المعلمين ضعيف أو محدود جداً، حيث قدّرت بعضهن بدرجات منخفضة. وبيّن أن التعاون، عندما يوجد، يكون جزئياً ومحصوراً في طواقم معينة أو علاقات شخصية، ولا يُعد ممارسة عامة أو ثقافة سائدة على مستوى المدرسة. في المقابل، ذُكر أن مستوى التعاون داخل بعض الطواقم كان أفضل نسبياً، مثل طاقم اللغة الإنجليزية أو التربية البدنية، إلا أن هذا التعاون لا يشمل باقي المعلمين.

أما فيما يتعلق بتأثير التعاون على الأداء المهني، فقد اتفقت المشاركات على أن التعاون يسهم في تحسين التدريس، وتبادل الخبرات والمواد التعليمية، وتوضيح مسار العمل، إضافة إلى تقليل الضغوط المهنية والشعور بالعزلة. كما أكد أن التعاون يُعد عاملاً أساسياً في تطوير الممارسات التعليمية وتحقيق النجاح المهني.

أما العوامل التي تشجّع على التعاون، فقد تمثلت في الاحترام المتبادل بين المعلمين، ووجود علاقات إنسانية إيجابية، وحوار مفتوح وصريح، إضافة إلى وجود هدف واضح ومشترك تسعى المدرسة إلى تحقيقه. كما أشارت المشاركات إلى

أهمية عقد اجتماعات منتظمة تساعد على التخطيط والعمل الجماعي. وأكد أن غياب هذه العوامل يضعف فرص التعاون بشكل كبير.

في المقابل، برزت مجموعة من العوامل التي تعيق التعاون، من أهمها الأنانية المهنية، والغيرة من نجاح الزملاء، والخوف من تفوق الآخرين، ووجود شخصيات متسلطة داخل الطاقم. كما أشارت بعض المشاركات إلى الضغوط النفسية والإرهاق المهني، إضافة إلى وجود انقسامات داخل الطاقم على أسس علاقات شخصية أو اجتماعية، ما يخلق بيئة غير مشجعة على العمل التعاوني.

وفيما يتعلق بإمكانية تعزيز التعاون في المستقبل، عبّرت المشاركات عن تفاؤل محدود، مشروط بحدوث تغييرات حقيقية في طريقة التفكير، وفي دور الأشخاص المؤثرين، والدور الإداري داخل المدرسة. واقترحن مجموعة من الخطوات لتعزيز الثقافة التعاونية، من بينها تفعيل دور الإدارة في تنظيم العمل، واختيار قيادات مناسبة، وتقديم دعم مهني ونفسي فعلي، إلى جانب تحسين العلاقات الإنسانية، وتقدير جهود المعلمين، وتوفير مساحة آمنة للحوار والتعبير.

وبشكل عام، تُظهر النتائج وجود فجوة واضحة بين إدراك المعلمين لأهمية التعاون ورغبتهم فيه، وبين تطبيقه الفعلي داخل المدرسة، مما يشير إلى حاجة ملحة لتدخلات تنظيمية وإنسانية تساهم في بناء ثقافة تعاونية مستدامة بين المعلمين.

4.8 مناقشة النتائج

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على واقع الثقافة التعاونية بين المعلمين في المدارس الثانوية من خلال تحليل نوعي لمقابلات مع معلمات من تخصصات وخبرات مختلفة. أظهرت النتائج ضعف الثقافة التعاونية بشكل عام، مع وجود حالات محدودة يظهر فيها تعاون أفضل داخل بعض الطواقم، مثل طاقم اللغة الإنجليزية أو التربية البدنية. ويشير هذا الواقع إلى أن التعاون غالباً ما يكون محدوداً، غير منظم، أو قائماً على علاقات شخصية، دون أن يشكل ثقافة عامة على مستوى المدرسة، وهو ما يعكس فجوة بين الدعوة إلى العمل الجماعي في الخطاب التربوي وبين تطبيقه الفعلي في الممارسات اليومية.

وأظهرت النتائج أن التعاون يساهم في تحسين الأداء المهني وجودة التدريس، من خلال دعم المعلمين مهنيًا ونفسيًا، وتبادل الخبرات، وتوضيح الأهداف، وتحسين التخطيط وتنفيذ الأنشطة التعليمية، بينما يؤدي غياب التعاون إلى شعور المعلمين بالعزلة والاعتماد على الذات فقط، مما يحد من فرص التطوير والإبداع. وأكدت المشاركات أن العوامل الإنسانية والاجتماعية مثل الاحترام المتبادل، الصراحة، الحوار المفتوح، وروح الزمالة، إضافة إلى وجود هدف مشترك، تشكل الأساس في تعزيز التعاون، بينما تظهر المعوقات في شكل غيرة بين المعلمين، خوف من تفوق الآخرين، الأنانية المهنية، ضعف الدعم الإداري، وغياب التنظيم الواضح للعمل الجماعي. كما بيّنت المشاركات أهمية الدور الإداري في تنظيم الاجتماعات وتوفير الدعم الفعلي للمعلمين، إذ أن غياب ذلك يؤدي إلى اعتماد التعاون على المبادرات الفردية فقط.

تتفق نتائج الدراسة مع ما أشارت إليه دراسة وي (Wei, 2025) حول دور القيادة التربوية في تعزيز التعاون داخل مجتمعات التعلم المهنية، حيث يساهم دعم الإدارة وتنظيم اللقاءات التعاونية في تعزيز التفاعل بين المعلمين وتحقيق التطور المهني. كما تتوافق مع دراسة ريماي (2021) التي أكدت أهمية وجود رؤية مشتركة وسياسات واضحة ولغة موحدة داخل المدرسة لدعم التعاون المؤسسي، وهو ما انعكس في مطالبة المشاركات بـ "اجتماعات منظمة" وخطط موحدة. كما تدعم نتائج الدراسة ما أظهرت دراسة دراغمة (2023) حول التمكين والعمل ضمن فرق في رفع مستوى الأداء وتقليل الضغوط المهنية، إذ عبّرت المعلمات عن شعور إيجابي عند توزيع المسؤوليات والعمل المشترك ضمن الفريق.

تساهم هذه الدراسة أيضًا في تأكيد نتائج فلوريس وآخرين (Flores et al. 2025) التي أوضحت أن بناء المعرفة التعاونية خلال اجتماعات التغذية الراجعة يعزز تعلم المعلمين وتحسين ممارساتهم المهنية، إذ أظهرت مقابلات الدراسة الحالية أن التعاون المنظم يساهم في تبادل الخبرات وتحسين التخطيط وتنفيذ الأنشطة التعليمية. وبالمثل، تتفق مع نتائج يونغ هونغ وآخرين (Yonghong et al. 2022) والتي أشارت إلى أن الموارد التنظيمية والاجتماعية (المعايير المشتركة، المسؤولية الجماعية، التعاون، والحوار التأملي) تعزز مشاركة المعلمين في العمل، ويؤدي دمج هذه الموارد مع الكفاءة الذاتية للمعلمين إلى زيادة التفاعل المهني. وقد عبرت المشاركات في الدراسة الحالية عن أن وجود أهداف واضحة وروح زمالة يساهم في تحسين المشاركة والتعاون، وهو ما يعكس أهمية الموارد الاجتماعية والتنظيمية في تعزيز الأداء المهني.

كما تتوافق نتائج الدراسة الحالية مع دراسات تناولت معوقات التعاون، مثل العتبيي والنفيسة (2021) ومربوع (2024)، حيث أظهرت المقابلات أن غياب الثقة، ضعف البيئة الداعمة، التنافس الشخصي، والقيادة غير الفاعلة كلها عوامل تعيق بناء ثقافة تعاونية مستدامة. وقد أبرزت الدراسة الحالية أن التعاون غالبًا ما يظل محدودًا داخل الطواقم الفردية، وهو ما يعكس ضرورة التدخل الإداري والإنساني لتعزيز استدامته.

وتتميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة باستخدام المنهج النوعي والتحليل الترميزي لاستكشاف البعد الإنساني والعلاقات الشخصية وتأثيرها على الثقافة التعاونية، إضافة إلى تقديم توصيات عملية لتعزيز التعاون من خلال التدخلات التنظيمية والإدارية والإنسانية، بما يساهم في تحسين جودة التعليم ودعم المعلمين مهنيًا ونفسيًا، مع التركيز على أهمية الجمع بين المبادرات الفردية والإطار المؤسسي لضمان استدامة التعاون على مستوى المدرسة.

5. التوصيات

1. تنظيم أنشطة مشتركة بين أعضاء الطاقم لتعزيز العلاقات المهنية وتقليل سلوكيات التنافس الفردي.
2. توفير موارد تعليمية مشتركة مثل خطط الدروس، والمواد التعليمية، والامتحانات النموذجية، لتسهيل تبادل المعرفة بين المعلمين.
3. تعزيز الانتماء للمدرسة من خلال إشراك جميع أعضاء الطاقم في القرارات التربوية والأنشطة المشتركة.
4. بناء بيئة مدرسية داعمة تشجع على الاحترام المتبادل والتعاون بين جميع أعضاء الطاقم.
5. تبني جلسات نقاش دورية لتبادل الخبرات والتحديات وتحسين جودة العمل التربوي.
6. إجراء أبحاث مستقبلية في المدارس الابتدائية والمدارس الخاصة للتعرف على واقع الثقافة التعاونية في مستويات تعليمية وأنظمة مدرسية مختلفة، ومقارنة النتائج مع الدراسة الحالية لتوسيع قاعدة المعرفة.

6. المراجع

محمد، أشرف السعيد أحمد. (2017). الثقافة المدرسية التعاونية كمدخل للإصلاح المدرسي الشامل: دراسة تحليلية. **مجلة كلية التربية بالمنصورة، 98(1)، 105-175.**

Mohammad, Ashraf Al-Saeed Ahmed. (2017). Collaborative school culture as an approach to comprehensive school reform: An analytical study. **Journal of the Faculty of Education, Mansoura University, 98(1), 105-175.**

العتيبي، سعد بن محمد، والنفيسة، صالح بن إبراهيم. (2021). معوقات أداء مجتمعات التعلم المهنية (PLC) من وجهة نظر معلمي العلوم في عفيف. **المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، 4(3)، 367-405.**

Al-Otaibi, Saad bin Mohammed, & Al-Nafesah, Saleh bin Ibrahim. (2021). Obstacles to the performance of professional learning communities (PLC) from the perspective of science teachers in Afif. **International Journal of Research in Educational Sciences, 4(3), 367-405.**

حسن، نهى مجدي شرقاوي. (2021). ثقافة المدرسة وبعض المشكلات المؤثرة فيها: دراسة تحليلية. **مجلة دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية، جامعة حلوان، 27، 302-333.**

Hassan, Noha Magdy Sharkawy. (2021). School culture and some problems affecting it: An analytical study. **Journal of Educational and Social Studies, Faculty of Education, Helwan University, 27, 302-333.**

دراغمة، ثناء عبد المنعم أحمد. (2023). علاقة القيادة التشاركية بالتمكين الإداري والرضا الوظيفي في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية من وجهة نظر العاملين وبناء نموذج مقترح لتعزيز أدائهم. رسالة دكتوراه، كلية الدراسات العليا، الجامعة العربية الأمريكية، فلسطين.

Daraghme, Thanaa Abdel Moneim Ahmed. (2023). The relationship of participatory leadership to administrative empowerment and job satisfaction in Palestinian higher education institutions from the perspective of employees and building a proposed model to enhance their performance. Doctoral dissertation, Faculty of Graduate Studies, Arab American University, Palestine.

ربيعي، محمد إسماعيل محمد. (2025). الثقافة التنظيمية في المدارس الفلسطينية الحكومية الأساسية الدنيا من وجهة نظر الإداريين والمعلمين وعلاقتها بجودة التعليم: مقترح أنموذج على ضوء خبرات عالمية. رسالة دكتوراه، الجامعة العربية الأمريكية، جنين، فلسطين.

Rabeee, Mohammad Ismail Mohammad. (2025). Organizational culture in Palestinian public lower basic schools from the perspective of administrators and teachers and its relationship to the quality of education: A proposed model based on global experiences. Doctoral dissertation, Arab American University, Jenin, Palestine.

ريماوي، صوفيا سعيد. (2021). فاعلية القيادة التشاركية في تحسين أداء المدرسة المبني على معايير المدرسة الفلسطينية الفاعلة. **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 29(1)، 236-262.**

Rimawi, Sofia Saeed. (2021). The effectiveness of participatory leadership in improving school performance based on the standards of the effective Palestinian school. **Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies, 29(1), 236-262.**

- عزب، إيمان أحمد محمد. (2018). التشبيك: مدخل لتفعيل إدارة المعرفة بمدارس التعليم العام في مصر. *مجلة الإدارة التربوية*, 5(18), 389-521.
- Azab, Iman Ahmed Muhammad. (2018). Networking: An approach to activating knowledge management in public schools in Egypt. *Journal of Educational Administration*, 5(18), 389-521.
- قصص، حلوه جبر. (2025). واقع جودة بيئة العمل في المدارس الحكومية والخاصة التابعة لوزارة التربية والتعليم داخل الخط الأخضر من وجهة نظر المعلمين. *مجلة بوابة الباحثين للدراسات والأبحاث*, 1(4), 497-512.
- <https://doi.org/10.64337/rgj.v1i4.141>
- Qasqasi, Halwa Jabr. (2025). The reality of work environment quality in public and private schools affiliated with the Ministry of Education within the Green Line from teachers' perspectives. *Researchers' Portal Journal for Studies and Research*, 1(4), 497-512. <https://doi.org/10.64337/rgj.v1i4.141>
- قطيط، عدنان محمد أحمد. (2021). الإثنوجرافيا كمنهجية للبحث التربوي الكيفي: دراسة نظرية. *مجلة البحث التربوي*, 20(40), 138-174.
- Qutait, Adnan Mohammed Ahmed. (2021). Ethnography as a methodology for qualitative educational research: A theoretical study. *Journal of Educational Research*, 20(40), 138-174.
- محمد، علي مؤيد، ومحمد، محمود علي. (2018). ظروف بيئة العمل التربوية وعلاقتها بجودة الحياة الوظيفية: دراسة ميدانية لدى المعلمين في مرحلة التعليم الثانوي بمدارس محافظة دمشق. *مجلة جامعة حماة*, 1(3), 93-115.
- Mohammad, Ali Muayyad, & Mohammad, Mahmoud Ali. (2018). Educational work environment conditions and their relationship to quality of work life: A field study among secondary school teachers in Damascus Governorate schools. *Hama University Journal*, 1(3), 93-115.
- مربوع، سحر سعيد. (2024). معوقات تطبيق مجتمعات التعلم المهنية لدى معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة القدس؛ أريحا من وجهة نظرهم. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*, 8(10), 56-76.
- <https://doi.org/10.26389/AJSRP.D010323>
- Marbou, Sahar Said. (2024). Obstacles to implementing professional learning communities among UNRWA school teachers in the Jerusalem-Jericho area from their perspectives. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 8(10), 56-76. <https://doi.org/10.26389/AJSRP.D010323>
- Al-Husseini, S., & Elbeltagi, I. (2025). The relationship between principal instructional leadership and teacher self-efficacy in student engagement and classroom management. *Frontiers in Psychology*.
- De Jong, et al. (2022). School-based collaboration as a learning context for teachers: A systematic review. *International journal of educational research*, 112.
- DuFour, et al. (2016). *Learning by doing: A handbook for professional learning communities at work* (3rd ed.) Solution Tree Press.

- Efren, et al. (2024). **Collaborative School Culture of Public Secondary Schools in the Municipality of Lebak**. International Journal of Research and Innovation in Social Science (IJRISS), 8(10), 2633-2642.
- Flores, et al. (2025). **Teacher collaborative knowledge building in Reciprocal Peer Observation**, European Journal of Psychology of Education, Vol. 40 (45).
- Griffiths, et al. (2021). **Together we can do so much: A systematic review and conceptual framework of collaboration in schools**. Canadian Journal of School Psychology, 36(1), 59-85.
- Gumuseli, A., & Eryilmaz, A. (2011). **The Measurement of Collaborative School Culture (CSC) on Turkish Schools**. New Horizons in Education, 59(2), 13-26.
- Octaviani, et al. (2024). **Effect of work environment and teacher's motivation on teacher's performance**. Journal of Social Work and Science Education, 5(2), 533-544.
- Saks, et al. (2025). **From zero collaboration to teamwork: Forms of teacher collaboration and factors that support or hinder it**. Education Sciences, 15(1), 87.
- Wagner, T. (2022). **Collaborative school culture and its challenges**. International Journal of Research and Innovation in Social Science (IJRISS), 8(10), 2633–2642.
- Wei, Z. (2025). **Developing effective professional learning communities to foster teacher growth and collaboration in Chinese international schools**. Uniglobe Journal of Social Sciences and Humanities, 4(2), 207-214.
- Yonghong, et al. (2022). **How Can the Professional Community Influence Teachers' Work Engagement? The Mediating Role of Teacher Self-Efficacy**, Sustainability, Vol. 14 (16).

7. الملاحق

7.1 ملحق (1) - أسئلة المقابلة

البيانات الأولية للمشاركة

الوظيفة الحالية: (معلمة، مربية صف، مركزه.....)

الموضوع:

سنوات الخبرة في التعليم:

1. كيف تصفين مستوى التعاون بين المعلمين في مدرستك؟ هل يمكنك اعطائي مثال من واقع تجربتك.
2. برأيك كيف يؤثر التعاون بين المعلمين _ ان وجد _ على ادائك المهني؟
3. ما هي العوامل التي تشجع على التعاون بين المعلمين داخل المدرسة؟ (شخصية، مهنية، تنظيمية).
4. ما هي أبرز الصعوبات او العوامل التي تمنع او تقلل من التعاون بين المعلمين؟
5. هل ترين إمكانية لتعزيز التعاون بين المعلمين في المستقبل ولماذا؟
6. ما هي الشروط او المقترحات التي ترين انها قد تسهم في تعزيز ثقافة التعاون بين المعلمين في المدرسة.
7. هل هناك أي شي تحبين اضافته حول الموضوع لم نتطرق له؟

7.2 ملحق (2) - المقابلة الأولى، المعلمة س.

يعطيك العافية معلمتي

جواب: هلا حبيبتي هلا

س: أي موضوع بتعلمي وشو الوظائف الحالية وسنوات الخبرة في التعليم؟

جواب: هون بعلم تاريخ صار لي 12 سنة، ومقدم بجروت خمس وحدات تخصص.

س: بدي أسألك هون بالمقابلة عن الثقافة التعاونية بين المعلمين بالمدرسة. كيف بتصفين مستوى التعاون بين المعلمين بمدرستك؟

جواب: إذا بقيمه بقيمه بين الواحد لاثنتين من 10، تعاون كثير قليل.

س: كمان بين الطاقم كمان بين المجموعة ككل؟

جواب: لا، أكثر بين الطاقم تبغي، مش بين المعلمين بشكل عام. بشكل عام المعلمين مناح، بس أنا من النوع اللي بركن كثير على حالي، ما بستناش من حدا شيء، لأنه ما لقيت تعاون، فبقلع شوكي بإيدي مثل ما بقولوا.

س: حلو، ليش حسب رأيك فيش تعاون؟

جواب: في ناس بتحب تساعد وتعطي من معرفتها وتجربتها وسنينها، وفي ناس بطبعها ما بتحب تعطي غيرها. أنا بآمن إن اللي بيعطي إله حسنات جارية، لأنه بيعطي لحدا اللي بيمرق لجيله ولجيل بعده، ليه ما نكونش هيك؟ أنا مستغربة، بس هذا موجود بالطاقم تبغي. ما في تعاون، قليل كثير، بقيمه واحد لاثنتين، تقريباً فش.

س: طيب برأيك كيف بأثر التعاون بين المعلمين إذا وجد على أدائك المهني؟

جواب: أكيد لما آخذ من تجربة غيري وأسأل ويتنوروني ويساعدوني، أكيد هذا الشيء سيساعد، ودائماً بقولوا التعاون أساس النجاح.

س: طيب شو هي العوامل اللي بتشجع على التعاون بين المعلمين داخل المدرسة؟

جواب: أول شيء يكون في جلسات بيناتنا، يكون تقارب وتفاهم، نقعد مع بعض، وهذا مش موجود. لازم أطلب وأترجي وأركض. كمان لازم يكون في حب عطاء، بس فش حب عطاء تقريباً.

س: طيب ايش أبرز الصعوبات أو العوامل اللي بتمنع أو بتقلل من التعاون بين المعلمين؟

جواب: عن جد بيني وبين حالي بعرفش ليه ما يكونش في تعاون. حسب رأيي بحبوش يعطوا لغيرهم، بحبوش حدا أحسن منهم، بحبوش يطوروا غيرهم، ولا انه اللي جاي وراهم يكون منيح. يمكن حب نفس، يمكن بحبوش المساعدة، يمكن بحبوش يطوروا غيرهم عشان ما يبرزوش. عن جد مش قادرة أتفهم هاي الشخصيات. حتى إذا بشوفوك بدك تتقدمي أو تعطي أو تاخذي ساعات، هذا الشيء من جوا بوجعهم، شيء صعب أجاب ليه. هذا الشر اللي بالدنيا للأسف.

س: هل بتشوفي كمان بشكل عام بين المدرسة كلها مع طاقم المعلمين كلهم؟

جواب: لا والله، بشوف في طواقم بتجنن، في مساعدة. مرات قلبي برجع وبقول: طلع كيف بيحكوا على القطعة أو الامتحان مع بعض، أو مثلاً مركز العربي كيف بوزع القطع أو شو بدنا نعمل امتحانات، وبينادي: تعوا نقعد، تعوا نساوي. في طواقم بالعربي وبالعبراني، ومرة شفت بالرياضيات، وكمان بالإنجليزي، في تعاون، بس بمواضيع معينة قليلة. بالموضوع تبقي عن جد فش، بدك تركضي وتعملي وتبني وتساوي لحالك. مرات للأسف بتجه لمصادر ثانية، بروح على مدارس ثانية وبسأل معلمين ثانيين، وصارت معي.

س: طيب هل بتشوفي في إمكانية لقّدام إنه يصير في تعاون بين المعلمين أو بالطاقم تبعكم؟

جواب: بقول إن شاء الله، بس كيف شايعة إنه لا، فش أمل.

س: ايش لازم عشان يصير هذا الأمل؟

جواب: لازم يكون في تواصل أكثر بين المعلمين، حكي أكثر، ول لازم تكون قلوبنا على بعض أكثر، ونهتم عن جد نشتغل على هاي النقطة.

س: شو هي الشروط أو المقترحات اللي بتشوفوها إنها بتساعد بإنه يصير في ثقافة تعاون؟ ايش الشغلات اللي لازم نعملها؟

جواب: إن الإدارة تتعاون أكثر، المدير ينادي لنا، يعمل اجتماع، يسأل المركز تبعدنا أو المعلمين أنفسهم: شو الشغلات الناقصة؟ شو الأشياء اللي بدك إيها؟ شو الأدوات اللي لازم أعطيك إيها عشان أطورك من هاي الناحية؟ لازم تكون جلسات كمان مع الإدارة مش بس مع المركز.

س: هل بتحسي إن الإدارة بتشتغل على التعاون؟

جواب: هي بتعطي وتساعد وكل شيء، بس لازم يكون أكثر من هيك، غير كافي.

س: نحن هيك خلصنا الأسئلة وخلصنا المقابلة، في شيء بتحبي تضيفيه حول الموضوع؟

جواب: حكيت كل اللي عندي، عن جد من قلبي، والشيء اللي عن جد أنا شاعرة فيه. يسلموا كثير، شكراً لك حبييتي،

شكراً، شكراً، بالنجاح.

7.3 ملحق (3) - المقابلة الثانية، المعلمة ع

سؤال: يعطيك العافية معلمتي، بدي أعمل معك مقابلة صغيرة بالنسبة للثقافة التعاونية، احكي لي إيش الموضوع اللي بتعلميه، وإذا عندك تفكيرية، وكَم سنة خبرة عندك؟

جواب: معلمة لغة عبرية بالمدرسة، عندي واحد وعشرون سنة خبرة، وهون بالمدرسة قعدت ثلاث عشرة سنة بعلم لغة عبرية.

سؤال: يعطيك العافية، طيب، كيف بتصفي مستوى التعاون بين المعلمين في مدرستك؟

جواب: أنا حسب رأيي اليوم التعاون بعده مش واصل، وبعده كثير بعيد عن المستوى المطلوب اللي لازم يكون. التعاون مش عم بكون بشكل مهني، هو مبني أكثر على مصالح شخصية أو على الأنا عند بعض المعلمين، وهذا كثير بصعب التعاون بين بعض، لأنه كل واحد مفكر إنه هو اللي بيعرف أكثر، وهو اللي عنده المعلومات الأكثر، وعنده الخبرة الأكبر، وبده يفرض رأيه وما بتقبل رأي الآخر، مع إننا في مهنة المفروض نكون فيها أكثر ناس واعيين لتقبل الآخر.

اللي بصير هو شبه إجبار على هاي الشغلات، ومش نابع من قناعة. أنا حسب رأيي لازم نشغل كثير على إنه الواحد يتقبل الآخر، ويتقبل إنه غيره كمان عنده أفكار ببناء وأفكار مهنية ممكن تجمع بيناتنا وتخلينا نتعاون لمصلحة الطلاب ولمصلحة مهنتنا إحنا.

على الصعيد الخاص، طاقم اللغة العبرية، صراحة أول ما فتت على المدرسة كثير كثير عانيت، لأننا كنا ثلاثة معلمين، واحد منهم كان أكثر واحد قديم بالمدرسة وله سنين، وكان مفكر إنه بس هو اللي بفهم بين الكل، وما كان يعطينا مجال نعبر عن رأينا، وما كان متقبل أي شيء منّا، لازم هو يمشي الأمور مثل ما هو بده. كان عنده دعم كثير من الإدارة وهذا كثير صعب الأمور، لدرجة إنه لما طلع من المدرسة صار في قطع اتصال تام بينه وبين الطاقم تبعنا.

بعد ما طلع صرنا معلمتين بس في المدرسة، بالبداية كان كثير صعب، لأنه كمان كان في نوع من التسلط، وإنه المعلمة الثانية لازم تكون هي الركيزة وما تعطي مجال، وإنها عندها خبرة، وطريقتها بالتعاون كانت فوقية. اليوم حاسة في تغيير أكثر، حاسة في تعاون أكثر، وفي سلاسة بالشغل أكثر، وهذا كثير بحسن أداءنا كمعلمات.

سؤال: شو حسب رأيك اللي أدى لهذا التغيير؟

جواب: بتخيل إن الواحد لما يحكي عن الموضوع كثير، ويكون صريح، ويقول إن هاي الأمور ما بتتفع بهاي الطريقة، ومع الوقت يبين إنه كمان هو موجود، وعنده رأي، ويعطي رأيه، وبنفس الوقت بيسمع رأي غيره، هذا بيفرض احترامه على الباقيين. لما تفرجي إنك بتحترمي رأي غيرك، بتكسبي احترامهم، وبتفرجيه قديش التعاون مرات بيجيب نجاح أكبر، وقديش عدم التعاون بيقّل من النجاح.

لما يكون في تعاون واشتغال مشترك، بنشوف إن النتائج بتتغير، وبتصير أقرب للنتائج اللي بدنا ياها وبتكون مرضية. ومنحكي كثير بيناتنا عن كيف كنا وكيف صرنا، وكيف التعاون اليوم عم يحسن العلاقات جو الطاقم، وبالنتيجة عم يحسن النتائج، وإحنا صرنا راضيات أكثر عن اللي عم بصير.

سؤال: برأيك كيف بيأثر التعاون بين المعلمين، إذا وُجد، على أدائك المهني؟

جواب: كثير بيأثر. أول شيء، الرؤية تبعتي واضحة لقدام، برنامجي واضح، طريقتي واضحة، والبنود اللي بدي أمشي عليها مشتركة بيني وبين زميلاتي. لما يكون في بنود واضحة، واتفاقيات واضحة، وسياسة واضحة في التعامل مع مهنتنا ومع الموضوع اللي ندرسه، هذا كثير بهون الشغل بيناتنا وقدام الطلاب.

بنكون وحدة واحدة، رؤية واحدة لقدام، جوابات واحدة، واتفاقية واحدة، والمسار اللي بنمشيه مسار مشترك، بالنهاية بنوصل لنفس النقطة ونفس النتائج، وبنكون راضيات أكثر. وإذا ظهرت مشاكل، بيكون التعامل معها أهون لأننا بنكتشفها مع بعض وبنشغل عليها مع بعض، وبهذا الشكل مهنتنا بتعلى بدرجات. أنا اليوم كثير حاسة فرق عن قبل في مهنتي وفي قدراتي داخل الصف.

سؤال: إيش العوامل اللي بتشجع على التعاون بين المعلمين داخل المدرسة؟

جواب: برأيي أول شيء الإدارة. الإدارة لازم تشتغل على إنها تبني حالة تكافل داخل الطاقم، سواء من الناحية الشخصية أو المهنية، عشان يصير في تطور مهني. إذا في توافق شخصي بين الأشخاص، التعامل بيصير أهون. أما إذا في أشخاص بطبيعتها نرجسية أو متسلطة، بيصير التعامل معها صعب، وهذا يعطل التعاون.

من البداية لما الإدارة تختار الأشخاص الصح للوظائف الصح، وتركز على إن الشخص يكون منفتح، واعي، ومتقبل للآخر، هذا بيساعده يشتغل مع طاقم ويوصلهم لهدف معين. لكن إذا كان الشخص متسلط، ويفكر بس بحاله، وشايف نفسه هو الصح، والأنا عنده عالية، بيصير صعب يمشي مع الطاقم، يا إما يمشي لحاله، يا إما الطاقم يمشي وراه عالمياني من دافع السلطة، أو يصير في تباعد كبير.

سؤال: شو أبرز الصعوبات أو العوامل اللي بتمنع أو بتقلل من التعاون بين المعلمين؟

جواب: أبرز الصعوبات برأيي هي وجود الأشخاص الغلط في الوظائف الغلط. لما يكون شخص مش ملائم إنه يقود طاقم معين، هذا بصعب كثير كل مسار العمل والمسار المهني، لأنه ما بيكون في تعاون مهني حقيقي ولا تبادل خبرات ولا تعلم بين الزملاء، وبتصير الأمور ماشية أكثر كسلطة وأوامر. وإذا ما مشت مثل ما هو بدّه بتصير مشاكل كثيرة.

فكثير مهم إن الأشخاص الصح ينحطوا في الأماكن الصح، ويكون عندهم القدرة يشتغلوا مع طاقم. هذا أول شيء. كمان إذا ما في خطوط واضحة من المدرسة لكل طاقم: شو الشغل، وشو المطلوب، وكيف تنظم الاجتماعات، بيصير المركز (مسؤول الموضوع) مضطر يلاحق المعلمين على الاجتماعات ويقصّ حصص من هون وهون، وهذا كمان بصعب الشغل. إذا الإدارة نظمت الأمور الإدارية الشكلية وسهلت شغل المركز مع الطاقم، راح تخف كثير من الصعوبات.

سؤال: هل بتشوفي إنه في إمكانية لتعزيز التعاون بين المعلمين في المستقبل؟ وليش؟

جواب: أكيد طبعا. لما نبش نختار الأشخاص الصح للوظائف الصح، ونحط خطوط واضحة لكل موضوع، ونعمل اجتماعات مكثفة لبناء برامج واضحة للمستقبل، التعاون راح يعلى كثير. لما يكون في برامج واضحة، وخطوط واضحة، ومبادئ واضحة، ومسار واضح، ورؤية واضحة، الشغل المشترك بيصير أسهل، والتعاون بيزيد.

بس المشكلة إن الأسس لسا مش مبنية صح في مدارسنا، وهذا بحاجة شغل أكبر من الإدارة ومن المفتشين، اللي مفروض ينزلوا للمدارس تقنيات وبرامج جاهزة، مش كل مركز يضطر يبني برنامج لوحده. لما البرامج تيجي جاهزة وواضحة لكل المدارس، بنسمع ونتعلم من زملاء في مدارس ثانية، ونمشي كلنا تقريبا في نفس المسار، وهذا بيزيد التعاون أكثر لما الأشياء تيجي واضحة من فوق.

سؤال: شو الشروط أو المقترحات اللي بتشوفي إنها رح تساهم في تعزيز ثقافة التعاون بين المعلمين في المدرسة؟

جواب: لازم الوزارات الكبيرة تشتغل على أشياء واضحة للمدارس، وما يكون كل مدرسة ماشيه في مسار مختلف. في النهاية إحنا كلنا بدنا نوصل لنفس الامتحانات التقييمية للطلاب، اللي هي البجروت، فالمفروض نمشي في مسار موحد لأن الهدف واحد.

ممكن جوا البرنامج نفسه تكون في حرية بطريقه تمرير المواد أو تنفيذ الخطة، بس الخطة الأساسية لازم تكون مبنية وواضحة للجميع. بهيك حالة، حتى لو المركز إنسان متسلط أو بالعكس متعاون، بتظل في خطة واضحة لكل يمشوا عليها. ممكن نتعاون وناخذ أفكار من بعض لتنفيذ الخطة، بس لما الأساس يبجي من فوق بشكل واضح، هذا يقلل كثير من النقاشات والجدالات والتصادمات اللي ما إلها فائدة، مثل: نبدأ بهيك ولا بهيك. كلمة أخيرة

سؤال: هيك بنكون أنهينا، في أي شيء بتحبي تضيفيه حول الموضوع لم نذكره؟

جواب: أمنيتي إن الأشياء اللي منحكي عنها تنتفذ فعلياً وتصير على أرض الواقع، مش زي الواقع اللي عايشينه اليوم. المفتشين صار لهم خمس عشرة وعشرين سنة في نفس الوظيفة، والأشياء مش عم تتغير، الطلاب صاروا بمحل، وإحنا بمحل. الطلاب اليوم كثير واعيين، وعم يشوفوا قلة التعاون بين الطواقم، وهذا كثير عم ينعكس عليهم. صاروا يفهموا التوتر الموجود بين الطواقم بسبب عدم التلاؤم. يا ريت الوزارة توعى شوي وتحط الأشخاص الصح في الأماكن الصح عشان نوصل لتعاون حقيقي.

7.4 ملحق (4) - المقابلة الثالثة، المعلمة س

ج: انا معلمة س، انا بعلم كيمياء بالمدرسة، وهاي هي السنة 28 بالخبرة، بعلم بمدرسة ترشيحا الشاملة وبالرامي البطيركية اللاتينية.

س: انا رح اسالك اسئلة عن قضية التعاون في المدرسة، الثقافة التعاونية بين المعلمين في المدرسة،

فالسؤال الاول كيف بتصفي مستوى التعاون بين المعلمين بمدرستك؟ فيك تتمركزي بواحدة من المدارس او إذا بدك تشملي اثنيانهم كمان بينفع، إذا اثنيانهم نفس الشيء طبعاً.

ج: انا بالمدرسة ما بقدر اشمها لانه انا كمعلمة الموضوع هو موضوع واحد، ونحن مدرسة كثير صغيرة، تعاون شديد جدا. هسه بدي اتطرق لمدرسة اور ترشيحا، صراحة لما بديت اعلم هون كان كمان معلم معي بالموضوع، انا كل الوقت اشتغل لحالي، ما كان حدا يجي يقول لي اي مساعدة، ما كان يعطيني اي دفعة انه نشغل مع بعضنا، كل شغلي كله لحالي. علاقتي مع المعلمين علاقة كثير منيحة بس ولا مرة طلبوا مني تعالي نعمل اي شيء او اخذوني او كانت مبادرة منهم تعالي نساعدك او يعطوني اي نصيحة معينة او اي شيء، هذا التعاون تقريبا عندي شبه معدوم.

س: هذا بالطاقم ولا بالكل؟

ج: بالطاقم انا بالبداية ما كان في تعاون، كنت اشتغل لحالي وانا بنيت حالي بحالي، مع كل المعلمين بس علاقات سطحية، مش انه كان في شغل مع بعضنا او حدا اشتركنا باي هدف مع بعضنا باي شغلة مع بعضنا ولا مرة.

س: طيب برأيك كيف بيأثر التعاون بين المعلمين إذا كان موجود على ادائك المهني انت كمعلمة س؟

ج: كان كثير كثير ببساعد لانه افكار مني وافكار من ثانيين نحن بنقدر نبني منها كثير اشياء ناجحة مثمرة لنا وللمدرسة

وللطلاب. عشان هيك مهم جدا انه المعلمين يوقفوا مع بعض وتساعد بعض حتى لو مش بنفس المواضيع، كل واحد عنده فكرة معينة للتحسين، هذا اللي بدنا اياه، وبيكون الشيء كثير مشجع وكثير مثمر حسب رأيي.

س: ايش العوامل اللي بتشجع على التعاون بين المعلمين داخل المدرسة؟

ج: اول شيء لازم يكون في هدف مشترك بيناتنا، إذا كل واحد عنده هدف مختلف، آراء مختلفة، مش رح يكون في نقطة مشتركة نقدر نتساعد من خلالها. لازم الهدف يكون ايجابي، مثلا في مدرسة معينة هدفي إني أحسن مستوى المدرسة وتكون من أحسن المدارس في المنطقة او في الدولة كلها، فإذا احنا حطينا هذا الهدف، كل واحد بفكرة حتى لو كانت صغيرة، كلنا بنقدر نبنيها مع بعض، نتساعد مع بعض والشيء بيبكون كثير ناجح ومنيح لنا كمعلمين وللطلاب بشكل عام، وهذا اول شيء بشجع المعلمين وبحفزهم على عمل أكثر، حتى لو كان متعب مش رح يحسوا بالتعب لما في ثمر عم بيطلع بالمقابل لعملهم.

س: يعني انت بتشوفي العوامل كمان شخصية وكمان مهنية وكمان تنظيمية ولا بتتعلق بشيء واحد منهم؟ ايش أكثر؟

ج: اكيد، في منها شخصية، بس الشخصية لوحدها لما الواحد عم بيبني انه يصل لمراكز اعلى بقلب المدرسة مش يضل معلم كباقي المعلمين، هذا لحاله مش مثمر للمدرسة، بس لازم يكون معلم وادارة وعامل وطالب واهالي، كلنا لازم نكون مع بعض ايد واحدة عشان نقدر نوصل لنتيجة اللي احنا بحاجة لها او بنفكر انها منيحة لنا.

س: ايش أبرز الصعوبات او العوامل اللي بتمنع وتقلل من التعاون بين المعلمين؟

ج: عدم المحبة. انا بحس انه في معلمين ما بتحبش بعضها، في معلمين بدها تتقدم على حساب غيرها، وهذا للأسف موجود، فإذا احنا كل واحد اشتغل اللي برأسه وكل واحد اشتغل للهدف الشخصي تبعه، ولا ممكن نتقدم، وهذا الشيء سيء جدا لنا ولسمعة مدرستنا ولسمعتنا كمعلمين.

س: هل بتشوفي في امكانية لتعزيز التعاون بين المعلمين بالمستقبل؟ وليش؟

ج: اكيد، دائما في امكانية ايجابية، لما نفكر بالإيجابية بنوصل. دائما الا ما نلاقي شيء مشترك بيناتنا وهدف مشترك حتى لو كان بالبداية صعب، الا ما نصل بعدين لنقطة مشتركة ونكون متفقين كلنا عليها، بده وقت بس ممكن يصير اكيد.

س: ايش الشروط او المقترحات اللي بتشوفها انها بتساهم بتعزيز ثقافة التعاون بين المعلمين بالمدرسة؟

ج: اول شيء لازم نحترم حالنا ونحترم بعضنا، ثاني شيء لازم تكون في علاقة منيحة من الادارة للمعلم اللي تحفزه على هذا العمل، لازم يكون دائما في معاونة. التعاون بيننا بيبدأ بطلب احترام مع بعض، تفاهم مع بعضنا، حتى لما نتكلم مع بعضنا نحكي بهدوء وبشوية اداب، مع انه اغلب المعلمين عندنا هون بيحكوا مع بعض بأدب، كل واحد له هدفه، بس مهم جدا بالبداية احترام متبادل وتقدير من الكل للمجهود تبعهم، لاني بفكر ان الاغلب عم بيشغل وعم بيقوم بواجبه بس كل واحد بطريقه ثانية وهدف ثاني اللي هو يخصه واللي ممكن يفيد مش يفيد حدا من اللي حواليه.

س: هل في شغلات بتحبني تضيفها وما تطرقنا لها بهذا الموضوع بالنسبة للثقافة التعاونية؟

ج: اكيد، انه لما يكون الشيء مكشوف، نكون صريحين مع بعضنا، الصراحة مهمة جدا، وبدون الصراحة مش رح يفيد. لازم كمان الادارة كإدارة تيجي معنا ويكون زي طاولة مكشوفة، كل واحد يحكي اللي عنده، كل واحد يقول الافكار اللي عنده واللي بيضايقه، لانه غير هيك إذا خيلنا الشيء جواتنا مش رح نعمل اي شيء ومش رح يكون عمل ناجح لنا. إذا

انقلي لمعلمه انا لحالي ومش بإطار الكل، بدون ما الواحد يحكي شو اللي ببضايقه وشو بده يشتغل وشو بده يعمل وبدون احتواء من اللي حواليه ما بينفعلش. مهم يكون في احتواء دائم من قبل ادارة ومعلمين.

س: إذا انا بدي اقول التعاون كشخصي، كطاقم، وكإدارة، وين أكثر شيء بتلاقي فيه تعاون؟ ولا مش موجود بالثلاث شغلات؟

ج: كشخصي بقدرش اقول لانه ما في معي حدا نتعاون انا وياه كمعلمة للموضوع، فردية لحالي، وهي مشكلة ولازم حدا يتطرق لها. كطاقم مهم جدا التعاون يكون طاقم، بس الطاقم لحاله هو الاساس، لانه بشكلوا قوة بتجبر الادارة انها تيجي وتشارك معنا وتتمخ فينا وتساعدنا.

س: والادارة بتحسين في عندها كمان تعاون ولا مش دائم؟

ج: مش دائم، هي داعمة بالأشياء الشكلية بالمدرسة حسب رأيي.

س: يعني إذا انا بدي اقول باختصار عندنا ثقافة التعاون معدومة كشخصي وكطاقم وكإدارة؟

ج: نعم، معدومة بالمرّة كمان كطاقم وكمان بين كل المعلمين.

7.5 ملحق (5) - المقابلة الرابعة، معلمة ف

س: يعطيك العافية معلمتي.

ج: الله يعافيك، أهلاً معلمة

س: هلا، شو الوظيفة تبعك وإيش الموضوع وعدد السنوات؟

ج: إيه رياضيات ومسؤولة عن الحوسبة و21 سنة بيتك.

س: حلو. طيب نحن رح أسألك أسئلة عن الثقافة التعاونية بين المعلمين في مدرستك. أول شيء كيف بتصفى مستوى التعاون بين المعلمين بمدرستك؟

ج: إذا بدنا نقول من سلم واحد لخمسة عشان أكون متفائلة اثنين. اثنين: ليش بتعتقدي إنه التعاون بالمدرسة على درجة اثنين؟

س: يعني غير قائم بنظرك؟

ج: أنا بحس في ناس هون إذا بتكوني أنت متعاونة مع أو متعاونين معك بحسوا إنه هم بهددوا كيانهم هون بالمدرسة، هي واحد. ثانياً في مشكلة جيبوش بهي المدرسة، المعلمين مش متكاتفين مع بعض وبتحسي إنه ما بجبوش الخير لبعض. نفسي أفهم السبب.

س: هل بتشعري إنه التعاون بأثر على أدائك المهني؟ إذا وجد؟

ج: التعاون طبعاً إذا كان تعاون بنسميه تعاون بناء طبعاً بده يكون في تأثير إيجابي.

س: طيب كيف بتفسري عدم ملائمة البيئة المدرسية لأساليب التعاون من وجهة نظرك؟

ج: أنت قصدك يعني إنه البيئة الأجواء المدرسية هون بتأثر؟ ممكن. كثير في عندنا سياسة طال اقتصد في المدرسة، فبتحسي مجموعات، فئات مع وفئات ضد، وكله سببه الحوس الجيبوش الموجود.

س: هل بتشوفي في إمكانية للتعاون بالمستقبل؟

ج: بتأمل عشان أكون متقابلة بس مش كثير .

س: إيش لازم يكون؟ إيش لازم أي تغيير يصير حتى يكون عندنا في إمكانية للتعاون؟

ج: تغيير عقلية بعض المعلمين. قلع بعض المعلمين من هون، بدي أقول قلع. لازم نشغل على نفسية المعلم، لأنه نفسية المعلم محطمة بالذات بعد ظروف الحرب اللي مرقناها، فكل قصص التعاون وعدم التعاون الموجود حتى هسه قل لأنه نفسية المعلم تعبانة.

س: شو هي الشروط أو المقترحات اللي يمكن أن تعزز التعاون بين المعلمين بالمدرسة؟

ج: أول شيء الحصانة النفسية تبعت المعلم. لازم يعرف يقيم حاله صح، لأنه زي ما قلت في معلمين إذا أنت تعاونوا معك كأنه أنت بتهددي كيانهم. فعشان يشتغلوا على قصة التعاون لازم الواحد يقوي الحصانة النفسية تبعت المعلم ويعرف قيمة نفسه. لأنه في معلمين بتخاف من المعلمين اللي عندها قوة معرفة، لأنه المعرفة قوة. فهذا واحدة من الأسباب اللي بتخلي المعلمين مش متعاونين وحتى لدرجة إنه واحد بيقف ضد الثاني مش بس مش متعاونين.

س: بالنسبة لك هل كنت بترغبني إنه يكون في تعاون وليش؟

ج: اه طبعاً. لأنه إذا في تعاون بأثر على البيئة الدراسية، بأثر على جو الطلاب كمان، نحن قدوة للطلاب ونحن أمثلة للطلاب هون كيف نتعامل مع بعض، إذا نحن بنتعامل مع بعض بطريقة مش حلوة فالأولاد بتشوف هذا الشيء.

س: هل كان في موقف شعرت فيه بالحاجة لتعاون وما صار؟

ج: دائماً، بالذات هسه بوظيفتي كم مسؤولة عن الحداثة. فأنا فيش تعاون بالمرة، في تعاون قليل من الناس اللي هم بيرضوا لك الخير نقول. الناس اللي حواليك اللي مش متعاونين حتى مش بيتعاونوا، حتى بيحاولوا يعطلوا.

س: هيك نحن، في بعد أمور بتحبني تضيفها حول الموضوع لم تُطرح في الأسئلة ما حكينا عنها؟

ج: القصة بهي المدرسة هون بالذات إنه في بعض التفرقة بين المعلمين نفسها على أساس مش بس طائفي، على أساس ابن بلده مش ابن بلد. بتحس المعلم الغريب عن البلد قلبه على المدرسة أكثر من المعلم ابن البلد. ولو مرق بالآخر.

س: طيب شكراً كثير يعطيك العافية.

ج: الله يعافيك.

7.6 ملحق (6) - المقابلة الخامسة، المعلمة ل

س: عرفينا عن حضرتك؟

ج: انا معلمة للغة الإنجليزية.

س: قديش عدد سنوات الخبرة؟

ج: خمس سنين.

س: كيف بتصفي مستوى التعاون بين المعلمين بمدرستك؟ هل موجود التعاون ولا مش موجود، خصوصاً ضمن طاقم اللغة الإنجليزية؟

ج: طاقم الإنجليزي عنا بجنن، في كثير تعاون وفي كثير توافق، سواء بالأفكار أو لما بدنا نناقش شيء أو بالاجتماعات، وكلنا يد واحدة، ودائماً بنحرص إنه كل الطاقم يكون مطلع على كل الأشياء الجديدة اللي بيعملوها المسؤولين عن موضوع الإنجليزي في وزارة المعارف، لأنه عنا كثير نشاطات وكثير فعاليات.

س: كيف طبيعة الاجتماعات والروح بين أفراد الطاقم؟

ج: دائماً في اجتماعات كل أسبوع، وفي روح حلوة بين المجموعة، وأنا شخصياً ما بواجه مشاكل بالتعامل مع أي حدا منهم لأنه في خط مشترك بينا.

س: كيف شعورك الشخصي تجاه زملائك في الطاقم؟

ج: أولاً جزء منهم علموني سابقاً، وثانياً أنا بحبهم كثير، وأنا اجتماعية وبلاقي كثير منهم معلمين مرحين ومتعاونين، ويستشيرهم لأنهم أكبر مني بالعمر وعندهم خبرة، ولا مرة حسيت إن فرق العمر بيأثر، بالعكس بحس حالي مندمجة معهم بشكل كثير حلو.

س: هل بتشعري إن التعاون بيأثر على أدائك المهني؟

ج: طبعاً أكيد لما في تعاون كل شيء ببسّهل، لما تكوني بمحل وإنتي مش لوحدة، وكثير شغلات بتصير جديدة، فلما تحسي إنك مع مجموعة ممكن يواجهوا نفس المشكلة أو عندهم خبرة فيها، هذا الشيء ببسّهل وبخليكي ما تحسي إنك لحالك، ويريح نفسياً.

س: شو هي العوامل في بيئة العمل اللي بتشجع على التعاون؟

ج: أول شيء لازم يكون في آفاق منفتحة ومحبة للمساعدة، وفي نوع من الغيرة الإيجابية، يعني زي ما بتتمني لنفسك بتتمني لزميلك، لأن الهدف بالنهاية واحد: نخلي المدرسة بمحل أحسن ويكون طلابنا ناجحين.

س: كيف بترتبط مساعدة الزملاء بالطلاب وبالمؤسسة؟

ج: لما تساعدي زميلك إنت بنفس الوقت بتساعدي الطلاب وتساعدني المؤسسة، فلان لازم يكون في محبة واحترام متبادل بين المعلمين، والأهم كمان يكون في تنافس إيجابي مش سلبي.

س: شو رأيك في مقارنة المعلمين ببعض؟

ج: كل معلم عنده الطرق اللي بتميزه، وما في معلم بيأخذ من طريقة معلم ثاني حتى لو بيعلموا نفس الموضوع، أكيد في شيء مختلف بيميزه وبخليه يمرق الدرس بشكل مختلف، عشان هيك أنا ضد مقارنة المعلمين كلياً، وحتى مقارنة المعلمين من نفس العمر، لأنه كل واحد له خبرته وطريقته وتفكيره، وإحنا بالنهاية مخلوقين مختلفين وهذا اللي بيميزنا.

س: ما هي التحديات أو الصعوبات اللي بتقلل أو بتمنع التعاون بين المعلمين؟

ج: من التحديات إنه يكون في نوع من الأنانية، مثل معلمة بدها تتميز على حساب معلمين ثانيين، أو معلم بدو يأخذ الأضواء على حساب غيره، أو مثلاً يشوف استكمال معين وما ينقله لغيره، أو يعرض أداة تكنولوجية جديدة بس لحتى يبين إنه مميز، هذه الأشياء بتحد من التعاون.

س: لو كان بإمكانك اقتراح تغييرات أو مبادرات لتعزيز التعاون بين المعلمين، شو ممكن تكون؟

ج: بعنقد إنه لتعزيز التعاون لازم يكونوا المعلمين قريبين من بعض اجتماعياً أولاً، فمهم نعمل مبادرات تشتغل على الناحية

الاجتماعية بالأول، لأنه لما تكون في اجتماعيات وعلاقات منيحة باقي الأمور بتتسهل.

س: برأيك شو أساس التعاون الجيد بين المعلمين؟

ج: العلاقات المنيحة هي الأساس لكل شيء، ولما علاقتي ما تكون منيحة مع معلم ثاني أكيد ما راح أقدر أتعاون معه ولا بأي شيء.

س: هل يمكنك وصف تجربة تعاونية مررت فيها داخل المدرسة؟

ج: ممكن أحكي عن تعاوني مع المعلمة كاميليا السنة الماضية، لما مسكنا سوا صفين علميات لعاشر، كانوا بنفس المستوى وكان كثير حلو أشتغل مع معلمة عندها خبرة عالية وسنين طويلة في التعليم، وكانت تقوي قلبي وتقول إنه بينفع نعطيههم شغلات فيها تحدي وتكون ملائمة لمستواهم وتحثهم يدرسوا، فكنا نحضر الامتحانات مع بعض، ونتشاور دائماً على الواتساب، كل وحدة تحيب تمارين وناقش القطعة إذا ملائمة أو لا، وهذا التعاون كثير ساعد.

س: هل في أمثلة أخرى على تعاونك مع معلمين آخرين؟

ج: نعم، كمان تعاونت مع المعلمة ريم، وكانت رائعة جداً، علمنا نفس الصف وقسمنا الطلاب لمجموعات، وكنا دائماً متفاهمات نعلم نفس الشيء، كل وحدة بتحضر بطريقتها بس كنا نستشير بعض بكل شيء، وكون صف واحد إله معلمتين بيخلي التعليم أنجع، وبيخلي المسؤولية تنقسم على شخصين مش على شخص واحد.

س: هل مررت بمواقف شعرت فيها بالحاجة للتعاون لكن ما حصل؟

ج: لا، بصراحة ما صادفت هيك شيء.

س: هل في أمور أخرى تحبي تضيفها حول موضوع التعاون بين المعلمين؟

ج: لا، لأن الموضوع عم ينحكي عن طاقم المعلمين، وأنا شخصياً كليل بالقي حالي كثير مبسوبة ومرتاحه، لو كان الموضوع عن الطلاب كان ممكن نحكي عن أمور أكثر، بس بالنسبة للطايم غطيت كل المواضيع.

7.7 ملحق (7) - المقابلة السادسة، المعلمة ر

س: وظيفتك بالمدرسة وأي موضوع بتدرسي؟

ج: أنا معلمة، معلمة موضوع، قسم التربية البدنية.

س: قديش لك سنوات خبرة؟

ج: خبرة، هي السنة الـ 18.

س: كيف بتصفي مستوى التعاون بين المعلمين بمدرستك؟

ج: هون بوصفه بقسمين: بين الأعضاء اللي بتعلم معي بنفس الموضوع في تعاون كثير، جداً منيح وحلو، وفي مشاركة ومساندة لبعضنا. أما بين باقي المعلمين، باقي الأقسام، لا، الشيء ضعيف والتعاون شبه معدوم.

س: وين بتحسي أكثر شيء في تعاون؟ يعني لو بدك توصفي المدرسة عندك؟

ج: ممكن يكون في تعاون إذا في تواصل صح، وبتجي لكل واحد بشكل شخصي، وبتعطيه الاهتمام اللازم وبتطلب منه، فهو بيساعدك. أما إذا بتعملها بشكل عام وكل واحد يحس حاله إنه هو مش شريك للمدرسة، على الأغلب بفشل الموضوع

اللي عم تشتغلي فيه.

س: أنت كمعلمة، هل بتحسي إن التعاون بيأثر على أدائك المهني؟

ج: طبعاً، لما أعمل أي مشروع مطلوب مني وما في معي تعاون من مركزين الشرائح أو المربين أو معلمين مختصين بالموضوع اللي عم يشتغل فيه، وبشتغلوا على نفس الشيء، طبعاً ما راح ألاقى نجاح للمشروع اللي عم بعمله.

س: إيش العوامل اللي بتشجع إنه يكون في تعاون في المدرسة؟

ج: أول شيء وأهم شيء الجلسات بين الأعضاء، طاقم التخصص نفسه، يكونوا واضحين وصريحين، وكل واحد يشتغل شغلته وما يطلعش على غيره ولا يحكم مين اشتغل ومين ما اشتغلش. أهم شيء التواصل، لأنه إذا ما في تواصل صح، بتلاقي مرات بصير في فعالية وثلاثة أرباعنا مش فاهمين ومش عارفين شو عم بصير.

س: ما هي التحديات أو الصعوبات اللي بتمنع أو بتقلل من التعاون؟

ج: حسب رأيي، إحنا بشر، في جونا غضب، سواء على النظام، أو البرنامج، أو شروط الشغل والعمل. صرنا نحس إن كل واحد عم بينظم من جهته، وببطلع غضبه على رفيقه بالشغل، بينما ممكن نكون بمحلّ ثاني لو في ميزان إدارة صح تسمع وتحل المشكلة من جذورها.

س: يعني القرار الأساسي والمرجعية بتكون لمين؟

ج: حسب رأيي للإدارة.

س: إذا كان بإمكانك تقترحي تغييرات أو مبادرات لتعزيز التعاون، شو بتقترحي؟

ج: أكثر أيام جلسات ثابتة، ولأزم أحكيها بالعربي والعبراني لأنه أهون. مع ناس تعرف شو إلها وشو عليها بالمدرسة بشكل مرتب، وما يكون في كثير ناس لازم تتوجهي لهم عشان شغلة واحدة تعملها. مرات بتحسي لازم تنتقلي لمليون حدا عشان عملي شغلة واحدة، بينما ناس ثانية بشتغل الشغل وبتتسبه إلهم، وبضيع النظام.

س: هل يمكنك وصف تجربة تعاونية مررت فيها داخل المدرسة؟ تعاونية ناجحة أو غير ناجحة؟

ج: كتعاونية ناجحة، لما عملت فعالية تتعلق بالصحة وبنظام الأكل الصحي، عادة المعلم اللي بيشغل قبالي، من طاقم تخصصي، بيعطي يد داعمة على الآخر. ولما أتوجه للمربين، ويكون معهم برنامج واضح وجاهز، هم دائماً بيعطوا يد العون بالموضوع، ما في شك. المشكلة بتصير مع معلمين ثانيين، لما هم مش فاهمين شو عم بصير، ولما بنزل عليهم برنامج بتحسي هذا المعلم أصلاً ما إله خبر بالموضوع، فبحس حاله مش شريك، مش راح يبجي يساعد. غير إنه مرات ما يكون ملائم لساعاته، أو بتيجي الفعالية على حصص ناس بدهم الحصة، وأنا مش ذنبي، لأنه عادة بنحط الفعالية بقلب حصص معينة. فبتقوم القيامة علينا: من جهة في نجاح لأنه في ناس تعاونت معي، ومن جهة لا لأنه في ناس ما عجبها إنه نزلنا على مواضيع ثانية أو طلعا أولاد من تخصصاتهم. فهذا كله يرجع لنفس الشيء: ترتيب البرنامج من الأول بشكل صح.

س: هل في مواقف شعرت فيها بالحاجة لتعاون، لكن ما صار تعاون؟

ج: نعم، السنة الماضية عملت برنامج كمان يتعلق بنظام الأكل الصحي، وانطلب من المربين، وفي كم من مربّي سحبوا إيديهم، ما بعرف ليه وبأي سبب. بالنهاية صفت حسّ بالشغل، واضطريت أكون بمحليين وثلاثة بنفس الوقت عشان أشتغل

شغل المربي. أولادهم حسوا كثير بالإحباط، ومع كل الصورة الحلوة التي ظهرت، كان في شيء مش واضح ومش حلو، لأنه أنا مش شائلة أولاد، أنا اللي أخذت مسؤولية الصف تبعهم، وكان الموضوع كثير صعب.

س: بالنسبة لك، هل بتشوفي إنه راح يكون في إمكانية لتعاون أكثر بالمستقبل في المدرسة؟

ج: طبعاً، بس إذا تغير شوية أشخاص.

س: هل في أمور أخرى تحبي تضيفها حول الموضوع ما طرحنا عنها أسئلة أو ما تطرقنا إليها؟

ج: لا، بس لازم يدققوا شوي براحات المعلمين. المعلمين هون مضغوطين، وبفهم لما حدا يجي آخر النهار أسأله سؤال يجاوبني بطريقة سلبية لأنه أصلاً تعبان وعم ببحارب لحاله، ومرات ما في حدا يعطيه يد المساعدة. كمان إذا طلع قبل بنص ساعة بيقوموا بنزولوله الساعة، افهموا إنه هذا الإنسان بده راحته. مش معقول صف ثاني يتعلم للثانية، بينما هو عمل ست حصص صفوف في نفس اليوم وهو مرهق. لازم يشتغلوا على موضوع راحات المعلم ويتحسبوا لها، مع كل صعوبة البرنامج وصعوبة اليوم اللي بيحكوا عنها. مع هذا كله إحنا بشر، الطالب بفوت يتعامل مع ست معلمين، بس المعلم بفوت مع 120 طالب على الأقل كل يوم.

7.8 ملحق (8) - المقابلة السابعة، المعلمة ن

س: يعطيك العافية، ما هي وظيفتك في المدرسة؟

ج: أيوه، أنا معلمة لغة عربية ومركزة هاي السنة، وكمان مربية، يعني مربية ومعلمة لغة عربية ومركزة لغة عربية.

س: حلو، قديش عدد سنوات الخبرة؟

ج: 15 سنة.

س: رح نحكي عن الثقافة التعاونية بين المعلمين في المدارس، كيف بتوصفي مستوى التعاون بين المعلمين في مدرستك؟

ج: هو بتعلق، يعني عن أي معلمين نحكي. مستوى التعاون مع المعلمين المقربين غير المعلمين اللي مش قريبة لي. بس بصراحة الكل، في مرات المعلمين بيتعاونوا مع بعض، بنحاول قدر الإمكان كطاقم مثلاً.

س: هل بتحسي في تعاون؟

ج: طبعاً، طبعاً في تعاون. مرات معلم يتأخر منفوت محله. مثلاً المعلمة (ج) معلمة جديدة، إذا شافت إنه المدير نادى لي أو في إشي، دغري بتمسك الصف كله. هذا نوع من التعاون اللي عن جد بحس الواحد فيه بمقربة معينة من المعلمين، وبتبني على أساس صلب. اليوم مثلاً لما نقعد، بنحط المواد التعليمية، ولزام تكون مشتركة. كل واحد معه تلخيص لنص بيبعته، منبعث لبعض على الجروب. ولما نقعد، الجو حلو، الأجواء اللي بتكون بيناتنا كثير حلوة وإيجابية للتعاون. وبالمقابل، وظيفة المركز أول إشي إنه يجمع التسييت، وثانياً ما يخنق المعلمين. أهم شي ما يقعد على خناق المعلمين. يعلمهم، يعطيهم، بس مش يخنقهم. يعني من ناحية في تعاون، ومن ناحية ثانية في كمان حرية.

س: كيف بتشوفي دورك كمركزة بالنسبة للضغط على المعلمين؟

ج: أهم شي أنا ولا بحياتي ممكن أكون بمحل إنني أضغط على المعلم، كيف كنت أنضغط قبل. لما ما كنتش مركزة كنت أتعرض لكثير ضغوطات وكانت تضايقني. مرات الامتحانات كانت تفرض علي، مش بمعنى إجباري، بس إنه الامتحان يكون جاهز أو حدا مجهزه ويقولوا لنا خذوه. أنا كنت أحب إنني أعمل الامتحانات بنفسني وأتقوى بالمهنة. كنت أعمل

الامتحان اللي بيعطوني إياه، وبالمقابل بالبيت أبني امتحاناتي أنا، اللي لليوم بستعملها. اليوم نحن بنقعد كطاقم، بنقترح النصوص، قدامنا: يلا تعالوا نقّوا نص من النصوص.

س: فبتبنوا الامتحان كلكم مع بعض؟

ج: آه، بفرجيهم للكل: أي نص بذكّم؟ هذا النص، رحنا على فهم المقروء، بيبقى عندنا بس قضية القواعد للصفوف اللي هي شوي ضعيفة. المعلمين اللي صفوفهم ضعيفة بياخذوا القواعد اللي بنعملها نحن لصفوف القوية وبهونوها. على أساس إنه حرام، مش قدرتهم يحلوا هيك شي، وبدناش نعطيهم إشي يكرهوا الموضوع ويبعدوا عنه. بالعكس، بدنا نعمل للولد تجربة تقربّه من اللغة. من غير هذا كمان، اللغة العربية آخر مدة على الهامش، لأنه في الإنجليزي وهي اللغة المشتركة بالعالم والولد أكثر ميّالة إلها. اليوم بنشتغل بطريقة إنه حتى بالعربي صار في أشياء محوسبة. في مهام محوسبة، بنعمل لعبة "كا هوت"، في عارضات متسجوت، كثير شغلات نقدر نخلي الدرس يكون حيوي. زمان كان الشغل تلقين مواد، اليوم الشغل هو مهارات أكثر. أنا بكسب الولد مهارة معينة بدي إياه يستعملها في سؤال معين. هذا الشي منيح، بيفتح آفاق وتفكير. لما اليوم بتشوفي ولد عم يفكر تفكير نقدي بنص معين، هذا بحسبك إنه في تقدم بالتفكير، مش واقفين جامدين محلنا. مش "شو قال لنا الكاتب بالنص لازم نمشي حسبّه"، لا، مستخرج، منحل، منقيم، منخط. هذا الشي كثير بيساعد. بس بنفس الوقت بده كمان وقت يتدوّت عند الطلاب. اليوم لما أحط تخنيت جديدة أو برنامج جديد أو منهج جديد للطلاب، بتحسيهم بالبداية ما يتقبلوا، بس بعدين بيمشوا مع الشي، بيمشوا زرمين معه.

س: هل بتشعري إنه التعاون بيأثر على أدائك المهني؟

ج: طبعاً، التعاون بيأثر وبيأثر إيجابياً كثير. مثلاً قبل الجمعة كان في "بلاك فرايدي"، شفت المعلمة (ج) مطلعة نص فهم مقروء عن البلاك فرايدي. أخذناه ومرقناه كلنا. ليه؟ لحتى الطالب يعيش اللحظة ويشوف شو عم ببصير حواليه، إنه إحنا بنتعلم هذا الشي بنفس الفترة. الأولاد تفاعلوا كثير مع القصة، وفي منهم مصدّق وفي منهم مش مصدّق إنه في بلاك فرايدي، على أساس إنه بيرفعوا الأسعار وينزلوها. بصير في نقاشات بتعليم بعدة مجالات. مثلاً حكينا بهذا البلاك فرايدي عن البيئة، كيف الشاحنات وقديش في إرساليات. حكينا عن التاريخ: من وين إجي البلاك فرايدي، لما مستثمرين أمريكيين كانوا بدهم يبيعوا الذهب ونزل اقتصاد أمريكا، رجعنا بالتاريخ، حكينا اجتماعيات، حكينا اقتصاد، يعني عملنا تعليم بعدة مجالات.

س: إيش هي العوامل اللي بتشجع على التعاون في المدرسة؟

ج: أول شي، لازم بين المعلمين يكون في مقربة معينة، علاقة زمالة واحترام، واللي بنسميها الآداب المهنية أو الإيتيكا المهنية. لما نفقد الآداب المهنية، بصير التعاون كثير صعب، وببصير نعطي بعض طاقات سلبية ونأثر على بعض بشكل سلبي مش إيجابي. اليوم أنا واحدة من الناس اللي احترام الطاقم بالنسبة إلي من أول الأولويات. بعدين هذا الطاقم اللي بقعد معه من الساعة 8 للساعة 3، بشوفه أكثر من إخوتي وأهلي بالبيت. هدول لازم يكون تأثيرهم إيجابي أكثر من سلبي. بس للأسف اليوم الوضع مش كثير بطمّن. مهم جداً ما نفقد احترامنا لبعض، ونشتغل بغرفة المعلمين على قضية التكاتف والتكافل. لما نكسر "الجدار الجليدي" بين معلمين اثنين أو أكثر، الوضع ممكن يتحسن. وبرضه، رغم كل شي، في كثير تعاون يمكن الغير ما ببستشعره، بس نحن بنشعر فيه. أنا إذا تأخرت يوم، في حدا بيطلع محلي. إذا شفت معلم بده يروح على الحمام خلال المراقبة، بفوت محله. إذا شفت طلاب عم يزعجوا خلال درس، بدخلهم على صفوفهم. هذا نوع تعاون يمكن ما بنحس فيه، بس هو موجود.

س: ما هي التحديات أو الصعوبات التي بتمنع أو بتقلل من التعاون بين المعلمين؟

ج: في كثير تحديات، والموضوع جدًا واسع. إذا بنحكي عن تحديات بين المعلمين داخل الطاقم نفسه، ممكن يكون في تنافس: أنا بدي أبُرز، أو الإدارة لما توزع الصفوف، معلم بياخذ صف علمي ومعلم ثاني بياخذ صف أقل من ناحية قدرات، وهذا ممكن يَأْثُر. إذا بنطلع على غرفة المعلمين ككل، مجرد وجود اختلافات بالمعتقدات، بالأفكار، بالإيمان، بالمبادئ، هذا كمان يَأْثُر. يمكن أنا أختار أتحبّر (أقرب) لشخص مبادئه قريبة مني، وأبعد عن شخص آخر. ممكن معظم غرفة المعلمين طريقة تفكيرها والأيدولوجية تتبعها تختلف تمامًا عني، فبسير فيش تعاون، فيش تفاعل وتواصل، بس إحنا مجبورين نشغل على هذا الشيء كثير. أنا شخصيًا بآمن إنه جزء من الشغل مش بس عشان المصاري والراتب الشهري، كمان في هَئَا بالشغل. لما في بين المعلمين احتكاكات وانشاقات وانفصالات وبعد، هذا كله بتعب. ويمكن يكون هذا الفصل مقصود أو غير مقصود، لأنه إذا المعلمين تكتلوا كلهم مع بعض بصيروا قوة، والقوة ممكن تهدد. مع هيك، بالرغم من كل شي، لازم نشغل على إنه نتكاتف أكثر، يكون في فعاليات تقربنا من بعض، رحلات مثل رحلة القدس. هاي رحلة من أجمل الرحلات بحياتي مع المعلمين، كانت كثير بريئة وعفوية. صحيح إن الظروف برحلة غير عن غرفة المعلمين، بس حتى بغرفة المعلمين إذا بنكون إيد واحدة ونقرب من بعض، كثير تحديات بتروح. مجرد ما تعملي فنانج قهوة وتعزمني عليه معلمين يقعدوا حوليك بحصة فراغ، تضحكوا وتمازحوا، المعلم بياخذ طاقة وبطلع على الصف بطاقة، وهذا بنعكس كثير إيجابي على الطلاب.

س: إذا كان بإمكانك اقتراح تغييرات أو مبادرات تعزز التعاون بين المعلمين، شو هي؟

ج: طبعًا، كنت بكتّف الفعاليات التي تقرب المعلمين من بعض. لو معي ميزانية معينة، بعجّق بالفعاليات. بالشتاء، ولما يتحسن الطقس، في كثير فعاليات خارج المدرسة: نروح مثلاً كطاقم، بنعمل "لجن تبوله" في منتزه، نحن نعمله ونحضّره هناك. كل واحد يجيب غرض وقينة مي، نأكل، نشرب، نمزح، نضحك، نعمل غلاية قهوة. بالنسبة إلي هذا كثير بكبش العلاقة. بذكر لما طلعنا على العجر وبعدنا نزلنا على المنتزه وشوينا. قديش كانت القعدة بسيطة، بس قديش كانت حلوة. القعدة ما كانتش طويلة، ساعة أو ساعة ونص، بس المعلمين كل واحد عم بيشوي لحمة، المعلمات عم بيعملوا سلطة، معلمات ثانين عم يضبطوا الطاولات، معلمين عم بيحضروا القهوة. بتحسيها زي خلية نحل، الكل عم يشتغل لنفس الهدف: إننا نتمتع.

س: في أمثلة ثانية على مبادرات تقرب المعلمين من بعض؟

ج: في شغلة كثير تلفت نظري، إنه مثلاً معلمة (ه)، معلمة انصابت أو عملت عملية أو صار معها ظرف، بتحسي إنه بطلنا نسأل عنها. يعني يا عمي، كم من معلم أو معلمة يحملوا حالهم يروحوا يسألوا عنها: المخلوقة عايشة؟ مش عايشة؟ شو ظروفها؟ هاي أعطت 30 سنة بالمدرسة. إذا نحن بنحط حالنا محلها، شو هي عم تشعر؟ إنه ولا حدا فطن إلها. لازم نكون منتبهين لهذه الأمور أكثر. ممكن نعمل ورشات، في كثير شغلات ممكن يقوم فيها المربي أو الإدارة لحتى يقربوا المعلمين من بعض أكثر. الشيء ببلش من الإدارة كمان. مثلاً، نحن قاعدين بالحضانة هون بالمدرسة، مع إنه معنا خمس ساعات نقعد بالبيت. لو في لفتة من الإدارة: "يا جماعة اليوم الطقس عاطي، روحوا لبيوتكم لأهاليكم". الإدارة غير متعاونة. كثير مرات بفوت بدي أحكي شغلة، بلاقي الباب مسكر. أنا من شهرين بشكي من مرشد اللغة العربية، وبلاحق بالمديرة وبالإدارة ككل، ولليوم بعدهم ما لقوش حل، وهو بيجيش على المدرسة وبقبض ونحن مش مستقيدين، وأنا بركض بلاقي حلول من مرشدين ثانين.

س: وإذا بنحكي عن التعاون من ناحية بيداغوجية، مثل الامتحانات والوظائف، كيف بتحسي؟

ج: هذا لازم يكون. أنا بقول إنه الاختبارات الصغيرة لازم المعلم لحاله يعملها، بس بتحسي إنه في معلمين بيوزعوا الامتحانات لبعض بينهم. واحنا كطاقم العربي بتمرق لبعض امتحانات هذه تبادل خبرة، هذه تعلم الاقران، وعنا هو مية بالمية. متقبلين، ومنبعث لبعض حتى بالمواد، والكراس. إذا واحد عنده كراسة، اليوم مثلاً جبت مجمع أسئلة البجروت من 2020 لحد 2025، لكل معلم كتاب. مش بس للولاد، لكل معلم كتاب، وهي مبادرة مني. الأولاد بدوها كتب، بس أنا أعطي الطاقم هذا الكتاب كمان ليمرقوه لصفوفهم. وسألتهم وشاورتهم: في واحد اثنين ثلاثة، أسألوا صفوفكم إذا بحبوا، وأنا مستعدة نجيب. بالرغم من إنه الصفوف يمكن ما حبتش، الأولاد مش بالضرورة تحب تجيب، مش إجباري، بس أنا جبت للمعلمين، كل واحد نسخة، يصور ويمرر للطلاب، ما في مشكلة. بالآخر الهدف إنه نجاحنا من نجاح طلابنا. وأنا كثير بحب إنه بين الطاقم يكون "خوش"، يعني العلاقة تكون قماشة لينة. مثلاً الأستاذ (أ) اللي معنا، لما عملنا مسوحات، مش بس للعاشر، عملنا للثانوية كلها مسوحات، طلب مني: "اسمعوا، أنا صح ما بعلم كثير هون، بس إذا بدكم مساعدة بالتصحيح أنا جاهز". تخيلي، هذا بيعطيك شعور إنه في حدا قبالك موجود عشانكم.

س: حكيتي عن تجربة تعاونية مع الأستاذ (أ)، هل في تجربة تعاونية أخرى حابة ترديها؟

ج: آه، مع المعلمة (ج). مرات المديرية بتناديني أو مربية ثانية على اجتماع أو شي، فالمعلمة (ج) بتمسك الصف كله بدون ما أطلب منها. يعني هي كل الوقت، مش شايفين اني مثلاً موجودة ماسكة الصف لحد ما أصل وأخذهم وأروح على الصف. هذا بيعطي شعور بالأمان وبيهدّيك.

س: هل كان في مواقف شعرت فيها بالحاجة لتعاون لكنه لم يحدث؟

ج: بالطاقم الصغير أو بالمكبرة، آه في. كان موقف في حاجة لتعاون وما صار. مثلاً مجرد طلبت من معلم يكتب رسالة بسيطة على المجموعة تبعته: "أنا مريض، اسمحي لي"، يعني أبسط العبارات، كان أسهل عليه يكتبها، بس ما عملها. هذا واحد من الأشياء اللي حطت عندي نقطة.

س: هل في أمور أخرى بتحبي تصنيفها حول الموضوع، ما سألت عنها أو ما انطرحت في الأسئلة السابقة؟

ج: بحب أشدد على نقطة معينة: العلاقة هي أصل كل شيء في مؤسسة تربوية. إذا كانت العلاقة بين معلم ومعلم، معلم وإدارة، معلم وطالب، طالب وطالب، بالنهاية يا اسمنا كلياتنا فوق يا اسمنا كلياتنا تحت. فالاحترام والتعاون والعطاء والتضحية أحياناً، والشعور بالغير. مرات مجبورين نشعر باللي قدامنا. مثل ما حدا قال مرة: الولد بيحي حامل شنطة على ظهره، ونحن بنيجي حاملين شنت، بس في شنطة جوا كمان، ولا حدا عارف شو فيها. النجاح للجميع.

س: شكرًا كثير، يعطيك ألف عافية معلمتي.

ج: أهلاً وسهلاً، بتأمل أكون فدتك.

عنوان البحث

نشأة الديمقراطية الأثينية بين الإصلاح الاجتماعي والتحول العسكري: من صولون إلى ثيمستوكليس 594 - 479 ق.م

بيان ياسر عبد الرزاق بليلة¹

¹ طالبة ماجستير، جامعة الملك عبدالعزيز، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، قسم التاريخ والآثار، تخصص التاريخ القديم، جدة، المملكة العربية السعودية.

bybalila@kau.edu.sa

bayanbalila@gmail.com بريد الكتروني:

HNSJ, 2026, 7(5); <https://doi.org/10.53796/hnsj75/14>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/75/14>

تاريخ النشر: 2026/05/01م

تاريخ القبول: 2026/04/17م

تاريخ الاستقبال: 2026/04/10م

المستخلص

يتناول هذا البحث نشأة الديمقراطية الأثينية من خلال تحليل التفاعل بين الإصلاحات الاجتماعية والتحويلات العسكرية خلال الفترة الممتدة من عهد صولون إلى ثيمستوكليس. وينطلق من فرضية مفادها أن الديمقراطية في أثينا لم تكن نتيجة إصلاح سياسي معزول، بل جاءت حصيلة تطور تدريجي تشكل عبر تداخل عوامل اقتصادية واجتماعية وعسكرية. فقد أسهمت إصلاحات صولون في تفكيك البنية الأرستقراطية التقليدية عبر معالجة الأزمة الاقتصادية وتوسيع قاعدة المشاركة السياسية، مما مهد لظهور نظام أكثر توازنًا. ثم جاءت إصلاحات كليستينيس لتؤسس الإطار المؤسسي للديمقراطية من خلال إعادة تنظيم المجتمع على أسس جغرافية، وترسيخ مبدأ المساواة أمام القانون، وتعزيز دور المؤسسات الشعبية.

أما في عهد ثيمستوكليس، فقد شهدت أثينا تحولاً نوعياً مع صعود قوتها البحرية، حيث أدى بناء الأسطول إلى تمكين الطبقات الدنيا، ولا سيما المجدفين، ومنحهم دوراً حيوياً في الدفاع عن الدولة، الأمر الذي انعكس على توسيع نطاق المشاركة السياسية. ويبرز البحث أن هذا الترابط بين القوة العسكرية والبنية الاجتماعية أسهم في إعادة توزيع موازين القوة داخل المجتمع الأثيني، ودعم تطور النظام الديمقراطي.

ويخلص البحث إلى أن نشأة الديمقراطية الأثينية كانت نتاج عملية تاريخية مركبة، ارتبطت فيها الإصلاحات الاجتماعية بالتحويلات العسكرية، مما أفضى إلى بلورة نموذج سياسي متميز شكّل أحد أبرز الأسس الفكرية والسياسية في التاريخ القديم.

الكلمات المفتاحية: الديمقراطية الأثينية، صولون، كليستينيس، ثيمستوكليس، القوة البحرية.

RESEARCH TITLE

The Emergence of Athenian Democracy between Social Reform and Military Transformation: From Solon to Themistocles, 594–479 BC**Abstract**

This study examines the emergence of Athenian democracy through an analysis of the interaction between social reforms and military transformations during the period from the era of Solon to that of Themistocles. It is based on the premise that democracy in Athens was not the result of an isolated political reform, but rather the outcome of a gradual evolution shaped by the interplay of economic, social, and military factors. Solon's reforms contributed to dismantling the traditional aristocratic structure by addressing the economic crisis and expanding the base of political participation, thereby paving the way for a more balanced system. Subsequently, the reforms of Cleisthenes established the institutional framework of democracy by reorganizing society along geographical lines, reinforcing the principle of equality before the law, and strengthening the role of popular institutions.

During the era of Themistocles, Athens underwent a qualitative transformation with the rise of its naval power. The construction of the fleet empowered the lower classes, particularly the rowers, granting them a vital role in the defense of the state. This development, in turn, expanded the scope of political participation. The study highlights that this interconnection between military power and social structure contributed to a redistribution of power within Athenian society and supported the development of the democratic system.

The study concludes that the emergence of Athenian democracy was the result of a complex historical process in which social reforms were closely linked to military transformations, leading to the formation of a distinctive political model that became one of the most significant intellectual and political foundations in ancient history.

Key Words: Athenian democracy, Solon, Cleisthenes, Themistocles, naval power.

مشكلة البحث:

تتمثل مشكلة البحث في تفسير الكيفية التي نشأت بها الديمقراطية الأثينية، وما إذا كانت نتيجة إصلاحات سياسية داخلية فقط، أم حصيلة تفاعل مركب بين عوامل اقتصادية واجتماعية وعسكرية. ويسعى البحث للإجابة عن السؤال الأساسي:

إلى أي مدى أسهمت الإصلاحات الاجتماعية والتحول العسكري في تشكيل النظام الديمقراطي في أثينا؟

حدود البحث :

الحدود الزمنية: من عام 594 ق.م أي من إصلاحات صولون إلى نحو 479 ق.م ، وهونهاية الدور المحوري لـ ثيمستوكليس.

الحدود المكانية : مدينة أثينا (الدولة-المدينة).

أهداف البحث

- تحليل دور إصلاحات صولون في تفكيك النظام الأرستقراطي.
- توضيح إسهامات كليستينيس في بناء المؤسسات الديمقراطية.
- تفسير أثر القوة البحرية في توسيع المشاركة السياسية.
- إبراز العلاقة بين التحول العسكري وتطور البنية الاجتماعية والسياسية.

المنهجية :

اعتمد البحث على المنهج التاريخي التحليلي من خلال تتبع تطور الأحداث السياسية والاقتصادية في أثينا، وتحليلها في ضوء السياق الاجتماعي والعسكري. كما استخدم المنهج التفسيري لبيان العلاقة السببية بين الإصلاحات الداخلية والتحويلات العسكرية في نشأة الديمقراطية، مع المقارنة بين المراحل المختلفة لتطور النظام السياسي.

عهد سولون 594 – 560 ق.م :

في مستهل القرن السادس قبل الميلاد، كانت أثينا على حافة هاوية سياسية واجتماعية واقتصادية، حيث بلغت الأزمة الطبقة ذروتها، وأنبأت عن قيام ثورة داخلية قريبة. نتيجة احتكار طبقة الأرستقراطيين لكافة مقاليد الحكم، واستمرارهم في استغلال الفلاحين والمزارعين وإرهاقهم بالديون.⁽¹⁾ وكانت آخر تشريعات عرفت أثينا في ذلك الوقت هي تشريعات دراكون التي لم ينتج عنها غير زيادة الفوارق بين الشعب والطبقة الأرستقراطية، خصوصاً بعد أن أصدر تشريعاته لمصلحة هذه الطبقة على حساب مصلحة عامة الشعب⁽²⁾.

تمخض عن ذلك أن تعالى صوت الشعب الأثيني يطالب بحقوقه، ولم تكن هذه الاحتجاجات مجرد اضطرابات عشوائية، بل استندت إلى مطالب سياسية واضحة تتمثل في المساواة والتمثيل والمحاسبة. ومع اتساع دائرة الرفض الشعبي، بات النظام الأرستقراطي في مأزق وجودي حقيقي، وأضحى أمام مفترق حاسم بين مسار الإصلاح أو السقوط.⁽³⁾

⁽¹⁾Pearson, A. C. (Ed.). (1917). *The fragments of Sophocles* (Vol. 2). Cambridge University Press

⁽²⁾حميد ، أيمن ، الفكر السياسي عند سولون ومساهمته في نشوء الديمقراطية ، مجلس الثقافة العام ، القاهرة ، 2006 م ، ص 183

⁽³⁾Pearson, *The Fragments of Sophocles*

أمام خطورة الأوضاع وتفاقم الصراع، اجتمعت كلمة طبقات المجتمع الأثيني وقررت تعيين مشرع يتصف بالحكمة والاعتدال، قادر على إيجاد حلول وسط تجنب المدينة الانقسام والانهايار. فوقع الاختيار على سولون (638-559 ق.م) ، رجل الدولة والمشرع الأثيني المعروف، الذي ينحدر من أسرة نبيلة وينتمي من حيث الثروة ونمط الحياة إلى طبقة متوسطة. وقد عُرف بثقافته الواسعة وخبرته في التجارة وأسفاره البعيدة التي أكسبته معرفة بأنظمة الحكم والقوانين في مدن أخرى، كما كان شاعراً ومفكراً يؤمن بالعدالة ومكانة المواطن في الدولة، ونال تقديرًا كبيرًا داخل أثينا وخارجها. وفي ظل الصراع الحاد بين الأغنياء والفقراء، وبين الدائنين والمدنيين، انتُخب أرخوناً سنة 594 ق.م، ومُنح صلاحيات تشريعية واسعة لإصلاح الأوضاع وإعادة الاستقرار إلى المدينة.⁽⁴⁾

كان سولون يرى أن السلطة السياسية هي أعظم قوة في المجتمع، ويمكن أن تُستخدم لتحقيق الخير أو الشر، لذلك سعى إلى توجيهها نحو العدالة بوضع دستور يجمع بين القوة والعدل. وقد منح الشعب حق المشاركة في الحكم لضمان منع الظلم وتحقيق المساواة. وحدد هدف السلطة في إرساء العدالة عبر تطبيق القانون، وتحقيق الخير من خلال سنّ قوانين صالحة ونزاهة القائمين عليها، إقرار النظام إذا ما صارت العملية السياسية بشكل صحيح.⁽⁵⁾

الإصلاحات الاقتصادية في عهد سولون :

أدرك سولون أن الإصلاح السياسي والاجتماعي لن يُجدي دون معالجة الجذور الاقتصادية للأزمة، ولهذا قام بعدة إجراءات جذرية وكانت أهم وأجراً إصلاحاته هو مجموعة قوانين سياساتشيا (Seisachtheia) وتعني هز الأعباء، وقد تضمنت: إلغاء جميع ديون الفلاحين، وتحرير كل الذين استعبدوا بسبب الديون ليصبحوا مواطنين أحراراً، بالإضافة إلى إزالة الحجارة الرهنية التي كانت توضع على أراضي المدينين كعلامة عار، كما تم منع الرهن الشخصي في المستقبل، بحيث لم يعد من المسموح استعباد الناس أو مصادرة أراضيهم لأجل سداد الديون.⁽⁶⁾

كما خفّض سولون أعباء الديون، وحدّد مساحة الأراضي التي يجوز للفرد امتلاكها، كما أعاد الأراضي التي فقدها المدينون إلى أصحابها، واسترجع إلى أثينا من بيعوا خارجها بسبب الدين. غير أن أبرز إسهاماته الاقتصادية تمثلت في إعادة تنظيم الزراعة على أسس جديدة. فقد كانت طبيعة إقليم أتيكا لا تسمح بالاكنتفاء الذاتي، إذ لم تكن تربته ملائمة لزراعة القمح، لكنها كانت مناسبة لزراعة الزيتون والكروم. لذلك شجّع سولون إنتاج زيت الزيتون وتصديره، واهتم كذلك بتنشيط الصناعة، فاستقطب الحرفيين الأجانب بمنحهم حق المواطنة مقابل الإقامة في أثينا، وألزم الآباء بتعليم أبنائهم حرفة معينة. وأسفرت هذه السياسات عن ازدهار صناعة الخزف الأثيني وفنونها، حتى غدت المنتجات الأثينية الفاخرة تُصدّر إلى مختلف مناطق البحر المتوسط، بل وصلت إلى وسط أوروبا.⁽⁷⁾

يظهر جلياً أن تشريعات سولون قد تمحورت حول ترشيد الإنفاق، وتشجيع الصناعات، وتنشيط الحركة التجارية في مجال السياسة الاقتصادية. ولم يكن تعديله لوزن العملة وقيمتها إلا خطوة مدروسة لتسهيل التعامل مع المدن التجارية المزدهرة، وفتح آفاق التبادل مع أسواق أيونيا. كما أباح تصدير زيت الزيتون الذي اشتهر به إقليم أتيكا، فحقق بذلك نتائج ملموسة؛ إذ لم تمض سنوات قليلة حتى اتسع النشاط التجاري الأثيني ليشمل مناطق واسعة من البحر المتوسط. وأثمر هذا

⁽⁴⁾Lambert, W. G. (2013). *Babylonian creation myths*. Eisenbrauns. - نرسيبيان. ف.س. الفكر السياسي في اليونان القديمة ، ترجمة : حنا عبود ، الأهالي للطباعة والنشر والتوزيع ، دمشق، 1999م ، ص22

⁽⁵⁾ حميد ، أيمن ، الفكر السياسي عند سولون ، ص150 - 151

⁽⁶⁾Pearson, *The Fragments of Sophocles*

⁽⁷⁾ كيتو ، ه.د. ، الإغريق ، ترجمة : محمد صقر خفاجة ، مراجعة : عبدالرزاق يسري ، دار الفكر العربي ، مصر ، 1962م ، ص128-129

الازدهار ثروات كبيرة مكّنت أثينا من أداء دور سياسي بارز في علاقاتها مع سائر الدول اليونانية، وبذلك غيرت إصلاحات سولون الاقتصادية طبيعة النظام الزراعي في أثينا، فحوّلته من اقتصاد معيشي استهلاكي إلى اقتصاد ذي طابع تجاري.⁽⁸⁾

نتجت عن إصلاحات سولون الاقتصادية أن أحدثت تحولاً جذرياً في البنية الاقتصادية والاجتماعية لأثينا، فانتعشت الزراعة مع عودة الفلاحين إلى أراضيهم المحررة. وقامت نهضة تجارية نتيجة تحسين المناخ الاستثماري. كما ظهرت طبقة وسطى من التجار والحرفيين الميسورين. وبدأ الاستقرار يعم المجتمع الأثيني بعد عقود من التوتر والصراع الطبقي.⁽⁹⁾

الإصلاحات السياسية في عهد سولون :

بدأ سولون إصلاحاته السياسية بتفكيك الأساس الذي قامت عليه سلطة الأرستقراطيين، وهي النسب والوراثة. واستعاض عن هذا الأساس التقليدي بمبدأ الطبقة الاقتصادية، أي تصنيف المواطنين بحسب ثروتهم السنوية من المحاصيل، وليس نسبهم العائلي. فقسم المجتمع إلى أربع طبقات : الطبقة الأولى : وهم أصحاب الدخل الأعلى، والطبقة الثانية وهي طبقة الفرسان ، الطبقة الثالثة : طبقة الزراع ، وأخيراً ، الطبقة الرابعة وهي : طبقة العمال. وقد سمح للطبقات الثلاث الأولى بتولي المناصب العليا في الدولة، بينما تم منح الطبقة الرابعة - رغم فقرها - الحق في التصويت في الجمعية العامة والمشاركة في المحاكم. وبهذه الخطوة أصبح المواطن الفقير للمرة الأولى يتمتع بحق سياسي مباشر.⁽¹⁰⁾

أسس سولون عدة مجالس للتعبير عن مصالح عامة المواطنين الأثينيين، منها مجلس الأربعمئة والجمعية الشعبية. أما مجلس الأربعمئة فهو هيئة تمثيلية استشارية، تُنظم عمل الجمعية الشعبية، وتراجع مشاريع القوانين قبل عرضها عليها. أما الجمعية الشعبية أو ما تسمى الإكليزيا (Ecclesia)⁽¹¹⁾، فهي عبارة عن تجمع شعبي للمواطنين في أثينا، يملك هذا التجمع سلطات متنوعة لحكومة المدينة ويمنح أعضاؤه عدد من الصلاحيات داخل التجمع كحق إبداء الرأي، وحق اقتراح ومناقشة المواضيع التي تطرح في الجلسات، إلى جانب حق التصويت على القرارات التي تعرض في الإكليزيا. وبذلك بدأت تظهر معالم نظام جديد، أكثر انفتاحاً رغم بقاء السيطرة بيد النبلاء نسبياً.⁽¹²⁾

أما المجالس القائمة، مثل مجلس الحكام التسعة، فأبقى عليه سولون لكنه أدخل تعديلاً على طريقة اختيار أعضائه؛ إذ جعل كل قبيلة ترشح عشرة أشخاص، ثم يُختار منهم الحكام التسعة عن طريق القرعة. ثم تتكرر العملية في دورة جديدة يُنتقى فيها بعضهم لتولي مناصب الحكم العليا.⁽¹³⁾

أما مجلس الأريوباجوس، فقد أبقاها سولون في موقع الصدارة داخل الدولة، لكنه عدّل طريقة تشكيله، ففتح باب

⁽⁸⁾ حميد ، أيمن ، الفكر السياسي عند سولون ، ص 199

⁽⁹⁾ Pearson, *The Fragments of Sophocles*

⁽¹⁰⁾ Gourmelen, L. (2004). *Kérops, le roi-serpent: Imaginaire athénien, représentations de l'humain et de l'animalité en Grèce ancienne*. Les Belles Lettres.

⁽¹¹⁾ الإكليزيا : تنقسم الكلمة في اللغة اليونانية إلى قسمين، Ecc تعني خارج، و kaleo تعني الدعوة أو النداء. بمعنى جماعة المدعوين إلى الخارج، أي أن هذا التجمع كان يتم النداء والدعوة لأعضائه من المواطنين لحضوره. الجليفي ، رنا ، عضوية الجمعية الشعبية الإكليزيا في أثينا خلال القرنين السادس والخامس قبل الميلاد ، مجلة بحوث الشرق الأوسط ، 6 ، ع 44 ، جامعة عين شمس مركز بحوث الشرق الأوسط والدراسات المستقبلية، مصر ، 2018 ، ص 315.

⁽¹²⁾ Grabow, E. (1998). *Schlängenbilder in der griechischen schwarzfigurigen Vasenkunst*. Scriptorium.

⁽¹³⁾ أرسطو ، دستور الأثينيين ، عربي عن أصله اليوناني وعلق عليه : الأب أوغسطينس بربارة ، ط 2 ، الهيئة العامة السورية للكتاب ، دمشق ، 2013 ،

العضوية أمام جميع أفراد الطبقة الأولى من المواطنين الأثينيين. وأبقى له من صلاحياته السابقة : حماية القوانين، ومراقبة النظام العام، والإشراف على سلوك المواطنين، ومعاقبة من يخالف القانون وفرض الغرامات التي تُدفع إلى خزانة الدولة دون إلزامه بتبرير قراراته. كما منحه صلاحية جديدة وهي النظر في القضايا المتعلقة بالمؤامرات التي من شأنها أن تستهدف إسقاط النظام الديمقراطي. وفي المقابل، سحب سولون من المجلس حق اختيار الآخرين، إذ أصبح من حق جميع المواطنين الأثينيين من خلال قبائلهم.⁽¹⁴⁾

و قام جانب من نظام سولون على إقرار مبدأ حرية الجمعيات، إذ نصّ على أن لكل جماعة تجمعها عبادة أو رابطة مشتركة الحق في وضع لوائح تنظم شؤونها الداخلية، على أن تعترف الدولة بشرعيتها ما دامت لا تتعارض مع قوانينها العامة. وشمل هذا التنظيم مختلف الجماعات، حتى تلك التي منحها الدولة امتيازات خاصة كامتلاك سفن تُستخدم في الدفاع زمن الحرب. ويعكس هذا التشريع إيمان نظام سولون بحرية الرأي والمعتقد، وإقراره بحق الجماعات في الاختلاف والحفاظ على خصوصيتها ضمن إطار الدولة.⁽¹⁵⁾

وقد كان هدف سولون الأهم من إقامة نظامه هو التوفيق بين الأحزاب المتعارضة في أثينا، وإيجاد حل للصراعات الطبقيّة الاجتماعيّة، فعند بدء إصلاحاته، توقع الفقراء - لما عُرف عنه من تعاطف وإخلاص - أن يصادر أراضي الأغنياء ويوزعها عليهم، بينما ظن الأثرياء، بحكم انتمائه إلى أسرة نبيلة، أنه سينحاز إليهم ويدافع عن مصالحهم. غير أن سولون لم ينحز إلى أي من الطرفين، بل اقتصر على إعادة الأراضي التي سُلبت ظلماً إلى أصحابها، ملتزماً بمبدأ الاعتدال والعدالة الذي عُرف به، فحافظ على موقف متوازن مع الجانبين⁽¹⁶⁾.

الإصلاحات القضائية في عهد سولون :

أدخل سولون تحسينات جوهرية على النظام القضائي، فدوّن القوانين مكتوبة على ألواح خشبية في الأغورا، وسمح بحق الاستئناف لأحكام الأرخونات أمام الجمعية الشعبية، وسمح لأي مواطن برفع الدعاوى نيابة عن المظلومين، كما أصلح قوانين الميراث بحيث جعلها أكثر مرونة لتقسيم الممتلكات.⁽¹⁷⁾

إن إصلاحات سولون القضائية لم تمهد فقط للنظام الديمقراطي بإشراك العامة من الشعب فقط، بل في أنه أرسى مبدأ العدالة والمساواة أمام القانون. فقد كانت المحاكم قبل عهده خاضعة لتأثير النفوذ الاجتماعي، ولم تكن تضمن معاملة منصفة لجميع المواطنين. لذلك أدخل تغييرات جوهرية هدفت إلى طمأنة كل أثيني بأن حقوقه مصونة بالقانون لا بالمكانة الطبقيّة. ومن أبرز ما يُنسب إلى عهده تلك الإجراءات التي وفّرت حماية خاصة للفئات الضعيفة داخل النظام القضائي، مما عزز الثقة بالعدالة وأرسى أساساً أكثر إنصافاً في المجتمع.⁽¹⁸⁾

الإصلاحات التعليمية في عهد سولون :

أسهم سولون في ازدهار العلوم والفنون في أثينا من خلال سنّ القوانين التي شجّعت على استقطاب أصحاب المهارات والحرف إلى المدينة، وألّزمت الآباء بتعليم أبنائهم حرفتهم التي يتقنونها حتى يضمنوا لأنفسهم مورداً اقتصادياً. كما أسهم

(14) حميد ، أيمن ، الفكر السياسي عند سولون ، ص 221 - 222

(15) حميد ، الفكر السياسي عند سولون ، ص 200

(16) حميد ، الفكر السياسي عند سولون ، ص 212

(17) Grabow, E. (1998). *Schlangebilder in der griechischen schwarzfigurigen Vasenkunst*. Scriptorium

(18) زيمرن ، ألفرد ، الحياة العامة اليونانية السياسة والاقتصاد في أثينا في القرن الخامس، ترجمة : عبد المحسن الخشاب ، ط 2، المركز القومي للترجمة،

القاهرة ، 2009م ، ص 152-153

سولون في تدوين ملحمتي الإلياذة والأوديسة، إذ كانت أشعار هوميروس (Homer)⁽¹⁹⁾ تتناقل شفهيًا قبل عصره ويحفظها المنشدون عن ظهر قلب، فأشرف على تدوينها بنفسه، مما يدل على سعة معارفه وإلمامه بقواعد اللغة والشعر اليوناني⁽²⁰⁾.

التحديات التي واجهت إصلاحات سولون :

اتسمت تجربة سولون الإصلاحية بدرجة عالية من التعقيد والحساسية السياسية، إذ جاءت في سياق أزمة اجتماعية حادة هددت استقرار أثينا. فقد سعى إلى تحقيق توازن دقيق بين مطالب الفئات الفقيرة الساعية إلى العدالة الاجتماعية، ومخاوف الأرستقراطية من فقدان امتيازاتها التقليدية. وفي سبيل ذلك واجه تحديات عميقة ومتداخلة كادت أن تقوض مشروعه الإصلاحي بأكمله. ولم تكن مهمة إخراج أثينا من أزمتها الاجتماعية والسياسية يسيرة، بل انطوت على مخاطر جسيمة وتناقضات متجذرة وضعت سولون أمام تحديات صعبة تتطلب حكمة سياسية ورؤية إصلاحية متوازنة.⁽²¹⁾

تمثل التحدي الأكبر في طبيعة الإصلاحات نفسها التي جاءت كحل وسط لم يرض أي من الأطراف بشكل كامل. صحيح أن سولون نجح في تقادي الحرب الأهلية، لكنه لم ينجح في خلق نظام جديد مستقر. فالنظام الطبقي الجديد الذي وضعه، رغم كونه أكثر عدالة من سابقه، ظل يحمل في طياته بذور الصراع. فمن جهة، كان الفلاحون يأملون أن يصبحوا ملاكًا لأراضيهم، لكنهم وجدوا أنفسهم لا يزالون خاضعين لنفوذ كبار الملاك، وإن كانت أوضاعهم قد تحسنت قليلًا وأصبحت أقل قسوة من قبل. ومن جهة أخرى، اكتشف التجار والحرفيون الذين حصلوا على بعض الحقوق السياسية أن الطريق إلى السلطة ما زال مسدودًا أمامهم إلى حد كبير.⁽²²⁾

أما الأرستقراطيون فنظروا إلى إصلاحات سولون باعتبارها خيانة للطبقة الأرستقراطية، واعتارهم الغضب بشكل خاص من إلغاء الديون وتحرير العبيد، الذي اعتبروه اعتداء صارخاً على حقوقهم المقدسة في الملكية. وكثيرون منهم رفضوا الاعتراف بشرعية القوانين الجديدة، واستمروا في التمسك بامتيازاتهم القديمة. بل إن بعض العائلات النبيلة بدأت تتسج المؤامرات ضد سولون، ويروجون بأنه يستغل غضب العامة للاستيلاء على السلطة.⁽²³⁾

وفيما يخص واجه تنفيذ القوانين الجديدة. فقد واجه سولون مجتمع اعتاد على العرف والتقاليد، حيث كان من الصعب إقناع هذا المجتمع باحترام القوانين المكتوبة. فكثير من الأرستقراطيين استمروا في التعامل وفق الأعراف القديمة، بينما وجد عامة الشعب صعوبة في فهم النظام القانوني الجديد المعقد.⁽²⁴⁾

نهاية عهد سولون :

بعد أن وضع سولون دستوره، تزايد إقبال الناس عليه؛ فمنهم من كان يراجعه مستقراً عن تشريعاته، ومنهم من كان يعاتبه أو يجادله فيها، حتى أصبح عرضة للانتقاد. ولتفادي إثارة الأحقاد، قرر سولون مغادرة البلاد عام 572 ق.م، فاتجه إلى مصر من أجل التجارة والاطلاع. وأعلن أنه لن يعود قبل عشر سنوات، إذ لم يكن الحق في اعتقاده أن يقيم في البلاد

(19) هوميروس : هو شاعر ملحمي يوناني ، يُعتبر من أعظم الشعراء الملحميين على الإطلاق منذ عصر أثينا الكلاسيكي. نُسب إليه تأليف ملحمتين عظيمتين هما الإلياذة والأوديسة. عاش حوالي عام 750 ق.م . كان هوميروس المصدر الرئيسي لمعلومات اليونانيين عن آلهتهم، وكان لأعماله تأثير طاعٍ على الثقافة والتعليم اليوناني. <https://www.worldhistory.org/homer/>. Lloyd, J. (2013) Homer. *World History Encyclopedia*.

(20) حميد ، الفكر السياسي عند سولون ، ص 201

(21) Rodríguez Pérez, D. (2013). Encounters at the tomb: Visualizing the invisible in Attic vase painting. In A. Voss & W. Rowlandson (Eds.), *Daimonic imagination: Uncanny intelligence*, pp. 23–43. Cambridge Publishing Scholars.

(22) Pollitt, J. J. (1972). *Art and experience in classical Greece*. Cambridge University Press.

(23) Sancassano, M. L. (1997). Il misterio del serpente: Retrospectiva di studi e interpretazioni moderne. *Athenaeum*, 85, 355–390.

(24) Sancassano, M. L. Il misterio del serpente: Retrospectiva di studi e interpretazioni moderne

ليفسر الشرائع، بل أن يطبقها كل واحد بحذافيرها.⁽²⁵⁾

تعتبر إصلاحات سولون نقطة تحول حاسمة في التاريخ السياسي العالمي، حيث مثلت أول محاولة جادة لإقامة نظام حكم متوازن بين مصالح الطبقات المختلفة. رغم أنها لم تكن ديمقراطية بالمعنى الكامل، إلا أنها وضعت المبادئ الأساسية التي ستتطور فيما بعد إلى النظام الديمقراطي الأثيني الكلاسيكي في القرن الخامس ق.م.⁽²⁶⁾

عهد كليستينس (Cleisthenes) 508 – 492 ق.م :

عصر الطغاة وصعود كليستينس إلى الحكم :

كانت تشريعات سولون وأفكاره جديدة على المجتمع الأثيني، إذ لم يكن المواطنون معتادين على امتلاك سلطة سياسية أو المشاركة المباشرة في الحكم. ولذلك لم يكن استيعاب هذه التغييرات أمرًا سهلاً، فواجه كثير من الناس صعوبة في فهمها أو تقبلها، مما أدى إلى تزايد الخلافات حولها. ولم تمض سنوات قليلة حتى عادت حالة الاضطراب إلى أثينا من جديد.⁽²⁷⁾

وعلى إثر تلك الاضطرابات التي أحاطت بأثينا، انقسم المجتمع الأثيني إلى ثلاثة أحزاب متصارعة بناءً على المصالح الاقتصادية والجغرافية : حزب السهل : الذي ضم الأرستقراطيين وكبار ملاك الأراضي. وحزب الساحل : الذي مثل طبقة التجار والبحارة. وأخيراً ،حزب الجبل والذي كان يضم العمال والفقراء وسكان المناطق الداخلية الوعرة، وهو الحزب الذي استغله الطغاة للوصول إلى السلطة.⁽²⁸⁾

برز بيسيستراتوس (Peisistratus) زعيم حزب الجبل في خضم تلك الاضطرابات فاستولى على الحكم في أثينا حوالي عام 560 ق.م، واستفاد من تأييد ودعم الطبقات الفقيرة من العمال والفلاحين وسكان المناطق الداخلية الوعرة. وفي المقابل، واجه بيسيستراتوس معارضة من حزب السهل الذي كان يمثل الأرستقراطيين وكبار ملاك الأراضي، ومن حزب الساحل الذي كان يمثل طبقة التجار، لكونه وصل إلى السلطة بطريقة غير دستورية وهو ما جعلهم يطلقون عليه وعلى أعوانه لقب الطغاة⁽²⁹⁾.

لذلك أطلق على بيسيستراتوس لقب طاغية (Tyrannos)، وقد استُخدم مصطلح الطاغية في ذلك الوقت لوصف الحاكم الذي يستولي على السلطة بطريقة غير دستورية، ولم يكن المصطلح يحمل في البداية المعنى السلبي المرتبط بالظلم، بل كان يشير إلى الانفراد بالحكم⁽³⁰⁾.

وعلى الرغم من أن المجتمع الأثيني لم يكن راضياً عن الطريقة التي وصل بها بيسيستراتوس إلى الحكم، فإن موقفه أخذ يتغير تدريجياً نحو قبول حذر لسلطته، وذلك بسبب سياسته المعتدلة في إدارة الدولة. فقد حافظ بيسيستراتوس على القوانين والدستور الذي وضعه سولون، ولم يسعَ إلى إلغائهما، بل اكتفى بضمان تولي أنصاره المناصب الرئيسية في الدولة. ومن جهة أخرى، ساهم بيسيستراتوس في زيادة قوة أثينا العسكرية والتجارية، مما أدى إلى تحسين صورته أمام الرأي العام الأثيني.⁽³¹⁾

بعد وفاة بيسيستراتوس انتقلت السلطة إلى ابنه هيبياس (Hippias) وهيبارخوس (Hipparchus) وفي البداية اتبعا

⁽²⁵⁾ أرسطو، دستور الأثينيين، ص39

⁽²⁶⁾ Nilsson, M. P. (1950). *The Minoan-Mycenaean religion and its survival in Greek religion*. Biblo and Tannen.

⁽²⁷⁾ حميد، أيمن، الفكر السياسي عند سولون، ص233

⁽²⁸⁾ الناصري، سيد أحمد، الإغريق تاريخهم وحضارتهم : من حضارة كريت حتى قيام إمبراطورية الإسكندر الأكبر، ط2، دار النهضة العربية، القاهرة،

1976م، ص187

⁽²⁹⁾ فهمي، تاريخ اليونان، ص71-72

⁽³⁰⁾ الناصري، الإغريق تاريخهم وحضارتهم، ص6

⁽³¹⁾ فهمي، تاريخ اليونان، ص72، 78، 175

نهج والدهما في الحكم، لكن اغتيال هيبارخوس في إحدى المؤامرات أدى إلى تحوّل حكم هيبياس إلى طغيان اتسم بالشدة والقسوة. وأمام هذا الوضع قاد كليثينيس المعارضة ضد حكم الطغاة، مستعيناً بالدعم العسكري من إسبرطة. وبفعل هذا الضغط العسكري والسياسي أُجبر هيبياس على مغادرة أثينا نهائياً سنة 510 ق.م، لتدخل المدينة مرحلة جديدة من تاريخها بقيادة كليثينيس.⁽³²⁾

إصلاحات كليثينيس السياسية والإدارية :

عندما تولى كليثينيس زمام الأمور عام 508 ق.م، كانت أثينا تعيش لحظة فارقة في تاريخها، حيث وجدت نفسها على مفترق طرق بين عهد الطغاة السابق والنفوذ الإسبرطي المتنامي. في هذا المناخ السياسي المضطرب، أدرك كليثينيس أن الإصلاحات السطحية لن تكفي، بل يحتاج إلى إعادة هندسة كاملة للنظام السياسي من جذوره. كانت رؤيته تتمثل في خلق نظام سياسي يستوعب جميع المواطنين ويقلص من سيطرة العائلات الأرستقراطية التقليدية، التي ظلت لعقود طويلة تتحكم في مقاليد الحكم وتوجهاته.⁽³³⁾ فقام بإعادة هيكلة الدولة بشكل كامل، وفصل السلطة عن النسب العائلي، وأعطى كل مواطن الحق في التصويت والمشاركة، ليعلن بذلك بداية الديمقراطية الرسمية في أثينا.⁽³⁴⁾

تمثلت إصلاحات كليثينيس في إرساء فكر سياسي جديد يستند إلى مبدأ الإيسونوميا (Isonomia)، أي المساواة أمام القانون. وبموجب هذا المبدأ أصبح المواطنون - نظرياً - متساوين في الحقوق والواجبات السياسية، بغض النظر عن أصولهم الاجتماعية أو ثروتهم. كما اعتمد كليثينيس نظام القرعة في توزيع المناصب العامة، بهدف الحد من هيمنة النبلاء وتقليل فرص الفساد، إذ يسهم الاختيار العشوائي في تعزيز مبدأ المواطنة بدلاً من الولاءات العائلية.⁽³⁵⁾

وحتى يضمن كليثينيس لهذا النظام بالاستمرار، أعاد تنظيم القبائل، فألغى التقسيم القديم الذي كان يقسم المجتمع الأثيني إلى أربع قبائل قائمة على صلة الرحم والقرابة، واستبدله بنظام جديد يعتمد على مكان الإقامة، فزاد القبائل إلى عشر قبائل جديدة تقوم على التوزيع الجغرافي، وقد تعمد كليثينيس أن تضم كل قبيلة مواطنين من مناطق مختلفة: المدينة، والساحل، والسهل؛ لضمان اختلاط السكان ومنع سيطرة العائلات النبيلة على مناطق معينة⁽³⁶⁾. ومن خلال هذا التقسيم الجديد، دمج كليثينيس فئات المجتمع المختلفة، بما في ذلك طبقة الهوبليت (Hoplites)⁽³⁷⁾، في نسيج سياسي واحد يضمن ولاءهم للمدينة الدولة بدلاً من الولاء للقبيلة أو الأسرة الأرستقراطية⁽³⁸⁾.

ولتدعيم التنظيم السياسي القائم على أساس المكان، ابتكر كليثينيس نظام الديميات (Demes) الذي كان الركيزة الأساسية لإصلاحاته السياسية في أثينا، قام بتقسيم البلاد إلى مائة قسم صغير أطلق عليها اسم "ديميات"، وأصبح التسجيل في سجلات هذه "الديمية" هو المعيار الوحيد لنيل حقوق المواطنة والتمتع بالحقوق السياسية، بدلاً من الانتماء إلى أسرة أو

(32) الناصري، الإغريق تاريخهم وحضارتهم - فهمي، تاريخ اليونان، ص 54، 56، 69، 70-72، 74-75، 170

(33) Rodríguez Pérez, D. (2013). Encounters at the tomb: Visualizing the invisible in Attic vase painting. In A. Voss & W. Rowlandson (Eds.), *Daimonic imagination: Uncanny intelligence* (pp. 23-43). Cambridge Publishing Scholars

(34) Nilsson, M. P. (1950). *The Minoan-Mycenaean religion and its survival in Greek religion*. Biblo & Tannen.

(35) Propp, V. (1974). *Las raíces históricas del cuento*. Fundamentos.

(36) النشار، مصطفى، تطور الفكر السياسي القديم من صولون حتى ابن خلدون، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع. القاهرة، 1999م، ص 48

(37) الهوبليت : هم المشاة المسلحون بالدروع والحراب، وقد ظهر هذا النظام العسكري ليحل محل نظام الفرسان الذي كان يسيطر عليه النبلاء والأرستقراطيون.

أدى الاعتماد على مشاة الهوبليت -الذين كانوا ينتمون غالباً للطبقة المتوسطة من المزارعين القادرين على تجهيز أنفسهم عسكرياً- إلى كسر احتكار النبلاء للدفاع عن المدينة، وبالتالي طالب هؤلاء المحاربون بحقوق سياسية تتناسب مع دورهم العسكري. الناصري، الإغريق تاريخهم وحضارتهم، ص 109، 125،

عشيرة معينة. وأصبح تسجيل المواطن يتم في ديمته بدلاً من نسبه العائلي . وكان كليستينس يهدف من هذا النظام إلى دمج وتدعيم انتماء المواطنين الجدد والأجانب المقيمين - الذين لم يكن لديهم انتماء قبلي - في صلب الحياة السياسية.⁽³⁹⁾

مجلس الخمسمائة : قام كليستينس بتوسيع مجلس الأربعمائة الذي أنشأه سولون من قبل، ليصبح مجلس الخمسمائة (Boule) وكان هذا المجلس يتكون من خمسين عضواً من كل قبيلة من القبائل العشر، ويتم اختيارهم بالقرعة سنوياً ومهمتهم إعداد القوانين وجدول أعمال الجمعية العامة.⁽⁴⁰⁾

أما الجمعية العامة الإكليزية، فقد تحولت من مجرد هيئة استشارية إلى سلطة تشريعية حقيقية، تجتمع بانتظام وتتخذ القرارات المصيرية في شؤون الحرب والسلام والعلاقات الخارجية. ولم يكن كليستينس ليغفل عن ضرورة وجود آلية تحمي النظام الجديد من عودة الاستبداد، فاستحدث نظام الأوستراكسموس (Ostracism) : نظام النفي السياسي الذي أتاح للمواطنين التصدي لأي شخصية تهدد النظام الديمقراطي الناشئ.⁽⁴¹⁾

وكفل هذا النظام الحق للشعب بالتصويت سنوياً لنفي أي شخص يُشكل خطراً على نظام الدولة لمدة عشر سنوات، دون أن يفقد الشخص المنفي ممتلكاته أو حقوقه المدنية بعد عودته.⁽⁴²⁾

أنشأ كليستينس كذلك منصب القادة العشرة (Strategoï) وهي هيئة مكونة من عشرة قادة عسكريين يُنتخب واحد منهم من كل قبيلة سنوياً، وأصبح لهم دور محوري في قيادة الجيش وإدارة شؤون الأمن.⁽⁴³⁾

في ضوء ما سبق ، مثلت إصلاحات كليستينس تحولاً جذرياً في تاريخ أثينا، إذ نقلتها من حالة الاضطراب الداخلي والتأثر بالقوى الخارجية إلى مرحلة بناء نظام ديمقراطي ناشئ ترك أثراً عميقاً في مسار التاريخ. وقد تمكن من تحقيق توازن دقيق بين الاستقرار والتغيير، وبين المحافظة على التقاليد وتبني أسس جديدة للحكم، لتصبح إصلاحاته القاعدة التي قامت عليها الديمقراطية الأثينية في عصرها الذهبي فيما بعد.⁽⁴⁴⁾

كما ساهمت إصلاحاته في تطور الوعي القومي و بلورة شخصية إغريقية قومية واعية لنظامها السياسي، مما مهد الطريق لظهور قادة جدد وشعراء وفلاسفة أثروا في مسار الديمقراطية الأثينية في القرنين الخامس والرابع قبل الميلاد.⁽⁴⁵⁾

كما أن فكرة القبائل الجديدة أعادت تشكيل هوية المواطن الأثيني، من فرد تابع لعائلة إلى فرد ينتمي لوحدة سياسية تُمثله في المجلس وفي الجيش. وقد شكل هذا الإطار الجديد أرضية صلبة للمؤسسات التي ستظهر في العصور لا سيما في عهد بيركليس.⁽⁴⁶⁾

(39) النشار ، تطور الفكر السياسي القديم ، ص48

(40) ديورانت ، ويل وإبريل ، قصة الحضارة : حياة اليونان ، ترجمة : محمد بدران ، ج 1 ، مج 2 ، دار الجيل ، بيروت ، 1988م ، ص125

(41) Propp, V. (1974). *Las raíces históricas del cuento*. Fundamentos.

(42) ديورانت ، قصة الحضارة ، ص126

(43) النشار ، تطور الفكر السياسي القديم ، ص49

(44) Loraux, N. (1990). Gloire du même, prestige de l'autre: Variations grecques sur l'origine. *Le genre humain (Les langues mégalomanes)*, 21, 115-139.

(45) الناصري ، الإغريق تاريخهم وحضارتهم ، ص5 ، 27 ، 104 ، 151

(46) Parke, H. W. (1977). *Festivals of the Athenians*. Thames and Hudson.

عهد ثيمستوكليس Themistocles 465 ق.م :

مع الإصلاحات التي أقرها كليستينيس، دخلت أثينا مرحلة جديدة من التنظيم السياسي، حيث وُضعت الأسس المؤسسية للديمقراطية. غير أن هذه الأسس لم تظل جامدة، بل سرعان ما أصبحت إطاراً لحراك سياسي نشط وصراع على النفوذ داخل المجتمع الأثيني. وفي هذا السياق، برز ثيمستوكليس بوصفه أحد أبرز القادة الذين عملوا ضمن هذا النظام وسعوا إلى توظيفه وتوجيهه بما يخدم مستقبل أثينا، خاصة في ظل التحديات الخارجية في تلك الفترة، إذ يُنسب إليه الفضل في إنقاذها من الغزو الفارسي وتحويلها إلى قوة بحرية عظيمة.⁽⁴⁷⁾

ولد ثيمستوكليس لعائلة غير بارزة في أثينا؛ والده يدعى نيوكليس، وأمه كانت امرأة أجنبية، مما جعله في بداية حياته يكافح من أجل الاعتراف الاجتماعي والسياسي. وعُرف منذ صغره بطبعه الاندفاعي وذكائه الفطري وطموحه الكبير، وكان يركز اهتمامه على القضايا العملية والسياسية بدلاً من الفنون والآداب التقليدية، مبرراً ذلك بقوله إنه لا يعرف كيف يعزف على القيثارة، لكنه يعرف كيف يجعل مدينة صغيرة تصبح عظيمة.⁽⁴⁸⁾

تميز ثيمستوكليس ببعد النظر؛ إذ أدرك أن انتصار الأثينيين على فارس في معركة ماراثون⁽⁴⁹⁾ عام 490 ق.م لم يكن نهاية للخطر الفارسي، بل هو مجرد بداية. لذا ركز جهوده على الاستعداد للمواجهة القادمة، مؤمناً بأن مستقبل أثينا وحمايتها يعتمدان على سيطرتها على البحر.⁽⁵⁰⁾

بناء الأسطول البحري وتعزيز قوة أثينا البحرية :

في ظل التهديدات الفارسية المتزايدة على اليونان، اقترح ثيمستوكليس بعدما اكتشف منجم فضة في لوريون (Laurium) عام 483 ق.م، استخدام عائداته لبناء أسطول بحري من 200 سفينة ثلاثية المجاديف تدعى تريريم (Triremes) بدلاً من توزيع الأرباح على المواطنين. ورغم المعارضة التي لقيها ثيمستوكليس إلا أنه نجح في إقناع وتمرير اقتراحه، مما أدى إلى تعزيز القوة البحرية لأثينا بشكل كبير.⁽⁵¹⁾

فكان أن نشأ الأسطول البحري الأثيني، على أكتاف طبقة المواطنين المعدمين (Thetes) من الذين لا يملكون أراضي زراعية، والذين كانوا يحتلون المرتبة الأخيرة في الهيكل الاجتماعي والسياسي الذي أسسه سولون من قبل، حيث خدم أفراد هذه الطبقة كمجدفين في السفن الحربية ومثلوا القوة الأساسية المحركة للأسطول البحري الأثيني.⁽⁵²⁾ وهكذا

⁽⁴⁷⁾ Plutarch. (1901). *Themistocles and Aristides* (B. Perrin, Trans.). Charles Scribner's Sons.

⁽⁴⁸⁾ Plutarch. *Themistocles and Aristides*.

⁽⁴⁹⁾ معركة ماراثون Battle of Marathon : تُعد معركة ماراثون، التي وقعت في عام 490 ق.م، نقطة تحول حاسمة في الحروب اليونانية الفارسية، حيث تصدى الجيش الأثيني للغزاة الفرس في سهل ماراثون، الذي يبعد حوالي عشرين ميلاً شمال أثينا. وشن الأثينيون هجوماً لم يسبق لأي جيش يوناني أن قام به ضد الفرس، وانتهت المعركة بانتصار ساحق للأثينيين بفضل جرأتهم وبسالتهم وتفوق دروعهم ورماحهم على معدات الفرس. وكان لانتصارهم تأثير إيجابي حاسم في ارتفاع ثقة مواطني أثينا تجاه القوى العظمى في الشرق الأدنى. وعزز هذا الانتصار الثقة بالديمقراطية الأثينية وبقدرة المواطنين الأحرار والنموذج العسكري والسياسي الناشئ على الوقوف في وجه إمبراطورية عظيمة كإمبراطورية الفرس. وبقي هذا الانتصار في ذاكرة اليونانيين والأجيال اللاحقة كرموز للمقاومة والحرية. ديفز هانسون، فيكتور، صانعو الاستراتيجيات القديمة : من الحروب الفارسية إلى سقوط روما، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، أبو ظبي، 2014م، صص 39، 41-44، 47.

⁽⁵⁰⁾ العابد، دراسات في تاريخ الإغريق، صص 86-87، 94.

⁽⁵¹⁾ Nilsson, M. P. *The Minoan-Mycenaean religion and its survival in Greek religion*.

⁽⁵²⁾ ديفز، صانعو الاستراتيجيات القديمة، صص 93، 113.

أصبح الأسطول مرتبطاً ارتباطاً وثيقاً بتعزيز النظام الديمقراطي في أثينا لأنه مكن أفراد أقل طبقات المجتمع سياسياً.⁽⁵³⁾ استمر ثيمستوكليس في تعزيز القوة البحرية لأثينا، واقترح بناء 20 سفينة جديدة سنوياً، كما شجع على تشكيل الرابطة الدليّة (Delian League)⁽⁵⁴⁾ عام 478 ق.م، وهي تحالف بين المدن اليونانية لمواجهة التهديد الفارسي، وأصبحت أثينا زعيمة هذا التحالف، مما عزز نفوذها في المنطقة.⁽⁵⁵⁾

تعزيز تحصين أثينا :

أقام ثيمستوكليس سور دفاعي متين حول المدينة يعد من أبرز الإنجازات الدفاعية الاستراتيجية لمدينة أثينا الذي غير من طبيعة المدينة الأثينية ومكانتها. إذ حولها من مدينة مكشوفة تقريباً -لم تكن تمتلك أي تحصينات حقيقية سوى منطقة الأكروبوليس- إلى مدينة محصنة لأول مرة في تاريخها. فأصبحت أثينا تمتلك نظاماً دفاعياً متكاملاً، مما جعلها أشبه بقلعة حقيقية توفر الحماية لسكانها وتحّد من قدرة الأعداء على مهاجمتها أو تهديدها بسهولة.⁽⁵⁶⁾

كما طور ثيمستوكليس ميناء بيرئوس (Piraeus) ليكون قاعدة للأسطول البحري الأثيني ومنطلقاً للتجارة والقوة البحرية الأثينية. حيث اتخذ ثيمستوكليس قراراً استراتيجياً بنقل ميناء أثينا من موقعه القديم في فاليروم (Phalerum)، الذي كان قريباً وغير محصن، إلى موقع بيرئوس الذي يتميز بكونه عميقاً ومنيعاً بطبيعته الجغرافية. وبعد انتهاء الحروب الفارسية حوالي 479 ق.م، تم إعادة بناء المدينة وميناءها الجديد في بيرئوس بأسرع وقت ممكن. وتم ربط الموقعين بأسوار الطويلة (long walls)، وهو ما سمح للأثينيين بالدفاع عن مدينتهم مع التركيز على قوتهم في البحر بدلاً من البر.⁽⁵⁷⁾

قيادة اليونانيين في معركة سالاميس Battle of Salamis:

لعب ثيمستوكليس دوراً محورياً في تنسيق الجهود الحربية وتوجيه الاستراتيجية اليونانية خلال الغزو الفارسي الثاني 479-480 ق.م بقيادة خشايارشا (Xerxes I)⁽⁵⁸⁾ ويُنسب إليه الفضل الكبير في اختيار موقع معركة سالاميس البحرية وإدارة الدفة فيها، مما أدى إلى تحقيق نصر حاسم دمر الأسطول الفارسي. وبدأ دوره بحيلة مع الفرس، إذ أرسل ثيمستوكليس رسالة إلى الملك الفارسي تظاهر بالاستعداد للخيانة والتسليم. وقد هدفت هذه الخدعة إلى استدراج الأسطول الفارسي لدخول مضيق سالاميس الضيق⁽⁵⁹⁾.

(53) سباين ، جورج ، تطور الفكر السياسي ، ج1 ، ترجمة : حسن جلال العروسي ، مراجعة : عثمان خليل عثمان ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، مصر ، 2010م ، ص42 ، 64 ، 132

(54) الرابطة الدليّة : وهو تحالف عسكري نشأ في أعقاب الحروب الفارسية، جاء تأسيس هذا الحلف عندما سعى اليونانيون الأيونيون والمدن التي تحررت حديثاً من السيطرة الفارسية إلى الحصول على قيادة أثينا بدلاً من إسبرطة، وذلك بسبب السلوك المتغطرس للقائد الإسبرطي باوسانياس. كان الهدف الرسمي للحلف هو الانتقام من الخسائر التي تكبدها اليونانيون من خلال غزو وتدمير أراضي الملك الفارسي. اتخذ الحلف من جزيرة ديلوس المقدسة مركزاً له ومقرّاً لخزائنه، ومنها استمد اسمه. Buckley, T. (2010). *Aspects of Greek history 750-323BC: a source-based approach*. Routledge. (55) Pollitt, J. *Art and experience in classical Greece*. P56.

(56) زيمرن ، ألفرد ، الحياة العامة اليونانية، ص90-91

(57) العابد ، دراسات في تاريخ الإغريق، ص86 ، 94

(58) الملك خشايارشا، المعروف أيضاً باسم خشايارشا الكبير، كان ملك الإمبراطورية الأخمينية الفارسية وحكم في الفترة ما بين 486-465 ق.م. ويُعرف في المصادر الغربية باسم Xerxes ، وهو النطق اليوناني لاسمه الفارسي Khshayarsa الذي يعني : ملك الملوك. هو ابن الملك دارا الكبير. اشتهر تاريخياً بقيادته لأكبر حملة عسكرية في العصور القديمة ضد اليونان عام 480 ق.م، لاستكمال حلم والده في إخضاع المدن اليونانية. Mark, J. J. (2018).

Xerxes I. *World History Encyclopedia*. https://www.worldhistory.org/Xerxes_I/

(59) هارت ، ب.ه. ليدل ، حروب التاريخ الحاسمة : دراسة في فن الاستراتيجية ، تعريب : اليوزباشي أحمد حموده ، المطبعة الأميرية ، القاهرة ، 1931م ،

من جهة أخرى، تم إخلاء مدينة أثينا مبكراً، في سياق الترتيب قبل الحرب، حيث تم نقل النساء والأطفال لمدينة أخرى لتأمينهم، أما كبار السن وممتلكات المدينة فقد نُقلت إلى جزيرة سلاميس لضمان سلامتهم. وقد منح هذا التخطيط المبكر الأثينيين أفضلية استراتيجية كبرى، حيث حوّل تركيزهم بالكامل إلى المعركة البحرية.⁽⁶⁰⁾

ومن خلال استدراج الفرس إلى ذلك الممر البحري الضيق، نجح ثيمستوكليس في تحويل تفوقهم العددي إلى عامل إعاقة لهم، إذ أصبحت كثرة سفنهم عبئاً يحدّ من حركتهم بدل أن تمنحهم الأفضلية، وهو ما أسهم في تدمير الأسطول الفارسي ومن ثم قطع خطوط إمداد جيشهم، وتأمين مواصلات اليونانيين، وانتصار أثينا في آخر المطاف. وترتب على هذا النصر الذي خطط له ثيمستوكليس أن توقف التدخل الفارسي في شؤون بلاد اليونان لمدة سبعين عاماً.⁽⁶¹⁾

يكمن أهمية الانتصار الأثيني في معركة سلاميس على الفرس في أنها رفعت من شأن أثينا ووعزت الحكم الديمقراطي الذي كان قائماً آنذاك؛ حيث أثبت هذا النظام قدرته على قيادة اليونان نحو النصر وتحقيق الاستقلال عن الخطر الفارسي. كما أن أساس النصر كان الأسطول البحري الذي تكون من طبقة الثيتس، وهم العمال والأجراء الذين يمثلون الطبقة الرابعة والأدنى في المجتمع الأثيني، الذين عملوا كمجدفين، الأمر الذي أدى إلى علو مكانتهم السياسية والاجتماعية، مما دفع باتجاه توسيع قاعدة المواطنين المشاركين في الحكم لتشملهم بشكل أوسع في مراحل لاحقة من التاريخ الأثيني.⁽⁶²⁾

من جهة أخرى، برزت أثينا بعد هذا الانتصار كزعيمة للمدن اليونانية وترعمت الحلف الديلي. أدى ذلك إلى ازدهار المدينة اقتصادياً واجتماعياً مما مكّن القادة الديمقراطيين، وعلى رأسهم بركليس، من استكمال النظام الديمقراطي عبر خطوات إصلاحية هامة، مثل تقليص صلاحيات مجلس الأريوباغوس وتوسيع سلطة الجمعية الشعبية والمحاكم.⁽⁶³⁾

وأخيراً، ساهم الانتصار في تقوية الشعور بالفخر والوحدة لدى الأثينيين، مما عزز من مفهوم المواطنة والالتزام بالدفاع عن المدينة؛ وهو ما انعكس في القوانين والتشريعات التي سنتها أثينا لاحقاً لضمان حقوق المواطنين وواجباتهم تجاه دولتهم الديمقراطية.⁽⁶⁴⁾

نهاية ثيمستوكليس :

بعدما امتدت فترة نشاط ثيمستوكليس السياسي والعسكري وتأثيره البارز في دعم القوة البحرية الأثينية ما بين عامي 471-483 ق.م - وهي المرحلة التي شهدت صعود أثينا كقوة رائدة في مواجهة الخطر الفارسي - انتهت مسيرته الحافلة في المدينة؛ إذ أدت سياساته المعادية لإسبطة إلى إثارة قلق الأثينيين الساعين إلى الاستقرار والسلام، فتم نفيه عام 471 ق.م عن طريق نظام الأوستراكيزم أو النفي السياسي. وفي هذا دلالة تبين أن النظام الديمقراطي الأثيني كان قادراً على إقصاء حتى أعظم قادته.⁽⁶⁵⁾

⁽⁶⁰⁾ Mistriotis, A. (2014) The Greek Strategy at the Battle of Salamis 480 BCE. *World History*

Encyclopedia. <https://www.worldhistory.org/article/671/the-greek-strategy-at-the-battle-of-salamis-480-bc/>

⁽⁶¹⁾ هارت ، حروب التاريخ الحاسمة ، ص 7-8

⁽⁶²⁾ عكاشة ، علي وآخرون ، اليونان والرومان ، دار الأمل للنشر والتوزيع، الأردن ، 1991م، ص 72 ، 74 ، 83 ، 84 ، 89 ، 100

⁽⁶³⁾ عكاشة ، وآخرون ، اليونان والرومان ، ص 86 - 89

⁽⁶⁴⁾ عكاشة ، وآخرون ، اليونان والرومان ، ص 97 ، 106

⁽⁶⁵⁾ أحمد علي ، عبداللطيف ، التاريخ اليوناني العصر الهللاي دار النهضة العربية ، Buckley, *Aspects of Greek history 750-323BC*

بيروت ، 1976م ، ص 73-74 ، 80 ، 140 ، 155

انتقل ثيمستوكليس بعدها للعيش في أرغوس (Argos)، ومن هناك بدأ في تحريض ولايات بيلوبونيزية أخرى ضد الهيمنة الأسبرطية. بينما حاولت إسبرطة بدورها التخلص من ثيمستوكليس، وادّعوا عثورهم على رسائل ووثائق بين ممتلكات قائدهم العسكري السابق، تُشير إلى تورط ثيمستوكليس في مؤامرات فارسية. فأرسلت أثينا، مدفوعة بضغوط أسبرطية وبتأثير خصوم ثيمستوكليس السياسيين ضباطاً لاعتقاله ومحاكمته بتهمة الخيانة العظمى، فاضطر ثيمستوكليس للهرب من اليونان للنجاة بحياته، والتجأ إلى بلاد فارس، عدوه القديم، طالباً للحماية.⁽⁶⁶⁾

الخاتمة :

في ضوء ما تقدم، يتضح أن دور ثيمستوكليس لم يقتصر على كونه قائداً عسكرياً بارعاً أو مهندساً لانتصار بحري حاسم، بل تجاوز ذلك ليشكل حلقة مفصلية في تطور التجربة الديمقراطية الأثينية. فقد أسهمت سياساته البحرية في إعادة توزيع موازين القوة داخل المجتمع، من خلال تمكين الطبقات الشعبية، ولا سيما المجدفين، من لعب دور حيوي في حماية الدولة، الأمر الذي انعكس بدوره على توسيع دائرة المشاركة السياسية وتعزيز حضور "الديموس" في الحياة العامة.

يمكن النظر إلى ثيمستوكليس بوصفه أحد أبرز العوامل التي نقلت أثينا من مرحلة التأسيس الدستوري التي ارتبطت بـ سولون وكليستينيس، إلى مرحلة القوة الإمبراطورية ذات الطابع البحري، التي مهدت لذروة الديمقراطية الأثينية في القرن الخامس قبل الميلاد.

وعليه، فإن دراسة تجربته لا تكشف فقط عن تطور الأدوات العسكرية والاستراتيجية، بل تبرز كذلك العلاقة الجدلية بين القوة العسكرية والبناء السياسي، حيث غدا الأسطول البحري ليس مجرد وسيلة للدفاع، بل ركيزة أساسية في ترسيخ الديمقراطية وتوسيع آفاقها، بما يجعل من ثيمستوكليس شخصية محورية في فهم التحول من ديمقراطية ناشئة إلى قوة مهيمنة في العالم الإغريقي.

النتائج

- لم تنشأ الديمقراطية الأثينية بشكل مفاجئ، بل عبر تطور تدريجي.
- أسهمت إصلاحات صولون في تقليص الفوارق الطبقية وتوسيع المشاركة السياسية.
- شكّلت إصلاحات كليستينيس الأساس المؤسسي الحقيقي للنظام الديمقراطي.
- أدى بناء الأسطول البحري في عهد ثيمستوكليس إلى تمكين الطبقات الدنيا سياسياً.
- لعبت القوة العسكرية دوراً حاسماً في إعادة توزيع موازين القوة داخل المجتمع.

المناقشة :

تُظهر نتائج البحث أن الديمقراطية الأثينية لم تكن نتاج تطور سياسي داخلي فقط، بل جاءت نتيجة تفاعل معقد بين عدة عوامل. فقد وفّرت إصلاحات صولون الأساس الاجتماعي، بينما رسّخ كليستينيس البنية المؤسسية، في حين جاء التحول العسكري ليمنح الفئات المهمشة دوراً فعلياً في الدولة.

ويكشف هذا التفاعل عن علاقة جدلية بين القوة العسكرية والبنية السياسية، حيث لم يكن الأسطول مجرد أداة دفاع، بل وسيلة لإعادة تشكيل المجتمع سياسياً. كما يبرز أن توسيع المشاركة السياسية ارتبط ارتباطاً وثيقاً بدور الأفراد في خدمة الدولة، خاصة في المجال العسكري.

⁽⁶⁶⁾ Buckley, *Aspects of Greek history 750–323BC*

الخلاصة :

يخلص البحث إلى أن نشأة الديمقراطية الأثينية كانت نتيجة عملية تاريخية مركبة، تداخلت فيها الإصلاحات الاجتماعية مع التحولات العسكرية، مما أدى إلى بناء نظام سياسي تدريجي قائم على توسيع قاعدة المشاركة الشعبية وإعادة توزيع السلطة داخل المجتمع.

التوصيات :

- ضرورة دراسة الديمقراطية الأثينية ضمن سياقها الشامل (الاجتماعي والعسكري)، لا السياسي فقط.
- التوسع في دراسة دور الطبقات الدنيا في تشكيل الأنظمة السياسية القديمة.
- إجراء مقارنات بين التجربة الأثينية وتجارب ديمقراطية أخرى لفهم تطور النظم السياسية.
- التركيز على العلاقة بين القوة العسكرية والتحول السياسي في الدراسات التاريخية.

المراجع :

أولاً : المراجع العربية :

الكتب :

أحمد علي، عبد اللطيف. (1976م). التاريخ اليوناني: العصر الهللاي. بيروت: دار النهضة العربية.

Translation: Ahmed Ali, Abdel Latif. (1976). *Greek History: The Helladic Age*. Beirut: Dar Al-Nahda Al-Arabiyya.

أرسطو. (2013م). دستور الأثينيين، تعريب وتعليق: الأب أوغسطينس بربارة، ط2. دمشق: الهيئة العامة السورية للكتاب.

Translation: Aristotle. (2013). *The Constitution of the Athenians*, Arabized and annotated by Father Augustinus Barbara, 2nd ed. Damascus: Syrian General Organization of Books.

حميد، أيمن. (2006م). الفكر السياسي عند سولون ومساهمته في نشوء الديمقراطية. القاهرة: مجلس الثقافة العام.

Translation: Hamid, Ayman. (2006). *Political Thought of Solon and His Contribution to the Emergence of Democracy*. Cairo: General Council of Culture.

ديورانت، ويل، وديورانت، أرييل. (1988م). قصة الحضارة: حياة اليونان، ترجمة: محمد بدران، ج1، مج2. بيروت: دار الجيل.

Translation: Durant, Will, & Durant, Ariel. (1988). *The Story of Civilization: The Life of Greece*, translated by Mohamed Badran, Vol. 2, Part 1. Beirut: Dar Al-Jeel.

زيمرن، ألفرد. (2009م). الحياة العامة اليونانية: السياسة والاقتصاد في أثينا في القرن الخامس، ترجمة: عبد المحسن الخشاب، ط1. القاهرة: المركز القومي للترجمة.

Translation: Zimmern, Alfred. (2009). *Greek Public Life: Politics and Economics in Fifth-Century Athens*, translated by Abdel Mohsen Al-Khashab, 1st ed. Cairo: National Center for Translation.

سباين، جورج. (2010م). *تطور الفكر السياسي*، ج1، ترجمة: حسن جلال العروسي. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

Translation: Sabine, George. (2010). *A History of Political Thought*, Vol. 1, translated by Hassan Jalal Al-Arousi. Cairo: Egyptian General Book Authority.

العابد، مفيد رائف. (1980م). *دراسات في تاريخ الإغريق*. دمشق: جامعة دمشق.

Translation: Al-Abed, Mufid Raif. (1980). *Studies in Greek History*. Damascus: Damascus University.

عكاشة، علي، وآخرون. (1991م). *اليونان والرومان*. الأردن: دار الأمل.

Translation: Okasha, Ali, et al. (1991). *Greece and Rome*. Jordan: Dar Al-Amal.

فهيم، محمود. (1910م). *تاريخ اليونان*. مصر: مطبعة الواعظ.

Translation: Fahmy, Mahmoud. (1910). *History of Greece*. Egypt: Al-Waez Press.

كيو، ه. د. (1962م). *الإغريق*، ترجمة: محمد صقر خفاجة. مصر: دار الفكر العربي.

Translation: Kitto, H. D. (1962). *The Greeks*, translated by Mohamed Saqr Khafaga. Egypt: Dar Al-Fikr Al-Arabi.

الناصري، سيد أحمد. (1976م). *الإغريق: تاريخهم وحضارتهم*. القاهرة: دار النهضة العربية.

Translation: Al-Nasiri, Sayed Ahmed. (1976). *The Greeks: Their History and Civilization*. Cairo: Dar Al-Nahda Al-Arabiyya.

النشار، مصطفى. (1999م). *تطور الفكر السياسي القديم من صولون حتى ابن خلدون*، ط1. القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

Translation: Al-Nashar, Mostafa. (1999). *The Development of Ancient Political Thought from Solon to Ibn Khaldun*, 1st ed. Cairo: Dar Quba for Printing, Publishing and Distribution.

نرسيسيان، ف. س. (1999م). *الفكر السياسي في اليونان القديمة*، ترجمة: حنا عبود، ط1. دمشق: دار الأهالي للطباعة والنشر والتوزيع.

Translation: Nersesyants, V. S. (1999). *Political Thought in Ancient Greece*, translated by Hanna Abboud, 1st ed. Damascus: Al-Ahali for Printing, Publishing and Distribution.

هارت، ب. ه. ليدل. (1931م). *حروب التاريخ الحاسمة: دراسة في فن الاستراتيجية*، تعريب: أحمد حموده. القاهرة: المطبعة الأميرية.

Translation: Hart, B. H. Liddell. (1931). *The Decisive Wars of History: A Study in the Art of Strategy*, Arabized by Ahmed Hamouda. Cairo: Al-Matba'a Al-Amiriyya.

هانسون، فيكتور ديفز. (2014م). *صانعو الاستراتيجيات القديمة: من الحروب الفارسية إلى سقوط روما*. أبو ظبي: مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية.

Translation: Hanson, Victor Davis. (2014). *Makers of Ancient Strategy: From the Persian Wars to the Fall of Rome*. Abu Dhabi: Emirates Center for Strategic Studies and Research.

المقالات العلمية

الجليفي، رنا زيد. (2018م). عضوية الجمعية الشعبية الإكليزيا في أثينا خلال القرنين السادس والخامس قبل الميلاد . مجلة بحوث الشرق الأوسط، ع44، 314-335.

Translation: Al-Jalifi, Rana Zaid. (2018). *Membership of the Popular Assembly "Ecclesia" in Athens during the Sixth and Fifth Centuries BC*. *Middle East Research Journal*, Issue 44, 314-335.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

Books:

Buckley, T. (2010). *Aspects of Greek history 750-323 BC: A source-based approach*. Routledge.

Gourmelen, L. (2004). *Kékrops, le roi-serpent*. Les Belles Lettres

Grabow, E. (1998). *Schlangenbilder in der griechischen schwarzfigurigen Vasenkunst*. Scriptorium.

Lambert, W. G. (2013). *Babylonian creation myths*. Eisenbrauns.

Nilsson, M. P. (1950). *The Minoan-Mycenaean religion and its survival in Greek religion*. Biblo & Tannen.

Parke, H. W. (1977). *Festivals of the Athenians*. Thames and Hudson.

Pearson, A. C. (Ed.). (1917). *The fragments of Sophocles* (Vol. 2). Cambridge University Press.

Pollitt, J. J. (1972). *Art and experience in classical Greece*. Cambridge University Press.

Propp, V. (1974). *Las raíces históricas del cuento*. Fundamentos.

Plutarch. (1901). *Themistocles and Aristides* (B. Perrin, Trans.). Charles Scribner's Sons.

Articles :

Lorax, N. (1990). Gloire du même, prestige de l'autre. *Le genre humain*, 21, 115-139.

Rodríguez Pérez, D. (2013). Encounters at the tomb: Visualizing the invisible in Attic vase ainting. In A. Voss & W. Rowlandson (Eds.), *Daimonic imagination* (pp. 23-43). Cambridge Scholars Publishing.

Sancassano, M. L. (1997). Il misterio del serpente. *Athenaeum*, 85, 355-390.

المواقع الإلكترونية:

Lloyd, J. (2013). *Homer*. World History Encyclopedia.

Mark, J. J. (2018). *Xerxes I*. World History Encyclopedia.

Mistriotis, A. (2014). *The Greek strategy at the Battle of Salamis*. World History Encyclopedia.

عنوان البحث

أثر إدارة الموارد البشرية في الأداء المؤسسي: دراسة حالة شركة دال للمنتجات الغذائية (٢٠٢٠-٢٠٢٥)

أميمة محمد الحسن احمد البشير¹

¹ باحثة، السودان.

بريد الكتروني: mima1970313@gmail.com

HNSJ, 2026, 7(5); <https://doi.org/10.53796/hnsj75/15>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/75/15>

تاريخ النشر: 2026/05/01م

تاريخ القبول: 2026/04/17م

تاريخ الاستقبال: 2026/04/10م

المستخلص

تهدف هذه الدراسة إلى تحليل أثر إدارة الموارد البشرية في الأداء المؤسسي، وذلك من خلال دراسة حالة شركة دال للمنتجات الغذائية خلال الفترة (2020-2025). وتكمن أهمية الدراسة في الدور المحوري الذي أصبحت تلعبه إدارة الموارد البشرية في تحسين كفاءة المؤسسات وتعزيز قدرتها التنافسية في بيئة أعمال تتسم بالتغير السريع والمنافسة الشديدة. تناولت الدراسة مفهوم إدارة الموارد البشرية من حيث وظائفها الأساسية المتمثلة في الاستقطاب، الاختيار، التدريب والتطوير، تقييم الأداء، والتحفيز، إضافة إلى دورها في تحقيق الاستخدام الأمثل للعنصر البشري باعتباره أهم مورد داخل المؤسسة. كما ركزت على مفهوم الأداء المؤسسي باعتباره مقياساً لمدى قدرة المؤسسة على تحقيق أهدافها الاستراتيجية بكفاءة وفعالية، من خلال مؤشرات مثل الإنتاجية، الجودة، رضا العاملين، والربحية. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، من خلال دراسة واقع ممارسات إدارة الموارد البشرية في شركة دال للمنتجات الغذائية، وتحليل أثرها على الأداء المؤسسي خلال الفترة المحددة. وأظهرت النتائج أن هناك علاقة إيجابية ذات دلالة بين فعالية ممارسات إدارة الموارد البشرية وتحسن الأداء المؤسسي، حيث أسهمت سياسات التدريب والتطوير، ونظم التحفيز، وتحسين بيئة العمل في رفع مستوى الإنتاجية وزيادة كفاءة العاملين. كما بينت الدراسة أن الاهتمام بالعنصر البشري داخل الشركة أدى إلى تحسين مستوى الجودة وتقليل معدلات الدوران الوظيفي، مما انعكس إيجاباً على الأداء العام للمؤسسة. وتوصلت الدراسة إلى ضرورة تعزيز الاستثمار في الموارد البشرية باعتبارها عنصراً استراتيجياً لتحقيق التميز المؤسسي والاستدامة.

الكلمات المفتاحية: إدارة الموارد البشرية، الأداء المؤسسي، التدريب، التحفيز، شركة دال للمنتجات الغذائية.

RESEARCH TITLE**The Impact of Human Resource Management on Institutional Performance: A Case Study of DAL Food Products Company (2020–2025)****Abstract**

This study aims to analyze the impact of Human Resource Management (HRM) on organizational performance, through a case study of DAL Food Products Company during the period (2020–2025). The importance of this study lies in the crucial role that HRM plays in improving organizational efficiency and enhancing competitiveness in an increasingly dynamic and highly competitive business environment. The study addresses the concept of Human Resource Management in terms of its key functions, including recruitment, selection, training and development, performance appraisal, and motivation. It also highlights the importance of human resources as a strategic asset within organizations. Furthermore, the study examines organizational performance as a measure of an organization's ability to achieve its strategic objectives efficiently and effectively, using indicators such as productivity, quality, employee satisfaction, and profitability. The study adopts a descriptive analytical approach by examining HRM practices within DAL Food Products Company and analyzing their impact on organizational performance during the specified period. The findings reveal a positive and significant relationship between effective HRM practices and improved organizational performance, as training and development programs, motivation systems, and improved working conditions contributed to higher productivity and employee efficiency. The study also found that greater attention to human resources within the company led to improved quality levels and reduced employee turnover, which positively reflected on overall organizational performance. The study concludes that investing in human resources is essential for achieving organizational excellence and sustainability.

Key Words: Human Resource Management, Organizational Performance, Training, Motivation, DAL Food Products Company.

مقدمة:

من أهم مظاهر الاهتمام بالموارد البشري بشركات الاعمال أنه يحاول التوجه نحو وضع إداري أفضل يحسن استغلال جميع الإمكانيات والموارد المتاحة والممكنة لتحسين الأداء المؤسسي بالشركات الإنتاجية الكبرى وتحقيق أهدافها فالاستخدام الأمثل الفعال للآلات، المعدات، المواد، الأموال يتوقف على ادارة الموارد البشرية بصورة مثلي. شركات الاعمال تشهد المزيد من التركيز على نوعية جديدة من المديرين الذين تتوافر لديهم قدرات ومهارات فنية أداريه عالية في التحليل والتخطيط ورسم السياسات. تحسين الأداء المؤسسي بات من أهم المواضيع التي استحوذت على الاهتمام الكبير من قبل المديرين الممارسين والباحثين الأكاديميين كأحدي الأنماط الإدارية السائدة والهامة في كفاءة الأداء والانتاجية. يعد مفهوم الأداء المؤسسي فلسفة إدارية عصرية ترتكز على عدد من المفاهيم الإدارية الحديثة الموجهة التي يستند إليها في المزج بين الوسائل الإدارية الأساسية والجهود الابتكارية وبين المهارات الفنية المتخصصة من أجل الارتقاء بمستوي الأداء والتحسين والتطوير المستمرين.

شركة دال للمنتجات الغذائية بعد ان حققت انتشار واسع في الاسواق المحلية تسعى لزيادة الحصة السوقية وتحقيق ميزة تنافسية في الاسواق العالمية لتتنقل من المحلية للعالمية. في إطار سعيها لتحقيق هذا الهدف تركز على الموارد البشرية.

2. مشكلة الدراسة:

على الرغم من الجهود التي تبذلها شركة دال للصناعات الغذائية في تطوير وتأهيل الموارد البشرية لتحقيق مستويات أداء عالية، إلا أن مستوى الأداء المؤسسي للشركة مازال دون الطموحات والتوقعات ولعل السبب يعود لضعف تأثير وظائف الموارد البشرية. وعليه يمكن صياغة المشكلة في الأسئلة التالية:

- أ- ما علاقة وظائف إدارة الموارد البشرية بالأداء المؤسسي في شركة دال للمنتجات الغذائية؟
- ب- كيف يؤثر تطبيق معايير الاختيار والتعيين في تحقيق الأداء المؤسسي في شركة دال للمنتجات الغذائية؟
- ت- ما هو تأثير تدريب العاملين على الأداء المؤسسي في شركة دال للمنتجات الغذائية؟
- ث- هل هناك علاقة بين تخطيط ادارة الموارد البشرية والأداء المؤسسي في شركة دال للمنتجات الغذائية؟
- ج- الي أي مدي تؤثر سياسات الاجور والمكافآت في الأداء المؤسسي في شركة دال للمنتجات الغذائية؟
- ح- هل تلعب ترقية الموارد البشرية دور في رفع مستويات الأداء المؤسسي في شركة دال للمنتجات الغذائية؟

3. أهمية الدراسة:

تتبع أهمية الدراسة من خلال الفوائد التي يمكن تحقيقها لأكثر من جهة على النحو التالي:

- أ- ترفد المكتبات العربية والسودانية التي تعاني من نقص في مثل هذه الدراسات (حسب علم الباحثة)
- ب- توفر مرجعاً يفيد الباحثين والمهتمين بهذا المجال
- ت- تسد ثغرة علمية
- ث- تساعد صناع القرارات بشركة دال للمنتجات الغذائية
- ج- تثري العلوم والمعارف في هذا المجال

4. أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

- أ- دراسة العلاقة بين وظائف ادارة الموارد البشرية والأداء المؤسسي في شركة دال للمنتجات الغذائية.
- ب- بيان دور وظائف الموارد البشرية في الأداء المؤسسي في شركة دال للمنتجات الغذائية

- ت- توضيح أثر الاستقطاب والتعيين في الأداء المؤسسي في شركة دال للمنتجات الغذائية.
- ث- إبراز دور التدريب في الأداء المؤسسي في شركة دال للمنتجات الغذائية.
- ج- التعرف على واقع سياسات الاجور والمكافآت ودورها في الأداء المؤسسي في شركة دال للمنتجات الغذائية.
- ح- معرفة أثر تحفيز العاملين في الأداء المؤسسي في شركة دال للمنتجات الغذائية.

5. فرضيات الدراسة:

توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين وظائف ادارة الموارد البشرية الأداء المؤسسي بشركة دال للصناعات الغذائية. وتتفرع منها الفرضيات التالية:

- أ- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الاختيار والتعيين والأداء المؤسسي في شركة دال للمنتجات الغذائية.
- ب- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين تدريب العاملين والأداء المؤسسي في شركة دال للمنتجات الغذائية.
- ت- وجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين تحفيز العاملين والأداء المؤسسي في شركة دال للمنتجات الغذائية.
- ث- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الترقية والأداء المؤسسي في شركة دال للمنتجات الغذائية.
- ج- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الاجور والمكافآت والأداء المؤسسي في شركة دال للمنتجات الغذائية.

6. منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي كما استفادت من المنهج التاريخي الي جانب أسلوب دراسة الحالة.

7. مصادر جمع المعلومات

المصادر الاولية: البيانات التي تم الحصول عليها بواسطة الاستبيان

المصادر الثانوية: الكتب والمراجع والدوريات والمنشورات.

ثانياً: الدراسات السابقة

الدراسة الأولى: دراسة علي حسن أبو جراد، 2011م⁽¹⁾

تناولت هذه الدراسة دراسة وتحليل دور إدارة الموارد البشرية في مواجهة تحديات العولمة في المنظمات غير الحكومية بقطاع غزة، تكمن مشكلة الدراسة في إلى أي مدى يتم تطبيق العاملين في المنظمات غير الحكومية لاستراتيجيات إدارة الموارد البشرية لمواجهة تحديات العولمة. الهدف من هذه الدراسة هو التعرف على مدى تطبيق العاملين في المنظمات غير الحكومية لاستراتيجيات إدارة الموارد البشرية لمواجهة تحديات العولمة. من اهم نتائج هذه الدراسة ، عدم وجود مخصصات مالية كافية في المنظمات غير الحكومية للإنفاق على جانب التدريب ، بالرغم من أهمية الدورات التدريبية بالنسبة للعاملين لإعدادهم لمواكبة التغيرات التي تطرأ نتيجة العولمة بالإضافة إلى أن استراتيجيات إدارة الموارد البشرية التي تتبعها المنظمات غير الحكومية في قطاع غزة لا تكفي لمواجهة تحديات العولمة مثل إستراتيجية تخطيط الموارد البشرية التي ينبثق منها الاختيار والتعيين وتقييم الأداء والتدريب ، وتحسين بيئة العمل وتوفير الخدمات الاجتماعية للعاملين ، والترقية وتنفيذ العقوبات ان وجدت ، وتحقيق أهداف المنظمة. من أهم التوصيات لهذه الدراسة، يتوجب على

⁽¹⁾ علي حسن أبو جراد ، دور إدارة الموارد البشرية في مواجهة تحديات العولمة - دراسة حالة المنظمات غير الحكومية بقطاع غزة 2007-2009م ، رسالة غير منشورة لنيل درجة الدكتوراه في ادارة الاعمال ، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا ، 2011م

المنظمات غير الحكومية الاهتمام بتدريب الموارد البشرية وضرورة تخصيص الموارد المالية اللازمة لعملية التدريب وذلك لأن التدريب يعزز من رضا العاملين ويحسن من أدائهم، مع ضرورة توفير تحسين مستوى أداء الموارد البشرية ليرقى إلى مستوى يمكنها من مواجهة تحديات العولمة.

دراسة عمر محمد ادم (2013م)⁽²⁾

تناولت اثر تدقيق الموارد البشرية علي تحقيق الأهداف الاستراتيجية لمنظمات الأعمال دراسة حالة مصنع دال للألبان. هدف الدراسة إلى وضع إطار نظري، يمكن من خلاله تقييم فعالية وكفاءة الوظائف والأنظمة والسياسات والإجراءات والممارسات التي يُعمل بها في إدارة الموارد البشرية. تمثلت أهمية الدراسة في أن مفهوم تدقيق الموارد البشرية يعد من المواضيع الحديثة التي تتحدث عنها العديد من أدبيات الإدارة في الوقت الحاضر، كما تسعى منظمات كبيرة إلى تطبيقه من أجل إنجاح استراتيجيتها. تمثلت مشكلة الدراسة في أن عدم تطبيق مفهوم تدقيق الموارد البشرية في منظمات الأعمال يؤدي إلى ضياع وإهدار لرأس المال البشري ويرفع من تكلفة التشغيل وبالتالي يؤثر سلباً علي تحقيق أهدافها الاستراتيجية. من أهم نتائج الدراسة وجود علاقة ذات دلالة إحصائية موجبة بين تدقيق الموارد البشرية وتحقيق الأهداف الاستراتيجية لمنظمات الأعمال. وأنه من خلال التدقيق يتم التحكم في الموارد المتاحة لتحقيق الأهداف الاستراتيجية من خلال التطبيق الأمثل للقوانين واللوائح والسياسات وعدم هدر الإمكانيات والقدرات البشرية. أوصت الدراسة بضرورة تطبيق مفهوم تدقيق الموارد البشرية في منظمات الأعمال السودانية. مع ضرورة ربط الأهداف الاستراتيجية للمنظمات بالأهداف الاستراتيجية للموارد البشرية العاملة بالمنظمة.

دراسة احمد محمد احمد المبارك (2015م)⁽³⁾

تناولت الدراسة اثر إدارة تنمية الموارد البشرية في رفع الإنتاجية بمصانع السكر السودانية. هدفت الدراسة لمعرفة التنمية البشرية في السودان، ودور الرفاهية وضمان حركة الإنتاج وتنظيمات العمل الرسمية والغير رسمية. ركزت دراسة الحالة على تصميم الهياكل والتكاليف التي توكل للعاملين في الوظيفة وتدريبهم والخدمات التي تقدم عوامل وأفضلية التدريب الفنية والإدارية والاهتمام الخاص بالقوة البشرية بصورة خاصة كان التركيز على علاقة العمل في المصانع خاصة دور التنظيم الرسمي والغير رسمي. أوصت الدراسة بوضع اعتبار لصناعة السكر كعنصر هام للأمن الغذائي بالسودان والوطن العربي. والقيام باعتماد صناعة السكر كصناعة اقتصادية وتوفير مقوماتها التكنولوجية والإدارية والعمل لحل الإشكاليات التي تعترض صناعة السكر. العمل علي توثيق السجلات بشركات السكر وإيجاد أجهزة التدريب وآلية نحو التطوير والعمل علي إيجاد نظام تسوق كامل يقود إدارة شركات السكر وتفعيل عمليات الاستيراد والتصدير لمنتجات شركات السكر واحتياجاتها وإزالة فجوة الاندماج الاقتصادي والفني في وزارة الصناعة وشركات صناعة السكر .

دراسة صابون محمد هارون (2015م)⁽⁴⁾

تناولت الدراسة إدارة الموارد البشرية وأثرها في الإبداع والابتكار هدفت الدراسة الي قياس اثر ممارسات إدارة الموارد البشرية

⁽²⁾ عمر محمد ادم ،، اثر تدقيق الموارد البشرية علي تحقيق الأهداف الاستراتيجية لمنظمات الأعمال: دراسة حالة مصنع دال للألبان ،جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا كلية الدراسات التجارية، رسالة ماجستير غير منشورة، 2013.

⁽³⁾ احمد محمد احمد المبارك . اثر ادارة تنمية الموارد البشرية في رفع الانتاجية بمصانع السكر السودانية، الخرطوم: جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، الدراسات التجارية رسالته دكتوراه، 2005.

⁽⁴⁾ صابون محمد هارون .ادارة الموارد البشرية واثرها في الابداع والابتكار، الخرطوم: جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، كلية الدراسات التجارية، رسالة ماجستير غير منشورة 2015.

على الإبداع والابتكار مع وجود الجدارات كمتغير وسيط وتوضيح أهمية ممارسات إدارة الموارد البشرية للمصارف السودانية وإظهار الدور الذي تلعبه ممارسات إدارة الموارد البشرية في تعزيز الإبداع والابتكار للعاملين. توصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: أن بعض إبعاد ممارسات إدارة الموارد البشرية (التعويضات والمنافع، التوظيف، التمكين، تخطيط الموارد البشرية) تؤثر ايجابيا على الابتكار وأيضا نجد أن (التعويضات والمنافع، التوظيف، التدريب والتطوير) تؤثر ايجابيا على الإبداع، وأيضا ان ممارسات إدارة الموارد البشرية تؤثر تأثير ايجابيا على الجدارات. وأوصت الدراسة بضرورة إيلاء المصارف السودانية ممارسات إدارة الموارد البشرية أهمية كبيرة بإبعادها وفق مقياس ممارسات إدارة الموارد البشرية التي تفيد في تحقيق الابتكار والإبداع للعاملين داخل المصارف إجراء المزيد من الدراسات المستقبلية التي تتعلق بممارسات إدارة الموارد البشرية والإبداع والابتكار لما لها من تأثير على تحقيق الميزة التنافسية. العبارات الدالة: ممارسات إدارة الموارد البشرية، الإبداع والابتكار والجدارات.

التعليق على الدراسات السابقة: -

اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في الإطار النظري والمفاهيمي لمتغيرات الدراسة واستفادت من الدراسات السابقة في صياغة وبناء نموذج الدراسة واثراء الإطار النظري وادبيات البحث. اختلفت الدراسة عن بقية الدراسات السابقة في مكان وزمان التطبيق وكما اختلفت عنها في النتائج والتوصيات التي توصلت اليها. لم تتطرق الدراسات السابقة للاتجاهات والأدوار الحديثة لإدارة الموارد البشرية في تحسين وتطوير الأداء المؤسسي في شركات الاعمال.

الإطار النظري للدراسة

أولاً: وظائف إدارة الموارد البشرية

إدارة الموارد البشرية يقصد بها استخدام القوى العاملة داخل المنشأة أو بواسطة المنشأة ويشمل ذلك تخطيط القوى العاملة، الاختيار والتعيين، تقييم الأداء، التدريب والتنمية، التعويض والمرتبات، إلى جانب تقديم الخدمات الاجتماعية والصحية للعاملين وأخيراً بحوث الأفراد.⁽⁵⁾ وتعتبر إدارة الموارد البشرية أو إدارة الأفراد من الأجهزة المساعدة للإدارات الأخرى بالمنشأة، وهي التي تقوم بتوفير الأيدي العاملة المناسبة، ومن ثم لابد أن يكون هناك تكامل بينهم، وإذا حدث انفصال أو عدم تنسيق فإن النتيجة هي مزيد من الإشكاليات التي تؤدي بحياة الموظف العملية تتطلب عملية التكامل أن تضع إدارة الموارد البشرية أهدافها وخططها وسياساتها ونظم وإجراءات التنفيذ بطريقة تتفق مع أهداف واحتياجات المنشأة، لذا يجب على الإدارة تحديد العلاقة بين إدارة الموارد البشرية والإدارات الأخرى منعا لحدوث تضارب أو تنازع في الاختصاصات بينهما.

هناك أسباب عديدة تفسر الاهتمام المتزايد بإدارة الموارد البشرية كوظيفة متخصصة من فروع الإدارة، ومن هذه الأسباب:

1. التوسع والتطور الصناعي في العصر الحديث، ساعد على ظهور التنظيمات العمالية المنظمة، حيث بدأت المشاكل بين الإدارة والموارد البشرية مما أدى إلى الحاجة لإدارة متخصصة ترعى وتحل مشاكل الموارد البشرية في المنشأة.
2. التوسع الكبير في التعليم وفروض الثقافة امام العاملين مما أدى الى زيادة الوعي نتيجة ارتفاع مستواهم الثقافي والتعليمي، مما أدى للحاجة إلى وجود متخصصين في ادارة الموارد البشرية.

⁽⁵⁾ Martin.j .Personnel Management ,Macdonald K Evans ,London.(1977).p.15

3. زيادة التدخل الحكومي في العلاقات بين العمال أصحاب المنشأة بأصدر قوانين وتشريعات عمالية، مما أدى إلى ضرورة وجود إدارة متخصصة تحافظ على تطبيق القوانين ليتجنب وقوع المنشأة في مشاكل مع الحكومة.
4. ظهور النقابات والمنظمات العمالية التي تدافع عن الموارد البشرية وتطلب الأمر ضرورة الاهتمام بعلاقات الإدارة بالمنظمات العمالية.

عناصر إدارة الموارد البشرية

أ/ تخطيط الموارد البشرية:

يعتبر تخطيط القوى البشرية من أكثر النشاطات أهمية في إدارة المنظمات الحديثة ودورها الرئيسي في نجاح المؤسسة وزيادة فعاليتها. فالوحي البشرية عامل أساسي من عوامل الإنتاج تتطلب تركيزاً واهتماماً خاصاً من الإدارة الراغبة في تحقيق أهدافها بكفاءة عالية، وتشكل بذلك جزءاً أساسياً من التخطيط الشامل للمنظمة ويحتاج إلى تنبؤ وجمع معلومات عن اتجاهات العوامل البيئية الداخلية والخارجية المؤثرة فيه. وتقوم عملية تخطيط القوى البشرية على رسم خطط لتوفير الاحتياجات المطلوبة لعملياتها الانتاجية وعدم تركها لتأثيرات قوى العرض والطلب غير مستقرة ولعل من المفيد ان توضح منا المقصود بتخطيط القوى البشرية كنشاط أساسي من أنشطة إدارة القوى البشرية وأهميته بالنسبة للتنظيم والانتاجية.

ب/ استقطاب الموارد البشرية:

بعد انجاز عمليتي تحليل وتوصيف الوظائف والتخطيط للموارد البشرية تبدأ الإدارة الموارد البشرية في مهمه أساسية لوضع خططها علي رضى الواقع هذه المهمة هي جذب الكفاءات المطلوبة وفق اوصاف ومتطلبات كل وظيفه متوفرة حالياً لديها او التي من الممكن التنبؤ بها مستقبلاً تعتمد عملية جذب واستقلاب المزارد البشرية الكفؤة سواء من داخل او خارج المنظمة علي استراتيجية الموارد البشرية وفي هذا الفصل سيتم التركيز علي تحليل كل من المصادر الداخلية والخارجية للحصول علي الموارد البشرية في المبحثين التاليين هما العوامل الموحدة علي عملية استقطاب الموارد البشرية وجذبها ومصادر الحصول علي الموارد البشرية العوامل المؤثرة علي استقطاب الموارد البشرية وجذبها.

ج/ الاختيار والتعيين:

إذا كان الاستقطاب يعني دعوه وجذب الافراد المتقدم بطلباتهم لالتحاق بالعمل في المؤسسة ما فان الاختيار هو الخطوة التي تلبي الاستقطاب وتعني البحث والتنقيب عن النسب فرد من بين المتقدمين لملء وظيفه ما. بمعنى ان الاستقطاب يعني القيام بالرعاية والاعلان لجذب انتباه الافراد للتقدم في الوظيفة امام الاختيار يعني بوضع الشخص المناسب في المكان المناسب اي الشخص الذي تتوفر فيه متطلبات الوظيفة بمعنى ان عملية الاختيار تقوم علي المقارنة بين صفات الفرد ومتطلبات العمل ثم المفاضلة والفرز بين المتقدمين للعمل الشاعر لاختيار افضلهم مناسبة لهذا العمل باختصار شديد العملية تطوي علي رفض بعض المتقدمين وقبول بعضهم ⁽¹⁾ الاختيار يقوم علي فرضية ضمنية مؤداها أن الاعمال تتفاوت فيما تتطلبه من قدرات وخصائص وان الافراد يتفاوتون ايضا في هذه القدرات والخصائص وعليه فالفرد الذي يتحقق فيه التقابل بين متطلبات العمل ومواصفات الافراد تحقق فاعليه الاداء ويتحقق استقرار الفرد في العمل ومن هنا فان قرارات الاختيار تتخذ بناء علي تنبؤ بفاعلية الافراد في العمل فااختيار فرد معين دون غيره من الافراد الاخرين الذين تقدموا للعمل يحتوي علي تنبؤ بأن هذا الشخص سيكون اكثر فاعليه في العمل من اولئك الذين لهم يتم اختيارهم .

¹ / على غربي وآخرون، تنمية الموارد البشرية، الطبعة الاولى (القاهرة : دار الفجر للنشر والتوزيع ، 2007م) ص 87

د/ التدريب

التدريب عبارة عن تغيير في الاتجاهات الشخصية والذهنية للفرد اتجاه عمله تمهيدا لتقديم معارف ورفع مهارات الفرد في أداء العمل كما ان النشاط الخاص باكتساب وزيادة المعرفة ومهاره الفرد لأداء عمل معني اي ان العملية التدريبية تسعى الي اكتساب فرد معين ومهاره ومعرفة خبرة بالنسبة له وهذا ينطبق علي الافراد العاملين المعينين حديثا وكذلك القدامى عندما يكون هناك توجه لاعتماد تكنولوجيا حديثة او اساليب انتاج غير معرفه بالنسبة للعاملين في المنظمة كما يسعى التدريب الي زيادة معرفه ومهاره افراد لديهم معرفه ومهاره سابقة والزيادة قد تشمل تعميق ما متوافر لديهم في مجال معين او خلف معرفه ومهاره جديدة اضافه لديهم في مجال جديد معين او خلف معرفه ومهاره جديدة اضافه لديهم في مجال جديد بالنسبة لهم تضاف علي ما يمتد يكون حاليا والمفهوم بالعرفه هنا ونوع المعلومات والحقائق التي يعرفها الفرد او يستوعبها من عمل معين.

ثانياً: الأداء المؤسسي

الأداء المؤسسي في اللغة: هو قاعدة البناء التي يقوم عليها الأساس، وهو أصل كل شيء، ومنه أساس الفكرة وأساس البحث، والتعليم الأساسي هو الخبرة العلمية والعملية التي لا غني عنها للناشئين، وأسس يؤسس تأسيساً أي وضع قاعدة البناء ((6)).

الأداء المؤسسي في الاصطلاح: كما يعرفه العلواني وآخرون يقتضي التركيز على العناصر الفريدة التي تميز المنشأة عن غيرها من المنشآت الأخرى، والتي تكون محوراً للتقييم، وبالتالي تشمل المؤشرات المالية وغير المالية، وقياس الموجودات الملموسة وغير الملموسة، وتشمل الجوانب العريضة للأداء المؤسسي على الاستراتيجية والعمليات والموارد البشرية ((7)). والأداء المؤسسي من وجهه نظر (كريسأشتون) هو: " أنجاز الأهداف التنظيمية باستخدام الموارد بكفاءة وفاعلية"، وتعني الكفاءة "تعظيم النتائج باستخدام أقل الموارد"، أم الفاعلية فتتعلق في " أنجاز الأهداف المرغوبة." ((8)). وعرفت منظمة اليونسكو(منظمة التدريب والعلوم والثقافة) بأنه: التوصل إلى استنتاجات تمكن من إجراء التحليل الكافي لمؤشرات الأداء المؤسسي.

وبحسب تعريف الأمم المتحدة: هو تحديد قيم مؤشرات الأداء المؤسسي بالنسبة لفترة محددة من الزمن أو في تاريخ مرجعي معين. ((9)).

أهمية الأداء المؤسسي:

يعتبر الأداء المؤسسي القاسم المشترك لجميع الجهود المبذولة من قبل الإدارة والعاملين في إطار المؤسسات، لذا يعد الأداء مفهوماً هاماً وجوهرياً بالنسبة للمنظمات بشكل عام، بل يكاد يكون الظاهرة الشمولية لكافة فروع وحقول المعرفة الإدارية، وبالرغم من كثرة البحوث والدراسات التي تناولت مفهوم الأداء المؤسسي، إلا أنه لم يتم التوصل إلى إجماع أو اتفاق حول مفهوم محدد لهذا العنوان، ويعود ذلك لاختلاف المقاييس والمعايير التي تعتمد عليها المنظمات والمدراء في دراسة الأداء وقياسه، والتي ترتبط بشكل وثيق بالأهداف والاتجاهات التي تسعى المنظمة لتحقيقها ((10)). كما يعتبر الأداء

((6)) المعجم الوسيط، الجزء الأول، ط3، [القاهرة: معجم اللغة العربية]، ص ص 17-18.

((7)) نضال محمد الزطمة، إدارة لمعرفة وأثرها على تميز الأداء، [الجامعة الإسلامية غزة، رسالة ماجستير، 2011] ص 65.

((8)) المرجع السابق، نفس الصفحة. ص 66

((9)) احمد جاه الدين خميس داؤود، دور التنظيم الإداري في ترقية الأداء المؤسسي في الحكم الولائي بالسودان، [رسالة دكتوراه، 2015]، ص 157.

((10)) نضال محمد الزطمة، إدارة المعرفة وأثرها على تميز الأداء، مرجع سبق ذكره، ص 64

المؤسسي⁽¹¹⁾ هو المنظومة المتكاملة لنتاج أعمال المنظمة في ضوء تفاعلها مع عناصر بيئتها الداخلية والخارجية، والأداء المؤسسي بهذا المفهوم يشتمل على أبعاد ثلاثة:

- 1- أداء الأفراد في إطار وحداتهم التنظيمية المتخصصة.
- 2- أداء الوحدات التنظيمية في إطار السياسات العامة للمؤسسة.
- 3- أداء المؤسسة في إطار البيئة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية.

شكل (1): الأداء المؤسسي بحسب الإدارات

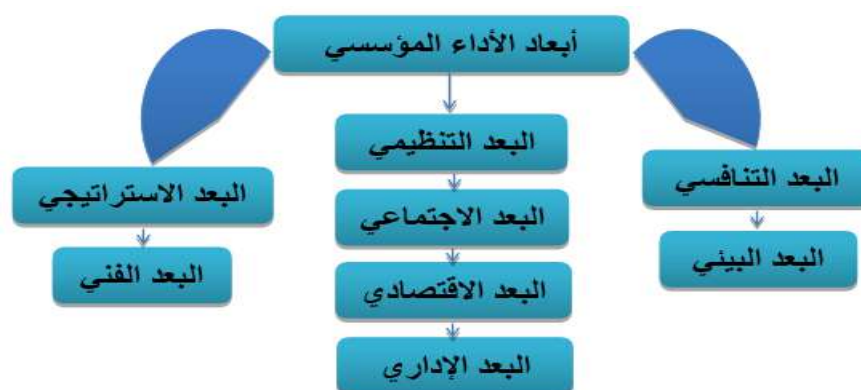


المصدر: الجهاز المركز للتنظيم والإدارة-قطاع التدريب-مركز اعداد القادة للقطاع الحكومي، ص 30

الأسباب الرئيسة لتبنى مفهوم الأداء المؤسسي:

في مرحلة التخطيط للخدمات العامة أو الخاصة يبالغ الكثير من المخططين بدرجة غير واقعية عند وضع الأهداف المطلوب تحقيقها بواسطة وحدات الخدمات، بالإضافة إلى وجود الكثير من الأهداف غير الواضحة (الأهداف الهلامية)، التي يختلف تحديد مفاهيمها ومضمونها منفرد إلى آخر حسب وجهة نظر كلا منهم، وهي بذلك تكون بعيدة عن أي قياس أو تقييم موضوعي، وتنشأ هذه المشكلة نتيجة عدم الواقعية في تحديد الأهداف من ناحية، أو التسرع وعدم بذل الجهد في تحديدها من ناحية أخرى، أو نتيجة لكليهما معاً من ناحية ثالثة. حيث أن مفاهيم الأداء المؤسسي تعطينا العلاج المقبول لهذه المشكلة.

شكل (2) أبعاد الأداء المؤسسي



المصدر: الباحثة بتصرف، 2026م.

(11) الأداء المؤسسي كمدخل للتطوير والتنمية في الوطن العربي الجزء الأول، ص 7-8، ومفتاح الجندي

<https://hrdiscussion.com/hr83272.html>

عناصر الأداء المؤسسي:

العنصر الأول: الاستراتيجية والأهداف: وتهتم بالجهات التي ستوجه إليها الخدمة أو المنتج.

العنصر الثاني: الهيكل التنظيمي: ويركز على مستوى كفاءة، وفعالية الهيكل، ومدى قدرته على خدمة العمليات التي سوف تقوم بإنتاج السلع أو الخدمات.

العنصر الثالث: المقياس: وهو الأداء الذي يمكن استخدامه بطريقة تفيد وتخدم كلاً من الاستراتيجية والأهداف.

العنصر الرابع: الإدارة: وتتمثل في الطريقة التي ستستخدم بتحديد المسارات، والاتجاهات، وكيف تقوم بعملية التصحيح أو التصويب.

أي أن الأداء مرتبط بشكل وثيق بأهداف المؤسسة التي ترغب في تحقيقها، والأداء يرتبط ويشتمل في مضامينه على العديد من المفاهيم المتعلقة بالنجاح والفشل ويمكن توضيحها بالآتي⁽¹²⁾:

1. **الكفاءة التنظيمية:** وتعني قدرة المؤسسة على إدارة وحسن استخدام ما هو متاح لها من موارد سواء البشرية، أو الأموال والمعدات، أو المعلومات من أجل تحقيق أهدافها.

2. **الفاعلية التنظيمية:** وتعني قدرة المؤسسة على تحقيق أهدافها المتعلقة بدرجة قبول خدماتها لدى الجمهور واستجابتها للتطورات الحاصلة.

3. **النجاح الإستراتيجي:** ويعني قدرة المؤسسة على البقاء والتكيف، والنمو، في ظل الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها من خلال تحقيق الموازنة بين متطلبات البقاء في الأمد القريب والبعيد.

ثالثاً: الدراسة الميدانية

يتمثل مجتمع الدراسة من العاملين في شركة دال للصناعات الغذائية بولاية الخرطوم والبالغ عددهم 600 موظف تم اختيار عينة ميسرة قوامها 200 مفردة. حيث تم توزيع عدد (200) استبانة وتم استرجاع (150) استبانة سليمة تم استخدامها في التحليل بنسبة استرجاع (75%) من المستهدفين

تحليل البيانات الشخصية:

1. النوع: تم سؤال المبحوثين عن النوع واعطوا الإجابات كما موضحه في الجدول ادناه

جدول (1): التوزيع التكراري للمبحوثين وفقاً لمتغير النوع

النوع	التكرار	النسبة
ذكر	116	77.3%
انثي	34	22.7%
المجموع	150	100%

المصدر: إعداد الباحثة من بيانات الدراسة الميدانية، 2026 م

⁽¹²⁾ () مفتاح الجندلي، ماجستير نظم معلومات الأعمال <https://hrdiscussion.com/hr83272.htm>

جدول (2): التوزيع التكراري للمبحوثين وفقا لمتغير المؤهل العلمي

النسبة	التكرار	المؤهل العلمي
44%	66	ثانوي
0.7%	1	دبلوم وسيط
42%	63	جامعي
13.3%	20	فوق الجامعي
100%	150	المجموع

المصدر: إعداد الباحثة من بيانات الدراسة الميدانية، 2026 م

جدول (3): التوزيع التكراري للمبحوثين وفقا لمتغير سنوات الخبرة

النسبة	التكرار	سنوات الخبرة
16%	24	أقل من 5 سنوات
48%	72	5 سنوات وأقل من 10 سنوات
28%	42	10 سموات وأقل من 15 سنة
3.3%	5	15 سنة وأقل من 20 سنة
4.7%	7	20 سنة فأكثر
100%	150	المجموع

المصدر: إعداد الباحثة من بيانات الدراسة الميدانية، 2026 م

جدول (4) التوزيع التكراري للمبحوثين وفقا لمتغير الفئات العمرية

النسبة	التكرار	التخصص العلمي
17.3%	26	أقل من 30 سنة
56%	84	30 وأقل من 40 سنة
24.7%	37	40 وأقل من 50 سنة
2%	3	50 سنة فأكثر
100%	150	المجموع

المصدر: إعداد الباحثة من بيانات الدراسة الميدانية، 2026 م

يتضح من الجداول الخاصة بالبيانات الشخصية أن عينة الدراسة تتكون من 150 مفردة من العاملين بشركة دال للمنتجات الغذائية. وتشير نتائج جدول النوع إلى أن غالبية أفراد العينة من الذكور بنسبة 77.3%، مقابل 22.7% من الإناث، الأمر الذي يعكس طبيعة العمل داخل الشركة وربما ارتباط بعض الوظائف بطبيعة تشغيلية أو إنتاجية يغلب عليها العنصر الذكوري.

أما من حيث المؤهل العلمي، فتظهر النتائج أن النسبة الأكبر من أفراد العينة يحملون مؤهلاً ثانوياً بنسبة 44%، يليهم الحاصلون على المؤهل الجامعي بنسبة 42%، ثم فوق الجامعي بنسبة 13.3% وهذا يدل على وجود تنوع في المستوى التعليمي، إلا أن ارتفاع نسبة المؤهل الثانوي قد ينعكس على طبيعة الوظائف والمهارات المتاحة داخل المؤسسة.

كما توضح نتائج سنوات الخبرة أن النسبة الأعلى من أفراد العينة تقع ضمن فئة 5 سنوات وأقل من 10 سنوات بنسبة 48%، تليها فئة 10 سنوات وأقل من 15 سنة بنسبة 28% وهذا يشير إلى أن غالبية المبحوثين يمتلكون خبرة عملية متوسطة، مما يجعل إجاباتهم ذات أهمية في تقييم ممارسات إدارة الموارد البشرية والأداء المؤسسي داخل الشركة.

أما من حيث العمر، فقد جاءت النسبة الأكبر ضمن الفئة العمرية 30 وأقل من 40 سنة بنسبة 56%، وهي فئة عمرية نشطة وقادرة على تقييم بيئة العمل وسياسات الموارد البشرية بصورة واقعية، خاصة فيما يتعلق بالتدريب والتحفيز والترقية والأداء.

ثانياً: تحليل البيانات الأساسية

أولاً: التوزيع التكراري لعبارات الفرضية الأولى: (توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين وظائف إدارة الموارد البشرية والأداء المؤسسي):

جدول (5): التوزيع التكراري والنسب لإجابات أفراد العينة على عبارات المحور الثاني (وظائف إدارة الموارد البشرية)

م	العبرة	أوافق بشدة	أوافق	لا رأي	لا أوافق	لا أوافق بشدة
1.	تحدد الشركة احتياجاتها من الموارد البشرية من خلال إيجاد الفارق بين الفائض والعجز	1	13	18	93	25
		7%	8.7%	12%	62%	16.7%
2.	تعتمد الشركة على التقدير الشخصي والخبرة السابقة في تقدير احتياجاتها من الموارد البشرية	2	1	13	101	33
		1.3%	0.7%	8.7%	67.3%	22%
3.	تقوم المؤسسة بتحديد احتياجاتها من المورد البشري بناءً على تحليل عبء وقوة العمل	3	1	8	94	44
		2%	0.7%	5.3%	62.7%	29.3%
4.	يتم موضع علاقة بين معدل التحول وكم الاحتياج المراد التنبؤ به	8	1	9	99	33
		5.3%	0.7%	6%	66%	22%

تشير نتائج جدول وظائف إدارة الموارد البشرية إلى أن غالبية أفراد العينة يميلون إلى عدم الموافقة على العبارات المرتبطة بتخطيط الموارد البشرية وتحديد الاحتياجات الوظيفية. فقد بلغت نسبة غير الموافقين وغير الموافقين بشدة على عبارة تحديد الشركة لاحتياجاتها من الموارد البشرية من خلال الفائض والعجز حوالي 78.7%، كما بلغت نسبة عدم الموافقة على اعتماد الشركة على تحليل عبء وقوة العمل في تحديد الاحتياجات حوالي 92%.

وتدل هذه النتائج على وجود ضعف واضح في وظيفة تخطيط الموارد البشرية داخل الشركة، خاصة فيما يتعلق بتقدير الاحتياجات المستقبلية، وتحليل الفائض والعجز، وربط معدل دوران العمل بالاحتياجات المتوقعة. وبالرجوع إلى جدول الأداء المؤسسي، نلاحظ أن هناك أيضاً اتجاهًا سلبيًا في إجابات أفراد العينة حول جودة المنتجات، وخفض التكلفة، وزيادة قيمة المنتج النهائي، واستخدام المعايير العالمية.

ومن ثم يمكن القول إن ضعف وظائف إدارة الموارد البشرية ينعكس سلباً على الأداء المؤسسي، لأن عدم التخطيط السليم للموارد البشرية يؤدي إلى عدم توافر العدد والنوع المناسب من العاملين في الوقت المناسب، وهو ما يؤثر في الإنتاجية، والجودة، والكفاءة التشغيلية. وبذلك تدعم النتائج وجود علاقة بين وظائف إدارة الموارد البشرية والأداء المؤسسي، إلا أن إثبات هذه العلاقة بصورة إحصائية يحتاج إلى استخدام اختبار مناسب مثل معامل الارتباط أو اختبار كاي تربيع.

ثانياً: **التوزيع التكراري لعبارات الفرضية الثانية:** (توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الاختيار والتعيين والأداء المؤسسي)

جدول (6): التوزيع التكراري والنسب لإجابات أفراد العينة على عبارات المحور الثاني (الاختيار والتعيين)

م	العبرة	أوافق بشدة	أوافق	لا رأي	لا أوافق	لا أوافق بشدة
1.	تعتمد الشركة في نظام التعيين على الكفاءات	25	33	17	10	65
		%16.7	%22	%11.3	%6.7	%43.3
2.	يتم وضع الشخص المناسب في المكان المناسب بالشركة	45	30	6	4	65
		%30	%20	4%	%2.7	%43.3
3.	تحصل الشركة على احتياجاتها من العاملين في الوقت المناسب	28	29	20	7	66
		%18.7	%19.3	%13.3	%4.7	%44
4.	يتم توزيع القوى البشرية في المنظمة بطريقة الاستفادة من التخصصات المختلفة	101	35	10	2	2
		%67.3	%23.3	%6.7	%1.3	%1.3

المصدر: إعداد الباحثة من بيانات الدراسة الميدانية، 2026 م

توضح نتائج جدول الاختيار والتعيين وجود تباين في آراء أفراد العينة. ففي بعض العبارات، مثل اعتماد الشركة في نظام التعيين على الكفاءات، نجد أن نسبة غير الموافقين بشدة بلغت **43.3%**، مما يشير إلى وجود إدراك لدى جزء كبير من العاملين بأن إجراءات التعيين لا تعتمد دائماً على الكفاءة. كما أن عبارة حصول الشركة على احتياجاتها من العاملين في الوقت المناسب أظهرت نسبة مرتفعة من عدم الموافقة الشديدة بلغت **44%**.

وفي المقابل، جاءت عبارة توزيع القوى البشرية بطريقة تحقق الاستفادة من التخصصات المختلفة بنتائج إيجابية، حيث بلغت نسبة الموافقين بشدة **67.3%**، والموافقين **23.3%**، أي أن غالبية أفراد العينة يرون أن الشركة تتجح نسبياً في توزيع العاملين وفق التخصصات.

وتشير هذه النتائج إلى أن عملية الاختيار والتعيين داخل الشركة ليست متوازنة تماماً؛ فهناك جوانب إيجابية تتعلق بتوزيع القوى العاملة، ولكن توجد جوانب ضعف في الاعتماد على الكفاءة وتوفير الاحتياجات البشرية في الوقت المناسب. وعند ربط ذلك بالأداء المؤسسي، يتضح أن ضعف الاختيار والتعيين قد يؤدي إلى انخفاض مستوى جودة الأداء، لأن تعيين أفراد غير مناسبين أو تأخر سد الاحتياجات الوظيفية قد يؤثر على الإنتاج، ويزيد التكلفة، ويحد من قدرة المؤسسة على تحقيق أهدافها.

وبناءً على ذلك، يمكن الاستدلال على وجود علاقة بين الاختيار والتعيين والأداء المؤسسي، فكلما تحسنت إجراءات الاختيار والتعيين زادت قدرة الشركة على تحسين أدائها المؤسسي، والعكس صحيح.

جدول (7): التوزيع التكراري والنسب لإجابات افراد العينة على عبارات المحور الثالث (تدريب العاملين)

م	العبرة	أوافق بشدة	أوافق	لا رأي	لا أوافق	لا أوافق بشدة
1.	لدى الشركة خطة سنوية لتدريب الموارد البشرية	18	33	21	12	66
		%12	%22	%14	%8	44%
2.	بيئة العمل بالشركة تساعد على التدريب	17	28	28	9	68
		%11.3	%18.7	18.7%	%6	%45.3
3.	تتابع الإدارة مدى التقدم في الأداء بعد التدريب	17	25	26	13	69
		%11.3	%16.7	%17.3	%8.7	%46
4.	يتم استخدام معايير معينة في قياس تحسن أداء الموظفين بعد التدريب	17	28	28	9	68
		%11.3	%18.7	%18.7	%6	%45.3

المصدر: إعداد الباحثة من بيانات الدراسة الميدانية، 2026 م

تشير نتائج جدول تدريب العاملين إلى اتجاه سلبي واضح في إجابات أفراد العينة تجاه ممارسات التدريب داخل الشركة. فقد بلغت نسبة غير الموافقين بشدة على وجود خطة سنوية لتدريب الموارد البشرية 44%، كما بلغت نسبة غير الموافقين بشدة على أن بيئة العمل تساعد على التدريب 45.3% كذلك أظهرت النتائج أن نسبة كبيرة من أفراد العينة لا توافق على متابعة الإدارة لمدى التقدم في الأداء بعد التدريب، حيث بلغت نسبة غير الموافقين بشدة 46%.

وتدل هذه المؤشرات على ضعف منظومة التدريب داخل الشركة، سواء من حيث التخطيط للتدريب، أو توفير بيئة مساعدة، أو متابعة أثر التدريب على الأداء. وهذا الضعف له أثر مباشر على الأداء المؤسسي؛ لأن التدريب يعد من أهم أدوات رفع كفاءة العاملين، وتحسين جودة الإنتاج، وتقليل الأخطاء، وزيادة القدرة على استخدام التقنيات والمعايير الحديثة. وعند مقارنة هذه النتائج بنتائج جدول الأداء المؤسسي، نجد أن هناك انسجاماً بين ضعف التدريب وضعف مؤشرات الأداء، خاصة أن غالبية أفراد العينة لا يوافقون على أن الشركة تحقق أعلى إنتاج بأقل تكلفة أو تعمل بوضوح على زيادة قيمة المنتج النهائي. وهذا يعزز الاتجاه القائل بوجود علاقة بين تدريب العاملين والأداء المؤسسي، حيث إن غياب التدريب الفعال يؤدي غالباً إلى تراجع الإنتاجية والجودة والكفاءة.

رابعاً: التوزيع التكراري لعبارات الفرضية الرابعة: (توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين تحفيز العاملين والأداء المؤسسي) :

جدول (8): التوزيع التكراري والنسب لإجابات افراد العينة على عبارات المحور الرابع (تحفيز العاملين).

م	العبرة	أوافق بشدة	أوافق	لا رأي	لا أوافق	لا أوافق بشدة
1.	تهتم الشركة بعملية تحفيز الموظفين	17	44	28	6	55
		%11.3	%29.3	%18.7	4%	36.7%
2.	لدى الشركة سياسة واضحة لتحفيز العاملين	14	31	28	8	69
		%9.3	%20.7	18.7%	%5.3	46%

3.	تهتم الشركة بتوقيت منح الحوافز للموظفين	16	33	24	9	68
		10.7%	22%	16%	6%	45.3%
4.	تتم عملية التحفيز بطريقة موضوعية	92	24	25	7	2
		61.3%	16%	16.7%	4.7%	1.3%

المصدر: إعداد الباحثة من بيانات الدراسة الميدانية، 2026 م

أظهرت نتائج جدول تحفيز العاملين أن هناك ضعفاً نسبياً في سياسات التحفيز داخل الشركة. فقد بلغت نسبة غير الموافقين بشدة على وجود سياسة واضحة لتحفيز العاملين 46%، وبلغت نسبة غير الموافقين بشدة على اهتمام الشركة بتوقيت منح الحوافز 45.3% كما أن عبارة اهتمام الشركة بعملية تحفيز الموظفين أظهرت نسبة غير موافقة بشدة قدرها 36.7%.

ومع ذلك، جاءت عبارة "تتم عملية التحفيز بطريقة موضوعية" بنتائج إيجابية، حيث وافق بشدة 61.3% من أفراد العينة، مما يدل على أن العاملين الذين يلاحظون وجود تحفيز يرون أنه يتم بدرجة من الموضوعية، لكن المشكلة الأساسية تبدو في وضوح السياسة، وتوقيت الحوافز، ومدى اهتمام الشركة بالتحفيز بصورة عامة.

وترتبط هذه النتائج بالأداء المؤسسي ارتباطاً واضحاً؛ فالتحفيز يعد عاملاً مهماً في رفع الرضا الوظيفي، وزيادة الالتزام، وتحسين الإنتاجية. وعندما تكون سياسة التحفيز غير واضحة أو غير منتظمة، فإن ذلك قد يؤدي إلى انخفاض الدافعية لدى العاملين، ومن ثم تراجع مستوى الأداء. لذلك فإن النتائج تدعم وجود علاقة بين تحفيز العاملين والأداء المؤسسي، إذ إن ضعف الحوافز قد يكون أحد العوامل المؤثرة في انخفاض مؤشرات الأداء التي ظهرت في جدول الأداء المؤسسي.

جدول (9): التوزيع التكراري والنسب لإجابات أفراد العينة على عبارات المحور الخامس (الترقية).

م	العبارة	أوافق بشدة	أوافق	لا رأي	لا أوافق	لا أوافق بشدة
1.	توفر الشركة الاستقرار الوظيفي اللازم للنمو المهني	72	31	25	5	17
		48%	20.7%	16.7%	3.3%	11.3%
2.	توفر الشركة الضمانات والمزايا الوظيفية للعاملين	21	94	22	13	0
		14%	62.7%	14.7%	8.7%	0%
3.	تقوم الشركة بالاستفادة القصوى من مواردها البشرية	81	24	22	19	4
		54%	16%	14.7%	12.7%	2.7%
4.	تسعى إدارة الشركة لاستقطاب الكفاءات من الموارد البشرية التي تمتلك القوة والمهارة	83	28	25	11	3
		55.3%	18.7%	16.7%	7.3%	2%

المصدر: إعداد الباحثة من نتائج الاستبيان، 2026 م

تظهر نتائج جدول الترقية اتجاهات إيجابية مقارنة ببعض محاور إدارة الموارد البشرية الأخرى. فقد وافق بشدة 48% من أفراد العينة على أن الشركة توفر الاستقرار الوظيفي اللازم للنمو المهني، كما وافق 62.7% على أن الشركة توفر الضمانات والمزايا الوظيفية للعاملين. كذلك وافق بشدة 54% على أن الشركة تستفيد من مواردها البشرية، ووافق بشدة 55.3% على أن الإدارة تسعى لاستقطاب الكفاءات التي تمتلك المهارة والقوة.

وتشير هذه النتائج إلى أن الشركة تمتلك بعض الجوانب الإيجابية في مجال الترقية والاستقرار الوظيفي والمزايا واستقطاب الكفاءات. وهذه الجوانب يمكن أن تسهم في تحسين الأداء المؤسسي إذا تم ربطها بسياسات واضحة للتدريب والتحفيز والتخطيط الوظيفي.

ومع ذلك، فإن نتائج الأداء المؤسسي لا تظهر مستوى إيجابياً مماثلاً، مما يعني أن وجود بعض المزايا الوظيفية أو فرص النمو المهني لا يكفي وحده لتحقيق أداء مؤسسي مرتفع، ما لم يكن مصحوباً بتخطيط جيد للموارد البشرية، واختيار وتعيين قائم على الكفاءة، وتدريب فعال، وتحفيز واضح ومنتظم.

وعليه، فإن جدول الترقية يدعم وجود علاقة بين ممارسات إدارة الموارد البشرية والأداء المؤسسي، لكنه يوضح أيضاً أن العلاقة تكاملية؛ أي أن الأداء المؤسسي لا يتحسن من خلال الترقية وحدها، بل من خلال منظومة متكاملة تشمل التخطيط، والتعيين، والتدريب، والتحفيز، والترقية.

جدول (10): التوزيع التكراري والنسب لإجابات أفراد العينة على عبارات المحور السادس (الأداء المؤسسي).

م	العبرة	أوافق بشدة	أوافق	لا رأي	لا أوافق	لا أوافق بشدة
1.	تتميز الشركة بجودة منتجاتها في الاسواق	0%	4%	10.7%	57.3%	28%
2.	تحقق الشركة أكبر قدر من الإنتاج بأقل تكلفة	0%	4.7%	20%	55.3%	20%
3.	تعمل الشركة على زيادة قيمة المنتج النهائي	9%	3%	11%	89%	38%
4.	تستخدم الشركة المعايير العالمية كمقياس في تحديد مدى نجاحها	17%	5%	23%	90%	15%
		11.3%	3.3%	15.3%	60%	10.3%

المصدر: إعداد الباحثة من نتائج الاستبيان، 2026 م

تشير نتائج جدول الأداء المؤسسي إلى اتجاه سلبي في تقييم أفراد العينة لمستوى الأداء داخل الشركة. فقد بلغت نسبة غير الموافقين وغير الموافقين بشدة على عبارة تميز الشركة بجودة منتجاتها في الأسواق 85.3%، كما بلغت نسبة غير الموافقين وغير الموافقين بشدة على تحقيق أكبر قدر من الإنتاج بأقل تكلفة 75.3% كذلك بلغت نسبة عدم الموافقة على زيادة قيمة المنتج النهائي 84.6%، بينما بلغت نسبة عدم الموافقة على استخدام المعايير العالمية كمقياس للنجاح 70.3%.

وتدل هذه النتائج على وجود ضعف في مؤشرات الأداء المؤسسي من وجهة نظر أفراد العينة، خاصة في الجوانب المتعلقة بالجودة، والكفاءة الإنتاجية، والقيمة المضافة، واستخدام المعايير العالمية. وعند ربط هذه النتائج بجدول إدارة الموارد البشرية، يتضح أن هناك اتساقاً بين ضعف بعض ممارسات الموارد البشرية وضعف الأداء المؤسسي.

فقد أظهرت النتائج ضعفاً في تخطيط الموارد البشرية، وضعفاً في التدريب، ووجود مشكلات في التحفيز والاختيار والتعيين. وهذه الجوانب تعد من العوامل الأساسية المؤثرة في الأداء المؤسسي. لذلك يمكن القول إن النتائج الوصفية تشير إلى وجود علاقة بين إدارة الموارد البشرية والأداء المؤسسي، حيث إن ضعف ممارسات الموارد البشرية ينعكس على انخفاض مستوى الأداء داخل الشركة.

بناءً على نتائج الجداول السابقة، يمكن القول إن هناك مؤشرات وصفية تدعم فرضيات الدراسة التي تفترض وجود علاقة ذات دلالة بين ممارسات إدارة الموارد البشرية والأداء المؤسسي في شركة دال للمنتجات الغذائية. فقد أظهرت النتائج أن عدداً من وظائف إدارة الموارد البشرية، مثل التخطيط، والتدريب، والتحفيز، والاختيار والتعيين، تعاني من بعض أوجه القصور، وهو ما يقابله انخفاض واضح في مؤشرات الأداء المؤسسي.

ويلاحظ أن العلاقة بين المتغيرات تبدو علاقة منطقية ومباشرة؛ فضعف التخطيط يؤدي إلى عدم توافر الموارد البشرية المناسبة، وضعف الاختيار والتعيين يؤثر في كفاءة العاملين، وضعف التدريب يحد من تطوير المهارات، وضعف التحفيز يقلل من الدافعية والالتزام، وهذه العوامل مجتمعة تنعكس على جودة المنتجات، وخفض التكلفة، وزيادة القيمة المضافة، واستخدام المعايير العالمية.

وعليه، فإن النتائج تدعم الاتجاه العام للدراسة، وهو أن تحسين إدارة الموارد البشرية يمكن أن يساهم في رفع مستوى الأداء المؤسسي. ومع ذلك، فإن هذه الجداول تمثل تحليلاً وصفيًا، ولذلك فإن تأكيد العلاقة بصورة إحصائية دقيقة يتطلب إجراء اختبار إحصائي مناسب، مثل معامل ارتباط بيرسون أو اختبار كاي تربيع، لقياس قوة العلاقة ودلالاتها بين أبعاد إدارة الموارد البشرية والأداء المؤسسي.

النتائج:

أ/ النتائج الخاصة:

1. اثبتت الدراسة وجود علاقة ايجابية بين تخطيط الموارد البشرية والأداء المؤسسي بشركة دال للصناعات الغذائية.
2. اكدت الدراسة وجود علاقة ايجابية بين التدريب والتأهيل والأداء المؤسسي بشركة دال للصناعات الغذائية.
3. بينت الدراسة وجود علاقة ايجابية بين الاختيار والتعيين والأداء المؤسسي بشركة دال للصناعات الغذائية.
4. اثبتت الدراسة وجود علاقة طردية بين الاجور والمكافآت والأداء المؤسسي بشركة دال للصناعات الغذائية.
5. اكدت الدراسة وجود علاقة طردية احصائية بين تحفيز العاملين والأداء المؤسسي بشركة دال للصناعات الغذائية.
6. اثبتت الدراسة وجود علاقة طردية احصائية بين الترقيات والأداء المؤسسي بشركة دال للصناعات الغذائية.

ب/ النتائج العامة

1. توفر الشركة الضمانات والمزايا الوظيفية للعاملين.
2. تسعى الشركة لاستقطاب الافراد من ذوي الكفاءات والخبرات.
3. تهتم الشركة بعملية تحفيز العاملين لديها.

4. تتابع الشركة أداء العاملين بعد التدريب.
5. يتم تقييم أداء العاملين بعد الاداء.
6. توفر الشركة الاستقرار الوظيفي اللازم للنمو المهني.
7. توفر الشركة الضمانات والمزايا الوظيفية للعاملين.
8. تتابع الإدارة مدى التقدم في الأداء بعد التدريب.
9. لدى الشركة خطة سنوية لتدريب الموارد البشرية.
10. تسعى إدارة الشركة لاستقطاب الكفاءات من الموارد البشرية التي تمتلك القوة والمهارة.

ثانياً: التوصيات:

1. الاهتمام بتوقيت منح الحوافز للموظفين.
2. تقييم البرامج التدريبية بصورة جورية للإيفاء بمتطلبات التطوير.
3. استخدام وسائل مختلفة لقياس مساهمة المورد البشري في تحسين الأداء المؤسسي.
4. بناء علاقات متعددة مع مؤسسات مختلفة ذات الصلة بالمجال.
5. يجب على الشركة توفير الاستقرار الوظيفي اللازم للنمو المهني.
6. لابد أن توفر الشركة الضمانات والمزايا الوظيفية للعاملين.
7. يجب أن تكون بيئة العمل بالشركة تساعد على التدريب.
8. يجب أن يكون لدى الشركة خطة سنوية لتدريب الموارد البشرية.
9. يجب أن تسعى إدارة الشركة لاستقطاب الكفاءات من الموارد البشرية التي تمتلك القوة والمهارة.
10. ضرورة الاهتمام بتقييم الأداء المؤسسي بصفة دورية.

قائمة المراجع

أولاً: الكتب

- هاشم، زكي محمود. (1989). *إدارة الموارد البشرية*، ط1. الكويت: ذات السلاسل للطباعة والنشر.
- Hashem, Zaki Mahmoud. (1989). *Human Resource Management* (1st ed.). Kuwait: That Al-Salasil for Printing and Publishing.
- إسماعيل، زكي مكي. (2011). *إدارة الموارد البشرية*، ط4. الخرطوم: شركة مطابع السودان للعملة.
- Ismail, Zaki Makki. (2011). *Human Resource Management* (4th ed.). Khartoum: Sudan Currency Printing Press Company.
- برنوطي، سعاد نائف. (2007). *إدارة الموارد البشرية: إدارة الأفراد*، ط3. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.
- Barnouti, Suad Nayef. (2007). *Human Resource Management: Personnel Management* (3rd ed.). Amman: Dar Wael for Publishing and Distribution.
- عباس، سهيلة محمد. (2003). *إدارة الموارد البشرية: مدخل استراتيجي*. عمان: دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع.

- Abbas, Suhaila Mohammed. (2003). *Human Resource Management: A Strategic Approach*. Amman: Dar Wael for Printing, Publishing and Distribution.
- عبد الباقي، صلاح الدين؛ مسلم، علي عبد الهادي؛ حسن، راوية. (2007). *إدارة الموارد البشرية*. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.
- Abdel-Baqi, Salah El-Din; Muslim, Ali Abdel-Hadi; & Hassan, Rawya. (2007). *Human Resource Management*. Alexandria: Modern University Office.
- الشنواني، صلاح. (1973). *إدارة الأفراد والعلاقات الإنسانية*. الإسكندرية: دار الجامعات المصرية.
- Al-Shinwani, Salah. (1973). *Personnel Management and Human Relations*. Alexandria: Dar Al-Jami'at Al-Misriya.
- جماعة، عبد الله أمين. (2004). *إدارة الموارد البشرية في منظمات الأعمال*. بنها، مصر: بنها للدراسات العليا والبحوث.
- Jama'a, Abdullah Amin. (2004). *Human Resource Management in Business Organizations*. Benha, Egypt: Benha Center for Postgraduate Studies and Research.
- السلمي، علي. (1998). *إدارة الموارد البشرية*، ط2. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.
- Al-Salmi, Ali. (1998). *Human Resource Management* (2nd ed.). Cairo: Dar Gharib for Printing, Publishing and Distribution.
- عبد النبي، محمد أحمد. (2010). *إدارة الموارد البشرية*، ط1. عمان: المكتبة الوطنية، الناشر للتوزيع.
- Abdel-Nabi, Mohammed Ahmed. (2010). *Human Resource Management* (1st ed.). Amman: National Library, Al-Nashirun for Distribution.
- العتيبي، محمد زويد. (2010). *الاتجاهات الحديثة في إدارة الموارد البشرية*. عمان: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.
- Al-Otaibi, Mohammed Zuwaed. (2010). *Modern Trends in Human Resource Management*. Amman: Al-Warraq Foundation for Publishing and Distribution.
- ثانياً: الرسائل الجامعية والدراسات
- المبارك، أحمد محمد أحمد. (2005). *أثر إدارة تنمية الموارد البشرية في رفع الإنتاجية بمصانع السكر السودانية*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات التجارية، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، الخرطوم.
- Al-Mubarak, Ahmed Mohammed Ahmed. (2005). *The Impact of Human Resource Development Management on Increasing Productivity in Sudanese Sugar Factories*. Unpublished PhD dissertation, College of Business Studies, Sudan University of Science and Technology, Khartoum.

عبد الله، صابون محمد هارون. (2015). *إدارة الموارد البشرية وأثرها في الإبداع والابتكار*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات التجارية، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، الخرطوم .

Abdullah, Saboun Mohammed Haroun. (2015). *Human Resource Management and Its Impact on Creativity and Innovation*. Unpublished master's thesis, College of Business Studies, Sudan University of Science and Technology, Khartoum.

أبو جراد، علي حسن. (2011). *دور إدارة الموارد البشرية في مواجهة تحديات العولمة: دراسة حالة المنظمات غير الحكومية بقطاع غزة 2007-2009م*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات التجارية، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، الخرطوم .

Abu Jarad, Ali Hassan. (2011). *The Role of Human Resource Management in Facing the Challenges of Globalization: A Case Study of Non-Governmental Organizations in the Gaza Strip, 2007-2009*. Unpublished PhD dissertation, College of Business Studies, Sudan University of Science and Technology, Khartoum.

آدم، عمر محمد. (2013). *أثر تدقيق الموارد البشرية على تحقيق الأهداف الاستراتيجية لمنظمات الأعمال: دراسة حالة مصنع دال للألبان*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات التجارية، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، الخرطوم .

Adam, Omer Mohammed. (2013). *The Impact of Human Resource Auditing on Achieving the Strategic Objectives of Business Organizations: A Case Study of DAL Dairy Factory*. Unpublished master's thesis, College of Business Studies, Sudan University of Science and Technology, Khartoum.

ثالثاً: المراجع الأجنبية

Pigros .P.Myres.C *Presonnel Administration. point of View and Method.Eighnth Edition .McGraw Hill Book Co.NewYork.,1961.*

Sikula.A. *Personnel and Administration Human Resources Management. John Wiley C. & Sons Inc.New York., 1976*

عنوان البحث

**دور الإدارة الاستراتيجية في تنمية الموارد البشرية بالجامعات الأهلية بالمملكة
العربية السعودية (2020-2025)**

أميمة محمد الحسن احمد البشير¹

¹ أستاذ مساعد، باحث أكاديمي، السودان.

بريد الكتروني: mima1970313@gmail.com

HNSJ, 2026, 7(5); <https://doi.org/10.53796/hnsj75/16>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/75/16>

تاريخ النشر: 2026/05/01م

تاريخ القبول: 2026/04/17م

تاريخ الاستقبال: 2026/04/10م

المستخلص

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور الإدارة الاستراتيجية في تنمية الموارد البشرية بالجامعات الأهلية في المملكة العربية السعودية خلال الفترة 2020-2025، من خلال تحليل أثر ممارسات الإدارة الاستراتيجية المتمثلة في تحليل البيئة الداخلية والخارجية، وتحليل الفرص والمهددات، والتنفيذ الاستراتيجي، في تطوير أداء الموارد البشرية. انطلقت الدراسة من مشكلة مفادها أن أداء الموارد البشرية في بعض الجامعات الأهلية السعودية ما زال بحاجة إلى مزيد من التحسين والتطوير المستمر لمواكبة متطلبات المنافسة محلياً وإقليمياً ودولياً. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، مع الاستفادة من المنهج التاريخي وأسلوب دراسة الحالة، واستخدمت الاستبانة أداة رئيسة لجمع البيانات من عينة عشوائية بلغت 150 فرداً من العاملين في عدد من الجامعات الأهلية السعودية. أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين عناصر الإدارة الاستراتيجية وتنمية الموارد البشرية، كما بينت أن التخطيط الاستراتيجي، وتحليل البيئة الداخلية والخارجية، وتحليل الفرص والمهددات، والتنفيذ الاستراتيجي، تسهم جميعها في تحسين كفاءة أداء الموارد البشرية. كما أكدت الدراسة أهمية نظم معلومات الموارد البشرية، وتطبيق اللوائح بعدالة وموضوعية، ومشاركة العاملين في اتخاذ القرارات، واختيار الكفاءات وفق معايير دقيقة. وأوصت الدراسة بضرورة تعزيز دور الإدارة الاستراتيجية في تطوير الموارد البشرية، وتبني المعايير العالمية في الجودة والاعتماد الأكاديمي، وتفعيل الشراكات الدولية، وتشجيع الابتكار واستخدام الذكاء الاصطناعي بما ينسجم مع مستهدفات رؤية المملكة العربية السعودية 2030.

الكلمات المفتاحية: الإدارة الاستراتيجية، تنمية الموارد البشرية، الجامعات الأهلية، التخطيط الاستراتيجي، المملكة العربية السعودية.

RESEARCH TITLE

The Role of Strategic Management in Human Resource Development in Private Universities in the Kingdom of Saudi Arabia (2020–2025)**Abstract**

This study aimed to identify the role of strategic management in human resource development in private universities in the Kingdom of Saudi Arabia during the period 2020–2025. It examined the impact of strategic management practices, including internal and external environmental analysis, analysis of opportunities and threats, and strategic implementation, on improving human resource performance. The study was based on the problem that human resource performance in some Saudi private universities still requires further improvement and continuous development in order to meet the demands of local, regional, and international competition. The study adopted the descriptive analytical method, while also drawing on the historical method and the case study approach. A questionnaire was used as the main tool for collecting data from a random sample of 150 employees working in a number of Saudi private universities. The findings revealed a statistically significant positive relationship between the components of strategic management and human resource development. The results also showed that strategic planning, internal and external environmental analysis, analysis of opportunities and threats, and strategic implementation all contribute to improving the efficiency of human resource performance. The study further emphasized the importance of human resource information systems, the fair and objective application of work regulations, employee participation in decision-making, and the selection of qualified personnel according to precise standards. The study recommended strengthening the role of strategic management in human resource development, adopting international standards in quality and academic accreditation, activating international partnerships, and encouraging innovation and the use of artificial intelligence in line with the objectives of Saudi Vision 2030.

Key Words: Strategic Management, Human Resource Development, Private Universities, Strategic Planning, Kingdom of Saudi Arabia.

تمهيد: -

يقصد بالاستراتيجية الخطط والأنشطة الموجودة داخل المنظمة التي يتم وضعها بطريقة متكافئة بين رسالة واهداف منظمات الاعمال، وبين الرسالة والبيئة التي تعمل فيها بصورة فعالة. الاستراتيجية عبارة عن وسيلة لتحقيق أهداف المنشأة وهي مرتبطة ارتباط وثيق بالبيئة الخارجية ومواكبة التحديات التي تحدث حولها وذلك من خلال التنفيذ المناسب من قبل التنظيم الإداري للمنظمة، وتعمل الإستراتيجية أيضاً على خلق نوع من الانسجام بين البيئة التنافسية وقدرة المنظمة على تحقيق الأهداف واستخلاص النتائج المرغوبة. الإدارة الإستراتيجية تختلف عن الإدارة العادية في توجيهها الرئيسي ففي حين تهتم الإدارة العادية بالمنظمة من الداخل فإن الإدارة الإستراتيجية تهتم بالعمل والبيئة الخارجية. يمكن فهم الإدارة الاستراتيجية على انها العملية التي تتضمن تصميم وتنفيذ القرارات ذات الأثر طويل الأجل التي تهدف إلى زيادة قيمة المنظمة من وجهة نظر العملاء والمساهمين والمجتمع ككل. كما تمثل عملية تطوير ووضع الخطط للوصول للأهداف بعيدة المدى التي تأخذ بالاعتبار المتغيرات الداخلية والعوامل الخارجية. تقوم الإدارة الإستراتيجية في الجامعات تقوم بتحليل الأنشطة في إطار المؤسسة التعليمية الي جانب صنع القرارات والتوجيهات طويلة الأجل والتنبؤ بالخطط المستقبلية بصورة دقيقة. كما يساعد وجود الإدارة الإستراتيجية على كفاءة عمل الإدارة بفعالية أفضل وذلك بإتباع التقنيات الحديثة في العمل والتنفيذ المناسب والتقييم المستمر للاستراتيجية المطلوبة لمواجهة التحديات والمهددات التي تواجه الجامعات. الأداء الإستراتيجي يعمل على خلق نوع من المنافسة بين الأقسام والإدارات المختلفة مما يؤدي إلى رفع مستوى كفاءة أداء العاملين.

مشكلة الدراسة:

تكمن مشكلة الدراسة في أن مستويات أداء الموارد البشرية ببعض الجامعات الاهلية في المملكة السعودية مازال يحتاج الي مزيد من التطوير والتحسين المستمر لمواكبة التنافس على المحيط العربي والإقليمي والعالمي ربما يتحقق ذلك من خلال تعظيم دور الإدارة الاستراتيجية لتنمية الموارد البشرية بالجامعات الاهلية في المملكة العربية السعودية. عليه يمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:

أ- ما هو الدور الذي تلعبه الادارة الاستراتيجية في تنمية الموارد البشرية بالجامعات الاهلية في المملكة العربية السعودية؟

ب- ما علاقة التخطيط الاستراتيجي بتنمية الموارد البشرية بالجامعات الاهلية في المملكة العربية السعودية؟

ج- الي أي مدي يسهم تحليل البيئة الداخلية والخارجية في تنمية الموارد البشرية بالجامعات الأهلية بالمملكة العربية السعودية؟

د- ما دور تحليل الفرص والمهددات في تحسين أداء الموارد البشرية بالجامعات الأهلية بالمملكة العربية السعودية؟

هـ- هل يسهم التنفيذ الاستراتيجي في تطوير أداء الموارد البشرية بالجامعات الأهلية بالمملكة العربية السعودية؟

أهداف الدراسة: -

هدفت الدراسة الى تحقيق الاهداف التالية: -

1. تحليل علاقة الإدارة الاستراتيجية بتنمية الموارد البشرية بالجامعات الاهلية بالمملكة العربية السعودية.
2. شرح دور التحليل الاستراتيجي في تنمية وتطوير الموارد البشرية في الجامعات الاهلية بالمملكة العربية السعودية.

3. دراسة دور التنفيذ الاستراتيجي في تنمية الموارد البشرية في الجامعات الاهلية بالمملكة العربية السعودية.
3. تقديم نتائج وتوصيات تسهم في تطوير وتنمية الموارد البشرية في الجامعات الاهلية بالمملكة العربية السعودية.
- فرضيات الدراسة:**

أ- توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين تحليل البيئة الداخلية والخارجية وتنمية الموارد البشرية بالجامعات الاهلية بالمملكة العربية السعودية.

ب- توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين تحليل الفرص والمهددات وتنمية الموارد البشرية بالجامعات الاهلية في المملكة العربية السعودية.

ج- توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين التنفيذ الاستراتيجي وتنمية الموارد البشرية بالجامعات الاهلية بالمملكة العربية السعودية.

منهج الدراسة-

إتبع هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي كما استفادت من المنهج التاريخي اضافة لاسلوب دراسة الحالة.

حدود الدراسة:

الحدود المكانية: الجامعات الاهلية بالمملكة العربية السعودية

الحدود البشرية: العاملين بالجامعات الاهلية بالمملكة العربية السعودية

مصادر جمع المعلومات:

المصادر الاولى: الاستبيان والمقابلات والملاحظة

المصادر الثانوية: المراجع العربية والاجنبية والمجلات والدوريات العلمية والرسائل الجامعية

الدراسات السابقة: -

دراسة محمد عبد الله محمد سيد أحمد، 2019م⁽¹⁾:

تناول الدراسة أثر الإدارة الاستراتيجية على الكفاءة الإدارية وتمثلت مشكلة الدراسة في أنه على الرغم من أهمية الإدارة الاستراتيجية إلا أن كثيراً من منظمات الأعمال لم تضعه موضع التنفيذ وما زال دون الطموحات، فهل تكمن المشكلة في الإدارة الاستراتيجية أم في الأداء؟ وهل توجد علاقة بين الإدارة الاستراتيجية والأداء؟ وإلى أي مدى تؤثر الإدارة الاستراتيجية في الأداء، ونبتعت أهمية الدراسة من حيوية الموضوع الذي نتناوله من تمركز على الإدارة الاستراتيجية وتطبيقها في منظمات الأعمال والذي يمثل إضافة حقيقية للمكتبات السودانية والعربية على جانب كونها تمثل مرجعاً يفيد الباحثين من الطلاب الأكاديميين ورجال الأعمال في مؤسساتهم. وسعت الدراسة لاختبار الفرضيات التالية توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الإدارة الاستراتيجية والأداء الكفاء المتميز. تؤثر الإدارة الاستراتيجية على فعالية وكفاءة الإدارة بمنظمات الأعمال. هنالك علاقة بين الرقابة الاستراتيجية ورقابة كفاءة الإدارة في المنظمة. توجد علاقة بين الإدارة

¹ - محمد عبد الله محمد سيد أحمد، أثر الإدارة الاستراتيجية على الكفاءة الإدارية، بحث تكميلي لنيل درجة الماجستير في إدارة الأعمال، جامعة الزعيم الأزهري، 2019م.

الإستراتيجية والخطط والبرامج التي تساعد على الأداء، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة إن الإدارة الإستراتيجية تعتبر عنصر هام في تطوير النظام الإداري في المنظمات من خلال مواكبتها للمتغيرات والتقنيات الحديثة. أن الإدارة الإستراتيجية تساعد في تحسين جودة القرارات من خلال مشاركة جميع الأطراف العاملة في النمط الإداري للمؤسسة. أن الإدارة الإستراتيجية تساعد علي التكيف مع الظروف البيئية وتوقع المشكلات والفرص المستقبلية. وأوصت الدراسة بعدة توصيات أهمها إقامة برامج ودورات لتدريب العاملين علي معرفة المفاهيم والأساليب الإستراتيجية وطرق التفكير الاستراتيجي بواسطة مشاركة الإدارة العليا في ذلك. مراعاة استخدام التقنيات التكنولوجية الحديثة بشكل متكامل في جميع نشاطات الوزارة. ضرورة تدريب العاملين علي استخدام التقنيات الحديثة التي من شأنها تساعد في إنجاز الاستراتيجيات المتحققة في وقت وجيز.

دراسة أحمد محمد محمود، 2018م⁽²⁾:

استندت الدراسة على جملة من الفرضيات أهمها وجود علاقة ذات دلالة إحصائية ايجابية بين الإدارة الإستراتيجية وكفاءة أداء العاملين، ضعف الموارد المادية والمالية له علاقة سلبية على تطبيق الإستراتيجية مما ينعكس سلباً على كفاءة أداء العاملين، توصلت الدراسة جملة من النتائج أهمها: الإدارة الإستراتيجية هي منهج شامل لإدارة كل أوجه نشاط المنظمات المتميزة التي يقودها النجاح. إن الهيئة تمثل إحدى الجهات التي تساهم في نجاح الخطة الإستراتيجية القومية الشاملة للدولة وذلك من واقع تنفيذها للمشاريع الحيوية. من أهم التوصيات التي توصلت لها الدراسة هي: ضرورة الاهتمام بالإدارة الإستراتيجية واعتمادها بالمنظمات. السعي لتطبيق الرقابة الإستراتيجية والاستفادة من مزاياها. ضرورة استخدام التقنيات الحديثة والانسجام بين متطلبات البيئة الداخلية والخارجية.

دراسة سارة الطيب محمد الطيب، 2018م⁽³⁾:

تناولت الدراسة أثر الإستراتيجية على الكفاءة الإدارية بمنظمات الأعمال. هدفت الدراسة الى توضيح مفهوم الإدارات الإستراتيجية وأهميتها ومكوناتها ودواعي تطبيقها في المنظمات، التعرف على الظروف المحيطة بالمنظمة موضع الدراسة وذلك لمعرفة مدى التشابه بينها وبين الظروف التي تستدعي استخدام أسلوب الإدارة الإستراتيجية ومعرفة مدى توفر أهم متطلبات التصميم الفعال للاستراتيجيات فيها والتعرف على أثر تطبيق أسلوب الإدارة الإستراتيجية على أداء المنظمة. توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها، تؤدي الإدارة الإستراتيجية إلى رفع الكفاءة الإدارية بمنظمات الأعمال، تسارع التغيرات الكمية والنوعية في البيئة المحيطة بمنظمات الأعمال وتزايد حدة المنافسة التي توافيها منظمات الأعمال أدى إلى استخدام أسلوب الإدارة الإستراتيجية، على ضوء تلك النتائج تقدمت الدراسة إلى عدة توصيات من شأنها أن تفيد القائمين على أمر المنظمة والباحثين أهمها: إنشاء إدارة خاصة بنظم المعلومات الإدارية تكون مهمتها متابعة التغيرات في البيئة الداخلية والخارجية وتوفير المعلومات الهامة للمدراء ليتمكنوا من إدارة إستراتيجيات المنظمة على أفضل وجه، القيام بعملية تنبؤ مستمر لعوامل البيئة الخارجية المحيطة بعمل المنظمة من أجل تحديد القومي والتهديدات الحالية المحتملة.

التعليق على الدراسات السابقة

تناولت الدراسات السابقة الإدارة الاستراتيجية والموارد البشرية من منظور نظري يشرح واقع ممارساتها في عدد من المؤسسات المختلفة بينما ركزت الدراسة الحالية علي دور الإدارة الاستراتيجية في تنمية الموارد البشرية في الجامعات

² - أحمد محمد محمود، أثر الإدارة الإستراتيجية على كفاءة أداء العاملين في منظمات الأعمال، الهيئة القومية للطرق والجسور، 2012م،

³ - سارة الطيب محمد الطيب، أثر الإدارة الإستراتيجية على الكفاءة الإدارية بمنظمات الأعمال تطبيق على شركة فرص للتنمية المحدودة ، 2018م.

الخاصة بالمملكة العربية السعودية. اختلفت هذه الدراسة عن بقية الدراسات السابقة في النتائج والمخرجات التي توصلت إليها والتوصيات التي تقدمت بها الدراسات السابقة. كما اختلفت الدراسة الحالية عن بقية الدراسات السابقة في مكان التطبيق إذ طبقت الدراسة الحالية في الجامعات السعودية الخاصة وقدمت توصيات هامة تُعزز من ممارسة ودور الإدارة الاستراتيجية في تنمية الموارد البشرية في الجامعات الخاصة بالمملكة العربية السعودية. اهتمت الدراسات السابقة دور الإدارة الاستراتيجية للموارد البشرية في تحسين كفاءة أداء المورد البشري بالجامعات الأهلية وهو ما يمثل الفجوة البحثية التي تقوم بتغطيتها الدراسة الحالية.

الإطار النظري للدراسة

أولاً: الإدارة الاستراتيجية

الإدارة الاستراتيجية عبارة عن "عملية اتخاذ وتنفيذ القرارات الإستراتيجية".⁽⁴⁾ كما عرفت بأنها "سلسلة متصلة من القرارات والتصرفات التي تؤدي إلى تنمية وتكوين استراتيجيات فعالة تساعد في تحقيق أهداف المنظمة وعملية الإدارة الإستراتيجية في طريقة يكمن من خلالها تحديد الأهداف ووضع القرارات الإستراتيجية". وأيضاً هي "عملية تتمكن المنظمة بواسطتها من تحديد أهدافها وتحديد الأعمال اللازمة لإنجاز تلك الأهداف في الزمن المناسب والسعي لتحقيق تلك الأعمال والأنشطة وتقويم مستوى التقدم والنتائج المحققة".⁽⁵⁾ وعرفت الإدارة الإستراتيجية بأنها: (مجموعة من القرارات والتصرفات التي تحدد الأداء الطويل الأجل لمنظمات)، كما أنها تعرف "بمجموعة القرارات والتصرفات الخاصة بتكوين وتنفيذ الاستراتيجيات المصممة لإنجاز أهداف المنظمة".⁽⁶⁾ كذلك عرفت الإدارة الإستراتيجية "هيم مجموعة القرارات والنظم الإدارية التي تحدد رؤية ورسالة المنظمة في الأجل الطويل في ضوء حيزاتها التنافسية وتسعى نحو تنفيذها من خلال دراسة وفعالية وتقييم القومي والتهديدات البيئية وعلاقتها بالقوة والضعف التنظيمي وتحقيق التوازن بين مصالح الأطراف المختلفة".⁽⁷⁾ وعرفت الإدارة الإستراتيجية بأنها "العملية التي تقوم الإدارة العليا من خلالها بتحديد التوجيهات طويلة الأجل وكذلك الأداء من خلال التصميم الدقيق في التنفيذ المناسب والتقييم المستمر للإستراتيجية الموضوعة".⁽⁸⁾ تُعرف الإدارة الإستراتيجية بأنها مجموعة القرارات والأنشطة التي تتخذ في الوقت الحاضر لضمان أداء المؤسسة في المستقبل. وتتضمن هذه القرارات صياغة أهداف محددة يتم إنجازها على مستويات زمنية متباعدة تبدأ بالمدى الزمني القصير مروراً بالمدى الزمني المتوسط وانتهاءً بالمدى الزمني البعيد. وتتكون الإدارة الإستراتيجية من أربع مراحل هي:

(أ) **مرحلة التحليل الاستراتيجي للبيئة:** التي تتضمن القيام بدراسة البيئتين الخارجية والداخلية للمؤسسة بهدف تحديد العناصر الإستراتيجية فيها، لاستخدام هذه العناصر كمدخلات في المرحلة اللاحقة لها وتتضمن بيئة المؤسسة أربعة عوامل استراتيجيه هي: الفرص المتاحة والمخاطر في البيئة الخارجية وعوامل القوة وعوامل الضعف في البيئة الداخلية.

(ب) **مرحلة التخطيط الاستراتيجي:** والتي تتضمن القيام بأربعة أنشطة متعاقبة ومتسلسلة هي: صياغة رسالة المؤسسة وأهدافها وخططها الإستراتيجية وسياساتها المختلفة.

⁴ - عمر أحمد عثمان المقلي، الإدارة الإستراتيجية (الخرطوم، مطابع العرب، 2018م)، ص22.

⁵ - فلاح حسن عداي الحسين، الإدارة الإستراتيجية، (عمان: دار وائل للنشر، 2019م)، ص6.

⁶ - نبيل أحمد مرسى وأحمد عبد السلام سليم، الإدارة الإستراتيجية، (الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث، 2018م)، ص11.

⁷ - منصور عيسى، التخطيط الإداري (القاهرة: الدار المغربية للعلوم، 2020م)، ص143.

⁸ - عبد السلام أبو حقف، أساسيات الإدارة الإستراتيجية (الإسكندرية: مكتبة الإشعاع للطباعة والنشر والتوزيع، 2017) ص20.

(ج) **مرحلة التنفيذ:** تتضمن وضع الخطط والسياسات التي طورت في المرحلة السابقة موضع التطبيق الفعلي من خلال البرامج التنفيذية والموازنات المالية الإجراءات التنفيذية المختلفة.

(د) **مرحلة الرقابة الإستراتيجية:** تتضمن تقييم أداء المؤسسة للتأكد من أن الأهداف الإستراتيجية تنفذ حسبما خطط لها وأن الإجراءات التصحيحية يتم اتخاذها لتصحيح الأخطاء وأحكام الرقابة الفعالة على التنفيذ.

أهمية الإدارة الإستراتيجية:

الإدارة الإستراتيجية تساعد على تنمية التفاعل بين المديرين في جميع المستويات عند إعداد أو تنفيذ الخطط وعليه فإن أي تقييم دقيق لتأثير الإدارة الإستراتيجية على تنمية الموارد البشرية لا يجب أن يستند فقط إلى معيار الآثار أو النتائج المالية، بل يجب أن يمتد دور الإدارة الاستراتيجية ليشمل الآثار والنتائج السلوكية التي تمكن الموارد البشرية من تحقيق الأهداف التالية⁽⁹⁾:

1. تحسين قدرة المنظمة على التعامل مع المشكلات، فالمديرين الذين يشجعون مساعديهم على الانخراط في عملية التخطيط إنما يزدون من قدراتهم التنبؤية ومسؤولياتهم الإستراتيجية عن طريق مشاركة أولئك الذين يدركون احتياجات التخطيط ومتطلبات النجاح فيه.
2. القرارات الجماعية: أن عملية الإدارة الإستراتيجية التي تستند إلى العمل الجماعي سوف يترتب عليها قرارات جيدة بسبب التفاعل الجماعي ويحسن من فرص الاختيار الإستراتيجي.
3. مشاركة العاملين: تساهم مشاركة العاملين في تكوين الإستراتيجية في تحسين فهم العلاقة بين الإنتاجية والحافز وذلك في كل عملية تخطيط استراتيجي وهو ما يثير دافعيتهم للعمل والإنجاز.
4. توضيح الأدوار: تقليل الفجوات والتفاوض بين الأفراد والأنشطة حيث تساعد المشاركة في إعداد الإستراتيجية على توضيح الأدوار وبيان العلاقة بينها.
5. وضوح الرؤية المستقبلية: حيث تتطلب صياغة الإستراتيجية قدراً كبيراً من دقة توقع الأحداث المستقبلية والتنبؤ بها بما ستكون عليه بيئة المنظمة في الغد، الأمر الذي يساعد على التعامل الفعال معها ومن ثم توفير ضمانات الاستمرار والنمو.
6. تدعيم المركز التنافسي: الإدارة الإستراتيجية تقوي من مركز المنظمة في ظل الظروف التنافسية سواء على مستوى الأسواق المحلية أو الخارجية وذلك لفهمها لبيئتها الخارجية وما تفرزه من فرص وتنميتها لمواردها الداخلية التي تمكنها من استغلال هذه الفرص بطريقة تفوق منافسيها.
7. التخصيص الفعال للموارد والإمكانات: الإدارة الإستراتيجية تساعد المنظمة على توجيه مواردها التوجيه الصحيح في المدى البعيد وتمكن من استخدامها بطريقة فعالة بما يمكن من استغلال نواحي القوى والتغلب على نقاط الضعف.

⁹ - ثابت عبد الرحمن إدريس . جمال الدين محمد المرسي، الإدارة الإستراتيجية مفاهيم ونماذج تطبيقية، الإسكندرية، دار الجامعية للنشر، 2020، ص ص

وأيضاً تتمثل أهمية الإدارة الإستراتيجية في الآتي⁽¹⁰⁾:

- (أ) تجعل المديرين أكثر استجابة ووعياً لما يدور في البيئة الداخلية والخارجية.
 - (ب) تؤدي إلى تنمية وتطوير عادات التفكير في المستقبل.
 - (ت) تعمل على دقة التنبؤ بنتائج التصرفات الإستراتيجية.
 - (ث) تؤدي إلى التميز في الأداء المالي وتطوير أو تحسين الأداء الكلي للمنظمة في الأجل الطويل.
 - (ج) توحيد وتنسيق جميع الجمهور أو الإدارات نحو أهداف وغايات واحدة.
 - (ح) تعمل على توفير فرص مشاركة جميع المستويات الإدارية في العملية ثم تقليل المقاومة التي قد تحدث عند القيام بتنفيذ أي برنامج للتغيير.
 - (خ) تساهم في تحديد توجهات المستقبل إلى أين تتوجه المنظمة.
 - (د) تساعد في تحديد وتقدير الفرص المستقبلية وكذلك المشكلات المتوقعة،
- ومما سبق القول أن عملية الإدارة الإستراتيجية عملية تمكن الإدارة العليا من تحديد التوجهات طويلة الأجل للمنظمة، وكذلك الأداء من خلال التصميم الدقيق والتنفيذ المناسب والتقييم المستمر للإستراتيجية الموضوعية.
- ممارسات الإدارة الإستراتيجية:**

عندما تتعدد الصناعات وتكثر أنواع المنتجات المترابطة منه وغير المترابطة في منظمة من منظمات يصبح العمل الإداري في هذه المنظمة من التعقيد بحيث لا يمكن أن يتم بالأسلوب ذاته الذي تدار فيه المنظمات ذات المنتجات والأسواق المحدودة، لهذا انفق على تقسيم هذه المنظمات الى عدد من الوحدات بحيث يطلق على كل وحدة اسم (وحدة العمل الإستراتيجية) وتعرف بالآتي: أي جزء من المنظمة التي يتم معاملتها بصورة منفصلة لأغراض الإدارة الإستراتيجية وبشكل عام فإن كل وحدة من وحدات العمل الاستراتيجي تتعامل في خط واحد من خطوط الأعمال، ولكن في بعض الأحيان قد يتم جميع بعض العمليات في وحدة أعمال إستراتيجية واحدة.¹¹ وتعامل كل وحدة على أنها مركز للربح مستقل عن الأجزاء الأخرى للمنظمة. ويترتب على ذلك في الغالب إعطاء مثل هذه الوحدات الحرية والاستقلال الكامل عن المنظمة الأم. وقد تم إرسال منظمة الرقابة والسيطرة الكاملة على وحدات العمل الإستراتيجية التابعة لها من خلال إلزام هذه الوحدات بالسياسات والقواعد التي تضعها للممارسات اليومية.

ثانياً: تنمية الموارد البشرية

يقصد بتنمية الموارد البشرية تحسين وتطوير أنماط سلوك الأفراد والعمل على تعديل اتجاهاتهم ومعتقداتهم وذلك للتكيف مع الظروف المتغيرة في البيئة الخارجية وجعل الافراد أكثر قدرة على التعامل مع تلك الظروف، وذلك بإحداث توازن بين طبيعة هؤلاء الافراد من حيث اهدافهم ودوافعهم وقدراتهم، وبين أعمال ووظائف واهداف المنظمة. تنمية وتطوير الموارد البشرية بانها عملية تزويد العاملين بالمهارات والمعارف التي تستخدمها الان او مستقبلاً وتطوير المهارات العامة للعاملين في المنظمة وذلك لتهيئتهم لقبول تحديات المهام الجديدة التي أوكلت لهم. مساعدة العاملين على مواجهة التحديات التي

¹⁰ - محمد أحمد عوض، الإدارة الإستراتيجية، الأصول والأسس العلمية (القااهرة: الدار الجامعية، 2017م)، ص7.

¹¹ - فلاح الحسيني، الإدارة الإستراتيجية، (عمان: دار وائل للنشر، عمان، 2020)، ص13

تخلقه التطورات التكنولوجية وغيرها من أنواع التطور في بيئة العمل، وتستهدف أيضاً معاونتهم على التكيف إزاء المتطلبات الجديدة لتحقيق مستويات الأداء المطلوبة للبقاء والحفاظ على القدرة التنافسية. تعددت التعريفات التي أوردها الباحثون والمهتمون بالموارد البشرية وتنميتها في نظرتهم لهذا المفهوم وعرفت تنمية الموارد البشرية بأنها تمكين الأفراد من خلال تعزيز قدراتهم للمساعدة في تحسين نوعية حياتهم وأسرة ومجتمعاتهم ومؤسسات الأعمال التي يعملون بها، ويقاس نجاح المنظمات بقدرة الأفراد العاملين على تحقيق مهامهم وواجباتهم الوظيفية وبشكل أداء الفرد محصلة تفاعل القدرة على العمل والرغبة فيه وتسعى المنظمات لضمان استمرار الأداء بأعلى قدر من الكفاءة والفعالية وفي هذا المجال يجب تنمية سلوك الفرد قصد تحقيق أهداف المنظمة. عرفت تنمية الموارد البشرية بأنها عبارة عن مجموعة من الأنظمة والأنشطة المخططة المصممة من قبل المؤسسة لتزويد عاميها بالفرص المتاحة لتعلم المهارات والقدرات الهامة لمقابلة الوظائف الحالية والمستقبلية في المنظمة. عرفت تنمية الموارد البشرية أيضاً بأنها تمثل أحد المقومات الأساسية في تحريك وثقل وصيانة القدرات والكفاءات البشرية، في جوانبها العلمية والفنية والسلوكية، فهي أيضاً وسيلة تعليمية تزود الفرد بالمعارف او المعلومات أو نظريات أو مبادئ أو قيم أو فلسفة تعمل على زيادة طاقته على العمل والإنتاج. عرفها الدكتور علي السلمي بأنها (نشاط مستمر ومنتظم ينطوي على أربعة أنشطة أساسية وهي الاختيار والتأهيل والاعداد العلمي الاساسي للذين تتوفر فيهم الصلاحيات والقدرات الشخصية والنفسية اللازمة لنجاح العمل، والتدريب العلمي لهؤلاء الافراد والتنقيف المستمر المعظم). كما عرف اخرون تنمية الموارد البشرية بأنها هي توسيع خيارات الناس وقدراتهم من خلال تكوين رأس المال الاجتماعي، بحيث تتم تلبية احتياجات الجيل الحالي بأكبر قدر ممكن من العدالة دون المساس باحتياجات الأجيال القادمة.

أهمية ودوافع تنمية الموارد البشرية:

1. التزايد المستمر في أهمية رأس المال المعرفي، أي ما لدى المنظمة من عناصر بشرية عارفة وماهرة تلعب دور أساسي في نجاح المنظمة.
2. تحسين الأداء وزيادة الإنتاج من خلال ضمان تدريب الأفراد للعمل بكفاءة وفعالية.
3. تحفيز الأفراد وزيادة الدافعية للعمل وذلك من خلال تزويد الأفراد بمهارات وقدرات تساعد في القيام بمسؤوليات الأعمال التي توكل إليهم.
4. الاستقرار في دوران العمل بما يؤمن متابعة انتاج المنظمة لأعمال مختلفة.
5. استثمار المنظمة يظهر في شكل زيادة الإنتاجية وتحسين ومواجهة التحديات التي تفرض لظروف بيئية.
6. توظيف الطاقة الكاملة للأفراد وإطلاق دوافعهم نحو الإنجاز والتفوق.
7. التغيير التكنولوجي وما يترتب عليه من تحول في انماط الطلب على قوى العمل لصالح ذوي المهارات العالية.
8. بحث المنظمات عن العمالة التي تمتاز بخصائص أساسية مثل الابداع والابتكار.
9. تهيئة الأفراد لمواجهة تحديات العولمة وشدة المنافسة والخدمات.
10. رفع مستوى الأداء من خلال تحفيز الأفراد مادياً أو معنوياً.
11. البحث عن الأفراد الذين يتصفون بالمهارة والابداع والابتكار.

إضافة الى ما تم ذكره فإن أهمية تنمية الموارد البشرية احدى هذه الدوافع وتكمن اهميتها في النتائج التي تحققها مجالات تنمية الموارد البشرية، والتدريب حيث تعد الفعالية والاداء مطلبين اساسيين ضمن استراتيجية المنظمة، كما أن الحوافز المادية والمعنوية التي ترفع من مستوى أداء الأفراد تزداد مع تطوير وتحديث برامج التدريب بالإضافة الى أهمية الوظائف التي تقوم بها تنمية الموارد البشرية.

التحديات التي تواجه تنمية الموارد البشرية

واجهت وتواجه إدارة الموارد البشرية العديد من التحديات التي تفرض على مديري الموارد البشرية مواجهتها بفاعلية من خلال السياسات والاستراتيجيات المناسبة ومن أهمها:

(1) التحديات التكنولوجية:

تلعب التكنولوجيا، الالكترونيات والاتصالات دور الاعمدة الحاملة للتقدم التكنولوجي واصبحت الطفرة التكنولوجية أساس اكتساب الميزات التنافسية التي تسعى المنظمات إلى تكوينها وتنميتها لتواجه بها المنظمات المنافسة لها، وتتسابق المنظمات العالمية في تسويق منتجاتها من التكنولوجيات المتطورة في مختلف اسواق العالم⁽¹²⁾ وإمام هذه المستجدات كان على إدارة الموارد البشرية بالمنظمات اتخاذ عدة أساليب للاستفادة من هذه المستجدات لتحقيق الفوائد الرئيسية مثل الانتاجية العالمية والجودة لافضل والتكلفة الاقل عن طريق استخدام آليات وأساليب متعددة وذلك لتهيئة الظروف لاستقبال التكنولوجيا الحديثة كذلك ضم أفضل الافراد القادرين المؤهلين على التعامل مع التكنولوجيا الحديثة.

(2) تحديات الجودة:

تعد إدارة الجودة الشاملة هدف استراتيجي لذلك أصبح لإدارة الموارد البشرية الدور الاساسي في تحقيق التوعية والنجاح للمنظمة وذلك بتوفير الظروف المناسبة للافراد العاملين ليكونوا مبدعين وقادرين ومبادرين ولهم الكفاءة في تلبية رغبات الزبائن من خلال التركيز على خدمة الزبائن واستخدام افراد ذوي خبرة وذلك لتجنب الخطأ قبل وقوعه.⁽¹³⁾

(3) التحديات البيئية

من أهمها المتغيرات الاقتصادية والقانونية والتنوع في قوة العمل والمهارات وكذلك التغير في القطاعات الاقتصادية باتجاه زيادة أهمية قطاع الخدمات قياساً بالقطاع الصناعي والاتجاه نحو العولمة تُعد حالياً واحدة من التحديات المؤثرة على الموارد البشرية لا بد من سياسات واستراتيجيات مناسبة اهمها تطوير ثقافة عامة تتناسب مع الموارد البشرية والمحلية والاجنبية وتتناسب مع حاجات السوق المحلي والاجنبي.⁽¹⁴⁾

(4) تحديات مستوى التأهيل للوظائف:

ينبغي المراجعة المستمرة لقائمة الوظائف وتغييرها بالغاء وظائف قديمة واستحداث وظائف جديدة وتحديد مستوى المعرفة والتأهيل المناسب لها حتى تستطيع إدارة الموارد البشرية تحديد الافراد الذين يملكون المؤهلات المناسبة لشغل هذه الوظائف.⁽¹⁵⁾

(5) تغيير القيم والاتجاهات:

تلعب القيم والاتجاهات والمعتقدات دوراً هاماً بالنسبة لإدارة الموارد البشرية إذ تؤثر على دوافع وسلوك العاملين في مختلف المستويات التنظيمية وهذه القيم مثل احترام العمل وقبول المخاطر والرغبة في تحملها والتنافس من أجل الافضل وهذه القيم قد لا تتواجد في بعض البلدان أو المنظمات مما ينتج عنه تأثيرات سلبية على الأداء والانتاجية مثل التهرب من المسؤولية والافتقار للأسلوب العلمي في حل المشكلات وعدم الإلتزام بضوابط الحضور والانصراف.⁽¹⁶⁾

¹² على السلمي، إدارة الموارد البشرية، ط1 (القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، 2017م) ص21

¹³ يوسف حليم الطائي ومؤيد عبدالحسين فضل وهاشم فوزي العبادي، إدارة الموارد البشرية، ط1 (عمان: الورق للنشر والتوزيع، 2016م) ص 24

¹⁴ بكري الطيب موسى، إدارة الأفراد (الخرطوم: دار جيتا للطباعة والنشر، 2021م) ص 18

¹⁵ المرجع السابق نفسة، ص 19

¹⁶ محمد ماهر عليش، إدارة الموارد البشرية، (القاهرة: دار غريب للطباعة، دون سنة) ص 26

(6) التشريعات واللوائح الحكومية:

هناك مشكلة كبيرة تواجه إدارة الموارد وهي عدم قدرتها على اعداد وسياسات للعمالة تتناسب مع ظروفها وطبيعة انشطتها ولك لأن معظم السياسات تفرض أو تحكمها لائحة العاملين بالدولة (حكومية) وكذلك العاملين في القطاع الخاصة. ولا شك ان هذه اللوائح تشكل الاطار الذي يجب أن تعمل إدارة الموارد البشرية من خلاله.⁽¹⁷⁾

(7) التضخم الاقتصادي وما يقابله من تغيرات:

يؤدي التضخم الاقتصادي الى طلب العاملين أجور أعلى يقابله عدم قدرة الكثير من المنشآت على رفع أجور أعلى للعاملين لديها تتناسب مع مستوى هذا التضخم ويؤدي ضعف مستوى الأجور وعدم توفر الحوافز الايجابية إلى انخفاض الأداء في كثير من المنظمات مما يتسبب في عدم انتظام العمل والبحث عن أعمال اضافية خارج العمل الرسمي وعدم جدية تقارير الأداء السنوية عن العاملين وايضاً عدم فعالية الحوافز.⁽¹⁸⁾

ثالثاً: الدراسة الميدانية:

مجتمع وعينة الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من العاملين بعدد من الجامعات الاهلية بالمملكة العربية السعودية والبالغ عددهم 400 فرد من خمسة جامعات سعودية (جامعة اليمامة – كليات بريدة الاهلية – كلية جدة الاهلية – جامعة المستقبل-جامعة الامير سلطان) تم اختيار عينة عشوائية قوامها 150 فرد.

المتغيرات الديموغرافية لعينة الدراسة:

جدول (1) توزيع عينة الدراسة حسب النوع

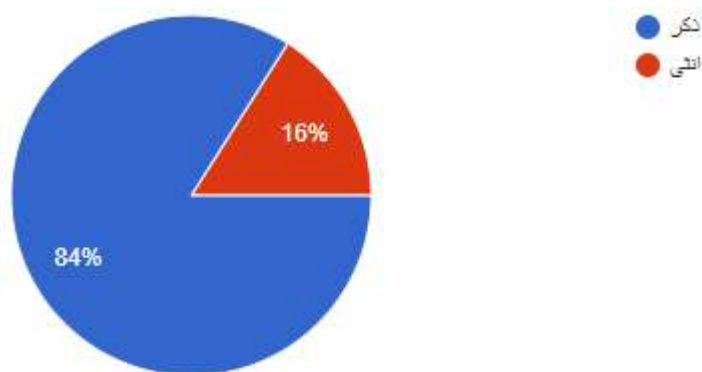
النوع	التكرار	النسبة
ذكر	126	84%
أنثى	24	16%
المجموع	150	100%

المصدر : اعداد الباحثان من نتائج الدراسة الميدانية ، 2025

تضح من الجدول السابق أن أعلى نسبة في توزيع عينة الدراسة حسب النوع هي ذكر بنسبة 84%، ثم أنثى بنسبة 16%. كما يتضح من الشكل التالي:

¹⁷ صلاح الدين محمد عبد الباقي، الجوانب العلمية والتطبيقية في إدارة الموارد البشرية بالمنظمات، ط1 (الاسكندرية: الدار الجامعية، 2019م)

الشكل رقم (1) توزيع عينة الدراسة حسب النوع



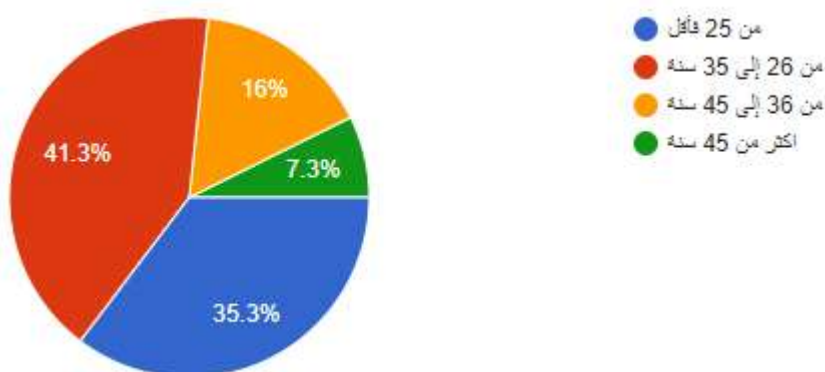
جدول (2) توزيع عينة الدراسة حسب العمر

العمر	التكرار	النسبة
من 25 - فأقل	53	35.3%
35-26	62	41.3%
45-36	24	16%
أكثر من 45	11	7.3%
المجموع	150	100%

المصدر: اعداد الباحثان من نتائج الدراسة الميدانية ، 2025

يتضح من الجدول السابق أن أعلى نسبة في توزيع عينة الدراسة حسب العمر هي: 35-26 بنسبة 41.3%، ثم 25- فأقل بنسبة 35.3%، ثم 45-36 بنسبة 16%، ثم أكثر من 45 بنسبة 7.3%.

الشكل رقم (2) توزيع عينة الدراسة حسب العمر



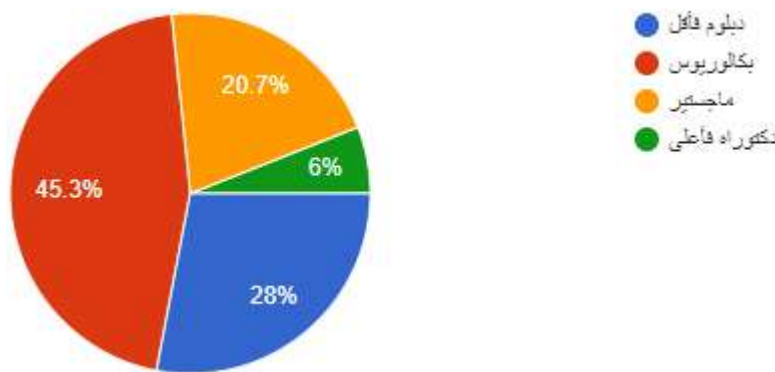
جدول (3) توزيع عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	التكرار	النسبة
دبلوم فأقل	42	28%
بكالوريوس	68	45.3%
ماجستير	31	20.7%
دكتوراه فأعلى	9	6%
المجموع	150	100%

المصدر : اعداد الباحثان من نتائج الدراسة الميدانية ، 2025

يتضح من الجدول السابق أن أعلى نسبة في توزيع عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي هي الحاصلين على بكالوريوس بنسبة 45.3%، ثم دبلوم فأقل بنسبة 28%، ثم ماجستير بنسبة 20.7%، ثم دكتوراه فأعلى بنسبة 6%. كما يتضح من الشكل التالي:

الشكل رقم (3) توزيع عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي



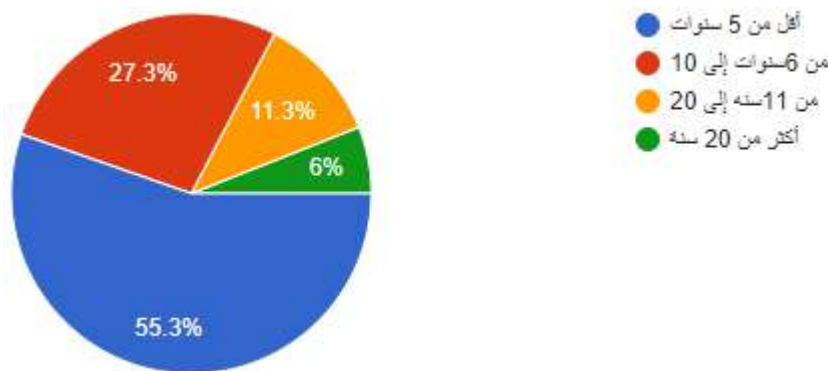
جدول (4) توزيع عينة الدراسة حسب سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	التكرار	النسبة
أقل من 5 سنوات	83	55.3%
6-10	41	27.3%
11-20	17	11.3%
أكثر من 20	9	6%
المجموع	150	100%

المصدر : اعداد الباحثان من نتائج الدراسة الميدانية ، 2025

يتضح من الجدول السابق أن أعلى نسبة في توزيع عينة الدراسة حسب سنوات الخبرة هي أقل من 5 سنوات بنسبة 55.3%، ثم 6-10 بنسبة 27.3%، ثم 11-20 بنسبة 11.3%، ثم أكثر من 20 بنسبة 6%. كما يتضح من الشكل التالي:

الشكل رقم (4) توزيع عينة الدراسة حسب سنوات الخبرة



القسم الثاني: محاور

الاستبانة، ويشمل على بعدين رئيسيين هما:

المحور الأول: واقع الإدارة الاستراتيجية في الجامعات الأهلية بالمملكة العربية السعودية

المحور الثاني: تنمية الموارد البشرية بالجامعات الأهلية في المملكة العربية السعودية

جدول رقم (5) مقياس ليكرت الخماسي

المعيار	موافق بشدة	موافق	إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة
الدرجة	5	4	3	2	1
المتوسط الحسابي	4.20-5	4.19-3.40	3.39-2.60	2.59-1.80	1.79-1.00
درجة الموافقة	مرتفعة جداً	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً

المصدر: اعداد الباحثان من نتائج الدراسة الميدانية، 2025

صدق أداة البحث:

اعتمد الباحثان للتحقق من صدق الأدوات على طريقتين، الأولى وتسمى الصدق الظاهري (Face validity)، والثانية وتسمى الاتساق الداخلي (Internal Consistency).

الصدق الظاهري:

وهو الصدق المعتمد على المحكمين، حيث تم عرض أداة الدراسة على مشرف الدراسة وطلب منه دراسة الأداة وإبداء رأيه فيها من حيث:

-مدى ارتباط كل فقرة من فقراتها بالبعد الذي تنتمي إليه.

-مدى وضوح كل فقرة وسلامة صياغتها اللغوية.

-ملاءمتها لتحقيق الهدف الذي وضعت من أجله، واقتراح طرق تحسينها وذلك بالحذف أو الإضافة أو إعادة الصياغة أو غير ما ورد مما يرويه مناسباً.

صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة:

تم حساب صدق الاتساق الداخلي بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه كما توضح نتائج الجدول التالي:

جدول (6) معاملات ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه.

المحور الأول		المحور الثاني		المحور الثالث	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
1	*0.589	1	*0.718	1	*0.966
2	*0.802	2	*0.877	2	*0.932
3	*0.808	3	*0.925	3	*0.940
4	*0.769	4	*0.957	4	*0.952
5	*0.626	5	*0.835	5	*0.952
6	*0.707	6	*0.960	6	*0.916
7	*0.766	7	*0.949	7	*0.973
8	*0.949	8	*0.960	8	*0.965
9	*0.964	9	*0.966	9	*0.938
10	*0.856	10	*0.943	10	*0.936

المصدر : اعداد الباحثان من نتائج الدراسة الميدانية ، 2025

* وجود دلالة عند مستوى (0.05)

يلاحظ من الجدول السابق أن معاملات ارتباط كل فقرة من فقرات أداة الدراسة (الاستبانة) والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه جاءت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، مما يدل على توافر عالية من صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة (الاستبانة). وقام الباحث باستخراج معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للاستبانة وكانت النتائج كالتالي:

جدول رقم (7) معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للاستبانة.

المحور	معامل الارتباط
المحور الأول: الإدارة الاستراتيجية في الجامعات الأهلية بالمملكة العربية السعودية	*0.975
المحور الثاني: تنمية الموارد البشرية في الجامعات الأهلية بالمملكة العربية السعودية	*0.891

المصدر: اعداد الباحثان من نتائج الدراسة الميدانية، 2025

* (0.05) وجود دلالة عند مستوى

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط جاءت بقيم مرتفعة حيث تراوحت بين (0.891 – 0.975)، وكانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) مما يعني وجود درجة عالية من الصدق البنائي للاستبانة.

ثبات أداة البحث:

للتحقق من ثبات الاستبانة استخدم الباحثان معادلة ألفا كرونباخ ويوضح الجدول التالي معاملات الثبات الناتجة باستخدام هذه المعادلة:

جدول (8) معاملات ثبات أداة الدراسة.

البعد	عدد العبارات	معامل الفاكرونباخ
المحور الأول: واقع الإدارة الاستراتيجية في الجامعات الاهلية بالمملكة العربية السعودية	10	0.843
المحور الثاني: تنمية الموارد البشرية في الجامعات الاهلية بالمملكة العربية السعودية	10	0.966
الاستبانة ككل	30	0.986

المصدر: اعداد الباحثان من نتائج الدراسة الميدانية، 2025

(0.05* وجود دلالة عند مستوى)

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الثبات للأبعاد جاءت بقيم عالية حيث تراوحت بين (0.843-0.988) وبلغ معامل الثبات الكلي للاستبانة (0.986).

الأساليب الإحصائية:

استخدم الباحث برنامجي التحليل الإحصائي (Statistical Package for the Social Sciences) (SPSS) كما استخدم الباحثان الأساليب الإحصائية التالية لاستخراج النتائج:

1. التحليل الوصفي: ويشمل:

- النسب المئوية (Percentages) والتكرارات (Frequencies) والمتوسطات الحسابية لوصف عينة الدراسة.

- معامل ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha) للتأكد من ثبات فقرات الاستبانة.

- معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) لتأكد من صدق الاتساق الداخلي للمقياس من خلال استخراج معامل بيرسون بين كل بعد والدرجة الكلية للمقياس.

وللإجابة على أسئلة الدراسة تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتعرف على واقع الإدارة الاستراتيجية في الجامعات بالمملكة العربية السعودية، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد الإدارة الاستراتيجية في الجامعات الاهلية بالمملكة

العربية السعودية

رقم البعد	البعد	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	ترتيب البعد	الدرجة
1	المحور الأول: الإدارة الاستراتيجية في الجامعات السعودية	3.56	64%	0.893	3	مرتفعة
2	المحور الثاني: تنمية الموارد البشرية في الجامعات السعودية.	3.74	68%	0.771	1	مرتفعة
	دور الإدارة الاستراتيجية في تنمية الموارد البشرية بالجامعات الاهلية السعودية	3.67	66%	0.793		مرتفعة

المصدر: اعداد الباحثان من نتائج الدراسة الميدانية، 2025

يتبين من الجدول السابق أن أثر الإدارة الاستراتيجية على تنمية الموارد البشرية في الجامعات الأهلية بالمملكة العربية السعودية، جاء بدرجة (مرتفعة)، حيث جاء المتوسط العام للمجموع الكلي. نظراً لتقدير عينة الدراسة للدور الكبير الذي تؤديه الإدارة الاستراتيجية في تطوير وتنمية الموارد البشرية.

الجدول (10) يوضح إجابات المبحوثين والتكرارات والنسب المئوية لآرائهم حول كل عبارة، ويوضح نتائج الاختبارات الإحصائية لعبارة الإستبانة حيث تم حساب قيمة مربع كاي لكل عبارة والقيمة الإحتمالية وتفسير الإتجاه الذي يشير اليه الفرق إن وجد فرق في آراء المبحوثين حول العبارات.

جدول (10) : إجابات المبحوثين والتكرارات والنسب المئوية لآرائهم حول كل عبارة

العبارة	الاستجابة	درجة الحرية	قيمة مربع كاي	معنوية الاختبار	الاستجابة				
					أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
1	ت	4	39.30	0.000	28	40	11	16	5
	%				28	40	11	16	5
2	ت	4	54.80	0.000	16	48	18	14	4
	%				16	48	18	14	4
3	ت	4	26.00	0.000	20	34	28	12	6
	%				20	34	28	12	6
4	ت	3	82.131	0.000	60	31	4	5	-
	%				60	31	4	5	-
5	ت	3	110.6	0.000	70	28	-	2	-
	%				70	28	-	-	-
6	ت				61	35	2	2	-
	%				61	35	2	2	-
7	ت	4	30.50	0.000	36	29	18	10	7
	%				36	29	18	10	7
8	ت	4	90.80	0.000	55	25	2	9	9
	%				55	25	2	9	9
9	ت	4	37.70	0.000	12	38	25	15	10
	%				12	38	25	15	10
10	ت	4	20.70	0.000	46	46	5	3	-
	%				46	46	5	3	-

المصدر: اعداد الباحثان من نتائج الدراسة الميدانية، 2025

في الجدول أعلاه تم استخدام مربع كاي لمعرفة الفروق في آراء الباحثين حول عبارات الدراسة، وحسب مقياس ليكرات الخماسي للبيانات الوصفية التي تكون خاضعة للترتيب فقد تم إعطاء قيم وهمية لمعرفة أهمية كل صفة من الصفات كالاتي (1:وافق بشدة 2:وافق 3:محايد 4:لاوافق 5:لاوافق بشدة) أما القيمة الاحتمالية فهي عبارة عن قيمة الخطأ الذي يحدث نتيجة الاختلاف الحاصل في آراء الباحثين.

معامل الارتباط الخطي Pearson لبيرسون بين المتغيرات المستقلة والمتغير التابع

يستخدم معامل الارتباط الخطي لقياس التغير الذي يطرأ على المتغير/المتغيرات التابعة عندما تتغير قيم المتغير/المتغيرات المستقلة، ويكون الارتباط قوياً عندما تقترب قيمته من الواحد الصحيح. يوضح معامل الارتباط الخطي لبيرسون بين المتغيرات المستقلة للدراسة والمتغير التابع لمحاوَر/متغيرات الدراسة.

جدول (11): معامل الارتباط الخطي لبيرسون بين محاور المتغير المستقل الثلاثة وتنمية الموارد البشرية بالجامعات الأهلية بالمملكة العربية السعودية.

تنمية الموارد البشرية	تحليل البيئة الداخلية والخارجية	تحليل الفرص والمهددات	التنفيذ الاستراتيجي
قيمة الارتباط	0.425**	0.469**	0.435**
معنوية الاختبار	0.000	0.000	0.000
العدد	100	100	100

المصدر: اعداد الباحثان من نتائج الدراسة الميدانية، 2025

يشير الجدول إلى معامل الارتباط الخطي لبيرسون لمتغيرات الدراسة، كالاتي:

- (1) يوجد علاقة طردية (موجبة) بين عناصر الإدارة الاستراتيجية وتنمية الموارد البشرية في الجامعات الأهلية بالمملكة العربية السعودية قيمته (0.425) بمستوى معنوية 0.000، وهذا يثبت الفرض الأول القائل بـ "هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين تحليل البيئة الداخلية والخارجية وتنمية الموارد البشرية بالجامعات الأهلية بالمملكة العربية السعودية"
- (2) يوجد علاقة طردية (موجبة) بين تحليل الفرص والمهددات و تنمية الموارد البشرية في الجامعات الأهلية بالمملكة العربية السعودية قيمته (0.435) بمستوى معنوية 0.000 ، وهذا يثبت الفرض الأول القائل بـ "هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين تحليل الفرص والمهددات وتنمية الموارد البشرية بالجامعات الأهلية بالمملكة العربية السعودية"
- (3) يوجد علاقة طردية (موجبة) بين التنفيذ الاستراتيجي و تنمية الموارد البشرية في الجامعات الأهلية بالمملكة العربية السعودية قيمته (0.460) بمستوى معنوية 0.000 ، وهذا يثبت الفرض الأول القائل بـ "هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين التنفيذ الاستراتيجي و تنمية الموارد البشرية بالجامعات الأهلية بالمملكة العربية السعودية".

النتائج والتوصيات:

أولاً: النتائج

خلصت الدراسة الي عدة نتائج أهمها:

- (1) اثبتت الدراسة وجود علاقة ايجابية ذات تأثير عالي بين أساليب الادارة الاستراتيجية وتنمية الموارد البشرية بالجامعات الاهلية في المملكة العربية السعودية.
- (2) اكدت الدراسة وجود علاقة ايجابية بين تحليل البيئة الداخلية والخارجية وتنمية الموارد البشرية بالجامعات الاهلية بالمملكة العربية السعودية.
- (3) أظهرت الدراسة وجود علاقة ايجابية بين تحليل الفرص والمهددات وتنمية الموارد البشرية بالجامعات الاهلية في المملكة العربية السعودية.
- (4) أوضحت الدراسة وجود علاقة ايجابية بين التنفيذ الاستراتيجي وتحسين أداء الموارد البشرية بالجامعات الاهلية في المملكة العربية السعودية.
- (5) نظم معلومات الموارد البشرية بالجامعات الاهلية يساهم في تطوير أداء الموارد البشرية بالجامعات الاهلية في المملكة العربية السعودية.
- (6) تقوم إدارة الموارد البشرية بتطبيق اللوائح المنظمة للعمل بصورة سليمة.
- (7) سياسات تنمية الموارد البشرية تحقق العدالة والموضوعية وتستخدم إدارة الموارد البشرية أساس موحد للتقييم لضمان عدالة المعاملة.
- (8) تحرص الإدارة العليا في الجامعات السعودية على تعيين رئيس كفو لإدارة الموارد البشرية إذ يمثل مسئول إدارة الموارد البشرية حلقة وصل بين الإدارة العليا والمروؤسين.
- (9) مشاركة العاملين في اتخاذ القرارات تشعر الفرد بالتقدير والفخر مما يدفعه لبذل المزيد من الجهد وتنمي مشاعر العاملين بالولاء للجامعة.
- (10) اختيار العاملين بأسس سليمة يساعد على توظيف الأفضل في الجامعة كما يتم تعيين العاملين وفقاً للقوانين والأنظمة وبعد خضوعهم لاختبارات ومقابلات.
- (11) التخطيط الاستراتيجي السليم يساعد على مواكبة التطورات التقنية والتكنولوجية ويحقق ميزة تنافسة للجامعات السعودية
- (12) الادارة الاستراتيجية تلعب دوراً محورياً في تنمية الموارد البشرية بالجامعات الاهلية في المملكة العربية السعودية.
- (13) الاهتمام بالتحليل الاستراتيجي بشكل دوري ومنتظم يساهم في تحسين كفاءة اداء الموارد البشرية بالجامعات الاهلية بالمملكة العربية السعودية.
- (14) عملية تحليل الفرص والمهددات عملية مهمة تنعكس نتائجها على استراتيجية الموارد البشرية مما يساهم في كفاءة الإدارة الاستراتيجية للموارد البشرية بالجامعات الاهلية في المملكة العربية السعودية.
- (15) اهتمام الجامعات السعودية بتنمية الموارد البشرية والادارة الاستراتيجية أسهم في تطور الجامعات الاهلية بالمملكة العربية السعودية على المستوى المحلي والاقليمي والدولي.

ثانياً: التوصيات

على ضوء النتائج السابقة خلصت الدراسة الى عدة توصيات أهمها:

- (1) على إدارات الجامعات الأهلية بالمملكة العربية السعودية التركيز على دور الإدارة الاستراتيجية في تنمية وتطوير الموارد البشرية.
- (2) على الجامعات الأهلية بالمملكة العربية السعودية الاهتمام أكثر باستراتيجية الموارد البشرية لتسهم بدورها في تحسين أداء المورد البشري.
- (3) يجب ان تركز الدراسات والمقترحات التي تقدمها مراكز الدراسات والاستشارات التابعة للجامعات السعودية الأهلية على تحليل الفرص والمهددات ونقاط القوة والضعف بهدف تعزيز الميزة التنافسية.
- (4) على الجامعات السعودية الاعتماد على المعايير العالمية في الجودة والاعتماد الأكاديمي وتقييم أداء العاملين لتطوير أداء المورد البشري بمؤسسات التعليم العالي الأهلي.
- (5) يجب عدم إهمال مشاركة العاملين في اتخاذ القرارات وإيجاد سبل لتنمية مشاعر العاملين بالولاء للجامعة.
- (6) يجب دراسة التجارب الخارجية الناجحة واستنباط الدروس المفيدة في تحسين أداء الموارد البشرية بالجامعات الأهلية السعودية
- (7) على إدارة الجامعات الأهلية بالمملكة العربية السعودية الاهتمام أكثر بدور استراتيجية تنمية الموارد البشرية في تطوير مخرجات التعليم.
- (8) على الجامعات السعودية الاهتمام بتبادل الخبرات وتفعيل الشراكات الدولية مع الجامعات العالمية المرموقة.
- (9) على إدارات الجامعات الأهلية في المملكة العربية السعودية تشجيع ثقافة الابتكار واستخدام الذكاء الاصطناعي في تطوير استراتيجيات تنمية الموارد البشرية بالجامعات الأهلية.
- (10) يجب تشجيع البحث العلمي والابداع والابتكار بالجامعات الأهلية بالمملكة العربية السعودية لتفعيل دور الموارد البشرية لتحقيق اهداف رؤية المملكة العربية السعودية 2030

المراجع: -

- أبو سن، أحمد إبراهيم. (2020). إدارة الموارد البشرية. ط1. الخرطوم: شركة مطابع السودان للعملة.
- Abu Sin, Ahmed Ibrahim. (2020). **Human Resource Management**. 1st ed. Khartoum: Sudan Currency Printing Press.
- أبو قحف، عبد السلام. (2017). أساسيات الإدارة الاستراتيجية. الإسكندرية: مكتبة الإشعاع للطباعة والنشر والتوزيع.
- Abu Qahf, Abdel Salam. (2017). **Fundamentals of Strategic Management**. Alexandria: Al-Ishaa Library for Printing, Publishing and Distribution.
- إدريس، ثابت عبد الرحمن، والمرسي، جمال الدين محمد. (2020). الإدارة الاستراتيجية: مفاهيم ونماذج تطبيقية. الإسكندرية: الدار الجامعية.

- Idris, Thabet Abdel Rahman, & Al-Morsi, Gamal El-Din Mohamed. (2020). **Strategic Management: Concepts and Applied Models**. Alexandria: University House.
- إسماعيل، زكي مكي. (2019). **إدارة الموارد البشرية**. ط1. الخرطوم: شركة مطابع السودان للعملة المحدودة.
- Ismail, Zaki Makki. (2019). **Human Resource Management**. 1st ed. Khartoum: Sudan Currency Printing Press Ltd.
- برنوطي، سعاد نايف. (2019). **إدارة الموارد البشرية وإدارة الأفراد**. ط2. عمان: دار وائل للنشر.
- Barnooti, Suad Naif. (2019). **Human Resource Management and Personnel Management**. 2nd ed. Amman: Wael Publishing House.
- الحسيني، فلاح حسن. (2020). **الإدارة الاستراتيجية**. عمان: دار وائل للنشر.
- Al-Husseini, Falah Hassan. (2020). **Strategic Management**. Amman: Wael Publishing House.
- حنفي، عبد الغفار. (2016). **السلوك التنظيمي وإدارة الموارد البشرية**. ط1. الإسكندرية: الدار الجامعية.
- Hanafi, Abdel Ghaffar. (2016). **Organizational Behavior and Human Resource Management**. 1st ed. Alexandria: University House.
- درة، عبد الباري؛ الصباغ، زهير؛ أحمد، مروة؛ والعدوان، ياسر. (2020). **إدارة القوى البشرية**. ط2. القاهرة: الشركة العربية المتحدة.
- Durrah, Abdel Bari; Al-Sabbagh, Zuhair; Ahmed, Marwa; & Al-Adwan, Yasser. (2020). **Human Workforce Management**. 2nd ed. Cairo: United Arab Company.
- ربايعة، علي محمد. (2019). **إدارة الموارد البشرية**. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- Rabaiyah, Ali Mohammed. (2019). **Human Resource Management**. Amman: Safaa Publishing and Distribution House.
- زايد، عادل محمد. (2020). **إدارة الموارد البشرية: رؤية استراتيجية**. القاهرة: دون ناشر.
- Zayed, Adel Mohammed. (2020). **Human Resource Management: A Strategic Perspective**. Cairo: No publisher stated.
- عباس، سهيلة محمد. (2021). **إدارة الموارد البشرية: مدخل استراتيجي**. ط3. عمان: دار وائل للنشر.
- Abbas, Suhaila Mohammed. (2021). **Human Resource Management: A Strategic Approach**. 3rd ed. Amman: Wael Publishing House.
- عبد الباقي، صلاح الدين محمد. (2020). **إدارة الموارد البشرية**. ط1. الإسكندرية: الدار الجامعية.

- Abdel Baqi, Salah El-Din Mohammed. (2020). **Human Resource Management**. 1st ed. Alexandria: University House.
- عقلي، عمر وصفي. (2018). **إدارة الموارد البشرية المعاصرة**. ط1. عمان: دار وائل للنشر.
- Oqaily, Omar Wasfi. (2018). **Contemporary Human Resource Management**. 1st ed. Amman: Wael Publishing House.
- عليش، محمد ماهر. (دون سنة). **إدارة الموارد البشرية**. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر.
- Alish, Mohammed Maher. (n.d.). **Human Resource Management**. Cairo: Dar Gharib for Printing and Publishing.
- عوض، محمد أحمد. (2017). **الإدارة الاستراتيجية: الأصول والأسس العلمية**. القاهرة: الدار الجامعية.
- Awad, Mohammed Ahmed. (2017). **Strategic Management: Origins and Scientific Foundations**. Cairo: University House.
- الكبيسي، عامر خضر. (2019). **إدارة الموارد البشرية في الخدمة المدنية**. ط1. القاهرة: المنظمة العربية للتنمية الإدارية.
- Al-Kubaisi, Amer Khader. (2019). **Human Resource Management in Civil Service**. 1st ed. Cairo: Arab Administrative Development Organization.
- ماهر، أحمد. (2018). **إدارة الموارد البشرية**. الإسكندرية: الدار الجامعية.
- Maher, Ahmed. (2018). **Human Resource Management**. Alexandria: University House.
- محمود، أحمد محمد. (2012). **أثر الإدارة الاستراتيجية على كفاءة أداء العاملين في منظمات الأعمال: دراسة تطبيقية على الهيئة القومية للطرق والجسور**.
- Mahmoud, Ahmed Mohammed. (2012). **The Impact of Strategic Management on Employee Performance Efficiency in Business Organizations: An Applied Study on the National Corporation for Roads and Bridges**.
- المرسي، جمال الدين محمد. (2018). **الإدارة الاستراتيجية للموارد البشرية**. ط1. الإسكندرية: الدار الجامعية.
- Al-Morsi, Gamal El-Din Mohammed. (2018). **Strategic Human Resource Management**. 1st ed. Alexandria: University House.
- مرسي، نبيل أحمد، وسليم، أحمد عبد السلام. (2018). **الإدارة الاستراتيجية**. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.
- Morsi, Nabil Ahmed, & Salim, Ahmed Abdel Salam. (2018). **Strategic Management**. Alexandria: Modern University Office.
- مصطفى، أحمد سيد. (2020). **إدارة البشر والأموال والمهارات**. القاهرة: المؤلف نفسه.

- Mostafa, Ahmed Sayed. (2020). **Managing People, Money, and Skills**. Cairo: Self-published.
- المقلي، عمر أحمد عثمان. (2018). **الإدارة الاستراتيجية**. الخرطوم: مطابع العرب.
- Al-Maqli, Omar Ahmed Osman. (2018). **Strategic Management**. Khartoum: Al-Arab Printing Press.
- موسى، بكري الطيب. (2021). **إدارة الأفراد**. الخرطوم: دار جيتاو للطباعة والنشر.
- Musa, Bakri Al-Tayeb. (2021). **Personnel Management**. Khartoum: Jitao House for Printing and Publishing.
- راوية، حسن. (2019). **إدارة الموارد البشرية: رؤية مستقبلية**. الإسكندرية: مكتبة الدار الجامعية.
- Hassan, Rawiya. (2019). **Human Resource Management: A Future Perspective**. Alexandria: University House Library.
- السلمي، علي. (2017). **إدارة الموارد البشرية**. ط1. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.
- Al-Salmi, Ali. (2017). **Human Resource Management**. 1st ed. Cairo: Dar Gharib for Printing, Publishing and Distribution.
- سيد أحمد، محمد عبد الله محمد. (2019). **أثر الإدارة الاستراتيجية على الكفاءة الإدارية**. بحث تكميلي لنيل درجة الماجستير في إدارة الأعمال، جامعة الزعيم الأزهرى.
- Sayed Ahmed, Mohammed Abdullah Mohammed. (2019). **The Impact of Strategic Management on Administrative Efficiency**. Supplementary research submitted for the Master's degree in Business Administration, Al-Zaeem Al-Azhari University.
- الطائي، يوسف حجي؛ فضل، مؤيد عبد الحسين؛ والعبادي، هاشم فوزي. (2016). **إدارة الموارد البشرية**. ط1. عمان: الوراق للنشر والتوزيع.
- Al-Taie, Youssef Hajim; Fadhel, Muayad Abdul Hussein; & Al-Abadi, Hashem Fawzi. (2016). **Human Resource Management**. 1st ed. Amman: Al-Warraq Publishing and Distribution.
- الطيب، سارة الطيب محمد. (2018). **أثر الإدارة الاستراتيجية على الكفاءة الإدارية بمنظمات الأعمال: دراسة تطبيقية على شركة فرص للتنمية المحدودة**.
- Al-Tayeb, Sara Al-Tayeb Mohammed. (2018). **The Impact of Strategic Management on Administrative Efficiency in Business Organizations: An Applied Study on Furas Development Limited Company**.

عنوان البحث

**أثر اليقظة الاستراتيجية على الأداء التسويقي في قطاع التأمين السوداني: دراسة ميدانية على
شركتي التأمين الإسلامية والسلامة للتأمين بولاية البحر الأحمر خلال الفترة 2020-2026م**

بدرالدين أحمد محمد حامد¹، د. عبدالرحمن الزين النور²

¹ طالب دكتوراة بجامعة نيالا، السودان. بريد الكتروني: Badralgubory@Gmail.Com

² كلية الاقتصاد والدراسات التجارية بجامعة نيالا، السودان. بريد الكتروني: Bdalrhmnalzyn.685708@Gmail.Com
HNSJ, 2026, 7(5); <https://doi.org/10.53796/hnsj75/17>
المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/75/17>

تاريخ النشر: 2026/05/01م

تاريخ القبول: 2026/04/17م

تاريخ الاستقبال: 2026/04/10م

المستخلص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر اليقظة الاستراتيجية بأبعادها: اليقظة التكنولوجية، والتنافسية، والبيئية، والتجارية، في تحسين الأداء التسويقي بأبعاده: الربحية، والحصة السوقية، ورضا العملاء، وقوة العلامة التجارية، والنمو في المبيعات، وذلك بالتطبيق على شركتي التأمين الإسلامية والسلامة للتأمين بولاية البحر الأحمر في السودان خلال الفترة 2020-2026م. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة أداة رئيسية لجمع البيانات من القيادات الإدارية والفنية بالشركتين، حيث تم اتباع أسلوب الحصر الشامل، وبلغ عدد الاستبانات الصالحة للتحليل 198 استبانة. ولتحليل البيانات واختبار الفرضيات، استُخدمت نمذجة المعادلات الهيكلية وتحليل المسار عبر برنامج AMOS، مع التحقق من صدق وثبات الأداة باستخدام معامل ألفا كرونباخ والتحليلين العاملين الاستكشافي والتوكيدي.

توصلت الدراسة إلى عدم وجود أثر مباشر ذي دلالة إحصائية لليقظة الاستراتيجية كمتغير كلي في الأداء التسويقي، إذ بلغ معامل التأثير الكلي (-0.003) بمستوى دلالة (0.977). غير أن النتائج أظهرت وجود تأثيرات إيجابية دالة إحصائياً لمعظم أبعاد اليقظة الاستراتيجية في مؤشرات الأداء التسويقي، حيث برزت اليقظة البيئية بوصفها أكثر الأبعاد تأثيراً في النمو في المبيعات، بينما أسهمت اليقظة التكنولوجية والتجارية بدرجة واضحة في تعزيز الحصة السوقية وقوة العلامة التجارية. وتدل هذه النتائج على أن اليقظة الاستراتيجية لا تحقق أثراً تسويقياً مباشراً بمجرد جمع المعلومات، وإنما يتوقف أثرها على قدرة الشركات على تحويل مخرجات الرصد والتحليل إلى قرارات وخطط تسويقية تنفيذية. وأوصت الدراسة بضرورة إنشاء وحدات متخصصة لليقظة الاستراتيجية داخل شركات التأمين، والاستثمار في نظم المعلومات والتحليل الاستراتيجي، وربط ممارسات اليقظة بمؤشرات أداء واضحة، إضافة إلى تنمية قدرات الموارد البشرية في تحليل البيانات واتخاذ القرارات التسويقية المبنية على المعرفة.

الكلمات المفتاحية: اليقظة الاستراتيجية، الأداء التسويقي، قطاع التأمين، السودان، الحصة السوقية، رضا العملاء.

RESEARCH TITLE

The Impact of Strategic Vigilance on Marketing Performance in the Sudanese Insurance Sector: A Field Study on the Islamic Insurance Company and Al-Salamah Insurance Company in Red Sea State during the Period 2020–2026**Abstract**

This study aimed to examine the impact of strategic vigilance, represented by its dimensions of technological vigilance, competitive vigilance, environmental vigilance, and commercial vigilance, on marketing performance, represented by profitability, market share, customer satisfaction, brand strength, and sales growth. The study was applied to the Islamic Insurance Company and Al-Salamah Insurance Company in Red Sea State, Sudan, during the period 2020–2026. The study adopted the descriptive analytical approach and used a questionnaire as the main tool for collecting data from administrative and technical leaders in the two companies. A comprehensive enumeration method was employed, and 198 valid questionnaires were obtained for statistical analysis. To analyze the data and test the hypotheses, Structural Equation Modeling and path analysis were conducted using AMOS. The validity and reliability of the instrument were verified using Cronbach's Alpha, Exploratory Factor Analysis, and Confirmatory Factor Analysis. The study found no statistically significant direct effect of strategic vigilance as an overall variable on marketing performance, as the total effect coefficient reached (-0.003) with a significance level of (0.977). However, the results revealed statistically significant positive effects of most dimensions of strategic vigilance on marketing performance indicators. Environmental vigilance emerged as the most influential dimension in sales growth, while technological and commercial vigilance contributed clearly to enhancing market share and brand strength. These findings indicate that strategic vigilance does not generate a direct marketing impact merely through information collection; rather, its effectiveness depends on companies' ability to transform monitoring and analytical outputs into actionable marketing decisions and plans. The study recommended establishing specialized strategic vigilance units within insurance companies, investing in information systems and strategic analysis, linking vigilance practices to clear performance indicators, and developing human resource capabilities in data analysis and knowledge-based marketing decision-making.

Key Words: Strategic Vigilance, Marketing Performance, Insurance Sector, Sudan, Market Share, Customer Satisfaction.

المقدمة:

تشهد منظمات الأعمال المعاصرة تطورات متسارعة وتغيرات جذرية في بيئة العمل، سواء في المجالات التكنولوجية أو الاقتصادية أو السياسية. هذا الواقع المعقد فرض على إدارات هذه المنظمات ضرورة السعي المستمر لتوفير المعلومات الدقيقة التي تمكنها من البقاء، والاستمرار، وتحقيق الميزة التنافسية. وفي ظل هذه التغيرات، لم تعد الأساليب الإدارية التقليدية قادرة على مواكبة هذه التحديات، مما استدعى تبني مناهج استباقية تمكن الشركات من قراءة السوق بوضوح والتكيف مع متطلباته المتغيرة.

في هذا السياق، برز مفهوم "اليقظة الاستراتيجية" كأداة حيوية وضرورية، لم تعد تقتصر فقط على تتبع مسارات المنافسين، بل أصبحت تمثل آلية منهجية لجمع المعلومات، وتحليلها، واستخدامها للتنبؤ بالتغيرات المحتملة. إن هذه اليقظة تتيح للمنظمات حماية مصالحها، واقتناص الفرص، وتقليل المخاطر إلى أدنى حد ممكن، مما يساهم بشكل مباشر في تحسين قدرتها على اتخاذ القرارات الصحيحة في الوقت المناسب.

ومن جهة أخرى، يُعد "الأداء التسويقي" المحصلة النهائية التي تعكس مدى نجاح المنظمة في تحقيق أهدافها، وتلبية رغبات زبائنهم، والحفاظ على حصتها السوقية. ونظراً لأن قطاع التأمين في السودان يُعد من القطاعات الخدمية الحساسة التي تتأثر بشدة بالتقلبات البيئية والتحديات الاقتصادية المستمرة، فقد بات من الضروري على شركات التأمين، خاصة العاملة في ولاية البحر الأحمر، تبني اليقظة الاستراتيجية كمدخل أساسي لتعزيز أدائها التسويقي وضمان استدامتها في سوق يتميز بالمنافسة الشديدة.

مشكلة الدراسة:

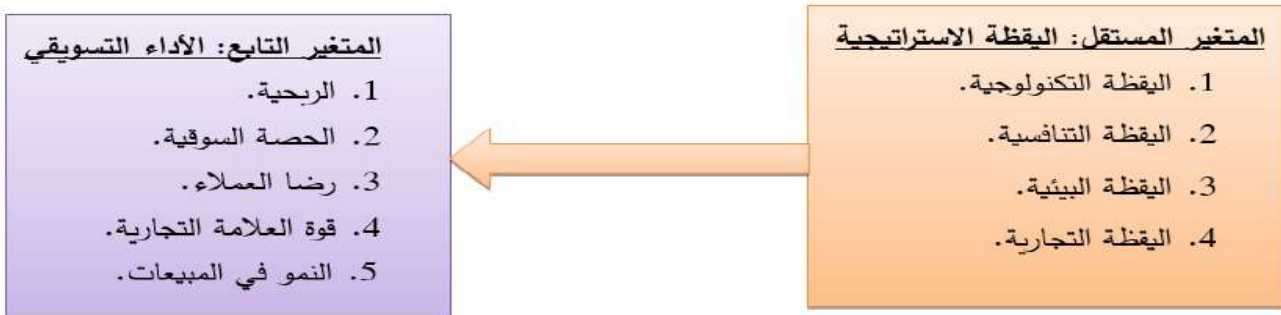
تكمن مشكلة الدراسة في السؤال الرئيسي الآتي:

"ما هو أثر اليقظة الاستراتيجية (بأبعادها: التكنولوجية، التنافسية، البيئية، والتجارية) على الأداء التسويقي (بأبعاده: الربحية، الحصة السوقية، ورضا العملاء، وقوة العلامة التجارية، والنمو في المبيعات) في شركتي التأمين الإسلامية والسلامة للتأمين بولاية البحر الأحمر خلال الفترة 2020-2026م؟"

اهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الى معرفة أثر اليقظة الاستراتيجية (بأبعادها: التكنولوجية، التنافسية، البيئية، والتجارية) على الأداء التسويقي (بأبعاده: الربحية، الحصة السوقية، ورضا العملاء، وقوة العلامة التجارية، والنمو في المبيعات) في شركتي التأمين الإسلامية والسلامة للتأمين بولاية البحر الأحمر خلال الفترة 2020-2026م؟

أهمية الدراسة: تكمن أهمية الدراسة في اثراء المكتبة السودانية للأدبيات موضوع البحث، وتوفير دليل تطبيقي لصناع القرار في الشركتين مجال البحث وعموما في قطاع شركة التأمين في اثر اليقظة الاستراتيجية على الأداء التسويقي

نموذج البحث:

المصدر: إعداد الباحث من بيانات الدراسات السابقة، 2025م

فرضية الدراسة:

تتمثل فرضية الدراسة الرئيسية في الآتي :

هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين اليقظة الاستراتيجية (بأبعادها: التكنولوجية، التنافسية، البيئية، والتجارية) على الأداء التسويقي (بأبعاده: الربحية، الحصة السوقية، ورضا العملاء، وقوة العلامة التجارية، والنمو في المبيعات) في شركتي التأمين الإسلامية والسلامة للتأمين بولاية البحر الأحمر خلال الفترة 2020-2026م.

حدود الدراسة:

الزمانية: 2020-2026م

المكانية: شركتي التأمين الإسلامية والسلامة للتأمين بولاية البحر الأحمر

مصادر البيانات:

المصادر الأولية: البيانات الأولية التي يجمعها الباحث من حالة الدراسة مستخدماً المقابلة والاستبانة كأدوات لجمع البيانات.

المصادر الثانوية: الكتب، الرسائل الجامعية، المجلات العلمية والدوريات ومواقع الانترنت الخاصة بمجال البحث

الدراسات السابقة: اطلع البحث على عدد من الدراسات السابقة الخاصة بموضوعات البحث ويمكن استعراض على النحو الآتي: أظهرت دراسة سليمان (2023) أهمية تطبيق اليقظة الاستراتيجية كآلية لتمييز الأداء المؤسسي في الإدارات التعليمية، حيث أوصت نتائجها بضرورة تحسين ممارسات الموارد البشرية وبناء نظام معلومات متكامل لجمع البيانات وتحليلها لضمان كفاءة الأداء. وفي السياق ذاته، استنتجت دراسة دهم (2023) وجود أثر إيجابي دال لالتزام القيادة باليقظة الاستراتيجية، بمرونتها وبصيرتها، في تعزيز الأداء التكيفي لدى ضباط الشرطة في محافظة واسط العراقية. كما توصلت دراسة يونس (2023) المطبقة في القطاع الصناعي العراقي إلى أن لليقظة الاستراتيجية تأثيراً معنوياً في تعزيز الأداء التشغيلي، وأوصت بتبني تقنيات حديثة تتيح الوصول لشرائح مختلفة من الزبائن. ومن جهة أخرى، خلصت دراسة الجنابي (2023) إلى وجود ارتباط وتأثير ذي دلالة إحصائية لليقظة الاستراتيجية في تحقيق التفوق التنظيمي داخل المؤسسات التعليمية (الجامعات العراقية).

وعلى صعيد الأداء التسويقي وعلاقته بالتوجهات المؤسسية، كشفت دراسة الفتلاوي (2024) عن وجود تأثير إيجابي معنوي للتوجه السوقي في الأبعاد المختلفة للأداء التسويقي غير المالي (الاحتفاظ بالعملاء، جذبهم، ورضاهم) في المصارف الإسلامية العراقية. في حين بيّنت دراسة بافضل والبيض (2024) عدم وجود دلالة إحصائية بين الإنفاق الإعلاني والأداء التسويقي ككل في البنوك التجارية اليمنية، رغم وجود دلالة بين النفقات الإعلانية والحصة السوقية.

وفيما يخص الدراسات الأحدث، فقد أثبتت دراسة (Omer & Mahmood, 2025) أن مستوى تبني اليقظة التسويقية في المتاجر الكبرى بمدينة بغداد جاء دون المستوى المأمول، مسجلةً قصوراً واضحاً في آليات جمع المعلومات التسويقية وتوظيفها في صنع القرار التشغيلي، مما يستدعي إنشاء خلايا متخصصة لليقظة التسويقية لتعزيز القدرة التنافسية. أخيراً، برهنت دراسة (Boussalm & Abid, 2025) المطبقة على عينة من البنوك الجزائرية، أن لليقظة التسويقية تأثيراً معنوياً مباشراً في أداء البنوك، وكذلك تأثيراً غير مباشر عبر الابتكارات المالية التقنية (Fintech)، مؤكدة على ضرورة دمج الممارسات التسويقية الاستراتيجية والتكنولوجية المالية كركيزتين متكاملتين لرفع الكفاءة التشغيلية وتحسين الأداء المؤسسي.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض النتائج السابقة، يتضح التوجه الحديث المتزايد نحو دراسة أثر اليقظة (سواء الاستراتيجية أو التسويقية) على أنواع مختلفة من الأداء (المؤسسي، التكيفي، التشغيلي، والتسويقي). ومع ذلك، يُلاحظ وجود ندرة في الدراسات التي بحثت الأثر المباشر لـ "اليقظة الاستراتيجية" بأبعادها الشاملة (التكنولوجية، التنافسية، البيئية، التجارية) على "الأداء التسويقي" بمؤشرات الدقة (الربحية، الحصة السوقية، رضا العملاء، قوة العلامة التجارية، نمو المبيعات)، وتحديدًا في قطاع التأمين السوداني. ومن هنا تبرز أهمية الدراسة الحالية لسد هذه الفجوة البحثية من خلال اختبار هذه العلاقة في شركتي التأمين الإسلامية والسلامة للتأمين بولاية البحر الأحمر.

المحور الأول: الإطار النظري للدراسة

أولاً: المتغير المستقل (اليقظة الاستراتيجية)

1. مفهوم اليقظة الاستراتيجية:

اليقظة الاستراتيجية مشتقة من الكلمة "Vigilah"، وهي المصدر من الفعل اللاتيني "Vigilare"، والذي يعني "المراقبة" أو "اليقظة"، ويُستخدم المصطلح أيضًا في سياق "المراقبة بالرادار" للإشارة إلى استخدام تقنية الرادار في عمليات المراقبة والرصد المستمر لمنطقة أو مكان معين بهدف الحفاظ على أمنها والحماية من التهديدات المحتملة (عماد سحمدي، وعبدالملك وبلعشي، 2022، ص 293).

تُعتبر اليقظة الاستراتيجية، وفقًا للرائد في أبحاثها (Aguilar, 1976)، عملية تقوم من خلالها المنظمة بالتقاط المعلومات المتعلقة بالأحداث والعلاقات الجارية في البيئة الخارجية لها، حيث يُفترض أن تكون هذه المعلومات ذات قيمة كبيرة، إذ يُتوقع أن تساهم في تعزيز فهم فريق الإدارة للوضع الخارجي، وبالتالي تمكينهم من اتخاذ قرارات استراتيجية مستنيرة تتعلق بمستقبل المنظمة. (Lesca, 1994, p. 31)

فاليقظة الاستراتيجية هي عملية استراتيجية تقوم بها المنظمة بهدف كشف بيئتها واستغلال المعلومات المتاحة وتحليل البيئة الداخلية والخارجية، بهدف خلق فرص عينية مواتية وتقليل المخاطر المحتملة، إذ إن اليقظة الاستراتيجية تعتمد بشكل أساسي على جمع المعلومات المتاحة وتحليلها بعناية لفهم العوامل الداخلية والخارجية التي تؤثر في المنظمة (سهير عادل حامد، 2020، ص 41).

2. أهمية اليقظة الاستراتيجية:

إن الوضع الراهن الذي تواجهه المنظمات مليء بعدم التأكد ويحتمل العديد من التحولات التكنولوجية والتنافسية والتسويقية والبيئية، سواء كانت هذه التحولات اجتماعية أو اقتصادية أو سياسية أو غيرها. هذه التحولات تجعل سرعة التغيير في البيئة من الصعب على المنظمات الاطلاع عليها بالكامل (حسام محمود جميل أبو حمور، سري علي العناسوة، 2023، ص 37).

وتعود أهمية اليقظة الاستراتيجية إلى قدرتها على استيعاب هذه التغيرات والتحديات، حيث تُمكن المنظمات من الاستعداد للمستقبل وتحديد الفرص والتهديدات المحتملة، مما يعزز قدرتها على التكيف وتحسين أدائها في بيئة متغيرة (كلثوم قادر كرسو، محمود محمد أمين عثمان، 2020، ص 167). وتقوم اليقظة الاستراتيجية برصد بيئة المنظمة، حيث تقوم المنظمة بنشر المعلومات المنتقاة بعد أن يتم تحليلها ومعالجتها بغرض اتخاذ القرارات الاستراتيجية.

3. أبعاد اليقظة الاستراتيجية:

تتضمن اليقظة الاستراتيجية وفقاً لنموذج الدراسة الحالية الأبعاد الآتية:

أ. اليقظة التكنولوجية: (Technological Vigilance)

هي بمثابة مراقبة المؤسسة لنشاط البيئة العملية والتكنولوجية المرتبطة بها وبمشاريع المؤسسة حالياً ومستقبلاً (حسين، 2015)، وهي أيضاً تعني متابعة التطورات التكنولوجية الجديدة التي قد تؤثر على الأعمال، سواء كانت فرصاً لتحسين المنتجات أو الخدمات، أو تهديدات تكنولوجية جديدة من شأنها تقويض السوق. وتشير اليقظة التكنولوجية إلى الاهتمام المستمر الذي توليه المنظمة لتتبع التطورات التكنولوجية في مجالات متعددة، مثل الاكتشافات العلمية، الأبحاث الأكاديمية والتطبيقية، وابتكار السلع والخدمات أو ظهور تقنيات جديدة، مما يسهل عليها التكيف مع التغيرات (جميلة قادم، 2023، ص 510).

ب. اليقظة التنافسية: (Competitive Vigilance)

تعني تقييم نقاط قوة وضعف المنافسين وتهدف إلى معرفة ما يفعله المنافسون (حسين، 2015)، كما تعني مراقبة المنافسين وتحليل استراتيجياتهم، نقاط قوتهم وضعفهم، والتغيرات في سوقهم المستهدف. الهدف هو التنبؤ بالتحركات المحتملة للمنافسين وتطوير استراتيجيات لمواجهةهم. وهي عملية استراتيجية تهدف إلى مراقبة وتحليل المنافسين في السوق بشكل دوري ومستمر، وتشمل هذه العملية جمع المعلومات حول اللاعبين الرئيسيين في السوق، سواء كانوا منافسين حاليين أو لاعبين جدد (إبراهيم عباس الزهيري، 2018، ص 303).

ج. اليقظة البيئية: (Environmental Vigilance)

تتعلق بما تبقى من عناصر في بيئة المؤسسة والتي لم تشملها الأنواع السابقة بعين الاعتبار مثل اليقظة التشريعية، المالية، السياسية، الثقافية والاجتماعية، إذ أن هذه الأنواع لا تقل أهمية عن سابقتها (حسين، 2015)، وهي مراقبة العوامل البيئية التي قد تؤثر على العمليات التجارية، مثل التغيرات المناخية، الموارد الطبيعية، أو القضايا المتعلقة بالاستدامة. وتعتبر اليقظة البيئية من أهم النواحي التي يجب أن توليها المنظمات اهتماماً خاصاً، حيث يتعين عليها أن تكون حذرة ومتيقظة لأدنى التغيرات في بيئتها، بهدف جمع ونشر المعلومات لكي تستطيع المنظمات التكيف مع التحولات البيئية التي قد تؤثر على استراتيجياتها وأدائها. (Natou, 2020, p. 136)

د. اليقظة التجارية / التسويقية: (Commercial/Marketing Vigilance)

هي ذلك النشاط الذي تتمكن من خلاله المؤسسة من دراسة العلاقات بين الموردين والزبائن والمهارات الجيدة التي تظهر في السوق من أجل تحسين أداء تنافسها (حسين، 2018). ويمكن النظر إلى اليقظة التسويقية على أنها مجموعة من الأدوات التي تمكن الإدارة من الاستكشاف والاستعلام المستمر عن التحولات والتغيرات في بيئة التسويق للمنظمة، وتتعلق هذه اليقظة بالعملاء، والموردين، والأسواق (نوال عطوي، أمينة خطابات، 2023، ص 155). وتعتبر اليقظة التسويقية عملية دورية ومستمرة، تجري بشكل أخلاقي، حيث تقوم المنظمة بمراقبة وتحليل بيئتها التسويقية بحرية، بهدف البحث عن الدلائل والمؤشرات التي قد تؤثر في استدامة المنظمة.

ثانياً: المتغير التابع (الأداء التسويقي)

1. مفهوم الأداء التسويقي:

تعمل منظمات الأعمال جاهدة، عبر مختلف مراحل تطورها وأنشطتها التشغيلية، إلى ضمان استمراريته وتعزيز فرص نجاحها من خلال التقييم المستمر لأدائها. ويُعد هذا التقييم أداة أساسية لقياس مدى كفاءة المنظمة في توظيف مواردها البشرية والمادية على نحو فعال لتحقيق أهدافها الاستراتيجية. ويُنظر إلى الأداء بوصفه مفهوماً شاملاً ومتعدد الأبعاد، يتغير مكوناته بتغير طبيعة المنظمات واختلاف بيئاتها الداخلية والخارجية. (Eccles, 1991, p. 131)

ويُعرّف الأداء بشكل عام بوصفه انعكاساً لقدرة منظمات الأعمال على تحقيق أهدافها، ومدى قابليتها لتوظيف مواردها وإمكاناتها بكفاءة وفعالية. (Pimenta & da Gama, 2011, p. 643) أما الأداء التسويقي، فيتضمن البُعدين الأساسيين: "الأداء" و"التسويق". فالأداء كما أُشير سابقاً، يُعد مفهوماً إدارياً يُعنى بقياس جوانب النجاح والفشل في أداء المنظمة. أما التسويق، فيُعد من الوظائف الجوهرية التي تضطلع بها المنظمة، ويُعتبر أحد المحددات الرئيسة لنجاحها واستمراريتها في السوق.

وقد عرّفه كوتلر (Kotler, 1999, p. 45) بأنه عملية مقارنة أداء المنظمة فيما يتعلق بمنتجاتها، بهدف تحديد نقاط القوة لتعزيزها، وتشخيص نقاط الضعف لمعالجتها، وذلك في إطار السعي لتحقيق ميزة تنافسية مستدامة. في حين عرّفه آخرون بأنه عملية تقييم شاملة للأنشطة والممارسات التسويقية التي تنفذها المنظمة، بهدف قياس مدى فعاليتها في تحقيق الأهداف التسويقية ودعم الأداء العام للمنظمة. (O'Sullivan et al., 2009, p. 843)

2. أهمية وقياس الأداء التسويقي:

تتمثل أهمية الأداء التسويقي في مساعدة المنظمة على معرفة وتقييم أدائها الفعلي، ومقارنته بالأهداف والخطط الموضوعة مسبقاً، مما يساهم في تحديد جوانب القوة والضعف (علاء فرحان طالب، وآخرون، 2010، ص 103). كما ينبغي أن تشمل مقاييس الأداء التسويقي الشاملة كلاً من العوامل الملموسة، مثل تطوير المنتجات أو الخدمات، والعوامل غير الملموسة، كتعزيز الوعي بالعلامة التجارية. وتسهم هذه العوامل مجتمعة في دعم النمو التسويقي من خلال زيادة المبيعات، ما ينعكس إيجاباً على تعزيز الربحية وتحقيق أهداف المنظمة. (Grewal et al., 2009, p. 117)

وقد شهدت وجهات النظر حول قياس الأداء التسويقي تطوراً ملحوظاً، حيث انتقلت من الاعتماد على التدابير الملموسة فقط إلى تبني معايير غير ملموسة، باعتبارها مؤشرات استراتيجية تُمكن من تحقيق أداء مالي مستدام على المدى الطويل. فقد أصبحت المعايير غير المالية، مثل رضا العملاء، وولائهم، وقيمة العلامة التجارية، تُشكّل دعائم أساسية لتعزيز الأداء المالي للمنظمة. (Adesoga & James, 2019, p. 1)

3. أبعاد الأداء التسويقي:

بناءً على الأدبيات الإدارية وتصميم الدراسة الميدانية، تم الاعتماد على خمسة أبعاد رئيسية لقياس الأداء التسويقي لشركات التأمين:

أ. الربحية: (Profitability)

تعكس الربحية مدى قدرة الشركة على تحقيق عائد مالي نتيجة استراتيجياتها التسويقية، وهي المقياس الأساسي لمدى نجاح الأنشطة التسويقية في توظيف الموارد وتقليل التكاليف (مؤشرات الدراسة).

ب. الحصة السوقية: (Market Share)

تُمثل الحصة السوقية نسبة مبيعات أو أقساط التأمين الخاصة بالشركة مقارنة بإجمالي مبيعات سوق التأمين ككل، وهي تعكس قدرة الشركة على جذب عملاء جدد والتوسع في الأسواق (مؤشرات الدراسة).

ج. رضا العملاء: (Customer Satisfaction)

يُعرف رضا العملاء بأنه درجة توافق أداء المنتج أو الخدمة مع توقعات العميل. فإذا جاء الأداء أقل من التوقعات، أدى ذلك إلى عدم رضا العميل؛ أما إذا تساوى أو تجاوز التوقعات، فإنه يُفضي إلى عميل راضٍ ومتميز (Kotler et al., 2018, p. 668).

د. قوة العلامة التجارية: (Brand Strength)

تُعد العلامة التجارية من العوامل الأساسية التي تميز المنظمات عن منافسيها، وتعتبر نقطة فارقة في بناء هوية الشركة في السوق. وتكمن قوة العلامة التجارية في قدرة المنظمة على تطويرها بما يعكس قيمتها الحقيقية في أذهان العملاء (Pimenta & da Gama, 2011, p. 314).

هـ. النمو في المبيعات: (Sales Growth)

ويُعد مؤشراً حيوياً على قدرة المؤسسة على استدامة نشاطها، التوسع الجغرافي عبر شبكة الفروع، والاحتفاظ بالعملاء (ولائهم)، مما ينعكس بشكل مباشر على زيادة حجم المبيعات الإجمالية للشركة وتخطيها لحواجز المنافسة (مؤشرات الدراسة).

النظريات المفسرة لنموذج الدراسة وأبعادها

تستند هذه الدراسة إلى إطار نظري متماسك يربط بين متغيري "اليقظة الاستراتيجية" و"الأداء التسويقي"، لتفسير كيف تتحول القدرات المعرفية والاستشرافية للمؤسسة إلى نتائج سوقية ملموسة. وقد تم الاعتماد على النظريتين الآتيتين كمرجعية علمية للنموذج:

1. نظرية القدرات الديناميكية: (Dynamic Capabilities Theory)

ظهرت هذه النظرية في أعمال (Teece, Pisano & Shuen, 1997) لتؤكد أن التفوق التنافسي لا يتحقق بمجرد امتلاك الموارد الثابتة، بل بقدرة المؤسسة على إعادة تشكيل مواردها وتوليد المعرفة استجابة للتغيرات البيئية. وفي هذا الإطار، تُعد "اليقظة الاستراتيجية" التطبيق العملي للقدرات الديناميكية؛ فهي تمثل القدرة التنظيمية على استشعار الإشارات البيئية، وتحليلها، واغتنام الفرص (ثائر الجنابي، 2023). وتؤكد دراسة (حليمي وروزي، 2017) أن هذه اليقظة تُعد مورداً غير ملموس يخلق ميزة تنافسية يصعب تقليدها، وتنعكس إيجاباً على الأداء العام للمؤسسة.

2. نظرية الأداء التنظيمي: (Organizational Performance Theory)

ترجع الجذور الفكرية لهذه النظرية إلى أعمال (Venkatraman & Ramanujam, 1986)، والتي تنظر إلى الأداء بوصفه منظومة متعددة الأبعاد ناتجة عن تفاعل القدرات الداخلية مع البيئة الخارجية. ويُعد "الأداء التسويقي" البعد الأساسي الذي يُترجم فاعلية اليقظة الاستراتيجية إلى نتائج ملموسة في السوق (كالمربحية والحصة السوقية). وقد أوضحت دراسة (أحمد محمد حلمي، 2024) أن الأداء التسويقي هو المرآة النهائية لفاعلية النظام الإداري الكلي، وهو المخرج الكمي والنوعي الذي يختبر واقعية القدرات الاستراتيجية في الميدان. (Katsikeas et al., 2016)

المحور الثاني: الدراسة الميدانية:

أولاً: إجراءات الدراسة المنهجية

لتحقيق أهداف الدراسة واختبار فرضياتها، تم اتباع الإجراءات المنهجية والإحصائية الآتية، والتي صُممت بدقة لضمان صدق النتائج وقابليتها للتكرار:

1. **المنهج المستخدم:** اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، كونه المنهج الأنسب لوصف ظاهرة (اليقظة الاستراتيجية) وتحديد مستوياتها، ومن ثم تحليل البيانات إحصائياً لاستخراج دلالات الارتباط والتأثير السببي على (الأداء التسويقي).

2. **مجتمع وعينة الدراسة:** يتكون مجتمع الدراسة من الإدارات العليا، والقيادات، والكوادر الفنية في شركتي (التأمين الإسلامية، والسلامة للتأمين) بولاية البحر الأحمر في السودان. ولصغر حجم المجتمع وإمكانية الوصول إليه بالكامل، تم استخدام أسلوب الحصر الشامل (Comprehensive Enumeration) تم توزيع الاستبانة واسترداد (198) استبانة صالحة للتحليل الإحصائي (بمعدل استجابة 100%). ويُعد هذا الحجم (N=198) مثالياً وكافياً إحصائياً لإجراء التحليلات المتقدمة باستخدام نمذجة المعادلات الهيكلية (SEM).

3. أداة الدراسة:

تم الاعتماد على "الاستبانة" كأداة رئيسية لجمع البيانات الأولية، وتم تصميمها وفق مقياس "ليكرت الخماسي (Likert)" (Scale) متدرج من (1 = لا أوافق بشدة) إلى (5 = أوافق بشدة). وتكونت الاستبانة الخاصة بهذه الورقة من ثلاثة أقسام رئيسية:

- **القسم الأول:** البيانات الديموغرافية والوظيفية للمستجيبين.
- **القسم الثاني (اليقظة الاستراتيجية):** تتضمن (20) عبارة موزعة على 4 أبعاد (التكنولوجية، التنافسية، البيئية، التجارية).
- **القسم الثالث (الأداء التسويقي):** تتضمن (25) عبارة موزعة على 5 أبعاد (الربحية، الحصة السوقية، رضا العملاء، قوة العلامة التجارية، النمو في المبيعات).

4. اختبارات التوزيع الطبيعي: (Normality Tests)

للتحقق من صلاحية البيانات لتطبيق التحليلات الإحصائية المعلمية ونمذجة المعادلات الهيكلية، تم اختبار التوزيع الطبيعي للبيانات بالاعتماد على معاملات الالتواء (Skewness)، والتفرطح (Kurtosis)، واختبار كولموغوروف-سميرنوف (Kolmogorov-Smirnov)، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (1): نتائج اختبار الالتواء والتفرطح لمتوسطات متغيرات الدراسة

المؤشر	القيمة الفعلية	القيمة المعيارية	القرار
الالتواء - اليقظة الاستراتيجية	0.075	±2	ضمن الحدود المقبولة
التفرطح - اليقظة الاستراتيجية	-0.723	±7	ضمن الحدود المقبولة
الالتواء - الأداء التسويقي	-0.076	±2	ضمن الحدود المقبولة
التفرطح - الأداء التسويقي	-0.495	±7	ضمن الحدود المقبولة

المصدر: إعداد الباحث من بيانات الدراسة الميدانية، 2026م

يتضح من الجدول (1) أن جميع قيم الالتواء والتفرطح لمتغيري الدراسة جاءت ضمن النطاقات المقبولة إحصائياً (± 2) للالتواء، و ± 7 للتفرطح)، مما يدل على خلو البيانات من التشتت الحاد.

جدول (2): نتائج اختبار كولموغوروف-سميرنوف لمتوسطات المتغيرات

المتغير	القيمة الفعلية (Sig)	القيمة المعيارية	القرار
اليقظة الاستراتيجية	0.854	> 0.05	يتبع التوزيع الطبيعي
الأداء التسويقي	0.301	> 0.05	يتبع التوزيع الطبيعي

المصدر: إعداد الباحث من بيانات الدراسة الميدانية، 2026م

تُظهر نتائج الجدول (2) أن قيم الدلالة الإحصائية (Sig) لجميع المتغيرات جاءت أكبر من (0.05). وبالجمع بين نتائج الالتواء والتفرطح واختبار كولموغوروف-سميرنوف، يتأكد تحقق شرط التوزيع الطبيعي للبيانات، مما يسمح بالانتقال للتحليلات المتقدمة بثقة منهجية عالية.

5. اختبار الثبات والاتساق الداخلي لأداة الدراسة: للتحقق من مدى اتساق فقرات الاستبانة داخلياً وقدرتها على قياس ما صُممت لأجله، تم استخدام معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha -)، حيث يُعد المقياس مقبولاً إذا بلغت قيمته (0.70) فأكثر.

جدول (3): نتائج اختبار الثبات (ألفا كرونباخ) لمتغيرات الدراسة

المتغير	عدد الفقرات	القيمة الفعلية	القيمة المعيارية	القرار
اليقظة الاستراتيجية	20	0.89	≥ 0.70	ثبات جيد جداً
الأداء التسويقي	25	0.92	≥ 0.70	ثبات ممتاز

المصدر: إعداد الباحث من بيانات الدراسة الميدانية، 2026م

يتبين من الجدول (3) أن أداة الدراسة تتمتع بدرجة عالية وممتازة من الثبات والاتساق الداخلي؛ حيث بلغت قيمة ألفا كرونباخ لمتغير اليقظة الاستراتيجية (0.89)، ولمتغير الأداء التسويقي (0.92)، وجميعها تتجاوز الحد الأدنى المقبول إحصائياً (0.70)، مما يعزز من موثوقية نتائج التحليل.

6. أساليب التحليل الإحصائي لاختبار الفرضيات: لاختبار فرضيات الدراسة (أثر اليقظة الاستراتيجية على الأداء التسويقي)، تم الاعتماد على أسلوب تحليل المسار (Path Analysis) عبر نمذجة المعادلات الهيكلية (SEM) باستخدام برنامج (AMOS v.26) وتم قراءة المخرجات بالاعتماد على:

- المعامل المعياري (β) لتحديد قوة واتجاه التأثير.
- مستوى الدلالة: (P-value) حيث تُقبل الفرضية إذا كانت الدلالة الإحصائية (0.05).

ثانياً: الإحصاءات الوصفية للبيانات الشخصية لعينة الدراسة

تم تحليل البيانات الديموغرافية والوظيفية لعينة الدراسة (N=198) بهدف التعرف على الخصائص العامة للمستجيبين، ومدى تمثيلهم لمجتمع الدراسة في شركتي التأمين محل التطبيق، وذلك كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (4): التوزيع التكراري والنسبي للخصائص الديموغرافية والوظيفية لعينة الدراسة

المتغير	الفئة	العدد	النسبة %
العمر	أقل من 30 سنة	18	9.1
	30 وأقل من 40 سنة	78	39.4
	40 وأقل من 50 سنة	65	32.8
	50 وأقل من 60 سنة	25	12.6
	60 سنة فأكثر	12	6.1
	المجموع	198	100%
المؤهل العلمي	ثانوي	6	3.0
	جامعي	112	56.6
	فوق الجامعي	80	40.4
	المجموع	198	100%
المسمى الوظيفي	قيادة عليا (مدير عام - نائب - مساعد)	6	3.0
	مدير إدارة - مدير فرع	12	6.1
	رئيس قسم	31	15.7
	مشرف	10	5.1
	وظيفة إدارية - مالية مساندة	63	31.8
	وظيفة فنية (اكتتاب - تعويضات - تسويق)	70	35.4
	أخرى	6	3.0
	المجموع	198	100%
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	30	15.2
	من 5 وأقل من 10 سنوات	55	27.8
	من 10 وأقل من 15 سنة	43	21.7
	15 سنة فأكثر	70	35.4
	المجموع	198	100%

المصدر: إعداد الباحث من بيانات الدراسة الميدانية، 2026م

نجد من الجدول (4) أن الغالبية العظمى من المستجيبين (حوالي 72%) يقعون في الفئة العمرية المتوسطة (30 إلى أقل من 50 سنة)، وهي الفئة التي تُمثل قوة العمل الفاعلة والنشطة. كما يتضح الارتفاع الكبير في المستوى التعليمي، حيث يحمل 97% من أفراد العينة مؤهلاً جامعياً أو دراسات عليا، مما يعزز من دقة استجاباتهم وفهمهم العميق لمتغيرات الدراسة (اليقظة والأداء). وعلى الصعيد الوظيفي، تركزت العينة في الوظائف الفنية والإدارية المتخصصة بنسبة تفوق

67%، وهو توزيع يتسق مع الطبيعة التشغيلية لشركات التأمين. وأخيراً، أظهرت البيانات أن أكثر من 57% من المستجيبين يمتلكون خبرة عملية تتجاوز 10 سنوات، مما يؤكد وجود خبرات تراكمية قوية وموثوقة داخل الشركات المبحوثة. وبالمجمل، تتمتع العينة بتوازن علمي ومهني ممتاز يجعلها صالحة وممثلة بدقة لاختبار فرضيات الدراسة.

ثالثاً: الإحصاءات الوصفية ومعاملات الثبات لأبعاد الدراسة

بهدف التعرف على مستوى إدراك أفراد العينة لمتغيرات الدراسة، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية. وللتأكد من الاتساق الداخلي لكل بُعد على حدة، تم احتساب معامل (ألفا كرونباخ). يوضح الجدول الآتي النتائج المدمجة لمتغيري (اليقظة الاستراتيجية، والأداء التسويقي):

جدول (5): الإحصاءات الوصفية ومعاملات الثبات لأبعاد الدراسة (N=198)

المتغير الرئيسي	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل ألفا كرونباخ
اليقظة الاستراتيجية	اليقظة التكنولوجية	3.41	0.82	0.84
	اليقظة التنافسية	3.36	0.85	0.86
	اليقظة البيئية	3.29	0.88	0.81
	اليقظة التجارية	3.45	0.80	0.83
	المتغير ككل	–	–	0.89
الأداء التسويقي	الربحية	3.47	0.83	0.88
	الحصة السوقية	3.44	0.86	0.86
	رضا العملاء	3.52	0.79	0.91
	قوة العلامة التجارية	3.50	0.81	0.87
	النمو في المبيعات	3.46	0.84	0.89
	المتغير ككل	–	–	0.93

المصدر: إعداد الباحث من بيانات الدراسة الميدانية، 2026م.

تشير النتائج إلى اتجاه إيجابي عام نحو ممارسات اليقظة الاستراتيجية (متوسطات تفوق 3.29)، وتصدرت "اليقظة التجارية" الترتيب بمتوسط (3.45)، مما يعكس تركيز الشركات المبحوثة على تتبع الأسواق والفرص التجارية. وفيما يخص الأداء التسويقي، جاء بُعد "رضا العملاء" في المرتبة الأولى بمتوسط (3.52)، مما يعكس نجاح الشركات في بناء صورة ذهنية إيجابية. كما أثبتت جميع الأبعاد تمتعها بدرجة ثبات (ألفا كرونباخ) تتجاوز الحد المقبول (0.70)، مما يؤكد موثوقية الأداة.

رابعاً: التحليل العاملي الاستكشافي (EFA)

للتحقق من البناء الداخلي للأداة (Construct Validity) والتأكد من تجانس العبارات ضمن أبعادها النظرية دون تداخل، تم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي باستخدام أسلوب (المكونات الرئيسية) والتدوير المتعامد (Varimax). ويوضح الجدول الآتي ملخص نتائج ملاءمة البيانات والتباين المفسر لمتغيري الدراسة:

جدول (6): نتائج اختبارات الملاءمة (KMO & Bartlett) ونسبة التباين المفسر

المتغير	مقياس كفاية العينة (KMO)	دلالة اختبار بارتليت (Sig)	نسبة التباين المفسر الكلي %
اليقظة الاستراتيجية	0.842	0.000	67.49%
الأداء التسويقي	0.901	0.000	81.73%

المصدر: إعداد الباحث من بيانات الدراسة الميدانية، 2026م.

يُظهر الجدول (6) أن قيم (KMO) للمتغيرين جاءت ممتازة (تجاوزت 0.80)، وترافقت مع دلالة إحصائية قاطعة لاختبار بارتليت (0.000)، مما يؤكد ملاءمة البيانات للتحليل العاملي.

وقد أسفر التحليل عن استخراج (4) عوامل لمتغير اليقظة الاستراتيجية تفسر (67.49%) من التباين، و(5) عوامل لمتغير الأداء التسويقي تفسر (81.73%) من التباين؛ وهو ما يتطابق تماماً مع الأبعاد النظرية المفترضة للدراسة. وعند فحص مصفوفة التحميلات العاملية (Varimax Loadings)، تجمعت جميع العبارات تحت أبعادها النظرية المحددة سلفاً بتشبعات عالية تراوحت بين (0.73 إلى 0.84) لليقظة، وبين (0.74 إلى 0.87) للأداء، دون ظهور أي تحميلات متقاطعة (Cross-loadings) مؤثرة. تؤكد هذه النتائج سلامة البناء الداخلي لمتغيرات الدراسة وقابليتها للتحليل القياسي في المراحل اللاحقة.

خامساً: التحليل العاملي التوكيدي

بعد التحقق من البناء الداخلي للأداة باستخدام التحليل الاستكشافي، تم الانتقال إلى التحليل العاملي التوكيدي (Confirmatory Factor Analysis – CFA)، ويرتكز التحليل التوكيدي على اختبار نموذج محدد مسبقاً، حيث يتم تحديد عدد العوامل والعلاقات بين العبارات وأبعادها استناداً إلى الأساس النظري ونتائج التحليل الاستكشافي. وقد تم تنفيذ التحليل باستخدام برنامج AMOS، مع الاعتماد على مجموعة من مؤشرات جودة المطابقة للحكم على صلاحية النموذج، من أبرزها:

- نسبة كاي تربيع إلى درجات الحرية (CMIN-DF)
- مؤشر المطابقة المقارن (CFI)
- مؤشر تاكر-لويس (TLI)
- جذر متوسط مربع خطأ التقريب (RMSEA)
- جذر متوسط مربعات البواقي المعيارية (SRMR)

كما تم تقييم صدق التقارب (Convergent Validity) من خلال حساب متوسط التباين المستخرج (AVE)، ومعامل الثبات المركب (CR)، إضافة إلى اختبار صدق التمايز (Discriminant Validity) باستخدام معيار Fornell-Larcker.

وقد تم تنفيذ التحليل التوكيدي على مرحلتين:

أولاً: اختبار نموذج القياس من الدرجة الأولى (First-Order CFA) لكل متغير على حدة.

ثانياً: بناء النموذج من الدرجة الثانية (Second-Order Model) تمهيداً لاختبار النموذج الهيكلي الكامل.

1. التحليل العاملي التوكيدي للمتغير المستقل (اليقظة الاستراتيجية)

مؤشرات جودة المطابقة للنموذج

يوضح الجدول التالي مؤشرات الملاءمة لنموذج القياس الخاص باليقظة الاستراتيجية، ومقارنتها بالقيم المعيارية المعتمدة في الدراسات الإدارية.

جدول (6): مؤشرات جودة المطابقة لنموذج اليقظة الاستراتيجية (المعدل)

المؤشر	القيمة المعيارية	القيمة الفعلية	النتيجة
مربع كاي المعياري (CMIN-DF)	$3.00 \leq$ أو 5.00	2.454	مقبولة
مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	≥ 0.90	0.934	جيدة
مؤشر توكر-لويس (TLI)	≥ 0.90	0.923	جيدة
جذر متوسط مربعات الخطأ (RMSEA)	≤ 0.10	0.086	مقبولة

المصدر: إعداد الباحث بناءً على بيانات الدراسة الميدانية، 2026م

تشير النتائج الواردة في الجدول أعلاه إلى أن النموذج يتمتع بمطابقة جيدة مع البيانات، حيث بلغت قيمة مربع كاي المعياري (2.454) وهي أقل من الحد الأقصى المسموح به (5.00) والمفضل (3.00). كما تجاوزت قيم مؤشري (CFI) و (TLI) الحد الأدنى (0.90)، وجاءت قيمة (RMSEA) عند مستوى (0.086)، مما يؤكد صلاحية النموذج للاعتماد في اختبار الفرضيات.

التشبعات العاملية للعبارة: تم التحقق من الصدق التقاربي (Convergent Validity) من خلال فحص قيم التشبعات المعيارية (Standardized Regression Weights) لكل عبارة بعدها، كما هو موضح:

جدول (7): التشبعات العاملية المعيارية لعبارة اليقظة الاستراتيجية

البعد	رمز العبارة	القيمة المعيارية	التحميل المعيارى	الدالة
اليقظة التكنولوجية (Technological Vigilance)	S1	≥ 0.50	0.60	
	S2	≥ 0.50	0.79	
	S3	≥ 0.50	0.85	
	S4	≥ 0.50	0.87	
	S5	≥ 0.50	0.84	
اليقظة التنافسية (Competitive Vigilance)	S6	≥ 0.50	0.80	
	S7	≥ 0.50	0.78	
	S8	≥ 0.50	0.79	
	S9	≥ 0.50	0.82	
	S10	≥ 0.50	0.87	
اليقظة البيئية (Environmental Vigilance)	S11	≥ 0.50	0.80	
	S12	≥ 0.50	0.83	
	S13	≥ 0.50	0.90	
	S14	≥ 0.50	0.89	

	0.90	≥ 0.50	S15	
	0.82	≥ 0.50	S16	اليقظة التجارية-السوقية
	0.90	≥ 0.50	S17	(Market Vigilance)
	0.60	≥ 0.50	S18	
	0.86	≥ 0.50	S20	

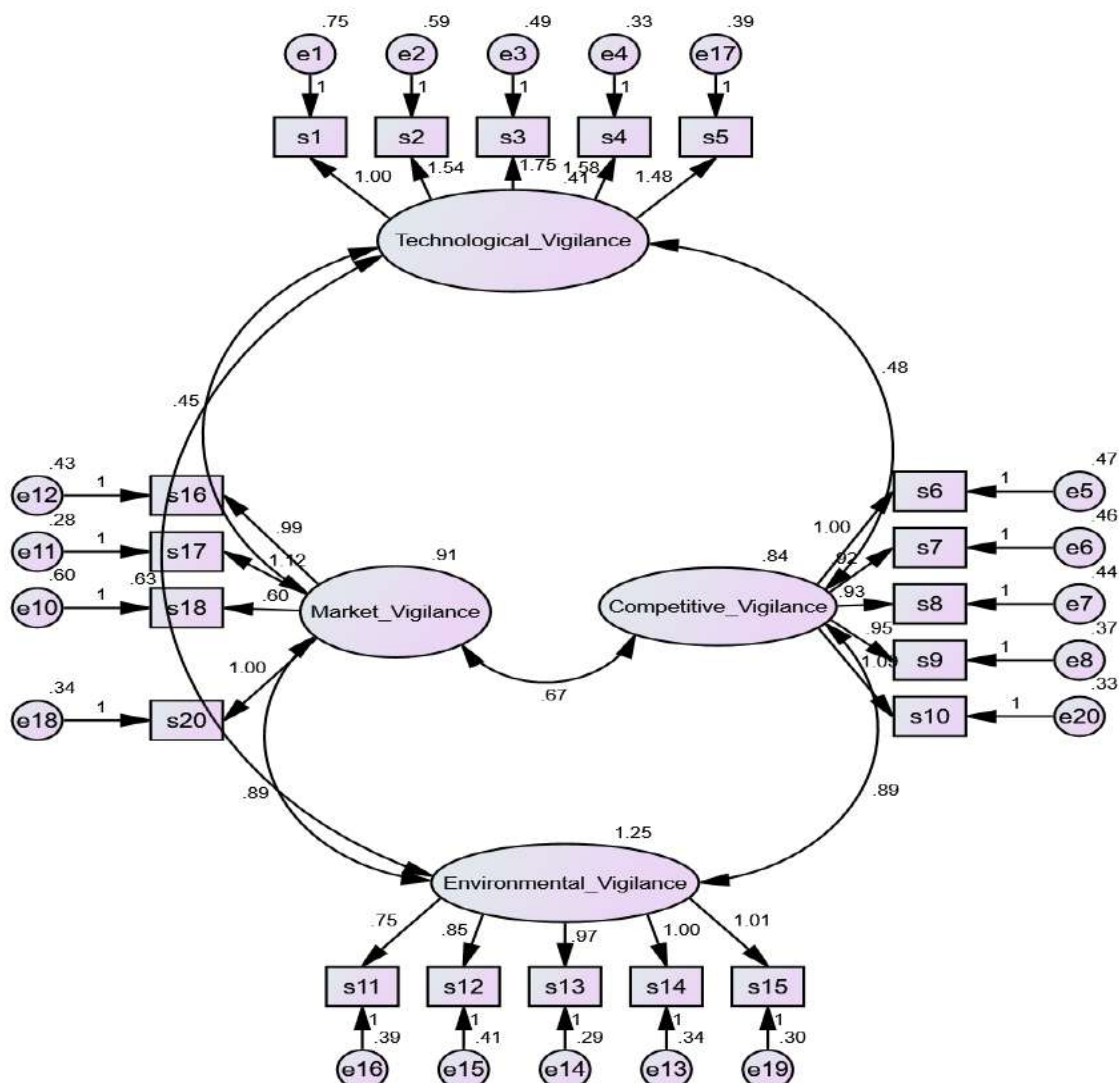
المصدر: إعداد الباحث بناءً على بيانات الدراسة الميدانية، 2026م

(دالة عند مستوى معنوية 0.001).

(تم حذف العبارة S19 لعدم استيفاء شرط التشبع)

أظهرت النتائج أن جميع العبارات المتبقية في النموذج تمتلك تشبعات عالية ودالة إحصائياً عند مستوى (0.001)، حيث تراوحت قيم التحميل المعياري ما بين (0.60) و(0.90). جميع القيم تجاوزت الحد الأدنى المقبول (0.50)، مما يدل على أن العبارات تقيس أبعادها بدقة عالية، ويؤكد توفر الصدق التقاربي لمتغير اليقظة الاستراتيجية.

شكل (1): التحليل العاملي التوكيدي للمتغير المستقل (اليقظة الاستراتيجية)



المصدر: إعداد الباحث بناءً على بيانات الدراسة الميدانية، 2026م

2. التحليل العاملي التوكيدي للمتغير التابع (الأداء التسويقي)

مؤشرات جودة المطابقة للنموذج

يوضح الجدول التالي مؤشرات الملاءمة لنموذج القياس الخاص بالأداء التسويقي:

جدول (8): مؤشرات جودة المطابقة لنموذج الأداء التسويقي

المؤشر	القيمة المعيارية	القيمة الفعلية	النتيجة
مربع كاي المعياري (CMIN-DF)	(3.00 ≤ أو 5.00)	2.341	جيدة جداً
مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	≥ 0.90	0.997	ممتازة
مؤشر توكر-لويس (TLI)	≥ 0.90	0.989	ممتازة
جذر متوسط مربعات الخطأ (RMSEA)	≤ 0.10	0.083	مقبولة

المصدر: إعداد الباحث بناءً على بيانات الدراسة الميدانية، 2026م

تشير النتائج الواردة في الجدول أعلاه إلى أن النموذج يتمتع بدرجة مطابقة ممتازة مع بيانات الدراسة. فقد بلغت قيمة 2.341 (CMIN-DF)، وسجلت قيمة مستوى الدلالة ($P\text{-value} = 0.071$) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى 0.05، مما يعكس تطابقاً عالياً بين النموذج النظري والبيانات الواقعية. كما اقتربت مؤشرات (CFI) و (TLI) من الواحد الصحيح (0.997 و 0.989 على التوالي)، وجاءت قيمة (RMSEA) عند (0.083)، مما يؤكد صلاحية هذا النموذج بشكل قاطع.

التشبعات العاملية للعبارات (الأبعاد)

تم فحص قيم التشبعات المعيارية للأبعاد للتأكد من الصدق التقاربي، كما يوضح الجدول أدناه:

جدول (9): التشبعات العاملية المعيارية لأبعاد الأداء التسويقي

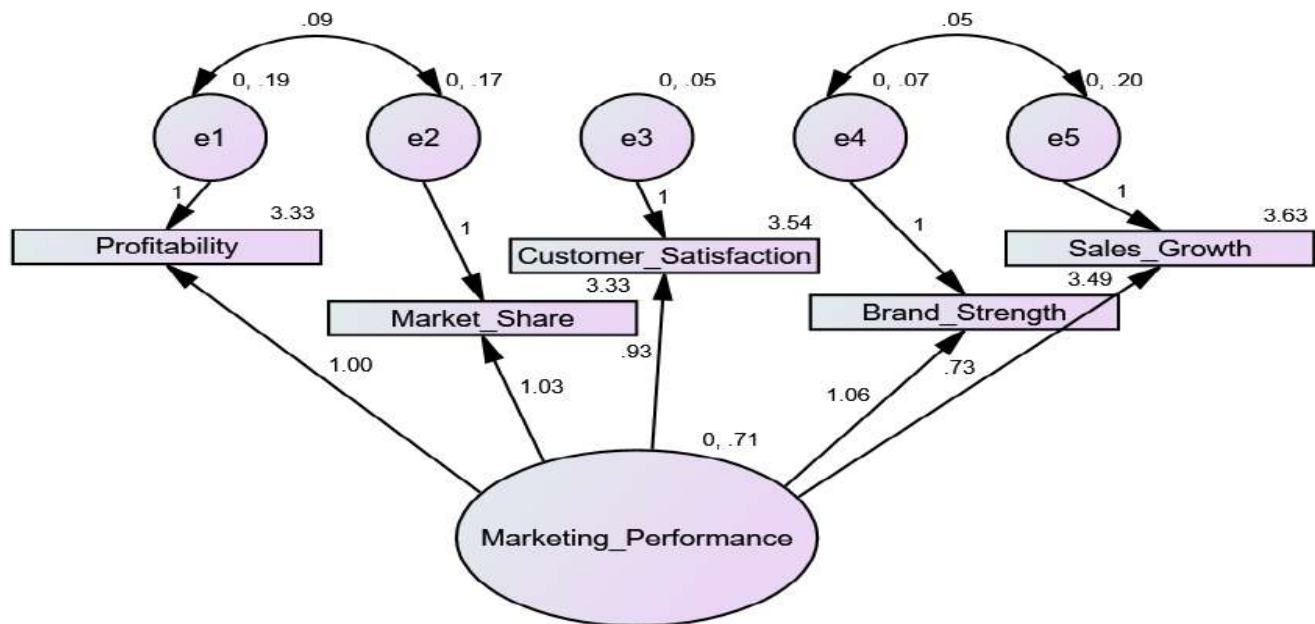
المتغير التابع	البعد (عبارة مجمعة) Parcel	القيمة المعيارية	التحميل المعيارية	الدلالة
الأداء التسويقي (Marketing Performance)	الربحية	≥ 0.50	0.889	
	الحصة السوقية	≥ 0.50	0.904	
	رضا العملاء	≥ 0.50	0.960	
	قوة العلامة التجارية	≥ 0.50	0.959	
	النمو في المبيعات	≥ 0.50	0.805	

المصدر: إعداد الباحث بناءً على بيانات الدراسة الميدانية، 2026م

دالة عند مستوى معنوية 0.001.

يُظهر الجدول أن جميع التشبعات المعيارية للأبعاد الخمسة على المتغير الشامل "الأداء التسويقي" كانت مرتفعة جداً ودالة إحصائياً (عند مستوى 0.001)، حيث تراوحت بين (0.805) و (0.960) جميع هذه القيم تتجاوز الحد الأدنى المقبول (0.50) بكثير، مما يؤكد توفر درجة عالية جداً من الصدق التقاربي (Convergent Validity)، ويدل على أن هذه الأبعاد مجتمعة تشكل مقياساً قوياً وصادقاً للأداء التسويقي لشركة التأمين الإسلامية وشركة السلامة للتأمين.

شكل (2): التحليل العاملي التوكيدي للمتغير التابع (الأداء التسويقي)



المصدر: المصدر: إعداد الباحث بناءً على بيانات الدراسة الميدانية، 2026م

سادساً: اختبار الفرضيات

"تحقيقاً لأهداف الدراسة في الكشف عن أثر اليقظة الاستراتيجية على الأداء، يستعرض هذا الجزء نتائج تحليل المسار (Path Analysis) ويهدف هذا الإجراء الإحصائي إلى التحقق من مدى مطابقة النموذج البنائي للبيانات الميدانية، واختبار دلالة المعاملات القياسية للفرضية الرئيسية

نتائج اختبار الفرضية الرئيسية وفرعاتها (تحليل المسار)

وبعد التحقق من صحة النموذج البنائي الكلي، انتقلنا إلى اختبار الفرضيات الفرعية المنبثقة عن الفرضية الرئيسية الأولى. ولتسهيل عملية التحليل ورسم النموذج الهيكلي دون تعقيد بصري، قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية (Mean) لعبارات كل بُعد من أبعاد الدراسة التي تم اعتمادها في التحليل العاملي التوكيدي، واستخدام هذه المتوسطات كمؤشرات لقياس المتغيرات.

كما تم اعتماد ترميز مختصر للمتغيرات في نموذج التحليل (AMOS) استناداً إلى الحروف الأولى للمصطلحات الإنجليزية، وذلك على النحو التالي:

- أبعاد اليقظة الاستراتيجية (المستقلة): اليقظة التكنولوجية (T_V)، اليقظة التنافسية (C_V)، اليقظة البيئية (E_V)، اليقظة التجارية (M_V).
- أبعاد الأداء التسويقي (التابعة): الربحية (P_F)، الحصة السوقية (M_S)، رضا العملاء (C_S)، قوة العلامة التجارية (B_S)، النمو في المبيعات (S_G).

واستناداً إلى ذلك، تم اختبار (20) مساراً فرعياً يربط كل بُعد من أبعاد اليقظة بكل بُعد من أبعاد الأداء، وفيما يلي عرض للنتائج:

جدول (10): نتائج تحليل المسار واختبار فرضيات الدراسة

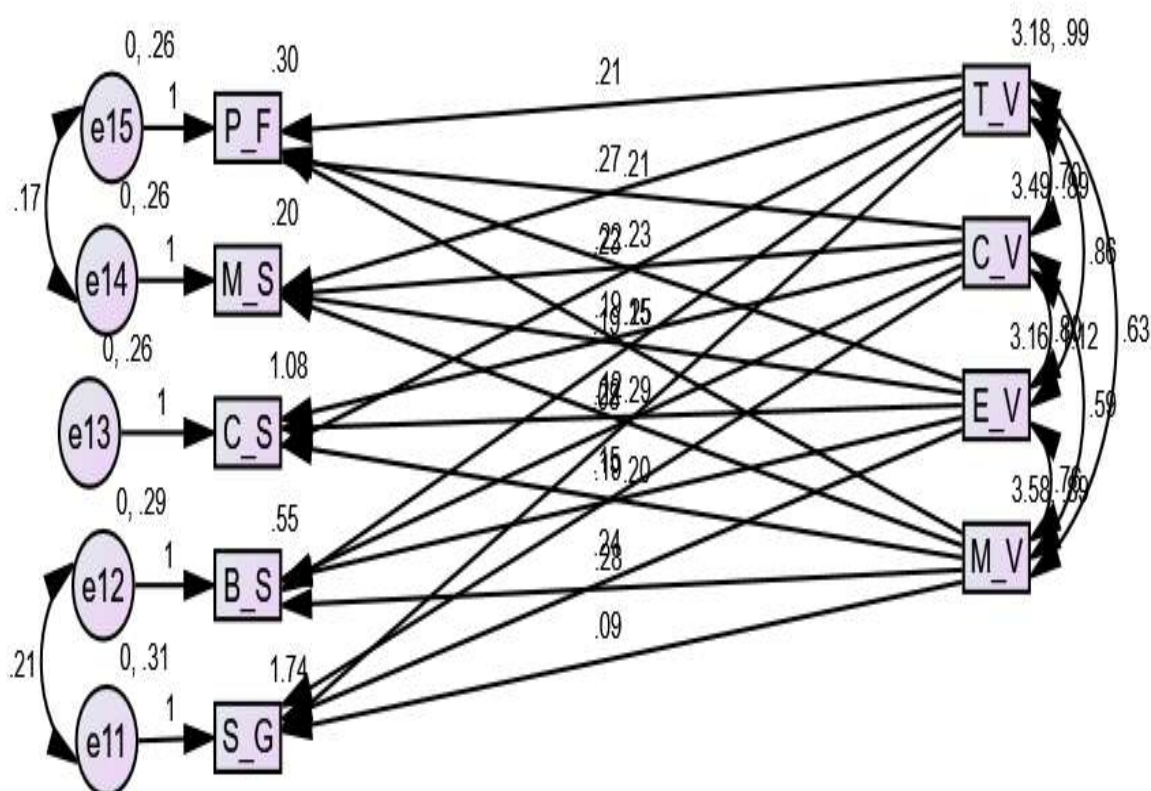
م	المسار (المستقل → التابع)	المعامل المعياري β	مستوى الدلالة (Sig)	النتيجة
1	اليقظة التكنولوجية ↔ الربحية	0.217	0.002	مقبولة
2	اليقظة التكنولوجية ↔ الحصة السوقية	0.283	0.000	مقبولة
3	اليقظة التكنولوجية ↔ رضا العملاء	0.277	0.000	مقبولة
4	اليقظة التكنولوجية ↔ قوة العلامة التجارية	0.198	0.008	مقبولة
5	اليقظة التكنولوجية ↔ النمو في المبيعات	0.108	0.252	مرفوضة
6	اليقظة التنافسية ↔ الربحية	0.211	0.002	مقبولة
7	اليقظة التنافسية ↔ الحصة السوقية	0.217	0.001	مقبولة
8	اليقظة التنافسية ↔ رضا العملاء	0.219	0.005	مقبولة
9	اليقظة التنافسية ↔ قوة العلامة التجارية	0.223	0.002	مقبولة
10	اليقظة التنافسية ↔ النمو في المبيعات	0.187	0.040	مقبولة
11	اليقظة البيئية ↔ الربحية	0.262	0.002	مقبولة
12	اليقظة البيئية ↔ الحصة السوقية	0.162	0.050	مقبولة
13	اليقظة البيئية ↔ رضا العملاء	0.152	0.114	مرفوضة
14	اليقظة البيئية ↔ قوة العلامة التجارية	0.210	0.019	مقبولة
15	اليقظة البيئية ↔ النمو في المبيعات	0.339	0.000	مقبولة
16	اليقظة التجارية ↔ الربحية	0.246	0.000	مقبولة
17	اليقظة التجارية ↔ الحصة السوقية	0.285	0.000	مقبولة
18	اليقظة التجارية ↔ رضا العملاء	0.228	0.001	مقبولة
19	اليقظة التجارية ↔ قوة العلامة التجارية	0.280	0.000	مقبولة
20	اليقظة التجارية ↔ النمو في المبيعات	0.111	0.176	مرفوضة
21	اليقظة الاستراتيجية ↔ الأداء التسويقي (الرئيسية)	-0.003	0.977	مرفوضة

المصدر: إعداد الباحث بناءً على بيانات الدراسة الميدانية، 2026م

تُظهر نتائج تحليل المسار الموضحة في الجدول (7) تمايزاً في القدرة التفسيرية لأبعاد اليقظة الاستراتيجية تجاه مؤشرات الأداء التسويقي. فعلى مستوى الفرضيات الفرعية، تحقق أثر إيجابي دال إحصائياً لغالبية المسارات (17 مساراً)، مما يؤكد أن كل بُعد من أبعاد اليقظة يشكل محركاً نوعياً لأحد مؤشرات الأداء؛ حيث تبين أن اليقظة البيئية تتصدر المحركات

الاستراتيجية المؤثرة في "النمو في المبيعات"، بينما تمثل اليقظة التجارية والتكنولوجية الركيزة الأساسية لتعزيز "الحصة السوقية" و"قوة العلامة التجارية". وفي المقابل، أظهرت النتائج رفض الفرضية الرئيسية (H1)، حيث بلغ معامل التأثير (-0.003) بمستوى دلالة (0.977)، وهو ما يشير إحصائياً إلى غياب الأثر المباشر لليقظة الاستراتيجية ككتلة واحدة على الأداء التسويقي. وتُعزى هذه النتيجة إلى أن اليقظة الاستراتيجية هي نشاط معرفي استشرافي (Information-based)، لا يُترجم إلى نتائج مالية أو تسويقية مباشرة ما لم يتم توجيهه عبر آليات تسويقية إجرائية وسلوكية قادرة على استثمار المعلومات المرصودة وتحويلها إلى قرارات تنفيذية.

شكل (4): نتائج تحليل المسار لاختبار أثر أبعاد اليقظة الاستراتيجية على أبعاد الأداء التسويقي



المصدر: إعداد الباحث بناءً على بيانات الدراسة الميدانية، 2026م.

مناقشة النتائج مع الدراسات السابقة

تتفق نتائج الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة سليمان (2023) ودراسة الجنابي (2023) حول أهمية اليقظة في التميز، ومع دراسة يونس (2023) ودراسة دهام (2023) حول دورها في الأداء. كما تتقاطع مع دراسة الفتلاوي (2024) التي أثبتت تأثير التوجه السوقي على الأداء التسويقي غير المالي. أما نتيجة رفض الأثر المباشر الكلي، فتجد تفسيرها في دراسة (Omer & Mahmood, 2025) التي شخصت قصوراً في توظيف المعلومات في صنع القرار؛ إذ إن المعلومات لا تولد أثراً ما لم تتبعها آليات تسويقية تنفيذية، وهو ما يتوافق مع دراسة بافضل والبيض (2024) التي أشارت إلى أن النفقات أو الأنشطة التسويقية لا تضمن أداءً أفضل دون إدارة كفؤة، مؤكدةً بذلك أن اليقظة الاستراتيجية هي شرط مسبق ومورد فكري يتطلب ممارسات إجرائية لترجمته إلى أداء تسويقي ملموس.

النتائج

1. لا يوجد أثر مباشر ذو دلالة إحصائية لليقظة الاستراتيجية ككل على الأداء التسويقي؛ إذ بلغ معامل التأثير (-0.003) بمستوى دلالة (0.977)، مما يشير إلى أن الرصد الاستراتيجي وحده لا يكفي لتحسين الأداء ما لم يقترن بآليات تنفيذية.
2. توجد علاقة تأثير ذات دلالة إحصائية بين أبعاد اليقظة الاستراتيجية (التكنولوجية، التنافسية، البيئية، التجارية) ومعظم مؤشرات الأداء التسويقي (الربحية، الحصة السوقية، رضا العملاء، قوة العلامة التجارية).
3. تُعد "اليقظة البيئية" المحرك الاستراتيجي الأكثر تأثيراً في "النمو في المبيعات"، بينما تقود "اليقظة التجارية" و"اليقظة التكنولوجية" معدلات النمو في "الحصة السوقية" و"قوة العلامة التجارية".
4. لا توجد علاقة دلالة إحصائية بين بعض مسارات الرصد الاستراتيجي (اليقظة التكنولوجية والتجارية) ومؤشر "النمو في المبيعات".

التوصيات

1. يجب على إدارات شركات التأمين التحول من مرحلة "جمع المعلومات" إلى مرحلة "الاستثمار الاستراتيجي" عبر إنشاء وحدات تنفيذية وظيفتها تحويل مخرجات اليقظة إلى خطط تسويقية ملموسة.
2. ضرورة الاستثمار في نظم المعلومات والتقنيات الرقمية التي تسمح بمعالجة البيانات التكنولوجية وتحويلها إلى حلول تأمينية مبتكرة ترفع من رضا العملاء.
3. تكثيف عمليات الرصد والتحليل للعوامل البيئية والتنافسية، واستخدام هذه البيانات للتنبؤ بتغيرات السوق، خاصة فيما يتعلق بمتغيرات الحصة السوقية.
4. وجوب ربط أهداف اليقظة الاستراتيجية بمؤشرات أداء واضحة (KPIs) لضمان أن كل ممارسة رصد استراتيجي تؤدي فعلياً إلى رفع مستويات الربحية أو الحصة السوقية.
5. تطوير قدرات الكوادر البشرية في تحليل البيانات الاستراتيجية لضمان دقة اتخاذ القرارات التسويقية والحد من الفجوات التنفيذية الحالية.

قائمة المراجع والمصادر:

- الزهيري، إبراهيم عباس. (2018). *اليقظة الاستراتيجية: مدخل لإدارة التميز للمؤسسات التعليمية*. جامعة سوهاج.
- Al-Zuhairi, Ibrahim Abbas. (2018). *Strategic Vigilance: An Approach to Managing Excellence in Educational Institutions*. Sohag University.
- أبو حمور، حسام محمود جميل، والعنساوة، سري علي. (2023). أثر اليقظة الاستراتيجية على التميز التنظيمي في شركات الاتصالات الأردنية. *المجلة العربية للإدارة*، 43(2)، 37-49.
- Abu Hamour, Husam Mahmoud Jamil, & Al-Anasweh, Sura Ali. (2023). *The Impact of Strategic Vigilance on Organizational Excellence in Jordanian Telecommunications Companies*. *Arab Journal of Administration*, 43(2), 37-49.

حامد، سهير عادل. (2020). العلاقة المتبادلة بين الذكاء الاستراتيجي واليقظة الاستراتيجية وإسهامها في تعزيز القدرات الاستراتيجية: بحث تحليلي لعينة من القيادات الإدارية في الجامعة. مجلة جامعة الأنبار للعلوم الاقتصادية والإدارية، 12(29).

Hamed, Suhair Adel. (2020). **The Mutual Relationship between Strategic Intelligence and Strategic Vigilance and Its Contribution to Enhancing Strategic Capabilities: An Analytical Study of a Sample of Administrative Leaders at the University.** *Anbar University Journal of Economic and Administrative Sciences*, 12(29).

طالب، علاء فرحان، حسن، عبد الحميد، والعوادي، أمير غانم. (2010). فلسفة التسويق الأخضر. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

Talib, Alaa Farhan, Hassan, Abdul Hamid, & Al-Awadi, Amir Ghanem. (2010). **The Philosophy of Green Marketing.** Amman: Dar Safa for Publishing and Distribution.

كرسو، كلثوم قادر، وعثمان، محمود محمد أمين. (2021). دور اليقظة الاستراتيجية في تحقيق النجاح الاستراتيجي: دراسة استطلاعية لآراء عينة من القيادات الإدارية في جامعة جيهان/أربيل. مجلة العلوم الإنسانية لجامعة زخو، 9(1)، 167-184. <https://doi.org/10.26436/hjuoz.2021.9.1.672>

Karsu, Kulthum Qadir, & Osman, Mahmoud Mohammed Amin. (2021). **The Role of Strategic Vigilance in Achieving Strategic Success: An Exploratory Study of the Opinions of a Sample of Administrative Leaders at Cihan University-Erbil.** *Humanities Journal of University of Zakho*, 9(1), 167-184. <https://doi.org/10.26436/hjuoz.2021.9.1.672>

الكرخي، مجيد. (2020). مؤشرات الأداء الرئيسية. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

Al-Karkhi, Majeed. (2020). **Key Performance Indicators.** Amman: Dar Al-Manahij for Publishing and Distribution.

صالح، محمد، وعلي، أحمد، وآخرون. (2010). الإدارة بالذكاءات. عمان: دار وائل للنشر.

Saleh, Mohammed, Ali, Ahmed, et al. (2010). **Management by Intelligences.** Amman: Dar Wael for Publishing.

بافضل، أحمد عبد الله سعيد، والبيض، سالم عبد المجيد عمر. (2024). أثر النفقات الإعلانية على تقييم الأداء التسويقي: دراسة تطبيقية على عينة من البنوك التجارية اليمنية. مجلة جامعة عدن الإلكترونية: مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 5(1)، 49-59.

Bafadhl, Ahmed Abdullah Saeed, & Al-Baidh, Salem Abdulmajeed Omar. (2024). **The Impact of Advertising Expenditures on Marketing Performance Evaluation: An Applied Study on a Sample of Yemeni Commercial Banks.** *Electronic Journal of University of Aden for Humanities and Social Sciences*, 5(1), 49-59.

سليمان، أحمد ربيع أمين. (2023). متطلبات تطبيق اليقظة الاستراتيجية كآلية لتمييز الأداء المؤسسي بالإدارات التعليمية في محافظة الفيوم: دراسة حالة. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، 17(16)، 33-71.

Suleiman, Ahmed Rabie Amin. (2023). **Requirements for Applying Strategic Vigilance as a Mechanism for Institutional Performance Excellence in Educational**

Administrations in Fayoum Governorate: A Case Study. *Fayoum University Journal of Educational and Psychological Sciences*, 17(16), 33–71.

حسين، بلال سيد هاشم. (2022). أثر اليقظة الاستراتيجية على الأداء التسويقي للأندية الرياضية المصرية: دراسة حالة على أندية المحترفين لكرة اليد. *المجلة العلمية للتربية البدنية وعلوم الرياضة*، 2022(95)، ج1، 274–249.

Hussein, Bilal Sayed Hashem. (2022). **The Impact of Strategic Vigilance on the Marketing Performance of Egyptian Sports Clubs: A Case Study of Professional Handball Clubs.** *Scientific Journal of Physical Education and Sports Sciences*, 2022(95), Part 1, 249–274.

الجنابي، ثائر جاسم محمد، والعبيدي، فائق مشعل قدوري. (2023). أثر اليقظة الاستراتيجية في تحقيق التفوق التنظيمي: بحث ميداني في مجموعة مختارة من الجامعات العراقية. *مجلة تكريت للعلوم الإدارية والاقتصادية*، 19(63)، ج2، 386–365. <https://doi.org/10.25130/tjaes.19.63.2.19>

Al-Janabi, Thair Jasim Mohammed, & Al-Obaidi, Faiq Mishal Qaddouri. (2023). **The Impact of Strategic Vigilance on Achieving Organizational Superiority: A Field Study in a Selected Group of Iraqi Universities.** *Tikrit Journal of Administrative and Economic Sciences*, 19(63), Part 2, 365–386. <https://doi.org/10.25130/tjaes.19.63.2.19>

قادم، جميلة. (2023). اليقظة التكنولوجية كمدخل لتنمية الإبداع التنافسي في المنظمات الحديثة: قراءة في المفهوم والمؤشرات والدلالات. *مجلة العلوم الاجتماعية*.

Qadim, Jamilah. (2023). **Technological Vigilance as an Approach to Developing Competitive Creativity in Modern Organizations: A Reading of the Concept, Indicators, and Implications.** *Journal of Social Sciences*.

الفتلاوي، حيدر علي كاظم، المياحي، نوار شاكر كاظم، والمسعودي، محمد حسن موسى. (2024). تأثير التوجه التسويقي على الأداء التسويقي غير المالي: دراسة تطبيقية في عينة من المصارف الإسلامية في العراق. *المجلة الأكاديمية للأبحاث والنشر العلمي*، 6(62)، 125–108. <https://doi.org/10.52132/Ajrsp/v6.62.6>

Al-Fatlawi, Haider Ali Kazim, Al-Miyahi, Nawar Shakir Kazim, & Al-Masoudi, Mohammed Hassan Musa. (2024). **The Impact of Market Orientation on Non-Financial Marketing Performance: An Applied Study on a Sample of Islamic Banks in Iraq.** *Academic Journal of Research and Scientific Publishing*, 6(62), 108–125. <https://doi.org/10.52132/Ajrsp/v6.62.6>

يونس، كاظم ثائر. (2023). تأثير اليقظة الاستراتيجية في تعزيز الأداء التشغيلي: دراسة تحليلية في مصنع الألبسة الرجالية الجاهزة في النجف الأشرف. *مجلة التقنية*، 5(2)، 240.

<https://doi.org/10.51173/jt.v5i2.1141>

Younis, Kazim Thair. (2023). **The Impact of Strategic Vigilance on Enhancing Operational Performance: An Analytical Study in the Men's Ready-Made Garments Factory in Najaf Al-Ashraf.** *Journal of Techniques*, 5(2), 240. <https://doi.org/10.51173/jt.v5i2.1141>

محمد، ممدوح عبد الفتاح أحمد. (2023). العلاقة بين التسويق الريادي والميزة التنافسية المستدامة. *المجلة العربية للإدارة*.

Mohammed, Mamdouh Abdel Fattah Ahmed. (2023). **The Relationship between Entrepreneurial Marketing and Sustainable Competitive Advantage.** *Arab Journal of Administration*.

عطوي، نوال، وخطابات، أمينة. (2023). اليقظة التسويقية ودورها في تحسين الأداء التسويقي: دراسة حالة عينة من المؤسسات الاقتصادية بالمسيلة. *مجلة الدراسات الاقتصادية المعاصرة*، جامعة محمد بوضياف بالمسيلة.

Attoui, Nawal, & Khattabat, Amina. (2023). **Marketing Vigilance and Its Role in Improving Marketing Performance: A Case Study of a Sample of Economic Institutions in M'sila.** *Journal of Contemporary Economic Studies*, Mohamed Boudiaf University of M'sila.

Aguilar, F. (1976). Scanning the Business Environment. 18. Boussalm, A., & Abid, Y. (2025). The effect of marketing vigilance on bank performance through fintech innovations. *Revue des Sciences Humaines*, 16(1), 117–132.

Eccles, R. G. (1991). The Performance Measurement Manifesto. *Harvard Business Review*, 69(1), 131-137.

Grewal, D., et al. (2009). Evaluation of subsidiary marketing performance. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 37(2), 117.

Katsikeas, C. S., et al. (2016). Organizational sales performance: A review. *Journal of the Academy of Marketing Science*.

Kotler, P., Armstrong, G., & Opresnik, M. O. (2018). *Principles of Marketing* (17th ed.). Pearson.

Lesca, H. (1994). Veille stratégique pour filemanagement stratégique. *Economies et Société*, (20), 31-50.

Natou, H. (2020). Les réalités de la veille stratégique et de l'intelligence économique. *Dossiers de Recherches en Économie et Gestion*, 9(2), 121-138.

Omer, I. M., & Mahmood, N. A. S. (2025). The reality of adopting types of marketing vigilance in major stores in Baghdad. *Tikrit Journal of Administrative and Economic Sciences*, 21(69), 39–49.

O'Sullivan, D., Abela, A. V., & Hutchinson, M. (2009). Marketing performance Measurement and Firm performance. *European Journal of Marketing*, 43(6), 843-862.

Pimenta, da Gama, A. (2011). An expanded model of marketing performance. *Marketing Intelligence & Planning*, 29(7), 643-661.

Teece, D. J., Pisano, G., & Shuen, A. (1997). Dynamic capabilities and strategic management. *Strategic Management Journal*, 18(7), 509-533.

Venkatraman, N., & Ramanujam, V. (1986). Measurement of business performance in strategy research. *Academy of Management Review*, 11(4), 801-814.

عنوان البحث

دور اليقظة الاستراتيجية في تعزيز ممارسات التسويق الريادي (دراسة ميدانية على شركتي التأمين الإسلامية والسلامة للتأمين بولاية البحر الأحمر خلال الفترة 2020-2026م)

بدرالدين أحمد محمد حامد¹، د. عبدالرحمن الزين النور²

¹ طالب دكتوراة بجامعة نيالا، السودان. بريد الكتروني: Badralgubory@Gmail.Com

² كلية الاقتصاد والدراسات التجارية بجامعة نيالا، السودان. بريد الكتروني: Bdalrhmnalzyn.685708@Gmail.Com
HNSJ, 2026, 7(5); <https://doi.org/10.53796/hnsj75/18>
المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/75/18>

تاريخ النشر: 2026/05/01م

تاريخ القبول: 2026/04/17م

تاريخ الاستقبال: 2026/04/10م

المستخلص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن دور اليقظة الاستراتيجية في تعزيز ممارسات التسويق الريادي في شركتي التأمين الإسلامية والسلامة للتأمين بولاية البحر الأحمر خلال الفترة 2020-2026م، وذلك من خلال دراسة أثر أبعاد اليقظة الاستراتيجية المتمثلة في اليقظة التكنولوجية، والتنافسية، والبيئية، والتجارية على أبعاد التسويق الريادي المتمثلة في الاستباقية والإبداع، وإدارة المخاطر، واستغلال الفرص. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة أداة رئيسة لجمع البيانات من القيادات الإدارية والفنية في الشركتين، حيث بلغ عدد الاستبانات الصالحة للتحليل 198 استبانة. وتم تحليل البيانات باستخدام نمذجة المعادلات الهيكلية وتحليل المسار عبر برنامج AMOS، مع التحقق من صدق وثبات الأداة من خلال معامل ألفا كرونباخ والتحليلين العاملين الاستكشافي والتوكيدي. أظهرت النتائج وجود أثر إيجابي مباشر وقوي لليقظة الاستراتيجية في تعزيز ممارسات التسويق الريادي، حيث بلغ معامل التأثير الكلي 0.927 عند مستوى دلالة إحصائية مقبول. كما كشفت النتائج أن اليقظة التجارية كانت الأكثر تأثيراً في إدارة المخاطر، بينما أسهمت اليقظة البيئية بفاعلية في تعزيز الاستباقية والإبداع، في حين لم يظهر لها أثر دال في إدارة المخاطر واستغلال الفرص. وخلصت الدراسة إلى أن اليقظة الاستراتيجية لا تمثل مجرد نشاط لجمع المعلومات، بل تُعد مدخلاً استراتيجياً لدعم القرارات التسويقية الريادية في بيئة الأعمال المتغيرة. وأوصت الدراسة بإنشاء وحدات متخصصة لليقظة الاستراتيجية، وتطوير نظم المعلومات التسويقية، وربط مخرجات اليقظة بمؤشرات أداء واضحة، إلى جانب تنمية قدرات العاملين في تحليل البيانات واتخاذ القرارات التسويقية القائمة على المعرفة.

الكلمات المفتاحية: اليقظة الاستراتيجية، التسويق الريادي، اليقظة التجارية، إدارة المخاطر، قطاع التأمين، السودان.

RESEARCH TITLE

The Role of Strategic Vigilance in Enhancing Entrepreneurial Marketing Practices: A Field Study on the Islamic Insurance Company and Al-Salamah Insurance Company in the Red Sea State, 2020–2026**Abstract**

This study aimed to examine the role of strategic vigilance in enhancing entrepreneurial marketing practices in the Islamic Insurance Company and Al-Salamah Insurance Company in the Red Sea State during the period 2020–2026. It investigated the effect of the dimensions of strategic vigilance—technological vigilance, competitive vigilance, environmental vigilance, and commercial vigilance—on the dimensions of entrepreneurial marketing, namely proactiveness and innovation, risk management, and opportunity exploitation. The study adopted the descriptive-analytical approach and used a questionnaire as the main tool for collecting data from administrative and technical leaders in the two companies. A total of 198 valid questionnaires were analyzed. The data were processed using Structural Equation Modeling and path analysis through AMOS, while the validity and reliability of the instrument were verified using Cronbach's alpha, exploratory factor analysis, and confirmatory factor analysis.

The findings revealed a strong, positive, and direct effect of strategic vigilance on the enhancement of entrepreneurial marketing practices, with an overall effect coefficient of 0.927 at an acceptable level of statistical significance. The results also showed that commercial vigilance had the strongest effect on risk management, while environmental vigilance contributed effectively to promoting proactiveness and innovation. However, environmental vigilance showed no significant effect on risk management or opportunity exploitation. The study concluded that strategic vigilance is not merely an information-gathering activity, but rather a strategic approach that supports entrepreneurial marketing decisions in a changing business environment. The study recommended establishing specialized strategic vigilance units, developing marketing information systems, linking vigilance outputs to clear performance indicators, and enhancing employees' capabilities in data analysis and knowledge-based marketing decision-making.

Key Words: Strategic Vigilance, Entrepreneurial Marketing, Commercial Vigilance, Risk Management, Insurance Sector, Sudan.

المقدمة:

تشهد منظمات الأعمال المعاصرة تطورات كبيرة في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، الأمر الذي دعا إدارات المنظمات إلى السعي لتوفير المعلومات الضرورية لتحقيق الأهداف واتخاذ القرارات الاستراتيجية الصائبة التي تمكن المنظمات من البقاء والاستمرار وتحقيق الميزة التنافسية. وفي ظل التغيرات المتسارعة، لم تعد الأساليب الحالية قادرة على مواكبة التطورات في مختلف المجالات نتيجة للتطورات والتغيرات البيئية السريعة على المستويات التكنولوجية والاقتصادية والسياسية، إلى جانب شدة المنافسة من قبل الشركات التي تسير على منهج واحد وإنما في تغيير مستمر لخططها الإستراتيجية والتكتيكية.

واستدعى ذلك من الشركات إذا ما أرادت البقاء في ميادين المنافسة تحقيق الريادة التي تعتبر القابلية الأسمى للشركات. وفي هذا السياق، نال مفهوم التسويق الريادي اهتماماً متزايداً خلال العقدين الماضيين، وذلك لما يتميز به هذا النوع من التسويق بقدرته على تحقيق الإبداع وتحمل المخاطر في تقديم المنتجات للعملاء. ولضمان استمرارية المؤسسات، أصبحت المعلومات ذات أهمية بالغة لبقاء واستمرارية المؤسسات؛ فمن خصائصها اعتماد الشركات على اليقظة الاستراتيجية باعتبارها قوة حقيقية تسمح بالاستغلال الأمثل للفرص، وتجنب التهديدات، لترقى لمسايرة المتغيرات الخارجية. وعليه، فإن موضوع اليقظة الاستراتيجية والتسويق الريادي من المواضيع المهمة لأي مؤسسة اقتصادية حديثة تسعى إلى تحقيق الاستمرار والنمو، خصوصاً في ظل بيئة تنافسية يصعب التنبؤ بمتغيراتها، حيث يكمل كل منهما الآخر لضمان جودة القرارات التنافسية.

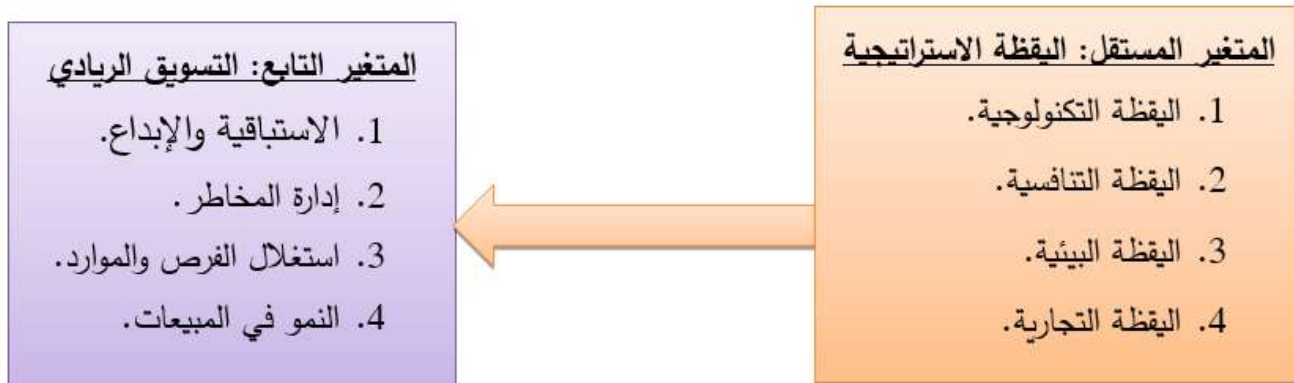
مشكلة الدراسة:

تتمثل مشكلة الدراسة من خلال السؤال التالي: "ما هو دور اليقظة الاستراتيجية في تعزيز ممارسات التسويق الريادي في شركتي التأمين الإسلامية والسلامة للتأمين بولاية البحر الأحمر؟"

اهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الى بيان دور اليقظة الاستراتيجية في تعزيز ممارسات التسويق الريادي في شركتي التأمين الإسلامية والسلامة للتأمين بولاية البحر الأحمر؟

أهمية الدراسة: تكمن أهمية الدراسة في اثراء المكتبة السودانية للأدبيات موضوع البحث، وتوفير دليل تطبيقي لصناع القرار في الشريكتين مجال البحث وعموما في قطاع شركة التأمين في دور اليقظة الاستراتيجية على تعزيز ممارسات التسويق الريادي.

نموذج البحث:

المصدر: إعداد الباحث من بيانات الدراسات السابقة، 2025م

فرضية الدراسة:

تتمثل فرضية الدراسة الرئيسية في الآتي :

هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين اليقظة الاستراتيجية و التسويق الريادي في شركتي التأمين الإسلامية والسلامة للتأمين بولاية البحر الأحمر خلال الفترة 2020-2026م.

حدود الدراسة:

الزمانية: 2020-2026م

المكانية: شركتي التأمين الإسلامية والسلامة للتأمين بولاية البحر الأحمر

مصادر البيانات:

المصادر الأولية: البيانات الأولية التي يجمعها الباحث من حالة الدراسة مستخدماً المقابلة والاستبانة كأدوات لجمع البيانات.

المصادر الثانوية: الكتب، الرسائل الجامعية، المجلات العلمية والدوريات ومواقع الانترنت الخاصة بمجال البحث

الدراسات السابقة: اطلع البحث على عدد من الدراسات السابقة الخاصة بموضوعات البحث ويمكن استعراض على النحو الآتي: استنتجت دراسة (Jalod et al., 2021) وجود أثر معنوي ذي دلالة إحصائية لليقظة الاستراتيجية بجميع أبعادها (التكنولوجية، التسويقية، التنافسية، والبيئية) في تحقيق الأداء الريادي، مبيّنة أن الشركات تولي اهتماماً واضحاً لمتطلبات اليقظة الاستراتيجية بكافة أنواعها لتعزيز حالة الانتباه لدى متخذي القرار وتفسير الإشارات الضعيفة القادمة من البيئة المحيطة. وتوصلت دراسة (الجنابي، 2023) إلى وجود أثر ذي دلالة معنوية لليقظة الاستراتيجية في تحقيق التفوق التنظيمي والمؤسسي، مؤكدة على أهمية اتساع نظام اليقظة كوسيلة فعالة لجمع المعلومات حول البيئة التنافسية وتحليلها لاكتشاف الفرص واستغلالها في تحقيق الاستباقية والميزة التنافسية.

وأظهرت دراسة (سليمان، 2023) في نتائجها الحاجة الماسة لتطبيق نظام اليقظة الاستراتيجية كمدخل لتميز الأداء المؤسسي، مبرزة ضرورة بناء نظم معلومات متكاملة لجمع وتصنيف البيانات، والاعتماد على هياكل مرنة لمواجهة التغيرات والتكيف مع متطلبات السوق والتحديات الجديدة بشكل استباقي. وخلصت دراسة (دهام، 2023) إلى وجود علاقة إيجابية دالة ومؤثرة لأبعاد اليقظة الاستراتيجية (كالبصيرة الاستراتيجية والمرونة) في تعزيز الأداء التكيفي للمؤسسات، مما يحتم زيادة مستوى التفاعل بين القيادات لرصد نتائج التنفيذ وتقييمها لمواكبة التغيرات.

بيّنت دراسة (يونس، 2023) وجود علاقة ارتباط وتأثير ذي دلالة معنوية لتبني اليقظة الاستراتيجية في تعزيز الأداء التشغيلي والتميز، مشيرة إلى أن الافتقار للوسائل التكنولوجية الحديثة الداعمة لليقظة يؤثر سلباً على التميز واستغلال الفرص المتاحة في السوق مقارنة بالمنافسين. وأثبتت دراسة (دفع الله، 2023) أن التسويق الريادي يساهم بشكل إيجابي ومباشر في تحقيق الاستدامة التشغيلية والمالية للشركات، مؤكدة أن الاعتماد على ممارسات تسويقية ريادية يحقق أداءً مستداماً وكفاءة أعلى مقارنة بالأساليب التقليدية، وذلك بفضل الاعتماد على القدرات الابتكارية والاستباقية في استغلال الفرص. وكشفت دراسة (محمد وشاكر، 2023) عن وجود ارتباط وتأثير معنوي قوي لأبعاد نظم المعلومات التسويقية (والتي تمثل جوهر اليقظة) في تحقيق وتعزيز ممارسات التسويق الريادي، مشددة على ضرورة إيلاء المؤسسات اهتماماً أكبر بتوفير المعلومات والتركيز على الأبعاد التي تدعم الريادة التسويقية.

وأخيراً، أسفرت دراسة (أحمد، 2024) عن وجود علاقة ارتباط وتأثير طردية معنوية لتبني التوجهات والممارسات الاستراتيجية السليمة في تعزيز التسويق الريادي ككل، مما يؤكد أن الرؤية الاستراتيجية تنعكس بشكل مباشر على مستوى ممارسة أبعاد التسويق الريادي (كالمبادرة، والابتكار، وتحمل المخاطر) داخل بيئة الأعمال.

التعقيب على الدراسات السابقة:

رغم ثراء الدراسات السابقة، تبرز فجوة علمية ومكانية واضحة؛ إذ تناولت معظم الدراسات "اليقظة الاستراتيجية" و"التسويق الريادي" كمتغيرات منفصلة، أو ربطتهما بالأداء المؤسسي العام. وندرت الدراسات التي اختبرت "اليقظة الاستراتيجية" بوصفها المحرك والموجه المباشر لبناء ممارسات "التسويق الريادي" (كمتغير تابع). كما تركزت أغلب الأبحاث في بيئات أجنبية أو قطاعات صناعية وتعليمية، مما يترك فجوة تطبيقية في قطاع التأمين السوداني وهو ما يميز هذه الدراسة.

المحور الأول: الإطار النظري للدراسة

أولاً: المتغير المستقل: اليقظة الاستراتيجية

1. مفهوم اليقظة الاستراتيجية:

اليقظة الاستراتيجية مشتقة من الكلمة "Vigilare"، وهي المصدر من الفعل اللاتيني "Vigilare"، والذي يعني "المراقبة" أو "اليقظة"، ويُستخدم المصطلح أيضاً في سياق "المراقبة بالرادار" للإشارة إلى استخدام تقنية الرادار في عمليات المراقبة والرصد المستمر لمنطقة أو مكان معين بهدف الحفاظ على أمنها والحماية من التهديدات المحتملة (عماد سحمدي، وعبدالملك وبلعشي، 2022، ص 293).

تُعتبر اليقظة الاستراتيجية، وفقاً للرائد في أبحاثها (Aguilar, 1976)، عملية تقوم من خلالها المنظمة بالتقاط المعلومات المتعلقة بالأحداث والعلاقات الجارية في البيئة الخارجية لها، حيث يُفترض أن تكون هذه المعلومات ذات قيمة كبيرة، إذ يُتوقع أن تساهم في تعزيز فهم فريق الإدارة للوضع الخارجي، وبالتالي تمكينهم من اتخاذ قرارات استراتيجية مستتيرة تتعلق بمستقبل المنظمة. (Lesca, 1994, p. 31)

فاليقظة الاستراتيجية هي عملية استراتيجية تقوم بها المنظمة بهدف كشف بيئتها واستغلال المعلومات المتاحة وتحليل البيئة الداخلية والخارجية، بهدف خلق فرص عينية مواتية وتقليل المخاطر المحتملة، إذ إن اليقظة الاستراتيجية تعتمد بشكل أساسي على جمع المعلومات المتاحة وتحليلها بعناية لفهم العوامل الداخلية والخارجية التي تؤثر في المنظمة (سهير عادل حامد، 2020، ص 41).

2. أهمية اليقظة الاستراتيجية:

إن الوضع الراهن الذي تواجهه المنظمات مليء بعدم التأكد ويحتمل العديد من التحولات التكنولوجية والتنافسية والتسويقية والبيئية، سواء كانت هذه التحولات اجتماعية أو اقتصادية أو سياسية أو غيرها. هذه التحولات تجعل سرعة التغيير في البيئة من الصعب على المنظمات الاطلاع عليها بالكامل (حسام محمود جميل أبو حمور، سري علي العناسوة، 2023، ص 37).

وتعود أهمية اليقظة الاستراتيجية إلى قدرتها على استيعاب هذه التغيرات والتحديات، حيث تُمكن المنظمات من الاستعداد للمستقبل وتحديد الفرص والتهديدات المحتملة، مما يعزز قدرتها على التكيف وتحسين أدائها في بيئة متغيرة (كلثوم قادر كرسو، محمود محمد امين عثمان، 2020، ص 167). وتقوم اليقظة الاستراتيجية برصد بيئة المنظمة، حيث تقوم المنظمة بنشر المعلومات المنتقاة بعد أن يتم تحليلها ومعالجتها بغرض اتخاذ القرارات الاستراتيجية.

3. أبعاد اليقظة الاستراتيجية:

تتضمن اليقظة الاستراتيجية وفقاً لنموذج الدراسة الحالية الأبعاد الآتية:

أ. اليقظة التكنولوجية: (Technological Vigilance)

هي بمثابة مراقبة المؤسسة لنشاط البيئة العملية والتكنولوجية المرتبطة بها وبأنشطة المؤسسة حالياً ومستقبلاً (حسين، 2015)، وهي أيضاً تعني متابعة التطورات التكنولوجية الجديدة التي قد تؤثر على الأعمال، سواء كانت فرصاً لتحسين المنتجات أو الخدمات، أو تهديدات تكنولوجية جديدة من شأنها تقويض السوق. وتشير اليقظة التكنولوجية إلى الاهتمام المستمر الذي توليه المنظمة لتتبع التطورات التكنولوجية في مجالات متعددة، مثل الاكتشافات العلمية، الأبحاث الأكاديمية والتطبيقية، وابتكار السلع والخدمات أو ظهور تقنيات جديدة، مما يسهل عليها التكيف مع التغيرات (جميلة قادم، 2023، ص 510).

ب. اليقظة التنافسية: (Competitive Vigilance)

تعني تقييم نقاط قوة وضعف المنافسين وتهدف إلى معرفة ما يفعله المنافسون (حسين، 2015)، كما تعني مراقبة المنافسين وتحليل استراتيجياتهم، نقاط قوتهم وضعفهم، والتغيرات في سوقهم المستهدف. الهدف هو التنبؤ بالتحركات المحتملة للمنافسين وتطوير استراتيجيات لمواجهةهم. وهي عملية استراتيجية تهدف إلى مراقبة وتحليل المنافسين في السوق بشكل دوري ومستمر، وتشمل هذه العملية جمع المعلومات حول اللاعبين الرئيسيين في السوق، سواء كانوا منافسين حاليين أو لاعبين جدد (إبراهيم عباس الزهيري، 2018، ص 303).

ج. اليقظة البيئية: (Environmental Vigilance)

تتعلق بما تبقى من عناصر في بيئة المؤسسة والتي لم تشملها الأنواع السابقة بعين الاعتبار مثل اليقظة التشريعية، المالية، السياسية، الثقافية والاجتماعية، إذ أن هذه الأنواع لا تقل أهمية عن سابقتها (حسين، 2015)، وهي مراقبة العوامل البيئية التي قد تؤثر على العمليات التجارية، مثل التغيرات المناخية، الموارد الطبيعية، أو القضايا المتعلقة بالاستدامة. وتعتبر اليقظة البيئية من أهم النواحي التي يجب أن توليها المنظمات اهتماماً خاصاً، حيث يتعين عليها أن تكون حذرة ومتيقظة لأدنى التغيرات في بيئتها، بهدف جمع ونشر المعلومات لكي تستطيع المنظمات التكيف مع التحولات البيئية التي قد تؤثر على استراتيجياتها وأدائها. (Natou, 2020, p. 136)

د. اليقظة التجارية / التسويقية: (Commercial/Marketing Vigilance)

هي ذلك النشاط الذي تتمكن من خلاله المؤسسة من دراسة العلاقات بين الموردين والزبائن والمهارات الجيدة التي تظهر في السوق من أجل تحسين أداء تنافسها (حسين، 2018). ويمكن النظر إلى اليقظة التسويقية على أنها مجموعة من الأدوات التي تمكن الإدارة من الاستكشاف والاستعلام المستمر عن التحولات والتغيرات في بيئة التسويق للمنظمة، وتتعلق هذه اليقظة بالعملاء، والموردين، والأسواق (نوال عطوي، أمينة خطابات، 2023، ص 155). وتعتبر اليقظة التسويقية عملية دورية ومستمرة، تجري بشكل أخلاقي، حيث تقوم المنظمة بمراقبة وتحليل بيئتها التسويقية بحرية، بهدف البحث عن الدلائل والمؤشرات التي قد تؤثر في استدامة المنظمة.

ثانياً: المتغير التابع: التسويق الريادي

1. مفهوم التسويق الريادي:

شهدت بيئة الأعمال المعاصرة تغيرات متسارعة بفعل العولمة والتطور التكنولوجي، مما أبرز التسويق الريادي كأحد التوجهات الحديثة التي تمزج بين روح المبادرة والابتكار في الأنشطة التسويقية. ويُعرف التسويق الريادي بأنه طريقة عملية لتوليد قيمة متفوقة في السوق من خلال دعم الإبداع لتطوير المنتجات، والعمل باستباقية لتلبية حاجات العملاء (رسل

سلمان نعمة، 2016، ص 118). كما يُنظر إليه كتوجه تسويقي يقوم على المبادرة والتنافسية المبنية على البحث المستمر عن الفرص الناشئة للاستحواذ عليها واستثمارها لخلق قيمة متوقعة للعميل (Maritz, Frederick, & Valos, 2010, p. 78) وبذلك فهو يمثل تفاعلاً إبداعياً يهدف لاقتناص الفرص وإدارة المخاطر في بيئات تتسم بعدم التأكد.

2. أهمية وأهداف التسويق الريادي:

تكمُن أهمية تبني نهج التسويق الريادي في تمكين المنظمات من تكوين وإيصال القيمة للزبون من خلال رفع القدرات الإبداعية بفاعلية، ومعالجة المخاطر على صعيد العمليات التسويقية بشكل عام. ويمثل هذا التوجه منظوراً قائماً على استكشاف الفرص بطرق مبتكرة واستباقية، دون أن تحد الموارد المتاحة من قدرة المؤسسة على الإبداع (Morris et al., 2002, p. 5).

ويهدف التسويق الريادي إلى تحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية عبر زيادة القدرات التنافسية للمنظمة، إيجاد أسواق جديدة، رفع مستويات الكفاءة والإنتاجية، وابتكار منتجات تتوافق بدرجة عالية مع الاحتياجات الحقيقية للمجتمع والعملاء (Nwaizugbo & Anukam, 2014, p. 78).

3. خصائص التسويق الريادي:

يتسم التسويق الريادي بعدد من الخصائص التي تمنح المؤسسة المرونة والقدرة على مواكبة التغيرات البيئية وتحقيق الميزة التنافسية، ومن أهمها (فصيل قميحة، 2021، ص 321؛ أشرف عبد العزيز سلامة، 2022، ص 44-45):

- أ. الاعتماد على الابتكار والإبداع كركيزة أساسية للنمو.
- ب. التركيز التام على تلبية حاجات الزبائن وتحقيق رضاهم.
- ج. الاستباقية والمبادرة بطرح خدمات ومنتجات جديدة قبل المنافسين.
- د. تقبل المخاطر واتخاذ قرارات محسوبة في ظل ظروف عدم التأكد.
- هـ. اقتناص الفرص التسويقية واستغلالها من خلال إشراك الزبائن في عمليات الإنتاج.

4. أبعاد التسويق الريادي:

تتعدد أبعاد التسويق الريادي وفقاً للأدبيات، وقد اعتمدت الدراسة على خمسة أبعاد رئيسية تمثل في مجملها القدرة الريادية التسويقية للمؤسسة، وهي (فضيلة سلمان داوود، ساهرة محمد حسن، 2016، ص 48؛ ممدوح عبد الفتاح، 2023):

- أ. **الاستباقية (Proactiveness)**: تعني أن تتخذ المؤسسة خطوات استباقية في السوق لتحديد الفرص قبل الآخرين، بحيث تكون هي من يصنع التغيير لا من يتأثر به.
- ب. **الابتكار (Innovativeness)**: هو تطوير أساليب جديدة وغير تقليدية في تقديم المنتجات أو الخدمات أو أساليب الاتصال التسويقي بما يخلق قيمة مضافة للمستهلك.
- ج. **اقتناص الفرص (Opportunity Focus)**: يشير إلى قدرة المؤسسة على التعرف المستمر على الفرص الجديدة في الأسواق والتعامل معها بمرونة وسرعة.
- د. **إدارة المخاطر (Risk Management)**: تعني الجرأة في اتخاذ قرارات تسويقية جريئة وذات عوائد عالية رغم وجود درجة من عدم التأكد، شريطة أن تكون هذه المخاطرة محسوبة ومدروسة.

هـ. التركيز على العميل: (Customer Intensity) جعل احتياجات ورغبات الزبون هي المحور الأساسي للعملية التسويقية، بحيث تُبنى الاستراتيجيات على أساس فهم عميق لتوقعاته وسلوكه الشرائي.

النظريات المفسرة لنموذج الدراسة وأبعادها

النظريات المفسرة لنموذج الدراسة

استند بناء النموذج المفاهيمي للدراسة، والذي يربط بين "اليقظة الاستراتيجية" كمتغير مستقل و"التسويق الريادي" كمتغير تابع، إلى نظريتين رئيسيتين تكملان بعضهما لتفسير هذه العلاقة السببية، وهما:

1. النظرية القائمة على الموارد: (Resource-Based View – RBV)

استند تكوين النموذج الأساسي للدراسة إلى هذه النظرية التي برزت في منتصف الثمانينيات، والتي توضح أهمية الموارد، وبالأخص الموارد غير الملموسة أو غير المنظورة (مثل المعلومات والمعرفة الناتجة عن اليقظة)، ودورها الاستراتيجي في تحقيق الميزة التنافسية. وتفسر هذه النظرية كيف أن تفرد المؤسسة يعتمد على استغلال قدراتها الداخلية (اليقظة) وتحويلها إلى ممارسات استباقية وابتكارية (التسويق الريادي) تصعب محاكاتها من قبل المنافسين (Barney, 1986, p. 130; Wernerfelt, 1984, p. 130).

2. نظرية القدرات الديناميكية: (Dynamic Capabilities Theory)

ظهرت هذه النظرية كرد على محدودية النظرية الكلاسيكية للموارد، حيث تفترض أن مجرد امتلاك الموارد لا يضمن التفوق التنافسي ما لم تُدار بفاعلية تسمح بالتكيف السريع مع البيئة المتغيرة. وجوهرها أن المؤسسات تتفوق بما تمتلكه من قدرات على إعادة تشكيل مواردها وتوليد المعرفة استجابة للفرص والتهديدات البيئية.

وفي هذا الإطار، تُعد "اليقظة الاستراتيجية" من أوضح تجليات القدرات الديناميكية؛ فهي تمثل القدرة التنظيمية على النقاط الإشارات المبكرة من البيئة وتحليلها، لترجمتها إلى أفعال وممارسات استراتيجية تتمثل في "التسويق الريادي" (Teece, 1997, p. 131).

المحور الثاني: الدراسة الميدانية:

أولاً: إجراءات الدراسة المنهجية

لتحقيق أهداف الدراسة واختبار فرضياتها، تم اتباع الإجراءات المنهجية والإحصائية الآتية، والتي صُممت بدقة لضمان صدق النتائج وقابليتها للتكرار:

1. **المنهج المستخدم:** اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، كونه المنهج الأنسب لوصف ظاهرة (اليقظة الاستراتيجية) وتحديد مستوياتها، ومن ثم تحليل البيانات إحصائياً لاستخراج دلالات الارتباط والتأثير السببي على (التسويق الريادي).

2. **مجتمع وعينة الدراسة:** يتكون مجتمع الدراسة من الإدارات العليا، والقيادات، والكوادر الفنية في شركتي (التأمين الإسلامية، والسلامة للتأمين) بولاية البحر الأحمر في السودان. ولصغر حجم المجتمع وإمكانية الوصول إليه بالكامل، تم استخدام أسلوب الحصر الشامل (Comprehensive Enumeration) تم توزيع الاستبانات واسترداد (198) استبانة صالحة للتحليل الإحصائي (بمعدل استجابة 100%). ويُعد هذا الحجم (N=198) مثالاً وكافياً إحصائياً لإجراء التحليلات المتقدمة باستخدام نمذجة المعادلات الهيكلية (SEM).

3. أداة الدراسة:

تم الاعتماد على "الاستبانة" كأداة رئيسية لجمع البيانات الأولية، وتم تصميمها وفق مقياس "ليكرت الخماسي (Likert)" (Scale) متدرج من (1 = لا أوافق بشدة) إلى (5 = أوافق بشدة). وتكونت الاستبانة الخاصة بهذه الورقة من ثلاثة أقسام رئيسية:

القسم الأول: البيانات الديموغرافية والوظيفية للمستجيبين.

القسم الثاني (اليقظة الاستراتيجية): تضمن (20) عبارة موزعة على 4 أبعاد (التكنولوجية، التنافسية، البيئية، التجارية).
القسم الثالث (التسويق الريادي): تضمن (12) عبارة تقيس السلوك الريادي والتسويقي للمنظمة.

اختبارات التوزيع الطبيعي: (Normality Tests)

للتحقق من صلاحية البيانات لتطبيق التحليلات الإحصائية المعلمية ونمذجة المعادلات الهيكلية، تم اختبار التوزيع الطبيعي للبيانات بالاعتماد على معاملات الالتواء (Skewness)، والتفرطح (Kurtosis)، واختبار كولموغوروف-سميرنوف (Kolmogorov-Smirnov)، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (1): نتائج اختبار الالتواء والتفرطح لمتوسطات متغيرات الدراسة

المؤشر	القيمة الفعلية	القيمة المعيارية	القرار
الالتواء - اليقظة الاستراتيجية	0.075	± 2	ضمن الحدود المقبولة
التفرطح - اليقظة الاستراتيجية	-0.723	± 7	ضمن الحدود المقبولة
الالتواء - التسويق الريادي	-0.070	± 2	ضمن الحدود المقبولة
التفرطح - التسويق الريادي	-0.606	± 7	ضمن الحدود المقبولة

المصدر: إعداد الباحث من بيانات الدراسة الميدانية، 2026م

يتضح من الجدول (1) أن جميع قيم الالتواء والتفرطح لمتغيري الدراسة جاءت ضمن النطاقات المقبولة إحصائياً (± 2) للالتواء، و ± 7 للتفرطح، مما يدل على خلو البيانات من التشوهات الحادة.

جدول (2): نتائج اختبار كولموغوروف-سميرنوف لمتوسطات المتغيرات

المتغير	القيمة الفعلية (Sig)	القيمة المعيارية	القرار
اليقظة الاستراتيجية	0.854	> 0.05	يتبع التوزيع الطبيعي
التسويق الريادي	0.606	> 0.05	يتبع التوزيع الطبيعي

المصدر: إعداد الباحث من بيانات الدراسة الميدانية، 2026م

تُظهر نتائج الجدول (2) أن قيم الدلالة الإحصائية (Sig) لجميع المتغيرات جاءت أكبر من (0.05). وبالمجموع بين نتائج الالتواء والتفرطح واختبار كولموغوروف-سميرنوف، يتأكد تحقق شرط التوزيع الطبيعي للبيانات، مما يسمح بالانتقال للتحليلات المتقدمة بثقة منهجية عالية.

4. اختبار الثبات والاتساق الداخلي لأداة الدراسة:

للتحقق من مدى اتساق فقرات الاستبانة داخلياً وقدرتها على قياس ما صُممت لأجله، تم استخدام معامل ألفا كرونباخ - (Cronbach's Alpha)، حيث يُعد المقياس مقبولاً إذا بلغت قيمته (0.70) فأكثر.

جدول (3): نتائج اختبار الثبات (ألفا كرونباخ) لمتغيرات الدراسة

المتغير	عدد الفقرات	القيمة الفعلية	القيمة المعيارية	القرار
اليقظة الاستراتيجية	20	0.89	≥ 0.70	ثبات جيد جداً
التسويق الريادي	12	0.91	≥ 0.70	ثبات ممتاز

المصدر: إعداد الباحث من بيانات الدراسة الميدانية، 2026م

يتبين من الجدول (3) أن أداة الدراسة تتمتع بدرجة عالية وممتازة من الثبات والاتساق الداخلي؛ حيث بلغت قيمة ألفا كرونباخ لمتغير اليقظة الاستراتيجية (0.89)، ولمتغير التسويق الريادي (0.91)، وجميعها تتجاوز الحد الأدنى المقبول إحصائياً (0.70)، مما يعزز من موثوقية نتائج التحليل.

5. أساليب التحليل الإحصائي لاختبار الفرضيات:

لاختبار فرضيات الدراسة (أثر اليقظة الاستراتيجية على التسويق الريادي)، تم الاعتماد على أسلوب تحليل المسار (Path Analysis) عبر نمذجة المعادلات الهيكلية (SEM) باستخدام برنامج (AMOS v.26)، وتم تفسير النتائج بالاعتماد على المعامل المعياري (β) لتحديد قوة واتجاه التأثير، ومستوى الدلالة الإحصائية (P-value) حيث تُقبل الفرضية إذا كانت $\leq (0.05)$.

ثانياً: الإحصاءات الوصفية للبيانات الشخصية لعينة الدراسة

تم تحليل البيانات الديموغرافية والوظيفية لعينة الدراسة (N=198) بهدف التعرف على الخصائص العامة للمستجيبين، ومدى تمثيلهم لمجتمع الدراسة في شركتي التأمين محل التطبيق، وذلك كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (4): التوزيع التكراري والنسبي للخصائص الديموغرافية والوظيفية لعينة الدراسة

المتغير	الفئة	العدد	النسبة %
العمر	أقل من 30 سنة	18	9.1
	30 - أقل من 40 سنة	78	39.4
	40 - أقل من 50 سنة	65	32.8
	50 - أقل من 60 سنة	25	12.6
	60 سنة فأكثر	12	6.1
	المجموع	198	100%
المؤهل العلمي	ثانوي	6	3.0
	جامعي	112	56.6
	فوق الجامعي	80	40.4
	المجموع	198	100%
المسمى الوظيفي	قيادة عليا	6	3.0
	مدير إدارة / مدير فرع	12	6.1
	رئيس قسم	31	15.7
	مشرف	10	5.1

31.8	63	وظيفة إدارية / مالية	
35.4	70	وظيفة فنية	
3.0	6	أخرى	
100%	198	المجموع	
15.2	30	أقل من 5 سنوات	سنوات الخبرة
27.8	55	5 - أقل من 10 سنوات	
21.7	43	10 - أقل من 15 سنة	
35.4	70	15 سنة فأكثر	
100%	198	المجموع	

المصدر: إعداد الباحث من بيانات الدراسة الميدانية، 2026م

نجد من الجدول (4) أن الغالبية العظمى من المستجيبين (حوالي 72%) يقعون في الفئة العمرية المتوسطة (30 إلى أقل من 50 سنة)، وهي الفئة التي تمثل قوة العمل الفاعلة والنشطة. كما يتضح الارتفاع الكبير في المستوى التعليمي، حيث يحمل 97% من أفراد العينة مؤهلاً جامعياً أو دراسات عليا، مما يعزز من دقة استجاباتهم وفهمهم العميق لمتغيرات الدراسة. وعلى الصعيد الوظيفي، تركزت العينة في الوظائف الفنية والإدارية المتخصصة بنسبة تفوق 67%، وهو توزيع يتسق مع الطبيعة التشغيلية لشركات التأمين. وأخيراً، أظهرت البيانات أن أكثر من 57% من المستجيبين يمتلكون خبرة عملية تتجاوز 10 سنوات، مما يؤكد وجود خبرات تراكمية قوية وموثوقة داخل الشركات المبحوثة.

ثالثاً: الإحصاءات الوصفية ومعاملات الثبات لأبعاد الدراسة

بهذه التعرف على مستوى إدراك أفراد العينة لمتغيرات الدراسة، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما تم احتساب معامل (ألفا كرونباخ) لكل بُعد، كما في الجدول التالي:

جدول (5): الإحصاءات الوصفية ومعاملات الثبات لأبعاد الدراسة

المتغير الرئيسي	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل ألفا كرونباخ
اليقظة الاستراتيجية	اليقظة التكنولوجية	3.41	0.82	0.84
	اليقظة التنافسية	3.36	0.85	0.86
	اليقظة البيئية	3.29	0.88	0.81
	اليقظة التجارية	3.45	0.80	0.83
	المتغير ككل	—	—	0.89
التسويق الريادي	الاستباقية	3.38	0.91	0.85
	الإبداع والابتكار	3.42	0.87	0.88
	إدارة المخاطر	3.31	0.94	0.82
	استغلال الفرص والموارد	3.40	0.89	0.86
	المتغير ككل	—	—	0.91

المصدر: إعداد الباحث من بيانات الدراسة الميدانية، 2026م

تشير النتائج إلى اتجاه إيجابي عام نحو ممارسات اليقظة الاستراتيجية، كما تصدرت "اليقظة التجارية" أعلى المتوسطات، بينما جاء "الإبداع والابتكار" في صدارة أبعاد التسويق الريادي، مع ثبات مرتفع لجميع الأبعاد.

رابعاً: التحليل العاملي الاستكشافي (EFA)

للتحقق من البناء الداخلي للأداة، تم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي باستخدام (PCA) مع تدوير (Varimax)، كما في الجدول التالي:

جدول (6): نتائج اختبارات الملاءمة (KMO & Bartlett) ونسبة التباين المفسر

المتغير	KMO	Sig (Bartlett)	نسبة التباين المفسر %
اليقظة الاستراتيجية	0.842	0.000	67.49%
التسويق الريادي	0.874	0.000	75.43%

المصدر: إعداد الباحث من بيانات الدراسة الميدانية، 2026م

تؤكد النتائج ملاءمة البيانات للتحليل العاملي، حيث جاءت قيم (KMO) مرتفعة، ودلالة اختبار بارتلليت معنوية، كما تم استخراج العوامل بنجاح دون تحميلات متقاطعة مؤثرة، مما يعزز سلامة البناء العاملي للأداة.

خامساً: التحليل العاملي التوكيدي (CFA)

بعد التحقق من البناء الداخلي للأداة باستخدام التحليل الاستكشافي، تم الانتقال إلى التحليل العاملي التوكيدي (Confirmatory Factor Analysis – CFA) ويرتكز التحليل التوكيدي على اختبار نموذج محدد مسبقاً، حيث يتم تحديد عدد العوامل والعلاقات بين العبارات وأبعادها استناداً إلى الأساس النظري ونتائج التحليل الاستكشافي. وقد تم تنفيذ التحليل باستخدام برنامج AMOS، مع الاعتماد على مجموعة من مؤشرات جودة المطابقة للحكم على صلاحية النموذج، من أبرزها (CMIN-DF) ، (CFI)، (TLI)، و (RMSEA).

كما تم تقييم الصدق التقاربي (Convergent Validity) من خلال فحص قيم التشبعات المعيارية. وقد تم تنفيذ التحليل التوكيدي على مرحلتين: اختبار نموذج القياس من الدرجة الأولى لكل متغير على حدة، ثم بناء النموذج الهيكلي لاختبار الفرضيات.

1. التحليل العاملي التوكيدي للمتغير المستقل (اليقظة الاستراتيجية):

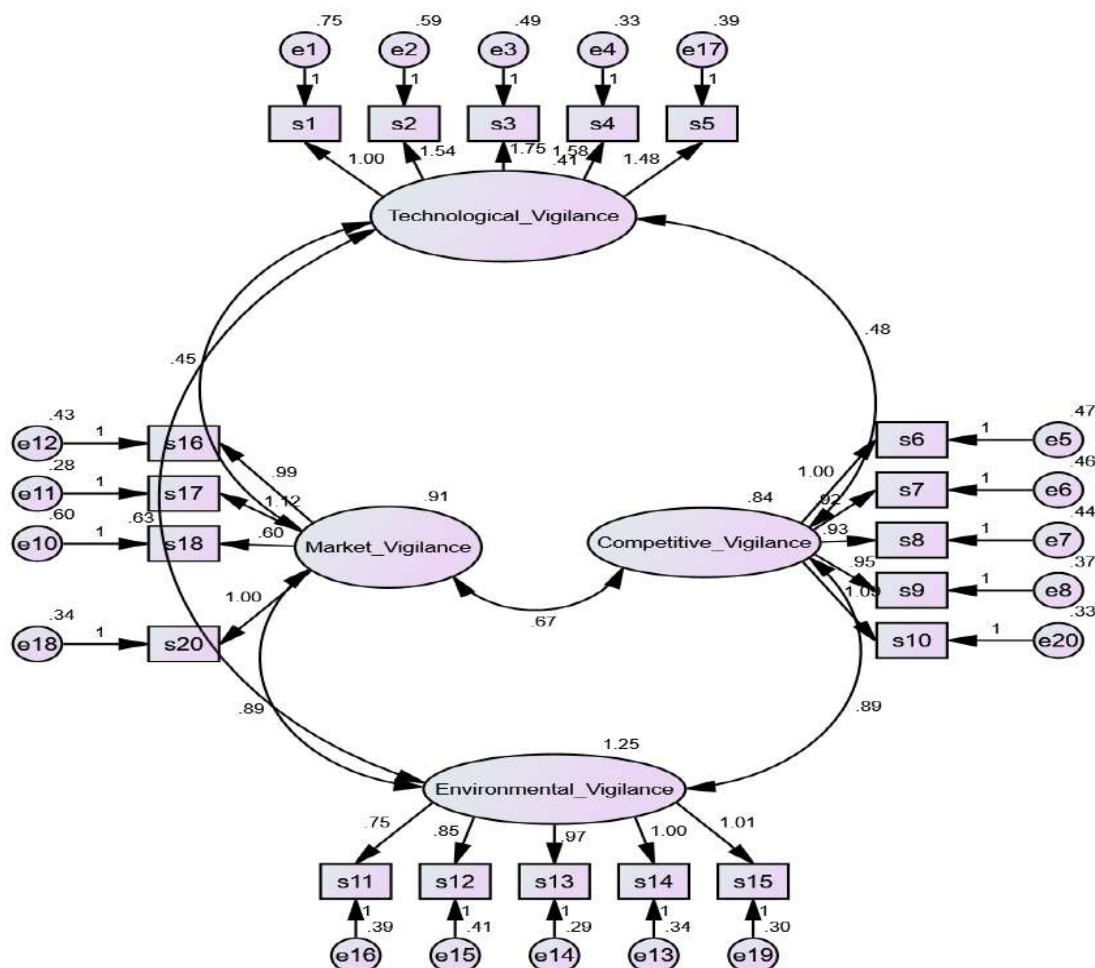
جدول (6): مؤشرات جودة المطابقة لنموذج اليقظة الاستراتيجية

المؤشر	القيمة الفعلية	القيمة المعيارية	النتيجة
مربع كاي المعياري (CMIN-DF)	2.454	3.00 ≤ أو 5.00	مقبولة
مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	0.934	≥ 0.90	جيدة
مؤشر توكر-لويس (TLI)	0.923	≥ 0.90	جيدة
جذر متوسط مربعات الخطأ (RMSEA)	0.086	≤ 0.10	مقبولة

المصدر: إعداد الباحث بناءً على بيانات الدراسة الميدانية، 2026م

تشير النتائج الواردة أعلاه إلى أن النموذج يتمتع بمطابقة جيدة مع البيانات، مما يؤكد صلاحية النموذج للاعتماد في اختبار الفرضيات. كما أظهرت نتائج التشبعات العالمية المعيارية للعبارات) بعد حذف العبارة S19 لعدم استيفائها شرط التشبع (أن جميع العبارات المتبقية تمتلك تشبعات عالية ودالة إحصائياً تراوحت بين (0.60) و(0.90)، مما يؤكد توفر الصدق التقاربي لمتغير اليقظة الاستراتيجية.

شكل (1): التحليل العاملي التوكيدي للمتغير المستقل (اليقظة الاستراتيجية)



المصدر: إعداد الباحث بناءً على بيانات الدراسة الميدانية، 2026م

2. التحليل العاملي التوكيدي للمتغير التابع (التسويق الريادي):

جدول (7): مؤشرات جودة المطابقة لنموذج التسويق الريادي

المؤشر	القيمة الفعلية	القيمة المعيارية	النتيجة
مربع كاي المعياري (CMIN-DF)	3.402	≤ 5.00	مقبولة
مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	0.948	≥ 0.90	ممتازة
مؤشر توكر-لويس (TLI)	0.933	≥ 0.90	ممتازة
جذر متوسط مربعات الخطأ (RMSEA)	0.110	يقترّب من 0.10	مقبولة جداً

المصدر: إعداد الباحث بناءً على بيانات الدراسة الميدانية، 2026م

تشير النتائج إلى أن نموذج (التسويق الريادي) يتمتع بمطابقة جيدة جداً مع بيانات الدراسة.

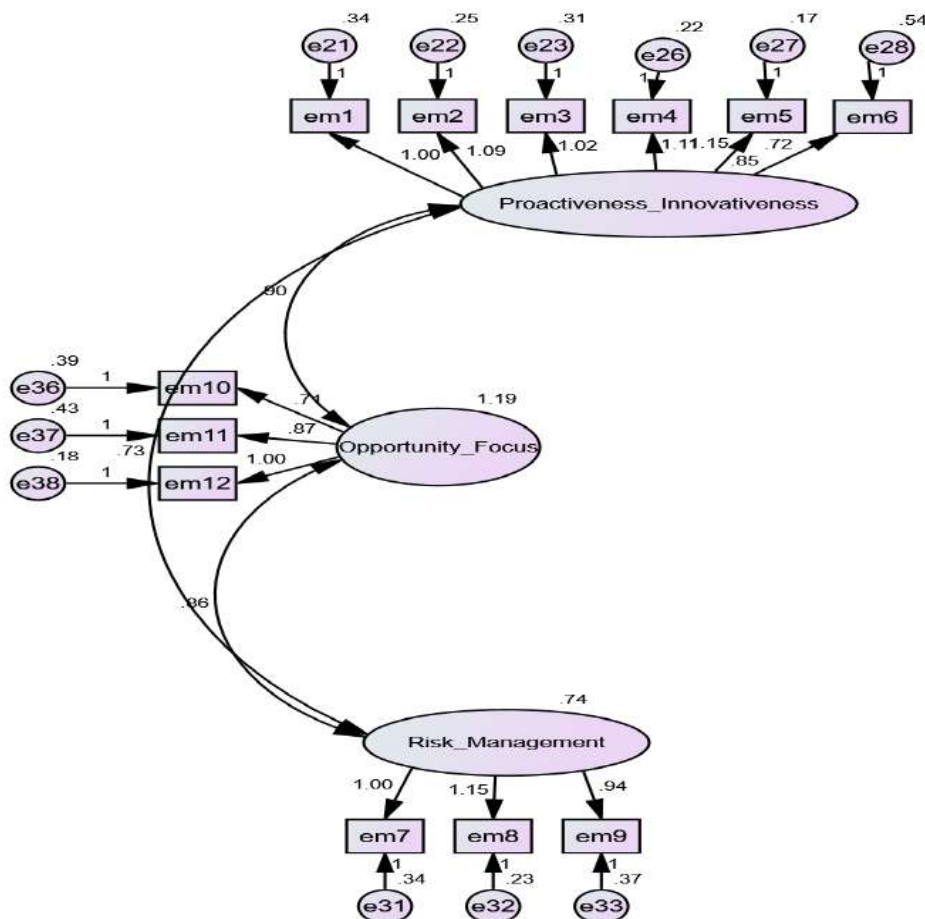
جدول (8): التشبعات العاملية المعيارية لأبعاد التسويق الريادي

البعد	العبارات	قيم التشبعات المعيارية	الدالة
بُعد الاستباقية والإبداع (بعد دمجها إحصائياً)	E1 إلى E6	من 0.67 إلى 0.93	دالة عند 0.001
بُعد إدارة المخاطر	E7 إلى E9	من 0.80 إلى 0.90	دالة عند 0.001
بُعد استغلال الفرص	E10 إلى E12	من 0.78 إلى 0.93	دالة عند 0.001

المصدر: إعداد الباحث بناءً على بيانات الدراسة الميدانية، 2026م

يُظهر التحليل أن جميع التشبعات المعيارية للأبعاد على المتغير الشامل "التسويق الريادي" كانت مرتفعة جداً ودالة إحصائياً، متجاوزة الحد الأدنى المقبول (0.50) بكثير، مما يؤكد توفر درجة عالية من الصدق التقاربي (Convergent Validity).

شكل (2): التحليل العاملي التوكيدي للمتغير التابع (التسويق الريادي)



المصدر: إعداد الباحث بناءً على بيانات الدراسة الميدانية، 2026م

سادساً: اختبار الفرضيات : تحليل المسار

تحقيقاً لأهداف الدراسة في الكشف عن أثر اليقظة الاستراتيجية على التسويق الريادي، يستعرض هذا الجزء نتائج تحليل المسار. ويهدف هذا الإجراء الإحصائي إلى التحقق من مدى مطابقة النموذج البنائي للبيانات الميدانية، واختبار دلالة المعاملات القياسية للفرضية الرئيسية وتفرعاتها.

نتائج اختبار الفرضية الرئيسية وتفرعاتها:

تم اختبار الفرضية القائلة بوجود أثر مباشر ذي دلالة إحصائية لليقظة الاستراتيجية على التسويق الريادي وفيما يلي عرض للنتائج:

جدول (9): نتائج تحليل المسار لاختبار أثر أبعاد اليقظة على التسويق الريادي

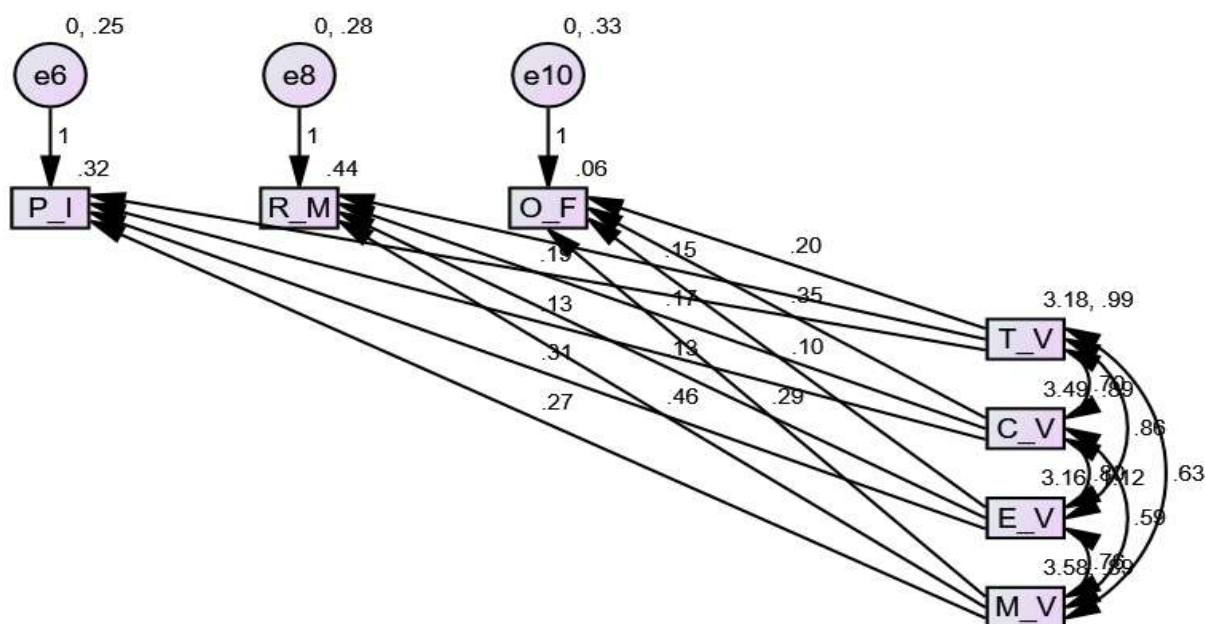
البعد المستقل	البعد التابع	المعامل المعياري	مستوى الدلالة	النتيجة
اليقظة التكنولوجية	الاستباقية والإبداع	0.201	0.003	مقبولة
اليقظة التكنولوجية	إدارة المخاطر	0.158	0.028	مقبولة
اليقظة التكنولوجية	استغلال الفرص	0.203	0.006	مقبولة
اليقظة التنافسية	الاستباقية والإبداع	0.128	0.049	مقبولة
اليقظة التنافسية	إدارة المخاطر	0.165	0.018	مقبولة
اليقظة التنافسية	استغلال الفرص	0.335	0.000	مقبولة
اليقظة البيئية	الاستباقية والإبداع	0.341	0.000	مقبولة
اليقظة البيئية	إدارة المخاطر	0.140	0.106	مرفوضة
اليقظة البيئية	استغلال الفرص	0.105	0.241	مرفوضة
اليقظة التجارية	الاستباقية والإبداع	0.271	0.000	مقبولة
اليقظة التجارية	إدارة المخاطر	0.457	0.000	مقبولة
اليقظة التجارية	استغلال الفرص	0.270	0.000	مقبولة
اليقظة الاستراتيجية ككل	التسويق الريادي ككل	0.927	0.000	مقبولة

المصدر: إعداد الباحث بناءً على بيانات الدراسة الميدانية، 2026م

تشير المعطيات الإحصائية إلى قبول الفرضية الرئيسية للدراسة، حيث أثبتت النتائج أن اليقظة الاستراتيجية تؤثر تأثيراً طردياً ومباشراً وقوياً جداً ($\beta = 0.927$) في تحفيز ممارسات التسويق الريادي.

وعلى مستوى الأبعاد، تصدرت "اليقظة التجارية" أقوى علاقات التأثير، حيث استحوذت على التأثير الأكبر في دفع "إدارة المخاطر" بمعامل (0.457). تلاها تأثير "اليقظة البيئية" على "الاستباقية والإبداع" بمعامل (0.341). في حين رفض تأثير اليقظة البيئية على كل من إدارة المخاطر واستغلال الفرص، مما يفسر أن رصد الظروف البيئية العامة (السياسية والقانونية) يحفز الإبداع لدى الشركة، لكنه لا يدفعها بالضرورة نحو المخاطرة واستغلال الفرص ما لم تتوفر معلومات تجارية وتنافسية أكثر تحديداً.

شكل (3): نتائج تحليل المسار لاختبار أثر أبعاد اليقظة الاستراتيجية على أبعاد التسويق الريادي



المصدر: إعداد الباحث بناءً على بيانات الدراسة الميدانية، 2026م.

مناقشة النتائج مع الدراسات السابقة

أثبتت نتائج الدراسة الحالية وجود أثر إيجابي قوي ومباشر لليقظة الاستراتيجية ككل في تعزيز ممارسات التسويق الريادي. وتتفق هذه النتيجة الجوهرية بشكل تطائقي مع ما توصلت إليه دراسة (أحمد، 2024) التي أكدت أن التوجهات والممارسات الاستراتيجية السليمة تنعكس بشكل مباشر وطردى على ممارسة أبعاد التسويق الريادي (كالمبادرة، والابتكار، وتحمل المخاطر). كما تتسجم هذه النتيجة بقوة مع دراسة (محمد وشاكر، 2023) التي كشفت عن ارتباط وتأثير قوي لنظم المعلومات التسويقية — والتي تمثل جوهر اليقظة — في تحقيق وتعزيز الريادة التسويقية. وتدعم هذه النتيجة أيضاً ما استنتجته دراسة (Jalod et al., 2021) من وجود أثر معنوي لليقظة الاستراتيجية بكافة أبعادها في تحقيق الأداء الريادي من خلال تفسير الإشارات البيئية.

أظهرت نتائج المسارات الفرعية أن اليقظة البيئية والتكنولوجية تلعب دوراً حاسماً في دفع الشركات نحو "الاستباقية والإبداع". وتتسق هذه النتيجة تماماً مع مخرجات دراسة (سليمان، 2023) التي أبرزت ضرورة تطبيق نظام اليقظة الاستراتيجية كمدخل للاعتماد على هياكل مرنة تتكيف مع متطلبات السوق بشكل "استباقي". كما تتقاطع مع دراسة (الجنابي، 2023) التي أكدت على أهمية نظام اليقظة في تحقيق "الاستباقية" والميزة التنافسية. وتتوافق كذلك مع دراسة (دهام، 2023) التي بيّنت أثر البصيرة الاستراتيجية في تعزيز الأداء التكيفي ومواكبة التغيرات بمرونة.

أثبتت الدراسة الحالية أن اليقظة التجارية والتنافسية هما المحركان الأقوى لـ "استغلال الفرص" و"إدارة المخاطر". وتلتقي هذه النتيجة بوضوح مع ما بيّنته دراسة (يونس، 2023) من أن الافتقار لوسائل اليقظة يؤثر سلباً على قدرة المنظمة في "استغلال الفرص المتاحة في السوق مقارنة بالمنافسين". كما تدعم هذه النتيجة فلسفة دراسة (دفع الله، 2023) التي

أوضحت أن التسويق الريادي الناجح يعتمد في جوهره على القدرات الابتكارية والاستباقية في استغلال الفرص، وهو ما لا يتحقق — كما أثبتت دراستنا — إلا بوجود يقظة تجارية وتنافسية نشطة تغذي هذا التوجه.

تُثبت دراستنا، متوافقةً مع الإجماع العلمي للدراسات الثمانية المذكورة، أن اليقظة الاستراتيجية ليست مجرد تجميع للبيانات، بل هي "شرط مُسبق" ومُحرك أساسي لا غنى عنه لتفعيل ممارسات التسويق الريادي، وبدون هذا الرصد الدقيق، تفقد المنظمات قدرتها على المبادرة، وتحمل المخاطر المحسوبة، واقتناص الفرص في بيئات الأعمال المعقدة.

النتائج

1. وجود أثر مباشر ذي دلالة إحصائية لليقظة الاستراتيجية ككل في تعزيز ممارسات التسويق الريادي، حيث بلغ معامل التأثير (0.927)،
2. تعد "اليقظة التجارية" المحرك الأقوى والأكثر فاعلية في دعم استراتيجيات "إدارة المخاطر" و"استغلال الفرص"؛ نظراً لاعتماد هذه القرارات الجريئة على معلومات دقيقة تخص الموردين والعملاء.
3. هناك قدرة عالية لليقظة التنافسية على دفع الشركات نحو "اقتناص الفرص" التسويقية قبل المنافسين، متجاوزة بذلك أساليب التسويق التقليدية.
4. لم تظهر اليقظة البيئية تأثيراً دالاً على إدارة المخاطر واقتناص الفرص، مما يعكس حذراً مؤسسياً عند التعامل مع المتغيرات الاقتصادية والسياسية الكلية (البيئية) في السودان.

التوصيات:

الزهيري، إبراهيم عباس. (2018). اليقظة الاستراتيجية: مدخل لإدارة التميز لتحقيق ميزة تنافسية للمؤسسات التعليمية . كلية التربية، جامعة سوهاج.

Al-Zuhairi, Ibrahim Abbas. (2018). **Strategic Vigilance: An Approach to Managing Excellence for Achieving Competitive Advantage in Educational Institutions.** Faculty of Education, Sohag University.

سليمان، أحمد ربيع أمين؛ خطاب، أحمد علي إبراهيم علي؛ وزيدان، مراد صالح مراد. (2023). متطلبات تطبيق اليقظة الاستراتيجية كآلية لتميز الأداء المؤسسي بالإدارات التعليمية في محافظة الفيوم: دراسة حالة. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، مجلد 17، عدد 16، ص 1-32.

Suleiman, Ahmed Rabie Amin; Khattab, Ahmed Ali Ibrahim Ali; & Zidan, Murad Saleh Murad. (2023). **Requirements for Applying Strategic Vigilance as a Mechanism for Institutional Performance Excellence in Educational Administrations in Fayoum Governorate: A Case Study.** Fayoum University Journal of Educational and Psychological Sciences, 17(16), 1-32.

سلامة، أشرف عبد العزيز محمد. (2022). دور تطبيق استراتيجيات التسويق الريادي في تعزيز مستوى الولاء للعلامة التجارية: دراسة تطبيقية على شركات مدينة غزة الصناعية. مجلة الاقتصاد الدولي والعولمة.

Salama, Ashraf Abdel Aziz Mohamed. (2022). **The Role of Applying Entrepreneurial Marketing Strategies in Enhancing Brand Loyalty: An Applied Study on Companies in Gaza Industrial City.** Journal of International Economy and Globalization.

الجنابي، ثائر جاسم محمد؛ والعبيدي، فائق مشعل قدوري. (2023). أثر اليقظة الاستراتيجية في تحقيق التفوق التنظيمي: بحث ميداني في مجموعة مختارة من الجامعات العراقية. مجلة تكريت للعلوم الإدارية والاقتصادية، مجلد 19، عدد 63، ج2، ص 365-386. <https://doi.org/10.25130/tjaes.19.63.2.19>

Al-Janabi, Thaer Jassim Mohammed; & Al-Obaidi, Faiq Mishal Qaddouri. (2023). **The Impact of Strategic Vigilance on Achieving Organizational Excellence: A Field Study in a Selected Group of Iraqi Universities.** Tikrit Journal of Administrative and Economic Sciences, 19(63, Part 2), 365-386. <https://doi.org/10.25130/tjaes.19.63.2.19>

قادم، جميلة. (2023). اليقظة التكنولوجية كمدخل لتنمية الإبداع التنافسي في المنظمات الحديثة: قراءة في المفهوم والمؤشرات والدلالات. مجلة العلوم الاجتماعية، مجلد 17، عدد 1، ص 510-528.

Qadim, Jamilah. (2023). **Technological Vigilance as an Approach to Developing Competitive Creativity in Modern Organizations: A Reading of the Concept, Indicators, and Implications.** Journal of Social Sciences, 17(1), 510-528.

أبو حمور، حسام محمود جميل؛ والعناسوة، سري علي. (2023). أثر اليقظة الاستراتيجية على التميز التنظيمي في شركات الاتصالات الأردنية. المجلة العربية للإدارة، مجلد 43، عدد 2، ص 37-49.

Abu Hamour, Hussam Mahmoud Jamil; & Al-Anaswah, Sura Ali. (2023). **The Impact of Strategic Vigilance on Organizational Excellence in Jordanian Telecommunications Companies.** Arab Journal of Administration, 43(2), 37-49.

نعمة، رسل سلمان. (2016). انعكاس أبعاد التسويق الابتكاري في نجاح التوجه الريادي لشركة الزيوت النباتية. مجلة كلية المأمون الجامعة، عدد 28.

Neama, Rusul Salman. (2016). **The Reflection of Innovative Marketing Dimensions on the Success of the Entrepreneurial Orientation of the Vegetable Oils Company.** Al-Ma'moon University College Journal, 28.

حامد، سهير عادل. (2020). العلاقة المتبادلة بين الذكاء الاستراتيجي واليقظة الاستراتيجية وإسهامها في تعزيز القدرات الاستراتيجية. مجلة جامعة الأنبار للعلوم الاقتصادية والإدارية، مجلد 12، عدد 29، ص 41-61.

Hamed, Suhair Adel. (2020). **The Reciprocal Relationship between Strategic Intelligence and Strategic Vigilance and Its Contribution to Enhancing Strategic**

Capabilities. Anbar University Journal of Economic and Administrative Sciences, 12(29), 41–61.

زوين، عمار عبد الأمير؛ ودهام، علي طالب عبد. (2023). تعزيز الأداء التكيفي من خلال اليقظة الاستراتيجية: دراسة تحليلية في مديرية شرطة محافظة واسط. مجلة الغزي للعلوم الاقتصادية والإدارية، مجلد 19، عدد 2، ص 178–155. <https://doi.org/10.36325/ghjec.v19i2.14306>

Zuwain, Ammar Abdel Amir; & Daham, Ali Talib Abd. (2023). **Enhancing Adaptive Performance through Strategic Vigilance: An Analytical Study in the Wasit Governorate Police Directorate.** Al-Ghary Journal of Economic and Management Sciences, 19(2), 155–178. <https://doi.org/10.36325/ghjec.v19i2.14306>

سحمدي، عماد؛ وبلعشي، عبد المالك. (2022). دور اليقظة الاستراتيجية في تحسين جودة القرارات بالمؤسسة الاقتصادية: دراسة تطبيقية باستخدام تحليل المسار على مؤسسة اتصالات الجزائر. مجلة اقتصاد المال والأعمال، مجلد 6، عدد 3، ص 309–293.

Sahmadi, Imad; & Belachi, Abdelmalek. (2022). **The Role of Strategic Vigilance in Improving the Quality of Decisions in Economic Institutions: An Applied Study Using Path Analysis on Algeria Telecom.** Journal of Finance and Business Economics, 6(3), 293–309.

دفع الله، عماد محمد الحسن. (2023). أثر التسويق الريادي على الأداء المستدام في الشركات الصناعية. المجلة العربية للعلوم الإنسانية والاجتماعية، عدد 19.

Dafallah, Imad Mohammed Al-Hassan. (2023). **The Impact of Entrepreneurial Marketing on Sustainable Performance in Industrial Companies.** Arab Journal of Humanities and Social Sciences, 19.

داوود، فضيلة سلمان؛ وحسن، ساهرة محمد. (2016). دور التسويق الريادي في تحقيق الميزة التنافسية. مجلة كلية المأمون الجامعة.

Dawood, Fadilah Salman; & Hassan, Sahira Mohammed. (2016). **The Role of Entrepreneurial Marketing in Achieving Competitive Advantage.** Al-Ma'moon University College Journal.

قميحة، فيصل. (2021). أثر التسويق الريادي في تحقيق المرونة الاستراتيجية. مجلة الدراسات الاقتصادية.

Qumaiha, Faisal. (2021). **The Impact of Entrepreneurial Marketing on Achieving Strategic Flexibility.** Journal of Economic Studies.

يونس، كاظم ثائر. (2023). تأثير اليقظة الاستراتيجية في تعزيز الأداء التشغيلي. مجلة التقنية، مجلد 5، عدد 2، ص 250–240.

- Younis, Kazim Thaer. (2023). **The Impact of Strategic Vigilance on Enhancing Operational Performance**. Journal of Technology, 5(2), 240–250.
- عثمان، محمود محمد أمين؛ وكرسو، كلثوم قادر. (2021). دور اليقظة الاستراتيجية في تحقيق النجاح الاستراتيجي: دراسة استطلاعية لآراء عينة من القيادات الإدارية في جامعة جيهان-أربيل. مجلة العلوم الإنسانية لجامعة زاخو، مجلد 9، عدد 1، ص 184–167. <https://doi.org/10.26436/HJUOZ.2021.9.1.672>
- Othman, Mahmoud Mohammed Amin; & Kerso, Kulthum Qadir. (2021). **The Role of Strategic Vigilance in Achieving Strategic Success: An Exploratory Study of the Opinions of a Sample of Administrative Leaders at Cihan University-Erbil**. Humanities Journal of University of Zakho, 9(1), 167–184. <https://doi.org/10.26436/HJUOZ.2021.9.1.672>
- أحمد، محمد أحمد حلمي. (2024). العلاقة بين القيادة الاستراتيجية والتسويق الريادي. المجلة العلمية للدراسات والبحوث المالية والإدارية، مجلد 16، عدد 2، ص 658–629.
- Ahmed, Mohammed Ahmed Helmy. (2024). **The Relationship between Strategic Leadership and Entrepreneurial Marketing**. Scientific Journal of Financial and Administrative Studies and Research, 16(2), 629–658.
- محمد، ممدوح عبد الفتاح أحمد. (2023). العلاقة بين التسويق الريادي والميزة التنافسية المستدامة. المجلة العربية للإدارة.
- Mohammed, Mamdouh Abdel Fattah Ahmed. (2023). **The Relationship between Entrepreneurial Marketing and Sustainable Competitive Advantage**. Arab Journal of Administration.
- عطوي، نوال؛ وخطابات، أمينة. (2023). اليقظة التسويقية للخدمات المصرفية وأثرها على رضا العملاء. مجلة الدراسات الاقتصادية المعاصرة، مجلد 8، عدد 1، ص 155.
- Atwi, Nawal; & Khattabat, Amina. (2023). **Marketing Vigilance in Banking Services and Its Impact on Customer Satisfaction**. Journal of Contemporary Economic Studies, 8(1), 155.
- محمد، هند حسن؛ وشاكر، ريناس أبوبكر. (2023). دور نظم المعلومات التسويقية في تعزيز التسويق الريادي. المجلة الدولية للبحوث في إدارة التسويق والمبيعات، مجلد 5، عدد 1.
- Mohammed, Hind Hassan; & Shaker, Renas Abubakr. (2023). **The Role of Marketing Information Systems in Enhancing Entrepreneurial Marketing**. International Journal of Research in Marketing Management and Sales, 5(1).

- Aguilar, F. J. (1976). *Scanning the Business Environment*. New York: Macmillan.
- Barney, J. B. (1986). Strategic factor markets: Expectations, luck, and business strategy. *Management Science*, 7(10), 1231–1241.
- Jalod, K. M., Hasan, A. J., & Hussain, A. N. (2021). Strategic vigilance and its role in entrepreneurial performance: An analytical study of the views of a sample of managers in the UR Company in Nasiriyah, Iraq. *Multicultural Education*, 7(1), 92–103.
- Lesca, H. (1994). Veille stratégique pour filemanagement stratégique, état de la question et axes de recherche. *Economies et Société, Série Sciences de Gestion*, (20), 31–50.
- Maritz, A., Frederick, H., & Valos, M. (2010). A Discursive Approach to Entrepreneurial Marketing: Integrating Academic and Practice Theory. *Small Enterprise Research*, 17(1), 78.
- Morris, M. H., Schindehutte, M., & LaForge, R. W. (2002). Entrepreneurial Marketing: A Construct for Integrating Emerging Entrepreneurship and Marketing Perspectives. *Journal of Marketing Theory and Practice*, 10(3), 1–19.
- Natou, H. (2020). Les réalités de la veille stratégique et de l'intelligence économique dans les entreprises au Cameroun. *Dossiers de Recherches en Économie et Gestion*, 9(2), 121–138.
- Nwaizugbo, I. C., & Anukam, A. I. (2014). Assessment of Entrepreneurial Marketing Practices among Small and Medium Scale Enterprises. *Review of Contemporary Business Research*, 3(1), 78.
- Teece, D. J., Pisano, G., & Shuen, A. (1997). Dynamic capabilities and strategic management. *Strategic Management Journal*, 18(7), 509–533.
- Wernerfelt, B. (1984). A resource-based view of the firm. *Strategic Management Journal*, 5(2), 171–180.

عنوان البحث

**تقييم مصادر ومسارات تلوث التربة المرتبط بالنزاع المسلح في السودان:
دراسة تحليلية لوعي الخبراء والمختصين**

عزيزة آدم مدني¹، محمد عبدالمنعم موسى²

¹ معهد الدراسات البيئية - جامعة الخرطوم، السودان.

² قسم علوم المحاصيل - كلية الموارد الطبيعية والدراسات البيئية - جامعة السلام، السودان.

HNSJ, 2026, 7(5); <https://doi.org/10.53796/hnsj75/19>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/75/1>

تاريخ النشر: 2026/05/01م

تاريخ القبول: 2026/04/17م

تاريخ الاستقبال: 2026/04/10م

المستخلص

هدفت هذه الدراسة إلى تقييم مستوى الوعي والارتباط المعرفي بمخاطر تلوث التربة الناجم عن النزاعات المسلحة بالسودان، مع تحديد أبرز و مسارات وتأثيرات تلوث التربة، المجهودات المبذولة لرصد التلوث في مناطق النزاع مع الإجراءات التي يجب اتخاذها للمعالجة. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم تصميم استبانة وُزعت على عينة مكونة من (52) مشاركاً من الخبراء والمختصين في مجالات علوم التربة، والبيئة، والصحة العامة، والعلوم الاجتماعية. تناولت الدراسة المعرفة بواقع تلوث التربة المرتبط بالنزاع في السودان بوصفها متغيراً مستقلاً عبر أبعاده المختلفة: الاطلاع على حالات التلوث، ملاحظة التغيرات البيئية والزراعية، الإلمام بالمصادر وأنواع الملوثات، تأثيرات تلوث التربة على الزراعة، المياه والصحة العامة بجانب جهود الرصد وإدارة المخاطر. أظهرت النتائج بأن هنالك وعي متقدم بمخاطر تلوث التربة الناجم عن النزاعات المسلحة، لكن الفهم التفصيلي لتلوث التربة محدود بسبب نقص البيانات والبحث الميداني، وتلوث التربة ينشأ عن الفعل العسكري المباشر والآثار غير المباشرة للنزاع. أما ارتفاع الملوثات البيولوجية يعكس تدهور خدمات الصرف الصحي وإدارة النفايات، بينما انخفاض تقدير المعادن الثقيلة قد يعكس صعوبة اكتشافها أو نقص أدوات القياس. لذا توصي الدراسة بإجراء الدراسات الميدانية المستمرة حول تلوث التربة ومكوناته المختلفة مع تأهيل وتطوير مختبرات بيئية مجهزة لتحليل العينات بشكل دوري ودقيق، وتنفيذ برامج توعوية وتدريبية مع دمج جهود الحكومة، المجتمع المحلي، الأكاديميين، والمنظمات الدولية لضمان استجابة متكاملة وفعالة لتلوث التربة في سياقات النزاع.

الكلمات المفتاحية: تلوث التربة، النزاعات المسلحة، المخاطر البيئية، السودان، إدارة المخاطر.

RESEARCH TITLE

Assessment of the Sources and Pathways of Conflict-Related Soil Contamination in Sudan: An Analytical Study of Experts' and Specialists' Awareness

Abstract

This study aimed to assess the level of awareness and cognitive understanding of the risks of soil contamination caused by armed conflicts in Sudan, while identifying the major pathways and impacts of soil pollution, the efforts made to monitor contamination in conflict areas, and the measures that should be taken for remediation. The study adopted a descriptive-analytical approach, using a questionnaire distributed to a sample of 52 participants drawn from experts and specialists in the fields of soil science, environmental studies, public health, and social sciences. The study examined knowledge of the reality of conflict-related soil contamination in Sudan as an independent variable through its various dimensions: awareness of contamination cases, observation of environmental and agricultural changes, familiarity with pollution sources and types of contaminants, the effects of soil contamination on agriculture, water, and public health, in addition to monitoring efforts and risk management. The results showed that there is an advanced level of awareness regarding the risks of soil contamination resulting from armed conflicts; however, detailed understanding remains limited due to a lack of data and field research. Soil contamination arises from both direct military action and the indirect consequences of conflict. The high prevalence of biological pollutants reflects the deterioration of sanitation services and waste management, while the lower estimated presence of heavy metals may indicate the difficulty of detecting them or the lack of adequate measurement tools. Accordingly, the study recommends conducting continuous field studies on soil contamination and its various components, upgrading and developing well-equipped environmental laboratories for accurate and periodic sample analysis, implementing awareness and training programs, and integrating the efforts of government, local communities, academics, and international organizations to ensure a comprehensive and effective response to soil contamination in conflict settings.

Key Words: Soil contamination, Armed conflict, Environmental risk, Sudan, Risk management.

المقدمة:

يُعدّ التلوث البيئي من أبرز التحديات العالمية المعاصرة، إذ يُعرّف بأنه إدخال مواد أو أشكال من الطاقة الضارة إلى النظم الطبيعية، بما يخلّ بالتوازن البيئي ويؤدي إلى آثار سلبية على النظم البيئية وصحة الإنسان، فضلاً عن تقليص التنوع البيولوجي. وقد شهدت العقود الأخيرة تزايداً ملحوظاً في مستويات التلوث نتيجة الأنشطة البشرية، مما أدى إلى تدهور بيئي واسع النطاق. ومن هذا المنطلق، أصبح من الضروري تبني نهج قائم على فهم شامل لمصادر التلوث ومسابرات انتقاله كخطوة أولى لتحقيق التنمية المستدامة (Enel Group, 2024).

وفي هذا السياق، تُعدّ النزاعات المسلحة من العوامل الرئيسة التي تسهم في تفاقم التدهور البيئي، إذ تُلحق أضراراً جسيمة بالموارد الطبيعية، وتؤدي إلى تلوث التربة والمياه والهواء، إلى جانب تعطّل أنظمة الإدارة البيئية. وغالباً ما تمتد آثار هذه النزاعات إلى ما بعد انتهائها، مسببةً أضراراً طويلة الأمد على النظم البيئية، وهو ما تؤكد نتائج مرصد النزاعات والبيئة (2025).

ومن منظور مفاهيمي، يمكن تفسير العلاقة بين النزاع والتلوث والتدهور البيئي ضمن إطار تتابعي مترابط، حيث يُمثل النزاع العامل المحفّز الذي يؤدي إلى تدمير البنية التحتية وتعطيل الأنظمة المؤسسية، مما يفضي إلى إطلاق غير منضبط للملوثات في البيئة. ويعمل التلوث كآلية وسيطة تُحدث تغيّرات في الخصائص الفيزيائية والكيميائية والبيولوجية للتربة، التي تُعدّ مستودعاً رئيسياً لتراكم الملوثات. وينتهي هذا التسلسل بحدوث التدهور البيئي بوصفه نتيجة نهائية تتجلى في فقدان خصوبة التربة، وتراجع الإنتاج الزراعي، وتزايد المخاطر الصحية (Brodowicz, M, 2025).

وفي هذا الإطار، يُجسّد النزاع المسلح المستمر في السودان منذ أبريل 2023 مثلاً واضحاً على هذا الترابط، حيث أسفر عن أزمة إنسانية واسعة النطاق، إلى جانب آثار بيئية متفاقمة شملت تدهور النظم البيئية وتعطّل الخدمات الأساسية، لا سيما في المناطق الحضرية والزراعية المتأثرة بالنزاع (IRC, 2026).

وعلى الرغم من تزايد الأدبيات التي تناولت التدهور البيئي في مناطق النزاع، لا تزال هناك فجوة بحثية واضحة تتمثل في نقص الدراسات المنهجية التي تُعنى بتقييم تلوث التربة في السودان، خاصة في ظل غياب أنظمة الرصد البيئي وضعف البيانات الميدانية. كما أن محدودية الوصول إلى المناطق المتأثرة بالنزاع تعيق إجراء القياسات المباشرة، مما يستدعي تبني مناهج بديلة قائمة على تقييمات الخبراء والتحليل المفاهيمي.

مشكلة البحث:

في أعقاب اندلاع النزاع المسلح في السودان في أبريل 2023، تعرّضت الأراضي الزراعية وأنظمة التربة والمناطق الصناعية لتدهور شديد، مما أدى إلى الإطلاق غير المنضبط وتراكم مجموعة متنوعة من الملوثات الكيميائية والخطرة داخل التربة. وتشمل هذه الملوثات المعادن الثقيلة، والهيدروكربونات، ومخلفات الأنشطة العسكرية، الأمر الذي أسهم في تغيير خصائص التربة الفيزيائية والكيميائية والبيولوجية.

كما أدى التوقف الواسع للأنشطة المختبرية وانهايار أنظمة الرصد البيئي إلى نشوء فجوة معلوماتية، مما أعاق التقييم لأنماط تلوث التربة، وحدّ من القدرة على إجراء تقييمات دقيقة للتأثيرات البيئية والصحية. ونتيجة لذلك، فإن غياب البيانات الموثوقة يقيد فهم سلوك الملوثات وعمليات تدهور التربة وأثرها طويلة الأمد على الأمن الغذائي والاستدامة البيئية.

مبررات الدراسة:

تستدعي الأوضاع الراهنة في السودان إجراء المزيد من الدراسات الشاملة التي تتناول الأبعاد البيئية للنزاع المسلح، وخصوصاً فيما يتعلق بتلوث التربة. فقد أدت الأنشطة العسكرية المباشرة، إلى جانب انهيار المختبرات البحثية وتعطل

أنظمة الرصد البيئي، إلى فجوة معلوماتية كبيرة تحد من القدرة على تحديد مسارات انتشار الملوثات، وتقييم مدى تدهور التربة، وقياس المخاطر البيئية والصحية المصاحبة.

تتبع أهمية هذه الدراسة من الحاجة الملحة لفهم الأبعاد البيئية للنزاع المسلح في السودان، خاصة في ظل غياب البيانات والرصد البيئي المنتظم. كما تسهم في سد فجوة معرفية تتعلق بديناميكيات تلوث التربة في سياقات النزاع، وتوفر أساساً علمياً يمكن الاستناد إليه في وضع استراتيجيات المعالجة وإعادة التأهيل.

أهداف الدراسة :

هدفت هذه الدراسة إلى تقييم مستوى الوعي والارتباط المعرفي بمخاطر تلوث التربة الناجم عن النزاعات المسلحة بالسودان ، من خلال استبانة إلكترونية موجهة إلى خبراء متخصصين، وذلك في ظل محدودية البيانات الميدانية. وتتمثل الأهداف فيما يلي:

1. تسليط الضوء على دور المعرفة بواقع تلوث التربة المرتبط بالنزاع في السودان، بما يشمل مصادره وأنواعه .
2. الإسهام في رصد وتقييم تأثير تلوث التربة على البيئة، الزراعة، المياه والصحة العامة.
3. إبراز أهمية وفعالية شبكات الرصد والمختبرات البيئية في إدارة المخاطر.
4. لفت نظر على اقتراح أولويات وحلول لمعالجة التلوث البيئي.

فرضيات البحث:

1. يسهم النزاع المسلح في زيادة تراكم الملوثات في التربة، مما يؤدي إلى تدهور خصائصها البيئية.
2. يؤدي تلوث التربة إلى تفاقم المخاطر البيئية والصحية، ويؤثر سلباً على جودة المياه والإنتاج الزراعي.
3. يحدّ انهيار أنظمة الرصد البيئي من القدرة على تقييم التلوث بدقة.
4. يمكن أن يسهم دمج خبرة الخبراء مع التحليل المفاهيمي في إعادة بناء ديناميكيات التلوث وتوجيه سياسات المعالجة.

أدبيات البحث :

تُسهّم التعريفات و الأطر المفاهيمية الصادرة عن المنظمات الدولية في بناء فهم متكامل للطبيعة التلوث البيئي وأبعاده المختلفة. فقد عرّفت منظمة الصحة العالمية التلوث البيئي بأنه إدخال مواد ضارة إلى البيئة، سواء كانت طبيعية أو ناتجة عن أنشطة بشرية، مما يؤدي إلى تدهور جودة الهواء والماء والتربة. ويتقاطع هذا التعريف مع ما طرحته وكالة حماية البيئة الأمريكية، التي تُعرّف التلوث بأنه وجود مواد في مكونات البيئة المختلفة يُفرضي إلى تغيير خصائصها الفيزيائية والكيميائية والبيولوجية، بما يشكّل تهديداً لصحة الإنسان ويؤثر على النظم البيئية.

وفي سياق أكثر تخصصاً، تُركّز منظمة الأغذية والزراعة (الفاو) على تلوث التربة بوصفه تراكم للمواد الكيميائية فوق المستويات الطبيعية، بما يؤدي إلى الإضرار بالكائنات الحية والنظم البيئية الأرضية. كما تُبرز تقارير الأمم المتحدة البعد الشمولي للتلوث من خلال ربطه بالتنمية المستدامة، مؤكدةً أن التلوث بمختلف أشكاله يُعدّ عائقاً رئيسياً أمام تحقيق أهداف التنمية المستدامة.

وتُظهر هذه التعريفات، عند النظر إليها بصورة تكاملية، أن التلوث البيئي ليس ظاهرة أحادية البعد، بل هو عملية معقدة تنشأ عن تفاعل عوامل طبيعية وبشرية، وتؤثر في مكونات البيئة بشكل مترابط. وبناءً على ذلك، يمكن القول إن التلوث

البيئي يُمثل ظاهرة متعددة الأبعاد تؤثر في نظم بيئية مترابطة، حيث تمتد آثاره من التربة إلى المياه والهواء، ومن النظم البيئية إلى صحة الإنسان والتنمية المستدامة (الأمم المتحدة 2014).

يستند هذا البحث إلى إطار مفاهيمي يفسر التفاعل الديناميكي بين النزاع المسلح و التلوث والتدهور البيئي ضمن علاقة سببية متسلسلة ومتداخلة. ففي هذا الإطار، يُنظر إلى النزاع المسلح بوصفه محركاً هيكلياً يؤدي إلى تعطيل النظم المؤسسية والبيئية، بما في ذلك انهيار الحوكمة البيئية، وتدمير البنية التحتية، وغياب آليات الرقابة والتنظيم.

ويترتب على هذا الانهيار إطلاق غير منضبط لمجموعة واسعة من الملوثات في البيئة، سواء بشكل مباشر من خلال العمليات العسكرية (مثل القصف واستخدام المواد الخطرة)، أو بشكل غير مباشر نتيجة تدمير المنشآت الصناعية وتعطّل أنظمة الصرف الصحي وإدارة النفايات. وبهذا المعنى، يُمثل التلوث آلية وسيطة تنتج عن النزاع وتعمل على نقل تأثيراته إلى النظم البيئية (Krampe, Kreutz, and Ide, 2025).

ومن خلال هذه الآلية، تتعرض التربة - بوصفها مستودعاً بيئياً رئيسياً - لتراكم الملوثات الكيميائية والبيولوجية، مما يؤدي إلى تغيير خصائصها الفيزيائية والكيميائية والبيولوجية. ومع استمرار تراكم هذه الملوثات وانتقالها عبر المسارات البيئية المختلفة، مثل انتقالها إلى المياه الجوفية أو دخولها في السلاسل الغذائية، يتجلى التدهور البيئي كنتيجة نهائية لهذا التسلسل. وعليه، يُعرّف التدهور البيئي في هذا السياق بوصفه الناتج التراكمي للتفاعل بين الضغوط الناجمة عن النزاع وعمليات التلوث المستمرة.

ويؤكد هذا الإطار أن العلاقة بين هذه العناصر ليست خطية فحسب، بل تتسم أيضاً بطبيعة تفاعلية معقدة، حيث يؤدي التدهور البيئي بدوره إلى تفاقم هشاشة المجتمعات وزيادة اعتمادها على موارد ملوثة، مما يعيد إنتاج دائرة المخاطر البيئية والصحية. وبناءً على ذلك، يمكن تمثيل هذا الإطار المفاهيمي على النحو التالي: النزاع المسلح - التلوث البيئي - التدهور البيئي - المخاطر الصحية والاقتصادية. ويمكن هذا التصور المفاهيمي من فهم أعمق لـ ديناميكيات التلوث في سياقات النزاع، كما يوفر أساساً تحليلياً لتفسير نتائج الدراسة وتوجيه استراتيجيات التدخل والمعالجة وإعادة التأهيل.

منذ الثورة الصناعية، دُمّرت الموائل الطبيعية، وتلوثت البيئات، مما تسبب في أمراض تصيب الإنسان والعديد من أنواع الحيوانات الأخرى. كما أدت الأنشطة البشرية إلى فقدان مساحات شاسعة من الأراضي أو انخفاض قدرتها على دعم أشكال الحياة والنظم البيئية. يُعرف هذا بتدهور الأراضي. وتجدر الإشارة إلى أن تدهور الأراضي قد ينتج عن عوامل عديدة، وتلوث الأراضي ليس سوى أحدها.

تلوث الأرض هو تدمير سطح الأرض، غالباً بشكل مباشر أو غير مباشر نتيجة للأنشطة البشرية وسوء استخدامها لموارد الأرض. ويحدث التلوث عندما لا يتم التخلص من النفايات بشكل صحيح، أو عندما يلقي البشر مواد كيميائية على التربة على شكل مبيدات حشرية ومبيدات آفات وأسمدة أثناء الممارسات الزراعية. كما ساهم استغلال المعادن (أنشطة التعدين) في تدمير سطح الأرض.

يُعرّف تلوث التربة بأنه تغير في الخصائص الفيزيائية والكيميائية والبيولوجية للتربة نتيجة تدخل الإنسان مما يؤدي إلى تدهور جودتها. تُقاس إنتاجية التربة من حيث كمية الحبوب لكل وحدة أرض. يلاحظ التأثير غير المباشر لتلوث التربة من خلال تلوث المحاصيل. فعندما يستهلك الإنسان هذه الحبوب الملوثة، فإنها تؤثر على صحته.

- تشمل الملوثات الكيميائية كل من الأحماض التي تُغسل من الغلاف الجوي (الأمطار الحمضية)، المبيدات الحشرية ومبيدات الأعشاب المستخدمة في الحقول بجانب الإفراط في استخدام الأسمدة الكيميائية

- النفايات الصلبة والقمامة: وهي النفايات المنزلية، والرماد، ومواد البناء، والبلاستيك، والزجاجات، والعلب المعدنية والتسرب من مكبات النفايات و تمزق خزانات التخزين تحت الأرض.
- النفايات الصناعية والمشة نتيجة تخزين والتخلص من النفايات المشعة من محطات الطاقة بالإضافة تأثيرات المياه والتعرية بسبب تسرب المياه الملوثة إلى التربة وإزالة الغابات.

توجد ثلاثة أنواع تلوث التربة تشمل تلوث التربة الزراعي، تلوث التربة الصناعي. وتلوث التربة الناتج عن التوسع الحضري.

يمكن تصنيف التلوث الناتج عن النزاعات المسلحة إلى ثلاثة أنواع رئيسية، تتفاعل جميعها ضمن إطار سببي وتحليلي موحد يربط بين النزاع ونتائجه البيئية:

- الأضرار المباشرة: تنشأ هذه الأضرار من العمليات العسكرية نفسها، مثل القصف الجوي والمدفعي، واستخدام أسلحة تحتوي على مواد خطرة. تؤدي هذه الأنشطة إلى تلوث فوري للبيئة بما في ذلك التربة والمياه والهواء. كما يشمل ذلك تدمير المنشآت الصناعية ومحطات الطاقة والمرافق الحيوية، مما يزيد من شدة التلوث وانتشاره على نطاق واسع.
- الأضرار غير المباشرة: تنتج هذه الآثار عن تداعيات النزاع على النظم المؤسسية والاجتماعية، مثل انهيار شبكات الصرف الصحي، تعطل مختبرات الرصد البيئي، ونزوح السكان، ما يؤدي إلى زيادة تراكم النفايات والتلوث العشوائي. هذه الآثار تعمل كعامل مضاعف لتدهور البيئة، حيث تتفاعل مع الضغوط المباشرة لتوسيع نطاق التلوث وعمق تأثيره.
- التلوث الموروث: يشير إلى الملوثات والمواد الخطرة المتبقية بعد انتهاء النزاع، مثل الذخائر غير المنفجرة والمواد الكيميائية المهجورة. يُعد هذا النوع مصدراً طويلاً للأمد لتدهور التربة والمياه، ويستمر في خلق مخاطر صحية وبيئية لسنوات بعد انتهاء النزاع، مما يعزز دائرة الضرر المستدام على النظم البيئية والبشرية.

يشكل هذا التصنيف الثلاثي آلية تحليلية متكاملة لفهم ديناميكيات التلوث المرتبط بالنزاعات. كما يعكس هذا الإطار أن التلوث المرتبط بالنزاع ليس مجرد حدث لحظي، بل هو عملية مستمرة ومتعددة الأبعاد، حيث تتفاعل الضغوط المباشرة وغير المباشرة مع الملوثات الموروثة لإنتاج تدهور بيئي تراكمي. ويتيح هذا التصور إمكانية تحديد نقاط التدخل الاستراتيجي لإدارة المخاطر ومعالجة التربة المتدهورة وإعادة تأهيل البيئة.

فبحسب تقارير البنك الدولي أدى استخدام اليورانيوم المنضب خلال حرب العراق عامي 1991 و2003 إلى تلوث مساحات واسعة من التربة والمياه، مما أثار مخاوف جدية بشأن زيادة معدلات السرطان والتشوهات الخلقية. كما تسبب تدمير المنشآت الحيوية، مثل مركز التوثيق للأبحاث النووية، في إطلاق مواد خطرة في النظم البيئية المحيطة، وأدت الحرائق والتسربات النفطية في قطاع النفط إلى ظهور بؤر ساخنة من التلوث. يظهر هذا المثال أن النزاع المسلح يؤدي إلى تلوث فوري وطويل الأمد، يؤثر على صحة الإنسان وخصوبة التربة واستقرار النظم البيئية، مما يوضح البعد المتعدد للتلوث البيئي المرتبط بالحرب.

أسفر الدمار الصناعي والحضري في منطقة حلب بسوريا ومناطق أخرى عن تراكم كميات كبيرة من الأنقاض وانبعثات غبار خطير، كما أدى تدمير البنية التحتية لمعالجة المياه إلى اضطراب السكان للاعتماد على مصادر مياه غير آمنة، ما تسبب في تدهور جودة المياه. إضافة إلى ذلك، أدى فقدان الغطاء النباتي نتيجة إزالة الغابات وحرائقها وتضرر الأراضي

الزراعية إلى تدهور بيئي واسع النطاق في مناطق مثل اللاذقية وإدلب. يوضح هذا المثال أن النزاع المسلح لا يقتصر أثره على التلوث المباشر، بل يفاقم التدهور البيئي بشكل غير مباشر من خلال تعطيل الموارد الطبيعية وخدمات النظم البيئية، ويبرز الحاجة استراتيجيات شاملة لإعادة التأهيل البيئي.

بحسب تقارير الأمم المتحدة حول السلام والأمن (2026)، شهد العالم في عام 2023 أكثر من 170 نزاعاً مسلحاً، أدى إلى نزوح نحو 120 مليون شخص، مع آثار بيئية جسيمة غالباً ما تُهمل في التحليلات السياسية والبيئية. يظهر التحليل هذا أن التلوث البيئي المرتبط بالنزاعات ظاهرة عالمية متعددة الأبعاد، تؤكد أن النزاعات ليست مجرد أزمة إنسانية بل أزمة بيئية مستمرة، مما يستدعي دمج الاعتبارات البيئية في خطط الاستجابة وبعد انتهاء النزاع.

يؤدي النزاع المسلح إلى إطلاق مجموعة واسعة من الملوثات في التربة، بما في ذلك المعادن الثقيلة، والهيدروكربونات، والمواد الكيميائية الخطرة الناتجة عن الأنشطة العسكرية المباشرة مثل القصف واستخدام الأسلحة، أو غير المباشرة مثل تدمير المنشآت الصناعية والبنية التحتية. هذا التلوث يغير الخصائص الفيزيائية والكيميائية والبيولوجية للتربة، مما يقلل من خصوبتها ويؤثر على قدرتها على دعم الزراعة والإنتاج الغذائي.

كما تتأثر شبكات المياه السطحية والجوفية بالتسربات الملوثة من التربة، ما يؤدي إلى تدهور جودة المياه المستخدمة للشرب والزراعة. تراكم الملوثات في المحاصيل الزراعية والثروة الحيوانية يزيد من مخاطر الأمراض على السكان المحليين، بما في ذلك التسمم المزمن واضطرابات النمو والمشكلات الصحية طويلة الأمد مثل السرطان وأمراض الجهاز الهضمي والكبد.

يشير هذا الوضع إلى أن تلوث التربة الناتج عن النزاعات المسلحة ليس مجرد قضية بيئية، بل يشكل تهديداً مباشراً للأمن الغذائي والتنمية المستدامة، إذ يعرقل إنتاج الغذاء الصحي، ويؤثر على صحة الإنسان، ويزيد من هشاشة النظم البيئية، ما يستدعي تبني استراتيجيات متكاملة لإعادة تأهيل التربة، وإدارة الموارد الطبيعية، وحماية صحة المجتمعات المتأثرة.

منذ الاستقلال، شهد السودان تاريخاً طويلاً من عدم الاستقرار السياسي والصراعات العسكرية في مناطق متفرقة من هذا البلد الهش. وقد وصفت الأمم المتحدة الصراع في دارفور بأنه إحدى أكبر الأزمات الإنسانية في العالم، وذلك عقب الزيارة الأولى التي قام بها كوفي عنان، الأمين العام للأمم المتحدة، إلى دارفور (علاء الدين، 2023).

لقد أدى النزاع المسلح المستمر في السودان منذ 15 أبريل 2023 بين القوات المسلحة السودانية وقوات الدعم السريع إلى واحدة من أكبر الأزمات الإنسانية وأكثرها انتشاراً، مع نزوح أكثر من 12 مليون شخص داخلياً وفرار نحو 4 ملايين إلى الدول المجاورة. هذا النزوح الجماعي، إلى جانب تدمير البنية التحتية الحيوية والمنشآت الصناعية والزراعية، أسهم بشكل مباشر في تدهور خصائص التربة وانتشار الملوثات الكيميائية والبيولوجية، بما في ذلك المعادن الثقيلة والهيدروكربونات ومخلفات الأنشطة العسكرية.

على الرغم من وفرة الأدلة العالمية حول التدهور البيئي المرتبط بالنزاعات المسلحة، إلا أن هناك نقصاً كبيراً في الدراسات التجريبية التي تتناول تلوث التربة في السودان، لا سيما في ظل الظروف الحالية من ضعف نظم الرصد البيئي وانقطاع البيانات الميدانية. معظم الدراسات الحالية تركز على التلوث العام أو تأثير النزاعات على الموارد المائية والهواء، بينما تظل المعلومات حول تراكم الملوثات في التربة، ومسارات انتشارها، وآثارها على الأمن الغذائي والتنمية المستدامة محدودة للغاية. تشير هذه الفجوة إلى الحاجة إلى دراسات ميدانية وتجريبية شاملة تمكن من تقييم التلوث البيئي للتربة، وفهم ديناميكيات، وتقديم توصيات فعالة لإعادة التأهيل وإدارة المخاطر.

المنهجية:

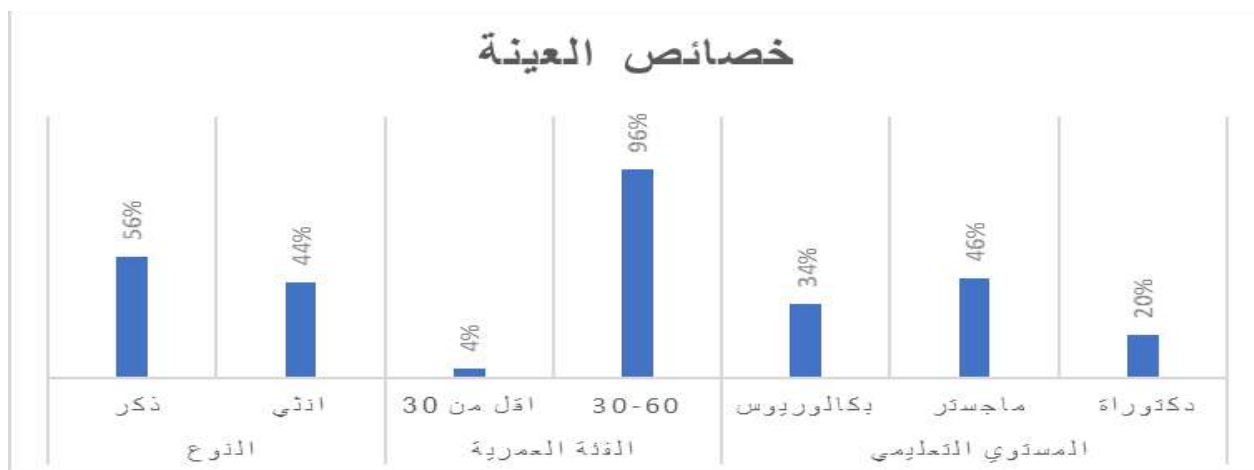
نظرا لطبيعة البحث تم إتباع المنهج الوصفي التحليلي لتحليل وتقييم تلوث التربة المرتبط بالنزاع المسلح في السودان. عبر جمع البيانات الأولية باستخدام استبيان إلكتروني صُمم خصيصاً وتم تعبئته بواسطة خبراء ومتخصصين في المجالات البيئية والزراعية والصحية، مما مكن من الحصول على معلومات دقيقة وموثوقة رغم غياب المراقبة الميدانية المباشرة.

تم استخدام الإحصاء الوصفي لتوضيح خصائص العينة وتحديد الاتجاهات العامة، بما في ذلك النسب المئوية، المتوسطات الحسابية، والانحراف المعياري. كما تم تطبيق تحليل الارتباط، بما في ذلك معامل ارتباط سبيرمان البيانات الترتيبية، لدراسة العلاقات بين المتغيرات المرتبطة بتلوث التربة وتحديد قوة واتجاه هذه العلاقات.

بالإضافة إلى ذلك، تم مراجعة الأدبيات العلمية والأطر النظرية لتحديد أنماط البحث السائدة، والكشف عن الفجوات المعرفية، وفهم السياق البيئي للنزاعات. كما تم دمج خبرة الخبراء والمختصين لتفسير النتائج ضمن إطار علمي راسخ، وإعادة بناء ديناميكيات التلوث، وتوجيه استراتيجيات المعالجة وإعادة التأهيل البيئي، خاصة في ظل نقص البيانات الميدانية المباشرة.

النتائج والمناقشة :

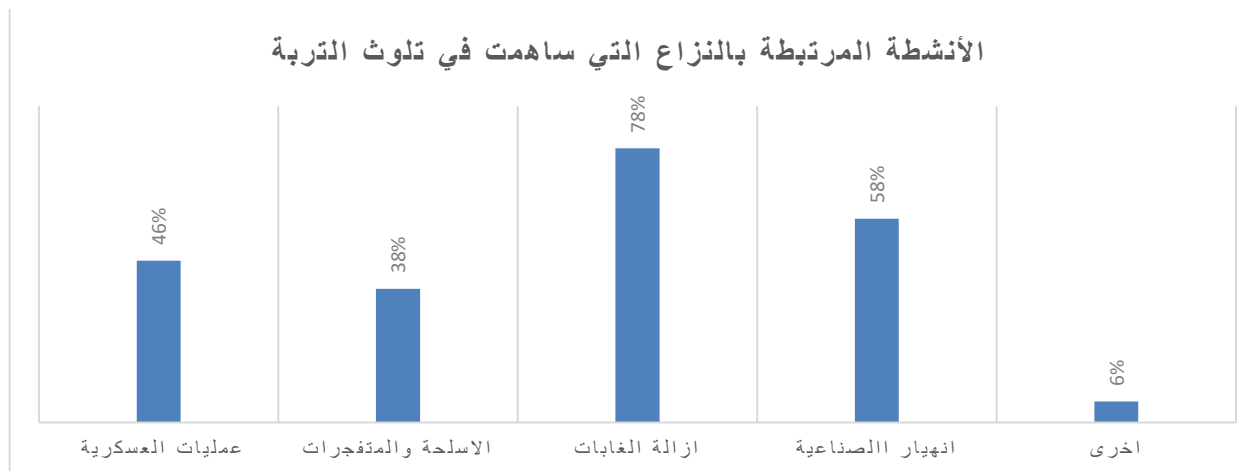
من خلال تحليل بيانات الدراسة الميدانية تم التوصل إلى النتائج الآتية :-



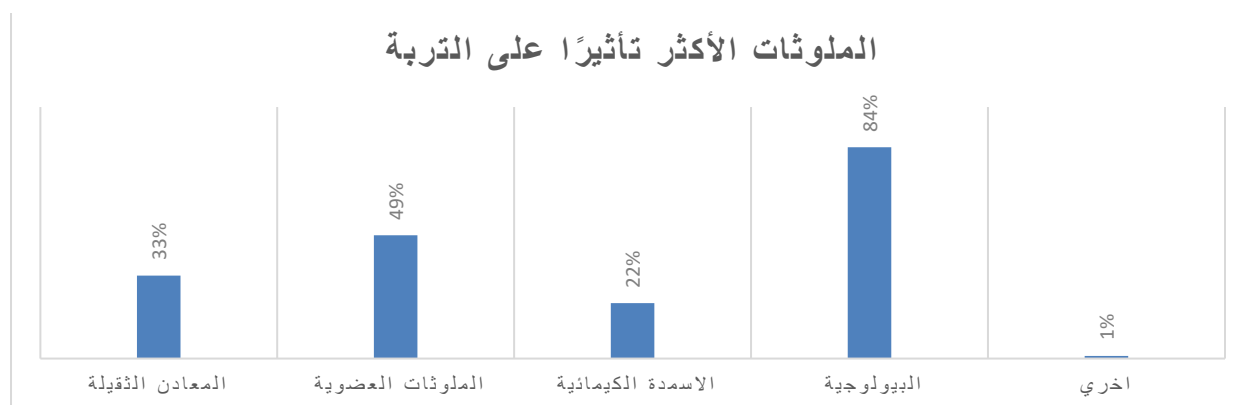
أن (96%) من المشاركين ينتمون إلى الفئة العمرية (30-60 سنة)، وهي فئة تمتلك خبرة عملية ومهنية، كما أن (66%) منهم يحملون درجتي الماجستير والدكتوراه في تخصصي علوم التربة والزراعة. يشير هذا إلى مستوى معرفي متقدم. إلا أن وجود (54%) من العينة في ولاية الخرطوم يحدّ من تمثيل بقية المناطق المتأثرة بالنزاع، مما قد يؤدي إلى تحيز مكاني في النتائج.



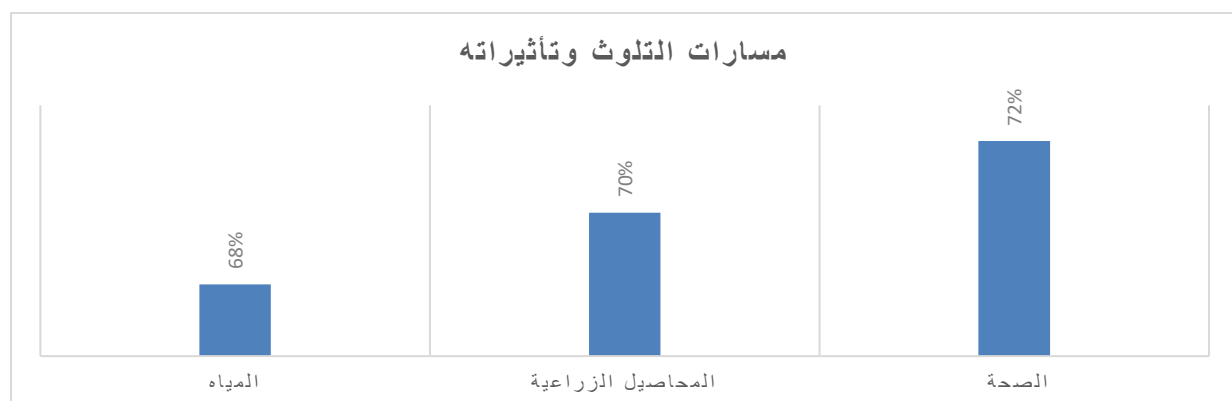
حوالي (98%) لديهم معرفة بتأثير النزاع المسلح على البيئة، إلا أن الاطلاع المباشر على حالات تلوث التربة يظل محدوداً بسبب الملاحظات النوعية وليس الكمية. كما أشار (87.2%) إلى ملاحظة تغيرات في خصوبة الأراضي الزراعية في مناطق النزاع، مما يدل على وجود وعي بوجود مشكلة بيئية ناجمة عن النزاع، إلا أن هذه المعرفة لا ترتقي إلى فهم دقيق لتفاصيل تلوث التربة وأسبابه، وذلك بسبب نقص المعلومات والبحث الميداني.



جاءت إزالة الغابات وتدمير الأراضي الزراعية في المرتبة الأولى بنسبة (78%)، تلتها انهيارات البنية التحتية بنسبة (58%)، ثم العمليات العسكرية بنسبة (46%) واستخدام الأسلحة الكيميائية أو المتفجرات (38%)، وهو ما يدل على أن التلوث لا ينتج فقط عن الفعل العسكري المباشر، بل أيضاً عن الآثار غير المباشرة للنزاع، المتمثلة في انهيار النظم البيئية والخدمية ومخلفات الحرب.



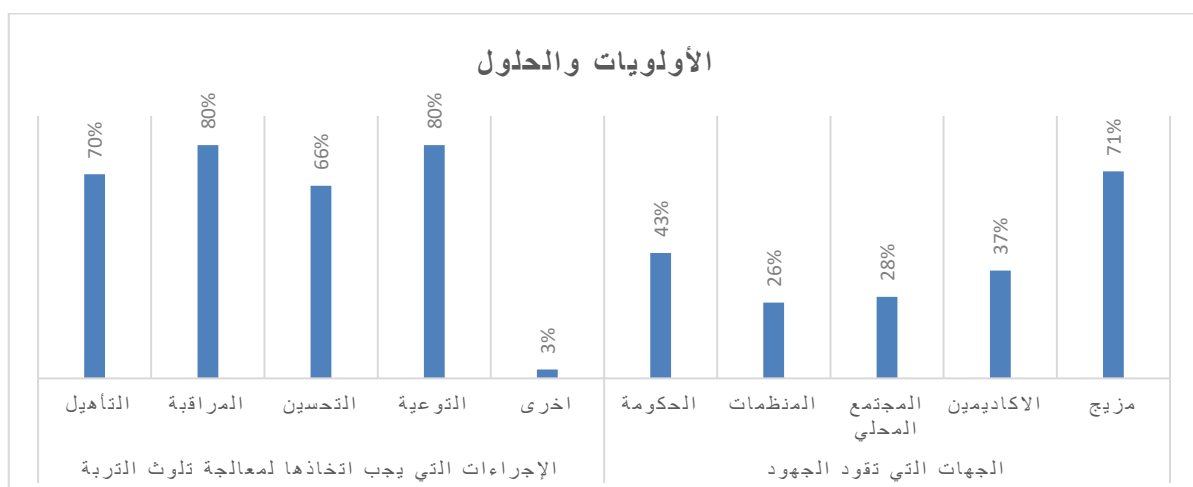
تبين أن الملوثات البيولوجية هي الأكثر تأثيراً بنسبة (84%)، تليها الملوثات العضوية بنسبة (49%)، بينما جاءت المعادن الثقيلة بنسبة أقل بلغت (33.3%). ويشير ارتفاع الملوثات البيولوجية إلى تدهور خدمات الصرف الصحي وإدارة النفايات، وهو نمط شائع في سياقات النزاعات. أما انخفاض تقدير المعادن الثقيلة، فقد لا يعكس الواقع الفعلي، بل قد يشير إلى قصور في الوعي أو غياب أدوات القياس، نظراً لصعوبة اكتشافها ميدانياً.



الرصد والمعلومات والمعرفة

الجهود لرصد تلوث التربة	تأثير غياب اجهزة الرصد	اهمية وجود البيانات في ادارة المخاطر
منظمة واضحة	كبير	بشكل كبير
محدودة	متوسط	الى حد ما
لا توجد جهود	محدود	قليل
غير متأكد	لا تأثير	عدم الاهمية
4%	88%	88%
20%	10%	10%
45%	2%	2%
22%	0%	0%

تعكس هذه النتائج وجود ضعف هيكلي ومؤسسي واضح في منظومة الرصد البيئي، حيث إن غياب البيانات لا يعني غياب المشكلة ، بل يشير إلى إدارة المخاطر في بيئة يسودها عدم اليقين. كما أن هذا الاتفاق الكبير على أهمية البيانات يعكس مستوى من الوعي العلمي لدى المشاركين، يقابله عجز ملموس في البنية التحتية اللازمة للرصد والتحليل.



أظهرت النتائج أن أبرز الإجراءات المقترحة لمعالجة تلوث التربة في مناطق النزاع هي مراقبة وجمع البيانات بشكل مستمر (80%) ، وتوعية السكان المحليين بالمخاطر وطرق الوقاية (80%) ، وإعادة تأهيل الأراضي (70%) ، إلى جانب

تحسين البنية التحتية والمختبرات (66%). كما أشار معظم المشاركين (71%) إلى أن قيادة جهود المواجهة يجب أن تكون مزيجاً من الجهات المختلفة، بما يشمل الحكومة، المجتمع المحلي، الأكاديميين، والمنظمات الدولية، مما يعكس إدراكاً لحاجة نهج تشاركي متعدد المستويات لضمان فعالية الاستجابة لتلوث التربة في سياقات النزاع.

استنتاجات الدراسة: يمكن تلخيصها بما يلي:

هنالك وعي متقدم بمخاطر تلوث التربة الناجم عن النزاعات المسلحة، لكن الفهم التفصيلي لتلوث التربة محدود بسبب نقص البيانات والبحث الميداني.

تلوث التربة ينشأ عن الفعل العسكري المباشر والآثار غير المباشرة للنزاع. وارتفاع الملوثات البيولوجية يعكس تدهور خدمات الصرف الصحي وإدارة النفايات، بينما انخفاض تقدير المعادن الثقيلة يعكس صعوبة اكتشافها أو نقص أدوات القياس.

يفضل قيادة جهود المواجهة بنهج تشاركي يشمل الحكومة، المجتمع المحلي، الأكاديميين، والمنظمات الدولية لضمان فعالية الاستجابة.

التوصيات: قد تؤخذ التوصيات التالية بعين الاعتبار بناء على:

إنشاء شبكات رصد متكاملة لرصد تلوث التربة في مناطق النزاع، مع تطوير مختبرات بيئية مجهزة لتحليل العينات بشكل دوري ودقيق.

تحسين خدمات الصرف الصحي وإدارة النفايات في المناطق المتأثرة بالنزاع للحد من انتشار الملوثات البيولوجية والعضوية، واستصلاح الأراضي المتضررة.

تنفيذ برامج توعوية وتدريبية للمزارعين والسكان المحليين حول مخاطر التلوث وطرق الوقاية، بما يعزز قدرة المجتمع على المشاركة الفعالة في إدارة التربة والبيئة.

دمج جهود الحكومة، المجتمع المحلي، الأكاديميين، والمنظمات الدولية لضمان استجابة متكاملة وفعالة لتلوث التربة في سياقات النزاع.

تشجيع الدراسات الميدانية المستمرة حول تلوث التربة ومكوناته المختلفة، بما في ذلك المعادن الثقيلة، لتوفير قاعدة بيانات دقيقة تدعم اتخاذ القرار.

قائمة المصادر والمراجع:

1. Alaaeldin Abdelrahman Yousif (2023). Sudan current conflict and its reflection on the people of Darfur. Deriba Center for Environmental Studies.
2. Al-Shammari, A. M. (2016). Environmental pollutions associated to conflicts in Iraq and related health problems. Reviews on Environmental Health, 31(2), 245–250. <https://doi.org/10.1515/reveh-2015-0024>
3. AOAV. (2019). Syria in 2020: the deadly legacy of explosive violence and its impact on infrastructure and health. Relief Web. <https://reliefweb.int/report/syrian-arab-republic/syria-2020-deadly-legacy-explosive-violence-and-its-impact-infrastructure>.
4. Brodowicz, M. (2025). The impact of wars and conflicts on the environment. Aithor. <https://aithor.com/>

5. Conflict and Environment Observatory (CEOBS). (2025, May 5). How does war damage the environment? Blog, Law and Policy. <https://ceobs.org>
6. Enel Group. (2024). Environmental pollution: what it is and how to reduce it. Enel Learning Hub. <https://www.enel.com/learning-hub/environment/environmental-pollution>
7. Food and Agriculture Organization (FAO). (2018). Be the solution to soil pollution (Concept Note and Agenda). Global Symposium on Soil Pollution (GSOP18). <https://edafoeduca.es/wp-content/uploads/2018/05/Concept-Note-Agenda.pdf>
8. International Rescue Committee (IRC). (2026). Crisis in Sudan: What is happening and how to help. New York: IRC. <https://www.rescue.org/sudan-crisis>
9. Krampe, F., Kreutz, J., & Ide, T. (2025). Armed conflict causes long-lasting environmental harms. *Environment and Security*, 4(1). <https://doi.org/10.1177/27538796251323739>
10. United Nations (n.d.). International Day for Preventing the Exploitation of the Environment in War and Armed Conflict – 6 November. <https://www.un.org/en/observances/environment-in-war-protection-day>
11. United Nations (UN). (2014). The Road to Dignity by 2030: Ending Poverty, Transforming All Lives and Protecting the Planet. Synthesis Report of the Secretary-General on the Post-2015 Agenda. New York, NY.
12. United States Environmental Protection Agency (EPA). (2025). Learn about pollution prevention. <https://www.epa.gov/p2/learn-about-pollution-prevention>
13. World Health Organization (WHO). (2024). Air pollution: Overview and health impacts. Health Topics. <https://www.who.int/health-topics/air-pollution>
14. UNICEF. (2023). A girl carries a jerry can on her shoulder, Yemen [Photograph by Clarke for UNOCHA, 3 November]. <https://www.unicef.org>

عنوان البحث

شبهات حول حجية السنة النبوية والرد عليها: دراسة حديثة تحليلية

د. خالد حسين عيسى كرم¹

¹ أستاذ مشارك بجامعة دلتا العلوم والتكنولوجيا، السودان. مدير جامعة دلتا العلوم والتكنولوجيا، السودان.
HNSJ, 2026, 7(5); <https://doi.org/10.53796/hnsj75/20>
المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/75/20>

تاريخ النشر: 2026/05/01م

تاريخ القبول: 2026/04/17م

تاريخ الاستقبال: 2026/04/10م

المستخلص

هدفت هذه الدراسة إلى تناول أبرز الشبهات المثارة حول حجية السنة النبوية، وبيان بطلانها من خلال دراسة حديثة تحليلية تستند إلى منهج المحدثين في النقد والتمحيص. وانطلقت الدراسة من إبراز مكانة السنة النبوية بوصفها المصدر الثاني للتشريع الإسلامي بعد القرآن الكريم، مع بيان الأدلة على حجيتها من القرآن الكريم والسنة النبوية وإجماع الأمة. واعتمد البحث المنهج الاستقرائي في جمع النصوص المتعلقة بحجية السنة والشبهات المثارة حولها، والمنهج التحليلي في دراسة هذه الشبهات، والمنهج النقدي في مناقشتها والرد عليها. وتناولت الدراسة أربع شبهات رئيسية، هي: شبهة الاكتفاء بالقرآن الكريم دون السنة، وشبهة تأخر تدوين السنة، وشبهة وجود الأحاديث الضعيفة والموضوعة، وشبهة تعارض السنة مع القرآن أو العقل. وقد خلصت الدراسة إلى أن السنة النبوية وهي محفوظ بحفظ الله، وأنها حجة شرعية ملزمة لا يستقيم فهم كثير من الأحكام الشرعية إلا بها، كما أثبتت أن الشبهات المثارة حولها لا تقوم على أسس علمية راسخة، وأن علماء الحديث قد بذلوا جهودًا علمية دقيقة في حفظ السنة وتمييز صحيحها من سقيمها، بما يؤكد سلامة المنهج الإسلامي في توثيقها والاحتجاج بها.

الكلمات المفتاحية: حجية السنة النبوية، الشبهات المعاصرة، تدوين السنة، نقد الحديث، التشريع الإسلامي.

RESEARCH TITLE

Misconceptions Regarding the Authority of the Prophetic Sunnah and the Refutation Thereof: An Analytical Hadith Study**Abstract**

This study aims to examine the most prominent misconceptions raised concerning the authority of the Prophetic Sunnah and to refute them through a scholarly approach grounded in the methodology of hadith scholars in criticism, analysis, and verification. The study begins by clarifying the status of the Prophetic Sunnah as the second fundamental source of Islamic legislation after the Holy Qur'an, and by presenting the evidences for its authority from the Qur'an, the Sunnah, and the consensus of the Muslim community. The research adopts the inductive method in collecting texts related to the authority of the Sunnah and the misconceptions raised about it, the analytical method in examining these misconceptions, and the critical method in discussing and responding to them. The study addresses four major misconceptions: the claim that the Qur'an alone is sufficient without the Sunnah, the claim that the recording of the Sunnah was delayed, the claim that the presence of weak and fabricated hadiths undermines the reliability of the Sunnah, and the claim that the Sunnah contradicts the Qur'an or sound reason. The study concludes that the Prophetic Sunnah has been preserved by the will of Allah, that it constitutes a binding legal proof in Islam, and that many Islamic rulings cannot be properly understood without it. It further demonstrates that the misconceptions raised against the Sunnah are not based on sound scholarly foundations, and that hadith scholars exerted remarkable scientific efforts in preserving the Sunnah and distinguishing authentic reports from weak and fabricated ones, thereby affirming the soundness of the Islamic methodology in verifying and upholding it.

Key Words: Authority of the Prophetic Sunnah, Contemporary Misconceptions, Documentation of the Sunnah, Hadith Criticism, Islamic Legislation.

المقدمة

تعد السنة النبوية المصدر الثاني للتشريع الإسلامي بعد القرآن الكريم، وقد أجمع المسلمون على حجيتها ووجوب العمل بها ؛ لأنها وحي من الله عز وجل إلى رسول صلى الله عليه وسلم، غير أن بعض الفرق قديما وحديثا أثارت شبهات حول حجية السنة، محاولين التشكيك في مكانتها التشريعية أو الطعن في نقلها وثبوتها ويهدف هذا البحث إلى بيان مكانة السنة النبوية، وذكر أبرز الشبهات المثارة حول حجيتها، ثم مناقشتها والرد عليها وفق المنهج العلمي.

مشكلة البحث

تتمثل مشكلة البحث في انتشار بعض الشبهات التي تثار حول حجية السنة النبوية في بعض الكتابات المعاصرة ووسائل الإعلام، مما قد يؤدي إلى التشكيك في حجية السنة ومكانتها في التشريع.

أهداف البحث

1. بيان مفهوم السنة النبوية وحجيتها في التشريع الإسلامي.
2. إبراز الأدلة من القرآن والسنة واجماع الأمة على حجية السنة.
3. عرض أبرز الشبهات المثارة حول حجية السنة النبوية.
4. الرد العلمي على هذه الشبهات وفق منهج أهل السنة والجماعة.
5. بيان جهود علماء الحديث في حفظ السنة.

أهمية البحث

1. إبراز مكانة السنة النبوية كمصدر للتشريع الإسلامي.
2. الدفاع عن السنة النبوية والرد على الشبهات المثارة.
3. إظهار الجهود العلمية التي بذلها علماء الحديث في حفظ السنة.
4. توعية المسلمين بخطورة الطعن في السنة النبوية.

منهج البحث

المنهج الاستقرائي: في جمع النصوص المتعلقة بحجية السنة والشبهات المثارة حولها

المنهج التحليلي : في دراسة الشبهات وتحليلها

المنهج النقدي : في مناقشة الشبهات والرد عليها

المبحث الأول : مفهوم السنة النبوية وحجيتها

المطلب الأول : تعريف السنة في اللغة والإصطلاح

السنة: لغة الطريقة والسيرة السرة، حميدة كانت أو ذميمة، والجمع سنن مثل غرفة وغرف¹. وشرعا هي ما بين به النبي [صلى الله عليه وسلم] كتاب الله تعالى بالفعل، فهي طريقته المتبعة في بيان هذا الدين التي جرى عليها أصحابه قولاً وفعلاً وتقريراً وتركاً

المطلب الثاني :مكانة السنة النبوية في التشريع الإسلامي

إن السنة النبوية الشريفة هي المصدر الثاني للتشريع الإسلامي. وهذه حقيقة لا يعارضها أو يشغب عليها إلا شقي معاد الله ولرسوله وللمؤمنين، مخالف لما أجمعت عليه الأمة سلفاً وخلفاً وحتى قيام الساعة - بحول الله تعالى.

ذلكم أن المقرر لدى الأمة المسلمة أن الوحي المنزل على الرسول - صلى الله عليه وسلم - من قبل الله - سبحانه - نوعان : الأول : هو القرآن العظيم، كلام الله سبحانه - المنزل على رسوله - صلى الله عليه وسلم - بلفظه ومعناه، غير مخلوق، المتعبد بتلاوته، المعجز للخلق، المتحدي بأقصر سورة منه، المحفوظ من الله - تعالى - أن يناله التحريف، المجموع بين دفتي المصحف الشريف.. أما النوع الثاني من الوحي : فهو السنة النبوية المطهرة بأقسامها القولية والفعلية والتقريرية، وسنة رسول الله صلى الله عليه وسلم - هي من وحي الله - عز وجل - إلى رسوله - صلى الله عليه وسلم - باتفاق الأمة المسلمة، وذلك لما قام الدليل من كتاب الله - تعالى - على ذلك في آيات كثيرة، ثم لما صرحت به السنة النبوية، ثم لما أجمع عليه الصحابة والتابعون وتابعوهم إلى يوم الدين - بحول الله تعالى.

فمن الآيات القرآنية التي تدل على أن السنة وحي قول الله - عز وجل - : { وَمَا يَنْطِقُ عَنِ الْهَوَىٰ إِنْ هُوَ إِلَّا وَحْيٌ يُوحَىٰ }² وهاتين الآيتين نص قاطع في أن الرسول - صلى الله عليه وسلم - لا يأتي بشيء من عنده، وأن كل ما ينطق به في مجال التشريع إنما هو وحي من عند الله - تعالى -، سواء كان وحياً من النوع الأول وهو القرآن، أو من النوع الثاني وهو السنة النبوية. ومن الأحاديث حديث المقداد بن معدي كرب رضي الله عنه عَنْ رَسُولِ اللَّهِ -صلى الله عليه وسلم- أَنَّهُ قَالَ « أَلَا إِنِّي أُوتِيتُ الْكِتَابَ وَمِثْلَهُ مَعَهُ أَلَا يُوشِكُ رَجُلٌ شَبَعَانُ عَلَى أَرِيكَتِهِ يَقُولُ عَلَيْكُمْ بِهَذَا الْقُرْآنِ فَمَا وَجَدْتُمْ فِيهِ مِنْ حَلَالٍ فَأَحْلُوهُ وَمَا وَجَدْتُمْ فِيهِ مِنْ حَرَامٍ فَحَرِّمُوهُ أَلَا لَا يَجِلُّ لَكُمْ لَحْمُ الْحِمَارِ الْأَهْلِيِّ وَلَا كُلُّ ذِي نَابٍ مِنَ السَّبْعِ وَلَا لُقْطَةُ مُعَاهِدٍ إِلَّا أَنْ يَسْتَعْنِيَ عَنْهَا صَاحِبُهَا وَمَنْ نَزَلَ بِقَوْمٍ فَعَلَيْهِمْ أَنْ يَقْرُوهُ فَإِنْ لَمْ يَقْرُوهُ فَلَهُ أَنْ يُعَقِّبَهُمْ بِمِثْلِ قِرَاهُ »³.

وحديث أبي رافع أيضا فيه النهي عن رد السنة بحجة العمل بالقرآن فقط عَنْ عُبَيْدِ اللَّهِ بْنِ أَبِي رَافِعٍ عَنْ أَبِيهِ عَنِ النَّبِيِّ - صلى الله عليه وسلم - قَالَ « لَا أَلْفَيْنَ أَحَدَكُمْ مُتَكِنًا عَلَى أَرِيكَتِهِ يَأْتِيهِ الْأَمْرُ مِنْ أَمْرِي مِمَّا أَمَرْتُ بِهِ أَوْ نَهَيْتُ عَنْهُ فَيَقُولُ لَا نَذَرِي مَا وَجَدْنَا فِي كِتَابِ اللَّهِ اتَّبَعْنَاهُ »⁴.

وحديث أبي هريرة رضي الله عنه أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال : (من أطاعني فقد أطاع الله، ومن عصاني فقد عصى الله)⁵. وعلق النبي صلى الله عليه وسلم دخول الجنة في طاعته كما في حديث أبي هريرة رضي الله عنه أن النبي

¹ لسان العرب لإبن منظور ج 13 ص 220

² سورة النجم الآية 3 4

³ سنن أبي داود ج 4 ص 328 ح 4606

⁴ سنن أبي داود ج 4 ص 329 ح 4607

⁵ صحيح البخاري ج 18 ص 44 ح 7137

صلى الله عليه وسلم قال : (كُلُّ أُمَّتِي يَدْخُلُونَ الْجَنَّةَ إِلَّا مَنْ أَبَى قَالُوا يَا رَسُولَ اللَّهِ وَمَنْ يَأْبَى قَالَ مَنْ أَطَاعَنِي دَخَلَ الْجَنَّةَ وَمَنْ عَصَانِي فَقَدْ أَبَى)⁶.

فالسنة مؤكدة لما جاء في القرآن مثل : تحريم الزنا والسرقة وشرب الخمر فقد جاءت السنة مؤكدة لما ورد في القرآن . وتأتي السنة مبينة للقرآن ومن الأمثلة : القرآن أمر بالصلاة، والسنة بينت عدد ركعاتها وهيئتها، القرآن أمر بالزكاة، والسنة حددت أنصبتها ومقاديرها. وهكذا الحج، وقد تأتي السنة بتشريع مستقل، أي أنها تأتي بأحكام لم تذكر في القرآن ومن أمثلة ذلك : تحريم أكل كل ذي ناب من السباع، وتحريم لبس الذهب للرجال، قال الإمام الشافعي : كل ما حكم رسول الله صلى الله عليه وسلم فهو مما فهمه من القرآن، وقال الإمام أحمد : السنة تفسر القرآن وتدل عليه⁷.

المطلب الثالث: الأدلة على حجية السنة من القرآن الكريم

1. الأمر بطاعة النبي صلى الله عليه وسلم

قال تعالى : { من يطع الرسول فقد أطاع الله }⁸. ودلالة الآية واضحة على حجية السنة، إذ جعل الله طاعة الرسول طاعة له سبحانه وتعالى مما يدل على وجب طاعة الرسول صلى الله عليه وسلم

2. الأمر بالأخذ بما جاء به الرسول صلى الله عليه وسلم

قال تعالى : { وما آتاكم الرسول فخذوه وما نهاكم عنه فانتهوا }⁹. والآية عامة في الأخذ بكل ما جاء به الرسول صلى الله عليه وسلم من قرآن وسنة.

3. التحذير من مخالفة أمره صلى الله عليه وسلم

قال تعالى : { فليحذر الذين يخالفون عن أمره أن تصيبهم فتنة أو يصيبهم عذاب أليم }¹⁰. ودلالة الآية واضحة حيث توعدت من يخالف أمر النبي صلى الله عليه وسلم بالعذاب الأليم، وهذا دليل على وجوب طاعته.

4. وجوب التحاكم إليه صلى الله عليه وسلم

قال تعالى : { فلا وربك لا يؤمنون حتى يحكموك فيما شجر بينهم ثم لا يجدوا في أنفسهم حرجا مما قضيت ويسلموا تسليما }¹¹. ودلالة الآية على حجية السنة أن الله عز وجل نفى الإيمان عن الذي لا يحكم الرسول في حال الاختلاف، والقرآن صالح لكل زمان ومكان فبعد انتقال النبي صلى الله عليه وسلم إلى الرفيق الأعلى فإن التحكيم يكون لسنته الصحيحة الثابتة عنه صلى الله عليه وسلم

5. بيان أن السنة وحي

قال تعالى : { وما ينطق عن الهوى إن هو إلا وحي يوحى }¹².

وهذا واضح في حجية السنة وأنها وحي كالقرآن في التشريع، والأدلة من القرآن أكثر من ذلك في حجية السنة.

⁶ صحيح البخاري ج 18 ص 256 ح 7218

⁷ شرح الكوكب المنير لابن النجار ج 4 ص 697

⁸ سورة النساء الآية 80

⁹ سورة الحشر الآية 7

¹⁰ سورة النور الآية 63

¹¹ سورة النساء الآية 65

¹² سورة النجم الآية 43

المطلب الرابع: الأدلة على حجية السنة من السنة واجماع الأمة

1. أحاديث تبين أن السنة وحي

عَنِ الْمَقْدَامِ بْنِ مَعْيَكِرِبٍ عَنْ رَسُولِ اللَّهِ -صلى الله عليه وسلم- أَنَّهُ قَالَ « أَلَا إِنِّي أُوتِيتُ الْكِتَابَ وَمِثْلَهُ مَعَهُ أَلَا يُوشِكُ رَجُلٌ شَبَعَانُ عَلَى أَرِيكَتِهِ يَقُولُ عَلَيْكُمْ بِهَذَا الْقُرْآنِ فَمَا وَجَدْتُمْ فِيهِ مِنْ خِلَالٍ فَأَحْلُوهُ وَمَا وَجَدْتُمْ فِيهِ مِنْ حَرَامٍ فَحَرِّمُوهُ أَلَا لَا يَحِلُّ لَكُمْ لَحْمُ الْحِمَارِ الْأَهْلِيِّ وَلَا كُلُّ ذِي نَابٍ مِنَ السَّبْعِ وَلَا لُقْطَةُ مُعَاهِدٍ إِلَّا أَنْ يَسْتَعْنِيَ عَنْهَا صَاحِبُهَا وَمَنْ نَزَلَ بِقَوْمٍ فَعَلَيْهِمْ أَنْ يَقْرَؤَهُ فَإِنْ لَمْ يَقْرَؤَهُ فَلَهُ أَنْ يُعَقِّبَهُمْ بِمِثْلِ قِرَاءِهِ »¹³.

قال الخطابي : يحذر بذلك مخالفة السنن التي سنّها رسول الله {صلى الله عليه وسلم} مما ليس له ذكر في القرآن على ما ذهب إليه الخوارج، فإنهم تعلقوا بظاهر القرآن وتركوا السنن التي تضمنت بيان الكتاب فتحيروا وضلوا¹⁴. والحديث صريح في أن السنة وحي، وصريح في الإنكار على من سيأتي وإنكار السنة بحجة العمل بالقرآن فقط، والحديث فيه علم من أعلام نبوته فقد ظهر بعده هؤلاء الذين أنكروا حجية السنة اكتفاء بالقرآن فقط.

2. أحاديث التمسك بالسنة

قَالَ الْعُرْبَاضُ صَلَّى بِنَا رَسُولِ اللَّهِ -صلى الله عليه وسلم- ذَاتَ يَوْمٍ ثُمَّ أَقْبَلَ عَلَيْنَا فَوَعظَنَا مَوْعِظَةً بَلِيغَةً ذَرَفَتْ مِنْهَا الْعُيُونُ وَوَجِلَتْ مِنْهَا الْقُلُوبُ فَقَالَ قَائِلٌ يَا رَسُولَ اللَّهِ كَأَنَّ هَذِهِ مَوْعِظَةٌ مُودِعَ فَمَآذَا تَعْهَدُ إِلَيْنَا فَقَالَ « أَوْصِيكُمْ بِتَقْوَى اللَّهِ وَالسَّمْعِ وَالطَّاعَةِ وَإِنْ عَبْدًا حَبَشِيًّا فَإِنَّهُ مَنْ يَعِشْ مِنْكُمْ بَعْدِي فَسِيرَى اخْتِلَافًا كَثِيرًا فَعَلَيْكُمْ بِسُنَّتِي وَسُنَّةِ الْخُلَفَاءِ الْمَهْدِيِّينَ الرَّاشِدِينَ تَمَسَّكُوا بِهَا وَعَصُوا عَلَيْهَا بِالنَّوَاجِذِ وَإِيَّاكُمْ وَمُحَدَّثَاتِ الْأُمُورِ فَإِنَّ كُلَّ مُحَدَّثَةٍ بِدْعَةٌ وَكُلَّ بِدْعَةٍ ضَلَالَةٌ »¹⁵. والحديث واضح الدلالة على حجية السنة ؛ لأمر النبي صلى الله عليه وسلم أصحابه بالتمسك بسنته والعض عليها بالنواجز.

3. أحاديث الأمر بطاعة النبي صلى الله عليه وسلم

عن ابي هُرَيْرَةَ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ أَنَّ رَسُولَ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ قَالَ مَنْ أَطَاعَنِي فَقَدْ أَطَاعَ اللَّهَ وَمَنْ عَصَانِي فَقَدْ عَصَى اللَّهَ وَمَنْ أَطَاعَ أَمِيرِي فَقَدْ أَطَاعَنِي وَمَنْ عَصَى أَمِيرِي فَقَدْ عَصَانِي¹⁶.

قال الشيخ بدر الدين العيني : قوله من أطاعني فقد أطاع الله مأخوذ من قوله تعالى من بطع الرسول فقد أطاع الله ومن تولى فما أرسلناك عليهم حفيظا لأن الله أمر بطاعته فإذا أطاعه فقد أطاع الله¹⁷. ودلالة الحديث واضحة في حجية السنة ؛ وهي وجب طاعة النبي صلى الله عليه وسلم

4. أحاديث النهي عن رد السنة

عَنْ عُبَيْدِ اللَّهِ بْنِ أَبِي رَافِعٍ عَنْ أَبِيهِ عَنِ النَّبِيِّ -صلى الله عليه وسلم- قَالَ « لَا أَلْفَيْنَ أَحَدَكُمْ مُتَكِنًا عَلَى أَرِيكَتِهِ يَأْتِيهِ الْأَمْرُ مِنْ أَمْرِي مِمَّا أَمَرْتُ بِهِ أَوْ تَهَيُّتُ عَنْهُ فَيَقُولُ لَا نَذْرِي مَا وَجَدْنَا فِي كِتَابِ اللَّهِ اتَّبِعْنَاهُ »¹⁸.

قال الإمام الطحاوي : فحذر رسول الله صلى الله عليه وسلم من خلاف أمره كما حذر من خلاف كتاب الله عز و جل

¹³ سنن أبي داود ج 4 ص 328 ح 4606

¹⁴ مشكاة المصابيح للامام التبريزي ج 1 ص 614

¹⁵ سنن أبي داود ج 4 ص 329 ح 4609

¹⁶ البخاري ج 18 ص 44 ح 7137

¹⁷ عمدة القاري شرح صحيح البخاري ج 35 ص 201

¹⁸ سنن أبي داود ج 4 ص 329 ح 4607

فليحذر أن يخالف شيئاً من أمر رسول الله صلى الله عليه وسلم فيحق عليه ما يحق على مخالف كتاب الله¹⁹. والأحاديث الدالة على حجية السنة أكثر من ذلك ولله الحمد والمنة.

وأما إجماع الأمة فقد ذكر الإمام ابن قدامة المقدسي رحمه الله أن الأمة أجمعت على حجية السنة فقال: دل الإجماع على حجية السنة، منذ عصر الصحابة -رضي الله عنهم- والتابعين، والأئمة المجتهدين، وإلى يومنا هذا، لم يشذ عن ذلك إلا من لا حظ له في الإسلام.

فقد كان الصحابة -رضي الله عنهم- إذا عرضت عليهم مسألة بحثوا عن حكمها في كتاب الله تعالى، فإذا لم يجدوا حكمها في القرآن بحثوا عنها في السنة، هكذا كانت سياسة الخليفة الأول: أبي بكر الصديق -رضي الله عنه- وكذلك عمر بن الخطاب، ومن جاء بعدهما من الصحابة والتابعين والأئمة المجتهدين. روى الدارمي عن ميمون بن مهران قال: "كان أبو بكر" إذا ورد عليه الخصوم نظر في كتاب الله، فإن وجد فيه ما يقضي به، قضى به بينهم، وإن لم يجد في كتاب الله، نظر: هل كانت من النبي -صلى الله عليه وسلم- فيه سنة؟ فإن علمها قضى بها، فإن لم يعلم خرج فسأل المسلمين فقال: أتاني كذا وكذا... فنظرت في كتاب الله، وفي سنة رسول الله -صلى الله عليه وسلم- فلم أجد في ذلك شيئاً، فهل تعلمون أن النبي -صلى الله عليه وسلم- قضى في ذلك بقضاء؟ فربما قام إليه الرهط فقالوا: نعم، قضى فيه بكذا وكذا، فيأخذ بقضاء رسول الله -صلى الله عليه وسلم- ويقول -عند ذلك-: الحمد لله الذي جعل فينا من يحفظ عن نبينا²⁰.

المبحث الثاني: أبرز شبهات حول حجية السنة

المطلب الأول: شبهة الإكتفاء بالقرآن وعدم الحاجة إلى السنة

هي القول بأن القرآن وحده يكفي للتشريع ولا حاجة إلى السنة، مستدل بقرآنه تعالى: { وَمَا مِنْ ذَاتَةٍ فِي الْأَرْضِ وَلَا طَائِرٍ يَطِيرُ بِجَنَاحَيْهِ إِلَّا أُمَمٌ أَمْثَلُكُمْ مَا فَرَطْنَا فِي الْكِتَابِ مِنْ شَيْءٍ ثُمَّ إِلَى رَبِّهِمْ يُحْشَرُونَ }²¹.

وقوله تعالى: { وَنَزَّلْنَا عَلَيْكَ الْكِتَابَ تَبْيَانًا لِكُلِّ شَيْءٍ وَهُدًى وَرَحْمَةً وَبُشْرَى لِلْمُسْلِمِينَ }²².

وقوله تعالى: { أَفَغَيْرَ اللَّهِ أَبْتَغِي حَكَمًا وَهُوَ الَّذِي أَنْزَلَ إِلَيْكُمُ الْكِتَابَ مُفَصَّلًا }²³.

وقوله تعالى: { وَتَمَّتْ كَلِمَةُ رَبِّكَ صِدْقًا وَعَدْلًا }²⁴.

وقوله تعالى: { الْيَوْمَ أَكْمَلْتُ لَكُمْ دِينَكُمْ وَأَتِمَمْتُ عَلَيْكُمْ نِعْمَتِي وَرَضِيْتُ لَكُمُ الْإِسْلَامَ دِينًا }²⁵.

وقوله تعالى: { قُلْ أَيُّ شَيْءٍ أَكْبَرُ شَهَادَةً قُلِ اللَّهُ شَهِيدٌ بَيْنِي وَبَيْنَكُمْ وَأُوحِيَ إِلَيَّ هَذَا الْقُرْآنُ لِأُنْذِرَكُمْ بِهِ وَمَنْ بَلَغَ }²⁶.

وقوله تعالى: { وَالَّذِينَ يُمَسِّكُونَ بِالْكِتَابِ وَأَقَامُوا الصَّلَاةَ إِنَّا لَا نَضِيعُ أَجْرَ الْمُصْلِحِينَ }²⁷.

وقوله تعالى: { أَوَلَمْ يَكْفِهِمْ أَنَّا أَنْزَلْنَا عَلَيْكَ الْكِتَابَ يُتْلَى عَلَيْهِمْ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَرَحْمَةً وَذِكْرَى لِقَوْمٍ يُؤْمِنُونَ }²⁸.

هذه الآيات الكريمات وما في معناها؛ استدلت بها دعاة الفتنة على عدم حجية السنة النبوية المطهرة، وشبهتهم في هذه

¹⁹ شرح معاني الآثار للطحاوي ج 4 ص 209 ح 5936

²⁰ روضة الناظر وجنة المناظر لابن قدامة المقدسي ج 1 ص 309

²¹ سورة الأنعام الآية 38

²² سورة النحل الآية 89

²³ سورة النعام الآية 114

²⁴ سورة سورة الأنعام الآية 115

²⁵ سورة المائدة الآية 3

²⁶ سورة الأنعام الآية 19

²⁷ سورة الأعراف الآية 170

²⁸ سورة العنكبوت الآية 51

الآيات؛ أنها تبين أن القرآن تام قد حوى كل شيء، كما في آية الأنعام "وَتَمَّتْ كَلِمَةُ رَبِّكَ"، وقول الله عز وجل ما فرط في الكتاب من شيء، كما في آية الأنعام "مَا فَرَطْنَا فِي الْكِتَابِ مِنْ شَيْءٍ" فأتى بالعام ثم فصله تفصيلاً، كما في آية الأنعام "وَهُوَ الَّذِي أَنْزَلَ إِلَيْكُمُ الْكِتَابَ مُفَصَّلًا" وغيرها، وأتى بالمجمل ثم بينه للناس تبيناً تاماً، كما في آية النحل "وَنَزَّلْنَا عَلَيْكَ الْكِتَابَ تَبْيَانًا لِكُلِّ شَيْءٍ" فهو لا يحتاج بعد هذا البيان إلى شيء آخر، وإلا لو احتاج إلى شيء آخر لكان القرآن غير صادق فيما قال، وهذا أمر مستحيل على الله عز وجل، ومستحيل على كلامه.

المطلب الثاني: شبهة تأخر تدوين السنة.

يقولون : لم تدون السنة أيام حياته عليه الصلاة والسلام، وتناقلت سماعاً إلى القرن الثالث الهجري، وإذا كان سامعوناً لا يستطيعون ذكر ما تحدثنا عنه في خطبة الجمعة الماضية فكيف بسماع مائة سنة وصحة بيانه.

وقالوا : إن الصحاح الستة التي يُفْتَحَرُ بها والتي يقال بحاجة القرآن إليها، كل تلك الكتب جُمعت ودونت في القرن الثالث حسب إقرار المحدثين.

وبالإضافة إلى هذا التأخر في تدوين السنة كان المجتمع المدني يضم كثيراً من المنافقين في صفوفه، وقد استحالت معرفتهم على النبي صلى الله عليه وسلم فخاطبه ربه بقوله : { وَمِنْ أَهْلِ الْمَدِينَةِ مَرَدُوا عَلَى النَّفَاقِ لَا تَعْلَمُهُمْ نَحْنُ نَعْلَمُهُمْ سَنُعَذِّبُهُمْ مَرَّتَيْنِ }²⁹، فهذه الآية وشبهاتها تنفي معرفة الرسول بهم، وأي شخص أكثر معرفة منه عليه الصلاة والسلام بهؤلاء

المطلب الثالث : شبهة وجود الأحاديث الضعيفة والموضوعة

يقولون إن كتب الحديث ملئة بالأحاديث الضعيفة والموضوعة، وبالتالي لا يمكن الوثوق بالسنة النبوية ؛ لان الروايات قد إختلط فيها الصحيح بالباطل فلا يمكن أن نجعل السنة مصدر من مصادر التشريع ؛ وليس في وسع المرء أن يطلع على حقيقة رواة الحديث صدقاً وكذباً ؛ لأنهما من الأمور الباطنية التي لا يطلع عليها إلا العليم بذات الصدور وأضف إلى هذا إنه قد كان للعواطف البشرية يد في تصحيح السنة وتضعيفها، وإنا لنرى توثيق الرواة لم ينحصر في الصدق فحسب، بل تجاوزه إلى التلمذة والتشيع والمشاركة الفكرية والعواطف والميول الوجدانية . ولذلك يجب الإكتفاء بالقرآن وحده كمصدر من مصادر الشريعة فهو قد ثبت بطريق التواتر ثبوتاً قطعياً، فان جاءت السنة موافقة لما في القرآن فهذا من باب التأكيد وان جاءت بشيء لا يوجد في القرآن فلا نقبله لاننا لا يمكن أن نقدم الدليل الظني على الدليل القطعي

المطلب الرابع : شبهة تعارض السنة مع القرآن أو العقل

يرى أصحاب هذه الشبهة أن السنة ليست مصدراً موثقاً للتشريع ؛ لأن فيها . بحسب زعمهم . أحاديث تخالف نصوص القرآن او تتعارض مع ما يراه العقل صحيحاً، ومن ثم يدعون إلى الإكتفاء بالقرآن وترك السنة.

المبحث الثالث : الرد على شبهات حول حجية السنة

المطلب الأول: الرد على شبهة الإكتفاء بالقرآن وعدم الحاجة إلى السنة

من استدل بهذه الآيات على الإكتفاء بالقرآن دون السنة، فهموا أن المراد من الكتاب في قوله تعالى { مَا فَرَطْنَا فِي الْكِتَابِ مِنْ شَيْءٍ } القرآن، ولكن مجموع الآيات ابتداء ونهاية، يفيد أن المراد بالكتاب هنا هو اللوح المحفوظ الذي حوى كل شيء، واشتمل على جميع أحوال المخلوقات كبيرها وصغيرها، جليلها ودقيقها، ماضيها وحاضرها ومستقبلها، على التفصيل التام كما جاء في الحديث عن عبد الله بن عمرو بن العاص - رضى الله عنهما - قال : سمعت رسول الله صلى الله عليه وسلم يقول : "كتب الله مقادير الخلائق قبل أن يخلق السماوات والأرض بخمسين ألف سنة. قال : وعرضه على الماء"³⁰

²⁹ سورة التوبة الآية 101

³⁰ صحيح مسلم ج 8 ص 51 ح 6919

وهذا هو المناسب لذكر هذه الجملة عقب قوله تعالى : { وَمَا مِنْ دَابَّةٍ فِي الْأَرْضِ وَلَا طَائِرٍ يَطِيرُ بِجَنَاحَيْهِ إِلَّا أُمَمٌ أَمْثَلُكُمْ }³¹. والمثلية في الآية تشرح هذا المعنى؛ لأن القرآن الكريم لم ينظم للطير حياة كما نظمها للبشر، وإنما الذي حوى كل شئ للطير والبشر، وتضمن ابتداءً ونهاية للجميع هو اللوح المحفوظ. يقول الحافظ ابن كثير : أى الجميع علمهم عند الله عز وجل، لا ينسى واحداً من جميعها، من رزقه وتدبيره سواء كان برياً أو بحرياً؛ كقوله تعالى: { وَمَا مِنْ دَابَّةٍ فِي الْأَرْضِ إِلَّا عَلَى اللَّهِ رِزْقُهَا وَيَعْلَمُ مُسْتَقَرَّهَا وَمُسْتَوْدَعُهَا كُلٌّ فِي كِتَابٍ مُبِينٍ }³². أى مفصح بأسمائها وأعدادها ومطائنها وحاصر لحركاتها وسكناتها. والآية نظير قوله تعالى : { وَعِنْدَهُ مَفَاتِحُ الْغَيْبِ لَا يَعْلَمُهَا إِلَّا هُوَ وَيَعْلَمُ مَا فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ وَمَا تَسْقُطُ مِنْ وَرَقَةٍ إِلَّا يَعْلَمُهَا وَلَا حَبَّةٍ فِي ظُلُمَاتِ الْأَرْضِ وَلَا رَطْبٌ وَلَا يَابِسٌ إِلَّا فِي كِتَابٍ مُبِينٍ }³³. وقوله تعالى : { عَالِمُ الْغَيْبِ لَا يَغْزُبُ عَنْهُ مِثْقَالُ ذَرَّةٍ فِي السَّمَوَاتِ وَلَا فِي الْأَرْضِ وَلَا أَصْغَرُ مِنْ ذَلِكَ وَلَا أَكْبَرُ إِلَّا فِي كِتَابٍ مُبِينٍ }³⁴.

وعلى هذا الأساس، ففهم أن المراد بالكتاب في قوله تعالى : { مَا فَرَّطْنَا فِي الْكِتَابِ مِنْ شَيْءٍ } . هو القرآن غير دقيق، ويأباه السياق العام للآية وربطها بما قبلها، وبغيرها من الآيات التي في معناها وسبق ذكرها. ومع هذا فنحن نسلم لكم أن المراد من الكتاب "القرآن"، ولكننا نقول لكم : إن هذا العموم غير تام، بل هو مخصص بقول الله تعالى : { وَمَا أُنزِلْنَا عَلَيْكَ الْكِتَابَ إِلَّا لِتُبَيِّنَ لَهُمُ الَّذِي اخْتَلَفُوا فِيهِ وَهُدًى وَرَحْمَةً لِقَوْمٍ يُؤْمِنُونَ }³⁵ (1). والذي يجعلنا نذهب إلى تخصيص هذا العام أمران :

1- لتتفق آيات القرآن ولا تتعارض في ظاهرها؛ فإن القرآن ملئ بالآيات التي فوض الله نبيه صلى الله عليه وسلم في شرح أحكامها.

2- إن كثيراً من الأمور الجزئية في حياة المجتمع تحتاج إلى حكم، وليس في القرآن إلا قواعده الكلية العامة. وعلى هذا فلا بأس أن يكون الكتاب في الآية الكريمة هو القرآن الكريم ولكنه عموم مخصوص.

ونقول لكم : نعم لم يفرط ربنا عز وجل في كتابه في شئ من أمور الدين على سبيل الإجمال، ومن بين ما لم يفرط في بيانه وتفصيله إجمالاً بيان حجية السنة وجوب اتباعها والرجوع والتحاكم إليها؛ فالقرآن جامع - دون تفريط - كل القواعد الكبرى للشريعة التي تنظم للناس شئون دينهم ودنياهم، والسنة النبوية هي المبينة لجزئياتها وتفصيلاتها وهي المنيرة للناس طريق الحياة، وتنسجم هذه الآية مع الآيات الأخرى التي تؤكد بالنص أهمية السنة تجاه ما في الكتاب من القواعد التي تحتاج إلى تخصيص أو تقييد أو توضيح أو تبين... إلخ وهذا الرد ينسحب على كل الآية التي استدلو بها على هذه الشبهة. والله أعلم.

المطلب الثاني : الرد على شبهة تأخير تدوين السنة

الرد على هذه الشبهة هو أن الناس يخلطون بين الكتابة والتدوين والتصنيف،

وإليك تعريف موجز للكتابة والتدوين والتصنيف : يتضح منه الفرق بين الكتابة والتدوين :

أ- الكتابة : قال في اللسان: "كتب الشئ كتباً، وكتاباً، وكتابه، وكتبه خطه" فكتابة الشئ خطه³⁶.

ب- التدوين : قال في اللسان : "والديوان مجتمع الصحف"³⁷. وقال في تاج العروس : "وقد دونه تدويناً جمعه. وعليه فالتدوين هو جمع الصحف المشتتة في ديوان ليحفظها"³⁸.

³¹ سورة الأنعام الآية 38

³² سورة هود الآية 6

³³ سورة الأنعام الآية 59

³⁴ سورة سورة سبأ الآية 3

³⁵ سورة النحل الآية 64

³⁶ لسان العرب لابن منظور ج 1 ص 698

³⁷ لسان العرب ج 13 ص 164

³⁸ تاج العروس ج 35 ص 35

ج- التصنيف : قال في اللسان : والتصنيف : تمييز الأشياء بعضها من بعض، وصنف الشيء ميز بعضه من بعض. وتصنيف الشيء جعله أصنافاً. وعليه فالتصنيف تمييز الجزئيات، كأن يميز المصنف الصواب من الخطأ، أو الأهم من المهم³⁹.

... ومن هذه التعاريف : يتضح لنا أن الكتابة غير التدوين، فالكتابة مطلق خط الشيء، دون مراعاة لجمع الصحف المكتوبة في إطار يجمعها، أما التدوين فمرحلة تالية للكتابة ويكون بجمع الصحف المكتوبة في ديوان يحفظها فكون تدوين السنة بدأ في عهد الخليفة الراشد عمر بن عبد العزيز رحمه الله، هذا لا يعني أن السنة لم تكن مكتوبة بل كان مكتوب منها جزء كبير في صحائف متفرقة، فقد ثبت أن عدداً من الصحابة كتبوا عن رسول الله صلى الله عليه وسلم في حياته ومن أمثلة ذلك

ما ورد عن أبي هريرة رضي الله عنه : أنه لما فتح الله عز وجل على رسوله صلى الله عليه وسلم مكة قام الرسول صلى الله عليه وسلم وخطب في الناس، فقام رجل من أهل اليمن يقال له أبو شاة فقال : يا رسول الله اكتبوا لي، فقال : اكتبوا له⁴⁰.

وأيضاً كتابه صلى الله عليه وسلم في الصدقات والديات والفرائض والسنن، الذي أرسله إلى عمرو بن حزم، حين بعثه إلى اليمن.

وكتب أبو بكر الصديق رضي الله عنه لأنس بن مالك رضي الله عنه فرائض الصدقة، الذي سنه رسول الله صلى الله عليه وسلم لما وجهه إلى البحرين⁴¹.

وكتب عمر بن الخطاب رضي الله عنه إلى عتبة بن فرقد بأذربيجان كتاباً فيه أن رسول الله صلى الله عليه وسلم نهى عن الحرير إلا هكذا، وأشار بأصبعيه اللتين تليان الإبهام

الصحيفة الصادقة التي كتبها جامعها عبد الله بن عمرو بن العاص رضي الله عنه عن رسول الله صلى الله عليه وسلم، وإن لم تصل هذه الصحيفة كما كتبها عبد الله بن عمرو بخطه فقد وصل إلينا محتواها، لأنها محفوظة في مسند الإمام أحمد، حتى ليصح أن نصفها بأنها أصدق وثيقة تاريخية تثبت كتابة الحديث على عهد رسول الله صلى الله عليه وسلم، ويزيدنا اطمئناناً إلى صحة هذه الوثيقة أنها كانت نتيجة طبعة محتومة لفتوى النبي صلى الله عليه وسلم لعبد الله بن عمرو، عندما أتى إلى النبي صلى الله عليه وسلم وقال : "كنت أكتب كل شيء أسمعه منك أريد حفظه فنهتني قریش وقالوا : أكتب كل شيء تسمعه ورسول الله صلى الله عليه وسلم في الغضب والرضا؟ فأمسكت عن الكتابة، (هنا يفتي النبي صلى الله عليه وسلم) فأوماً بأصبعه إلى فيه وقال : "اكتب، فوالذي نفسي بيده ما يخرج منه إلا حق"⁴².

وآية اشتغال ابن عمرو بكتابة هذه الصحيفة وسواها من الصحف قول أبي هريرة رضي الله عنه : "ما من أصحاب رسول الله صلى الله عليه وسلم أحد أكثر حديثاً عنه مني إلا ما كان من عبد الله بن عمرو فإنه كان يكتب ولا أكتب"⁴³.

والصحيفة الصحيحة التي كتبها همام بن منبه، زوج ابنة أبي هريرة رضي الله عنه كتبها أمام أبي هريرة، ولهذه الصحيفة

³⁹ لسان العرب 9 ص 198

⁴⁰ صحيح البخاري ج 1 ص 248 ح 112

⁴¹ سنن النسائي ج 5 ص 18 ح 2447

⁴² سنن أبي داود ج 3 ص 356 ح 3648

⁴³ صحيح البخاري ج 1 ص 117 ح 113

مكانة خاصة في تدوين الحديث، لأنها وصلت إلينا كاملة سالمة كما رواها ودونها همام بن منبه عن أبي هريرة، فكانت جديرة باسم "الصحيفة الصحيحة" على مثال "الصحيفة الصادقة" لعبد الله بن عمرو بن العاص والمقصود أن كتابة السنة كانت موجودة في عهد النبي صلى الله عليه وسلم، وبعده وأضيف إلى ذلك قوة حفظ الصحابة، ثم إن عمر بن عبد العزيز رضي الله عنه عندما أمر بتدوين السنة يعلم بأن هنالك جزء كبير منها مكتوب في هذه الصحف المتفرقة وكانت هي الأصل في التدوين ثم بعد ذلك جمعت من صدور الحفاظ كما جمع القرآن، فلا مطعن إذا في السنة من هذا الباب. والله أعلم.

المطلب الثالث: الرد على شبهة وجود الأحاديث الضعيفة والموضوعة

والرد على هذه الشبهة نقول: وجود الضعيف والموضوع لا يقدح في الصحيح، فوجود أحاديث ضعيفة وموضوعة لا يعني أن السنة كلها كذلك، بل إن علماء الحديث ميزوا الصحيح من الضعيف بدقة كبيرة وقعدوا لهذا العلم قواعد وضوابط في منتهى الدقة والضبط فميزوا بها بين الصحيح والضعيف والموضوع، فكما أن وجود العملات المزيفة لا يلغي وجود العملات الصحيحة، كذلك وجود الحديث الموضوع لا يبطل الأحاديث الصحيحة، ومن أعظم ما امتازت به الأمة الإسلامية أنها أنشأت علوما دقيقة لحفظ السنة، مثل:

علم مصطلح الحديث، علم الجرح والتعديل، علم علل الحديث، وقد وضع العلماء ضوابط دقيقة لقبول الحديث، مثل: اتصال السند، عدالة الرواة، ضبطهم، عدم الشذوذ، عدم العلة، وقد ألف علماء الحديث كتباً للأحاديث الضعيفة والموضوعة تميزاً لها عن الأحاديث الصحيحة؛ لتحذر الأمة منها ومن أمثلة ذلك:

كتاب الموضوعات لابن الجوزي، اللآلئ المصنوعة للسيوطي، تنزيه الشريعة لابن عراق الكفائي، وهذا يدل على يقظة علماء الحديث وحرصهم على حفظ السنة، كما جمع العلماء بالمقابل الأحاديث الصحيحة، مثل: صحيح البخاري، صحيح مسلم وقد تلفتتهما الأمة بالقبول، ثم إن السنة محفوظة بحفظ الله لها كما قال تعالى: {إنا نحن نزلنا الذكر وإنا له لحافظون} وكثير من العلماء يرون أن الذكر يشمل القرآن والسنة، فوجود الأحاديث الضعيفة والموضوعة لا يقدح في حجية السنة، بل يدل على جهود العلماء العظيمة في نقد الروايات وتمييز الصحيح من السقيم.

المطلب الرابع: الرد على شبهة تعارض السنة مع القرآن أو العقل

استحالة التعارض الحقيقي بين القرآن والسنة والعقل السليم؛ وذلك لأن الأصل أن القرآن والسنة كلاهما وحي من الله تعالى فلا يمكن أن يقع بينهما تعارض؛ لأن المصدر واحد قال تعالى: وما ينطق عن الهوى إن هو إلا وحي يوحى وقال تعالى ولو كان من عند غير الله لوجدوا فيه اختلافاً كثيراً والسنة كما تقدم وظيفتها بيان القرآن وتفسيره قال تعالى: {أنزلنا إليك الذكر لتبين للناس ما نزل إليهم}⁴⁴

ولذلك فإن التعارض إنما يكون في الظاهر لا في الحقيقة بسبب:

ضعف الحديث أو عدم صحته، أو لسوء فهم الحديث، أو للجهل بالسياق أو بطرق الجمع بين الأدلة، وقد وضع العلماء قواعد علمية لرفع هذا التعارض مثل: الجمع بين النصوص إن أمكن، الترجيح عند التعذر، النسخ إذا ثبت تاريخ النصين. والعقل الصحيح لا يمكن أن يعارض الوحي الصحيح، وإنما يقع التعارض بين: عقل غير مكتمل أو فهم خاطئ ونص لم يفهم على وجه الصحيح قال الإمام الشاطبي: الشرع لا يأتي بما تحيله العقول، ولكنه يأتي بما تحار فيه العقول، ووقوع الشبهة في هذه الجزئية سببها تقديم العقل على النص، مع أن العقل فهم الوحي لا الحكم عليه.

خاتمة البحث

تتضمن أهم النتائج التي توصل إليها البحث ومنها :

1. تبين أن السنة النبوية مصدرا أساسيا من مصادر التشريع الإسلامي بعد القرآن الكريم، وقد دل على حجية السنة القرآن والسنة وإجماع الأمة.
2. أكدت الدراسة أن القرآن الكريم نفسه أمر بإتباع النبي صلى الله عليه وسلم وطاعته، مما يدل على أن السنة مبينة للقرآن وشارحة لأحكامه.
3. ظهر أن شبهة الإكتفاء بالقرآن دون السنة شبهة قديمة متجددها بعض المعاصرين، وهي مخالفة للنصوص الشرعية وإجماع الأمة عبر العصور.
4. أوضحت الدراسة أن تأخر تدوين السنة لا يعني عدم حفظها، إذ حفظها الصحابة أولا بالحفظ والكتابة، ثم دونها العلماء تدوينا واسعا في القرون الأولى.
5. كشفت الدراسة أن وجود الأحاديث الضعيفة والموضوعة لا يقدح في حجية السنة، لأن علماء الحديث وضعوا منها علميا دقيقا لتمييز الصحيح من الضعيف.
6. تبين أن دعوى تعارض السنة مع القرآن أو العقل دعوى غير صحيحة، لأن السنة وحي من الله، ولا يمكن أن يقع تعارض حقيقي بين الوحيين.
7. أظهرت الدراسة عظمت الجهود العلمية التي بذلها علماء الحديث في نقد الروايات وتمحيص الأسانيد والمتون، مما أدى إلى حفظ السنة النبوية بدقة فريدة في تاريخ نقل الأخبار.
8. أثبت البحث أن السنة النبوية تمثل التطبيق العملي للقرآن، ولا يمكن فهم كثير من الأحكام الشرعية إلا من خلالها.
9. خلص البحث إلى أن حجية السنة ثابتة بالأدلة القطعية النقلية والعقلية، وأن الطعن فيها يؤدي إلى تعطيل جانب كبير من الشريعة الإسلامية.
10. أن علم الحديث بمنهجه الدقيق أسهم اسهاما عظيما في حفظ السنة النبوية وتميز صحيحها من ضعفها

المصادر والمراجع:

القرآن الكريم.

The Holy Qur'an.

ابن منظور، محمد بن مكرم الأفريقي المصري لسان العرب. بيروت: دار صادر، ط1، 15 ج.

Ibn Manzur, Muhammad ibn Mukarram al-Ifriqi al-Misri. *Lisan al-'Arab*. Beirut: Dar Sadir, 1st ed., 15 vols.

أبو داود، سليمان بن الأشعث السجستاني سنن أبي داود. بيروت: دار الكتاب العربي، 4 ج.

Abu Dawud, Sulayman ibn al-Ash'ath al-Sijistani. *Sunan Abi Dawud*. Beirut: Dar al-Kitab al-'Arabi, 4 vols.

البخاري، محمد بن إسماعيل بن إبراهيم الجعفي. الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله صلى الله عليه وسلم وسننه وأيامه، تحقيق: محمد زهير بن ناصر الناصر. ط1، بيروت: دار طوق النجاة، 1422هـ، 9 ج.

Al-Bukhari, Muhammad ibn Isma'il ibn Ibrahim al-Ju'fi. *Al-Jami' al-Musnad al-Sahih al-Mukhtasar min Umur Rasul Allah (peace be upon him), Sunanihi wa Ayyamihi*, ed. Muhammad Zuhayr ibn Nasir al-Nasir. 1st ed. Beirut: Dar Tawq al-Najah, 1422 AH, 9 vols. مسلم، أبو الحسين مسلم بن الحجاج القشيري النيسابوري. الجامع الصحيح المسمى صحيح مسلم. بيروت: دار الجيل، ودار الآفاق الجديدة، 4 مجلدات.

Muslim, Abu al-Husayn Muslim ibn al-Hajjaj al-Qushayri al-Naysaburi. *Al-Jami' al-Sahih (Sahih Muslim)*. Beirut: Dar al-Jil and Dar al-Afaq al-Jadidah, 4 vols. التبريزي، ولي الدين أبو عبد الله محمد بن عبد الله الخطيب العمري. مشكاة المصابيح، مع شرحه: نمرعة المفاتيح لأبي الحسن عبيد الله المباركفوري، 9 ج.

Al-Tabrizi, Wali al-Din Abu 'Abd Allah Muhammad ibn 'Abd Allah al-Khatib al-'Umari. *Mishkat al-Masabih*, with its commentary *Mir'at al-Mafatih* by Abu al-Hasan 'Ubayd Allah al-Mubarakfuri, 9 vols.

العيني، بدر الدين محمود بن أحمد الحنفي. عمدة القاري شرح صحيح البخاري.

Al-'Ayni, Badr al-Din Mahmud ibn Ahmad al-Hanafi. *'Umdat al-Qari: Commentary on Sahih al-Bukhari*.

الطحاوي، أحمد بن محمد بن سلامة بن عبد الملك بن سلمة، أبو جعفر. شرح معاني الآثار، تحقيق: محمد زهري النجار. ط1، بيروت: دار الكتب العلمية، 1399هـ، 4 ج.

Al-Tahawi, Ahmad ibn Muhammad ibn Salamah ibn 'Abd al-Malik ibn Salamah, Abu Ja'far. *Sharh Ma'ani al-Athar*, ed. Muhammad Zuhri al-Najjar. 1st ed. Beirut: Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah, 1399 AH, 4 vols.

ابن قدامة المقدسي، موفق الدين عبد الله بن أحمد. روضة الناظر وجنة المناظر.

Ibn Qudamah al-Maqdisi, Muwaffaq al-Din 'Abd Allah ibn Ahmad. *Rawdat al-Nazir wa Junnat al-Manazir*.

ابن النجار، تقي الدين محمد بن أحمد الفتوح الحنبلي. شرح الكوكب المنير.

Ibn al-Najjar, Taqi al-Din Muhammad ibn Ahmad al-Futuhi al-Hanbali. *Sharh al-Kawkab al-Munir*.

الزبيدي، محمد بن محمد بن عبد الرزاق الحسيني، أبو الفيض، الملقب بمرتضى. تاج العروس من جواهر القاموس، تحقيق: مجموعة من المحققين. دار الهداية، 40 ج.

Al-Zabidi, Muhammad ibn Muhammad ibn 'Abd al-Razzaq al-Husayni, Abu al-Fayd, known as Murtada. *Taj al-'Arus min Jawahir al-Qamus*, ed. by a group of scholars. Dar al-Hidayah, 40 vols.

النسائي، أحمد بن شعيب بن علي، أبو عبد الرحمن. سنن النسائي.

Al-Nasa'i, Ahmad ibn Shu'ayb ibn 'Ali, Abu 'Abd al-Rahman. *Sunan al-Nasa'i*.

أثر البيان التشريعي للقرآن الكريم في الصياغة القانونية

د. محمود محمد أحمد علي عثمان¹

¹ أستاذ أصول الفقه المشارك، كلية التربية (دنقلا)، جامعة دنقلا، جمهورية السودان.

بريد الكتروني: wdabyad@uofd.edu.sd

HNSJ, 2026, 7(5); <https://doi.org/10.53796/hnsj75/21>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/75/21>

تاريخ النشر: 2026/05/01م

تاريخ القبول: 2026/04/22م

تاريخ الاستقبال: 2026/04/15م

المستخلص

تحرير التشريعات هي ما يُصطلح عليه حديثاً بـ"الصياغة القانونية"، وقد اهتم علماء المسلمين بهذا الشأن باكراً قبل ظهور الصور الحديثة في انتهاج "التقنين" لتلك العلاقات، مثل الدساتير والقوانين وغيرها. يهدف هذا البحث للكشف عن منهج علماء المسلمين الأوائل الذين اهتموا بالتشريع ومناهجه في "بيان" وتحرير الأحكام اعتماداً على منهج القرآن في هذا الشأن، لأن القرآن جاء تشريعاً في المقام الأول، وتقرّد في ذلك بمنهجه في التشريع الصالح لكل زمان ومكان. وثانياً لأنه هو مصدر التشريع الأول عند المسلمين، وهو يحظى عندهم بالقداسة باعتباره كلام الله ﷺ.

وقد نهجت منهج الاستقراء في جمع الآيات التي توضح منهج القرآن في التشريع، ثم حللت معاني الآيات بغية التوصل لما هو مشترك بينها في السمات التشريعية. كما رجعت إلى أقوال العلماء الأوائل في بيان منهج القرآن في التشريع، وحاولت من خلال كل ذلك الاستفادة من منهج القرآن في التشريع لبيان قواعد يُهتدى بها في "الصياغة القانونية". وتوصلت إلى نتائج أجملها في ضرورة دراسة منهج القرآن في التشريع، لما حواه من أسس قابلة للاهتمام في التعبير عن العلائق الإنسانية المختلفة وبيان أحكام تلك العلائق. ومن النتائج كذلك ضرورة الاطلاع على مباحث علم "أصول الفقه" المتعلقة باللغة، مثل "مباحث الألفاظ" و"طرق دلالة النصوص" و"التعارض والترجيح"، فإنها تزوّد بملكة تصريف الكلام في التشريع بالضبط اللازم والدلالة المفيدة.

الكلمات المفتاحية: مقاصد الشريعة، دلالة الألفاظ، فقه، تناسُب.

RESEARCH TITLE

The Impact of the Qur'anic Legislative Exposition on Legal Drafting**Dr. Mahmoud Mohammed Ahmed Ali Osman¹**

¹ Associate Professor of Islamic Legal Theory (Uṣūl al-Fiqh), Faculty of Education (Dongola), University of Dongola, Republic of Sudan.

Email: wdabyad@uofd.edu.sd

HNSJ, 2026, 7(5); <https://doi.org/10.53796/hnsj75/21>

Arabic Scientific Research Identifier: <https://arsri.org/10000/75/21>

Received at 10/04/2026**Accepted at 17/04/2026****Published at 01/05/2026****Abstract**

The drafting of legislation is what is now commonly termed “legal drafting.” Muslim scholars paid early attention to this field long before the emergence of modern forms of codification used to regulate such relationships, including constitutions, statutes, and similar legal instruments.

This study aims to uncover the approach of early Muslim scholars who were concerned with legislation and its methods in the articulation and formulation of legal rulings, relying on the Qur'anic method in this regard. The Qur'an was revealed, first and foremost, as a source of legislation, and it is distinguished by a legislative methodology suited to every time and place. Moreover, it is the primary source of legislation for Muslims and is held by them in the highest sanctity as the word of God, Glorified and Exalted be He.

The study adopts an inductive approach in collecting the Qur'anic verses that illustrate the Qur'anic method of legislation, then analyzes the meanings of these verses in order to identify the legislative features they share in common. It also refers to the views of early scholars in explaining the Qur'anic method of legislation. Through all of this, the study seeks to benefit from the Qur'anic legislative method in order to derive guiding principles for legal drafting.

The study reaches several conclusions, most notably the necessity of examining the Qur'anic method of legislation because it contains foundational principles that can guide the expression of various human relationships and the clarification of the rulings governing them. Another conclusion is the importance of studying those areas of *uṣūl al-fiqh* related to language, such as discussions of legal expressions, methods of textual indication, and conflict and preference among proofs, as they provide the necessary precision and meaningful clarity in the formulation of legislative language.

Key Words: Objectives of Islamic Law, Signification of Legal Expressions, Jurisprudence, Coherence.

مقدمة:

تهدف هذه الورقة لتجلي منهج القرآن الكريم في التعبير أو البيان في معرض الأحكام التشريعية، ومن خلال ذلك لاستنباط منهج وطريقة علمية لكتابة أحكام العلاقات القانونية المختلفة، وهو ما اصطلح عليه مؤخراً في التقنين بـ "الصياغة القانونية".

ومعلوم أن القرآن الكريم هو كتاب مُتحدٍ به أن يُؤتى بمثله نظاماً، فسلم له الأولون العارفون الحاذقون في العربية من المسلمين وغيرهم ممن عاصروهم وسابروهم، آمنوا به أو لم يؤمنوا. ولما كان التشريع جزءاً عظيماً فيه كان لابد من النظر في أسلوب القرآن وطريقته في بيان التشريع، سيما وقد نوه بأسلوبه في ذلك المشتغلون بالتشريع والناقدون، فكان من الواجب النظر في ذلك بغية استخلاص ما يُعين في البيان التشريعي القانوني، من طريقة تؤسس لقواعد تهدي في عرض دلالات العبارات على الأحكام التشريعية.

وقد سيطر على اهتمام المشتغلين بالتشريع في العصر الحديث ما اصطلح على تسميته بـ "الصياغة القانونية" للتشريعات. غير أن علماء المسلمين كانوا الأسبق في الاهتمام بهذا الشأن، فمعلوم جداً اهتمام أئمة علماء المسلمين ببيان منهجية القرآن الكريم في التشريع، ولعل من بواكير التصنيفات في ذلك رسالة الإمام الشافعي لتلميذه عبد الرحمن بن مهدي والتي اشتهرت باسم "الرسالة"، بيّن فيها لتلميذه منهجية التشريع الإسلامي في القرآن الكريم، واللافت أنه استخدم تعبير "البيان" ولم يستعمل تعبير "التشريع" أو "الفقه"، مما يدل على كلفه بلغة التشريع أكثر من اهتمامه بطريقة إنتاج الأحكام، فقال في مقدمتها: (قال الشافعي: والبيان اسم جامع لمعاني مجتمعة الأصول متشعبة الفروع، فأقل ما في تلك المعاني المجتمعة المتشعبة: أنها بيان لمن خوطب بها ممن نزل القرآن بلسانه، متقاربة الاستواء عنده، وإن كان بعضها أشد تأكيداً بيان من بعض. ومختلفة عند من يجهل لسان العرب) (الشافعي، ص21). وجعل أول أبواب الرسالة (كيف البيان؟) وفصل فيه منهج القرآن في عرض الأحكام وأن العمدية في ذلك معرفة لسان العرب، فقال: (والقرآن يدل على أن ليس من كتاب الله شيء إلا بلسان العرب. ووجد قائل هذا القول من قبل ذلك منه، تقليداً له، وتركاً للمسألة له عن حُجته، ومسألة غيره ممن خالفه. وبالتقليد أغفل من أغفل منهم، والله يغفر لنا ولهم. ولعل من قال: إن في القرآن غير لسان العرب وقيل ذلك منه: ذهب إلى أن من القرآن خاصاً يجهل بعضه بعض العرب. ولسان العرب أوسع الألسنة مذهباً، وأكثرها ألفاظاً، ولا نعلمه يحيط بجميع علمه إنسان غير نبي، ولكنه لا يذهب منه شيء على عامتها حتى لا يكون موجوداً فيها من يعرفه. والعلم به عند العرب كالعلم بالسنة عند أهل الفقه: لا نعلم رجلاً جمع السنن فلم يذهب منها عليه شيء) (الشافعي، ص42).

وفي معنى "البيان" يقول الجاحظ: (والدلالة الظاهرة على المعنى الخفي هو البيان الذي سمعت الله ﷻ يمدحه، ويدعو إليه ويحث عليه. بذلك نطق القرآن، وبذلك تفاخرت العرب، وتفاضلت أصناف العجم. والبيان اسم جامع لكل شيء كشف لك قناع المعنى، وهتك الحجاب دون الضمير، حتى يُفضي السامع إلى حقيقته، ويهجم على محصوله كائن ما كان ذلك البيان، ومن أي جنس كان الدليل، لأن مدار الأمر والغاية التي إليها يجري القائل والسامع إنما هو الفهم والإفهام، فبأي شيء بلغت الإفهام وأوضحت عن المعنى فذلك هو البيان) (الجاحظ/60). أما "الصياغة" فدلالاتها مرتبطة بحرفة الحدادة والحلي، قال ابن منظور: (ورجل صائغ وصَوَّاعٌ مُعَاقِبَةٌ؛ هو صَوَّاعُ الحلي، والصَوَّاعُونَ هم صَبَّاعُو الثياب وصَاغَةُ الحلي) (ابن منظور/442/8). بذلك تتجلى أفضلية مصطلح "البيان" على "الصياغة" في معرض بيان الأحكام المتولدة من الألفاظ والنصوص، وهو ما نحن بصدد وضع أسس له في هذه المحاولة البحثية.

ثم هذا أئمة علم "أصول الفقه" بعد الإمام الشافعي يهتمون بالدلالات "الوضعية" للألفاظ، وذلك في أولى مباحث

هذا العلم الذي يتوجّه بالأساس لاستنتاج الأحكام من النصوص وغيرها، فكانت أبواب "مباحث الألفاظ" في علم أصول الفقه، خاض فيها الأصوليون في تحديد معنى "اللفظ" في اللغة العربية، وفي دلالاته الوضعية والاصطناعية المتولدة بالأعراف المستحدثة، وفي طرق دلالة النصوص. وأبحروا في ذلك لتوقف بيان التشريع عليه. فلا بد للمطلع بكتابة التشريع أن يُلمَّ بطرق دلالة اللفظ الوضعية، مثل "المطابقة" و "التضمن" و "الالتزام". قال الإمام الصنعاني: (الدلالة المطابقة هي دلالة اللفظ على كل معنى وذلك كدلالة لفظ إنسان على الحيوان الناطق فهذه مطابقة طابق اللفظ فيها المعنى أي ساواه، فلم ينقص اللفظ عن معناه ولا المعنى عنه وهذه دلالة اللفظ على حقيقة معناه، وهي المتبادرة عند إطلاق الدلالة وعند إطلاق اللفظ. وقد يراد به الدلالة على جزء معناه كأن يطلق لفظ إنسان على حيوان فقط أو على ناطق فقط فهذه هي الدلالة التضمنية دلالة اللفظ على جزء ما وضع له وهي من أقسام المجاز؛ لأنه أطلق الكل وهو لفظ إنسان وأريد به جزؤه وهو أحد الجزئين. وأهل الأصول يجعلون دلالة التضمن وضعية، وأهل المعاني والبيان يسمونها عقلية. وعلى كل تقدير فهو من المجاز، ولا بد له من العلاقة والقرينة فالعلاقة قد ذكرناها آنفاً، وأما القرينة فأنواعها معروفة. وقد يراد باللفظ الدلالة على لازم معناه كما إذا أطلق إنسان وأريد به ضاحك مثلاً فإنه لازم له ودلالته عليه عقلية عند الفريقين، وهو مجاز أيضاً من إطلاق الملزوم وإرادة اللازم وتفاصيل هذه الأبحاث في علم المنطق (الصنعاني، ص 231).

وقريب من ذلك معرفة "الحدود" للمصطلح فإن من شأن ذلك أن يحقق القاعدة المشهورة "لا مشاحة في الاصطلاح" أي لا ينبغي أن يختلف في الاسم أو اللقب وإنما ينبغي الخلاف في معناه أو ما اشتمل عليه الاسم أو اللقب، فيقود ذلك إلى خوضهم في جدلٍ شكلي بسببه وهم في حقيقة الأمر مفقون على معناه وهم لا يدركون. وعبر عنه الإمام الشاطبي بقوله: (الخلاف في مجرد التعبير عن المعنى المقصود وهو متحد) (الشاطبي، 443/5)، أي إنهم متحدون في المعنى لكنهم مختلفون في التعبير عنه أو في اسمه.

أما "الصياغة القانونية" فللعرب لها أصول من اهتمام قديم فهي امتدادٌ لفنون "الإنشاء" الذي برع فيه العرب بعد الإسلام وبعد أن أرسوا للخطابة قواعد وللنثر أصولاً، فعرف الأدب العربي فن "المقامات" كمقامات الحريري وبديع الزمان وغيرهما، و"الرسائل" كرسائل عبد الحميد وابن العميد وما بينهما (ضيف، 115/1). فأعانتهم تلك الملكة اللغوية في كتابة التشريعات على نحو غدا فناً ومهارة للقضاة والحكام لا تتأتى لهم إلا بعد طول خبرةٍ ودربةٍ، فهي إذن (فنٌ متخصصٌ له أصوله وقواعده وأسلوبه، ولا يستطيع مزاولته سوى شخصٍ متخصص) (صبره، ص 56).

والصياغة القانونية ركنٌ أصيلٌ في التشريع، سيما في العصر الحديث إذ تتعدد جلسات المحاكمات وتتفاض لتفسير نصوصٍ في تشريع، أو لبيان معنىٍ محدّدٍ مقصودٍ من جملةٍ ترد في قانونٍ، أو يدعي البعض حقوقاً استناداً للكلمة في لائحة. فغدا اللفظ والكلام المترجم للحقوق أساسٌ في التشريع لا أمرٌ ثانٍ فيه (الصفي، 2015، ص 28).

ولمّا كان أمر بيان التشريع كذلك فقد اهتم علماء الفقه الإسلامي بلغة الشرع في القرآن والحديث فقد جاء عن عطاء بن دينارٍ أنه قال: (وَالْحَمْدُ لِلَّهِ الَّذِي قَالَ: ﴿الَّذِينَ هُمْ عَنْ صَلَاتِهِمْ سَاهُونَ﴾ (الماعون، 5) وَلَمْ يَقُلْ: فِي صَلَاتِهِمْ سَاهُونَ) (ابن كثير، 493/8). ولمّا أدرك العلماء دقة ألفاظ القرآن والحديث في ترجمة المعاني أخذوا يقتبسون منهما المصطلحات الفقهية والألفاظ التي أثرت عنهما في لغة الأحكام والفتوى طلباً لأسنى الكلام في التشريع.

وتتلخص مشكلة البحث في تحديد موجهات منتجة للتعبير التشريعي للأحكام القانونية استهداءً بمنهجية القرآن الكريم في التشريع.

حدود البحث لهذه الورقة هي التشريعات القانونية بكل فروع القوانين والتشريعات.

هَدَى الْقُرْآنُ فِي الْبَيَانِ التَّشْرِيعِيِّ:

ولا يوجد للبيان التشريعي؛ الذي يُفَصِّلُ مشروعية الفعل المسموح والجائز، أو الفعل المكروه . على أقل تقدير من البشر . أو الممنوع منه في لغة العرب مرجعاً أصيلاً ومُختصّاً بهذا الشأن أكثر جدوى وفائدةً من القرآن الكريم والبحث في أسلوبه الذي يقرر ذلك، وذلك لأمر:

أولاً: لاهتمامه الباكر بالبيان التشريعي على طريقة لم يعدها المتحدثون بالعربية من المعاصرين لنزوله ولا من خلفهم، من أئمة اللغة وأهلها، وما دهشة الوليد بن المغيرة -وهو أحد سادات المشركين المكيين، وذلك حينما سمع القرآن من النبي ﷺ - إلا استغراباً مما سمع، واستحساناً لما وعى (الحاكم، ح3872)، ودلالةً على أن طريقة القرآن الكريم غير مسبقة، كما أثبت التحدي به والإعجاز أنها غير ملحوقة. وفي ذلك ردٌّ كذلك على من ادعى من المستشرقين وأتباعهم المستغربين أن الصورة التي عليها القرآن هي مستحدثة في القرن الثامن الميلادي الذي هو الثاني الهجري، بـ"ابتكار" النحويين (جبل، ص13)- فلو كان كما ادعوا لاستطاع اللاحقون مجارات هذا الحَبْك وتلك الطريقة . إن لم يَبْزُوها- لكن شيئاً من ذلك لم يحدث ولا يستطيعون لأنها طريقة غير بشرية، وما من صنعية للبشر في عصرٍ من العصور إلا وأنتج الإنسان مثيلاً أو خيراً منها، فكيف تتعطل تلك السنة في صناعة القرآن إن كان بشري المصدر.

وثانياً: لأن البيان التشريعي في القرآن الكريم مقصودٌ لذاته ولم يرد منه عَرَضاً، ففي غير ما موضع في القرآن الكريم يرد الاستدراك على البيان الخاطئ ويشار إلى الصحيح، فمن ذلك قوله تعالى: ﴿قَالَتِ الْأَعْرَابُ آمَنَّا قُلْ لَمْ تُؤْمِنُوا وَلَكِنْ قُولُوا أَسْلَمْنَا وَلَمَّا يَدْخُلِ الْإِيمَانُ فِي قُلُوبِكُمْ وَإِنْ تُطِيعُوا اللَّهَ وَرَسُولَهُ لَا يَلِتْكُمْ مِنْ أَعْمَالِكُمْ شَيْئاً إِنَّ اللَّهَ غَفُورٌ رَحِيمٌ﴾ (الحجرات، 14) فالقرآن هنا يُشير إلى دلالات مختلفة لهذه الألفاظ المتداخلة، وهي "الإسلام" و"الإيمان" في معرض الادعاء، لأنها قد لا يتعارضان في معرض الوصف، والأمران . الوصف والادعاء . لا يخلفان في ذات الفعل؛ فمن يدَّعي بَصِفُ، ومن يصف يدَّعي، ولكنهما يتحدَّدان بالمتكلم، فإن أطلقَ المتكلمَ الفعل في حقِّ نفسه كان ادعاءً، وإن أطلقه في حق غيره كان وصفاً. ففي "الإيمان" و"الإسلام" لا يضير الوصف بأيهما، لأن كليهما جزء من الآخر أو أثر له، ولذلك جاء قوله تعالى: ﴿فَأَخْرَجْنَا مَنْ كَانَ فِيهَا مِنَ الْمُؤْمِنِينَ﴾ فَمَا وَجَدْنَا فِيهَا غَيْرَ بَيْتٍ مِنَ الْمُسْلِمِينَ (الذاريات، 35-36). أما في الادعاء فإن التكذيب قد يرد في حق المتكلم إن لم يتجاوز حدَّ الأدنى وهو "الإسلام" إلى المرتبة الأعلى وهي "الإيمان"، لأن المحمل الأظهر على ذلك هو التدليس، ولذلك استدرك القرآن على الأعراب قولهم: ﴿آمَنَّا﴾ وبَيَّن أن الصدق يقتضي أن يقولوا: ﴿أَسْلَمْنَا﴾.

ومن ذلك أيضاً قوله تعالى: ﴿الَّذِينَ يَأْكُلُونَ الرِّبَا لَا يَقُومُونَ إِلَّا كَمَا يَقُومُ الَّذِي يَتَخَبَّطُهُ الشَّيْطَانُ مِنَ الْمَسِّ ذَلِكَ بِأَنَّهُمْ قَالُوا إِنَّمَا الْبَيْعُ مِثْلُ الرِّبَا وَأَحَلَّ اللَّهُ الْبَيْعَ وَحَرَّمَ الرِّبَا فَمَنْ جَاءَهُ مَوْعِظَةٌ مِنْ رَبِّهِ فَانْتَهَى فَلَهُ مَا سَلَفَ وَأَمْرُهُ إِلَى اللَّهِ وَمَنْ عَادَ فَأُولَئِكَ أَصْحَابُ النَّارِ هُمْ فِيهَا خَالِدُونَ﴾ (البقرة، 257)، وفيه ردٌّ لادعائهم أن الربا هو صيغة من صيغ البيع، وحكمهم لذلك بالتمثلية بين البيع والربا. فردَّ القرآن ذلك الادعاء بالترقية بينهما لجوهر التعامل وليس لصورته، فالربا في جوهره مديانة وليس تبادلاً، والزيادة . الربا . من خلف المديانة استغلالاً لحاجة الطرف المدين، لأنها زادت من إضعاف قدرة الطرف المدين على امتلاك حاجته. أما البيع فهو تبادلٌ بِعَوَضٍ، والزيادة . وإن وردت فيها . فهي غير مقصودةٍ بالتعامل وإنما المقصود هو التبادل لحاجة كل طرف لما عند الآخر، وقد مَكَّن التبادل للممتلكات من تلبية كل طرف لحاجته.

وقد اهتم غير واحدٍ من الصحابة ومن خلفهم بالبيان التشريعي في القرآن وأشار إلى دلالات الألفاظ بقرينة اختلاف المترادفات أو اختلاف الكلمات نفسها. فعن عُرْوَةُ بْنُ الرُّبَيْعِ رضي الله عنه، أَنَّهُ قَالَ: (سَأَلْتُ عَائِشَةَ -رضي الله عنهما- فَقُلْتُ لَهَا: " أَرَأَيْتِ قَوْلَ اللَّهِ ﷻ: ﴿إِنَّ الصَّفَا وَالْمَرْوَةَ مِنْ شَعَائِرِ اللَّهِ فَمَنْ حَجَّ الْبَيْتَ أَوْ اعْتَمَرَ فَلَا جُنَاحَ عَلَيْهِ أَنْ يَطُوفَ بِهِمَا

﴿البقرة، 158﴾: قُلْتُ لِعَائِشَةَ-رضي الله عنهما-: وَاللَّهِ مَا عَلَى أَحَدٍ جُنَاحَ أَنْ لَا يَطُوفَ بِالصَّفَا وَالْمَرْوَةِ، قَالَتْ عَائِشَةُ-رضي الله عنهما-: بئس ما قُلْتَ يَا ابْنَ أُخْتِي، إِنَّ هَذِهِ الْآيَةَ لَوْ كَانَتْ كَمَا أَوْلَتْهَا، كَانَتْ فَلَا جُنَاحَ عَلَيْهِ أَنْ لَا يَطُوفَ بِهِمَا، وَلَكِنَّهَا إِنَّمَا أُنْزِلَتْ فِي أَنَّ الْأَنْصَارَ كَانُوا قَبْلَ أَنْ يُسَلِّمُوا يَهْلُونَ لِمَنَاةَ الطَّاغِيَةِ الَّتِي كَانُوا يَعْبُدُونَ عِنْدَ الْمُشَلَّلِ، وَكَانَ مِنْ أَهْلِهَا يَتَحَرَّجُ أَنْ يَطُوفَ بِالصَّفَا وَالْمَرْوَةِ، فَلَمَّا سَأَلُوا رَسُولَ اللَّهِ ﷺ عَنْ ذَلِكَ، أَنْزَلَ اللَّهُ: ﴿إِنَّ الصَّفَا وَالْمَرْوَةَ مِنْ شَعَائِرِ اللَّهِ﴾، قَالَتْ عَائِشَةُ-رضي الله عنهما-: ثُمَّ قَدْ سَنَّ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ الطَّوْفَ بَيْنَهُمَا، فَلَيْسَ لِأَحَدٍ أَنْ يَتْرَكَ الطَّوْفَ بِهِمَا (البخاري، ح1643). والتعويل من هذا الحوار بين الصحابي الصغير "عروة" وخالته "أم المؤمنين" عائشة-رضي الله عنهما- في قولها: (إِنَّ هَذِهِ الْآيَةَ لَوْ كَانَتْ كَمَا أَوْلَتْهَا، كَانَتْ فَلَا جُنَاحَ عَلَيْهِ أَنْ لَا يَطُوفَ بِهِمَا)، فدل ذلك على وقوفهم على التعبير واللفظ والسياق وفهمهم للدلالات بحسب ما جاءت عليه من الصيغ.

وقد أورد الإمام القرطبي عن ابن عباس-رضي الله عنهما- وغيره من الأئمة وقوفهم في سورة "الماعون" عند قول الله ﷻ: ﴿الَّذِينَ هُمْ عَنْ صَلَاتِهِمْ سَاهُونَ﴾ (الماعون، 5)، فقال ابن عباس-رضي الله عنهما-: (وَلَوْ قَالَ: "فِي صَلَاتِهِمْ سَاهُونَ" لَكَانَتْ فِي الْمُؤْمِنِينَ. وَقَالَ عَطَاءٌ: الْحَمْدُ لِلَّهِ الَّذِي قَالَ: "عَنْ صَلَاتِهِمْ" وَلَمْ يَقُلْ: "فِي صَلَاتِهِمْ". قَالَ الرَّمَّحُشَرِيُّ: فَإِنْ قُلْتُ: أَيُّ فَرْقٍ بَيْنَ قَوْلِهِ: ﴿عَنْ صَلَاتِهِمْ﴾، وَبَيْنَ قَوْلِكَ: "فِي صَلَاتِهِمْ"؟ قُلْتُ: مَعْنَى "عَنْ"; أَنَّهُمْ سَاهُونَ عَنْهَا سَهْوٌ تَرَكَ لَهَا، وَقَلَّةُ النَّفَاتِ إِلَيْهَا، وَذَلِكَ فِعْلُ الْمُتَأَفِّقِينَ، أَوْ الْفَسَقَةِ الشُّطَارِ مِنَ الْمُسْلِمِينَ. وَمَعْنَى "فِي"; أَنَّ السَّهْوَ يَغْتَرِيهِمْ فِيهَا، بِوَسْوَاسَةِ شَيْطَانٍ، أَوْ حَدِيثِ نَفْسٍ، وَذَلِكَ لَا يَكَادُ يَخْلُو مِنْهُ مُسْلِمٌ. وَكَانَ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ يَقَعُ لَهُ السَّهْوُ فِي صَلَاتِهِ، فَضَلَّ عَنْ غَيْرِهِ، وَمِنْ ثَمَّ أَثْبَتَ الْفُقَهَاءُ بَابَ سُجُودِ السَّهْوِ فِي كُتُبِهِمْ. قَالَ ابْنُ الْعَرَبِيِّ: لِأَنَّ السَّلَامَةَ مِنَ السَّهْوِ مُحَالٌ، وَقَدْ سَهَا رَسُولُ اللَّهِ ﷺ فِي صَلَاتِهِ وَالصَّحَابَةُ: وَكُلُّ مَنْ لَا يَسْهُو فِي صَلَاتِهِ، فَذَلِكَ رَجُلٌ لَا يَتَدَبَّرُهَا، وَلَا يَفْعَلُ قِرَاءَتَهَا، وَإِنَّمَا هَمُّهُ فِي أَعْدَادِهَا، وَهَذَا رَجُلٌ يَأْكُلُ الْفُشُورَ، وَيَرْمِي اللَّبَّ. وَمَا كَانَ النَّبِيُّ ﷺ يَسْهُو فِي صَلَاتِهِ إِلَّا لِفِكْرَتِهِ فِي أَعْظَمِ مِنْهَا، اللَّهُمَّ إِلَّا أَنَّهُ قَدْ يَسْهُو فِي صَلَاتِهِ مَنْ يُقْبَلُ عَلَى وَسْوَاسِ الشَّيْطَانِ إِذَا قَالَ لَهُ: اذْكُرْ كَذَا، اذْكُرْ كَذَا، لَمَّا لَمْ يَكُنْ يَذْكُرْ، حَتَّى يَصِلَ الرَّجُلُ أَنْ يَذْكُرَ كَمْ صَلَّى) (القرطبي، 212/20).

ثالثاً: أننا نستطيع أن ننتبين بجلاء مناهجاً خاصاً بالقرآن في التشريع، وذلك باستقراء الآيات التشريعية من أقسامه - التي اشتهرت قديماً باسم "أحكام القرآن"، وحديثاً باسم "آيات الأحكام" - فنجد ظواهر لتلك "الصياغة" أو ذلك "التعبير" أو "البيان" على اختيار الإمام الشافعي، ومن ذلك:

- استعمل القرآن الكريم، صيغة الإخبار عن الأحكام بمعنى الأمر بها، وذلك في كثير من المواضع، مثال قوله تعالى: ﴿قُلْ إِنَّمَا حَرَّمَ رَبِّي الْفَوَاحِشَ مَا ظَهَرَ مِنْهَا وَمَا بَطَنَ وَالْإِثْمَ وَالْبَغْيَ بِغَيْرِ الْحَقِّ وَأَنْ تُشْرِكُوا بِاللَّهِ مَا لَمْ يُنْزَلْ بِهِ سُلْطَانًا وَأَنْ تَقُولُوا عَلَى اللَّهِ مَا لَا تَعْلَمُونَ﴾ (الأعراف، 33)، ومثل قوله تعالى: ﴿وَأَحَلَّ اللَّهُ الْبَيْعَ وَحَرَّمَ الرِّبَا﴾ (البقرة، 257)، وقوله تعالى: ﴿وَالْوَالِدَاتُ يُرْضِعْنَ أَوْلَادَهُنَّ حَوْلَيْنِ كَامِلَيْنِ﴾ (البقرة، 233)، وفي الموازنة بين الخبر - الذي يصلح أن يوصف قائله بأنه صادق أو كاذب - وبين الإنشاء. الذي لا يصلح أن يوصف قائله بأنه صادق أو كاذب - يبدو أن الخبر في الدلالة على الأحكام أقوى من الإنشاء، لأنه إخبار عن الحكم بصورة يضيق معها التأويل للمراد من الحكم، على غير الإنشاء الذي إن كان أمراً جاز أن يكون دعاءً أو تهديداً أو تمنياً، أو تهكماً، أو ندباً، أو كراهةً، أو عادةً أو غيره مما قد يذهب الفكر إليه من تأويلات يُجيزها الفهم السليم (الأمدي، 207/2).

وقد ترد في القرآن الآية الواحدة بالأمر بصيغة الإنشاء في قراءة وبصيغة الخبر الدال على الإنشاء في قراءة أخرى، مثال قوله تعالى: ﴿وَاتَّخِذُوا مِنْ مَقَامِ إِبْرَاهِيمَ مُصَلًّى﴾ (البقرة، 125)، فقد جاء الأمر بالاتخاذ في صيغة الإنشاء كما في نص هذه الآية، وجاء بصيغة الخبر عند آخرين، قال أبو زرعة (ص113): (قرأ ابن عامر ونافع: ﴿وَاتَّخِذُوا مِنْ

مَقَامِ إِبْرَاهِيمَ»، بفتح الخاء، وحجتهما أنَّ هذا إخبار عن ولد إبراهيم صلى الله عليه وسلم، أَنَّهُم اتَّخَذُوا مَقَامَ إِبْرَاهِيمَ مَصْلًى، وهو مردود إلى قوله: ﴿وَإِذْ جَعَلْنَا الْبَيْتَ مَثَابَةً لِّلنَّاسِ وَأَمْنَا وَاتَّخَذُوا مِنْ مَّقَامِ إِبْرَاهِيمَ مُصَلًّى﴾، وقرأ الباقون واتخذوا بكسر الخاء وحجتهم في ذلك ما روي في التفسير أن النبي ﷺ أخذ بيد عمر فلما أتى على المقام قال له عمر: هذا مقام أبينا إبراهيم ﷺ. قال: نعم. قال: أفلا نتخذة مصلى؟ فأنزل الله جل وعزَّ ﴿وَاتَّخَذُوا مِنْ مَّقَامِ إِبْرَاهِيمَ مُصَلًّى﴾ (البقرة، 125)، يقول: وافعلوا).

والجدير بالذكر في مقام الاستشهاد هنا أن نذكر اتفاق الفقهاء على دلالة جملة الماضي الخبرية بصيغة الفعل الماضي على الإيجاب في العقود، واختلفوا في دلالة الفعل المضارع والأمر، فمن قال: بعثتك كذا بكذا، عُذَّ إيجاباً منه. واختلفوا فيما إذا قال: بعني. أو قال: أبيعك (الزحيلي 35/9).

واستعمل القرآن الألفاظ ذات الأثر النفسي في الإيجاب والأمر، مثل لفظ "الكتاب". فكان الناس ومازالوا يتهيبون الأمر المكتوب، وإن عظموا أمراً أو شأناً كتبوه تعظيماً أو توثيقاً. فأورد القرآن لفظ "كُتِبَ" كما في قوله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا كُتِبَ عَلَيْكُمُ الْقِصَاصُ﴾ (البقرة، 178)، وقوله تعالى: ﴿كُتِبَ عَلَيْكُمُ إِذَا حَضَرَ أَحَدَكُمُ الْمَوْتُ إِنْ تَرَكَ خَيْرًا الْوَصِيَّةُ لِلْوَلَدَيْنِ وَالْأَقْرَبِينَ بِالْمَعْرُوفِ حَقًّا عَلَى الْمُتَّقِينَ﴾ (البقرة، 180)، وقوله تعالى: ﴿وَيَسْتَفْتُونَكَ فِي النِّسَاءِ قُلِ اللَّهُ يُفْتِيكُمْ فِيهِنَّ وَمَا يُتْلَى عَلَيْكُمْ فِي الْكِتَابِ فِي يَتَامَى النِّسَاءِ﴾ (النساء، 127)، وقوله تعالى: ﴿وَالْمُحْصَنَاتُ مِنَ النِّسَاءِ إِلَّا مَا مَلَكَتْ أَيْمَانُكُمْ كِتَابَ اللَّهِ عَلَيْكُمْ وَأُحِلَّ لَكُمْ مَا وَرَاءَ ذَلِكَ﴾ (النساء، 24).

ومن الألفاظ ذات الأثر النفسي كذلك؛ "الحلال" و"الحرام"، استعملها القرآن في التشريع، تهويلاً وتعظيماً في النفوس لما ينهى خالصاً. وإن كانا معروفين؛ أي ألفاظ "الحلال" و "الحرام" لغة قبل، كما جاء في قول الشاعر لبيد بن ربيعة في معلقته:

دَمِنْ تَجَرَّمَ بَعْدَ عَهْدِ أَنْيْسِهَا حَجَجَ خَلَوْنَ خَلَالُهَا وَحَرَامُهَا

يقول: (هي آثار ديارٍ قد تمت وكملت وانقطعت بعد عهد سكانها بها سنون مضت أشهر الحرم وأشهر الحِلِّ منها؛ وتحرير المعنى: قد مضت بعد ارتحالهم عنها سنون بكمالها. خَلَوْنَ: المضمَرُ فيه راجعٌ إلى الحَجَجِ، وحلالها بدلٌ من الحَجَجِ، وحرامها معطوفٌ عليها، والسنة لا تعدو أشهر الحرم وأشهر الحِلِّ، فعبر عن مُضِيِّ السَّنةِ بِمُضِيِّهِمَا) (الزوزني، 1/172).

غير أن القرآن استعملهما اصطلاحاً على المسموح به والممنوع من التصرفات البشرية دون غيرها، فالحلال والحرام في القرآن الكريم ينصرف إلى التصرفات وليس للأعيان من الأشياء، فإن ورد اقترانها بالأعيان كان مجازاً ينصرف إلى العمل تجاه تلك الأعيان، كما في قول الله تعالى: ﴿حُرِّمَتْ عَلَيْكُمُ الْمَيْتَةُ وَالْدَّمُ وَلَحْمُ الْخِنْزِيرِ وَمَا أُهْلَ لِغَيْرِ اللَّهِ بِهِ وَالْمُنْخَنِقَةُ وَالْمَوْقُوذَةُ وَالْمُتَرَدِّيَةُ وَالنَّطِيخَةُ وَمَا أَكَلَ السَّبْعُ إِلَّا مَا ذُكِّيتُمْ وَمَا ذُبِحَ عَلَى النُّصُبِ﴾ (المائدة، 3)، وقوله: ﴿وَيُحِلُّ لَهُمُ الطَّيِّبَاتِ وَيُحَرِّمُ عَلَيْهِمُ الْخَبَائِثَ﴾ (الأعراف، 157).

غير أننا نلاحظ عدم استخدام القرآن للفظ "الحَرَمِ" للتصرفات بمعنى المنع، على الرغم من أدائها لذات المعنى، قال تعالى: ﴿وَقَالُوا هَذِهِ أَنْعَامٌ وَحَرْتُ حِجْرٌ لَا يَطْعُمُهَا إِلَّا مَنْ نَشَاءُ بَزَعْمِهِمْ وَأَنْعَامٌ حُرِّمَتْ ظُهُورُهَا وَأَنْعَامٌ لَا يَذْكُرُونَ اسْمَ اللَّهِ عَلَيْهَا افْتِرَاءٌ عَلَيْهِ سَيَجْزِيهِمْ بِمَا كَانُوا يَفْتَرُونَ﴾ (الأنعام، 138). غير أن "الحرام" يحمل في معناه المنع للتعظيم، لذلك استخدمت قبل الإسلام للعظماء، كما جاء في الحديث: (إِنَّ الْحَالَ بَيْنَ، وَإِنَّ الْحَرَامَ بَيْنَ، وَبَيْنَهُمَا مُشْتَبِهَاتٌ لَا يَعْلَمُهُنَّ كَثِيرٌ مِنَ النَّاسِ، فَمَنْ اتَّقَى الشُّبُهَاتِ اسْتَبْرَأَ لِدِينِهِ وَعِرْضِهِ، وَمَنْ وَقَعَ فِي الشُّبُهَاتِ وَقَعَ فِي الْحَرَامِ، كَالرَّاعِي يَرْعَى حَوْلَ الْحِمَى يُوشِكُ أَنْ يَرْتَعَ فِيهِ، أَلَا وَإِنَّ لِكُلِّ مَلِكٍ حِمًى، أَلَا وَإِنَّ حِمَى اللَّهِ مَحَارِمَهُ) (البخاري، ح52). أما "الحجر" فاستعماله

لعامة الناس، ومنها لفظ "الحُجْرَة" بمعنى البيت للإنسان أو ما يمتلكه فيُسَوِّره مثلاً دلالةً على اختصاصه به دون غيره.

ومن الألفاظ ذات الأثر النفسي كذلك، استعمال القرآن كثيراً لمفردات "حسنة" و"سيئة" بالإنفراد والجمع، والاسم والفعل، وبالتنكير والتعريف، ربطاً بين الفعل وآثاره النفسية أو مآلاته وعاقبته في الدنيا قبل الآخرة، للفاعل أو غيره أو مجتمعه. كما في قوله تعالى: ﴿وَقِيلَ لِلَّذِينَ اتَّقَوْا مَاذَا أَنْزَلَ رَبُّكُمْ قَالُوا خَيْرًا لِلَّذِينَ أَحْسَنُوا فِي هَذِهِ الدُّنْيَا حَسَنَةٌ وَلَدَارُ الْآخِرَةِ خَيْرٌ وَلَنِعْمَ دَارُ الْمُتَّقِينَ﴾ (النحل، 30)، وقوله تعالى: ﴿وَإِذَا أَذَقْنَا النَّاسَ رَحْمَةً فَرِحُوا بِهَا وَإِنْ تُصِيبُهُمْ سَيِّئَةٌ بِمَا قَدَّمَتْ أَيْدِيهِمْ إِذَا هُمْ يَقْنَطُونَ﴾ (الروم، 36).

• لمح الباحثون في القرآن تخصيصه بعض المعاني لبعض المفردات، فمثلاً إذا جاءت كلمة "الحكمة" فيه دلت على "السنة النبوية"، كما في قوله تعالى: ﴿رَبَّنَا وَابْعَثْ فِيهِمْ رَسُولًا مِنْهُمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِكَ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَيُزَكِّيهِمْ إِنَّكَ أَنْتَ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ﴾ (البقرة، 129)، وقال الإمام الشافعي في تفسيرها: (فذكر الله الكتاب، وهو القرآن، وذكر الحكمة، فسمعت مَنْ أَرْضَى مِنْ أَهْلِ الْعِلْمِ بِالْقُرْآنِ يَقُولُ: الْحِكْمَةُ سُنَّةُ رَسُولِ اللَّهِ؛ لِأَنَّ الْقُرْآنَ ذَكَرَ وَأَتْبَعَتْهُ الْحِكْمَةُ، وَذَكَرَ اللَّهُ مِنْهُ عَلَى خَلْقِهِ بِتَعْلِيمِهِمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ، فَلَمْ يَجُزْ - وَاللَّهُ أَعْلَمُ - أَنْ يُقَالَ الْحِكْمَةُ هَاهُنَا إِلَّا سُنَّةُ رَسُولِ اللَّهِ. وَذَلِكَ أَنَّهَا مَقْرُونَةٌ مَعَ كِتَابِ اللَّهِ، وَأَنَّ اللَّهَ افْتَرَضَ طَاعَةَ رَسُولِهِ، وَحَثَّمَ عَلَى النَّاسِ اتِّبَاعَ أَمْرِهِ، فَلَا يَجُوزُ أَنْ يُقَالَ لِقَوْلِهِ: فَرَضَ، إِلَّا لِكِتَابِ اللَّهِ، ثُمَّ سُنَّةُ رَسُولِهِ) (الشافعي، 78).

كما يمكننا أن نلاحظ أن القرآن استخدم كلمات "الصدق" و"الكذب" لوصف التصرفات أكثر من الأقوال، فمن ذلك قوله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اتَّقُوا اللَّهَ وَكُونُوا مَعَ الصَّادِقِينَ﴾ (119) مَا كَانَ لِأَهْلِ الْمَدِينَةِ وَمَنْ حَوْلَهُمْ مِنَ الْأَعْرَابِ أَنْ يَتَخَلَّفُوا عَنْ رَسُولِ اللَّهِ وَلَا يَرْغَبُوا بِأَنفُسِهِمْ عَنْ نَفْسِهِ (التوبة، 119-120)، وقوله تعالى: ﴿وَلَقَدْ فَتَنَّا الَّذِينَ مِنْ قَبْلِهِمْ فَلَيَعْلَمَنَّ اللَّهُ الَّذِينَ صَدَقُوا وَلَيَعْلَمَنَّ الْكَاذِبِينَ﴾ (العنكبوت، 3). كما وصف الله ﷻ به القرآن نفسه، وهو "النور" الذي يكشف صحة التصرفات من سقمها، فقال: ﴿فَمَنْ أَظْلَمُ مِمَّنْ كَذَبَ عَلَى اللَّهِ وَكَذَّبَ بِالْصِّدْقِ إِذْ جَاءَهُ أَلَيْسَ فِي جَهَنَّمَ مَثْوًى لِّلْكَافِرِينَ ۖ وَالَّذِي جَاءَ بِالصِّدْقِ وَصَدَّقَ بِهِ أُولَٰئِكَ هُمُ الْمُتَّقُونَ﴾ (الزمر، 32-33).

• كما نرى القرآن يُجمل الأحكام؛ حلالها وحرامها، وقد يُفَصِّل. ومن باب إجماله الأحكام قوله تعالى: ﴿قُلْ مَنْ حَرَّمَ زِينَةَ اللَّهِ الَّتِي أَخْرَجَ لِعِبَادِهِ وَالطَّيِّبَاتِ مِنَ الرِّزْقِ قُلْ هِيَ لِلَّذِينَ آمَنُوا فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا خَالِصَةً يَوْمَ الْقِيَامَةِ كَذَلِكَ نُفَصِّلُ الْآيَاتِ لِقَوْمٍ يَعْلَمُونَ﴾ قُلْ إِنَّمَا حَرَّمَ رَبِّي الْفَوَاحِشَ مَا ظَهَرَ مِنْهَا وَمَا بَطَنَ وَالْإِثْمَ وَالنَّبْعِيَّ بَغْيِرَ الْحَقِّ وَأَنْ تُشْرِكُوا بِاللَّهِ مَا لَمْ يُنَزَّلْ بِهِ سُلْطَانًا وَأَنْ تَقُولُوا عَلَى اللَّهِ مَا لَا تَعْلَمُونَ (الأعراف، 32-33). وتبدو فيما أجمل من أحكام حكمه وعلمه، فالزينة والطيبات من الرزق أباحها الله تعالى لعباده لحاجتهم لها في الدنيا تقويًا على مطلوبات الحياة، أو استمتاعاً وتلبيةً لشهواتٍ مطلوبةٍ مثل شهوة الفرج بالنكاح عفةً ورغبةً عن السفاح.

وقد يُفَصِّل القرآن في الشأن الواحد على نحو ما جاء في آية الدين ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِذَا تَدَايَنْتُمْ بِذُنُوبِكُمْ إِلَى أَجَلٍ مُّسَمًّى فَاكْتُبُوهُ﴾ (البقرة، 282). وآيات الربا ﴿الَّذِينَ يَأْكُلُونَ الرِّبَا لَا يَقُومُونَ إِلَّا كَمَا يَقُومُ الَّذِي يَتَخَبَّطُهُ الشَّيْطَانُ مِنَ الْمَسِّ ذَٰلِكَ بِأَنَّهُمْ قَالُوا إِنَّمَا الْبِنْعُ مِثْلُ الرِّبَا وَأَحَلَّ اللَّهُ الْبِنْعَ وَحَرَّمَ الرِّبَا فَمَنْ جَاءَهُ مَوْعِظَةٌ مِنْ رَبِّهِ فَانْتَهَى فَلَهُ مَا سَلَفَ وَأَمْرُهُ إِلَى اللَّهِ وَمَنْ عَادَ فَأُولَٰئِكَ أَصْحَابُ النَّارِ هُمْ فِيهَا خَالِدُونَ﴾ يَمْحَقُ اللَّهُ الرِّبَا وَيُرْبِي الصَّدَقَاتِ وَاللَّهُ لَا يُحِبُّ كُلَّ كَفَّارٍ أَثِيمٍ ﴿إِنَّ الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ وَأَقَامُوا الصَّلَاةَ وَآتَوُا الزَّكَاةَ لَهُمْ أَجْرُهُمْ عِنْدَ رَبِّهِمْ وَلَا خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلَا هُمْ يَحْزَنُونَ﴾ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اتَّقُوا اللَّهَ وَذَرُوا مَا بَقِيَ مِنَ الرِّبَا إِن كُنْتُمْ مُؤْمِنِينَ ﴿فَإِنْ لَمْ تَفْعَلُوا فَأْذَنُوا بِحَرْبٍ مِنَ اللَّهِ وَرَسُولِهِ وَإِنْ تُبْتُمْ فَلَكُمْ رُءُوسُ أَمْوَالِكُمْ لَا تَظْلِمُونَ وَلَا تُظْلَمُونَ﴾ وَإِنْ كَانَ دُوْ عُسْرَةٍ فَنَظِرَةٌ إِلَى مَيْسَرَةٍ وَأَنْ تَصَدَّقُوا خَيْرٌ لَكُمْ إِنْ كُنْتُمْ تَعْلَمُونَ (البقرة، 275-279). أو آيات المحرمات من النساء، من قوله تعالى: ﴿حَرِّمْتُ عَلَيْكُمْ أُمَّهَاتُكُمْ وَبَنَاتُكُمْ وَأَخَوَاتُكُمْ وَعَمَّاتُكُمْ وَخَالَاتُكُمْ وَبَنَاتُ

الْأَخِ وَبَنَاتِ الْأَخْتِ وَأُمَّهَاتُكُمُ اللَّاتِي أَرْضَعْنَكُمْ وَأَخَوَاتُكُم مِّنَ الرَّضَاعَةِ وَأُمَّهَاتُ نِسَائِكُمْ وَرَبَائِكُمُ اللَّاتِي فِي حُجُورِكُم مِّن نِّسَائِكُمُ اللَّاتِي دَخَلْتُم بِهِنَّ فَإِن لَّمْ تَكُونُوا دَخَلْتُم بِهِنَّ فَلَا جُنَاحَ عَلَيْكُمْ وَحَلَائِلُ أَبْنَائِكُمُ الَّذِينَ مِنْ أَصْلَابِكُمْ وَأَن تَجْمَعُوا بَيْنَ الْأُخْتَيْنِ إِلَّا مَا قَدْ سَلَفَ إِنَّ اللَّهَ كَانَ غَفُورًا رَّحِيمًا وَالْمُحْصَنَاتُ مِنَ النِّسَاءِ إِلَّا مَا مَلَكَتْ أَيْمَانُكُمْ كِتَابَ اللَّهِ عَلَيْكُمْ﴾ (النساء، 23-24).

وقد بين القرآن منهجه في التفصيل بقوله: ﴿وَلَا يَأْتُونَك بِمَثَلٍ إِلَّا جِئْنَاكَ بِالْحَقِّ وَأَحْسَنَ تَفْسِيرًا﴾ (الفرقان، 33)، فجعل سبب التفصيل والتفسير للمجمل اتقاء التشبيه والشبهات والنزاع، لذلك نجد القرآن أجمل أحكام التشريعات التعبدية مثل الصلاة والزكاة والحج والصوم، وفصل أحكام المعاملات مثل المداينة. ومن هذا الباب فإن القرآن جاء أكثره في الإيمان والكفر، تفصيلاً وتفسيراً لا يدع مجالاً لذلك إلا فصل فيه وبين، وذلك لأن السلم البشري متوقف عليه، فالأمن والسلام من الإيمان والكفر نقيضهما، من أجل ذلك ردَّ إبراهيم عليه السلام على قومه التهديد فقال الله تعالى: ﴿وَحَاجَّةٌ قَوْمُهُ قَالَ أَتُحَاجُّونِي فِي اللَّهِ وَقَدْ هَدَانِ وَلَا أَخَافُ مَا تُشْرِكُونَ بِهِ إِلَّا أَن يَشَاءَ رَبِّي شَيْئًا وَسِعَ رَبِّي كُلَّ شَيْءٍ عِلْمًا أَفَلَا تَتَذَكَّرُونَ﴾ وكيف أخاف ما أشركتم ولا تخافون أنكم أشركتم بالله ما لم ينزل به عليكم سلطاناً فأي الفريقين أحق بالأمن إن كنتم تعلمون الذين آمنوا ولم يلبسوا إيمانهم بظلم أولئك لهم الأمن وهم مهتدون﴾ (الأنعام، 30-32).

فيبدو من منهج القرآن في التفصيل والإجمال أنه يري في ذلك السلوك البشري وما قد يجره نحو التنازع والخلاف. وأن التفصيل جاء في عظام الأحكام التي تُصنَّف في "مقاصد التشريع الكلية" حفظاً للدين أو حفظاً للمال أو حفظاً للنسل.

أثر القرآن في البيان التشريعي والصياغة القانونية:

من خلال استعراض ملامح البيان التشريعي في القرآن الكريم يمكننا أن نستخلص بعض القواعد والموجهات التي تعين في التعبير السليم عن المسموح به والممنوع في التصرفات البشرية بغرض كتابة الضوابط والقواعد القانونية أو الأوامر التشريعية، فمن ذلك:

1. قبل الشروع في التعبير عن التصرفات المباحة والمحرمة ينبغي تحري أوجه الصحة والسلامة في التصرفات، فليس كل التصرفات ينبغي أن تكون مباحة، بل هي تُباح بقياسها إلى أوجه البر والنفع العام والخاص. وأن يُشار إلى تلك الوجوه التي عليها مدار التشريع إباحةً أو منعا، وفي ذلك يقول الله ﷻ: ﴿وَلَا تَقُولُوا لِمَا تَصِفُ أَلْسِنَتُكُمُ الْكُذِبَ هَذَا حَلَالٌ وَهَذَا حَرَامٌ لِتَفْتَرُوا عَلَى اللَّهِ الْكُذِبَ إِنَّ الَّذِينَ يَفْتَرُونَ عَلَى اللَّهِ الْكُذِبَ لَا يُفْلِحُونَ﴾ (النحل، 115-116). ولأن في تحري الصحة والسلامة مدعاة للاتباع، كما قال تعالى: ﴿أَفَمَن يَهْدِي إِلَى الْحَقِّ أَحَقُّ أَن يُتَّبَعَ أَمَّنْ لَا يَهْدِي إِلَّا أَن يَهْدَىٰ فَمَا لَكُمْ كَيْفَ تَحْكُمُونَ﴾ (يونس، 35).

وقد شرع القرآن الوجدان السليم معياراً لمعرفة الحق، فقال تعالى: ﴿قُلْ إِنَّمَا أَعِظُكُم بِوَاحِدَةٍ أَن تَقُومُوا لِلَّهِ مِثْلَ خِزْفَةٍ ثُمَّ تَتَفَكَّرُوا﴾ (سبأ، 46)، ولذلك نجد كثيراً من آيات التشريع تُختتم بالإشارة إلى محكات الوجدان السليم مثل التعقل والتعلم واتباع الهلاك ومسبباته، وغير ذلك من علامات الهداية والرشد، كما في قوله تعالى: ﴿قُلْ تَعَالَوْا أَنَا ذُنُوبٌ قَاتِلٌ وَأَنَا لِبِئْسَ الْفَاقِحِ مَا ظَهَرَ مِنْهَا وَمَا بَطَنَ وَلَا تَقْتُلُوا النَّفْسَ الَّتِي حَرَّمَ اللَّهُ إِلَّا بِالْحَقِّ ذَلِكُمْ وَصَّاكُمْ بِهِ لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ﴾ (الأنعام، 51)، وقوله تعالى: ﴿وَأَن تَصُومُوا خَيْرٌ لَّكُمْ إِن كُنتُمْ تَعْلَمُونَ﴾ (البقرة، 184)، ﴿وَلَكُمْ فِي الْقِصَاصِ حَيَاةٌ يَا أُولِي الْأَلْبَابِ لَعَلَّكُمْ تَتَّقُونَ﴾ (البقرة، 179)، ﴿وَلَيْسَ الْبِرُّ بِأَن تَأْتُوا الْبُيُوتَ مِنْ ظُهُورِهَا وَلَكِنَّ الْبِرَّ مَنِ اتَّقَى﴾ (البقرة، 189)، وغير ذلك كثير.

ومن الوجدان السليم كذلك التسليم لأمر الله تعالى في أحكامه التي شرعها لعباده والوقوف على حدودها بغير تجاوز،

لأسباب تشريعية وقانونية مفهومه وهي:

أولاً: استمداد شرعية "الحق"، فالمعلوم أن الإنسان في العصر الحديث حاول هدم فكرة "الحق" باعتبارها فكرةً خيالية، (لا تعدو أن تكون ضرباً من الوهم والخيال)(حسن، ص10)، ولكن أصحاب هذا المذهب الاجتماعي أتوا بفكرةٍ أوعرَ في الوهم، وهي فكرة "التضامن الاجتماعي"، وحينما برروا اتجاههم هذا أعربوا عن رفضهم لسلطة الخالق ﷻ التي هي مصدر الحق، يريدون استبدالها بالتضامن الاجتماعي منشأً للالتزامات والحقوق، مقرين في ذات الوقت بأن هذا (يدحضه واقع الحال، ولا يمكن تحقيقه إلا بتدخل قوة سماوية خارقة للطبيعة وفوق مستوى البشر)(حسن، ص11)، ونسوا أن "الإيمان" هو داعي تلك القوة الإلهية. وقد ألمح القرآن الكريم إلى ذلك في قوله تعالى: ﴿وَهُوَ الَّذِي كَفَّ أَيْدِيَهُمْ عَنْكُمْ وَأَيْدِيَكُمْ عَنْهُمْ بِبَطْنِ مَكَّةَ مِنْ بَعْدِ أَنْ أَظْفَرَكُمْ عَلَيْهِمْ وَكَانَ اللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ بَصِيرًا﴾ (الفتح، 24)، فقد تواترت أقوال المفسرين ورواة الأقوال على أن كفَّ أيدي المؤمنين كان بإخلاصهم في شهادة ألا إله إلا الله فهم بذلك يتقون عذاب الله ﷻ إن خالفوا أمره. (ابن كثير، 346/7).

ثانياً: آلية نفوذ التشريعات جزءٌ أصيلٌ من الحق عند فقهاء القانون (حسن، ص34)، فمن المعلوم قانوناً أن التشريعات والقوانين تكتسب ضمانات تنفيذها من الخوف من العقاب، أو الخوف من "الجزاء"، وآلية هذا الجزاء تتمثل في السلطة القائمة التي تقرّر الحقوق وتُلزم تنفيذها جبراً على المدين بها (السنهوري، 654). ولما كان الفكر الإنساني أسبق في الإجماع منه في التفكير في ضبط الإجرام ووسائله، بدءاً بالرقابة ومروراً بالتحري وانهاءً بإيقاع العقوبة على الجناة. حتى قال الشاعر المتنبئ يصف ثبات الظلم في النفس البشرية:

وَالظُّلْمُ مِنْ شَيْمِ النَّفْسِ فَإِنْ تَجَدَّدَا عَقَّةً فَلِعَلَّةٍ لَا يَظْلُمُ

صار أولى وأجدي للسلطة التعويل على ما هو أجدي من التسلط، ولما كان الوازع خيرٌ من الرادع في الالتزام بالحقوق وأدائها فإن الإيمان خيرٌ وازعٍ إن شاع في الناس ودانوا به، فسيكون خير معينٍ في أداء الحقوق بلا كلفٍ كبيرة وبحفظٍ للحقوق بحرية شخصية، سيما في الحقوق غير التعاقدية، كالآداب العامة ونحوها.

2. تحري التعبير السليم عن التصرفات، وفي سلامة التعبير عنها أمورٌ ينبغي أن تُراعى، منها:

أ. استخدام الألفاظ للدلالة بدقة عن التصرفات، فلا يصح أن نستخدم ألفاظاً تشجيعية في منع المحرمات، مثل تسمية السيئات بأوصافٍ تُزيل عنها الفُحش والتأفف والكُره. وقد استعمل الكفر هذا الأسلوب في تغيير الأحكام كما أورد عنهم القرآن الكريم في تغيير حرمة الشهر الحرام باسم "النسيئ"، رفعاً للحرج عنها، فقال: ﴿إِنَّمَا النَّسِيءُ زِيَادَةٌ فِي الْكُفْرِ يُضَلُّ بِهِ الَّذِينَ كَفَرُوا يُجْلُونَ عَامًا وَيُحَرِّمُونَهُ عَامًا لِيُؤَاطُوا عِدَّةَ مَا حَرَّمَ اللَّهُ فَيَحْلُوا مَا حَرَّمَ اللَّهُ زَيْنَ لَهُمْ سُوءَ أَعْمَالِهِمْ﴾ (التوبة، 37). ومن هذا الباب أن نجد حديثاً في التشريعات تسمية التصرفات المنحرفة بأسماء وأوصاف تشجيعية أو مخففة تزيل عنها الاستقباح بقدرٍ ما، وذلك مثل تسمية "السرقه" بـ"الاعتداء على المال العام"، وتسمية "الزنى" أو "الواط" بـ"الأفعال المُحلاة بالآداب" و"التحرش"، ويقول الجواهري (1000/3) في مادة "حرش": (والتحرش: الإغراء بينَ القوم، وكذلك بينَ الكلاب. والحرش: الأثر، والجمعُ حِراش. وحرشه بالحاء والحاء جميعاً حرشاً، أي خدشه). وكذلك تسمية "الضرب" بـ"العنف"، وتسمية "الضرر" و"الظلم" بـ"التجاوز"، و"الفُحش" و"الفسوق" بأنها "أفعال غير لائقة". وكذلك تسمية "الكفر" بـ"الحرية الدينية" و"حرية المعتقد" و"اللا دينية". وغير ذلك من الاستبدال والتحريف.

ب. استعمال ألفاظ تشجيعية للمباحات وألفاظ تنفيرية للمحرمات، مثال أن يُقال في الواجبات: "يُندب" أو "من البر فعل كذا"، أو "يُستحسن". أما في التنفير فيقال: "من الظلم فعل كذا" أو "من السوء فعل كذا"، أو نحو ذلك. وقد نبّه القرآن إلى معنى الإيمان حينما أمر بالمعروف، فبدأ في كثير من المواضع بقول: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا﴾، وأشار عند المعاصي إلى المعاني

الكرهية للنفوس البشرية، مثل "الظلم" ﴿وَمَنْ أَظْلَمُ مِمَّنْ﴾، جاءت في القرآن في تسع مواضع مقترنة بالكذب ومنع الدعوة بالحسنى والإعراض عن دين الله. ومثل "العدوان" وهو من الصفات التي تأنفها النفوس، فقال: ﴿ذَلِكَ بِمَا عَصَوْا وَكَانُوا يَعْتَدُونَ﴾ (البقرة، 61).

ومن هذا الباب وصف القرآن السلوك البشري الحسن بـ﴿المعزوف﴾، وهو الذي تعرفه النفوس ونقده وتطمئن إليه. ووصف السلوك الخاطي بـ﴿المُنْكَرِ﴾، وهو الذي تنفر منه النفوس والفطرة السليمة إنكاراً وإعراضاً.

ج. الإشارة إلى الآثار النفسية والاجتماعية للتصرفات في التعبير عنها، فالقرآن الكريم يُشير إليها في مواضع الأمر والنهي، ومن ذلك قوله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا يَسْخَرْ قَوْمٌ مِنْ قَوْمٍ عَسَى أَنْ يَكُونُوا خَيْرًا مِنْهُمْ وَلَا نِسَاءٌ مِنْ نِسَاءٍ عَسَى أَنْ يَكُنَّ خَيْرًا مِنْهُنَّ وَلَا تَلْمِزُوا أَنْفُسَكُمْ وَلَا تَنَابَزُوا بِالْأَلْقَابِ بِئْسَ الْأَسْمُ الْقُسُوفُ بَعْدَ الْإِيمَانِ وَمَنْ لَمْ يَتُبْ فَأُولَئِكَ هُمُ الظَّالِمُونَ﴾ (الحجرات، 11)، فأشار إلى متضمن السلوك من العواقب والآثار النفسية المترتبة. وقوله تعالى: ﴿وَلَا تَسُبُّوا الَّذِينَ يَدْعُونَ مِنْ دُونِ اللَّهِ فَيَسُبُّوا اللَّهَ عَدْوًا بِغَيْرِ عِلْمٍ كَذَلِكَ زَيْنًا لِكُلِّ أُمَّةٍ عَمَلُهُمْ ثُمَّ إِلَىٰ رَبِّهِمْ مَرْجِعُهُمْ فَيُنَبِّئُهُمْ بِمَا كَانُوا يَعْمَلُونَ﴾ (الأنعام، 108) أشار إلى متضمن السلوك من العواقب والآثار الواقعية والاجتماعية من استباحة المقدسات، ومن ثم دوامة النزاعات.

3. ومن ملامح البيان التشريعي في القرآن الكريم استمالة القلوب عند الدعوة والأمر بالمعروف وتغييرها بالعواقب المسيئة عند النهي عن المنكرات، فإن ذلك أدعى للامتثال والقبول والتسليم للتشريعات. وقد استمال القرآن للهدى الكافرين والمسلمين على السواء، ومن هذا الباب أمر الله تعالى لنبيه موسى عند دعوة فرعون بالاستمالة، فقال: ﴿أَذْهَبَا إِلَىٰ فِرْعَوْنَ إِنَّهُ طَغَىٰ ۖ فَقُولَا لَهُ قَوْلًا لَيِّنًا لَعَلَّهُ يَتَذَكَّرُ أَوْ يَخْشَىٰ﴾ (طه، 43-44)، ومنها قوله تعالى في استمالة المسلمين: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا تَتَّبِعُوا خُطُواتِ الشَّيْطَانِ وَمَنْ يَتَّبِعْ خُطُواتِ الشَّيْطَانِ فَإِنَّهُ يَأْمُرُ بِالْفَحْشَاءِ وَالْمُنْكَرِ وَلَوْلَا فَضْلُ اللَّهِ عَلَيْكُمْ وَرَحْمَتُهُ مَا زَكَا مِنْكُمْ مِنْ أَحَدٍ أَبَدًا وَلَكِنَّ اللَّهَ يُزَكِّي مَنْ يَشَاءُ وَاللَّهُ سَمِيعٌ عَلِيمٌ ۖ وَلَا يَأْتَلِ أُولُو الْفَضْلِ مِنْكُمْ وَالسَّعَةِ أَنْ يُؤْتُوا أُولِي الْقُرْبَىٰ وَالْمَسَاكِينَ وَالْمُهَاجِرِينَ فِي سَبِيلِ اللَّهِ وَلْيَعْفُوا وَلْيَصْفَحُوا أَلَا تُحِبُّونَ أَنْ يَغْفِرَ اللَّهُ لَكُمْ وَاللَّهُ غَفُورٌ رَحِيمٌ﴾ (النور، 21-22).

ومن باب التنفير من العواقب التخويف بالقرآن، كما قال تعالى: ﴿وَنُخَوِّفُهُمْ فَمَا يَزِيدُهُمْ إِلَّا طُغْيَانًا كَبِيرًا﴾ (الإسراء، 60)، غير أن التخويف هنا له داعٍ مُعلن وهو الحمل على السلوك الحسن وردعاً عن الكفر وإفرازاته السلوكية، فقال تعالى في ذلك: ﴿مَا يَفْعَلُ اللَّهُ بِعَدَابِكُمْ إِنْ شَكَرْتُمْ وَآمَنْتُمْ وَكَانَ اللَّهُ شَاكِرًا عَلِيمًا﴾ (النساء، 147).

4. "المناسبة" بين التشريعات، وبين الأفعال المكونة للسلوك ونتائجها. فتشريع الصيام جاء بين تشريع القصاص والوصية وبين النهي عن الرشى وأكل أموال الناس بالباطل، والمناسبة بينهم في ﴿حَيَوَةٍ﴾، صرح بذلك بقوله: ﴿وَلَكُمْ فِي الْقِصَاصِ حَيَاةٌ يَا أُولِي الْأَلْبَابِ لَعَلَّكُمْ تَتَّقُونَ﴾ (البقرة، 179)، ومعنى الحياة في القصاص ظاهرٌ مفهوم لأنه يمنع التقاتل، وهو ظاهرٌ كذلك في الصيام إن قرأنا حديث النبي ﷺ: (الصيام جُنَّةٌ، فلا يرفُث ولا يجهل، وإن امرؤ قاتله أو شاتمه فليقل: "إني صائم" مرتين) (البخاري، ح1894)، ثم شرحها في حديث آخر بقوله: (كُفَّةٌ أحديكم من القتال) (ابن ماجه، ح1639). كما إن معنى "الحياة" ظاهر في إدارة شؤون حكم العباد سيما في إدارة أموالهم وأحوال معاشهم واقتصادهم.

كما نجد الترتيب بالتناسب بين أجزاء التشريع الواحد، فتشريع الصيام بدأ ببناء الإيمان ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا﴾ الذي هو محمّل الصيام، ومحمّل كل تشريع تتلقاه الأنفس نافرةً. ثم التذكير بأن هذا التشريع سنة أقوام تحب الأنفس التأسي بهم ﴿الَّذِينَ مِنْ قَبْلِكُمْ﴾ لأنهم مثلهم آمنوا بربهم، ثم بيان أحكام الصيام.

كما نجد ذات الأمر من التناسب في تشريع الحج الذي هو شعار الأمن في الجاهلية والإسلام، جاء في ثنايا تشريع

القتال. فبدأ القرآن تشريعه بقوله: ﴿يَسْأَلُونَكَ عَنِ الْأَهْلِ قُلْ هِيَ مَوَاقِيتُ لِلنَّاسِ وَالْحَجِّ وَلَيْسَ الْبِرُّ بِأَنْ تَأْتُوا الْبُيُوتَ مِنْ ظُهُورِهَا وَلَكِنَّ الْبِرَّ مَنِ اتَّقَى وَأَتُوا الْبُيُوتَ مِنْ أَبْوَابِهَا وَاتَّقُوا اللَّهَ لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ﴾ (البقرة، 189)، ومن أهم هذه المواقيت للبشرية جمعاء هي الأشهر الحرم، أي أوقات السلام العالمي، وهو ما جاء به قوله تعالى: ﴿إِنَّ عِدَّةَ الشُّهُورِ عِنْدَ اللَّهِ اثْنَا عَشَرَ شَهْرًا فِي كِتَابِ اللَّهِ يَوْمَ خَلَقَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ مِنْهَا أَرْبَعَةٌ حُرُمٌ ذَلِكَ الدِّينُ الْقَيِّمُ فَلَا تَظْلِمُوا فِيهِنَّ أَنْفُسَكُمْ وَقَاتِلُوا الْمُشْرِكِينَ كَافَّةً كَمَا يُقَاتِلُونَكُمْ كَافَّةً وَاعْلَمُوا أَنَّ اللَّهَ مَعَ الْمُتَّقِينَ﴾ (التوبة، 36)، أما للعرب ومن عرف فرض الأمن لبیت الله الحرام من أهل الكتاب فإنهم يفرضون الأمن لمن حج البيت الحرام، وهو من منة الله عليهم ﴿فَلْيَعْبُدُوا رَبَّ هَذَا الْبَيْتِ الَّذِي أَطْعَمَهُمْ مِنْ جُوعٍ وَآمَنَهُمْ مِنْ خَوْفٍ﴾ (قريش، 3-4).

5. "المقابلة" بين التشريعات، فينبغي في التشريع أن يجمع بين الترهيب والترغيب، وبالضرورة فإن الترغيب لفعل الخيرات، والترهيب من فعل المنكرات. وفي ذلك نجد القرآن يُكثر من أسلوب "المقابلة"، وهو أسلوب بلاغي ذو فائدة في الكلام عموماً وفي التشريع خصوصاً، لأن يُمثل "الحياد اللفظي" في التشريع والقضاء، والتشريع يقتضي التوازن في الأحكام والتعبير، فلا ينبغي الحيف نحو اتجاه يُجسد الإدانة المُسبقة في التشريعات. كما لا يجوز التلطف مع بعض الخصوم دون بعض فإن من شأن ذلك أن يوعز للمفضول بتحيز القاضي.

وفي التعريف بالتقابل في اللغة يقول الإمام الجرجاني: (المتقابلان هما اللذان لا يجتمعان في شيء واحد من جهة واحدة) (الجرجاني، ص 166).

ومن أمثلة ما ورد في القرآن في التقابل الذي يمثّل فائدة عظيمة في التشريع قوله تعالى: ﴿قَالَ يَا آدَمُ﴾، وقد وردت في القرآن الكريم في موضعين، قابلها قوله تعالى: ﴿قَالَ يَا إِبْلِيسُ﴾، وردت في القرآن في موضعين، و"آدم" و"إبليس" هما رمزا الخصومة في هذه الدنيا في دعوى الإيمان وهو صراع دائم مستمر. ومن ذلك قوله تعالى: ﴿وَقُلِ الْحَقُّ مِنْ رَبِّكُمْ فَمَنْ شَاءَ فَلْيُؤْمِنْ وَمَنْ شَاءَ فَلْيُكْفُرْ﴾ (الكهف، 29)، وهي تمثل العدالة في منح الفرص لكل مختار لما يسلك من سلوكٍ بمسؤولية.

6. التسلسل في الأحكام، فذلك من بلاغة الكلام أولاً، لأن السامع يُدرك غرض المتكلم إن تسلسل كلامه؛ من معنى السلسلة، أما إن اضطرب فقد لا يدرك مقصود المتكلم من كلامه وإن أدركه ببيانات وقرائن أخرى. وثانياً التسلسل من الموضوعية، بل هي من فطرة الكلام، ألا ترى المتكلم يُنبه السامع قبل ابتداء كلامه، وقد يؤكد بعد تمام الكلام، وكلّ متكلم يلتزم هذا التدرج فلا تجد متكلماً يؤكد قبل أن يقدم فحوى كلامه ولا يُنبّه بعد تمام كلامه، فلن يكون حينئذ لتنبهيه فائدة.

ونجد القرآن يلتزم في آيات الأحكام وتشريعها ذلك التسلسل، ففي أحكام الطلاق من سورة الطلاق نجد القرآن يبدأ بتحديد وقت الطلاق، ثم التشديد على معرفة توقيتات الطلاق "العدة"، ثم التخيير إن أوشك انقضاء العدة بين الإمساك والطلاق، ثم توثيق الطلاق إن وقع، ثم حكم الحالات الخاصة؛ ﴿وَاللَّائِي يَنْسَنَ مِنَ الْمَحِيضِ﴾ ﴿وَاللَّائِي لَمْ يَحْضُنْ﴾، ثم حقوق المرأة فيما بعد الطلاق. ومثل هذا التسلسل التشريعي نجده في مواضع كثيرة من تشريعات القرآن الكريم.

هداية القرآن في الصياغة التشريعية:

لقد أورد القرآن هدايات عامة في أمر صياغة التشريعات حينما أورد خصائص التشريع في سورة وآياته، وهي خصائص عُدت في أوجه إعجازه التشريعي، فمن تلك الخصائص:

- تحديد مقاصد التشريع فيه حتى يُستهدى بها في غياب النصوص أو عند فهمها وتنزيلها، فمن ذلك قوله تعالى: ﴿يُرِيدُ اللَّهُ بِكُمُ الْيُسْرَ وَلَا يُرِيدُ بِكُمُ الْعُسْرَ﴾ (البقرة، 185) فهذا التشريع مسلكه التيسير في الأمور كلها لأنه جاء لرفع القيود التي كبل بها البعض حياة البشر، فهو ﴿يَأْمُرُهُم بِالْمَعْرُوفِ وَيَنْهَاهُمْ عَنِ الْمُنْكَرِ وَيُحِلُّ لَهُمُ الطَّيِّبَاتِ وَيُحَرِّمُ عَلَيْهِمُ الْخَبَائِثَ وَيَضَعُ عَنْهُمْ إِصْرَهُمْ وَالْأَغْلَالَ الَّتِي كَانَتْ عَلَيْهِمْ﴾ (الأعراف، 157). وكذلك قوله: ﴿يُرِيدُ اللَّهُ لِيُذْهِبَ

لَكُمْ وَيَهْدِيَكُمْ سُنَنَ الَّذِينَ مِنْ قَبْلِكُمْ وَيَتُوبَ عَلَيْكُمْ وَاللَّهُ عَلِيمٌ حَكِيمٌ ﴿٢٦﴾ وَاللَّهُ يُرِيدُ أَنْ يَتُوبَ عَلَيْكُمْ وَيُرِيدُ الَّذِينَ يَتَّبِعُونَ الشَّهَوَاتِ أَنْ تَمِيلُوا مِيلًا عَظِيمًا ﴿٢٧﴾ يُرِيدُ اللَّهُ أَنْ يُخَفِّفَ عَنْكُمْ وَخَلَقَ الْإِنْسَانَ ضَعِيفًا ﴿٢٨﴾. كما أن هذا التشريع متصلًا بأهداف ومقاصد التشريعات للأمم السابقة، فقال: ﴿شَرَعَ لَكُمْ مِنَ الدِّينِ مَا وَصَّى بِهِ نُوحًا وَالَّذِي أَوْحَيْنَا إِلَيْكَ وَمَا وَصَّيْنَا بِهِ إِبْرَاهِيمَ وَمُوسَى وَعِيسَى أَنْ أَقِيمُوا الدِّينَ وَلَا تَتَفَرَّقُوا فِيهِ﴾ (الشورى، 13). فينبغي في التشريع أن يتصدر بمقاصده وغاياته وقواعده المبيّنة لفهمه حتى يسهل تطبيقه.

- الشمول، فقد غطى التشريع القرآني كل مجالات الحياة التي تنشأ فيها علاقات بين الناس ويحتاجون فيها لبيان، فقال: ﴿مَا فَرَطْنَا فِي الْكِتَابِ مِنْ شَيْءٍ﴾ (الأنعام، ٣٨). وليس ذلك للحياة التي عاصرت نزوله فحسب بل أورد قواعد تشريعية تهدي المشرعين أن يستنبطوا منه أحكاماً لما يستجد من شؤون الحياة، فمن ذلك قوله تعالى: ﴿وَلَوْ رَدُّوهُ إِلَى الرَّسُولِ وَإِلَى أُولِي الْأَمْرِ مِنْهُمْ لَعَلِمَ الَّذِينَ يَسْتَنْبِطُونَهُ مِنْهُمْ﴾ (النساء، 83)، بل أمرهم أن يتدبروا القرآن حتى لا يضلوا في التشريع فيشرعوا الضلال للناس، فقال: ﴿فَهَلْ عَسَيْتُمْ إِنْ تَوَلَّيْتُمْ أَنْ تُفْسِدُوا فِي الْأَرْضِ وَتَقَطَّعُوا أَرْحَامَكُمْ﴾ (أُولَئِكَ الَّذِينَ لَعَنَهُمُ اللَّهُ فَأَصَمَّهُمْ وَأَعَمَّى أَبْصَارَهُمْ) ﴿أَفَلَا يَتَذَكَّرُونَ الْقُرْآنَ أَمْ عَلَى قُلُوبٍ أَقْفَالُهَا﴾ (محمد، 22-24).
- تفصيل الأحكام: بمعنى بيان كلياتها وأجزائها بعلم ومراعاة لطاقت الناس، فمن ذلك قوله: ﴿وَلَقَدْ جِئْنَاهُمْ بِكِتَابٍ فَصَّلْنَاهُ عَلَى عِلْمٍ هُدًى وَرَحْمَةً لِقَوْمٍ يُؤْمِنُونَ﴾ (الأعراف، ٥٢). وقوله: ﴿وَمَا كَانَ هَذَا الْقُرْآنُ أَنْ يُفْتَرَى مِنْ دُونِ اللَّهِ وَلَكِنْ تَصْدِيقَ الَّذِي بَيْنَ يَدَيْهِ وَتَفْصِيلَ الْكِتَابِ لَا رَيْبَ فِيهِ مِنْ رَبِّ الْعَالَمِينَ﴾ (يونس، ٣٧).
- بيان الأحكام: فالغموض في النصوص مما يُثير النزاعات ويوسع دائرتها ويزيد الخصومات ولا يفضيها، ولذلك بشر الله تعالى بالقرآن بقوله: ﴿قَدْ جَاءَكُمْ مَوْعِظَةٌ مِنْ رَبِّكُمْ وَشِفَاءٌ لِمَا فِي الصُّدُورِ وَهُدًى وَرَحْمَةٌ لِّلْمُؤْمِنِينَ﴾ (يونس، 57)، وقال: ﴿وَنَزَّلْنَا عَلَيْكَ الْكِتَابَ تَبْيَانًا لِّكُلِّ شَيْءٍ وَهُدًى وَرَحْمَةً﴾ (النحل، ٨٩).
- وضوح النصوص الأمرة بقوة: فلا ينبغي أن يُعبر التشريع في الواجبات بالفاظٍ لا توجب الالتزام بأحكامه، كما قال تعالى: ﴿إِنَّهُ لَقَوْلُ فَصْلٍ وَمَا هُوَ بِالْهَزْلِ﴾ (الطارق: ١٣-١٤). وقال: ﴿وَكَذَلِكَ أَنْزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا وَصَرَّفْنَا فِيهِ مِنَ الْوَعِيدِ لَعَلَّهُمْ يَتَّقُونَ أَوْ يُحْدِثُ لَهُمْ ذِكْرًا﴾ (طه، 113)، فالوعيد هو الذي ذهب إليه علماء التشريع من أن الباعث على الالتزام بالتشريعات ابتداءً هو الخوف من العقاب، فيتقي الناس هذا المأزق حينما يتذكروا المصير إليه. وقال تعالى: ﴿وَلَقَدْ ضَرَبْنَا لِلنَّاسِ فِي هَذَا الْقُرْآنِ مِنْ كُلِّ مَثَلٍ لَعَلَّهُمْ يَتَذَكَّرُونَ﴾ ﴿قُرْآنًا عَرَبِيًّا غَيْرَ ذِي عِوَجٍ لَعَلَّهُمْ يَتَّقُونَ﴾ (الزمر، 27-28)، وقال الطبري: ﴿غَيْرَ ذِي عِوَجٍ﴾ يعني: ذي لبسٍ (الطبري، 21/283).
- عدم التضارب في الأحكام: ﴿أَفَلَا يَتَذَكَّرُونَ الْقُرْآنَ وَلَوْ كَانَ مِنْ عِنْدِ غَيْرِ اللَّهِ لَوَجَدُوا فِيهِ اخْتِلَافًا كَثِيرًا﴾ (النساء، ٨٢).
- التناسب: القاضي أبو بكر بن العربي: ارتباط أي القرآن بعضها ببعض حتى تكون كالكلمة الواحدة، متسقة المعاني، منتظمة المباني - علم عظيم، ص4
- الزركشي: والذي ينبغي في كل آية أن يبحث عن كونها مكملة لما قبلها، أو مستقلة، ثم المستقلة ما وجه مناسبتها لما قبلها؟ ففي ذلك علم جمٍّ، وهكذا في السور يُطلب وجه اتصالها بما قبلها وما سيقته له. ص7
- فمما يعيب التقنين في هذا الشأن، (عيوب التبويب العام وعيوب التبويب التفصيلي السنهوري) (7/1)، أو ألا يتسم بـ(تسلسل منطقي أو اعتبار عملي) (ص8).
- سهولة العبارة: ولقد يسرنا القرآن للذكر ...

نتائج البحث:

من خلال استقصاء الآيات القرآنية في "التشريع" والأحكام العملية للبشر مؤمنين وكافرين نجد للقرآن الكريم منهجاً صالحاً للاقتباس في أمر "الصياغة القانونية" وهو ما أسميته في هذا البحث بـ"البيان التشريعي"، فهو تعبيرٌ أظنه أشملٌ من مجرد الرسم واللفظ اللذان توجي بهما كلمة "الصياغة". ومما استنتجته من هذا البحث هو ما يلي:

- تعبير "البيان التشريعي" هو أشمل في التعبير عن اتجاهات المشرعين وإفصاحهم عن أحكام العلاقات المختلفة في التشريعات من تعبير "الصياغة القانونية". وأمل أن يشيع في الاستخدام لموضوعيته وعلميته. وقد استخدم القرآن هذا اللفظ في توجيه النبي ﷺ لإيضاح أحكام القرآن فقال: ﴿وَمَا أَنْزَلْنَا عَلَيْكَ الْكِتَابَ إِلَّا لِتُبَيِّنَ لَهُمُ الَّذِي اخْتَلَفُوا فِيهِ وَهُدًى وَرَحْمَةً لِّقَوْمٍ يُؤْمِنُونَ﴾ (النحل، 64).
- المناهج العلمية الموضوعية هي الأولى بالانتهاج في بيان الأحكام في التشريعات، ومن أهمها تحري "الصدق" في التعبير عن السلوكيات البشرية وأوصافها ومقابلتها بآثارها وأضدادها لبيان مقاصد المشرعين من وراء أحكامها، وذلك أدعى لأن تسود روح التشريع بدلاً من أن يختصم الناس إلى أحكامه. وفي ذلك فإن تسمية الأمور بغير أسمائها ووصف التصرفات بتحريف أوصافها يقدر في موضوعية التشريعات، ويوعز بجنوحها نحو التجريم بغير داعٍ ونحل المحرمات باشتباه الحلال. فتبدو بذلك التشريعات أشبه بالخطب البلاغية بغير مضمون مُنتج.
- كل معاني العدالة من الموضوعية والواقعية والحياد وإحقاق الحقوق وتحقيق المقاصد وروح التشريع وإعمال النصوص وإهمال الأغراض ينبغي أن يُشير إليها البيان التشريعي بأوضح ما يكون.
- سلامة التعبير هو لبُّ وعمود البيان التشريعي كما عبّر القرآن عن نفسه: ﴿قُرْآنًا عَرَبِيًّا غَيْرَ ذِي عِوَجٍ لَّعَلَّهُمْ يَتَّقُونَ﴾ (الزمر، 28)، ﴿لِسَانُ الَّذِي يُلْحِدُونَ إِلَيْهِ أَعْجَمِيٌّ وَهَذَا لِسَانٌ عَرَبِيٌّ مُبِينٌ﴾ (النحل، 103)، وسلامة التعبير تتمثل في إطلاق الألفاظ على ما وُضعت له، وإيضاح الحقوق بغير مَيِّنٍ، ووصف الجزاء للراشدين والضالين على السواء.
- لا بد للتشريع من أن يكون جامعاً للسلوك البشري، مانعاً له من التنازع والاختلاف، وذلك بإجمال الأحكام أو تفصيلها حسبما تقتضي الأحوال.
- قواعد البيان التشريعي أو "الصياغة القانونية" غير محصورة في علمٍ من العلوم، فلعلوم اللغة فيها أثرٌ، ولا بد أن تراعى فيها، سيما إن كانت "الصياغة" باللغة العربية، لما في تغيير أواخر الكلمات مثلاً أثرٌ كبيرٌ على تغيير التصورات ومن ثم الأحكام، ذلك فضلاً عن الاختلاف في دلالات المترادفات والألفاظ المشتركة. كما إن لباقي العلوم أثرٌ في "الصياغة" والبيان التشريعي لتوقفها على صحيح الأمور التي لا تُعرف صحتها إلا من خلال العلوم المختلفة، سيما علوم التربية والسلوك، التي تقوم على القواعد المصححة لمناهج ومذاهب البشر في الحياة. وكذلك للعلوم التجريبية كافة أثرٌ في التشريع، لتوقف معرفة المخاطر والأضرار التي عليها مدار التشريع في غالب الأحيان على تلك العلوم التجريبية. وبالجمله فإن كل العلوم النافعة يجب أن تُراعى في البيان التشريعي.
- التناسب والمناسبات، أو التبويب المنهجي لأحكام التشريع في تاليف التشريعات مهمٌ جداً وذو دلالة في الأحكام، فينبغي الأخذ به وترتيب الإجراءات والأحكام بحسب تناسبها.

المراجع:

القرآن الكريم.

The Holy Qur'an.

ابن كثير، أبو الفداء إسماعيل بن عمر القرشي الدمشقي (ت 774 هـ). (تفسير القرآن العظيم. تحقيق: سامي بن محمد سلامة. ط2. الرياض: دار طيبة للنشر والتوزيع، 1420 هـ/1999 م.

Ibn Kathīr, Abū al-Fidā' Ismā'īl ibn 'Umar al-Qurashī al-Dimashqī (d. 774 AH). *Tafsīr al-Qur'ān al-'Aẓīm*. Edited by: Sāmī ibn Muḥammad Salāmah. 2nd ed. Riyadh: Dār Ṭaybah for Publishing and Distribution, 1420 AH/1999 CE.

ابن ماجه، أبو عبد الله محمد بن يزيد القزويني (ت 273 هـ). (سنن ابن ماجه. تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي. القاهرة: دار إحياء الكتب العربية - فيصل عيسى البابي الحلبي، د.ت.

Ibn Mājah, Abū 'Abd Allāh Muḥammad ibn Yazīd al-Qazwīnī (d. 273 AH). *Sunan Ibn Mājah*. Edited by: Muḥammad Fu'ād 'Abd al-Bāqī. Cairo: Dār Iḥyā' al-Kutub al-'Arabiyyah – Fayṣal 'Īsā al-Bābī al-Ḥalabī, n.d.

ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم (ت 711 هـ). (لسان العرب. بيروت: دار صادر، د.ت.

Ibn Manẓūr, Jamāl al-Dīn Muḥammad ibn Mukarram (d. 711 AH). *Lisān al-'Arab*. Beirut: Dār Ṣādir, n.d.

ابن زنجلة، أبو زرعة عبد الرحمن بن محمد. حجة القراءات. تحقيق: سعيد الأفغاني. ط2. بيروت: مؤسسة الرسالة، 1402 هـ/1982 م.

Ibn Zanjalāh, Abū Zur'ah 'Abd al-Raḥmān ibn Muḥammad. *Ḥujjat al-Qirā'āt*. Edited by: Sa'īd al-Afghānī. 2nd ed. Beirut: Mu'assasat al-Risālah, 1402 AH/1982 CE.

الآمدي، سيف الدين أبو الحسن علي بن أبي علي. الإحكام في أصول الأحكام. مصر: مطبعة المعارف، 1332 هـ/1914 م.

Al-Āmidī, Sayf al-Dīn Abū al-Ḥasan 'Alī ibn Abī 'Alī. *Al-Iḥkām fī Uṣūl al-Aḥkām*. Egypt: Maṭba'at al-Ma'ārif, 1332 AH/1914 CE.

البخاري، محمد بن إسماعيل أبو عبد الله الجعفي. الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله صلى الله عليه وسلم وسننه وأيامه (صحيح البخاري). تحقيق: محمد زهير بن ناصر الناصر. ط1. بيروت: دار طوق النجاة، 1422 هـ.

Al-Bukhārī, Muḥammad ibn Ismā'īl Abū 'Abd Allāh al-Ju'fī. *Al-Jāmi' al-Musnad al-Ṣaḥīḥ al-Mukhtaṣar min Umūr Rasūl Allāh ﷺ wa-Sunanihi wa-Ayyāmihi (Ṣaḥīḥ al-Bukhārī)*. Edited by: Muḥammad Zuhayr ibn Nāṣir al-Nāṣir. 1st ed. Beirut: Dār Ṭawq al-Najāh, 1422 AH.

الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر. *البيان والتبيين*. وضع حواشيه: موفق شهاب الدين. بيروت: دار الكتب العلمية، د.ت.

Al-Jāhīz, Abū 'Uthmān 'Amr ibn Baḥr. *Al-Bayān wa al-Tabayīn*. Annotated by: Muwaffaq Shihāb al-Dīn. Beirut: Dār al-Kutub al-'Ilmiyyah, n.d.

جبل، محمد حسن حسن. دفاع عن القرآن الكريم: أصالة الإعراب ودلالاته على المعاني في القرآن الكريم واللغة العربية. القاهرة: البربري للطباعة الحديثة، د.ت. وقد ثبتت نسبة الكتاب إلى محمد حسن حسن جبل من الفهارس المتاحة، لكن سنة النشر لم تظهر بوضوح في النتائج المفتوحة.

Jabal, Muḥammad Ḥasan Ḥasan. *A Defense of the Noble Qur'an: The Authenticity of I'rāb and Its Indication of Meanings in the Noble Qur'an and the Arabic Language*. Cairo: Al-Barbarī Modern Printing Press, n.d.

الجرجاني، علي بن محمد السيد الشريف. معجم التعريفات. تحقيق ودراسة: محمد صديق المنشاوي. القاهرة: دار الفضيلة للنشر والتوزيع والتصدير، د.ت. وقد أمكن التحقق من اسم المحقق والناشر، بينما لم تظهر سنة النشر بوضوح في المصادر المفتوحة.

Al-Jurjānī, 'Alī ibn Muḥammad al-Sayyid al-Sharīf. *Mu'jam al-Ta'rifāt (Dictionary of Definitions)*. Edited and studied by: Muḥammad Ṣiddīq al-Minshāwī. Cairo: Dār al-Faḍīlah for Publishing, Distribution, and Export, n.d.

الجوهري، أبو نصر إسماعيل بن حماد الفارابي (ت 393 هـ). (الصاح: تاج اللغة وصاح العربية. تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار. ط4. بيروت: دار العلم للملايين، 1407 هـ/1987 م.

Al-Jawharī, Abū Naṣr Ismā'īl ibn Ḥammād al-Fārābī (d. 393 AH). *Al-Ṣiḥāḥ: Tāj al-Lughah wa Ṣiḥāḥ al-'Arabiyyah*. Edited by: Aḥmad 'Abd al-Ghafūr 'Aṭṭār. 4th ed. Beirut: Dār al-'Ilm lil-Malāyīn, 1407 AH/1987 CE.

الحاكم، أبو عبد الله محمد بن عبد الله النيسابوري المعروف بابن البيع (ت 405 هـ). (المستدرک على الصحيحين. تحقيق: مصطفى عبد القادر عطا. ط1. بيروت: دار الكتب العلمية، 1411 هـ/1990 م.

Al-Ḥākim, Abū 'Abd Allāh Muḥammad ibn 'Abd Allāh al-Naysābūrī, known as Ibn al-Bayyī (d. 405 AH). *Al-Mustadrak 'alā al-Ṣaḥīḥayn*. Edited by: Muṣṭafā 'Abd al-Qādir 'Aṭā. 1st ed. Beirut: Dār al-Kutub al-'Ilmiyyah, 1411 AH/1990 CE.

الزحيلي، وهبة. *الفقه الإسلامي وأدلته*. ط4. دمشق: دار الفكر، د.ت.

Al-Zuhaylī, Wahbah. *Al-Fiqh al-Islāmī wa Adillatuhu (Islamic Jurisprudence and Its Evidences)*. 4th ed. Damascus: Dār al-Fikr, n.d.

السنهوري، عبد الرزاق أحمد. *الوسيط في شرح القانون المدني الجديد: نظرية الالتزام بوجه عام*. بيروت: دار إحياء التراث العربي، د.ت. وتظهر بعض الفهارس أن أجزاء من هذا العمل صدرت أصلاً عن دار النشر للجامعات المصرية في

طباعات مبكرة، بينما تذكر طباعات أخرى دار إحياء التراث العربي؛ لذلك أقيمت سنة النشر غير مثبتة هنا تجنباً للجزم ببيان غير موحد بين الطباعات .

Al-Sanhūrī, ‘Abd al-Razzāq Aḥmad. *Al-Wasīṭ fī Sharḥ al-Qānūn al-Madānī al-Jadīd: Naẓariyyat al-Iltizām bi-Wajh ‘Āmm (The Intermediate Treatise on the Explanation of the New Civil Code: General Theory of Obligations).* Beirut: Dār Iḥyā’ al-Turāth al-‘Arabī, n.d.

السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر (ت 911 هـ). (أسرار ترتيب القرآن. القاهرة: دار الفضيحة للنشر والتوزيع، د.ت.

Al-Suyūṭī, ‘Abd al-Raḥmān ibn Abī Bakr (d. 911 AH). *Asrār Tarṭīb al-Qur’ān (The Secrets of the Arrangement of the Qur’an).* Cairo: Dār al-Faḍīlah for Publishing and Distribution, n.d.

الشاطبي، إبراهيم بن موسى بن محمد اللخمي. الموافقات. دراسة وتحقيق: أبو عبدة مشهور بن حسن آل سلمان. ط1. الخبر: دار ابن عفان، 1417هـ/1997م.

Al-Shāṭibī, Ibrāhīm ibn Mūsā ibn Muḥammad al-Lakhmī. *Al-Muwāfaqāt.* Edited and studied by: Abū ‘Ubaydah Mashhūr ibn Ḥasan Āl Salmān. 1st ed. Al-Khobar: Dār Ibn ‘Affān, 1417 AH/1997 CE.

الشافعي، محمد بن إدريس. الرسالة. ط1. القاهرة: شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده، 1358هـ/1940م.

Al-Shāfi‘ī, Muḥammad ibn Idrīs. *Al-Risālah.* 1st ed. Cairo: Sharikat Maktabat wa Maṭba‘at Muṣṭafā al-Bābī al-Ḥalabī wa Awlādh, 1358 AH/1940 CE.

صبره، محمود محمد علي. الاتجاهات الحديثة في إعداد وصياغة مشروعات القوانين. القاهرة: مكتب صبره للتأليف والترجمة، 2009م.

Sabrah, Maḥmūd Muḥammad ‘Alī. *Modern Trends in the Preparation and Drafting of Legislative Bills.* Cairo: Maktab Sabrah for Authorship and Translation, 2009.

الصفى، خالد بن عبد الرزاق بن صالح. دليل صياغة الأنظمة واللوائح في المملكة العربية السعودية. ط1. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية، 1436هـ/2015م. وقد أمكن التحقق من اسم المؤلف، والطبعة، وسنة النشر من الفهارس المتاحة .

Al-Ṣafī, Khālīd ibn ‘Abd al-Razzāq ibn Ṣāliḥ. *Guide to Drafting Laws and Regulations in the Kingdom of Saudi Arabia.* 1st ed. Riyadh: King Fahd National Library, 1436 AH/2015 CE.

الصنعاني، محمد بن إسماعيل الأمير. أصول الفقه المسمى إجابة السائل شرح بغية الأمل. تحقيق: حسين بن أحمد السياغي، وحسن محمد مقبولي الأهدل. ط2. بيروت: مؤسسة الرسالة، 1408هـ/1988م.

Al-Ṣanʿānī, Muḥammad ibn Ismāʿīl al-Amīr. *Uṣūl al-Fiqh, Entitled Ijābat al-Sāʿil Sharḥ Bughyat al-Āmil.* Edited by: Ḥusayn ibn Aḥmad al-Sayyāghī and Ḥasan Muḥammad Maqbūlī al-Ahdal. 2nd ed. Beirut: Muʿassasat al-Risālah, 1408 AH/1988 CE.

ضيف، أحمد شوقي عبد السلام (شوقي ضيف). *الفن ومذاهبه في النثر العربي*. ط13. القاهرة: دار المعارف، د.ت.

Ḍayf, Aḥmad Shawqī ʿAbd al-Salām (Shawqī Ḍayf). *Art and Its Schools in Arabic Prose.* 13th ed. Cairo: Dār al-Maʿārif, n.d.

الطبري، محمد بن جرير بن يزيد بن كثير بن غالب الآملي (ت 310 هـ). (جامع البيان في تأويل القرآن. تحقيق: أحمد محمد شاكر. ط1. بيروت: مؤسسة الرسالة، 1420هـ/2000م.

Al-Ṭabarī, Muḥammad ibn Jarīr ibn Yazīd ibn Kathīr ibn Ghālib al-Āmulī (d. 310 AH). *Jāmiʿ al-Bayān fī Taʾwīl al-Qurʾān.* Edited by: Aḥmad Muḥammad Shākir. 1st ed. Beirut: Muʿassasat al-Risālah, 1420 AH/2000 CE.

القرطبي، أبو عبد الله شمس الدين محمد بن أحمد الأنصاري (ت 671 هـ). (الجامع لأحكام القرآن (تفسير القرطبي). تحقيق: أحمد البردوني، وإبراهيم أطفيش. ط2. القاهرة: دار الكتب المصرية، 1384هـ/1964م.

Al-Qurṭubī, Abū ʿAbd Allāh Shams al-Dīn Muḥammad ibn Aḥmad al-Anṣārī (d. 671 AH). *Al-Jāmiʿ li-Aḥkām al-Qurʾān (Tafsīr al-Qurṭubī).* Edited by: Aḥmad al-Bardūnī and Ibrāhīm Aṭfaysh. 2nd ed. Cairo: Dār al-Kutub al-Miṣriyyah, 1384 AH/1964 CE.

عنوان البحث

أثر مستوى أخلاقيات المعلم القدوة في تحسين المناخ الصفّي وتنمية السلوك الإيجابي لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدارس الجليل الغربي – لواء الشمال في الداخل الفلسطيني

منال أمين حمدو¹، رنده أمين أغا¹

¹ جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

بريد الكتروني الباحث المراسل: Manal851@gmail.com

HNSJ, 2026, 7(5); <https://doi.org/10.53796/hnsj75/22>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/75/22>

تاريخ الاستقبال: 2026/04/15م تاريخ القبول: 2026/04/22م تاريخ النشر: 2026/05/01م

المستخلص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر مستوى أخلاقيات المعلم القدوة في تحسين المناخ الصفّي وتنمية السلوك الإيجابي لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدارس الجليل الغربي – لواء الشمال في الداخل الفلسطيني. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، نظرًا لملاءمته لطبيعة البحث في تفسير العلاقات بين المتغيرات التربوية محل الدراسة. وتكوّن مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات المرحلة الإعدادية في مدارس الجليل الغربي، فيما بلغت عينة الدراسة الأساسية (223) معلماً ومعلمة جرى اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة. ولتحقيق أهداف الدراسة، طوّرت الباحثة ثلاث أدوات تمثلت في: مقياس أخلاقيات المعلم القدوة، ومقياس المناخ الصفّي، ومقياس تنمية السلوك الإيجابي، وقد أظهرت الأدوات درجات مناسبة من الصدق والثبات. أظهرت النتائج أن مستوى أخلاقيات المعلم القدوة جاء مرتفعاً، كما جاء مستوى المناخ الصفّي ومستوى تنمية السلوك الإيجابي لدى الطلبة بدرجة مرتفعة أيضاً. وبينت النتائج وجود أثر مباشر ودال إحصائياً لأخلاقيات المعلم القدوة في تحسين المناخ الصفّي وتنمية السلوك الإيجابي لدى الطلبة، بما يؤكد أهمية الدور الأخلاقي للمعلم في بناء بيئة صفية داعمة وآمنة ومحفزة على التفاعل الإيجابي. كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى أخلاقيات المعلم تُعزى إلى متغير الجنس، في حين ظهرت فروق دالة في بعض أبعاد المناخ الصفّي وتنمية السلوك الإيجابي تبعاً لمتغيري سنوات الخبرة والمؤهل العلمي. وتؤكد الدراسة أن أخلاقيات المعلم لا تمثل بُعداً مهنيّاً فحسب، بل تُعد ركيزة أساسية في تعزيز جودة التفاعل الصفّي، وترسيخ القيم الإيجابية، والحد من السلوكيات غير المرغوبة لدى الطلبة. وتوصي الدراسة بضرورة تعزيز أخلاقيات مهنة التعليم في برامج إعداد المعلمين وتدريبهم، وتوجيه السياسات التربوية نحو دعم الممارسات الأخلاقية التي تسهم في بناء مناخ صفّي إيجابي وتنمية السلوك الإيجابي لدى الطلبة.

الكلمات المفتاحية: أخلاقيات المعلم القدوة، المناخ الصفّي، السلوك الإيجابي، المرحلة الإعدادية، الجليل الغربي.

RESEARCH TITLE

The Impact of the Role-Model Teacher's Ethical Standards on Improving Classroom Climate and Promoting Positive Behavior among Preparatory-Stage Students in the Schools of Western Galilee – Northern District in the Palestinian Interior

Abstract

This study aimed to examine the impact of the role-model teacher's ethical standards on improving classroom climate and promoting positive behavior among preparatory-stage students in the schools of Western Galilee, Northern District, in the Palestinian interior. To achieve the objectives of the study, the researchers adopted a descriptive correlational approach, as it is appropriate for investigating the relationships among the educational variables under study. The study population consisted of male and female preparatory-stage teachers in the schools of Western Galilee, and the main sample included 223 teachers selected through simple random sampling. To collect the data, the researchers developed three instruments: a Role-Model Teacher Ethics Scale, a Classroom Climate Scale, and a Positive Behavior Development Scale. The instruments demonstrated acceptable levels of validity and reliability.

The findings revealed that the level of role-model teacher ethics was high. Likewise, both the level of classroom climate and the level of positive behavior development among students were found to be high. The results also indicated a direct and statistically significant effect of the role-model teacher's ethical standards on both classroom climate and the development of positive student behavior, confirming the importance of the teacher's ethical role in creating a supportive, safe, and interaction-enhancing classroom environment. In addition, the findings showed no statistically significant differences in the level of teacher ethics attributable to gender, whereas significant differences were found in some dimensions of classroom climate and positive behavior development according to years of experience and academic qualification.

The study concludes that teacher ethics are not merely a professional dimension, but rather a fundamental pillar in enhancing the quality of classroom interaction, reinforcing positive values, and reducing undesirable student behaviors. The study recommends strengthening teaching ethics in teacher preparation and training programs and directing educational policies toward supporting ethical practices that contribute to building a positive classroom climate and promoting positive student behavior.

Key Words: Role-model teacher ethics, classroom climate, positive behavior, preparatory stage, Western Galilee.

المقدمة:

تُعد الأخلاقيات التربوية الأساس القيمي الذي تستند إليه العملية التعليمية، لما لها من دور محوري في بناء شخصية المتعلم وتشكيل سلوكه وتعزيز تفاعله الإيجابي داخل البيئة المدرسية ولا يقتصر دور المعلم في المدرسة الحديثة على نقل المعارف الأكاديمية، بل يتجاوز ذلك إلى كونه نموذجًا أخلاقيًا وسلوكيًا يمثل قدوة عملية للطلبة، تترك بصماتها العميقة في اتجاهاتهم وقيمهم وسلوكهم اليومي.

وتشير الأدبيات التربوية إلى أن سلوك المعلم وأخلاقياته المهنية تشكّل أحد أهم محددات المناخ الصفّي، إذ تؤثر في طبيعة العلاقة بين المعلم والطلبة، وفي مستوى الشعور بالأمان والانتماء، وفي درجة الانضباط الذاتي والمشاركة الصفية. وتؤكد نظرية التعلم الاجتماعي أن الطلبة يتعلمون من خلال الملاحظة والتقليد، مما يجعل المعلم مصدرًا أساسيًا لاكتساب القيم والسلوكيات داخل الصف.

وتزداد أهمية أخلاقيات المعلم في المرحلة الإعدادية، نظرًا لما تمر به هذه المرحلة من تحولات نفسية واجتماعية وسلوكية عميقة تتطلب بيئة صفية مستقرة وداعمة. وفي ظل التحديات المجتمعية المتزايدة، وارتفاع مظاهر السلوكيات السلبية والعنف المدرسي، تبرز الحاجة الملحة إلى دراسات علمية تسلط الضوء على دور أخلاقيات المعلم القدوة في تحسين المناخ الصفّي وتنمية السلوك الإيجابي لدى الطلبة، لا سيما في السياق التربوي المحلي.

تعد الاخلاق السمة الحقيقية والركيزة العليا لبناء مجتمع ناجح، قوي، ثابت، يرتكز على المبادئ الأخلاقية، فالأخلاق الحسنة تعزز وتحث على القيم الإنسانية الحسنة لدى المجتمع وتقوي العلاقات والروابط الأخلاقية فقد أجاد أحمد شوقي وصفها:

انما الأمم الاخلاق ما بقيت فان هم ذهبت اخلاقهم ذهبوا

وقد أولت الديانات الأخلاق مكانة مركزية فزخر القرآن بآيات مكارم الأخلاق التي تنظم علاقة الانسان بربه، وبنفسه وبالأخرين مرسيا قيم الصدق والعدل والرحمة. فهو دستور الاخلاق حيث ورد فيه ما يقارب 1500 آية تتحدث عن الأخلاق وتعزز الفضائل وترسخها في النفوس.

فخاطب النبي (وإنك لعلی خلق عظیم) آيات التزكية في سورة (القلم 4)

(إِنَّ الَّذِينَ ءَامَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ أُولَٰئِكَ هُمْ خَيْرُ الْبَرِيَّةِ (7) جَزَاؤُهُمْ عِنْدَ رَبِّهِمْ جَنَّتٌ غَدْنٌ تَجْرِي مِنْ تَحْتِهَا الْأَنْهَارُ خَالِدِينَ فِيهَا أَبَدًا رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُمْ وَرَضُوا عَنْهُ ذَلِكَ لِمَنْ خَشِيَ رَبَّهُ) (البينة 7)

ويقول تعالى (وَلَا تَسْتَوِي الْحَسَنَةُ وَلَا السَّيِّئَةُ ادْفَعْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ فَإِذَا الَّذِي بَيْنَكَ وَبَيْنَهُ عَدَاوَةٌ كَأَنَّهُ وَلِيٌّ حَمِيمٌ) (فصلت 34)

كما قدم الكتاب المقدس رؤية عميقة للأخلاق تبني الايمان وتستند الى نعمة الرب والالتزام بالوصايا العشر كركيزة للسلوك (فكل ما تريدون أن يفعل الناس بكم افعلوا أنتم أيضا بهم) (متى 12:7) محتملين بعضكم بعضا، ومتسامحين بعضكم بعضا... كما غفر لكم المسيح (كولوسي 13:3)

من هنا فإن اعتماد التربية للأخلاق والقيم هي محصن للنشأ الجديد والمجتمع، واعتماد مناهج التعليم التربوية الخلقية حل يطرح في ضوء ما يعيشه المجتمع العربي في الداخل الفلسطيني، من التحديات والتحديات الخطيرة في جرائم العنف المستشرية.

يشمل التعلم جوانب التنشئة الاجتماعية والسلوك الأخلاقي التي يتعلمها الطلبة من نماذجهم التربوية وعلى رأسهم المعلم

القدوة (Bandora, 1977). ولا يقتصر دور المعلم على نقل المعرفة فقط ، بل هو مرتبط أساساً في التربية الأخلاقية ، وبناء السلوك وترسيخ القيم والثقافة وبناء شخصية ثابتة، متوازنة ، مبدعة قادراً على تغيير المجتمع .وقدوة أخلاقية تربوية يؤثر سلوكه وأخلاقه تأثيراً مباشراً في الطلبة بقصد أو دون قصد من خلال التفاعل اليومي داخل الصف وخارجه (زيتون 2017). لهذا فإن أخلاقياته هي من أهم العوامل في توجيه السلوك وتنمية القيم في البيئة المدرسية. يرسخ ويعمق ويعزز ويبني المعرفة والمهارات والاستراتيجيات والابداع، ويغرس المبادئ والقيم مما يساعد في خلق مناخ آمن وجو إيجابي داخل إطار المدرسة، يضمن تحقيق الذات ويرفع مستوى التحصيل الأكاديمي.

وتعتبر مرحلة التعليم الإعدادي من أكثر المراحل التربوية حساسية في تشكيل شخصية الطالب وبناء منظومته القيمية والسلوكية. لتزامنها مع مرحلة المراهقة وتحولاتها الجسدية والنفسية والاجتماعية والسلوكية للطالب. حيث تؤكد نظريات التعليم الاجتماعي أن الطلاب في هذه المرحلة العمرية يتعلمون بالملاحظة والتقليد والمحاكاة (Bandora, 1977). وقد اثبتت دراسات حديثة أن الطلبة في هذه المرحلة العمرية يتأثرون بشكل أكبر بسلوك المعلم العملي مقارنة بالتوجيهات اللفظية مما يجعل أخلاقيات المعلم عنصراً حاسماً في توجيه السلوك الإيجابي أو السلبي لديهم (Wentzel 2012).

في حين أشار عدد من الباحثين إلى أن المناخ الصفّي الإيجابي يعد عاملاً حاسماً في التعليم الفعال لأنه يساهم في رفع الدافعية، تعزيز الانضباط الذاتي وتنمية السلوك الإيجابي لدى الطلاب (الحيلة 2012 ، أبو عطيلة 2016).

من هنا تتبع أهمية هذه الدراسة في تسليط الضوء على أثر أخلاقيات المعلم القدوة في تحسين المناخ الصفّي وتنمية السلوك الإيجابي وضبط السلوك لدى الطلبة في المدارس الإعدادية في الجليل الغربي، بما يساهم في تطوير الممارسات التربوية والارتقاء بجودة التعليم وارتفاع التحصيلات الأكاديمية وتعزيز الشعور بالانتماء.

مشكلة الدراسة:

على الرغم من التأكيد النظري والمهني المستمر على أهمية أخلاقيات المعلم، إلا أن الممارسة التربوية الواقعية تشير إلى وجود بعض الممارسات الصفّية التي قد تُضعف المناخ الصفّي، مثل التمييز بين الطلبة، أو ضعف العدالة الصفّية، أو استخدام أساليب ضبط غير تربوية، إضافة إلى التحديات المرتبطة بالتواصل مع أولياء الأمور. وقد انعكس ذلك في بروز سلوكيات صفّية سلبية، وضعف الانضباط الذاتي لدى الطلبة. ومن هنا، تتمحور مشكلة الدراسة في التساؤل عن مدى إسهام أخلاقيات المعلم القدوة في تحسين المناخ الصفّي وتنمية السلوك الإيجابي لدى طلبة المرحلة الإعدادية

أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية

ما أثر مستوى أخلاقيات المعلم القدوة في تحسين المناخ الصفّي وتنمية السلوك الإيجابي لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدارس الجليل الغربي؟

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى أخلاقيات المعلم تعزى إلى متغيرات الجنس، سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي؟

فرضيات الدراسة:

سعت هذه الدراسة للإجابة عن الفرضيات الصفّية الآتية:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) أثر مستوى أخلاقيات المعلم ودورها في تحسين المناخ الصفّي وتنمية السلوك الإيجابي لدى الطلبة تعزى إلى متغير الجنس

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) أثر مستوى أخلاقيات المعلم ودورها في تحسين المناخ الصفّي وتنمية السلوك الإيجابي لدى الطلبة تعزى الى التخصص الأكاديمي لدى المعلمين

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) أثر مستوى أخلاقيات المعلم ودورها في تحسين المناخ الصفّي وتنمية السلوك الإيجابي لدى الطلبة تعزى الى سنوات الخبرة.

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) أثر مستوى أخلاقيات المعلم ودورها في تحسين المناخ الصفّي وتنمية السلوك الإيجابي لدى الطلبة تعزى الى المرحلة العمرية اعدادي

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة للتعرف إلى: -

- تحليل أثر مستوى اخلاقيات المعلم في تحسين المناخ الصفّي لدى الطلبة.
- توجيه هيئة أعضاء التدريس الى أهمية أخلاقيات المعلم وتأثيرها على المناخ الصفّي لدى الطلبة.
- معرفة رأي هيئة التدريس في مدى فاعلية أثر أخلاقيات المعلم على المناخ الصفّي.
- مستوى أخلاقيات المعلم في المرحلة الإعدادية في مدارس الجليل الغربي.
- الكشف عن طبيعة المناخ الصفّي السائد في المدارس الإعدادية في الجليل الغربي.
- بيان دور أخلاقيات المعلم في تنمية السلوك الإيجابي لدى الطلبة.

أهمية الدراسة:

سعت هذه الدراسة إلى تحقيق الأهمية الآتية:

أولاً: الأهمية النظرية:-

نتيجة لتجربة واقعية قد عايشتها الباحثتين في المدارس الإعدادية في الجليل الغربي والتي تؤكد التأثير الإيجابي لأخلاقيات المعلم القدوة في تحسين المناخ التربوي الصفّي والمدرسي. وجدنا الأهمية بمكان اثراء الادبيات التربوية العربية بدراسة حديثة تربط الاخلاقيات بالمناخ التربوي وتقليل السلوكيات السلبية. وبهذا توفر اطاراً نظرياً يمكن الاستفادة منه في دراسات مستقبلية.

ثانياً: الأهمية التطبيقية: -

يؤمل من هذه الدراسة وما تضمنتها من دراسة أدبيات تطرقت للموضوع، والبحث الميداني الذي أجري بالاستبانات، أن تقيد نتائج الدراسة في تحسين السياسات التربوية التي توجه المعلم نحو ممارسات أخلاقية تعزز المناخ الصفّي الامن، وتقلل السلوكيات السلبية، وتساعد الإدارات التربوية في بناء برامج تدريبية واستكمالات تعنى بتعزيز وتذويت أخلاقيات مهنة التعليم.

التعريفات الاصطلاحية والاجرائية

1. اخلاقيات المعلم:

منظومة متكاملة من القيم والمبادئ والمعايير السلوكية والمهنية التي تحكم المعلم داخل وخارج المدرسة وتوجه ممارساته التربوية مع المجتمع المدرسي.

مما تضمن العدالة والاحترام المتبادل والمسؤولية والمهنية، والنزاهة، والالتزام برسالة التعليم التربوية والإنسانية (الحيلة

2012، الغيبي 2014)

ويعرف هذا المفهوم اجرائياً في الدراسة: - الدرجة التي يحصل عليها المعلم في استبانة اخلاقيات المعلم المعدة لأغراض الدراسة.

2. المناخ الصفّي: - مجموعة الخصائص النفسية والاجتماعية والتنظيمية والبيئية في غرفة الصف. وتتبع في طبيعة العلاقة بين المعلم والطلبة، وبين الطلبة أنفسهم، وفي أساليب التفاعل ومستوى الدعم، والشعور بالأمان، والانتماء، والاحترام داخل البيئة الصفية (أبو عطية 2016، الحارثي 2017)

وتشير الدراسات الى أن المناخ الإيجابي يسهم في تحسين التحصيل الأكاديمي. وخفض السلوكيات السلبية في الصف والمدرسة، وتعزيز الدافعية للتعلم (الزهراني 2018، Fraser 2012). كما يؤكد (Wentzel 2015) أن الصفوف التي يسودها مناخ إيجابي تتميز بارتفاع مستوى المشاركة الطلابية وتحسن العلاقات الاجتماعية لدى الطلبة.

تشير الباحثتان الى أن اخلاقيات المعلم القدوة هي مفتاح قيمى هام، تقوم من خلاله تنشئة الاجيال على الاحترام، والشعور بالمسؤولية اتجاه النفس والمجموعة. وأن العلاقة بين المعلم والطالب تتيح خلق مناخ صفّي داعم، وتحصيل أعلى، وتحقيق للذات في أعلى درجات سلم ماسلو.

حدود الدراسة:

1. الحدود البشرية: - تم تطبيق هذه الدراسة على عينة من معلمي ومعلمات المرحلة الإعدادية في مدارس الجليل الغربي.
2. الحدود الزمنية: - تم تنفيذ هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول في العام الأكاديمي 2025-2026 وبالتالي فإن النتائج تعكس واقع تلك الفترة الزمنية فقط.
3. الحدود المكانية: - تم تطبيق هذه الدراسة في المدارس الإعدادية في الجليل الغربي فقط، ولا يمكن تعميم نتائجها على مدارس مناطق أخرى تختلف ظروفها الاجتماعية أو الإدارية أو التربوية.
4. الحدود الموضوعية: - اقتصر موضوع الدراسة على بحث أثر مستوى اخلاقيات المعلم القدوة في تحسين المناخ الصفّي وتنمية السلوك الإيجابي لدى الطلبة. ولم تتناول متغيرات تربوية أخرى قد يكون لها تأثيراً في المناخ الصفّي او السلوك الطلابي مثل: أساليب التدريس، المناهج، التحصيل، البيئة المادية.
- 5- الحدود الإجرائية: - تعتمد نتائج الدراسة على التعريفات الإجرائية للمفاهيم الواردة فيها حيث تم قياس مستوى أخلاقيات المعلم، والمناخ التربوي الصفّي، والسلوك الإيجابي من خلال أدوات أعدت لأغراض الدراسة، وقد يؤثر ذلك على درجة المقارنة مع دراسات أخرى استخدمت أدوات أخرى.
6. الحدود المنهجية: - استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي مما يحد من إمكانية تفسير النتائج تفسيراً مباشراً. وقد اعتمدت أدوات الدراسة على الاستبانة، والتي تتأثر باستجابات الافراد ودرجة صدقهم. واقتصر التحليل الإحصائي على الأساليب الملائمة لطبيعة المنهج المستخدم.

الدراسات السابقة:

وبعد اطلاع الباحثين على الأدب التربوي والدراسات السابقة، وعلى مقاييس أخلاقيات المعلم والعلاقة التربوية المستخدمة في دراسات عربية وأجنبية، ومنها زيتون (2017)، والحارثي (2017)، وكذلك الدراسات الحديثة التي تناولت جودة العلاقة بين المعلم والطلبة وأبعادها الأخلاقية والتربوية (Cornelius-White et al., 2024; Spilt & Komen, 2022)، قامت الباحثتان بتطوير المقياس بما يتناسب مع أهداف الدراسة الحالية

تُعد أخلاقيات المعلم من المرتكزات الأساسية في العملية التربوية، لما لها من أثر مباشر في تشكيل المناخ الصفّي وتنمية السلوك الإيجابي لدى الطلبة، ولا سيما في المرحلة الإعدادية التي تتسم بحساسية عالية في بناء الشخصية وتكوين الاتجاهات والقيم. وانطلاقاً من ذلك، تناولت العديد من الدراسات العربية والأجنبية العلاقة بين أخلاقيات المعلم، والمناخ الصفّي، والسلوك الطلابي، كلّ من زاوية بحثية مختلفة.

فقد توصلت دراسة العتيبي، (2014) بعنوان " درجة التزام مديري المدارس الثانوية بأخلاقيات المهنة من وجهة نظر المعلمين" في مجلة التربية المعاصرة، العدد 98. والتي استخدمت المنهج الوصفي المسحي، الى أن درجة الالتزام بأخلاقيات المهنة جاءت عالية نسبياً، وأن هذا الالتزام يتفاوت باختلاف مجالات الأخلاق المهنية مثل الاحترام، والتعامل مع الطلبة، والزملاء والمجتمع. كما أوصت الدراسة بضرورة تعزيز أخلاقيات مهنة التعليم من خلال برامج الإعداد والتدريب، ونشر مواثيق أخلاقيات المهنة، وتفعيل دور القيادة التربوية في دعم السلوك المهني الأخلاقي وترسيخ السلوك التربوي الإيجابي، إضافة إلى الدعوة لإجراء دراسات مستقبلية تتناول أخلاقيات مهنة التعليم في سياقات تربوية مختلفة.

وفي السياق نفسه أشارت دراسة الحارثي (2017) أن التزام المعلم بأخلاقيات المهنة وبخاصة فيما يتعلق باحترام وضبط الانفعالات، والعدالة في التعامل، يسهم في تحسين الانضباط الصفّي، ويحد من المشكلات السلوكية، ويعزز التفاعل الإيجابي داخل البيئة الصفّية.

كما أظهرت دراسة قشمر (2017) بعنوان " درجة التزام معلمي ومعلمات المدارس الفلسطينية بأخلاقيات مهنة التعليم وقواعد السلوك من وجهة نظر مديري المدارس"، والتي اعتمدت المنهج الوصفي المسحي، أن درجة التزام المعلمين بأخلاقيات المهنة جاءت مرتفعة في المجالات المتعلقة بأخلاقيات المعلم تجاه الطلبة، وإدارة الصف، والتفاعل المهني، والإدارة المدرسية، والمجتمع المحلي. كما بينت نتائجها أن هذا الالتزام يسهم في تعزيز الانضباط الصفّي، وتقليل السلوكيات السلبية، وتحسين المناخ التربوي العام داخل المدرسة.

أما دراسة أبو عيطة (2016) حول المناخ الصفّي وعلاقته بسلوك الطلبة، فقد أكدت من خلال مراجعة تحليلية للأدبيات التربوية أن المناخ الصفّي الإيجابي يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالسلوك الإيجابي لدى الطلبة، وأن أساليب المعلم القائمة على الاحترام، والتشجيع، والدعم النفسي، والعدالة الصفّية تسهم في الحد من المشكلات السلوكية، وتعزيز الانضباط والمشاركة داخل الصف.

وعلى المستوى الدولي، أكدت دراسة Wentzel (2015)، في مقالة علمية تحليلية ومراجعة نظرية مدعومة بدراسات تجريبية وتحليل أدبيات وبحوث سابقة أجريت غالبيتها في أوروبا والولايات المتحدة حول: العلاقة بين علاقة المعلم والطالب ودورها في الدافعية والمشاركة الصفّية وارساء السلوك الاجتماعي الإيجابي. أن أقوى المتنبئات بالسلوك الإيجابي للطلبة ومشاركتهم في الصف، هي العلاقة الإيجابية مع المعلم القائمة على الاحترام والدعم والعدالة. كما أكدت الدراسة أن المعلمين الملتزمين بأخلاقيات المهنة يسهمون في بناء مناخ صفّي داعم نفسياً واجتماعياً، الأمر الذي ينعكس إيجاباً على سلوك الطلبة وتفاعلهم داخل الصف. وبقدرتهم على التفاعل الأكاديمي والاجتماعي بصورة سليمة.

كما بينت دراسة Fraser (2012) الذي يعد من أبرز الباحثين عالمياً في المناخ الصفّي، والذي قام خلالها بمراجعة نظرية تحليلية لأدبيات ودراسات ميدانية سابقة معتمدة على دراسات أجريت في دول متعددة شملت طلبة، معلمين وصفوف دراسية، أن المناخ الصفّي يتشكل بدرجة كبيرة من سلوك المعلم وتفاعل الطلبة معه وأن الصفوف التي تتميز بانخفاض المشاكل السلوكية يسودها تفاعل أخلاقي إيجابي قائم على الاحترام والدعم، الأمر الذي يسهم في رفع دافعية الطلبة للتعلم وتحسين مشاركتهم الصفّية.

وبالإضافة إلى ما سبق، دعمت الأدبيات الحديثة هذا التوجه بشكل واضح؛ إذ بينت دراسة Wang & Xian (2024) أن

العلاقة الإيجابية بين المعلم والطالب ترتبط ارتباطاً مباشراً بالمناخ المدرسي الداعم، وأن هذا المناخ يلعب دوراً وسيطاً في الحد من الاحتراق النفسي لدى الطلبة، وتعزيز اندماجهم الأكاديمي والاجتماعي كما أوضحت الدراسة أن جودة التفاعل اليومي بين المعلم والطلبة تمثل عنصراً حاسماً في شعور الطلبة بالأمان والانتماء داخل المدرسة.

وفي السياق نفسه، أشارت دراسة Karlberg, Klang, & Svahn (2024) إلى أن بناء مناخ صفّي ومدرسي إيجابي يمثل مدخلاً أساسياً لتعزيز الرفاه النفسي والتعلم والسلوك الاجتماعي لدى الطلبة، وأن البرامج التربوية الداعمة للسلوك الإيجابي داخل المدرسة تؤدي إلى تحسن في البيئة الصفية، وانخفاض في السلوكيات الإشكالية، وارتفاع في السلوكيات الاجتماعية الإيجابية. كما أكدت الدراسة أن الدور اليومي للمعلم في تنظيم البيئة الصفية وتوجيه التفاعل الأخلاقي داخلها يُعد محورياً أساسياً في نجاح هذا النوع من البرامج.

كما أوضحت دراسة Walker et al (2023) في مراجعة علمية حول نظم الدعم السلوكي الإيجابي أن تطبيق أنظمة الدعم السلوكي الإيجابي في المدارس يساهم في خلق بيئات تعليمية أكثر أماناً وعدالة واحتواءً، ويرتبط بتحسين في سلوك الطلبة، وشعورهم بالانتماء، وارتفاع فاعلية المدرسة في التعامل مع التحديات السلوكية.

وفي الإطار ذاته، بينت دراسة Estrapala, Rila, & Bruhn (2021) أن تطبيق المستوى الأول من نظم الدعم السلوكي الإيجابي (Tier 1 PBIS) في المدارس الثانوية يساهم في تحسين المناخ المدرسي، وخفض المشكلات السلوكية، ودعم نجاح الطلبة أكاديمياً واجتماعياً، مع التأكيد على أهمية دور المعلم في تفعيل هذه الممارسات على المستوى الصفّي.

التعقيب على الدراسات السابقة

يتضح من استعراض الدراسات السابقة، العربية والأجنبية، وجود اتفاق واضح على أن أخلاقيات المعلم تمثل أحد المتغيرات الجوهرية المؤثرة في جودة البيئة التعليمية داخل الصف والمدرسة. فقد أجمعت أغلب الدراسات على أن المعلم الذي يتصف بالعدالة، والاحترام، والانضباط، وضبط الانفعالات، والقدرة على بناء علاقات تربوية إنسانية متوازنة، يساهم بدرجة كبيرة في تحسين المناخ الصفّي، والحد من السلوكيات السلبية، وتنمية السلوك الإيجابي لدى الطلبة.

وتُظهر الدراسات العربية، مثل العتيبي (2014)، والحارثي (2017)، وقشمر (2017)، وأبو عيطة (2016)، أن الالتزام بأخلاقيات مهنة التعليم يرتبط بوضوح بتحسين الانضباط الصفّي، وتعزيز الاحترام المتبادل، وتخفيف المشكلات السلوكية داخل البيئة التعليمية. أما الدراسات الأجنبية، مثل Wentzel (2015)، و Fraser (2012)، و Sugai & Horner (2009)، فقد دعمت هذا التوجه من خلال التأكيد على أن المناخ الصفّي الإيجابي لا ينفصل عن جودة العلاقة الأخلاقية والتربوية بين المعلم والطالب.

كما عززت الدراسات الحديثة هذا الاتجاه، إذ أكدت أن المناخ الصفّي والمدرسي الداعم لا يُبنى فقط من خلال الأنظمة المدرسية الرسمية، بل يتشكل أيضاً من خلال التفاعلات اليومية التي يقودها المعلم داخل الصف، ومن خلال إدراك الطلبة للعدالة، والأمان، والاحترام، والانتماء، والدعم النفسي والاجتماعي. وهذا ما أكدته الدراسات الحديثة مثل Wang & Xian (2024)، و Karlberg et al (2024)، و Walker et al (2023)، التي ربطت بين جودة العلاقة التربوية، والمناخ المدرسي، والسلوك الإيجابي، والرفاه النفسي، والانخراط الأكاديمي لدى الطلبة.

من حيث أوجه الاختلاف، فقد تباينت الدراسات السابقة في عدد من الجوانب، مثل: المرحلة التعليمية المستهدفة، والمنهج المستخدم، وطبيعة العينة، والسياق الثقافي والجغرافي. فبعض الدراسات ركزت على أخلاقيات المعلم كمتغير مستقل، وبعضها تناول المناخ الصفّي بوصفه محورياً رئيساً، في حين ركزت دراسات أخرى على السلوك الإيجابي والانضباط والدافعية والتحصيل كنتائج مترتبة على نوعية العلاقة الصفية والمناخ التربوي.

وعلى الرغم من غنى الأدب التربوي في هذا المجال، إلا أن ثمة فجوة بحثية ما تزال قائمة، تتمثل في قلة الدراسات التي تجمع بين أخلاقيات المعلم، والمناخ الصفّي، والسلوك الإيجابي لدى الطلبة ضمن نموذج تفسيري واحد، وخاصة في السياق المحلي الفلسطيني داخل مدارس الجليل الغربي. ومن هنا، تكتسب الدراسة الحالية أهميتها؛ لأنها تحاول الربط بين هذه الأبعاد الثلاثة في إطار واحد، بما يسهم في تعميق الفهم العلمي لدور أخلاقيات المعلم القدوة في تحسين البيئة الصفية وتنمية السلوك الإيجابي لدى الطلبة.

يتضح من مجمل الدراسات السابقة أنها تشترك في تركيزها على أثر أخلاقيات المعلم وسلوكياته المهنية في المناخ التربوي داخل الصف والمدرسة، سواء على مستوى العلاقة بين المعلم والطالب، أو العلاقة بين المعلم والإدارة المدرسية، أو على مستوى العوامل المؤثرة في العملية التعليمية مثل الدافعية للتعلم والثقة بالنفس، وتطوير طرائق التدريس، ومواكبة التطور التكنولوجي في التعليم، إضافة إلى دعم السلوك الاجتماعي الإيجابي لدى الطلبة.

فمن الواضح من مجمل الدراسات السابقة، العربية والأجنبية، وجود اتفاق واسع على أن أخلاقيات المعلم تمثل المتغير المستقل الجوهرية الذي يؤثر في المناخ الصفّي والسلوك الإيجابي لدى الطلبة بصورة مباشرة، ويترك أثراً غير مباشر في التحصيل العلمي عبر متغيرات وسيطة مثل الدافعية والمشاركة الصفية. فقد أكدت دراسات عربية ميدانية مثل العتيبي (2014)، والحارثي (2017)، والحيلة (2012)، أن التزام المعلم بالقيم المهنية، كاحترام والعدالة وضبط الانفعالات، يسهم في خفض المشكلات السلوكية وتعزيز الانضباط الصفّي، وهو ما يتوافق مع متغير السلوك الإيجابي في الدراسة الحالية. كما دعمت دراسات مثل زيتون (2017)، هذا الاتجاه من خلال إبراز الأثر غير المباشر لأخلاقيات المعلم في التحصيل الأكاديمي عبر تحسين المناخ الصفّي.

كما يلاحظ أن معظم الدراسات اتبعت المنهج الوصفي التحليلي أو المنهج النوعي، مع توظيف أدوات جمع بيانات متنوعة أبرزها الاستبانة، مما يدل على اهتمام الباحثين بجمع بيانات كمية وكيفية لفهم تأثير أخلاقيات المعلم كعنصر أساسي بعمق في السياق نفسه، ركزت دراسات نظرية وتحليلية مثل أبوعيطه (2012)، Fraser (2012) إلى أن المناخ الصفّي يتشكل بدرجة كبيرة من سلوك المعلم وتفاعله الأخلاقي مع الطلبة، وأن الصفوف التي يسودها تفاعل قائم على الاحترام والدعم تشهد انخفاضاً في المشكلات السلوكية وارتفاعاً في الدافعية للتعلم، وهو ما ينسجم مع فرضية الدراسة الحالية التي تنظر إلى المناخ الصفّي بوصفه متغيراً وسيطاً بين مستوى أخلاقيات المعلم والسلوك الإيجابي والتحصيل. كما أبرزت دراسات أجنبية، مثل Wentzel (2012)، وأيضاً دراسته (2015)، أن العلاقة الإيجابية الأخلاقية بين المعلم والطالب تُعد من أقوى المتنبئات بالسلوك الإيجابي والمشاركة الصفية والدافعية، وأنها تنعكس إيجاباً على التحصيل الأكاديمي، وهو ما يعزز توافق هذه الدراسات مع نموذج البحث الحالي. وتدعم هذا التوجه الأسس النظرية للتعلم الاجتماعي لدى Bandura (1977)، التي تؤكد دور المعلم بوصفه قدوة أخلاقية في تشكيل سلوك الطلبة عبر النمذجة. ومن منظور النظم الداعمة، بينت دراسات Sugai و Horne (2010) أن تطبيق نماذج دعم السلوك الإيجابي (PBIS) يؤدي إلى تحسن واضح في السلوك وانخفاض السلوكيات المخالفة.

واتفقت أغلب الدراسات على أن الاحترام المتبادل، والعدالة التربوية، وضبط الانفعالات، والتواصل الإيجابي، والقدوة الحسنة تعد من أبرز العوامل التي تسهم في تحسين المناخ الصفّي، وتعزيز السلوك الإيجابي، وزيادة المشاركة الصفية، ورفع مستوى الدافعية للتعلم لدى الطلبة، كما تؤثر بصورة غير مباشرة في تحسين التحصيل الأكاديمي.

أما من حيث أوجه الاختلاف، فعلى الرغم من الاتفاق العام بين الدراسات، إلى أنها تُظهر اختلافات منهجية وسياقية؛ إذ تباينت في المستوى التعليمي (ابتدائي، ثانوي، تعليم عالٍ)، وحجم العينة، والسياق الجغرافي (محلي/عربي/دولي)، وزاوية

المعالجة؛ فبينما ركزت بعض الدراسات على الانضباط والسلوك (العتيبي، الحارثي)، اهتمت أخرى بالمناخ الصفّي (أبو عيطة، Fraser) أو بالعلاقة الأخلاقية والدافعية والتحصيل (Wentzel)، أو بالدعم السلوكي المنظم (Sugai & Horner) وتأتي الدراسة الحالية لتسد فجوة تكاملية من خلال دمج هذه المتغيرات في نموذج واحد يفسر أثر أخلاقيات المعلم في المناخ الصفّي وتنمية السلوك الإيجابي وانعكاس ذلك على التحصيل العلمي في سياق محلي محدد.

وتشير هذه الاختلافات إلى أن موضوع أخلاقيات المعلم موضوع متعدد الأبعاد، يتأثر بالسياق التعليمي والثقافي، ويحتاج إلى دراسات تكاملية تجمع بين الجانب الأخلاقي، والسلوكي، والتعليمي لفهم دوره الحقيقي في تحسين البيئة التعليمية ومخرجاتها.

ومن الجدير بالذكر أن بعض الدراسات الحديثة مثل المطيري (2025) أظهرت اتجاهاً نحو ربط تعلم اللغة بالتقنيات الحديثة والدافعية الذاتية، وهو تطور ملحوظ مقارنة بالدراسات الأقدم التي ركزت على الجوانب اللغوية البحتة.

بناءً على ما سبق، يمكن القول إن الدراسات السابقة، العربية والأجنبية، أسهمت في تكوين صورة شاملة حول أثر أخلاقيات المعلم وسلوكياته المهنية في تحسين المناخ الصفّي وتنمية السلوك الإيجابي لدى الطلبة، وانعكاس ذلك بصورة غير مباشرة على التحصيل العلمي. إلا أن هذه الدراسات، على الرغم من أهميتها، كشفت عن فجوة بحثية تتمثل في ندرة الدراسات التي تدمج بين أخلاقيات المعلم بوصفها متغيراً مستقلاً، والمناخ الصفّي كمتغير وسيط، والسلوك الإيجابي والتحصيل العلمي كمتغيرات تابعة ناتجة ضمن نموذج تفسيري واحد، خاصة في السياق التربوي المحلي في مدارس الجليل الغربي في الداخل الفلسطيني. وعليه، تأتي الدراسة الحالية لسد هذه الفجوة من خلال تقديم معالجة تكاملية تربط بين الأبعاد الأخلاقية والنفسية والتربوية للعملية التعليمية، بما يسهم في تعميق الفهم العلمي لدور أخلاقيات المعلم في تحسين البيئة الصفية ومخرجات التعلم.

منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، لملاءمته طبيعة الدراسة التي تسعى إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين أخلاقيات المعلم وكل من المناخ الصفّي والسلوك الإيجابي

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات المرحلة الإعدادية في مدارس الجليل الغربي. تم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية بسيطة، وبلغ حجمها (223) معلماً ومعلمة

أدوات الدراسة

استخدمت الدراسة ثلاث مقاييس:

مقياس أخلاقيات المعلم القدوة

مقياس المناخ الصفّي

مقياس تنمية السلوك الإيجابي

وقد خضعت الأدوات لإجراءات الصدق والثبات، وأظهرت معاملات ثبات مرتفعة باستخدام معامل كرو نباخ ألفا، مما يدل على صلاحيتها للتطبيق

الإطار النظري:

التزام المعلم بأخلاقيات مهنة التعليم هو عنصر حاسم في بناء شخصية الطالب وتنمية سلوكه الأخلاقي.

أولاً:- مفهوم أخلاقيات المعلم القدوة وهي مجموعة القيم والسلوكيات التي يتبناها المعلم في تعامله مع طلابه يشمل: الصدق، العدالة، الاحترام، المساواة، الانضباط ولتواضع. وتعد القدوة السلوكية وسيلة تعليم غير مباشرة تؤثر في الاتجاهات والقيم لدى الطلاب.

ويؤكد التربويون أن المعلم بقيمة وأخلاقياته يسهم في بناء علاقات إيجابية داخل الصف ويعزز الثقة المتبادلة بينه وبين طلابه.

ثانياً:- المناخ المدرسي وهو البيئة النفسية والاجتماعية والفيزيائية التي يعيشها الطالب داخل الصف والمدرسة وتؤثر بشكل مباشر على تحصيله وسلوكه وبناء شخصيته وتشكيل هويته.

ثالثاً:- السلوك الإيجابي لدى الطلبة وهو مجموعة الأفعال التي تعكس قيماً أخلاقية عالية مثل: المسؤولية، الصدق، التواضع، الاحترام وتساهم في تطوير شخصية الطالب.

الاطار المفاهيمي للدراسة: - يقوم الاطار المفاهيمي لهذه الدراسة على أن أخلاقيات المعلم (المتغير المستقل) تؤثر بشكل مباشر على المناخ الصفّي والذي بدوره يسهم في تنمية السلوك الإيجابي لدى الطلبة (المتغير التابع)

الطريقة والإجراءات

منهجية الدراسة: اعتمدت هذه الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي (Descriptive Correlational)، كونه المنهج الملائم لطبيعة هذه الدراسة؛ بهدف التحقق من دور أخلاقيات المعلم القدوة في تحسين المناخ الصفّي وتنمية السلوك الإيجابي لدى الطلاب في المدارس الإعدادية في الجليل الغربي، إذ يتيح هذا المنهج وصف خصائص الظاهرة وتحليل قوة واتجاه العلاقات وبيان درجة الأثر ونوعه بين المتغيرات دون التدخل فيها، مما يسمح باستخلاص استنتاجات موضوعية (Aggarwal & Ranganathan, 2019).

مجتمع الدراسة وعينتها

- مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من المعلمين العرب في المدارس الإعدادية في الجليل الغربي، (وبالبلغ عددهم 1169) معلماً ومعلمة وفقاً لإحصائية رسمية لوزارة المعارف للعام الدراسي (2025-2026).

- عينة الدراسة:

اختيرت عينة الدراسة كالاتي:

أولاً - العينة الاستطلاعية (Pilot Study): اختيرت عينة استطلاعية مكونة من (30) معلماً ومعلمة من المعلمين في المدارس الإعدادية في الجليل الغربي، ومن خارج عينة الدراسة المستهدفة، وذلك بغرض التأكد من صلاحية أدوات الدراسة واستخدامها لحساب الصدق والثبات.

ثانياً - عينة الدراسة (Sample Study): تكونت عينة الدراسة من (223) معلماً ومعلمة، وقد اختيرت العينة بطريقة عشوائية بسيطة، شملت ذكورا وإناثا في 11 مدرسة والجدول (1) يوضح توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها الديمغرافية.

جدول (1) توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها الديمغرافية

المتغير	المستوى	العدد	النسبة %
الجنس	ذكر	62	27.8
	أنثى	161	72.2
	المجموع	223	100.0
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	52	23.3
	من 5 - 10 سنوات	69	30.9
	أكثر من 10 سنوات	102	45.7
	المجموع	223	100.0
المؤهل العلمي	بكالوريوس	78	35.0
	ماجستير	122	54.7
	دكتوراه	23	10.3
	المجموع	223	100.0

أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة، اعتمدت ثلاثة مقاييس لجمع البيانات، هي: مقياس أخلاقيات المعلم القدوة، مقياس المناخ الصفّي، ومقياس تنمية السلوك الإيجابي، كما يلي:

أولاً: مقياس أخلاقيات المعلم القدوة

من أجل تحقيق الغاية المرجوة من الدراسة الحالية، وبعد اطلاع الباحثان على الأدب التربوي والدراسات السابقة وعلى مقاييس أخلاقيات المعلم القدوة المستخدمة في بعض الدراسات ومنها: دراسة زيتون (2017) ودراسة الحارثي (2017)، قامت الباحثتان بتطوير مقياس أخلاقيات المعلم القدوة استناداً إلى تلك الدراسات.

ثانياً: مقياس المناخ الصفّي

من أجل تحقيق الغاية المرجوة من الدراسة الحالية، وبعد اطلاع الباحثان على الأدب التربوي والدراسات السابقة وعلى مقاييس المناخ الصفّي المستخدمة في بعض الدراسات ومنها: دراسة الحيلة (2012) ودراسة fraser (2012)، قامت الباحثتان بتطوير مقياس المناخ الصفّي استناداً إلى تلك الدراسات.

ثالثاً: مقياس تنمية السلوك الإيجابي

من أجل تحقيق الغاية المرجوة من الدراسة الحالية، وبعد اطلاع الباحثان على الأدب التربوي والدراسات السابقة وعلى مقاييس تنمية السلوك الإيجابي المستخدمة في بعض الدراسات ومنها: دراسة wentzel (2015) ودراسة horne (2010)، قامت الباحثتان بتطوير مقياس تنمية السلوك الإيجابي استناداً إلى تلك الدراسات. هل يجب استبدال الدراسات بدراسات أخرى

الصدق الظاهري (Face validity) لمقاييس الدراسة

للتحقق من الصدق الظاهري أو ما يعرف بصدق المحكمين لمقاييس الدراسة الثلاثة: مقياس أخلاقيات المعلم القدوة، مقياس المناخ الصفّي، مقياس تنمية السلوك الإيجابي، عُرِضَت هذه المقاييس في صورتها الأولية على مجموعة من ذوي

الخبرة والاختصاص ممن يحملون درجة الدكتوراه، وقد بلغ عددهم (10) محكمين، إذ أعتمد معيار الاتفاق (80%) كحد أدنى لقبول الفقرة. وبناءً على ملاحظات وآراء المحكمين، أجريت التعديلات المقترحة، فعدلت صياغة بعض الفقرات، وصولاً إلى الصورة المعدة للتطبيق على العينة الاستطلاعية، وفحص الخصائص السيكومترية لكل منها.

الخصائص السيكومترية لمقاييس الدراسة

من أجل فحص الخصائص السيكومترية لمقاييس الدراسة الثلاثة، طبقت المقاييس على عينة استطلاعية مكونة من (30) من المعلمين في المدارس الإعدادية في الجليل الغربي، وكانت النتائج كالآتي:

(أ) صدق البناء لمقاييس الدراسة (Construct Validity):

استخدم صدق البناء، إذ حُسب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية لكل مقياس من مقاييس الدراسة، كما هو مبين في الجداول (2)، (3)، (4):

جدول (2) قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس أخلاقيات المعلم القدوة مع الدرجة الكلية للمقياس (ن=30)

الفقرة	الارتباط مع الدرجة الكلية
1	.81**
2	.91**
3	.90**
4	.92**
5	.89**
6	.82**

**دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($p < .01$)

يظهر من الجدول (2) أن قيم معامل ارتباط الفقرات تراوحت ما بين (.82 - .92)، وكانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائية. وفي ضوء ما أشار إليه جارسيا (Garcia, 2011)، أن قيمة معامل الارتباط التي تقل عن (.30) تعتبر ضعيفة، والقيم التي تقع ضمن المدى (.30 - أقل أو يساوي .70) تعتبر متوسطة، والقيمة التي تزيد عن (.70) تعتبر قوية، لذلك لم تحذف أي فقرة من فقرات المقياس.

جدول (3) قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس المناخ الصفّي مع الدرجة الكلية للمقياس (ن=30)

الفقرة	الارتباط مع الدرجة الكلية
1	.73**
2	.80**
3	.82**
4	.74**
5	.74**
6	.78**

**دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($p < .01$)

يلاحظ من الجدول (3) أن قيم معامل ارتباط الفقرات تراوحت ما بين (.73 - .82)، وكانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً؛ في ضوء ما أشار إليه جارسيا (Garcia, 2011) فلم تحذف أي فقرة من فقرات المقياس.

جدول (4) قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس تنمية السلوك الإيجابي مع الدرجة الكلية للمقياس (ن=30)

الفقرة	الارتباط مع الدرجة الكلية
1	.84**
2	.68**
3	.74**
4	.80**
5	.79**
6	.77**
7	.81**
8	.78**
9	.75**
10	.82**

**دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($p < .01$)

يظهر من الجدول (4) أن قيم معامل ارتباط الفقرات فقد تراوحت ما بين (.68 - .84)، وكانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً. وفي ضوء ما أشار إليه جارسيا (Garcia, 2011)، فلم تحذف أي فقرة من فقرات المقياس.

ب) الثبات لمقاييس الدراسة:

للتأكد من ثبات مقاييس الدراسة الثلاثة، فقد جرى التحقق من ثبات الاتساق الداخلي لكل مقياس، باستخدام معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) على بيانات العينة الاستطلاعية، بعد استخراج الصدق لكل مقياس، والجدول (5) يوضح ذلك:

جدول (5) قيم معاملات الثبات بطريقة كرونباخ ألفا لمقاييس الدراسة

المقياس	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا
أخلاقيات المعلم القدوة	6	.94
المناخ الصفّي	6	.85
تنمية السلوك الإيجابي	10	.92

يتضح من الجدول (5) أن قيمة معامل ثبات كرونباخ ألفا لمقياس أخلاقيات المعلم القدوة بلغت (.94). أما قيمة معامل ثبات كرونباخ ألفا لمقياس المناخ الصفّي فقد بلغت (.85). أما قيمة معامل ثبات كرونباخ ألفا لمقياس تنمية السلوك الإيجابي فقد بلغت (.92). وتعتبر هذه القيمة مناسبة، وبناءً عليه وتعتبر هذه القيم قابلة للتطبيق على العينة الأصلية.

تصحيح مقياسي الدراسة:

أولاً: مقياس أخلاقيات المعلم القدوة: تكون مقياس أخلاقيات المعلم القدوة في صورته النهائية من (6)، فقرات، وقد مثلت جميع هذه الفقرات الاتجاه الإيجابي لأخلاقيات المعلم القدوة.

ثانياً: مقياس المناخ الصفّي: تكون مقياس المناخ الصفّي في صورته النهائية من (6)، فقرات، وقد مثلت جميع هذه الفقرات الاتجاه الإيجابي للمناخ الصفّي.

ثالثاً: مقياس تنمية السلوك الإيجابي: تكون مقياس تنمية السلوك الإيجابي في صورته النهائية من (10)، فقرات، وقد مثلت جميع الفقرات الاتجاه الإيجابي لتنمية السلوك الإيجابي.

وقد طلب من المستجيب تقدير إجاباته عن طريق تدرج ليكرت (Likert) خماسي، وأعطيت الأوزان للفقرات كما يلي: أوافق بشدة (5) درجات، أوافق (4) درجات، محايد (3) درجات، لا أوافق (2) درجتان، لا أوافق بشدة (1)، درجة واحدة.

ولغايات تفسير المتوسطات الحسابية، ولتحديد مستوى أخلاقيات المعلم القدوة، والمناخ الصفّي، و تنمية السلوك الإيجابي لدى عينة الدراسة، حولت العلامة وفق المستوى الذي يتراوح ما بين (1-5) درجات، وتصنيف المستوى إلى ثلاثة مستويات: عالية، متوسطة، ومنخفضة، وذلك وفقاً للمعادلة الآتية: الحد الأعلى للتدرج - الحد الأدنى للتدرج/عدد المستويات المفترضة $(3/1-5)=1.33$. وبناءً على ذلك، فإنّ مستويات الإجابة على المقاييس تكون على النحو الآتي: (2.33 فأقل) مستوى منخفض، (2.34-3.67) مستوى متوسط، (3.68-5) مستوى مرتفع.

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

المتغير المستقل: أخلاقيات المعلم القدوة.

المتغيرات التابعة: المناخ الصفّي، تنمية السلوك الإيجابي.

المتغيرات الديمغرافية:

الجنس: وله مستويان، هما: (1- ذكر، 2- أنثى).

سنوات الخبرة: وله ثلاثة مستويات، هي: (1- أقل من 5 سنوات، 2- من 5 - 10 سنوات، 3- أكثر من 10 سنوات).

المؤهل العلمي: وله ثلاثة مستويات، هي: (1- بكالوريوس، 2- ماجستير، 3- دكتوراه).

إجراءات تنفيذ الدراسة

نفّذت الدراسة وفق الخطوات الآتية:

جمع المعلومات من العديد من المصادر كالكتب، الأبحاث المنشورة، الرسائل الجامعية، وغيرها، وذلك من أجل وضع الإطار النظري للدراسة.

تحديد مجتمع الدراسة، ومن ثم تحديد عينة الدراسة.

تطوير أدوات الدراسة من خلال مراجعة الأدب التربوي في هذا المجال.

تحكيم أدوات الدراسة المراد تطبيقها على عينة الدراسة.

تطبيق أدوات الدراسة على عينة استطلاعية ومن خارج عينة الدراسة الأساسية، إذ شملت (30) من المعلمين في المدارس الإعدادية في الجليل الغربي، وذلك بهدف التأكد من دلالات صدق وثبات أدوات الدراسة.

تطبيق أدوات الدراسة على العينة الأصلية، والطلب منهم الإجابة على فقراتها بكل صدق وموضوعية، وذلك بعد إعلامهم بأن إجاباتهم لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

إدخال البيانات إلى ذاكرة الحاسوب، حيث استخدم برنامج الرزمة الإحصائي (SPSS, 28) لتحليل البيانات، وإجراء التحليل الإحصائي المناسب.

مناقشة النتائج التي أسفر عنها التحليل في ضوء الأدب النظري والدراسات السابقة، والخروج بمجموعة من التوصيات والمقترحات البحثية.

نتائج الدراسة ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مستوى أخلاقيات المعلم القدوة من وجهة نظر المعلمين في المدارس الإعدادية في الجليل الغربي؟

للإجابة عن السؤال الأول، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمقياس أخلاقيات المعلم القدوة من وجهة نظر المعلمين في المدارس الإعدادية في الجليل الغربي، والجدول (6) يوضح ذلك:

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمقياس أخلاقيات المعلم القدوة

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	5	أعد قدوة حسنة للطلبة في السلوك.	4.56	.694	91.2	مرتفع
2	3	أراعي الفروقات الفردية بين الطلبة أثناء التعليم.	4.53	.715	90.6	مرتفع
3	6	ألتزم بأخلاقيات المهنة: كالصدق مثلاً في جميع المواقف داخل المدرسة.	4.52	.690	90.4	مرتفع
4	4	أستخدم أساليب تربوية أخلاقية تربوية في معالجة السلوكية للطلاب.	4.43	.779	88.6	مرتفع
5	1	أحترم آراء الطلبة حتى وأن اختلف مع وجهة نظري.	4.40	.869	88.0	مرتفع
6	2	أحرص على ضبط انفعالاتي داخل الصف.	4.38	.835	87.6	مرتفع
		الدرجة الكلية لمقياس أخلاقيات المعلم القدوة	4.47	.590	89.4	مرتفع

يتضح من الجدول (6) أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على مقياس أخلاقيات المعلم القدوة ككل بلغ (4.47) ونسبة مئوية (89.4%) وبمستوى مرتفع، أما المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات مقياس أخلاقيات المعلم القدوة تراوحت ما بين (4.38 - 4.56)، وجاءت فقرة "أعد قدوة حسنة للطلبة في السلوك." بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (4.56) ونسبة مئوية (91.2%) وبمستوى مرتفع، بينما جاءت فقرة "أحرص على ضبط انفعالاتي داخل الصف" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (4.38) ونسبة مئوية (87.6%) وبمستوى مرتفع.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما مستوى المناخ الصفّي من وجهة نظر المعلمين في المدارس الإعدادية في الجليل الغربي؟

للإجابة عن السؤال الثاني، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمقياس المناخ الصفّي من وجهة نظر المعلمين في المدارس الإعدادية في الجليل الغربي، والجدول (7) يوضح ذلك:

جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمقياس المناخ الصفّي

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	5	يسهم أسلوب الأَخلاقي في زيادة مشاركة الطلبة في الأنشطة الصفية.	4.48	.734	89.6	مرتفع
2	2	المناخ الصفّي في صفّي يساعد الطلبة على التركيز والتعليم.	4.47	.676	89.4	مرتفع
3	6	ألاحظ تطوراً في السلوك الإيجابي للطلبة نتيجة أسلوب السلوكي في التعامل معهم.	4.46	.715	89.2	مرتفع
4	4	يؤثر المناخ الصفّي الإيجابي في دافعية الطلبة للتعليم.	4.45	.820	89.0	مرتفع
5	3	أستخدم أساليب تربوية تساعد على الحد من التوتر داخل المناخ.	4.40	.826	88.0	مرتفع
6	1	يسود صفّي جو من التعاون والتفاعل الإيجابي بين الطلبة.	4.31	.816	86.2	مرتفع
		الدرجة الكلية لمقياس المناخ الصفّي	4.43	.558	88.6	مرتفع

يتضح من الجدول (7) أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على مقياس المناخ الصفّي ككل بلغ (4.43) ونسبة مئوية (88.6%) وبمستوى مرتفع، أما المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات مقياس المناخ الصفّي تراوحت ما بين (4.31 - 4.48)، وجاءت فقرة "يسهم أسلوب الأَخلاقي في زيادة مشاركة الطلبة في الأنشطة الصفية." بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (4.48) ونسبة مئوية (89.6%) وبمستوى مرتفع، بينما جاءت فقرة "يسود صفّي جو من التعاون والتفاعل الإيجابي بين الطلبة." في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (4.31) ونسبة مئوية (86.2%) وبمستوى مرتفع.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما مستوى تنمية السلوك الإيجابي من وجهة نظر المعلمين في المدارس الإعدادية في الجليل الغربي؟

للإجابة عن السؤال الثالث، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمقياس تنمية السلوك الإيجابي من وجهة نظر المعلمين في المدارس الإعدادية في الجليل الغربي، والجدول (8) يوضح ذلك:

جدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمقياس تنمية السلوك الإيجابي

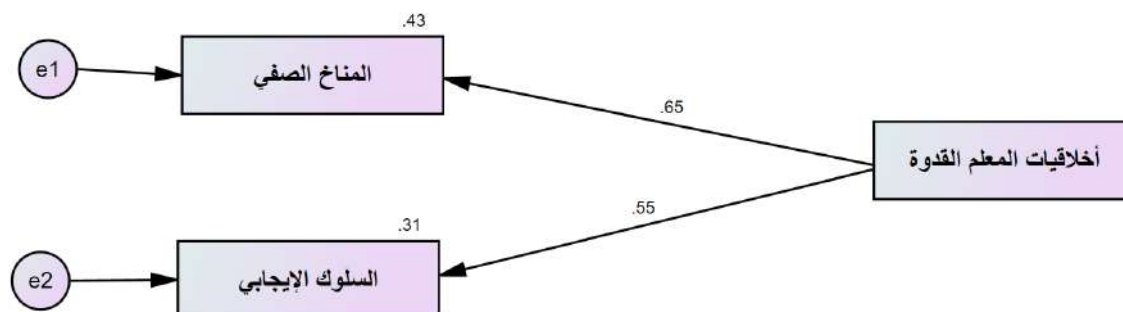
الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	8	استخدم أسلوب التعزيز الإيجابي لتشجيع السلوك المرغوب.	4.57	.579	91.4	مرتفع
2	10	التزامي الأخلاقي ينعكس إيجاباً على سلوك الطلبة داخل الصف	4.55	.675	91.0	مرتفع
3	6	ألاحظ تحسناً في تحصيل الطلبة عندما يسود الصف جو من الاحترام.	4.50	.703	90.0	مرتفع
4	9	أسهم في الحد من السلوكيات المخالفة من خلال الحوار والتوجيه.	4.49	.684	89.8	مرتفع
5	7	العلاقة الإيجابية بيني وبين الطلبة تنعكس على أدائهم الأكاديمي.	4.45	.798	89.0	مرتفع
6	2	يتعاون الطلبة فيما بينهم أثناء الأنشطة الصفية.	4.35	.693	87.0	مرتفع
7	5	ألاحظ تطوراً في السلوك الإيجابي للطلبة نتيجة سلوكي وأسلوب في التعامل معهم.	4.30	.813	86.0	مرتفع
8	1	ألاحظ التزام الطلبة بقواعد السلوك الصفّي.	4.20	.935	84.0	مرتفع
9	3	يظهر الطلبة احتراماً متبادلاً داخل الصف.	4.17	.860	83.4	مرتفع
10	4	يلتزم الطلبة بالانضباط الذاتي دون الحاجة للعقاب المتكرر.	4.10	.953	82.0	مرتفع
الدرجة الكلية لمقياس تنمية السلوك الإيجابي			4.37	.565	87.4	مرتفع

يتضح من الجدول (8) أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على مقياس تنمية السلوك الإيجابي ككل بلغ (4.10) وبنسبة مئوية (87.4%) وبمستوى مرتفع، أما المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات (4.10) مقياس تنمية السلوك الإيجابي تراوحت ما بين (4.57 - 4.10)، وجاءت فقرة " استخدم أسلوب التعزيز الإيجابي لتشجيع السلوك المرغوب." بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (4.57) وبنسبة مئوية (91.4%) وبمستوى مرتفع، بينما جاءت فقرة " يلتزم الطلبة بالانضباط الذاتي دون الحاجة للعقاب المتكرر." في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (4.10) وبنسبة مئوية (82.0%) وبمستوى مرتفع.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: هل يوجد دور دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha < 0.05$) لأخلاقيات المعلم القدوة في تحسين المناخ الصفّي وتنمية السلوك الإيجابي لدى الطلاب في المدارس الإعدادية في الجليل الغربي ؟

للإجابة عن هذا السؤال، ومن أجل قياس دور أخلاقيات المعلم القدوة في تحسين المناخ الصفّي وتنمية السلوك الإيجابي لدى الطلاب في المدارس الإعدادية في الجليل الغربي، استخدم أسلوب تحليل المسار (Path Analysis)، بهدف تقدير

معاملات الانحدار، ونظراً لوجود متغيران تابعان وبهدف تقدير تأثير المتغيرات المستقل (أخلاقيات المعلم القدوة) على المتغيرات التابعة: (المناخ الصفّي وتنمية السلوك الإيجابي) في آن واحد، استخدام برنامج (24, AMOS)، وقد حُسبت معاملات الانحدار للمسارات السببية بالقيم المعيارية وغير المعيارية والدلالة الإحصائية لمتغير أخلاقيات المعلم القدوة كمتغير متنبئ على المتغيرات المتنبأ بها (المناخ الصفّي وتنمية السلوك الإيجابي)، وشكل (1) والجدول (9) يوضحان ذلك.



شكل (1) المسارات السببية وقيم معاملات الانحدار المعيارية الخاصة بالنموذج للنموذج

جدول (9) قيم معاملات الانحدار للمسارات السببية بالقيم المعيارية وغير المعيارية والدلالة الإحصائية

المسار السببي	معاملات الانحدار		الخطأ المعياري	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
	غير المعيارية	المعيارية			
أخلاقيات المعلم القدوة	<-	المناخ الصفّي	.618	.654	.048
أخلاقيات المعلم القدوة	<-	السلوك الإيجابي	.530	.554	.053
	-				
	-				

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

يتضح من شكل (1) والجدول (9) الآتي:

الأثر المباشرة لأخلاقيات المعلم القدوة على المناخ الصفّي بلغ: ($\beta = .654, SE = .048, t = 12.864, p < .001$). أي أنّ كل زيادة بمقدار انحراف معياري واحد في (أخلاقيات المعلم القدوة) ترتبط بزيادة مقدارها (0.65) انحراف معياري في (المناخ الصفّي).

الأثر المباشرة لأخلاقيات المعلم القدوة على السلوك الإيجابي بلغ: ($\beta = .554, SE = .053, t = 9.914, p < .001$). أي أنّ كل زيادة بمقدار انحراف معياري واحد في (أخلاقيات المعلم القدوة) ترتبط بزيادة مقدارها (0.55) انحراف معياري في (السلوك الإيجابي).

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha < .05$) بين متوسطات أخلاقيات المعلم القدوة من وجهة نظر المعلمين في المدارس الإعدادية في الجليل الغربي تعزى إلى متغيرات: الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي؟

ومن أجل فحص السؤال الخامس، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس أخلاقيات المعلم القدوة من وجهة نظر المعلمين في المدارس الإعدادية في الجليل الغربي تعزى إلى متغيرات: الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، والجدول (10) يبين ذلك:

جدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مقياس أخلاقيات المعلم القدوة تعزى إلى متغيرات: الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي

المتغيرات	المستوى	أخلاقيات المعلم القدوة	
		الانحراف المعياري	المتوسط
الجنس	ذكر	4.41	.623
	أنثى	4.50	.577
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	4.39	.723
	من 5 - 10 سنوات	4.53	.536
	أكثر من 10 سنوات	4.47	.551
المؤهل العلمي	بكالوريوس	4.36	.623
	ماجستير	4.55	.543
	دكتوراه	4.41	.676

يتضح من الجدول (10) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية على مقياس أخلاقيات المعلم القدوة في ضوء توزيعها حسب متغيرات الدراسة. وللكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لمقياس أخلاقيات المعلم القدوة، فقد أجري تحليل التباين الثلاثي "بدون تفاعل" ("3-way ANOVA "without Interaction")، وقد استوفى الاختبار افتراضاته، حيث أظهر اختبار ليفين (Levene's Test) لتجانس تباينات الأخطاء للمتغير التابع (أخلاقيات المعلم القدوة)، عدم وجود فروق دالة في تباين الخطأ بين المجموعات ($F(16, 206) = 1.324, p = .185$) ما يشير إلى تحقق افتراض تساوي التباين. والجدول (11) يبين ذلك:

جدول (11) تحليل التباين الثلاثي (بدون تفاعل) على مقياس أخلاقيات المعلم القدوة لدى عينة الدراسة تعزى إلى متغيرات: الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
الجنس	.190	1	.190	.548	.460
سنوات الخبرة	.261	2	.131	.377	.686
المؤهل العلمي	1.267	2	.634	1.830	.163
الخطأ	75.148	217	.346		

يتضح من الجدول (11) الآتي:

عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات أخلاقيات المعلم القدوة من وجهة نظر المعلمين في المدارس الإعدادية في الجليل الغربي تعزى إلى متغيرات: الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي.

النتائج المتعلقة بالسؤال السادس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha < 0.05$) بين متوسطات المناخ الصفّي من وجهة نظر المعلمين في المدارس الإعدادية في الجليل الغربي تعزى إلى متغيرات: الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي؟

لاختبار السؤال السادس، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس المناخ الصفّي من وجهة نظر المعلمين في المدارس الإعدادية في الجليل الغربي تعزى إلى متغيرات: الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، والجدول (12) يبين ذلك:

جدول (12) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مقياس المناخ الصفّي تعزى إلى متغيرات: الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي

المتغيرات	المستوى	المناخ الصفّي	
		الانحراف المعياري	المتوسط
الجنس	ذكر	4.41	532.5
	أنثى	4.43	569.5
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	4.47	561.5
	من 5 - 10 سنوات	4.50	525.5
	أكثر من 10 سنوات	4.36	575.5
المؤهل العلمي	بكالوريوس	4.31	645.5
	ماجستير	4.50	471.5
	دكتوراه	4.43	619.5

يتضح من الجدول (12) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية على مقياس المناخ الصفّي في ضوء توزيعها حسب متغيرات الدراسة. وللكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لمقياس المناخ الصفّي، فقد أجري تحليل التباين الثلاثي "بدون تفاعل" ("3-way ANOVA "without Interaction")، وقد فشل الاختبار في استيفاء افتراضاته، حيث أظهر اختبار ليفين (Levene's Test) لتجانس تباينات الأخطاء للمتغير التابع (المناخ الصفّي)، وجود فروق دالة في تباين الخطأ بين المجموعات ($F(16, 206) = 1.865, p = 0.025$) ما يشير إلى عدم تحقق افتراض تساوي التباين، وعليه يتوجب في حال وجود فروق دالة استخدام اختبارات بعدية لا تتطلب تجانس التباين، والجدول (13) يبين ذلك:

جدول (13) تحليل التباين الثلاثي (بدون تفاعل) على مقياس المناخ الصفّي لدى عينة الدراسة تعزى إلى متغيرات: الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي

الدالة الإحصائية	قيمة F	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
.834	.044	.013	1	.013	الجنس
.040*	3.276	.986	2	1.972	سنوات الخبرة
.010*	4.716	1.420	2	2.839	المؤهل العلمي
		.301	217	65.319	الخطأ

يتضح من الجدول (13) الآتي:

عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات المناخ الصفّي من وجهة نظر المعلمين في المدارس الإعدادية في الجليل الغربي تعزى إلى متغير الجنس.

وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات المناخ الصفّي من وجهة نظر المعلمين في المدارس الإعدادية في الجليل الغربي تعزى إلى متغيري: سنوات الخبرة، المؤهل العلمي.

وللكشف عن موقع الفروق بين المتوسطات الحسابية لمقياس المناخ الصفّي من وجهة نظر المعلمين في المدارس الإعدادية في الجليل الغربي تعزى إلى متغيري: سنوات الخبرة، و المؤهل العلمي، استخدم اختبار جيمس-هاول (Games-Howell) نظراً لعدم تحقق تجانس التباين بين المجموعات بناءً على قيمة اختبار (Levene's, $p < 0.05$)، إذ يُعد هذا الاختبار خياراً مناسباً نظراً لقدرته على التعامل مع عدم تجانس التباين واختلاف أحجام العينات بين المجموعات، والجدولان (14) و(15) يوضحان ذلك:

جدول (13) نتائج اختبار (Games-Howell) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية على مقياس المناخ الصفّي من وجهة نظر المعلمين في المدارس الإعدادية في الجليل الغربي تعزى إلى متغير سنوات الخبرة

المتغير	المستوى	المتوسط	أقل من 5 سنوات	من 5 إلى 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات
المناخ الصفّي	أقل من 5 سنوات	4.47	—	9-0.02	0.113
	من 5 إلى 10 سنوات	4.50	—	—	0.142*
	أكثر من 10 سنوات	4.36	—	—	—

*دال إحصائية عند مستوى الدلالة ($p < 0.05$)

يتبين من الجدول (13) الآتي:

وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، في المناخ الصفّي من وجهة نظر المعلمين في المدارس الإعدادية في الجليل الغربي تعزى إلى متغير سنوات الخبرة بين (من 5 إلى 10 سنوات) و(أكثر من 10 سنوات)، وجاءت الفروق لصالح (من 5 إلى 10 سنوات).

جدول (14) نتائج اختبار (Games-Howell) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية على مقياس المناخ الصفّي من وجهة نظر المعلمين في المدارس الإعدادية في الجليل الغربي تعزى إلى متغير المؤهل العلمي

المتغير	المستوى	المتوسط	بكالوريوس	ماجستير	دكتوراه
	بكالوريوس	4.31	—	-0.196*	-0.127
المناخ الصفّي	ماجستير	4.50		—	0.069
	دكتوراه	4.43			—

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

يتبين من الجدول (14) الآتي:

وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$)، في المناخ الصفّي من وجهة نظر المعلمين في المدارس الإعدادية في الجليل الغربي تعزى إلى متغير المؤهل العلمي بين (بكالوريوس) و (ماجستير)، وجاءت الفروق لصالح (ماجستير).

النتائج المتعلقة بالسؤال السابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha < .05$) بين متوسطات تنمية السلوك الإيجابي من وجهة نظر المعلمين في المدارس الإعدادية في الجليل الغربي تعزى إلى متغيرات: الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي؟

لاختبار السؤال السابع، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس تنمية السلوك الإيجابي من وجهة نظر المعلمين في المدارس الإعدادية في الجليل الغربي تعزى إلى متغيرات الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، والجدول (15) يبين ذلك:

جدول (15) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مقياس تنمية السلوك الإيجابي تعزى إلى متغيرات: الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي

المتغيرات	المستوى	تنمية السلوك الإيجابي	
		الانحراف المعياري	المتوسط
الجنس	ذكر	4.37	.539
	أنثى	4.37	.576
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	4.38	.578
	من 5 - 10 سنوات	4.50	.485
	أكثر من 10 سنوات	4.27	.594
المؤهل العلمي	بكالوريوس	4.26	.631
	ماجستير	4.41	.527
	دكتوراه	4.53	.473

يتضح من الجدول (15) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية على مقياس تنمية السلوك الإيجابي في ضوء توزيعها حسب متغيرات الدراسة. وللكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لمقياس تنمية السلوك الإيجابي، فقد أجري تحليل التباين الثلاثي "بدون تفاعل" (3-way ANOVA "without Interaction")، وقد استوفى الاختبار افتراضاته، حيث أظهر اختبار ليفين (Levene's Test) لتجانس تباينات الأخطاء للمتغير التابع (تنمية السلوك الإيجابي)، عدم وجود فروق دالة في تباين الخطأ بين المجموعات ($F(16, 206) = 1.428, p = .131$) ما يشير إلى تحقق افتراض تساوي التباين. والجدول (16) يبين ذلك:

جدول (16) تحليل التباين الثلاثي (بدون تفاعل) على مقياس تنمية السلوك الإيجابي من وجهة نظر المعلمين في المدارس الإعدادية في الجليل الغربي تعزى إلى متغيرات: الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
الجنس	.026	1	.026	.084	.772
سنوات الخبرة	2.831	2	1.415	4.630	.011*
المؤهل العلمي	2.345	2	1.173	3.836	.023*
الخطأ	66.349	217	.306		

يتضح من الجدول (16) الآتي:

عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات تنمية السلوك الإيجابي من وجهة نظر المعلمين في المدارس الإعدادية في الجليل الغربي تعزى إلى متغير الجنس.

وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات تنمية السلوك الإيجابي من وجهة نظر المعلمين في المدارس الإعدادية في الجليل الغربي تعزى إلى متغيري: سنوات الخبرة، المؤهل العلمي.

وللكشف عن موقع الفروق بين المتوسطات الحسابية لمقياس تنمية السلوك الإيجابي من وجهة نظر المعلمين في المدارس الإعدادية في الجليل الغربي تعزى إلى متغيري: سنوات الخبرة، و المؤهل العلمي، استخدم اختبار (Scheffe) نظراً لتحقيق تجانس التباين بين المجموعات بناءً على قيمة اختبار ($Levene's, p > .05$)، والجدولان (17) و(18) يوضحان ذلك:

جدول (17) نتائج اختبار (Scheffe) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية على مقياس تنمية السلوك الإيجابي من وجهة نظر المعلمين في المدارس الإعدادية في الجليل الغربي تعزى إلى متغير سنوات الخبرة

المتغير	المستوى	المتوسط	أقل من 5 سنوات	5 من 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات
أقل من 5 سنوات	4.38	—	-0.127	0.102	
تنمية السلوك الإيجابي	4.50	—	—	0.230*	
أكثر من 10 سنوات	4.27	—	—	—	

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

يتبين من الجدول (17) الآتي:

وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، في تنمية السلوك الإيجابي من وجهة نظر المعلمين في المدارس الإعدادية في الجليل الغربي تعزى إلى متغير سنوات الخبرة بين (من 5 - 10 سنوات) و(أكثر من 10 سنوات)، وجاءت الفروق لصالح (من 5 - 10 سنوات).

جدول (18) نتائج اختبار (Scheffe) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية على مقياس تنمية السلوك الإيجابي من وجهة نظر المعلمين في المدارس الإعدادية في الجليل الغربي تعزى إلى متغير المؤهل العلمي

المتغير	المستوى	المتوسط	بكالوريوس	ماجستير	دكتوراه
تنمية السلوك الإيجابي	بكالوريوس	4.26	—	-0.144	-0.272*
	ماجستير	4.41		—	-0.128
	دكتوراه	4.53			—

*دال إحصائية عند مستوى الدلالة ($p < 0.05$)

يتبين من الجدول (18) الآتي:

وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، في تنمية السلوك الإيجابي من وجهة نظر المعلمين في المدارس الإعدادية في الجليل الغربي تعزى إلى متغير المؤهل العلمي بين (بكالوريوس) و (دكتوراه)، وجاءت الفروق لصالح (دكتوراه).

نتائج الدراسة

أظهرت نتائج الدراسة ما يأتي:

- ارتفاع مستوى أخلاقيات المعلم القدوة من وجهة نظر المعلمين -
- ارتفاع مستوى المناخ الصفّي وتنمية السلوك الإيجابي لدى الطلبة -
- وجود أثر مباشر ودال إحصائية لأخلاقيات المعلم في تحسين المناخ الصفّي -
- وجود أثر مباشر ودال إحصائية لأخلاقيات المعلم في تنمية السلوك الإيجابي -
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس -
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري سنوات الخبرة والمؤهل العلمي -

أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى أخلاقيات المعلم القدوة من وجهة نظر المعلمين في المدارس الإعدادية في الجليل الغربي جاء بمستوى مرتفع، وهو ما يعكس إدراكًا مهنيًا وأخلاقيًا جيدًا لدى أفراد العينة لأهمية القيم التربوية في الممارسة التعليمية اليومية. كما تشير النتائج إلى أن أكثر الأبعاد حضورًا تمثلت في: القدوة الحسنة، ومراعاة الفروق الفردية، والالتزام بأخلاقيات المهنة، واستخدام أساليب تربوية أخلاقية في معالجة السلوك، واحترام آراء الطلبة، وضبط الانفعالات داخل الصف، وهي جميعها مؤشرات تدل على نضج تربوي ومهني لدى المعلم في البيئة التعليمية محل الدراسة. وتتسجم هذه

النتيجة مع السؤال الأول من أسئلة الدراسة، الذي سعى إلى الكشف عن واقع أثر مستوى أخلاقيات المعلم ودورها في تحسين المناخ الصفّي وتنمية السلوك الإيجابي لدى الطلبة، إذ تؤكد النتائج أن ارتفاع مستوى أخلاقيات المعلم يرتبط بتحسين نوعية التفاعل داخل الصف، وارتفاع مستويات الاحترام والانضباط والشعور بالأمان والانتماء، وهي كلها مؤشرات جوهرية للمناخ الصفّي.

أظهرت نتائج الدراسة أن المناخ الصفّي يلعب دورًا وسيطًا يعزز أثر أخلاقيات المعلم في السلوك الإيجابي، إذ يؤدي التفاعل الأخلاقي القائم على الاحترام والعدالة إلى خلق بيئة صفية آمنة تقلل من السلوكيات السلبية وتعزز الانضباط الذاتي. وأن مستوى أخلاقيات المعلم القدوة من وجهة نظر المعلمين في المدارس الإعدادية في الجليل الغربي جاء بمستوى مرتفع، وهو ما يعكس وعيًا مهنيًا وأخلاقيًا جيدًا لدى أفراد العينة بأهمية القيم التربوية في الممارسة الصفية. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء طبيعة الدور التربوي الذي يؤديه المعلم في المرحلة الإعدادية، حيث لا يقتصر دوره على نقل المعرفة، بل يتعداه إلى بناء الشخصية، وضبط السلوك، وتشكيل الاتجاهات والقيم لدى الطلبة. وتفسّر الفروق المتعلقة بسنوات الخبرة والمؤهل العلمي بأن المعلمين الأكثر خبرة وتأهيلًا يكونون أقدر على تحويل القيم الأخلاقية إلى ممارسات صفية عملية ومؤثرة.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء طبيعة المرحلة الإعدادية، التي تُعد من أكثر المراحل حساسية في تشكيل شخصية الطالب، وتكوين منظومته القيمية والسلوكية. ففي هذه المرحلة، يتأثر الطلبة بدرجة كبيرة بالنماذج السلوكية المحيطة بهم، ويُعد المعلم أحد أهم هذه النماذج، لا سيما في ظل التفاعل اليومي المباشر داخل الصف. وعليه، فإن المعلم الذي يتسم بالعدالة، والالتزان الانفعالي، والاحترام، والتوجيه التربوي الأخلاقي، يهيئ بيئة تعليمية أكثر استقرارًا واحتواءً، وينعكس ذلك إيجابًا على سلوك الطلبة.

ومن زاوية السؤال الثاني، فإن النتائج المرتبطة بالفروق الإحصائية المرتبطة ضوء أن أخلاقيات متغيرات الجنس أو المؤهل العلمي أو سنوات الخبرة، قد تكون نتائجًا لتراكم الخبرة المهنية، والثقافة التنظيمية السائدة في المدرسة، والوعي التربوي الفردي، والتنشئة المهنية السابقة. لذلك، فيمكن تفسيرها في ضوء اختلاف فرص التدريب، أو نوعية الخبرات، أو درجة الاحتكاك بالمواقف الصفية المعقدة.

أما فيما يتعلق بالسؤال الثالث، والمتعلق بالتحديات التي تواجه المعلم في تحسين المناخ الصفّي لدى الطلبة، فإن نتائج الدراسة - عند ربطها بالإطار النظري والدراسات السابقة - تشير إلى أن تحسين المناخ الصفّي لا يعتمد فقط على أخلاقيات المعلم الفردية، بل يتأثر أيضًا بعوامل أخرى، مثل كثافة الصفوف، وضغوط العمل، والتحديات السلوكية المتزايدة لدى بعض الطلبة، ومدى تعاون الأسرة، ووضوح السياسات المدرسية الداعمة للانضباط والسلوك الإيجابي. وهذا يعني أن أخلاقيات المعلم تمثل عنصرًا محوريًا، لكنها ليست العامل الوحيد في تشكيل المناخ الصفّي.

وتتفق هذه النتيجة مع ما ذهبت إليه الدراسات السابقة العربية والأجنبية، التي أكدت أن العلاقة التربوية الإيجابية بين المعلم والطالب تعد من أقوى المتنبئات بالمشاركة الصفية والانضباط وكذلك الدراسات التي بينت أن جودة العلاقة بين المعلم والطلبة ترتبط بانخفاض السلوكيات الإقصائية والانفعالية، وارتفاع الشعور بالأمان والانتماء داخل الصف والسلوك الاجتماعي الإيجابي.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما أشارت إليه الدراسات السابقة، حيث أكدت دراسة أبو عيطة (2016) أن المناخ الصفّي الإيجابي يرتبط بالسلوك الإيجابي والانضباط، كما دعمت دراسة الحارثي (2017) فكرة أن احترام المعلم للطلبة وضبطه

لانفعالاته يسهمان في تقليل المشكلات السلوكية. كذلك تتسجم النتائج مع دراسة (Wentzel 2025) التي أكدت أن العلاقة الإيجابية القائمة على الدعم والاحترام بين المعلم والطالب تعد من أقوى المتنبئات بالسلوك الإيجابي والمشاركة الصفية، كما وتتقاطع مع نتائج الدراسات الحديثة التي بينت أن جودة العلاقة بين المعلم والطلبة ترتبط بمناخ مدرسي داعم وبمستويات أعلى من الاندماج والرفاه النفسي والسلوك الاجتماعي الإيجابي.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما أشارت إليه الدراسات السابقة، حيث أكدت دراسة أبو عيطة (2016) أن المناخ الصفّي الإيجابي يرتبط بالسلوك الإيجابي والانضباط، كما دعمت دراسة الحارثي (2017) فكرة أن احترام المعلم للطلبة وضبطه لانفعالاته يسهمان في تقليل المشكلات السلوكية. كذلك تتسجم النتائج مع دراسة (Wentzel 2025) التي أكدت أن العلاقة الإيجابية القائمة على الدعم والاحترام بين المعلم والطالب تعد من أقوى المتنبئات بالسلوك الإيجابي والمشاركة الصفية، كما وتتقاطع مع نتائج الدراسات الحديثة (Fraser 2012) التي بينت أن جودة العلاقة بين المعلم والطلبة ترتبط بمناخ مدرسي داعم وبمستويات أعلى من الاندماج والرفاه النفسي والسلوك الاجتماعي الإيجابي.

وفي ضوء ذلك، يمكن القول إن نتائج الدراسة الحالية تؤكد أن أخلاقيات المعلم ليست مجرد بعد قيمي نظري، بل تمثل ممارسة تربوية فعالة ذات أثر مباشر في تحسين المناخ الصفّي وتنمية السلوك الإيجابي لدى الطلبة. وهذا يمنح الدراسة الحالية قيمة تطبيقية مهمة، إذ يوجه الأنظار نحو ضرورة الاستثمار في تنمية الجانب الأخلاقي والمهني للمعلم، بوصفه مدخلاً أساسياً لتحسين جودة التعليم والبيئة الصفية والمدرسية.

وتشير نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط إيجابي بين أخلاقيات المعلم من جهة، وتحسين المناخ الصفّي وتنمية السلوك الإيجابي لدى الطلبة من جهة أخرى؛ الأمر الذي يؤكد أن الممارسات الأخلاقية اليومية للمعلم، مثل العدالة، والاحترام، وضبط الانفعال، والتواصل الإيجابي، تمثل مدخلاً حقيقياً لتحسين البيئة الصفية والحد من السلوكيات السلبية. أخلاقيات المعلم القدوة تمثل عاملاً حاسماً في بناء مناخ صفّي إيجابي وتنمية السلوك الإيجابي لدى الطلبة. ويمكن تفسير ذلك في ضوء نظرية التعلم الاجتماعي، التي تؤكد دور النمذجة في اكتساب السلوك، حيث يشكل المعلم نموذجاً سلوكياً يُحتذى به داخل الصف.

الخلاصة

أجابت نتائج الدراسة عن أسئلتها الرئيسية والفرعية، مؤكدة وجود أثر دال إحصائياً لأخلاقيات المعلم القدوة في تحسين المناخ الصفّي وتنمية السلوك الإيجابي لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدارس الجليل الغربي. كما أظهرت النتائج أن بعض الخصائص المهنية للمعلم تسهم في تعظيم هذا الأثر، مما يعزز أهمية الاستثمار في إعداد المعلم أخلاقياً ومهنياً.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة، توصي الباحثان بما يأتي:

- إدراج أخلاقيات مهنة التعليم كمكوّن أساسي في برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة.

- تصميم برامج تدريب مهني مستمر تركز على الممارسات الأخلاقية الصفية.

- تفعيل مواثيق أخلاقيات المهنة داخل المدارس، ومتابعة تطبيقها.

- تبني نماذج دعم السلوك الإيجابي المرتبطة بالمناخ الصفّي الأخلاقي.

- إجراء دراسات مستقبلية تجريبية ونوعية لدراسة متغيرات أخرى مرتبطة بالسلوك والمناخ الصفّي.

المراجع العربية

أبو عيطة، [الاسم الأول غير متحقق]. (2016). المناخ الصفّي وعلاقته بسلوك الطلبة: مراجعة تحليلية للأدبيات التربوية. [بيانات النشر غير مكتملة وتحتاج إلى التحقق من المجلة أو جهة النشر].

Abu Aita, [first name unverified]. (2016). Classroom Climate and Its Relationship to Students' Behavior: An Analytical Review of Educational Literature. [Publication details incomplete and need verification of the journal or publisher].

الحارثي، [الاسم الأول غير متحقق]. (2017). أخلاقيات مهنة التعليم وعلاقتها بالانضباط الصفّي لدى المعلمين. [بيانات النشر غير مكتملة وتحتاج إلى التحقق من المجلة أو جهة النشر].

Al-Harthi, [first name unverified]. (2017). Teaching Profession Ethics and Their Relationship to Classroom Discipline among Teachers. [Publication details incomplete and need verification of the journal or publisher].

الحيلة، محمد محمود. (1999). التصميم التعليمي: نظرية وممارسة. عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

Al-Hila, Mohammad Mahmoud. (1999). Instructional Design: Theory and Practice. Amman, Jordan: Dar Al-Masira for Publishing and Distribution.

الزهراني، [الاسم الأول غير متحقق]. (2018). المناخ الصفّي وعلاقته بالدافعية والتحصيل الدراسي. [بيانات النشر غير مكتملة وتحتاج إلى التحقق من المجلة أو جهة النشر].

Al-Zahrani, [first name unverified]. (2018). Classroom Climate and Its Relationship to Motivation and Academic Achievement. [Publication details incomplete and need verification of the journal or publisher].

العتيبي، تركي الحميدي جزار. (2014). درجة التزام مديري المدارس الثانوية بأخلاقيات المهنة: من وجهة نظر المعلمين بدولة الكويت. التربية المعاصرة، 31(98)، 101-149.

Al-Otaibi, Turki Al-Humaidi Jaza. (2014). The Degree of Secondary School Principals' Commitment to Professional Ethics from the Perspective of Teachers in the State of Kuwait. Contemporary Education, 31(98), 101-149.

الغبيبي، [الاسم الأول غير متحقق]. (2012). أخلاقيات المعلم ودورها في تحسين البيئة التعليمية. [بيانات النشر غير مكتملة وتحتاج إلى التحقق من المجلة أو جهة النشر].

Al-Ghaybi, [first name unverified]. (2012). Teacher Ethics and Their Role in Improving the Educational Environment. [Publication details incomplete and need verification of the journal or publisher].

قشمر، علي لطفي علي داود. (2017). درجة التزام معلمي ومعلمات المدارس الفلسطينية بأخلاقيات مهنة التعليم وقواعد السلوك من وجهة نظر مدراء المدارس. مجلة العلوم الإنسانية لجامعة أم البواقي، (8)، 291–320.

Qashmar, Ali Lutfi Ali Dawood. (2017). The Degree of Commitment of Palestinian School Male and Female Teachers to the Ethics of the Teaching Profession and Rules of Conduct from the Perspective of School Principals. Journal of Human Sciences, University of Oum El Bouaghi, (8), 291–320.

زيتون، حسن حسين. (2001). تصميم التدريس: رؤية منظومية. ط2. القاهرة، مصر: عالم الكتب.

Zeitoun, Hassan Hussein. (2001). Instructional Design: A Systemic Vision (2nd ed.). Cairo, Egypt: Alam Al-Kutub.

المراجع الأجنبية

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Cornelius-White, J., et al. (2024). Teacher–student relationships and educational outcomes: A meta-analytic review.

Estrapala, S., Rila, M., & Bruhn, A. L. (2021). Tier 1 PBIS implementation: Outcomes and practices in school settings. *Journal of Positive Behavior Interventions*.

Fraser, B. J. (2012). Classroom environment research: Development and applications.

Karlberg, K., Klang, M., & Svahn, J. (2024). School climate, wellbeing, and student behavior outcomes.

Spilt, J. L., & Koomen, H. M. Y. (2022). Teacher–student relationships and classroom functioning.

Sugai, G., & Horner, R. H. (2009/2010). School-wide Positive Behavioral Interventions and Supports (PBIS).

Walker, V. L., Conradi, L. A., Strickland-Cohen, M. K., & Johnson, H. N. (2023). School-wide positive behavioral interventions and supports and students with extensive support needs: A scoping review. *International Journal of Developmental Disabilities*, 69(1), 13–28.

Wang, & Xian. (2024). Teacher–student relationships and school climate: Effects on engagement and wellbeing.

Wentzel, K. R. (2015). Teacher–student relationships and motivation in school contexts.

Aggarwal, R., & Ranganathan, P. (2019). Study designs: Part 2 - Descriptive studies. *Perspectives in clinical research*, 10(1), 34–36.

https://doi.org/10.4103/picr.PICR_154_18

Garcia, E.(2011). A tutorial on correlation coefficients, information- retrieval-18/7/2018.<https://pdfs.semanticscholar.org/c3e1/095209d3f72ff66e07b8f3b152fab099edea.pdf>.

عنوان البحث

التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس الرهاب الاجتماعي لدى الطلبة المتفوقين في المرحلة الإعدادية

وفاء سلمان¹، نهال عبد الحليم²

¹ جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين. بريد الكتروني: wafasalman40@gmail.com

² جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين. بريد الكتروني: Nihal.a.h.92@gmail.com

HNSJ, 2026, 7(5); <https://doi.org/10.53796/hnsj75/23>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/75/23>

تاريخ النشر: 2026/05/01م

تاريخ القبول: 2026/04/22م

تاريخ الاستقبال: 2026/04/15م

المستخلص

هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس الرهاب الاجتماعي لدى عينة من الطلبة المتفوقين في المرحلة الإعدادية، نظرًا لأثر الرهاب الاجتماعي في التفاعل الصفّي والأداء الأكاديمي. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي والمنهج السيكومتري لفحص صدق وثبات أداة القياس. تكوّن مجتمع الدراسة من الطلبة المتفوقين في المدارس الإعدادية في قرية كفر مندا، بينما شملت العينة (40) طالبًا وطالبة تم اختيارهم بطريقة قصدية خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2025/2026). استُخدم مقياس الرهاب الاجتماعي الذي أعده رولين ووي (1994)، والمعرّب إلى اللغة العربية، ويتكون من (32) فقرة موزعة على ثلاث مجالات: الخوف من التقييم الاجتماعي، والقلق التفاعلي الاجتماعي، والتجنب والانسحاب الاجتماعي. أظهرت النتائج تمتع المقياس بدرجات مقبولة من الصدق البنائي، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين الفقرات ومجالاتها والدرجة الكلية بين مستويات ضعيفة إلى مرتفعة، مع استبعاد فقرتين لعدم دلالتها الإحصائية. كما أظهرت نتائج الثبات باستخدام معامل كرونباخ ألفا، ومعامل أوميغا، والتجزئة النصفية، ومعادلة سبيرمان-براون مستويات ثبات مرتفعة، حيث بلغ معامل الثبات الكلي (0.924). وتشير هذه النتائج إلى صلاحية المقياس وموثوقيته لمقياس الرهاب الاجتماعي لدى الطلبة المتفوقين، وإمكانية استخدامه في الدراسات التربوية والنفسية المستقبلية.

الكلمات المفتاحية: الرهاب الاجتماعي، الخصائص السيكومترية، الطلبة المتفوقين، المرحلة الإعدادية، القياس النفسي التربوي.

RESEARCH TITLE

Verification of the Psychometric Properties of the Social Phobia Scale among Gifted Students in the Preparatory Stage

Wafa Salman¹, Nihal Abed Al-Hlim²

¹ An-Najah National University, Nablus, Palestine. Email: wafasalman40@gmail.com

² An-Najah National University, Nablus, Palestine. Email: Nihal.a.h.92@gmail.com

HNSJ, 2026, 7(5); <https://doi.org/10.53796/hnsj75/23>

Arabic Scientific Research Identifier: <https://arsri.org/10000/75/23>

Received at 15/04/2026

Accepted at 22/04/2026

Published at 01/05/2026

Abstract

This study aimed to examine the psychometric properties of a Social Phobia Scale among a sample of academically gifted middle school students, given the impact of social phobia on classroom interaction and academic performance. The study employed a descriptive correlational design alongside a psychometric approach to assess the validity and reliability of the instrument. The study population consisted of gifted students in middle schools in the village of Kafr Manda. The sample included 40 male and female students selected purposively during the first semester of the 2025/2026 academic year. The instrument used was the Social Phobia Scale developed by Rawlin and Wei (1994), which was translated into Arabic and consists of 32 items distributed across three dimensions: fear of social evaluation, interactive social anxiety, and social avoidance and withdrawal. The results indicated acceptable construct validity, with item–domain and item–total correlations ranging from low to high values. Two items were excluded due to a lack of statistical significance. Reliability analysis using Cronbach’s alpha, Omega coefficient, split-half reliability, and the Spearman–Brown formula demonstrated high reliability levels, with an overall reliability coefficient of 0.924. These findings suggest that the scale is a valid and reliable instrument for assessing social phobia among gifted students and can be utilized in future educational and psychological research.

Key Words: Social Phobia, Psychometric Properties, Gifted Students, Middle School, Educational Psychological Measurement.

المقدمة

يشهد التعليم وخاصة في السنوات الأخيرة منذ فترة الكورونا وما بعدها تغييرا كبيرا في أساليب التعليم. حيث أُدمج فيه الذكاء الاصطناعي والوسائل الإلكترونية وارتفعت فيه قيمة التفاعل والمشاركة الصفية والتشديد على أسلوب التعلم الفعال. في ظل هذا التحول ظهرت ازدادت التحديات النفسية والتي من الصعب ملاحظتها في الصفوف، ولك لها تأثير كبير على عملية التعلم لدى الطلبة وخاصة الطلاب المتفوقين. ومن هنا تأتي الحاجة للبحث في العوامل النفسية التي من الممكن ان تؤثر على تفاعل هؤلاء الطلبة رغم قدراتهم المعرفية العالية، ومن هنا تأتي الحاجة للقيام ببحوث ودراسات تخص البحث في العوامل النفسية المؤثرة ضمن اطر قياس دقيقة، موثوقة وغير عشوائية ومن هنا يأتي بحثنا في تقنين مقاييس ملائمة لقياس الرهاب والخوف الاجتماعي.

الرهاب الاجتماعي هو اضطراب نفسي شائع يؤثر في تفاعل الفرد مع المجتمع ومن حوله، ويظهر بشكل خوف من المواقف الاجتماعية وعند شعور الفرد بأنه يتم تقييمه او الحكم عليه من قبل الآخرين، وينعكس هذا الخوف على الاداء السلوكي، النفسي والاجتماعي للفرد (الغامدي، 2019؛ الشهري، 2019). تتعدد مظاهر الرهاب الاجتماعي المعرفية والسلوكية والفسيولوجية مما قد يجعلها معيقة للتكيف الاجتماعي خاصة لدى الافراد في المراحل المدرسية.

في التربية تعتمد المدارس الحديثة بشكل كبير على اساليب التعلم التفاعلي كأساليب التعلم عن طريق المشاريع وغيرها والتي تتطلب مشاركة صفية وعمل جماعي، وتواصل دائم بين الطلبة والمعلمين. ولكن الطلبة الذين يعانون من رهاب وخوف اجتماعي يواجهون صعوبات في ظل استخدام هذه الاساليب التعليمية، بسبب خوفهم من التقييم السلبي وقلقهم من التفاعل الاجتماعي وهذا قد يؤثر على تقييمهم في المؤسسات التعليمية ويؤثر على تكيفهم في هذه المؤسسات. (الهرمي والحلبية، 2022).

هذه الاشكالية اخذت في الازدياد خاصة لدى الطلاب المتفوقين. بعض الدراسات تقترح ان هنالك ارتفاع في مستوى التوقعات الذاتية وتوقعات الآخرين وهذا قد يجعل الطلاب المتفوقين أكثر عرضة لقلق التقييم والخوف من الفشل مما يمكن ان يطور لديهم حساسية اجتماعية او رهاب اجتماعي قد يحط من طموحاتهم رغم قدراتهم المعرفية المرتفعة (الشهري، 2019).

بسبب اهمية الكشف المبكر للمشكلات النفسية في الاطر التعليمية، يتميز دور القياس النفسي التربوي كأداة ضرورية لتشخيص الفروق الفردية وتحديد مستويات القلق والرهاب لدى الطلبة مما يسهل تخطيط تدخلات فعالة لمساعدة الطلاب ويساعد في بناء برامج علاجية فعالة تخدم مصلحة الطلبة (عبد القادر، 2024). من هنا تأتي الحاجة لتقنين مقياس ملائم وفعال يتمتع بدرجات مناسبة من الصدق والثبات لقياس الرهاب الاجتماعي لدى الطلبة المتفوقين في المرحلة الاعدادية بهدف تطوير البحث العلمي والممارسات التعليمية والتربوية.

مشكلة البحث

من خلال الممارسة التعليمية والتربوية والملاحظة داخل الصفوف وخاصة في المرحلة الاعدادية اكتشفنا الباحثين ان بعض الطلاب المتفوقين والتميزين بالرغم من امتلاكهم قدرات معرفية وتعليمية مرتفعة ومستويات تحصيلية مرتفعة الا انهم يترددون في المشاركة في الصف خاصة في الانشطة التعليمية الجماعية ولديهم مشكلة واضحة في التفاعل الصفوي. غالبا ما يكون هذا التردد نتيجة لخوف الطلبة من التقييم او خوفهم من توجه الانظار إليهم او خوفا من نظرة الطلبة الآخرين او نظرة المعلم السلبية لهم. هذا التخوف يحد من اندماج الطلبة الملائم في البيئة التعليمية التي تعتمد على التعلم

التفاعلي التي تعتمده المؤسسات التعليمية والتربوية والآخذ في الازدياد في مدارسنا الحديثة.

وبسبب شح أدوات القياس المقننة الملائمة لقياس الرهاب الاجتماعي لدى فئة الطلبة المتفوقين في المرحلة الإعدادية تظهر مشكلة في إمكانية تشخيص هذه الظاهرة بشكل موضوعي لإتاحة التدخل والدعم التربوي الملائم والسريع. ومن هنا تتمثل مشكلة البحث في التساؤل التالي: إلى أي مدى يمكن تقنين مقياس الرهاب الاجتماعي ليكون أداة صادقة وثابتة لقياس مستويات الرهاب الاجتماعي لدى الطلبة المتفوقين في المرحلة الإعدادية؟

أسئلة وأهداف البحث

أسئلة البحث:

للبحث عدة أسئلة نبعت من ضرورة تقنين مقياس الرهاب الاجتماعي ليكون أداة صادقة وثابتة لقياس مستويات الرهاب الاجتماعي لدى الطلبة المتفوقين في المرحلة الإعدادية.

السؤال الرئيسي: إلى أي مدى يتمتع مقياس الرهاب الاجتماعي بدلالات صدق وثبات تجعله صالحاً للاستخدام لدى الطلبة المتفوقين في المرحلة الإعدادية؟

أما الأسئلة الفرعية فهي ثلاثة:

1- ما دلالات الصدق البنائي لمقياس الرهاب الاجتماعي على عينة من الطلاب المتفوقين في المرحلة الإعدادية؟

2- ما دلالات ثبات مقياس الرهاب الاجتماعي باستخدام معاملات كرونباخ ألفا، وأوميغا، والتجزئة النصفية وسبيرمان

براون؟

3- ما طبيعة معاملات الارتباط بين فقرات المقياس ومجالاته والدرجة الكلية؟

أهداف البحث:

للبحث عدة أهداف ومنها عامة وخاصة. الهدف العام فهو تقنين مقياس رهاب اجتماعي والتحقق من خصائصه السيكومترية من حيث الصدق والثبات لدى عينة من الطلاب المتفوقين في المرحلة الإعدادية.

أما الأهداف الخاصة فتتمثل فيما يلي:

1- التحقق من دلالات الصدق البنائي لمقياس الرهاب الاجتماعي لدى الطلاب المتفوقين في المرحلة الإعدادية.

2- التحقق من دلالات ثبات مقياس الرهاب الاجتماعي باستخدام عدد من معاملات الثبات الاحصائية.

3- فحص معاملات الارتباط بين فقرات المقياس ومجالاته والدرجة الكلية.

4- التأكد من ملائمة المقياس للاستعانة به في البيئة التربوية في المرحلة الإعدادية.

أهمية البحث

لهذا البحث أهميتين، أهمية نظرية وأهمية تطبيقية.

الأهمية النظرية للبحث: تكمن في دوره في دعم المعرفة العلمية في مجال القياسي النفسي التربوي من خلال تقنين مقياس الرهاب الاجتماعي التحقق من خصائصه السيكومترية لدى فئة الطلاب المتفوقين في المرحلة الإعدادية حيث أنها لم تكن محط اهتمام في الدراسات العربية السابقة بشكل كبير أو بارز. ويساعد البحث في تعميق الفهم المتعلق بالرهاب الاجتماعي في الإطار التعليمي التربوي الذي يعتمد على التعلم التفاعلي، حيث أنه يربط بين التفوق التعليمي وقلق التقييم

والتفاعل الاجتماعي. البحث هذا يمكن اعتباره كمرجع علمي إضافي للدراسات المستقبلية المتعلقة بالرهاب الاجتماعي، القلق التفاعلي، والصحة النفسية لدى الطلبة المتفوقين.

اما الاهمية التطبيقية فتكمن فيما يلي: البحث يوفر أداة مقننة ذات درجات مناسبة من الصدق والثبات لقياس مستويات الرهاب الاجتماعي لدى الطلاب المتفوقين في المرحلة الإعدادية مما يتيح استخدامها في البيئات التعليمية التربوية. يمكن للعديد الاستفادة من نتائج البحث ومنهم المرشدون النفسيون والتربويون للتشخيص المبكر لحالات الرهاب الاجتماعي وتوفير برامج علاجية ملائمة. المعلمون وإدارات المدارس يمكنهم الاستفادة من نتائج البحث لفهم أسباب قلة المشاركة الصفية لدى بعض الطلبة المتفوقين وملائمة أساليب تدريسية تفاعلية ولكن في نفس الوقت تكون مريحة نفسياً لدى هذه الفئة من الطلبة. صانعي القرار يمكنهم الاستفادة من البحث لبناء خطط تدخل لتحسين الصحة النفسية المدرسية. الباحثين في مجال التربية وعلم النفس يمكنهم استخدام المقياس في الأبحاث المستقبلية التي تتعلق بالرهاب الاجتماعي. الطلبة وأولياء أمورهم يمكنهم استخدام المقياس المقنن للكشف المبكر عن الصعوبات النفسية التي قد تؤثر على تحصيلهم التعليمي.

حدود الدراسة:

الحدود البشرية: اقتصر البحث على جميع الطلبة المتفوقين في مدرسة إعدادية في قرية كفر مندا خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2025\2026 م.

مصطلحات الدراسة والتعريفات الإجرائية

تقنين: هو مجموعة إجراءات احصائية ومنهجية قامت به الباحثتان للتحقق من الخصائص السيكمترية لمقياس الرهاب الاجتماعي من حيث الصدق والثبات بعد تمريره على عينة من الطلاب المتفوقين في المرحلة الإعدادية للتأكد من صلاحيته للاستخدام في البيئة التعليمية المستهدفة.

الرهاب الاجتماعي: لغويا هو خوف يتبعه فزع يظهر من خلال اعراض الرهاب وهي اعراض معرفية ومنها سوء الذاكرة، تشوه التفكير، تداخل الأفكار... اعراض سلوكية نفسية ومنها حساسية مفرطة، ضيق انفعالي، انخفاض معدل الاداء، والحذر من التعامل مع الآخرين... واعراض فسيولوجية منها احمرار الوجه، الرجفة، صعوبة الكلام... اما اصطلاحا فالرهاب الاجتماعي هو القلق او الخوف او الخجل الاجتماعي او الارتباك في المواقف الاجتماعية. (الغامدي، 2019)

تعرف الباحثتين الرهاب الاجتماعي اجرائيا على انه الخوف من التفاعل الاجتماعي والمشاركة في الفعاليات التي تتطلب تفاعلا اجتماعيا وصفا في بيئة الصف خوفا من نظرات الآخرين والحصول على تقييم سلبي.

القلق التفاعلي الاجتماعي: مجموعة مشاعر سلبية مشتركة تظهر على افراد المجتمع لأسباب عامة مشتركة. (الهريمي & الحلبية، 2022) ويعرف أحيانا على انه الامتناع من الاشتراك في الفعاليات الاجتماعية والتواجد بين مجموعة من الناس بسبب القلق والخوف من ان يتم انتقاد الفرد مما يؤثر على قدرته على التواصل بشكل صحيح. (عبد القادر، 2024)

عرفتا الباحثتين القلق الاجتماعي على انه تردد وخوف من الاشتراك والتفاعل في البيئة الصفية نتيجة لخوف غير مبرر من الحصول على تقييم سلبي. وعرفتاه على انه الخوف من التفاعل السليم في الصف وتفضيل الصمت على التفاعل خوفا من الرفض أو النقد.

المرحلة المتوسطة (الإعدادية): هي المرحلة التي تسبقها الابتدائية وتليها الثانوية. (الغامدي، 2019)

إجرائيا: المرحلة الإعدادية من صف سابع حتى الصف التاسع وهي المرحلة التي تقنن الباحثتين المقياس لتلائمها.

الإطار النظري والدراسات السابقة

يستند البحث الى إطار نظري يشرح الرهاب الاجتماعي وكيفية تداخله مع القدرات المعرفية والشعورية لفهم الظاهرة قبل البدء بتقنين أدوات المقياس الخاص بالرهاب الاجتماعي. فهم الخلفية العلمية للرهاب الاجتماعي تعتبر امر اساسي لملائمة الاداة المقننة بشكل ملائم للسياق التعليمي التربوي ولل فئة المستهدفة وبالذات في البيئات التعليمية التي بدأت تعتمد على التعلم التفاعلي بشكل أكبر في السنوات الأخيرة.

الرهاب الاجتماعي ومظاهره:

الرهاب الاجتماعي هو أحد اضطرابات القلق التي تظهر كخوف زائد عن الحد من المواقف الاجتماعية التي قد يتم تقييم الفرد فيها من قبل الآخرين. يأتي هذا الخوف نتيجة توقعات سلبية بأن يتم انتقاد الفرد او الحكم عليه مما يدفعه لمحاولة تفادي تلك المواقف التي تولد لديه انزعاج وشعور قوي بالقلق (الغامدي، 2019). هذا الاضطراب قد يؤثر على الجوانب التعليمية، الاجتماعية والانفعالية في حياة الافراد خاصة في المواقف التي تتطلب منهم تفاعلا واشتركا فعالا.

في التربية والتعليم يظهر الرهاب الاجتماعي على الطلبة بتفاديهم المشاركة في الصف، خوفهم من إبداء رأيهم، أو بصورة قلق غير منطقي من التقييم التعليمي، وهذا يؤثر بشكل سلبي على توافقهم النفسي والاجتماعي. تشير الادبيات الى ان القلق الاجتماعي له بعدين اساسيان: قلق التفاعل الاجتماعي سببه توقع مسبق لنتيجة التفاعل مع الآخرين، وقلق حين حدوث مواجهة غير متوقعة ولم يتجهز لها الفرد مسبقا، ويظهر هذا القلق بشكل انسحاب او انواء اجتماعي. (الهريمي & الحلبي، 2022).

كما تظهر المخاوف الاجتماعية بشكل خجل شديد ورهبة اجتماعية قد تؤدي الى ان يتفادى الفرد الخروج من المنزل أو ان ينزل اجتماعيا خوفا من ان يتعرض لموقف محرج او استغلال اجتماعي فيظهر لدى الفرد ضعف توافق اجتماعي. يمكن وصف الرهاب الاجتماعي بناء على ما سبق على انه خوف مرضي من المواقف الاجتماعية التي يلزمها توقع الفرد للتقييم السلبي من قبل الآخرين (الشهري، 2019).

التفسيرات النظرية للرهاب الاجتماعي:

يوجد العديد من النظريات النفسية التي فسرت الرهاب الاجتماعي منها نظرية التحليل النفسي التي تقول ان الرهاب يعتبر شكل من أشكال الاضطرابات العصابية التي تظهر في شكل خوف مرضي يدفع الفرد الى محاولة تفادي المثيرات المتعلقة به. اما النظرية المعرفية فتركز على الافكار السلبية والتخيلات المشوهة عن الفرد لذاته، حيث يهتم الفرد بشكل كبير لأراء الآخرين عنه ويقلل من تقييمه لذاته. اما النظرية السلوكية فتقترح ان الرهاب الاجتماعي يبدأ بسبب ارتباط مثيرات اجتماعية طبيعية بتجارب اجتماعية سلبية سابقة مما ينتج عنه خوف الفرد من المواقف الاجتماعية. وتؤكد نظرية التعلم الاجتماعي ان الخوف الاجتماعي يكتسب من الاسرة والافراد الاساسيين في حياة الفرد نفسه. (الشهري، 2019).

الرهاب الاجتماعي والطموح الأكاديمي:

يوجد دراسات تشير الى ان الاطفال الذين يعانون من الرهاب الاجتماعي تكون طموحاتهم اقل من مستوى اداءهم وقدراتهم التعليمية المرتفعة بالمقارنة مع ابناء جيلهم الذين قد لا يساووهم حتى في الاداء والقدرات التعليمية، حيث ان القلق الاجتماعي يحد من ثقتهم بأنفسهم ويقيد مشاركتهم الفعالة فيؤثر على قدرتهم على توظيف قدراتهم الفعلية (الشهري، 2019).

اهمية القياس النفسي في السياق التربوي:

القياس النفسي والتربوي هو اداة ضرورية لفهم الفروق الفردية بين المتعلمين وهو قسمان، قياس مباشر يتعرف على السمات، وقياس غير مباشر يقيس آثار السمة ومظاهرها السلوكية. القياس مهم لتحديد القدرات العقلية، تقييم التحصيل الدراسي، تصنيف الطلبة، توجيه الطلبة تربوياً ونفسياً، وتحديد الفئات التي قد تحتاج لتوجه وتدخل ارشادي. (عبد القادر، 2024).

ويهدف القياس النفسي لتحديد الامكانات النفسية المتعددة للفئات العمرية المختلفة، التنبؤ بالأداء المتوقع من الافراد، وتحديد نقاط قوة ونقاط ضعف الافراد بهدف بناء برامج تدخل علاجية تحسن توافقه مع نفسه ومع البيئة التعليمية.

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة آل فرحان (2025) للكشف عن نسبة انتشار القلق الاجتماعي لدى عينة من طلاب الجامعات حسب المتغيرات الديموغرافية، واستخدمت المنهج الوصفي المقارن، مجتمع البحث هو طلبة ثلاث جامعات سعودية وهم جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية، وجامعة تبوك، وجامعة الملك عبد العزيز، وتكونت العينة من 433 فرد منهم 148 ذكور و 261 إناث، وتم استخدام استمارة بيانات ديموغرافية مختصرة من إعداد الباحث ومقياس القلق الاجتماعي من اعدا الهجرس وآخرون (2022) كأدوات للدراسة. وظهرت النتائج ان أفراد العينة أسوياء للتفاعل الاجتماعي في المواقف الاجتماعية ومستوى القلق لديهم منخفض، توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفاعل الاجتماعي متجهة للإناث فهن حسب النتائج يعانين من القلق الاجتماعي أكثر من الذكور، نتيجة أخرى تقول انه هنالك دلالة احصائية في مستوى القلق الاجتماعي بين افراد العينة وفقاً للمستوى الدراسي في اتجاه الافراد ذو مستوى دراسي اولي اي في سنوات التعليم الاولى حيث انهم حسب الدراسة يعانون من القلق الاجتماعي بشكل أكبر. النتيجة الاخيرة للبحث تدعم البحث الحالي حيث يعزوها الباحث لكون هذا القلق الى رهبة البيئة الجامعية الجديد كما ان هذا البحث الذي يعزو الرهاب والخوف الاجتماعي للخوف من التعرض للمواقف الغير متوقعة والجديدة ويعد هذا شكل من أشكال الرهاب الاجتماعي الذي نسعى كباحثين لتقنين قياسه. كما ان الباحث هنا يفسر ظهور هذا القلق بشكل كبير لدى الافراد ذو مستوى دراسي اولي الى كون القلق الاجتماعي يظهر بشكل أكبر في جيل المراهقة وبالمقابل هذا البحث يسعى لتقنين مقياس الرهاب الاجتماعي على عينة من طلبة المرحلة الاعدادية الا وهي فترة بداية المراهقة.

كما سعت دراسة Guo et al. (2025) لاختبار نموذج وساطة معدل بهدف كشف العلاقة بين الهوية الذاتية والقلق الاجتماعي والخوف من التقييم الاجتماعي وتأثيره على التفاعل مع الآخرين. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، مجتمع البحث هو طلبة جامعة Liaocheng University, Shandong Province, China، وتكونت العينة من 350 طالباً ما بين اعمار 17-23 سنة ولكن تم استثناء قسم من اجاباتهم لأنها لم تكن صالحة فأصبحت العينة النهائية 328 طالب 43.29% منهم ذكور. تعددت الأدوات المستخدمة في الدراسة حيث استخدم الباحثين مقياس تعريف الذات، مقياس قصير للخوف من التقييم السلبي، مقياس الدعم الاجتماعي المتلقى، مقياس القلق الاجتماعي، ونظام تحليل البيانات SPSS. من اهم نتائج البحث ان الهوية الذاتية ارتبطت ارتباطاً ايجابياً مع الدعم الاجتماعي المدرك وارتبطت سلباً بالقلق الاجتماعي والشعور بالخوف من التقييم السلبي، وارتبط القلق الاجتماعي بالشعور بالخوف من التقييم وارتبط ارتباطاً سلباً مع الدعم الاجتماعي. من النتائج أيضاً ان القلق الاجتماعي يزداد عند وجود تقدير منخفض للهوية الذاتية، اضافة الى ذلك كلما ارتفع الخوف من التقييم السلبي ارتفع معه نسبة القلق الاجتماعي، بينما كلما زاد الدعم الاجتماعي تقل نسبة القلق الاجتماعي. كل نتائج هذه الدراسة المذكورة هنا متعلقة بهذا البحث حيث ان كل هذه

السمات المقاسة في هذه الدراسة والمقاس علاقتها بالقلق الاجتماعي هي سمات موجودة في المقياس الذي نسعى لتقنيته، ونتائج هذه الدراسة بخصوص هذه السمات تثبت انه يمكن اعتمادها في هذا المقياس المراد تقنيته لمقياس الرهاب الاجتماعي.

واستهدفت دراسة بوكريطة، ك.، ولونيس، ك. (2024) الكشف عن مستوى الرهاب الاجتماعي لدى المراهقين وفحص هل هنالك فروق ذات دلالة تعوز على الجنس. المنهج المتبع في الدراسة هو المنهج الوصفي، مجتمع الدراسة هو الطلاب المراهقين في الجزائر، بينما عينة البحث تكونت من 120 تلميذا منهم 76 يدرسون في المرحلة المتوسطة و53 يدرسون في السنة الاولى من المرحلة الثانوية. الأداة المستخدمة في الدراسة هي مقياس القلق الاجتماعي المعد من قبل الباحثة هويدة حنفي محمود والذي يقيس ثلاث ابعاد اساسية للقلق الاجتماعي وهي قلق التفاعل الاجتماعي، قلق المواجهة في المواقف الاجتماعية، والاعراض المصاحبة للقلق الاجتماعي. وأظهرت النتائج في الدراسة انه لا يبدي التلاميذ درجة متوسطة من الرهاب الاجتماعي بل درجة منخفضة والرهاب الاجتماعي يظهر أكثر عند الاناث من الذكور. النتيجة الاولى لهذه الدراسة مرتبطة بهذا البحث حيث انه يسعى لتقنين مقياس ملائم يهدف لمقياس الرهاب الاجتماعي على عينة من الطلبة في المرحلة الإعدادية.

وتناول بحث المغربي، ي. (2023) اضطراب القلق الاجتماعي وعلاقته بتقدير الذات وصورة الجسم لدى المراهقات. واتبعت المنهج الوصفي الارتباطي والمقارن في دراستها، مجتمع هذه الدراسة يتكون من المراهقات في محافظة بورسعيد بينما العينة التي اختارتها تتكون من 250 طالبة من طالبات الإعدادية، الثانوية، والجامعة. أدوات البحث التي استخدمتها الباحثة هي مقياس القلق الاجتماعي اعداد كاترين كونور وآخرون وتقنين امانى عبد المقصود 2007، واستمارة بيانات عامة لمقياس المستوى الاجتماعي من اعداد الباحثة، ومقياس صورة الجسم اعداد زينب منصور شقير. من اهم ما توصلت له الدراسة لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المراهقات من الفئات العمرية المختلفة لا في ابعاد القلق الاجتماعي والدرجة الكلية له، ولا لاختلاف المستوى الاقتصادي الاجتماعي كذلك ولا في صورة الجسم، لكن يوجد علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة احصائية عند مستوى (0.01) بين ابعاد المقياس والدرجة الكلية لها بما معناه كلما ارتفع القلق الاجتماعي انخفض مستوى تقدير الذات، وتوجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية عند مستوى (0.01) بين جميع ابعاد القلق الاجتماعي والدرجة الكلية له وصورة الجسم. نتائج الدراسة هذه تشدد على اهمية القلق مما يجعلها مرتبطة في هذا البحث حيث تؤكد على ضرورة تقنين مقياس رهاب اجتماعي موثوق به لاستخدامه في الدراسات المستقبلية.

وهدف دراسة الهريمي والحلبية (2022) إلى الكشف عن العلاقة بين المرونة النفسية والقلق الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية في ضواحي شرقي القدس. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، حيث تكونت عينة الدراسة من طلبة الثانوية العامة، وتم استخدام مقياس المرونة النفسية ومقياس القلق الاجتماعي لجمع البيانات. وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين المرونة النفسية والقلق الاجتماعي لدى الطلبة، حيث ارتبط انخفاض المرونة النفسية بارتفاع مستوى القلق الاجتماعي. وتُسهم نتائج هذه الدراسة في دعم البحث الحالي من خلال إبراز العوامل النفسية المرتبطة بالقلق الاجتماعي، بما يعزز كذلك أهمية تقنين أدوات قياس الرهاب الاجتماعي في السياق التربوي.

وكما هدفت دراسة Archbell, K. A., & Coplan, R. J. (2022) لتقييم نموذج مفاهيمي يربط بين القلق الاجتماعي، والتواصل مع الأقران والمدرسين، وتجارب الطلاب ومؤشرات الأداء الاجتماعي والعاطفي في الجامعة. المنهج الذي تم اتباعه في هذا البحث كذلك هو البحث الوصفي التطبيقي والمقارن. البحث يشمل الطلاب الجامعيين والعينة المعتمدة تكونت من 1073 طالبا جامعيًا. الأدوات التي استخدمت في هذه الدراسة هي استبانات، مقياس الرهاب

الاجتماعي من تصميم لبويتز، مقياس المجتمع الصفي، ومقياس رضى الطلاب. من اهم نتائج البحث أن القلق يؤثر سلبا على تواصل الطلبة مع المدرسين وعلى قدرتهم الاجتماعية وعلى تجربتهم التعليمية، مدى تواصل الطالب الذي يعاني من القلق مع معلميه يؤثر على تحصيله كذلك، وكما وإن اشكال القلق تظهر بشكل أكبر عند الاناث من الذكور. من النتائج المهمة والمرتبطة بهذا البحث هي ان القلق يؤثر على المستوى التحصيلي لدى الطالب وعلى قدرته على التواصل مع معلميه، مما يثبت الحاجة مرة اخرى لضرورة تقنين مقياس نفسي تربوي لقياس عامل القلق الاجتماعي والرهاب الاجتماعي ليتم الكشف عنه مبكرا حتى يتم التدخل لحل المشكلة قبل تفاقمها لدى الطالب.

وتتناول الورقة البحثية الخاصة بـ (Ejaz, et.al (2020 تتناول هذه الورقة استنادًا إلى دراسة أجريت في مؤسسات التعليم العالي في باكستان القضية انتشار القلق الاجتماعي من خلال وضع مقياس محلي شامل وموثوق به وصالح لقياس القلق الاجتماعي. المنهج المتبع في الدراسة هو المنهج المختلط حيث شمل المنهج التجريبي والمنهج الوصفي التطبيقي، يشتمل البحث على الطلاب في باكستان، وعينة البحث تتكون 300 من طالب جامعي في المرحلة الاولى من البحث و800 طالب في المرحلة الثانية من البحث. تعددت الادوات التي استخدمها في هذه الدراسة كذلك وكانت عبارة عن مقابلات، مؤشر صلاحية المحتوى، دراسة تجريبية والمقياس المراد تطويره. من اهم نتائج الدراسة انه تم تطوير مقياس بديل لقياس الرهاب الاجتماعي وهذا تماما ما يتم فعله في هذا البحث. كذلك فإن عوامل قلق الاداء، التفاعل والتقييم الاجتماعي تؤكد بنية المقياس. مقياس معاملات الثبات تدعم الصدق البنائي للمقياس. من اهم النتائج ايضا تواجد فروق ذات دلالة احصائية بالقلق الاجتماعي بين الرجال والنساء تجاه النساء. كمان ان الدراسة اسفرت الى انتاج مقياس صالح للاستخدام في بحوث القلق الاجتماعي بين طلبة التعليم العالي. نتائج الدراسة مرتبطة بهذا البحث حيث نجحت الدراسة في اثبات الصدق والثبات للمقياس وسلطت الضوء على اهمية تحليلي الخصائص السيكومترية الخاصة بالمقياس وتقنيته جيدا قبل استخدامه.

كما ان دراسة Vilaplana-Pérez وآخرون (2020) هدفت الى فحص العلاقة بين اضطراب الرهاب الاجتماعي والتحصيل الأكاديمي عبر مراحل التعليم المختلفة اعتمادا على بيانات واسعة النطاق. استخدم الباحثون المنهج الكمي الارتباطي، وشملت الدراسة كامل مواليد السويد ما بين الاعوام 1973-1997 وكانت العينة النهائية تشمل 2238837 فردا. اعتمدت الدراسة على السجلات السويدية الوطنية كأداة لجمع البيانات، واستخدمت نماذج الانحدار اللوجستي وصممت مقارنة بين الاشقاء. حسب النتائج فإن الافراد المصابين بالرهاب الاجتماعي كانوا اقل احتمالا لاجتياز المواد الدراسية واقل اهلية للالتحاق بتعليم ثانوي مهني او أكاديمي وكانوا احتمال عدم انضمامهم للثانوية وعدم انهاءهم للجامعة أكبر عن نظرائهم. تكمن اهمية هذه النتائج للدراسة الحالية حيث انها تؤكد ان الرهاب الاجتماعي ممكن ان يكون له أثر طويل المدى على حياة الفرد بدءا بالمراحل التعليمية التي ممكن ان يقضي عليها قبل أن تبوء مما يؤكد ضرورة تقنين مقياس مناسب لقياس هذه المشكلة ليكون من السهل اكتشافها مبكرا لدى الطلاب قبل ان تتفاقم لتوفير برامج علاجية ملائمة لها.

اما هدفت دراسة الشهري (2019) إلى التعرف على مظاهر الرهاب الاجتماعي ومستوى الطموح لدى الأطفال، إضافة إلى الكشف عن العلاقة بينهما. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من مجموعة من الأطفال، وتم تطبيق مقياس الرهاب الاجتماعي ومقياس الطموح فيها. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة عكسية بين الرهاب الاجتماعي ومستوى الطموح، حيث أظهر الأطفال الذين يعانون من مستويات مرتفعة من الرهاب الاجتماعي مستويات أقل من الطموح، على الرغم من امتلاكهم قدرات معرفية جيدة. وتدعم هذه النتائج البحث الحالي من حيث تأكيدها تأثير الرهاب الاجتماعي في الجوانب الأكاديمية والنفسية، مما يبرز الحاجة إلى تقنين مقياس ملائم لقياس الرهاب الاجتماعي لدى الطلبة في البيئة التعليمية.

تعقيب على الدراسات السابقة:

الرهاب أو القلق الاجتماعي هو ظاهرة نفسية تربوية قد تؤثر على المراحل التعليمية المختلفة لدى الطلبة، وقد اتفقت معظم الدراسات السابقة على وجود علاقة بين القلق الاجتماعي وتقدير الذات، الدعم الاجتماعي، الهوية الذاتية، المرونة النفسية، وصورة الجسم. كما أن أغلب نتائج الدراسات اتفقت على أن الإناث أكثر عرضة للقلق الاجتماعي من الرجال، إن القلق الاجتماعي يؤثر سلباً على التفاعل الاجتماعي، التواصل الأكاديمي، والتحصيل. كما أن الدراسات اتفقت أن القلق الاجتماعي يظهر غالباً في فترة المراهقة ويجب الحذر منه.

بالرغم من أن الدراسات اتفقت في عدة نقاط إلا أن هنالك أمور تباينت فيها، ومنها المرحلة التعليمية المستهدفة وانعكس هذا على حدة النتائج. كما اختلفت بعض الدراسات في المنهجية البحثية والتي تعددت فكان منها الوصفي والطولي والتحليلي وغيره... كذلك تعددت وتنوعت الأدوات المستخدمة في البحوث فإن قسم منها استخدم مقاييس جاهزة وقسم منها قام بتقنين مقاييس خاصة به، اختلفت الدراسات حول التأثيرات الديموغرافية وعلاقتها بالرهاب الاجتماعي، مما يشدد على أهمية كشف الظاهرة في المجال التربوي.

استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة عن طريق تحديد المتغيرات النفسية المرتبطة بالظاهرة، كما أن النتائج المتكررة أكدت على أهمية الكشف المبكر عن الرهاب الاجتماعي لتوفير برنامج علاجي ملائم بشكل مبكر. تختص الدراسة الحالية بكونها تركز على تقنين مقياس رهاب اجتماعي على عينة من طلبة المرحلة الإعدادية المتفوقين وهذه فئة لم يتم التركيز عليها كفاية في الدراسات، وتوفر الدراسة أداة قياس مقننة ودقيقة للاستعانة بها للتشخيص لتوفير علاج ملائم عند الحاجة ما يشكل قيمة علمية وبحثية إضافية.

الطريقة والإجراءات

منهجية البحث:

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي بهدف الكشف عن العلاقة الاحصائية بين فقرات مقياس الرهاب الاجتماعي مع ابعاده والدرجة الكلية الخاصة به للتحقق من صدق المبنى الداخلي للأداة وتقنينها، وتم فحص الخصائص السيكمترية للأداة وتم فحص عوامل صدق والثبات الخاصة بالأداة.

مجتمع البحث:

الطلبة في الصفوف المتفوقين والمتميزين في المدارس الإعدادية في كفر مندا.

عينة البحث:

عينة البحث هي عينة استطلاعية قصدية وشملت 40 طالباً من طلبة المرحلة الإعدادية لملائمة خصائصهم لأهداف البحث.

أداة البحث:

مقياس الخوف أو الرهاب الاجتماعي من تأليف رولين ووي وتعريب وتقنين الدكتور مجدي محمد الدسوقي والذي أعاد إخراجاً وتنسيقاً الإحصائي النفسي خالد سعيد القحطاني يقوم المقياس على 32 عنصراً يعرض مجموعة من العبارات التي تتعلق بمشاعر الفرد وتصرفاته في مواقف الحياة المختلفة يجيب الفرد عليهما بنعم أو لا حيث نعم معناها أنها تعبر عنه ولا معناها أنها لا تنطبق عليه للتصحيح عند الإجابة بنعم يعطى المفحوص درجتان ويعطى درجة إذا كانت إجابته لا، ولكن العبارات التي تحمل أرقام (3-7-14-16-17-27-28) تصحح عكسياً أي علامة لنعم وعلامتين ل لا، وتتراوح درجات المقياس بين 32-64 الدرجة العابية تشير إلى الخوف الاجتماعي والعكس صحيح. (راولين، ووي 1994)

جدول 1: العبارات في المقياس

العبارة	العبارة	العبارة
أحب البقاء في الفراش حتى لا أرى أي شخص.	17*	أفضل الخروج مع الأصدقاء على الجلوس وحدي بالبيت.
استمتع بالوحدة.	18	عندما اتحدث مع الآخرين تتملكني رغبة قوية في التوقف عن الكلام والابتعاد عنهم.
أفضل عادة ان اكون في صحبة الأصدقاء على ان اكون وحيدا.	19	تواجدي مع الآخرين يسبب لي الإرهاق.
اشعر برغبة ملحة في ان ارحل على الفور عند دخولي حجرة مكتظة بالناس.	20	اشعر غالبا بالرغبة في مغادرة الحفلات دون وداع اصدقائي.
يمثل التفاعل او التواصل من الآخرين عبئا نفسيا علي.	21	حتى عندما اكون في حالة نفسية جيدة، لا أفضل التواجد مع الآخرين.
لا أستطيع ان اشعر بالاسترخاء الا إذا كنت بمفردي.	22	اتمنى مرور اليوم سريعا حتى أصبح بمفردي.
استمتع بالتعامل مع نوعيات مختلفة من الناس.	23	اتمنى ان يتركني الآخرون وحدي.
ابتعد عن الآخرين قدر الامكان.	24	اشعر بالأمان عندما اكون بمفردي.
امارس هواياتي المفضلة بمفردي.	25	عندما اجلس في مكان مزدحم اشعر بدافع قوي في ترك المكان.
أخبر الآخرين انني لست على ما يرام لأتجنب مشاركتهم في القيام ببعض المهام.	26	احتاج ان اكون بمفردي تماما لعدة ايام.
اشعر بالارتياح عندما اكون بمفردي.	27*	اشعر بالارتياح عندما اكون مع الآخرين.
اشعر بالقلق اثناء تواجدي مع الآخرين.	28*	أحب قضاء وقت فراغي مع الآخرين.
أفضل تناول الطعام بمفردي على تناوله مع الآخرين.	29	عندما اقرر ان اكون مع الآخرين اندم على ذلك فيما بعد.
أفضل السفر مع الأصدقاء على السفر بمفردي.	30	يصيبني إرهاق شديد لا يمكن احتمالته نتيجة تواجدي مع الآخرين.
أفضل الذهاب الى السينما بمفردي.	31	اعتبر نفسي شخصا وحيدا او منعزلا عن الآخرين.
استمتع دائما بوجودي مع الآخرين.	32	اتمنى ان اكون بمفردي او وحيدا معظم الوقت.

خطوات اجراءات البحث

تم اعتماد مقياس الخوف او الرهاب الاجتماعي من تأليف رولين ووي وتعريب وتقنين الدكتور مجدي محمد الدسوقي والذي اعاد اخراجه وتنسيقه الاخصائي النفسي خالد سعيد القحطاني لكي نقوم لتقنيته. الخوف والرهاب الاجتماعي له أثر كبير على حياة الافراد وعلى قدرتهم على التطور والتقدم في الحياة. مقياس الرهاب الاجتماعي مقنن على عين من الطلبة المتفوقين في المرحلة الإعدادية ان ممكن ان يكون اداة في بحوث عديدة مستقبلا.

تم الاطلاع على المؤلفات والنظريات الدراسية السابقة الملاءمة للبحث وقراءة المقالات التي قد تساعد على فهم الرهاب الاجتماعي بشكل علمي مناسب قبل التعمق فيها بشكل أكبر. تم تحكيم المقياس من قبل خمسة من طلبة الدكتوراة لفحص مدى ملائمته وتم تحكيمه من قبل خمسة منهم. لم يتم تغيير أي عبارة من عبارات المقياس. وزع المقياس بصيغته الاصلية على الطلاب كما. قسمتا الباحثين المقياس لمحاور فكان التقسيم كالتالي:

المحور الأول: الخوف من التقييم الاجتماعي (الخوف من نظرات الآخرين، أحكامهم، تقييمهم) وشمل البنود:

3 - 4 - 5 - 6 - 10 - 13 - 15 - 19 - 21 - 25 - 26

المحور الثاني: القلق التفاعلي الاجتماعي (القلق أثناء الحوار، بدء الحديث، التفاعل المباشر) وشمل البنود:

7 - 8 - 9 - 11 - 12 - 14 - 20 - 22 - 27 - 28 - 29

المحور الثالث: التجنب والانسحاب الاجتماعي (تفضيل العزلة، تجنب اللقاءات، الانسحاب من المواقف) وشمل البنود:

1 - 2 - 16 - 17 - 18 - 23 - 24 - 30 - 31 - 32

لم تظهر المحاور في المقياس ولكن سجلناها لاعتمدها الباحثين في برنامج SPSS عند قياس الصدق والثبات.

بعد التأكد من ان المقياس ليس بحاجة لتغيير ولا ملائمة إضافية توجهتا الباحثين لمدير المدرسة الإعدادية، لأخذ موافقة منه على تمرير المقياس على عينة من الطلاب المتفوقين في المدرسة.

بعد اخذ الموافقة الممضية والمشروطة بعدم تمرير المقياس سوى خلال حصة التربية لكيلا يتم التأثير على مجرى الحصص اتفقتا الباحثين من مربى صفوف المتفوقين في اي ايام ممكن ان نتواجد لتمرير المقياس.

تم تمرير المقياس بوجود المربين حيث وزع في كل مرة على عدد من الطلاب وشرحت كل فقرة وقرأت لهم بصوت واضح. شرح للطلاب الهدف البحث من المقياس وشرحت لهم المبادئ الاخلاقية للبحث المتعلقة بسرية معلوماتهم.

في النهاية تم فحص عوامل الصدق، الثبات والارتباط للمقياس وتم فحص العلاقة بين فقراته مع المجالات ومع الدرجة الكلية عبر برنامج SPSS.

التحليل الإحصائي

جدول 2:

يجيب على السؤال الأول: ما دلالات صدق مقياس الرهاب الاجتماعي على عينة من الطلاب المتفوقين في المدرسة الإعدادية.

الارتباط مع الدرجة الكلية	الارتباط مع التجنب والانسحاب الاجتماعي	الفقرة	الارتباط مع الدرجة الكلية	الارتباط مع القلق التفاعلي الاجتماعي	الفقرة	الارتباط مع الدرجة الكلية	الارتباط مع مجال الخوف من التقييم الاجتماعي	الفقرة
0.710**	0.607**	Q1	0.183	0.353**	Q7	-0.275	-0.193	Q3
0.623**	0.738**	Q2	0.814**	0.776**	Q8	0.607**	0.693**	Q4
0.573**	0.627**	Q16	0.486**	0.609**	Q9	0.579**	0.670**	Q5
0.540**	0.633**	Q17	0.560**	0.630**	Q11	0.547**	0.601**	Q6
0.781**	0.701**	Q18	0.587**	0.619**	Q12	0.340**	0.466**	Q10
0.657**	0.735**	Q23	0.398*	0.384*	Q14	0.537**	0.655**	Q13
0.549**	0.631**	Q24	0.522**	0.595**	Q20	0.477**	0.432**	Q15
0.631**	0.622**	Q30	0.708**	0.716**	Q22	0.634**	0.531**	Q19
0.461**	0.613**	Q31	0.723**	0.677**	Q27	0.657**	0.615**	Q21
0.514**	0.669**	Q32	0.591**	0.602**	Q28	0.634**	0.790**	Q25
-	-	-	0.621**	0.697**	Q29	0.533**	0.517**	Q26

الارتباط ذو علاقة عند 0.05 (2-tailed)

الارتباط ذو علاقة عند 0.01 (2-tailed)

يلاحظ من البيانات الواردة في الجدول 2 ان قيم معامل الارتباط تراوحت ما بين (-0.275 و 0.814)، ويلاحظ من خلال البيانات قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات الرهاب الاجتماعي والدرجة لمجالها كذلك معامل الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس. ونلاحظ ان جميع الفقرات لديها ارتباط بين الدرجة الكلية لكل مجال والدرجة الكلية ككل ما عدا في الفقرتين Q3 حيث لا يوجد ارتباط بين الفقرة والمجال ولا بين الفقرة والدرجة الكلية. كذلك في الفقرة Q7 لا يوجد ارتباط للفقرة مع المجال الخاص بها مع انها مرتبطة بالدرجة الكلية للمقياس ككل لذا سوف يتم حذف هاتين الفقرتين قبل تمرير الاستطلاع على العينة الفعلية.

جدول 3: يجيب على السؤال الثاني ما دلالات ثبات

المجال	عدد الفقرات	كرون باخ ألفا	أوميغا	التجزئة النصفية	سبيرمان براون
الخوف من التقييم الاجتماعي	11	0.758	0.962	0.801	0.890
القلق التفاعلي الاجتماعي	11	0.828	0.822	0.538	0.699
التجنب والانسحاب الاجتماعي	10	0.851	0.837	0.695	0.820
الدرجة الكلية	32	0.924	0.987	0.654	0.791

نلاحظ من خلال البيانات الواردة في الجدول السابق معاملات الثبات على مجالات الدراسة والدرجة الكلية وذلك باستخدام معادل كرون باخ ألفا، أوميغا، التجزئة النصفية، وسبيرمان براون، فقد تراوحت معاملات الثبات حسب معادلة كرونباخ ألفا ما بين (0.758-0.942). في حين تراوحت معاملات الثبات حسب أوميغا ما بين (0.822-0.987). وتراوحت قيم معاملات الثبات حسب طريقة التجزئة النصفية ما بين (0.538-0.801)، بينما تراوحت قيم معاملات الثبات باستخدام معاملة سبيرمان براون ما بين (0.699-0.890) تشير القيم المعروضة الى ان الاداة تتمتع بمعاملات ثبات مناسبة وتفي لأهداف الدراسة.

الخاتمة

خلصت الدراسة إلى أهمية تقنين أدوات القياس النفسي والتربوي الخاصة بالرهاب الاجتماعي لدى الطلبة المتفوقين في المرحلة الإعدادية، لما لهذه المرحلة من خصوصية نمائية وتعليمية، ولما قد يواجهه الطلبة المتفوقون من ضغوط نفسية مرتبطة بالتوقعات المرتفعة، والخوف من التقييم، وصعوبة المشاركة الصفية رغم امتلاكهم قدرات معرفية وتحصيلية عالية. وقد جاءت هذه الدراسة استجابة للحاجة إلى أداة قياس تتسم بالصدق والثبات، وتساعد المرشدين والمعلمين والباحثين على الكشف المبكر عن مظاهر الرهاب الاجتماعي لدى هذه الفئة.

وقد أظهرت نتائج التحليل الإحصائي أن مقياس الرهاب الاجتماعي يتمتع بدرجات مناسبة من الصدق والثبات بعد تطبيقه على عينة استطلاعية من الطلبة المتفوقين في المرحلة الإعدادية، حيث بينت معاملات الارتباط وجود اتساق داخلي مقبول بين معظم فقرات المقياس ومجالاته والدرجة الكلية. كما أظهرت معاملات الثبات، باستخدام كرونباخ ألفا وأوميغا والتجزئة النصفية وسبيرمان براون، أن الأداة تتمتع بدرجة ملائمة من الاعتمادية تجعلها صالحة للاستخدام في البيئة التربوية بعد حذف الفقرات غير الملائمة إحصائياً.

وبذلك تؤكد الدراسة أن مقياس الرهاب الاجتماعي، في صورته المعدلة، يمكن أن يمثل أداة مفيدة في تشخيص مستويات الرهاب الاجتماعي لدى الطلبة المتفوقين، بما يسهم في تقديم تدخلات إرشادية وتربوية مبكرة تساعدهم على التكيف النفسي والاجتماعي، وتعزز مشاركتهم الفاعلة داخل البيئة الصفية.

النتائج

1. أظهرت نتائج الدراسة أن غالبية فقرات مقياس الرهاب الاجتماعي ارتبطت ارتباطاً دالاً إحصائياً بمجالاتها وبالدرجة الكلية للمقياس، مما يدل على توفر مؤشرات مقبولة للصدق البنائي والاتساق الداخلي للأداة .
2. كشفت نتائج تحليل الارتباط أن الفقرة Q3 لم تحقق ارتباطاً مناسباً لا مع المجال الذي تنتمي إليه ولا مع الدرجة الكلية للمقياس، مما يشير إلى ضعف ملائمتها لعينة الدراسة .

3. بينت النتائج أن الفقرة Q7 لم ترتبط بصورة كافية بالمجال الذي تنتمي إليه، رغم ارتباطها بالدرجة الكلية، الأمر الذي استدعى حذفها من الصورة النهائية للمقياس .
4. توصلت الدراسة إلى حذف فقرتين من المقياس، ليصبح المقياس في صورته المعدلة مكوناً من 30 فقرة بدلاً من 32 فقرة .
5. أظهرت معاملات الثبات باستخدام كرونباخ ألفا أن المقياس يتمتع بدرجة جيدة من الثبات، حيث بلغت قيمة الثبات للدرجة الكلية مستوى مرتفعاً يدل على اتساق فقرات المقياس .
6. أظهرت معاملات أوميغا مستويات مرتفعة من الثبات في مجالات المقياس والدرجة الكلية، مما يعزز صلاحية الأداة للاستخدام البحثي والتربوي .
7. بينت نتائج التجزئة النصفية وسبيرمان براون أن المقياس يتمتع بدرجات ثبات مقبولة إلى جيدة، مع وجود تفاوت نسبي بين مجالات المقياس .
8. تبين أن مجال التجنب والانسحاب الاجتماعي حقق ارتباطات قوية مع الدرجة الكلية، مما يدل على أهمية هذا البعد في قياس الرهاب الاجتماعي لدى الطلبة المتفوقين .
9. أظهرت النتائج أن مجال القلق التفاعلي الاجتماعي يمثل بعداً مهماً في فهم مظاهر الرهاب الاجتماعي، خاصة في المواقف الصفية التي تتطلب الحوار والمشاركة والتفاعل المباشر .
10. أكدت الدراسة أن المقياس، بعد تعديله، يصلح بوصفه أداة أولية للكشف عن الرهاب الاجتماعي لدى الطلبة المتفوقين في المرحلة الإعدادية، ويمكن الاستفادة منه في الإرشاد النفسي والتربوي وفي الدراسات المستقبلية .

التوصيات

1. اعتماد الصورة المعدلة من مقياس الرهاب الاجتماعي، المكونة من 30 فقرة، في الكشف الأولي عن مستويات الرهاب الاجتماعي لدى الطلبة المتفوقين في المرحلة الإعدادية .
2. توظيف المقياس من قبل المرشدين النفسيين والتربويين داخل المدارس بهدف الكشف المبكر عن الطلبة الذين يعانون من مظاهر القلق أو الرهاب الاجتماعي .
3. تصميم برامج إرشادية وتربوية تستهدف خفض الرهاب الاجتماعي لدى الطلبة المتفوقين، مع التركيز على مهارات المشاركة الصفية، والتواصل، والثقة بالنفس، وخفض الخوف من التقييم السلبي .
4. تدريب المعلمين على ملاحظة مؤشرات الرهاب الاجتماعي لدى الطلبة المتفوقين، وعدم تفسير قلة المشاركة الصفية دائماً على أنها ضعف في التحصيل أو قلة اهتمام .
5. مراعاة الفروق النفسية الفردية عند تطبيق أساليب التعلم التفاعلي، بحيث يتم تشجيع الطلبة على المشاركة تدريجياً دون وضعهم في مواقف ضاغطة أو محرجة .
6. إجراء دراسات لاحقة على عينات أكبر وأكثر تنوعاً من حيث الجنس، والبيئة الجغرافية، والمستوى الدراسي، للتحقق من ثبات وصدق المقياس بدرجة أوسع .
7. مقارنة مستويات الرهاب الاجتماعي بين الطلبة المتفوقين وغير المتفوقين، لمعرفة ما إذا كان التفوق الأكاديمي يرتبط بارتفاع الحساسية تجاه التقييم الاجتماعي .

8. دراسة العلاقة بين الرهاب الاجتماعي ومتغيرات نفسية أخرى مثل تقدير الذات، والطموح الأكاديمي، والمرونة النفسية، والدافعية للتعلم، والدعم الأسري .
9. إعداد معايير تفسيرية واضحة لدرجات المقياس، بحيث يمكن تصنيف مستويات الرهاب الاجتماعي إلى منخفضة، ومتوسطة، ومرتفعة .
10. الاهتمام بالصحة النفسية المدرسية بوصفها جزءاً أساسياً من جودة التعليم، خاصة في ظل اعتماد المدارس الحديثة على التعلم التفاعلي والعمل الجماعي والمشاركة الصفية.

المصادر العربية

- آل فرحان، علي بن عبد الله. (2025). معدلات انتشار القلق الاجتماعي لدى عينة من شباب الجامعات: دراسة وصفية في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية. *مجلة الإرشاد النفسي*, 82(3), 589-621. doi:10.21608/cpc.2025.433891
- Al-Farhan, A. A. (2025). Prevalence rates of social anxiety among a sample of university youth: A descriptive study in light of some demographic variables. *Journal of Psychological Counseling*, 82(3), 589-621. doi:10.21608/cpc.2025.433891
- بوكريطة، كوثر، ولونيس، سعيدة. (2024). مستوى الرهاب الاجتماعي لدى المراهقين المتمدرسين. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*, 16(1)، 45-62.
- Bokreta, K., & Lounis, S. (2024). The level of social phobia among schooled adolescents. *Journal of Psychological and Educational Sciences*, 16(1), 45-62.
- الشهري، عبد الرحمن بن محمد بن عبد الرحمن. (2019). الذكاء الوجداني وعلاقته بالرهاب الاجتماعي لدى طلاب المرحلة المتوسطة. *مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط*, 35(7، ج. 2)، 291-311.
- Al-Shehri, A. M. A. (2019). Emotional intelligence and its relationship with social phobia among intermediate school students. *Journal of the Faculty of Education, Assiut University*, 35(7, Part 2), 291-311.
- عبد القادر، ناضر. (2024). *مطبوعة بيداغوجية في مادة القياس التربوي وبناء الاختبارات المدرسية: السداسي الثالث والرابع*. جامعة أحمد زبانة غليزان، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية.
- Abdelkader, N. (2024). *A pedagogical handout in educational measurement and the construction of school tests: Third and fourth semesters*. Ahmed Zabana University of Relizane, Faculty of Humanities and Social Sciences, Department of Psychology and Educational Sciences.
- الغامدي، رفعة سعيد محمد. (2019). فاعلية برنامج إرشادي سلوكي في خفض الرهاب الاجتماعي لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمنطقة الباحة. *مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط*, 35(12)، 503-531.
- Al-Ghamdi, R. S. M. (2019). The effectiveness of a behavioral counseling program in reducing social phobia among intermediate school female students in Al-Baha region. *Journal of the Faculty of Education, Assiut University*, 35(12), 503-531.
- المغربي، يارا جمال عبد الناصر موسى عبد الفتاح. (2023). اضطراب القلق الاجتماعي وعلاقته بتقدير الذات وصورة الجسم لدى المراهقات. *مجلة كلية التربية، جامعة بورسعيد*, 37(4)، 211-238.

Al-Maghribi, Y. J. A. M. A. (2023). Social anxiety disorder and its relationship with self-esteem and body image among adolescent girls. **Journal of the Faculty of Education, Port Said University**, 37(4), 211–238.

الهريمي، غدير خالد جمال، والحلبية، فدوى. (2022). المرونة النفسية والقلق الاجتماعي لدى طلبة الثانوية العامة في ضواحي شرقي القدس. **مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية**، 3(5)، 354–375. doi:10.53796/hnsj3520

Al-Hreimi, G. K. J., & Al-Halabiya, F. (2022). Psychological resilience and social anxiety among secondary school students in the eastern suburbs of Jerusalem. **Humanitarian and Natural Sciences Journal**, 3(5), 354–375. doi:10.53796/hnsj3520

راولين، م. ل.، ووي، س. (1994). **مقياس الخوف أو الرهاب الاجتماعي**. تعريب وتقنين: مجدي محمد الدسوقي. مقياس غير منشور.

Rowlin, M. L., & Wee, S. (1994). **Fear or Social Phobia Scale**. Arabization and standardization by Magdy Mohamed El-Desouky. Unpublished scale.

المصادر الأجنبية

Archbell, K. A., & Coplan, R. J. (2022). Too anxious to talk: Social anxiety, academic Communication, and Students' Experiences in Higher Journal of Emotional and Behavioral Disorders.

<https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/10634266211060079>

Ejaz, B., Muazzam, A., Anjum, A., Pollock, G., & Nawaz, R. (2020). Measuring the scale and scope of social anxiety among students in Pakistani Higher Education Institutions: An Alternative Social Anxiety Scale 12(6), 2164.

<https://doi.org/10.3390/su12062164>

Guo, S. Yang, J., Zhang, S., Xue, D., & Liu, M. (2025). Impact of self-identity on social anxiety among college students: a moderated mediation model. Volume 16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1622431>

Vilaplana-Pérez, A., Pérez-Vigil, A., Sidorchuk, A., Brander, G., Isomura, K., Hesselmark, E., Kuja-Halkola, R., Larsson, H., Mataix-Cols, D., & Fernández de la Cruz, L. (2020). Much more than just shyness: The impact of social anxiety disorder on educational performance across the lifespan.

<https://www.cambridge.org/core/journals/psychological-medicine/article/much-more-than-just-shyness-the-impact-of-social-anxiety-disorder-on-educational-performance-across-the-lifespan/1E0D728FDAF1049CDD77721EB84A8724>

ملحق

مقياس الخوف أو الرهاب
الاجتماعي

تأليف : رولين ووي (1994) raulin & wee
تعريب وتقنين الدكتور \ مجدي محمد النسوقي

اعداد اخراجه وتنسيقه الأخصائي النفسي : خالد سعيد القحطاني

المعلومات الأولية

اسم الطالب			
المدرسة	الصف	يوم	شهر
تاريخ الاختبار	شهر	يوم	سنة
تاريخ الميلاد	شهر	يوم	سنة
العمر الزمني	شهر	يوم	سنة

تعليمات:

يُعرض عليك مجموعة من العبارات التي تتعلق بمشاعرك وتصرفاتك في مواقف الحياة المختلفة ، ويوجد أمام كل عبارة اختياران هما : نعم او لا.

المرجو منك :

ان تقرأ كل عبارة بدقة ثم تبدي رأيك بوضع علامة (صح) تحت (نعم) اذا كنت العبارة تنطبق عليك ، او بوضع علامة (صح) تحت (لا) اذا كانت العبارة لا تنطبق عليك.

-لا تترك عبارة دون الاجابة عليها.

-لاحظ انه لا توجد اجابة صحيحة وأخرى خاطئة ، الاجابة تعد صحيحة — فقط — طالما تعبر عن حقيقة شعورك تجاه المعنى الذي تحمله العبارة ، ومما يجب التأكيد عليه ان اجابتك على العبارات المكونة للمقياس تحافظ بسرية تامة ، ولا تستخدم في غير أغراض البحث العلمي.

- اجب عن كل الفقرات التالية بوضع علامة (√) تحت (نعم) اذا كانت العبارة تنطبق عليك ، او بوضع علامة (√) تحت (لا) اذا كانت العبارة لا تنطبق عليك .
- يجب تحري المصادقية والدقة في الاجابات .

م	بنود الاختبار	نعم	لا
١	أحب البقاء في الفراش حتى لا أرى أي شخص.		
٢	استمتع بالوحدة .		
٣*	أفضل عادة أن أكون في صحبة الأصدقاء على أن أكون وحيداً.		
٤	أشعر برغبة ملحة في أن أرحل على الفور عند دخولي حجرة مكتظة بالناس .		
٥	يمثل التفاعل أو التواصل مع الآخرين عبئاً نفسياً عليّ .		
٦	لا أستطيع أن أشعر بالاسترخاء الا اذا كنت بمفردي .		
٧*	أستمتع بالتعامل مع نوعيات مختلفة من الناس .		
٨	أبتعد عن الآخرين قدر الامكان.		
٩	أمارس هواياتي المفضلة بمفردي.		
١٠	أخبر الآخرين أنني لست على ما يرام لأتجنب مشاركتهم في القيام ببعض المهام.		
١١	أشعر بالارتياح عندما أكون بمفردي .		
١٢	أشعر بالقلق أثناء تواجدي مع الآخرين .		
١٣	أفضل تناول الطعام بمفردي عن تناوله مع الآخرين .		
١٤*	أفضل السفر مع الأصدقاء عن السفر بمفردي .		
١٥	أفضل الذهاب الى السينما بمفردي .		
١٦*	أستمتع دائماً بوجودي مع الآخرين.		
١٧*	أفضل الخروج مع الأصدقاء عن الجلوس وحدي بالبيت.		
١٨	عندما أتحدث مع الآخرين تتملكني رغبة قوية في التوقف عن الكلام والابتعاد عنهم.		
١٩	تواجدي مع الآخرين يسبب لي الازهاق.		
٢٠	أشعر غالباً بالرغبة في مغادرة الحفلات دون وداع أصدقائي.		
٢١	حتى عندما أكون في حالة نفسية جيدة ، لا أفضل التواجد مع الآخرين.		
٢٢	أتمنى مرور اليوم سريعاً حتى أصبح بمفردي.		
٢٣	أتمنى أن يتركني الآخرون وحدي.		
٢٤	أشعر بالأمان عندما أكون بمفردي.		
٢٥	عندما أجلس في مكان مزدحم أشعر بدافع قوي في ترك المكان.		
٢٦	أحتاج أن أكون بمفردي تماماً لعدة أيام.		
٢٧*	أشعر بالارتياح عندما أكون مع الآخرين.		
٢٨*	أحب قضاء وقت فراغي مع الآخرين.		
٢٩	عندما أقدر أن أكون مع الآخرين أندم على ذلك فيما بعد.		
٣٠	يصيبني ازهاق شديد لا يمكن احتماله نتيجة تواجدي مع الآخرين.		
٣١	أعتبر نفسي شخصاً وحيداً أو منعزلاً عن الآخرين.		
٣٢	أتمنى أن أكون بمفردي أو وحيداً معظم الوقت.		
مجموع الدرجات			

داله جداً

داله

غير داله

غير داله

١١-١٢-١٣-١٤-١٥-١٦-١٧-١٨-١٩-٢٠-٢١-٢٢-٢٣-٢٤-٢٥-٢٦-٢٧-٢٨-٢٩-٣٠-٣١-٣٢-٣٣-٣٤-٣٥-٣٦-٣٧-٣٨-٣٩-٤٠-٤١-٤٢-٤٣-٤٤-٤٥-٤٦-٤٧-٤٨-٤٩-٥٠-٥١-٥٢-٥٣-٥٤-٥٥-٥٦-٥٧-٥٨-٥٩-٦٠-٦١-٦٢-٦٣-٦٤-٦٥-٦٦-٦٧-٦٨-٦٩-٧٠-٧١-٧٢-٧٣-٧٤-٧٥-٧٦-٧٧-٧٨-٧٩-٨٠-٨١-٨٢-٨٣-٨٤-٨٥-٨٦-٨٧-٨٨-٨٩-٩٠-٩١-٩٢-٩٣-٩٤-٩٥-٩٦-٩٧-٩٨-٩٩-١٠٠

✓ بدائل الاستجابة:

-يجيب المبحوث (بوضع علامة صح) تحت نعم اذا انطبقت العبارة عليه ، أو تحت لا اذا لم تنطبق

✓ التصحيح:

- يعطى المفحوص درجتان اذا كانت اجابته (نعم) ، ودرجة واحدة اذا كانت اجابته (لا) ، مع ملاحظة أن العبارات التي تحمل أرقام (٣ - ٧ - ١٤ - ١٦ - ١٧ - ٢٧ - ٢٨) تصحح في الاتجاه العكسي ، يعنى يعطى المفحوص درجتان اذا كانت اجابته (لا) ، ودرجة واحدة اذا كانت اجابته (نعم)
- ويستخدم الجمع الجبري العادي في حساب الدرجة الكلية التي يحصل عليها المفحوص على المقياس
- وبذلك تتراوح درجات المقياس بين (٣٢ - ٦٤)
- الدرجة العالية تشير الى خواف اجتماعي مرتفع والعكس صحيح.

المقياس الجديد:

#	العبارة	نعم	لا
1	أحب البقاء في الفراش حتى لا أرى أي شخص.		
2	استمتع بالوحدة.		
3	أشعر برغبة ملحة في أن أرحل على الفور عند دخولي حجرة مكتظة بالناس.		
4	يمثل التفاعل أو التواصل من الآخرين عبئاً نفسياً علي.		
5	لا أستطيع أن أشعر بالاسترخاء إلا إذا كنت بمفردي.		
6	أبتعد عن الآخرين قدر الإمكان.		
7	أمارس هواياتي المفضلة بمفردي.		
8	أخبر الآخرين أنني لست على ما يرام لأتجنب مشاركتهم في القيام ببعض المهام.		
9	أشعر بالارتياح عندما أكون بمفردي.		
10	أشعر بالقلق أثناء تواجدي مع الآخرين.		
11	أفضل تناول الطعام بمفردي على تناوله مع الآخرين.		
12	أفضل السفر مع الأصدقاء على السفر بمفردي.		
13	أفضل الذهاب إلى السينما بمفردي.		
14	أستمتع دائماً بوجودي مع الآخرين.		
15	أفضل الخروج مع الأصدقاء على الجلوس وحدي بالبيت.		
16	عندما أتحدث مع الآخرين تتملكني رغبة قوية في التوقف عن الكلام والابتعاد عنهم.		
17	تواجدي مع الآخرين يسبب لي الإرهاق.		
18	أشعر غالباً بالرغبة في مغادرة الحفلات دون وداع أصدقائي.		
19	حتى عندما أكون في حالة نفسية جيدة، لا أفضل التواجد مع الآخرين.		
20	أتمنى مرور اليوم سريعاً حتى أصبح بمفردي.		
21	أتمنى أن يتركني الآخرون وحدي.		
22	أشعر بالأمان عندما أكون بمفردي.		
23	عندما أجلس في مكان مزدحم أشعر بدافع قوي في ترك المكان.		
24	أحتاج أن أكون بمفردي تماماً لعدة أيام.		
25	أشعر بالارتياح عندما أكون مع الآخرين.		

26	أحب قضاء وقت فراغي مع الآخرين.		
27	عندما أقرر ان اكون مع الآخرين اندم على ذلك فيما بعد.		
28	يصيبني ارهاق شديد لا يمكن احتماله نتيجة تواجدي مع الآخرين.		
29	اعتبر نفسي شخصا وحيدا او منعزلا عن الآخرين.		
30	اتمنى ان اكون بمفردي او وحيدا معظم الوقت.		

عنوان البحث

**دور التعلم عن طريق اللعب في اكتساب مهارات اللغة الانجليزية لدى عينة من الطلبة
المتحقين بدورة لغة انجليزية في قرية كفر مندا**

نهال عبد الحليم¹، وفاء سلمان²

¹ جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين. بريد الكتروني: nihal.a.h.92@gmail.com

² جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين. بريد الكتروني: wafasalman40@gmail.com

HNSJ, 2026, 7(5); <https://doi.org/10.53796/hnsj75/24>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/75/24>

تاريخ النشر: 2026/05/01م

تاريخ القبول: 2026/04/22م

تاريخ الاستقبال: 2026/04/15م

المستخلص

تهدف هذه الدراسة إلى استكشاف دور التعلم عن طريق اللعب في اكتساب مهارات اللغة الإنجليزية لدى عينة من الطلبة المتحقين بدورة لغة إنجليزية في قرية كفر مندا، ضمن إطار تعليمي غير رسمي يعتمد على التفاعل والتجريب. اعتمدت الدراسة المنهج النوعي الإثنوغرافي لفهم تجارب المتعلمين وسلوكياتهم في بيئة تعلم قائمة على اللعب، حيث تكونت العينة من ستة طلاب من فئات عمرية مختلفة، تم اختيارهم بصورة قصدية من مجتمع الدراسة.

تم جمع البيانات باستخدام الملاحظة المباشرة المدعومة بالتوثيق، إلى جانب إجراء مقابلات شبه منظمة مع الطلبة وأولياء أمورهم، وذلك بهدف تعميق الفهم حول طبيعة التفاعل التعليمي ودور اللعب في تعزيز اكتساب اللغة. أظهرت نتائج الدراسة أن التعلم القائم على اللعب يساهم في رفع دافعية المتعلمين، ويعزز تفاعلهم مع المحتوى اللغوي، كما يدعم اكتساب المفردات والتعبير اللغوي بصورة طبيعية في سياقات تفاعلية. كما تبين أن نوعية الأنشطة (الحركية، الرقمية، والغنائية) تلعب دورًا متفاوتًا في دعم التعلم تبعًا لخصائص المتعلمين واهتماماتهم.

وتشير النتائج إلى أهمية تصميم بيئات تعليمية قائمة على اللعب تراعي الفروق الفردية، وتدمج بين المتعة والهدف التعليمي، بما يساهم في تحسين مخرجات تعلم اللغة في المراحل العمرية المبكرة. وتوصي الدراسة بضرورة توظيف استراتيجيات التعلم باللعب في برامج تعليم اللغة الإنجليزية، خاصة في الأطر غير الرسمية، مع تدريب المعلمين على تصميم أنشطة تفاعلية فعالة.

الكلمات المفتاحية: التعلم القائم على اللعب، اكتساب اللغة الإنجليزية، الدافعية للتعلم، التعلم في الأطر الغير رسمية، التعليم التفاعلي.

RESEARCH TITLE

The role of learning through play in acquiring English language skills among students enrolled in an English language course in the village of Kafr Manda

Nihal Abed Al-Hlim¹, Wafa Salman²

¹ An-Najah National University, Nablus, Palestine. Email: nihal.a.h.92@gmail.com

² An-Najah National University, Nablus, Palestine. Email: wafasalman40@gmail.com

HNSJ, 2026, 7(5); <https://doi.org/10.53796/hnsj75/24>

Arabic Scientific Research Identifier: <https://arsri.org/10000/75/24>

Received at 15/04/2026

Accepted at 22/04/2026

Published at 01/05/2026

Abstract

This study aims to explore the role of play-based learning in the acquisition of English language skills among a sample of students enrolled in an English language course in the village of Kafr Manda, within an informal educational context that emphasizes interaction and experiential learning. The study adopts a qualitative ethnographic approach to gain an in-depth understanding of learners' experiences and behaviors in a play-based learning environment. The sample consisted of six students from different age groups, purposefully selected from the study population.

Data were collected through direct observation supported by documentation, as well as semi-structured interviews conducted with students and their parents, in order to obtain a comprehensive understanding of the learning process and the impact of play on language acquisition. The findings indicate that play-based learning enhances learners' motivation, increases their engagement with linguistic content, and supports the natural acquisition of vocabulary and language expression in interactive contexts. Additionally, the results reveal that different types of activities (physical, digital, and musical) have varying effects depending on learners' characteristics and preferences.

The study highlights the importance of designing play-based learning environments that consider individual differences and integrate enjoyment with educational objectives, thereby improving language learning outcomes in early developmental stages. It recommends the integration of play-based strategies in English language teaching programs, particularly in informal educational settings, along with training educators to design effective interactive activities.

Key Words: Play-based learning, English language acquisition, Learning motivation, Informal learning, Interactive learning.

المقدمة

ان اللغة الانجليزية هي لغة عالمية لها دور مهم في مختلف مجالات الحياة وخاصة في الاعمال، السياسة، والتواصل مع الاشخاص حول العالم، عدا عن انها معتمدة في التكنولوجيا بكثرة حيث نرى انها موجودة في الالعاب الإلكترونية بكثرة والمنصات الرقمية. الاستخدام الاخذ بالازدياد للوسائل الالكترونية رفع من قيمة استخدام اللغة الانجليزية فأصبحت أكثر اهمية للتواصل العالمي وللتقدم في مختلف مجالات الحياة. لهذا أصبح مهما التمكن من اللغة الانجليزية وبدأ تعلمها حتى لو في جيل صغير.

بسبب ارتفاع اهمية اللغة الانجليزية أصبح مهما استخدام اساليب حديثة وتفاعلية تهتم بالتعلمين وقادرة على جذب انتباههم لتعليم الانجليزية. ويعتبر التعلم باللعب الحركي، التقليد، الرقص او اللعب الالكتروني اساليب تعليم تفاعلية، جاذبة، ومثير جيد لتشجيع الطلاب على التعلم (بن بوزيد، 2010؛ باشا، 2019)

وتثبتت الدراسات ان الطفولة هي اهم مرحلة لتطور الانسان ويكون نمو اللغة فيه، والتطور الحركي، وتطور التفاعل الاجتماعي سريعا. لهذا مرحلة الطفولة مهمة جدا لبناء القدرات السلوكية والادراكية المهمة لتطور الافراد ولمستقبلهم. ويتأثر نمو الطفل سواء المعرفي او السلوكي بالبيئة والمجتمع المحيطين به وحتى بالتكنولوجيا التي يتعرض لها (بريك، 2007)

كما أكدت الدراسات الجديدة ان التعليم عن طريق اللعب بأنواعه، حتى استخدام الالعاب الالكترونية التعليمية يزيد دافعية الطالب للتعلم، يقوي المهارات اللغوية، ويبني بيئة تعليمية تفاعلية فعالة. (إبراهيم، 2023؛ الشمري، 2019؛ احمد، 2023) وتثبتت دراسات اخرى ان التعلم باللعب يساعد المتعلمين على اكتساب اللغة بشكل طبيعي بسبب استخدام اللغة التفاعلي والممتع (Rihalsyita et al., 2023)

بالرغم من ان البحوث بخصوص تعلم الانجليزية عبر اللعب مهمة الا انها مازالت محدودة وخاصة في اطر التعليم الغير رسمي. لهذا تعتبر هذه الدراسة مهمة وضرورية حيث تفحص دور التعلم عن طريق اللعب سواء لعب العاب حركية التفاعلية او الالكترونية التفاعلية في اكساب الطالب مهارات اللغة الانجليزية اللازمة لدى عينة من الطلبة الملحقين بدورة لغة انجليزية تعتمد على التعلم الممتع في قرية كفر مندا.

مشكلة البحث

الملاحظات المدرسية تثبت انه يوجد ضعف في اكتساب اللغة الانجليزية عند بعض الطلاب، خاصة الطلاب الذين يعلمون اللغة فقط في المدرسة ولا يتعرضون لها خارج المدرسة. بينما الطلاب اللذين يتعلمون اللغة في اطر تعليمية غير تقليدية وتعتمد على اللعب والتعلم النشط التفاعلي فانهم يظهرون مستوى اكتساب لغة مرتفع مقارنة مع ابناء جيلهم.

وأدى التطور التكنولوجي الى تغير طريقة تعلم الطلاب خاصة لدى الاطفال في مرحلة اكتساب القدرات المعرفية واللغوي حيث اصبحت التكنولوجيا جزءا مهما من حياتهم ويتعلمون منها (بيرك، 2007) وتشير الدراسات الى ان استخدام الالعاب الإلكترونية التعليمية يحسن من تعلم الاطفال، وينمي تفكيرهم واستعدادهم اللغوي (احمد، 2020؛ إبراهيم، 2023)

ورغم الدراسات التي تؤكد على فاعلية التعلم عن طريق اللعب، والتي تؤكد ان استخدام الالعاب التعليمية ينمي مهارات الطلاب المختلفة، الا ان الدراسات التي تبحث في تأثير هذا الاسلوب من التعلم على تعلم اللغة الانجليزية ودافعية الطلاب في تعلم اللغة ضمن الاطر التعليمية الغير تقليدية خاصة في المجتمع العربي في الداخل.

لهذا حددت مشكلة الدراسة للتحقق من أثر التعلم عن طريق اللعب في اكتساب مهارات اللغة الانجليزية ودور هذا الاسلوب في زيادة دافعية المتعلمين لتعلم اللغة. لهذا السؤال الرئيسي لمشكلة البحث هو: ما أثر تعليم اللغة الانجليزية عن طريق اللعب في تعلم اللغة الانجليزية وزيادة دافعية المتعلمين لتعلمها؟

أسئلة البحث

ستسعى هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة البحثية الآتية:

السؤال الرئيسي:

ما أثر تعليم اللغة الانجليزية عن طريق اللعب في تعلم اللغة الانجليزية وزيادة دافعية المتعلمين لتعلمها؟

الاسئلة الثانوية:

السؤال الاول: كيف تؤثر العوامل الخارجية والداخلية للطلاب على تعلمهم للغة الانجليزية عند استخدام اسلوب التعلم عبر اللعب؟

السؤال الثاني: كيف يؤثر نوع المحتوى المقدم (تعليمي، تعليمي ترفيهي) على تطور المهارات المعرفية باللغة الانجليزية لدى الاطفال من جيل 3 حتى 14 سنة؟

السؤال الثالث: كيف يؤثر تفاعل الاطفال أثناء التعلم عن طريق اللعب على النمو المعرفي للطلاب؟

السؤال الرابع: كيف يؤثر استخدام التعلم عن طريق اللعب على دافعية الطلاب في تعلم اللغة؟

السؤال الخامس: كيف يؤثر توجه الطلاب على تفاعلهم أثناء العملية التعليمية عند تعلم اللغة عن طريق اللعب؟

أهداف الدراسة

ستسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- فحص تأثير العوامل الخارجية والداخلية للطلاب على تعلمهم للغة الانجليزية عند استخدام اسلوب التعلم عبر اللعب؟
- دراسة أثر نوع المحتوى المقدم (سواء كان تعليمياً أو ترفيهياً) على تطور المهارات المعرفية باللغة الانجليزية لدى الأطفال من جيل 3 حتى 14 سنة.
- فحص دور تفاعل الاطفال أثناء التعلم عن طريق اللعب على النمو المعرفي للطفل.
- فحص العلاقة بين استخدام التعلم عن طريق اللعب ودافعية الطلاب في تعلم اللغة.
- فحص العلاقة بين توجه الطلاب على تفاعلهم أثناء العملية التعليمية عند تعلم اللغة عن طريق اللعب.

أهمية البحث

الأهمية النظرية:

- الدراسة تساعد على سد الفجوة المعرفية بآثار الاستخدام التعليم عن طريق التلعيب والالعاب على الأطفال.
- تساعد الدراسة في تطوير إطار يوضح العلاقة بين المحتوى المعروض طريقة التعليم والمهارات المعرفية للأطفال و دور المعلمين في تسيير هذه العلاقة.

- التشديد على نوع المحتوى المعطى، تفاعل المعلم مع الاطفال اثناء التعليم وكفاءة المعلم في استخدام تقنية التعليم عن طريق التلعيب و اللعب كعوامل مؤثرة على نمو الطفل المعرفي، هذا قد يكون اساسا لأبحاث مستقبلية.
 - وجود بيانات اضافية بخصوص الفرضيات المتعلقة بآثار التعليم عن طريق التلعيب و اللعب على الأطفال في الطفولة يثري الأدبيات المتعلقة بالتربية و بعلم النفس التنموي.
- الأهمية التطبيقية:

- يمكن استخدام نتائج الدراسة لصياغة سياسة تدعم تبني استراتيجيات تعليم تعتمد على اللعب بشكل صحيح و فعال.
- تساعد الدراسة المعلمين على تضمين التعليم باللعب في الدروس، وترشدهم للطريقة الصحيحة للتفاعل مع الأطفال أثناء تعليمهم بهذا الاسلوب.
- تساهم الدراسة في بناء برامج تدريب للمعلمين لتزويدهم بالمهارات الملائمة للتعليم باللعب في الصف مما يساعد على ازدياد استخدام استراتيجية التعلم عبر الالعب بالشكل الصحيح.
- تشجع صانعي المحتوى و الالعب على تطوير محتوى تعليمي فعال و تفاعلي يركز على تطوير المهارات المعرفية لدى الأطفال.

حدود البحث

اقتصرت البحث على الحدود التالية:

- الحدود البشرية: الطلاب من جيل 3 سنوات حتى 14 سنة.
- الحدود المكانية: دورة لغة انجليزية في قرية كفر مندا.
- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الاول من السنة التعليمية 2025\2026.
- الحدود الموضوعية: يدرس البحث أثر التعلم عن طريق اللعب على اكتساب اللغة الانجليزية وعلى دافعية تعلم الطلاب من خلال اللعب الحركي المنظم، والالعب الالكترونية التعليمية.
- ولا يدرس البحث: - مقارنة بين جميع طرق التدريس.
- قياس التحصيل والعلامات المدرسية.
- تحليل جوانب سلوكية غير مرتبطة بتعلم اللغة.
- دراسة الذكاء الاصطناعي كمتغير لوحده.

مصطلحات البحث إجرائيا

1. **التعلم عن طريق اللعب:** اجرائيا هي نشاطات وفعاليات والعب حركية او الكترونية هدفها تحسين نمو الطلاب المعرفي وهي ان يتعلم الطالب امور ومصطلحات جديدة عند مقابلتها اثناء لعبه لعبة حركية او الكترونية. في سياق البحث هي ملائمة الالعب لتعليم الطلاب مواد تعليمية جديدة ومصطلحات لغوية جديدة.

2. **التعلم عن طريق الألعاب الرقمية:** تعلم مصطلحات جديدة عند ممارسة لعبة الكترونية. اما في سياق البحث فهي ممارسة العاب الكترونية ذات محتوى تعليمي بهدف تعلم مصطلحات جديدة مواد جديدة.
3. **الألعاب الإلكترونية:** اجرائيا هي العاب عن طريق مواقع الالكترونية، والبرامج الإلكترونية القائمة على دمج الألعاب الإلكترونية في تعلم الاطفال. اما في سياق البحث فهي كل لعبة يتم استخدام التكنولوجيا بهدف تعليم الطلاب.
4. **مهارات التفكير والتطور العقلي:** حسب التعريف الاجرائي فإنها النمو في القدرات المعرفية والعقلية لدى الأطفال، مثل التذكر، الانتباه، الفهم، والتفكير المجرد. اما في سياق البحث فإنها النمو في القدرات المعرفية والعقلية لدى الطلاب في اللغة الانجليزية.
5. **استراتيجية التلعيب:** اجرائيا هي استخدام العاب منسقة ومنظمة لتعليم الطلاب مفهوم معين او مصطلحات معينة. في سياق البحث هي استخدام العاب منسقة وتنظيمها لتعليم الطلاب مهارات اللغة الانجليزية المستهدفة
6. **مهارات التفكير الناقد:** اجرائيا هي قدرة الشخص على التحليل وايجاد حل للمشكلات واعطاء رأي خاص وفي سياق البحث هي نفس الامر ولكن القدرة على اعطاء الرأي تكون في اللغة الانجليزية.

الإطار النظري

مفهوم التعلم عن طريق اللعب

هي استخدام أنشطة تفاعلية تساعد في العملية التعليمية المعرفية والسلوكية. الأنشطة قد تكون حركية او ذهنية وتعمل على تحسين مهارات التفكير النقدي (احمد، 2023). وتعرف بانها لعب تعليمي منظم وموجه يتم باستخدام الألعاب التي قد تكون الكترونية او غيرها ولكنها تفاعلية تحفز الافراد لتحقيق اهدافهم التعليمية، او تصميم لعبة هدفها تحفيز تفاعل الطالب الذي يلعبها، ممكن ان تكون اللعبة الكترونية او غير الكترونية، وهدفه تحقيق انجازات تعليمية. يشمل التعلم عن طريق اللعب او التلعيب هدف، قواعد الوصول للهدف، وتغذية راجعة لقياس التقدم نحو الهدف (الشمري، 2019). فان التعلم عن طريق اللعب ليس لعب عشوائي بل هو استراتيجية تعليمية منظمة تهدف لبناء معرفة الطالب، تطوير قدراته العقلية، وتزويد من تفاعله لمساعدته على اكتساب المعرفة بطريقة مثيرة ومشوقة (بن بوزيد، 2020) وتساهم هذه الاستراتيجية في التكيف مع الإطار المدرسي والاندماج في العملية التعليمية بشكل أفضل (باشا، 2019)

التعلم عن طريق اللعب والدافعية نحو التعلم

دافعية الطالب للتعلم هي امر مهم خاصة عند تعلم اللغات الاجنبية. ان التعلم التفاعلي كالتعلم باللعب مهم لزيادة دافعية الطلاب لتعلم اللغة لانه يوفر بيئة تعليمية محفزة وتفاعلية ممتعة وتجذب انتباه الطالب (بولطبور، 2024) حيث اكدت الدراسات ان التعلم عبر اللعب او التلعيب يزيد من دافعية الطلاب في تعلم الانجليزية وزاد من تفاعل الطلاب واستمرارهم في التعلم (الشمري، 2019)

التعلم عن طريق اللعب والمهارات المكتسبة

مهارات التفكير والتطور العقلي هي معالجة العقل للمدخلات الحسية والمعرفية لتكوينها والحكم عليها وهي مجموعة من المهارات الاساسية والفرعية التي تعبر عن نشاط عقلي يتحكم المعلم خلاله في العمليات المعرفية (احمد، 2020) ان المهارات التي يطورها التعلم عن طريق اللعب عديدة ومنها مهارات التفكير الناقد اي القدرة على تقدير مدى صحة المعلومات عند التعلم والقيام بالأنشطة الذهنية او الحركية التي تتطلب استنتاج وتنبؤ، او تفسير وتحليل معلوماتي (احمد، 2023) اضافة الى ذلك فان التعلم عن طريق اللعب ينمي المهارات اللغوية المختلفة خاصة عندما يكون لعب موجه

ومنهجي حيث ينمي الاستعداد اللغوي لدى الطالب، يكسب الطالب المفردات، ويبني أساسه اللغوي مما يحسن من تفاعله لغويا كذلك (إبراهيم، 2023) وكذلك الأمر بالنسبة للألعاب الالكترونية فإنها تنمي مهارات الطالب المعرفية والتفكيرية فتكسبهم اللغة في اطر تعليمية غير تقليدية (احمد، 2020)

التعلم باللعب في تعليم اللغات

تشير الدراسات الى ان استراتيجية التعلم باللعب مناسبة لتعليم اللغات الاجنبية لان سياقه يعتمد على التواصل والتفاعل، ويحسن مهارات التفكير والتفاعل اللغوي لدى الطلاب فيعزز اكتساب اللغة بصورة طبيعية (احمد، 2023) فمثلا الألعاب القائمة على ملائمة الصورة للكلمة تساعد في تعلم المفردات وتسهل حفظها وتسهل عملية ربطها بالكلمة (Rihalsyita) واخرون، 2023) التعلم باللعب لا يقتصر على الألعاب الحركية بل يشمل استراتيجية التعلم عن طريق الألعاب الرقمية: التعريف الاصطلاحي: انها استراتيجية تعليمية تستخدم الألعاب الرقمية كمحور مركزي في إطار منهجي داعم، يتكون DGBS من ثلاث مراحل (ما قبل الألعاب، ومهام الألعاب والتركيز على اللغة). يجمع DGBS بين أفضل الأفكار من تدريس لغة التواصل مع التركيز المنظم على شكل اللغة" هذا النص مقتبس من دراسة (إبراهيم، 2023. ص.1857) الألعاب الرقمية والالكترونية هي طريقة استخدم الكمبيوتر في التعلم ويتم فيها دمج التعليم باللعب التعليمي الممتع لإثارة تشويق المتعلمين لتمية مهاراتهم نحو موضوعات معينة. (احمد، 2020).

دور المعلم والمتعلم في استراتيجية التعليم عن طريق اللعب

في التعليم عن طريق اللعب بدلا من ان يكون المعلم معلما ناقلا للمعرفة بالطريقة التقليدية والتي هي التلقين المعرفي المباشر يصبح المعلم مرشدا ميسر للعملية التعليمية، اكدت الدراسات ان المعلم في هذه الاستراتيجية يخطط للألعاب لتكون هادفة وملائمة مع الاهداف التعليمية ومستويات الطلاب بنفس الوقت وتحقق التعلم بطريقة ممتعة وتفاعلية (بن بوزيد، 2020) المعلم يوجه اللعب وينظمه تربويا حيث لا يكون مجرد نشاط ترفيهي غير هادف، وينظمه ليكون نشاط ممتع هدفه تحقيق الكفاءات المطلوبة من الطلاب. هكذا يساعد المعلم في خلق بيئة تعليمية ممتعة وامنة نفسيا، يقلل من قلق الطلاب النفسي من الرفض المدرسي ويساعده على تقبل التعلم (باشا، 2019) مثلا في تعلم اللغة الانجليزية باستراتيجية التعلم عبر اللعب يختار المعلم نشاطات تفاعلية لزيادة دافعية المتعلمين في تعلم اللغة، ويفعل ذلك عن طريق تشجيعهم على المشاركة والتفاعل اللغوي واعطائهم تغذية راجعة فعالة خلال ممارسة النشاط الذي اختاره (بولطير، 2024) وتأكد العديد من الدراسات على ان المعلم في هذه الاستراتيجية يكون موجها للطلاب وينظم النشاط ويشجعهم على التعلم باستخدام اساليب مشوقة ترفع دافعتهم للتعلم ورغبتهم في الاستمرار فيه (الشمري، 2019). اما بالنسبة للمتعلم فانه في التعليم عبر اللعب يكون محور العملية التعليمية وليس متلقيا للمادة بالطريقة التقليدية ويبني معرفته بذاته عبر تفاعله، حيث ان هذه الاستراتيجية تفرض عليه التفاعل والاكتشاف واكتساب الخبرة المباشرة (بن بوزيد، 2020) كما ان مشاركة المتعلم خاصة في الألعاب الرقمية تساعد في تنمية قدرات الطالب اللغوية من خلال التفاعل ضمن أنشطة تعليمية ممتعة وهذا يعزز تعليمه واستعداده اللغوي (إبراهيم، 2023) المتعلم في هذه الاستراتيجية ينمي تفكيره وتحسن قدرته على اتخاذ القرارات وحل المشكلات، وهذا ينعكس بشكل ايجابي على تعلمه واكتسابه للمهارات وخاصة عند الطلاب الذين لديهم صعوبات في التعلم (احمد، 2020) بالإضافة لذلك فان اشتراك المتعلم في أنشطة تعليمية تعتمد على اللعب يحسن تفاعلهم اللغوي عند تعلم اللغة ويشجعهم على استخدام اللغة الانجليزية بشكل طبيعي مما يساعدهم على اكتساب المفردات وينمي قدرتهم على التواصل (احمد، 2023) كمان ان المتعلم عند التعلم باستراتيجية التعلم عبر اللعب عند ممارسة العاب لغوي مثل مطابقة الصورة للكلمة يتفاعل مع المفردات مما يساهم في فهمه العميق لها (Rihalsyita واخرون، 2023)

بناءً عليه فإن التعلم عن طريق اللعب يستند لأسس تربوية ونفسية تجعله فعالاً في دعم العملية التعليمية خاصة في اكتساب اللغة الإنجليزية. وتوفر هذه الاستراتيجية بيئة تفاعلية ترفع من دافعية الطلاب للتعلم وتتمى مهاراتهم اللغوية عبر التفاعل واستخدام اللغة. وفي ضوء هذا الإطار النظري تقدم الدراسات السابقة أدلة توضح فاعلية استراتيجية التعلم عن طريق اللعب في مواقف تعليمية مختلفة في القسم التالي.

الدراسات السابقة

بسبب انتشار التعامل باللغة الإنجليزية وخاصة على وسائل التواصل والأجهزة الذكية والمواقع العالمية وحقيقة أن اللغة الإنجليزية أصبحت جزءاً مهماً لنجاح الأفراد خاصة رجال الأعمال والذين يملكون مصالح خاصة ومحبي السفر في العقود الأخيرة نبعت الحاجة لدراسة ومعرفة أي من الطرق التعليمية هي الأنجح في اكتساب الطلاب مهارات اللغة الإنجليزية، خاصة في مرحلة الطفولة لأنه يتشكل فيها البناء المعرفي والسلوكي لدى الأفراد. ناقشت عدة دراسات هذا الموضوع، وهنا عرض بعضها حسب التاريخ بشكل تنازلي:

بولطبور (2024) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر استراتيجية التعلم في زيادة دافعية تعلم الإنجليزية لدى طلاب الابتدائية حسب وجهة نظر معلمهم في قسم من ابتدائيات البيداغوجية بالشقفة، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي. المجتمع الذي تناولته الدراسة هو المعلمين الذين يعلمون تلاميذ الابتدائية بالمقاطعة البيداغوجية لبلدية الشقفة بولاية جيجل اللغة الإنجليزية، وتكونت عينة الدراسة من العينة القصدية التالية: (11) معلم ومعلمة من المقاطعة. أما أدوات الدراسة المستخدمة فكانت المقابلة لملائمتها في التعامل مع العينات الصغرى، واحتوت المقابلة على (39) سؤالاً من المحورين، الأول الذي احتوى على البيانات الشخصية والثاني الذي شمل أسئلة المقابلة. من أهم النتائج التي توصلت لها الدراسة كانت أنه يوجد تأثير للتعلم التعاوني والمشاركة الفعالة على تعلم اللغة الإنجليزية حسي ووجهة نظر معلمهم، كما وأن طريقة العلم باللعب والاستمتاع تأثر على تعلم اللغة الإنجليزية كما يصرح المعلمين، كما وأن نتيجة أخرى من نتائج البحث تفيد أن التعلم بالمشايع والاستقلالية يؤثر على تعلم اللغة كذلك لدى طلاب الابتدائية بحسب تصريحات معلمهم، كما وصرح المعلمين بأن طريقة التدريس المتبعة تؤثر في تعزيز دافعية التعلم لدى طلاب الابتدائية. أبرز توصية في البحث كانت توفير مواد مدرسية تحتوي صور وأشكال وأنماط لعب بمصطلحات إنجليزية. من الجدير بالذكر أن جميع النتائج المذكورة ترتبط ارتباطاً قوياً بالبحث هذا، وهذه ليست الدراسة الوحيدة السابقة التي ترتبط بهذا البحث وتثبت فاعلية التعلم عن طريق اللعب سواء الحركي أو اللعب الإلكتروني على اكتساب المهارات اللغوية.

مثلاً دراسة **ابراهيم (2023)** والتي هدفت إلى تنمية مهارة الاستعداد للقراءة في اللغة الإنجليزية في مرحلة الطفول المبكرة، من خلال استخدام الألعاب الرقمية، وكان المنهج المعتمد فيها هو المنهج الشبه التجريبي القائم على مجموعة واحدة، وكان المجتمع المتوجهة إليه الدراسة هو الأطفال في رياض الأطفال وتكونت عينة بحثها من ثلاثين معلمة من معلمات المستوى الثاني من الروضات من مديرية القاهرة حيث تم تدريبهن من خلال برنامجها المقترح، واعتمدت الباحثة في دراستها على أداتي بحث وهما مقياس مصور لمهارات اللغة الإنجليزية من إعداد الباحثة، وبرنامج مقترح باستخدام الألعاب الرقمية لتنمية مهارة الاستعداد للقراءة أثبتت نتائجها فاعلية في تطوير مهارة الاستعداد للقراءة في مرحلة الطفول المبكرة عند استخدام الألعاب الرقمية، وأوضحت النتائج أهمية دمج الألعاب الرقمية في تعليم القراءة للأطفال في مرحلة الطفول المبكرة فهذا بالإضافة إلى أنه يحسن اكتساب الطلاب للغة فانه كذلك يحسن أداء المعلمات في الروضة. من أبرز توصيات الدراسة تأسيس ثقافة تعليم أساسها التعلم الممتع ذو معنى لدى المعلمات.

كما وهدفت دراسة **احمد (2023)** للتعرف على أثر التعلم باللعب بتعليم الإنجليزية بتنمية التفكير الناقد لدى طلاب الثامن

في محافظة جرش، واتبعت الدراسة المنهج شبه تجريبي واستهدفت طلاب الثامن حيث تكونت عينة البحث قصدية من خمسين طالبا من طلاب الثامن من مديرية التربية في جرش وقسموا الى مجموعتين (25) طالبا في المجموعة التجريبية و(25) طالبا من المجموعة الضابطة، واعد الباحث اختبار لمهارات التفكير الناقد كأداة بحث. من اهم نتائج البحث انه يوجد فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التفكير النقدي لصالح المجموعة التجريبية مما يثبت فاعلية استراتيجية التعلم باللعب على تحسين قدرات الطلاب في التفكير الناقد، ومن هنا اتت التوصية على ادخال حصص من مادة اللغة الانجليزية تنفذ باستراتيجية اللعب. ان التعلم عن طريق اللعب بأنواعه مادام مضمون الالعب هادف وتفاعلي يساعد في تنمية مهارات الطلاب المعرفية وهذا مثبت في عدة دراسات.

حيث انه في دراسة **Rai et al. (2023)** والتي هدفت لفحص امكانية نجاح تطبيق برتوكول الدراسة الافتراضي على المدى الطويل في المستقبل، وفحص العلاقة بين أنماط ووقت استخدام الشاشات والنمو المعرفي، وهدفت لدراسة الاختلافات في جودة تفاعل الوالدين والطفل في مهمتين قائمتين واحدة على الشاشات الذكية ومهمة اخرى وهي قراءة كتاب قصصي، والتي اتبعت البحث التجريبي الوصفي، وكان مجتمعها هو سكان مناطق أدمنتن، البرتا والمناطق المحيطة، واخذ لتنفيذها عينة من 44 طفل بعمر الـ 3 سنوات من هذه المناطق، حيث تم فيها استخدام ادوات بحث متعددة وهي التجربة العلمية التي اقيمت على 44 طفل التي كان الالهل فيها يقدمون مذكرات يومية عن تعرض اطفالهم للشاشات، وكذلك تسجيلات يومية لتفاعل الالهل مع الاطفال اثناء استخدامهم الالعب التفاعلية على الشاشات الذكية او اثناء الفعالية المطلوبة منهم، و كان هنالك مجموعة من الاختبارات والفحوصات التي مر بها الالهل مع ابنائهم لفحص تأثرهم بالشاشات، وتم عن طريق الزوم والفيديوهات استخدام الملاحظة والمراقبة للوصف، وتم كذلك عن طريق التقييمات والاختبارات فحص المستوى المعرفي للأطفال، فان نتائج البحث تثبت ان تطبيق البروتوكول الافتراضي قابل للنجاح. حيث تشير النتائج الى أنه من المهم ان لا نأخذ فقط في عين الاعتبار عند الدراسة المدة الزمنية لاستخدام الشاشات الذكية بل ان نأخذ بعين الاعتبار المحتوى المعطى إذا ما كان تفاعليا ام لا وما هو مضمونه هل هو هادف وتعليمي ام لا حيث ان المحتوى التعليمي يساعد في تطور الطفل اللغوي. حسب الدراسة كذلك متابعة الالهل وتفاعلهم مع الطفل عند استخدام الشاشات الذكية هو امر حيوي. في النهاية اشار الباحثون الى انه سيتم تكرير البحث على عينة أكبر لاختبار هذه النتائج وفحص الفروق المتعلقة بالعمر.

وفي دراسة **Rihalsyita واخرون (2023)** التي هدفت لقياس فاعلية لعبة مطابقة الصورة والكلمة في حفظ المفردات اللغوية، التي اتبعت المنهج التجريبي الكمي، والتي استهدفت طلبة المدرسة الدينية مفتاح العلوم الاولى وكان عينتها (16) طالبا تم اختيارهم عشوائيا. ان البحث هنا استخدم فيه اختبار قبلي واختبار بعدي، مقابلة، واستبانة كأدوات لإتمام البحث، هذه الادوات اثبتت في النتائج ان للتعليم عن طريق لعبة ملائمة الصورة للكلمة أثر في اكساب المفردات للطالب وزيادة معرفته اللغوية.

كما ان في دراسة **احمد (2020)** صحيح انها لا تبحث في تعلم اللغة الانجليزية بشكل خاص ولكنها تهدف للتعرف على فاعلية استخدام الالعب الالكترونية التعليمية في تنمية مهارات التفكير عند التلاميذ. منهج الدراسة هنا ينتمي الى البحوث التطويرية التي تستخدم المنهج الوصفي التحليلي والمنهج التجريبي لقياس فاعلية البرنامج المقترح القائم على الالعب الالكترونية التعليمية. الادوات المستخدمة في البحث هي التصميم التجريبي العاملي ٢×٢، البرنامج الالكتروني، اختبار تحصيلي، وبطاقة ملاحظة. مجتمع البحث هو تلاميذ مدرسة الشهيد محمد مجدي رقم ١ ادارة شبرا الخيمة التعليمية بالقليوبية. العينة في البحث هي عينة عمدية قوامها 50 تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف الاول الاعدادي بمدرسة الشهيد

محمد مجدي ١. تبين خلال نتائج البحث فاعلية الألعاب الالكترونية التعليمية في تطوير التفكير وتطوير مهارة حل المشكلات وأكدت على ضرورة تضمين محتوى تعليمي ملائم في الألعاب وجعلها هادفة ليستفيد منها الطلاب وليستمتعوا فيها وبرزت أهمية الألعاب الالكترونية التعليمية ذات المحتوى التعليمي وعرضها بصورة بسيطة ومتطورة. ومن أهم توصيات الدراسة كانت تقديم الألعاب التعليمية في التعليم لتمهيد التعليم وزيادة دافعية الطلاب على التعلم.

كما ان دراسة **الشمري (2019)** هدفت للتعرف على فعالية استراتيجية اللعب على تحسين دافعية الطلاب لتعلم الإنجليزية. اتبع الباحث في البحث المنهج الشبه تجريبي، واستهدف طلاب الثانوية بمدينة الحائل وتكون من عينة حجمها (149) طالب منهم (64) طالب كانوا في المجموعة التجريبية و(85) كانوا في المجموعة الضابطة. استخدم الباحث اختبار تحصيلي في اللغة الإنجليزية حيث تم احتساب المتوسطات والانحرافات المعيارية واستخدام معامل كرون باخ الفا واستخدمت التجزئة النصفية لحساب معادلات الثبات، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية لمتوسطات درجات الطلاب لصالح المجموعة التجريبية، مما يدل على فاعلية التعلم عن طريق اللعب في زيادة دافعية الطلاب للتعلم، نتيجة لذلك تمت التوصية بتوظيف استراتيجية اللعب داخل الصفوف.

مداخلات ومقالات علمية سابقة:

وكما انه من مقالة **حمدي باشا (2019)** التي تسعى لإعطاء رؤية حول واقع التعليم في المدرسة بهدف محاولة كشف ظاهرة الرفض المدرسي، بهدف المساهمة في ايجاد حلول لمشكلة الرفض المدرسي هذه فانه من الواضح ان استراتيجية التعلم باللعب تمكن الاطفال من تلقي المعرفة التي تلائمهم واللعب بالتعلم وخاصة الهادف يلبي الحاجات التعليمية لدى الطالب بطريقة ممتعة وشيقة فتعزز دافعيته للتعلم ورغبته في الاستمرار بالتعلم. من هنا اقترح في قسم المقترحات الاهتمام باستراتيجية التعلم عبر اللعب وتأليف دليل تربوي خاص بهذه الاستراتيجية.

تعقيب على الدراسات السابقة:

حسب الدراسات السابقة هناك اتفاق على الأثر المباشر للتعلم عن طريق اللعب على اكتساب مهارات اللغة الإنجليزية. معظم الدراسات أكدت على أن نوعية المحتوى وتفاعل الطلاب يؤثر على دافعتهم لتعلم اللغة وتمكنهم من المهارات المعطاة لهم لتعلمها، سواء كان تأثير إيجابي أو سلبي.

بعض البحوث ركزت على استخدام الألعاب الإلكترونية الحديثة (الألعاب الرقمية) كأدوات تعليمية لتحسين المهارات وإضافة الى ذلك شرحت معوقات استخدام هذه الأدوات. وقسم من الدراسات اهتمت بالتحليل الدقيق لأنماط الاستخدام الألعاب الالكترونية والشاشات الذكية وعلاقتها بالمهارات المعرفية.

وبسبب عدم وجود دراسات كافية بهذا الموضوع في الداخل الفلسطيني فإن الدراسة الحالية تسعى لقياس أثر التعليم عن طريق اللعب ومضمون الألعاب الالكترونية على مؤشرات النمو المعرفي في اللغة الإنجليزية لدى مجموعة طلاب دورة لغة انجليزية هدفها تعليم اللغة عن طريق اللعب في قرية كفر مندأ، وهنا يأتي دور هذا البحث حيث تصل الضوء على التعلم عن طريق اللعب في الاطر التربوية الغير تقليدية في اداخل الفلسطيني.

منهجية البحث

المنهج المتبع في البحث هو المنهج الاثنوجرافي.

مجتمع الدراسة: يتكون مجتمع الدراسة من 32 طالبا من طلاب دورة لغة انجليزية يتعلم بها الطلاب اللغة عن طريق

الالعاب الالكترونية والنشاطات الحركية إضافة لاستخدام الكتب الخاصة بالدورة والمصممة خصيصاً لاستخدام الدورة في منطقة كفر مندا في الداخل الفلسطيني، حسب وثائق المركز الذي يتم تعليم الدورة فيه في قرية كفر مندا.

عينة الدراسة: سيتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية. المشاهدات تركز على ستة طلاب من اعمار مختلفة من مجتمع البحث تم اختيارهم بشكل عشوائي. اما المقابلات فستكون مع 4 من الطلاب الاكبر سنا اللذين تم مشاهدتهم لقدرتهم على الاجابة بشكل واضح وقدرتهم الجيدة للتعبير عن أنفسهم وافكارهم، اما الاطفال الاثنان الصغار اللذين تم مشاهدتهم فان المقابلة ستكون مع اهلهم.

أدوات الدراسة

من أجل جمع البيانات، سيتم استخدام:

- 1- المشاهدات وتوثيق بالفيديو لفحص تفاعل الطلاب مع المعلم ومع المواد المعطاة، ولفحص قدرتهم على استيعاب المواد المعطاة وسرعتهم في تعلمها عند تعليمهم عن طريق التلعيب واللعب.
- 2- المقابلات مع الاهل والطلاب الأكبر سنا بهدف فحص هل يتعلم الطلاب بشكل اكبر او اسرع عن طريق الالعاب و التلعيب ام لا.

الصدق والثبات:

اعتمدت هذه الدراسة على المشاهدة والملاحظة والتوثيق بالفيديو كأداة رئيسية لجمع البيانات. لتعزيز الصدق تم وصف الاحداث بشكل مفصل وعميق. تم كذلك تكرار الزيارات والمشاهدات في الدورة حيث هنالك 3 مشاهدات لكل طالب تم اختياره من اجل فهم أعمق للظاهرة وهذا ليس فقط لفحص الصدق بل كذلك بهدف فحص ثبات البيانات والنتائج. تم كذلك تدوين الملاحظات الميدانية المباشرة في دفتر البحث توثيقها احيانا كفيديو ثم تدقيقها بعد كل لقاء.

بالنسبة للثبات فانه تم كذلك توثيق خطوات التحليل في سجل خاص بنا وتم مراجعة السلوكيات التي تم مشاهدتها من قبل الباحث المشترك في البحث لضمان امكانية الاعتماد على البيانات والتأكد من التحليل. اضافة الى ذلك هنالك مقابلات مع اهل طلاب من الطلاب الصغار بالسن ومقابلة مع الطلاب الاكبر سنا بأنفسهم لفحص مدى صدق البيانات التي تم جمعها والتأكد من ثباتها.

إجراءات الدراسة: من أجل تحقيق الدراسة لأهدافها، تم اتباع الخطوات والإجراءات الآتية:

قبل الدراسة:

- الحصول على موافقات من جميع اهالي الاطراف المشتركين بالبحث والمسؤولة عن المركز.
- إعداد أدوات البحث: المقابلة.

جمع البيانات:

- اختيار ستة مشاركين بشكل عشوائي لمشاهدتها حيث تكون مجموعة منهم من الجيل الصغير (2-6) واخرى من الاجيال المتوسطة (7-10) واخرى من الاجيال الكبيرة (11-14)
- المشاهدات: مشاهدة كل طالب ثلاث مرات وتوثيق البيانات في دفتر بحث وتدقيقها وتحليلها بعد كل لقاء من قبل كلا الباحثين.
- اجراء مقابلة مع اهل طالبين من الجيل الصغير ومقابلة شخصية الطالبين من اللذان تم مشاهدتهما من الاجيال المتوسطة ومقابلة شخصية مع الطالبين من الاجيال الاكبر سنا لقدرتهم على ايصال المعلومات وفهمها بشكل ملائم.

النتائج

تم اعتماد المقابلات والملاحظات من قبل الباحثين لتنفيذ هذا البحث. تم القيام بملاحظات على ستة طلاب من اجيال مختلفة ما بين سنتين ونصف واربعة عشر عاما على طلاب دورة لغة انجليزية تعلم عن طريق اللعب. تم مشاهدة كل طالب ثلاث مشاهدات بشكل دوري مرة في الاسبوع (يوم اللقاء الخاص في الدورة) خلال شهر. بعد الانتهاء من قسم المشاهدات قامت الباحثين بمقابله مع الطلاب البالغين الذين لديهم القدرة عن التعبير عن أنفسهم بشكل شخصي، وبمقابلات مع اهل الطلاب الصغار الذين قد لا يعرفون كيف يعبرون عن أنفسهم بشكل صحيح بهدف التحقق من مدى مصداقية ما تم ملاحظته خلال المشاهدات.

- العوامل الداخلية والخارجية المؤثرة في تعلم اللغة الانجليزية عبر اسلوب التعلم باللعب:

العوامل الداخلية المؤثرة ممكن ان تكون رغبة الطالب في تعلم اللغة وحبها او كرهها لها، قدرته على التركيز والبقاء في المجموعة، سرعة تشتت الطالب اما العوامل الخارجية فهي كل امر خارجي قد يؤثر على مجرى اللقاء.

حسب المقابلات لوحظ أن الطلاب بناءا على اجابة اهل الطالبين الصغيرين واجابة الطلبة الباقيين ان الطلاب يحبون اسلوب التعلم المتبع في الدورة لأنهم يعتقدون انه ممتع مما يساعدهم في الحفظ أكثر ويرفع مهارتهم في اللغة الانجليزي قالت ام أحد الطلاب "بكون يستنى يوم الاحد قد ما بحب الدورة لانه بتعلم وهو يلعب، بسألني كل يوم تقريبا وينتا علي دورة"

في المشاهدات كذلك لوحظ أن الطلبة الذين يصلون للدورة متحمسين ومشتاقين للدورة يتفاعلون مع المعلمة بشكل أكبر في عملية التعلم ويكون فعالين فيها بينما في الأيام التي يكون الطالب فيها غير مرتاح فان تفاعله يقل. في المشاهدة الثانية لأحدى الطلاب وصلت الطالبة منزعة لان عليها اختبار في اليوم التالي ولم ترغب بالقدوم للدورة في هذا اليوم لرغبتها في الدراسة لاختبارها فلم تتفاعل مع المعلمة بل قضت وقتها تتململ وتستعجل العودة للمنزل.

اما بالنسبة للعوامل الخارجية فلم يسجل بالمقابلات اي اجابة تتعلق بخصوص العوامل الخارجية، ولكن بالملاحظات لوحظ ان الطلبة الذين لقاءهم يكون مبكرا في الساعة التاسعة او العاشرة قد يصلون متأخرين لأنهم غلبهم النوم مما يجعلهم يفوتون قسم من الفعاليات وسبب مجيئهم بالرغم من النعاس هو انهم يستمتعون في الدورة. موعد اللقاء هو عامل خارجي لا يمكن التحكم فيه.

- طبيعة المحتوى المستخدم في التعلم عبر اللعب وأثره على التعلم:

المحتوى التعليمي المعد للطلاب في هذه الدورة يعطى بعدة طرق وهي عن طريق العاب حركية، العاب بطاقات، الكتاب، فيديوهات مصورة، الأغاني والرقص.

حسب المقابلات فان طالبتين تعتقدان انهما تتعلمان اكثر عند استخدام الكتاب فإن فيه مادة تساعدهما للتقدم في المدرسة تقول احدى الطلبة "بنتعلم كلمات جديدة بالصف بكون صرت متعلمتها من الكتاب بالدورة والكتاب يساعدي بالقراءة اكثر ليهيك بحس اني بتعلم فيه احسن" اما اهل الطالب ا.ق فيعتقدون انه يتعلم افضل عن طريق الغناء والرقص، اهل طالب من الطلاب يعتقدون انه يتعلم اكثر عن طريق العاب البطاقات وكذلك قالت طالبة اخرى نفس الشيء وباقي الطلبة يفضلوا الالعاب الحركية وحسب كلام احدهم الالعاب الحركية تساعدها على حفظ الكلمات اكثر. اتفق الاهل والطلاب في اقوالهن على ان التعلم عن طريق اللعب يساعد الطلاب على حفظ كلمات انجليزية أكثر ويظهر ذلك على الصغار حسب قول

الاهل عندما يتحدث الطلاب اللغة الانجليزية اما اهلهم. قالت ام طالب من الطلاب الصغار " بس يشوف اشى تعلم معناه بالدورة بقلي اياه بسرعة، قبل كم يوم شاف وردة وصار يقلي flower".

اثناء المشاهدات لوحظ انه عندما يتعلم الطلاب كلمات جديدة عن طريق تمثيلها اي ان يركض الطالب عندما يقول المعلم run يساعد الطالب على الحفظ اسرع حيث انه قد يخطئ في البداية لان الكلمة جديدة ولكن المرات التي تتبعها يكون حافظا للكلمة فيركض وهذا ما حدث مع طالب من الطلاب في المرة الاولى في المشاهدة الاولى تعلموا كلمة drive ومثلتها المعلمة لم تفهمها ولكن المعلمة تظاهرت بانها تقود وتطلق صوت زمرور وقلدها الطلاب واعادت الكرة نهاية اللقاء أخطأت طالبة في تمثيل الكلمة فأعادت المعلمة التقليد مرة اخرى وفي المشاهدة الثانية بدأت المعلمة اللقاء بتمثيل الكلمات مرة اخرى هذه المرة لم تخطيء الطالبة. لوحظ في المشاهدات ايضا ان الطلاب يستمتعون بالمنافسات التي تتم بألعاب البطاقات مما يشجعهم على حفظ الكلمة التي على البطاقة اسرع خلال لقاء واحد ليربحوا بالمسابقة كما لوحظ لدى س.ا عندما اعطيت الكلمات عن طريق بطاقات ركزت بشدة وعند المسابقة بعد تقديم البطاقات على الطلاب كانت قد حفظت 7 من 10 بطاقات لتحصل على نقاط اللعبة. وفي اللقاء الذي بعده كانت قد لازالت تتذكر 6 كلمات منهم.

انماط تفاعل الاطفال عند التعلم عبر اللعب:

التفاعل هو اشتراك الطالب في العملية التعليمية وقد يكون تفاعل حركي اي مشاركة جسدية او تفاعل لفظي اي كلامي. في المقابلات عندما سأل اي اسلوب تعليمي يعطى في الدورة تفضل التفاعل معه أكثر كانت ثلاث من ست اجابات مفادها ان الطلاب يتفاعلون أكثر مع المسابقات الحركية لأنها ممتعة واجابتين مفادها ان الطالبين يتفاعلان أكثر في الالعاب التي تتعلق باستخدام بطاقات، واجابة واحدة كان مفادها ان طالبة معينة تتفاعل أكثر عند القراءة في كتاب الدورة. وعند السؤال هل اشتراك الطالب في الدورة زاد من معرفته باللغة الانجليزية وكيف ظهر ذلك عليه كانت الاجابات الست مفادها ان اشتراك الطلاب في الدرة وتعلمهم فيها زاد من مخزن كلماتهم باللغة الانجليزية ويظهر ذلك على الطلاب الكبار في الصفوف حيث انهم يعرفون كلمات مازال ابناء صفهم لم يتعلموها والصغار يظهر عليهم ذلك عند محاولتهم استخدام اللغة مع اهلهم وتسمية مسميات لأمر تعلموها في الدورة وتقابلهم خارج الدورة باللغة الانجليزية.

في المشاهدة لوحظ كذلك ان اغلبية الطلاب عند تفاعلهم وتركيزهم فانهم يحفظون بشكل أسرع وقد لا يحفظون الكلمة من اللقاء الاول الذي يتعلمونها فيه ولا حتى الثاني ولكن في اللقاء الثالث يكون اغلبهم قد حفظوها. ولكن هنالك حالات استثناءيه حيث لوحظ ان أحد الطلبة كثير الحركة ويقفز بكثرة من مكان لمكان ولكن يتعلم مع المعلمة في نفس الوقت من بعيد حيث انه حين يأتي دوره في اللعبة فانه يأتي راكضا ويلعب دوره ولا يخطئ الاجابة اغلب الاحيان اجابته صحيحة.

- مظاهر النمو المعرفي في تعلم اللغة الانجليزية من خلال اللعب:

النمو العرفي هنا هو اللغة التي يكتسبها الطلاب ومهاراتها من قراءة وكتابة.

حسب المقابلات التي اقيمت فان الطلاب الستة يظهرون نموا معرفيا في تعلم اللغة الانجليزية عن طريق اللعب باكتسابهم كلمات جديدة تجعلهم يسبقون ابناء جيلهم ويتفوقون في المدرسة امام طلاب صفهم اما في الجيل الصغير تظهر معرفتهم للغة الانجليزية عن طريق استخدام الطلاب للغة وقول الكلمات التي تعلموها في الدورة خارج الدورة. تظهر احدى الطلبة نموا معرفيا في القراءة والكتابة حيث تسبق ابناء جيلها في القراءة والكتابة فهم مازالوا لم يتعلموا القراءة في الصف.

في المشاهدة نلاحظ ان النمو المعرفي للطلاب متقدم حيث ان الطلاب يتعلمون كلمات أكبر من جيلهم وقراءتهم ملائمة

لأجيال أكبر من أجيالهم الطلاب فعالين ولهجتهم ولفظهم للكلمات بالرغم من صغر سن بعض منهم يعتبر جيد نسبة لجيلهم.

دافعية الطلاب نحو تعلم اللغة الانجليزية في بيئة التعلم عبر اللعب:

الدافعية هي ما يجعل الطلاب يرغبون في التعلم. في سؤال من أسأله المقابلة الذي وضع لفحص دافعية الطلاب سؤل الطلاب هل ينصحون أحد بالتسجيل للدورة وإذا نعم لماذا وإذا لا فلماذا لا؟ اجاب الطلاب الستة واهلهم بأنهم نعم ينصحون الآخرين بالانضمام للدورة الاهل قالوا انهم ينصحون بذلك لان ابناءهم يحبون الدورة لان اسلوبها التعليمي ممتع لهم مما يجعلهم متمكنين من اللغة نسبة لجيلهم. طالبتين قالتا انهما تتصحن بذلك لانهما هما يتعلمان بهذه الدورة لتتفوقا في اللغة بالإضافة الى ان الدورة والمسابقات فيها ممتعة واثنان قالتا ان الدورة ممتعة ويحبانها وهذا يساعدهما على تعلم الانجليزية بشكل أكبر.

من خلال المشاهدات لوحظ ان الطلاب يأتون متحمسين ولديهم دافع قوي للتعلم وعند التعلم عن طريق اللعب او مسابقات او العاب بطاقات فانهم يستمتعون ويرغبون في اكمال الفعالية ولكن عند العمل بالكتاب فانهم يبدأون بالتملل ويرغبون في اغلاقه حتى يعودوا للتعلم عن طريق اللعب وهذا ينطبق كذلك على اللذين اجابوا انهم يفضلون التعلم بالكتاب.

-توجهات الطلاب نحو التعلم عبر اللعب وانعكاسها على التفاعل التعليمي:

التوجه هو ارادة ورغبة الطالب في التعلم. نرى في المقابلات ان الطلاب الستة كانت اجاباتهم واجابات اهالي الصغار منهم انهم يستمتعون بالتعلم عبر اللعب. وحين سألوا اي اسلوب تعليمي تفضل أكثر ولماذا؟ كانت اجاباتهم انهم يفضلون التعلم عبر اللعب لانه ممتع ويتفاعلون في أكثر.

في المشاهدات كان واضحا ان الطلاب يستمتعون ويتفاعلون بالتعلم عن طريق اللعب ومسابقات. لوحظ في المشاهدة الثالثة عند استخدام الكتاب لعشر دقائق انخفاضاً في تفاعل الطالبة ن.ق لان العمل في الكتاب حسب قولها ممل، وعند العودة للمسابقات عادت لتركيزها وتفاعلها السابق.

خلاصة النتائج

اظهرت النتائج ان التعلم عبر اللعب في الدورة وفر بيئة تعليمية فعالية لجميع الطلاب مع اختلاف اعمارهم، يظهر ذلك في المحاور التي تعكس هذا الاسلوب ودوره في تعلم اللغة. تبين من البحث ان العوامل الداخلية مثل رغبة الطالب، حالته النفسية واستعداده للتعلم في يوم اللقاء لها أثر على تفاعله واشتراكه في التعلم. بينما تأثير العوامل الخارجية انحصرت في الجوانب التي من الصعب التحكم بها كوقت الدورة.

وأظهرت النتائج ان نوع المحتوى المقدم في التعلم عبر اللعب اي الالعاب الحركية، بطاقات الالعاب، الغناء، والكتابة في الكتب ساعدت في تحسين المفردات اللغوية لدى الطلبة بالرغم من اختلاف اعمارهم واختلاف تفضيلاتهم للأساليب التعليمية المتبعة في الدورة. حيث أظهرت المشاهدات والمقابلات ان المحتوى القائم على الحركة والمنافسة كان جذاباً أكثر للطلبة وساعد في عملية حفظ المفردات بالمقارنة مع الاساليب التقليدية.

أما بالنسبة لأنماط التفاعل تظهر النتائج ان التفاعل اللفظي والحركي يعتبر اساسيا لتعزيز مشاركة الطلاب حيث انه توجد علاقة ايجابية بين مستوى التفاعل وسرعة تعلم المفردات اللغوية وترسيخها في ذاكرة الطلبة مع وجود فروق فردية بين الطلبة في اساليب تفاعلهم.

النتائج بينت ايضا اشكال واضحة لنمو الطلاب المعرفي تظهر في ارتفاع مخزونهم اللغوي، تحسن القراءة واللفظ، تقدم الطلاب على زملائهم في المدرسة وتوظيف اللغة الانجليزية في حياتهم اليومية.

أشارت النتائج أيضا الى ازدياد دافعية الطلاب لتعلم اللغة الانجليزية في بيئة التعلم عن طريق اللعب حيث كانت توجهاتهم وتوجهات اولياء امورهم ايجابية تجاه هذا الاسلوب وارتبطت الدافعية العالية بمستوى تفاعل واستمرارية عالية في التعلم، اتضح ان هذه التوجهات انعكست على تفاعل الطلاب خلال اللقاءات، وفي المقابل عند اعتماد أنشطة كتابية مطولة كان التفاعل لدى بعض الطلاب يقل.

حسب ما سبق ذكره فان نتائج البحث تظهر أثر التعلم عبر اللعب في تعلم اللغة الانجليزية من حيث العوامل المؤثرة، طبيعة المحتوى، انماط التفاعل، النمو المعرفي، والدافعية مما يمهد لمناقشة هذه النتائج.

مناقشة النتائج

هدف هذا القسم هو مناقشة نتائج البحث في ضل أسئلته وربطها مع المراجع التي تم الاعتماد عليها في البحث من ادبيات ودراسات سابقة ذات صلة بالتعلم والتعليم عن طريق اللعب. هدف المناقشة هو تفسير ما أظهرته النتائج من انماط وفهم دلالاتها.

مناقشة السؤال الأول:

كيف تؤثر العوامل الخارجية والداخلية للطلاب على تعلمهم للغة الانجليزية عند استخدام اسلوب التعلم عبر اللعب؟ أظهرت نتائج البحث ان للعوامل الداخلية كـرغبة الطالب في التعلم وغيرها لها تأثير كبير في تعلم اللغة الانجليزية مقارنة بالعوامل الخارجية. كان واضحا في النتائج ان نفسية الطالب الايجابية انعكست ايجابيا على تفاعل الطالب واستفادته. وهذا يتوافق مع باشا (2019) حيث اشارت ان اللعب التربوي يوفر بيئة امنة نفسيا للطلاب تقلل من قلقه وتزيد من قابلية تعلمه. كما ان Berk (2007) اشار الى دور العوامل الانفعالية في التعلم والنمو المعرفي اثناء مرحلة الطفولة. اما العوامل الخارجية كان تأثيرها محدودا في هذا البحث، وكان متعلقا بأمور لا يمكن السيطرة عليها كساعة اللقاء التعليمي، وهذا دليل على ان التعلم عبر اللعب له القدرة على تخطي العقبات الصغيرة لانه يحفز المتعلمين على التعلم. ترى الباحثتان ان هذه العوامل تأثيرها محدود لان استراتيجية التعلم عبر اللعب مرنة مما يمكنها من تجاوز هذه العقبات لأنها تزيد من دافعية المتعلمين في استمرار التفاعل والتركيز على اللعبة التعليمية المعطاة.

مناقشة نتائج السؤال الثاني:

كيف يؤثر نوع المحتوى المقدم (سواء كان تعليمياً أو ترفيهياً) على تطور المهارات المعرفية باللغة الانجليزية لدى الأطفال من جيل 3 حتى 14 سنة؟

أظهرت النتائج أن تنوع المحتوى التعليمي في التعليم عن طريق اللعب خاصة الألعاب الحركية والالعاب البطاقات والغناء والتمثيل عزز قدرة الطلاب على اكتساب المفردات اللغوية ورسخ تعلمهم للغة بشكل أكبر مقارنة بالتعليم التقليدي المعتمد على الكتب. كما وانه حسب نتائج البحث فان تفضيلاتهم تختلف باختلاف اعمارهم واحتياجاتهم التعليمية.

هذه النتائج متوافقة مع دراسة إبراهيم (2023) وRihalsyita et al. (2023) اللتين مفادهما ان التفاعل المبني على النشاط الحركي في التنمية المعرفية لدى الطالب واكتسابه للمهارات اللغوية. وتتقابل النتائج مع نتائج احمد (2023) التي تشير الى فاعلية التعلم عبر اللعب في تنمية مهارات الطالب المعرفية المتعددة عند تعلم اللغة الانجليزية.

ويعكس هذا ما يشير اليه الشمري (2019) وهو ان الالعاب التربوية ليست فقط للترفيه بل هي ايضا اداة تعليمية ذات أثر

عميق إذا ما صممت بالشكل الملائم لخدمة الأهداف التعليمية. وترى الباحثتان ان نوع المحتوى تأثيره ايجابي لانه تفاعلي ويتيح للطلاب استخدام اللغة ضمن نشاطات تعليمية ممتعة وهذا يساعد في اكتسابه للمفردات على المدى البعيد، كما ان تنوع المحتوى يراعي الفروق العمرية والفروق الفردية للطلاب وهذا يزيد من نجاح التعلم ويطور مهارات الطلاب اللغوية والتعليمية.

مناقشة السؤال الثالث:

كيف يؤثر تفاعل الاطفال أثناء التعلم عن طريق اللعب على النمو المعرفي للطلاب؟

أظهرت النتائج وجود علاقة بين تفاعل الطلاب عند التعلم عن طريق اللعب ونموهم المعرفي. حيث انه كلما ازداد تفاعل الطلاب الحركي واللفظي في العملية التعليمية كلما زاد نموهم المعرفي بشكل أكبر.

تتوافق هذه النتائج مع ما توصلت اليه أحمد (2023) حيث أكدت ان التفاعل النشط في البيئة التعليمية القائمة على اللعب تنمي التفكير والتعلم العميق. كما وتدعم النتائج دراسة Rai et al. (2023) التي تشدد على اهمية التفاعل النشط في تعزيز النمو المعرفي لدى الاطفال في البيئات التعليمية الغير تقليدية.

تشير هذه النتائج الى ان التعلم عبر اللعب يفتح المجال لمساحة تفاعلية تسمح للطفل في التعلم حسب نمطه الخاص وهذا يدعم الفروق الفردية المتواجدة لدى الطلاب. وترى الباحثتين ان هذا الترابط سببه ان هذه الاستراتيجية تفاعلية وتتيح فرصة للطلاب في الاكتشاف والتجريب وبناء المعرفة. وهذا الاسلوب يسمح لكل طالب بالتعلم وفق وتيرته الخاصة مما يدعم الفروق الفردية بين المتعلمين.

مناقشة السؤال الرابع:

كيف يؤثر استخدام التعلم عن طريق اللعب على دافعية الطلاب في تعلم اللغة؟

أظهرت النتائج ارتفاعا في دافعية الطلاب لتعلم اللغة الانجليزية عند استخدام اسلوب التعليم عن طريق اللعب، حيث كان توجه الطلاب واولياء امورهم ايجابيا نحو هذا الاسلوب وربطوا حقيقة انه ممتع برغبتهم بالاستمرار في التعلم.

تتفق هذه النتيجة مع دراسة الشمري (2019) التي اكدت ان التعيب يزيد دافعي المتعلمين نحو اللغة. وهذا يوافق دراسة بولطبور (2024) التي تشدد على دور اساليب التدريس الجديدة في تعزيز دافعية الطلاب. كما ان دراسة حمدي باشا (2019) تشدد على ان اللعب يقلل من مظاهر الرفض المدرسي ويعزز علاقة المتعلم مع العملية التعليمية

وحسب هذه النتائج فإن الدافعية هي عامل اساسي في نجاح تعلم اللغة خاصة لدى الاطفال. وترى الباحثتان ان ارتفاع دافعية الطلاب سببه ان استراتيجيات التعليم عبر اللعب مشوقة وتراعي فروق الطلاب الفردية في التفاعل والتعلم. فان اتاحة الفرصة للطلاب بالتفاعل بالطريقة التي تلائمهم تشعره بالنجاح فتعكس على دافعيته ورغبته بالاستمرار بالتعلم.

مناقشة السؤال الخامس:

كيف يؤثر توجه الطلاب على تفاعلهم أثناء العملية التعليمية عند تعلم اللغة عن طريق اللعب؟

وضحت النتائج ان الاتجاهات الايجابية للطلاب للتعلم عبر اللعب تنعكس على مستوى تفاعلهم داخل اللقاءات، حيث ان مستوى مشاركة الطلاب الذين يحبون هذا الاسلوب وتركيزهم في الانشطة التعليمية القائمة على اللعب اعلى من تركيزهم مراقبة بالأنشطة التي تعتمد على التعليم التقليدي.

تتوافق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه بولطبور (2024) من أن اتجاهات المتعلمين نحو أسلوب التعلم تلعب دوراً محورياً في تفاعلهم واستجاباتهم للأنشطة التعليمية. كما يدعمها الإطار النظري للنمو المعرفي الذي يؤكد على أهمية الدافعية

والاتجاهات في تشكيل الخبرة التعليمية (Berk, 2007).

وترى الباحثان ان التعلم عن طريق اللعب يشعر الطالب بالارتياح فيندمج في العملية التعليمية النشطة فيقل خوفه من استخدام اللغة وهذا يجعله مشاركاً فعالاً في النشاط التعليمي الممتع، وان تقبل الطالب للأسلوب التعليمي هذا يجذب انتباهه ويزيد من اندماجه في العملية التعليمية وهذا ينعكس على مستوى تفاعله في العملية التعليمية.

الدلالات التربوية للبحث: تشير نتائج البحث الى ضرورة التعلم عبر اللعب واستعماله كأسلوب تعليمي لما لديه من فاعلية لذا يمكن الاعتماد عليه لتعليم اللغة الانجليزية للأطفال بسبب أثره الايجابي على التفاعل والدافعية والنمو المعرفي. وتؤكد النتائج على اهمية تنوع المحتوى التعليمي بما يناسب الأجيال المختلفة وميول الطلاب، ويجب تجهيز بيئة تعليمية داعمة تراعي جوانبهم النفسية والانفعالية.

الاستنتاجات: تشير نتائج البحث ان استراتيجية التعلم عبر اللعب فعالة في اكتساب الطلاب من جيل سنتين حتى 14 مهارات اللغة الانجليزي لأنها فعالة وممتعة ومحفزة. وأظهرت النتائج ان للعوامل الداخلية كالدافعية مهمة لنجاح الطالب في تعلم اللغة بالمقارنة مع العوامل الخارجية.

وبينت الدراسة ان تنوع المحتوى الترفيهي التعليمي يساعد في تنمية المهارات اللغوية للطلاب مع مراعاة الفروق الفردية بينهم دون التأثير على مستوى تعلمهم.

واظهرت النتائج ان تفاعل الطلاب النشط يزيد من نموهم المعرفي، ودافعية الطلاب لتعلم اللغة بهذا الاسلوب تنعكس بتفاعل الطلاب عند اتباع المعلم له. من هنا نستنتج ان التعلم عبر اللعب ليس فقط ممتعا بل فعال ويعزز من دافعية الطلاب وتفاعلهم ويكسبهم اللغة بصورة طبيعية ومستدامة.

التوصيات

في ضوء نتائج هذا البحث، يُوصى بـ:

- بتبني أسلوب التعلم عبر اللعب كمدخل تربوي فاعل في تعليم اللغة الإنجليزية، لما أظهره من أثر إيجابي في تعزيز دافعية الطلاب، وزيادة مستوى تفاعلهم، ودعم نموهم المعرفي واللغوي.
- كما يُوصى بتنظيم دورات إرشادية وتدريبية للمعلمين تهدف إلى تعريفهم بمبادئ التعلم عبر اللعب، وآليات تطبيقه داخل الصفوف الدراسية بصورة منهجية تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين وتخدم الأهداف التعليمية.
- ويوصي البحث كذلك بإدخال أسلوب التعلم عبر اللعب ضمن المناهج التعليمية بصورة مخططة ومنظمة، بحيث لا يقتصر على المبادرات الفردية، بل يصبح جزءاً من الممارسات التعليمية المعتمدة.
- إضافة إلى ذلك، يُوصى بتوفير بيئات تعليمية صفية داعمة لهذا الأسلوب، من حيث المساحة والأدوات التعليمية، وتشجيع التنوع في الأنشطة التعليمية بما يوازن بين المحتوى الترفيهي والمحتوى التعليمي، بما يساهم في تحقيق تعلم فعال ومستدام.

مقترحات لبحوث مستقبلية:

- دراسات في أثر استراتيجية التعلم عبر اللعب على اكتساب مهارات لغوية محددة (الحديث، الكتابة...)
- مقارنة مدى نجاح اسلوب التعلم عبر اللعب على الفئات العمرية المختلفة.
- قياس أثر التعلم باللعب على اكتساب المهارات اللغوية مقارنة بالأساليب التقليدية.

المراجع

المراجع العربية:

إبراهيم، إيمان إبراهيم السيد. (2023). أهمية استخدام استراتيجية الألعاب الرقمية في تنمية مهارة الاستعداد للقراءة في مرحلة الطفولة المبكرة. **مجلة الطفولة، 44**(1)، 1854-1877.

Ibrahim, I. I. A. (2023). The importance of using the digital games strategy in developing reading readiness skills in early childhood. **Journal of Childhood, 44**(1), 1854-1877.

أحمد، مجدي أحمد محمد. (2023). أثر استخدام استراتيجية التعلم باللعب في تدريس اللغة الإنجليزية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في مديرية التربية والتعليم لمحافظة جرش. **مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، 39**(2، ج. 2)، 55-78.

Ahmed, M. A. M. (2023). The effect of using the learning-through-play strategy in teaching English on developing critical thinking skills among eighth-grade students in the Directorate of Education of Jerash Governorate. **Journal of the Faculty of Education, Assiut University, 39**(2, Part 2), 55-78.

أحمد، نجلاء سعيد محمد. (2020). فاعلية استخدام الألعاب الإلكترونية التعليمية على تنمية مهارات التفكير وحل المشكلات التعليمية عند التلاميذ. **مجلة دراسات وبحوث التربية النوعية، 6**(1)، 127-184.

Ahmed, N. S. M. (2020). The effectiveness of using educational electronic games in developing thinking and educational problem-solving skills among pupils. **Journal of Studies and Researches of Specific Education, 6**(1), 127-184.

بن بوزيد، مريم. (2020). اللعب التربوي: نحو استراتيجية تحديث التعليم في المرحلة التحضيرية. **مجلة بحث وتربية / Educ Recherche، 8**(1)، 54-64.

Ben Bouzid, M. (2020). Educational play: Toward a strategy for modernizing education in the preparatory stage. **Educ Recherche, 8**(1), 54-64.

بولطيور، رحمة. (2024). طريقة التدريس ودورها في تعزيز دافعية تعلم اللغة الإنجليزية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمهم (رسالة ماستر غير منشورة). جامعة محمد الصديق بن يحيى، جيجل، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا.

Boultiour, R. (2024). The teaching method and its role in enhancing primary school pupils' motivation to learn English from their teachers' perspective (Unpublished master's thesis). Mohamed Seddik Ben Yahia University, Jijel, Faculty of Humanities and Social Sciences, Department of Psychology, Educational Sciences, and Orthophony.

حمدي باشا، ياسمين، وسلطاني، فاروق. (2022). استراتيجية التعلم باللعب آلية للتعامل مع الرفض المدرسي في ظل تعليم المقاربة بالكفاءات. **الملل، 4** (2).

Hamdi Bacha, Y., & Soultani, F. (2022). The strategy of learning through play as a mechanism for dealing with school refusal under the competency-based approach. **Al-Milal**, 4(2).

الشمري، بدر ثروي عبد الله. (2019). فاعلية استخدام استراتيجية التلعيب في تنمية الدافعية نحو تعلم اللغة الإنجليزية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة حائل. **مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط**, 35(5)، ج. 2، 575-601.

Al-Shammari, B. T. A. (2019). The effectiveness of using the gamification strategy in developing motivation toward learning English among secondary school students in Hail city. **Journal of the Faculty of Education, Assiut University**, 35(5, Part 2), 575-601.

المراجع الأجنبية:

Berk, L. E. (2007). Development through the lifespan (4th ed.). Allyn & Bacon.

Rai, J., Predy, M., Wiebe, S. A., Rinaldi, C., Zheng, Y., & Carson, V. (2023). Patterns of preschool children's screen time, parent-child interactions, and cognitive development in early childhood: A pilot study. *Pilot and Feasibility Studies*, 9, Article 39. <https://doi.org/10.1186/s40814-023-01266-6>

Rihalsyita, W., Ilhya, S., & Rahmawati, R. D. (2023). The effectiveness of picture-word matching games in vocabulary learning. *Al-Lahjah: Jurnal Pendidikan, Bahasa Arab dan Kajian Linguistik Arab*, 6(1), 7-18.

عنوان البحث

تقنين مقياس كرب ما بعد الصدمة على عينة من طلبة إحدى المدارس الثانوية العربية في الجليل

جوزيان شحادة¹، سلوى صنع الله²

¹ مُدرّسة علوم سياسية للمرحلة الثانوية، فلسطين. جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين. بريد الكتروني: Joziansh@gmail.com

² مُدرّسة رياضيات للمرحلة الإعدادية، فلسطين، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين. بريد الكتروني: Slwa.1991.sanalla@gmail.com
HNSJ, 2026, 7(5); <https://doi.org/10.53796/hnsj75/25>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/75/25>

تاريخ النشر: 2026/05/01م

تاريخ القبول: 2026/04/22م

تاريخ الاستقبال: 2026/04/15م

المستخلص

هدفت هذه الدراسة إلى تقنين مقياس كرب ما بعد الصدمة والتحقق من خصائصه السيكومترية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية في إحدى المدارس الثانوية العربية في الجليل، وذلك بهدف فحص مدى صلاحيته للاستخدام في البيئة العربية المدرسية. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدمت الباحثتان المنهج الوصفي، وتم تطبيق مقياس ديفيدسون لاضطراب كرب ما بعد الصدمة (1995)، المكوّن من (17) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد فرعية، على عينة استطلاعية بلغت (36) طالبًا وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية.

وللتحقق من صدق المقياس، تم عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين، كما تم حساب صدق البناء باستخدام معاملات ارتباط بيرسون بين الفقرات ومجالاتها والدرجة الكلية للمقياس. أما ثبات المقياس، فقد تم التحقق منه باستخدام معامل كرونباخ ألفا، وطريقة التجزئة النصفية، ومعادلة سبيرمان براون.

وأظهرت النتائج أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الصدق والثبات في الدرجة الكلية ومعظم أبعاده، حيث بلغ معامل كرونباخ ألفا للدرجة الكلية (0.88)، مما يدل على تمتع الأداة بدرجة جيدة من الاتساق الداخلي. في المقابل، أظهر بُعد تجنب الحدث الصادم معاملات ثبات أقل نسبيًا مقارنة ببقية الأبعاد.

وتخلص الدراسة إلى أن المقياس يتمتع بخصائص سيكومترية مقبولة تتيح الاستفادة منه في قياس أعراض كرب ما بعد الصدمة لدى طلبة المرحلة الثانوية في البيئة العربية المدرسية، مع التوصية بإجراء مزيد من الدراسات على عينات أكبر وأكثر تنوعًا لتعزيز إجراءات تقنيته والتحقق من استقرار خصائصه السيكومترية.

الكلمات المفتاحية: تقنين مقياس، كرب ما بعد الصدمة، الخصائص السيكومترية، طلبة المرحلة الثانوية.

RESEARCH TITLE

Standardization of the Post-Traumatic Stress Disorder Scale on a Sample of Students from an Arab Secondary School in the Galilee

Shehade Jozian¹, Sanalla Salwa²

¹ Secondary School Political Science Teacher, Palestine. An-Najah National University, Nablus, Palestine. Email: Joziansh@gmail.com

² Preparatory School Mathematics Teacher, Palestine. An-Najah National University, Nablus, Palestine. Email: Slwa.1991.sanalla@gmail.com

HNSJ, 2026, 7(5); <https://doi.org/10.53796/hnsj75/25>

Arabic Scientific Research Identifier: <https://arsri.org/10000/75/25>

Received at 15/04/2026

Accepted at 22/04/2026

Published at 01/05/2026

Abstract

This study aimed to standardize the Post-Traumatic Stress Disorder Scale and verify its psychometric properties among a sample of secondary school students in an Arab secondary school in the Galilee, to examine its suitability for use in the Arab school environment. To achieve the objectives of the study, the descriptive method was employed, and the Davidson Post-Traumatic Stress Disorder Scale (1995), consisting of 17 items distributed across three sub-dimensions, was administered to a pilot sample of 36 male and female secondary school students.

To verify the validity of the scale, it was presented to a panel of expert judges, and construct validity was calculated using Pearson correlation coefficients between the items, their dimensions, and the total score of the scale. Reliability was assessed using Cronbach's alpha coefficient, the split-half method, and the Spearman-Brown formula.

The results showed that the scale demonstrated an acceptable degree of validity and reliability in the total score and most of its dimensions. Cronbach's alpha coefficient for the total score reached 0.88, indicating that the instrument has good internal consistency. In contrast, the Avoidance of Traumatic Event dimension showed relatively lower reliability coefficients compared with the remaining dimensions.

The study concluded that the scale has acceptable psychometric properties that allow its use in measuring post-traumatic stress symptoms among secondary school students in the Arab school environment. The study recommends conducting further research on larger and more diverse samples to strengthen its standardization procedures and verify the stability of its psychometric properties.

Key Words: Scale standardization, post-traumatic stress disorder, psychometric properties, secondary school students.

المقدمة

يمرّ الإنسان خلال حياته بسلسلة من الضغوط والمواقف الصعبة التي تختلف في نوعها وحدّة تأثيرها، وغالبًا ما ينجح الأفراد في التكيف مع ضغوط الحياة اليومية نظرًا لتكرارها وإمكانية توقّعها، مما يسمح لهم بتطوير استراتيجيات فعّالة للتعامل معها. ومع ذلك، توجد فئة أخرى من الأحداث تتجاوز في قوّتها وقدرتها على الإرباك حدود الضغط اليومي المعتاد، فتفاجئ الفرد بشكل حاد ومفاجئ بحيث يعجز عن استيعابها والتعامل معها بوسائله المعتادة (مبارك وآخرون، 2023). تُسمّى هذه الأحداث بالأحداث الصادمة، وهي مواقف غير متوقّعة تحمل تهديدًا حقيقيًا لحياة الإنسان أو لسلامته الجسدية أو النفسية، بحيث يشعر فيها الفرد بالعجز الشديد وفقدان السيطرة، الأمر الذي قد يترك آثارًا نفسية عميقة تمتدّ لفترة طويلة بعد انتهاء الحدث نفسه. وفي حال استمرّت هذه الآثار ورافقتها أعراض مثل استرجاع الذكريات المؤلمة، وتجنّب المثيرات المرتبطة بالحدث، واضطرابات النوم والتركيز، فإن الفرد قد يتطوّر لديه اضطراب ما بعد الصدمة الذي يُعدّ من أبرز نتائج التعرّض للأحداث الصادمة على الصحة النفسية (الصحاصح، 2022).

ومع اشتداد الأزمات تزداد أهمية شعور الفرد بالأمن النفسي بوصفه حاجة أساسية تعمل على توجيه سلوكه نحو التكيف الإيجابي وتحسين مستوى أدائه في مجالات الحياة المختلفة. ويؤدي غياب هذا الشعور إلى اضطرابات نفسية وسلوكية تنعكس سلبًا على أنشطته اليومية وإنجازه المهني، مما يجعل الأمن النفسي شرطًا ضروريًا للحفاظ على التوازن الانفعالي والتوافق والصحة النفسية (محمد وأبو شعبان، 2021).

لذا نرى اهتمام الأدبيات النفسية بدراسة اضطراب كرب ما بعد الصدمة بوصفه نتيجة للتعرض لأحداث صادمة شديدة، مثل الحروب والكوارث والاعتداءات، لما تخلّفه من آثار نفسية عميقة وطويلة الأمد. وتشير الدراسات إلى أن شدة الحدث الصادم أو تكراره، إضافة إلى شعور الفرد بتهديد مباشر لحياته، تزيد من احتمالية ظهور أعراض الاضطراب. كما أسهمت التغطية الإعلامية المكثفة والمتواصلة للأحداث الصادمة في تعميق الإحساس بالخطر، إذ قد تؤدي إلى حالة من الترقب الدائم وتوقّع وقوع حدث صادم، حتى لدى الأفراد الذين لم يتعرضوا للحدث بشكل مباشر، مما يزيد من مستويات القلق والتوتر ويعزّز الاستجابات النفسية المرتبطة بالصدمة (المعمري، 2022). وفي ظل هذا الواقع برزت الحاجة إلى فهم أعمق لاضطرابات ما بعد الصدمة وأثرها على المراهقين، حيث تعد مرحلة المراهقة، التي تمثلها فئة طلاب المرحلة الثانوية، من أكثر المراحل حساسية للتأثر بالضغوط والأحداث الصادمة، نظرًا لما تشهده من تغيرات معرفية وانفعالية واجتماعية متسارعة، مما يجعل دراسة آثار الصدمة عليهم ضرورة لفهم انعكاساتها على سلوكهم وتكيفهم وصحتهم النفسية. ومن هنا جاءت هذه الدراسة لتسهم في تقنين مقياس كرب ما بعد الصدمة لدى طلبة الثانوية، بهدف توفير أداة علمية تساعد في رصد هذه الظاهرة وتوجيه الجهود التربوية والنفسية في تعزيز صحة الطلاب ودعمهم.

1.1 مشكلة البحث

تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في الكشف عن الخصائص السيكومترية لمقياس اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة لدى عينة من طلبة إحدى المدارس الثانوية العربية في الجليل وتحدد تساؤلات الدراسة في السؤال التالي:

ما الخصائص السيكومترية لمقياس كرب ما بعد الصدمة لدى عينة من طلبة إحدى المدارس الثانوية العربية في الجليل؟

1.2 أسئلة البحث

ما دلالات صدق مقياس كرب ما بعد الصدمة على عينة من طلبة المدارس الثانوية العربية في الجليل؟

ما دلالات ثبات مقياس كرب ما بعد الصدمة على عينة من طلبة المدارس الثانوية العربية في الجليل؟

1.3 أهداف البحث

1. التعرف على تقنين مقياس كرب ما بعد الصدمة على عينة من طلبة المدارس الثانوية العربية في الجليل.
2. التعرف على دلالات صدق مقياس كرب ما بعد الصدمة على عينة من طلبة المدارس الثانوية العربية في الجليل.
3. التعرف على دلالات ثبات مقياس كرب ما بعد الصدمة على عينة من طلبة المدارس الثانوية العربية في الجليل.

1.4 أهمية البحث

الأهمية التطبيقية

1. توفير أداة مقننة للكشف المبكر عن أعراض كرب ما بعد الصدمة لدى الطلبة .
2. دعم المرشدين والمعالجين في إعداد برامج تدخل وعلاج مناسبة .
3. تزويد الإدارة المدرسية بمؤشرات لتحسين البيئة الداعمة نفسيًا .
4. إفادة الجهات التربوية والصحية والأهل في تقييم الحالة النفسية وتقديم الدعم .
5. إتاحة استخدام المقياس في الدراسات المقارنة مستقبلاً .

الأهمية النظرية

1. إثراء الأدبيات العلمية حول كرب ما بعد الصدمة لدى المراهقين .
2. سد النقص في المقاييس العربية المقننة والموثوقة .
3. توفير إطار علمي دقيق لقياس الظاهرة .
4. بناء معايير محلية لفهم الخصائص النفسية للطلبة .
5. دعم الباحثين بأداة علمية يمكن استخدامها في دراسات لاحقة.

1.5 حدود البحث

- 1.5.1 حدود زمنية: الفصل الدراسي الأول من العام 2025 – 2026.
- 1.5.2 حدود مكانية: إحدى المدارس الثانوية العربية في الجليل
- 1.5.3 حدود بشرية: طلبة إحدى المدارس الثانوية العربية
- 1.5.4 حدود موضوعية: اقتصرت الدراسة على تقنين مقياس كرب ما بعد الصدمة والتحقق من خصائصه السيكومترية من حيث الصدق والثبات.

1.6 مصطلحات البحث

1.6.1 التقنين

هو عملية منهجية لإعداد أداة القياس من خلال ضبط بنودها وتعليمات تطبيقها وتصحيحها، بما يضمن ثبات استخدامها وإمكانية تطبيقها في ظروف متشابهة للحصول على نتائج موثوقة ومقاربة، بهدف تحقيق الاتساق في القياس وتقليل تأثير العوامل الخارجية (الكبيسي والتميمي، 2017).

وتعرفه الباحثتان إجرائيًا بأنه عملية للتحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس كرب ما بعد الصدمة، من خلال استخراج معاملات الصدق والثبات، للتأكد من دقة المقياس وثبات نتائجه عند تطبيقه على عينة الدراسة.

1.6.2 كرب ما بعد الصدمة

هو اضطراب نفسي يظهر عقب التعرض لحدث صادم، ويتم برود فعل نفسية شديدة ومتأخرة نسبيًا، تؤثر في تكيف الفرد الاجتماعي وأدائه الأكاديمي والمهني (محزري، 2021).

وتعرفه الباحثتان إجرائيًا بأنه يقاس بمجموع الدرجات التي يحصل عليها أفراد العينة من خلال استجاباتهم على المقياس المستخدم في البحث (ديفيد سون) ويتحدد ذلك خلال أبعاد اضطراب ما بعد الصدمة: استعادة الخبرة الصادمة، تجنب الخبرة الصادمة والاستثارة.

1.6.3 طلبة المرحلة الثانوية

هم الطلاب الذين يدرسون في المرحلة التي تلي التعليم الإعدادي وتسبق التعليم العالي، وتتراوح أعمارهم غالبًا بين (15-18) عامًا. وتُعد هذه المرحلة فترة نمائية مهمة تتزامن مع المراهقة، حيث تحدث تغيرات معرفية وانفعالية واجتماعية، ويتشكل خلالها مفهوم الهوية والاستقلالية، مما يزيد من تأثرهم بالضغوط النفسية والأحداث الحياتية (موسى وعوض، 2025).

وتعرفه الباحثتان إجرائيًا: طلبة المرحلة الثانوية في المدارس العربية في الجليل الذين طبق عليهم مقياس كرب ما بعد الصدمة لأغراض التقنين.

2. الإطار النظري

2.1 مفهوم اضطراب كرب ما بعد الصدمة Post- Traumatic Stress disorder

كلمة PTSD هي اختصار لمفهوم Post- Traumatic Stress disorder والذي يعني اضطراب ضغط ما بعد الصدمة، يُعد اضطراب ما بعد الصدمة (PTSD) أحد الاضطرابات النفسية التي قد تظهر لدى الفرد عقب تعرضه لحدث صادم، سواء أكان ذلك نتيجة كوارث طبيعية أو بشرية، بحيث يختبر هو أو من حوله تهديدًا حقيقيًا للحياة أو إصابة خطيرة. وتتمثل الاستجابة الأولية عادةً في مشاعر الخوف الشديد أو العجز أو الرعب، وقد تستمر هذه الأعراض حتى بعد انتهاء الحدث الصادم (عباس، 2022).

ويشير محمد بن حسن (2023) إلى أن اضطراب ما بعد الصدمة هو حالة نفسية تظهر لدى الأفراد الذين مرّوا مباشرة بتجارب صادمة شعروا خلالها بالخطر أو الخوف أو فقدان السيطرة، أو لدى من شهدوا تلك الأحداث أو عرفوا بوقوعها لأشخاص مقربين منهم. ويُلاحظ على المصابين ظهور أعراض اقتحاميه، وسلوكيات تجنب، إلى جانب تغيرات انفعالية ومزاجية واستثارة مفرطة.

2.2 النشأة التاريخية لاضطراب كرب ما بعد الصدمة

يُعد اضطراب ما بعد الصدمة من الاضطرابات التي حظيت باهتمام حديث، رغم أن جذوره تعود لوصف أعراض مشابهة قديمًا مثل "متلازمة دا كوستا". ومع تطور علم النفس استقر المصطلح بصيغته الحالية (PTSD) وتشير الدراسات إلى أن التعرض للصدمة لا يؤدي بالضرورة للإصابة بالاضطراب، إذ إن نسبة محدودة فقط تطور أعراضًا سريرية واضحة (محزري، 2021).

فيعد اضطراب كرب ما بعد الصدمة من الاضطرابات النفسية التي تنشأ نتيجة التعرض لأحداث صادمة ذات طابع شديد، مثل الحروب والكوارث الطبيعية وحوادث السير وفقدان أشخاص مقربين. وتؤدي هذه الأحداث الصادمة الى اضطرابات نفسية عميقة قد تمتد آثارها لفترات طويلة، حيث يعاني المصابون من أعراض متعددة، من أبرزها القلق المستمر، الخوف المفرط، اضطرابات النوم واسترجاع الحدث الصادم بشكل متكرر. وتشير الدراسات الحديثة إلى أن نسبة كبيرة من المصابين لا يتمكنون من تجاوز هذه التجارب بسهولة، مما يؤثر على حياتهم اليومية بعد التعرض للصدمة، الأمر الذي يؤثر سلبًا على صحتهم النفسية وعلاقاتهم الاجتماعية (Annett et al., 2023).

كما ويتسم اضطراب كرب ما بعد الصدمة بمجموعة من السمات وهي:

1. افكار مؤلمة ومتكررة تفرض نفسها على المصاب وتتعلق مباشرة بالحدث الصادم.
 2. الاسترجاع القهري للحدث الصادم، أي شعور المصاب وكأن الحدث المؤلم يتكرر من جديد بكل تفاصيله.
 3. اضطرابات النوم مثل الأرق والكوابيس المرتبطة بالحدث الصادم.
 4. ضعف التركيز مما يؤثر في الأداء المهني واليومي.
 5. تقلبات مزاجية سلبية مثل الحزن المستمر، القلق، الخوف، الشعور بالعجز واليأس.
- وهذه الاعراض جميعها تؤدي الى خلل واضح في الأداء الوظيفي والاجتماعي والعلاقات الشخصية (Nadeen et al., 2023).

2.3 اعراض كرب ما بعد الصدمة

1. اعاده الحدث الصدمي مثل الافكار الدخيلة، الكوابيس، تذكر الحدث.
2. فرط التيقظ وتتضمن معاناة الفرد من اضطرابات في النوم، صعوبة التركيز، التهيج، والاستجابة المبالغ فيها.
3. نوبات الهلع والخوف الشديد مصحوبًا بضيق في التنفس، التعرق، الدوخة، وتسارع دقات القلب.
4. الأعراض الجسدية الالم المزمن، الصداع والألم في المعدة، ضيق وحرقة في الصدر، وتقلص العضلات أو آلام في الظهر.
5. مشاعر عدم الثقة، ضعف الثقة في الآخرين وضعف التفكير وعدّ العالم مكانًا خطيرًا.
6. الاكتئاب، القلق، الحزن، تقلب المزاج، فقدان الاهتمام، عدم التمتع بالأنشطة، الشعور بالذنب والخجل واليأس من المستقبل.
7. وجود الذكريات المتكررة للحدث الصدمي، الأحلام المخيفة، الشعور بوقوع وتكرر الحدث الصدمي (Francois et al, 2023).

2.4 النظريات المفسرة لاضطراب كرب ما بعد الصدمة

2.4.1 النظرية التحليلية

يُعزى اضطراب الصدمة، وفق المنظور التحليلي، إلى إحياء صراعات ومشكلات نفسية سابقة تعود إلى مرحلة الطفولة، مع اعتماد الفرد على آليات دفاعية للحد من القلق. كما تُسهم المكاسب الثانوية أو التعزيزات البيئية في استمرار

الاضطراب. وقد ركّز فرويد في تفسيره على خصائص الشخصية والبنية النفسية للفرد قبل التعرض للصدمة، مع إغفال نسبي لتأثير العوامل البيئية الخارجية (محزري 2021).

2.4.2 النظرية السلوكية

يركّز السلوكيون على دور البيئة في تشكيل السلوك عبر التعلم، حيث يفسّر اضطراب ما بعد الصدمة من خلال تكوّن استجابة خوف شرطية لمنبهات محايدة بعد التعرض لحدث صادم، مما يؤدي إلى القلق وسلوكيات التجنب. ورغم ذلك، لا يفسّر هذا المنظور الآليات الداخلية للاضطراب ولا اختلاف استجابات الأفراد للحدث نفسه (زعفان، 2023).

2.4.3 النظرية البيولوجية

تُفسّر النظرية البيولوجية اضطراب ما بعد الصدمة بوصفه نتيجة لتأثيرات الصدمة على عدة مستويات فسيولوجية، إذ قد تُحدث الخبرات الصادمة تغيرات في نشاط الناقلات العصبية داخل الجهاز العصبي. وتنعكس هذه التغيرات في صورة استجابات نفسية وانفعالية متعددة، من بينها اضطرابات في التنظيم الانفعالي وظهور نوبات من الانفعالات الحادة (محزري، 2021).

2.4.4 النظرية المعرفية

يفترض المنظور المعرفي أن الاضطرابات النفسية ناتجة عن أنماط تفكير غير عقلانية حول الذات والعالم، حيث تؤدي الصدمات إلى زعزعة الإحساس بالأمان وتكوين بنية خوف في الذاكرة، مما يعزز الشعور بعدم السيطرة ويرفع مستوى القلق (زعفان، 2023).

2.5 الدراسات السابقة

2.5.1 الدراسات العربية

1. هدفت دراسة عطية وشاهين (2024) إلى الكشف عن مستوى انتشار اضطراب ما بعد الصدمة لدى الطلبة بعد عدوان غزة عام 2022، والتعرّف إلى الفروق في مستوى الاضطراب تبعاً لمتغيري الجنس والمستوى التعليمي. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت مقياس ديفيدسون لاضطراب ما بعد الصدمة على عينة مكونة من (390) طالباً وطالبة من مراحل تعليمية مختلفة. وأظهرت النتائج أن مستوى اضطراب ما بعد الصدمة لدى الطلبة جاء بدرجة متوسطة، كما بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاضطراب تُعزى إلى متغيري الجنس أو المستوى التعليمي.

2. هدفت دراسة محزري (2021) إلى التعرف على العلاقة بين اضطراب ما بعد الصدمة وقلق المستقبل لدى طلبة المرحلة الثانوية بمدارس الحد الجنوبي بمنطقة جازان، والكشف عن الفروق تبعاً لمتغير مكتب التعليم. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت مقياس ديفيدسون لاضطراب ما بعد الصدمة ومقياس المشيخي لقلق المستقبل على عينة بلغت (300) طالب من طلبة المرحلة الثانوية. وأظهرت النتائج وجود علاقة دالة بين اضطراب ما بعد الصدمة وقلق المستقبل، إلى جانب وجود فروق دالة إحصائية تُعزى لمتغير مكتب التعليم.

3. هدفت دراسة إبراهيم وآخرون (2021) إلى التعرف على العلاقة بين خبرات الإساءة في الطفولة واضطراب ضغوط ما بعد الصدمة لدى طلبة المرحلة الثانوية. وتكوّنت عينة الدراسة من (309) مراهقين ومراهقات من طلبة الثانوية العامة تم اختيارهم بطريقة عشوائية. واستخدمت الدراسة مقياس إساءة معاملة المراهقين ومقياس اضطراب

ضغوط ما بعد الصدمة وفق معايير الدليل التشخيصي الخامس (PCL-5). وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أنماط الإساءة وآثارها واضطراب ضغوط ما بعد الصدمة لدى طلبة المرحلة الثانوية.

4. هدفت دراسة حسين وآخرون (Hussein et al., 2021) إلى تحديد تأثير صدمات الحرب على طلبة المرحلة الثانوية، وقياس معدل الإصابة باضطراب ما بعد الصدمة لديهم، إضافة إلى دراسة العلاقة بين التعرض لصدمات الحرب وتأثيرها على الأداء الدراسي. وشملت الدراسة عينة مكونة من (108) طالبًا وطالبة، وتم استخدام نسخة معدلة من استبيان صدمات الحرب (CRIES-13) لتشخيص اضطراب ما بعد الصدمة النفسية. وأظهرت النتائج أن معدل الإصابة باضطراب ما بعد الصدمة بلغ (27.8%)، وكان أعلى لدى الإناث مقارنة بالذكور، كما بينت النتائج وجود تأثير ملحوظ للصدمات النفسية على الأداء الدراسي لدى الطلبة.

5. هدفت دراسة محمد (2020) إلى الكشف عن العلاقة بين اضطراب كرب ما بعد الصدمة ومتغيري القلق والاكتئاب لدى عينة من المراهقين. وتكونت عينة الدراسة من (14) مراهقًا من الذكور من ذوي اضطراب كرب ما بعد الصدمة، واستخدمت الدراسة استمارة البيانات الأولية، واستبانة أعراض اضطراب كرب ما بعد الصدمة لدى الأطفال والمراهقين، ومقياس تايلور للقلق الصريح، وقائمة بيك للاكتئاب. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين اضطراب كرب ما بعد الصدمة وكل من القلق والاكتئاب، إضافة إلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين القلق والاكتئاب لدى أفراد عينة الدراسة.

2.5.2 الدراسات الأجنبية

1. هدفت دراسة كاسا وآخرون (Kassa et al., 2024) إلى الكشف عن اضطراب ما بعد الصدمة لدى طلبة المدارس الثانوية في مدينة Waldia في إثيوبيا بعد تعرضهم للحرب، وتحديد نسبة انتشار الاضطراب والعوامل المؤدية إليه. وأجريت الدراسة على عينة بلغت (338) طالبًا باستخدام مقياس خاص باضطراب ما بعد الصدمة وأدوات لقياس الاكتئاب والضغط النفسي والدعم الاجتماعي. وأظهرت النتائج أن نحو (40%) من الطلبة يعانون من أعراض اضطراب ما بعد الصدمة، كما تبين أن من أبرز العوامل المرتبطة بالاضطراب: انخفاض الدعم الاجتماعي، والاكتئاب، وشدة التعرض المباشر للحرب، ورؤية مقتل أحد الأقارب أو الأصدقاء..

2. سعت دراسة تيموثي (2023) إلى تحديد مدى انتشار اضطراب ما بعد الصدمة لدى فئة المراهقين، مع التمييز بين الاضطراب الجزئي والاضطراب الكامل. واعتمدت الدراسة على مقياس متخصص لقياس اضطراب كرب ما بعد الصدمة، وطُبِّق على عينة مكونة من (300) مراهق ومراقبة سبق تعرضهم لحدث صادم واحد على الأقل. وأظهرت النتائج أن التعرض للصدمة يترك تأثيرات متفاوتة الشدة لدى المراهقين، وأن الاضطراب الكامل والجزئي كلاهما شائعان بين هذه الفئة، مما يؤكد أهمية الفحص المبكر والتدخل المستمر للحد من الآثار الممتدة للصدمة.

3. هدفت دراسة أستيتين وبركات (Astitene & Barkat, 2022) إلى الكشف عن نسبة انتشار اضطراب كرب ما بعد الصدمة بين طلبة المدارس الثانوية الحكومية في مدينة سلا بالمغرب، والتعرف إلى الآثار النفسية المصاحبة له، خاصة القلق والاكتئاب. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وطُبِّقت عدة أدوات لقياس اضطراب كرب ما بعد الصدمة والقلق والاكتئاب على عينة بلغت (348) طالبًا وطالبة من الفئة العمرية 14-17 سنة. وأظهرت النتائج أن نسبة انتشار اضطراب كرب ما بعد الصدمة بلغت (25.8%)، مع ارتفاع معدل الإصابة

لدى الإناث مقارنة بالذكور، كما تبين أن الاضطراب يرتبط بارتفاع معدلات القلق والاكتئاب وضعف التحصيل الدراسي واضطرابات النوم ومشكلات التركيز.

4. هدفت دراسة فرنانديز وآخرون (Fernández et al., 2022) إلى الكشف عن العلاقة بين اختلال الوظيفة الأسرية واضطراب كرب ما بعد الصدمة لدى طلبة المرحلة الثانوية خلال جائحة كوفيد-19 في بيرو. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي على عينة بلغت (562) طالبًا وطالبة. وأظهرت النتائج ارتفاع نسبة انتشار اضطراب كرب ما بعد الصدمة بين الطلبة، ووجود علاقة قوية بين الاضطراب وكل من القلق والاكتئاب واختلال البيئة الأسرية، في حين ظهرت المرونة النفسية كعامل وقائي يسهم في خفض شدة الاضطراب.

5. هدفت دراسة أرويو وآخرون (Arroyo et al., 2020) إلى تطوير نسخة مختصرة من مؤشر UCLA لرد فعل اضطراب ما بعد الصدمة وفق DSM-5 لتسهيل فحص الأطفال والمراهقين المعرضين للصدمة. واعتمدت الدراسة على تحليل استجابات عينة بلغت (486) مراهقًا، إلى جانب عينة سريرية مكونة من (41) مراهقًا للتحقق من دقة الأداة. وأسفرت النتائج عن تطوير نسخة مختصرة مكونة من (11) بندًا أظهرت مستوى مرتفعًا من الثبات والقدرة على التمييز، مما يدعم استخدامها كأداة مختصرة وموثوقة للكشف المبكر عن اضطراب ما بعد الصدمة لدى الفئات العمرية المدرسية.

2.5.3 التعليق على الدراسات السابقة

اتفقت معظم الدراسات السابقة، مثل كاسا وآخرون (Kassa et al., 2024)، وأستيتين وبركات (Astitene & Barkat, 2022)، وحسين وآخرون (Hussein et al., 2021)، وفرنانديز وآخرون (Fernández et al., 2022)، على ارتفاع نسبة انتشار اضطراب ما بعد الصدمة بين الطلبة، خاصة في البيئات المتأثرة بالحروب أو الأزمات، مع تفاوت نسب الانتشار تبعًا لطبيعة الحدث الصادم وسياق الدراسة. كما أشارت عدة دراسات، منها تيموثي (Timothy, 2023)، وأستيتين وبركات (Astitene & Barkat, 2022)، وفرنانديز وآخرون (Fernández et al., 2022)، ومحمد (al., 2020)، إلى وجود ارتباط بين اضطراب ما بعد الصدمة وكل من القلق والاكتئاب.

وأظهرت دراسات أخرى، مثل حسين وآخرون (Hussein et al., 2021) وأستيتين وبركات (Astitene & Barkat, 2022)، ارتباط الاضطراب بتراجع الأداء الدراسي ومشكلات التركيز والذاكرة واضطرابات النوم، بينما أكدت كاسا وآخرون (Kassa et al., 2024) وفرنانديز وآخرون (Fernández et al., 2022) أن ضعف الدعم الاجتماعي والأسري يرتبط بزيادة شدة الاضطراب، في حين تسهم المرونة النفسية والدعم النفسي في الحد من حدته.

وفي المقابل، اختلفت الدراسات في طبيعة الأحداث الصادمة التي تناولتها؛ إذ ركزت بعض الدراسات على صدمات الحروب والنزاعات المسلحة، وأخرى على آثار جائحة كوفيد-19 أو خبرات الإساءة في الطفولة. كما اختلفت في أدوات القياس المستخدمة، والتي تنوعت بين مقياس ديفيدسون، وCRIES-13، وPCL-5، وCPTS-RI، إضافة إلى أدوات مختصرة مطوّرة مثل نسخة UCLA المختصرة. كذلك تباينت الدراسات في أحجام العينات والفئات العمرية المستهدفة، الأمر الذي قد يؤثر في مدى تعميم النتائج.

استفادت الدراسة الحالية من نتائج الدراسات السابقة في بناء إطارها النظري، وتحديد متغيراتها، واختيار أداة القياس المناسبة. كما كشفت مراجعة الأدبيات عن حاجة إلى مزيد من الدراسات التي تتناول اضطراب ما بعد الصدمة لدى طلبة المرحلة الثانوية في سياقات عربية ومحلية محددة، خاصة في مجال تقنين أدوات القياس النفسية الملائمة لهذه الفئة، وهو ما تسعى الدراسة الحالية إلى الإسهام فيه.

3. الطريقة والإجراءات

3.1 منهجية الدراسة

تم استخدام المنهج الوصفي باعتباره الأنسب للدراسة، بما يلبي الشروط التي تتطلبها الدراسة السيكمترية لأداة البحث وعملية التحقق من كفاءتها القياسية.

3.2 مجتمع الدراسة

يتمثل مجتمع الدراسة من جميع طلبة إحدى المدارس الثانوية العربية في الجليل والذي يتكون من 340 طالب وطالبة.

3.3 عينة الدراسة

تم اختيار عينة استطلاعية بالطريقة القصدية وبلغ عددهم 36 طالب وطالبة من طلبة إحدى المدارس الثانوية العربية في الجليل. وطبقت أداة الدراسة على هذه العينة بهدف التحقق من وضوح العبارات وحساب الخصائص السيكمترية للمقياس (الصدق والثبات).

3.4 أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثتان مقياس كرب ما بعد الصدمة لديفيدسون (1995).

أ. مقياس ديفيدسون لكرب ما بعد الصدمة:

يتكون مقياس ديفيدسون لمقياس كرب ما بعد الصدمة من (17) بنداً تماثل الصيغة التشخيصية الرابعة للطب النفسي الأمريكية، وقام بتعريبه عبد العزيز ثابت (2005). ويتم حساب النقاط على مقياس مكون من خمس نقاط (من صفر إلى 4) ويكون مجموع الدرجات للمقياس 153 نقطة (محزري، 2021). ويتم تقسيم بنود المقياس الى ثلاث مجالات فرعية كما تظهر في الجدول رقم (1).

جدول (1) المجالات الفرعية لمقياس اضطراب ما بعد الصدمة

المجالات الفرعية	البنود
استعادة الخبرة الصادمة	1.2.3.4.17
تجنب الخبرة الصادمة	5.6.7.8.9.10.11
الاستثارة	12.13.14.15.16

نظرًا لأن مقياس اضطراب كرب ما بعد الصدمة لديفيدسون في صورته الأصلية لا يعرض البنود مرتبة وفق المجالات الثلاثة المكونة للاضطراب، فقد قامت الباحثتان في هذه الدراسة بإعادة ترتيب البنود إجرائيًا وفق انتماؤها النظري لكل مجال. وقد هدف هذا الإجراء إلى تعزيز الصدق البنائي للمقياس، وتسهيل تفسير النتائج، وتحسين دقة التحليل الإحصائي للأبعاد الفرعية، مع التأكيد على أن التعديل اقتصر على إعادة ترتيب البنود دون المساس بصياغتها أو مضمونها النفسي.

ب. عرض المقياس على الخبراء

تم عرض مقياس اضطراب كرب ما بعد الصدمة على عينة من عشرة خبراء متخصصين في المجال، من أجل التحقق من الصدق الظاهري لنفقات المقياس، بعد جمع ملاحظاتهم، أجريت التعديلات المطلوبة في ضوء توافق غالبية المحكمين، وتم اعتماد النسخة النهائية من المقياس.

ج. الخصائص السيكومترية للمقياس

من أجل فحص الخصائص السيكومترية لمقياس الدراسة، طبق المقياس على العينة الاستطلاعية، وكانت النتائج كالاتي:

1. صدق المقياس: معامل ارتباط بيرسون لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس، وقيم معاملات ارتباط الفقرة بالمجال الذي تنتمي إليه.
2. ثبات المقياس: للتأكد من ثبات المقياس، استخدم ثبات الاتساق الداخلي من خلال معامل كرونباخ ألفا على بيانات العينة الاستطلاعية، وطريقة التجزئة النصفية، ومعادلة سبيرمان براون.

3.5 إجراءات تنفيذ الدراسة

تم تنفيذ الدراسة من خلال مجموعة من الخطوات المنظمة التي هدفت إلى تحقيق أهداف البحث بصورة منهجية ودقيقة؛ حيث بدأت الباحثتان بجمع المعلومات النظرية والعلمية ذات الصلة بموضوع الدراسة من الكتب والدراسات والمراجع العلمية المحكمة، بهدف بناء الإطار النظري وتحديد منطلقات الدراسة.

بعد ذلك قامت الباحثتان بتحديد مجتمع الدراسة واختيار العينة المناسبة التي تمثل هذا المجتمع وفق المعايير المعتمدة في البحث. وفي المرحلة التالية عُرِضَت أداة الدراسة على مجموعة من الأساتذة والخبراء المتخصصين في المجال بهدف تحكيمها والتأكد من سلامة صياغتها ومدى ملاءمتها لقياس متغيرات الدراسة، ثم أُجريت التعديلات اللازمة في ضوء ملاحظاتهم.

وبعد الحصول على الموافقات الرسمية من إدارة المدرسة، قامت الباحثتان بتطبيق الاستبانة على العينة الاستطلاعية للتحقق من صدق الأداة وثباتها قبل تطبيقها بصورتها النهائية. ومن ثم أُجريت المعالجات الإحصائية المناسبة لتحليل البيانات باستخدام الأساليب الإحصائية الملائمة، وصولاً إلى عرض النتائج وتفسيرها في ضوء أهداف الدراسة وأسئلتها.

3.6 المعالجات الإحصائية

من أجل معالجة بيانات العينة الاستطلاعية والتحقق من الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة، استخدمت الباحثتان برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) الإصدار (28). وقد تم توظيف معامل ارتباط بيرسون لاستخراج معاملات ارتباط الفقرات بالمجال الذي تنتمي إليه وبالدرجة الكلية للمقياس، وذلك للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للأداة. كما استُخدم معامل كرونباخ ألفا لقياس درجة الاتساق الداخلي للمقياس ومحاوَره، إضافة إلى تطبيق طريقة التجزئة النصفية ومعادلة سبيرمان-براون للتحقق من ثبات الأداة، وقد أسهمت هذه الإجراءات في التأكد من صدق المقياس وثباته.

4. النتائج

عرض نتائج تقنين مقياس كرب ما بعد الصدمة

4.1 السؤال الأول

ما دلالات صدق مقياس كرب ما بعد الصدمة على عينة من طلبة إحدى المدارس الثانوية العربية في الجليل؟
للتحقق من دلالات صدق المقياس، جرى فحص صدق المحكمين وصدق البناء.

4.1.1 صدق المحكمين

تم عرض المقياس بصورته الأولية كما هو موضح في ملحق (أ) على عشرة محكمين من ذوي الاختصاص والخبرة في المجالات التربوية والنفسية. وقد تم اعتماد نسبة اتفاق (80%) معياراً لقبول الفقرة، وفي ضوء ملاحظات المحكمين أُجريت التعديلات اللازمة على بعض الفقرات، ثم اعتمدت النسخة النهائية للمقياس كما هو موضح في الملحق (ب).

4.1.2 صدق البناء

تم استخراج معاملات ارتباط بيرسون بين كل فقرة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه، وكذلك بين كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، كما هو موضح في جدول (2).

جدول (2): نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لمصفوفة ارتباط كل فقرة من فقرات مقياس كرب ما بعد الصدمة على الدرجة الكلية للمجال ومع الدرجة الكلية للمقياس.

معامل	معامل	فقرات	معامل	معامل	فقرات	معامل	معامل	فقرات
ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية	ارتباط الفقرة مع المجال	المجال الثالث: الاستشارة والانتباه المفرط	ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية	ارتباط الفقرة مع المجال	المجال الثاني: تجنب الحدث الصادم	ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية	ارتباط الفقرة مع المجال	المجال الأول: استرجاع تفاصيل الحدث الصادم
0.500**	0.561**	Q10	0.221	0.849**	Q7	0.722**	0.781**	Q1
0.623**	0.639**	Q11	0.212	0.724**	Q8	0.660**	0.752**	Q2
0.743**	0.809**	Q12	0.485**	0.604**	Q9	0.673**	0.755**	Q3
0.804**	0.821**	Q13				0.627**	0.762**	Q4
0.645**	0.800**	Q14				0.748**	0.868**	Q5
0.757**	0.802**	Q15				0.521**	0.529**	Q6
0.741**	0.806**	Q16						
0.489**	0.580**	Q17						

** دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.01$)

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)

تشير البيانات الواردة في الجدول إلى أن قيم معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه، وكذلك بين كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، جاءت موجبة ودالة إحصائياً، حيث تراوحت معاملات الارتباط لمعظم الفقرات ضمن مستويات متوسطة إلى مرتفعة، مما يدل على وجود اتساق داخلي مناسب بين الفقرات والبناء الذي تقيسه.

وفي المقابل، سجلت بعض فقرات مجال تجنب الحدث الصادم معاملات ارتباط أقل نسبياً مع الدرجة الكلية للمقياس مقارنةً بالفقرات، إلا أنها حافظت على معاملات ارتباط مناسبة مع المجال الذي تنتمي إليه، مما يدعم الإبقاء عليها ضمن المقياس. وتشير هذه النتائج في مجملها إلى تمتع المقياس بدرجة جيدة من صدق البناء.

4.2 السؤال الثاني

ما دلالات ثبات مقياس كرب ما بعد الصدمة على عينة من طلبة إحدى المدارس الثانوية العربية في الجليل؟ من أجل الإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثتان باستخراج معاملات الثبات من خلال معادلة كرونباخ ألفا، ومعامل

الارتباط بيرسون، لاستخراج الثبات عن طريق التجزئة النصفية، كما استخدمت معادلة سبيرمان براون للتنبؤية لاستخراج معامل الثبات المصحح للتجزئة النصفية، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (3): قيم معاملات الثبات لمجالات الدراسة والدرجة الكلية باستخدام معادلة كرونباخ ألفا التجزئة النصفية سبيرمان براون.

المجال	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا	التجزئة النصفية	سبيرمان براون
استرجاع تفاصيل الحدث الصادم	6	0.83	0.62	0.76
تجنب الحدث الصادم	3	0.56	0.20	0.33
الاستثارة والانتباه المفرط	8	0.87	0.62	0.76
الدرجة الكلية	17	0.88	0.61	0.76

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الثبات المحسوبة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، والتجزئة النصفية، ومعادلة سبيرمان-براون تشير إلى تمتع المقياس بدرجة جيدة من الثبات في معظم مجالاته وفي الدرجة الكلية. فقد تراوحت معاملات كرونباخ ألفا بين (0.56-0.88)، وتراوحت معاملات التجزئة النصفية بين (0.20-0.62)، في حين تراوحت معاملات سبيرمان-براون بين (0.33-0.76).

وقد أظهرت النتائج أن المجالين الأول والثالث، بالإضافة إلى الدرجة الكلية للمقياس، حققوا معاملات ثبات جيدة، مما يدل على تمتع هذه المجالات بدرجة مناسبة من الثبات. في المقابل، ظهر مجال تجنب الحدث الصادم بمعاملات ثبات أقل من بقية المجالات، وقد يعود ذلك إلى قلة عدد فقراته أو إلى انخفاض درجة التجانس بين الفقرات المكونة له.

4.3 مناقشة النتائج

أظهرت نتائج الدراسة أن مقياس كرب ما بعد الصدمة يتمتع بدرجة جيدة من الصدق والثبات عند تطبيقه على طلبة مرحلة ثانوية عربية في الجليل، مما يؤكد ملاءمته لقياس أعراض الاضطراب. فقد جاءت فقراته مناسبة من حيث الصياغة والمحتوى، وأظهرت اتساقاً داخلياً جيداً بين الفقرات ومجالاتها، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين مستويات متوسطة ومرتفعة. كما بلغ معامل كرونباخ ألفا للدرجة الكلية (0.88)، وتراوح في المجالات الفرعية بين (0.56-0.87)، مما يدل على ثبات مقبول للأداة.

في المقابل، سجل مجال تجنب الحدث الصادم ثباتاً أقل نسبياً (0.56) وارتباطات أضعف لبعض الفقرات، وهو ما قد يُعزى لقلة عدد فقراته وطبيعة هذا البعد. وبشكل عام، يمكن اعتبار المقياس بصورته الحالية أداة مناسبة وموثوقة لقياس أعراض كرب ما بعد الصدمة لدى طلبة المرحلة الثانوية في البيئة العربية.

4.4 الاستنتاجات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، يمكن الاستنتاج أن مقياس كرب ما بعد الصدمة يتمتع بدرجة مناسبة من الصدق والثبات عند تطبيقه على طلبة المرحلة الثانوية في البيئة العربية التي أجريت فيها الدراسة، مما يدعم صلاحيته لقياس أعراض كرب ما بعد الصدمة لدى هذه الفئة.

كما بينت النتائج أن فقرات المقياس جاءت متسقة مع الأبعاد النظرية التي تنتمي إليها، وأن المقياس يتمتع بدرجة جيدة من الاتساق الداخلي والاستقرار في القياس. وفي المقابل، أظهر مجال تجنب الحدث الصادم مستوى أقل نسبياً من الصدق والثبات مقارنة ببقية المجالات، الأمر الذي يشير إلى الحاجة إلى مزيد من الفحص والتطوير لهذا البعد في دراسات لاحقة.

5. التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، توصي الباحثتان بما يأتي

1. اعتماد مقياس كرب ما بعد الصدمة بصورته الحالية في الدراسات والبحوث التي تستهدف طلبة المرحلة الثانوية في البيئات العربية المختلفة.
2. الاستفادة من المقياس في الكشف المبكر عن أعراض كرب ما بعد الصدمة لدى الطلبة في البيئة المدرسية.
3. إعادة تطبيق المقياس على عينات أكبر وأكثر تنوعاً وفي بيئات مختلفة للتحقق من خصائصه السيكومترية وتعزيز إمكانية تعميم نتائجه.
4. تطوير مجال تجنب الحدث الصادم من خلال إعادة فحص فقراته أو زيادة عددها بما يسهم في رفع مستوى الثبات والصدق لهذا البعد.
5. تصميم برامج إرشادية مدرسية قائمة على نتائج المقياس تستهدف الطلبة الذين يظهرون مستويات مرتفعة من كرب ما بعد الصدمة، والعمل على تقييم فاعلية هذه البرامج في خفض الأعراض.

6. المصادر

إبراهيم، أسماء محمد عبد الشافي، وآخرون. (2022). خبرات الإساءة في الطفولة وعلاقتها باضطراب ضغوط ما بعد الصدمة لدى طلاب المرحلة الثانوية. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، 6(25)، 1-48.

Ibrahim, A. M. A. S., et al. (2022). Childhood abuse experiences and their relationship with post-traumatic stress disorder among secondary school students. **Arab Journal of Educational and Psychological Sciences**, 6(25), 1-48.

المعمري، إنجيلا سلطان. (2022). اضطراب ما بعد الصدمة وعلاقته بالصمود النفسي لدى عينة من جرحى الحرب في تعز. *مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية*، ع(27)، 451-429.

<https://doi.org/10.55074/hesj.v0i27.612>

Al-Maamari, A. S. (2022). Post-traumatic stress disorder and its relationship with psychological resilience among a sample of war-wounded individuals in Taiz. **Humanities and Educational Sciences Journal**, 27, 429-451.

<https://doi.org/10.55074/hesj.v0i27.612>

علي، الشيماء علي الدسوقي. (2023). اضطراب كرب ما بعد الصدمة وعلاقته بالتشوهات المعرفية لدى عينة من المراهقين. *مجلة الدراسات الإنسانية والأدبية*، 29(1)، 659-625.

Ali, A. A. E. (2023). Post-traumatic stress disorder and its relationship with cognitive distortions among a sample of adolescents. **Journal of Humanistic and Literary Studies**, 29(1), 625-659.

شند، سميرة محمد إبراهيم، علي، محمد إبراهيم عيد، إبراهيم، هبة سامي محمود، وصحاصح، زينب عبد الله. (2022). الخصائص السيكومترية لمقياس ضغوط ما بعد الصدمة لدى عينة من الطلاب السوريين بالمرحلة الثانوية. *مجلة الإرشاد النفسي، ع(70)، ج(3)، 163-192*.

Shend, S. M. I., Ali, M. I. E., Ibrahim, H. S. M., & Sahseh, Z. A. (2022). The psychometric properties of the post-traumatic stress scale among a sample of Syrian secondary school students. *Journal of Psychological Counseling, 70(3), 163-192*.

عباس، عطيات عباس محمد. (2022). اضطراب كرب ما بعد الصدمة وعلاقته بالصلابة النفسية لدى عينة من المتعافين من فيروس كورونا (كوفيد-19). *العلوم التربوية، 30(2)، 469-524*.

<https://doi.org/10.21608/ssj.2022.437003>

Abbas, A. A. M. (2022). Post-traumatic stress disorder and its relationship with psychological hardiness among a sample of recovered COVID-19 patients. *Educational Sciences, 30(2), 469-524*. <https://doi.org/10.21608/ssj.2022.437003>

عطية، مي، وشاهين، محمد أحمد. (2024). اضطراب ما بعد الصدمة لدى طلبة قطاع غزة بعد عدوان 2022 تبعاً لمتغيري الجنس والمستوى التعليمي. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية، جامعة السلطان قابوس، 18(3)، 247-260*.

<https://doi.org/10.53543/jeps.vol18iss3pp247-260>

Atiya, M., & Shaheen, M. A. (2024). Post-traumatic stress disorder among students in the Gaza Strip after the 2022 aggression according to gender and educational level. *Journal of Educational and Psychological Studies, Sultan Qaboos University, 18(3), 247-260*. <https://doi.org/10.53543/jeps.vol18iss3pp247-260>

مبارك، خلف، بكر، وفاء، وهلال، إلهام. (2023). اضطراب كرب ما بعد الصدمة وعلاقته بالمناعة النفسية لدى عينة من مريضات السرطان. *مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية، 3(2)، 13-47*.

Mubarak, K., Bakr, W., & Hilal, I. (2023). Post-traumatic stress disorder and its relationship with psychological immunity among a sample of female cancer patients. *Journal of Young Researchers in Educational Sciences, 3(2), 13-47*.

محزري، جبران بن داحش علي. (2021). اضطراب ما بعد الصدمة وعلاقته بقلق المستقبل لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدارس الحد الجنوبي: دراسة بحثية بتعليم منطقة جازان. *مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، 37(7)، 131-165*.

Mahzari, J. D. A. (2021). Post-traumatic stress disorder and its relationship with future anxiety among a sample of secondary school students in southern border schools: A research study in the Education Directorate of Jazan Region. *Journal of the Faculty of Education, Assiut University, 37(7), 131-165*.

محمد، إبراهيم محمد. (2020). اضطراب كرب ما بعد الصدمة وعلاقته بالقلق والاكتئاب لدى عينة من المراهقين. *مجلة البحث العلمي في الآداب*، ع(21)، 369–391. <https://doi.org/10.21608/JSSA.2020.121404>

Mohamed, I. M. (2020). Post-traumatic stress disorder and its relationship with anxiety and depression among a sample of adolescents. *Journal of Scientific Research in Arts*, 21, 369–391. <https://doi.org/10.21608/JSSA.2020.121404>

محمد، أحمد الطيب أحمد، وأبو شعبان، شيماء صبحي. (2021). اضطراب كرب ما بعد الصدمة الناشئ عن الحرب لدى الأمهات: قطاع غزة أنموذجاً. *مجلة ریحان للنشر العلمي*، ع(17، عدد خاص)، 45–83.

Mohamed, A. E. A., & Abu Shaaban, S. S. (2021). War-related post-traumatic stress disorder among mothers: The Gaza Strip as a model. *Rayhan Journal for Scientific Publishing*, 17(Special Issue), 45–83.

بن حسن، محمد علي محمد. (2023). اضطراب كرب ما بعد الصدمة لدى اللاجئين السوريين بمدينة مكة المكرمة. *مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع*، ع(93)، 112–134.

Bin Hasan, M. A. M. (2023). Post-traumatic stress disorder among Syrian refugees in Makkah Al-Mukarramah. *Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences*, 93, 112–134.

موسى، ياسمين نبيل، وعوض، حسني محمد. (2025). مستوى الطموح لدى طلبة الثانوية العامة في المدارس الحكومية الفلسطينية: مديرية التربية والتعليم قباطية أنموذجاً. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، 16(46). <https://doi.org/10.33977/1182-016-046-009>

Mousa, Y. N., & Awad, H. M. (2025). The level of ambition among secondary school students in Palestinian public schools: The Directorate of Education in Qabatiya as a model. *Journal of Al-Quds Open University for Educational and Psychological Research and Studies*, 16(46). <https://doi.org/10.33977/1182-016-046-009>

الكبيسي، ناطق فحل جزاع، والتميمي، علي ناصر. (2017). تقنين مقياس اضطراب التوتر ما بعد الصدمة على طلبة جامعة بغداد. *مجلة البحوث التربوية والنفسية*، 14(53)، 105–133.

Al-Kubaisi, N. F. J., & Al-Tamimi, A. N. (2017). Standardization of the post-traumatic stress disorder scale among students of the University of Baghdad. *Journal of Educational and Psychological Researches*, 14(53), 105–133.

Annett, et al. (2023). War-related stressors and ICD-11 complex post-traumatic stress disorders in Ukrainian students living in Kyiv during the Russian-Ukrainian war. *Psychiatry Research*, v330, pp1066 – 1068.

- Arroyo et al. (2020). **The UCLA PTSD Reaction Index for DSM-5 Brief Form: A Screening Tool for Trauma-Exposed Youths**. Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, Vol. 59(3), p. 434-443.
- Astitene, K., & Barkat, A. (2022). **The prevalence and impact of post-traumatic stress disorder among Moroccan adolescents enrolled in Public High Schools in Salé: a cross-sectional study**. Archives of Psychiatry Research: An International Journal of Psychiatry and Related Sciences, 58(1), 81-90.
- Fernandez-Canani, et al. (2022). **Association between family dysfunction and post-traumatic stress disorder in school students during the second COVID-19 epidemic wave in Peru**. International Journal of Environmental Research and Public Health, 19(15), 9343.
- Francois, et al. (2023). **Post-traumatic stress disorder symptoms and quality of life among older patients with cancer during the COVID-19 pandemic**. Journal of Geriatric Oncology, v 14, pp 550-559.
- Hussein et al. (2021). **Post-Traumatic Stress Disorder and School Performance Among Adolescents Students in Baghdad**. Al Nahrain college of Medicine, Vol. 19(1).
- Kassa et al. (2024). **Post-traumatic stress disorder and associated factors among high school students who experienced war in Woldia town**. Frontiers in psychiatry, 15, 1359370
- Nadeen, et al. (2023) **The feasibility and preliminary efficacy of narrative exposure therapy on post-traumatic stress disorder among Syrian refugees in Jordan**. International Journal of Nursing Sciences, v10, pp 518-526.
- Timothy, et al. (2023): **post-traumatic stress disorder among those who have been exposed to traumatic events**. journal of Anxiety Disorders, v27, pp 684-691.

7. الملاحق

ملحق (أ) صورة للمقياس كرب ما بعد الصدمة بصورته الاولى

الاسم:..... العمر:..... الجنس (ذكر - أنثى)

العنوان:.....

عزيزي/عزيزتي

الأسئلة التالية تتعلق بالخبرة الصادمة التي تعرضت لها خلال الفترة الماضية. كل سؤال يصف التغيرات التي حدثت في صحتك و مشاعرك خلال الفترة السابقة من فضلك أجب علي كل الأسئلة. علما بأن الإجابات تأخذ أحد الاحتمالات 0= أبدا، 1= نادرا، 2= أحيانا، 3= غالبا، 4= دائما

الرقم	الخبرة الصادمة	0	1	2	3	4
أبدا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما		
1-	هل تتخيل صور، وذكريات، وأفكار عن الخبرة الصادمة؟					
2-	هل تحلم أحلام مزعجة تتعلق بالخبرة الصادمة ؟					
3-	هل تشعر بمشاعر فجائية أو خبرات بأن ما حدث لك سيحدث مرة أخرى؟					
4-	هل تتضايق من الأشياء التي تذكرك بما تعرضت له من خبرة صادمة؟					
5-	هل تتجنب الأفكار أو المشاعر التي تذكرك بالحدث الصادم؟					
6-	هل تتجنب المواقف و الأشياء التي تذكرك بالحدث الصادم؟					
7-	هل تعاني من فقدان الذاكرة للأحداث الصادمة التي تعرضت لها (فقدان ذاكرة نفسي محدد)					
8-	هل لديك صعوبة في التمتع بحياتك والنشاطات اليومية التي تعودت عليها؟					
9-	هل تشعر بالعزلة وبأنك بعيد ولا تشعر بالحب تجاه الآخرين أو الانبساط؟					
10-	هل فقدت الشعور بالحزن و الحب (أنك متبلد الإحساس)					
11-	هل تجد صعوبة في تخيل بقاءك على قيد الحياة لفترة طويلة لتحقيق أهدافك في العمل، والزواج، و إنجاب الأطفال ؟					
12-	هل لديك صعوبة في النوم أو البقاء نائما؟					
13-	هل تتأبك نوبات من التوتر و الغضب؟					
14-	هل تعاني من صعوبات في التركيز؟					
15-	هل تشعر بأنك على حافة الانهيار (واصله معاك على الآخر) ، ومن السهل تشتيت انتباهك؟					
16-	هل تستنار لأتفه الأسباب وتشعر دائما بأنك متحفز و متوقع الأسوأ؟					
17-	هل الأشياء والأشخاص الذين يذكرونك بالخبرة الصادمة يجعلك تعاني من نوبة من ضيق التنفس، والرعدة، والعرق الغزير وسرعة في ضربات قلبك؟					

ملحق (ب) مقياس كرب ما بعد الصدمة بعد التحكيم

عزيزي الطالب/ عزيزتي الطالبة

الأسئلة التالية تتعلق بمواقف صادمة (حادث طرق، حرب، حالة وفاة، حالة مرضية) والتي تعرضت لها أو كنت شاهد عليها خلال الفترة الماضية. كل سؤال يصف التغيرات التي حدثت في صحتك ومشاعرك خلال الفترة السابقة. جميع المعلومات التي ستقدمها ستبقى سرية وستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط. الرجاء قراءة كل عبارة وتحديد مدى موافقتك عليها باستخدام المقياس التالي:

0 = ابدا، 1 = نادرا، 2 = أحيانا، 3 = غالبا، 4 = دائما.

الرقم	0	1	2	3	4
	ابدا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما
المحور الأول: استرجاع تفاصيل الحدث الصادم					
1.					هل تتكرر لديك صور أو أفكار أو ذكريات مزعجة عن الحدث الصادم؟
2.					هل تحلم أحلام مزعجة بعد تعرضك للحدث الصادم؟
3.					هل تشعر فجأة وكان الحدث الصادم سيحدث من جديد؟
4.					هل تتضايق نفسيا عند رؤية أو سماع أشياء تذكرك بالحدث الصادم؟
5.					هل تشعر أنك على حافة الانهيار أو فقدان السيطرة عند تذكر الحدث الصادم؟
6.					هل الأشخاص أو الأشياء التي تذكرك بالحدث الصادم تسبب لك اعراضا جسدية مثل ضيق التنفس أو تسارع ضربات القلب؟
المحور الثاني: تجنب الحدث الصادم					
7.					هل تتجنب التفكير في المشاعر أو الأفكار المرتبطة بالحدث الصادم؟
8.					هل تتجنب الأماكن أو الأشخاص أو الأنشطة التي تذكرك بالحدث الصادم؟
9.					هل تعاني من صعوبة في تذكر أجزاء مهمة من الحدث الصادم؟
المحور الثالث: الاستثارة والانتباه المفرط					
10.					هل قل اهتمامك بالأنشطة التي كنت تستمتع بها؟

					11. هل تشعر بالعزلة او الانفصال العاطفي عن الاخرين؟
					12. هل تشعر بتبليد او ضعف في المشاعر؟
					13. هل تجد صعوبة في التخطيط لمستقبلك او تشعر ان حياتك قد لا تستمر بشكل طبيعي؟
					14. هل تعاني من صعوبة في النوم (الارق او الاستيقاظ المتكرر)؟
					15. هل تعاني من نوبات توتر او غضب؟
					16. هل تجد صعوبة في التركيز؟
					17. هل تشعر بانك دائم الحذر والترقب وكان خطر سيحدث في أي لحظة؟

عنوان البحث

المهارات الأفقية الرهان المعاصر في النظام التعليمي المغربي

إيمان هدوب¹

¹ طالبة باحثة بالسنة الثالثة من الدكتوراه، جامعة القاضي عياض، كلية اللغة العربية، المملكة المغربية.

بريد الكتروني: imaheddoub@gmail.com

إشراف: الأستاذة الدكتورة فاطمة أخدجو

HNSJ, 2026, 7(5); <https://doi.org/10.53796/hnsj75/26>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/75/26>

تاريخ النشر: 2026/05/01م

تاريخ القبول: 2026/04/22م

تاريخ الاستقبال: 2026/04/15م

المستخلص

تتناول هذه الدراسة موضوع المهارات الأفقية بوصفها أحد الرهانات التربوية المعاصرة في النظام التعليمي المغربي، في ظل التحولات المتسارعة التي يعرفها سوق الشغل وتنامي الحاجة إلى كفايات تتجاوز المعارف الأكاديمية والتقنية الضيقة. وتهدف الدراسة إلى إبراز الأهمية التربوية والاجتماعية والاقتصادية للمهارات الأفقية، مثل التفكير النقدي، والتواصل، والإبداع، والتعاون، والتعلم الذاتي، باعتبارها مدخلاً أساسياً لتعزيز قابلية تشغيل الخريجين، وبناء شخصية متوازنة قادرة على التكيف مع متطلبات القرن الحادي والعشرين. وقد اعتمدت الدراسة مقاربة وصفية تحليلية تستند إلى تتبع المرجعيات الفكرية والتربوية ذات الصلة، إلى جانب تحليل توجهات الإصلاح التربوي بالمغرب، ولا سيما خارطة الطريق 2022-2026 والمخطط الوطني لتسريع تحول منظومة التعليم العالي والبحث العلمي والابتكار. PACTE ESRI 2030 وتخلص الدراسة إلى أن إدماج المهارات الأفقية في المنظومة التعليمية المغربية لم يعد خياراً تكميلياً، بل أصبح ضرورة استراتيجية لتحقيق جودة التعليمات، وردم الفجوة بين مخرجات التعليم وحاجات سوق العمل، وترسيخ قيم المواطنة الفاعلة. كما تؤكد الدراسة أن نجاح هذا الورش الإصلاحي يظل رهيناً بتجاوز عدد من التحديات، أبرزها إشكالية لغة التدريس، وضعف الموارد المرجعية باللغة العربية، والحاجة إلى تأهيل المدرسين بيداغوجياً للانتقال من منطق التلقين إلى منطق التنشيط والتفاعل. وتوصي الدراسة بتعزيز حضور المهارات الأفقية في المناهج والبرامج التكوينية، وربطها بالممارسات الصفية والجامعية، بما يساهم في إعداد متعلم مستقل وفاعل ومؤهل للمشاركة في التنمية المستدامة.

الكلمات المفتاحية: المهارات الأفقية، المهارات الناعمة، النظام التعليمي المغربي، قابلية التشغيل، الإصلاح التربوي، التعليم العالي.

RESEARCH TITLE

Horizontal Skills: A Contemporary Challenge in the Moroccan Educational System

Abstract

This study examines horizontal skills as one of the contemporary educational challenges in the Moroccan educational system, in light of the rapid transformations in the labor market and the growing need for competencies that go beyond narrow academic and technical knowledge. The study aims to highlight the educational, social, and economic importance of horizontal skills, such as critical thinking, communication, creativity, collaboration, and self-learning, as a fundamental approach to enhancing graduates' employability and building a balanced personality capable of adapting to the requirements of the twenty-first century. The study adopts a descriptive-analytical approach based on tracing relevant intellectual and educational references, as well as analyzing educational reform trends in Morocco, particularly the 2022–2026 Roadmap and the National Plan to Accelerate the Transformation of the Higher Education, Scientific Research and Innovation Ecosystem (PACTE ESRI 2030). The study concludes that integrating horizontal skills into the Moroccan educational system is no longer a complementary option, but rather a strategic necessity for achieving quality learning, bridging the gap between educational outcomes and labor market needs, and consolidating the values of active citizenship.

The study further emphasizes that the success of this reform project depends on overcoming several challenges, most notably the issue of the language of instruction, the scarcity of Arabic-language reference materials, and the need to pedagogically qualify teachers to move from a transmission-based approach to an interactive and facilitative approach. The study recommends strengthening the presence of horizontal skills in curricula and training programs and linking them to classroom and university practices in a way that contributes to preparing an independent, active learner who is qualified to participate in sustainable development.

Key Words: Horizontal skills, soft skills, Moroccan educational system, employability, educational reform, higher education.

مقدمة:

أصبح تدريس "المهارات الأفقية" (Transversal Skills) ، والتي تُعرف أيضاً بالمهارات الناعمة (Soft Skills) أو المهارات الحياتية، خياراً استراتيجياً في منظومة التربية والتكوين المغربية، وتحديداً في التعليم العالي لتعزيز قابلية تشغيل الخريجين، وردم الفجوة بين مخرجات التعليم الجامعي، ومتطلبات سوق الشغل. فما هي المهارات الأفقية؟ ولماذا اعتمادها المغرب كرهان جديد لتجويد التعليم وتحقيق التنمية المستدامة؟

المبحث الأول: المهارات الناعمة:**أولاً: تعريف المهارات الأفقية: مقارنة مفاهيمية**

تعرف المهارات الأفقية بأنها مجموعة من القدرات غير التقنية التي لا ترتبط بمهنة محددة، بل تتقاطع مع مختلف المجالات الأكاديمية والمهنية. ويعرفها الباحث التربوي أحمد أوزي بأنها: "القدرات التي تمكن الفرد من التكيف مع وضعيات متغيرة، وتمنحه آليات التفكير والعمل والتواصل بفعالية" (أوزي، 2017)⁽¹⁾.

من جهته، يشير المفكر إدغار موران (Edgar Morin) في أطروحته حول "المعارف السبع لتربية المستقبل"⁽²⁾ إلى أن هذه المهارات هي التي تمنح الإنسان القدرة على "مواجهة عدم اليقين"، وهي جوهر التربية التي تتجاوز التلقين إلى تعليم "كيفية العيش".

ثانياً: أنواع المهارات الأفقية

يتفق الباحثون، ومنهم فيليب بيرنو (Philippe Perrenoud)⁽³⁾، على تصنيف هذه المهارات إلى فئات كبرى تعرف بـ "مهارات القرن الحادي والعشرين".

- التفكير النقدي: القدرة على تحليل المعلومات وتقييمها موضوعياً.
- الإبداع: إيجاد حلول غير نمطية للمشكلات المعقدة.
- التواصل: التبادل الفعال للأفكار والمشاعر بلغات ووسائط متعددة.
- التعاون: العمل ضمن فرق متعددة التخصصات وذكاء جماعي.

(1) أوزي، أحمد. (2017) *بيداغوجية فعالة ومجددة: كفايات التعليم والتعلم للقرن 21*.

(2) موران، إدغار. (2002) *المعارف السبع لتربية المستقبل*، ترجمة منظمة اليونسكو.

(3) بيرنو، فيليب. (2011) *بناء الكفايات كفيل بحل مشكلات المدرسة*. (ترجمة: عز الدين الخطابي)، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء

ويضيف الباحث العربي محمد بن فاطمة مهارة "التعلم الذاتي (Self-learning) كأهم مهارة أفقية في عصر الانفجار المعرفي. (4)

ثالثاً: الأهمية في المجتمع العربي: ردم فجوة التشغيل

تواجه المجتمعات العربية تحدي "البطالة الهيكلية" التي تنتج عن عدم الملاءمة بين التكوين الأكاديمي وسوق الشغل. وفي هذا السياق، يرى الباحث مصطفى حجازي في كتابه "التخلف الاجتماعي" أن تطوير المهارات الأفقية (كالذكاء العاطفي والمرونة) هو السبيل الوحيد لتحويل "الإنسان المقهور" إلى "إنسان فاعل" يمتلك زمام المبادرة الاقتصادية والاجتماعية. (5)

رابعاً: السياق المغربي: من "خارطة الطريق" إلى "إصلاح الجامعة"

يشكل المغرب نموذجاً رائداً في مأسسة هذه المهارات، حيث نصت خارطة الطريق (2022-2026) على إدماجها في التعليم المدرسي لبناء "تلميذ متفتح ومستقل". أما في التعليم العالي، فقد أكد وزير التعليم العالي السابق عبد اللطيف ميراوي أن المخطط الوطني لتسريع تحول منظومة التعليم العالي (PACTE ESRI 2030) يضع المهارات الناعمة كشرط أساسي لنيل الشهادات الجامعية، معتبراً أن "الشهادة الأكاديمية بدون مهارات تواصلية ولغوية ورقمية تظل قاصرة عن مواكبة التحولات الدولية". (6)

ووفقاً لتقارير المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي (المغرب)، (7) فإن تمكين الشباب المغربي من مهارات "القيادة" و"المواطنة" يساهم مباشرة في تعزيز السلم الاجتماعي ودفع عجلة "النموذج التنموي الجديد". (8)

المبحث الثاني: المهارات الأفقية في المنظومة التعليمية المغربية: من المرجعية الإصلاحية إلى التنزيل البيداغوجي

يُعد إدراج المهارات الأفقية في النظام التعليمي المغربي تحولا استراتيجيا يتماشى مع التوجهات العالمية الساعية إلى ردم الفجوة بين التكوين الأكاديمي ومتطلبات القرن الحادي والعشرين.

(4) بن فاطمة، محمد. (2013). *إصلاح المناهج التربوية في الوطن العربي: الواقع والآفاق*، بين صفحة 15 إلى صفحة 40. منشورات المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (ألكسو)، تونس.

(5) حجازي، مصطفى. (2005). *التخلف الاجتماعي: مدخل إلى سيكولوجية الإنسان المقهور*، (من الصفحة 213 وحتى نهاية الكتاب صفحة 250). المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء/بيروت. (الطبعة التاسعة).

(6) وزارة التعليم العالي والبحث العلمي والابتكار. (2023). *المخطط الوطني لتسريع تحول منظومة التعليم العالي والبحث العلمي والابتكار. (PACTE ESRI 2030)* الرباط، المغرب.

(7) لمجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي. (2017). *التربية على القيم في المنظومة التربوية الوطنية: رافعة لترسيخ المواطنة والارتقاء بالفرد والمجتمع*. الرباط، المغرب. للجنة الخاصة بالنموذج التنموي. (2021). *التقرير العام: النموذج التنموي الجديد (المغرب في أفق 2035)*. الرباط، المغرب.

(8) ميراوي عبد اللطيف، 2023، عرض حول الدخول الجامعي وإصلاح سلك الإجازة. جلسة الأسئلة الشفوية بمجلس النواب، الرباط (مايو 2024)

أولاً: الإطار المرجعي والسياق الإصلاحي (خارطة الطريق 2022-2026)

اعتمدت وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة "خارطة الطريق 2022-2026" إطار مرجعي يضع "المهارات الأفقية" في صلب جودة التعليمات. ويؤكد الباحث أحمد أوزي⁽⁹⁾ أن التركيز على هذه المهارات (التواصل، الإبداع، التفكير النقدي، والتعاون) يتجاوز البعد المعرفي الضيق إلى بناء "الذات المتعلمة" وتعزيز استقلاليتها. وقد تُرجم هذا التوجه بإحداث وحدات دراسية خاصة في السلكين الابتدائي والإعدادي تستهدف صقل شخصية المتعلم وتنمية قدراته السلوكية.

ثانياً: التحول الهيكلي في التعليم العالي (نظام البكالوريوس والمهارات الناعمة)

شهدت الجامعات المغربية خلال موسمي (2023-2025) تفعيلاً للمخطط الوطني لتسريع تحول منظومة التعليم العالي (PACTE ESRI 2030) وبموجبه، أصبحت وحدات "المهارات الناعمة" مكوناً إجبارياً في سلك الإجازة، تشمل اللغات الأجنبية، والتكنولوجيا الرقمية، ومهارات الذات. ويرى الخبراء في المجال السوسولوجي والتربوي أن هذا الإجراء يهدف إلى رفع قابلية التشغيل (Employability)، حيث لم يعد التميز الدراسي كافياً للولوج إلى سوق الشغل في ظل هيمنة الاقتصاد الرقمي.

وفي هذا الصدد، اضطلعت مؤسسات مثل «Career Center Morocco» بدور محوري في مؤسسة مهارات الانتقال إلى الحياة المهنية (كتابته السير الذاتية، الذكاء العاطفي، وتقنيات المقابلة)، مما يعكس رغبة الدولة في ملائمة التكوين مع حاجيات القطاع الخاص.

ثالثاً: التحديات والعقبات السوسيو-بيداغوجية

رغم المكتسبات، يواجه تعميم المهارات الأفقية تحديات بنيوية رصدتها العديد من الباحثين:

1. إشكالية لغة التدريس والترجمة: تبرز "ازدواجية اللغة" كعائق أمام استيعاب هذه المهارات. ويشدد باحثو اللسانيات على دور الترجمة في نقل ثقافة المهارات إلى اللغة العربية لضمان تكافؤ الفرص وتجنب النخبوية، نظراً لندرة المراجع العربية المتخصصة في هذا الحقل.

2. التحدي البيداغوجي وتكوين المدرسين: يتطلب الانتقال من "بيداغوجيا التلقين" إلى "بيداغوجيا التنشيط" لإعادة تأهيل شاملة للموارد البشرية. لذا، اتجهت الوزارة نحو برامج تدريبية تهدف إلى تمكين المدرسين من آليات التدبير التفاعلي للورشات، لتحويل الفصل الدراسي إلى فضاء لبناء القيادة.

رابعاً: الآثار المتوقعة والأبعاد التنموية

تراهن المملكة المغربية من خلال هذا الورش الإصلاحي على تحقيق أثر مزدوج:

- أثر اقتصادي: تقليص معدلات البطالة بين الخريجين من خلال تزويدهم بمهارات مرنة تتيح لهم التكيف مع تقلبات سوق الشغل الدولية والوطنية.

⁽⁹⁾ أوزي أحمد (2017) *بيداغوجية فعالة ومجددة: كفايات التعليم والتعلم للقرن الحادي والعشرين*، منشورات مجلة علوم التربية (العدد 44)، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب.

- **أثر مجتمعي:** يرى مفكرون تربويون أن هذه المهارات هي جوهر المواطنة الفاعلة؛ فهي تساهم في إنتاج جيل يمتلك آليات الحوار البناء، والنقد الإيجابي، والمشاركة الوازنة في الشأن العام، مما يعزز التماسك الاجتماعي ويدعم المسار الديمقراطي للمملكة.

خاتمة:

خلصت هذه الدراسة إلى أن المهارات الأفقية أصبحت مكوناً أساسياً في بناء المنظومة التعليمية الحديثة، ولم تعد مجرد مهارات مساندة أو إضافية، بل تحولت إلى رهان تربوي وتنموي يرتبط بجودة التعليمات، وبقدرة المتعلم على التفاعل الإيجابي مع محيطه الاجتماعي والمهني. فالتحولات المتسارعة التي يعرفها العالم، خاصة في مجالات المعرفة والرقمنة وسوق الشغل، فرضت على الأنظمة التعليمية إعادة النظر في أدوارها التقليدية، والانتقال من التركيز على نقل المعارف إلى بناء الكفايات والقدرات القابلة للتوظيف في مختلف الوضعيات الحياتية والمهنية.

وفي السياق المغربي، يبرز الاهتمام بالمهارات الأفقية ضمن مسار إصلاح يروم تجويد المدرسة والجامعة، وتعزيز قابلية تشغيل الخريجين، وترسيخ قيم المواطنة الفاعلة. وقد أظهرت الدراسة أن إدماج هذه المهارات في التعليم المدرسي والعالي يمثل خطوة مهمة نحو ملاءمة التكوين مع حاجات المجتمع وسوق العمل، غير أن نجاح هذا التوجه يظل مشروطاً بتوفير بيئة بيداغوجية ملائمة، وتكوين المدرسين، وتطوير المناهج، وتجاوز إشكالات اللغة والموارد التعليمية.

وعليه، فإن الرهان الحقيقي لا يكمن فقط في التنصيب على المهارات الأفقية في الوثائق الرسمية، بل في تحويلها إلى ممارسات تعليمية يومية، تجعل المتعلم محور العملية التعليمية، وتمنحه القدرة على التفكير النقدي، والتواصل الفعال، والعمل الجماعي، والإبداع، والتعلم الذاتي. وبذلك يمكن للمدرسة والجامعة المغربيتين أن تسهما في إعداد جيل قادر على مواجهة تحديات الحاضر والمستقبل، والمشاركة الواعية في تحقيق التنمية المستدامة.

النتائج

1. أظهرت الدراسة أن المهارات الأفقية تمثل ضرورة تربوية معاصرة، نظراً لدورها في تجاوز حدود المعرفة النظرية نحو بناء شخصية متوازنة ومبادرة .
2. تبين أن المهارات الأفقية، مثل التواصل، والتفكير النقدي، والتعاون، والإبداع، والتعلم الذاتي، تعد من أهم كفايات القرن الحادي والعشرين التي يحتاجها المتعلم في حياته الدراسية والمهنية والاجتماعية .
3. كشفت الدراسة أن النظام التعليمي المغربي بدأ يولي أهمية متزايدة لهذه المهارات من خلال الإصلاحات التربوية الحديثة، خاصة خارطة الطريق 2022-2026 والمخطط الوطني. PACTE ESRI 2030.
4. توصلت الدراسة إلى أن إدماج المهارات الأفقية في التعليم العالي المغربي يساهم في تعزيز قابلية تشغيل الخريجين، وتقليص الفجوة بين مخرجات الجامعة ومتطلبات سوق الشغل .
5. بينت الدراسة أن تنمية المهارات الأفقية لا تخدم البعد الاقتصادي فقط، بل تساهم أيضاً في ترسيخ قيم المواطنة، والحوار، والمسؤولية، والانخراط الإيجابي في المجتمع .
6. أظهرت الدراسة أن من أبرز التحديات التي تعيق تعميم هذه المهارات ضعف التكوين البيداغوجي لبعض المدرسين في مجال التنشيط والتفاعل، واستمرار هيمنة الطرق التقليدية القائمة على التلقين .

7. كشفت الدراسة أن إشكالية اللغة والترجمة تمثل عائقاً مهماً أمام تعميم ثقافة المهارات الأفقية، خصوصاً في ظل محدودية المراجع العربية المتخصصة في هذا المجال .
8. أكدت الدراسة أن نجاح إدماج المهارات الأفقية يتطلب الانتقال من المقاربة النظرية إلى الممارسة الصفية والجامعية الفعلية، من خلال أنشطة تطبيقية ومواقف تعليمية واقعية .

التوصيات

1. ضرورة تعزيز حضور المهارات الأفقية في المناهج الدراسية والجامعية بصورة واضحة ومنظمة، وربطها بالأهداف التعليمية والتكوينية .
2. العمل على تكوين المدرسين والأساتذة الجامعيين في بيداغوجيا المهارات الأفقية، خاصة في مجالات التنشيط، والعمل الجماعي، والتقويم بالكفايات، والتعلم النشط .
3. اعتماد طرائق تدريس حديثة تجعل المتعلم محور العملية التعليمية، مثل التعلم بالمشاريع، وحل المشكلات، ودراسة الحالات، والعروض الجماعية، والمحاكاة .
4. إدماج المهارات الأفقية في نظام التقويم، حتى لا تظل مجرد محتوى نظري، وذلك من خلال تقييم التواصل، والتعاون، والقدرة على التحليل، والإبداع، وتحمل المسؤولية .
5. توفير موارد تعليمية وتكوينية باللغة العربية حول المهارات الأفقية، مع تشجيع الترجمة والتأليف في هذا المجال لضمان تكافؤ الفرص بين المتعلمين .
6. تعزيز الشراكة بين المؤسسات التعليمية والجامعية وسوق الشغل، من أجل تحديد المهارات المطلوبة فعلياً وربط التكوين بحاجات الاقتصاد والمجتمع .
7. تشجيع الأنشطة الموازية داخل المؤسسات التعليمية، مثل النوادي الثقافية والعلمية، والعمل التطوعي، والمناظرات، باعتبارها فضاءات عملية لتنمية المهارات الأفقية .
8. تخصيص وحدات دراسية وتكوينية مستقلة للمهارات الناعمة في مختلف المسالك الجامعية، مع ربطها بتخصصات الطلبة واحتياجاتهم المهنية المستقبلية .
9. العمل على تتبع أثر برامج المهارات الأفقية من خلال دراسات ميدانية تقيس مدى انعكاسها على أداء المتعلمين وقابليتهم للتشغيل .
10. اعتبار تنمية المهارات الأفقية مشروعاً مجتمعياً متكاملًا، لا يقتصر على المدرسة والجامعة فقط، بل تشارك فيه الأسرة، ووسائل الإعلام، والمؤسسات الاقتصادية، والمجتمع المدني.

لائحة المصادر والمراجع:أولاً: المصادر والمراجع باللغة العربية

أوزي، أحمد. (2017). *بيداغوجية فعالة ومجددة: كفايات التعليم والتعلم للقرن الحادي والعشرين*. منشورات مجلة علوم التربية، العدد 44، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب.

Ouzi, Ahmed. (2017). *Effective and Renewed Pedagogy: Teaching and Learning Competencies for the Twenty-First Century*. Publications of the Journal of Educational Sciences, Issue 44, Al-Najah Al-Jadida Press, Casablanca, Morocco.

بيرنو، فيليب. (2011). *بناء الكفايات كفيل بحل مشكلات المدرسة*. ترجمة: عز الدين الخطابي. منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب.

Perrenoud, Philippe. (2011). *Building Competencies Can Solve School Problems*. Translated by Ezzeddine El Khattabi. Publications of Alam Al-Tarbia, Al-Najah Al-Jadida Press, Casablanca, Morocco.

حجازي، مصطفى. (2005). *التخلف الاجتماعي: مدخل إلى سيكولوجية الإنسان المقهور*. المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء/بيروت.

Hijazi, Mustafa. (2005). *Social Underdevelopment: An Introduction to the Psychology of the Oppressed Human Being*. Arab Cultural Center, Casablanca/Beirut.

المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي. (2023). *تقرير حول تجويد التعلّيمات والمهارات الحياتية في المنظومة التربوية المغربية*. الرباط، المغرب.

Higher Council for Education, Training and Scientific Research. (2023). *Report on Improving Learning Outcomes and Life Skills in the Moroccan Educational System*. Rabat, Morocco.

موران، إدغار. (2002). *المعارف السبع الضرورية لتربية المستقبل*. ترجمة: منظمة اليونسكو. الهيئة العامة لقصور الثقافة، القاهرة.

Morin, Edgar. (2002). *The Seven Knowledge Areas Necessary for the Education of the Future*. Translated by UNESCO. General Organization for Cultural Palaces, Cairo.

وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة. (2022). *خارطة الطريق 2022-2026: من أجل مدرسة عمومية ذات جودة للجميع*. الرباط، المغرب.

Ministry of National Education, Preschool Education and Sports. (2022). *Roadmap 2022-2026: For a Quality Public School for All*. Rabat, Morocco.

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي والابتكار. (2023). *المخطط الوطني لتسريع تحول منظومة التعليم العالي والبحث العلمي والابتكار. PACTE ESRI 2030*. الرباط، المغرب.

Ministry of Higher Education, Scientific Research and Innovation. (2023). *The National Plan to Accelerate the Transformation of the Higher Education, Scientific Research and Innovation Ecosystem: PACTE ESRI 2030*. Rabat, Morocco.

ثانياً: المصادر والمراجع باللغة الأجنبية

Morin, E .(1999) .*Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur* .Paris: Seuil/UNESCO.

Perrenoud, P .(1997) .*Construire des compétences dès l'école* .Paris: ESF éditeur.

Perrenoud, P .(1999) .*Dix nouvelles compétences pour enseigner* .Paris: ESF éditeur.

عنوان البحث

استعمال المواد الضارة في مرحلة المراهقة: مقارنة نمائية وتربوية ووقائية متكاملة

رائد كميل داغر¹

¹ جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

بريد الكتروني: raeddagh@gmail.com

HNSJ, 2026, 7(5); <https://doi.org/10.53796/hnsj75/27>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/75/27>

تاريخ النشر: 2026/05/01م

تاريخ القبول: 2026/04/22م

تاريخ الاستقبال: 2026/04/15م

المستخلص

يهدف هذا المقال إلى تقديم معالجة تحليلية متكاملة لموضوع استعمال المواد الضارة في مرحلة المراهقة بوصفه قضية صحية ونفسية وتربوية واجتماعية مركبة. واعتمد المقال منهج المراجعة التحليلية التكاملية من خلال تنظيم الأدبيات والتقارير المرجعية الحديثة وربطها ضمن منظور نمائي وبيئي يفسر قابلية المراهق للتجربة والاستمرار والانتكاس. ويعرض المقال مفهوم المواد الضارة الأكثر ارتباطاً بالمراهقين، والخصائص النمائية التي تجعل هذه المرحلة أكثر هشاشة، وعوامل الخطورة والحماية على المستويات الفردية والأسرية والمدرسية والمجتمعية، كما يناقش الآثار الصحية والنفسية والتحصيلية والاجتماعية المترتبة على الاستعمال المبكر. ويخلص المقال إلى أن الوقاية الفاعلة لا تقوم على التخويف المجرد، بل على بناء مهارات الحياة، وتعزيز الارتباط المدرسي، وتمكين الأسرة، والفحص المبكر، وتطوير تدخلات حساسة للعمر والوصم.

الكلمات المفتاحية: المراهقة، المواد الضارة، التدخين الإلكتروني، الكحول، الوقاية المدرسية.

RESEARCH TITLE

Harmful Substance Use During Adolescence: A Developmental, Educational, and Preventive Integrated Approach

Raed Kameel Dagher¹

¹ Najah National University, Palestine
Email: raeddagh@gmail.com

HNSJ, 2026, 7(5); <https://doi.org/10.53796/hnsj75/27>
Arabic Scientific Research Identifier: <https://arsri.org/10000/75/27>

Received at 15/04/2026

Accepted at 22/04/2026

Published at 01/05/2026

Abstract

This article aims to provide an integrated analytical treatment of harmful substance use during adolescence as a complex health, psychological, educational, and social issue. The article adopts an integrative analytical review approach by organizing recent literature and reference reports and linking them within a developmental and ecological perspective that explains adolescents' vulnerability to experimentation, continued use, and relapse. The article presents the concept of harmful substances most commonly associated with adolescents, the developmental characteristics that make this stage more vulnerable, and the risk and protective factors at the individual, family, school, and community levels. It also discusses the health, psychological, academic, and social consequences of early substance use. The article concludes that effective prevention should not be based on mere intimidation, but rather on building life skills, strengthening school connectedness, empowering families, promoting early screening, and developing interventions that are sensitive to age and stigma.

Key Words: Adolescence, harmful substances, e-cigarette use, alcohol, school-based prevention.

المقدمة

لم تعد مرحلة المراهقة تُفهم بوصفها مجرد انتقال زمني بين الطفولة والرشد، بل أصبحت تُقرأ باعتبارها مرحلة شديدة الحساسية يعاد خلالها تشكيل الوعي بالذات، والعلاقات الاجتماعية، والقدرة على اتخاذ القرار، والانتماء إلى الأسرة والمدرسة وجماعة الأقران. وفي هذه المرحلة تحديدًا تبرز سلوكيات تجريبية كثيرة، بعضها يدخل ضمن حدود الاستكشاف الطبيعي، وبعضها الآخر يتحول إلى مسارات خطيرة قد تمتد آثارها إلى الصحة النفسية والجسدية والتعليمية والاجتماعية. ومن بين أكثر هذه المسارات تعقيدًا مسار استعمال المواد الضارة، سواء أكانت مواد قانونية الوصول نسبيًا في بعض السياقات، مثل النيكوتين والكحول، أم مواد غير مشروعة، أم أدوية يجري إساءة استعمالها خارج إطارها الطبي.

وتتبع خطورة هذه الظاهرة من أن أثرها لا يرتبط فقط بنوع المادة أو كميتها، بل أيضًا بسن البدء، ودافع الاستخدام، وتكراره، والسياق النفسي والاجتماعي الذي يحدث فيه. فالمراهق الذي يستخدم مادة ضارة في لحظة فضول أو ضغط جماعي لا يكون بالضرورة مماثلًا في خلفيته وحاجته للمراهق الذي يلجأ إلى المادة هربًا من الضيق النفسي أو التفكك الأسري أو الإخفاق الدراسي. ولهذا فإن فهم الظاهرة لا يكتمل بالنظر إلى السلوك وحده، بل يتطلب ربطه بخصائص المراهقة النمائية، والمناخ الأسري والمدرسي، وضغط الأقران، والتحول الرقمي والثقافية المعاصرة.

وتشير الأدبيات الحديثة إلى أن البداية المبكرة لاستعمال النيكوتين أو الكحول أو القنب أو بعض الأدوية الموصوفة خارج سياقها الطبي قد ترتبط باضطراب في التنظيم الانفعالي، وتراجع في الانتباه والتعلم، وارتفاع في السلوكيات المجازفة، وتعرثر في الاندماج المدرسي والاجتماعي. كما أن أثر هذه المواد لا يتحدد فقط بخصائصها الكيميائية، بل أيضًا بما تمثله للمراهق من معنى اجتماعي أو وظيفة نفسية، كالبحت عن القبول، أو تقليد جماعة الأقران، أو الهروب من الشعور بالعجز والضغط.

ومن هذا المنطلق، يتعامل هذا المقال مع استعمال المواد الضارة في مرحلة المراهقة لا بوصفه مجرد انحراف فردي، بل بوصفه قضية مركبة تتقاطع فيها الصحة العامة، والإرشاد النفسي، والتربية الوقائية، والسياسات الاجتماعية. كما تبرز أهمية هذا التناول من خلال بعدين رئيسين: بعد نظري يتمثل في تقديم إطار تكاملي يربط بين الصحة النفسية، وعلم النفس النمائي، والصحة العامة، والإرشاد المدرسي، والوقاية المجتمعية؛ وبعد تطبيقي يتمثل في تقديم تصور عملي يمكن الاستفادة منه في بناء البرامج الوقائية والتدخلية داخل المدارس والخدمات الشبابية والرعاية الأولية.

وتتضح القيمة التطبيقية لهذا المقال في توجيه الانتباه إلى أهمية بناء مهارات الحياة، وتعزيز الارتباط المدرسي، وتمكين الأسرة، وتدريب العاملين في المدرسة والرعاية الصحية على الفحص المبكر والإحالة المناسبة، وتطوير استجابات تراعي السرية والوصم وحقوق اليافعين. كما يمكن الاستفادة منه في إعداد أوراق موقف، وبرامج تدريب، وأدلة مدرسية مختصرة، أو كنص مرجعي أولي في الدراسات العليا، خاصة أن ظاهرة استعمال المواد الضارة كثيرًا ما تتقاطع مع قضايا أخرى مثل التنمر، والغياب، والتسرب، والقلق، واضطرابات المزاج، والصعوبات الأسرية، وهو ما يجعل التعامل معها جزءًا من بناء بيئة مدرسية صحية وداعمة، لا من ملف انضباطي ضيق فحسب.

مشكلة البحث

تتبع مشكلة هذا المقال من أن استعمال المواد الضارة في مرحلة المراهقة لم يعد يُنظر إليه بوصفه سلوكًا فرديًا عابرًا أو مجرد تجربة مؤقتة مرتبطة بفضول المراهق، بل أصبح يمثل ظاهرة مركبة تتداخل فيها العوامل النفسية والأسرية والمدرسية والاجتماعية والثقافية. فخطورة هذه الظاهرة لا تتحدد بنوع المادة المستعملة أو كميتها فحسب، بل تتأثر كذلك بسن البدء،

ودوافع الاستخدام، وتكراره، والسياق النفسي والاجتماعي الذي يحدث فيه.

وتشير الأدبيات الحديثة إلى أن البداية المبكرة لاستعمال النيكوتين أو الكحول أو القنب أو بعض الأدوية خارج سياقها الطبي قد ترتبط باضطرابات في التنظيم الانفعالي، وضعف في الانتباه والتعلم، وارتفاع في السلوكيات المجازفة، وتعرّض في الاندماج المدرسي والاجتماعي. كما أن أثر هذه المواد لا يرتبط فقط بخصائصها الكيميائية، بل أيضًا بما تمثله للمراهق من معنى اجتماعي أو وظيفة نفسية، مثل البحث عن القبول، أو محاكاة جماعة الأقران، أو الهروب من الضغوط النفسية والأسرية والدراسية.

وانطلاقًا من ذلك، فإن تناول استعمال المواد الضارة في مرحلة المراهقة يقتضي الانتقال من التفسير الفردي الضيق إلى فهم أكثر شمولًا يربط الظاهرة بخصائص المراهقة النمائية، والمناخ الأسري والمدرسي، وضغط الأقران، والتحويلات الرقمية والثقافية المعاصرة. وعليه، يتمحور السؤال الرئيس لهذا المقال حول: كيف يمكن فهم استعمال المواد الضارة في مرحلة المراهقة من منظور نمائي وتربوي ووقائي متكامل، وما السبل الأكثر اتساقًا مع الدليل العلمي للحد منه؟

حدود البحث

تحدد حدود هذا المقال في كونه مراجعة تحليلية تكاملية، لا دراسة ميدانية تعتمد على بيانات أصلية جُمعت من عينة محددة. ومن ثم، فهو يستند إلى تجميع الأدبيات المرجعية الحديثة، وتنظيمها، ومقارنتها، وتحليلها ضمن إطار تفسيري متكامل، دون الادعاء بتمثيل واقع ميداني محلي بعينه.

كما يتركز المقال على الفئة العمرية التي تقع تقريبًا بين 10 و 19 سنة، باعتبارها الفئة التي تمثل مرحلة المراهقة في الأدبيات العلمية والتربوية الشائعة. كذلك يقتصر التحليل على المواد الأكثر حضورًا في الأدبيات المتعلقة بالمراهقين، مثل التبغ والنيكوتين ومنتجات التدخين الإلكتروني، والكحول، والقنب، والمواد الاستنشاقية، وبعض الأدوية التي تُساء استخدامها. وبناءً عليه، فإن ما يقدمه المقال هو إطار تحليلي تفسيري ذي قيمة نظرية وتطبيقية، أكثر من كونه عرضًا إحصائيًا لانتشار الظاهرة في مجتمع محلي محدد.

الأهداف

يسعى هذا المقال إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. توضيح مفهوم المواد الضارة الأكثر ارتباطًا بمرحلة المراهقة، وبيان صورها وأنماطها الرئيسية.
2. تحليل الخصائص النمائية العصبية والنفسية والاجتماعية التي تجعل مرحلة المراهقة أكثر عرضة للتجربة والاستمرار في استعمال هذه المواد.
3. الكشف عن عوامل الخطورة والحماية المرتبطة باستعمال المواد الضارة على المستويات الفردية والأسرية والمدرسية والمجتمعية.
4. استعراض الآثار الصحية والنفسية والتعليمية والاجتماعية المرتبطة بالاستخدام المبكر للمواد الضارة.
5. تقديم إطار وقائي تطبيقي يمكن الاستفادة منه في المدرسة والأسرة والرعاية الشبابية والصحية.
6. الإسهام في بناء معالجة عربية تحليلية متوازنة تجمع بين الدقة العلمية والبعد التربوي الوقائي.

منهجية البحث

اعتمد هذا المقال منهج المراجعة التحليلية التكاملية، بوصفه من أكثر المناهج ملاءمة لمعالجة الموضوعات المركبة التي تتداخل فيها الأبعاد الصحية والنفسية والتربوية والاجتماعية. ويقوم هذا المنهج على جمع الأدبيات العلمية والتقارير المرجعية الحديثة ذات الصلة، ثم تنظيمها وتحليلها ومقارنتها في إطار تفسيري واحد، بما يتيح بناء فهم أعمق للظاهرة يتجاوز العرض الوصفي المجزأ إلى قراءة تكاملية تربط بين الأسباب والعوامل والنتائج والمداخل الوقائية والعلاجية.

وقد استند إعداد هذا المقال إلى مراجعة مجموعة من المصادر المرجعية الموثوقة الصادرة عن هيئات علمية وصحية دولية، مثل منظمة الصحة العالمية، واليونسف، ومراكز مكافحة الأمراض والوقاية منها، والمعهد الوطني لتعاطي المخدرات، وإدارة خدمات إساءة استعمال المواد والصحة النفسية، فضلاً عن عدد من الدراسات العربية والأجنبية ذات الصلة بموضوع استعمال المواد الضارة في مرحلة المراهقة. وقد روعي في اختيار هذه المصادر أن تكون حديثة نسبياً، ومرتبطة مباشرة بمرحلة المراهقة، ومتصلة بالمحاور الرئيسة للمقال، مثل الخصائص النمائية، وعوامل الخطورة والحماية، والآثار الصحية والنفسية والاجتماعية، والوقاية والتدخل المبكر.

وسارت عملية إعداد المقال وفق خطوات منهجية مترابطة. تمثلت الخطوة الأولى في تحديد المحاور المركزية التي يتكرر حضورها في الأدبيات المتعلقة بالموضوع، مثل مفهوم المواد الضارة، والخصائص النمائية للمراهقة، والعوامل الفردية والأسرية والمدرسية والمجتمعية المرتبطة بالاستعمال، والنتائج المترتبة عليه، والاستراتيجيات الوقائية والتدخلية. وتمثلت الخطوة الثانية في تحليل هذه الأدبيات ومقارنتها للكشف عن أوجه الاتفاق والاختلاف بينها، وتحديد ما يمكن عدّه أكثر اتساقاً مع التفسير العلمي الحديث. أما الخطوة الثالثة فتمثلت في إعادة بناء المادة العلمية في صياغة عربية أكاديمية مترابطة، تجمع بين التحليل والتفسير والربط التطبيقي، بما يجعل المقال صالحاً للنشر ومفيداً للباحثين والممارسين التربويين والصحيين.

ولا يقوم هذا المقال على جمع بيانات ميدانية أصلية من عينة محددة، كما لا يهدف إلى قياس معدلات الانتشار في مجتمع محلي بعينه، بل يركز على تحليل المعرفة المتاحة واستخلاص دلالاتها النظرية والتطبيقية. ومن ثم، فإن طبيعته المنهجية تفسيرية تحليلية، لا وصفية ميدانية. وتكمن قوة هذا النهج في قدرته على تقديم رؤية شمولية متوازنة للموضوع، تربط بين البعد العلمي والبعد التطبيقي، وتوفر أرضية معرفية يمكن أن تستند إليها دراسات لاحقة، أو برامج وقائية، أو تدخلات مدرسية وصحية موجهة للمراهقين.

النتائج

أسفرت مراجعة الأدبيات العلمية والتقارير المرجعية الحديثة عن جملة من النتائج التي تكشف أن استعمال المواد الضارة في مرحلة المراهقة لا يمكن تفسيره بوصفه سلوكاً فردياً معزولاً، بل بوصفه ظاهرة مركبة تتداخل في تشكيلها عوامل نمائية ونفسية وأسرية ومدرسية ومجتمعية. وقد تبين أن هذه المرحلة العمرية تمثل فترة عالية الحساسية تجاه التجريب والسلوكيات المجازفة، نظراً لما يرافقها من تغيرات عصبية وانفعالية واجتماعية متسارعة، تجعل بعض المراهقين أكثر استعداداً للانخراط في سلوكيات مرتبطة بالبحث عن القبول أو الاستقلال أو الهروب من الضيق.

وأظهرت الأدبيات أن المواد الأكثر ارتباطاً بالمراهقين تتمثل في التبغ والنيكوتين ومنتجات التدخين الإلكتروني، والكحول، والقنب، والمواد الاستنشاقية، وبعض الأدوية التي تُساء استعمالها خارج إطارها الطبي. كما تبين أن خطورة هذه المواد لا ترتبط فقط بخصائصها الفيزيولوجية أو الكيميائية، بل أيضاً بتوقيت البدء في استخدامها، وتكرار الاستعمال،

والدلالة النفسية والاجتماعية التي تكتسبها لدى المراهق.

كما كشفت النتائج أن العوامل الفردية، مثل الاندفاع، والبحث عن الإثارة، وضعف مهارات تنظيم الانفعال، وبعض الاضطرابات النفسية المرافقة، تشكل أرضية مهيئة لارتفاع احتمالات الاستعمال. وفي المقابل، برزت العوامل الأسرية بوصفها من أكثر العوامل تأثيراً، حيث ارتبط الاستعمال بضعف المتابعة الوالدية، والصراع الأسري، والتناقض في القواعد، والتوفر المنزلي لبعض المواد، في حين ارتبطت الحماية بالدفء الأسري، ووضوح الحدود، والحوار الداعم، والرقابة المناسبة للعمر.

وعلى المستوى المدرسي والاجتماعي، بينت النتائج أن ضعف الارتباط المدرسي، والتعثر الأكاديمي، والشعور بالنزب أو التهميش، والتعرض للتمييز، وضغط الأقران، والتأثير الرقمي والإعلامي، تمثل جميعها عوامل تزيد من احتمالات انخراط المراهق في استعمال المواد الضارة. وفي المقابل، ظهرت المدرسة بوصفها عامل حماية مهماً حين توفر مناخاً داعماً، وعلاقات إيجابية، وشعوراً بالانتماء، وبرامج قائمة على المهارات الحياتية، وآليات مبكرة للكشف والتدخل.

وأظهرت المراجعة كذلك أن الاستعمال المبكر للمواد الضارة يرتبط بآثار متعددة المستويات، تشمل الجانب الصحي والعصبي، والجانب النفسي والانفعالي، والجانب الأكاديمي والاجتماعي. فمن الناحية الصحية، قد يقود الاستخدام المبكر إلى اضطرابات في الانتباه والتعلم، وارتفاع في السلوكيات المجازفة، وإمكان تطور الاعتماد أو الاستخدام المتكرر. ومن الناحية النفسية، يرتبط الاستعمال بارتفاع معدلات القلق والاكتئاب والانسحاب الاجتماعي واضطرابات النوم وضعف تقدير الذات. أما من الناحية التعليمية والاجتماعية، فقد يرتبط بتراجع الأداء الدراسي، وكثرة الغياب، والتسرب، وتوتر العلاقات الأسرية، والانخراط في أنماط سلوكية خطيرة أو مخالفة.

كما أوضحت النتائج أن الوقاية الأكثر فاعلية ليست الوقاية القائمة على التخويف أو الرسائل الوعظية المجردة، بل الوقاية متعددة المستويات التي تجمع بين بناء مهارات الحياة، وتعزيز العلاقة بالأسرة، وتقوية الارتباط المدرسي، وتنمية القدرة على رفض الضغط، وتطوير الوعي الرقمي، وتوفير فحص مبكر وإحالة مناسبة عند الحاجة. وتؤكد الأدبيات أن نجاح هذه التدخلات يتطلب بيئة غير وصمية، وتعاوناً بين المدرسة والأسرة والخدمات الصحية، واستجابات تراعي خصائص المراهقين وحقوقهم واحتياجاتهم النفسية والاجتماعية.

وفي ضوء ذلك، يمكن القول إن أهم نتيجة يخلص إليها هذا المقال هي أن استعمال المواد الضارة في مرحلة المراهقة لا يُختزل في لحظة الاستخدام نفسها، بل يمثل مؤشراً على تفاعل أعمق بين هشاشة نمائية وضغوط بيئية ونقص في عوامل الحماية. ومن ثم، فإن التعامل معه يقتضي انتقالاً من المقاربات الجزئية أو العقابية إلى مقاربة وقائية علاجية شاملة، تتطلق من الفهم، وتستند إلى الدليل، وتستهدف بناء بيئات داعمة تقلل من احتمالات الاستعمال وتزيد من فرص الحماية والتعافي.

جدول (1): خلاصة عوامل الخطورة وعوامل الحماية المرتبطة باستعمال المواد الضارة في مرحلة المراهقة

المستوى	أبرز عوامل الخطورة	أبرز عوامل الحماية	الدلالة التربوية
الفردى	الاندفاع، البحث عن الإثارة، ضعف تنظيم الانفعال، القلق والاكتئاب	مهارات الحياة، ضبط الانفعال، طلب المساعدة، تقدير الذات	تعزيز الكفاءة النفسية والاجتماعية يقلل الميل إلى الاستعمال
الأسرى	الصراع الأسرى، ضعف المتابعة، التناقض في القواعد، النمذجة الوالدية	الدفع الأسرى، الحوار، وضوح الحدود، الرقابة المناسبة للعمر	الأسرة تمثل عامل حماية أو عامل خطورة بحسب نمط العلاقة
المدرسى	ضعف الارتباط المدرسى، التعثر، النبذ، التنمر	مناخ داعم، انتماء، عدالة، مرشد فاعل، أنشطة هادفة	المدرسة قادرة على خفض الهشاشة أو مضاعفتها
المجتمعي/الرقمي	ضغط الأقران، التطبيع الثقافي، سهولة الوصول، التسويق الرقمي	ثقافة رقمية ناقدة، سياسات ضبط، بدائل شبابية آمنة	الوقاية تحتاج إلى ما يتجاوز الفرد نحو السياسة والبيئة

المصدر: إعداد الباحث استنادًا إلى الأدبيات المرجعية الحديثة.

جدول (2): المواد الأكثر حضورًا في أدبيات المراهقة وملامح الخطورة المرتبطة بها

المادة/	أشكال الظهور الشائعة	ملامح الخطورة الرئيسية	ملاحظات وقائية
النيكوتين والتبغ	السجائر، الغيب، النيكوتين المنكّه	الاعتماد المبكر، الأذى التنفسي، التطبيع الاجتماعي	تقييد الوصول، تصحيح صورة الغيب، التوعية غير التخويفية
الكحول	التجربة الجماعية، الشرب في المناسبات أو الخفاء	الإصابات، الاندفاع، المخاطر السلوكية، ضعف الحكم	التركيز على السياق والمخاطر الاجتماعية والنمائية
القنب	التجربة بين الأقران أو عبر التطبيع الرقمي	الانتباه والتعلم، ضعف التنظيم، الاستمرار عند بعض الفئات	التوعية الدقيقة بعيدًا عن التهوين أو التهويل
الأدوية	مهدئات، مسكنات، منشطات خارج الإطار الطبي	خطر الاعتماد والجبرعات المرتفعة والتداخلات	الرقابة الأسرية والصيدلانية والفحص المبكر

المصدر: إعداد الباحث استنادًا إلى WHO و CDC و NIDA و SAMHSA.

المناقشة

تكشف النتائج التي أسفرت عنها المراجعة التحليلية أن استعمال المواد الضارة في مرحلة المراهقة لا يمكن فهمه ضمن إطار سببي بسيط أو تفسير أحادي، بل ينبغي النظر إليه بوصفه ظاهرة تتولد من تفاعل معقد بين الخصائص النمائية للمراهق والعوامل المحيطة به على المستويات النفسية والأسرية والمدرسية والمجتمعية. وهذا الفهم يتسق مع الاتجاهات الحديثة في علم النفس النمائي والصحة العامة، التي تؤكد أن السلوك في المراهقة لا ينشأ في فراغ، بل يتشكل داخل شبكة من العلاقات والتجارب والضغوط والفرص.

وتدعم النتائج الطرح القائل إن المراهقة تمثل مرحلة عالية الحساسية تجاه التجريب والمجازفة، وذلك بسبب ما يرافقها من إعادة تنظيم عصبي وانفعالي واجتماعي. فالمراهق يكون في هذه المرحلة أكثر ميلاً إلى البحث عن المكافأة الفورية، وأكثر تأثراً بجماعة الأقران، وأقل رسوخاً في تقدير العواقب بعيدة المدى. ومن هنا، فإن استعمال المواد الضارة لا يُقرأ فقط على أنه اختيار سلوكي مباشر، بل قد يكون انعكاساً لمرحلة نمائية تجعل بعض الأفراد أكثر قابلية للتجربة تحت تأثير الضغط أو الفضول أو الحاجة إلى الانتماء. وهذا يفسر لماذا تظهر بعض أنماط الاستخدام في سياقات يبدو فيها المراهق واعياً جزئياً بالضرر، لكنه غير قادر دائماً على مقاومة دافع التجربة أو تأثير الجماعة.

كما تشير النتائج إلى أن خطورة استعمال المواد الضارة لا تتحدد بالمادة وحدها، بل بالسياق الذي تستعمل فيه. فالمادة قد تحمل عند بعض المراهقين معنى اجتماعياً مرتبطاً بالقبول، أو تؤدي وظيفة نفسية مرتبطة بالتخفيف المؤقت للقلق أو الحزن أو الفراغ أو الإخفاق. ومن ثم، فإن الاقتصار على تفسير الاستعمال بضعف الإرادة أو بسوء الاختيار لا يكون كافياً لفهم الظاهرة، بل قد يؤدي إلى تبسيطها على نحو يعيق التدخل الفعال. فبعض المراهقين لا يلجؤون إلى المادة بحثاً عن المتعة فقط، بل أيضاً هرباً من توتر داخلي أو من بيئة أسرية أو مدرسية ضاغطة، وهو ما يجعل الاستعمال في بعض الحالات وسيلة تكيف مختلفة أكثر من كونه مجرد سلوك تمرد.

وتبرز المناقشة أيضاً أن العوامل الأسرية تحتل موقعا مركزياً في تفسير الظاهرة. فضعف المتابعة الوالدية، والتناقض في القواعد، والصراع المستمر داخل الأسرة، وغياب الحوار، والتطبيع مع بعض المواد داخل البيئة المنزلية، كلها عوامل تزيد من احتمالات الانخراط في الاستعمال. وفي المقابل، يبدو أن العلاقة الأسرية الداعمة، المبنية على الدفء والوضوح والثقة والمتابعة، تشكل من أهم عوامل الحماية. وهذا يعني أن الأسرة لا ينبغي أن تُفهم فقط بوصفها إطاراً أخلاقياً ينهى أو يسمح، بل بوصفها نسقاً انفعالياً وتربوياً قد يعزز قدرة المراهق على المقاومة أو يدفعه، بصورة مباشرة أو غير مباشرة، إلى البحث عن بدائل خارجية غير آمنة.

وعلى المستوى المدرسي، تؤكد النتائج أن المدرسة ليست مجرد مكان يمكن أن تظهر فيه المشكلة، بل هي أيضاً فضاء قادر على الحد منها أو مضاعفتها. فضعف الارتباط المدرسي، والتعثر الأكاديمي، والشعور بالإقصاء أو النبذ، والتعرض للتنمر، كلها عوامل قد تجعل المدرسة بيئة طاردة بدل أن تكون بيئة حماية. وفي المقابل، حين توفر المدرسة مناخاً داعماً، وعلاقات إيجابية، وشعوراً بالعدالة والانتماء، فإنها تصبح من أهم الحواجز الوقائية في مواجهة استعمال المواد الضارة. ومن هنا، فإن التعامل مع الظاهرة لا ينبغي أن يبقى شأناً صحياً بحثاً، بل يجب أن يدخل ضمن مفهوم أوسع للصحة المدرسية والرفاه النفسي والتربوي.

وتكشف النتائج كذلك عن التأثير المتزايد لجماعة الأقران والفضاء الرقمي في تشكيل اتجاهات المراهقين نحو المواد الضارة. فالمراهق لا يتأثر فقط بالدعوة المباشرة إلى التجربة، بل أيضاً بإعادة تعريف السلوك بوصفه عادياً أو مقبولاً أو

علامة نضج أو استقلال. كما أن المنصات الرقمية ووسائل التواصل قد تضخم هذا الأثر من خلال التطبيع غير المباشر، أو عبر المؤثرين والإعلانات المقنعة والرسائل الثقافية التي تقلل من شأن الضرر. ومن ثم، فإن الوقاية الحديثة تحتاج إلى تجاوز الخطاب الصحي التقليدي نحو بناء وعي نقدي رقمي يساعد المراهق على تفكيك الرسائل التي تعيد إنتاج الجاذبية الرمزية لبعض المواد.

ومن الجوانب المهمة التي تؤكد نتائج أن الآثار المترتبة على الاستعمال المبكر متعددة الأبعاد، ولا تقتصر على الجانب الصحي الجسدي. فالتأثير قد يمتد إلى الانتباه والتعلم والتنظيم الانفعالي، وإلى الأداء الأكاديمي والاندماج الاجتماعي، وإلى الصحة النفسية والشعور بالكرامة والانتماء. وهذا التعدد في النتائج يفرض بالضرورة تعددًا مماثلًا في الاستجابة؛ إذ لا يمكن أن يكون التدخل الفعال أحادي الجانب، أو محصورًا في التحذير أو العقوبة أو العلاج الطبي وحده. بل إن الاستجابة الأكثر اتساقًا مع الدليل هي تلك التي تدمج الوقاية، والتدخل المبكر، والدعم النفسي، والعمل مع الأسرة، وتمكين المدرسة، وتطوير خدمات صديقة لليافعين.

كما توضح المناقشة أن المقاربات القائمة على التخويف وحده أو الوصم الاجتماعي لا تحقق الأثر الوقائي المطلوب، بل قد تدفع بعض المراهقين إلى الإخفاء والإنكار، وتؤخر طلب المساعدة. فالمراهق الذي يشعر بأنه سيُعامل بوصفه "منحرفًا" أو "قاسلاً" قد ينسحب أكثر إلى السرية والجماعات المغلقة، بدل أن يتجه إلى الإفصاح أو التماس الدعم. ولهذا تبدو الحاجة ملحة إلى مقارنة أكثر توازنًا، تجمع بين الوضوح في رفض الاستعمال، وبين الدعم غير الوصمي، والفهم التربوي، والاستجابة الحساسة للعمر والهوية النمائية للمراهق.

وفي ضوء ذلك، يمكن القول إن استعمال المواد الضارة في مرحلة المراهقة ينبغي أن يُفهم بوصفه مؤشرًا على تفاعل بين هشاشة نمائية وضغوط بيئية ونقص في عوامل الحماية. وهذه النتيجة تجعل من الضروري الانتقال من النظرة الجزئية أو العقابية إلى مقارنة أكثر تكاملًا، تنطلق من الفهم العلمي، وتربط بين الوقاية والرعاية، وتؤكد أن بناء بيئة أسرية ومدرسية داعمة لا يقل أهمية عن التحذير من المادة نفسها. ومن هنا، فإن قيمة هذا المقال لا تتمثل فقط في تجميع الأدبيات، بل في إعادة تنظيمها ضمن تصور يفتح المجال أمام تدخلات أكثر واقعية وإنصافًا وفاعلية في التعامل مع هذه الظاهرة.

الخلاصة والتوصيات

يخلص هذا المقال إلى أن استعمال المواد الضارة في مرحلة المراهقة يمثل ظاهرة متعددة الأبعاد، لا يمكن اختزالها في سلوك فردي عابر أو في نزعة مؤقتة نحو التجريب. فهو يرتبط بخصائص المراهقة النمائية، وبالعوامل النفسية والانفعالية، وبطبيعة العلاقات الأسرية، والمناخ المدرسي، وضغط الأقران، والفضاء الرقمي، والسياسات الاجتماعية والصحية المحيطة. ومن ثم، فإن فهم هذه الظاهرة يقتضي تجاوز التفسيرات المبسطة التي تحصرها في ضعف الإرادة أو الفضول وحده، والانتقال إلى مقارنة أكثر شمولًا تربط بين العوامل الفردية والبنائية في آن واحد.

وقد أظهرت المراجعة التحليلية أن المراهق يكون في هذه المرحلة أكثر حساسية للتجريب والمكافأة الفورية، وأكثر تأثرًا بالحاجة إلى القبول والانتماء، وهو ما قد يجعله أكثر عرضة لاستعمال بعض المواد الضارة، خاصة في البيئات التي تضعف فيها عوامل الحماية. كما تبين أن خطورة الظاهرة لا تتحدد فقط بطبيعة المادة المستعملة، بل أيضًا بسن البدء، والدافع النفسي والاجتماعي للاستخدام، وتكراره، والمعنى الذي تكتسبه المادة في حياة المراهق، سواء أكان معنى متعلقًا بالاندماج، أم بالهروب، أم بالتخفيف المؤقت من الضيق النفسي.

وتؤكد النتائج كذلك أن الأسرة والمدرسة تمثلان محورين أساسيين في الوقاية من هذه الظاهرة أو في الحد من تفاقمها. فحين تتسم البيئة الأسرية بالدفع والوضوح والمتابعة والحوار، وتوفر المدرسة مناخاً داعماً وعلاقات إيجابية وشعوراً بالانتماء، تتراجع احتمالات الانخراط في استعمال المواد الضارة. وفي المقابل، فإن غياب هذه العوامل، إلى جانب الصراع الأسري، والنبذ المدرسي، وضعف الارتباط بالتعلم، وضغط الأقران، والتطبيع الرقمي مع بعض المواد، كلها عناصر قد تدفع المراهق إلى مسارات أكثر هشاشة وخطورة.

كما يبين المقال أن الآثار المترتبة على الاستعمال المبكر لا تقتصر على الجانب الصحي الجسدي، بل تمتد إلى الصحة النفسية، والتنظيم الانفعالي، والتحصيل الدراسي، والعلاقات الاجتماعية، والاندماج الأسري والمدرسي. وهو ما يجعل التعامل مع الظاهرة شأنًا تربويًا وصحيًا واجتماعيًا في الوقت نفسه، لا مجرد قضية سلوكية أو انضباطية ضيقة. ومن هنا، فإن الاستجابة الأكثر فاعلية هي الاستجابة متعددة المستويات التي تجمع بين الوقاية المبكرة، وبناء المهارات، وتمكين الأسرة، وتعزيز الارتباط المدرسي، والفحص المبكر، والتدخل الحساس للعمر والوصم.

وبناءً على ذلك، فإن القيمة الأساسية لهذا المقال تتمثل في تقديم معالجة عربية تحليلية متوازنة تدمج بين الفهم العلمي والبعد التطبيقي، وتعيد تنظيم المعرفة المتاحة ضمن إطار يساعد الباحثين والمربين والعاملين في الصحة النفسية والخدمات الشبابية على بناء تدخلات أكثر واقعية وفاعلية في التعامل مع استعمال المواد الضارة في مرحلة المراهقة.

في ضوء ما عرضه المقال من نتائج ومناقشات، يمكن تقديم التوصيات الآتية:

1. اعتماد مقارنة وقائية متعددة المستويات في التعامل مع استعمال المواد الضارة في مرحلة المراهقة، بحيث تشمل الأسرة، والمدرسة، والرعاية الصحية، والمجتمع المحلي، بدل الاقتصار على تدخل جزئي أو أحادي الجانب.
2. إدماج موضوع استعمال المواد الضارة ضمن برامج المهارات الحياتية والصحة النفسية المدرسية، بحيث لا يُقدَّم في صورة رسائل تخويفية منفصلة، بل في إطار تربوي يركز على اتخاذ القرار، وضبط الانفعال، وحل المشكلات، ومقاومة ضغط الأقران.
3. تعزيز دور الأسرة بوصفها عامل حماية رئيساً، من خلال نشر الوعي بأساليب المتابعة التربوية الداعمة، وتشجيع الحوار الأسري، ووضوح الحدود والقواعد، وتدريب أولياء الأمور على ملاحظة العلامات المبكرة للاستعمال أو الضيق النفسي.
4. تطوير المناخ المدرسي الداعم، بما يعزز شعور المراهق بالأمان والانتماء والقبول، ويحد من العوامل المرتبطة بالنبذ والتعثر والتهميش، لما لذلك من أثر مباشر في خفض احتمالات الانخراط في السلوكيات الخطرة.
5. تدريب المرشدين التربويين والمعلمين والعاملين في الرعاية الصحية الأولية على مهارات الفحص المبكر، والمقابلة التحفيزية، والإحالة المناسبة، والتعامل غير الوصمي مع المراهقين الذين تظهر لديهم مؤشرات استعمال أو تعرض لعوامل خطر مرتفعة.
6. بناء بروتوكولات مؤسسية واضحة للتعامل مع الحالات داخل المدارس والخدمات الشبابية، تراعي السرية وخصوصية المراهق، وتضمن وجود مسارات دعم وإحالة لا تقوم على الفضيحة أو العقوبة المجردة.
7. تعزيز الثقافة الرقمية والنقد الإعلامي لدى المراهقين، بما يساعدهم على تفكيك الرسائل التسويقية والتطبيقية المرتبطة ببعض المواد، وفهم تأثير المؤثرين والمنصات في تشكيل السلوك والاتجاهات.

8. توسيع الخدمات الصديقة لليافعين في مجالات الصحة النفسية والتوعية الوقائية والإرشاد والتدخل المبكر، مع مراعاة أن كثيرًا من المراهقين قد يحتاجون إلى دعم نفسي واجتماعي موازٍ، لا إلى معالجة الاستعمال بوصفه مشكلة منفصلة عن بقية أوضاعهم.

9. تشجيع الدراسات العربية الميدانية والمقارنة التي تتناول استعمال المواد الضارة في ضوء متغيرات الجنس، والعمر، والبيئة المدرسية، والوضع الأسري والاجتماعي، بما يسهم في بناء قاعدة معرفية أكثر التصاقًا بالواقع العربي.

10. الانتقال من منطق الوصم والعقاب إلى منطق الفهم والدعم والوقاية، مع الحفاظ على الوضوح في رفض استعمال المواد الضارة، لأن الاستجابة التربوية والصحية المتوازنة تظل أكثر قدرة على الاحتواء والتغيير من الاستجابة القائمة على التخويف أو الإدانة وحدهما.

المراجع العربية

الجدي، المختار عمر محمد. (2026). ظاهرة تعاطي المخدرات: الأسباب، الآثار، وطرق الوقاية: دراسة ميدانية على عينة من طلاب كلية التربية، جامعة الزيتونة. مجلة أبحاث، 18(1)، 120-134. كلية الآداب، جامعة سرت، ليبيا.

Al-Jaddi, Al-Mukhtar Omar Mohammed. (2026). *The Phenomenon of Drug Abuse: Causes, Effects, and Methods of Prevention: A Field Study on a Sample of Students from the Faculty of Education, Al-Zaytuna University. Abhat Journal*, 18(1), 120–134. Faculty of Arts, Sirte University, Libya.

غزيل، فاطيمة. (2020). الإدمان على المخدرات لدى المراهقين. مجلة طبنة للدراسات العلمية الأكاديمية، 3(1)، 100-119. المركز الجامعي سي الحواس بركة، الجزائر. <https://doi.org/10.51841/2159-000-004-005>

Ghezil, Fatima. (2020). *Drug Addiction among Adolescents. Tabna Journal for Academic Scientific Studies*, 3(1), 100–119. Si El-Hawas University Center, Barika, Algeria. <https://doi.org/10.51841/2159-000-004-005>

مسعودي، مروة؛ حبي، عبد المالك؛ والبطاهر، النوي. (2020). دور الإرشاد النفسي في الوقاية والعلاج من إدمان المخدرات لدى المراهقين. ضمن أعمال الملتقى الوطني حول المخدرات والمجتمع: تشخيص الظاهرة وسبل الوقاية والعلاج، 28-29 أكتوبر 2020. كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة الوادي، الجزائر.

Messaoudi, Marwa; Habba, Abdelmalek; & Baltaher, Ennoui. (2020). *The Role of Psychological Counseling in the Prevention and Treatment of Drug Addiction among Adolescents*. In the Proceedings of the National Symposium on Drugs and Society: Diagnosing the Phenomenon and Ways of Prevention and Treatment, October 28–29, 2020. Faculty of Social and Human Sciences, University of El Oued, Algeria.”.

شامي، رباب. (2017). التفكك الأسري وعلاقته بإدمان المخدرات لدى المراهق. مذكرة ماستر في العلوم الاجتماعية، تخصص الانحراف والجريمة، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة الوادي، الجزائر.

Chami, Rabab. (2017). *Family Disintegration and Its Relationship to Drug Addiction among Adolescents*. Master's Thesis in Social Sciences, Specialization in Deviance and Crime, Faculty of Social and Human Sciences, University of El Oued, Algeria.

ضيف الله، زياد. (2023). تأثير إدمان المخدرات على الذاكرة والتذكر للمراهق المتمدرس بالثانوية. مذكرة ماستر في علم النفس العيادي، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس، جامعة مولود معمري تيزي وزو، الجزائر.

Dhaifallah, Ziad. (2023). *The Effect of Drug Addiction on Memory and Recall among Secondary School Adolescents*. Master's Thesis in Clinical Psychology, Faculty of Humanities and Social Sciences, Department of Psychology, Mouloud Mammeri University of Tizi Ouzou, Algeria.

المراجع الاجنبية

Centers for Disease Control and Prevention. (2024a). Substance use among youth. <https://www.cdc.gov/youth-behavior/risk-behaviors/substance-use-among-youth.html>

Centers for Disease Control and Prevention. (2024b). Youth high-risk drug Use

<https://www.cdc.gov/youth-behavior/risk-behaviors/youth-high-risk-drug-use.html>

Centers for Disease Control and Prevention. (2024c). School connectedness and youth risk prevention. https://www.cdc.gov/healthyyouth/protective/school_connectedness.htm

National Institute on Drug Abuse. (2024). The adolescent brain and substance use. <https://nida.nih.gov/research-topics/adolescent-brain>

Substance Abuse and Mental Health Services Administration. (2025a). Screening, Brief Intervention, and Referral to Treatment (SBIRT). <https://www.samhsa.gov/sbirt>

Substance Abuse and Mental Health Services Administration. (2025b). Screening to Brief Intervention (S2BI). <https://www.samhsa.gov/resource/ebp/screening-brief-intervention-s2bi>

UNICEF Data. (2025). Adolescent data portal: Health and nutrition. <https://data.unicef.org/adp/snapshots/health/>

World Health Organization. (2024). Alcohol. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/alcohol>

World Health Organization. (2025a). Mental health of adolescents. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>

World Health Organization. (2025b). Tobacco. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/tobacco>

World Health Organization. (2025c). Adolescent health. <https://www.who.int/health-topics/adolescent-health>

عنوان البحث

أثر استخدام أدوات التقويم التكويني القائم على المهام في قياس وتنمية مهارات التفكير الاستدلالي في الرياضيات لدى طلبة الصف السادس الأساسي: دراسة شبه تجريبية الأساسي

د. رفاء عقاب عماشة¹، د. محمد طالب دبوس¹، أ.د. غسان حسين الحلوا¹

¹ كلية الدراسات العليا - جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

بريد الكتروني: rfaaamasha35@gmail.com

HNSJ, 2026, 7(5); <https://doi.org/10.53796/hnsj75/28>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/75/28>

تاريخ النشر: 2026/05/01م

تاريخ القبول: 2026/04/22م

تاريخ الاستقبال: 2026/04/15م

المستخلص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر استخدام أدوات التقويم التكويني القائم على المهام في قياس وتنمية مهارات التفكير الاستدلالي في الرياضيات لدى طلبة الصف السادس الأساسي. تكونت العينة من (48) طالبًا وطالبة موزعين إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة في مدرسة ابتدائية بمنطقة بقةا، واعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبي، مع توظيف أدوات نوعية تمثلت في الملاحظات الصفية والمقابلات مع معلمي الرياضيات. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم تطوير أداتين رئيسيتين: اختبار تحصيلي في الرياضيات، واختبار لقياس مهارات التفكير الاستدلالي، وقد تم التحقق من صدقهما وثباتهما، ثم تطبيقهما قبلًا وبعديًا على المجموعتين، إلى جانب إجراء مقابلات مع المعلمين لاستقصاء أثر التطبيق. أظهرت النتائج وجود أثر إيجابي دال إحصائيًا لاستخدام التقويم التكويني القائم على المهام في تنمية مهارات التفكير الاستدلالي بأبعادها (الاستقراء، الاستنباط، الاستنتاج)، حيث تفوقت المجموعة التجريبية بمتوسط حسابي معدل بلغ (91.87) مقارنة بـ (87.51) للمجموعة الضابطة. كما أظهرت النتائج حجم أثر كبير للمهارات الاستقرائية بنسبة (28.6%)، وللمهارات الاستنباطية بنسبة (26.1%). وفي ضوء هذه النتائج، أوصت الدراسة بضرورة تبني التقويم التكويني القائم على المهام كمدخل أساسي في تدريس الرياضيات، وتدريب المعلمين على تصميم مهام أدائية أصيلة، وتفعيل التغذية الراجعة والحوار الرياضي داخل الصف، إلى جانب تطوير المناهج لتتضمن أدوات تقويم قائمة على المهام تسهم في تنمية مهارات التفكير العليا.

الكلمات المفتاحية: التقويم التكويني، المهام التعليمية، التفكير الاستدلالي، الرياضيات، الصف السادس الأساسي.

RESEARCH TITLE

The Effect of Using Task-Based Formative Assessment Tools on Measuring and Developing Reasoning Skills in Mathematics Among Sixth-Grade Students

Abstract

The study aimed to investigate the effect of using task-based formative assessment tools in measuring and developing inferential thinking skills in mathematics among sixth-grade students. The sample consisted of 48 male and female students divided into two groups: an experimental group and a control group at a primary school in the Buq'ata area. The study adopted a quasi-experimental approach, supported by qualitative tools represented by classroom observations and interviews with mathematics teachers. To achieve the objectives of the study, two main instruments were developed: a mathematics achievement test and a test designed to measure inferential thinking skills. The validity and reliability of both instruments were verified, and they were administered as pre- and post-tests to both groups. In addition, interviews were conducted with teachers to explore the impact of the implementation. The results revealed a statistically significant positive effect of using task-based formative assessment in developing inferential thinking skills across their dimensions: induction, deduction, and inference. The experimental group outperformed the control group, with an adjusted mean score of 91.87 compared with 87.51 for the control group. The results also showed a large effect size for inductive skills at 28.6% and for deductive skills at 26.1%. In light of these findings, the study recommended adopting task-based formative assessment as a fundamental approach in teaching mathematics, training teachers to design authentic performance tasks, activating feedback and mathematical dialogue within the classroom, and developing curricula to include task-based assessment tools that contribute to the development of higher-order thinking skills.

Key Words: Formative assessment, educational tasks, inferential thinking, mathematics, sixth grade.

مقدمة:

شهدت العملية التعليمية المعاصرة تحولاً نوعياً من التركيز على نقل المعرفة إلى تنمية مهارات التفكير العليا، وعلى رأسها التفكير الاستدلالي، خاصة في مادة الرياضيات. وفي هذا السياق، برز التقويم التكويني القائم على المهام بوصفه مدخلاً تربوياً حديثاً يدمج بين التعليم والتقويم، ويعتمد على تقديم تغذية راجعة مستمرة تساعد المتعلم على تحسين أدائه تدريجياً (Heritage, 2010).

ويستند هذا التوجه إلى عدد من الأسس النظرية؛ حيث تؤكد النظرية البنائية أهمية تفاعل المتعلم مع المهام الواقعية لبناء المعرفة ذاتياً (Vygotsky, 1978)، في حين تبرز النظرية السلوكية دور التعزيز الفوري في تثبيت التعلم (Skinner, 1968). كما يشير (NCTM, 2023) إلى أن دمج مهام أصيلة في تدريس الرياضيات يساهم في تعزيز الفهم المفاهيمي وتنمية الاستدلال الرياضي.

ويُعرف التقويم التكويني بأنه عملية منهجية مستمرة تهدف إلى تحسين التعلم أثناء حدوثه من خلال جمع بيانات عن أداء الطلبة واستخدامها في تعديل التدريس (Heritage, 2010). وقد تطور هذا المفهوم ليشمل ثقافة صفية قائمة على التغذية الراجعة، ومشاركة المتعلم، وتوظيف البيانات التعليمية (Schildkamp, 2020). كما يؤكد (Wiliam, 2011) أن التقويم التكويني الفعال يقوم على توضيح الأهداف، وإثارة أدلة الفهم، وتقديم تغذية راجعة نوعية، وتفعيل دور الطلبة في التقييم.

وتكمن أهمية التقويم التكويني في كونه أداة تشخيصية وعلاجية تساهم في كشف الفجوات المعرفية ومعالجتها في الوقت المناسب (Black & Wiliam, 2009)، إضافة إلى دوره في تعزيز الدافعية وتنمية مهارات التفكير العليا، خاصة عند استخدام مهام تتطلب التحليل والتفسير والاستدلال (Hattie & Timperley, 2007).

وفي المقابل، يختلف التقويم التكويني عن التقويم الختامي في كونه يركز على تحسين التعلم أثناء حدوثه، بينما يهدف الختامي إلى إصدار حكم نهائي على مستوى التحصيل (Black & Wiliam, 2009). كما يعتمد التقويم على أدوات متنوعة مثل المهام الأدائية، والمناقشات، والتقييم الذاتي، مما يجعله أكثر قدرة على قياس التفكير العميق.

ويُعد التقييم القائم على المهام أحد أبرز تطبيقات التقويم التكويني، حيث يقيس تعلم الطلبة من خلال أدائهم في مهام واقعية تتطلب توظيف المعرفة في مواقف تطبيقية (Darling & Adamson, 2014). ويتميز هذا النوع من التقويم بقدرته على الكشف عن عمق الفهم وتنمية مهارات التحليل والاستدلال مقارنة بالاختبارات التقليدية (Wiggins, 1990). كما أظهرت دراسات حديثة أن استخدام المهام المفتوحة يساهم في تحسين الاستدلال الرياضي والانخراط في التعلم (Wijaya et al., 2022).

وتتنوع أدوات التقويم التكويني القائم على المهام لتشمل: المهام الأدائية، والملاحظات الصفية، والمناقشات، والتقييم الذاتي، وتقويم الأقران، وخرائط المفاهيم، والأدوات الرقمية التفاعلية، والتي تتيح جميعها جمع معلومات مستمرة حول تعلم الطلبة وتقديم تغذية راجعة فورية (Gao, 2020; Henderson & Tallman, 2021).

ويؤدي التقويم التكويني القائم على المهام دوراً مهماً في تحسين تعلم الطلبة على ثلاثة مستويات:

معرفياً: من خلال تصحيح الفهم وتعميقه (Black & Wiliam, 2009).

مهارياً: عبر تنمية الاستدلال وحل المشكلات (Wiliam & Leahy, 2015).

وجدانيًا: من خلال تعزيز الدافعية والثقة بالنفس (Brookhart, 2013).

كما أظهرت الدراسات أن هذا النوع من التقييم يساهم في تحسين التحصيل الدراسي وتنمية القدرة على التفسير والتبرير المنطقي لدى الطلبة (Kingston & Nash, 2011; Wijaya et al., 2022).

ويرتبط التقييم التكويني بعدد من النظريات التربوية، مثل النظرية الاجتماعية الثقافية التي تركز على منطقة النمو القريب (Vygotsky, 1978)، ونظرية التعلم للإتقان (Bloom, 1968)، ونظرية الدافعية الذاتية، ونظرية ما وراء المعرفة، وجميعها تؤكد دور التغذية الراجعة والتفاعل في تحسين التعلم.

وبناءً على ما سبق، يُعد التقييم التكويني القائم على المهام مدخلاً فعالاً لتنمية التفكير الاستدلالي في الرياضيات، خاصة لدى طلبة الصف السادس الأساسي الذين ينتقلون إلى مراحل أكثر تجريداً في التفكير (Piaget, 1972). ومن هنا تنبع أهمية الدراسة الحالية في الكشف عن أثر هذا النوع من التقييم في قياس وتنمية مهارات الاستدلال الرياضي لديهم.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

من خلال خبرة الباحثة في تدريس الرياضيات، تبين أن كثيراً من طلبة المرحلة الأساسية يعتمدون على الحفظ الآلي للإجراءات دون فهم عميق، مما يضعف قدرتهم على الاستدلال وحل المشكلات في مواقف جديدة. كما أن نتائجهم في الاختبارات تعكس غالباً القدرة على التذكر أكثر من تعكس مستوى التفكير الحقيقي، وهو ما يشير إلى قصور أساليب التقييم التقليدية في قياس وتنمية مهارات التفكير العليا.

ويعزز ذلك اعتماد الواقع التربوي على التقييم الختامي الذي يركز على التحصيل الكمي، مع إهمال جوانب الفهم العميق والاستدلال. وفي ضوء ذلك، برزت الحاجة إلى تبني أساليب تقييم بديلة، مثل التقييم التكويني القائم على المهام، الذي يدمج بين التعلم والتقييم ويوفر فرصاً للتفكير والتحليل.

كما كشفت الأدبيات عن فجوة بحثية في دراسة أثر هذا النوع من التقييم في تنمية التفكير الاستدلالي، خاصة لدى طلبة الصف السادس الأساسي، مما عزز أهمية هذه الدراسة.

وبذلك، تتمثل مشكلة الدراسة في ضعف مهارات التفكير الاستدلالي لدى الطلبة، واستمرار استخدام أساليب تقييم تقليدية، إلى جانب نقص الدراسات في هذا المجال.

وبناءً على ما سبق، تبرز مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة التالية

1. ما أثر استخدام أدوات التقييم التكويني القائم على المهام في تنمية مهارات التفكير الاستدلالي الاستقرائي في الرياضيات لدى طلبة الصف السادس الأساسي؟
2. ما أثر استخدام أدوات التقييم التكويني القائم على المهام في تنمية مهارات التفكير الاستدلالي الاستنباطي في الرياضيات لدى طلبة الصف السادس الأساسي؟
3. ما أثر استخدام أدوات التقييم التكويني القائم على المهام في تنمية مهارات التفكير الاستدلالي الاستنتاجي في الرياضيات لدى طلبة الصف السادس الأساسي؟

فرضية الدراسة الرئيسية:

- 1- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية وطلبة المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الاستدلالي الاستقرائي في الرياضيات يُعزى إلى طريقة التقييم (أدوات التقييم التكويني القائمة على المهام، التقييم التقليدي).
- 2- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية وطلبة المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الاستدلالي الاستنباطي في الرياضيات يُعزى إلى طريقة التقييم (أدوات التقييم التكويني القائمة على المهام، التقييم التقليدي).
- 3- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية وطلبة المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الاستدلالي الاستنتاجي في الرياضيات يُعزى إلى طريقة التقييم (أدوات التقييم التكويني القائمة على المهام، التقييم التقليدي).

مصطلحات الدراسة:

الأثر: يُعرّف بأنه الفرق الدال إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والضابطة (عبد الرزاق، 2020).
إجرائياً: هو التغير في مهارات التفكير الاستدلالي لدى طلبة الصف السادس نتيجة تطبيق أدوات التقييم التكويني، ويُقاس باختبار قبل/بعدي.

أدوات التقييم التكويني القائم على المهام: هي وسائل تعليمية تقدم تغذية راجعة فورية من خلال مهام تحاكي مواقف واقعية لقياس تقدم الطلبة. (Heritage, 2020)
إجرائياً: مهام تعليمية (أوراق عمل، مواقف حياتية، مسائل تطبيقية) تُستخدم أثناء التدريس لتنمية مهارات التفكير الاستدلالي.

التفكير الاستدلالي: تفكير منطقي يعتمد على الأدلة للوصول إلى استنتاجات، ويشمل التنبؤ والتعميم وتطبيق القواعد. (Facione, 2015).

إجرائياً: تُشير القدرة إلى تمكّن الطالب من تحليل المعطيات واستخلاص العلاقات بينها، وكذلك تطبيق القواعد الرياضية لحل المسائل المختلفة. وتشمل مهاراته ثلاث أنواع رئيسية: المهارة الاستقرائية التي تعني الانتقال من حالات جزئية إلى تعميم النتائج، والمهارة الاستنباطية التي تتعلق بتطبيق قاعدة عامة على حالة خاصة، والمهارة الاستنتاجية التي تركز على الربط بين المعطيات للوصول إلى نتيجة منطقية.

التقييم التكويني: عملية مستمرة لجمع بيانات عن أداء الطلبة وتقديم تغذية راجعة لتحسين التعلم (أبو زاهر، 2021).

إجرائياً: جمع معلومات أثناء تدريس الرياضيات باستخدام المهام لتحسين مهارات التفكير الاستدلالي عبر الملاحظة والنقاش وتحليل الأداء

أهمية الدراسة:

تتبع أهمية هذه الدراسة من إسهامها في إثراء الأدبيات التربوية من خلال تقديم معرفة علمية حول أثر استخدام أدوات التقييم التكويني القائم على المهام في تنمية مهارات التفكير الاستدلالي في الرياضيات، في ظل التوجهات الحديثة التي

تتظر إلى التقويم بوصفه أداة لبناء التعلم وليس مجرد قياسه. كما تسلط الضوء على التفكير الاستدلالي باعتباره مكونًا أساسيًا من مكونات التفكير الرياضي، مما يعزز فهم العلاقة بين أساليب التقويم وتنمية مهارات التفكير العليا لدى الطلبة. وتكمن أهميتها كذلك في تقديم إطار بحثي منهجي يساهم في تطوير الممارسات النوقيمية، ويعزز الانتقال من الأساليب التقليدية إلى أساليب قائمة على الفهم العميق والتحليل. كما توفر نتائجها أساسًا علميًا يمكن الاستفادة منه في تصميم برامج تعليمية وتوقيمية أكثر فاعلية، خاصة في ضوء قلة الدراسات التي تناولت هذا الموضوع لدى طلبة الصف السادس الأساسي في السياق العربي، الأمر الذي يفتح المجال لتطوير أدوات قياس وتوقيم حديثة تدعم تنمية مهارات التفكير العليا.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

1. قياس أثر استخدام أدوات التقويم التكويني القائم على المهام في تنمية مهارة التفكير الاستدلالي الاستقرائي في الرياضيات لدى طلبة الصف السادس الأساسي.
2. قياس أثر استخدام أدوات التقويم التكويني القائم على المهام في تنمية مهارة التفكير الاستدلالي الاستنباطي في الرياضيات لدى طلبة الصف السادس الأساسي.
3. قياس أثر استخدام أدوات التقويم التكويني القائم على المهام في تنمية مهارة التفكير الاستدلالي الاستنتاجي في الرياضيات لدى طلبة الصف السادس الأساسي.

حدود الدراسة:

الحد الموضوعي: تتحدد موضوعياً بدراسة أثر توظيف أدوات التقويم التكويني القائم على المهام في مادة الرياضيات، من خلال تطبيقها أثناء تدريس موضوعات مختارة للصف السادس الأساسي، وقياس مدى فاعليتها في تنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى الطلبة.

حدود مكانية: اقتصرَت هذه الدراسة على مدرسة الابتدائية ب "مدرسة النجوم" في قرية بعبعا في هضبة الجولان.

حدود زمانية: طبقت هذه الدراسة في الفصل الأول من العام الدراسي 2025/2026.

حدود بشرية: طبقت الدراسة على طلبة الصف السادس الأساسي.

منهجية الدراسة

اعتمدت الباحثة المنهج شبه التجريبي لملاءمته لطبيعة الدراسة، حيث تم تقسيم العينة إلى مجموعتين: تجريبية خضعت لمهام التقويم التكويني، وضابطة درست بالطريقة الاعتيادية، بهدف الكشف عن أثر هذه المهام في تنمية التفكير الاستدلالي لدى طلبة الصف السادس الأساسي.

وتم تطبيق أدوات الدراسة قبلًا وبعديًا على المجموعتين، مما أتاح مقارنة التغير في الأداء وتحديد فعالية البرنامج، مع المساعدة في عزل أثر المتغير المستقل والوصول إلى نتائج أكثر دقة.

مجتمع الدراسة

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف السادس الأساسي في المدارس الرسمية في قرى هضبة الجولان خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2025/2026م. وقد بلغ العدد الإجمالي لطلبة هذه الفئة 390 طالبًا وطالبة موزعين على المدارس الأساسية في القرى الرئيسية: مسعدة، بعبعا، مجدل شمس وعين قنية.

عينة الدراسة

تم اختيار مدرسة بقعاثا الابتدائية "ب" الواقعة في قرية بقعاثا، إحدى قرى هضبة الجولان، بالطريقة القصدية، نظراً لعمل الباحثة معلمة فيها،

ويتميز المجتمع المدرسي في هذه المنطقة بدرجة عالية من التجانس من حيث الخلفيات الاجتماعية والتعليمية للطلبة، مما يعزز موثوقية تطبيق التصميم شبه التجريبي للدراسة.

وتتضمن المدرسة شعبتين للصف السادس الأساسي، وقد تم اختيار هاتين الشعبتين لتطبيق الدراسة. وبطريقة قصدية، اختيرت شعبة لتمثل المجموعة التجريبية وبلغ عدد طلبتها (24) طالباً وطالبة، بينما مثلت الشعبة الأخرى المجموعة الضابطة وبلغ عدد طلبتها (24) طالباً وطالبة. وبذلك بلغ الحجم الكلي لعينة الدراسة (48) طالباً وطالبة.

أدوات القياس

استخدمت الباحثة الأدوات التالية:

الأداة الأولى: اختبار التفكير الاستدلالي (القبلي)

تم إعداد اختبار قبلي لقياس مهارات التفكير الاستدلالي لدى طلبة الصف السادس الأساسي وفق الخطوات الآتية:

1. **تحديد المهارات:** اعتماد ثلاث مهارات رئيسية: الاستقراء، الاستنباط، الاستنتاج، استناداً إلى الأدبيات السابقة.
2. **إعداد الفقرات:** تتكون الاختبار من (16) سؤالاً متنوعاً (مسائل كلامية، تمارين، رسوم) شملت موضوعات: الأعداد العشرية، الكسور، ترتيب العمليات، والتقدير. وتوزعت كما يلي:
 - الاستقراء: (4) أسئلة (3، 5، 10، 12)
 - الاستنباط: (8) أسئلة (1، 2، 4، 6، 8، 9، 13، 15)
 - الاستنتاج: (4) أسئلة (7، 10، 11، 14).
3. **تعليمات الاختبار:** تضمنت قراءة الأسئلة بدقة، وإظهار خطوات الحل، وتحديد الدرجة الكلية (100)
4. **التحكيم:** عرض الاختبار على مختصين ومعلمين للتأكد من صدقه ومناسبته، وإجراء التعديلات اللازمة.
5. **التصحيح:** تم اعتماد أسلوب التصحيح الجزئي (Partial Credit) وفق خطوات الحل، وصحة الاستدلال والإجابة النهائية.
6. **الصدق الظاهري:** تحقق من خلال عرض الأداة على محكمين وتعديلها بناءً على ملاحظاتهم.
7. **التجريب الاستطلاعي:** طُبّق على عينة (25) طالباً لتحديد وضوح الأسئلة وزمن الاختبار (ساعة تقريباً) وتحسين الفقرات.
8. **الخصائص السيكومترية:** تم حساب معاملات الصعوبة والتمييز باستخدام (SPSS)، من خلال المتوسطات ومعامل ارتباط بيرسون وبين الجدول (4) معاملات الصعوبة والتمييز لأسئلة الاختبار التحصيلي القبلي وذلك للعينة التجريبية

التربوية والإنسانية، حيث تشير إلى أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الاستقرار والاتساق؛ مما يعني أنه لو أُعيد تطبيق الاختبار على العينة نفسها في ظروف مشابهة، فإنه سيعطي النتائج نفسها تقريباً.

بالإضافة إلى ذلك، قامت الباحثة بحساب معاملات الثبات لكل مهارة استدلالية فرعية مشمولة في الاختبار، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول (2) الآتي:

جدول (2):

معاملات الثبات (ألفا كرونباخ) لمهارات التفكير الاستدلالي في الاختبار القبلي

مهارة التفكير الاستدلالي	معامل الثبات (ألفا كرونباخ)	دلالة الثبات
مهارة الاستقراء	0.78	مرتفع ومقبول
مهارة الاستنباط	0.81	مرتفع ومقبول
مهارة الاستنتاج	0.76	مرتفع ومقبول
معامل الثبات الكلي للاختبار	0.82	ثبات عام مرتفع

وبناءً على هذه القيم، تأكدت الباحثة من صلاحية الاختبار القبلي كأداة قياس دقيقة وموثوقة (Reliable Tool) يمكن الاعتماد عليها في رصد مستوى مهارات التفكير الاستدلالي لدى طلبة الصف السادس قبل البدء بتنفيذ البرنامج التعليمي.

الأداة الثانية: اختبار التفكير الاستدلالي (البعدي) (Post-test of Logical Reasoning)

لقياس مدى فاعلية البرنامج التعليمي القائم على مهام التقويم التكويني في تنمية مهارات التفكير الاستدلالي، اعتمدت الباحثة اختباراً بعدياً مقنناً صادراً عن المركز القطري للامتحانات والتقييم (راما)، وهو هيئة رسمية خبيرة في تطوير الامتحانات الوطنية. ويمتاز هذا الاختبار بمعايير علمية دقيقة تضمن قياس القدرات الذهنية العليا لدى طلبة الصف السادس الأساسي. وقد مر توظيف الأداة بالخطوات المنهجية الآتية:

1. مبررات اختيار الأداة

وقع اختيار الباحثة على اختبار "راما" ليكون أداة القياس البعدية نظراً لعدة اعتبارات منهجية:

- التقنين (Standardization): كونه اختباراً محكماً وطنياً، مما يضمن ثبات نتائجه ويوفر مرجعية معيارية للمقارنة بين المجموعتين التجريبية والضابطة.
- الشمولية المعرفية: تغطية الاختبار لمواضيع (الكسور، الهندسة والقياسات، الأعداد الطبيعية، وبحث المعطيات) بما يتوافق مع الأهداف الإجرائية للبرنامج.
- قياس مهارات التفكير: احتواء الاختبار على أسئلة "مفتوحة" تتطلب كتابة التفسير وطريقة الحل، مما يجعله أداة مثالية لرصد عمليات الاستدلال وليس فقط النتائج النهائية.

1. مواصفات الاختبار وتوزيع مهارات الاستدلال

يتكون الاختبار من (22) فقرة اختبارية متنوعة (تمارين، مسائل كلامية، ومهام رسم وتفسير). وقد قامت الباحثة بتحليل محتوى فقرات الاختبار وتصنيفها وفقاً لمهارات الاستدلال الثلاث المعتمدة في الدراسة، كما هو موضح في الجدول (3) الآتي:

جدول (3):

تحليل فقرات اختبار "راما" البعدي وفق مهارات التفكير الاستدلالي

مهمة التفكير الاستدلالي	أرقام الأسئلة في الاختبار	العدد الكلي	المبرر العلمي للقياس (العمليات الذهنية)
مهمة الاستقراء	4، 9، 10، 17	4	تتطلب من الطالب الانتقال من الحالات الخاصة إلى القاعدة العامة، عبر اكتشاف الأنماط العددية والبصرية، وتعميم العلاقات الرياضية.
مهمة الاستنباط	1، 2، 3، 5، 11، 14، 15، 16، 18، 19	10	تعتمد على قدرة الطالب على استدعاء القوانين والمبادئ الكلية (مثل قوانين مساحة الأشكال، التحويل بين الوحدات) وتطبيقها في مواقف فرعية محددة.
مهمة الاستنتاج	6، 7، 8، 12، 13، 20، 21، 22	8	تتطلب الربط المنطقي بين المعطيات للوصول إلى نتائج غير صريحة، وتقديم تبريرات عقلية للحل، وإنتاج رسومات تحقق شروطاً هندسية معينة.
المجموع		22	

صدق الاختبار (Validity)

رغم كون الاختبار مقنناً وجاهزاً، إلا أن الباحثة عرضته على لجنة من المحكمين المختصين في مناهج وطرائق تدريس الرياضيات للتأكد من "صدق الملاءمة (Alignment)" بين فقرات الاختبار والمهارات التي تم التدريب عليها في برنامج مهام التقويم التكويني. وقد أجمع المحكمون على شمولية الاختبار ودقته العلمية واللغوية، وقدرته على الكشف عن الفروق في مهارات الاستدلال بين الطلبة.

3. إجراءات التطبيق ونظام التصحيح

- التطبيق: جرى تطبيق الاختبار في نهاية التجربة الميدانية على أفراد عينة الدراسة (المجموعتين التجريبية والضابطة) في ظروف بيئية وتعليمية موحدة، لضمان موضوعية النتائج.
- التصحيح: اعتمدت الباحثة دليل التصحيح المعتمد للاختبار، مع إيلاء أهمية كبرى للأسئلة التي تطلب "طريقة الحل" و"التفسير" (مثل سؤال مساحة الشكل الأبيض وسؤال تقدير عرض الباب). وخصصت للاختبار علامة كلية من (100) درجة، وزعت بناءً على الوزن النسبي لكل مهمة.

4. ثبات الاختبار (Reliability)

تم حساب معامل الثبات للاختبار البعدي باستخدام معامل "ألفا كرونباخ" للاتساق الداخلي بعد تطبيقه، وأظهرت النتائج

معامل ثبات مقداره (0.84)، وهي قيمة مرتفعة جداً تعكس دقة الأداة وموثوقيتها في قياس أثر المتغير المستقل (البرنامج التعليمي) على المتغير التابع (التفكير الاستدلالي).

الأداة الثالثة: أدوات التقويم التكويني (Formative Assessment Tools)

في إطار المعالجة التجريبية، ولغرض الرصد المستمر لتطور أداء طلبة المجموعة التجريبية أثناء تنفيذ المهام الأدائية، قامت الباحثة بتبني وتطوير مجموعة من أدوات التقويم التكويني، والتي تهدف بمجملها إلى جعل عملية التعلم مرئية لكل من المعلم والمتعلم، وتمثلت هذه الأدوات فيما يلي:

1. بطاقة إشارة المرور: (Traffic Light Card) تعد هذه البطاقة أداة للتقييم الذاتي (Self-Assessment)،

تهدف بشكل رئيس إلى تنمية مهارات الوعي بالعمليات المعرفية (Metacognition) لدى الطلبة. ومن خلالها، يقوم الطالب بتحديد مستوى فهمه للمهمة الرياضية المستهدفة عبر ثلاثة مستويات ترميزية: (اللون الأخضر: يشير إلى التمكن التام من المهارة، اللون الأصفر: يشير إلى فهم جزئي مع وجود بعض الاستفسارات، اللون الأحمر: يشير إلى مواجهة صعوبات جوهرية تقتضي التدخل التعليمي). وقد أتاح توظيف هذه الأداة للباحثة الحصول على تغذية راجعة فورية (Immediate Feedback) مكنتها من تعديل مسار التدريس وتفريده وفقاً لاحتياجات الطلبة الآتية.

2. إستراتيجية تقييم الصديق: (Peer Assessment) استناداً إلى مبادئ التعلم الاجتماعي، تم توظيف هذه

الأداة لتعزيز التقويم التبادلي بين الأقران. حيث صُممت نماذج تقييمية تتيح للطلبة فحص تبريرات زملائهم الرياضية ونقدتها موضوعياً بناءً على معايير منطقية محددة مسبقاً. وتكمن الأهمية التربوية لهذه الأداة في قدرتها على تعزيز لغة الحوار الرياضي داخل الغرفة الصفية، وتحويل الطالب من متلقٍ للمعلومة إلى فاحصٍ وناقٍ لها، مما يسهم في تجويد العمليات الاستدلالية.

3. بطاقة الخروج: (Exit Ticket) تمثل هذه الأداة عنصراً تقويمياً ختامياً لكل جلسة تعليمية، حيث تتضمن سؤالاً

استدلالياً مكثفاً أو مهمة أدائية مصغرة تقيس مدى تحقق الهدف الرئيس من الحصة الدراسية. وقد استُخدمت نتائج هذه البطاقات كأداة تشخيصية (Diagnostic Tool) لربط التعلم السابق باللاحق، وتحديد الفجوات التعليمية ومعالجتها قبل الانتقال إلى مهام تعليمية أكثر تعقيداً.

الأداة الرابعة: ملف الإنجاز (Portfolio) لمهارات التفكير الاستدلالي

اعتمدت الباحثة "ملف الإنجاز الشخصي" كأداة قياس نوعية وكمية مرافقة لعملية التعلم، تهدف إلى رصد التطور النمائي في مهارات التفكير الاستدلالي لدى طلبة المجموعة التجريبية. وتكمن أهمية هذه الأداة في توثيق أداء الطالب عبر سلسلة من المهام الأدائية التي تعكس قدرته على توظيف العمليات الذهنية في سياقات رياضية واقعية. وقد اشتمل بناء وتطوير هذه الأداة على الإجراءات الآتية:

مكونات ملف الإنجاز

تضمن الملف مجموعة من المهام الأدائية والأنشطة المفتوحة (Open-ended Tasks) التي تم تصميمها بعناية لتقيس مستويات متقدمة من الاستدلال الرياضي، حيث شملت مهاماً تتطلب:

- تفسير العلاقات الرياضية المعقدة.

- بناء استنتاجات منطقية بناءً على معطيات محدودة.
- صياغة تعميمات رياضية وتبريرها تبريراً عقلياً.

أداة تقييم الملف: ميزان التقدير التحليلي (Analytic Rubric)

لضمان موضوعية التقييم، قامت الباحثة ببناء "روبريك" تحليلي خاص بملف الإنجاز، يتكون من مؤشرات أداء واضحة (Performance Indicators) تتدرج وفق مستويات الإتقان. وقد ركز الروبريك على أربع مهارات رئيسية: (الاستقراء، الاستنباط، والاستنتاج).

صدق أداة ملف الإنجاز

تم التحقق من صدق مهام ملف الإنجاز ومعايير الروبريك التحليلي من خلال:

- **صدق المحكمين:** عُرضت المهام ومعايير التقييم على مجموعة من المختصين في المناهج وطرائق التدريس، حيث تم تعديل بعض المهام وتبسيط مؤشرات الأداء بناءً على توصياتهم لضمان ملاءمتها لمستوى طلبة الصف السادس وقابليتها للقياس الميداني.

ثبات أداة ملف الإنجاز والاتساق الداخلي

حرصت الباحثة على التحقق من ثبات الأداة لضمان موثوقية النتائج، وذلك عبر الإجراءات الإحصائية التالية:

- **معامل الاتساق الداخلي: (Cronbach's Alpha)** تم حساب معامل ألفا كرونباخ لتقدير درجة الثبات في تقديرات الأداء وفق الروبريك التحليلي، وأظهرت النتائج درجة ثبات مرتفعة بلغت (0.85)، مما يعكس اتساقاً بنائياً قوياً بين مؤشرات الأداء والدرجة الكلية للملف.

- **ارتباط المهارات بالدرجة الكلية:** قامت الباحثة بفحص معاملات الارتباط بين كل مهارة فرعية والدرجة الكلية لملف الإنجاز، ودلت النتائج على وجود ارتباطات دالة إحصائية، مما يشير إلى أن جميع مكونات الأداة تعمل بشكل متكامل ومتجانس في قياس سمة "التفكير الاستدلالي".

الصورة النهائية للأداة

تم رصد نتائج الطلبة في الملحق (ز)، الذي يشتمل على جداول تفصيلية لمعاملات الاتساق الداخلي للمهارات الأربع الرئيسية، مما يجعل ملف الإنجاز أداة موثوقة تعكس بدقة التطور النوعي في تفكير الطلبة خلال فترة تطبيق البرنامج.

الأداة الخامسة: موازين تقدير الأداء (Performance Rubrics)

لضمان الدقة والموضوعية في تقييم نتائج الطلبة في المهام الأدائية، قامت الباحثة بتصميم موازين تقدير (Rubrics) تشتمل على مؤشرات أداء (Performance Indicators) واضحة ومتدرجة. وقد ركزت هذه الموازين بشكل أساسي على رصد مستويات نمو مهارات الاستدلال الرياضي لدى الطلبة، بما في ذلك القدرة على (الاستقراء، الاستنباط، التعميم، وتقديم التبريرات المنطقية). وتجدر الإشارة إلى أن هذه الموازين لم تُستخدم لأغراض الرصد الكمي للدرجات فحسب، بل وظفت كأداة لتزويد الطلبة بتغذية راجعة وصفية (Descriptive Feedback) تسلط الضوء على نقاط القوة وتحدد جوانب التحسين المطلوبة في أدائهم الرياضي.

التصميم التجريبي للدراسة

اعتمدت الباحثة التصميم شبه التجريبي ذي المجموعتين المتكافئتين (Experimental-Control Group Design)، وذلك لملاءمته للظروف المدرسية ولأهداف الدراسة التي تسعى إلى الكشف عن أثر البرنامج القائم على مهام التقويم التكويني في تنمية مهارات التفكير الاستدلالي والتحصيل الدراسي والاتجاهات نحو الرياضيات لدى طلبة الصف السادس.

نتائج الدراسة ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الأول والذي نصه :

ما أثر استخدام أدوات التقويم التكويني القائم على المهام في تنمية مهارات التفكير الاستدلالي الاستقرائي في الرياضيات لدى طلبة الصف السادس الأساسي؟

للإجابة عن السؤال الفرعي الأول قامت الباحثة بفحص الفرضية الأولى والمتعلقة بالسؤال الفرعي الأول والتي نصها:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية وطلبة المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الاستدلالي الاستقرائي في الرياضيات يُعزى إلى طريقة التقويم (أدوات التقويم التكويني القائمة على المهام، التقويم التقليدي).

لاختبار الفرضية الفرعية الأولى للدراسة تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات طلبة المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية والمجموعة التجريبية التي درست وفق تطبيق استخدام أدوات التقويم التكويني القائم على المهام في تنمية مهارات التفكير الاستدلالي الاستقرائي وذلك في القياس البعدي وكانت النتائج كما هو مبين في الجدول رقم (4).

جدول (4):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات الطلبة في مقياس تنمية مهارات التفكير الاستدلالي الاستقرائي في الرياضيات البعدي تبعا لمجموعتي الدراسة.

المجموعة	العدد	علامات اختبار مهارات التفكير الاستدلالي الاستقرائي القبلي		علامات اختبار مهارات التفكير الاستدلالي الاستقرائي البعدي	
		الوسط الحسابي	الانحراف	الوسط الحسابي	الانحراف
الضابطة	24	29.91	3.75	30.37	2.62
التجريبية	24	30.29	3.25	32.21	1.86

يُلاحظ من النتائج في الجدول (13) أن هناك فرقا ظاهريا في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في المقياس البعدي لتنمية مهارات التفكير الاستدلالي الاستقرائي نحو مادة الرياضيات بعد استخدام أدوات التقويم التكويني القائم على المهام، فقد بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (30.37) بانحراف معياري مقداره (2.62) في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (32.21) بانحراف معياري مقداره (1.86)، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية قامت الباحثة باستخدام تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA)، ويظهر الجدول رقم (5) النتائج.

الجدول (5):

نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب لأثر التدريس باستخدام أدوات التقويم التكويني القائم على المهام في المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبار التفكير الاستدلالي الاستقرائي البعدي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الدالة الاحصائية	مربع إيتا (η^2)	حجم التأثير
الاختبار القبلي	67.980	1	67.980	18.037	*0.000		
طريقة التدريس	34.718	1	34.718	9.212	*0.004	0.286	كبير جدا
الخطأ	169.603	45	3.769				
المجموع المصحح	277.917	47					

*دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

يتبين من نتائج جدول (5) الخاص بتحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA) وجود أثر دال إحصائياً لطريقة التدريس في تنمية مهارة التفكير الاستدلالي الاستقرائي البعدي بعد ضبط أثر الاختبار القبلي.

فقد أظهرت النتائج وجود أثر دال للاختبار القبلي، حيث بلغت قيمة ($F = 18.037$) عند مستوى دلالة ($\text{Sig} = 0.000$)، مما يدل على أن الأداء القبلي في مهارة التفكير الاستقرائي كان له تأثير معنوي في الأداء البعدي، الأمر الذي يؤكد ملائمة استخدام تحليل التباين المصاحب لضبط هذا الأثر.

كما أشارت النتائج إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية يُعزى إلى طريقة التدريس، حيث بلغت قيمة ($F = 9.212$) عند مستوى دلالة ($\text{Sig} = 0.004$)، وهي أقل من مستوى الدلالة المعتمد ($\alpha = 0.05$)، مما يعني رفض الفرضية الصفرية المتعلقة بعدم وجود فرق دال إحصائياً، ويدل على وجود أثر حقيقي لطريقة التدريس في تنمية مهارة التفكير الاستقرائي لصالح المجموعة التجريبية.

وبلغت قيمة مربع إيتا ($\eta^2 = 0.286$)، وهو ما يشير إلى حجم تأثير كبير جداً وفقاً لمعايير كوهن، حيث إن القيم التي تزيد عن (0.14) تُعد ذات تأثير كبير. وهذا يعني أن ما نسبته (28.6%) من التباين في درجات التفكير الاستقرائي البعدي يُعزى إلى طريقة التدريس باستخدام أدوات التقويم التكويني القائم على المهام، وهي نسبة تفسير مرتفعة في البحوث التربوية.

وعليه، يمكن الاستنتاج أن استخدام أدوات التقويم التكويني القائمة على المهام كان ذا فاعلية قوية في تنمية مهارة التفكير الاستدلالي الاستقرائي لدى طلبة الصف السادس الأساسي مقارنة بالطريقة التقليدية.

ولإظهار الفروق الحقيقية بين المجموعتين بعد ضبط أثر القياس القبلي، قامت الباحثة بحساب المتوسطات المعدلة كما هو موضح في الجدول (6).

جدول (6): المتوسطات المعدلة بعد ضبط أثر القياس القبلي

المجموعة	المتوسط المعدل	الخطأ المعياري
الضابطة	30.440	0.397
التجريبية	32.143	0.397

يتبين من جدول (6) الخاص بالمتوسطات المعدلة بعد ضبط أثر القياس القبلي وجود فرق واضح بين المجموعتين في مهارة التفكير الاستدلالي الاستقرائي.

فقد بلغ المتوسط المعدل لدرجات طلبة المجموعة الضابطة (30.440) بخطأ معياري مقداره (0.397)، في حين بلغ المتوسط المعدل لدرجات طلبة المجموعة التجريبية (32.143) وبالخطأ المعياري نفسه (0.397). ويشير ذلك إلى تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في الأداء البعدي بعد تحييد أثر الفروق القبلية بين المجموعتين.

ويعكس هذا الفرق في المتوسطات المعدلة الفروق الحقيقية الناتجة عن طريقة التدريس باستخدام أدوات التقويم التكويني القائم على المهام، حيث تم حساب هذه المتوسطات في ضوء تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA) الذي ضبط أثر القياس القبلي إحصائياً، مما يعزز من دقة النتائج وموضوعيتها.

وعليه، فإن ارتفاع المتوسط المعدل للمجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة يؤكد فاعلية البرنامج المستخدم في تنمية مهارة التفكير الاستدلالي الاستقرائي لدى طلبة الصف السادس الأساسي.

تُعزى نتائج التحسن في مهارات الاستدلال الاستقرائي إلى طبيعة التقويم التكويني القائم على المهام، الذي أتاح للطلبة الانتقال من تلقي القواعد إلى اكتشافها عبر فحص الأنماط وبناء التعميمات، بما ينسجم مع مبادئ النظرية البنائية. كما أسهمت التغذية الراجعة الفورية في توجيه مسار التفكير وتصويب الأخطاء، مما عزز الكفاءة الذاتية لدى الطلبة وفق منظور التعلم الاجتماعي المعرفي. كذلك، وفّرت المهام بيئة داعمة لتنمية التعلم المنظم ذاتياً والمهارات ما وراء المعرفة من خلال التأمل في الأخطاء ومراقبة التفكير. وتتوافق هذه النتيجة مع دراسات حديثة أكدت فاعلية التقويم التكويني والتغذية الراجعة في تنمية مهارات الاستدلال (Maskos et al., 2025; Smit et al., 2023; Söderström, 2023; de Vries et al., 2022)، إضافة إلى دراسات عربية دعمت دور الاستراتيجيات النشطة في تطوير التفكير الرياضي.

وترى الباحثة أن هذا الأثر لا يعود إلى استخدام المهام بحد ذاتها، بل إلى حسن تصميمها وارتباطها بالمحتوى وملاءمتها للمرحلة النمائية للطلبة، مما يؤكد أهمية تبني التقويم التكويني القائم على المهام كمدخل فاعل في تنمية التفكير الاستدلالي.

النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الثاني والذي نصه

ما أثر استخدام أدوات التقويم التكويني القائم على المهام في تنمية مهارات التفكير الاستدلالي الاستنباطي في الرياضيات لدى طلبة الصف السادس الأساسي؟

للإجابة عن السؤال الفرعي الثاني قامت الباحثة بفحص الفرضية الثانية والمتعلقة بالسؤال الفرعي الثاني والتي نصها:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية وطلبة المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الاستدلالي الاستنباطي في الرياضيات يُعزى إلى طريقة التقويم (أدوات التقويم التكويني القائمة على المهام، التقويم التقليدي).

لاختبار الفرضية الفرعية الثانية للدراسة تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات طلبة المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية والمجموعة التجريبية التي درست وفق تطبيق استخدام أدوات التقويم التكويني القائم على المهام في تنمية مهارات التفكير الاستدلالي الاستنباطي وذلك في القياس البعدي وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول رقم (7).

جدول (7):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات الطلبة في مقياس تنمية مهارات التفكير الاستدلالي الاستنباطي في الرياضيات البعدي تبعا لمجموعتي الدراسة.

المجموعة	العدد	علامات اختبار مهارات التفكير الاستنباطي القبلي من (30)		علامات اختبار مهارات التفكير الاستدلالي الاستنباطي البعدي من (30)	
		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الضابطة	24	25.71	3.75	26.17	2.26
التجريبية	24	26.08	2.91	27.54	1.59

يُلاحظ من النتائج في الجدول (7) أن هناك فرقا ظاهريا في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في المقياس البعدي لتنمية مهارات التفكير الاستدلالي الاستقرائي نحو مادة الرياضيات بعد استخدام أدوات التقويم التكويني القائم على المهام، فقد بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (26.17) بانحراف معياري مقداره (2.26) في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (27.54) بانحراف معياري مقداره (1.59)، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية قامت الباحثة باستخدام تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA)، ويظهر الجدول رقم (8) النتائج.

الجدول (8):

نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA)، لأثر التدريس باستخدام أدوات التقويم التكويني القائم على المهام في المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبار التفكير الاستدلالي الاستنباطي البعدي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة الإحصائية	مربع إيتا (η^2)	حجم التأثير
الاختبار القبلي	45.757	1	45.757	15.896	*0.000		
طريقة التدريس	18.611	1	18.611	6.645	*0.015	0.261	كبير
الخطأ	129.535	45	2.879				
المجموع المصحح	197.979	47					

*دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

يتضح من نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA) وجود أثر دال إحصائياً لطريقة التدريس في تنمية مهارة التفكير الاستدلالي الاستنباطي البعدي بعد ضبط أثر الاختبار القبلي.

فقد أظهرت النتائج وجود أثر دال للاختبار القبلي، حيث بلغت قيمة ($F = 15.896$) عند مستوى دلالة ($\text{Sig} = 0.000$)، مما يدل على أن الأداء القبلي في مهارة التفكير الاستنباطي كان له تأثير معنوي في الأداء البعدي، وهو ما يؤكد أهمية ضبط هذا المتغير باستخدام تحليل التباين المصاحب.

كما بينت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية يُعزى إلى طريقة التدريس، حيث بلغت قيمة ($F = 6.645$) عند مستوى دلالة ($Sig = 0.015$)، وهي أقل من مستوى الدلالة المعتمد ($\alpha = 0.05$)، مما يشير إلى رفض الفرضية الصفرية، ومما يؤكد إلى وجود أثر لطريقة التدريس في تنمية مهارة التفكير الاستنباطي لصالح المجموعة التجريبية.

وبلغت قيمة مربع إيتا ($\eta^2 = 0.261$)، وهو ما يدل على حجم تأثير كبير وفقاً لمعايير كوهن، حيث إن القيم التي تزيد عن (0.14) تُعد ذات تأثير كبير. وهذا يعني أن ما نسبته (26.1%) من التباين في درجات التفكير الاستنباطي البعدي يُعزى إلى طريقة التدريس باستخدام أدوات التقويم التكويني القائم على المهام، وهي نسبة تفسير مرتفعة نسبياً في الدراسات التربوية.

وعليه، يمكن القول إن التدريس باستخدام أدوات التقويم التكويني القائمة على المهام كان ذا أثر إيجابي قوي في تنمية مهارة التفكير الاستدلالي الاستنباطي لدى طلبة الصف السادس الأساسي مقارنة بالطريقة التقليدية.

ولإظهار الفروق الحقيقية بين المجموعتين بعد ضبط أثر القياس القبلي، قامت الباحثة بحساب المتوسطات المعدلة كما هو موضح في الجدول (9).

جدول (9):

المتوسطات المعدلة بعد ضبط أثر القياس القبلي

المجموعة	المتوسط المعدل	الخطأ المعياري
الضابطة	26.230	0.347
التجريبية	27.478	0.347

يتضح من جدول (9) الخاص بالمتوسطات المعدلة بعد ضبط أثر القياس القبلي وجود فرق بين المجموعتين في الأداء البعدي لمهارة التفكير الاستدلالي الاستنباطي.

فقد بلغ المتوسط المعدل لدرجات طلبة المجموعة الضابطة (26.230) بخطأ معياري مقداره (0.347)، في حين بلغ المتوسط المعدل لدرجات طلبة المجموعة التجريبية (27.478) وبالخطأ المعياري نفسه (0.347). ويشير ذلك إلى تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة بعد تحديد أثر الفروق القبلية إحصائياً.

ويعكس هذا الفرق في المتوسطات المعدلة الأثر الحقيقي لطريقة التدريس باستخدام أدوات التقويم التكويني القائم على المهام، إذ تم احتساب هذه المتوسطات في ضوء تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA)، الذي يضبط أثر القياس القبلي ويظهر الفروق الصافية الناتجة عن المتغير المستقل.

وعليه، فإن ارتفاع المتوسط المعدل للمجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة يدعم النتائج الإحصائية السابقة التي أشارت إلى وجود أثر إيجابي لطريقة التدريس في تنمية مهارة التفكير الاستدلالي الاستنباطي لدى طلبة الصف السادس الأساسي.

تُعزى نتائج التحسن في مهارات الاستدلال الاستنباطي إلى توظيف التقويم التكويني القائم على المهام، الذي نقل الطلبة من التطبيق الآلي للقواعد إلى تحليل المعطيات وربطها بالمفاهيم للوصول إلى استنتاجات منطقية مدعمة بالتبرير، بما يتسق مع مبادئ النظرية البنائية. كما أسهمت التغذية الراجعة الفورية والمناقشات الصفية في تصويب الأخطاء وتعزيز جودة التفكير، وفق منظور التعلم الاجتماعي المعرفي، في حين دعم هذا النمط التقويمي تنمية التعلم المنظم ذاتياً

والمهارات ما وراء المعرفية من خلال مراجعة الاستنتاجات والتحقق من صحتها. وتتوافق هذه النتائج مع دراسات حديثة أكدت فاعلية التقويم التكويني في تنمية مهارات الاستدلال والتفكير العليا (Maskos et al., 2025; Smit et al., 2022; Söderström, 2023; de Vries et al., 2022)، إضافة إلى دراسات عربية داعمة. وترى الباحثة أن هذا الأثر يرتبط بجودة تصميم المهام وارتباطها بالمحتوى وملاءمتها للمرحلة النمائية، مما يؤكد أهمية دمج التقويم التكويني القائم على المهام في تدريس الرياضيات لتنمية التفكير الاستنباطي.

النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الثالث والذي نصه

ما أثر استخدام أدوات التقويم التكويني القائم على المهام في تنمية مهارات التفكير الاستدلالي الاستنتاجي في الرياضيات لدى طلبة الصف السادس الأساسي؟

للإجابة عن السؤال الفرعي الثالث قامت الباحثة بفحص الفرضية الثالثة والمتعلقة بالسؤال الفرعي الثالث والتي نصها:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية وطلبة المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الاستدلالي الاستنتاجي في الرياضيات يُعزى إلى طريقة التقويم (أدوات التقويم التكويني القائمة على المهام، التقويم التقليدي).

لاختبار الفرضية الفرعية الثالثة للدراسة تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات طلبة المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية والمجموعة التجريبية التي درست وفق تطبيق استخدام أدوات التقويم التكويني القائم على المهام في تنمية مهارات التفكير الاستنتاجي وذلك في القياس البعدي وكانت النتائج كما هو مبين في الجدول رقم (10).

جدول (10):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات الطلبة في مقياس تنمية مهارات التفكير الاستنتاجي في الرياضيات البعدي تبعا لمجموعتي الدراسة.

المجموعة	العدد	علامات اختبار مهارات التفكير الاستنتاجي القبلي من (35)		علامات اختبار مهارات التفكير الاستنتاجي الاستنباطي البعدي من (35)	
		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الضابطة	24	30.00	3.64	30.75	2.61
التجريبية	24	30.08	3.31	32.33	1.88

يُلاحظ من النتائج في الجدول (10) أن هناك فرقا ظاهريا في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في المقياس البعدي لتنمية مهارات التفكير الاستدلالي الاستنتاجي نحو مادة الرياضيات بعد استخدام أدوات التقويم التكويني القائم على المهام، فقد بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (30.75) بانحراف معياري مقداره (2.61) في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (32.33) بانحراف معياري مقداره (1.88)، ولبين دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية قامت الباحثة باستخدام تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA)، ويظهر الجدول رقم (20) النتائج.

الجدول (11): نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA)، لأثر التدريس باستخدام أدوات التقويم التكويني القائم على المهام في المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبار التفكير الاستدلالي الاستنتاجي البعدي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الدالة الاحصائية	مربع إيتا (η^2)	حجم التأثير
الاختبار القبلي	75.000	1	75.000	20.727	*0.000		
طريقة التدريس	23.682	1	23.682	6.545	*0.014	0.127	متوسط
الخطأ	162.834	45	3.619				
المجموع المصحح	267.917	47					

*دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

يتبين من نتائج جدول (11) الخاص بتحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA) وجود أثر دال إحصائياً لطريقة التدريس في تنمية مهارة التفكير الاستدلالي الاستنتاجي البعدي بعد ضبط أثر الاختبار القبلي.

فقد أظهرت النتائج وجود أثر دال إحصائياً للاختبار القبلي، حيث بلغت قيمة ($F = 20.727$) عند مستوى دلالة ($\text{Sig} = 0.000$)، مما يدل على أن الأداء القبلي في مهارة التفكير الاستنتاجي كان له تأثير معنوي في الأداء البعدي، الأمر الذي يعزز من ملائمة استخدام تحليل التباين المصاحب لضبط الفروق القبلية بين المجموعتين.

كما أشارت النتائج إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية يُعزى إلى طريقة التدريس، حيث بلغت قيمة ($F = 6.545$) عند مستوى دلالة ($\text{Sig} = 0.014$)، وهي أقل من مستوى الدلالة المعتمد ($\alpha = 0.05$)، مما يشير إلى رفض الفرضية الصفرية، الأمر الذي يؤكد وجود أثر لطريقة التدريس في تنمية مهارة التفكير الاستدلالي الاستنتاجي لصالح المجموعة التجريبية.

وبلغت قيمة مربع إيتا ($\eta^2 = 0.127$)، وهو ما يشير إلى حجم تأثير متوسط يميل إلى الكبير وفقاً لمعايير كوهن، حيث يُعد $\eta^2 = 0.01$ حجماً صغيراً، و $\eta^2 = 0.06$ متوسطاً، و $\eta^2 = 0.14$ فأكثر حجماً كبيراً. وهذا يعني أن ما نسبته (12.7%) من التباين في درجات التفكير الاستنتاجي البعدي يُعزى إلى طريقة التدريس باستخدام أدوات التقويم التكويني القائم على المهام، وهي نسبة ذات دلالة تربوية معتبرة.

وعليه، يمكن الاستنتاج أن استخدام أدوات التقويم التكويني القائمة على المهام كان له أثر إيجابي واضح في تنمية مهارة التفكير الاستدلالي الاستنتاجي لدى طلبة الصف السادس الأساسي مقارنة بالطريقة التقليدية.

ولإظهار الفروق الحقيقية بين المجموعتين بعد ضبط أثر القياس القبلي، قامت الباحثة بحساب المتوسطات المعدلة كما هو موضح في الجدول (12).

جدول (12): المتوسطات المعدلة بعد ضبط أثر القياس القبلي

المجموعة	المتوسط المعدل	الخطأ المعياري
الضابطة	30.838	0.389
التجريبية	32.246	0.389

يتبين من جدول (12) الخاص بالمتوسطات المعدلة بعد ضبط أثر القياس القبلي وجود فرق بين المجموعتين في الأداء

البعدي لمهارة التفكير الاستدلالي الاستنتاجي.

فقد بلغ المتوسط المعدل لدرجات طلبة المجموعة الضابطة (30.838) بخطأ معياري مقداره (0.389)، في حين بلغ المتوسط المعدل لدرجات طلبة المجموعة التجريبية (32.246) وبالخطأ المعياري نفسه (0.389). ويشير ذلك إلى تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة بعد تحديد أثر الفروق القبلية إحصائياً.

ويعكس هذا الفرق في المتوسطات المعدلة الفروق الحقيقية الناتجة عن طريقة التدريس باستخدام أدوات التقويم التكويني القائم على المهام، حيث تم حساب هذه المتوسطات في ضوء تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA)، الذي يضبط أثر القياس القبلي ويظهر الأثر الصافي للمتغير المستقل.

وعليه، فإن ارتفاع المتوسط المعدل للمجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة يعزز النتائج السابقة التي دلت على فاعلية البرنامج في تنمية مهارات التفكير الاستدلالي الاستنتاجي لدى طلبة الصف السادس الأساسي.

تُعزى نتائج التحسن في مهارات التفكير الاستنتاجي إلى اعتماد التقويم التكويني القائم على المهام، الذي أتاح للطلبة تحليل المعطيات وربطها بالمفاهيم للوصول إلى استنتاجات منطقية، بدلاً من الاكتفاء بحفظ الإجراءات. ويُفسّر ذلك في ضوء النظرية البنائية التي تؤكد أن التعلم الفعال يقوم على بناء المعرفة من خلال التفاعل النشط مع المهام، مما عزز قدرة الطلبة على نقل أثر التعلم إلى مواقف جديدة.

كما أسهمت التغذية الراجعة الفورية والمناقشات الصفية في تصويب الاستنتاجات وتنويع استراتيجيات التفكير، وفقاً للتعلم الاجتماعي المعرفي، بينما دعمت هذه الممارسات تنمية التعلم المنظم ذاتياً والمهارات ما وراء المعرفية من خلال التأمل في صحة النتائج.

وتتوافق هذه النتائج مع دراسات حديثة أكدت فاعلية التقويم التكويني في تنمية مهارات التفكير العليا والاستدلال (Maskos et al., 2025; Smit et al., 2023; Söderström, 2023; de Vries et al., 2022)، إضافة إلى دراسات عربية داعمة. وترى الباحثة أن هذا الأثر يرتبط بجودة تصميم المهام واندماجها في التدريس، مما يؤكد أهمية تبني هذا النوع من التقويم كمدخل فاعل لتنمية التفكير الاستنتاجي.

التوصيات

1. تبني التقويم التكويني القائم على المهام كمدخل أساسي في تدريس الرياضيات.
2. تصميم مهام رياضية واقعية تعزز مهارات الاستدلال وترتبط بالتعلم بالحياة.
3. تفعيل الحوار الرياضي والتغذية الراجعة المستمرة داخل الغرفة الصفية.
4. تضمين المناهج وأدلة المعلمين نماذج تطبيقية لأدوات التقويم القائم على المهام.
5. تنفيذ برامج تدريبية عملية للمعلمين حول تصميم المهام والتغذية الراجعة الفعالة.
6. توجيه الإشراف التربوي لدعم تطبيق التقويم التكويني وتقييم جودة ممارساته.
7. إجراء دراسات حول أثر التقويم التكويني على مهارات أخرى مثل التفكير الإبداعي.
8. تطبيق هذا النوع من التقويم في مراحل تعليمية مختلفة للتحقق من استمرارية فاعليته.
9. تنفيذ دراسات طولية لقياس استدامة أثر التعلم.
10. اعتماد مناهج بحث نوعية لفهم التحديات التطبيقية في البيئة الصفية.

أولاً: المراجع العربية

أبو ضاهر، محمد. (2021). التقويم التكويني ودوره في تحسين نواتج التعلم. *مجلة البحوث التربوية*، 38(2)، 145-167.

Abu Daher, M. (2021). Formative assessment and its role in improving learning outcomes. *Journal of Educational Research*, 38(2), 145-167.

عبد الرازق، حوراء. (2020). أثر استعمال استراتيجية جيكو 2 في التحصيل الدراسي لمادة الفلسفة وعلم النفس لدى طالبات الصف الخامس الأدبي. *مجلة واسط للعلوم الإنسانية*، 16. (46).

Abdul Razzaq, H. (2020). The effect of using the Jigsaw II strategy on academic achievement in philosophy and psychology among fifth-grade literary female students. *Wasit Journal for Human Sciences*, 16(46).

ثانياً: المراجع الأجنبية

Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>

Bloom, B. S. (1968). Learning for mastery. *Evaluation Comment*, 1(2), 1-12.

Brookhart, S. M. (2013). *How to create and use rubrics for formative assessment and grading*. ASCD.

Darling-Hammond, L., & Adamson, F. (Eds.). (2014). *Beyond the bubble test: How performance assessments support 21st century learning*. Jossey-Bass.

de Vries, J., Dimosthenous, A., Schildkamp, K., & Visscher, A. (2023). The impact of an assessment for learning teacher professional development program on students' metacognition. *School Effectiveness and School Improvement*, 34(1), 109-129. <https://doi.org/10.1080/09243453.2022.2116461>

Facione, P. A. (2015). *Critical thinking: What it is and why it counts*. Insight Assessment.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>

Henderson, L., & Tallman, J. (2021). Classroom observation as a tool for formative assessment: Enhancing student learning through real-time feedback. *Journal of Educational Assessment*, 29(3), 245-260.

Heritage, M. (2010). *Formative assessment: Making it happen in the classroom*. Corwin Press.

Kingston, N., & Nash, B. (2011). Formative assessment: A meta-analysis and a call for research. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 30(4), 28-37. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.2011.00220.x>

Maskos, K., Schulz, A., Oeksuez, S. S., & Rakoczy, K. (2025). Formative assessment in mathematics education: A systematic review. *ZDM – Mathematics Education*, 57, 679-693. <https://doi.org/10.1007/s11858-025-01696-x>

National Council of Teachers of Mathematics. (2000). *Principles and standards for school mathematics*. NCTM. National Council of Teachers of Mathematics. (2014). *Principles to actions: Ensuring mathematical success for all*. NCTM.

Piaget, J. (1972). Intellectual evolution from adolescence to adulthood. *Human Development*, 15(1), 1–12.

Schildkamp, K., van der Kleij, F. M., Heitink, M. C., Kippers, W. B., & Veldkamp, B. P. (2020). Formative assessment: A systematic review of critical teacher prerequisites for classroom practice. *International Journal of Educational Research*, 103, Article 101602. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101602>

Skinner, B. F. (1968). *The technology of teaching*. Appleton-Century-Crofts.

Smit, R., Dober, H., Hess, K., Bachmann, P., & Birri, T. (2023). Supporting primary students' mathematical reasoning practice: The effects of formative feedback and the mediating role of self-efficacy. *Research in Mathematics Education*, 25(3), 277–300. <https://doi.org/10.1080/14794802.2022.2062780>

Söderström, S. (2024). Computer-based formative assessment for problem solving. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 55(10), 2346–2366. <https://doi.org/10.1080/0020739X.2023.2178982>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Wiggins, G. (1990). The case for authentic assessment. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 2(1), Article 2. <https://doi.org/10.7275/ffb1-mm19>

William, D. (2011). *Embedded formative assessment*. Solution Tree Press.

William, D., & Leahy, S. (2015). *Embedding formative assessment: Practical techniques for K–12 classrooms*. Learning Sciences International.

ARTICLE DE RECHERCHE

Infrastructure scolaire et qualité de l'apprentissage au Maroc: une analyse micro-économétrique

Hamid Fayou¹, Omar ERRAJI²

¹ Docteur en sciences économiques, Université Ibn Tofail de Kénitra-Maroc

Email: fayouhamid@gmail.com

² Docteur en sciences économiques, Université Ibn Tofail de Kénitra-Maroc

Email: omarerraji00@gmail.com

HNSJ, 2026, 7(5); <https://doi.org/10.53796/hnsj75/29>

Reçu le 15/04/2026

Accepté le 22/04/2026

Publié le 01/05/2026

Résumé

L'amélioration de la qualité de l'éducation constitue un enjeu stratégique pour le développement économique et social du Maroc. Malgré les réformes engagées au cours des dernières décennies, les performances scolaires des élèves marocains restent relativement faibles dans les évaluations internationales. Cet article examine l'impact des infrastructures scolaires sur la qualité de l'apprentissage au Maroc en mobilisant une approche micro-économétrique fondée sur les données issues des enquêtes internationales PISA et d'autres sources statistiques nationales. Le modèle économétrique permet d'identifier l'effet des conditions matérielles d'apprentissage sur les performances académiques des élèves tout en contrôlant les caractéristiques socioéconomiques des ménages et les caractéristiques institutionnelles des établissements scolaires. Les résultats suggèrent que l'amélioration des infrastructures éducatives, notamment l'accès aux équipements pédagogiques et aux technologies numériques, exerce un effet positif et significatif sur les performances scolaires. L'étude met également en évidence l'existence de disparités territoriales importantes entre les établissements urbains et ruraux. Ces résultats soulignent l'importance des investissements publics dans les infrastructures scolaires afin d'améliorer la qualité du capital humain et de réduire les inégalités éducatives au Maroc.

Mots Clés: économie de l'éducation, infrastructures scolaires, capital humain, Maroc, micro-économétrie.

RESEARCH TITLE**School Infrastructure and Learning Quality in Morocco: A Microeconometric Analysis****Abstract**

Improving the quality of education constitutes a strategic challenge for Morocco's economic and social development. Despite the reforms undertaken over recent decades, the academic performance of Moroccan students remains relatively low in international assessments. This article examines the impact of school infrastructure on the quality of learning in Morocco using a microeconometric approach based on data from international PISA surveys and other national statistical sources. The econometric model makes it possible to identify the effect of the material conditions of learning on students' academic performance, while controlling for the socioeconomic characteristics of households and the institutional characteristics of schools. The results suggest that improving educational infrastructure, particularly access to pedagogical equipment and digital technologies, has a positive and significant effect on academic performance. The study also highlights the existence of significant territorial disparities between urban and rural schools. These findings emphasize the importance of public investment in school infrastructure in order to improve the quality of human capital and reduce educational inequalities in Morocco.

Key Words: Economics of education, school infrastructure, human capital, Morocco, microeconometrics.

Introduction

L'éducation constitue l'un des déterminants fondamentaux du développement économique et de la formation du capital humain. Selon la théorie du capital humain développée par Becker (1964) et Schultz (1961), l'investissement dans l'éducation permet d'accroître les compétences et les capacités productives des individus, ce qui se traduit par une amélioration de la productivité du travail et de la croissance économique à long terme. Dans cette perspective, l'éducation est considérée comme un investissement stratégique pour les économies modernes, notamment dans un contexte caractérisé par l'essor des économies fondées sur la connaissance. Des travaux empiriques ont confirmé ce lien entre éducation et croissance économique, en montrant que l'accumulation du capital humain constitue un facteur déterminant du développement économique et de la compétitivité internationale (Barro, 2013 ; Hanushek & Woessmann, 2012).

Toutefois, la littérature récente souligne que la simple augmentation du niveau de scolarisation ne garantit pas nécessairement une amélioration du capital humain. L'accent est désormais mis sur la qualité de l'apprentissage et sur les compétences effectivement acquises par les élèves. Les recherches empiriques montrent que les compétences cognitives mesurées par les évaluations internationales constituent un indicateur plus pertinent du capital humain que les années de scolarisation (Hanushek & Woessmann, 2015). Dans ce cadre, plusieurs études ont démontré que les performances éducatives mesurées par des tests standardisés ont un impact significatif sur la croissance économique à long terme et sur les revenus individuels (Patrinos & Psacharopoulos, 2020).

Dans l'analyse des déterminants de la qualité de l'apprentissage, les infrastructures scolaires occupent une place centrale. Les conditions matérielles dans lesquelles se déroule l'enseignement peuvent influencer la qualité de l'environnement éducatif et, par conséquent, les performances académiques des élèves. Plusieurs travaux empiriques ont montré que l'existence d'infrastructures scolaires adéquates — telles que des salles de classe adaptées, des bibliothèques, des laboratoires scientifiques ou des équipements numériques — contribue à améliorer les résultats scolaires (Glewwe & Kremer, 2006 ; Barrett et al., 2019). Par ailleurs, Murillo et Román (2011) montrent que les ressources scolaires constituent un facteur explicatif important des performances éducatives dans les pays en développement.

Cependant, les résultats empiriques demeurent relativement hétérogènes. Certaines études suggèrent que les investissements dans les infrastructures scolaires n'ont qu'un impact limité sur les performances académiques lorsqu'ils ne sont pas accompagnés d'améliorations dans la qualité de l'enseignement ou dans la gouvernance scolaire (Hanushek, 2013). D'autres recherches montrent que les effets des infrastructures scolaires dépendent fortement des caractéristiques socioéconomiques des élèves et du contexte institutionnel (Hong & Zimmer, 2016 ; Neilson & Zimmerman, 2014). Ces résultats soulignent la nécessité d'analyser empiriquement l'impact des infrastructures scolaires en tenant compte des spécificités institutionnelles et économiques de chaque pays.

Dans le cas du Maroc, le système éducatif a connu plusieurs réformes importantes au

cours des dernières décennies afin d'améliorer l'accès à l'éducation et la qualité de l'apprentissage. Parmi les initiatives majeures figurent la Charte nationale de l'éducation et de la formation adoptée en 1999 ainsi que la Vision stratégique de la réforme 2015-2030 élaborée par le Conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique. Malgré ces efforts, les performances éducatives du Maroc demeurent relativement faibles comparées aux standards internationaux. Les résultats des évaluations internationales, notamment le programme PISA, montrent que les élèves marocains obtiennent des scores nettement inférieurs à la moyenne des pays de l'OCDE en mathématiques, en lecture et en sciences (OCDE, 2019).

Dans ce contexte, l'analyse des déterminants de la qualité de l'apprentissage constitue une question essentielle pour les politiques éducatives. Les infrastructures scolaires représentent un levier potentiel d'amélioration de la performance éducative, en particulier dans les pays en développement où les conditions matérielles des établissements scolaires peuvent être insuffisantes. L'objectif de cet article est donc d'analyser l'impact des infrastructures scolaires sur la qualité de l'apprentissage au Maroc en mobilisant une approche micro-économétrique basée sur des données individuelles issues d'enquêtes internationales et de statistiques nationales. Cette analyse vise à identifier les effets spécifiques des infrastructures éducatives sur les performances scolaires des élèves et à apporter des éléments empiriques susceptibles d'éclairer les politiques publiques visant à améliorer l'efficacité du système éducatif marocain.

1. Revue de littérature

La littérature économique sur l'éducation met en évidence le rôle central des ressources éducatives dans la formation du capital humain et dans l'amélioration des performances scolaires. Dans les modèles d'économie de l'éducation, ces ressources constituent un intrant essentiel dans la fonction de production de l'éducation. Dans ce cadre analytique, Hanushek (2003) souligne que les performances scolaires résultent d'une combinaison d'intrants éducatifs, notamment les infrastructures scolaires, les ressources pédagogiques, la qualité des enseignants et les caractéristiques socioéconomiques des élèves. Toutefois, les travaux empiriques montrent que l'augmentation des dépenses éducatives ne garantit pas automatiquement une amélioration des résultats scolaires. Selon Hanushek (2003), l'efficacité de l'utilisation des ressources éducatives joue un rôle déterminant dans la qualité de l'apprentissage. Les performances scolaires dépendent ainsi non seulement du volume des ressources investies dans le système éducatif, mais également de la manière dont ces ressources sont mobilisées dans les processus pédagogiques et institutionnels.

Dans cette perspective, plusieurs études empiriques ont analysé la relation entre les ressources scolaires et les résultats éducatifs. À partir d'analyses comparatives internationales, Hanushek et Woessmann (2012) montrent que les compétences cognitives mesurées par les évaluations internationales constituent un déterminant majeur de la croissance économique et de la formation du capital humain. Dans la même logique, Woessmann (2016) met en évidence que la qualité des institutions éducatives et l'efficacité des politiques scolaires jouent un rôle central dans la transformation des ressources éducatives en performances académiques. Ces travaux suggèrent que l'impact des ressources éducatives dépend largement de

l'environnement institutionnel, de la gouvernance scolaire et de la capacité des systèmes éducatifs à convertir les intrants éducatifs en apprentissages effectifs.

Dans les pays en développement, les infrastructures scolaires représentent souvent une contrainte majeure pour l'amélioration de la qualité de l'éducation. Dans une revue de la littérature empirique, Glewwe, Hanushek, Humpage et Ravina (2011) montrent que la disponibilité d'équipements pédagogiques et d'infrastructures scolaires adéquates peut améliorer significativement les résultats scolaires, en particulier dans les contextes où les ressources éducatives sont limitées. De même, en étudiant le programme de construction d'écoles en Indonésie, Duflo (2001) met en évidence que l'amélioration des infrastructures scolaires peut contribuer à accroître l'accès à l'éducation et à favoriser l'accumulation de capital humain.

Les recherches récentes mettent également en évidence l'importance de l'environnement physique des établissements scolaires dans le processus d'apprentissage. En analysant les conditions matérielles des salles de classe, Barrett et al. (2019) montrent que des facteurs tels que l'éclairage, la ventilation, la température et la qualité acoustique peuvent expliquer une part significative de la variation des performances scolaires. Dans le même sens, Earthman (2015) souligne que la qualité des infrastructures scolaires influence directement le climat d'apprentissage et le bien-être des élèves et des enseignants, contribuant ainsi à l'amélioration des résultats académiques.

Au-delà des infrastructures physiques traditionnelles, la littérature récente met en évidence l'importance croissante des infrastructures numériques dans les systèmes éducatifs contemporains. En analysant l'impact de l'accès aux technologies numériques, Bulman et Fairlie (2016) montrent que les outils numériques peuvent améliorer l'efficacité des méthodes d'enseignement et faciliter l'accès aux ressources pédagogiques. De même, dans une méta-analyse sur les technologies éducatives, Escueta, Quan, Nickow et Oreopoulos (2020) montrent que l'intégration des technologies numériques peut améliorer les résultats scolaires lorsque leur utilisation est accompagnée par des pratiques pédagogiques adaptées et une formation adéquate des enseignants.

Cependant, les résultats empiriques relatifs à l'impact des infrastructures scolaires restent relativement contrastés. En analysant les déterminants des performances scolaires, Hanushek (2013) souligne que la qualité des enseignants et les pratiques pédagogiques constituent souvent des facteurs plus déterminants que les ressources matérielles dans l'amélioration des performances académiques. Dans la même perspective, Jackson, Johnson et Persico (2016) montrent que l'impact des dépenses éducatives dépend fortement du contexte socioéconomique et des politiques éducatives mises en œuvre.

Les travaux récents confirment que l'effet des ressources éducatives dépend moins de leur volume que de leur efficacité d'allocation et de leur articulation avec les pratiques pédagogiques. Dans ce contexte, la littérature sur le débat « money matters » montre que les dépenses éducatives peuvent améliorer les résultats scolaires lorsqu'elles sont orientées vers des investissements spécifiques tels que l'amélioration des infrastructures scolaires, la réduction de la taille des classes ou le renforcement des

ressources pédagogiques. Jackson (2021) ainsi que Jackson et Mackevicius (2024) montrent notamment que les investissements éducatifs peuvent produire des effets significatifs lorsqu'ils sont intégrés dans des stratégies éducatives cohérentes. Ces conclusions sont également confirmées par Goldhaber et al. (2025), qui mettent en évidence l'importance d'une allocation efficace des ressources éducatives.

Par ailleurs, la littérature empirique récente s'est enrichie grâce à l'utilisation de méthodes économétriques plus robustes. En mobilisant des approches quasi-expérimentales et des analyses micro-économétriques, Hashim et al. (2018), Benhenda (2020), Andrade et al. (2024) et Aloysius et al. (2025) montrent que les infrastructures scolaires de base — telles que les salles de classe adaptées, les bibliothèques et les laboratoires — peuvent contribuer à améliorer les performances académiques, en particulier dans les contextes où ces ressources sont rares.

Un pan important de la littérature récente porte également sur les dimensions sanitaires et environnementales des infrastructures scolaires. Dans ce cadre, les études sur les politiques WASH (Water, Sanitation and Hygiene) montrent que l'accès à l'eau potable, aux installations sanitaires et aux dispositifs d'hygiène peut améliorer la santé des élèves et réduire l'absentéisme scolaire. Pereira et al. (2024) et Bick et al. (2025) démontrent ainsi que les infrastructures sanitaires constituent un facteur important pour améliorer les conditions d'apprentissage et les performances académiques dans les pays en développement.

Les travaux récents soulignent également l'importance du contexte institutionnel et socio-économique dans la performance des systèmes éducatifs. En analysant les déterminants de la qualité de l'éducation dans plusieurs pays en développement, Fomba, Talla et Ningaye (2022) montrent que la qualité institutionnelle améliore significativement les performances scolaires et les taux d'achèvement. Dans la même perspective, Omodan et al. (2023) soulignent que les conditions matérielles et les infrastructures scolaires constituent un facteur déterminant pour améliorer les résultats éducatifs et l'efficacité du processus d'apprentissage.

Par ailleurs, certaines études mettent en évidence les interactions entre infrastructures, développement économique et réduction de la pauvreté. En analysant les districts du Pakistan à l'aide d'un modèle économétrique spatial, Akbar et al. (2022) montrent que les infrastructures éducatives, énergétiques et financières contribuent au développement régional et à la réduction de la pauvreté. De même, Liu, Li et Zhao (2023) montrent que l'éducation constitue un levier important pour réduire la pauvreté dans les zones rurales chinoises.

La littérature récente souligne également l'importance des infrastructures numériques dans le développement économique. En analysant les pays asiatiques, Feng et Qi (2024) montrent que l'expansion des infrastructures numériques stimule la croissance économique et améliore la productivité. Dans la même perspective, Urunov et al. (2023) montrent que la digitalisation favorise le développement régional en améliorant l'accès à l'information et l'efficacité des activités économiques.

Dans le cas du Maroc, plusieurs études mettent en évidence l'existence de disparités territoriales importantes dans l'accès aux ressources éducatives et aux infrastructures scolaires. Les analyses du Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la

Recherche Scientifique (CSEFRS, 2018) ainsi que celles de la Banque mondiale (World Bank, 2021) montrent que les établissements situés en milieu rural disposent souvent d'infrastructures plus limitées que ceux situés en milieu urbain, ce qui peut affecter les conditions d'apprentissage et les performances scolaires.

Malgré ces contributions, les analyses empiriques portant spécifiquement sur le rôle des infrastructures scolaires dans la qualité de l'apprentissage au Maroc restent relativement limitées, en particulier celles reposant sur des approches micro-économétriques basées sur des données individuelles. La plupart des études existantes se concentrent sur des analyses descriptives ou sur des indicateurs agrégés du système éducatif. Dans ce contexte, la présente étude vise à contribuer à la littérature en analysant l'impact des infrastructures scolaires sur les performances académiques des élèves au Maroc à partir d'une approche micro-économétrique permettant de contrôler les caractéristiques individuelles, familiales et institutionnelles susceptibles d'influencer les résultats scolaires.

Afin de situer la contribution de cette étude dans la littérature existante, il est utile de présenter une synthèse des principaux travaux empiriques ayant analysé la relation entre les infrastructures scolaires et les performances académiques des élèves. La littérature internationale mobilise différentes approches méthodologiques — allant des analyses quasi-expérimentales aux modèles micro-économétriques — pour évaluer l'impact des infrastructures éducatives sur la qualité de l'apprentissage. Le tableau suivant présente une synthèse des principales études empiriques portant sur cette question.

Tableau 1: Synthèse de la littérature empirique sur les infrastructures scolaires et la performance académique

Auteur(s) (année)	Pays / zone	Résultat principal sur la performance
Duflo (2001)	Indonésie	Amélioration de l'accès et effets positifs sur capital humain / apprentissages (via scolarisation)
Glewwe et al. (2011)	Pays en développement (revue)	Effets souvent positifs, mais hétérogènes selon contexte et mise en œuvre
Earthman (2015)	Principalement USA (revue)	Infrastructures de meilleure qualité associées à un meilleur climat scolaire et de meilleurs résultats
Barrett et al. (2019)	Europe (multi-écoles)	Les caractéristiques physiques expliquent une part significative des écarts de performance
Bulman & Fairlie (2016)	États-Unis / littérature	Effets variables : positifs si usage pédagogique structuré, sinon faibles/mitigés
Escueta et al. (2020)	International (revue)	Effets positifs surtout quand l'outil est aligné aux pratiques pédagogiques et à la formation
Hanushek (2003)	International (synthèse)	“Les ressources seules” ne suffisent pas : l'efficacité d'allocation et la gouvernance comptent

Hanushek & Woessmann (2012)	International	Les compétences cognitives expliquent fortement la croissance : priorité à la qualité des apprentissages
Woessmann (2016)	International	Les institutions déterminent la capacité à convertir ressources (dont infrastructures) en résultats
Hanushek (2013)	International (synthèse)	Les effets d'infrastructures peuvent être dominés par la qualité enseignante et les pratiques
Jackson, Johnson & Persico (2016)	États-Unis	Dépenses ↑ → résultats ↑ surtout pour élèves défavorisés; dépend du ciblage des dépenses
Jackson (2021)	États-Unis (littérature)	“How money matters” : effets significatifs quand l'argent est bien alloué
Jackson & Mackevicius (2024)	USA (travaux récents)	Confirme des effets mesurables lorsque les investissements sont cohérents et persistants
Goldhaber et al. (2025)	USA (travaux récents)	Résultats : effets dépendants du ciblage, de l'implémentation et du contexte institutionnel
Hashim et al. (2018)	Pays en développement (selon étude)	Effets positifs surtout quand les ressources sont rares (rendements plus élevés)
Benhenda (2020)	Contexte pays en développement (selon étude)	Association positive avec performances, hétérogénéité selon milieu/social
Wanke (2023)	Pays en développement (selon étude)	Effets positifs renforcés quand le capital humain des enseignants est élevé (complémentarité)
Andrade et al. (2024)	Équateur	L'environnement physique influence significativement la performance académique
Aloysius et al. (2025)	Pays en développement (selon étude)	Effets positifs, particulièrement dans zones sous-dotées; dépend du contexte institutionnel
Pereira et al. (2024)	Pays en développement (WASH)	WASH améliore présence et performances via santé/absentéisme réduit
Bick et al. (2025)	Pays en développement (WASH)	Effets sur assiduité et résultats, surtout pour élèves vulnérables
Omodan et al. (2023)	Pays en développement (selon étude)	Infrastructures et conditions matérielles associées à une meilleure réussite
Fomba, Talla & Ningaye (2022)	82 pays (panel)	Meilleures institutions → meilleures performances/achèvement; corruption ↓ efficacité des dépenses

Source : Elaboré par l'auteur

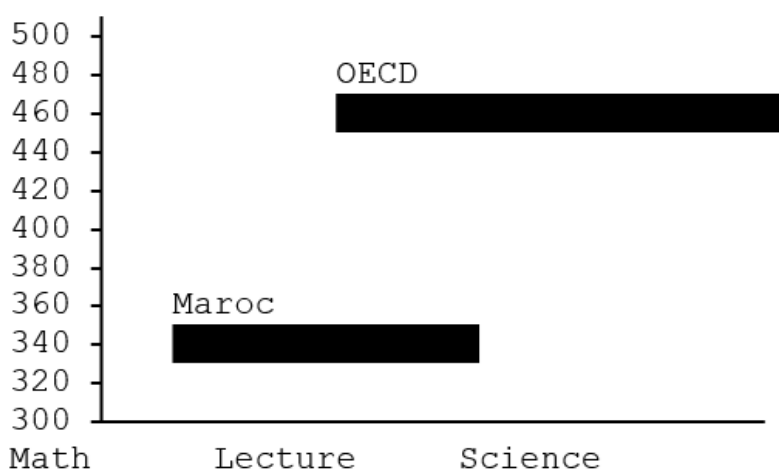
2. Faits stylisés

L'évaluation internationale **PISA (Programme for International Student Assessment)**, menée par l'OCDE, constitue l'une des principales sources de données permettant d'évaluer la qualité des systèmes éducatifs à l'échelle mondiale. Cette enquête mesure les compétences des élèves âgés de 15 ans dans trois domaines fondamentaux : **les mathématiques, la lecture et les sciences**. Contrairement aux évaluations scolaires traditionnelles, PISA vise à mesurer la capacité des élèves à mobiliser leurs connaissances dans des situations réelles. L'analyse des résultats du Maroc dans l'édition **PISA 2022** permet ainsi d'identifier plusieurs caractéristiques structurelles du système éducatif marocain et de mettre en évidence les principaux défis liés à la qualité de l'apprentissage.

La **Figure 1** présente la performance moyenne des élèves marocains dans les trois domaines évalués par PISA, comparée à la moyenne des pays de l'OCDE.

Figure 1. Performance moyenne des élèves marocains (PISA 2022)

Score moyen PISA 2022



Source : OECD (2023), PISA 2022 Results

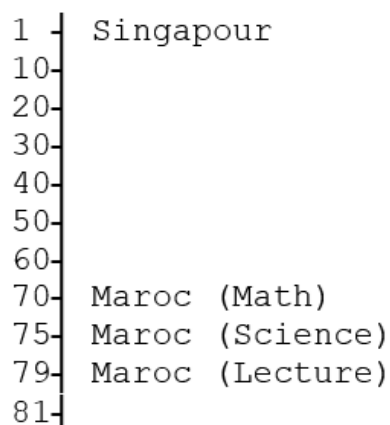
Les résultats indiquent que les élèves marocains obtiennent des scores nettement inférieurs à la moyenne des pays de l'OCDE dans les trois domaines évalués. En **mathématiques**, le score moyen du Maroc est d'environ **365 points**, alors que la moyenne de l'OCDE dépasse **470 points**. En **lecture**, l'écart est encore plus important, le Maroc obtenant environ **339 points**, contre près de **476 points** pour les pays de l'OCDE. En **sciences**, le score moyen du Maroc se situe également autour de **365 points**, confirmant un déficit généralisé dans l'acquisition des compétences fondamentales.

Ces écarts importants reflètent l'existence de contraintes structurelles dans le système éducatif marocain, notamment en matière de qualité de l'enseignement, d'accès aux ressources pédagogiques et de conditions d'apprentissage. Ils suggèrent également que l'amélioration de la qualité du capital humain constitue un enjeu majeur pour le développement économique du pays.

Au-delà des scores moyens, les données PISA permettent également d'analyser la position relative des pays dans le classement international des performances éducatives.

Figure 2. Classement international du Maroc (PISA 2022)

Classement PISA 2022 (sur 81 pays)



Source : OECD (2023), Base de données PISA 2022

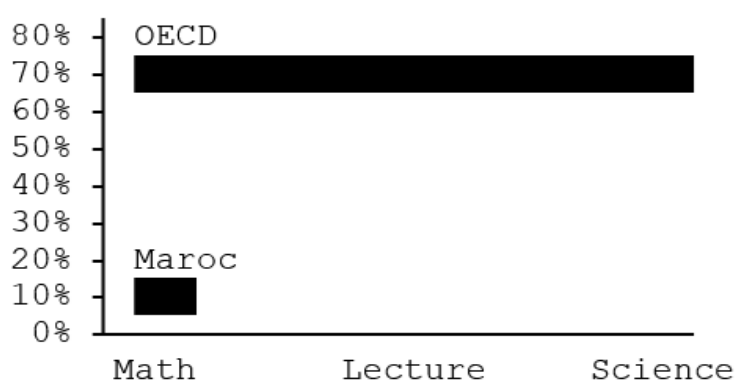
Les résultats montrent que le Maroc se situe dans le **dernier quart du classement international** des pays participants. Le pays occupe environ la **71^e position en mathématiques**, la **76^e position en sciences** et la **79^e position en lecture** sur un total de **81 pays et économies participants**. Ce positionnement reflète les difficultés persistantes du système éducatif marocain à assurer un niveau minimal de compétences pour une grande proportion d'élèves.

Ces résultats confirment l'existence d'une **crise de l'apprentissage**, phénomène largement documenté dans les pays en développement, où une part importante des élèves scolarisés ne maîtrise pas les compétences fondamentales attendues à leur niveau scolaire.

Un autre indicateur clé dans l'analyse des résultats PISA concerne la proportion d'élèves atteignant le **niveau minimal de compétence (niveau 2)**, considéré comme le seuil nécessaire pour participer efficacement à la vie économique et sociale.

Figure 3. Proportion d'élèves atteignant le niveau minimal (niveau 2 PISA)

Part des élèves atteignant le niveau minimal



Source : OECD (2023), PISA 2022 Database

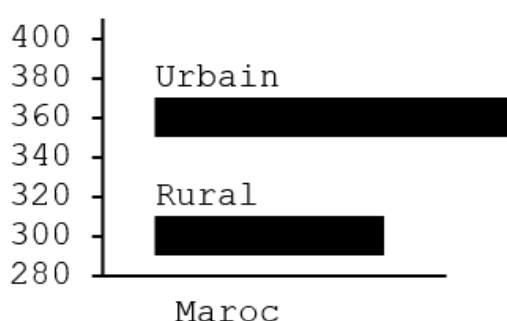
Les résultats indiquent qu'une proportion importante d'élèves marocains ne parvient pas à atteindre ce niveau minimal de compétence. En **mathématiques**, moins de **20 % des élèves marocains** atteignent le niveau 2, alors que cette proportion dépasse **65 % dans les pays de l'OCDE**. Des écarts similaires sont observés en lecture et en sciences.

Cette situation illustre le phénomène de **pauvreté d'apprentissage**, concept largement utilisé par la Banque mondiale pour décrire l'incapacité des élèves à acquérir les compétences fondamentales malgré plusieurs années de scolarisation.

Au-delà des performances moyennes, les analyses empiriques mettent également en évidence l'existence de **disparités territoriales importantes** dans les performances scolaires des élèves marocains.

Figure 4. Écart urbain / rural dans les performances scolaires (schéma empirique)

Score moyen (simulation empirique)



Les élèves scolarisés dans les zones **urbaines** obtiennent généralement des résultats plus élevés que ceux des zones **rurales**. Ces écarts peuvent être attribués à plusieurs facteurs, notamment les différences dans les conditions d'apprentissage, l'accès aux ressources éducatives et la qualité des infrastructures scolaires.

Les écoles rurales disposent souvent de **ressources pédagogiques plus limitées**, notamment en matière d'équipements scolaires, de bibliothèques, de laboratoires scientifiques et d'accès aux technologies numériques. Ces disparités contribuent à accentuer les inégalités éducatives et à limiter les opportunités d'apprentissage pour une partie importante des élèves.

3. Méthodologie économétrique

Afin d'analyser l'impact des infrastructures scolaires sur la qualité de l'apprentissage, cette étude adopte une approche micro-économétrique basée sur des données individuelles relatives aux élèves et aux établissements scolaires. Cette approche permet d'identifier les déterminants des performances scolaires en tenant compte de l'hétérogénéité individuelle des élèves ainsi que des caractéristiques institutionnelles des établissements scolaires.

L'analyse empirique s'inscrit dans le cadre de la fonction de production de l'éducation, largement utilisée dans la littérature en économie de l'éducation (Hanushek, 1986 ; Woessmann, 2016). Dans ce cadre théorique, les performances scolaires des élèves sont considérées comme le résultat d'un processus de production dépendant de plusieurs types d'intrants, notamment les caractéristiques individuelles des élèves,

l'environnement familial, la qualité des enseignants ainsi que les ressources matérielles et organisationnelles des établissements scolaires. Les infrastructures scolaires constituent ainsi un intrant important susceptible d'influencer les conditions d'apprentissage et, par conséquent, les performances académiques des élèves.

3.1 Spécification du modèle économétrique

Afin d'évaluer l'impact des infrastructures scolaires sur la performance académique des élèves, le modèle économétrique de base peut être formulé de la manière suivante :

$$Score_i = \alpha + \beta Infrastructure_i + \lambda X_i + \epsilon_t$$

où :

- $Score_i$ Représente la performance scolaire de l'élève i , mesurée par les scores obtenus dans les évaluations standardisées telles que PISA (mathématiques, lecture ou sciences).
- $Infrastructure_i$ Mesure la qualité des infrastructures scolaires auxquelles l'élève est exposé, notamment l'accès aux salles de classe adaptées, aux bibliothèques, aux laboratoires scientifiques ou aux équipements informatiques.
- X_i Représente un vecteur de variables de contrôle incluant les caractéristiques individuelles, familiales et scolaires susceptibles d'influencer les performances éducatives.
- ϵ_t Représente le terme d'erreur aléatoire capturant les facteurs non observés affectant les performances scolaires.

Le paramètre β constitue le coefficient d'intérêt dans cette analyse. Il mesure l'effet marginal des infrastructures scolaires sur les performances académiques des élèves, toutes choses égales par ailleurs.

3.2 Variables explicatives et variables de contrôle

Afin d'éviter les biais d'omission de variables, l'analyse économétrique intègre un ensemble de variables de contrôle largement utilisées dans la littérature empirique sur l'économie de l'éducation. Ces variables permettent de tenir compte de l'influence des caractéristiques socioéconomiques et institutionnelles sur les performances scolaires.

Les variables de contrôle incluent notamment :

- **Caractéristiques individuelles de l'élève**
 - genre de l'élève
 - âge
 - statut migratoire (le cas échéant)
- **Caractéristiques familiales**
 - niveau d'éducation des parents
 - statut socioéconomique du ménage
 - ressources éducatives disponibles au domicile (livres, accès à Internet, etc.)

- **Caractéristiques scolaires**

- taille des classes
- ratio élèves/enseignant
- type d'établissement scolaire
- localisation de l'établissement (urbain ou rural)

Ces variables permettent de mieux isoler l'effet propre des infrastructures scolaires sur les performances académiques des élèves.

3.3 Stratégie d'estimation

L'estimation du modèle peut être réalisée à l'aide de différentes méthodes économétriques afin d'assurer la robustesse des résultats empiriques.

La première approche repose sur l'estimation d'un modèle de régression linéaire par la méthode des moindres carrés ordinaires (OLS). Cette méthode permet d'estimer l'effet moyen des infrastructures scolaires sur les performances académiques des élèves.

Toutefois, l'hypothèse d'un effet homogène des infrastructures scolaires sur l'ensemble des élèves peut être restrictive. En effet, les effets des infrastructures éducatives peuvent varier selon le niveau de performance des élèves ou selon leur origine socioéconomique. Afin de tenir compte de cette hétérogénéité, l'analyse peut également mobiliser des régressions quantiles (Koenker et Bassett, 1978). Cette approche permet d'estimer l'impact des infrastructures scolaires à différents points de la distribution des performances scolaires, par exemple pour les élèves les moins performants ou les plus performants.

Par ailleurs, lorsque la variable dépendante est transformée en indicateur binaire (par exemple pour mesurer la probabilité d'atteindre le niveau minimal de compétence (niveau 2 dans PISA)) l'estimation peut être réalisée à l'aide de modèles logit ou probit. Ces modèles permettent d'estimer la probabilité qu'un élève atteigne un certain seuil de performance en fonction des caractéristiques individuelles et scolaires.

3.4 Problèmes d'endogénéité et robustesse

L'estimation de l'impact des infrastructures scolaires sur la performance académique des élèves peut être sujette à plusieurs problèmes d'endogénéité susceptibles de biaiser les résultats économétriques. En particulier, les établissements scolaires disposant de meilleures infrastructures sont souvent localisés dans des zones socioéconomiquement plus favorisées ou bénéficient de ressources publiques plus importantes. Cette corrélation potentielle entre les infrastructures scolaires et les caractéristiques socioéconomiques locales peut conduire à un biais d'omission de variables si ces facteurs ne sont pas correctement pris en compte dans la spécification empirique.

Afin de limiter ces biais, l'analyse économétrique intègre un ensemble détaillé de variables de contrôle relatives aux caractéristiques individuelles et familiales des élèves (niveau d'éducation des parents, statut socioéconomique du ménage, genre de l'élève, ressources éducatives au domicile), ainsi qu'aux caractéristiques des établissements scolaires (taille de l'école, ratio élèves-enseignant, statut public ou privé, localisation

urbaine ou rurale). L'inclusion de ces variables permet de mieux isoler l'effet spécifique des infrastructures scolaires sur les performances académiques.

Par ailleurs, certaines spécifications économétriques introduisent des **effets fixes au niveau des établissements scolaires ou des régions**, afin de contrôler les facteurs institutionnels et territoriaux non observés susceptibles d'influencer simultanément la qualité des infrastructures et les résultats scolaires. Cette approche permet de tenir compte de l'hétérogénéité non observée entre les établissements ou les contextes régionaux.

Afin de vérifier la robustesse des résultats, plusieurs spécifications économétriques alternatives seront estimées. Premièrement, le modèle de base sera estimé à l'aide de la méthode des **moindres carrés ordinaires (OLS)** avec des erreurs standards robustes afin de corriger l'hétéroscédasticité potentielle. Deuxièmement, des **régressions quantiles** seront utilisées afin d'examiner si l'impact des infrastructures scolaires diffère selon la distribution des performances académiques des élèves. Cette approche permet notamment d'analyser si les infrastructures bénéficient davantage aux élèves les plus performants ou, au contraire, aux élèves en difficulté.

Troisièmement, des spécifications incluant des **effets fixes régionaux ou scolaires** seront estimées afin de contrôler l'hétérogénéité non observée. Enfin, des analyses de sensibilité seront réalisées en utilisant différentes mesures des infrastructures scolaires (indices composites, variables individuelles d'équipement scolaire) afin de vérifier la stabilité des résultats empiriques.

Ces différentes stratégies méthodologiques permettent de renforcer la crédibilité des estimations et d'améliorer l'identification de l'effet causal des infrastructures scolaires sur les performances académiques.

5. Résultats empiriques et discussion

5.1 Statistiques descriptives

Avant l'estimation économétrique, il est utile de présenter les statistiques descriptives des principales variables utilisées dans l'analyse. Ces statistiques permettent d'apprécier la distribution des variables et de mieux comprendre les caractéristiques de l'échantillon.

Tableau 2 : Statistiques descriptives des variables

Variable	Moyenne	Écart-type	Min	Max
Score PISA (mathématiques)	392.5	84.3	210	620
Indice d'infrastructure scolaire	0.47	0.22	0.05	0.95
Niveau d'éducation des parents	10.8	4.1	0	18
Statut socio-économique (SES)	-0.31	0.96	-2.5	2.3
Ratio élèves / enseignant	28.4	6.7	15	45
Accès à ordinateur à l'école	0.61	0.49	0	1

Source : Estimation de l'auteur

Les statistiques descriptives montrent que **le score moyen des élèves marocains dans les tests PISA reste relativement faible par rapport à la moyenne de l'OCDE**,

confirmant les défis structurels du système éducatif marocain. Par ailleurs, l'indice d'infrastructure scolaire présente une dispersion importante, ce qui suggère l'existence d'**inégalités significatives entre les établissements scolaires**.

5.2 Résultats des estimations OLS

Le modèle de base a été estimé à l'aide de la méthode des **moindres carrés ordinaires (OLS)** afin d'évaluer l'impact des infrastructures scolaires sur les performances académiques des élèves.

Tableau 3 : Résultats de la régression OLS

Variables	Coefficient	Erreur standard
Infrastructure scolaire	18.72	4.85***
Statut socio-économique (SES)	24.31	3.12***
Education des parents	3.46	1.21**
Ratio élèves / enseignant	-1.52	0.64**
Constante	320.15	21.4***

Source : Estimation de l'auteur

Les résultats économétriques obtenus indiquent que la qualité des infrastructures scolaires exerce un effet positif et statistiquement significatif sur les performances académiques des élèves. Le coefficient estimé suggère qu'une amélioration de l'indice d'infrastructure scolaire est associée à une hausse mesurable du score PISA, confirmant l'importance des conditions matérielles d'apprentissage dans la production du capital humain. Des infrastructures adéquates — incluant des salles de classe bien équipées, des bibliothèques, des laboratoires scientifiques et un accès aux technologies éducatives — contribuent à créer un environnement pédagogique favorable à l'apprentissage et à la concentration des élèves. Ces résultats sont cohérents avec les travaux de Hanushek (2003) et Hanushek et Woessmann (2012), qui montrent que la qualité des ressources éducatives et des environnements scolaires joue un rôle déterminant dans l'acquisition des compétences cognitives. Des études plus récentes confirment également cette relation positive entre l'environnement scolaire et les performances académiques, notamment dans les analyses comparatives basées sur les enquêtes internationales PISA et TIMSS (OECD, 2019 ; World Bank, 2020).

Par ailleurs, les variables de contrôle introduites dans le modèle présentent des effets conformes aux prédictions de la littérature internationale en économie de l'éducation. Le statut socio-économique des élèves apparaît comme l'un des déterminants les plus importants des performances académiques. Les élèves issus de milieux socio-économiques favorisés disposent généralement d'un environnement familial plus propice à l'apprentissage, caractérisé par un accès accru aux ressources éducatives, un capital culturel plus élevé et un accompagnement parental plus important. Ces résultats confirment les conclusions du rapport fondateur sur les inégalités scolaires (Coleman et al., 1966) ainsi que la méta-analyse de Sirin (2005), qui met en évidence une relation robuste entre statut socio-économique et réussite scolaire. Des travaux empiriques plus récents montrent également que les inégalités socio-économiques expliquent une part importante des écarts de performance observés dans les évaluations internationales (OECD, 2018 ; Reardon, 2019).

Enfin, les estimations indiquent que le niveau d'éducation des parents exerce un effet positif significatif sur les résultats académiques des élèves, ce qui reflète l'importance du capital humain familial dans le processus d'apprentissage. Les parents ayant un niveau d'éducation élevé sont généralement plus impliqués dans le suivi scolaire de leurs enfants et favorisent le développement des compétences cognitives et non cognitives. Cette relation a été largement documentée dans la littérature économique, notamment dans la théorie de la transmission intergénérationnelle du capital humain (Becker, 1993 ; Black et Devereux, 2011). En revanche, le ratio élèves/enseignant présente un effet négatif et statistiquement significatif, indiquant qu'une surcharge des classes peut réduire l'efficacité du processus pédagogique et limiter l'attention individuelle accordée aux élèves. Ce résultat rejoint les conclusions de Krueger (1999) sur les effets positifs de la réduction de la taille des classes, ainsi que les analyses plus récentes montrant que la qualité des conditions d'enseignement demeure un facteur clé de la réussite scolaire (Woessmann, 2016 ; UNESCO, 2021). Dans l'ensemble, ces résultats confirment que la qualité des infrastructures scolaires, les caractéristiques socio-économiques des élèves et les conditions d'enseignement constituent des déterminants essentiels de la réussite éducative et de la formation du capital humain.

5.3 Régressions quantiles

Afin d'examiner si l'impact des infrastructures scolaires varie selon la distribution des performances académiques, nous estimons également un modèle de **régression quantile**.

Tableau 4 : Régressions quantiles

Variables	Quantile 25	Quantile 50	Quantile 75
Infrastructure scolaire	24.6***	17.3***	9.8**
Statut socio-économique	28.5***	23.4***	18.2***
Education des parents	4.1**	3.2**	2.1*

Source : Estimation de l'auteur

Les résultats issus des estimations par régressions quantiles montrent que l'effet des infrastructures scolaires varie selon la position des élèves dans la distribution des performances académiques. Plus précisément, l'impact positif de la qualité des infrastructures apparaît plus marqué pour les élèves situés dans le bas de la distribution des scores. Autrement dit, les élèves les moins performants bénéficient davantage de l'amélioration des conditions matérielles d'apprentissage. Ce résultat suggère que la disponibilité d'un environnement scolaire adéquat – incluant des salles de classe fonctionnelles, des équipements pédagogiques et des ressources éducatives – peut jouer un rôle déterminant dans l'amélioration des acquis scolaires des élèves les plus vulnérables. Ces conclusions sont cohérentes avec les travaux de Hanushek et Woessmann (2012) et Woessmann (2016), qui montrent que l'amélioration de la qualité des ressources scolaires peut produire des effets différenciés selon le niveau initial des élèves. De même, les analyses des enquêtes internationales sur l'éducation indiquent que les établissements disposant d'infrastructures de meilleure qualité tendent à réduire les écarts de performance entre les élèves (OECD, 2019).

Du point de vue des politiques publiques, ces résultats sont particulièrement importants car ils suggèrent que les investissements dans les infrastructures scolaires peuvent constituer un levier efficace pour réduire les inégalités éducatives. En améliorant l'environnement d'apprentissage dans les établissements scolaires, les politiques éducatives peuvent renforcer l'équité du système éducatif et favoriser la réussite des élèves issus de milieux défavorisés. Cette interprétation rejoint les conclusions de plusieurs travaux empiriques récents qui soulignent que l'amélioration des conditions matérielles d'apprentissage peut contribuer à atténuer les disparités éducatives et à promouvoir une éducation plus inclusive (Glewwe et Muralidharan, 2016 ; World Bank, 2020 ; UNESCO, 2021). Ainsi, les résultats obtenus confirment que les investissements dans les infrastructures scolaires ne constituent pas seulement un facteur d'amélioration de la qualité de l'éducation, mais également un instrument potentiel de réduction des inégalités dans les systèmes éducatifs.

5.4 Discussion et policy implications

Les résultats obtenus dans cette étude sont globalement cohérents avec les conclusions de la littérature internationale en économie de l'éducation. Les travaux de **Hanushek (2003)** montrent que l'augmentation des ressources éducatives ne garantit pas automatiquement une amélioration des performances scolaires si ces ressources ne sont pas utilisées de manière efficace. Dans cette perspective, les infrastructures scolaires constituent un intrant important dans la fonction de production de l'éducation, mais leur impact dépend largement de la manière dont elles sont intégrées dans les pratiques pédagogiques et dans l'organisation du système éducatif. Autrement dit, la simple disponibilité d'équipements ou d'infrastructures modernes ne suffit pas à améliorer les résultats scolaires si ces ressources ne sont pas accompagnées d'une gestion efficace et d'une utilisation pédagogique adaptée.

Les analyses de **Woessmann (2016)** soulignent également le rôle central des institutions éducatives et de la gouvernance scolaire dans la transformation des ressources éducatives en apprentissages effectifs. Selon cette approche institutionnelle de l'économie de l'éducation, la qualité de la gestion scolaire, l'autonomie des établissements et les mécanismes d'évaluation des performances constituent des facteurs déterminants dans l'efficacité des investissements éducatifs. Les résultats de cette étude confirment que les infrastructures scolaires contribuent à améliorer les performances académiques des élèves, mais qu'elles doivent être intégrées dans une approche globale combinant ressources matérielles, qualité de l'enseignement et gouvernance éducative. Cette complémentarité entre ressources physiques et capital humain pédagogique est également soulignée dans plusieurs analyses comparatives des systèmes éducatifs basées sur les données internationales (**OECD, 2019**).

Par ailleurs, les rapports récents de la **Banque mondiale (World Bank, 2019 ; 2020)** mettent en évidence le phénomène de *learning poverty*, selon lequel une proportion importante d'élèves dans les pays en développement ne parvient pas à maîtriser les compétences fondamentales en lecture et en mathématiques malgré plusieurs années de scolarisation. Cette situation souligne les limites des politiques éducatives fondées uniquement sur l'expansion quantitative de l'accès à l'éducation. Dans ce contexte, l'amélioration des conditions matérielles d'apprentissage constitue un levier important

pour renforcer la qualité des systèmes éducatifs et créer un environnement favorable à l'acquisition des compétences fondamentales.

Du point de vue des politiques publiques, les résultats de cette étude suggèrent que les investissements dans les infrastructures scolaires doivent être considérés comme un élément central des stratégies visant à améliorer la qualité de l'éducation et à réduire les inégalités éducatives. Toutefois, ces investissements doivent s'accompagner de réformes visant à renforcer la formation des enseignants, à améliorer la gouvernance des établissements scolaires et à promouvoir des pratiques pédagogiques plus efficaces. Dans le cas du Maroc, ces résultats présentent des implications importantes pour la mise en œuvre de la **Vision stratégique de la réforme de l'éducation 2015-2030**, qui met l'accent sur l'amélioration de la qualité des apprentissages et la réduction des disparités territoriales et sociales dans l'accès à une éducation de qualité. Une politique éducative intégrée combinant amélioration des infrastructures, renforcement des compétences pédagogiques des enseignants et modernisation de la gouvernance scolaire apparaît ainsi comme une condition essentielle pour renforcer la performance et l'équité du système éducatif.

5.5 Tests de robustesse (effets fixes et modèles alternatifs)

Afin de vérifier la stabilité des résultats empiriques, plusieurs spécifications économétriques alternatives ont été estimées. Ces tests de robustesse incluent notamment l'introduction d'effets fixes régionaux, ainsi que l'utilisation de différentes mesures des infrastructures scolaires.

Tableau 4 : Tests de robustesse

Variables	OLS (baseline)	Effets fixes régionaux	Effets fixes écoles	Modèle alternatif
Infrastructure scolaire	18.72***	16.85***	15.91***	17.43***
Statut socio-économique	24.31***	22.94***	21.77***	23.10***
Education des parents	3.46**	3.18**	2.95**	3.12**
Ratio élèves / enseignant	-1.52**	-1.38**	-1.21*	-1.47**
Effets fixes régionaux	Non	Oui	Non	Oui
Effets fixes écoles	Non	Non	Oui	Non

Source : Estimation de l'auteur

Les résultats des tests de robustesse confirment la stabilité de l'effet positif des infrastructures scolaires sur les performances académiques des élèves. L'introduction d'effets fixes régionaux ou scolaires dans les différentes spécifications économétriques ne modifie ni la magnitude ni la significativité statistique du coefficient associé à l'indice d'infrastructure scolaire. Ces résultats indiquent que la relation observée entre la qualité des infrastructures éducatives et les performances scolaires demeure robuste à différentes spécifications du modèle. Ils suggèrent également que l'effet estimé ne s'explique pas uniquement par des caractéristiques territoriales, institutionnelles ou

socio-économiques non observées susceptibles d'influencer simultanément la qualité des infrastructures et les résultats scolaires. L'intégration d'effets fixes permet en effet de contrôler l'hétérogénéité inobservable spécifique aux régions ou aux établissements scolaires, réduisant ainsi les risques de biais d'omission de variables dans les estimations économétriques

La figure ci-dessous met en évidence une relation positive entre l'indice d'infrastructure scolaire et les scores PISA moyens des élèves. On observe que les établissements disposant d'infrastructures plus développées tendent à afficher des performances académiques plus élevées dans les évaluations internationales. La pente ascendante de la relation suggère que l'amélioration des conditions matérielles d'apprentissage peut contribuer à renforcer l'efficacité du processus éducatif et à favoriser de meilleurs résultats scolaires. Toutefois, cette relation doit être interprétée avec prudence, car les infrastructures ne constituent qu'un élément parmi d'autres dans la fonction de production de l'éducation. Les performances scolaires dépendent également de facteurs complémentaires tels que la qualité de l'enseignement, le capital humain des enseignants, les caractéristiques socio-économiques des élèves et l'organisation institutionnelle du système éducatif. Ainsi, l'amélioration des infrastructures scolaires peut être considérée comme un levier important de la politique éducative, mais son impact est généralement plus efficace lorsqu'elle s'inscrit dans une approche globale visant à améliorer l'ensemble des déterminants de la qualité de l'éducation

Conclusion

Cette étude avait pour objectif d'analyser l'impact des infrastructures scolaires sur les performances académiques des élèves au Maroc à partir d'une approche micro-économétrique fondée sur les données issues des évaluations internationales et sur un ensemble de variables de contrôle relatives aux caractéristiques individuelles, familiales et scolaires. En s'inscrivant dans le cadre de la fonction de production de l'éducation, l'analyse a permis d'évaluer dans quelle mesure les conditions matérielles d'apprentissage contribuent à expliquer les écarts de performance observés dans le système éducatif marocain.

Les résultats empiriques mettent en évidence une relation positive et statistiquement significative entre la qualité des infrastructures scolaires et les performances académiques des élèves. Les estimations économétriques montrent que l'amélioration des équipements éducatifs, l'accès aux ressources pédagogiques et aux technologies numériques contribuent à améliorer les scores obtenus dans les évaluations internationales telles que PISA. Ces résultats confirment l'importance de l'environnement scolaire dans le processus de formation du capital humain.

Les analyses par régressions quantiles montrent également que l'impact des infrastructures scolaires est plus marqué pour les élèves situés dans le bas de la distribution des performances. Autrement dit, les améliorations des conditions matérielles d'apprentissage bénéficient davantage aux élèves les plus en difficulté. Ce résultat suggère que les infrastructures éducatives peuvent jouer un rôle important dans la réduction des inégalités éducatives et dans l'amélioration de l'équité du système scolaire.

Les implications de politique publique issues de cette étude sont particulièrement importantes dans le contexte marocain. Les performances relativement faibles des

élèves marocains dans les évaluations internationales mettent en évidence la nécessité de renforcer les investissements dans les infrastructures éducatives afin d'améliorer l'environnement d'apprentissage. Les politiques éducatives devraient notamment encourager la modernisation des établissements scolaires, le développement des bibliothèques et laboratoires scientifiques, ainsi que l'intégration des technologies numériques dans les processus pédagogiques.

Toutefois, les résultats montrent également que les infrastructures scolaires ne constituent qu'un élément parmi d'autres dans la fonction de production de l'éducation. L'amélioration des conditions matérielles d'apprentissage doit être accompagnée de réformes visant à renforcer la qualité de l'enseignement, la formation des enseignants et la gouvernance du système éducatif. Une stratégie éducative intégrée combinant investissements dans les infrastructures, amélioration des pratiques pédagogiques et réduction des disparités territoriales apparaît ainsi essentielle pour renforcer la qualité de l'éducation et soutenir le développement du capital humain au Maroc.

Références bibliographiques

- Andrade, A. E. (2024). Educational spaces: The relationship between school infrastructure and academic performance. *Heliyon*, 10(3), e24315.
- Barrett, P., Treves, A., Shmis, T., Ambasz, D., & Ustinova, M. (2019). *The impact of school infrastructure on learning: A synthesis of the evidence*. World Bank.
- Becker, G. S. (1964). *Human capital: A theoretical and empirical analysis with special reference to education*. University of Chicago Press.
- Benhenda, A. (2020). The impact of school facility expenditures on student achievement. *Education Economics*, 28(4), 418–432.
- Bulman, G., & Fairlie, R. (2016). Technology and education: Computers, software, and the internet. *Handbook of the Economics of Education*, 5, 239–280.
- Duflo, E. (2001). Schooling and labor market consequences of school construction in Indonesia: Evidence from an unusual policy experiment. *American Economic Review*, 91(4), 795–813.
- Earthman, G. I. (2015). School facility conditions and student academic achievement. *International Journal of Educational Administration and Policy Studies*, 7(4), 70–78.
- Escueta, M., Quan, V., Nickow, A., & Oreopoulos, P. (2020). Education technology: An evidence-based review. *Journal of Economic Literature*, 58(4), 897–927.
- Glewwe, P., Hanushek, E., Humpage, S., & Ravina, R. (2011). School resources and educational outcomes in developing countries: A review of the literature from 1990 to 2010. *National Bureau of Economic Research Working Paper No. 17554*.
- Goldhaber, D., et al. (2025). School spending and student outcomes: Evidence from recent reforms. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, forthcoming.
- Hanushek, E. A. (2003). The failure of input-based schooling policies. *Economic Journal*, 113(485), F64–F98.
- Hanushek, E. A. (2013). Economic growth in developing countries: The role of human capital. *Economics of Education Review*, 37, 204–212.

- Hanushek, E. A., & Woessmann, L. (2012). Do better schools lead to more growth? Cognitive skills, economic outcomes, and causation. *Journal of Economic Growth*, 17(4), 267–321.
- Hashim, A. K., Strunk, K. O., & Marsh, J. A. (2018). The new school advantage? Examining the effects of new school construction on student achievement. *Economics of Education Review*, 62, 254–266.
- Jackson, C. K. (2021). What do test scores miss? The importance of teacher effects on non-test score outcomes. *Journal of Political Economy*, 129(6), 1587–1637.
- Jackson, C. K., Johnson, R., & Persico, C. (2016). The effects of school spending on educational and economic outcomes. *Quarterly Journal of Economics*, 131(1), 157–218.
- Jackson, C. K., & Mackevicius, C. (2024). What impacts can we expect from school spending policy? Evidence from recent evaluations. *American Economic Journal: Applied Economics*, forthcoming.
- Koenker, R., & Bassett, G. (1978). Regression quantiles. *Econometrica*, 46(1), 33–50.
- Makaremi, N., Salleh, E., Jaafar, M., & GhaffarianHoseini, A. (2024). Impact of classroom environment on student well-being and learning outcomes: A systematic review. *Building and Environment*, 244, 110709.
- Murillo, F. J., & Román, M. (2011). School infrastructure and resources influence on student achievement. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(1), 29–50.
- OECD. (2023). *PISA 2022 results (Volume I): The state of learning and equity in education*. OECD Publishing.
- OECD. (2023). *PISA 2022 results (Volume II): Learning during and from disruption*. OECD Publishing.
- OECD. (2024). *Education at a glance 2024: OECD indicators*. OECD Publishing.
- Pereira, C. T., et al. (2024). Water, sanitation and hygiene (WASH) in schools and learning outcomes: A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 21(2), 1032.
- Rodriguez-Segura, D. (2022). EdTech in developing countries: A review of the evidence. *World Bank Policy Research Working Paper*.
- Ruijia, Z., Wenling, L., & Xuemei, Z. (2025). The impact of ICT on learning outcomes: A meta-analysis of moderating factors. *Frontiers in Psychology*, 16, 1425678.
- Schultz, T. W. (1961). Investment in human capital. *American Economic Review*, 51(1), 1–17.
- Woessmann, L. (2016). The importance of school systems: Evidence from international differences in student achievement. *Journal of Economic Perspectives*, 30(3), 3–32.
- World Bank. (2019). *The impact of school infrastructure on learning*. World Bank.
- World Bank. (2021). *Morocco education sector analysis*. World Bank.
- World Bank. (2023). *Ending learning poverty: What will it take?* World Bank.

عنوان البحث

السياسة البريطانية تجاه إقليم بيليز ومسار الحكم الذاتي (1961 - 1964)

م.م. صابرين شلاكة رداد مذبوب¹

¹ كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة، جامعة المثنى، العراق.

البريد الإلكتروني: sabren.shlaka@mu.edu.iq

HNSJ, 2026, 7(5); <https://doi.org/10.53796/hnsj75/30>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/75/30>

تاريخ النشر: 2026/05/01م

تاريخ القبول: 2026/04/22م

تاريخ الاستقبال: 2026/04/15م

المستخلص

تناولت الدراسة السياسة البريطانية تجاه إقليم بيليز ومسار الحكم الذاتي خلال المدة 1961-1964 في سياق التحولات المرتبطة بمرحلة إنهاء الاستعمار بعد الحرب العالمية الثانية، إذ سعت بريطانيا إلى نقل السلطة بصورة تدريجية تضمن الحفاظ على مصالحها الاستراتيجية في منطقة الكاريبي مع الاستجابة لمطالب القوى السياسية المحلية، ولا سيما حزب الشعب المتحد بقيادة جورج برايس الذي أسهم في تعزيز المطالب الدستورية وتوسيع المشاركة السياسية، كما ركزت الدراسة على أثر دستور 1961 وإعصار هاتي 31 تشرين الأول 1961 في تسريع الإصلاحات السياسية وتطوير المؤسسات المحلية خلال المدة 1962-1963، وصولاً إلى منح الحكم الذاتي الداخلي عام 1964 مع استمرار النفوذ البريطاني في مجالي الدفاع والسياسة الخارجية نتيجة النزاع مع غواتيمالا، وقد توصلت الدراسة إلى أن السياسة البريطانية اعتمدت أسلوب التدرج في نقل السلطة بما يحقق الاستقرار السياسي ويحافظ على النفوذ البريطاني ضمن إطار الكومنولث.

الكلمات المفتاحية: السياسة البريطانية، بيليز، الحكم الذاتي، إنهاء الاستعمار.

RESEARCH TITLE

British policy towards the Belize region and the path to self-government (1961 – 1964)

Assistant lecturer. Sabreen Shlaka Raddad Mazboub¹

¹ College of Physical Education and Sports Sciences, Al-Muthanna University, Iraq.
Email: sabren.shlaka@mu.edu.iq

HNSJ, 2026, 7(5); <https://doi.org/10.53796/hnsj75/30>
Arabic Scientific Research Identifier: <https://arsri.org/10000/75/30>

Received at 15/04/2026

Accepted at 22/04/2026

Published at 01/05/2026

Abstract

This study examines British policy toward Belize and the path to self-government between 1961 and 1964 within the broader context of post-World War II decolonization, highlighting Britain's gradual transfer of authority in order to preserve its strategic interests in the Caribbean while responding to local political demands, particularly those led by George Price and the People's United Party, which played a central role in promoting constitutional reforms and expanding political participation, as well as the impact of the 1961 Constitution and Hurricane Hattie (31 October 1961) in accelerating administrative and political reforms during 1962–1963, ultimately leading to the granting of internal self-government in 1964, while Britain retained control over defense and foreign affairs due to the territorial dispute with Guatemala, demonstrating that British policy relied on gradual decolonization mechanisms aimed at maintaining stability and preserving influence within the Commonwealth framework.

Key Words: British policy, Belize, self-government, decolonization.

المقدمة

شكلت السياسة البريطانية تجاه المستعمرات أحد المحاور الأساسية في دراسة تاريخ إنهاء الاستعمار خلال النصف الثاني من القرن العشرين، إذ سعت بريطانيا إلى إدارة عملية انتقال السلطة بصورة تدريجية تضمن الحفاظ على مصالحها الاستراتيجية مع الاستجابة لمطالب الحركات السياسية المحلية التي دعت إلى توسيع المشاركة السياسية وتحقيق الحكم الذاتي، ويُعد إقليم بيليز نموذجاً مهماً لدراسة هذا التحول، إذ شهد خلال المدة 1961-1964 تطورات سياسية مهمة ارتبطت بإدخال إصلاحات دستورية وتوسيع صلاحيات الحكومة المحلية، الأمر الذي يعكس طبيعة السياسة البريطانية التي اعتمدت أسلوب التدرج في نقل السلطة بما يضمن تحقيق الاستقرار السياسي في الإقليم، ولا سيما في ظل التحديات الإقليمية المرتبطة بالنزاع مع غواتيمالا، فضلاً عن تأثير التحولات الدولية التي شهدت تزايد الدعوات إلى إنهاء الاستعمار وحق الشعوب في تقرير مصيرها.

تكمن أهمية دراسة هذه المرحلة في كونها تمثل نقطة تحول في تاريخ بيليز السياسي، إذ أسهمت الإصلاحات التي أُقرت خلال هذه المدة في وضع الأسس التي قام عليها النظام السياسي في مرحلة ما بعد الحكم الاستعماري، كما تعكس هذه المرحلة طبيعة العلاقة بين بريطانيا والنخب السياسية المحلية التي سعت إلى تحقيق قدر أكبر من الاستقلال في إدارة شؤون الدولة، وينقسم البحث إلى خمسة مباحث تناول المبحث الأول تطور السياسة البريطانية تجاه بيليز قبل عام 1961 من خلال دراسة الموقع الاستراتيجي للإقليم وطبيعة الإدارة الاستعمارية وبروز الحركات السياسية ودور حزب الشعب المتحد، أما المبحث الثاني فقد تناول السياسة البريطانية عام 1961 وبداية التحول نحو الحكم الذاتي، في حين ركز المبحث الثالث على تطور مسار الحكم الذاتي عام 1962 في ظل التوازنات البريطانية، وتناول المبحث الرابع السياسة البريطانية عام 1963 وتسريع الإجراءات الدستورية، أما المبحث الخامس فقد تناول عام 1964 ومنح الحكم الذاتي الداخلي وأثره في تطور النظام السياسي في بيليز.

المبحث الأول : تطور السياسة البريطانية تجاه إقليم بيليز قبل عام 1961

أولاً : الموقع الاستراتيجي لبيليز وطبيعة الإدارة الاستعمارية البريطانية

يقع إقليم بيليز (Belize) في القارة الأمريكية ضمن إقليم أمريكا الوسطى، تبلغ مساحته نحو 22,966 كم²، مما يجعله من الأقاليم الصغيرة المساحة نسبياً في المنطقة، وتشغل موقعاً جغرافياً مميزاً جعلها نقطة اتصال بين المجالين الكاريبي وأمريكا الوسطى، إذ تحدها المكسيك من الشمال بينما تمتد حدودها الغربية والجنوبية مع غواتيمالا، وتمتد سواحلها الشرقية بطول يقارب 386 كم على البحر الكاريبي، ما منحها أهمية جيوسياسية واقتصادية نتيجة ارتباطها المباشر بطرق الملاحة البحرية والتجارة الإقليمية، كما يُعد موقع بيليز فريداً بين دول أمريكا الوسطى لأنها الدولة الوحيدة التي لا تمتلك سواحل على المحيط الهادئ، وهو ما جعل توجهها البحري يرتبط بصورة رئيسة بالفضاء الكاريبي⁽¹⁾.

شكل الموقع الجغرافي لبيليز أهمية كبيرة في الاستراتيجية البريطانية في منطقة الكاريبي منذ القرن التاسع عشر، إذ تقع على الساحل الشرقي لأمريكا الوسطى وتشرف على خليج هندوراس، الأمر الذي منحها موقعاً مهماً في طرق الملاحة والتجارة بين المستعمرات البريطانية في الكاريبي والمحيط الأطلسي⁽²⁾، كما أتاح هذا الموقع لبريطانيا إمكانية مراقبة التحركات السياسية والاقتصادية في منطقة أمريكا الوسطى التي شهدت تنافساً بين القوى الاستعمارية الأوروبية خلال مدة طويلة، وقد ساعد هذا الموقع في تعزيز الاهتمام البريطاني بالحفاظ على وجودها في بيليز بوصفها نقطة اتصال جغرافية بين الكاريبي وأمريكا الوسطى، الأمر الذي انعكس في استمرار الاهتمام بإدارة الإقليم ضمن إطار السياسة الاستعمارية البريطانية⁽³⁾.

(1) Geological Survey , Minerals Yearbook, Vol. 3, United States. Bureau of Mines, 2003, P. 61.

(2) محمد الجابري ، موسوعة دول العالم : حقائق وأرقام ، القاهرة ، مجموعة النيل الدولية للطباعة ، 2000 ، ص 99.

(3) D. A. G. Waddell, British Honduras: A Historical and Contemporary Survey, London, Oxford University Press, 1961, PP. 5-6.

ارتبطت أهمية بيليز كذلك بكونها تمثل نقطة توازن في العلاقات الإقليمية بين بريطانيا والدول المجاورة ولا سيما المكسيك وغواتيمالا، إذ سعت بريطانيا إلى الحفاظ على وجودها في الإقليم بهدف ضمان عدم توسع نفوذ القوى الإقليمية المنافسة في منطقة الكاريبي، كما شكل الموقع الجغرافي عاملاً مهماً في تحديد طبيعة السياسة البريطانية التي سعت إلى تحقيق قدر من الاستقرار السياسي في الإقليم بما ينسجم مع مصالحها الاستراتيجية، ولا سيما في ظل التغيرات التي شهدتها النظام الدولي بعد الحرب العالمية الثانية وتزايد الدعوات لإنهاء الاستعمار، الأمر الذي دفع بريطانيا إلى إعادة النظر في أساليب إدارة مستعمراتها بما يضمن استمرار نفوذها بصورة غير مباشرة (4).

أسهم الموقع الجغرافي لبيليز في زيادة أهميتها الاقتصادية بالنسبة لبريطانيا، إذ ارتبط اقتصاد الإقليم بنشاطات تجارية اعتمدت على تصدير الأخشاب والمنتجات الزراعية إلى الأسواق الأوروبية، وأسهمت تلك الموارد في دعم المصالح الاقتصادية البريطانية في المنطقة، كما أتاح الموقع الساحلي إمكانية تطوير الموانئ التي استخدمت في نقل البضائع بين الكاريبي وأوروبا، الأمر الذي أظهر العلاقة بين الموقع الجغرافي والسياسة البريطانية التي سعت إلى الحفاظ على استقرار الإقليم بما يضمن استمرار تدفق الموارد الاقتصادية، وقد مثل هذا العامل أحد الأسباب التي دفعت بريطانيا إلى تبني سياسة تدريجية في نقل السلطة إلى القيادات المحلية قبل الوصول إلى الحكم الذاتي (5).

من ناحية أخرى، اتسمت الإدارة الاستعمارية البريطانية في بيليز بطابع مركزي اعتمد على وجود حاكم بريطاني يتمتع بصلاحيات واسعة في إدارة شؤون الإقليم، إذ كانت السلطة التنفيذية تمارس من خلال مؤسسات إدارية خضعت لإشراف مباشر من الحكومة البريطانية، وسارع هذا النمط في محدودية مشاركة السكان المحليين في إدارة شؤون الدولة خلال المراحل الأولى من الحكم الاستعماري، ما أدى إلى تزايد المطالب السياسية بتوسيع نطاق المشاركة السياسية ولا سيما بعد الحرب العالمية الثانية التي شهدت تصاعد الدعوات إلى إنهاء الاستعمار في عدد من مناطق العالم (6).

اعتمدت بريطانيا في إدارة بيليز على نظام إداري يقوم على الفصل النسبي بين السلطة التنفيذية والتشريعية مع بقاء النفوذ الحقيقي بيد الحاكم البريطاني، إذ كانت المجالس التشريعية تضم عدداً محدوداً من الممثلين المحليين الذين شاركوا في مناقشة القوانين المرتبطة بالشؤون الداخلية، إلا أن القرارات النهائية بقيت مرتبطة بتوجيهات الحكومة البريطانية (7).

شهدت الإدارة الاستعمارية في بيليز خلال خمسينيات القرن العشرين بعض التعديلات التي هدفت إلى توسيع نطاق المشاركة السياسية بصورة تدريجية، إذ بدأت بريطانيا في إدخال إصلاحات دستورية سمحت بزيادة عدد الممثلين المحليين في المؤسسات التشريعية، كما سعت إلى تطوير الجهاز الإداري بما ينسجم مع التغيرات التي شهدتها النظام الدولي في تلك المرحلة (8).

ثانياً : بروز الحركات السياسية المطالبة بالحكم الذاتي ودور حزب الشعب المتحد

شهدت بيليز خلال منتصف القرن العشرين تزايداً في النشاط السياسي للحركات التي طالبت بتوسيع المشاركة السياسية والحصول على قدر أكبر من الحكم الذاتي، إذ تأثرت النخب السياسية المحلية بالتحويلات الدولية التي أعقبت الحرب

(4) Cedric Grant, The Making of Modern Belize: Politics, Society and British Colonialism, Cambridge, Cambridge University Press, 1976, PP. 22-23.

(5) Paul Sutton, British Colonial Policy in the Caribbean, London, Macmillan, 1985, P. 93.

(6) O. Nigel Bolland, Colonialism and Resistance in Belize, Benque Viejo del Carmen, Cubola Productions, 1988, P. 55.

(7) Paul Sutton, British Colonial Policy in the Caribbean, Op. Cit., P. 96.

(8) D. A. G. Waddell, Op. Cit., PP. 120-122.

العالمية الثانية والتي شهدت تصاعد الدعوات إلى إنهاء الاستعمار وحق الشعوب في تقرير مصيرها، ما أدى إلى بروز اتجاهات سياسية سعت إلى تعزيز دور المؤسسات المحلية في إدارة شؤون الإقليم وتقليل الاعتماد على الإدارة البريطانية، الأمر الذي سارع في ظهور عدد من التنظيمات السياسية التي ركزت على المطالبة بإصلاحات دستورية (9).

ارتبطت هذه الحركات بتنامي الوعي السياسي لدى فئات واسعة من المجتمع التي بدأت تطالب بتوسيع نطاق الحقوق السياسية، ولا سيما في ظل انتشار التعليم وازدياد الاتصال بالعالم الخارجي، إذ ساعدت هذه العوامل في نقل الأفكار المرتبطة بالديمقراطية والحكم الذاتي إلى بيليز، كما ساهمت التطورات الاقتصادية والاجتماعية في تعزيز دور الطبقة الوسطى التي سعت إلى المشاركة في الحياة السياسية، وقد أدى ذلك إلى تزايد الضغط على الإدارة البريطانية لإجراء إصلاحات سياسية تستجيب لهذه المطالب (10).

وفي خضم تلك التطورات، برز حزب الشعب المتحد (United People's Party) بوصفه أحد أبرز الأحزاب السياسية التي لعبت دوراً مهماً في تطوير الحياة السياسية في بيليز خلال خمسينيات القرن العشرين، إذ سعى الحزب إلى تمثيل مطالب قطاعات واسعة من المجتمع التي دعت إلى توسيع المشاركة السياسية وتحقيق قدر من الحكم الذاتي، وقد ركز الحزب على تنظيم العمل السياسي من خلال المشاركة في الانتخابات المحلية والعمل على تفعيل دور المؤسسات التشريعية (11).

وعمل الحزب على تطوير خطاب سياسي ركز على أهمية الإصلاحات الدستورية التي تسمح بزيادة صلاحيات الحكومة المحلية، إذ دعا إلى تفعيل دور القيادات المحلية في اتخاذ القرارات المرتبطة بالشؤون الداخلية، كما سعى إلى زيادة الوعي السياسي لدى المواطنين من خلال المشاركة في الأنشطة السياسية التي هدفت إلى توسيع نطاق المشاركة في العملية الانتخابية، وقد أسهم هذا النشاط في زيادة حضور الحزب في الحياة السياسية وتقوية موقعه كونه ممثلاً لمطالب الحكم الذاتي (12).

كما لعب الحزب دوراً مهماً في التفاوض مع الإدارة البريطانية حول مستقبل النظام السياسي في بيليز، إذ سعت قيادته إلى تحقيق إصلاحات تدريجية تسمح بنقل بعض الصلاحيات إلى المؤسسات المحلية، وتزايد تأثير الحزب في صياغة التوجهات السياسية التي مهدت لمرحلة الحكم الذاتي، كما دفع نشاط الحزب في الاستقرار السياسي من خلال تنظيم المنافسة السياسية ضمن إطار سياسي، وهذا ما أظهر أهمية دوره في تشكيل مسار التحول السياسي في بيليز قبل عام 1961 (13).

المبحث الثاني : السياسة البريطانية تجاه إقليم بيليز عام 1961 وبداية التحول نحو الحكم الذاتي

أولاً : تأثير إعصار هاتي 1961 في إعادة تنظيم الإدارة الاستعمارية

شكل إعصار هاتي الذي ضرب بيليز في 31 تشرين الأول 1961 نقطة تحول مهمة في مسار السياسة البريطانية تجاه الإقليم، إذ أدى الإعصار إلى تدمير أجزاء واسعة من العاصمة بلموبان آنذاك "مدينة بليز"، وأحدث خسائر بشرية واقتصادية كبيرة، الأمر الذي دفع بريطانيا إلى التدخل بصورة مباشرة لإعادة تنظيم الإدارة الاستعمارية وتقديم المساعدات

(9) O. Nigel Bolland, The Politics of Labour in the British Caribbean, Kingston, Ian Randle Publishers, 2001, P. 147.

(10) Cedric Grant, Op. Cit., P. 65.

(11) O. Nigel Bolland, Colonialism and Resistance in Belize, Op. Cit., P. 58.

(12) Cedric Grant, Op. Cit., PP. 88-90.

(13) Assad Shoman, Belize's Independence and Decolonization in Latin America, New York, Palgrave Macmillan, 2010, P. 34.

لإعادة الإعمار، وقد أبرزت هذه الكارثة ضعف البنية التحتية في الإقليم وأظهرت الحاجة إلى إعادة تنظيم المؤسسات الإدارية بما ينسجم مع متطلبات التنمية والاستقرار السياسي، وأسهمت هذه الظروف في تعزيز دور القيادات المحلية في إدارة شؤون الإقليم نتيجة الحاجة إلى اتخاذ قرارات سريعة لمعالجة آثار الإعصار (14).

أدت الأضرار التي خلفها الإعصار إلى إعادة النظر في موقع العاصمة، إذ رأت الإدارة البريطانية أن استمرار وجود المؤسسات الحكومية في مدينة بليز قد يعرضها لمخاطر طبيعية مستقبلية، الأمر الذي أدى إلى اتخاذ قرار بنقل العاصمة إلى موقع أكثر أمناً في الداخل، وقد مثل هذا القرار خطوة مهمة في إعادة تنظيم الإدارة الاستعمارية، كما أتاح فرصة لإعادة تخطيط المؤسسات الحكومية بصورة تتلاءم مع متطلبات التطور الإداري، وعلى اثر ذلك تزايد التنسيق بين بريطانيا والقيادات المحلية حول طبيعة الإصلاحات الإدارية المطلوبة خلال المرحلة اللاحقة (15).

كما أسهم إعصار هاتي في تكثيف النقاشات السياسية حول ضرورة تطوير مؤسسات الحكم المحلي بما يسمح بزيادة قدرة الحكومة المحلية على التعامل مع الأزمات، إذ أدركت بريطانيا أهمية منح دور للقيادات السياسية المحلية في إدارة الشؤون الداخلية، الأمر الذي أدى إلى تزايد الاهتمام بتوسيع صلاحيات المؤسسات المحلية في إطار التوجه نحو الحكم الذاتي، وقد مثل هذا التطور بداية مرحلة جديدة اتسمت بمحاولة إيجاد توازن بين استمرار النفوذ البريطاني وتوسيع المشاركة السياسية المحلية في إدارة شؤون الدولة (16).

ثانياً: الموقف البريطاني من مطالب توسيع المشاركة السياسية دور جورج برايس في التفاوض مع بريطانيا

شهد عام 1961 تزايداً في المطالب السياسية التي دعت إلى توسيع المشاركة في مؤسسات الحكم المحلي، إذ سعت القيادات السياسية في بيليز إلى الحصول على صلاحيات أوسع في إدارة الشؤون الداخلية، وقد أدركت بريطانيا أن استمرار النظام الاستعماري التقليدي لم يعد يتناسب مع التحولات الدولية التي شهدت تزايد الدعوات إلى إنهاء الاستعمار، الأمر الذي دفعها إلى تبني سياسة تقوم على إدخال إصلاحات تدريجية تسمح بتوسيع المشاركة السياسية دون المساس بالمصالح الاستراتيجية البريطانية في المنطقة (17).

ارتبط الموقف البريطاني بمحاولة تحقيق توازن بين الاستجابة لمطالب القوى السياسية المحلية والحفاظ على الاستقرار السياسي في الإقليم، إذ سعت بريطانيا إلى تجنب حدوث صراعات سياسية قد تؤثر في مصالحها في الكاريبي، كما حاولت إدارة عملية الإصلاح بصورة تدريجية تضمن انتقالاً منظماً للسلطة، وساعدت التحولات الدولية المرتبطة بتراجع النفوذ الاستعماري التقليدي في دفع بريطانيا إلى تبني سياسة أكثر مرونة تجاه مطالب الحكم الذاتي، إذ أدركت أهمية الحفاظ على علاقات سياسية مستقرة مع المستعمرات السابقة ضمن إطار الكومنولث البريطاني (18).

أثناء ذلك برز جورج برايس (George Price) بوصفه أحد أبرز القيادات السياسية في إقليم بيليز التي لعبت

(14) D. A. G. Waddell, Op. Cit., PP. 145–146.

(15) Assad Shoman, Op. Cit., P. 41.

(16) O. Nigel Bolland, Colonialism and Resistance in Belize, Op. Cit., P. 61.

(17) Paul Sutton, Decolonization and Democracy in the Caribbean, London, James Currey, 1991, PP. 102–103.

(18) Cedric Grant, Op. Cit., P. 110.

(19) جورج كادل برايس : سياسي بليزي، وُلد في 15 كانون الثاني 1919 بمدينة بليز سيتي، تلقى تعليمه في مدرسة سانت جون الكاثوليكية ثم درس في الولايات المتحدة وتأثر بالأفكار القومية المطالبة بإنهاء الاستعمار، انخرط مبكراً في النشاط السياسي وأسهم في تأسيس حزب الشعب المتحد عام 1950، وانتُخب عضواً في المجلس التشريعي عام 1954، تولى منصب الوزير الأول عام 1961 بعد الإصلاحات الدستورية التي عززت الحكم الذاتي، وقاد المفاوضات مع بريطانيا بشأن مستقبل بيليز خلال ستينيات وسبعينيات القرن العشرين، وتولى منصب رئيس الوزراء عند الاستقلال عام 1981 واستمر في قيادة الحياة السياسية مدة طويلة، عُرف بدوره المركزي في تحقيق استقلال بيليز وتعزيز هويتها الوطنية، وتوفي في 19 أيلول 2011. للمزيد من التفاصيل ينظر :

دوراً مهماً في التفاوض مع بريطانيا حول توسيع صلاحيات الحكم المحلي، إذ قاد الجهود السياسية التي هدفت إلى تحقيق إصلاحات دستورية تسمح بزيادة دور المؤسسات المحلية في إدارة شؤون الإقليم، وقد اعتمد برايس على دعم حزب الشعب المتحد الذي مثل قاعدة سياسية مهمة ساعدته في تقوية موقعه في المفاوضات مع الإدارة البريطانية (20).

ركز برايس في مفاوضاته على أهمية تحقيق توازن بين استمرار العلاقات مع بريطانيا والحصول على صلاحيات أوسع في إدارة الشؤون الداخلية، إذ سعى إلى تقديم تصور سياسي يقوم على التعاون مع بريطانيا ضمن إطار الكومنولث (21)، وأدى هذا التوجه في زيادة فرص التوصل إلى اتفاقات سياسية سمحت بزيادة مشاركة القيادات المحلية في المؤسسات التنفيذية والتشريعية، وأسهمت جهود برايس في ترسيخ مكانة القيادات المحلية في العملية السياسية، ونجح برايس في المفاوضات التي قادها في إقناع بريطانيا بضرورة تسريع خطوات الحكم الذاتي (22).

اثر ذلك، بدأت بريطانيا خلال عام 1961 باتخاذ خطوات تدريجية لنقل بعض الصلاحيات التنفيذية إلى القيادات المحلية في بيليز، إذ أدركت أن استمرار الإدارة المباشرة لم يعد يتلاءم مع التطورات السياسية التي شهدتها الإقليم، وسعت بريطانيا من خلال هذه الإجراءات إلى تحقيق انتقال تدريجي للسلطة يضمن الحفاظ على الاستقرار السياسي، إذ ركزت على إعداد القيادات المحلية لتولي مسؤوليات أكبر في إدارة شؤون الدولة، كما عملت على تطوير المؤسسات الإدارية بما يسمح بزيادة كفاءة الأداء الحكومي (23).

ونقلت بعض الصلاحيات التنفيذية في تعزيز الثقة بين بريطانيا والقيادات السياسية المحلية، إذ اعتُبر هذا التطور خطوة مهمة نحو تحقيق الحكم الذاتي الداخلي، وعلى اثر ذلك ازداد التعاون السياسي بين الطرفين خلال السنوات اللاحقة، الأمر الذي مهد الطريق للإصلاحات الدستورية التي شهدتها الإقليم في عام 1964، وقد مثل هذا التطور جزءاً من السياسة البريطانية التي هدفت إلى إدارة عملية إنهاء الاستعمار بصورة تدريجية تضمن استمرار العلاقات السياسية والاقتصادية مع بيليز بعد انتهاء الحكم المباشر (24).

ثالثاً : الدستور البيليزي واثره في تعزيز مسار الحكم الذاتي

شهد عام 1961 تطوراً دستورياً مهماً في تاريخ بيليز بعد عقد المؤتمر الدستوري في لندن في كانون الثاني 1961 بين الحكومة البريطانية والوفد البيليزي بقيادة جورج برايس، إذ وافقت بريطانيا على إدخال تعديلات دستورية هدفت إلى تطوير النظام الوزاري وتوسيع المشاركة السياسية، وقد نص الدستور على إنشاء منصب الوزير الأول وتشكيل جمعية تشريعية تتكون من 18 عضواً منتخباً و5 أعضاء معينين، كما جرى تشكيل مجلس تنفيذي يضم أعضاء منتخبين وآخرين

Reynaldo Chi Aguilar, George Cadle Price and the consolidation of a nation, Center for University Studies, Yearbook of Central American Studies, Vol. 46, Mexico, 2020, PP. 4-17.

(20) Assad Shoman, Op. Cit., P. 45.

(21) الكومنولث : رابطة دولية بدأت تتكون في بداية القرن التاسع عشر، ففي ذلك الوقت كانت تتم اللقاءات بين ممثلي الحكومة البريطانية وممثلي المستعمرات البريطانية في ما كان يعرف باسم المؤتمرات الإمبراطورية، حيث كانت جميع هذه المستعمرات البريطانية تمتلك حكومات محلية لإدارة الشؤون الداخلية للبلاد، بينما كانت بريطانيا تدير سياساتها الخارجية وشؤون الدفاع، تطور الكومنولث من المؤتمرات الإمبراطورية. تم تقديم اقتراح محدد من قبل جان سموتس في عام 1917 عندما صاغ مصطلح "كومنولث الأمم البريطانية" وتصور "العلاقات الدستورية المستقبلية والتعديلات الجوهرية" في مؤتمر باريس للسلام عام 1919، وحصل المصطلح لأول مرة على الاعتراف القانوني الإمبراطوري في المعاهدة الأنجلو إيرلندية لعام 1921، عندما تم استبدال مصطلح كومنولث الأمم البريطانية بالإمبراطورية البريطانية، وتحركت معظم المستعمرات البريطانية في أثناء العقد الأولين من القرن العشرين نحو الاستقلال في سياساتها الخارجية. للمزيد من التفاصيل ينظر:

Homersham Cox, The British Commonwealth: Or a Commentary on the Models and Principles of British Government, London, library of Harvard University, 1980.

(22) Cedric Grant, Op. Cit., P. 118.

(23) Paul Sutton, British Colonial Policy in the Caribbean, Op. Cit., P. 122.

(24) Assad Shoman, Op. Cit., P. 46.

رسميين برئاسة الحاكم، ودخل الدستور حيز التنفيذ في آذار 1961، الأمر الذي مثل خطوة مهمة في مسار التحول نحو الحكم الذاتي الداخلي مع استمرار احتفاظ بريطانيا ببعض الصلاحيات الاحتياطية ولا سيما في مجالات الدفاع والسياسة الخارجية (25).

نصّت التعديلات الدستورية على تكوين الجمعية التشريعية من ثمانية عشر عضواً منتخباً، إضافة إلى خمسة أعضاء يعيّنهم الحاكم، على أن يتم اختيار ثلاثة منهم بعد التشاور مع قادة حزبي الأغلبية والأقلية، في حين يُختار العضوان الآخران من بين الأعضاء الرسميين من السكان المحليين، ويجري انتخاب الأعضاء المنتخبين في الجمعية التشريعية على أساس الاقتراع العام للبالغين، مع إجراء الانتخابات مرة كل أربع سنوات، وتكون مدة عضويتهم في الجمعية أربعة أعوام. أما المجلس التنفيذي فيتكوّن من ثمانية أعضاء، يتقدمهم زعيم حزب الأغلبية في المجلس الذي يعيّن الحاكم في منصب الوزير الأول، مع تعيين عضوين بصفة أعضاء رسميين، إلى جانب خمسة أعضاء غير رسميين تختارهم الجمعية التشريعية لتولي خمسة مناصب وزارية، ومن بينها منصب الوزير الأول، وقد أصبح زعيم حزب الأغلبية يُعرف رسمياً بلقب الوزير الأول (26).

منح دستور عام 1964 سلطات إضافية للحكومة المحلية فيما عُرف بـ"النظام الجديد"، وقد أسهمت هذه التعديلات في تعزيز مظاهر الوعي القومي وترسيخ الإحساس بالهوية الوطنية لدى شعب بيليز، إذ ارتبط توسيع الصلاحيات السياسية بزيادة دور القيادات المحلية في إدارة شؤون الحكم، ولم يقتصر أثر هذه التغيرات على الجانب الدستوري، بل امتد ليشمل مجالات تشريعية وإدارية متعددة، ففي شباط 1961 تم إدخال تعديلات على عدد من القوانين المرتبطة بالنظام القضائي، بما يعكس توجهها نحو إعادة تنظيم مؤسسات الدولة بما ينسجم مع متطلبات الحكم الذاتي الداخلي (27).

أسهمت الإصلاحات الدستورية لعام 1961 في تعزيز دور حزب الشعب المتحد في الحياة السياسية، إذ سعى جورج برايس إلى ترسيخ نظام برلماني على غرار النظام البريطاني وتوسيع صلاحيات الحكومة المحلية، كما طالب بتغيير اسم البلاد من هندوراس البريطانية British Honduras إلى بيليز تأكيداً للهوية الوطنية، وقد أقر المجلس التشريعي في 23 أيار 1961 مشروع قانون تغيير الاسم (28).

ارتبط التطور الدستوري في بيليز بتصاعد التوتر مع غواتيمالا التي اعتبرت منح الدستور عام 1961 خطوة أحادية من بريطانيا تتعلق بإقليم متنازع عليه، إذ طالبت غواتيمالا بالسيادة على بيليز استناداً إلى تفسيرات تاريخية تعود إلى معاهدة 1859، كما لوحّت باستخدام القوة العسكرية ورفعت شعار (بيليز لنا) "Belize is ours"، الأمر الذي دفع بريطانيا إلى تكثيف وجودها العسكري في الإقليم تحسباً لأي تحرك عسكري، وقد سعت بريطانيا إلى إدارة النزاع عبر التفاوض مع غواتيمالا دون التخلي عن مسار الحكم الذاتي، مما جعل قضية الحدود أحد أهم العوامل المؤثرة في تأخر الاستقلال الكامل رغم التقدم الدستوري (29).

تأثرت السياسة البريطانية أيضاً بالظروف الدولية خلال مطلع ستينيات القرن العشرين، ولا سيما صدور إعلان الأمم المتحدة عام 1961 بشأن منح الاستقلال للشعوب المستعمرة، فضلاً عن تأثير أجواء الحرب الباردة وتخوف بعض الدول من

(25) Lawrence Vernon, A History Of Political Parties In Belize 1950 – 1981, University of Florida Press, 1991, P. 52.

(26) هند نجم عبد عباس، إقليم بيليز والصراع البريطاني - الغواتيمالي والموقف الإقليمي والدولي منه (١٩٦١ - ١٩٨١)، أطروحة دكتوراه غير المنشورة، جامعة بغداد - كلية التربية ابن رشد، 2025، ص 75.

(27) المصدر نفسه، ص 75.

(28) Lawrence Vernon, Op. Cit., P. 54.

(29) Cedric Grant, Op. Cit., P. 127.

توسع النفوذ الشيوعي في منطقة أمريكا الوسطى بعد الثورة الكوبية (30)، وقد رأت بريطانيا أن منح بيليز حكماً ذاتياً تدريجياً يساهم في تحقيق الاستقرار السياسي دون تعريض المنطقة لفرغ سياسي قد تستغله قوى دولية منافسة، كما فضلت الولايات المتحدة بقاء بيليز ضمن إطار الكومنولث حفاظاً على التوازن الإقليمي (31).

المبحث الثالث : تطور مسار الحكم الذاتي عام 1962 في ظل التوازنات البريطانية

أولاً : توسع صلاحيات الحكومة المحلية وموقف بريطانيا من تطور الحياة الحزبية

شهد عام 1962 استمرار التوجه البريطاني نحو توسيع صلاحيات الحكومة المحلية في بيليز في إطار السياسة التدريجية التي اعتمدها بريطانيا في إدارة عملية إنهاء الاستعمار، إذ سعت إلى منح القيادات المحلية دوراً أكبر في إدارة الشؤون الداخلية، ولا سيما في المجالات الاقتصادية والاجتماعية، وقد ارتبط هذا التوجه بإدراك بريطانيا أن الاستقرار السياسي في الإقليم يتطلب ترسيخ دور النخب السياسية المحلية في إدارة مؤسسات الدولة (32).

ارتبط توسيع صلاحيات الحكومة المحلية بمحاولة إعداد القيادات السياسية لتحمل مسؤوليات أكبر في إدارة الدولة، إذ سعت بريطانيا إلى تقوية دور المؤسسات التنفيذية المحلية بما يسمح بزيادة قدرتها على اتخاذ القرارات المرتبطة بالشؤون الداخلية، ما دفع الوزراء المحليين إلى زيادة المشاركة في وضع السياسات الاقتصادية والإدارية، كما أدى هذا التطور إلى ترسيخ موقع الحكومة المحلية بوصفها شريكاً أساسياً في إدارة شؤون الإقليم (33).

وأسهمت هذه الإجراءات في حدوث الاستقرار السياسي من خلال تقليل الاعتماد على الإدارة البريطانية المباشرة، إذ أصبح للقيادات المحلية دور أكبر في معالجة القضايا الداخلية المرتبطة بالتنمية الاقتصادية والخدمات العامة، وعلى أثر ذلك ازدادت الثقة بقدرة المؤسسات المحلية على إدارة شؤون الدولة، الأمر الذي مثل خطوة مهمة في مسار التحول نحو الحكم الذاتي، وهذا ما يفسر طبيعة السياسة البريطانية التي سعت إلى تحقيق انتقال تدريجي للسلطة يضمن استمرار التعاون السياسي والاقتصادي بين الطرفين (34).

من ناحية أخرى، ارتبط تطور الحياة الحزبية بتزايد دور حزب الشعب المتحد الذي استطاع توسيع قاعدته الشعبية خلال هذه المرحلة، إذ سعى الحزب إلى تعزيز حضوره في المؤسسات التشريعية من خلال المشاركة في الانتخابات المحلية، كما ركز على طرح برامج سياسية هدفت إلى تحقيق إصلاحات دستورية تسمح بزيادة صلاحيات الحكومة المحلية، وكانت السياسة البريطانية القائمة على السماح بتطور الحياة الحزبية نجحت في حدوث الاستقرار السياسي داخل الإقليم (35).

(30) الثورة الكوبية : حركة ثورية مسلحة قادها فيدل كاسترو (Fidel Castro) ضد نظام فولغينسيو باتيستا (Fulgencio Batista)، اندلعت فعلياً في 26 تموز 1953 عبر الهجوم على ثكنة مونكادا، ثم أعاد كاسترو تنظيم قواته بعد خروجه من السجن وانتقاله إلى المكسيك، وعاد إلى كوبا في 2 كانون الأول 1956 على متن سفينة غرانما برفقة تشي غيفارا (Che Guevara) وراؤول كاسترو (Raúl Castro)، وبدأت حرب العصابات في جبال سييرا مايسترا، واستمرت المواجهات حتى تمكنت القوات الثورية من دخول هافانا في 1 كانون الثاني 1959 بعد فرار باتيستا، مما أدى إلى سقوط النظام وإقامة حكومة ثورية تبنت توجهات اشتراكية وتحالفت لاحقاً مع الاتحاد السوفيتي خلال مدة الحرب الباردة، وقد أثرت الثورة في التوازنات السياسية في أمريكا اللاتينية وأثارت قلق الولايات المتحدة بسبب انتشار الأفكار الاشتراكية في المنطقة. للمزيد من التفاصيل ينظر : ليزالوتا كراماكاسكا ، تاريخ الثورة الكوبية 1953 - 1962، ترجمة ضرغام الدباغ ، دار النشر الألمانية للعلوم ، برلين ، 2016.

(31) Lawrence Vernon, Op. Cit., P. 55.

(32) O. Nigel Bolland, Colonialism and Resistance in Belize, Op. Cit., P. 68.

(33) Cedric Grant, Op. Cit., P. 128.

(34) Paul Sutton, Decolonization and Democracy in the Caribbean, Op. Cit., P. 118.

(35) Assad Shoman, Op. Cit., P. 46.

ثانياً : دور الكومنولث في دعم الحكم الذاتي

تأثرت السياسة البريطانية تجاه بيليز خلال عام 1962 بالتحويلات الدولية التي شهدت تزايد الدعوات إلى إنهاء الاستعمار، إذ برزت الأمم المتحدة بوصفها إطاراً دولياً يدعم حق الشعوب في تقرير مصيرها، وقد أدى ذلك إلى زيادة الضغوط السياسية على الدول الاستعمارية لتبني سياسات تسمح بنقل السلطة إلى الحكومات المحلية، وعلى اثر ذلك استعدت بريطانيا لإجراء إصلاحات سياسية في عدد من مستعمراتها بما ينسجم مع التغيرات التي شهدتها النظام الدولي خلال مرحلة الحرب الباردة (36).

كما تأثرت بريطانيا بالتجارب التي شهدتها مستعمرات أخرى في الكاريبي التي بدأت بالحصول على استقلالها أو حكم ذاتي موسع، إذ أدركت أن استمرار النظام الاستعماري التقليدي قد يؤدي إلى تزايد التوترات السياسية، الأمر الذي دفعها إلى تبني سياسة تقوم على إدارة عملية إنهاء الاستعمار بصورة تدريجية تضمن الحفاظ على العلاقات السياسية والاقتصادية ضمن إطار الكومنولث، وأسهمت التنافسات الدولية خلال الحرب الباردة (37) في أهمية الاستقرار السياسي في المستعمرات السابقة، إذ سعت بريطانيا إلى ضمان عدم تحول هذه المناطق إلى ساحات صراع بين القوى الكبرى (38).

وفي هذا الإطار ، صرّح وزير الدولة البريطاني لشؤون المستعمرات إيان ماكليود Ian Macleod أن بيليز تمتلك إمكانية الوصول إلى الاستقلال الدستوري متى ما توافرت الظروف المناسبة لذلك، مؤكداً أن تأخر حصولها على الاستقلال لم يكن نتيجة تعنت الحكومة البريطانية، بل ارتبط بالموقف الغواتيمالي المعارض لاستقلال بيليز، إذ تمسكت غواتيمالا بمطالب إقليمية في أراضي بيليز، الأمر الذي أثار مخاوف بريطانية من احتمال قيام غواتيمالا بمحاولة احتلال الإقليم في حال إعلان الاستقلال بصورة منفردة، وقد أدى هذا الوضع إلى إرجاء خطوات الاستقلال مقارنة ببعض المستعمرات البريطانية في منطقة الكاريبي التي حصلت على استقلالها عام 1962 مثل جامايكا وترينيداد وتوباغو، إذ رأت بريطانيا ضرورة معالجة النزاع الحدودي مع غواتيمالا قبل إتمام عملية نقل السيادة بصورة كاملة (39).

وفي إطار توسيع الحضور الدولي لبيليز، حصلت البلاد على صفة العضو المنتسب في الأمم المتحدة ضمن اللجنة الاقتصادية لأمريكا اللاتينية، وهو ما مثل خطوة نحو تعزيز موقعها في المنظمات الدولية، وإتاحة المجال أمامها للمشاركة في الأنشطة الاقتصادية الإقليمية، وقد جاء هذا التطور في سياق المساعي الرامية إلى توسيع دور المؤسسات المحلية وتعزيز حضور بيليز في المحافل الدولية خلال مرحلة الحكم الذاتي الداخلي التي أعقبت التعديلات الدستورية (40).

من جانب آخر ، شكل الكومنولث إطاراً مهماً في السياسة البريطانية تجاه إقليم بيليز خلال عام 1962، إذ سعت بريطانيا إلى الحفاظ على علاقاتها مع المستعمرات السابقة ، ضمن إطار سياسي يضمن استمرار التعاون الاقتصادي

(36) Wm. Roger Louis, Ends of British Imperialism, London, I.B. Tauris, 2006, P. 345.

(37) الحرب الباردة : مصطلح يُطلق على الفترة الزمنية التي شهدت صراعاً بين المعسكر الشيوعي بقيادة الاتحاد السوفيتي والمعسكر الرأسمالي بقيادة الولايات المتحدة الأمريكية، كان أول من استخدم هذا المصطلح هو المستشار الرئاسي برنارد باروخ Bernard Baruch (1870-1965)، في جلسة الكونغرس المنعقدة في الثاني عشر من آذار عام 1947، عندما وصف الأوضاع بين الولايات المتحدة والاتحاد السوفيتي بأنها "حرب باردة"، وثمة من يعتقد أن الحرب الباردة بدأت قبل ذلك، فالفكر الأمريكي نعوم تشومسكي يرى أن الحرب الباردة انطلقت شرارتها بعد الثورة البلشفية ، وتبعاً لذلك يذكر أن الحرب الباردة مرت بمرحلتين المرحلة الأولى بدأت من الثورة البلشفية عام ١٩١٧ حتى الحرب العالمية الثانية والمرحلة الثانية بدأت من نهاية الحرب العالمية الثانية إلى سقوط الاتحاد السوفيتي في السادس والعشرين من كانون الأول عام 1991. للمزيد من التفاصيل ينظر: روبرت جيه ماكمان، الحرب الباردة: مقدمة قصيرة جداً، ترجمة محمد فتحي خضر ، مؤسسة هنداوي للطباعة والنشر ، 2014 ؛ إيناس سعدي عبد الله، الحرب الباردة : دراسة تاريخية للعلاقات الأمريكية-السوفيتية، اشور بانبيال للطباعة والنشر ، بغداد ، 2015.

(38) Paul Sutton, Decolonization and Democracy in the Caribbean, Op. Cit., P. 122.

(39) هند نجم عبد عباس، المصدر السابق ، ص 81.

(40) المصدر نفسه ، ص 81.

والدبلوماسية ، ودعم الكومنولث لتوفير إطار سياسي يسمح بتبادل الخبرات بين الدول التي حصلت على استقلالها حديثاً من بريطانيا، إذ استفادت بيليز من التجارب الدستورية التي شهدتها دول أخرى في الكاريبي⁽⁴¹⁾.

المبحث الرابع : السياسة البريطانية عام 1963 وتسريع الإجراءات الدستورية

أولاً : إعادة تنظيم المؤسسات التنفيذية والتشريعية وتنامي دور النخب السياسية

شهد عام 1963 استمرار الجهود البريطانية الرامية إلى إعادة تنظيم المؤسسات التنفيذية والتشريعية في بيليز بما يتلاءم مع متطلبات الحكم الذاتي، إذ سعت بريطانيا إلى تطوير الهياكل الإدارية بصورة تسمح بزيادة دور القيادات المحلية في إدارة شؤون الدولة، وقد ارتبط هذا التوجه بإدراك الحكومة البريطانية أن نجاح عملية الانتقال السياسي يتطلب وجود مؤسسات قادرة على ممارسة صلاحياتها بصورة فعالة⁽⁴²⁾.

اتجهت بريطانيا في منتصف عام 1963 إلى دعم الوزراء المحليين في إدارة القطاعات الحكومية المختلفة، إذ جرى توسيع نطاق المسؤوليات التي يمارسها أعضاء الحكومة المحلية في مجالات التعليم والاقتصاد والخدمات العامة، ما أدى إلى إعداد القيادات السياسية لتحمل مسؤوليات أكبر في إدارة الدولة، كما أدى ذلك في زيادة التنسيق بين المؤسسات المحلية والحاكم البريطاني الذي أصبح دوره يميل إلى الإشراف العام بدلاً من الإدارة المباشرة⁽⁴³⁾.

وأسهمت إعادة تنظيم المؤسسات السياسية في توفير إطار قانوني يحدد صلاحيات الهيئات المختلفة، إذ سعت بريطانيا إلى ضمان انتقال منظم للسلطة يحد من احتمالات حدوث صراعات سياسية داخلية، ما أدى إلى تزايد دور المؤسسات التشريعية في مناقشة القوانين المرتبطة بالشؤون الداخلية⁽⁴⁴⁾.

من ناحية أخرى ، شهد عام 1963 تزايداً في دور النخب السياسية المحلية التي أصبحت تمثل طرفاً أساسياً في عملية صنع القرار السياسي، إذ استطاعت القيادات الحزبية من تمكين حضورها في المؤسسات التشريعية والتنفيذية نتيجة الإصلاحات التي سمحت بزيادة المشاركة السياسية، وقد أدى هذا التطور في تزايد تأثير النخب المحلية في صياغة السياسات المرتبطة بالشؤون الداخلية، وتم ترسيخ مفهوم الحكم الذاتي التدريجي الذي تبنته بريطانيا في هذه المرحلة⁽⁴⁵⁾.

ثانياً : تطور العلاقة بين بريطانيا وحكومة إقليم بيليز

شهدت العلاقة بين الحاكم البريطاني والحكومة المحلية خلال عام 1963 تحولاً ملحوظاً نتيجة تزايد صلاحيات القيادات السياسية المحلية، إذ أصبح دور الحاكم يميل إلى الإشراف والتنسيق العام بدلاً من التدخل المباشر في إدارة الشؤون الداخلية، وفي الوقت نفسه تزايد اعتماد الإدارة البريطانية على المشورة التي تقدمها الحكومة المحلية في القضايا المرتبطة بالسياسات الداخلية⁽⁴⁶⁾.

اتجهت بريطانيا إلى اعتماد أسلوب إداري يقوم على تقاسم المسؤوليات مع القيادات المحلية، إذ جرى توسيع نطاق المشاورات السياسية بين الحاكم البريطاني والوزراء المحليين في عدد من القضايا المرتبطة بالتنمية الاقتصادية والخدمات العامة، وشهدت تلك المدة في تكثيف التعاون السياسي بين الطرفين، كما أسهم في تقليل التوترات السياسية التي قد تنشأ

(41) John Darwin, Britain and Decolonisation, London, Macmillan, 1988, P. 219.

(42) Cedric Grant, Op. Cit., PP. 135-136.

(43) O. Nigel Bolland, Colonialism and Resistance in Belize, Op. Cit., P. 69.

(44) Paul Sutton, Decolonization and Democracy in the Caribbean, Op. Cit., P. 129.

(45) Assad Shoman, Op. Cit., P. 48.

(46) O. Nigel Bolland, Colonialism and Resistance in Belize, Op. Cit., P. 71.

نتيجة الاختلاف في وجهات النظر حول طبيعة الإصلاحات المطلوبة⁽⁴⁷⁾.

اثر ذلك تزايد المطالب السياسية التي دعت إلى تحديد جدول زمني واضح للوصول إلى الاستقلال، إذ رأت القيادات السياسية المحلية أن الإصلاحات التي أُجريت خلال السنوات السابقة يجب أن تؤدي إلى نقل السلطة بصورة كاملة إلى الحكومة المحلية، كما ساعدت هذه المطالب في دفع بريطانيا إلى تسريع خطوات الإصلاح السياسي التي هدفت إلى نقل مزيد من الصلاحيات إلى الحكومة المحلية، إذ أدركت أن استمرار الغموض بشأن مستقبل الإقليم قد يؤدي إلى تصاعد التوترات السياسية⁽⁴⁸⁾.

شهدت المفاوضات التي سبقت دستور 1964 مشاركة مسؤولين بريطانيين من وزارة المستعمرات في لندن خلال اجتماعات عقدت في أيار 1963، وقد شارك في هذه الاجتماعات ممثلون عن حكومة بيليز برئاسة جورج برايس إلى جانب مسؤولين بريطانيين معنيين بإدارة شؤون المستعمرات، وقد تناولت المباحثات نقل عدد من الصلاحيات التنفيذية إلى الحكومة المحلية، ولا سيما في مجالات الإدارة العامة والتنمية الاقتصادية⁽⁴⁹⁾.

المبحث الخامس : منح الحكم الذاتي لأقليم بيليز عام 1964

أولاً : توسع الصلاحيات السياسية وفق التعديلات الدستورية

شهدت بيليز تحولاً دستورياً مهماً في 1 كانون الثاني 1964 عندما دخل دستور الحكم الذاتي الداخلي حيز التنفيذ، وهو التعديل الذي نقل المستعمرة البريطانية من مرحلة الإدارة الاستعمارية المباشرة إلى مرحلة توسيع الصلاحيات السياسية المحلية، وقد جاء هذا التطور بعد مفاوضات طويلة بين الحكومة البريطانية وزعماء الحركة الوطنية، ولا سيما جورج برايس الذي قاد حزب الشعب المتحد منذ تأسيسه في 29 أيلول 1950، وقد مهد فوز الحزب في الانتخابات التشريعية التي جرت في 28 نيسان 1961 الطريق أمام بدء محادثات دستورية مع بريطانيا حول توسيع نطاق الحكم الذاتي، وفي 1963 عقدت سلسلة اجتماعات في لندن بين ممثلي الحكومة البريطانية ووفد بيليز برئاسة جورج برايس لبحث نقل الصلاحيات التنفيذية، وهو ما أدى إلى إصدار دستور 1964 الذي منح الحكومة المحلية سلطات أوسع في إدارة الشؤون الداخلية⁽⁵⁰⁾.

تولى جورج برايس في 1 كانون الثاني 1964 منصب رئيس الوزراء وهو المنصب الذي استُحدث بموجب التعديلات الدستورية الجديدة، ومنح بيليز الحكم الذاتي وقد حل هذا المنصب محل منصب رئيس الوزراء الأول الذي أنشئ بعد انتخابات 1961، وقد جاء تعيين برايس نتيجة فوز حزب الشعب المتحد بالأغلبية البرلمانية، إذ حصل الحزب على 18 مقعداً من أصل 29 مقعداً في المجلس التشريعي، وقد نص الدستور الجديد على توسيع صلاحيات مجلس الوزراء في إدارة السياسة الداخلية، بما في ذلك قطاعات التعليم والصحة والإدارة المحلية، وهو ما مثّل انتقالاً واضحاً نحو منح القيادات المحلية دوراً أكبر في إدارة شؤون المستعمرة، وقد جرى تشكيل الحكومة الجديدة في 1 كانون الثاني 1964 بمشاركة عدد من الشخصيات السياسية التي تولت مناصب وزارية ضمن الإطار الدستوري الجديد⁽⁵¹⁾.

شهد عام 1964 إعادة تنظيم السلطة التنفيذية في بيليز من خلال تقليص صلاحيات الحاكم البريطاني الذي كان يمثل التاج البريطاني، إذ أصبح دوره يتركز في مجالات الدفاع والسياسة الخارجية والأمن الداخلي، بينما انتقلت الصلاحيات المتعلقة بالشؤون المحلية إلى مجلس الوزراء بقيادة جورج برايس، وقد تولى بيوتر ستالورد Sir Peter Stallard منصب

(47) Paul Sutton, British Colonial Policy in the Caribbean, Op. Cit., P. 125.

(48) Wm. Roger Louis, Op. Cit., P. 372.

(49) Wm. Roger Louis, Op. Cit., P. 372.

(50) D. A. G. Waddell, Op. Cit., P. 168.

(51) Cedric Grant, Op. Cit., 1976, P. 153.

الحاكم خلال مدة التعديلات الدستورية، وكان مسؤولاً عن الإشراف على تطبيق الدستور الجديد بالتنسيق مع الحكومة المحلية، وقد مثل هذا التعديل خطوة مهمة في إعادة توزيع السلطة بين الإدارة الاستعمارية والقيادة السياسية المحلية، إذ أصبح الوزراء المحليون يمتلكون دوراً مباشراً في صياغة السياسات الداخلية⁽⁵²⁾.

أدت التعديلات الدستورية التي أُقرت عام 1964 إلى نقل جزء مهم من السلطة التنفيذية إلى الحكومة المحلية في بيليز، إذ أصبح الوزراء المحليون مسؤولين عن إدارة عدد من القطاعات الحيوية المرتبطة بالشؤون الداخلية⁽⁵³⁾، وارتبطت نقل السلطة التنفيذية بمحاولة تعزيز قدرة القيادات المحلية على إدارة شؤون الدولة بصورة مستقلة، إذ سعت بريطانيا إلى إعداد المؤسسات المحلية لتحمل مسؤوليات أكبر في مجالات التخطيط الاقتصادي والخدمات العامة⁽⁵⁴⁾.

جرى تعديل هيكل المجلس التشريعي بعد منح بيليز الحكم الذاتي ليعكس توسيع التمثيل السياسي، إذ أصبح المجلس يضم أعضاء منتخبين يتمتعون بصلاحيات أوسع في مناقشة التشريعات المحلية، وقد شارك في المجلس عدد من الشخصيات السياسية البارزة مثل فيليب غولدسون Philip Goldson الذي مثل أحد أبرز قادة المعارضة خلال تلك المرحلة، وقد أسهمت الانتخابات التي جرت في 28 نيسان 1961 ثم استمرار عمل المجلس حتى 1965 في ترسيخ دور المؤسسات التمثيلية ضمن الإطار الدستوري الجديد، وقد نص الدستور على زيادة دور المجلس في إقرار القوانين المتعلقة بالإدارة المحلية والمالية العامة، وهو ما يعكس توسعاً تدريجياً في الصلاحيات السياسية المحلية⁽⁵⁵⁾.

توسعت صلاحيات مجلس الوزراء بعد منح بيليز الحكم الذاتي ليصبح مسؤولاً عن صياغة السياسات المتعلقة بالميزانية والتعليم والبنية التحتية، وقد شغل عدد من الشخصيات السياسية مناصب وزارية ضمن الحكومة الجديدة، من بينهم أنطونيو سوبرانيس Antonio Soberanis الذي كان من أبرز الشخصيات النقابية في أربعينيات القرن العشرين وأسهمت أفكاره في تطور الحركة السياسية في بيليز، وقد شهدت هذه المرحلة زيادة دور الوزراء المحليين في إدارة شؤون الدولة، إذ أصبح اتخاذ القرارات الإدارية يتم من خلال المؤسسات المحلية التي نص عليها الدستور الجديد⁽⁵⁶⁾.

ثانياً : أثر الحكم الذاتي في تطور النظام السياسي في بيليز

على الرغم من توسيع صلاحيات الحكومة المحلية عام 1964، فقد احتفظت بريطانيا بنفوذ مهم في مجالي الدفاع والسياسة الخارجية، إذ رأت الحكومة البريطانية أن استمرار دورها في هذه المجالات يمثل ضماناً للحفاظ على الاستقرار السياسي في الإقليم، ولا سيما في ظل النزاع القائم مع غواتيمالا حول السيادة على بيليز⁽⁵⁷⁾.

ارتبط استمرار النفوذ البريطاني بمحاولة الحفاظ على التوازن الإقليمي في منطقة أمريكا الوسطى، إذ أدركت بريطانيا أن انسحابها الكامل من إدارة الشؤون الدفاعية قد يؤدي إلى تصاعد التوترات الإقليمية، ولا سيما في ظل استمرار الخلاف مع غواتيمالا، ما أدى إلى تبني سياسة تقوم على نقل الصلاحيات الداخلية إلى الحكومة المحلية مع الاحتفاظ بدور إشرافي في القضايا المرتبطة بالأمن القومي والعلاقات الخارجية⁽⁵⁸⁾.

وأسهل منح الحكم الذاتي الداخلي عام 1964 في تطوير النظام السياسي في بيليز من خلال تعزيز دور المؤسسات المنتخبة في إدارة شؤون الدولة، إذ أصبح للحكومة المحلية دور أكبر في صياغة السياسات العامة، وفي الوقت ذاته،

⁽⁵²⁾ O. Nigel Bolland, Colonialism and Resistance in Belize, Op. Cit., P. 74.

⁽⁵³⁾ Assad Shoman, Op. Cit., P. 69.

⁽⁵⁴⁾ Paul Sutton, British Colonial Policy in the Caribbean, Op. Cit., P. 131.

⁽⁵⁵⁾ John Darwin, Op. Cit., PP. 240.

⁽⁵⁶⁾ John Darwin, Op. Cit., PP. 240.

⁽⁵⁷⁾ Wm. Roger Louis, Op. Cit., PP. 381-382.

⁽⁵⁸⁾ Assad Shoman, Op. Cit., P. 73.

اتسعت مشاركة القيادات المحلية في عملية صنع القرار السياسي، الأمر الذي أدى إلى ترسيخ مبدأ المشاركة السياسية بوصفه أحد أسس النظام السياسي الجديد⁽⁵⁹⁾.

أصبح منصب الحاكم البريطاني يقتصر على المصادقة على التشريعات التي يقرها المجلس التشريعي، وقد نصت التعديلات الدستورية على ضرورة التنسيق بين الحاكم ومجلس الوزراء في عدد من القضايا المتعلقة بالأمن والدفاع، وقد تولى جورج برايس إدارة الشؤون الداخلية بالتعاون مع أعضاء حكومته الذين تولوا مسؤولية تنفيذ السياسات العامة، وقد أدى هذا التعديل إلى توسيع نطاق المشاركة السياسية المحلية ضمن الإطار الدستوري الذي نظم العلاقة مع بريطانيا⁽⁶⁰⁾.

مثّلت التعديلات الدستورية لعام 1964 مرحلة مهمة في تاريخ تطور النظام السياسي في بيليز، إذ أدت إلى توسيع صلاحيات المؤسسات المنتخبة وزيادة دور القيادات المحلية في إدارة شؤون الحكم، وقد ارتبطت هذه المرحلة بعدد من الشخصيات السياسية التي شاركت في صياغة النظام الدستوري الجديد، ولا سيما جورج برايس الذي قاد الحكومة منذ 1 كانون الثاني 1964، وقد استمرت هذه الترتيبات الدستورية في تنظيم الحياة السياسية خلال النصف الثاني من ستينيات القرن العشرين ضمن الإطار القانوني الذي أقرته بريطانيا لتنظيم الحكم الذاتي الداخلي⁽⁶¹⁾.

الخاتمة

- أظهرت الدراسة أن السياسة البريطانية تجاه بيليز خلال المدة 1961-1964 اتسمت بطابع تدريجي هدف إلى نقل السلطة بصورة منظمة إلى القيادات المحلية بما يضمن الحفاظ على الاستقرار السياسي وتحقيق توازن بين المصالح البريطانية ومطالب النخب السياسية في الإقليم، إذ ارتبطت هذه السياسة بإدراك بريطانيا لأهمية التكيف مع التحولات الدولية التي شهدت تراجع النظام الاستعماري التقليدي، وانعكس ذلك في إدخال إصلاحات دستورية وسعت نطاق المشاركة السياسية وتعزيز دور المؤسسات المحلية في إدارة شؤون الدولة.
- كشفت الدراسة أن الموقع الاستراتيجي لبيليز في منطقة الكاريبي أسهم في تحديد طبيعة السياسة البريطانية التي سعت إلى الحفاظ على نفوذها في الإقليم بصورة غير مباشرة من خلال دعم مؤسسات الحكم المحلي ضمن إطار الكومنولث، وقد ارتبط هذا التوجه بمحاولة تحقيق استقرار سياسي يضمن استمرار العلاقات الاقتصادية والسياسية بعد انتهاء الإدارة الاستعمارية المباشرة، ولا سيما في ظل التحديات الإقليمية المرتبطة بالنزاع مع غواتيمالا الذي أسهم في استمرار الدور البريطاني في مجالي الدفاع والسياسة الخارجية.
- أوضحت الدراسة أن تطور الحياة الحزبية وبروز حزب الشعب المتحد أسهما في تعزيز المطالب السياسية المرتبطة بالحكم الذاتي، إذ استطاعت النخب السياسية المحلية لعب دور مهم في التفاوض مع بريطانيا حول توسيع الصلاحيات الدستورية، وانعكس ذلك في تزايد دور القيادات المحلية في المؤسسات التنفيذية والتشريعية، الأمر الذي ساعد في تهيئة الظروف السياسية لمرحلة الحكم الذاتي الداخلي الذي تحقق عام 1964، وهو ما يمثل خطوة مهمة في مسار التحول السياسي الذي انتهى لاحقاً بالاستقلال.
- بينت الدراسة أن الإصلاحات التي شهدتها بيليز خلال هذه المدة لم تكن نتيجة عوامل داخلية فقط، بل تأثرت أيضاً بالتحولات الدولية المرتبطة بمرحلة الحرب الباردة وتساعد دور الأمم المتحدة في دعم حق الشعوب في تقرير مصيرها، الأمر الذي دفع بريطانيا إلى تبني سياسة تقوم على إدارة عملية إنهاء الاستعمار بصورة تدريجية تضمن انتقالاً منظماً للسلطة.
- تظهر هذه المرحلة أن الحكم الذاتي الذي مُنح لبيليز عام 1964 مثل خطوة أساسية في إعادة تشكيل بنية النظام السياسي في الإقليم، إذ أسهم في تعزيز دور المؤسسات المنتخبة وتطوير الحياة الحزبية وتنظيم العلاقة بين السلطات المختلفة.

⁽⁵⁹⁾ Cedric Grant, Op. Cit., P. 160.

⁽⁶⁰⁾ Paul Sutton, Decolonization and Democracy in the Caribbean, Op. Cit., P. 133.

⁽⁶¹⁾ Ibid., P. 133.

قائمة المراجع:

- الجابري، محمد. (2000). *موسوعة دول العالم: حقائق وأرقام*. القاهرة: مجموعة النيل الدولية للطباعة.
- Al-Jabri, M. (2000). *Encyclopedia of the World's Countries: Facts and Figures*. Cairo: Al-Nile International Printing Group.
- عباس، هند نجم عبد. (2025). *إقليم بليز والصراع البريطاني-الغواتيمالي والموقف الإقليمي والدولي منه-1961 (1981) أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية ابن رشد*.
- Abbas, H. N. A. (2025). *The Belize Territory and the British-Guatemalan Conflict and the Regional and International Position toward It (1961-1981)*. Unpublished doctoral dissertation, University of Baghdad, College of Education Ibn Rushd.
- عبد الله، إيناس سعدي. (2015). *الحرب الباردة: دراسة تاريخية للعلاقات الأمريكية-السوفيتية*. بغداد: آشور باننپال للطباعة والنشر.
- Abdullah, I. S. (2015). *The Cold War: A Historical Study of American-Soviet Relations*. Baghdad: Ashur Banipal Printing and Publishing.
- كراماكاسكا، ليزالوتا. (2016). *تاريخ الثورة الكوبية 1953-1962*. ترجمة: ضرغام الدباغ. برلين: دار النشر الألمانية للعلوم.
- Kramakaska, L. (2016). *The History of the Cuban Revolution, 1953-1962* (D. Al-Dabbagh, Trans.). Berlin: German Publishing House for Sciences.
- ماكمان، روبرت جيه. (2014). *الحرب الباردة: مقدمة قصيرة جداً*. ترجمة: محمد فتحي خضر. القاهرة: مؤسسة هنداي للطباعة والنشر.
- McMahon, R. J. (2014). *The Cold War: A Very Short Introduction* (M. F. Khidr, Trans.). Cairo: Hindawi Foundation for Printing and Publishing.
- Aguilar, R. C. (2020). **George Cadle Price and the Consolidation of a Nation**. *Yearbook of Central American Studies*, 46, 4-17.
- Bolland, O. N. (1988). **Colonialism and Resistance in Belize**. Benque Viejo del Carmen: Cubola Productions.
- Bolland, O. N. (2001). **The Politics of Labour in the British Caribbean**. Kingston: Ian Randle Publishers.
- Cox, H. (1980). **The British Commonwealth: Or a Commentary on the Models and Principles of British Government**. London: Library of Harvard University.
- Darwin, J. (1988). **Britain and Decolonisation**. London: Macmillan.

- Grant, C. (1976). **The Making of Modern Belize: Politics, Society and British Colonialism**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Louis, Wm. R. (2006). **Ends of British Imperialism**. London: I.B. Tauris.
- Shoman, A. (2010). **Belize's Independence and Decolonization in Latin America**. New York: Palgrave Macmillan.
- Sutton, P. (1985). **British Colonial Policy in the Caribbean**. London: Macmillan.
- Sutton, P. (1991). **Decolonization and Democracy in the Caribbean**. London: James Currey.
- United States Geological Survey. (2003). **Minerals Yearbook**. Vol. 3. United States Bureau of Mines.
- Vernon, L. (1991). **A History of Political Parties in Belize, 1950–1981**. Gainesville: University of Florida Press.
- Waddell, D. A. G. (1961). **British Honduras: A Historical and Contemporary Survey**. London: Oxford University Press.

عنوان البحث

كفاية الإجراءات القانونية الرادعة تجاه المبعوث الدبلوماسي عند استغلال الحصانة في ظل القانون الدولي لضمان حقوق الدولة المضيفة

نبيل عبده عثمان الحالمي¹

¹ كليه العلوم القانونية والاقتصادية والاجتماعية الرباط، السويسي، جامعة محمد الخامس المملكة المغربية.
HNSJ, 2026, 7(5); <https://doi.org/10.53796/hnsj75/31>
المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/75/31>

تاريخ النشر: 2026/05/01م

تاريخ القبول: 2026/04/22م

تاريخ الاستقبال: 2026/04/15م

المستخلص

تتناول هذه الدراسة مدى كفاية الإجراءات القانونية الرادعة التي يتيحها القانون الدولي في مواجهة المبعوث الدبلوماسي عند إساءة استعمال الحصانة القضائية، وذلك في ضوء التوازن الدقيق بين مقتضيات العمل الدبلوماسي وحقوق الدولة المضيفة في حماية سيادتها وأمنها ونظامها العام. وتتعلق الدراسة من إشكالية رئيسية مفادها: إلى أي مدى أسهم القانون الدولي في تحقيق التوازن بين الحصانة القضائية للدبلوماسي وحقوق الدولة المعتمد لديها؟ وللإجابة عن هذه الإشكالية، اعتمدت الدراسة منهجاً تحليلياً قانونياً يقوم على قراءة نصوص اتفاقية فيينا للعلاقات الدبلوماسية لعام 1961م، ولا سيما المواد المتعلقة بإعلان المبعوث شخصاً غير مرغوب فيه، وتحديد حجم البعثة الدبلوماسية، وقطع العلاقات الدبلوماسية، مع الاستعانة بعدد من التطبيقات والممارسات الدولية.

وقد خلصت الدراسة إلى أن القانون الدولي أقر مجموعة من الآليات القانونية والسياسية التي تمكن الدولة المضيفة من مواجهة إساءة استعمال الحصانات، أبرزها إعلان المبعوث الدبلوماسي شخصاً غير مرغوب فيه، وتقليص عدد أعضاء البعثة الدبلوماسية، وقطع العلاقات الدبلوماسية بوصفه إجراءً استثنائياً أخيراً. غير أن فاعلية هذه الإجراءات تظل نسبية، إذ تتأثر باعتبارات سياسية ودبلوماسية، وفي مقدمتها مبدأ المعاملة بالمثل، والخشية من تدهور العلاقات الثنائية بين الدول. كما بينت الدراسة أن هذه الآليات، رغم مشروعيتها، لا تكفي دائماً لتحقيق الردع الكامل، خصوصاً في الحالات التي تمتنع فيها دولة المبعوث عن محاسبته أو رفع الحصانة عنه. وتوصي الدراسة بضرورة تطوير قواعد دولية أكثر وضوحاً وفاعلية لضمان عدم تحول الحصانة الدبلوماسية إلى وسيلة للإفلات من المسؤولية، مع الحفاظ في الوقت ذاته على الوظيفة الأساسية للحصانة في تمكين العمل الدبلوماسي من أداء دوره باستقلال وأمان.

الكلمات المفتاحية: الحصانة الدبلوماسية، اتفاقية فيينا، الدولة المضيفة، الشخص غير مرغوب فيه، قطع العلاقات الدبلوماسية، القانون الدولي.

RESEARCH TITLE

The Adequacy of Deterrent Legal Measures against Diplomatic Envoys in Cases of Abuse of Immunity under International Law to Safeguard the Rights of the Receiving State

Abstract

This study examines the adequacy of the deterrent legal measures provided by international law in addressing cases where diplomatic envoys abuse jurisdictional immunity, in light of the delicate balance between the requirements of diplomatic work and the right of the receiving state to protect its sovereignty, security, and public order. The study proceeds from a central research problem: To what extent has international law contributed to achieving a balance between the jurisdictional immunity of diplomats and the rights of the receiving state? To answer this question, the study adopts a legal analytical approach based on examining the provisions of the Vienna Convention on Diplomatic Relations of 1961, particularly those concerning the declaration of a diplomat as *persona non grata*, the determination of the size of the diplomatic mission, and the severance of diplomatic relations, while also drawing on selected international practices and precedents.

The study concludes that international law has established a set of legal and political mechanisms that enable the receiving state to confront the abuse of diplomatic immunities. The most prominent of these mechanisms are declaring the diplomatic envoy *persona non grata*, reducing the number of members of the diplomatic mission, and severing diplomatic relations as a last and exceptional measure. However, the effectiveness of these procedures remains relative, as they are influenced by political and diplomatic considerations, foremost among them the principle of reciprocity and the concern over the deterioration of bilateral relations between states. The study further shows that although these mechanisms are legitimate, they are not always sufficient to achieve full deterrence, especially in cases where the sending state refrains from prosecuting its envoy or waiving immunity. The study recommends developing clearer and more effective international rules to ensure that diplomatic immunity does not become a means of escaping accountability, while at the same time preserving its essential function of enabling diplomatic work to be carried out independently and safely.

Key Words: Diplomatic immunity, Vienna Convention, receiving state, *persona non grata*, severance of diplomatic relations, international law.

تقديم:

كما هو معروف أنه عندما يرتكب الدبلوماسي أعمالاً يترتب عليه بها مسؤولية جنائية أو مدنية، وهي مساءلته أمام محاكم دولته، أو أمام محاكم الدولة المعتمد لديها عند التنازل عن حصانته، أو محاكمته في عدد محدد من الجرائم أمام المحكمة الجنائية الدولية، ومع تعدد المشكلات التي قد تظهر كعقبة في إجراء تلك المساءلة والسابق بيانها، التي من أهمها تقاعس دولة المبعوث عن محاكمته، فكان لا بد من البحث عما يمكن اتخاذه من إجراءات قانونية وسياسية أوردتها اتفاقية فيينا للعلاقات الدبلوماسية لعام 1961م، تعمل على ردع المبعوثين الدبلوماسيين، والحد من سوء استعمال الحصانة القضائية.

وتمثل مسألة إساءة استعمال الحصانات الدبلوماسية تحدياً جوهرياً لنظام العلاقات الدولية، حيث يهدد التوازن الدقيق بين متطلبات التمثيل الدبلوماسي الفعال، وضرورات احترام سيادة الدولة المضيفة. وقد أولت اتفاقية فيينا للعلاقات الدبلوماسية لعام 1961م، عناية خاصة لهذه المسألة، حيث أدرجت في طياتها مجموعة من الآليات الاستباقية والردعية التي تمكن الدولة المضيفة من مواجهة حالات إساءة استعمال الحصانات، دون المساس بالأسس التي تقوم عليها العلاقات الدبلوماسية بين الدول.

ورغم أن القانون الدولي جاء بتراتبية لمواجهة تلك المخالفات أو الاستغلال غير المتوازن للحصانة القضائية للدبلوماسي وفق القانون الدولي، من بداية اتخاذ قرار تخفيض البعثة الدبلوماسية حتى مرحلة قطع العلاقات، إلا أنه يظل هناك هاجس حول مدى كفاية تلك الإجراءات الاحترازية وحتى الرادعة لما بعد حدوث المخالفات، ومدى كفاية تلك الإجراءات في ظل العصر الحديث وتطور العلاقات الدولية.

وعليه أننا أمام مشكلة مركبة من جزائين الجزء الأول يرتبط بكفاية تلك الإجراءات الرادعة والثاني مدى مواكبة تلك الإجراءات للمتغيرات والتطورات، وبالتالي يفرض علينا صياغة الإشكالية من خلال السؤال التالي: إلى أي مدى ساهم القانون الدولي في فرض التوازن بين الحصانة القضائية للدبلوماسي وحقوق الدولة المضيفة؟

وللإجابة على هذا السؤال وعبر تصميم يعالج تلك الإشكالية سيتم الرد وفقاً للتالي:

المطلب الأول: إعلان المبعوث الدبلوماسي شخصاً غير مرغوب فيه

المطلب الثاني: تقليص عدد البعثة الدبلوماسية في القانون الدولي

المطلب الثالث: قطع العلاقات الدبلوماسية في ضوء القانون الدولي

المطلب الأول: إعلان المبعوث الدبلوماسي شخصاً غير مرغوب فيه

قد يرتكب المبعوث الدبلوماسي أعمالاً مخالفة للقوانين السارية في الدولة المعتمد لديها، وقد تكون تلك المخالفات تمثل وقائع جنائية، وقد يرتكب المبعوث الدبلوماسي أعمالاً تجسسية، أو تخل بالأمن والنظام العام للدولة المعتمد لديها، ووفقاً للحصانات القضائية التي يتمتع بها المبعوث الدبلوماسي، والسابق بيان أحكامها، فإن تلك الدولة المعتمد لديها لا تستطيع محاكمة المبعوث الدبلوماسي أمام محاكمها، وفي نفس الوقت فإنها لا تستطيع أن تظل مكتوفة الأيدي أمام تلك الأعمال التي يرتكبها ذلك المبعوث.

ويُعد إعلان الشخص غير مرغوب فيه، الآلية الأكثر فعالية وتوازناً في مواجهة إساءة استعمال الحصانات الدبلوماسية، حيث تمثل هذه الآلية الصيغة القانونية الدولية التي تمنح الدولة المعتمد لديها وسيلة ردع مناسبة، دون الحاجة إلى اللجوء

إلى إجراءات قضائية تتعارض مع مبدأ الحصانة، وقد نظمت المادة (9) من اتفاقية فيينا للعلاقات الدبلوماسية لعام 1961م هذه الآلية بشكل دقيق، حيث منحت الدولة المعتمد لديها الحق في إعلان أي عضو في البعثة الدبلوماسية شخصاً غير مرغوب فيه في أي وقت، ودون توضيح الأسباب.

الفرع الأول: أسباب إعلان المبعوث الدبلوماسي شخصاً غير مرغوب فيه

تُعد عبارة (شخص غير مرغوب فيه) مفهوماً أساسياً في العرف والقانون الدولي، فهي تطلق على السفراء الذين ترشحهم حكوماتهم وترفضهم الدول المعتمد لديها، كما تطلق على السفراء أو الممثلين الذين تم قبولهم في الأصل، ثم أقدموا أثناء قيامهم بأعباء مهامهم على تصرفات مريبة أو عدائية، فتعتبرهم الحكومة المعتمدين لديها أشخاصاً غير مرغوب فيهم، وتطلب سحبهم غالباً بصورة غير علنية، فتلجأ حكوماتهم إلى إنفاذ الموقف والمحافظة على كرامة ممثليها، فتستدعيهم للتشاور أو تمنحهم إجازة طويلة، أو تعيّنهم في أماكن أخرى، أو تحيلهم إلى التقاعد، تبعاً للأسباب التي اقتضت سحبهم⁽¹⁾.

الأساس القانوني لهذا الإعلان:

جاء في الفقرة الأولى المادة التاسعة من اتفاقية فيينا للعلاقات الدبلوماسية لعام 1961م، ما يلي: «1- للدولة المعتمد لديها في أي وقت، وبدون ذكر الأسباب، أن تبلغ الدولة المعتمدة أن رئيس أو أي عضو من طاقم بعثتها الدبلوماسي، أصبح شخصاً غير مقبول، أو أن أي عضو من طاقم بعثتها (من غير الدبلوماسيين)، أصبح غير مرغوب فيه، وعلى الدولة المعتمدة أن تستدعي الشخص المعني أو تنتهي أعماله لدى البعثة وفقاً للظروف، ويمكن أن يصبح الشخص غير مقبول أو غير مرغوب فيه قبل أن يصل إلى أراضي الدولة المعتمد لديها»⁽²⁾.

منحت اتفاقية فيينا بذلك النص للدولة المعتمد لديها السلطة التنفيذية الواسعة لردع المبعوثين الذين يخرقون قوانينها وأنظمتها، حيث يمكنها أن تعلن في أي وقت من الأوقات، أن رئيس البعثة أو أي موظف دبلوماسي فيها أصبح شخصاً غير مرغوب فيه، أو أن أي موظف آخر فيها غير مقبول، دون أن تكون ملزمة بذكر الأسباب التي دفعتها إلى اتخاذ مثل هذا الإجراء.

المبررات والأسباب الموجبة للإعلان:

يُعتبر إعلان الدولة المعتمد لديها بأن المبعوث الدبلوماسي شخص غير مرغوب هو الحالة المعتادة لإنهاء مهمته بإرادة تلك الدولة، إذ أن المبعوث الدبلوماسي يجب أن يكون مقبولاً من قبل الدولة المعتمد لديها قبل مباشرة وظيفته في تلك الدولة، وأن يظل مرغوباً فيه طوال مدة بقائه على إقليمها لمباشرة هذه المهام⁽³⁾.

والإعلان عن المبعوث الدبلوماسي بأنه شخص غير مرغوب فيه، هو نتيجة للأسباب التي تتضح من خلال سلوكه، وهو التصرف الخطير الذي يضع حداً لصفته كدبلوماسي، فإذا ما تصرف المبعوث الدبلوماسي على نحو يهدد الأمن والنظام العام في الدولة المعتمد لديها، فإن من حقها اتخاذ ما تراه من إجراءات لدفع تلك الأخطار، ومنها الإعلان بأن المبعوث شخص غير مرغوب فيه⁽⁴⁾.

فعندما ترى الدولة المعتمد لديها أن وجود المبعوث الدبلوماسي على أراضيها يتعارض مع مصالحها، نتيجة قيامه بممارسات تخالف جوهر مهمته، وتخل بمبادئ القانون الدبلوماسي، وتنتهك حرمة الامتيازات والحصانات الممنوحة له، فإنها تتخذ ذلك الإجراء لإنهاء عمل المبعوث الدبلوماسي على أراضيها⁽⁵⁾.

ومن التجربة العملية، فإن اعتبار المبعوث الدبلوماسي شخصاً غير مرغوب فيه، يتم لعدة أسباب منها (6):

- تدخله في الشؤون الداخلية للدولة المعتمد لديها.
- عدم تقيده بالوائح والقوانين الداخلية للدولة المعتمد لديها، مما يثير استياء سلطات تلك الدولة وغضبها.
- أن تتصرف زوجة السفير أو أحد أفراد عائلته، تصرفاً قد يفهم منه أنه إهانة أو تدخل في الشؤون الداخلية للبلد المضيف.
- تجاوز المبعوث الدبلوماسي، وعدم تقيده بالقانون الدولي والأعراف الدبلوماسية، فيما يتعلق بواجباته تجاه الدولة المعتمد لديها.
- القيام بأعمال تجسس لحساب دولته أو لحساب دولة ثالثة.
- بسبب إعلان سياسي من جانب إحدى الدولتين يُشتم منه أنه ذو صيغة عدائية تجاه الدولة الأخرى.
- بسبب اعتداء أو انتهاك من قبل إحدى الدولتين لإقليم الدولة الأخرى.

وقد يكون السبب في اعتبار المبعوث شخصاً غير مرغوب فيه، لتصريح أو لموقف غير ودي تجاه الدولة المعتمد لديها، أو مباشرة نشاط عدائي تجاه سلطاتها، أو تخطي حدود القانون الدولي المسموح بها، أو أن يخرق القانون الداخلي لها في المسائل التي يجب أن تكون موضع احترامه، أو أن يشارك في مؤامرة لقلب نظام الحكم، أو التخريب، أو تهريب المواد المخدرة أو الأموال النقدية، وتعتبر أعمال التجسس السياسي والعسكري والاقتصادي من أهم وأكثر الأسباب التي تؤدي إلى اتخاذ مثل هذا الإجراء من قبل الدولة المعتمد لديها (7).

كما أن من الأسباب التي تؤدي إلى اتخاذ هذا الإجراء، هو عدم قيام دولة المبعوث برفع الحصانة القضائية عن مبعوثها أو التنازل عنها، رغم وجود أسباب جدية واضحة وظاهرة تبرر رفعها، وأيضاً امتناع دولة المبعوث من اللجوء إلى أي وسيلة لحل الخلافات أو الإشكالية التي يكون المبعوث المعني طرفاً فيها أو مسبباً لها، مما يؤدي إلى ضياع حقوق جديرة بالحماية (8).

وتحقق أحد الأسباب المذكورة، يعطي الحق للدولة المعتمد لديها بإعلان المبعوث الدبلوماسي شخصاً غير مرغوب فيه، وبالتالي طرده من أراضيها، ودون أن تكون ملزمة بتسبب قرارها، وذلك راجع لعدة أمور منها (9):

- 1- احترام مبدأ سيادة الدولة المعتمد لديها في اتخاذ ما تراه مناسباً لعلاقاتها الدبلوماسية مع الدولة المعتمدة.
- 2- عدم تدهور العلاقات بين البلدين بصورة أكثر، إذا ما تم الكشف عن تلك الأسباب.
- 3- عدم إثارة ردود أفعال قد تكون عنيفة من جانب الدولة المعتمدة.
- 4- تقرير حق الدولة في إخراج أي شخص من إقليمها، باعتبار ذلك يندرج ضمن شئونها الداخلية.

الآثار والإجراءات المترتبة على الإعلان:

إذا ما وقع من المبعوث أحد تلك الأسباب، تطلب حكومة الدولة المعتمد لديها، بطريقة ودية وسرية، من حكومة المبعوث أن تنتقل مبعوثها، الذي أعلن عنه بأنه شخص غير مرغوب فيه، وغالباً ما يتم ذلك عن طريق البعثة الدبلوماسية التابعة للدولة المعتمد لديها لدى دولة المبعوث الدبلوماسي، وغالباً ما تستجيب دولة المبعوث لهذا الطلب وتستدعي مبعوثها، وإذا رفضت فإن ذلك يؤدي إلى إساءة العلاقة بين الدولتين (10).

وإذا رفضت دولة المبعوث الدبلوماسي الاستجابة للطلب السري بطلب الاستدعاء، أو تأخرت في الرد على الدولة

المعتمد لديها، أو ساءت العلاقات الدبلوماسية بينهما نتيجة استفحال خطأ المبعوث، فإنه يحق للدولة المعتمد لديها أن تعلن صراحة بأن ذلك المبعوث شخصاً غير مرغوب فيه لديها، وتقدم طلباً صريحاً معلناً بنقله، باعتباره قام بعمل لا يتناسب مع مهمته، وأن ترفض الاعتراف بذلك المبعوث بوصفه عضواً في تلك البعثة الدبلوماسية (11).

وهو ما نصت عليه الفقرة الثانية من المادة (9) من اتفاقية فيينا للعلاقات الدبلوماسية لعام 1961م، التي نصت على الآتي: «إذا رفضت الدولة المعتمدة تنفيذ الالتزامات التي تقع على عاتقها بموجب الفقرة الأولى من هذه المادة، أو لم تنفذها خلال فترة معقولة، فيحق للدولة المعتمد لديها أن ترفض الاعتراف بالشخص المعني بوصفه عضواً في تلك البعثة» (12).

والتعبير عن تلك الرغبة، سواء باستخدام وسيلة سرية كانت أم علنية، إلا أنه وحفاظاً على العلاقات يفضل تناول هذا الأمر بهدوء ودون إثارة، فتطلب من دولة المبعوث سحب مبعوثها من إقليمها، واعتماد آخر جديد، ومع أنها غير ملزمة لبيان أسباب ذلك القرار، إلا أنه وحرصاً منها على العلاقات تبدي أسباباً عامة ترتبط بالحرص على تنمية وتطوير العلاقات، معتبرة أن وجود ذلك المبعوث لا يساعد على ذلك، وعلى الدولة المعتمدة أن تسعى إلى استدعاء أو نقل ذلك المبعوث في أقرب فرصة ممكنة (13).

ومع كل ذلك، فإن لجوء الدولة المعتمد لديها إلى اتخاذ هذا الإجراء، له أثر كبير على المبعوثين الدبلوماسيين الذين يحرصون على عدم القيام بأية أعمال مخلة قد يترتب عليها أن تتخذ تلك الدولة هذا الإجراء في مواجهتهم، الذي يسهم بشخصهم ويؤثر على صورتهم أمام دولتهم وعلى قرارات تعيينهم كمبعوثين مستقبلاً، ولذلك فإن هذا الإجراء له أثر في الحد من سوء استعمال المبعوث الدبلوماسي للحصانات الممنوحة له من الدولة المعتمد لديها.

ولذلك يجب على المبعوث إذا وصل إلى مقر عمله لمباشرة مهامه، أن يظل حائزاً لثقة الدولة المعتمد لديها، وألا يضطرها إلى عدم التسامح معه، واعتباره شخصاً غير مرغوب فيه، وهذه آلية قانونية دولية بالغة الأهمية لموازنة نظام الحصانة القضائية الدبلوماسية.

الفرع الثاني الاجراءات الدولية لإعلان المبعوث الدبلوماسي شخصاً غير مرغوب

رغم أن إعلان المبعوث شخصاً غير مرغوب فيه، يُعد تدبيراً قانونياً دولياً مشروعاً، إلا أنه يجب توخي الحذر من قبل الدولة المعتمد لديها عند اتخاذها مثل هذا الإجراء، فهو يحمل في طياته حساسية بالغة على صعيد العلاقات الدولية، فإذا كان هذا الإجراء لا تلزم فيه تلك الدولة ببيان الأسباب التي استدعت اتخاذها، وقد يكون غير مرتكز على مبرر وجيه دولياً، فإنه وتبعاً لذلك قد يعرض الدولة التي أقدمت عليه للمسؤولية الدولية وطلب التعويض، أو قد يؤدي إلى المعاملة بالمثل، وأحياناً قد يؤدي إلى قطع العلاقات الدبلوماسية (14).

وهناك الكثير من الممارسات الدولية، التي لجأت فيها الدول إلى إعلان المبعوث الدبلوماسي شخصاً غير مرغوب فيه، حفاظاً على أمنها وسلامة إقليمها من تجاوزات المبعوثين لحصاناتها القضائية واستغلالها استغلالاً غير مشروع في الدولة المعتمدين لديها، بقيامهم بأي تصرف من التصرفات السابق ذكرها يبرر اتخاذ ذلك الإجراء نحوهم، ومن أمثلة الممارسات الدولية لذلك الإجراء الأمثلة التالية:

1. في الفترة من عام 1958م حتى عام 1978م، تم اعتبار أكثر من ستة عشر سفيراً لدى الحكومة الفرنسية أشخاصاً غير مرغوب فيهم، وتم بالتالي استبعادهم (15).

2. في عام 1963م، قامت الكونغو بإعلان قرار شخص غير مرغوب فيه لعدد 130 شخصاً من أعضاء السفارة السوفييتية في ليرفيل⁽¹⁶⁾، وفي 30 جون 1976م، قررت الحكومة المصرية طرد السفير الليبي في القاهرة لقيامه بتوزيع منشورات ضد النظام المصري، وفي 24 سبتمبر 1971م، قررت الحكومة البريطانية طلب استدعاء 105 من موظفي السفارة السوفييتية في لندن، وطردتهم لاتهامهم بالتجسس، حيث ردت عليها الحكومة السوفييتية بقرارها الصادر في 8 أكتوبر 1971م، بطرد أربعة دبلوماسيين بريطانيين تطبيقاً لمبدأ المعاملة بالمثل⁽¹⁷⁾.
3. قرار حكومة السودان في 9 أبريل عام 1970م، بإعلان الملحق التجاري الأمريكي في الخرطوم شخصاً غير مرغوب فيه، وطرده من البلاد لأسباب تتعلق بأمن البلاد⁽¹⁸⁾.
4. على أثر انتشار ظاهرة الاغتيالات في بريطانيا في بداية الثمانينات، التي استهدفت أفراد المعارضة الليبية، التي كان وراءها مبعوثون دبلوماسيون بمساندة من النظام الليبي، حيث ردت الحكومة البريطانية على ذلك بطرد أربعة أفراد من البعثة الدبلوماسية الليبية وذلك في 12 ماي سنة 1980م، إلا أن رئيس البعثة الليبية ظل يدلي بتصريحات رسمية مؤيدة لعمليات الاغتيالات، مما حدا بالحكومة البريطانية أن أعلنت أنه شخص غير مرغوب فيه، ثم قامت بطرده في 13 جوان 1980م⁽¹⁹⁾.
5. في 10 سبتمبر عام 1981م، أعلنت السلطات المصرية السفير الروسي في مصر ومعه ستة من العاملين بالسفارة أشخاصاً غير مرغوب فيهم، وطلبت منهم مغادرة البلاد خلال 48 ساعة، بسبب تدخلهم في الشؤون الداخلية لمصر، حيث إتهمتهم السلطات المصرية بتجنيد بعض المواطنين ضد أمن البلاد، واستغلال حوادث الفتنة الطائفية⁽²⁰⁾.
6. في عام 1979م، قامت حكومة العراق بطرد 3 دبلوماسيين من البعثة السويدية، وذلك رداً على قيام السويد بطرد 3 دبلوماسيين عراقيين لديها، لاتهامهم بالتجسس، كذلك ما أعلنته الحكومة السورية عام 2012م، عن قيامها بطرد دبلوماسيين غربيين، عملاً بمبدأ المعاملة بالمثل، حيث ذكرت وزارة الخارجية السورية أن 17 من السفراء الغربيين أصبحوا أشخاصاً غير مرغوب فيهم في سوريا، وكان من بينهم سفراء الولايات المتحدة وبريطانيا وفرنسا وتركيا وسويسرا وإيطاليا وإسبانيا، وقد كانت هذه القرارات بعد أسبوع من إقدام العديد من حكومات الدول الغربية على طرد سفراء دبلوماسيين سوريين من أراضيها⁽²¹⁾.
7. وفي نطاق الحرب الأوكرانية الروسية، قررت فرنسا طرد 40 دبلوماسياً روسياً من البعثة الروسية على خلفية حرب أوكرانيا، كما قامت ألمانيا بطرد 40 دبلوماسياً روسياً بعد اتهامهم بالقيام بعمليات تجسس لصالح الاستخبارات الروسية، كما قامت إسبانيا وإيطاليا بطرد عدد من المبعوثين الروس من أراضيها، وتطبيقاً لمبدأ المعاملة بالمثل قامت روسيا بطرد العديد من الدبلوماسيين الفرنسيين والألمان، كما استدعت الخارجية الروسية السفير الإسباني وأبلغته بقرار طرد 27 موظفاً في سفارة إسبانيا بموسكو، كما أنها قامت بطرد 24 دبلوماسياً إيطالياً في روسيا⁽²²⁾.
8. ونتيجة لتطبيق مبدأ المعاملة بالمثل الذي تتخذه دولة المبعوث في مواجهة المبعوثين الدبلوماسيين التابعين للدولة المعتمد لديها التي قامت باتخاذ ذلك الإجراء، فنجد أن الدول المعتمد لديها كثيراً ما تتردد في اتخاذ هذا الإجراء المتمثل في الإعلان أن المبعوث شخص غير مرغوب فيه، تجنباً لرد الفعل السلبي الذي سوف تقوم به الدولة المعتمدة اتجاه مبعوثيها الدبلوماسيين، فنجد أن الحكومة البريطانية، بالرغم من إصرارها على تكثيف عملية إعلان

بعض أفراد البعثات الدبلوماسية، أشخاصاً غير مرغوب فيهم، إلا أنها توخت الحذر في ذلك، فنجدها مثلاً سنة 1991م، قامت بطرد سبعة دبلوماسيين من بين أربعين حالة تعسف دبلوماسي⁽²³⁾.

9. وفي تاريخ 2024/2/19م، أفادت «القناة 13» العبرية بأن البرازيل أصدرت قراراً بطرد السفير الإسرائيلي لديها، بسبب الحرب على غزة، كما قررت سحب سفير بلادها من تل أبيب، وجاء الإجراء البرازيلي عقب استدعاء إسرائيل للسفير البرازيلي وتوبيخه على خلفية تصريحات الرئيس البرازيلي ضد العدوان الإسرائيلي على قطاع غزة⁽²⁴⁾.

المطلب الثاني: تقليص عدد البعثة الدبلوماسية في القانون الدولي

اعتبار المبعوث الدبلوماسي شخصاً غير مرغوب فيه، كأحد الإجراءات التي تتخذها الدولة المعتمد لديها، ويمكن من خلاله الحد من إساءة استعمال الحصانة القضائية من قبل المبعوث الدبلوماسي، فإن ذلك الإجراء يعتبر لاحق لما قد يرتكبه المبعوث من أعمال استدعت من الدولة المعتمد لديها اتخاذها نحو ذلك المبعوث، ولكن ذلك القرار له آثار لا يستهان بها في العلاقات بين دولة المبعوث والدولة المعتمد لديها، وله أثر في تطبيق مبدأ المعاملة بالمثل الذي قد تتخذه دولة المبعوث، ولذلك قد تتخذ الدول المعتمد لديها إجراء تخفيض عدد أعضاء البعثة الدبلوماسية لدولة معينة، لما قد تشعر به تلك الدولة من أن العدد الزائد للمبعوثين الدبلوماسيين في تلك البعثة كان في غير الحد المعقول لممارسة تلك البعثة أعمالها المكلفة بها، ولأن زيادة عدد أعضاء البعثة ترتفع معه احتمالية زيادة ارتكاب المخالفات في الدولة المعتمد لديها من قبل المبعوثين الدبلوماسيين في تلك البعثة، ولهذا الإجراء سنده القانوني الاتفاقي المتمثل في اتفاقية فيينا للعلاقات الدبلوماسية لعام 1961م، وقد جرت الممارسات الدولية على تطبيقه.

وترتبط هذه الآلية بالحصانة القضائية الدبلوماسية، فتكاثر أعداد الدبلوماسيين يزيد من احتمالية إساءة استعمال الحصانات، وبالتالي يزيد من احتمالية طلب التنازل عن حصانة المبعوث من قبل دولته، لتتمكن الدولة المعتمد لديها من محاكمته عن الأعمال غير المشروعة والتي تتضمن إساءة في استعمال تلك الحصانة، وبالتالي فإن تخفيض حجم البعثة يمثل وسيلة وقائية للحد من هذه الإشكالية.

الفرع الأول: المرجع والسند القانوني الدولي لتقليص البعثة الدبلوماسية

مما لا شك فيه أن معظم هذه الدول، وفي إطار بناء العلاقات الدولية فيما بينها وتوطيد وتحسين تلك العلاقات، وفتح أبواب مختلفة للتعاون في جميع المجالات، تسعى معظم الدول إلى تعيين بعثات دبلوماسية لدى نظيراتها، وباتساع دول العالم تعددت البعثات الدبلوماسية في الدولة الواحدة المعتمد لديها إلى ما يفوق المائة البعثة، وبالتالي ازداد عدد المبعوثين الدبلوماسيين الموجودين في تلك الدولة.

كما أن طبيعة المهام المتصلة بالتمثيل الدبلوماسي، وتعدد الأعمال المتفرعة عن هذه المهام وتشعبها، تتطلب أن يضطلع بها أكثر من شخص بمفرده، لذا جرت الدول على أن تحدد كل منها للقيام بمهامها الدبلوماسية العدد الكاف من المبعوثين الدبلوماسيين، يتولى كل منهم ناحية من نواحي هذه المهام، تحت رئاسة شخص مسئول يعتبر الممثل الأصيل لدولته المعتمدة لدى الدولة المعتمد لديها، ويقوم بإدارة هذه المجموعة، وتوزيع العمل بين أعضائها، وتوجيههم والإشراف عليهم، وتكون هذه المجموعة بما فيها رئيسها ما يسمى بالبعثة الدبلوماسية⁽²⁵⁾.

ومع زيادة عدد المبعوثين الدبلوماسيين، فسوف ترتفع نسبة احتمال قيامهم بمخالفات، سواء كانت مخالفات جنائية، أو مدنية أو إدارية أو غير ذلك من الأعمال، وسيكون احتمال وقوعها كبيراً، ولذلك تسعى بعض الدول إلى تخفيض حجم تلك

البعثات وفقاً لمعايير سياسية وأمنية.

وقد بلغت قائمة الدول المستقلة أو الدول ذات الاعتراف المحدود إلى (206) دولة منها (193) دولة من أعضاء الأمم المتحدة⁽²⁶⁾.

الإطار القانوني الدولي لتحديد حجم البعثات الدبلوماسية:

لم تضع اتفاقية فيينا للعلاقات الدبلوماسية لعام 1961م، سقفاً عددياً لا يمكن تجاوزه لأعضاء البعثة الدبلوماسية، وذلك فيما يتعلق بتحديد عدد أعضاء البعثة الدبلوماسية، كما أنها لم تفرض وجوب مراعاة أي نوع من المساواة العددية بين بعثتي البلدين، وإنما جعلت ذلك العدد ضمن حدود المعقول والعادي، استناداً إلى احتياجات البعثة ووظائفها، وهذا في حالة عدم وجود اتفاق بين الدولتين على تحديد أفراد البعثة⁽²⁷⁾.

ومن الناحية العملية، يصعب على الدول الصغيرة، ولا اعتبارات مالية وبشرية أن تقوم بالإيفاد إلى كافة الدول أو معظمها بعثات دبلوماسية، تتألف من عدد كبير من الأعضاء، ومن النادر أيضاً أن تشمل البعثات الدبلوماسية الموفدة من قبل الدول الصغيرة عدداً كبيراً أو متوسطاً من الأعضاء، ما لم تكن البعثة موفدة إلى دولة مستقبلية عظيمة الأهمية من وجهة نظر الدولة الصغيرة الموفدة⁽²⁸⁾.

وإذا كانت القاعدة العامة: أن الدول المعتمدة هي التي تقوم بتعيين وتحديد أعضاء البعثة الدبلوماسية في الخارج، إلا أن هناك بعض الصلاحيات التي منحت للدولة المعتمد لديها، وهذا وفق القيود التي أوردتها بعض نصوص اتفاقية فيينا للعلاقات الدبلوماسية لعام 1961م، وهذه القيود⁽²⁹⁾ هي:

- 1- ما جاء في الفقرة الأولى من المادة (4) من اتفاقية فيينا والتي نصت على الآتي: «يجب على الدولة المعتمدة التأكد من قبول الدولة المعتمد لديها للشخص المزمع اعتماده رئيساً للبعثة المنشأة فيها»⁽³⁰⁾.
- 2- ما جاء في المادة (7) من اتفاقية فيينا والتي نصت على الآتي: «مع مراعاة نصوص المواد 8، 9، 11 - للدولة المعتمدة أن تعين كما تشاء أعضاء طاقم بعثتها - وبالنسبة للملحقين العسكريين والبحريين والجويين، فللدولة المعتمد لديها أن توجب إبلاغها بأسمائهم، كي تنتظر في قبول تعيينهم»⁽³¹⁾.
- 3- ما جاء في المادة (8) من اتفاقية فيينا، والتي نصت على الآتي: «من حيث المبدأ يكون أعضاء طاقم البعثة الدبلوماسية من جنسية الدولة المعتمدة.
- لا يمكن اختيار أعضاء طاقم البعثة الدبلوماسية من مواطني الدولة المعتمد لديها إلا بموافقة هذه الدولة، التي يجوز لها سحب موافقتها على ذلك في أي وقت؛ وللدولة المعتمد لديها أن تستعمل نفس الحق بالنسبة لمواطني دولة ثالثة ليسو من مواطني الدولة المعتمدة»⁽³²⁾.
- 4- كما نصت المادة (10) من تلك الاتفاقية على الآتي: «تبلغ وزارة خارجية الدولة المعتمد لديها أو أي وزارة أخرى اتفق عليها:
- تعيين أعضاء البعثة بوصولهم وبسفرهم النهائي أو بانتهاء أعمالهم في البعثة.
- بالوصول وبالرحيل النهائي لشخص يتبع أسرة عضو البعثة - كذلك عن حالة الشخص الذي أصبح أو لم يمس عضواً في أسرة عضو البعثة.
- بالوصول وبالرحيل النهائي للخدم الخصوصيين الذين يعملون في خدمة الأشخاص المنوه عنهم في الفقرة (أ) وفي حالة تركهم خدمة هؤلاء الأشخاص.

- عن تشغيل وتسريح الأشخاص المقيمين في الدولة المعتمد لديها، سواء كانوا أعضاء في البعثة أو خدماً خاصين يتمتعون بالمزايا والحصانات.

5- يكون التبليغ مقدماً بالنسبة للوصول والرحيل النهائي في كل الحالات إذا أمكن ذلك»⁽³³⁾.

لذلك بات من الطبيعي أن تلجأ الدول إلى فرض العديد من الإجراءات التي تحد من وقوع تلك المخالفات، التي منها ما نصت عليه المواد السابقة، وأيضاً من حق الدولة المعتمد لديها في طلب تخفيض عدد المبعوثين الدبلوماسيين لديها إلى الحد المعقول، وأن ترفض قبول ما يزيد عن هذا الحد⁽³⁴⁾.

السند القانوني المباشر لتخفيض حجم البعثة:

تمثل المادة (11) من اتفاقية فيينا للعلاقات الدبلوماسية لعام 1961م السند القانوني الدولي المباشر، الذي يخول الدولة المعتمد لديها الحق في طلب تخفيض عدد أعضاء البعثة الدبلوماسية، وتتص هذه المادة على الآتي:

«1- في حالة عدم وجود اتفاق خاص بحجم البعثة - فللدولة المعتمد لديها أن تحتم أن يكون العدد محدداً في نطاق ما تعتبره معقولاً وعادياً - مع ملاحظة الظروف والملابسات القائمة في هذه الدولة، ومع الأخذ باعتبار حاجة البعثة المعنية.

2- للدولة المعتمد لديها في نفس الحدود، وبدون تفرقة أن ترفض تعيين موظفين من فئة معينة»⁽³⁵⁾.

وهذا النص الاتفاقي قد أعطى الحق للدولة المعتمد لديها في طلب تخفيض عدد أعضاء البعثات المعتمدة لديها، لأن إبقاء عدد الدبلوماسيين ضمن الحدود المعقولة هو من الحلول الناجعة، فكلما زاد عدد الدبلوماسيين زادت نسبة الإساءة المنسوبة إليهم، فالكثرة ليست بالفكرة الحسنة في كثير من الأحيان، كما أنها تتوقف على نسبة الجالية التابعة للدولة المعتمدة في الدولة المعتمد لديها، فإن كان حجم الجالية صغيرة، فلا داعي لوجود عدد كبير من الدبلوماسيين، فوجود مثل هذا العدد الكبير تزداد معه احتمالية أكبر لارتكابهم المخالفات في الدولة المعتمد لديها، كما أنه يثير الشك في طبيعة المهام المنسوبة إليهم⁽³⁶⁾.

زيادة عدد المبعوثين الدبلوماسيين العاملين في البعثة، يعد قضية مهمة لدى بعض الدول، لأن ممارسات بعض أعضاء البعثة يثير القلق لدى الدولة المعتمد لديها، كونها تعرض أمنها الداخلي للخطر، وقد تعزز ذلك الشعور أثناء قيام الحرب الباردة بين الشرق والغرب، حيث كانت ترى في العدد الزائد لأعضاء السفارة مدعاة للتجسس، وسبباً في زعزعة الأوضاع الداخلية من خلال ما يقوم به بعض أعضاء البعثة من مخالفات، ومن خلال نشر الدعايات المغرضة وإثارة المعارضة ضد النظام القائم، مما يجعل تلك الدول تطلب تخفيض عدد أعضاء البعثة إلى الحد الذي تراه معقولاً⁽³⁷⁾.

ويُعد تخفيض حجم البعثة الدبلوماسية، وفقاً للمادة (11) من اتفاقية فيينا، وسيلة قانونية دولية مشروعة وضرورية للدولة المعتمد لديها. فهو يمثل آلية وقائية للموازنة بين متطلبات العمل الدبلوماسي، الذي تقتضيه طبيعة العلاقات الدولية المعاصرة، وضرورة حماية الأمن القومي للدولة وسيادتها الإقليمية، من خلال الحد من الآثار السلبية المحتملة لوجود عدد كبير من الأشخاص يتمتعون بحصانة قضائية قد تحول دون مساءلتهم بشكل فعال أمام القضاء المحلي في حالة ارتكابهم لمخالفات أو جرائم.

الفرع الثاني: الممارسات الدولية في تخفيض حجم البعثة الدبلوماسية

شهد الواقع العملي للعلاقات الدولية حوادث متنوعة، تؤكد أن عدداً لا يستهان به من أعضاء البعثات الدبلوماسية لا

مهام لها سوى القيام بنشاطات قد تمس بصورة أو بأخرى بسلامة وأمن الدولة المعتمدين لديها، لذلك نجد أن الدول في المجال العملي تلجأ إلى استعمال الإجراء المتعلق بتخفيض حجم البعثة الدبلوماسية بشكل مكثف، عند ارتكاب الدبلوماسيين بعض الجرائم كالتجسس، أو التدخل في الشؤون الداخلية، أو أعمال أخرى مخالفة للوائح والقوانين والأنظمة الداخلية للدولة المعتمد لديها⁽³⁸⁾.

ومن أمثلة الحالات التي لجأت فيها الدول إلى المطالبة بتخفيض عدد المبعوثين الدبلوماسيين إلى الحد المعقول، باعتباره مظهراً مهماً من مظاهر حرص الدولة على أمنها الوطني في مجال العلاقات الدبلوماسية؛ نجد ما يلي:

1. في 13/5/1950م، طلبت الحكومة الرومانية من الولايات المتحدة الأمريكية تخفيض عدد أعضاء بعثتها الدبلوماسية إلى عشرة أعضاء، وفي 12/1/1973م، وأصدرت حكومة الجابون قراراً بتحديد عدد أعضاء البعثات الدبلوماسية لديها بما لا يزيد عن عشرة أعضاء، وفي 5/11/1974م، طلبت حكومة أوغندا من بريطانيا تخفيض عدد أعضاء بعثتها الدبلوماسية من خمسين عضواً إلى خمسة أعضاء فقط⁽³⁹⁾.

2. كما تلجأ الدول المعتمد لديها في العادة إلى مساواة عدد دبلوماسيي الدول المعتمدة مع دبلوماسيتها لدى هذه الأخيرة، أو تخفيض عدد الدبلوماسيين إلى عدد يمكن مراقبته، وأوضح مثال على ذلك: القرار الذي اتخذته بريطانيا عام 1971م، بطلب استدعاء (105) من دبلوماسيي السفارة الروسية في لندن ليصل عدد الدبلوماسيين إلى العدد المساوي للدبلوماسيين البريطانيين في موسكو⁽⁴⁰⁾.

3. أعلن الكونغرس الأمريكي في 1985م، من خلال قانون خاص، قرر فيه بأن عدد أعضاء البعثة الدبلوماسية التابعة للاتحاد السوفيتي في واشنطن، يجب أن يكون مساوياً لعدد أعضاء البعثة الدبلوماسية للولايات المتحدة الأمريكية في موسكو، وتم الاتفاق على سقف محدد للبعثة السوفيتية بأن لا يتجاوز عدد أعضائها 225 شخصاً بالنسبة للسفارة و26 شخصاً للدائرة القنصلية، الأمر الذي أدى إلى استبعاد 50 دبلوماسياً سوفيتياً من الأراضي الأمريكية عام 1986م⁽⁴¹⁾.

4. طلبت الأردن من إيران عام 1994م تخفيض عدد بعثتها إلى عشرين دبلوماسياً، بسبب مؤازرة إيران للحركات الإسلامية الذي عدته عمان تدخلاً مرفوضاً في الشؤون الداخلية للأردن⁽⁴²⁾.

5. طلب كاسترو رئيس كوبا تخفيض عدد موظفي السفارة الأمريكية في كوبا إلى 300 موظف، مبرراً طلبه بأن ثمانين في المائة منهم يتخفى وراء الحصانة الدبلوماسية للقيام بأعمال تجسس⁽⁴³⁾.

6. تقدمت وزارة الخارجية الإسرائيلية في أغسطس عام 1996م، بطلب رسمي إلى وزارة الخارجية الأردنية لزيادة عدد أعضاء البعثة الدبلوماسية العاملة في عمان، وقد رفض الأردن هذا الطلب، على خلفية أن الاتفاق الخاص بإقامة علاقات دبلوماسية بين البلدين قد نص على وجود سفير وأربعة دبلوماسيين في كل من سفارتي البلدين، لكن عدد العاملين بالسفارة الإسرائيلية تجاوز 12 دبلوماسياً⁽⁴⁴⁾.

ويُعد تخفيض حجم البعثة الدبلوماسية، إجراءً قانونياً مشروعاً للدولة المعتمد لديها، بموجب المادة (11) من اتفاقية فيينا لعام 1961م، يمكنها من فرض رقابة فعالة على البعثات الدبلوماسية وحماية أمنها القومي من الأنشطة غير المشروعة التي قد يقوم بها بعض الدبلوماسيين تحت غطاء الحصانة القضائية.

غير أن التطبيق العملي لهذا الإجراء يواجه إشكالية حقيقية، تتمثل في مبدأ المعاملة بالمثل، فكما تظهر الممارسات

الدولية، قد تتردد العديد من الدول في اللجوء إلى هذا الإجراء، خوفاً من أن تتعرض بعثاتها الدبلوماسية في الخارج لإجراءات مماثلة، وهذا يخلق توازناً دبلوماسياً دقيقاً، حيث تصبح قدرة الدولة على فرض سقف عددي لبعثات الآخرين، مرتبطة باستعدادها لقبول سقف مماثل لبعثاتها في الخارج، وبالتالي فإن تخفيض حجم البعثة، رغم كونه أداة قانونية مهمة للحد من إساءة استعمال الحصانات الدبلوماسية، يظل محكوماً بحسابات السياسة الخارجية، وضرورة الحفاظ على طبيعة متوازنة للعلاقات الدبلوماسية الثنائية.

المطلب الثالث: قطع العلاقات الدبلوماسية في ضوء القانون الدولي

من أهم ضمانات العمل الدبلوماسي الحصانة القضائية الدبلوماسية، لكن عندما تتحول تلك الحصانة إلى درع للإفلات من العقاب، تبرز إشكالية سياسية ودولية بالغة التعقيد، تضع مبدأ سيادة الدولة المعتمد لديها في مواجهة مباشرة مع مبدأ حصانة المبعوثين، ففي مواجهة إساءة استعمال المبعوثين الدبلوماسيين لحصانتهم القضائية، تبدأ الدولة المستقبلية بتطبيق إجراءات تدريجية، تبدأ من الاحتجاج الرسمي، ثم قد تتطور إلى إعلان الدبلوماسي «شخصاً غير مرغوب فيه»، أو حتى تخفيض حجم البعثة الدبلوماسية، وهذه الإجراءات تستند إلى حقوق مخولة للدولة المستقبلية بموجب القانون الدولي، مثلاً باتفاقية فيينا للعلاقات الدبلوماسية.

وعندما يثبت عدم فاعلية هذه الإجراءات الرادعة، وتستمر الانتهاكات، بل وتتصاعد إلى درجة قد تشكل تهديداً فعلياً للأمن القومي أو المصالح الحيوية للدولة المعتمد لديها، كما في حالة توظيف الحصانة القضائية الدبلوماسية لأنشطة غير مشروعة؛ كالتجسس أو تمويل الأعمال العدائية، فإن القانون الدولي يترك الباب مفتوحاً أمام آخر الأدوات وأكثرها مرارة: قطع العلاقات الدبلوماسية.

الفرع الأول: السند القانوني لقطع العلاقات الدبلوماسية

من المتفق عليه أن قطع العلاقات الدبلوماسية هو تصرف إرادي صادر عن دولة معينة، تُعبر فيه عن إرادتها في وضع نهاية لأداة الاتصال والتعامل الدولي الرسمي بينها وبين دولة أخرى، فقطع العلاقات الدبلوماسية يكون في الغالب بسبب تردي العلاقات الدبلوماسية بين دولتين إلى درجة كبيرة جداً، وكان يعد سابقاً كمقدمة للحرب أو نذيراً بوقوعها⁽⁴⁵⁾.

وقطع العلاقات الدبلوماسية هو من أخطر القرارات وأسوأها، التي تؤدي إلى توتر العلاقات الدبلوماسية بين الدولتين، إذ أنه يعتبر عملاً غير ودي، ويترتب عليه أن تقوم الدولة الأخرى بإعمال مبدأ المعاملة بالمثل، وتقطع علاقاتها الدبلوماسية بتلك الدولة، وبالتالي ينبغي ألا تلجأ الدولة المعتمد لديها إلى اتخاذ مثل هذا القرار إلا إذا وجدت أسباباً جدية، كأن ترى أن مصالحها قد تضررت كثيراً، مما يجعلها تصدر ذلك القرار⁽⁴⁶⁾.

كما أن قطع العلاقات الدبلوماسية، يمثل من الناحية العملية، إغلاق أبواب البعثة الدبلوماسية لدولة المبعوث، وإنزال علم البلاد عنها، وتقدم الدول على ممارسة هذه الخطوة الخطيرة لدوافع وأسباب كثيرة، سياسية واقتصادية وأمنية، بينما يقوم بعضها باستخدامها كسلاح دبلوماسي لمعالجة موقف معين مع دولة ما⁽⁴⁷⁾.

الأسس القانونية الدولية لقطع العلاقات الدبلوماسية:

يجد إجراء قطع العلاقات الدبلوماسية سنده في نص المادة (2) من اتفاقية فيينا للعلاقات الدبلوماسية لعام 1961م، حيث نصت على أنه: «تقام العلاقات الدبلوماسية وتنشأ البعثات الدبلوماسية بالرضا المتبادل»⁽⁴⁸⁾.

يوضح هذا النص أن إقامة العلاقات الدبلوماسية، يتم بالاتفاق المسبق بين الدولتين: المعتمدة والمعتمد لديها، وعلى

الرغم أنه لا يتضمن الإشارة صراحة على قطع العلاقات، كما هو الحال في إقامتها، إلا أنه يستخلص قياساً من ذلك، أن استمرار تلك العلاقات أيضاً قائمة على الموافقة المستمرة الرضائية بين الدولتين، فإذا ما تحققت لديها الأسباب والدوافع التي تدعو لاتخاذ هذا القرار الخطير والحاسم، فإن لها الحق في قطع تلك العلاقة الدبلوماسية⁽⁴⁹⁾.

الأسباب والدوافع الدولية لقطع العلاقات الدبلوماسية:

بالنظر إلى الممارسات الدولية، فإن أغلب القرارات التي تتخذها الدول بقطع علاقاتها الدبلوماسية مع دول أخرى، يكون سببها إما حركات احتجاجية على إثر النزاعات المسلحة أو الإقليمية، مثل قطع العلاقات الدبلوماسية ما بين العراق وأمريكا وفرنسا وبريطانيا خلال العدوان العسكري على العراق عام 1991م، وقد يكون بسبب الموقف الاحتجاجي إثر الاعتراف من قبل الدولة الثالثة بالأوضاع الإقليمية منفصلة عن الحكومة أو الدولة، مثل قطع العلاقات الدبلوماسية ما بين عدد من الدول العربية وبين عدد من الدول التي اعترفت بإسرائيل⁽⁵⁰⁾.

وقد يكون بسبب موقف احتجاجي على إثر انتهاك القانون الدولي أو المطالبة باحترامه، مثل قيام ثمان دول عربية بقطع علاقاتها الدبلوماسية مع الولايات المتحدة لقيامها بالانحياز في حرب حزيران 1967م إلى جانب إسرائيل، وقد يكون السبب هو السخط المعنوي، مثل قطع العلاقات بين فرنسا وبريطانيا على إثر قيام فرنسا بإعدام لويس السادس عشر، وقد يكون السبب هو تدهور العلاقات بين دولتين والنزاعات الأيديولوجية⁽⁵¹⁾.

وهناك أسباب تتعلق بالأعمال غير المشروعة التي ترتكبها الدولة أو أعضاء بعثتها الدبلوماسية، لا سيما تلك التي تخالف الواجبات الدبلوماسية التي نصت عليها المادة رقم (41) من اتفاقية فيينا، أو التصرفات التي تخل بنظام الحصانات والامتيازات الدبلوماسية⁽⁵²⁾.

ويكون من النادر أن تستعمل الدول وسيلة قطع العلاقات الدبلوماسية مع دولة أخرى كنتيجة لتصرفات مبعوثها الدبلوماسي، إذ أن الكثير من الدول تستجيب لطلب الدولة المعتمد لديها في استدعاء مبعوثها الذي صدر بحقه قرار من الدولة المعتمد لديها أنه غير مرغوب فيه، لعلمها أن عدم الاستجابة لهذا الطلب، يؤثر بشكل كبير وسلبي على العلاقات بين الدولتين، ويضر بمصالح الدولة المتخذة لذلك الإجراء، خاصة من الناحية الاقتصادية، ويؤدي إلى سوء العلاقة بين الدولتين من ناحية أخرى، والتي غالباً ما تسعى إلى الحفاظ عليها، وهي الهدف من إقامة العلاقات الدبلوماسية وفقاً لاتفاقية فيينا⁽⁵³⁾.

الإجراءات الشكلية لقطع العلاقات الدبلوماسية:

يتخذ قرار القطع أشكالاً وصوراً متعددة، فقد يكون شفويّاً أو كتابياً أو صريحاً أو ضمناً، وقد يكون مسبباً أو غير مسبب، وذلك يعود لرأي الدولة وتقديرها، غير أن ما دأب عليه العمل الدولي بهذا الشأن هو أن يتخذ قرار قطع العلاقات الدبلوماسية شكلاً رسمياً، أي أن يكون مكتوباً، ويتم توجيهه إلى الدولة المعتمدة، وعادة ما يتم استدعاء سفير الدولة المراد قطع العلاقات معها إلى وزير الخارجية لإخطاره بقرار القطع، فيحظى باستقبال قصير المدة يكفي لتلاوة وتسليم المذكرة⁽⁵⁴⁾.

الصلة بين قطع العلاقات وإساءة استعمال الحصانة القضائية الدبلوماسية:

تمثل إساءة استغلال الحصانة القضائية الدبلوماسية، أحد الأسباب الجوهرية التي قد تؤدي إلى قطع العلاقات الدبلوماسية، فعندما يمارس المبعوثون الدبلوماسيون أعمالاً تمثل جرائم، وتهدد أمنها الوطني بالخطر، كممارسة أعمال

التجسس أو التآمر على قلب نظام الحكم أو زرع الفتنة والقلق، فإن الدولة المعتمد لديها لا تنتظر إلى أن ذلك الفعل هو عمل شخصي فقط من قبل المبعوثين الدبلوماسيين، وإنما تعتبر ذلك وبشكل منطقي أنه بأمر من دولة المبعوث، وهو ما يترتب عليه أن تتخذ قراراً في مواجهة تلك الدولة بقطع العلاقات الدبلوماسية معها، كما أن ذلك الأمر يتحقق فيما إذا تعددت الأفعال الجنائية المرتكبة من المبعوث الدبلوماسي في الدولة المعتمد لديها، على نحو يظهر معه التقليل من الاحترام الواجب لها، مما سيضطرها إلى إعلان ذلك المبعوث شخصاً غير مرغوب فيه، وتطلب من دولته استدعاءه، فإذا لم تستجب دولة المبعوث لهذا الطلب، فإن ذلك يمثل إهانة لها، مما يجعلها تتخذ قراراً بقطع العلاقات الدبلوماسية معها.

الفرع الثاني: نتائج قطع العلاقات الدبلوماسية وتطبيقاتها الدولية

إذا كان قطع العلاقات الدبلوماسية عملاً قانونياً إرادياً، خاضعاً للسلطة التقديرية للدولة المعتمد لديها ولا يحتاج إلى موافقة دولة المبعوث، فهو في ذات الوقت إجراء استثنائي خطير، لأنه يؤدي إلى خلق وضعية قانونية جديدة، ذات آثار قانونية تتعلق ليس فقط بنشاط البعثة الدبلوماسية لكلا الدولتين، بل تؤثر سلباً على العلاقات الدبلوماسية، وعلى نشاط الدولتين المعنيتين ككل، ويتوقف الصلات الاقتصادية والتجارية وغيرها⁽⁵⁵⁾.

الإجراءات القانونية والعملية المترتبة على قطع العلاقات:

وإذا ما قررت الدولة المعتمد لديها ذلك، فينتج عنه أن يستدعي وزير خارجيتها رئيس البعثة الدبلوماسية، ويطلب منه المغادرة هو وأعضاء البعثة وأفراد عائلاتهم، وتحديد طريقة ووقت سفرهم، وتوفير وسائل النقل اللازمة لنقلهم وأموالهم⁽⁵⁶⁾.

كما يقع على عاتق الدولة المعتمد لديها - رغم ذلك - حماية واحترام دار البعثة وممتلكاتها ومحفوظاتها، وغالباً ما يتم الاتفاق بين الدولتين على تحديد اسم دولة ثالثة ترعى الإشراف على المفاوضات الخاصة بترحيل الدبلوماسيين وأسره، وحماية أشخاص رعايا الدولة المعتمدة، والإشراف والمحافظة على أموالها، ورعاية مصالح كل من الدولتين في الدولة الأخرى⁽⁵⁷⁾.

أما بخصوص المعاهدات الدولية بين الدول التي قطعت العلاقات الدبلوماسية، فإن قطع العلاقات لا يرمي بآثاره على هذه المعاهدات والاتفاقيات الدولية أو على أي التزام اتفاقي قائم بين الدول المعنية، ويستثنى من هذا الحكم القانوني الحالة التي يكون تطبيق المعاهدة فيها مرتبطاً بوجود علاقات دبلوماسية بين أطرافها، ومن ذلك المعاهدات التي تمنح حصانات وامتيازات إضافية لأعضاء البعثة الدبلوماسية، وهذا الاستثناء ينسجم تماماً مع الأحكام الواردة في اتفاقية فيينا لقانون المعاهدات لعام 1969م، فقطع العلاقات وسحب المبعوثين يؤدي إلى استحالة منحهم الحصانات والامتيازات الدبلوماسية⁽⁵⁸⁾.

تطبيقات عملية لقطع العلاقات الدبلوماسية:

يسجل التاريخ الدبلوماسي مجموعة من الحوادث التي أدت إلى قطع العلاقات الدبلوماسية، نتيجة تصرفات ارتكبتها المبعوث الدبلوماسي، ومنها:

1. قطعت تشيلي علاقاتها الدبلوماسية مع الاتحاد السوفيتي السابق بتاريخ 21 أكتوبر 1947م، وذلك إثر اتهام أعضاء سفارة السوفييت بمساعدة اللجنة المركزية للحزب الشيوعي التشيلي على الإضراب وإحداث الشغب في البلاد، كما قطعت فنزويلا علاقاتها الدبلوماسية مع الاتحاد السوفيتي السابق بتاريخ 15 مايو 1952م، وذلك لتجاهل الاتحاد

السوفيتي طلب فنزويلا استدعاء دبلوماسيين يعملان في السفارة السوفيتية، الأمر الذي اعتبرته فنزويلا انتهاكاً لسيادتها⁽⁵⁹⁾.

2. قطع مصر علاقاتها الدبلوماسية مع فرنسا وبريطانيا بتاريخ 1 نوفمبر 1956م، لاتهامهما بالتآمر والعدوان، كما قطعت السعودية علاقاتها الدبلوماسية مع أمريكا وبريطانيا، احتجاجاً على العدوان الثلاثي على مصر، وقطعت مصر وسوريا علاقاتهما الدبلوماسية مع ألمانيا الاتحادية عام 1965م، بسبب مواقفها المؤيدة لإسرائيل، واعتماد مساعدات اقتصادية ضخمة لها، كما قامت الإمارات بقطع علاقاتها الدبلوماسية مع أمريكا وبريطانيا بعد حرب حزيران 1967م، بسبب إدانة الأولى لدعم الدولتين لعدوان إسرائيل على الأمة العربية⁽⁶⁰⁾.

3. بتاريخ 20 يناير 1960م، قطعت كوبا علاقاتها الدبلوماسية مع إسبانيا، إثر اتهامها السفير الإسباني في هافانا بالقيام بنشاط ثوري ضد كوبا، وبتاريخ 1 مارس 1960م، قطعت السلفادور علاقاتها الدبلوماسية مع كوبا، وذلك إثر اتهام السلفادور سفير كوبا بالتجسس، وعقد لقاءات سرية مع الشيوعيين، وبتاريخ 30 ديسمبر 1960م، قطعت البيرو علاقاتها الدبلوماسية مع كوبا، إثر اتهام بيرو لسفارة كوبا في ليما بالتدخل في الشؤون الداخلية للبيرو⁽⁶¹⁾.

4. قطعت جمهورية مصر العربية علاقاتها الدبلوماسية والقنصلية مع حكومة البرتغال في عام 1963م، نظراً لاستمرار حكومة البرتغال في سياستها الاستعمارية، وعدم استجابتها لقرارات الأمم المتحدة المتعلقة بإنهاء الاستعمار، والتوقف عن سياسة القمع والإرهاب ضد الشعوب الأفريقية المكافحة ضد الاستعمار البرتغالي⁽⁶²⁾.

5. بتاريخ 13 مايو 1964م، قطعت البرازيل علاقاتها الدبلوماسية مع كوبا، إثر اتهام البرازيل لكوبا بالتآمر ضدها، وبتاريخ 29 أكتوبر 1964م، قطعت بوليفيا علاقاتها الدبلوماسية مع تشيكوسلوفاكيا، إثر اتهام بوليفيا لسفارة تشيكوسلوفاكيا في لاباز بالتدخل في شؤونها الداخلية، وبتاريخ 20 أغسطس 1969م، قطعت الكونغو علاقاتها الدبلوماسية مع بلغاريا، إثر اتهام الكونغو لمبعوثي بلغاريا الدبلوماسيين بالاشتراك في اضطرابات حدثت في البلاد، وقيام السفارة البلغارية بمساعدة أشخاص مطلوبين أمام المحكمة على مغادرة البلاد⁽⁶³⁾.

6. قطعت تونس علاقاتها الدبلوماسية مع سوريا بتاريخ 7 مايو 1968م، وذلك بسبب اتهامها البعثة الدبلوماسية السورية بتحريض المواطنين التونسيين على القيام بأعمال ثورية، كما قطعت الولايات المتحدة الأمريكية علاقاتها الدبلوماسية مع إيران بتاريخ 8 أبريل 1979م، كرد فعل على اقتحام السفارة الأمريكية في طهران عام 1979م، واحتجاز حوالي 90 أمريكياً، وقد قطعت بريطانيا كذلك علاقاتها الدبلوماسية مع إيران للسبب ذاته⁽⁶⁴⁾.

7. قررت مصر قطع علاقاتها الدبلوماسية مع كوستاريكا والسلفادور بعد قيام الأخيرتين بنقل سفارتيهما من تل أبيب إلى القدس في إبريل 1984م، كما قطعت تونس في 26/9/1985م، علاقاتها الدبلوماسية مع ليبيا، بعد أن قامت أربع طائرات ليبية باختراق المجال الجوي التونسي، وفي 22 أكتوبر 1985م، كما قطعت كينيا علاقاتها الدبلوماسية مع النرويج، بسبب إيواء النرويج لعدد من المعارضين الكينيين لديها، وفي 26/6/1985م، قطعت العراق علاقاتها الدبلوماسية مع ليبيا بسبب الدعم الذي قدمته الأخيرة لإيران في حربها ضد العراق⁽⁶⁵⁾.

8. وفي حادثة مقتل المعارض العراقي طالب السهيل في بيروت عام 1994م، على أيدي بعض الدبلوماسيين العراقيين، ورفض العراق التنازل عن الحصانة القضائية للدبلوماسيين المتورطين، مما دفع بالسلطات اللبنانية إلى قطع العلاقات الدبلوماسية مع العراق في نفس العام⁽⁶⁶⁾.

9. قطعت المملكة العربية السعودية علاقاتها الدبلوماسية مع إيران عام 2016م، وذلك على خلفية الهجوم على سفارة المملكة في طهران، وموقف إيران إثر إعدام السلطات السعودية لرجل الدين الشيعي (نمر النمر)⁽⁶⁷⁾.

10. قامت المملكة المغربية بقطع علاقاتها الدبلوماسية مع الجزائر في 1976/3/7م، على أثر اعتراف الجزائر باستقلال الصحراء الغربية مع أنها تابعة للمملكة المغربية وجزء من أراضيها، كما قطعت المملكة المغربية العلاقات الدبلوماسية مع إيران عام 2018م، وطلبت من السفير الإيراني المغادرة، بعد حصولها على معلومات كشفت دعماً مالياً ولوجستياً وعسكرياً قدمه (حزب الله اللبناني) لجهة البوليساريو، كما قررت المملكة استدعاء سفيرها في إيران، وإغلاق السفارة المغربية في طهران⁽⁶⁸⁾.

ونتيجة لخطورة هذا الإجراء، فإنه يتعين على أي دولة قبل أن تتخذ إجراء قطع العلاقات الدبلوماسية، أن تفكر في الأمر ملياً، خاصة عندما يكون السبب في ذلك هو أخطاء يرتكبها المبعوثون الدبلوماسيون في إطار تعسفهم، وسوء استخدامهم للحصانات القضائية الممنوحة لهم، لأنه ينتج عنه وضع حد نهائي للعلاقة بينها وبين الدولة المعتمدة، وإلا المعاملة بالمثل، مما يترتب عليه إغلاق البعثة الدبلوماسية الدائمة لكل منهما وسحب أعضائها، ومن ثم فيجب على الدولة أن توازن بين مصالحها وبين درجة وخطورة أفراد البعثة الدبلوماسية.

خاتمة

رغم أن من إحدى الإجراءات الرادعة لاستغلال الحصانة القضائية للدبلوماسي هي إعلان المبعوث شخصاً غير مرغوب فيه، حيث يُعد تدبيراً قانونياً دولياً مشروعاً، إلا أنه يجب توخي الحذر من قبل الدولة المعتمد لديها عند اتخاذها مثل هذا الإجراء، فهو يحمل في طياته حساسية بالغة على صعيد العلاقات الدولية، فإذا كان هذا الإجراء لا تلزم فيه تلك الدولة ببيان الأسباب التي استدعت اتخاذها، وقد يكون غير مرتكز على مبرر وجيه دولياً، فإنه وتبعاً لذلك قد يعرض الدولة التي أقدمت عليه للمسؤولية الدولية وطلب التعويض، أو قد يؤدي إلى المعاملة بالمثل، وأحياناً قد يؤدي إلى قطع العلاقات الدبلوماسية.

ورغم أنه كما لاحظنا العديد من الإجراءات الرادعة وفق القانون الدولي تجاه الدبلوماسي لشخصه ولدولته غير أن التطبيق العملي لهذا الإجراء تواجه إشكالية حقيقية، تتمثل في مبدأ المعاملة بالمثل، فكما تظهر الممارسات الدولية، قد تتردد العديد من الدول في اللجوء إلى هذا الإجراء، خوفاً من أن تتعرض بعثاتها الدبلوماسية في الخارج لإجراءات مماثلة، وهذا يخلق توازناً دبلوماسياً دقيقاً، حيث تصبح قدرة الدولة على فرض سقف عددي لبعثات الآخرين، مرتبطة باستعدادها لقبول سقف مماثل لبعثاتها في الخارج، وبالتالي فإن تخفيض حجم البعثة، رغم كونه أداة قانونية مهمة للحد من إساءة استعمال الحصانات الدبلوماسية، يظل محكوماً بحسابات السياسة الخارجية، وضرورة الحفاظ على طبيعة متوازنة للعلاقات الدبلوماسية الثنائية.

الهوامش

1. أحمد كركوب، مصطلحات في الدبلوماسية والشؤون الدولية، دار الفسيفساء، ليبيا، ط 2019م، ص 21.
2. الفقرة الأولى من المادة (9) من اتفاقية فيينا للعلاقات الدبلوماسية لعام 1961م.
3. عبد الله صالح الصماد، مرجع سابق، ص 546.
4. ناظم عبد الواحد جاسور، مرجع سابق، ص 413.
5. خالد حسن الشيخ، مرجع سابق، ص 251.

6. علاء أبو عامر، مرجع سابق، ص 240.
7. ناظم عبد الواحد جاسور، مرجع سابق، ص 416.
8. أحمد أبو الوفاء، الوسيط في القانون الدولي، مرجع سابق، ص 504.
9. أشرف محمد غرايبة، مرجع سابق، ص 220.
10. عزوز لغلان، مرجع سابق، ص 270.
11. ناظم عبد الواحد جاسور، مرجع سابق، ص 419.
12. الفقرة الثانية من المادة (9) من اتفاقية فيينا للعلاقات الدبلوماسية لعام 1961م.
13. خالد حسن الشيخ، مرجع سابق، ص 251.
14. عبدالله صالح الصماط، مرجع سابق، ص 552.
15. أشرف غرايبة، مرجع سابق، ص 221.
16. شادية رحاب، مرجع سابق، ص 225.
17. ناظم عبد الواحد جاسور، مرجع سابق، ص 412.
18. فادي الملاح، مرجع سابق، ص 106.
19. شادية رحاب، مرجع سابق، ص 223.
20. عبدالله صالح الصماط، مرجع سابق، ص 533.
21. جنان كاظم جنجر، مبدأ المعاملة بالمثل في القانون الدولي الدبلوماسي، أطروحة دكتوراه، كلية الحقوق، جامعة كربلاء، العراق، 2022م، ص 183.
22. من الموقع الإلكتروني، <https://arabic.com/world/1355456>، تاريخ الزيارة 2024/2/19م، وقت الدخول 3:40ص.
23. شادية رحاب، مرجع سابق، ص 226.
24. جريدة هسبريس المغربية، الاثنين 19 فبراير 2024م، 18:53.
25. عائشة راتب، التنظيم الدبلوماسي والقنصلي، مرجع سابق، ص 80.
26. انظر الموقع الإلكتروني ويكيبيديا <https://ar.m.wikipedia.org> ساعة الدخول 23:12، تاريخ الدخول 2024/2/19م.
27. أحمد مازن إبراهيم، استغلال المبعوث الدبلوماسي لمبدأ الحصانة والآثار المترتبة عليها، المجلة القانونية، مجلة علمية محكمة، القاهرة، مصر، (ISSN:2537-0758)، ص 94.
28. قوق سفيان، مرجع سابق، ص 57.
29. شادية رحاب، مرجع سابق، ص 227.
30. المادة (4) من اتفاقية فيينا للعلاقات الدبلوماسية لعام 1961م.
31. المادة (7) من اتفاقية فيينا للعلاقات الدبلوماسية لعام 1961م.
32. المادة (8) من اتفاقية فيينا للعلاقات الدبلوماسية لعام 1961م.
33. المادة (10) من اتفاقية فيينا للعلاقات الدبلوماسية لعام 1961م.
34. فادي الملاح، مرجع سابق، ص 99.
35. المادة (11) من اتفاقية فيينا للعلاقات الدبلوماسية لعام 1961م.

36. أشرف محمد غرايبة، مرجع سابق، ص 229.
37. خالد الشيخ، مرجع سابق، ص 216.
38. عزوز لغلام، مرجع سابق، ص 277.
39. أشرف محمد غرايبة، مرجع سابق، ص 228.
40. ناظم عبد الواحد جاسور، مرجع سابق، ص 419.
41. المرجع سابق، ص 419.
42. حذيفة حماد عبد، أثر التجسس على الحصانة الدبلوماسية، رسالة ماجستير، كلية الحقوق، الجامعة الإسلامية في لبنان، 2020م، ص 73.
43. فادي ملاح، مرجع سابق، ص 103.
44. عصام أحمد علي السنيدار، البعثة الدبلوماسية بين الحصانة ومقتضيات الأمن الوطني، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، الأردن، 2001م، ص 118.
45. عبد الفتاح الرشدان، محمد خليل الموسي، مرجع سابق، ص 139.
46. علي صادق أبو هيف، القانون الدبلوماسي، مرجع سابق، ص 235.
47. خالد حسن الشيخ، مرجع سابق، ص 257.
48. المادة (2) من اتفاقية فيينا للعلاقات الدبلوماسية لعام 1961م.
49. فادي الملاح، مرجع سابق، ص 121.
50. ناظم عبد الواحد جاسور، مرجع سابق، ص 426.
51. المرجع سابق، ص 426.
52. علي حسين الشامي، مرجع سابق، ص 359.
53. شادية رحاب، مرجع سابق، ص 426.
54. رائد الشيباني، مرجع سابق، ص 122.
55. علي حسين الشامي، مرجع سابق، ص 364.
56. أحمد حلمي إبراهيم، مرجع سابق، ص 58.
57. جعفر عبد السلام، مرجع سابق، ص 172.
58. عبد الفتاح الرشدان، محمد خليل الموسي، مرجع سابق، ص 140.
59. أشرف محمد غرايبة، مرجع سابق، ص 246.
60. خالد حسن الشيخ، مرجع سابق، ص 257.
61. رائد الشيباني، مرجع سابق، ص 124.
62. عائشة راتب، مرجع سابق، ص 94.
63. فادي الملاح، مرجع سابق، ص 125.
64. رائد الشيباني، مرجع سابق، ص 124.
65. علاء أبو عامر، مرجع سابق، ص 240.
66. أشرف محمد غرايبة، مرجع سابق، ص 247.

67. عباس محسن حمد، مصير الاتفاقيات القانونية بعد قطع العلاقات الدبلوماسية، رسالة ماستر، كلية القانون، الجامعة الإسلامية، لبنان، 2020م، ص 63.
68. علاء أبو عامر، مرجع سابق، ص 241.
- قائمة المصادر والمراجع:
- أبو الوفا، أحمد. (2016). *الوسيط في القانون الدولي العام*. القاهرة: دار النهضة العربية.
- Abu Al-Wafa, A. (2016). *The Concise Treatise on Public International Law*. Cairo: Dar Al-Nahda Al-Arabiya.
- أبو هيف، علي صادق. (1975). *القانون الدبلوماسي*. الإسكندرية.
- Abu Heif, A. S. (1975). *Diplomatic Law*. Alexandria.
- أبو عامر، علاء. *القانون الدبلوماسي*. بيانات النشر غير مكتملة في الهوامش.
- Abu Amer, A. *Diplomatic Law*. Publication details are incomplete in the footnotes.
- إبراهيم، أحمد مازن. (2020). *استغلال المبعوث الدبلوماسي لمبدأ الحصانة والآثار المترتبة عليها*. المجلة القانونية، (4)7، 108-78.
- Ibrahim, A. M. (2020). *The Diplomatic Envoy's Abuse of the Principle of Immunity and Its Consequences*. The Legal Journal, 7(4), 78-108.
- إبراهيم، أحمد حلمي. *مرجع في القانون الدولي/العلاقات الدبلوماسية*. بيانات العنوان والنشر غير مكتملة في الهوامش.
- Ibrahim, A. H. *A Reference on International Law/Diplomatic Relations*. Title and publication details are incomplete in the footnotes.
- جنجر، جنان كاظم. (2022). *مبدأ المعاملة بالمثل في القانون الدولي الدبلوماسي*. أطروحة دكتوراه، كلية القانون، جامعة كربلاء، العراق.
- Janjar, J. K. (2022). *The Principle of Reciprocity in Diplomatic International Law*. PhD Dissertation, College of Law, University of Karbala, Iraq.
- جاسور، ناظم عبد الواحد. *مرجع في القانون الدبلوماسي/العلاقات الدولية*. بيانات العنوان والنشر غير مكتملة في الهوامش.
- Jasour, N. A. W. *A Reference on Diplomatic Law/International Relations*. Title and publication details are incomplete in the footnotes.
- حمد، عباس محسن. (2020). *مصير الاتفاقيات القانونية بعد قطع العلاقات الدبلوماسية*. رسالة ماستر، كلية القانون، الجامعة الإسلامية، لبنان.

Hamad, A. M. (2020). *The Fate of Legal Agreements after the Severance of Diplomatic Relations*. Master's Thesis, Faculty of Law, Islamic University, Lebanon.

رحاب، شادية. (2006). *الحصانة القضائية الجزائية للمبعوث الدبلوماسي: دراسة نظرية وتطبيقية*. أطروحة دكتوراه، كلية الحقوق والعلوم السياسية، جامعة الحاج لخضر، باتنة، الجزائر.

Rahab, S. (2006). *Criminal Jurisdictional Immunity of the Diplomatic Envoy: A Theoretical and Applied Study*. PhD Dissertation, Faculty of Law and Political Science, University of El Hadj Lakhdar, Batna, Algeria.

رحاب، شادية، ولشهب، حورية. (2012). *الحصانة الدبلوماسية وأعمال الجوسسة*.

Rahab, S., & Lachheb, H. (2012). *Diplomatic Immunity and Acts of Espionage*.

راتب، عائشة. *التنظيم الدبلوماسي والقنصلي*. بيانات النشر غير مكتملة في الهوامش.

Rateb, A. *Diplomatic and Consular Organization*. Publication details are incomplete in the footnotes.

الرشدان، عبد الفتاح، والموسى، محمد خليل. (2005). *أصول العلاقات الدبلوماسية والقنصلية*. الأردن: المركز العلمي للدراسات السياسية.

Al-Rashdan, A., & Al-Mousa, M. K. (2005). *Principles of Diplomatic and Consular Relations*. Jordan: Scientific Center for Political Studies.

السنيدار، عصام أحمد علي. (2001). *البعثة الدبلوماسية بين الحصانة ومقتضيات الأمن الوطني*. رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، الأردن.

Al-Sunaidar, I. A. A. (2001). *The Diplomatic Mission between Immunity and the Requirements of National Security*. Master's Thesis, Faculty of Graduate Studies, University of Jordan, Jordan.

الشيخ، خالد حسن. *الدبلوماسية والقانون الدبلوماسي*. بيانات النشر غير مكتملة في الهوامش.

Al-Sheikh, K. H. *Diplomacy and Diplomatic Law*. Publication details are incomplete in the footnotes.

الشامي، علي حسين. *الدبلوماسية: نشأتها وتطورها وقواعدها ونظام الحصانات والامتيازات الدبلوماسية*. بيانات النشر غير مكتملة في الهوامش.

Al-Shami, A. H. *Diplomacy: Its Origin, Development, Rules, and the System of Diplomatic Immunities and Privileges*. Publication details are incomplete in the footnotes.

الشيباني، رائد. *مرجع في القانون الدبلوماسي/العلاقات الدبلوماسية*. بيانات العنوان والنشر غير مكتملة في الهوامش.

Al-Shaibani, R. *A Reference on Diplomatic Law/Diplomatic Relations*. Title and publication details are incomplete in the footnotes.

الصماد/الصماط، عبد الله صالح. **مرجع في الحصانات الدبلوماسية**. ورد الاسم في الهوامش بصيغتين، وبيانات العنوان والنشر غير مكتملة.

Al-Samad/Al-Samat, A. S. *A Reference on Diplomatic Immunities*. The name appears in two spellings in the footnotes, and title and publication details are incomplete.

عبد، حذيفة حماد. (2020). **أثر التجسس على الحصانة الدبلوماسية**. رسالة ماجستير، كلية الحقوق، الجامعة الإسلامية في لبنان.

Abd, H. H. (2020). *The Impact of Espionage on Diplomatic Immunity*. Master's Thesis, Faculty of Law, Islamic University of Lebanon.

عبد السلام، جعفر. **مرجع في القانون الدولي/القانون الدبلوماسي**. بيانات العنوان والنشر غير مكتملة في الهوامش.

Abdel Salam, J. *A Reference on International Law/Diplomatic Law*. Title and publication details are incomplete in the footnotes.

غرايبة، أشرف محمد. (2014). **الحصانة الدبلوماسية وضرورات حماية الأمن القومي**. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

Gharaibeh, A. M. (2014). *Diplomatic Immunity and the Imperatives of National Security Protection*. Amman: Dar Al-Thaqafa for Publishing and Distribution.

قوق، سفيان. **مرجع في الحصانات الدبلوماسية**. بيانات العنوان والنشر غير مكتملة في الهوامش.

Goug/Kouk, S. *A Reference on Diplomatic Immunities*. Title and publication details are incomplete in the footnotes.

كركوب، أحمد. (2019). **مصطلحات في الدبلوماسية والشؤون الدولية**. بنغازي، ليبيا: دار الكتب الوطنية.

Karkoub, A. (2019). *Terms in Diplomacy and International Affairs*. Benghazi, Libya: Dar Al-Kutub Al-Wataniyya.

لغلام، عزوز. (2019). **الحصانة القضائية للمبعوث الدبلوماسي في ضوء اتفاقية فيينا للعلاقات الدبلوماسية لعام 1961م**. أطروحة دكتوراه، كلية الحقوق، جامعة الجزائر 1 بن يوسف بن خدة، الجزائر.

Loghlam, A. (2019). *Jurisdictional Immunity of the Diplomatic Envoy in Light of the 1961 Vienna Convention on Diplomatic Relations*. PhD Dissertation, Faculty of Law, University of Algiers 1 Benyoucef Benkhedda, Algeria.

الملاح، فادي. (1993). **سلطات الأمن والحصانات والامتيازات الدبلوماسية في الواقع النظري والعملية مقارناً بالشريعة الإسلامية**. الإسكندرية: دار المطبوعات الجامعية.

Al-Mallah, F. (1993). *Security Powers and Diplomatic Immunities and Privileges in Theory and Practice: A Comparative Study with Islamic Law*. Alexandria: Dar Al-Matbouat Al-Jami'iyya.

اتفاقية فيينا للعلاقات الدبلوماسية لعام 1961م.

Vienna Convention on Diplomatic Relations, 1961.

هسبريس. (2024، 19 فبراير). خبر متعلق بطرد السفير الإسرائيلي لدى البرازيل وسحب السفير البرازيلي من تل أبيب. جريدة هسبريس المغربية.

Hespress. (2024, February 19). *News Report on the Expulsion of the Israeli Ambassador to Brazil and the Withdrawal of the Brazilian Ambassador from Tel Aviv*. Hespress Moroccan Newspaper.

ويكيبيديا العربية. قائمة الدول ذات السيادة. تاريخ الاطلاع: 19 فبراير 2024.

Arabic Wikipedia. *List of Sovereign States*. Accessed February 19, 2024.

موقع إلكتروني إخباري. (2024). خبر دولي منشور على الرابط الوارد في الهوامش. تاريخ الاطلاع: 19 فبراير 2024.

News Website. (2024). *International News Report Published at the Link Cited in the Footnotes*. Accessed February 19, 2024.

موقف الإمامية من القراءات القرآنية دراسة نقدية

م.م. جمال نعيم حسناوي¹

¹ قسم علوم القرآن، كلية التربية للعلوم الانسانية، جامعة البصرة، محافظة البصرة، جمهورية العراق.

البريد الالكتروني : jamal.naeem@uobasrah.edu.iq

HNSJ, 2026, 7(5); <https://doi.org/10.53796/hnsj75/32>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/75/32>

تاريخ النشر: 2026/05/01م

تاريخ القبول: 2026/04/22م

تاريخ الاستقبال: 2026/04/15م

المستخلص

تتناول هذه الدراسة موقف الإمامية من القراءات القرآنية من خلال قراءة نقدية تجمع بين التأصيل التاريخي والتحليل العلمي لمفهوم القراءات وأنواعها وأسباب اختلافها. وتهدف الدراسة إلى بيان إسهام أئمة أهل البيت عليهم السلام ومدرستهم العلمية في خدمة علوم القرآن، ولا سيما علم القراءات، من حيث التعليم والتوجيه والتأليف، مع الكشف عن طبيعة موقفهم من تعدد القراءات ومن القول بنزول القرآن على سبعة أحرف. وقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي النقدي، وذلك باتباع التعريفات الاصطلاحية للقراءات، واستعراض نشأتها التاريخية، وتحليل آراء العلماء في تواتر القراءات وأنواعها، ومناقشة الروايات الواردة في هذا الباب عند الإمامية. وتوصلت الدراسة إلى أن علم القراءات يقوم على معرفة أوجه أداء كلمات القرآن واختلاف الناقلين فيها من حيث الحذف والإثبات والتحريك والتسكين وسائر هيئات النطق، وأن لأئمة أهل البيت حضوراً علمياً واضحاً في حركة القراءات القرآنية، ولا سيما في عصر الإمام الباقر والإمام الصادق عليهما السلام. كما بيّنت الدراسة أن الموقف الإمامي يقرّ بجواز القراءة بما تداوله القراء واشتهر بين المسلمين، مع التأكيد على أن القرآن نزل من عند الواحد على حرف واحد، وأن الاختلاف في القراءات يرجع في جانب كبير منه إلى الرواية، واللهجات، وتجرد المصاحف الأولى من النقط والشكل، لا إلى تعدد أصل النص القرآني. وتخلص الدراسة إلى أن الإمامية ميّزوا بين العناية العلمية بالقراءات وجواز القراءة بالمشهور منها، وبين رفض تفسير حديث الأحرف السبعة على أنه ترخيص بتعدد نصوص القرآن أو اختلافها في أصل النزول.

الكلمات المفتاحية: القراءات القرآنية، الإمامية، أهل البيت، الأحرف السبعة، تواتر القرآن، علوم القرآن.

RESEARCH TITLE

The Imāmī Position on Qur'anic Readings: A Critical Study

Jamal Naeem Hasnawi¹

¹ Department of Qur'anic Sciences, College of Education for Human Sciences, University of Basrah, Basrah Governorate, Republic of Iraq.

Email: jamal.naeem@uobasrah.edu.iq

HNSJ, 2026, 7(5); <https://doi.org/10.53796/hnsj75/32>

Arabic Scientific Research Identifier: <https://arsri.org/10000/75/32>

Received at 15/04/2026

Accepted at 22/04/2026

Published at 01/05/2026

Abstract

This study examines the Imāmī position on Qur'anic readings through a critical approach that combines historical grounding with scholarly analysis of the concept of readings, their types, and the causes of their variation. The study aims to clarify the contribution of the Imams of Ahl al-Bayt, peace be upon them, and their scholarly school to the service of Qur'anic sciences, particularly the science of Qur'anic readings, in terms of teaching, guidance, and authorship. It also seeks to reveal the nature of their position on the plurality of readings and on the claim that the Qur'an was revealed in seven modes. The study adopts the descriptive, analytical, and critical method by tracing the technical definitions of Qur'anic readings, reviewing their historical development, analyzing scholars' views on the transmission and types of readings, and discussing the relevant narrations in the Imāmī tradition. The study concludes that the science of readings is concerned with identifying the modes of performing Qur'anic words and the differences among transmitters regarding omission, affirmation, vocalization, vowelizing, pausing, joining, and other forms of pronunciation. It also finds that the Imams of Ahl al-Bayt had a clear scholarly presence in the movement of Qur'anic readings, especially during the eras of Imam al-Bāqir and Imam al-Ṣādiq, peace be upon them. The study further shows that the Imāmī position permits recitation according to the readings commonly transmitted and widely accepted among Muslims, while affirming that the Qur'an was revealed by the One God in one mode. It maintains that variations in readings are largely attributable to transmission, dialectal differences, and the absence of dots and vowel marks in early Qur'anic codices, rather than to any plurality in the original Qur'anic text. The study concludes that the Imāmīs distinguished between scholarly attention to Qur'anic readings and the permissibility of reciting according to the well-known readings, on the one hand, and the rejection of interpreting the hadith of the seven modes as authorization for multiple Qur'anic texts or differences in the original revelation, on the other.

Key Words: Qur'anic readings, Imāmī school, Ahl al-Bayt, seven modes, transmission of the Qur'an, Qur'anic sciences.

المقدمة

الحمد لله الذي هدانا لهذا، وما كنا لنهتدي لولا أن هدانا الله، والصلاة والسلام على النبي الرسول الأكرم، الداعي إلى الخير الأعظم، محمد بن عبد الله، وعلى آله الطيبين الطاهرين.

أما بعد :

فقد حظي كتاب الله العزيز بجهود كبيرة في سبيل الحفاظ على سلامة نطقه ، وكشف أسرار إعجازه، و تعريف الناس بفضل قراءته و تعليمه، و إرشادهم إلى آدابه و معانيه، و تنظيم الدرس لمن ينبغي أن يتلقى شيئاً من علومه، و ظلّ جزء من تلك الجهود حبيساً في مخطوطات تحتفظ بها مكتبات العالم، و حُبس معها علم غزير كثير النفع ، و لهذا فإنّ النهوض بتحقيق النصوص العربية الإسلامية القديمة هو أحد أهم وجوه النهوض بمجد هذه الأمة، و هو صورة لتجديد ذكرى رجالها، الذين أحرزوا في علوم العربية المختلفة تفوقاً تشهد لهم به كتبهم التي ظلّت حتى اليوم مصدر تدريس علوم القرآن و العربية.

والقرآن الكريم كلمة الله في الأرض، والكتاب الأول الذي دأب العلماء على دراسته، والوقوف على مواضع الإعجاز فيه، ومن بين الميادين التي سلكها العلماء في دراسة كتاب الله، القراءات القرآنية.

كما إن موضوع الأحرف السبعة التي نزل بها القرآن الكريم، وما قام عليها من القراءات القرآنية ليتطلب اهتماماً بالغاً، واستشعار تأثيره دائماً، فهو يتعلق بالمصدر الأول في الإسلام، وهو القرآن الكريم، من جهة أصوله الثابتة، فالاعتقاد به هو محور الدين، ومرتكز حياة المؤمن كلها. ولما كان القرآن الكريم وحياً من الله تعالى، أنزل على سبعة أحرف، هي أيضاً من وحي الله، وبلاغ رسوله ﷺ ، فإن هذه الأحرف السبعة تعد الأساس الشرعي في تعدد القراءات القرآنية، وربانية مصدرها الإلهي.

ومن جهة ثانية فالقرآن الكريم بكلماته وحروفه ذو لغة متميزة بخصائصها، وهي العربية التي نزل بها على أحرفه السبعة، فانتسج القول في مدلولات هذه الأحرف كثيراً، تبعاً لخصائص اللغة العربية، وما حملته من وحي معصوم. ولذلك التزم علماء الإسلام منهجاً علمياً منضبطاً، يتناسب وإدراكهم جلال هذا الموضوع وخطر شأنه، ووجوب تجلية وجه الحق فيه.

أولاً : أهمية الدراسة: تبحث الدراسة دور اهل البيت (عليه السلام) في القراءات القرآنية وكيف كان لهم الفضل في تدوين وتفسير القرآن الكريم بالإضافة إلى دورهم في القراءات القرآنية ووضع أسس علم النحو واللغة الذي حافظ على تعلم قراءة القرآن بطريقة صحيحة كما كان يقرأ النبي ﷺ

ثانياً : مشكلة الدراسة : هل كانت القراءات القرآنية المعروفة في الوقت الحاضر هي متواترة عن النبي واهل البيت ام انها كانت اجتهادات من القراء انفسهم وهل يجوز القراءة بالقراءات الشاذة ام الاعتماد على المتواترة فقط.

المبحث الاول: التعريف بالقراءات القرآنية وتاريخها

المطلب الاول: تعريف القراءات:

أولاً: بيان مفهوم القراءات فقد جاء مفهوم (القراءات وهو جمع قراءة وهي مصدر قرأ قراءة وقرآنًا بمعنى تلا تلاوة، وهي في الأصل بمعنى الجمع والضم، تقول قرأت الماء في الحوض أي: جمعته فيه، وسمي القرآن قرآنًا؛ لأنه يجمع الآيات والسور ويضم بعضها إلى بعض)⁽¹⁾.

ثانياً: تعريف معنى القراءات في الاصطلاح العلمي فقد عرفها ابن الجزري فقال هي علم بكيفية أداء كلمات القرآن

(1) السندي عبد القيوم عبدالغفور، صفحات في علوم القراءات، مكتبة الأمدادية، 1514هـ، 9

واختلافها بعزو الناقلة، ولابد فيها من التلقي والمشافهة لأن في القراءات أشياء لا تحكم إلا بالسمع والمشافهة⁽²⁾ (مذهب من مذاهب النطق في القرآن يذهب به امام من ائمة القراءة مخالفاً به غيره في النطق بالقرآن الكريم مع أئمة الروايات والطرق عنه سواء اكانت هذه المخالفة في نطق الحروف في نطق هيئتها)⁽³⁾

وعرفها الزركشي فقال: القراءات هي (اختلاف الفاظ الوحي المذكور في كتبه الحروف أو كيفيتها من تخفيف وتثقل وغيرهما)⁽⁴⁾ وعرفها الدمياطي بأنها (علم يعلم منه اتفاق الناقلين لكتاب الله تعالى واختلافهم في الحذف والاثبات والتحريك والتسكين والفصل والوصل وغير ذلك من هيئة النطق والابدال وغيره من حيث السماع)⁽⁵⁾. وفي ضوء هذه التعريفات نلخص إلى ما يلي: ان القرآن الكريم نزل على النبي محمد ﷺ نجوماً متفرقة في ثلاث وعشرين سنة بلهجة قريش⁽⁶⁾.

وكانت القبائل على لهجات شتى وبعضها مذموم كعنعنة تميم وكشكشة ربيعة وكسكسة هوازن وتضع قيس وعجرفية ضبة وتلتة بهراء وعجعة قضاة واستطاء سعد والازد وقيس وشنشنة اليمن وقد شق على سائر القبائل قراءة القرآن بلهجة قريش، وزعموا ان الرخصة صدرت من النبي ﷺ بأن تقرأ كل امة بلغتهم وما جرت عليه عاداتهم وذلك للتيسير⁽⁷⁾.

المطلب الثاني: تاريخ القراءات القرآنية

يشهد التاريخ العلمي للائمة من اهل البيت ﷺ حضورهم الفعال في ترسيخ علوم القرآن بما تضمنته من تفاصيل واضافات، حيث ذكرت بعض الكتب والمصادر دور أئمة اهل البيت ﷺ وكيف كانوا من المتقدمين في التأليف حول القرآن الكريم وعلومه.

ففي ما يتصل ببداية الاهتمام في القراءات نجد الامام السجاد علي بن الحسين بن علي بن ابي طالب ﷺ له قراءة رواها عنه ابن زيد الشهيد ﷺ (ت123هـ) رواها عنه عمر بن موسى الوجيهي قال في اول كتاب قراءة زيد هذه القراءة سمعتها من زيد بن علي بن الحسين بن ابي طالب ﷺ قال: سمعت زيد بن علي يقول: هذه قراءة أمير المؤمنين علي بن ابي طالب ﷺ قال: وما رأيت اعلم بكتاب الله وناسخة ومنسوخه ومشكلة واعرابه منه⁽⁸⁾ كما نجد ان بعض الائمة ﷺ قاموا بدور التعليم والتوجيه مع العديد من القراء أو من تتلمذ على أيديهم.

فهذا الامام الباقر ﷺ روي عنه ابي جعفر محمد بن الحسن بن ابي سارة الرواسي الكوفي أستاذ الكسائي والفراء وكان الرواسي من خواص الامام الباقر ﷺ، ذكر صاحب طبقات القراء قال: (روى الحروف عن ابي عمرو، وله اختيار في القراءات يروي عنه، وكذلك روي عنه علي بن حمزة الكسائي، ويحيى بن زياد الفراء، وخلاص بن خالد الصيرفي، وقيل سمع الحروف منه، وكذا علي بن محمد الكندي)⁽⁹⁾.

(2) ظ، ابن الجزري، محمد بن محمد بن يوسف (ت833هـ) منجد المقرئين ومرشد الطالبين، دار الكتب العلمية

(3) الزرقاني، محمد عبد العظيم، (ت1367هـ) مناهل العرفان في علوم القرآن، ط3، 412/1

(4) الزركشي، بدر الدين (ت794هـ)، البرهان في علوم القرآن، تحقيق محمد ابو الفضل، دار احياء الكتب العربية، بيروت، ط1376هـ، 1/318

(5) الدمياطي، احمد محمد (ت1117هـ)، اتحاف فضلاء البشر في القراءات الاربع عشر، مطبعة الميمونية، 1317هـ، 6

(6) عبد الصبور شاهين، تاريخ القرآن، دار القلم، القاهرة، ط3، 2007م: 229.

(7) ظ، ابن قتيبة، ابو محمد عبدالله بن مسلم (ت276هـ)، تأويل مشكل القرآن، تحقيق: السيد صقر، دار التراث، القاهرة، الطبعة2، 1393هـ، 32

(8) ظ، الطوسي: أبو جعفر محمد بن الحسن (ت460هـ)، الفهرست، تحقيق: جواد الفيومي، مؤسسة نشر الفقاهة، ط2، 1422هـ، 186

(9) ابن الجزري: محمد بن محمد بن محمد علي الدمشقي الشافعي، غاية النهاية في طبقات القراء، دار الكتب العلمية، ط1. 1427هـ: 2/116، 117

وفي عصر الامام الصادق جعفر بن محمد عليه السلام نجد الامام هو اول من أشار على تلميذه ابان بن تغلب (ت 141هـ) كتابه اول كتاب في القراءات القرآنية، وكان ابان بن تغلب احد القراء المشهورين وكانت له قراءة مشهورة حيث ذكره النجاشي قال: (كان ابان رحمه الله مقدماً في كل فن من العلم في القرآن والفقه والحديث والادب واللغة والنحو، وله كتب منها تفسير غريب القرآن، وكتاب الفضائل، ولأبان قراءة مفردة مشهورة عند القراء)⁽¹⁰⁾ وقد ذكره ابن النديم في القراءة وقال: (وله من الكتب، كتاب معاني القرآن لطيف كتاب القراءات، كتاب من الأصول في الرواية على مذهب الشيعة)⁽¹¹⁾.

وبعد ابان صنف حمزة بن حبيب وهو احد القراء السبعة وله من الكتب، كتاب قراءة حمزة وكتاب الفرائض⁽¹²⁾، وقد ذكره الشيخ في رجاله فقال هو حمزة بن حبيب أبو عمارة السلمي⁽¹³⁾، و وجد بخط الشهيد الأول ما صورته (قرأ الكسائي القرآن على حمزة وقرأ حمزة على ابي عبدالله الصادق عليه السلام وقرأ على أبيه عليه السلام وقرأ على ابيه عليه السلام وقرأ على امير المؤمنين عليه السلام)⁽¹⁴⁾ فقد ذكر الطهراني انه (لم يعهد لأحد قبل ابان وحمزة تصنيف في القراءات)⁽¹⁵⁾.

وحين تبلور التأليف في القراءات السبع عند مطلع القرن الرابع الهجري عمد ابن الحجام إلى التأليف كتابين في القرارات أحدهما قراءة امير المؤمنين عليه السلام والاخر قراءة اهل البيت عليه السلام⁽¹⁶⁾ وفي الحقبة نفسها اورد محمد بن بحر الرهني في كتاب مقدمات في علم القرآن ذكر فيها التفاوت في المصاحف التي بعث بها عثمان بن عفان واختلاف القراءات⁽¹⁷⁾.

تأسيساً على ما تقدم نجد ان تاريخ القراءات القرآنية لدى أئمة اهل البيت عليه السلام ومدرستهم يكشف عن حركة علمية قرآنية واسهامات تمثل جزءاً مهماً من هذه الحركة العلمية القرآنية ظهرت بشكل فيه مزيد من العناية بالمؤلفات المختصة بالقراءات وعدم المنع منها لا يمنع من الموقف الخاص للأئمة عليه السلام من تلك القراءات وموقف اتباع مدرستهم من بعدهم في النظر إلى التعدد الكبير والاختلاف الواسع بين القراءات وهو ما سنقف عنده في المطلب اللاحق.

لم يلق كتاب في تاريخ الإنسانية ما لقيه القرآن الكريم من عناية واهتمام ولا غرو في ذلك، فهو كتاب رب العالمين، الخالد إلى يوم الدين، وهو إلى الناس اجمعين، انه كتاب البشرية جمعاء على مر العصور والدهور واختلاف الأماكن والبقاع، وكان للمسلمين شرف الاهتمام بهذا الكتاب والعناية به تلاوة وحفظاً وشرحاً وتفسيراً وتعلماً وتعليماً وكان الاهتمام بالقراءات القرآنية جانباً من الجوانب التي شدد انتباه العلماء ودفعت بعضهم للانقطاع وتلقي تلك القراءات وجمعها وتعليمها وتدوينها حتى نشأ من اطلق عليه علم القراءات.

وذكر الخطيب انه (قد جاء القرآن الكريم خطاباً عاماً للأمم كافة في كل زمان وفي كل مكان لذلك راعى اختلاف عقول الناس، ما تستوعبه منه فتشمل ما يلي رغبات الخواص فالمرح وأشار، ونوه، وعرض ونوع أوجه الاعراب، فاشتمل على صنوف من القول وفنون من البلاغة، وذلك لأنه الكتاب الخاتم الذي لا كتاب بعده، المنزل على الرسول الخاتم الذي لا

(10) النجاشي: أبو العباس أحمد بن علي بن أحمد بن العباس الأسدي الكوفي (ت 450هـ)، رجال النجاشي، مؤسسة النشر الإسلامي - قم، 2008، 11

(11) ابن النديم: أبي الفرج محمد بن أبي يعقوب إسحاق (ت 380 هـ)، الفهرست، تحقيق: د. يوسف علي طويل، دار الكتب العلمية - بيروت، ط 2 -

1422 هـ، 267

(12) ط، المصدر نفسه، 48

(13) الطوسي، محمد بن الحسن، رجال الطوسي، تحقيق جواد الفيومي، مؤسسة النشر الإسلامي - قم، سنة الطبع - 1415هـ، 177

(14) الامين، السيد محسن (ت 1371هـ)، أعيان الشيعة، ت: حسن الامين، 93/3

(15) الطهراني، محمد الحسين، (ت 1416هـ)، معرفة الامام، دار الحجة البيضاء، 76/16

(16) ط، مصدر سابق، الطوسي: الفهرست: 228.

(17) ط، ابن طاووس، علي بن موسى بن جعفر (ت 664هـ) سعد السعود، منشورات الرضى، قم المقدسة، 1363هـ، 279

رسول بعده⁽¹⁸⁾ ومع ذلك فقد اعترض بعض اهل العلم على ان المصحف العثماني قد كتب مجرداً عن الشكل والاعجام، وقد انتدب لهذا الامر افراد غير اكفاء فوقع بين النسخ المرسلة إلى الامصار أخطاء واختلافات املائية الامر الذي أدى إلى النطق بالحروف المتشابهة في وجوه مختلفة، فنشأ نتيجة ذلك القراءات المتعددة للوصول إلى حقيقة اللفظ بتلك الالفاظ المكتوبة⁽¹⁹⁾.

وقد كان الائمة الهادين من اهل البيت النبوي ﷺ كما كان للرسول الأعظم ﷺ نصيب وافر من الاسهام في تلك الثروة التصحيحية والنهضة الإنمائية للمثل والقيم العليا والمبادئ السامية دور بارز وملحوظ في ذلك البعث الحضاري والنقلة التحولية التاريخية الحاسمة في حياة البشرية كافة من خلال الثروة الطائلة التي خلفوها لنا حملة الآثار والاخبار بأمانة وإخلاص في مختلف ميادين العلم والمعرفة وحقول الفكر والثقافة.

المبحث الثاني: أنواع القراءات وأسباب اختلافها

المطلب الأول: أنواع القراءات

ذكر بعض العلماء ان القراءات متواترة واحاد وشاذة ، وجعلوا المتواترة السبع ، والاحاد الثلاث المتممة لعشرها، ثم ما يكون من قراءات الصحابة وما بقي فهو شاذ وقيل العشرة متواترة ، وقيل المعتمد في ذلك الضوابط سواء كانت القراءة من القراءات السبع او العشر او غيرها ، قال ابو شامة (لا ينبغي ان يغتر بكل قراءة تعزى الى احد السبعة ويطلق عليها لفظ الصحة وانها نزلت هكذا الا اذا دخلت في ذلك الضابط، وحينئذ لا ينفرد بنقلها مصنف عن غيره ولا يختص ذلك بنقلها عنهم ، بل ان نقلت عن غيرهم من القراء فذلك لا يخرجها عن الصحة فان الاعتماد على استجماع تلك الاوصاف لا على من تنسب إليه فان القراءة المنسوبة الى كل قارئ من السبعة وغيرهم منقسمة إلى المجمع عليه والشاذ غير ان هؤلاء السبعة لشهرتهم وكثرة الصحيح المجمع عليه في قراءتهم تركن النفس الى ما نقل عنهم فوق ما ينقل عن غيرهم)⁽²⁰⁾.

وهذا القول يستلزم ان يكون الرسول (ﷺ) قد قرأ القرآن بجميع اوجه الخلاف التي بين اللهجات العربية او اذن لهم ان يقرأ كل واحد على لهجته الخاصة دون سماع منه وهذا لا اساس له من الصحة حيث ان القرآن الكريم في عقيدة ائمة اهل البيت (عليهم السلام) نزل من رب العزة على النبي الامين محمد (ﷺ) بلسانه الذي ينطق به لذا فان نزوله بقراءة واحدة كما ورد عن ائمة اهل البيت (عليهم السلام) وكما يفهم من الايات القرآنية في قوله تعالى ﴿فَإِنَّمَا يَسَّرْنَاهُ بِلِسَانِكَ لَعَلَّهُمْ يَتَذَكَّرُونَ﴾ سورة الدخان: 58، وقوله تعالى: ﴿وَمَا أَرْسَلْنَا مِنْ رَّسُولٍ إِلَّا بِلِسَانٍ قَوْمِهِ لِيُبَيِّنَ لَهُمْ فَيُضِلَّ اللَّهُ مَنْ يَشَاءُ وَيَهْدِي مَنْ يَشَاءُ وَهُوَ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ﴾ سورة إبراهيم: 4، وقوله تعالى: ﴿فَإِذَا قَرَأْنَاهُ فَاتَّبِعْ قُرْآنَهُ﴾ سورة القيامة: 18. فالآية الاولى والثانية صريحة بان القرآن انزل بلسان قريش وانه بهذه اللغة قرئ على النبي محمد (ﷺ) ولم ينزل بقراءات متعددة فقد ورد في روايات جمع القرآن ان عثمان بن عفان قال للرهط القرشيين الثلاثة: بعد ان كلفهم بجمع القرآن اذا اختلفتم انتم وزيد بن ثابت في شيء من القراءات فاكتبوه بلسان قريش فإنما نزل القرآن بلسانهم⁽²¹⁾.

وقد وردت عن ائمة اهل البيت (عليهم السلام) ان القرآن نزل بحرف واحد على النبي الكريم (ﷺ) فقد جاء عن الإمام الباقر (عليه السلام):

(18) الخطيب: د. احمد سعد ، المعنى القرآني في ضوء اختلاف القراءات القرآنية ، دار الفكر . بيروت ، الطبعة الاولى . 1425هـ ، 3

(19) ط، الصغير: د. محمد حسين ، تاريخ القرآن، دار المؤرخ العربي - بيروت، الطبعة الأولى - 1999م، 95

(20) ابو شامة ، عبد الرحمن بن اسماعيل بن إبراهيم (ت 665هـ)، المرشد الوجيز إلى علوم تتعلق بالكتاب العزيز، تحقيق: طيار آلي، دار صادر، بيروت ، 1395هـ ، 174

(21) ابن الاثير: عز الدين ابي الحسن علي بن ابي الكرم (ت 630 هـ)، الكامل في التاريخ، تحقيق: عمر عبد الستار، دار الكتاب العربي، بيروت، ط2،

1417هـ ، 482/2

(إن القرآن واحد نزل من عند واحد ولكن الاختلاف يجبي من قبل الرواة.)⁽²²⁾ وروي عن الفضل بن يسار قال قلت لأبي عبد الله (عليه السلام) ان الناس يقولون ان القرآن نزل على سبعة احرف فقال: ((كذبوا اعداء الله ولكنه نزل على حرف واحد من عند الواحد))⁽²³⁾ وقد اشتبه بعض الباحثين في علوم القرآن حين تصوروا ان ذلك يشرعن للاختلاف في القراءات فالواضح من الروايات ان موقف الائمة المعصومين من اهل البيت (عليهم السلام) موقف مضاد للقائلين بأن القرآن نزل على سبعة احرف وعلقوا على ذلك قائلين (نزل على حرف واحد من عند الواحد).

لكننا نجد روايات أخرى وردت عن أئمة اهل البيت (عليهم السلام) فيها تضارب بين الحديث القائل بأن القرآن نزل على حرف واحد ففي رواية حماد بن عثمان قال: قلت لأبي عبد الله (عليه السلام) ان الاحاديث تختلف عنكم قال: فقال: (ان القرآن نزل على سبعة احرف وأدنى ما للإمام ان يفتي على سبعة وجوه، ثم قال: هذا عطاؤنا فأمنن أو امسك بغير حساب)⁽²⁴⁾ وروي عن محمد بن الحسن الصفار عن زرارة عن الإمام أبي جعفر (عليه السلام) قال: (تفسير القرآن على سبعة احرف منه ما كان ومنه ما لم يكن بعد ذلك تعرفه الأئمة)⁽²⁵⁾.

اذن كيف يمكن ان نحل هذا التضارب بين هذه الروايات، فقد ذهب قسم من العلماء إلى حمل هذه الروايات على التأويل الذاهب إلى ان المقصود من النص هو الدلالة فحسب أي ان القرآن ينطوي على تعدد الدلالات وان هذا التعدد في الدلالات لم يعرفه أي احد إلا الأئمة (عليهم السلام) لأن الله سبحانه وتعالى منحهم علماً خاصاً بهذا الجانب وقد سأل الإمام امير المؤمنين (عليه السلام) عن نزول القرآن على كم قسم نزل فقال (أنزل القرآن على سبعة اقسام كل منها شاف كاف، وهي أمر، وزجر وترغيب، وترهيب، وجدل، ومثل، وقصص.....)⁽²⁶⁾ وفي تفسير الطبري عن ابي قلابة قال: بلغني أن النبي (صلى الله عليه وآله وسلم) انزل القرآن على سبعة أحرف، أمر وزجر وترغيب وترهيب وجدل وقصص ومثل⁽²⁷⁾.

نلخص في نهاية المطاف إلى ان لا صحة للرأي القائل ان القرآن نزل على سبعة احرف فقد رد أئمة اهل البيت (عليهم السلام) هذه الروايات كما اكدوا على ان القراءات السبعة المشهورة ليست الوحيدة بل هناك قراءات كثيرة وان حصر القراءات في سبعة كما ذكرنا متأخر، وفيما يلي امثلة على الاختلاف في القراءات وتعددتها واثرها في المعنى.

المطلب الثاني: اختلاف القراءات واسبابها

للباحثين بالقراءات القرآنية اقوال مختلفة في أسباب اختلاف القراءات ومنها.

1- اختلاف قراءة النبي محمد (صلى الله عليه وآله وسلم) فقد زعموا ان النبي (صلى الله عليه وآله وسلم) كان يقرأ الصحابة القرآن قراءات مختلفة وما روي عن ابي هريرة ان النبي (صلى الله عليه وآله وسلم) قرأ (فَلَا تَعْلَمُ نَفْسٌ مَّا أُخْفِيَ لَهُم مِّن قُرَّةِ أَعْيُنٍ جَزَاءً بِمَا كَانُوا يَعْمَلُونَ) سورة السجدة: 17 يقرأها (قرأت اعين)⁽²⁸⁾.

2- اختلاف تقرير النبي (صلى الله عليه وآله وسلم) لقراءة المسلمين فقد ذكر ابن قتيبة (ت267هـ) في اول تفسيره المشكل⁽²⁹⁾ ان النبي (صلى الله عليه وآله وسلم) عليه وسلم أمره الله من تيسيره أن يقرأ كل قوم بلغتهم وما جرت عليه عاداتهم؛ فالهذلي يقرأ: **عتى حين** (ويريدها :

(22) الكليني: أبو جعفر محمد بن يعقوب بن إسحاق (ت 329 هـ) ، الكافي، تحقيق: علي أكبر غفاري، دار الكتب الإسلامية ، 1367 هـ: 2/ 630.

(23) المصدر نفسه، 2/ 670.

(24) الصدوق، محمد بن علي بن الحسين (ت381هـ)، الخصال، صححه وعلق عليه ، علي اكبر الغفاري، منشورات جماعة المدرسين ، قم المقدسة،

1403هـ، 358هـ

(25) الصفار، محمد بن الحسن، (ت290هـ)، بصائر الدرجات الكبرى في فضائل آل محمد (عليهم السلام) ، تصحيح الحاج ميرزا حسن، منشورات الأعلمي، طهران،

1362هـ، 216

(26) المجلسي: الشيخ محمد باقر (ت 1111 هـ) ، بحار الأنوار الجامعة لدرر أخبار الأئمة الأطهار، مؤسسة الوفاء، بيروت، ط2، 1403هـ، 90/ 4

(27) الطبري: أبو جعفر محمد بن جرير (ت 310 هـ) ، جامع البيان عن تأويل آي القرآن ، التراث والتربية - مكة، 1/ 69

(28) المصدر نفسه، 185/20

﴿...حَتَّىٰ حِينٍ﴾ سورة المؤمنون: 54 لأنه هكذا يلفظ بها ويستعملها والاسدي يقرأ: تعلمون وتعلم وتسود وجوه ﴿يَوْمَ تَبْيَضُّ وُجُوهٌ وَتَسْوَدُّ وُجُوهٌ فَأَمَّا الَّذِينَ اسْوَدَّتْ وُجُوهُهُمْ أَكْفَرْتُمْ بَعْدَ إِيمَانِكُمْ فَذُوقُوا الْعَذَابَ بِمَا كُنْتُمْ تَكْفُرُونَ﴾ سورة آل عمران: 106 بكسر التاء و ﴿أَلَمْ أَعْهَدْ إِلَيْكُمْ يَا بَنِي آدَمَ أَنْ لَا تَعْبُدُوا الشَّيْطَانَ إِنَّهُ لَكُمْ عَدُوٌّ مُّبِينٌ﴾ سورة يس: 60 والتمي يهمز والقرشي لا يهمز..... ولو ان كل فريق من هؤلاء، امر ان يزول عن لغته، وما جرى عليه اعتياده طفلاً ناشئاً وكهلاً لأشدد ذلك عليه وعظمت المحنة فيه ولم يمكنه الا بعد رياضة للنفس طويلة، وتذليل للسان، وقطع للعادة فأراد الله برحمته ولطفه ان يجعل لهم متسعاً من اللغات ومتصرفاً في الحركات كتنسيههم في الدين، حين اجاز لهم على لسان رسوله، ﷺ أن يأخذوا باختلاف العلماء من صحابته وفرائضهم وأحكامهم، وصلاتهم وصيامهم، وزكاتهم وحببتهم، وطلاقهم وعقبتهم، وسائر امور دينهم.

3- اختلاف النزول: ومما ذكروا من الأسباب ما اختلف باختلاف النزول فقد روي عن ابن عباس قال: كان النبي ﷺ يعرض القرآن على جبريل في كل سنة مرة فلما كانت السنة التي قبض فيها عرضه عليه مرتين فكانت قراءة عبدالله آخر القراءات، ولهذا كان أصحابه يتلقون منه حروف كل عرض فمنهم من يقرأ على حرف ومنهم من يقرأ على آخر (30).

4- اختلاف الرواية عن الصحابة: رويت الاخبار بالاختلاف في القراءات جاء عن طريق الصحابة والتابعين ومعلوم ان الصحابة كانوا قد اخذوا عن رسول الله ﷺ وزعموا انهم اخذوا عنه ﷺ على حروف مختلفة ثم تفرقوا في البلاد وعندهم اخذ من جاء بعدهم (31).

5- اختلاف اللهجات: ان الاحرف السبع يراد بها اللهجات المختلفة في لفظ واحد (32) ويعد هذا من اهم الأسباب اختلاف القراءات ويوضح هذا الرأي السيد الخوئي (قدس) بقوله (ان لكل قوم من العرب لهجة خاصة في تأدية بعض الكلمات، ولذلك نرى العرب يختلفون في تأدية الكلمة الواحدة حسب اختلاف لهجاتهم، فالقاف في كلمة (يقول) مثلاً يبدلها العراقي بالكاف الفارسية ويبدلها الشامي بالهمزة، وقد أنزل القرآن على جميع هذه اللهجات للتوسعة، على الامة، لأن الالتزام بلهجة خاصة من هذه اللهجات فيه تضيق على القبائل الاخرى التي لم تألف هذه اللهجة، والتعبير بالسبع إنما هو رمز إلى ما ألفوه من معنى الكمال في هذه اللفظة، فلا ينافي ذلك كثرة اللهجات العربية وزيادتها على السبع (33) ويعتبر السيد الخوئي هذا القول هو احسن الوجوه التي قيلت في هذا المقام الا انه غير تام حسب رأي السيد الخوئي فقد رد عليه بنقاط بين وجه النقص في قول الرافعي (34).

(29) ابن قتيبة، عبدالله بن مسلم (ت276هـ)، تأويل مشكل القرآن، تحقيق: إبراهيم شمس الدين، دار الكتب العلمية، بيروت، 32

(30) ابن حجر، شهاب الدين احمد بن علي (ت852هـ) فتح الباري بشرح البخاري، المكتبة السلفية، مصر، ط1390هـ، 44/9

(31) ط، مصدر سابق، الصغير، تاريخ القرآن 103 و104

(32) ط، الرافعي، مصطفى صادق (ت1356هـ)، إعجاز القرآن والبلاغة النبوية، دار الكتاب العربي، بيروت، ط8، 2005م، 50

(33) الخوئي، ابو القاسم بن علي اكبر بن هاسم (ت1992م) البيان في تفسير القرآن، دار الزهراء، بيروت، 192

(34) ط، المصدر نفسه، الخوئي، البيان في تفسير القرآن 192

6- عدم نقط المصاحف ان الجهات التي وجهت اليها المصاحف كان بها من الصحابة من حمل عنه اهل تلك الجهة وكانت المصاحف خالية من النقط والشكل فثبت اهل كل ناحية ما كانوا تلقوه سماعتاً عن الصحابة، بشرط موافقة الخط وترك كل ما يخالف الخط وبعد ذلك نشأ الاختلاف بين قراء الامصار⁽³⁵⁾.

المطلب الثالث: رأي الإمامية في القراءات

مما لا شك فيه ان القراءات المتداولة اليوم متواترة عن رسول الله ﷺ فقد اخذها المسلمون اخذ تقديس وتعظيم يقرؤونها ليلاً ونهاراً، فلم تبق ناحية فيها جمع من المسلمين إلا وقرأت بها بقراءة معلمهم الأول ﷺ الذي كان يقرأ بقراءة واحدة، وهذا امر واضح لكل مسلم خاصة بعد ثبوت عدم تواتر القراءات القرآنية الأخرى لأننا لو قلنا بأن قراءة المسلمين اليوم غير متواترة ايضاً فهذا يعني انعدام التواتر التفصيلي للقرآن، وثانياً ان الناس بأجمعهم في كل الامصار الإسلامية اتفقوا على ترك ما كان يقرأ به الالاف المؤلفة من الصحابة التابعين وعدلوا إلى قراءة أخرى اتفقوا عليها.

اذن تواتر قراءة المسلمين اليوم عن النبي ﷺ امر بين في نفسه ولا بأس ان نبين رأي الإمامية في القراءة، فقد عرف مذهب الإمامية انه بني على الأسس التي اوضحها و وضعها أئمة اهل البيت (عليهم السلام) ونطقت بها الروايات الواردة عنهم (عليهم السلام) والتي وقفنا عند بعضها والتي تقوم على اعتبارهم القراءات المشهورة وعدم المنع عنها، شيخ الطائفة: (و اعلموا ان العرف من مذهب اصحابنا والشائع من اخبارهم ورواياتهم ان القرآن نزل بحرف واحد، على نبي واحد، غير انهم اجمعوا على جواز القراءة بما يتداوله القراء وأن الانسان مخير بأي قراءة شاء قرأ، وكرهوا تجويد قراءة بعينها بل اجازوا القراءة بالمجاز الذي يجوز بين القراء ولم يبلغوا بذلك حد التحريم والخطر)⁽³⁶⁾ وقال الطبرسي: (فاعلم ان الظاهر من مذهب الإمامية انهم اجمعوا على جواز القراءة بما يتداوله القراء بينهم من القراءات إلا انهم اختاروا القراءة بما جاز بين القراء وكرهوا تجريد قراءة مفردة)⁽³⁷⁾.

وقال الكاشاني: (أقول والتوفيق بين الروايات كلها أن يقال: إن للقرآن سبعة أقسام من الآيات وسبع بطون لكل آية، ونزل على سبع لغات، واما حمل الحديث على سبعة أوجه من القراءات ثم التكلف في تقسيم وجوه القراءات على هذا العدد فلا وجه له)⁽³⁸⁾.

وقال الشهيد الثاني (و وجه تسمية القراءة بالحرف ما روي من أن النبي ﷺ قال نزل القرآن على سبعة أحرف وفسرها بعضهم بالقراءات، وليس بجيد، لأن القراءات المتواترة لا تنحصر في السبعة، بل ولا في العشرة كما حقق في محله، وانما اقتصر على السبعة تبعاً لأبن مجاهد حيث اقتصر عليها تبركاً بالحديث، وفي اخبارنا أن السبعة أحرف ليست هي القراءات، بل انواع التركيب من الامر والنهي والقصص وغيرها)⁽³⁹⁾.

(35) ظ، عبدالله بن يوسف بن احمد (761هـ) حواشي ابن هشام الانصاري على التبيان، تحقيق: إسماعيل احمد، المكتبة العمرية، ط1، 2023م، 86

(36) الطوسي: أبو جعفر محمد بن الحسن (ت 460 هـ)، التبيان في تفسير القرآن، تحقيق: أحمد حبيب قصير العاملي، مطبعة مكتب الإعلام الإسلامي، الطبعة الأولى، 1409 هـ، 7/1.

(37) الطبرسي: أبو علي الفضل بن الحسن (ت 560 هـ)، مجمع البيان في تفسير القرآن، الأعلمي للمطبوعات، بيروت، الطبعة الأولى، 1415هـ، 1/38.

(38) الفيض الكاشاني: المولى محمد حسن (ت 1091 هـ)، تفسير الصافي: تحقيق: الشيخ حسين الأعلمي، مؤسسة الهادي - قم المقدسة الطبعة الثانية - 1416 هـ: 1/60 و 61

(39) الشيخ جمال الدين الحسن نجل الشهيد الثاني زين الدين العاملي (ت 1011هـ)، مسالك الافهام إلى تنقيح شرائع الاسلام، مؤسسة المعارف الإسلامية. قم، الطبعة الاولى. 1413هـ، 8/181.

نجد ان هذه النصوص متفقها فيما بينها على مضمون واحد وهو جواز قراءة القرآن بما يتداوله القراء فيما بينهم وتعتبر هذه القراءة هي القراءة المتواترة عن النبي محمد ﷺ وهي التي قرأ بها رسول الله ﷺ ومن بعده المسلمين.

وقال المحقق البحراني (ثم اعلم ان العامة قد روي في أخبارهم ان القرآن قد نزل على سبعة أحرف كلها شاف واف وادعوا تواتر ذلك عنه ﷺ و اختلفوا في معناه إلى ما يبلغ أربعين قولاً أشهرها الحمل على القراءات السبع وقد روي الصدوق (قدس سره) في كتاب الخصال، بأسناده اليهم (عليه السلام) قال: قال رسول الله ﷺ أتاني آت من الله عز وجل يقول ان الله يأمرك أن تقرأ القرآن على حرف واحد فقلت يا رب وسع على امتي فقال ان الله يأمرك أن تقرأ القرآن على سبعة احرف، وفي هذا الحديث ما يوافق خبر العامة المذكور مع انه (عليه السلام) قد نفى ذلك في الاحاديث المتقدمة وكذبهم في ما زعموه من التعدد، فهذا الخبر بظاهره مناف لما دلت عليه تلك الاخبار والحمل على النقية أقرب قريب فيه⁽⁴⁰⁾.

وقال المحقق الهمداني (والحق أنه لم يتحقق أن النبي ﷺ قرأ شيئاً من القرآن بكيفيات مختلفة، بل ثبت خلافه فيما كان الاختلاف في المادة أو الصورة النوعية التي يؤثر تغييرها في انقلاب ماهية الكلام عرفاً كما في ضم التاء من «نُعْمَت» ضرورة أن القرآن واحد نزل من عند الواحد، كما نطق به الاخبار المعتمدة المروية عن اهل بيت الوحي والتنزيل⁽⁴¹⁾.

وقال البلاغي (ولا تتشبهت لذلك بما روي من ان القرآن نزل على سبعة احرف فإنه تشبهت واهن⁽⁴²⁾ وقال العلامة الطباطبائي (فالمتمعن حمل السبعة الاحرف على أقسام الخطاب وأنواع البيان وهي سبعة على وحدتها في الدعوة إلى الله وإلى صراطه المستقيم، ويمكن ان يستفاد من هذه الرواية حصر المعارف الإلهية في الأمثال فإن بقية السبعة لا تلائمها إلا بنوع من العناية على ما لا يخفى⁽⁴³⁾ وقال السيد الخوئي (ان جميع ما ذكر لها - الاحرف السبعة- من المعاني أجنبي عن مورد الروايات... وعلى هذا فلا بد من طرح الروايات، لأن الالتزام بمفادها غير ممكن⁽⁴⁴⁾.

الخاتمة

نستنتج مما تقدم ما يلي:

- 1- علم القراءات هو علم يعلم منه اتفاق الناقلين لكتاب الله تعالى واختلافهم في الحذف والاثبات والتحريك والتسكين والفصل والوصل وغير ذلك من هيئة النطق والابدال وغيره من حيث السماع.
- 2- ان تاريخ القراءات القرآنية لدى ائمة اهل البيت (عليهم السلام) ومدرستهم يكشف عن حركة علمية قرآنية واسهامات تمثل جزءاً مهماً من هذه الحركة العلمية القرآنية وظهرت بشكل فيه مزيد من العناية بالمؤلفات المختصة بالقراءات القرآنية في عصر الامام الباقر والصادق (عليهم السلام) على ان هذا الاهتمام بالقراءات وعدم المنع منها لا يمنع من الموقف الخاص للائمة (عليهم السلام) من تلك القراءات وموقف اتباع مدرستهم من بعدهم في النظر الى التعدد الكبير والاختلاف الواسع بين القراءات.

⁽⁴⁰⁾ البحراني: الشيخ يوسف البحراني (ت 1186 هـ) ، الحقائق الناضرة في أحكام العترة الطاهرة، تحقيق: محمد تقي الإيرواني، مدرسة النشر الإسلامي - قم ، 2010 : 8 / 99.

⁽⁴¹⁾ الهمداني: آغا رضا بن محمد هادي (ت 1322 هـ) ، مصباح الفقيه، تحقيق: المؤسسة الجعفرية لإحياء التراث، قم، ط1، 1425 هـ، 111/12

⁽⁴²⁾ البلاغي: الشيخ محمد جواد (ت 1352 هـ)، الاء الرحمن في تفسير القرآن ، مطبعة العرفان . صيدا ، الطبعة الاولى . 1933 م : 30

⁽⁴³⁾ الطباطبائي: السيد محمد حسين (ت 1402 هـ) ، الميزان في تفسير القرآن، مؤسسة النشر الإسلامي - قم المشرفة ، 2003 : 75/2

⁽⁴⁴⁾ مصدر سابق ، الخوئي ، البيان في تفسير القرآن، 180،

3- ذكر بعض العلماء ان القراءات متواترة واحد وشاذة، وجعلوا المتواترة السبع، والاحاد الثلاث المتممة لعشرها، ثم ما يكون من قراءات الصحابة وما بقي فهو شاذ وقيل العشرة متواترة، وقيل المعتمد في ذلك الضوابط سواء كانت القراءة من القراءات السبع او العشر او غيرها.

4- ان لكل قوم من العرب لهجة خاصة في تأدية بعض الكلمات، ولذلك نرى العرب يختلفون في تأدية الكلمة الواحدة حسب اختلاف لهجاتهم، فالقاف في كلمة (يقول) مثلاً يبدلها العراقي بالكاف الفارسية ويبدلها الشامي بالهمزة، وقد أنزل القرآن على جميع هذه اللهجات لتوسعه، على الامة، لأن الالتزام بلهجة خاصة من هذه اللهجات فيه تضيق على القبائل الاخرى التي لم تألف هذه اللهجة.

المصادر والمراجع

ابن الأثير، عز الدين أبو الحسن علي بن أبي الكرم. (ت 630هـ). **الكامل في التاريخ**. تحقيق: عمر عبد الستار. بيروت: دار الكتاب العربي، ط2، 1417هـ.

Ibn al-Athīr, 'Izz al-Dīn Abū al-Ḥasan 'Alī ibn Abī al-Karam. (d. 630 AH). *Al-Kāmil fī al-Tārīkh* [The Complete History]. Edited by 'Umar 'Abd al-Sattār. Beirut: Dār al-Kitāb al-'Arabī, 2nd ed., 1417 AH.

ابن الجزري، محمد بن محمد بن يوسف. (ت 833هـ). **منجد المقرئين ومرشد الطالبين**. بيروت: دار الكتب العلمية.

Ibn al-Jazarī, Muḥammad ibn Muḥammad ibn Yūsuf. (d. 833 AH). *Munjid al-Muqri'īn wa Murshid al-Ṭālibīn* [The Aid of Qur'anic Reciters and Guide of Students]. Beirut: Dār al-Kutub al-'Ilmiyyah.

ابن الجزري، محمد بن محمد بن محمد علي دمشقي الشافعي. **غاية النهاية في طبقات القراء**. بيروت: دار الكتب العلمية، ط1، 1427هـ.

Ibn al-Jazarī, Muḥammad ibn Muḥammad ibn Muḥammad 'Alī al-Dimashqī al-Shāfi'. *Ghāyat al-Nihāyah fī Ṭabaqāt al-Qurrā'* [The Ultimate Aim in the Classes of Qur'anic Reciters]. Beirut: Dār al-Kutub al-'Ilmiyyah, 1st ed., 1427 AH.

ابن حجر، شهاب الدين أحمد بن علي. (ت 852هـ). **فتح الباري بشرح صحيح البخاري**. مصر: المكتبة السلفية، ط1، 1390هـ.

Ibn Ḥajar, Shihāb al-Dīn Aḥmad ibn 'Alī. (d. 852 AH). *Faṭḥ al-Bārī bi Sharḥ Ṣaḥīḥ al-Bukhārī* [The Victory of the Creator: Commentary on Ṣaḥīḥ al-Bukhārī]. Egypt: Al-Maktabah al-Salafiyyah, 1st ed., 1390 AH.

ابن طاووس، علي بن موسى بن جعفر. (ت 664هـ). **سعد السعود**. قم المقدسة: منشورات الرضي، 1363هـ.

Ibn Ṭāwūs, 'Alī ibn Mūsā ibn Ja'far. (d. 664 AH). *Sa'd al-Su'ūd* [The Fortune of Fortunes]. Qom: Manshūrāt al-Raḍī, 1363 AH.

ابن قتيبة، أبو محمد عبد الله بن مسلم. (ت 276هـ). **تأويل مشكل القرآن**. تحقيق: السيد صقر. القاهرة: دار التراث، ط2، 1393هـ.

Ibn Qutaybah, Abū Muḥammad ‘Abd Allāh ibn Muslim. (d. 276 AH). *Ta’wīl Mushkil al-Qur’ān* [Interpretation of Difficult Issues in the Qur’an]. Edited by al-Sayyid Ṣaqr. Cairo: Dār al-Turāth, 2nd ed., 1393 AH.

ابن النديم، أبو الفرج محمد بن أبي يعقوب إسحاق. (ت 380هـ). **الفهرست**. تحقيق: د. يوسف علي طويل. بيروت: دار الكتب العلمية، ط2، 1422هـ.

Ibn al-Nadīm, Abū al-Faraj Muḥammad ibn Abī Ya‘qūb Ishāq. (d. 380 AH). *Al-Fihrist* [The Catalogue]. Edited by Dr. Yūsuf ‘Alī Ṭawīl. Beirut: Dār al-Kutub al-‘Ilmiyyah, 2nd ed., 1422 AH.

أبو شامة، عبد الرحمن بن إسماعيل بن إبراهيم. (ت 665هـ). **المرشد الوجيز إلى علوم تتعلق بالكتاب العزيز**. تحقيق: طيار آلتی. بيروت: دار صادر، 1395هـ.

Abū Shāmah, ‘Abd al-Raḥmān ibn Ismā‘īl ibn Ibrāhīm. (d. 665 AH). *Al-Murshid al-Wajīz ilā ‘Ulūm Tata‘allaq bi al-Kitāb al-‘Azīz* [The Concise Guide to Sciences Related to the Noble Book]. Edited by Ṭayyār Āltī. Beirut: Dār Ṣādir, 1395 AH.

الأمين، السيد محسن. (ت 1371هـ). **أعيان الشيعة**. تحقيق: حسن الأمين.

Al-Amīn, al-Sayyid Muḥsin. (d. 1371 AH). *A‘yān al-Shi‘ah* [Notable Figures of the Shi‘a]. Edited by Ḥasan al-Amīn.

البحراني، الشيخ يوسف. (ت 1186هـ). **الحدائق الناضرة في أحكام العترة الطاهرة**. تحقيق: محمد تقي الإيرواني. قم: مدرسة النشر الإسلامي، 2010م.

Al-Baḥrānī, Shaykh Yūsuf. (d. 1186 AH). *Al-Ḥadā’iq al-Nāḍirah fī Ahkām al-‘Itrah al-Ṭāhirah* [The Fresh Gardens on the Rulings of the Pure Progeny]. Edited by Muḥammad Taqī al-Īrawānī. Qom: Madrasat al-Nashr al-Islāmī, 2010.

البلاغي، الشيخ محمد جواد. (ت 1352هـ). **آلاء الرحمن في تفسير القرآن**. صيدا: مطبعة العرفان، ط1، 1933م.

Al-Balāghī, Shaykh Muḥammad Jawād. (d. 1352 AH). *Ālā’ al-Raḥmān fī Tafsīr al-Qur’ān* [The Graces of the Merciful in Qur’anic Exegesis]. Sidon: Maṭba‘at al-‘Irfān, 1st ed., 1933.

الخطيب، أحمد سعد. **المعنى القرآني في ضوء اختلاف القراءات القرآنية**. بيروت: دار الفكر، ط1، 1425هـ.

Al-Khaṭīb, Aḥmad Sa‘d. *Al-Ma‘nā al-Qur’ānī fī Ḍaw’ Ikhtilāf al-Qirā’āt al-Qur’āniyyah* [Qur’anic Meaning in Light of the Variation of Qur’anic Readings]. Beirut: Dār al-Fikr, 1st ed., 1425 AH.

الخوئي، أبو القاسم بن علي أكبر بن هاشم. (ت 1992م). *البيان في تفسير القرآن*. بيروت: دار الزهراء.

Al-Khū'ī, Abū al-Qāsim ibn 'Alī Akbar ibn Hāshim. (d. 1992). *Al-Bayān fī Tafsīr al-Qur'ān* [The Clarification in Qur'anic Exegesis]. Beirut: Dār al-Zahrā'.

الديمياطي، أحمد محمد. (ت 1117هـ). *إتحاف فضلاء البشر في القراءات الأربع عشر*. المطبعة الميمونية، 1317هـ.

Al-Dimyāṭī, Aḥmad Muḥammad. (d. 1117 AH). *Ithāf Fuḍalā' al-Bashar fī al-Qirā'āt al-Arba' 'Ashar* [A Gift to the Distinguished Scholars on the Fourteen Readings]. Al-Maṭba'ah al-Maymūniyyah, 1317 AH.

الرافعي، مصطفى صادق. (ت 1356هـ). *إعجاز القرآن والبلاغة النبوية*. بيروت: دار الكتاب العربي، ط8، 2005م.

Al-Rāfi'ī, Muṣṭafā Ṣādiq. (d. 1356 AH). *I'jāz al-Qur'ān wa al-Balāghah al-Nabawiyyah* [The Inimitability of the Qur'an and Prophetic Eloquence]. Beirut: Dār al-Kitāb al-'Arabī, 8th ed., 2005.

الزرقاني، محمد عبد العظيم. (ت 1367هـ). *مناهل العرفان في علوم القرآن*. ط3.

Al-Zarqānī, Muḥammad 'Abd al-'Azīm. (d. 1367 AH). *Manāhil al-'Irfān fī 'Ulūm al-Qur'ān* [The Springs of Knowledge in Qur'anic Sciences]. 3rd ed.

الزركشي، بدر الدين. (ت 794هـ). *البرهان في علوم القرآن*. تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم. بيروت: دار إحياء الكتب العربية، ط1، 1376هـ.

Al-Zarkashī, Badr al-Dīn. (d. 794 AH). *Al-Burhān fī 'Ulūm al-Qur'ān* [The Proof in Qur'anic Sciences]. Edited by Muḥammad Abū al-Faḍl Ibrāhīm. Beirut: Dār Iḥyā' al-Kutub al-'Arabiyyah, 1st ed., 1376 AH.

السندي، عبد القيوم عبد الغفور. *صفحات في علوم القراءات*. مكتبة الإمدادية، 1514هـ.

Al-Sindī, 'Abd al-Qayyūm 'Abd al-Ghafūr. *Ṣafahāt fī 'Ulūm al-Qirā'āt* [Pages in the Sciences of Qur'anic Readings]. Maktabat al-Imdādiyyah, 1514 AH.

الصدوق، محمد بن علي بن الحسين. (ت 381هـ). *الخصال*. صححه وعلّق عليه: علي أكبر الغفاري. قم المقدسة: منشورات جماعة المدرسين، 1403هـ.

Al-Ṣadūq, Muḥammad ibn 'Alī ibn al-Ḥusayn. (d. 381 AH). *Al-Khīṣā* [The Characteristics]. Corrected and annotated by 'Alī Akbar al-Ghaffārī. Qom: Manshūrāt Jamā'at al-Mudarrisīn, 1403 AH.

الصفار، محمد بن الحسن. (ت 290هـ). *بصائر الدرجات الكبرى في فضائل آل محمد عليهم السلام*. تصحيح: الحاج ميرزا حسن. طهران: منشورات الأعلمي، 1362هـ.

Al-Şaffār, Muḥammad ibn al-Ḥasan. (d. 290 AH). *Baṣā'ir al-Darajāt al-Kubrā fī Faḍā'il Āl Muḥammad, Peace Be upon Them* [The Great Insights of Ranks on the Virtues of the Family of Muhammad]. Corrected by al-Ḥājj Mīrzā Ḥasan. Tehran: Manshūrāt al-A'lamī, 1362 AH.

الصغير، محمد حسين. تاريخ القرآن. بيروت: دار المؤرخ العربي، ط1، 1999م.

Al-Şaghīr, Muḥammad Ḥusayn. *Tārikh al-Qur'ān* [The History of the Qur'an]. Beirut: Dār al-Mu'arrikh al-'Arabī, 1st ed., 1999.

الطباطبائي، السيد محمد حسين. (ت 1402هـ). الميزان في تفسير القرآن. قم: المشرقة: مؤسسة النشر الإسلامي، 2003م.

Al-Ṭabāṭabā'ī, al-Sayyid Muḥammad Ḥusayn. (d. 1402 AH). *Al-Mizān fī Tafsīr al-Qur'ān* [The Balance in Qur'anic Exegesis]. Qom: Mu'assasat al-Nashr al-Islāmī, 2003.

الطبري، أبو جعفر محمد بن جرير. (ت 310هـ). جامع البيان عن تأويل آي القرآن. مكة: التراث والتربية.

Al-Ṭabarī, Abū Ja'far Muḥammad ibn Jarīr. (d. 310 AH). *Jāmi' al-Bayān 'an Ta'wīl Āy al-Qur'ān* [The Comprehensive Exposition of the Interpretation of the Verses of the Qur'an]. Mecca: Al-Turāth wa al-Tarbiyah.

الطبرسي، أبو علي الفضل بن الحسن. (ت 560هـ). مجمع البيان في تفسير القرآن. بيروت: مؤسسة الأعلمي للمطبوعات، ط1، 1415هـ.

Al-Ṭabarsī, Abū 'Alī al-Faḍl ibn al-Ḥasan. (d. 560 AH). *Majma' al-Bayān fī Tafsīr al-Qur'ān* [The Compendium of Elucidation in Qur'anic Exegesis]. Beirut: Mu'assasat al-A'lamī lil-Maṭbū'āt, 1st ed., 1415 AH.

الطهراني، محمد الحسين. (ت 1416هـ). معرفة الإمام. دار الحجة البيضاء.

Al-Ṭīhrānī, Muḥammad al-Ḥusayn. (d. 1416 AH). *Ma'rifat al-Imām* [Knowledge of the Imam]. Dār al-Ḥujjah al-Bayḍā'.

الطوسي، أبو جعفر محمد بن الحسن. (ت 460هـ). الفهرست. تحقيق: جواد الفيومي. مؤسسة نشر الفقاهة، ط2، 1422هـ.

Al-Ṭūsī, Abū Ja'far Muḥammad ibn al-Ḥasan. (d. 460 AH). *Al-Fihrist* [The Catalogue]. Edited by Jawād al-Fayyūmī. Mu'assasat Nashr al-Fiqāhah, 2nd ed., 1422 AH.

الطوسي، أبو جعفر محمد بن الحسن. (ت 460هـ). التبيان في تفسير القرآن. تحقيق: أحمد حبيب قصير العالمي. مطبعة مكتب الإعلام الإسلامي، ط1، 1409هـ.

Al-Ṭūsī, Abū Ja'far Muḥammad ibn al-Ḥasan. (d. 460 AH). *Al-Tibyān fī Tafsīr al-Qur'ān* [The Elucidation in Qur'anic Exegesis]. Edited by Aḥmad Ḥabīb Qaṣīr al-Āmilī. Maṭba'at Maktab al-Ilām al-Islāmī, 1st ed., 1409 AH.

الطوسي، محمد بن الحسن. رجال الطوسي. تحقيق: جواد الفيومي. قم: مؤسسة النشر الإسلامي، 1415هـ.

Al-Ṭūsī, Muḥammad ibn al-Ḥasan. *Rijāl al-Ṭūsī* [Al-Ṭūsī's Biographical Dictionary of Transmitters]. Edited by Jawād al-Fayyūmī. Qom: Mu'assasat al-Nashr al-Islāmī, 1415 AH.

عبد الله بن يوسف بن أحمد، جمال الدين ابن هشام الأنصاري. (ت 761هـ). حواشي ابن هشام الأنصاري على التبيان. تحقيق: إسماعيل أحمد. المكتبة العمرية، ط1، 2023م.

'Abd Allāh ibn Yūsuf ibn Aḥmad, Jamāl al-Dīn Ibn Hishām al-Anṣārī. (d. 761 AH). *Ḥawāshī Ibn Hishām al-Anṣārī 'alā al-Tibyān* [Ibn Hisham al-Ansari's Marginal Notes on Al-Tibyān]. Edited by Ismā'īl Aḥmad. Al-Maktabah al-'Umariyyah, 1st ed., 2023.

عبد الصبور شاهين. تاريخ القرآن. القاهرة: دار القلم، ط3، 2007م.

'Abd al-Ṣabūr Shāhīn. *Tārikh al-Qur'ān* [The History of the Qur'an]. Cairo: Dār al-Qalam, 3rd ed., 2007.

الفيض الكاشاني، المولى محمد حسن. (ت 1091هـ). تفسير الصافي. تحقيق: الشيخ حسين الأعلمي. قم المقدسة: مؤسسة الهادي، ط2، 1416هـ.

Al-Fayḍ al-Kāshānī, al-Mawlā Muḥammad Ḥasan. (d. 1091 AH). *Tafsīr al-Ṣāfi* [Al-Safi Qur'anic Exegesis]. Edited by Shaykh Ḥusayn al-A'lamī. Qom: Mu'assasat al-Hādī, 2nd ed., 1416 AH.

الكليني، أبو جعفر محمد بن يعقوب بن إسحاق. (ت 329هـ). الكافي. تحقيق: علي أكبر الغفاري. دار الكتب الإسلامية، 1367هـ.

Al-Kulaynī, Abū Ja'far Muḥammad ibn Ya'qūb ibn Ishāq. (d. 329 AH). *Al-Kāfi* [The Sufficient Book]. Edited by 'Alī Akbar al-Ghaffārī. Dār al-Kutub al-Islāmiyyah, 1367 AH.

المجلسي، الشيخ محمد باقر. (ت 1111هـ). بحار الأنوار الجامعة لدرر أخبار الأئمة الأطهار. بيروت: مؤسسة الوفاء، ط2، 1403هـ.

Al-Majlisī, Shaykh Muḥammad Bāqir. (d. 1111 AH). *Bihār al-Anwār al-Jāmi'ah li Durar Akhbār al-A'imma al-Aṭḥār* [Oceans of Lights Containing the Pearls of the Reports of the Pure Imams]. Beirut: Mu'assasat al-Wafā', 2nd ed., 1403 AH.

النجاشي، أبو العباس أحمد بن علي بن أحمد بن العباس الأسدي الكوفي. (ت 450هـ). رجال النجاشي. قم: مؤسسة النشر الإسلامي، 2008م.

Al-Najāshī, Abū al-‘Abbās Aḥmad ibn ‘Alī ibn Aḥmad ibn al-‘Abbās al-Asadī al-Kūfī. (d. 450 AH). *Rijāl al-Najāshī* [Al-Najāshī's Biographical Dictionary of Transmitters]. Qom: Mu'assasat al-Nashr al-Islāmī, 2008.

الهمداني، آغا رضا بن محمد هادي. (ت 1322هـ). مصباح الفقيه. تحقيق: المؤسسة الجعفرية لإحياء التراث. قم: المؤسسة الجعفرية لإحياء التراث، ط1، 1425هـ.

Al-Hamadānī, Āghā Riḍā ibn Muḥammad Hādī. (d. 1322 AH). *Miṣbāḥ al-Faqīh* [The Lamp of the Jurist]. Edited by al-Mu'assasah al-Ja'fariyyah li-lḥyā' al-Turāth. Qom: Al-Mu'assasah al-Ja'fariyyah li-lḥyā' al-Turāth, 1st ed., 1425 AH.

العاملي، جمال الدين الحسن، نجل الشهيد الثاني زين الدين العاملي. (ت 1011هـ). مسالك الأفهام إلى تنقيح شرائع الإسلام. قم: مؤسسة المعارف الإسلامية، ط1، 1413هـ.

Al-‘Āmilī, Jamāl al-Dīn al-Ḥasan, son of al-Shahīd al-Thānī Zayn al-Dīn al-‘Āmilī. (d. 1011 AH). *Masālik al-Afhām ilā Tanqīḥ Sharā'i' al-Islām* [Paths of Understanding in Refining the Laws of Islam]. Qom: Mu'assasat al-Ma'ārif al-Islāmiyyah, 1st ed., 1413 AH.

عنوان البحث

الضغوط النفسية التي تعانيها أمهات لأطفال ذوي احتياجات خاصة في منطقة المثلث داخل الخط الأخضر

سيرين محمود عازم¹، أريج حلمي رابي²

¹ معلمة في مدرسة السلام الإعدادية الطيبة، فلسطين، باحثة دكتوراة - جامعة النجاح الوطنية - نابلس، فلسطين.

بريد الكتروني: sireen253@gmail.com

² معلمة في مدرسة الرازي الإعدادية - جالولية، فلسطين. باحثة دكتوراة - جامعة النجاح الوطنية - نابلس، فلسطين.

بريد الكتروني: majdrabi269@gmail.com

HNSJ, 2026, 7(5); <https://doi.org/10.53796/hnsj75/33>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/75/33>

تاريخ الاستقبال: 2026/04/15 تاريخ القبول: 2026/04/22 تاريخ النشر: 2026/05/01م

المستخلص

تهدف هذه الدراسة إلى استكشاف الضغوط النفسية التي تواجه أمهات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في منطقة المثلث داخل الخط الأخضر، وفهم انعكاس هذه الضغوط على حياتهن اليومية، إلى جانب التعرف على استراتيجيات المواجهة التي يعتمدنها للتكيف مع واقعهن المعقد. كما تسعى الدراسة إلى إبراز دور المجتمع في تشكيل هذه الضغوط، من خلال ما يحمله من معتقدات وتوقعات وأعراف وآراء تسهم في زيادة العبء النفسي الواقع على الأمهات. اعتمدت الدراسة على المنهج النوعي الذي يركز على الفهم العميق لظاهرة اجتماعية محددة. تم اختيار عينة عشوائية مكونة من ست أمهات لأطفال ذوي احتياجات خاصة من بلدات عربية مختلفة في منطقة المثلث، وجمعت البيانات من خلال إجراء مقابلات شبه منظمة كأداة رئيسية للبحث. أظهرت نتائج الدراسة أن ولادة طفل ذي احتياجات خاصة تمثل صدمة نفسية كبيرة للأم، تترافق مع مشاعر القلق والخوف من المستقبل، إضافة إلى أعباء أسرية واجتماعية ومادية متراكمة. كما بينت النتائج أن الأمهات يطورن استراتيجيات تكيف متعددة لمواجهة هذه التحديات. وانطلاقاً من تجاربهن، قدّمن مجموعة من التوصيات العملية التي تؤكد على أهمية دعم الأسرة، وتقبل الطفل، ودمجه بشكل طبيعي في المجتمع، وعدم الالتفات إلى الأحكام السلبية من الآخرين.

الكلمات المفتاحية: الضغوط النفسية، أمهات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، الأطفال ذوو الاحتياجات الخاصة، الخط الأخضر.

RESEARCH TITLE

Psychological stress experienced by mothers of children with special needs in the Triangle area within the Green Line

Abstract

This study aims to explore the psychological pressures faced by mothers of children with special needs in the Triangle region inside the Green Line, and to understand the impact of these pressures on their daily lives. It also seeks to identify the coping strategies these mothers adopt to adapt to their complex reality. In addition, the study highlights the role of society in shaping these pressures through its beliefs, expectations, norms, and attitudes, which contribute to increasing the psychological burden placed on mothers.

The study adopted a qualitative approach, which focuses on achieving an in-depth understanding of a specific social phenomenon. A random sample consisting of six mothers of children with special needs from different Arab towns in the Triangle region was selected. Data were collected through semi-structured interviews as the main research tool.

The findings revealed that the birth of a child with special needs represents a major psychological shock for the mother, accompanied by feelings of anxiety and fear about the future, in addition to accumulated family, social, and financial burdens. The results also showed that mothers develop various coping strategies to confront these challenges. Based on their experiences, the mothers offered a set of practical recommendations emphasizing the importance of family support, acceptance of the child, natural integration into society, and disregarding negative judgments from others.

Key Words: Stress among mothers of children with special needs, children with special needs, the Green Line.

المقدمة

تُعدّ الضغوط النفسية أحد الموضوعات الحيوية التي نالت اهتمام العلماء والباحثين في مجالات الصحة النفسية والعلوم الإنسانية المختلفة، لما يترتب عليه من آثار ونتائج خطيرة قد تؤثر بشكل مُدمر على حياة الفرد والمُجتمعات. الضغوط النفسية تُعدّ ظاهرة شائعة يعاني منها الجميع بمختلف الفئات العمرية وفي مختلف مراحل حياتهم اليومية وتنتج هذه الضغوط عن أحداث قد لا تتماشى مع تطلعاتنا ورغباتنا كما انها تظهر في سياقات مُتعددة مثل الاسرة والمدرسة والعمل وحتى الوظيفة (باتشو وبغول، 2020).

تتسم الضغوط النفسية بتفاوت مدّتها وحدّتها فقد تكون مؤقتة وقصيرة الأمد في بعض الأحيان بينما تمتد لفترات طويلة في أحيان أخرى وقد تظهر بوضوح وجلاء في مواقف معينة أو تظل خفية وغير محسوسة في مواقف أخرى وتختلف تأثيرها على الافراد تبعاً للزمان والظروف المحيطة، كما تتباين من شخص لآخر إذ إنّ ما يُعتبر مصدراً للتوتر والضغوط النفسية لدى أحدهم قد لا يمثل أي تأثير نفسي على غيره (باتشو وبغول، 2020).

ميلاد طفل ذي الإعاقة يمثل تحدياً نفسياً واجتماعياً كبيراً للأسرة وخاصةً للأم التي طالما حلمت أحلاماً وأمالاً لطفلها المنتظر متمنيةً أن يولد سليماً ومعافى، منذ لحظة الحمل تبدأ الام برسم ملامح مستقبله وتخطط لنشأته وتربيته لذا فإنّ اكتشاف أنّ طفلها يعاني من إعاقة يكون صدمة كبيرة ومفاجأة غير متوقعة قد يصعب تقبلها بسهولة هذا الامر يجعل نظرتها لطفلها مختلفة إذ ترى فيه اختلافاً عن إخوته وأقرانه في جوانب معينة وبالرغم من أي معلومات قد تكون متوفرة لديها مسبقاً حول الإعاقة إلا أنّ وقع الخبر يكون شديداً يرافقه شعور بالدهشة والخوف والحزن وربما الإحساس بالذنب. تختلف استجابات الأمهات تجاه هذا الواقع لكنه بلا شك يمثل نقطة تحول عميقة في حياتهن (باتشو وبغول، 2020).

من خلال مراجعة أدبيات موضوع البحث، يتبين وجود العديد من الدراسات التي تناولت الضغوط النفسية التي تواجهها الأمهات في مجالات متنوعة؛ فعلى سبيل المثال، هناك دراسات تناولت الضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال المصابين بالتوحد، وأخرى لدى أمهات الأطفال ذوي الإعاقة العقلية أو الحركية وغيرهم. ومع ذلك، فإنّ هذه الدراسات لا تتعمق بشكل كافٍ في موضوع الضغوط النفسية الناتجة عن وجود طفل من ذوي الاحتياجات الخاصة داخل الأسرة، ولا تركز بشكل محوري على تجربة الأمهات في هذا السياق. وعليه، يسعى البحث الحالي الى سد هذه الفجوة البحثية وتقديم مساهمة نظرية في هذا الموضوع المهم (باتشو وبغول، 2020).

من هذا المنطلق تُعدّ الضغوط النفسية التي تواجه الأمهات لأطفال ذوي احتياجات خاصة من أبرز التحديات التي تواجههن في حياتهن، وبناءً على ذلك جاء البحث هذا لِيُسلط الضوء على دراسة هذه الضغوطات التي تعانيها الأمهات لأطفال ذوي احتياجات خاصة بالإضافة الى استكشاف مدى تأثير هذه الضغوطات على حياتهن اليومية، والابحار في الطرق والاستراتيجيات التي يتّبعنها في ادائهن اليومي.

سيتم استخدام أسلوب البحث النوعي الذي يتماشى مع موضوع الدراسة، كما ستحتوي الدراسة على إطار نظري شامل يتم من خلاله تعريف المفاهيم الأساسية والمصطلحات المرتبطة بموضوع الدراسة. بعد ذلك سيتم الانتقال إلى منهجية البحث التي ستوضح أسئلة البحث وأهدافه، الأسلوب المُستخدم، وأدوات البحث التي ستُستخدم لجمع المعلومات بالإضافة الى تفاصيل عن المشاركين في الدراسة. في نهاية البحث ستُعرض النتائج المُستخلصة من تحليل المُقابلات يليها فصل يتناول النقاش والاستنتاجات متبوعاً بالتوصيات.

مشكلة البحث

تُعدّ الضغوط النفسية التي تواجهها أمهات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من القضايا الإنسانية والاجتماعية المعقدة، إذ تتداخل في تشكيلها مجموعة من العوامل الاجتماعية والثقافية والاقتصادية. وتبرز هذه المشكلة بشكل أكثر وضوحاً في منطقة المثلث داخل الخط الأخضر، حيث تتفاقم معاناة الأمهات في ظل محدودية الوعي المجتمعي، ونقص الدعم المؤسسي، وقلة توفر الخدمات المتخصصة.

تتحمل الأمهات في هذا السياق أعباء يومية مضاعفة تتجاوز متطلبات الرعاية التقليدية، لتشمل تحديات نفسية واجتماعية مرتبطة بنظرة المجتمع، وضعف شبكات الدعم، مما ينعكس سلباً على صحتهم النفسية وجودة حياتهم. ومن خلال خبرتي الميدانية كمعلمة في هذه المنطقة، يتضح أن أمهات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة يواجهن صعوبات متعددة في التكيف مع متطلبات الرعاية، خاصة في ظل غياب الدعم الكافي في بعض الحالات، الأمر الذي يستدعي تسليط الضوء على هذه الظاهرة ودراستها بعمق أكبر.

وعلى الرغم من أهمية هذا الموضوع، إلا أن الدراسات المحلية التي تناولته ما تزال محدودة، ولا تعكس بصورة كافية التجارب الواقعية للأمهات، ولا أساليب التكيف التي يعتمدنها في مواجهة هذه الضغوط. ومن هنا تتبع مشكلة الدراسة من الحاجة إلى فهم أعمق لطبيعة الضغوط النفسية التي تعاني منها هذه الفئة، والعوامل المؤثرة فيها، بما يساهم في تطوير برامج تدخل ودعم أكثر ملائمة لاحتياجاتهن.

أسئلة البحث

سؤال الدراسة الرئيسي

ما هي الضغوط النفسية التي تعانيها أمهات لأطفال ذوي احتياجات خاصة في المثلث داخل الخط الأخضر؟
من سؤال الدراسة الرئيسي ينبثق منه أسئلة الدراسة الثانوية التالية:

- كيف تواجه الأمهات لأطفال ذوي احتياجات خاصة هذه الضغوط النفسية في اداءها اليومي؟
- ما أشكال الضغوط النفسية التي تعبر عنها الأمهات (مثل القلق، التوتر، الشعور بالعبء، الخوف من المستقبل)؟
- ما العوامل الاجتماعية والثقافية والاقتصادية التي تساهم في زيادة هذه الضغوط أو التخفيف منها؟
- ما الاستراتيجيات التي تستخدمها الأمهات للتكيف مع الضغوط النفسية؟
- ما أشكال الدعم التي تتلقاها الأمهات (الأسري، المجتمعي، المؤسسي)، وكيف تقيمن هذا الدعم؟

أهداف البحث

تهدف هذه الدراسة إلى:

- التعرف على طبيعة الضغوط النفسية التي تعاني منها أمهات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في منطقة المثلث داخل الخط الأخضر .
- الكشف عن أبرز العوامل الاجتماعية والثقافية والاقتصادية التي تساهم في زيادة هذه الضغوط .
- فهم التجارب اليومية للأمهات في التعامل مع أطفالهن في ظل هذه التحديات .
- التعرف على استراتيجيات التكيف التي تعتمد عليها الأمهات لمواجهة الضغوط النفسية .
- استكشاف دور المجتمع المحيط (الأسرة، المؤسسات، والبيئة الاجتماعية) في دعم الأمهات أو في زيادة الضغوط عليهن .
- تقديم توصيات عملية تساهم في تحسين جودة حياة الأمهات وأطفالهن.

أهمية البحث

الأهمية النظرية

تسهم هذه الدراسة في إثراء المعرفة العلمية المتعلقة بالضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، خاصة في سياق المجتمع العربي في منطقة المثلث داخل الخط الأخضر. كما تساعد في سدّ النقص في الدراسات المحلية، وتوفر فهماً أعمق لتأثير العوامل الاجتماعية والثقافية في هذه الظاهرة.

الأهمية التطبيقية

تُسهم نتائج هذه الدراسة في تطوير برامج دعم نفسي واجتماعي تتلاءم مع احتياجات الأمهات، كما تزود المختصين وصناع القرار برؤية أوضح حول واقعهن وتحدياتهن. ومن شأن ذلك أن يسهم في تحسين جودة حياتهن، وتعزيز تقبل المجتمع للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

فرضيات البحث

- تعاني أمهات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من مستويات مرتفعة من الضغوط النفسية .
- يرتبط مستوى الدعم الاجتماعي الذي تتلقاه الأم بمستوى الضغوط النفسية لديها .
- تسهم العوامل الثقافية والاجتماعية في المجتمع المحلي في زيادة الضغوط النفسية لدى الأمهات .
- تختلف استراتيجيات التكيف لدى الأمهات حسب ظروفهن الاجتماعية والاقتصادية .
- يؤدي نقص الخدمات والدعم المؤسسي إلى تفاقم الضغوط النفسية لدى الأمهات

مصطلحات البحث

الضغوط النفسية (Psychological Stress)

تعرف الضغوط النفسية بأنها حالة من التوتر والانفعال تنتج عن تعرض الفرد لمواقف أو متطلبات تفوق قدرته على التكيف، مما قد يؤدي إلى اضطرابات نفسية مثل القلق والتعب النفسي (إبراهيم، 2000).

أمهات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة

هن الأمهات اللواتي يتحملن الدور الأساسي في رعاية طفل يعاني من إعاقة أو اضطراب، مما يضع عليهن أعباء نفسية واجتماعية إضافية مقارنة بالأمهات الأخريات (الروسان، 2010).

الأطفال ذوو الاحتياجات الخاصة

هم الأطفال الذين يعانون من إعاقات عقلية أو جسدية أو حسية أو نمائية، ويحتاجون إلى خدمات تربوية وتأهيلية خاصة تساعدهم على التكيف والنمو (الخطيب والحديدي، 2009)

منطقة المثلث داخل الخط الأخضر

تُعرف منطقة المثلث داخل الخط الأخضر بأنها تجمع جغرافي من بلدات عربية في وسط البلاد، يتميز بأغلبية سكانية عربية فلسطينية، ويعيش سكانها ضمن سياق اجتماعي-سياسي واقتصادي معقد يتسم بتفاوتات بنيوية في الموارد والخدمات والبنى التحتية. (Ghanem & Mustafa, 2021)

حدود البحث

الحدود المكانية: تقتصر الدراسة على منطقة المثلث داخل الخط الأخضر، بما تشمله من بلدات عربية.

الحدود الزمانية: أجريت الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2026/2025

الحدود البشرية: تشمل الدراسة أمهات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة اللواتي يقمن بدور الرعاية الأساسية لأطفالهن ويقمن في منطقة الدراسة.

الحدود الموضوعية: تتناول الدراسة الضغوط النفسية التي تتعرض لها الأمهات، من حيث طبيعتها ومصادرها، بالإضافة إلى استراتيجيات التكيف وأشكال الدعم المرتبطة بها.

الإطار النظري

مفهوم التعددية الثقافية

يتسم المجتمع البشري بتنوع غني يعكس اختلافات الأفراد في الجوانب الثقافية والجسدية والنفسية والاجتماعية، حيث يتجسد هذا التنوع في وجود قوميات وأجناس وطوائف متعددة التي تتبنى قيماً ومعتقدات مختلفة تشكل ثقافات متنوعة. ومع التغييرات المتسارعة في المجتمعات بسبب العولمة، زيادة معدلات الهجرة، التطور التكنولوجي ووسائل الاتصال، إلى جانب تعزيز دور الثقافات الفرعية داخل الإطار الثقافي السائد، تزايدت مظاهر الاختلاف في المجتمعات، ونتيجة لذلك ساعدت المجتمعات التي تحتضن التنوع البشري في ترسيخ مفهوم المجتمع متعدد الثقافات (عبد المحسن والقيناوي، 2023).

التعددية الثقافية تعني وجود تنوع في الثقافات داخل المجتمع الواحد، حيث تسهم في تشكيل الهوية والانتماء والعلاقات الاجتماعية. تسعى هذه الظاهرة إلى تحقيق الاستفادة من هذا التنوع من خلال تعزيز التفاعل الإيجابي بين الثقافات المختلفة، احترام حقوق الفرد، وتشجيع الحوار البناء، مع التأكيد على احترام الخصائص الثقافية لكل فئة أو مجتمع (إبراهيم، د.ت.).

تُعبّر التعددية الثقافية عن التقدير والاحترام المتبادل بين مختلف الثقافات وتعزز الفهم والقبول المشترك، مما يتيح للأفراد من خلفيات متنوعة العمل معاً داخل المجتمع فهي تمثل نظاماً أكثر عدالة حيث تتيح للناس حرية التعبير عن هويتهم الحقيقية ضمن المجتمع. حيث تسهم التعددية الثقافية في بناء نظام اجتماعي أكثر تسامحاً وقدرةً على التعامل بفعالية مع القضايا الاجتماعية المختلفة (أبو سكين، 2014).

علاوة على ذلك، تُمثل التعددية الثقافية مفهوماً يجمع بين التنوع والوحدة حيث تسعى إلى تحقيق التوازن بين الحفاظ على الهويات الثقافية المتنوعة وتعزيز الانسجام الاجتماعي، فهي تقوم على مبدأ الاعتراف بحق الجماعات الثقافية المختلفة في التعبير عن هويتها مما يؤدي إلى خلق بيئة قائمة على الاحترام المتبادل والتقدير المشترك (أبو سكين، 2014).

تماشياً مع ما تم ذكره، يمتد تأثير التعددية الثقافية إلى الجوانب الأساسية لحياة الفرد والمجتمعات إذ تُبرز دور المعتقدات والقيم وأساليب الحياة في تشكيل الهوية الفردية والجماعية. هذا التنوع يسهم في تعزيز الشعور بالانتماء وبتيح لكل جماعة ثقافية أن تعبر عن ذاتها ضمن نسيج المجتمع دون أن تفقد خصائصها المميزة. في هذا الإطار تُعد التعددية الثقافية وسيلة لدعم وحماية الثقافات المختلفة، مما يمنحها الفرصة للنمو والاستمرار بعيداً عن أي شكل من أشكال التهميش أو الذوبان، كما أنها تساهم في إضفاء الشرعية على الهويات الثقافية المتعددة، وتعزز الاعتراف بالخصائص الفريدة لكل ثقافة، الأمر الذي يؤدي إلى بناء مجتمع أكثر انفتاحاً وتسامحاً (أبو سكين، 2014).

ذوو الاحتياجات الخاصة، الاختلاف والتعددية

يُعتبر مفهوم ذوو الاحتياجات الخاصة من المفاهيم الحديثة التي دخلت مجالات العلوم التربوية والنفسية، ويشير هذا المفهوم إلى الأفراد الذين يعانون من اختلافات واضحة عن المعدلات العادية في جوانب نموهم العقلي، الجسدي والانفعالي مقارنةً ببقية الأفراد العاديين الآخرين (الكبيسي والحياي، 2014).

يتمتع ذوو الاحتياجات الخاصة بقدرات وخصائص قد تكون محدودة أو استثنائية في الجوانب الجسدية، العقلية، الاجتماعية أو العاطفية مما يؤثر على نموهم وتطورهم مقارنةً بأقرانهم في نفس الفئة العمرية، حيث لا يُستخدم هذا المصطلح كبديل لمفاهيم مثل الإعاقة أو الاختلاف بل يهدف إلى تقديم منظور أوسع وأكثر إيجابية حول احتياجاتهم المتنوعة (Stephanie, 2018).

تفسيراً لذلك، تنشأ هذه الاحتياجات نتيجة لعوامل مختلفة مثل العيوب الخلقية أو الظروف المكتسبة لاحقاً بسبب الأوضاع الاقتصادية، الاجتماعية، العاطفية أو نتيجة للتغيرات السياسية والكوارث الطبيعية. في جميع الحالات يتطلب ذوو الاحتياجات الخاصة دعماً وتوجيهاً مناسبين لضمان نموهم وتطورهم بالشكل الأمثل (Stephanie, 2018).

تماشياً مع ما تم ذكره، يندرج ذوو الاحتياجات الخاصة ضمن إطار التربية الخاصة حيث يشير هذا المصطلح إلى مجموعة من البرامج والخدمات التعليمية التي تهدف إلى تلبية احتياجات الأطفال الذين لا يستطيعون التكيف مع المناهج التعليمية العادية بسبب إعاقات أو صعوبات خاصة. يتضمن هذا المجال تعديل المناهج الدراسية وطرق التعليم لتناسب مع هذه الاحتياجات، مثل استخدام وسائل تعليمية مبتكرة أو تقنيات مخصصة، كما يهدف إلى تحسين قدرات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وتعزيز تفهمهم مع المجتمع من خلال توفير بيئة تعليمية ملائمة. يختلف تطبيق التربية الخاصة عن التعليم التقليدي في أنه يعتمد على أدوات قياس وتشخيص دقيقة لتحديد احتياجات الأطفال، كما يصمم برامج تعليمية تتناسب مع هذه الاحتياجات، مع توفير الوسائل التي تساهم في التأهيل والنمو، الهدف هو مساعدة الأطفال على تحقيق أقصى قدر من التكيف الاجتماعي والتوافق الذاتي، مما يعزز قدراتهم في مواجهة التحديات الحياتية (النوايسة، 2013).

يحتوي إطار التربية الخاصة على فئات متنوعة من الأطفال الذين يحتاجون إلى هذه البرامج والخدمات ومن هذه الفئات الأطفال المتفوقين والموهوبين، الأطفال ذوو الإعاقة السمعية أو العقلية أو البصرية، الأطفال ذوو الإعاقات الجسمية والصحية، الأطفال ذوو الاضطرابات الانفعالية والسلوكية، الأطفال المصابون بالتوحد، الأطفال ذوو صعوبات التعلم والأطفال ذوو اضطرابات التواصل، هذه البرامج والخدمات تهدف إلى الكشف المبكر عن الإعاقة وتقديم الدعم الوقائي والعلاجي لتقليل آثارها السلبية على هذه الفئات (قراقيش وآخرون، 2021).

تشير التعددية إلى التنوع والتباين بين المجموعات، حيث تتجلى في أشكال متنوعة مثل التعددية العرقية، الدينية، الثقافية، والاقتصادية. كل مجموعة قد تفسر التعددية من زوايتها الخاصة بناءً على خصائصها الفريدة، التعددية تدل أيضاً على وجود هيئات ومجموعات غير متجانسة في المجتمعات المعاصرة لكل منها اهتمامات وأهداف تميزها عن الآخرين، هذا المفهوم يعبر عن تنظيم الفئات وفق هوية محددة حيث تتمتع كل مجموعة بصفات وخصائص تميزها عن باقي المجموعات مع احترام قواعد عامة تشجع على قبول الاختلاف والتنوع في المجتمعات الواسعة (لطفي، 2018).

أما فيما يتعلق بذوي الاحتياجات الخاصة فإنهم يعتبرون فئة متميزة في المجتمع بسبب ما يميزهم من احتياجات خاصة تتطلب تبني أساليب تعليمية واستراتيجيات تدريسية فريدة، بالإضافة إلى توفير موارد وأدوات وأجهزة وخدمات ملائمة لظروفهم الخاصة، وتُعرف فئة هؤلاء الأطفال بغير العاديين نظراً لاختلاف خصائصهم وسماتهم بشكل جوهري عن باقي

الأطفال العاديين خاصة من النواحي التربوية والتعليمية (حسانين، 2019).

العلاقة بين التعددية وذوي الاحتياجات الخاصة تتمثل في أنَّ التعددية تشجع قبول التنوع والاختلاف بين الافراد، وهو ما يشمل جميع الفئات في المجتمع بما في ذلك ذوو الاحتياجات الخاصة، فالتعددية تتطلب الاعتراف بتنوع الهويات والقدرات، مما يقتضي تخصيص أساليب وموارد خاصة للأفراد الذين لديهم احتياجات مغايرة عن الآخرين.

بالنسبة لذوي الاحتياجات الخاصة فهُم جزء من هذا التنوع المجتمعي الذي يعكس اختلافاً في القدرات والاحتياجات، ولذلك، تتطلب التعددية في هذا السياق تبني استراتيجيات تعليمية واجتماعية مخصصة تضمن لهم الفرص المتساوية في التَّعلم والمشاركة في المجتمع، بتعبير آخر، التعددية لا تقتصر فقط على قبول الفروق التقليدية بين المجموعات بل تشمل ايضاً ضمان تكافؤ الفرص والموارد لفئة ذوو الاحتياجات الخاصة مما يعزز مشاركتهم الفعالة والمساواة في المجتمع.

مفهوم الضغوط النفسية

الضغوط النفسية أصبحت واقعاً يومياً في حياتنا، حيث يتعرض لها كل فرد بدرجات متفاوتة بسبب التغيرات السريعة في العصر الحالي وتعدد الأدوار والمسؤوليات وعلى الرغم من أنَّ الضغوطات النفسية ليست ظاهرة جديدة بل هي جزء طبيعي من حياة الانسان، الا أنها أصبحت أكثر وضوحاً اليوم بسبب التسارع التكنولوجي، وتغير أنماط الحياة الى جانب الازمات والصراعات التي يشهدها العالم (شريف وآخرون، 2024).

الضغوط النفسية هي حالة يشعر فيها الفرد بالعجز أو التوتر نتيجة تعرضه لمشكلات أو مواقف تفوق قدرته على التعامل معها أو إيجاد حلول مناسبة لها. ومع تزايد هذه الضغوط دون وجود استراتيجيات فعالة للتكيف معها قد تؤدي الى مشاعر الإحباط وعدم الارتياح مما ينعكس سلباً على الحالة النفسية والجسدية للفرد، وقد يؤثر ذلك على جودة حياته وادائه في مختلف المجالات (محمد، 2018).

ومن زاوية أخرى، عرّف القريطي (2014) الضغوط بأنها ظروف أو أحداث حياتية صعبة ومهددة تتطلب من الفرد التكيف معها وتزداد آثار هذه الضغوط كلما كانت الاحداث أكثر شدة واستمرت لفترة طويلة، ومع ذلك لا يُنظر الى الضغط بحد ذاته كجزء من التحديات أو التهديدات بل يُعتبر نتيجة لاستجابة الفرد لها، مما قد يؤدي الى اضطرابات في التفكير والانفعالات والسلوك وتجدر الإشارة الى أنَّ استجابة الفرد للمواقف الضاغطة ليست ثابتة أو تلقائية بل تعتمد على كيفية إدراكه لهذه الضغوط.

تفسيراً لذلك، يختلف الافراد في استجاباتهم للضغوط النفسية وطريقة تعاملهم معها، وذلك بناءً على عدة عوامل مثل نوع الموقف الضاغطة، الطريق التي ينظرون بها الى المواقف الضاغطة، وقوة الترابط الاجتماعي. بشكل عام، الأشخاص الذين يتمتعون بمرونة ورضا واستعداد للاسترخاء في اساليبهم يكونون أكثر قدرة على التَّعامل مع المواقف الضاغطة بفعالية. بالإضافة الى ذلك فإنَّ الشعور بالكفاءة الذاتية وتقدير الذات يساعدان بشكل كبير في التفاعل الإيجابي مع الاحداث الضاغطة (شريف وآخرون، 2024).

الضغوط النفسية هي جزأ لا يتجزأ من الحياة اليومية حيث يواجه الافراد مواقف متعددة تتطلب مجهوداً نفسياً وعقلياً للتعامل معها، وتُعد الأمهات من أكثر الفئات عرضة لهذه الضغوط نظراً لتعدد المسؤوليات التي يتحملنها سواء داخل الاسرة أو في بيئة العمل أو على الصعيد الاجتماعي. فإلى جانب متطلبات العمل التي تستنزف الوقت والطاقة تواجه الأمهات ايضاً التزامات اجتماعية واقتصادية مثل تأمين احتياجات الأطفال والمصاريف المرتبطة بتربيتهم مما يضيف عبئاً اضافياً على عاتقهن (محمد، 2018).

تماشيًا مع ما تم ذكره، هذه المسؤوليات والضغوط اليومية تؤدي الى تراكم التحديات التي تعيشها الأمهات مما يساهم في زيادة تأثير الضغوط النفسية على حياتهن اليومية، ومن هنا تبرز التحديات التي تواجه الأمهات بشكل خاص حيث تزيد هذه الضغوط النفسية من تأثيراتها السلبية مما يؤثر بشكل مباشر على سلوكهن وطريقة تفاعلهن مع الآخرين في المواقف الاجتماعية المختلفة. فالضغوط النفسية تشكل تهديدًا كبيرًا على صحة الأمهات واستقرارهن النفسي كما تؤثر على حياتهن بشكل عام، ومن الآثار السلبية الناتجة عن هذه الضغوط ضعف القدرة على التكيف مع متغيرات الحياة، تراجع مستوى الأداء، صعوبة في أداء المهام اليومية، انخفاض الدافعية والشعور بالإرهاق النفسي (شريف وآخرون، 2024).

تتقسم الضغوط النفسية حسب شدتها، الى حادة تحدث فجأة وتستمر لفترة قصيرة، مثل التعرض لموقف طارئ ومزمنة تمتد لأسابيع أو سنوات كالمشكلات المستمرة في العمل أو الحياة الأسرية مما قد يؤثر سلبًا على الصحة. كما تُصنف الى إيجابية تعزز الدافعية وتحفز على الإنجاز، وسلبية تُسبب الإرهاق النفسي وفقدان القدرة على التكيف. علاوة على ذلك، تختلف الضغوط النفسية من حيث مدتها فمنها المؤقتة التي لا تترك أثرًا طويلًا، والدائمة التي تستمر لفترات طويلة كالأمراض المزمنة أو الالتزامات المالية (المصدر السابق).

الى جانب ذلك، تتنوع مصادر الضغوط النفسية بين أسرية وانفعالية واقتصادية، ولكل منها تأثيرها الخاص على التوازن النفسي للفرد فالضغوط الأسرية قد تنشأ نتيجة الخلافات بين الزوجين، أو ضغوط تربية الأبناء أو تراكم المسؤوليات العائلية، مما يؤدي الى توتر داخل الأسرة ينعكس على جميع أفرادها. اما الضغوط الانفعالية فهي تتعلق بمشاعر القلق والتوتر الناتجة عن التوقعات العالية، أو الصدمات العاطفية مثل فقدان شخص عزيز، أو حتى التعرض المستمر للانتقادات السلبية مما يؤثر على ثقة الفرد بنفسه ويزيد من احساسه بالإحباط. وعلى الجانب الآخر تشكل الضغوط الاقتصادية عبئًا كبيرًا على الافراد حيث يؤثر عدم الاستقرار المالي وكثرة الديون والقلق من تلبية الاحتياجات الأساسية على التركيز والقدرة على اتخاذ القرارات السليمة. إن إدارة هذه الضغوط بشكل فعال تتطلب وعيًا بالمسببات والسعي لإيجاد حلول مناسبة لتحقيق التوازن النفسي والاستقرار (المصدر السابق).

اضافةً الى ذلك، تتعدد النظريات المفسرة للضغوط النفسية حيث تقدم كل منها منظورًا مختلفًا لفهم طبيعة هذه الضغوط وآليات التعامل معها. يُركز التفسير البيولوجي على التغيرات البيوكيميائية التي تحدث في الجسم عند التعرض للضغوط، بينما يرى التفسير الفكري أنَّ الانسان يسعى الى التكيف والتوازن النفسي عبر عمليات ديناميكية داخلية، من ناحية أخرى يُركز التفسير المعرفي على التقدير الشخصي للمواقف الضاغطة إذ يحدد الفرد مدى تهديدها وكيفية التعامل معها بناءً على خبراته ومرجعياته، أما التفسير السلوكي فيعتمد على مفهوم التَّعلم حيث تتشكل استجابات الفرد للضغوط وفقًا لخبراته السابقة واستراتيجياته المعرفية والتنظيمية، وأخيرًا يشير التفسير التوافقي الى محاولات الانسان للتوفيق بين المتطلبات التي يواجهها وقدراته مما يؤدي الى تحقيق التوازن النفسي أو الى الشعور بالضغط إذا فشل في ذلك (محمد، 2018).

وفي موضوع الضغوط النفسية تُبين الدراسات الأخيرة أنَّ هناك عدّة عوامل تساهم في معاناة الافراد من هذه الضغوط، فالدراسات تُظهر أنَّ العمل، الزواج، والأمومة تُعد من أبرز العوامل التي تسبب الضغوط النفسية لدى المرأة. هذه العوامل قد تؤدي الى زيادة العبء النفسي حيث أنَّ المرأة قد تجد نفسها مطالبة بالجمع بين مسؤوليات العمل والمنزل ورعاية الأبناء مما يسبب شعورًا بالإرهاق والضغط، نفهم من ذلك أنَّ الضغوط النفسية لدى النساء هي نتيجة تداخل عدة عوامل حياتية وعملية (المصدر السابق).

كما ويؤكد كل من سنجر وكاثلين (1989) وشين (2006) أنَّ أمهات الأطفال المعاقين يعانون من ضغوط نفسية شديدة نتيجة لمجموعة من العوامل التي تؤثر على حياتهن بشكل كبير، فمن جهة تتحمل الأمهات أعباء مادية ضخمة نتيجة

لتكاليف رعاية الطفل وتلبية احتياجاته الخاصة، بالإضافة الى الإرهاق الناتج عن الرعاية المستمرة للطفل، ومن جهة أخرى تجد الأمهات أنفسهن مجبرات على التفرغ التام لرعاية اطفالهن ما يؤثر سلبيًا على استقرار حياتهن ويسهم في زيادة مشاعر القلق والخوف بشأن مستقبل الطفل. ويزداد هذا الضغط بسبب شعور الأمهات بأنهن المسؤولات عن الطفل في معظم الأوقات مما يجعلهن يواجهن ضغوطاً متزايدة تشمل التوترات الاسرية، صعوبة التفاعل في المواقف الاجتماعية والحرج الناتج عن عدم معرفة كيفية التعامل مع احتياجات الطفل المعاق، كما تتأثر الأمهات بشكل خاص في أحلامهن المستقبلية بشأن الطفل وهو وما يخلق تناقضًا في مشاعرهن حول حياة الطفل ومستقبله (عند: خير ومحمد، 2021: 16).

سياق البحث: التربية الخاصة في المجتمع العربي

شهدت التربية الخاصة تطورًا ملحوظًا في المجتمعات العربية، وأصبحت تحظى باهتمام متزايد على المستويين المحلي والدولي، من خلال المؤتمرات والجهود البحثية التي تهدف إلى دعم ذوي الاحتياجات الخاصة وتحسين جودة حياتهم (الحموز، 2018). ورغم ذلك، لا تزال هذه المجتمعات تعاني من نقص في الإحصائيات الدقيقة، حيث تشير التقديرات إلى أن نسبة ذوي الاحتياجات الخاصة تتراوح بين 10-15% من السكان، نتيجة عوامل متعددة منها الفقر، وضعف الخدمات الصحية، وارتفاع نسبة الأمية، إضافة إلى عوامل اجتماعية وصحية أخرى (كوافحة وعبد العزيز، 2010).

كما تواجه الأسر تحديات اجتماعية وثقافية ناتجة عن انتشار مفاهيم سلبية ونظرات دونية تجاه الأشخاص ذوي الإعاقة، مما يؤدي إلى ضغوط نفسية واجتماعية تعيق اندماجهم في المجتمع (رضيم، 2022). وتزداد هذه الضغوط لدى الأمهات بشكل خاص، نتيجة الوصمة الاجتماعية وضعف الوعي المجتمعي، مما يؤثر على فرص الأطفال في الحصول على الدعم والتعليم المناسب.

وفي سياق المجتمع العربي في إسرائيل، يلاحظ نقص في الدراسات المتخصصة، الأمر الذي يبرز أهمية هذا البحث بوصفه محاولة أولية لاستكشاف هذه الظاهرة.

منهجية البحث

أسلوب البحث

تم إتباع في هذا البحث أسلوب البحث النوعي (البحث الكيفي). البحث النوعي هو منهجية تهدف الى جمع وتحليل وتفسير البيانات بطريقة سردية ومنطقية لفهم ظاهرة اجتماعية معينة. يُركز البحث النوعي على دراسة تفصيلية لظاهرة معينة في سياق اجتماعي، مثل المعتقدات أو التفاعلات الاجتماعية بين الافراد. للوصول الى نتائج دقيقة، يعتمد الباحث على التفاعل المباشر والمشاركة في الأنشطة التي يقوم بها الافراد المعنيون بالظاهرة المدروسة، مما يساعده في الحصول على رؤى أعمق وأكثر واقعية للأحداث والظروف المحيطة بالموضوع قيد الدراسة (الصايغ، 2024).

أداة البحث

اعتمد هذا البحث على المقابلة شبه منظمة كأداة رئيسية لجمع البيانات، لما توفره من إمكانية فهم عميق لأفكار ومشاعر المشاركين، وإعادة بناء تجاربهم الحياتية (غباري وآخرون، 2015). وتقوم هذه المقابلة على حوار منظم يتم الإعداد له مسبقًا من حيث الأهداف والأسئلة، مع إتاحة مرونة للباحث في تعديل مسار الحوار بما يتناسب مع تفاعل المشاركين، مما يساهم في الحصول على بيانات أكثر عمقًا ودقة.

وقبل بدء المقابلة، يتم توضيح أهداف البحث وأهميته للمبحوثات، لضمان فهمهن الكامل لطبيعة المشاركة.

أما عينة البحث: فقد شملت (6) أمهات لأطفال ذوي احتياجات خاصة من بلدان عربية مختلفة في منطقة المثلث ، بهدف تنويع التجارب والأفكار وإثراء نتائج الدراسة

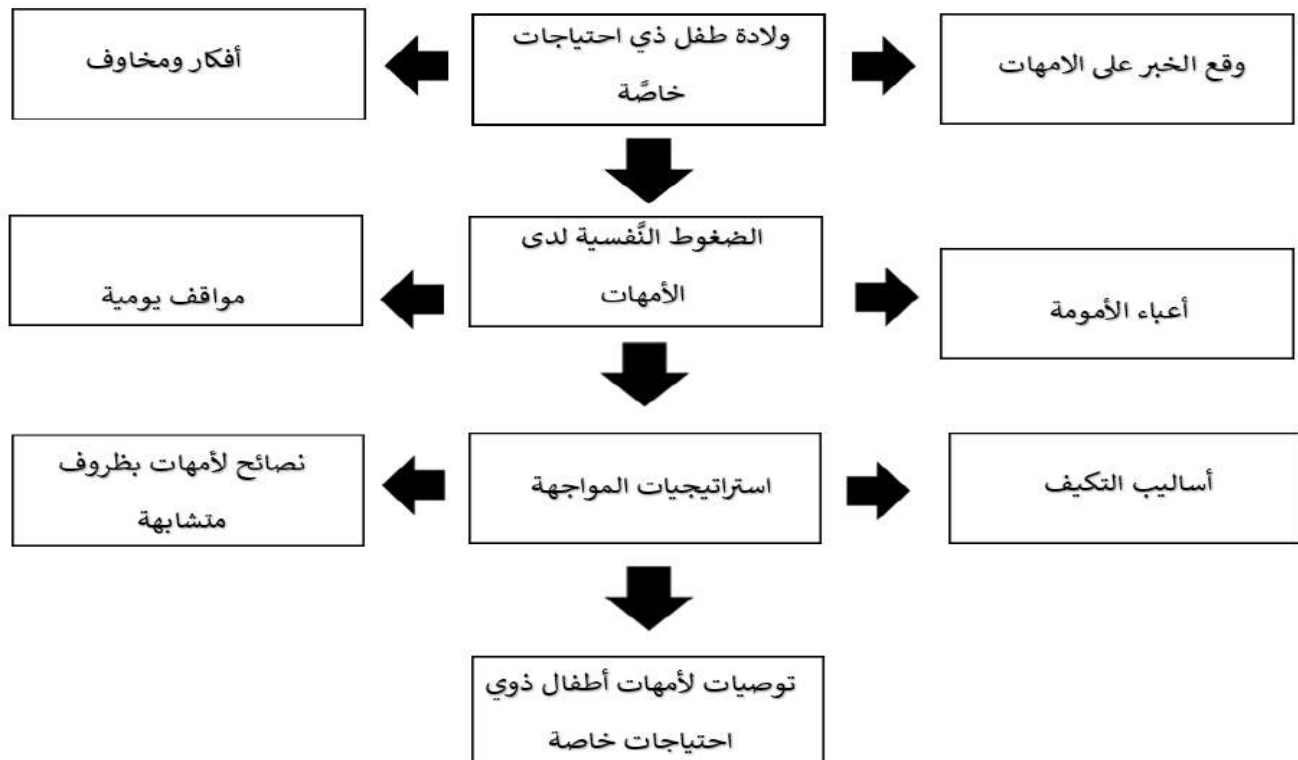
جدول 1: تفاصيل ديموغرافية لمشاركي البحث

	الاسم	الجنس	العمر	البلد	العمل	إعاقة الطفل
1	ام كريم	أنثى	45 سنة	الطيبة	مُساعدة	توحد
2	ام أحمد	أنثى	47 سنة	الطيبة	مُنظمة في دُكان	متلازمة داون
3	ام صالح	أنثى	29 سنة	كفر قاسم	مُساعدة	صعوبات تعلمية وتأخر لغوي
4	ام محمد	أنثى	34 سنة	قلنسوة	مُساعدة	شلل دماغي
5	ام فرح	أنثى	49 سنة	الطيرة	مُدققة حسابات	متلازمة داون
6	ام سارة	أنثى	32 سنة	الطيرة	عاملة نظافة في مدرسة	توحد

نتائج البحث

بعد إجراء المقابلات مع الأمهات المشاركات في البحث، بهدف الإجابة عن أسئلة البحث المتعلقة بالضغوط النفسية التي تعانيها أمهات لأطفال ذوي احتياجات خاصة في المجتمع العربي، ومن ثم تحليل مضمون هذه المقابلات تم إعداد مخطط جريان البحث الذي يعرض بصورة منطقية ومتسلسلة الفئات الرئيسية والفرعية التي نتجت عن تحليل المعطيات.

مخطط جريان اجمالي للبحث



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

- (1) ولادة طفل ذي احتياجات خاصة.
- (2) الضغوط النفسية لدى الأمهات.

(3) استراتيجيات المواجهة.

(4) توصيات لأمهات أطفال ذوي احتياجات خاصة.

1. ولادة طفل ذي احتياجات خاصة

تُعد ولادة طفل ذي احتياجات خاصة نقطة تحوّل في حياة الأسرة، خاصة الأم، إذ ترافقها مشاعر كالصدمة والقلق وعدم اليقين بشأن المستقبل. وتمثل هذه المرحلة انتقالاً إلى واقع مليء بالتحديات العاطفية والاجتماعية، مما يفرض على الأم التكيف مع متطلبات جديدة، وهو ما عبّرت عنه المشاركات في الدراسة.

1.1 وقع الخبر على الأمهات

تُعد لحظة تشخيص الطفل بإعاقة من أكثر اللحظات صدمة في حياة الأم، لما تحمله من تغيير مفاجئ في توقعاتها لمستقبل طفلها. وغالباً ما تزيد المصطلحات الطبية غير المألوفة من حالة القلق وصعوبة الفهم، لتتوافق هذه اللحظة مع مشاعر معقدة مثل الصدمة، الإنكار، وصعوبة القبول، إضافة إلى الشعور بانهايار الصورة المثالية للأمومة. وتجد الأم نفسها أمام واقع جديد يتطلب التكيف وتحمل مسؤوليات إضافية.

وقد عبّرت الأمهات المشاركات عن ذلك بوضوح، حيث أكدت جميعهن أن لحظة تلقي الخبر كانت صدمة ومليئة بالمشاعر المعقدة. ومن ذلك ما قالته أم كريم: في البداية، لم أكن أفهم معنى كلمة توحد... كنت أظن أنه حالة يمكن علاجها وينتهي الأمر، لكن اتضح لي أنه ليس كذلك. كانت هذه أصعب لحظة في حياتي، شعرت وكأن غيمة سوداء أحاطت بي، ولم أستطع تقبل الأمر، وكأن الدنيا أصبحت سوداء..

عبّرت الأمهات عن مشاعر عميقة من الصدمة والانهيار عند تلقي خبر التشخيص، حيث وصفت أم محمد تجربتها قائلة: "قال لي الطبيب ابنك يعاني من CP... طلبت منه أن يشرح لي بلغة بسيطة، فقال شلل دماغي. في تلك اللحظة شعرت أن الدنيا اسودّت وكأن العالم توقف، ولم أتمالك نفسي وأغمي علي من شدة الصدمة... وكان السؤال الذي يؤلمني: كيف سأرعى طفلي وأنا لذي طفل آخر يحتاجني؟ كنت أشعر أنني ممزقة وعاجزة".

كما عبّرت أم أحمد عن مشاعر مشابهة بقولها:

"عندما تلقيت خبر تشخيص طفلي صُدمت، شعرت وكأن العالم توقف من حولي... لم أتوقع هذا الخبر، وكانت أحلامي قد انهارت في لحظة واحدة".

عبّرت الأمهات عن صدمة عميقة عند تلقي خبر التشخيص، حيث قالت أم سارة:

"عندما أخبرني الطبيب أن ابنتي مصابة بالتوحد لم أصدق... شعرت وكأن العالم توقف، وكل ما كنت أتخيله عن مستقبلها انهار فجأة. كنت أبحث عن أي إجابة تطمئنني، لكن قلبي رفض التصديق وعقلي لم يستوعب الأمر".

كما عبّرت أم صالح عن تجربتها قائلة:

"في البداية لم أكن أفهم ما يحدث... لاحظت أن ابني لا يتكلم مثل باقي الأطفال، وعندما تم تشخيصه شعرت وكأن شيئاً انكسر بداخلي. كان الأمر صعباً وغير متوقع، ولم أكن أظن أن هذه العلامات تعني وجود صعوبات لديه".

يتضح مما ذكر أعلاه، أنّ لحظة تلقي خبر وجود طفل ذي احتياجات خاصة كانت صدمة وصعوبة للأمهات مصحوبة بمشاعر معقدة وعميقة، وهذا يدل على أنّ ولادة طفل ذي احتياجات خاصة ليست أمراً عادياً بل تجربة تحمل مشاعر نفسية وعاطفية كبيرة.

1.2 الأفكار والمخاوف

إلى جانب مشاعر الصدمة، عبّرت الأمهات عن مخاوف عميقة تتعلق بمستقبل أطفالهن، خاصة في ظل نظرة المجتمع التي قد تزيد من شعور القلق والخوف من التمر أو التهميش. كما برزت تساؤلات مستمرة حول من سيتولى رعاية الطفل في حال غياب الأم، مما يعكس عبئاً نفسياً مستمراً.

وقد عبّرت أم أحمد عن هذه المخاوف بقولها:

"كنت أخاف عليه من التمر... ودائماً أفكر ماذا لو حصل لي شيء؟ من سيهتم به؟... كما أن مستقبله يشغل بالي باستمرار، هل سيتزوج؟ هل سيحصل على التعليم المناسب؟"

كما أشارت أم فرح إلى القلق ذاته بقولها:

"أفكر كثيراً ما الذي سيحدث لها عندما أكبر أو إذا حصل لي شيء؟ من سيهتم بها نيابةً عني؟... هذا التفكير لا يفارقني وكأن حياتي أصبحت مرتبطة ببقائي لأجلها فقط."

عبّرت الأمهات عن مخاوف متعددة ومستمرة تتجاوز لحظة التشخيص، حيث تمحورت حول نظرة المجتمع القاسية، والخوف على سلامة الطفل، ومستقبله، إضافة إلى القلق من عدم القدرة على توفير الرعاية المناسبة في حال غياب الأم. وقد أشارت الأمهات إلى أن نقص المعرفة في بداية التشخيص زاد من حدة القلق وصعوبة التعامل مع الطفل.

فقد عبّرت إحدى الأمهات عن قلقها من المجتمع بقولها:

"أخاف من نظرة المجتمع لها لأنها فتاة، مجتمعنا لا يرحم... ولا يعلمون كم تبقى الأم تفكر بكل كلمة لسنين."

كما عبّرت أم كريم عن مخاوفها قائلة:

"أخاف أن يؤذي نفسه... وأفكر دائماً في المستقبل، هل سيكون وحده؟ وهل سيُحسن الناس معاملته؟ أنا لا أخاف من التوحد بحد ذاته بل من هذا العالم القاسي."

وأشارت أم محمد إلى قلقها المستمر بقولها:

"أشعر بالخوف عليه طوال الوقت... أكثر ما يقلقني سلامته ومستقبله، وهل سيتمكن من التعلم وتكوين علاقات، وأكثر ما يخيفني أن أغيب عنه ولا يجد من يهتم به كما أفعل أنا."

وعليه، يتضح أن تجربة الأم مع طفل ذي احتياجات خاصة تتسم بتعقيد نفسي عميق، حيث تتداخل مشاعر الخوف والقلق مع التفكير المستمر بالمستقبل ونظرة المجتمع، مما يزيد من حجم الأعباء النفسية التي تتحملها الأم.

2. الضغوط النفسية لدى الأمهات

اتفقت الأمهات على أنهن يواجهن ضغوط نفسية متعددة تشمل الأعباء اليومية، والتحديات العاطفية، والقلق المستمر، إضافة إلى الأعباء المالية. ومع مرور الوقت، تتراكم هذه الضغوط لتشكل عبئاً نفسياً مركباً يتطلب قدراً كبيراً من الصبر والتحمل، خاصة في ظل ضعف الدعم من البيئة المحيطة.

2.1 أعباء الأمومة

أشارت المبحوثات إلى تداخل المسؤوليات بين العمل خارج المنزل والمهام المنزلية، مما يزيد من الضغط النفسي والشعور بالإرهاق، خاصة في ظل ضعف الدعم من المحيط. وقد عبّرت أم محمد عن ذلك بقولها:

"أعمل وأعود مرهقة لكن عليّ إتمام كل المهام... أشعر أن لا أحد يرى تعبتي، وأعيش في دوامة من الضغوط حتى أصل لمرحلة الاحتراق".

كما أكدت أم كريم المعنى ذاته بقولها:

"أعمل خارج المنزل، وعند العودة تبدأ مسؤوليات البيت ورعاية أطفالي، خاصة ابني ذو الاحتياجات الخاصة... أشعر أنني الوحيدة التي تتحمل كل شيء، والمسؤوليات تتراكم حتى أصل إلى الشعور بالاحتراق".

أشارت الأمهات إلى تضاعف المسؤوليات في ظل غياب الدعم، كما في حالة أم صالح التي تتحمل بمفردها رعاية الأطفال والعمل، مما أدى إلى شعور دائم بالإرهاق والعجز. كما برزت ضغوط إضافية ناتجة عن التعامل مع سلوكيات الأطفال غير المتوقعة، خاصة في الأماكن العامة، في ظل ضعف تقبل المجتمع، الأمر الذي يضع الأمهات في حالة توتر وقلق مستمرين، كما عبّرت عنه أم أحمد وأم فرح.

أكدت الأمهات أن الأعباء المادية المرتبطة بالعلاجات المتعددة تزيد من الضغوط النفسية، ويرافقها شعور مستمر بالنقصان رغم الجهود المبذولة. وقد عبّرت الأمهات عن معاناتهن من عدم القدرة على توفير جميع احتياجات أطفالهن بسبب الظروف الاقتصادية، مما يعمّق الإحساس بالذنب والضغط، خاصة في ظل تعدد المسؤوليات ووجود أبناء آخرين.

كما يتضح أن تراكم الأعباء اليومية، إلى جانب التحديات السلوكية للأطفال والشعور الدائم بالنقصان، يشكل أساساً رئيسياً للضغوط النفسية التي تعانيها أمهات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

2.2 مواقف يومية

تُظهر نتائج الدراسة أن المواقف اليومية المرتبطة برعاية الطفل ذي الاحتياجات الخاصة تشكل مصدراً مستمراً للضغوط النفسية لدى الأمهات، نتيجة صعوبة التوفيق بين متطلبات الطفل والحياة الأسرية والعملية. كما تبرز تحديات تنظيم الروتين اليومي، خاصة في ظل سلوكيات الطفل أو ظروف الأم الصحية.

إضافة إلى ذلك، تعاني الأمهات من قلق دائم عند ترك الطفل أو الابتعاد عنه، مما يحّد من مشاركتهن في الحياة الاجتماعية. كما يؤدي ضعف الدعم من المحيط إلى شعور متزايد بالوحدة، حيث تتحمل الأم مسؤولية الرعاية والتواصل مع الطفل بشكل شبه كامل، مما يعمّق الإحساس بالتعب والضغط النفسي.

أشارت النتائج إلى أن صعوبات التواصل اللفظي مع الأطفال تُعد من أبرز التحديات اليومية، مما يزيد من شعور الأمهات بالعجز والقلق في فهم احتياجاتهم.

كما يتضح أن الضغوط النفسية لدى الأمهات تتبع من تراكم المسؤوليات اليومية، والأعباء المالية، والشعور بالنقصان، إلى جانب المواقف غير المتوقعة وضعف الدعم المحيط. وتؤكد هذه العوامل مجتمعة أن الضغوط التي تعيشها الأمهات مركبة ومتعددة الأبعاد، وتتطلب دعماً أسرياً ومجتمعياً فعالاً.

3. استراتيجيات المواجهة

تُعد استراتيجيات المواجهة عنصراً أساسياً في التعامل مع الضغوط الحياتية، وتزداد أهميتها لدى الأمهات اللاتي يواجهن ضغوطاً نفسية مستمرة نتيجة تعدد المسؤوليات ورعاية أطفالهن. لذا، فإن امتلاك أساليب فعالة للتكيف يُسهم في الحفاظ على توازنهن النفسي والعاطفي.

3.1 أساليب التكيف

تُظهر نتائج الدراسة أن الأمهات يلجأن إلى استراتيجيات تكيف متعددة لمواجهة الضغوط النفسية المستمرة، تشمل ممارسة أنشطة بسيطة تمنحهن الراحة كالموسيقى، الجلوس في الطبيعة، أو العناية بالمظهر، إلى جانب التعبير عن المشاعر من خلال البكاء أو الانفعال. كما برزت أهمية الدعم العاطفي، حيث تجد الأمهات راحة في الفضة مع أفراد الأسرة أو الصديقات.

وتُعد هذه الأساليب، رغم بساطتها، وسائل أساسية تساعد الأمهات على الحفاظ على توازنهن النفسي والاستمرار في مواجهة التحديات اليومية.

3.2 نصائح لأمهات بظروف متشابهة

أشارت الأمهات إلى أهمية توزيع الأدوار داخل الأسرة ومشاركة الأب والأخوة في رعاية الطفل، لما لذلك من دور في تخفيف العبء النفسي عن الأم. كما أكدن أهمية طلب المساعدة والانخراط في مجموعات دعم، والاستفادة من تجارب الأمهات الأخريات.

ومن جهة أخرى، شددن على ضرورة فهم خصوصية كل طفل والابتعاد عن المقارنات أو الاعتماد المفرط على المعلومات العامة، إضافة إلى تجاهل بعض آراء المجتمع التي قد تزيد من التوتر.

وعليه، يتضح أن التكيف الفعّال يتطلب دعماً أسرياً حقيقياً، ومساحات للتفريغ النفسي، وفهماً فردياً لاحتياجات الطفل.

4. توصيات لأمهات أطفال ذوي احتياجات الخاصة

قدّمت الأمهات مجموعة من التوصيات للتخفيف من الضغوط النفسية، أبرزها تقبل الطفل واحتضانه دون خجل، وعدم التأثير بآراء المجتمع السلبية. كما أكدن أهمية الدعم الأسري وتوزيع المسؤوليات بين أفراد العائلة لتخفيف العبء عن الأم. إضافة إلى ذلك، شددن على دور الفضة والتعبير عن المشاعر في التخفيف من التوتر والضغط النفسي، من خلال اللجوء إلى أشخاص موثوقين يوفرّون دعماً عاطفياً.

وعليه، يتضح أن القبول، والدعم الأسري، والتفريغ النفسي تمثل ركائز أساسية في تعزيز قدرة الأمهات على التكيف.

يتضح أن تقبل الأم لطفلها واحتضانه دون خجل يُعد أساساً في دعمه وتعزيز تقبل المجتمع له. كما يُسهم الدعم الأسري وتوزيع المسؤوليات في تخفيف العبء النفسي عن الأم، إضافة إلى دور الفضة مع أشخاص موثوقين في التخفيف من المشاعر السلبية وتعزيز القدرة على مواجهة الضغوط اليومية.

النقاش

تظهر نتائج الدراسة أن الضغوط النفسية التي تواجهها أمهات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة هي ضغوط مركبة ومتعددة الأبعاد، تنبع من تداخل المسؤوليات اليومية المرتبطة بالأمومة والعمل والحياة الأسرية، إضافة إلى الأعباء المالية والشعور المستمر بالقلق والخوف على مستقبل الطفل.

كما تتوافق هذه النتائج مع ما أشار إليه شريف وآخرون (2024) وسنجر وكاثلين وشين (خير ومحمد، 2021)، حيث تتنوع مصادر الضغوط بين أسرية، انفعالية، واقتصادية، وتؤثر بشكل مباشر على استقرار الأمهات النفسي والاجتماعي. كذلك تؤكد دراسة محمد (2018) أن تعدد الأدوار لدى المرأة يسهم في زيادة العبء النفسي.

ومن جانب آخر، برزت نظرة المجتمع كعامل ضاغط إضافي، إذ تخشى الأمهات من عدم تقبل أبنائهن أو تعرضهم للإساءة، وهو ما يتماشى مع ما أشار إليه رضيع (2022) حول تأثير المفاهيم الاجتماعية السلبية، ويعكس فجوة بين الواقع المجتمعي ومبادئ التقبل والتعددية (أبو سكين، 2014).

ورغم ذلك، تلجأ الأمهات إلى استراتيجيات تكيف مختلفة مثل العناية بالذات، وممارسة أنشطة مفضلة، والتعبير عن المشاعر، مما يعزز قدرتهن على الاستمرار، وهو ما يرتبط بأهمية الكفاءة الذاتية في مواجهة الضغوط (شريف وآخرون، 2024).

وعليه، يتضح أن الضغوط النفسية لا ترتبط فقط بالأعباء اليومية، بل تتأثر أيضًا بالعوامل المجتمعية، مما يستدعي تعزيز الدعم الأسري ورفع مستوى الوعي المجتمعي للتخفيف من هذه الضغوط.

الاستنتاجات

استنادًا إلى المقابلات التي تم إجراؤها والنتائج التي تم التوصل إليها يمكن الاستنتاج أن جميع أمهات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة يواجهن ضغوطاً نفسية متنوعة ومعقدة تتبع من أكثر من جانب في حياتهن اليومية هذه الضغوط لا تختزل في الأعباء والمسؤوليات الأسرية فحسب بل تتجاوزها لتشمل مشاعر القلق والخوف المستمر على مستقبل الأطفال وسلامتهم وهو ما يجعل التجربة الأمومية لهذه الفئة محملة بتحديات استثنائية مقارنة بغيرها، إضافة إلى ذلك يتضح أن للمجتمع تأثيراً واضحاً وكبيراً في تعميق هذه الضغوط حيث يشكل في كثير من الأحيان مصدراً إضافياً للعبء النفسي الذي تتحمله الأمهات فالتجارب التي نقلتها المشاركات في البحث تؤكد أن نظرات المجتمع وتعليقاته وسلوكياته لا تقل ثقلًا عن المسؤوليات الداخلية للأم بل إنها تزيد من شعور الأمهات بالضغط، ومن هنا يمكن الاستنتاج أن تحسين واقع الأمهات لا يرتبط فقط بقدراتهن الفردية على المواجهة بل يجب على المجتمع أن يزداد وعيه تجاه هذه الفئة بما يعزز من قدرتهن على التكيف النفسي والاجتماعي مع التحديات اليومية بشكل أفضل.

التوصيات

في ظل ما تم ذكره من نتائج البحث التي حصلنا عليها، واستنادًا إلى توصيات الأمهات المبحوثات فإن التوصيات توجهت نحو أهمية تقبل الأم لطفلها واحتضانه دون خجل أو محاولة إخفائه عن المجتمع، إذ إن هذا التقبل يعزز تقبل المحيط للطفل، كما أوصت الأمهات على ضرورة عدم الانشغال والاهتمام بآراء الآخرين وتعزيز التعاون بين جميع أفراد الأسرة لتخفيف الأعباء عن الأم وتقليل شعورها بالإرهاق النفسي، وأهمية اللجوء إلى الأشخاص المقربين للفضضة والتعبير عن المشاعر مما يخفف الضغوط النفسية. أما فيما يتعلق بالبحث نفسه فقد ركّز على معرفة الضغوط النفسية التي تمر بها أمهات لأطفال ذوي احتياجات خاصة وكيف يواجهن هذه الضغوط في حياتهن اليومية، تبرز أهميته في كونه لا يسلط الضوء على هذه الضغوط فقط بل يوضح أيضًا استراتيجيات مواجهة هذه الضغوط، إضافة إلى التشديد على دور المجتمع الكبير في تراكم الضغوط أثر أقواله ونظراته وأفعاله، كما يسعى البحث إلى توعية المجتمع بأثر تصرفاته وكلماته ونظراته على الأمهات.

يوصي البحث بتوسيع الدراسات لتشمل عينات أكثر تنوعًا من الأمهات، والاستفادة من تجاربهن لفهم أعمق لواقعهن ودعم من يمررن بظروف مشابهة. كما يؤكد على أهمية تعزيز الوعي المجتمعي وتبني قيم التقبل والتعددية الثقافية.

إضافة إلى ذلك، يُنصح بتنظيم برامج توعوية وإرشادية تقدّم دعمًا عمليًا ونفسيًا للأمهات، بما يساعدهن على مواجهة التحديات اليومية والتخفيف من الضغوط المرتبطة برعاية أطفالهن.

قائمة المراجع

المراجع العربية

- إبراهيم، إقبال شوقي. (2020). التعددية الثقافية في القرن الحادي والعشرين. *مجلة كلية التربية بالمنصورة*, 109(5)، 989-1024. <https://doi.org/10.21608/maed.2020.153056>
- Ibrahim, Iqbal Shawqi. (2020). **Multiculturalism in the Twenty-First Century**. *Journal of the Faculty of Education, Mansoura University*, 109(5), 989-1024. <https://doi.org/10.21608/maed.2020.153056>
- أبو سكين، حنان. (2014). مفهوم التعددية الثقافية. *المجلة الاجتماعية القومية*, 51(1)، 129-145. <https://doi.org/10.21608/jns.2014.206362>
- Abu Skeen, Hanan. (2014). **The Concept of Multiculturalism**. *National Social Journal*, 51(1), 129-145. <https://doi.org/10.21608/jns.2014.206362>
- إبراهيم، عبد الستار. (2000). الضغوط النفسية: أسبابها وعلاجها. القاهرة: دار الفكر العربي.
- Ibrahim, Abdel Sattar. (2000). **Psychological Stress: Its Causes and Treatment**. Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi.
- باتشوش، عبد الهادي، وبغول، زهير. (2021). الضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال المكفوفين. *مجلة تنمية الموارد البشرية*, 16(2)، 263-285.
- Batchou, Abdelhadi, & Baghou, Zouhair. (2021). **Psychological Stress among Mothers of Blind Children**. *Journal of Human Resources Development*, 16(2), 263-285.
- حسانين، عواطف محمد محمد. (2019). دمج الأطفال ذوي الحاجات الخاصة بمدارس العاديين: الإيجابيات والسلبيات. *المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج*, 68(68)، 2422-2442. <https://doi.org/10.21608/edusohag.2019.58464>
- Hassanein, Awatif Mohammed Mohammed. (2019). **Integrating Children with Special Needs into Regular Schools: Advantages and Disadvantages**. *Educational Journal of the Faculty of Education, Sohag University*, 68(68), 2422-2442. <https://doi.org/10.21608/edusohag.2019.58464>
- الحموز، عايد محمد عثمان. (2018). واقع التربية الخاصة في فلسطين والدور المأمول لها من وجهة نظر العاملين في مؤسسات التربية الخاصة بمحافظة الخليل. *دراسات: العلوم التربوية*, 45(3)، 239-258.
- Al-Hmouz, Ayed Mohammed Othman. (2018). **The Reality of Special Education in Palestine and Its Expected Role from the Perspective of Workers in Special Education Institutions in Hebron Governorate**. *Dirasat: Educational Sciences*, 45(3), 239-258.

خير، ع.، ومحدة، س. (2021). استراتيجيات مواجهة الضغط النفسي لدى أمهات أطفال ذوي احتياجات خاصة. كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية.

Khair, A., & Mahda, S. (2021). **Strategies for Coping with Psychological Stress among Mothers of Children with Special Needs**. Faculty of Social Sciences and Humanities.

الخطيب، جمال، والحديدي، منى. (2017). المدخل إلى التربية الخاصة (ط. 6). عمان: دار الفكر.

Al-Khatib, Jamal, & Al-Hadidi, Mona. (2017). **Introduction to Special Education** (6th ed.). Amman: Dar Al-Fikr.

رضيم، صلاح عباس. (2023). الأبعاد الاجتماعية والنفسية لمعاناة أسر ذوي الاحتياجات الخاصة: دراسة للمعاقين فيزيائياً في محافظة الديوانية. رسالة ماجستير، جامعة القادسية، كلية الآداب، قسم علم الاجتماع.

Radheem, Salah Abbas. (2023). **The Social and Psychological Dimensions of the Suffering of Families of Persons with Special Needs: A Study of Physically Disabled Individuals in Al-Diwaniyah Governorate**. Master's thesis, University of Al-Qadisiyah, College of Arts, Department of Sociology.

الروسان، فاروق. (2010). سيكولوجية الأطفال غير العاديين. عمان: دار الفكر.

Al-Rousan, Farouq. (2010). **The Psychology of Exceptional Children**. Amman: Dar Al-Fikr.

شريف، ل.، حسون، ه.، وشغري، ف. (2024). الضغوط النفسية لدى أمهات طلبة مرحلة التعليم الثانوي العام في ضوء بعض المتغيرات. مجلة جامعة تشرين للآداب والعلوم الإنسانية، 46(2)، 324-342.

Sharif, L., Hassoun, H., & Shaghri, F. (2024). **Psychological Stress among Mothers of General Secondary Education Students in Light of Some Variables**. *Tishreen University Journal for Arts and Humanities*, 46(2), 324-342.

الصايغ، سيف علي. (2024). البحوث النوعية والكمية. كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة، الجامعة المستنصرية.

Al-Sayigh, Saif Ali. (2024). **Qualitative and Quantitative Research**. College of Physical Education and Sports Sciences, Al-Mustansiriyah University.

عبد المحسن، مي القناوي محمد. (2023). متطلبات إعداد معلم متعدد الثقافات في مصر. مجلة كلية التربية بالمنصورة، 121(4)، 1847-1874. <https://doi.org/10.21608/maed.2023.303097>

Abdel Mohsen, Mai Al-Qenawy Mohammed. (2023). **Requirements for Preparing a Multicultural Teacher in Egypt**. *Journal of the Faculty of Education, Mansoura University*, 121(4), 1847-1874. <https://doi.org/10.21608/maed.2023.303097>

غباري، ثائر، أبو شندي، يوسف، وأبو شعيرة، خالد. (2015). **البحث النوعي في التربية وعلم النفس**. عمان: دار الإحصاء العلمي للنشر والتوزيع.

Ghabari, Thaer, Abu Shindi, Youssef, & Abu Shaeira, Khaled. (2015). **Qualitative Research in Education and Psychology**. Amman: Dar Al-Easar Al-Ilmi for Publishing and Distribution.

قراقيش، نسرین يوسف، الصلاحات، آمنة، وأبو جابر، ماجد عبد الكريم. (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), 526-541.

Qaraqish, Nisreen Yousef, Al-Salahat, Amna, & Abu Jaber, Majed Abdul Karim. (2021). **The Degree of Awareness among Special Education Teachers of Using Educational Technology in Teaching Students with Special Needs in Amman Governorate, Jordan**. *International Journal of Educational and Psychological Studies*, 10(3), 526-541.

القريطي، عبد المطلب. (2014). **إرشاد ذوي الاحتياجات الخاصة وأسرههم** (ط. 1). القاهرة: عالم الكتب.

Al-Quraiti, Abdel Muttalib. (2014). **Counseling Persons with Special Needs and Their Families** (1st ed.). Cairo: Alam Al-Kotob.

الكبيسي، عبد الواحد حميد، والحياي، صبري بردان. (2014). **مدخل إلى التربية الخاصة**. عمان: مركز دبيونو لتعليم التفكير.

Al-Kubaisi, Abdul Wahid Hamid, & Al-Hayani, Sabri Bardan. (2014). **Introduction to Special Education**. Amman: Debono Center for Teaching Thinking.

الكوافحة، تيسير، وعبد العزيز، عمر فواز. (2010). **مقدمة في التربية الخاصة**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

Al-Kawafha, Tayseer, & Abdul Aziz, Omar Fawaz. (2010). **Introduction to Special Education**. Amman: Dar Al-Masirah for Publishing and Distribution.

لطفی، وفاء. (2018). **التعددية المجتمعية**. *المجلة الدولية للآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية*, 9(1), 156-187.

Lotfy, Wafaa. (2018). **Pluralistic Community**. *International Journal of Arts, Humanities and Social Sciences*, 9(1), 156-187.

محمد، هدى. (2018). **الضغوط النفسية لدى أمهات أطفال ذوي احتياجات خاصة**. مركز البحوث التربوية والنفسية، جامعة بغداد.

Mohammed, Huda. (2018). **Psychological Stress among Mothers of Children with Special Needs**. Center for Educational and Psychological Research, University of Baghdad.

النوايسة، فاطمة عبد الرحيم. (2013). **ذوو الاحتياجات الخاصة: التعريف بهم وإرشادهم** (ط. 1). عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

Al-Nawaiseh, Fatima Abdul Rahim. (2013). **Persons with Special Needs: Definition and Counseling** (1st ed.). Amman: Dar Al-Manahij for Publishing and Distribution.

المراجع الأجنبية

Stephanie, J. (2018, January). Children with Special Needs and Their Need for Inclusive Education. *Faculty Of Mathematics And Natural Sciences*.

Ghanem, A., & Mustafa, M. (2021). *The Palestinian-Arab Minority in Israel: Political, Social and Economic Challenges*. Cham: Palgrave Macmillan.

عنوان البحث

بعثة جاكوب إلى اليمن عام 1337هـ / 1919م

منال ماطر العصيمي¹

¹ جامعة الملك عبد العزيز، المملكة العربية السعودية.

بريد الكتروني: manal.alosaimi947@gmail.com

HNSJ, 2026, 7(5); <https://doi.org/10.53796/hnsj75/34>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/75/34>

تاريخ النشر: 2026/05/01م

تاريخ القبول: 2026/04/22م

تاريخ الاستقبال: 2026/04/15م

المستخلص

يتناول البحث بعثة هارولد جاكوب إلى اليمن عام 1337هـ/1919م في سياق التحولات التي أعقبت الحرب العالمية الأولى وانهايار الحكم العثماني، بهدف تحليل دوافعها البريطانية، وأهدافها الاستطلاعية، وظروف اعتقالها، ونتائجها في إطار التنافس على النفوذ في جنوب الجزيرة العربية. عرضت الدراسة الأوضاع السياسية في اليمن قبيل الحرب، مبيّنة التنافس البريطاني-العثماني وأهمية اليمن الاستراتيجية لحماية طرق الملاحة إلى الهند، ودور المحميات الجنوبية واتفاقية 1333هـ/1914م في تحديد مناطق النفوذ. كما تناولت صعود الإمام يحيى بن حميد الدين وتثبيت سلطته بعد صلح دعان (1329هـ/1911م)، ثم إعلانه استقلال اليمن عام 1337هـ/1918م عقب انسحاب العثمانيين.

ركّز البحث على بعثة جاكوب بوصفها أول تحرك بريطاني رسمي للتواصل مع الإمام يحيى بعد الاستقلال، موضحاً أن هدفها لم يكن إبرام معاهدة بقدر ما كان استطلاع موقف الإمام وتقدير موازين القوى، خاصة مع الوجود البريطاني في الحديدة. تعرّضت البعثة للاعتقال من قبل قبيلة القحري في تهامة، وبقيت في الأسر نحو أربعة أشهر، قبل الإفراج عنها دون بلوغ صنعاء.

خلصت الدراسة إلى أن عدم وصول البعثة إلى الإمام لا يعني فشلها كلياً، إذ زوّدت بريطانيا بمعلومات مهمة عن الأوضاع الداخلية والبنية القبلية. غير أن آثارها السياسية أسهمت في توتر العلاقات مع الإمام، ومهدت لسياسة بريطانية أكثر تشدّداً، تمثلت في دعم خصومه وتسليم الحديدة للإدريسي عام 1339هـ/1921م، مما أدى إلى تصاعد الصراع في مناطق المحميات. وبذلك شكّلت البعثة محطة مؤثرة في رسم طبيعة العلاقة بين اليمن وبريطانيا بعد الحرب.

الكلمات المفتاحية: بعثة جاكوب، اليمن، الإمام يحيى، النفوذ البريطاني، الحديدة.

RESEARCH TITLE

Jacob's mission to Yemen in 1337 AH / 1919 AD**Manal Mater Al-Osaimi¹**

¹ King Abdulaziz University, Kingdom of Saudi Arabia.
Email: manal.alosaimi947@gmail.com

HNSJ, 2026, 7(5); <https://doi.org/10.53796/hnsj75/34>
Arabic Scientific Research Identifier: <https://arsri.org/10000/75/34>

Received at 15/04/2026**Accepted at 22/04/2026****Published at 01/05/2026****Abstract**

The research discusses Harold Jacob's mission to Yemen in 1337 AH / 1919 AD in the context of the transformations that followed World War I and the collapse of Ottoman rule, aiming to analyze its British motives, reconnaissance objectives, circumstances of its detention, and its outcomes within the framework of the competition for influence in southern Arabia. The study presented the political situation in Yemen prior to the war, clarifying the British–Ottoman rivalry and Yemen's strategic importance in protecting navigation routes to India, as well as the role of the southern protectorates and the 1333 AH / 1914 AD treaty in defining spheres of influence. It also addressed the rise of Imam Yahya bin Hamid al-Din and the consolidation of his authority after the Daan Treaty (1329 AH / 1911 AD), then his declaration of Yemen's independence in 1337 AH / 1918 AD following the withdrawal of the Ottomans.

The research focused on Jacob's mission as the first official British move to communicate with Imam Yahya after independence, explaining that its aim was not so much to sign a treaty as to scout the Imam's stance and assess the balance of power, especially with the British presence in Al Hudaydah. The mission was arrested by the Al-Qahri tribe in Tihamah and remained in captivity for about four months before being released without reaching Sana'a.

The study concluded that the mission's failure to reach the Imam did not mean its total failure, as it provided Britain with important information about the internal situation and the tribal structure. However, its political effects contributed to tensions in relations with the Imam and paved the way for a more rigid British policy, represented in supporting his opponents and handing over Al-Hudaydah to the Al-Idrisi in 1339 AH / 1921 AD, which led to the escalation of conflict in the protectorate areas. Thus, the mission constituted an influential point in shaping the nature of the relationship between Yemen and Britain after the war.

Key Words: Jacob's Mission, Yemen, Imam Yahya, British Influence, Al-Hudaydah.

المقدمة:

تتمثل مشكلة البحث في محاولة بريطانيا ملء الفراغ السياسي والعسكري في اليمن بعد انسحاب الدولة العثمانية عقب الحرب العالمية الأولى. كان التحدي الرئيسي يكمن في كيفية إقامة علاقة رسمية مع الإمام يحيى بن حميد الدين الذي أعلن استقلال اليمن، وفي الوقت ذاته التوفيق بين مصالح بريطانيا مع حلفائها الآخرين في المنطقة (مثل الإديسي) وتأمين محمياتها في الجنوب.

2- حدود البحث:

- الحدود الزمنية: تتركز الدراسة بشكل أساسي حول عام 1337هـ / 1919م، وهو عام إرسال البعثة، مع استعراض الأوضاع السياسية السابقة منذ مطلع القرن التاسع عشر.
- الحدود المكانية: تشمل بلاد اليمن (صنعاء، الحديدة، تعز)، والمحميات التسع (محمية عدن)، ومنطقة صبيا (مقر الإديسي).

3- أهداف البحث:

- التعريف بشخصية "هارولد جاكوب" كضابط وخبير بريطاني في الشؤون العربية.
 - تسليط الضوء على الأوضاع السياسية في اليمن قبيل وخلال الحرب العالمية الأولى.
 - توضيح أهداف البعثة البريطانية التي سعت للوصول إلى صنعاء للتفاوض مع الإمام يحيى.
 - تحليل النتائج السياسية والعسكرية المترتبة على فشل هذه البعثة.
- تطلب البحث اتباع المنهج التاريخي الوصفي والتحليلي، من خلال استقراء المصادر والمراجع التاريخية والوثائق البريطانية، وتتبع الأحداث السياسية والعسكرية في اليمن خلال تلك الفترة الانتقالية الحرجة.

التمهيد:

كان لموقع اليمن أهمية كبيرة في تحقيق أهداف العثمانيين للتصدي للخطر البرتغالي⁽¹⁾ الذي كان يهدد الأماكن الإسلامية المقدسة في الحجاز، فوجود اليمن في الجنوب الغربي لشبه الجزيرة العربية وامتداد حدودها من جنوب نجد و الحجاز في الشمال إلى خليج عدن في الجنوب، ومن حدود عمان والربع الخالي شرقاً، إلى البحر الأحمر ومضيق باب المندب غرباً، فقد جعلتها هذه الحدود تطوق جنوب الجزيرة العربية فتصبح منطقة هامة للدفاع عن حدود الدولة العثمانية من الجنوب، وتمنحها السيطرة على البحرين الأحمر والعربي للتحكم في طرق تجارة الشرق⁽²⁾.

ومع بداية القرن التاسع عشر الميلادي أخذت أحوال الدولة العثمانية تزداد تدهوراً وضعفاً، في ذات الوقت الذي

(1) كانت البرتغال في مطلع القرن العاشر الهجري/ السادس عشر الميلادي من أوائل الدول التي كشفت عن أطماعها التجارية والدينية، في هذه البقعة الجغرافية الهامة؛ فبدوا يضيقون الخناق على بلاد الهند خاصة بعد اكتشافهم لطريق رأس الرجاء الصالح عام 904هـ / 1498م، ومن ثم وصلت هجماتهم إلى مداخل البحر الأحمر الجنوبية، فكان على الدولة الإسلامية المتمثلة في دولة المماليك آنذاك التصدي لهذا التحرك البرتغالي، وبعد انتقال الزعامة الإسلامية إلى الدولة العثمانية عام 923هـ / 1517م، استمر العثمانيون على نهج السياسة المملوكية من أجل حماية البحر الأحمر من الخطر البرتغالي الذي بات يهدد أمنها. انظر: محمد شركس، الصراع البريطاني العثماني في جزر البحر الأحمر وجنوب غرب الجزيرة العربية خلال الحرب العالمية الأولى 1914-1918، مجلة كلية التربية بالاسماعيلية، العدد: -، 6-7، (مصر: 2006م)، 45. عبد الله سراج عمر منسي، جدة في التاريخ الحديث من 923هـ إلى 1344هـ/ 1517 إلى 1926م، (جدة: جامعة الأعمال والتكنولوجيا، 2015م)، 79. غيثان بن علي بن جريس، دراسات في تاريخ الحجاز السياسي والحضاري خلال العصر الإسلامي من القرن الأول الهجري إلى القرن العاشر الهجري / السابع الميلادي إلى السادس عشر الميلادي (مكة المكرمة: مطبوعات نادي مكة الثقافي الأدبي، 2004م)، 318.

(2) فاروق عثمان أباطة، الحكم العثماني في اليمن 1872-1918م، (بيروت: دار العودة، 1979م)، 16-17.

ظهرت فيه كل من بريطانيا وفرنسا كقوتين عملتا على الهيمنة على ممتلكات الدولة العثمانية في الشرق العربي. إلا أن الدور البريطاني كان أكثر حيوية ونجاحاً؛ بفضل ما كانت تتمتع به بريطانيا من قوة عسكرية، واقتصادية هائلة، ولضمان فرض سيادتها عالمياً، سعت بريطانيا للسيطرة على طرق المواصلات البحرية وبخاصة الطرق المؤدية إلى مستعمراتها في الهند والشرق الأقصى⁽³⁾.

أولاً: التعريف بشخصية جاكوب:

اللغتان كولونيل هارولد يعقوب ضابط في الجيش البريطاني، حائز على وسام جوقة الشرف الفرنسي وكتاب العطور العربية الصادر عام 1334هـ / 1915م، مستشرق يحسن اللغة العربية، وملماً بأدبها، ودارساً للقرآن الكريم وللحديث الشريف، إضافة إلى ثقافته العامة العالية⁽⁴⁾.

كان جاكوب خبيراً في السياسة بوجه عام، وفي الشؤون العربية بوجه خاص؛ فقد مكث سنين عديدة في البلاد العربية وساهم في أحداثها، فعمل في عدن ومحمياتها الشرقية والغربية ما يزيد على عشرين عاماً، فكان المساعد الأول للمندوب السامي البريطاني، ثم كان مقيم بريطانيا السياسي في هذه المحميات⁽⁵⁾.

برز دوره خلال الحرب العالمية الأولى (1333-1337هـ / 1914-1918م) لا سيما في شؤون شبه الجزيرة العربية، حيث نجح في جذب محمد الإدريسي⁽¹⁾ صاحب صبيا إلى صف الحلفاء فأبرم معه معاهدتين جعلته يعلن الحرب على الدولة العثمانية، إلا أنه عجز عن زحزة الإمام يحيى بن حميد الدين⁽²⁾ عن التزام الحياد فيها⁽³⁾.

ثانياً: الأوضاع السياسية في اليمن قبيل الحرب العالمية الأولى:

لقد كان محور السياسة البريطانية في الشرق يدور حول تأمين الطريق إلى الهند، ومنع أي قوة كبرى من التسلط على البحر الأحمر والخليج العربي⁽⁴⁾. فاستولوا على مدينة عدن في مطلع عام 1255هـ / 1839م، وبعدها تزايد اهتمامهم باليمن⁽⁵⁾، فاتهموا إلى تدعيم وجودهم في ذلك الميناء بما يتحقق مع مصالحهم السياسية والاقتصادية⁽⁶⁾.

(3) هاني زامل مهنا العبدلي، العلاقات البريطانية اليمنية في عهد الإمام أحمد بن يحيى حميد الدين 1948-1962م، مجلة جامعة الملك عبد العزيز : الآداب والعلوم الإنسانية، المجلد: 28، العدد: 14، (2020م)، 187-188.

(4) هارولدف. يعقوب، ملوك شبه الجزيرة العربية، ترجمة: أحمد المضواحي، (بيروت: دار العودة، 1983م)، 9.

(5) يعقوب، مصدر سابق، 9.

(1) محمد الإدريسي: ولد بصيبا ثم رحل إلى السودان وقام في بلدة دنقلة بين أبناء عمه وهناك طلب العلم، ثم ارتحل إلى مصر ودخل الأزهر ودرس العلوم المقررة، تميز في تلقيه العلوم بالنباهة والتميز، كان لأسفاره دور مهم في توسيع مداركه، واستطاع من خلال ذلك أن يتصل بشخصيات مهمة قربته كثيراً من الإيطاليين، وبعد كل هذه التنقلات جذبه الحنين إلى مسقط رأسه صيبا حيث توفي أبوه وجده، فلما عاد وجد الفوضى ضاربة فيها واستطاع بذكائه وعزمته أن يضم جماعة كبيرة من سكانها إليه. للمزيد، انظر: حسين بن أحمد العرشي، يلوغ المرام في شرح مسك الختام فيمن تولى ملك اليمن ملك وإمام، (بيروت: دار الندوة الجديدة، 1939م)، 110-111.

(2) الإمام يحيى بن حميد الدين: ولد بمدينة صنعاء في شهر ربيع الأول عام في 1286هـ / 1869م، اعتنى والده المنصور بتثنيته تنشئة دينية حربية تتفق مع الدور السياسي الذي كان يعده للقيام به، عاش الإمام يحيى سنواته الأولى مع والده في صنعاء وكان يشاهد عن كثب مجريات الأمور، وكان يشارك أباه في الأحداث مشاركة فعلية إيجابية، خاصة بعد أن هاجر من صنعاء معه عام 1308هـ / 1809م إلى جبل الأنهم عندما بوع المنصور بالإمامة. للمزيد، انظر: سيد مصطفى سالم، تكوين اليمن الحديث اليمن والإمام يحيى 1904-1948م، ط4، (القاهرة: دار الأمين للنشر والتوزيع، 1993م)، 65-66.

(3) يعقوب، مصدر سابق، 9.

(4) إسماعيل أحمد ياغي، العالم العربي في التاريخ الحديث، (الرياض: مكتبة العبيكان، 1997م)، 233.

(5) أحمد طربين، تاريخ المشرق العربي المعاصر، (دمشق: المطبعة الجديدة، 1986م)، 528.

(6) هند فخري سعيد، الوجود المصري في ولاية اليمن وأثره في السياسة البريطانية (1814-1840م)، مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية في جامعة الموصل، المجلد: 9، العدد: 4، (2010م)، 364.

والاستراتيجية في جنوب الجزيرة العربية والبحر الأحمر. خاصة، بعد أن شكّل التوسع المصري في الجزيرة العربية خطراً كبيراً على السياسة البريطانية، إذ أن محاولة السيطرة على جنوب وشرق الجزيرة ستؤدي بالتالي إلى التحكم في طرق الهند التجارية. فاتبعت الحكومة البريطانية في البداية أسلوب المسايسة مع محمد علي⁽⁷⁾ باشا كخطوة أولى في طريق الخلاص منه، حيث أرسل المقيم البريطاني في عدن الكابتن هينز⁽⁸⁾ (Haines) إلى إبراهيم يكن⁽⁹⁾ (قائد القوات المصرية في عدن) يفيدته علماً بأن عدن أصبحت ضمن الممتلكات البريطانية⁽¹⁾، ولم تقتنع بريطانيا بالضمانات التي قدمها والي مصر بأن قواته لن تهدد مصالحها في المنطقة⁽²⁾. لذا نجدها قد تعاونت مع الدولة العثمانية لإجلاء المصريين عن اليمن.⁽³⁾

• الجلاء المصري عن اليمن:

نجحت بريطانيا والدولة العثمانية في مؤتمر لندن عام 1256هـ / 1840م من فرض الجلاء المصري عن اليمن وغيرها، فتسلم العثمانيون بلاد اليمن من المصريين بعد أن أصبحت أكثر انتظاماً واستقراراً، فتهيأت لهم الفرصة لأن يحكموها بيد أقوى مما سبق⁽⁴⁾. إلا أنهم لم يكونوا مستعدين لفرض سيطرتهم على المناطق التي أخلاها المصريون في البلاد العربية عامة في عام 1256-1257هـ / 1840-1841م، فانفرد الإنجليز بمقدرات جنوبي الجزيرة فترة طويلة من الزمن⁽⁵⁾.

وفي الوقت الذي كانت فيه الدولة العثمانية عاجزة عن اتخاذ إجراءات حاسمة ضد بريطانيا، وقعت مهمة الدفاع على العرب الذين دافعوا عن أراضيهم المحتلة، ففي عام 1257هـ / 1841م هاجم العرب -برئاسة سلطان لحج - عدن، وكان عدد القوات ما بين أربعة آلاف وخمسة آلاف رجل، إلا أنهم هزموا ومنوا بخسائر فادحة، و في نفس العام قام سلطان العبدلي بالتعاون مع سلطان الفضلي بمحاولة أخرى لاستعادة عدن، فتوجه نحو خمسة آلاف من رجالهم ناحية أسوار عدن، ففشلوا في مواجهة الإنجليز الذين استطاعوا ضرب ساحل الفضلي، مما أدى إلى فتور همة العرب⁽⁶⁾.

سعت بريطانيا لتثبيت وجودها في عدن ونشر نفوذها في الإمارات المجاورة، بعقد أربع معاهدات صداقة مع سلطان لحج، في أعوام مختلفة (1255هـ/1839م، 1263هـ/1846م، 1298هـ/1880م، 1299هـ/1881م)، تمكنت من خلالها في الحصول على اعتراف سلطان لحج بالاحتلال البريطاني لعدن وسيادة النفوذ البريطاني في المناطق

(7) محمد علي باشا: ولد في مدينة قولة المقدونية عام 1769م، واشتغل بالتجارة وخاصة تجارة التبغ، وفي عام 1799م كان أحد أفراد الحملة البحرية التي أرسلها السلطان العثماني سليم الثالث (1788-1807م) التي كلفت بحاربة الفرنسيين في مصر، فأشترك في بعض المعارك ضد الفرنسيين، وقد أصبح والياً على مصر في عام 1805 م، وقام بإصلاحات واسعة جعلته يستحق لقب مؤسس مصر الحديثة، توفي في عام 1849م. للمزيد، انظر: شحادة الناطور، جميل بيضاء، علي عكاشة، تاريخ العرب الحديث، (إربد: دار الأمل للنشر والتوزيع، 1991م)، 90.

(8) هينز: هو ستافورد هينز ضابط في السلاح البحري البريطاني الهندي، قاد الحملة العسكرية التي نزلت لاحتلال عدن، وعين أول مقيم بريطاني في عدن. للمزيد، انظر: سيد نوفل، الأوضاع السياسية الإمارات الخليج العربي وجنوب الجزيرة، (القاهرة: دار المعرفة، 1961م)، 56.

(9) إبراهيم يكن: لم أجد له ترجمة فيما توفر لدي من مراجع.

(1) سعيد، مرجع سابق، 364.

(2) عبدالرؤف سنو، اتفاقات بريطانيا ومعاهداتها مع إمارات الخليج العربية (1798-1916م) فصول من الهيمنة والتقنيات، مجلة تاريخ العرب والعالم، بيروت، (1998م)، 19.

(3) أباطة، الحكم العثماني في اليمن 1872-1918م، 42.

(4) المرجع السابق.

(5) جاد طه محمود، الجامعة الإسلامية والاستعمار البريطاني في جنوب الجزيرة العربية في ضوء الوثائق البريطانية، الدارة، المجلد: 10، العدد: 4، (1985م)، 129.

(6) نبيل عبدالحى رضوان، الدولة العثمانية وغربي الجزيرة العربية بعد افتتاح قناة السويس (1286-1326هـ / 1869 - 1908م)، (جدة: مكتبة تهامة، 1983م)، 50.

المجاورة لها بما فيها سلطنة لحج. فتمكنت بريطانيا من تحقيق أهدافها بالسيطرة على عدن، والمنطقة الجنوبية الغربية من الجزيرة العربية، وبالتالي التحكم بالمدخل الجنوبي للبحر الأحمر.⁽⁷⁾

خشيت الدولة العثمانية من النفوذ البريطاني المتزايد في المنطقة. خاصة بعد أن رأت أن الأمر لم يقتصر على بريطانيا وحدها، بل ازداد اهتمام الأوروبيين عامة بشؤون الجزيرة، ونظراً لأن اليمن بموقعها الممتاز كانت تعتبر من الناحية الاستراتيجية خط الدفاع الأول من الجنوب عن بقية أجزاء الجزيرة العربية. فرأت ألا تكتفي ببقاء سيادتها الاسمية، بل يجب أن تفرض سيطرتها الفعلية عليها حتى تحول دون تسرب أي نفوذ أجنبي هناك، خاصة النفوذ البريطاني الذي كان يهدد الأماكن المقدسة من الجنوب.⁽¹⁾

تشجع العثمانيون في عام 1266هـ / 1849م وانزلوا قوة حربية عثمانية في ميناء الحديدة⁽²⁾؛ لاسترجاع سيطرتهم الفعلية عليها. غير أن النجاح لم يحالفهم في السيطرة على صنعاء - بالرغم من انتهازهم فرصة الفوضى السياسية في جبال اليمن نتيجة تنافس الأئمة الزيديين⁽³⁾ على الإمامة، واستمرار القتال بينهم - إذ استطاعت القبائل اليمنية أن تلحق الهزائم بالعثمانيين في صنعاء، كما ثار أهالي صنعاء نفسها. فارتدت فولهم إلى الحديدة حيث قنعوا بالبقاء في تهامة بعيدين عن ثورات القبائل اليمنية. وظلوا هناك يترقبون الفرصة لإعادة الكرة على صنعاء من جديد، عندما يجدون في أنفسهم المقدرة على تنفيذ ذلك.⁽⁴⁾

• عودة الحكم العثماني للمرة الثانية:

شجع فتح قناة السويس عام 1286هـ / 1869م⁽⁵⁾ العثمانيون على إعادة النظر مرة أخرى في سياستهم العربية بقصد تقوية نفوذهم في الجزيرة العربية⁽⁶⁾، والتي كانت في مطلع القرن التاسع عشر الميلادي تابعة للسيادة العثمانية من الناحية الفعلية في بعض مناطقها، ومن الناحية الاسمية في بعض مناطقها الأخرى، ومنها اليمن إذ رآوا ضرورة إعادة فرض سيطرتهم الفعلية عليها؛ خاصة بعد أن تضاعفت أهمية موقعها وخطورتها بتحول التجارة العالمية إلى طريق البحر الأحمر عبر القناة⁽⁷⁾، لذا أرسل الباب العالي قوة حربية لضم اليمن تحت قيادة رؤوف باشا⁽⁸⁾ فتمكن من النزول إلى ميناء الحديدة، والتصدي للهجوم الذي شنه عليه أمير عسير الذي حاول طرد العثمانيين من الحديدة. وفي

(7) وداد خضير الشتيوي وإبراهيم فنجان الامارة، التنافس البريطاني الايطالي على اليمن حتى الحرب العالمية الثانية، مجلة الخليج العربي، المجلد: 35، العدد: 3-4 (2007م)، 47.

(1) أباطة، الحكم العثماني في اليمن 1872-1918م، 81.

(2) الحديدة: ثغر اليمن الطبيعي، والاستيلاء عليها يحرم البلاد اليمنية من منفذ ضروري وحيوي كانت تستخدمه منذ القدم. انظر: طربين، مرجع سابق، 510-511.

(3) الزيدية: هي فرقة من فرق الشيعة، وأقربها إلى السنة، تنسب إلى زيد بن زين العابدين بن الحسين بن علي بن أبي طالب، ثار مع اتباعه في عهد الخليفة عبد الملك بن مروان، فقتل وتعددت فرقها وانتشرت في بلاد كثيرة، وظلت في اليمن في القرن الثالث الهجري على يد الإمام الهادي الرسي (898-911م) الذي استقر بصعدة واخذ بنشر الزيدية من هناك. للمزيد، انظر: محمد عبد الله ماضي، "دولة اليمن الزيدية نشأتها تطورها علاقتها"، المجلة التاريخية المصرية، المجلد: 3، العدد: 1، (القاهرة: 1950م)، 15-35.

(4) أباطة، الحكم العثماني في اليمن 1872-1918م، 82.

(5) كان الإفتتاح عالمياً، وله أهميته الكبرى للعالم أجمع، إذ حضره غالبية مندوبي الدول الكبرى، حيث أصبحت هذه القناة جزءاً من جغرافية العالم الطبيعية والسياسية، فقد وصلت بين قارتين وأصبحت من الشؤون الدولية المهمة. للمزيد، انظر: رضوان، مرجع سابق، 65-66.

(6) سالم، مرجع سابق، 32.

(7) فاروق عثمان أباطة، عدن والسياسة البريطانية في البحر الأحمر 1839-1918م، (مصر: الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1987م)، 402.

(8) رؤوف باشا: لم أجد له ترجمة فيما توفر لدي من مراجع.

عام 1289هـ/1872م نجح خلفه " أحمد مختار باشا " (1) في الاستيلاء على صنعاء (2)، وعمران وكوكبان، بالإضافة إلى منطقة الجنوب ريمة وتعز (3)، وعلى الرغم من ذلك إلا أنه أخفق من فرض نفوذه على المناطق الشمالية (4). وقد اتبع قائد الحملة أسلوب القسوة في التعامل مع اليمنيين؛ بقصد القضاء على المقاومة ودعم النفوذ العثماني. فاستتب الأمر بالفعل للعثمانيين في اليمن فترة من الزمن. وأراد العثمانيون أن يستغلوا فترة الهدوء السائد في اليمن في ذلك الوقت لينجسوا نحو الجنوب. إذ رأت الدولة ضرورة احتلال مناطق الجنوب؛ لإنهاء الوجود البريطاني في تلك المنطقة (5).

مع بداية عام 1290هـ/ 1873م بدأ التدخل في جنوب الجزيرة العربية يزداد تبلوراً، فبدأ الهجوم العثماني على أراضي لحج أمراً محتملاً، واعتبرت الحكومة البريطانية أن هذا الإجراء إذا ما حدث فسوف تعتبره خطراً على مصالحها في عدن (6). وفي أواخر أكتوبر من نفس العام تطورت الأمور تطوراً خطيراً، حيث استغل العثمانيون صراع سلطان لحج فضل بن محسن (7) مع أخيه عبد الله، فظاهروا عبد الله على أخيه، كما أرسلوا قوة عثمانية احتلت لحج، وطالب قائد هذه القوة بالإفراج عن عبد الله، لأنه رهينة عثمانية (8).

تبلورت وجهة النظر البريطانية في أنه إذا لم تتسحب القوات العثمانية من لحج الملاصقة لعدن فإنه يجب إرسال قوات بريطانية إلى هناك. وبدأ العثمانيون مصرون على السير في هذا الشوط حتى نهايته. واتخذ الموقف طابعاً خطيراً، إذ أمر نائب الملك في الهند المقيم السامي في عدن بأن يرسل قوات بريطانية؛ لحماية سلطان لحج على ألا تقوم هذه القوات بأي عمل من شأنه الوصول إلى حالة حرب مع العثمانيين (9). وقد دعمت الحكومة البريطانية قاعدتها في لحج بمجموعة عسكرية مكونة من مدفعية ومشاة من البريطانيين ومهندسين عسكريين ورجال من العرب المواليين للبريطانيين، وذلك تحت قيادة الكولونيل ماككنزي (10) (Mackenzie)، ولم يكن المقصد من إرسال هذه القوة معونة سلطان لحج في الخلافات الناشئة بينه وبين الأسرة الحاكمة، بل مواجهة التدخل العثماني المتزايد في المنطقة. فدارت المفاوضات بين الطرفين والتي أدت إلى انسحاب العثمانيين من لحج عام 1290هـ/ 1873م (1).

وعلى الرغم من ذلك فقد استمرت تلك المفاوضات بسبب الخلاف على مناطق الجنوب الأخرى، ولإنهاء ذلك الخلاف أراد الإنجليز الاتفاق مع العثمانيين على تحديد الحدود بين الأراضي الخاضعة للحماية البريطانية وبين تلك التابعة

(1) أحمد مختار باشا (1253-1337هـ/ 1837-1919م): تنقل في أعمال إدارية، وعسكرية في عدة ولايات عثمانية، وعمل والياً على اليمن عام 1289هـ/1872م وكان من المهتمين بأوضاع اليمن، وله تقارير، ومطالعات عديدة في هذا الموضوع تولى عام 1913م منصب الصدر الأعظم. للمزيد، انظر: فؤاد عبد الوهاب علي الشامي، علاقة العثمانيين بالإمام يحيى في ولاية اليمن 1322-1337هـ/ 1904-1918م، (اليمن: مركز الرائد للدراسات والبحوث، 2011م)، 25.

(2) سالم، مرجع سابق، 32. محمود، مرجع سابق، 129.

(3) رضوان، مرجع سابق، 104.

(4) عبد الرحيم عبد الرحمن عبد الرحيم، تاريخ العرب الحديث والمعاصر، ط6، (القاهرة: دار الكتاب الجامعي، 2000م)، 418.

(5) رضوان، مرجع سابق، 104.

(6) محمود علي محسن السامي، النزاع البريطاني العثماني على الحدود في جنوب اليمن (النواحي التسع) 1872-1905م، (مصر: دار الوفاق الحديثة للنشر والتوزيع، 2023م)، 70. محمود، مرجع سابق، 131.

(7) فضل بن محسن: تولى الحكم عام 1284هـ/ 1868م بعد مناورات ومشاورات تدخل فيها مندوب حاكم عدن وترجمانه. للمزيد، انظر: محمد علي البار، عدن لؤلؤة اليمن " عدن في العصر الحديث من الاحتلال البريطاني 1839 م إلى الاستقلال 1967 م ونتائجه، ج3، (جدة: كنوز المعرفة، د.ت)، 167.

(8) محمود، مرجع سابق، 134.

(9) رضوان، مرجع سابق، 116.

(10) ماككنزي: لم أجد له ترجمة فيما توفر لدي من مراجع.

(1) رضوان، مرجع سابق، 116-122.

الحكم العثماني، وذلك لكيلا تثار بين الجانبين مشاكل جديدة تتعلق بمناطق النفوذ، إلا أن الدولة العثمانية لم تعر ذلك اهتماماً؛ لأنها تعتبر المناطق المجاورة لعدن هي في الأساس تابعة للحكومة العثمانية، والتدخل البريطاني جاء اعتباطاً. وعلى أي حال لم يستمر النزاع طويلاً بين البريطانيين والدولة العثمانية بالنسبة لعملية تحديد الحدود بين منطقة نفوذ كل منهما⁽²⁾، إذ أن المسألة قضي عليها على صعيد اليمن نفسه، بسبب ثورات المسلحة ضد العثمانيين، والتي أدت إلى تأرجح موقفهم في اليمن، وبالتالي إلى انحسار المد العثماني الذي كان يسعى لاستعادة النفوذ الفعلي والسيطرة على الأقاليم المجاورة لإقليم عدن التي أصبحت تحت دائرة النفوذ البريطاني⁽³⁾.

وبعد الاحتلال البريطاني لمصر عام 1300هـ / 1882م، ساءت العلاقات بين بريطانيا والدولة العثمانية وازدادت توتراً، فعملت بريطانيا على تغيير المعاهدات الولائية إلى معاهدات حماية مع رؤساء القبائل العربية المجاورة لعدن؛ لإبعاد النفوذ العثماني عن عدن⁽⁴⁾، وليربطوهم بعلاقات ودية مع بريطانيا فيكونوا لها منطقة نفوذ حول عدن لا يسمح لغيرها بالتدخل أو السيطرة عليها⁽⁵⁾.

• المحميات التسع:

وكنتيجة حتمية لفرض الحماية على النواحي التسع والتي عرفت فيما بعد باسم محمية عدن الغربية، سعى السياسيون البريطانيون لفرض الحماية على حضرموت والمهرة، تحسباً من تدخل نفوذ آخر، وعلى الأخص الدولة العثمانية، بسبب ادعائها الأحقية في الجزيرة العربية بأكملها⁽⁶⁾، وقد استعمل البريطانيون طرق ملتوية قائمة على أساس الخداع واستغلال الخلافات، فدعمت الأمراء والمشايخ؛ مما جعلهم يبسطون نفوذهم على القبائل التي كانت تتجه إلى التوحد مع صنعاء، فنجحوا في توقيع معاهدات الحماية معهم، عن طريق تزويدهم بالسلاح، والمؤن، وبالمساعدات المالية السنوية⁽⁷⁾، وبذلك تم للبريطانيين إخضاع النواحي التسع بالإضافة إلى السلطنة القيعية⁽¹⁾، والسلطنة الكثيرة⁽²⁾، وسلطنة المهرة وقشن⁽³⁾، وحضرموت إلى محمية بريطانية عرفت باسم محمية عدن الشرقية⁽⁴⁾.

• اتفاقية الحدود بين بريطانيا والدولة العثمانية:

ظهرت مشكلة الحدود بين مناطق نفوذ البريطانيين والعثمانيين في اليمن بعد الاحتلال العثماني الثاني لليمن عام 1289هـ / 1872م⁽⁵⁾، ففي أثناء الفترة الممتدة من عام 1290هـ / 1873م وحتى مطلع 1320هـ / 1902م كانت الحدود

(2) المرجع السابق، 122.

(3) رضوان، مرجع سابق، 122.

(4) المرجع السابق، 78.

(5) أباطة، الحكم العثماني في اليمن، 340.

(6) رضوان، مرجع السابق، 153-154.

(7) علي الشراعي، سياسة وخطط المحتل في جنوب الوطن بين الأسس واليوم، صحيفة 26 سبتمبر، (2023م)، متاح على: <https://www.26sep.net/index.php/newspaper/26reports/63717-2023-09-10-18-50-04>، تاريخ الدخول: 2024/9/19م.

(1) السلطنة القيعية: تأسست في بدايات القرن التاسع عشر على يد عمر بن عوض بن عبدالله القيعي اليافعي الحضرمي، وهو رأس أسرة الأمراء بحضرموت والهند، ومنه تناسل بقية أمراء الدولة. للمزيد، انظر: مكتب البحوث في دار الفكر، الموسوعة العلمية الشاملة شعوب وأعراق وأنظمة وقوانين، (بيروت: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، 2012م)، 111.

(2) السلطنة الكثيرة: لم أجد لها تعريف فيما توفر لدي من مراجع.

(3) سلطنة المهرة: مركزها الرئيس قشن، وتضم منطقتين متباعدتين جغرافياً الأولى: هي منطقة المهرة بين حضرموت وظفار، والثانية: جزيرة سقطرى، وتلك السلطنة كانت تتكون من اتحاد عدد من القبائل يحكمها آل عفرير ف إحدى عشائر المهرة. للمزيد، انظر: السالمي، مرجع سابق، 28.

(4) رضوان، مرجع السابق، 153-154.

(5) عبد الله سعيد الجعدي، وثابت صالح اليزيدي، العلاقات بين المملكة المتوكلية اليمنية وبريطانيا بعد الحرب العالمية الأولى حتى سنة 1925م، الآداب مجلة علمية محكمة تصدر عن كلية الآداب جامعة ذمار، العدد: 4، (2008م)، 96.

تتذبذب من آن لآخر بين منطقتي نفوذ العثمانيين في جنوب اليمن⁽⁶⁾، إذا كان خط الحدود بينهما وبين البريطانيين مبهماً؛ مما تسبب في عدد لا حصر له من المشكلات⁽⁷⁾، فتداخلت مناطق نفوذهما في شمالي اليمن مع جنوبه، وبدأت مصالحهما في الاحتكاك قبل أن يظهر الإمام يحيى على المسرح السياسي⁽⁸⁾، وباقتراح من العثمانيين عقدت لجنة مشتركة بريطانية - عثمانية عدة اجتماعات⁽⁹⁾، وتناولت المفاوضات فيها سلسلة طويلة من المسائل كان منها ما يتضمن مطالب العثمانيين، وبعضها الآخر يتضمن مطالب البريطانيين، وانتهت هذه المفاوضات إلى مجموعة من الاتفاقيات مع عدة بيانات تم التوقيع عليها في تواريخ مختلفة بين شعبان عام 1332هـ / يوليو 1913م، و ربيع ثاني عام 1333هـ / مارس 1914م⁽¹⁰⁾، والذي يهنا هنا بشكل مباشر هي اتفاقية "المحميات وحضرموت"، التي عقدت لتحديد الحدود بين منطقتي النفوذ العثماني والبريطاني في الأراضي اليمنية⁽¹¹⁾، فتوصل الطرفين إلى وضع خط حدودي يمتد بطول 150 ميلاً بين باب المندب ووادي بنا⁽¹²⁾، وتخلت الدولة العثمانية بموجبها عن كل مالها من حقوق في حضرموت⁽¹³⁾، وقد وقع على هذه الاتفاقية كلاً من: إبراهيم حقي باشا⁽¹⁾ "ممثلاً الدولة العثمانية"، والسير إدوارد غراي⁽²⁾ Sir Edward Grey ممثلاً الحكومة البريطانية، وتمت المصادقة عليها في لندن في ربيع ثاني 1333هـ / مارس عام 1914م، وسميت بالاتفاقية البريطانية - العثمانية⁽³⁾.

وترجع أسباب ذلك الاتفاق إلى أن الدولة العثمانية كانت قد تعرضت لأزمات وثورات عصيبة قبل التوصل إلى صلح دعان⁽⁴⁾ مع الإمام يحيى بن حميد الدين عام 1329هـ / 1911م، كان أولها: الحرب الطرابلسية (1329هـ / 1911م) التي رجحت كفة إيطاليا، وثانيهما: حرب البلقان عام 1930هـ / 1912م التي انتهت بخروج الولايات البلقانية من ممتلكات الدولة العثمانية، وثالثهما: سياسة الدول الأوروبية وعلى رأسها بريطانيا اتجاه تقسيم أملاك الدولة العثمانية بينهما⁽⁵⁾.

• الإمام يحيى ابن حميد الدين (1322-1329هـ / 1904-1911م):

بويع الإمام يحيى بن محمد بن حميد الدين بالإمامة بعد وفاة والده عام 1322هـ / 1904م، وذلك بعدما أجمع على مبايعته علماء وكبار مشايخ اليمن، وتلقب بـ " المتوكل على الله رب العالمين"⁽⁶⁾، وقد واجه في بداية عهده الكثير من

(6) أباطة، الحكم العثماني في اليمن، 346.

(7) أحمد عبيد بن دغر، اليمن تحت حكم الإمام أحمد 1948 - 1962م، (القاهرة: مكتبة مدبولي، 2005م)، 190.

(8) الجعدي، واليزيدي، مرجع سابق، 96.

(9) ابن دغر، مرجع سابق، 190.

(10) جمال زكريا قاسم، الخليج العربي عصر التوسع الأوروبي الأول، (القاهرة: دار الفكر العربي، 1985م)، 392.

(11) إبراهيم محمد حسن، البحر الأحمر في الحرب العالمية الأولى 1914 - 1918م، (القاهرة: عين للدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية، 1998م)، 141.

(12) ابن دغر، مرجع سابق، 190.

(13) البار، مرجع سابق، 13.

(1) إبراهيم حقي باشا: لم أجد له ترجمة فيما توفر لدي من مراجع.

(2) السير إدوارد غراي: وزير خارجية بريطانيا بين سنتي 1905 - 1916م، كان له دور رئيسي في دخول بريطانيا الحرب العالمية الأولى، وولد في لندن ودرس في جامعة أوكسفورد، وانتخب نائبا في مجلس العموم عن حزب الأحرار، واحتفظ بمقعده 31 عاما (1885-1916م)، عين وزيرا للخارجية وقضى في هذا المنصب حوالي عشر سنوات كان خلالها الموجه الرئيسي لسياسة بريطانيا الخارجية في كثير من القضايا الدولية المهمة. للمزيد، انظر: نجدة فتحي صفوة، الجزيرة العربية في الوثائق البريطانية (نجد والحجاز) 1916م، المجلد: 1، (بيروت: دار الساقى، 1996م)، 113.

(3) حسن، مرجع سابق، 141. أباطة، الحكم العثماني في اليمن، 337-338.

(4) صلح دعان: معاهدة بين الإمام يحيى والوالي العثماني عزت باشا لمدة عشر سنوات، وكان من شروطها: اعتراف الامام بالسيادة العثمانية، وتقبل الدولة أن يتمتع بالاستقلال الذاتي، وخاصة في الأمور الدينية. للمزيد، انظر: طربين، مرجع سابق، 530.

(5) أباطة، الحكم العثماني في اليمن، 337-338.

(6) دولة صالح علي حسن الورد، العلاقات الخارجية للمملكة المتوكلية اليمنية 1918 - 1962م، رسالة ماجستير، جامعة صنعاء، 2007م، 7.

المشكلات الداخلية، ومن المعارضة القبلية، وعلى الرغم من ذلك فقد بدأ عهده بإعلان الجهاد ضد العثمانيين والدعوة إلى مواصلة الحرب ضدهم، فبدأ يسترد المدن اليمنية واحدة تلو الأخرى⁽⁷⁾، ولعل طبيعة الحكم العثماني لليمن هي من دفعت الإمام يحيى إلى استخدام الهجوم كأفضل وسيلة للدفاع، والتي عن طريقها سيحقق عدة أهداف في آن واحد، خاصة أنه كان يتطلع منذ مبايعته بالإمامة إلى تأسيس دولة مستقلة عن سيطرة الدولة العثمانية، وكان حريصاً على إظهار أن قوته هو القوة الوحيدة المؤهلة لحكم اليمن وأنها القادرة على القضاء عليهم⁽⁸⁾.

تمكن الإمام يحيى في مطلع عام 1322هـ / 1905م من دخول العاصمة "صنعاء" بعد حصار دام ستة أشهر⁽¹⁾، فبقي فيها بعض من الوقت⁽²⁾، ومن ثم انسحب إلى بلاد حاشد⁽³⁾ حيث استطاعت قواته استدراج القوات العثمانية إلى مسافات بعيدة داخل المناطق الجبلية⁽⁴⁾، فتوالت الحروب بين الطرفين وكانت معركة شهارة⁽⁵⁾ التي هُزم فيها العثمانيين آخر المعارك بين اليمنيين والعمانيين، وتعتبر نقطة تحول في مجري التاريخ اليمني حيث شعر العثمانيون على أثرها بضعفهم إزاء القوى اليمنية فاضطروا إلى عقد صلح دعان⁽⁶⁾ عام 1329هـ / 1911م⁽⁷⁾. والذي عد أول الدعائم التي أعطت أساساً قوياً للإمام لتأسيس دولة يمنية مستقلة عام 1337هـ / 1918م⁽⁸⁾.

جاء هذا الصلح كنتيجة حتمية ومنطقية للصراع العثماني - اليمني، إذ اعترف كلا الطرفين بوضعيته وحقوقه، وقد اكتسب الإمام يحيى نتيجة هذا الاتفاق كثيراً من الحقوق، وإن كانت قد قيدت بموافقة الحكومة العثمانية والتصديق عليها⁽⁹⁾.

ثالثاً: الأوضاع السياسية في اليمن خلال الحرب العالمية الأولى (1333-1337هـ / 1914-1918م):

عندما وضعت الحرب العالمية الأولى عام 1333هـ / 1914م أوزارها كانت الظروف الدولية قد تغيرت تماماً، وكان من أثر هذا التغير أن سقطت الدولة العثمانية، وأرغمت على ترك ممتلكاتها في المنطقة العربية التي أصبحت عرضة لأطماع القوى المنتصرة في الحرب، وكان اليمن ولاية من ولاياتها القليلة التي حظيت باستقلال مبكر، ذلك أن الإمام يحيى الذي قاتل الأتراك، وفرض عليهم الاعتراف بمكانته في المناطق الزيدية⁽¹⁰⁾، التزم الحياد اتجاه القوتين المتحاربتين العثمانية

(7) عبدالرحيم، مرجع سابق، 419.

(8) الورد، مرجع سابق، 8.

(1) حسين عبد الله العمري، تاريخ اليمن الحديث والمعاصر 922-1336هـ / 1516-1918م) من المتوكل إسماعيل إلى المتوكل يحيى حميد الدين، (دمشق:

دار الفكر، 1997م)، 167. عبدالرحيم، مرجع سابق، 419.

(2) ابن دغر، مرجع سابق، 175.

(3) حاشد: قبيلة من القبائل الكبيرة في اليمن وتساكن منطقة واسعة شمال صنعاء. انظر: الشامي، مرجع سابق، 203.

(4) عبدالرحيم، مرجع سابق، 419-420.

(5) شهارة: بضم الشين وأحياناً بفتحها، جبل كبير في الأنوم، ومدينة مشهورة على رأس الجبل تسمى "شهارة الرأس" نسبة إلى الأمير الشرفين محمد بن جعفر بن القاسم ابن علي العياني المتوفى عام 478هـ / 1085م، وشهارة الفيش وهي قلعة تقع شرق شهارة الأمير، ويصلها بالأخيرة جسر يربط بين الجبلين بناه الإمام يحيى حميد الدين ويقال بأن أول من اتخذ شهارة معقلاً أسعد الكامل، وقد ظلت حصناً منيعاً على طول التاريخ اليمني. للمزيد، انظر: محمد بن محمد بن يحيى اليمني، نيل وطر من تراجم رجال اليمن في القرن الثالث عشر، (بيروت: دار الكتب العلمية، 1998م)، 92.

(6) صلح دعان: وقعت بين الطرفين لمدة عشر سنوات، وكان من شروطها: اعتراف الإمام بالسيادة العثمانية، في حين تقبل الدولة أن يتمتع بالاستقلال الذاتي، وخاصة في الأمور الدينية. للمزيد، انظر: طربين، مرجع سابق، 530.

(7) عبدالرحيم، مرجع سابق، 418.

(8) الورد، مرجع سابق، 15.

(9) عبدالرحيم، مرجع سابق، 422.

(10) ابن دغر، مرجع سابق، 16.

والبريطانية في فترة الحرب؛ تبعًا لما تقتضيه مصالحه الشخصية⁽¹¹⁾، وتحسبًا لما قد تتمخض عنه من نتائج⁽¹²⁾.

كان من أهم نتائج الحرب العالمية الأولى بالنسبة لليمن هو حصولها على استقلالها، وهذه ميزة انفردت بها عن باقي الدول العربية الأخرى⁽¹⁾، إذ انسحبت القوات العسكرية والإدارة العثمانية من شبه الجزيرة العربية بمقتضى معاهدة مودروس⁽²⁾ Mudros التي وقعت عام 1336هـ/1918م⁽³⁾، ومن هذه اللحظة تحرك الإمام يحيى بصفته الوريث الشرعي لمعظم ممتلكات العثمانيين في المناطق الشمالية⁽⁴⁾، ودخل صنعاء معلناً قيام المملكة اليمنية، وما أن استقرت الأمور في صنعاء سعى إلى توحيد أجزاء اليمن تحت راية الإمامة الزيدية؛ مستندًا إلى مكانته الدينية، ومعتمدًا على سمعته الوطنية التي كسبها في حرب التحرير مع العثمانيين⁽⁵⁾، وفي أوائل عام 1337هـ/1919م استسلمت معظم الفرق التركية للقوات البريطانية⁽⁶⁾ - ماعدا القوات التركية المرابطة في المناطق الجبلية التي رفضت الاستسلام، وسلمت للإمام يحيى في أواخر 1336هـ/1918م⁽⁷⁾.

وفي هذه الأثناء هاجمت الطائرات البريطانية ميناء الحديدة والموانئ اليمنية الأخرى، فاحتلوها بحجة تباطؤ انسحاب القوات التركية منها⁽⁸⁾، الأمر الذي قاد الإمام يحيى للتقدم نحو المحميات التسع؛ بهدف ضرب الإنجليز من المناطق القريبة من الحديدة؛ لإجبارهم على الخروج منها أو تسليمها⁽⁹⁾، ومعلنًا بأنها جزء من ممتلكات أجداده ينبغي له أن يستردها، وكان هدفه حينها اتخاذ تلك المناطق التي يحتلها رهينة مقابل ميناء الحديدة، بالإضافة أنه أعلن عدم اعترافه بأي اتفاقيات وقعها العثمانيون مع بريطانيا بشأن عدن والمحميات، ورفض المساومة على الحديدة مقابل الاتفاق على الحدود⁽¹⁰⁾، فاحتل الضالع ومناطق أخرى من الجنوب، الأمر الذي فرض على طرفي الصراع التفاوض، فبادر البريطانيون إلى طلب التفاوض⁽¹¹⁾، فأرسلوا بعثة سياسية بقيادة هارولد جاكوب Harlod Jacob "المساعد الأول للمقيم السياسي البريطاني في عدن"⁽¹²⁾؛ لمساومته على إخلاء الحديدة مقابل الاتفاق معه على حدود المحميات⁽¹³⁾، كما أنهم أرادوا من خلالها مناقشة مستقبل العلاقة بينهم وبين الإمام⁽¹⁴⁾، وقد حملت هذه البعثة أهداف ونتائج سنتطرق لاحقًا.

(11) حسن، مرجع سابق، 127.

(12) فتوح عبدالمحسن الخترش، العلاقات اليمنية البريطانية في عهد الإمام يحيى بن حميد الدين، مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية - جامعة الكويت، العدد: 21، السنة: 6، (1980م)، 127.

(1) حسن، مرجع سابق، 199.

(2) مودروس: اسم الميناء الواقع في جزيرة ليمينوس والتي كانت راسية فيه السفينة الحربية الإنجليزية (اجاميثون) حيث جرى على ظهر هذه السفينة التوقيع على هذا الصلح. للمزيد، انظر: مجموعة من المؤلفين السوفييت، تاريخ اليمن المعاصر 1917-1982م، ترجمة: محمد علي البحر، (مصر: مكتبة مدبولي، 1990م)، 7.

(3) حسن، مرجع سابق، 199.

(4) العبدلي، مرجع سابق، 190.

(5) ابن دغر، مرجع سابق، 8.

(6) طربين، مرجع سابق، 531.

(7) مجموعة من المؤلفين السوفييت، مرجع سابق، 8.

(8) ابن دغر، مرجع سابق، 179.

(9) الخترش، مرجع سابق، 128.

(10) الجعدي، واليزدي، مرجع سابق، 97. ابن دغر، مرجع سابق، 190.

(11) ابن دغر، مرجع سابق، 191.

(12) ابن دغر، مرجع سابق، 191.

(13) الجعدي، واليزدي، مرجع سابق، 103.

(14) ابن دغر، مرجع سابق، 191.

على ما يبدو أن بريطانيا أرادت باحتلالها الحديدية معاقبة الإمام على عدم احترامه للمعاهدة مع تركيا، وإخراج موقفه الذي ظهر به كزعيم وطني، كما أرادت أن تشكل عليه ضغطاً؛ لانتزاع بعض التنازلات فيما يتعلق بالمحميات، ومع ذلك فإن الموقف البريطاني لم يغير من حقيقة أن اليمن وبحكم الأمر الواقع قد أصبح دولة مستقلة⁽¹⁾.

صودق على استقلال اليمن دولياً، في 10 ذو الحجة 1341هـ / 24 يوليو 1923م في أثناء الدورة الثانية لمؤتمر الصلح الذي عقد بمدينة "لوزان"⁽²⁾ لتسوية المسائل التي لم تسو بين الحلفاء والأتراك، وبموجب هذه الاتفاقية ألت ممتلكات الدولة العثمانية في اليمن كاملة إلى الإمام يحيى⁽³⁾.

رابعاً: بعثة جاكوب عام 1337هـ / 1919م:

كان لاحتلال الحديدية أكبر الأثر في تأجيج الصراع بين الطرفين بعد انتهاء الحرب العالمية الأولى وخروج الأتراك في أوائل عام 1337هـ / 1919م، كما أنها كانت من أهم أسباب في فتح المفاوضات بين الجانبين، والتي بدأت ببعثة جاكوب التي أرسلتها بريطانيا من القاهرة للتفاوض مع الإمام يحيى حول مستقبل اليمن، ولم يكن هدف البعثة إبرام اتفاق أو معاهدة مع الإمام، وإنما التعرف على وجهة نظره وبحث ذلك على ضوء النتائج الدبلوماسية المترتبة على ذلك؛ من أجل تحقيق المصالح البريطانية في اليمن⁽⁴⁾، وهذا ما أكدته قائد البعثة بنفسه بقوله: " وكان هدفنا هو دراسة مستقبل البلاد بعد هزيمة الترك، ولم يكن هناك ما يدعو إلى عقد معاهدة مع الإمام، بل نريد معرفة آرائه"⁽⁵⁾.

ويشير بعض المؤرخين إلى أن اختيار جاكوب لطريق الحديدية في سفره إلى صنعاء دون الآخر، لأكبر دليل على أن هذه البعثة كانت ترمي إلى دراسة الأوضاع على طول الطريق، والتعرف على المنطقة أكثر منها للوصول إلى اتفاقات أو حلول⁽⁶⁾. حيث ستيح لها هذا الطريق الفرصة بالمرور بأكثر من جهة، وبأكثر من طائفة أو جماعة، الأمر الذي سيهيئ لها الاتصال بالقبائل والجماعات التي لم تكن خاضعة لسيادة الإمام المادية أو المعنوية، وبالتالي سيتاح لبريطانيا معرفة إمكاناتها في الاستفادة من الأوضاع المتخلفة عن خروج الأتراك، وفي تحديد مدى استفادتها من وجود اختلافات مذهبية بين أهالي هذه البقاع المجاورة⁽⁷⁾.

ضمت البعثة إلى جانب جاكوب مجموعة من المساعدين والخبراء، ووصلت إلى الحديدية في 22 ذو القعدة 1337هـ / 18 أغسطس 1919م⁽¹⁾، ثم واصلت سيرها نحو صنعاء فوصلت "باجل"⁽²⁾ في 5 ذو الحجة / 30 أغسطس، لكن سرعان ما اعتقلت من قبل قبيلة القحري⁽³⁾؛ لتمنعها من الوصول إلى صنعاء؛ بحجة عزم جاكوب على تسليم البلاد للإمام يحيى⁽⁴⁾.

(1) ابن دغر، مرجع سابق، 179.

(2) فقد نصت المادة السادسة عشرة من معاهدة لوزان على تنازل تركيا عن جميع حقوقها في الأراضي الواقعة خارج الحدود التي عينتها المعاهدة، وكان اليمن خارج نطاق تلك الحدود، كما أشارت المادة الـ 60 من المعاهدة إلى أن الدول التي فصلت عن تركيا لها الحق في أخذ الممتلكات العثمانية الواقعة فيها مما منح الإمام يحيى الحق في ملكية ما كان في اليمن من ممتلكات عثمانية بعد جلاء العثمانيين عن بلادهم في أواخر عام 1918م. انظر: أباطة، الحكم العثماني في اليمن، 425-426.

(3) ابن دغر، مرجع سابق، 179.

(4) حسن، مرجع سابق، 200.

(5) الخترش، مرجع سابق، 129.

(6) سالم، مرجع سابق، 258.

(7) المرجع السابق، 259.

(1) الجعيدى، واليزيدى، مرجع سابق، 103.

(2) باجل: كانت مركزاً للترك على بعد 35 ميل إلى الداخل من الحديدية. انظر: سالم، مرجع سابق، 260.

(3) القحري: إحدى القبائل القاطنة تهامة من أعمال باجل. انظر: مجموعة من المؤلفين السوفييت، مرجع سابق، 12.

إذ كانت هذه القبيلة من إحدى قبائل تهامة اليمن التي تحمل شعورًا معاديًا للإمام، ولمنافسيه في المنطقة، وكان واضحًا حينها أن سكان المنطقة ينزعون نحو الاستقلال بأمورهم، وهو الشعور الذي كان سائدًا في معظم مناطق اليمن⁽⁵⁾.

ويجدر بنا الإشارة إلى أن وصول البعثة كان في وقت مبكر كان مصدر قلق الإمام يحيى، وهذا ما يؤكد جاكوب بقوله: " لقد كانت رحلتي السابقة لأوانها سببًا في إقلاق الإمام، فقد قطعت رحلتي المفاوضات التي كانت دائرة بين الإمام والجماعات الشافعية"، حيث كان الإمام يحاول نشر نفوذه بطريقة سلمية في الجهات الشافعية؛ لتأمين طريق تجارته إلى البحر⁽⁶⁾ - إذ كانت مسألة حرية مرور القوات الزيدية في الطريق المؤدية إلى البحر عبر ذلك الإقليم حجرة عثرة في طريق الحكم الزيدي⁽⁷⁾ - فجنده قد عين له حاكمًا في باجل من بين شيوخ تلك القبيلة، إذا كان من عادة الإمام في أوائل حكمه أن يعين له حكام شافعيين في المناطق الشافعية؛ لكي لا يجرح شعور هذه المجموعات الدينية⁽⁸⁾.

وقد كان للقبيلة شروطًا لفك أسر البعثة، منها ألا يكون للإمام يحيى سيطرة عليهم ولا على بلادهم، فأرسل إليهم الإمام برقية تهديد وتحذير من أجل إطلاق سراح بعثة جاكوب⁽⁹⁾، كما أنه كلف محمود نديم بك⁽¹⁰⁾ بقيادة المفاوضات مع أبو هادي⁽¹¹⁾ " شيخ قبيلة القحري "، وزوده ب 130 جنديًا، و 4000 جنيه تركي؛ لدفعها فدية، لإطلاق سراح البعثة⁽¹²⁾، إلا أن جميع محاولاته باءت بالفشل. وتشير بعض المصادر التاريخية بأن محمود نديم بك كان محل شك الإمام؛ إذ أنه اتهم بالتآمر مع القبيلة لمنع وصول البعثة إلى صنعاء، بينما تتحدث المصادر الأخرى بأن القبيلة قامت باعتقاله أيضًا، في حين نجد جاكوب يثني على جهوده التي بذلها في سبيل إطلاق سراح البعثة⁽¹³⁾، وفي رأي كباحثة أجد بأن محمود نديم بك كان يمثل الإمام، ولم يكن في مصلحته حينها أن يناصب العداء له، بحكم أنه من اختار البقاء بنفسه في أراضي اليمن بعد خروج الأتراك في أوائل عام 1337هـ/ 1919م، وذلك عائدًا لتوجهاته العربية الإسلامية، أضف إلى ذلك أن عودة الحكم التركي في ظل تلك الأوضاع الراهنة كان مستحيلًا.

باءت محاولات البريطانيين بالفشل، فلم تغلح رشواتهم في فك أسر البعثة⁽¹⁾، إذ رفضت قبيلة القحري المبلغ الذي عرض عليهم والذي بلغ خمسون ألف جنيه إسترليني، في حين أنهم اعتبروا جاكوب أحد جواسيس بريطانيا في بلادهم، وأن بقاءهم في الأسر يحفظ لهم بلادهم⁽²⁾. فبقيت البعثة نحو أربعة أشهر في الأسر دون أن يصاب أفرادها بالأذى⁽³⁾،

(4) سالم، مرجع سابق، 262. الجعدي، واليزيدي، مرجع سابق، 103.

(5) دغر، مرجع سابق، 191.

(6) سالم، مرجع سابق، 260.

(7) جاكوب، مصدر سابق، 263.

(8) سالم، مرجع سابق، 260.

(9) عبدالوهاب العقاب، تاريخ اليمن المعاصر، (دمشق: دار ومؤسسة رسلان، 2009م)، 39.

(10) محمود نديم بك (1865-1940م): ولد في دمشق لأُم تركمانية من الموصل وأب تركي تلقى تعليمه في سوريا وأتقن اللغة العربية طبعًا معظم حياته العملية في اليمن حيث كان أول عمل له فيها عضواً في محكمة الحديدة عام ألف 883 وآخر عمل والي ولاية اليمن 1911-1918م، توفي عام 1940م. انظر: الشامي، مرجع سابق، 89.

(11) أبو هادي: أحد مشايخ قبيلة القحري، ومندوب الإمام في باجل. انظر: سالم، مرجع سابق، 263.

(12) ناهد عبد الكريم، محمود نديم باشا والي العثماني السوري في اليمن أعماله بين 1324 - 1341هـ/ 1906-1924م، مجلة جامعة دمشق، المجلد: 28، العدد: 1، (2012م)، 314.

(13) الجعدي، واليزيدي، مرجع سابق، 104.

(1) مجموعة من المؤلفين السوفييت، مرجع سابق، 12.

(2) الجعدي، واليزيدي، مرجع سابق، 104.

(3) دغر، مرجع سابق، 191.

واستطاعوا خلال تلك الفترة في التعرف على حقيقة رأي القبائل اليمنية في المنطقة من الإمام يحيى والموقف الجديد بعد جلاء الأتراك⁽⁴⁾.

وفي محرم 1338هـ/ نوفمبر 1919م جاءت أوامر بريطانية لقائد سلاح الجو الملكي البريطاني في عدن لإرسال طائرات للتحليق فوق منطقة باجل، فأقلمت طائرتان حربيتان وقامت بالتحليق لاستطلاع مواقع البعثة، وتحديدًا دون أن تلقي أي قنابل، وبذا تكون أول عملية يتم فيها استخدام الطيران الحربي البريطاني في المنطقة، وكان لظهورهما أهمية واضحة، إذ عدت عاملاً مساعداً في فك أسر البعثة⁽⁵⁾، فأطلق سراحها في 20 ربيع الأول عام 1338هـ/ 12 ديسمبر 1919م، وعادت دون أن تواصل سيرها نحو صنعاء، الأمر الذي يؤكد الدوافع السياسية البحتة وراء عملية الاعتقال⁽⁶⁾.

• نتائج البعثة:

1- فشل البعثة في الوصول إلى صنعاء:

وإن كان ذلك الفشل ظاهرياً، إلا أنها حققت جزءاً كبيراً مما هدفت إليه، والذي يتضح في التقرير الذي قدمه جاكوب عند عودته لعدن، والمتضمن شرحاً وافياً عن الأوضاع في اليمن وفي تهامة حيث تتصارع القوى المختلفة⁽⁷⁾. وقد جمع معلوماته تلك عن طريق إغراء عامل التلغراف ببعض النقود وبأشياء عينية، من أجل الحصول على الرسائل التي كانت تصله من صنعاء أو التي يرسلها هو إليها، أو عن طريق التجسس على اجتماعات شيوخ قبيلة القحري، في المنزل المجاور لمنزله المخصص له⁽⁸⁾.

أما عن نتائج فشلها بالنسبة للإمام يحيى فقد تسببت له بخيبة أمل؛ خاصة أنها أول محاولة بريطانية للتواصل معه باعتباره الحاكم الجديد لليمن، فكان متحمساً لمقابلة تلك البعثة للتباحث معها في كثير من المسائل ومنها الحديدة المحتلة، والتي وعدته بريطانيا بإعادتها إليه؛⁽⁹⁾ مما أثر سلبياً على علاقاته معهم في السنوات اللاحقة، بالإضافة أنه عاب على البريطانيين في مسألة عدم استخدامهم القوة لفض أسر البعثة، وكان الأجدر بها أن تصر على إتمام اللقاء معه بأي حال⁽¹⁾.

2- تدهور العلاقات بين الإمام يحيى وبريطانيا:

تكونت لدى الإمام قناعات بأن بريطانيا بدأت ترسم سياستها بما يتفق مع مصالحها في جنوب اليمن، دون مراعاة لرغباته وآماله في تلك المناطق⁽²⁾، وكانت عودة جاكوب دون وصولها إلى صنعاء أولى مظاهر تلك السياسة⁽³⁾، إذ شعرت بريطانيا بعدم قوة الإمام، وغيرت رأيها بعد أن أعطت البعثة كل المعلومات التي توصلت إليها في تهامة بعدم قدرة الإمام على ضم هذه المناطق إليه بالقوة العسكرية⁽⁴⁾.

(4) حسن، مرجع سابق، 201.

(5) الجعدي، واليزيدي، مرجع سابق، 104.

(6) دغر، مرجع سابق، 191.

(7) الجعدي، واليزيدي، مرجع سابق، 105.

(8) سالم، مرجع سابق، 265.

(9) الجعدي، واليزيدي، مرجع سابق، 105. حسن، مرجع سابق، 201.

(1) الجعدي، واليزيدي، مرجع سابق، 105. حسن، مرجع سابق، 201.

(2) الجعدي، واليزيدي، مرجع سابق، 105.

(3) سالم، مرجع سابق، 270.

(4) حسن، مرجع سابق، 202.

3- تسليم الحديدة للإدريسي:

وقبل الخوض في هذه النقطة يجدر بنا الحديث عن بداية نشاط محمد الإدريسي في المنطقة بشكل موجز، وقد كان الإدريسي شخصية سياسية متميزة طموحة، استطاع في فترة وجيزة أن يكون عقبة أمام حلم الإمام يحيى في بسط سيطرته على مناطق واسعة من شمال اليمن ومن ضمنها عسير⁽⁵⁾، وأقام في سنوات الحرب العالمية الأولى علاقات قوية مع بريطانيا ووقع معها اتفاقية عام 1334هـ / 1915م، نصت على دعمه بالمال والسلاح، وفي مطلع 1336هـ / 1917م شنت القبائل المحاربة والتابعة له هجوماً على جنوب تهامة، فاستعادت من الأتراك ميناء اللحية، أما في السنوات الأخيرة من الحرب فقد سيطرت فرقه وبدعم من الأسطول البريطاني في البحر الأحمر على الجزء الشمالي من تهامة اليمن حتى ميناء الحديدة⁽⁶⁾.

أما فيما يخص نتائج البعثة فقد سمحت بريطانيا للإدريسي في شهر ربيع الأول من عام 1339هـ / ديسمبر عام 1920م باحتلال ميناء الحديدة، ولهذا بدأ الإمام في التطلع إلى المحميات وهاجم الضالع، فرد عليه البريطانيون بالجلاء عن الحديدة في 22 جمادى الأولى عام 1339هـ / 31 يناير عام 1921م، وتسليمها إلى الإدريسي رغم إدراكهم أنها منفذ اليمن الطبيعي على البحر الأحمر⁽⁷⁾.

وبعد تسليم الحديدة للإدريسي أدرك أهلها أنهم خدعوا بواسطة البريطانيين؛ وذلك لعدم رغبتهم في الحكم البريطاني، ولا في حكم الإمام، ولا في حكم الإدريسي، بل أنهم كانوا يفضلون البقاء مع الأتراك أو المصريين؛ لأنهم تجار ويبعدون كل البعد عن السياسة والحرب⁽⁸⁾، وعلى الرغم من ذلك إلا أنهم كانوا لا يستطيعوا المجاهرة بذلك؛ خوفاً من بطش الإدريسي الذي بدأ بكساد التجارة وزيادة الضرائب عليهم وفرار أهل المدينة منها إلى عدن⁽¹⁾.

لم يكن حادث تسليم الحديدة للإدريسي حادثاً عرضياً، بل تم التخطيط له في إطار السياسة البريطانية. وهو بلا شك قد أثار الفتن والاضطرابات؛ مما سهل لبريطانيا التدخل أكثر في المنطقة؛ لتحقيق أهدافها. وقد وقعت بريطانيا بحزم أمام تطلعات الإمام في استعادة هذه المناطق، وعدته عدوها ومصدر تهديد لها فوقفت إلى جانب الإدريسي من أجل تأجيج الصراع، الأمر الذي أدى إلى ظهور جبهتين متنافستين الأولى تضم الإدريسي وبريطانيا، والثانية يمثلها الإمام يحيى⁽²⁾.

4- هجوم الإمام يحيى على محميات الجنوب:

اختلفت المصادر التاريخية في تحديد تاريخ هجوم الإمام على المحميات هل كان بعد فشل بعثة جاكوب مباشرة، أم أنه كان بعد أن سلم البريطانيون الحديدة للإدريسي، فبعضها يذكر أن تسليم الحديدة حدث أولاً، والبعض الآخر يذكر أن هجوم الإمام سبق تسليم الحديدة للإدريسي، بل ويذكر طرف ثالث أن هذا وذاك حدثا في وقت واحد⁽³⁾، ومهما كان الاختلاف إلا أن جميعها اتفقت على أن حركات الإمام الحربية في الضالع كانت نتيجة طبيعية لموقف البريطانيين منه، سواء لفشل البعثة، أو لتسليمهم الحديدة للإدريسي، ويدل هذا الإجماع على عدم وضوح سياسة بريطانيا مع الإمام يحيى وبأنهم لم يكونوا مخلصين له⁽⁴⁾.

(5) الورد، مرجع سابق، 17.

(6) مجموعة من المؤلفين السوفييت، مرجع سابق، 10.

(7) سالم، مرجع سابق، 270.

(8) حسن، مرجع سابق، 202.

(1) حسن، مرجع سابق، 202.

(2) الجعدي، واليزيدي، مرجع سابق، 107.

(3) سالم، مرجع سابق، 270.

(4) المرجع السابق، 270.

ولقد دفع النشاط العسكري للإمام يحيى في مناطق الجنوب، بعض القادة البريطانيين للتفكير جدياً في الحوار معه حول مستقبل المحميات، مؤملين الوصول معه إلى اتفاق نهائي حول ذلك، حتى وإن اضطرتهم الحال لإعطاء بعض التنازلات⁽⁵⁾. وكان باستطاعتهم الوصول إلى تسوية جميع مشاكلهم معه في هذه المدة؛ إلا أنها اصطدمت بالموقف المتعنت الذي أبداه المقيم السياسي البريطاني في عدن تجاه أي حلول تطرح للمشكلة⁽⁶⁾، فحينما عقد مؤتمر الخبراء في القاهرة في شهر رجب من عام 1339هـ/ مارس عام 1921م، إذ رأى المؤتمر ضرورة الاعتراف بسلطة الإمام يحيى على المحميات حتى حدود لحج، فقبولت هذه التوصيات بالرفض من قبل المقيم السياسي، وكانت وزارة الخارجية البريطانية ترى إمكانية الاعتراف بسلطة الإمام على بعض مناطق الجنوب على حساب بعض أمراء المحميات الغير موثوق بولائهم للبريطانيين، شريطة موافقة الإمام يحيى على اعتبار عدن ولحج بريطانيتين، وأن تصبح عدن المنفذ الاقتصادي لكل اليمن بما فيها مملكته. فتم تجميد المحادثات لتستمر بعد ذلك منطقة الحدود في حالة من الاضطراب⁽⁷⁾.

هكذا ظلت الأوضاع في المنطقة على حالها دون تسوية للمشكلة بين جميع الأطراف ثم توترت أكثر عندما عبرت بعض قوات الإمام الحدود في العام ذاته، واحتلت مناطق معادن والفرشة التابعة لإمارة الصبيحة، فاحتج البريطانيون على ذلك وقامت طائراتهم الحربية بإلقاء قنابلها على الجنود وقسم من القرى المجاورة للحدود، فأصابها بأضرار فانسحب على إثرها جنود الإمام من معادن والفرشة⁽¹⁾.

ومن هنا بدأت الحكومة البريطانية تغير من سياستها تجاه الإمام يحيى، مما أدى إلى استئناف المفاوضات بين الجانبين وتبادل الهدايا، ومثل الإمام في هذه المفاوضات القاضي عبد الله العرشي⁽²⁾ حيث مكث هناك عامين يحاول الوصول إلى اتفاق بين الإمام والبريطانيين، ولكنه لم يوفق في جميع المفاوضات التي أجراها للعثور على حل يرضي الطرفين⁽³⁾، إذ كانت مهمته تنطوي على استعادة الحديدية⁽⁴⁾، وكان بقاءها في يد الإدريسي عاملاً أساسياً في فشل مهمته⁽⁵⁾، إضافة إلى ما طالب به البريطانيون كشرط مسبق لموافقتها على تحرير ما يسمى المنطقة المحايدة "منطقة الضالع، وقعطبة"، فرفض الإمام وبشكل قاطع الاعتراف بنظام الحماية البريطانية على أراضي اليمن الجنوبية⁽⁶⁾.

وفي الختام نجد أن فشل البعثة وما ترتب عليها من نتائج قد أدى في نهاية المطاف إلى تقسيم الأراضي اليمنية تقسيماً نهائياً، بين أسرتين إقطاعيتين متنافستين هما أسرة حميد الدين وأسرة الأدارسة، فسيطر الإمام يحيى على الجبال، بينما سيطر الإدريسي على منطقة تهامة، وشكلت التلال منطقة حدود بينهما، ومن ثم تحولت إلى مسرح للمعارك الدائرة بين الجانبين⁽⁷⁾.

(5) العبدلي، مرجع سابق، 190.

(6) الجعدي، الزبيدي، مرجع سابق، 107.

(7) العبدلي، مرجع سابق، 190-191.

(1) الجعدي، الزبيدي، مرجع سابق، 108.

(2) القاضي عبد الله العرشي: لم أجد له ترجمة فيما توفر لدي من مراجع.

(3) الجعدي، الزبيدي، مرجع سابق، 109.

(4) مجموعة من المؤلفين السوفييت، مرجع سابق، 13.

(5) الجعدي، الزبيدي، مرجع سابق، 109.

(6) مجموعة من المؤلفين السوفييت، مرجع سابق، 13.

(7) المرجع السابق.

الخلاصة:

خلص البحث إلى مجموعة من الاستنتاجات الجوهرية حول تلك الحقبة التاريخية:

- 1- استقلال اليمن المبكر: تميزت اليمن بأنها الولاية العربية الوحيدة التي حظيت باستقلال مبكر بعد انسحاب الدولة العثمانية عقب الحرب العالمية الأولى.
- 2- سياسة الحياد: نجح الإمام يحيى في الحفاظ على مكانته من خلال التزام الحياد خلال الحرب العالمية الأولى، منتظراً ما ستسفر عنه النتائج الدولية ليحقق مصالح بلاده.
- 3- الأهمية الاستراتيجية: أكدت الأحداث أن موقع اليمن كان وما زال محورياً في الصراع الدولي، خاصة في تأمين طرق التجارة والمواصلات البحرية نحو الهند.
- 4- دور الشخصيات المؤثرة: أظهر البحث أهمية "هارولد جاكوب" كخبير في الشؤون العربية، ومع ذلك، فإن خبرته لم تكن كافية لتجاوز التعقيدات القبلية والسياسية في اليمن آنذاك.

التوصيات:

من خلال استعراض المادة العلمية، يمكن تقديم التوصيات التالية للباحثين في هذا المجال:

- 1- توسيع دراسة الوثائق: يوصى بمزيد من البحث في الأرشيفات البريطانية والعثمانية واليمنية للحصول على صورة أدق عن المراسلات السرية التي سبقت ورافقت بعثة جاكوب.
- 2- تحليل الأبعاد القبلية: ضرورة دراسة أثر الولاءات القبلية في تلك الفترة وكيف ساهمت في عرقلة أو إنجاح البعثات الدبلوماسية الأجنبية.
- 3- دراسة مقارنة: إجراء دراسات مقارنة بين سياسة بريطانيا تجاه الإمام يحيى وسياساتها تجاه القوى الأخرى في الجزيرة العربية مثل الإدريسي وآل سعود في نفس الفترة.
- 4- تسليط الضوء على النتائج بعيدة المدى: دراسة كيف أثر فشل بعثة جاكوب على رسم الحدود النهائية بين شمال اليمن وجنوبه والنزاعات التي استمرت لعقود لاحقة.

قائمة المصادر والمراجع**أولاً: الوثائق المنشورة**

صفوة، نجدة فثي. (1996م). *الجزيرة العربية في الوثائق البريطانية: نجد والحجاز 1916م*، سبعة أجزاء. بيروت: دار الساقى.

Safwat, Najdat Fathi. (1996). *Arabia in British Documents: Najd and Hijaz, 1916*, seven volumes. Beirut: Dar Al-Saqi.

ثانياً: المصادر

العرشي، حسين بن أحمد. (1939م). *بلوغ المرام في شرح مسك الختام في من تولى ملك اليمن ملك وإمام*. بيروت: دار الندوة الجديدة.

Al-Arshi, Hussein ibn Ahmad. (1939). *Bulugh al-Maram fi Sharh Misk al-Khitam fi Man Tawalla Mulk al-Yaman Malikan wa Imaman*. Beirut: Dar Al-Nadwa Al-Jadida.

اليمني، محمد بن محمد بن يحيى. (1998م) *نيل وطر من تراجم رجال اليمن في القرن الثالث عشر*. بيروت: دار الكتب العلمية.

Al-Yamani, Muhammad ibn Muhammad ibn Yahya. (1998). *Nayl Watar min Tarajim Rijal al-Yaman fi al-Qarn al-Thalith Ashar*. Beirut: Dar Al-Kutub Al-Ilmiyyah.

يعقوب، هارولد ف. (1983م) *ملوك شبه الجزيرة العربية*، ترجمة: أحمد المضواحي. بيروت: دار العودة.

Jacob, Harold F. (1983). *Kings of Arabia*, translated by Ahmed Al-Madwahi. Beirut: Dar Al-Awda.

ثالثاً: الرسائل العلمية

الورد، دولة صالح علي حسن. (2007م) *العلاقات الخارجية للمملكة المتوكلية اليمنية 1918-1962م*. رسالة ماجستير، جامعة صنعاء.

Al-Ward, Dawlah Saleh Ali Hassan. (2007). *The Foreign Relations of the Mutawakkilite Kingdom of Yemen, 1918-1962*. Master's thesis, Sana'a University.

رابعاً: المراجع العربية والمترجمة

أباظة، فاروق عثمان. (1979م) *الحكم العثماني في اليمن 1872-1918م*. بيروت: دار العودة.

Abaza, Farouk Osman. (1979). *Ottoman Rule in Yemen, 1872-1918*. Beirut: Dar Al-Awda.

أباظة، فاروق عثمان. (1987م) *عدن والسياسة البريطانية في البحر الأحمر 1839-1918م*. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

Abaza, Farouk Osman. (1987). *Aden and British Policy in the Red Sea, 1839-1918*. Cairo: Egyptian General Book Authority.

البار، محمد علي. (د.ت) *عدن لؤلؤة اليمن: عدن في العصر الحديث من الاحتلال البريطاني 1839م إلى الاستقلال 1967م ونتائجه*، ج3. جدة: كنوز المعرفة.

Al-Bar, Muhammad Ali. (n.d.). *Aden, the Pearl of Yemen: Aden in the Modern Era from the British Occupation in 1839 to Independence in 1967 and Its Consequences*, Vol. 3. Jeddah: Kunooz Al-Ma'rifah.

بن دغر، أحمد عبيد. (2005م) *اليمن تحت حكم الإمام أحمد 1948-1962م*. القاهرة: مكتبة مدبولي.

Bin Daghr, Ahmed Obaid. (2005). *Yemen under the Rule of Imam Ahmad, 1948-1962*. Cairo: Madbouly Library.

جريس، غيثان بن علي بن. (2004م). *دراسات في تاريخ الحجاز السياسي والحضاري خلال العصر الإسلامي من القرن الأول الهجري إلى القرن العاشر الهجري / السابع الميلادي إلى السادس عشر الميلادي*. مكة المكرمة: مطبوعات نادي مكة الثقافي الأدبي.

Jaris, Ghaithan bin Ali bin. (2004). *Studies in the Political and Civilizational History of Hijaz during the Islamic Era from the First to the Tenth Hijri Century / Seventh to Sixteenth Century AD*. Makkah: Publications of Makkah Cultural and Literary Club.

حسن، إبراهيم محمد. (1998م). *البحر الأحمر في الحرب العالمية الأولى 1914-1918م*. القاهرة: عين للدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية.

Hassan, Ibrahim Muhammad. (1998). *The Red Sea in World War I, 1914-1918*. Cairo: Ain for Human and Social Studies and Research.

دار الفكر، مكتب البحوث. (2012م). *الموسوعة العلمية الشاملة: شعوب وأعراق وأنظمة وقوانين*. بيروت: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

Dar Al-Fikr Research Office. (2012). *The Comprehensive Scientific Encyclopedia: Peoples, Ethnicities, Systems, and Laws*. Beirut: Dar Al-Fikr for Printing, Publishing, and Distribution.

رضوان، نبيل عبد الحي. (1983م). *الدولة العثمانية وغربي الجزيرة العربية بعد افتتاح قناة السويس 1286-1326هـ / 1869-1908م*. جدة: مكتبة تهامة.

Radwan, Nabil Abdel-Hay. (1983). *The Ottoman Empire and Western Arabia after the Opening of the Suez Canal, 1286-1326 AH / 1869-1908 AD*. Jeddah: Tihama Library.

سالم، سيد مصطفى. (1993م). *تكوين اليمن الحديث: اليمن والإمام يحيى 1904-1948م*. ط4. القاهرة: دار الأمين للنشر والتوزيع.

Salem, Sayyid Mustafa. (1993). *The Formation of Modern Yemen: Yemen and Imam Yahya, 1904-1948*, 4th ed. Cairo: Dar Al-Amin for Publishing and Distribution.

السالمي، محمود علي محسن. (2023م). *النزاع البريطاني العثماني على الحدود في جنوب اليمن: النواحي التسع 1872-1905م*. مصر: دار الوفاق الحديثة للنشر والتوزيع.

Al-Salmi, Mahmoud Ali Mohsen. (2023). *The British-Ottoman Border Conflict in South Yemen: The Nine Districts, 1872-1905*. Egypt: Dar Al-Wefaq Al-Haditha for Publishing and Distribution.

الشامي، فؤاد عبد الوهاب علي. (2011م). *علاقة العثمانيين بالإمام يحيى في ولاية اليمن 1322-1337هـ / 1904-1918م*. اليمن: مركز الرائد للدراسات والبحوث.

Al-Shami, Fouad Abdulwahab Ali. (2011). *The Relationship of the Ottomans with Imam Yahya in the Yemen Province, 1322-1337 AH / 1904-1918 AD*. Yemen: Al-Ra'id Center for Studies and Research.

طربين، أحمد. (1986م). *تاريخ المشرق العربي المعاصر*. دمشق: المطبعة الجديدة.

Tarabin, Ahmed. (1986). *The History of the Contemporary Arab East*. Damascus: Al-Matba'a Al-Jadida.

عبد الرحيم، عبد الرحيم عبد الرحمن. (2000م). *تاريخ العرب الحديث والمعاصر*، ط6. القاهرة: دار الكتاب الجامعي.

Abdel Rahim, Abdel Rahim Abdel Rahman. (2000). *Modern and Contemporary Arab History*, 6th ed. Cairo: Dar Al-Kitab Al-Jami'i.

العقاب، عبد الوهاب. (2009م). *تاريخ اليمن المعاصر*. دمشق: دار ومؤسسة رسلان.

Al-Aqab, Abdulwahab. (2009). *The History of Contemporary Yemen*. Damascus: Dar wa Mu'assasat Raslan.

العمري، حسين عبد الله. (1997م). *تاريخ اليمن الحديث والمعاصر 922-1336هـ / 1516-1918م: من المتوكل إسماعيل إلى المتوكل يحيى حميد الدين*. دمشق: دار الفكر.

Al-Omari, Hussein Abdullah. (1997). *The Modern and Contemporary History of Yemen, 922-1336 AH / 1516-1918 AD: From Al-Mutawakkil Ismail to Al-Mutawakkil Yahya Hamid al-Din*. Damascus: Dar Al-Fikr.

قاسم، جمال زكريا. (1985م). *الخليج العربي: عصر التوسع الأوروبي الأول*. القاهرة: دار الفكر العربي.

Qasim, Gamal Zakaria. (1985). *The Arabian Gulf: The Era of the First European Expansion*. Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi.

منسي، عبد الله سراج عمر. (2015م). *جدة في التاريخ الحديث من 923هـ إلى 1344هـ / 1517 إلى 1926م*. جدة: جامعة الأعمال والتكنولوجيا.

Mansi, Abdullah Siraj Omar. (2015). *Jeddah in Modern History from 923 AH to 1344 AH / 1517 to 1926 AD*. Jeddah: University of Business and Technology.

الناطور، شحادة؛ بيضون، جميل؛ وعكاشة، علي. (1991م). *تاريخ العرب الحديث*. إربد: دار الأمل للنشر والتوزيع.

Al-Nator, Shehadeh; Baydoun, Jamil; and Okasha, Ali. (1991). *Modern Arab History*. Irbid: Dar Al-Amal for Publishing and Distribution.

نوفل، سيد. (1961م). *الأوضاع السياسية لإمارات الخليج العربي وجنوب الجزيرة*. القاهرة: دار المعرفة.

Nofal, Sayyid. (1961). *The Political Conditions of the Emirates of the Arabian Gulf and Southern Arabia*. Cairo: Dar Al-Ma'rifah.

ياغي، إسماعيل أحمد. (1997م). *العالم العربي في التاريخ الحديث*. الرياض: مكتبة العبيكان.

Yaghi, Ismail Ahmed. (1997). *The Arab World in Modern History*. Riyadh: Obeikan Library.

مجموعة من المؤلفين السوفييت. (1990م). *تاريخ اليمن المعاصر 1917-1982م*، ترجمة: محمد علي البحر. مصر: مكتبة مدبولي.

A Group of Soviet Authors. (1990). *The History of Contemporary Yemen, 1917–1982*, translated by Muhammad Ali Al-Bahr. Egypt: Madbouly Library.

خامساً: الدوريات

الجعدي، عبد الله سعيد؛ واليزيدي، ثابت صالح. (2008م). العلاقات بين المملكة المتوكلية اليمنية وبريطانيا بعد الحرب العالمية الأولى حتى سنة 1925م. *الآداب: مجلة علمية محكمة تصدر عن كلية الآداب، جامعة نمار، العدد 4*.

Al-Jaidi, Abdullah Saeed; and Al-Yazidi, Thabit Saleh. (2008). Relations between the Mutawakkilite Kingdom of Yemen and Britain after World War I until 1925. *Al-Adab: A Refereed Scientific Journal Issued by the Faculty of Arts, Thamar University*, Issue 4.

الخرش، فتوح عبد المحسن. (1980م). العلاقات اليمنية البريطانية في عهد الإمام يحيى بن حميد الدين. *مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، جامعة الكويت، السنة 6، العدد 21*.

Al-Khatrash, Fotouh Abdul Mohsen. (1980). Yemeni-British relations during the reign of Imam Yahya bin Hamid al-Din. *Journal of Gulf and Arabian Peninsula Studies*, Kuwait University, Year 6, Issue 21.

سعيد، هند فخري. (2010م). الوجود المصري في ولاية اليمن وأثره في السياسة البريطانية 1814–1840م. *مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، جامعة الموصل، (4)9*.

Saeed, Hind Fakhri. (2010). The Egyptian presence in the Yemen Province and its impact on British policy, 1814–1840. *Journal of Research of the College of Basic Education, University of Mosul*, 9(4).

سنو، عبد الرؤوف. (1998م). اتفاقات بريطانيا ومعاهداتها مع إمارات الخليج العربية 1798–1916م: فصول من الهيمنة والتفتت. *مجلة تاريخ العرب والعالم، بيروت*.

Seno, Abdul Raouf. (1998). Britain's agreements and treaties with the Arab Gulf emirates, 1798–1916: Chapters of domination and fragmentation. *Journal of Arab and World History*. Beirut.

الشتيوي، وداد خضير؛ والإمارة، إبراهيم فنجان. (2007م). التنافس البريطاني الإيطالي على اليمن حتى الحرب العالمية الثانية. *مجلة الخليج العربي، 35*. (3–4)

Al-Shatiwi, Widad Khudair; and Al-Imara, Ibrahim Finjan. (2007). British-Italian competition over Yemen until World War II. *Arabian Gulf Journal*, 35(3–4).

شركس، محمد. (2020م). الصراع البريطاني العثماني في جزر البحر الأحمر وجنوب غرب الجزيرة العربية خلال الحرب العالمية الأولى 1914–1918م. *مجلة كلية التربية بالإسماعيلية، العددان 6–7، مصر*.

Sharkas, Muhammad. (2006). The British-Ottoman conflict in the Red Sea islands and southwestern Arabia during World War I, 1914–1918. *Journal of the Faculty of Education in Ismailia*, Issues 6–7, Egypt.

عبد الكريم، ناهد. (2012م). محمود نديم باشا الوالي العثماني السوري في اليمن: أعماله بين 1324-1341هـ / 1906-1924م. مجلة جامعة دمشق، 28(1).

Abdel Karim, Nahed. (2012). Mahmoud Nedim Pasha, the Syrian Ottoman governor in Yemen: His activities between 1324-1341 AH / 1906-1924 AD. *Damascus University Journal*, 28(1).

العبدلي، هاني زامل مهنا. (2020م). العلاقات البريطانية اليمنية في عهد الإمام أحمد بن يحيى حميد الدين 1948-1962م. مجلة جامعة الملك عبد العزيز: الآداب والعلوم الإنسانية، 28(14).

Al-Abdali, Hani Zamil Muhanna. (2020). British-Yemeni relations during the reign of Imam Ahmad bin Yahya Hamid al-Din, 1948-1962. *King Abdulaziz University Journal: Arts and Humanities*, 28(14).

ماضي، محمد عبد الله. (1950م). دولة اليمن الزيدية: نشأتها، تطورها، علاقتها. *المجلة التاريخية المصرية*، 3(1)، القاهرة.

Madi, Muhammad Abdullah. (1950). The Zaydi State of Yemen: Its origins, development, and relations. *The Egyptian Historical Journal*, 3(1), Cairo.

محمود، جاد طه. (1985م). الجامعة الإسلامية والاستعمار البريطاني في جنوب الجزيرة العربية في ضوء الوثائق البريطانية. *الدار*، 10(4).

Mahmoud, Jad Taha. (1985). Pan-Islamism and British colonialism in southern Arabia in light of British documents. *Al-Darah*, 10(4).

سادساً: المواقع الإلكترونية

الشراعي، علي. (2023م). سياسة وخطط المحتل في جنوب الوطن بين الأمس واليوم. صحيفة 26 سبتمبر. متاح على : <https://www.26sep.net/index.php/newspaper/26reports/63717-2023-09-10-18-50-04>

Al-Shara'i, Ali. (2023). The policy and plans of the occupier in the south of the homeland between yesterday and today. *26 September Newspaper*. Available at: <https://www.26sep.net/index.php/newspaper/26reports/63717-2023-09-10-18-50-04>

عنوان البحث

درجة توظيف معلمي المدارس الثانوية الحكومية لأدوات التعلم التعاوني الرقمي من وجهة نظر المعلمين في المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين

عبير محمد عبد اللطيف سكر¹، أفنان محمود عوض أشقر¹، اخلاص يوسف محمد حسين¹

¹ جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين. بريد الكتروني: mis.ikhlas586@gmail.com s12570839@stu.najah.edu
HNSJ, 2026, 7(5); <https://doi.org/10.53796/hnsj75/35> <https://arsri.org/10000/75/35> <https://arsri.org/10000/75/35> المعروف العلمي العربي للأبحاث:

تاريخ النشر: 2026/05/01م

تاريخ القبول: 2026/04/22م

تاريخ الاستقبال: 2026/04/15م

المستخلص

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى درجة توظيف معلمي المدارس الثانوية الحكومية لأدوات التعلم التعاوني الرقمي من وجهة نظر المعلمين في المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة طولكرم في فلسطين، والكشف عن أبرز الأدوات الرقمية المستخدمة في التعليم التعاوني، والمعوقات التي تحد من فاعلية توظيفها، إضافة إلى معرفة دلالة الفروق في درجة التوظيف تبعاً لمتغيرات الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، والمشاركة في الدورات التدريبية في مجال التكنولوجيا التعليمية. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات، وتكونت بصورتها النهائية من (30) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات، وطبقت على عينة عشوائية مكونة من (200) معلم ومعلمة من معلمي المدارس الثانوية الحكومية في محافظة طولكرم. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة توظيف أدوات التعلم التعاوني الرقمي جاءت مرتفعة، بمتوسط حسابي بلغ (3.91) ونسبة مئوية قدرها (78.2%)، كما جاءت درجة استخدام أدوات التعلم التعاوني الرقمي بدرجة مرتفعة بمتوسط حسابي بلغ (3.81) ونسبة مئوية قدرها (76.3%). وأشارت النتائج كذلك إلى أن المعوقات التي تواجه توظيف التعلم التعاوني الرقمي جاءت بدرجة مرتفعة، وفي مقدمتها صعوبة توفر الأجهزة الرقمية المناسبة وضعف شبكة الإنترنت والحاجة إلى مزيد من التدريب والدعم الفني والإداري. كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة والمتوسط الفرضي لصالح المتوسط الفعلي، في حين لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغيرات الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي. وفي ضوء النتائج، أوصت الدراسة بتعزيز البنية التحتية التقنية في المدارس، وتوفير برامج تدريبية مستمرة للمعلمين، وتطوير الدعم الفني والإداري بما يساهم في رفع فاعلية توظيف أدوات التعلم التعاوني الرقمي في العملية التعليمية.

الكلمات المفتاحية: التعلم التعاوني الرقمي، الأدوات الرقمية، معلمو المدارس الثانوية، التعليم الحكومي، فلسطين.

RESEARCH TITLE

The Degree to Which Public Secondary School Teachers Employ Digital Collaborative Learning Tools from the Perspective of Teachers in Public Secondary Schools in Palestine

Abstract

This study aimed to identify the degree to which public secondary school teachers employ digital collaborative learning tools from the perspective of teachers in public secondary schools in Tulkarm Governorate, Palestine. It also sought to identify the most commonly used digital tools in collaborative learning, the obstacles that limit the effectiveness of their use, and the significance of differences in the degree of employment according to the variables of gender, years of experience, academic qualification, and participation in training courses in educational technology. The study adopted the descriptive analytical method and used a questionnaire as the data collection instrument. In its final form, the questionnaire consisted of 30 items distributed across three domains and was administered to a random sample of 200 male and female teachers from public secondary schools in Tulkarm Governorate. The results showed that the degree of employing digital collaborative learning tools was high, with a mean score of 3.91 and a percentage of 78.2%. The level of using digital collaborative learning tools was also high, with a mean score of 3.81 and a percentage of 76.3%. The results further indicated that the obstacles facing the employment of digital collaborative learning were high, most notably the lack of appropriate digital devices, weak internet connectivity, and the need for further training as well as technical and administrative support. The findings also revealed statistically significant differences between the actual mean of the sample responses and the hypothetical mean in favor of the actual mean, while no statistically significant differences were found due to gender, years of experience, or academic qualification. In light of these results, the study recommended strengthening the technical infrastructure in schools, providing continuous training programs for teachers, and developing technical and administrative support to enhance the effective employment of digital collaborative learning tools in the educational process.

Key Words: digital collaborative learning, digital tools, secondary school teachers, public education, Palestine.

مقدمة:

يشهد العالم اليوم تحولات متسارعة في مختلف مجالات الحياة نتيجة التطور التكنولوجي المتزايد، الأمر الذي انعكس بشكل واضح على المجال التعليمي وأسهم في إعادة تشكيل طبيعة العملية التعليمية. فلم يعد التعليم مقتصرًا على نقل المعرفة، بل أصبح يركز على تنمية دور المتعلم بوصفه عنصراً فاعلاً في بناء المعرفة من خلال التفاعل والمشاركة. وفي هذا السياق، برزت الحاجة إلى تبني أساليب تدريس حديثة تعتمد على استخدام الأدوات الرقمية في دعم التعلم، ومن أبرزها التعلم التعاوني الرقمي الذي يتيح للطلبة العمل الجماعي وتبادل الأفكار داخل بيئات تعلم تفاعلية. كما يسهم هذا النمط من التعلم في تطوير الممارسات التدريسية وجعلها أكثر مرونة وتفاعلاً، مما يساعد المعلمين على تنظيم الأنشطة التشاركية وتنمية مهارات التفكير والعمل الجماعي لدى الطلبة.

وفي ظل التحول الرقمي المتسارع في المؤسسات التعليمية، أصبح دور المعلم أكثر أهمية في توظيف التقنيات الرقمية داخل البيئة الصفية بما يحقق أهداف العملية التعليمية. فالمعلم في العصر الرقمي لم يعد مجرد ناقل للمعرفة، بل أصبح ميسراً للتعلم وموجهاً للطلبة نحو استخدام الأدوات التكنولوجية في بناء المعرفة بشكل تعاوني. وتشير الأدبيات التربوية إلى أن توظيف أدوات التعلم التعاوني الرقمية يسهم في تنمية مهارات التواصل والتفاعل بين الطلبة، ويعزز من قدرتهم على التعلم المشترك من خلال العمل ضمن مجموعات تعليمية تعتمد على استخدام التطبيقات والمنصات الرقمية المختلفة (إبراهيم، 2022). كما أن مستوى معرفة المعلمين بهذه الأدوات الرقمية وخبرتهم في استخدامها يؤثر بشكل مباشر في درجة توظيفها داخل العملية التعليمية، حيث أظهرت الدراسات أن المعلمين الذين يمتلكون خبرة في استخدام التقنيات الرقمية يكونون أكثر قدرة على توظيف أدوات التعاون الرقمية في أنشطتهم التدريسية (Corporan et al., 2020).

ومن جهة أخرى، تلعب القيادة المدرسية والبنية التحتية التقنية في المدارس دوراً مهماً في دعم التحول نحو التعلم الرقمي والتعاوني، إذ تسهم الإدارة المدرسية الداعمة في تشجيع المعلمين على استخدام الأدوات الرقمية وتطوير ممارساتهم التدريسية بما يتوافق مع متطلبات العصر الرقمي. كما أن توفير بيئات تعليمية رقمية مناسبة يسهم في تعزيز فرص تطبيق التعلم التعاوني باستخدام التكنولوجيا داخل الصفوف الدراسية (قزمان وآخرون، 2023). وفي هذا السياق تبرز أهمية دراسة واقع توظيف معلمي المدارس الثانوية الحكومية لأدوات التعلم التعاوني الرقمي، من خلال التعرف إلى درجة استخدامها داخل العملية التعليمية، والكشف عن تصورات المديرين والمعلمين حول هذا الاستخدام، بما يسهم في تقديم صورة واضحة عن واقع توظيف هذه الأدوات في المدارس (Castaño Muñoz et al., 2023).

مشكلة البحث

شهدت المؤسسات التعليمية في السنوات الأخيرة تحولات متسارعة نتيجة التوسع في استخدام التقنيات الرقمية في التعليم، الأمر الذي دفع المدارس إلى تبني أساليب تدريس حديثة تدعم التفاعل والمشاركة بين المتعلمين. ويعد التعلم التعاوني الرقمي من الاتجاهات التربوية الحديثة التي تقوم على توظيف الأدوات والمنصات الرقمية لتشجيع العمل الجماعي وتبادل المعرفة بين الطلبة داخل البيئة التعليمية. ومع تزايد الاهتمام بتوظيف هذه الأدوات في العملية التعليمية، برزت الحاجة إلى تعزيز دور المعلمين في دمجها ضمن الممارسات التدريسية اليومية بما يسهم في تحسين جودة التعلم وتنمية مهارات التعاون والتواصل لدى الطلبة. إلا أن درجة استخدام هذه الأدوات قد تختلف بين المعلمين تبعاً لعوامل متعددة مثل مستوى الكفايات الرقمية لديهم، وتوفر الإمكانيات التقنية في المدارس، ومدى الدعم المؤسسي لاستخدام التكنولوجيا في التعليم. ومن هنا تبلورت مشكلة الدراسة في الحاجة إلى التعرف إلى واقع توظيف أدوات التعلم التعاوني الرقمي في المدارس الثانوية الحكومية.

وعلى الرغم من تناول عدد من الدراسات موضوع توظيف التقنيات الرقمية والتعلم التعاوني في التعليم، إلا أن معظمها ركز على جوانب محددة دون التطرق بصورة مباشرة إلى درجة توظيف أدوات التعلم التعاوني الرقمي في المدارس الثانوية. فقد أشار إبراهيم (2022) إلى الكشف عن أثر استراتيجيات التعلم التعاوني في البيئات الافتراضية على تنمية مهارات تصميم بيئات التعلم الإلكتروني لدى الطلاب المعلمين، في حين تناول كاستانو (Castaño Muñoz et al., 2023) دور التعاون بين المعلمين في تنمية الكفايات الرقمية لدى الطلبة. كما ركزت كولومر (Colomer et al., 2025)، على دور استراتيجيات التعلم التعاوني في تعزيز مهارات التعلم في البيئات التعليمية الحديثة. وعلى الرغم من أهمية هذه الدراسات، إلا أنها لم تتناول بصورة مباشرة درجة توظيف معلمي المدارس الثانوية الحكومية لأدوات التعلم التعاوني الرقمي من وجهة نظر المعلمين، الأمر الذي يشير إلى وجود فجوة بحثية تستدعي إجراء هذه الدراسة للكشف عن واقع توظيف هذه الأدوات في المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين.

أسئلة الدراسة

سعت هذه الدراسة للإجابة عن سؤال الدراسة الرئيس:-

ما درجة توظيف معلمي المدارس الثانوية الحكومية لأدوات التعلم التعاوني الرقمي من وجهة نظر المعلمين في المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين؟

وينبثق عنه الأسئلة الفرعية الآتية:-

السؤال الأول: ما درجة توظيف معلمي المدارس الثانوية الحكومية لأدوات التعلم التعاوني الرقمي في العملية التعليمية من وجهة نظر المعلمين؟

السؤال الثاني: ما أبرز أدوات التعلم التعاوني الرقمي التي يستخدمها معلمو المدارس الثانوية الحكومية في التدريس؟

السؤال الثالث: ما المعوقات التي تواجه معلمي المدارس الثانوية الحكومية في توظيف أدوات التعلم التعاوني الرقمي في العملية التعليمية من وجهة نظر المعلمين؟

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة توظيف معلمي المدارس الثانوية الحكومية لأدوات التعلم التعاوني الرقمي تعزى للمتغيرات (الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، التدريب في مجال التكنولوجيا التعليمية)؟

فرضيات الدراسة

سعت هذه الدراسة إلى فحص الفرضيات الصفرية الآتية

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط استجابات أفراد العينة حول درجة توظيف معلمي المدارس الثانوية الحكومية لأدوات التعلم التعاوني الرقمي في العملية التعليمية.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط استجابات أفراد العينة حول درجة توظيف معلمي المدارس الثانوية الحكومية لأدوات التعلم التعاوني الرقمي تعزى إلى متغير الجنس.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط استجابات أفراد العينة حول درجة توظيف معلمي المدارس الثانوية الحكومية لأدوات التعلم التعاوني الرقمي تعزى إلى متغير سنوات الخبرة التدريسية.

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط استجابات أفراد العينة حول درجة توظيف معلمي المدارس الثانوية الحكومية لأدوات التعلم التعاوني الرقمي تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط استجابات أفراد العينة حول درجة توظيف معلمي المدارس الثانوية الحكومية لأدوات التعلم التعاوني الرقمي تعزى إلى متغير المشاركة في الدورات التدريبية في مجال التكنولوجيا التعليمية.

أهداف الدراسة

سعت هذه الدراسة الى تحقيق الأهداف الآتية :-

1. التعرف إلى درجة توظيف معلمي المدارس الثانوية الحكومية لأدوات التعلم التعاوني الرقمي في العملية التعليمية من وجهة نظر المعلمين.
2. تحديد أبرز أدوات التعلم التعاوني الرقمي التي يستخدمها معلمو المدارس الثانوية الحكومية في التدريس.
3. الكشف عن المعوقات التي تواجه معلمي المدارس الثانوية الحكومية في توظيف أدوات التعلم التعاوني الرقمي في العملية التعليمية.
4. التعرف إلى الفروق ذات الدلالة الإحصائية في درجة توظيف معلمي المدارس الثانوية الحكومية لأدوات التعلم التعاوني الرقمي تبعا لبعض المتغيرات الديموغرافية (سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، والتدريب في مجال التكنولوجيا التعليمية).

أهمية الدراسة

الأهمية النظرية: تسهم هذه الدراسة في توسيع المعرفة التربوية المتعلقة بتوظيف أدوات التعلم التعاوني الرقمي في التعليم المدرسي، من خلال تقديم تصور واضح لواقع استخدامها في المدارس الثانوية الحكومية، مما يدعم فهم هذا المجال في ظل التحول الرقمي في التعليم.

الأهمية التطبيقية: تقدم هذه الدراسة مؤشرات عملية يمكن الاستفادة منها في تطوير الممارسات التدريسية وتعزيز استخدام أدوات التعلم التعاوني الرقمي، إضافة إلى دعم برامج تدريب المعلمين وتحسين جودة التعليم من خلال توظيف استراتيجيات تعليمية قائمة على التعاون والتكنولوجيا.

حدود الدراسة

الحدود الزمنية: تطبق هذه الدراسة خلال العام الدراسي (2025-2026).

الحدود المكانية: تطبق هذه الدراسة في المدارس الثانوية الحكومية في محافظة طولكرم.

الحدود الموضوعية: تقتصر هذه الدراسة على درجة توظيف معلمي المدارس الثانوية الحكومية لأدوات التعلم التعاوني الرقمي من وجهة نظر المعلمين في المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين.

الحدود البشرية: تقتصر الدراسة على معلمي المدارس الثانوية الحكومية.

مصطلحات الدراسة

التعلم التعاوني الرقمي (إجرائي): يقصد به في هذه الدراسة استخدام المعلمين للأدوات الرقمية التي تتيح للطلبة العمل الجماعي والتفاعل أثناء تنفيذ الأنشطة التعليمية، ويقاس من خلال استجاباتهم على فقرات الاستبانة.

المدارس الثانوية الحكومية (إجرائي): هي المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم في فلسطين، والتي تضم الصفوف الثانوية ويعمل فيها المعلمون المشاركون في هذه الدراسة.

محافظة طولكرم (إجرائي): هي المنطقة الجغرافية التي تطبق فيها الدراسة، وتشمل المدارس الثانوية الحكومية الواقعة ضمن حدود محافظة طولكرم

الإطار النظري والدراسات السابقة

الإطار النظري

يمثل الإطار النظري الأساس العلمي الذي تستند إليه الدراسة في تفسير موضوع توظيف أدوات التعلم التعاوني الرقمي في العملية التعليمية. ويهدف هذا الإطار إلى عرض المفاهيم الرئيسة المرتبطة بالتعلم التعاوني الرقمي، وبيان أهميته وخصائصه التربوية، إضافة إلى التعرف إلى الأدوات الرقمية التي تدعم تطبيقه في البيئة المدرسية. كما يتناول دور المعلم والقيادة المدرسية في تعزيز استخدام هذه الأدوات، إلى جانب استعراض أبرز المعوقات والتحديات التي قد تواجه تطبيقها داخل المدارس، والمتطلبات اللازمة لنجاح توظيفها في العملية التعليمية. كذلك يعرض هذا الإطار مجموعة من النظريات التربوية التي تفسر التعلم التعاوني الرقمي، مثل النظرية البنائية الاجتماعية ونظرية التعلم التعاوني ونظرية التعلم الاجتماعي، وذلك لتقديم أساس نظري يفسر موضوع الدراسة.

مفهوم التعلم التعاوني الرقمي

يعد التعلم التعاوني الرقمي أحد الاتجاهات التربوية الحديثة التي ظهرت نتيجة التطور المتسارع في تكنولوجيا المعلومات والاتصال، حيث يجمع بين مبادئ التعلم التعاوني التقليدي وإمكانيات التقنيات الرقمية الحديثة. ويقوم هذا النوع من التعلم على مشاركة المتعلمين في أنشطة تعليمية جماعية باستخدام أدوات رقمية تتيح التفاعل وتبادل المعرفة والعمل المشترك لتحقيق أهداف تعليمية محددة. ويعتمد التعلم التعاوني الرقمي على توفير بيئات تعليمية تفاعلية تسمح للطلبة بالمشاركة في بناء المعرفة من خلال الحوار والمناقشة والعمل الجماعي باستخدام المنصات التعليمية والتطبيقات الرقمية المختلفة، الأمر الذي يساهم في تعزيز مهارات التفكير والتواصل والعمل ضمن فريق (Resta & Laferrière, 2020) كما أن توظيف التقنيات الرقمية في التعلم التعاوني يوفر فرصاً أوسع للتفاعل بين المتعلمين، سواء داخل الصف الدراسي أو خارجه، مما يساهم في دعم التعلم النشط ويزيد من فاعلية العملية التعليمية (Ramli, 2022).

ويشير مفهوم التعلم التعاوني الرقمي أيضاً إلى استخدام التطبيقات والمنصات الرقمية التي تتيح للمتعلمين العمل معا بصورة منظمة لإنجاز المهام التعليمية، حيث يتشارك المتعلمون في البحث عن المعلومات وتحليلها وتبادلها عبر الوسائط الرقمية المختلفة. ويؤدي هذا النمط من التعلم إلى تعزيز دور المتعلم بوصفه مشاركا نشطا في عملية التعلم بدلا من كونه متلقيا سلبيا للمعرفة، كما يعزز من قدرة المعلمين على تصميم أنشطة تعليمية تفاعلية قائمة على التعاون بين الطلبة باستخدام الأدوات الرقمية الحديثة (Pozzi, Manganello, & Persico, 2023) وفي السياق ذاته، يشير بعض

الباحثين إلى أن التعلم التعاوني الرقمي يمثل أحد الأساليب الفعالة في تطوير الممارسات التعليمية في ظل التحول الرقمي في التعليم، حيث يتيح دمج التقنيات الحديثة في التعليم بطريقة تدعم التفاعل والتشارك في بناء المعرفة بين المتعلمين داخل البيئة التعليمية الرقمية (المخزوم، 2024).

أهمية التعلم التعاوني الرقمي في العملية التعليمية

تزداد أهمية التعلم التعاوني الرقمي في العملية التعليمية في ظل التحولات المتسارعة التي يشهدها التعليم نتيجة التطور التكنولوجي، حيث أصبح من الضروري تبني أساليب تعليمية حديثة تركز على التفاعل والمشاركة الفاعلة بين المتعلمين. ويسهم التعلم التعاوني الرقمي في توفير بيئات تعليمية تفاعلية تتيح للطلبة العمل معا عبر الأدوات الرقمية المختلفة لإنجاز المهام التعليمية وتبادل المعرفة والخبرات فيما بينهم، الأمر الذي يعزز من دافعية التعلم ويزيد من مستوى التفاعل داخل الصفوف الدراسية. كما يساعد هذا النوع من التعلم على تنمية مهارات التفكير النقدي وحل المشكلات والعمل الجماعي لدى الطلبة، وهي من المهارات الأساسية التي يتطلبها التعليم في العصر الرقمي (Kaimara et al., 2022) إضافة إلى ذلك، فإن توظيف الأدوات الرقمية في التعلم التعاوني يتيح للمتعلمين فرصا أوسع للتواصل والتفاعل وتبادل الآراء، مما يساهم في تحسين جودة العملية التعليمية ويعزز من فاعلية التعلم النشط (Colomer et al., 2025).

كما تظهر أهمية التعلم التعاوني الرقمي في قدرته على دعم التحول الرقمي في المؤسسات التعليمية من خلال دمج التقنيات الحديثة في الممارسات التدريسية اليومية. إذ يساعد استخدام الأدوات الرقمية التعاونية في تمكين المعلمين من تصميم أنشطة تعليمية قائمة على المشاركة والتفاعل بين الطلبة، الأمر الذي يساهم في تحسين مخرجات التعلم وتنمية مهارات التعلم الذاتي لدى المتعلمين. كما أن التعلم التعاوني الرقمي يعزز من فرص التعاون بين المعلمين أنفسهم في تبادل الخبرات التربوية واستخدام الموارد التعليمية الرقمية بشكل أكثر فاعلية داخل البيئة المدرسية (المخزوم، 2024).

(Castaño Muñoz et al., 2023) وفي السياق ذاته، يساهم تطبيق التعلم التعاوني الرقمي في تطوير الممارسات التعليمية بما يتوافق مع متطلبات التعليم الحديث، حيث يؤدي إلى تعزيز استخدام التكنولوجيا في التعليم وتحسين مستوى الكفايات الرقمية لدى المعلمين والطلبة على حد سواء (أبو ناجي، وآخرون، 2024).

خصائص التعلم التعاوني الرقمي ومبادئه التربوية

يتميز التعلم التعاوني الرقمي بعدد من الخصائص التربوية التي تجعله من الأساليب التعليمية الفاعلة في البيئات التعليمية الحديثة. ومن أبرز هذه الخصائص اعتماد هذا النوع من التعلم على التفاعل المستمر بين المتعلمين من خلال الأدوات الرقمية التي تسمح بتبادل الأفكار والمعلومات والعمل الجماعي في إنجاز الأنشطة التعليمية. كما يقوم التعلم التعاوني الرقمي على مبدأ المشاركة الفاعلة للطلبة في بناء المعرفة، حيث يعمل المتعلمون ضمن مجموعات صغيرة تتعاون فيما بينها لتحقيق هدف تعليمي مشترك باستخدام التقنيات الرقمية المختلفة. ويساهم هذا النمط من التعلم في تنمية مهارات التواصل والتفاعل بين الطلبة، إضافة إلى تعزيز روح المسؤولية الجماعية والعمل ضمن فريق، وهو ما يدعم تحقيق تعلم أكثر عمقا وفاعلية في البيئة التعليمية (Ramli, 2022) كما يشير بعض الباحثين إلى أن التعلم التعاوني الرقمي يساعد على تعزيز مهارات التفكير النقدي وحل المشكلات لدى المتعلمين، وذلك من خلال إتاحة الفرصة لهم لمناقشة الأفكار وتبادل الآراء والعمل المشترك باستخدام الوسائط الرقمية المختلفة (Kaimara et al., 2022).

ويستند التعلم التعاوني الرقمي إلى مجموعة من المبادئ التربوية التي تساهم في تحقيق أهدافه التعليمية، ومن أهمها مبدأ الاعتماد المتبادل الإيجابي بين المتعلمين، حيث يعتمد نجاح كل فرد في المجموعة على نجاح باقي أفرادها في إنجاز

المهمة التعليمية. كما يقوم هذا النوع من التعلم على مبدأ التفاعل المباشر بين المتعلمين من خلال المناقشة وتبادل المعرفة عبر الوسائط الرقمية، إضافة إلى مبدأ المسؤولية الفردية والجماعية في إنجاز الأنشطة التعليمية. كما يعد تنظيم العمل التعاوني وتوزيع الأدوار بين أفراد المجموعة من المبادئ الأساسية التي تساعد على تحقيق تعلم فعال قائم على التعاون والمشاركة (Pozzi, Manganello, & Persico, 2023) وفي هذا السياق، يشير بعض الباحثين إلى أن تطبيق مبادئ التعلم التعاوني الرقمي في البيئة التعليمية يساهم في تطوير الممارسات التدريسية ويعزز من قدرة المعلمين على توظيف التقنيات الرقمية في تصميم أنشطة تعليمية تفاعلية تدعم التعاون بين الطلبة (عبد الحكيم، 2023).

أدوات التعلم التعاوني الرقمي في التعليم المدرسي

تتنوع أدوات التعلم التعاوني الرقمي التي يمكن توظيفها في البيئة التعليمية، حيث تشمل مجموعة من التطبيقات والمنصات الرقمية التي تتيح للمتعلمين العمل بشكل جماعي والتفاعل مع بعضهم البعض في إنجاز الأنشطة التعليمية. وتوفر هذه الأدوات بيئات تعليمية تفاعلية تساعد الطلبة على تبادل الأفكار والمعلومات ومشاركة الموارد التعليمية بصورة فورية، مما يساهم في تعزيز التعلم التشاركي داخل الصف الدراسي وخارجه. ومن أبرز هذه الأدوات المنصات التعليمية الرقمية، وتطبيقات العمل الجماعي عبر الإنترنت، إضافة إلى أدوات مشاركة الملفات والمستندات الرقمية التي تتيح للطلبة التعاون في إعداد المشاريع والأنشطة التعليمية بشكل مشترك (Suci, 2022) كما أن استخدام هذه الأدوات يساهم في دعم التعلم النشط ويعزز من قدرة الطلبة على المشاركة الفاعلة في عملية التعلم من خلال التفاعل المستمر مع زملائهم والمعلم عبر الوسائط الرقمية المختلفة (Resta & Laferrière, 2020).

كما تساهم أدوات التعلم التعاوني الرقمي في تمكين المعلمين من تصميم أنشطة تعليمية قائمة على التعاون بين الطلبة، حيث تتيح لهم تنظيم العمل الجماعي داخل الصف وتوزيع الأدوار بين المتعلمين بما يعزز من فاعلية العملية التعليمية. وتساعد هذه الأدوات أيضاً في تطوير مهارات التواصل الرقمي لدى الطلبة، إضافة إلى تعزيز قدرتهم على البحث عن المعلومات وتحليلها ومشاركتها مع الآخرين ضمن بيئة تعليمية تفاعلية. وتشير الدراسات إلى أن توظيف الأدوات الرقمية التعاونية في التعليم يساهم في تحسين مخرجات التعلم ويعزز من مهارات التفكير والعمل الجماعي لدى الطلبة، خاصة عندما يتم استخدامها بطريقة منظمة ضمن الأنشطة التعليمية الصفية (Alfakihuddin et al., 2024) وفي السياق ذاته، فإن دمج أدوات التعلم التعاوني الرقمي في العملية التعليمية يساعد على تطوير الممارسات التدريسية للمعلمين ويدعم جهود التحول الرقمي في المؤسسات التعليمية، مما يساهم في تحسين جودة التعليم وتوسيع فرص التعلم التفاعلي بين الطلبة (أبو ناجي وآخرون، 2024).

أظهرت الدراسات التربوية الحديثة أن دمج التقنيات الرقمية في العملية التعليمية يساهم في تطوير بيئات تعلم تفاعلية وتعزيز فرص التعلم التعاوني بين الطلبة. كما بينت نتائج دراسة (بابعر، 2025) أن تطبيق معايير جودة التعلم الإلكتروني يساهم في تحسين فاعلية استخدام الأدوات الرقمية، ويعزز قدرة المعلمين على تصميم أنشطة تعليمية قائمة على التفاعل والتعاون. وفي السياق ذاته، أوضحت دراسة (حويل وآخرون، 2023) أن تصميم بيئات تعلم إلكترونية تفاعلية يساهم في تنمية مهارات التحول الرقمي لدى العاملين في المجال التعليمي، ويعزز استخدام الأدوات الرقمية في تنظيم الأنشطة التعليمية التشاركية.

توصلت دراسة جالوب وباجلينوان (Jalop & Paglinawan, 2025) إلى أن التعلم التعاوني المدعوم بالتكنولوجيا يعد من الأساليب الفعالة في تطوير الممارسات التدريسية الحديثة، حيث يساهم في دعم تطوير أساليب التدريس الرقمية وتعزيز التفاعل بين المتعلمين داخل الصفوف الدراسية. كما توصلت مراجعة (Fisher et al., 2022) إلى أن استخدام التقنيات

الرقمية في التعليم يساهم في دعم تعلم المعلمين وتطوير مهاراتهم المهنية، مما ينعكس إيجاباً على قدرتهم على توظيف الأدوات الرقمية في التعليم التعاوني. وفي السياق ذاته، توصلت دراسة هو (Hu, 2022) إلى أن استخدام أنماط مختلفة من التعلم التعاوني المدعوم بالتقنيات الرقمية يساهم في تحسين مخرجات التعلم لدى الطلبة، ويعزز من مشاركتهم في الأنشطة التعليمية الجماعية داخل البيئات التعليمية الرقمية.

دور المعلم في توظيف أدوات التعلم التعاوني الرقمي

يعد المعلم عنصراً أساسياً في نجاح توظيف أدوات التعلم التعاوني الرقمي داخل البيئة التعليمية، إذ يقع على عاتقه دور مهم في تصميم الأنشطة التعليمية التي تعتمد على التعاون بين الطلبة باستخدام التقنيات الرقمية الحديثة. ويشمل دور المعلم في هذا السياق تنظيم العمل الجماعي بين الطلبة وتوجيههم نحو استخدام الأدوات الرقمية المناسبة التي تساعدهم على إنجاز المهام التعليمية بصورة تعاونية. كما يعمل المعلم على تشجيع الطلبة على المشاركة الفاعلة في الأنشطة التعاونية الرقمية، وتوفير بيئة تعليمية محفزة تدعم التفاعل والتواصل بين أفراد المجموعة، الأمر الذي يساهم في تعزيز عملية بناء المعرفة بصورة جماعية (Pozzi, Manganello, & Persico, 2023) إضافة إلى ذلك، يساهم المعلم في توجيه الطلبة إلى الاستخدام الفعال للتقنيات الرقمية، وتنمية مهاراتهم في البحث عن المعلومات وتحليلها ومشاركتها مع الآخرين داخل بيئات التعلم الرقمية التفاعلية (Ramli, 2022).

كما يتطلب توظيف أدوات التعلم التعاوني الرقمي امتلاك المعلمين لمجموعة من الكفايات الرقمية والتربوية التي تمكنهم من دمج التكنولوجيا في العملية التعليمية بصورة فعالة. ويشمل ذلك القدرة على اختيار الأدوات الرقمية المناسبة، وتصميم أنشطة تعليمية قائمة على التعاون بين الطلبة، إضافة إلى متابعة أداء الطلبة وتقييم تعلمهم في أثناء العمل التعاوني. كما يساهم المعلم في تنمية مهارات التعاون والتواصل بين الطلبة من خلال تنظيم العمل الجماعي وتوزيع الأدوار بينهم بطريقة تساهم في تحقيق أهداف التعلم (المخزوم، 2024). وفي هذا السياق، تشير بعض الدراسات إلى أن تطوير مهارات المعلمين في استخدام التكنولوجيا التعليمية يساهم في تعزيز قدرتهم على توظيف أدوات التعلم التعاوني الرقمي داخل الصفوف الدراسية، مما يدعم التحول نحو أساليب تعليمية أكثر تفاعلاً ومشاركة في البيئة التعليمية الحديثة (عباسية وورور، 2026).

المعوقات والتحديات التي تواجه توظيف التعلم التعاوني الرقمي في المدارس

على الرغم من الأهمية المتزايدة لتوظيف أدوات التعلم التعاوني الرقمي في العملية التعليمية، إلا أن تطبيق هذا النمط من التعلم في المدارس يواجه مجموعة من المعوقات والتحديات التي قد تحد من فاعليته. ومن أبرز هذه التحديات ضعف البنية التحتية التقنية في بعض المدارس، مثل محدودية توفر الأجهزة الرقمية أو ضعف الاتصال بالإنترنت، الأمر الذي يؤثر في قدرة المعلمين والطلبة على استخدام الأدوات الرقمية التعاونية بصورة فعالة داخل الصفوف الدراسية. كما أن قلة الخبرة التقنية لدى بعض المعلمين قد تمثل عائقاً أمام توظيف أدوات التعلم التعاوني الرقمي في العملية التعليمية، خاصة في حال عدم توفر برامج تدريبية كافية تساعدهم على تطوير مهاراتهم الرقمية (أبو محسن، 2023). إضافة إلى ذلك، قد يواجه المعلمون صعوبات تتعلق بإدارة العمل التعاوني بين الطلبة عند استخدام الأدوات الرقمية، مثل تنظيم العمل الجماعي وتوزيع الأدوار بين الطلبة ومتابعة مشاركتهم في الأنشطة التعاونية عبر المنصات الرقمية (Dahri et al., 2025).

كما تتمثل بعض التحديات الأخرى في الجوانب التنظيمية والإدارية المرتبطة بتطبيق التعلم التعاوني الرقمي في المدارس، مثل محدودية الدعم المؤسسي أو ضعف التخطيط التربوي لتوظيف التقنيات الرقمية في العملية التعليمية. إذ يتطلب تطبيق هذا النوع من التعلم توفر بيئة مدرسية داعمة تشجع على استخدام التكنولوجيا وتوفير الإمكانيات اللازمة لتطبيقها داخل الصفوف الدراسية. كما أن مقاومة التغيير لدى بعض المعلمين أو عدم اقتناعهم بأهمية استخدام الأدوات الرقمية قد يؤثر في مستوى توظيف التعلم التعاوني الرقمي في المدارس (Blau et al., 2020) وفي هذا السياق، تبين إلى أن غياب التدريب المستمر والدعم الفني للمعلمين قد يؤدي إلى ضعف استخدام التقنيات الرقمية في التعليم، الأمر الذي يستدعي العمل على تطوير برامج تدريبية مستمرة تساعد المعلمين على توظيف أدوات التعلم التعاوني الرقمي بكفاءة داخل البيئة التعليمية (عباسة وورور، 2026).

الدراسات السابقة

جاءت دراسة هيمينجسون ورامبرج (Hemmingsson & Ramberg, 2026) بعنوان "القيادة المدرسية وعلاقتها بالكفايات الرقمية لدى المعلمين في المدارس الثانوية"، والتي هدفت إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين مستوى القيادة المدرسية الداعمة للتكنولوجيا ومستوى الكفايات الرقمية لدى المعلمين، إضافة إلى تحديد أثر أنماط القيادة المدرسية في تعزيز توظيف التقنيات الرقمية داخل البيئة التعليمية. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، حيث طبقت على عينة بلغت (200) معلماً ومعلمة من المدارس الثانوية، باستخدام الاستبانة أداة رئيسة لجمع البيانات. وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها: وجود علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين القيادة المدرسية الداعمة والكفايات الرقمية لدى المعلمين، حيث أظهرت النتائج أن المعلمين في المدارس التي تتبنى قيادة رقمية فعالة يحققون مستويات أعلى في توظيف التكنولوجيا، كما تبين أن الدعم الإداري المستمر والتدريب وتعزيز ثقافة الابتكار تعد عوامل أساسية في تنمية الكفايات الرقمية.

كما تناولت دراسة عباسة وورور (2026) بعنوان "واقع تأهيل المعلمين في استخدام تكنولوجيا التعليم في أوقات الأزمات في المدارس الحكومية"، مستوى تأهيل المعلمين في توظيف التكنولوجيا خلال الظروف الطارئة، والكشف عن أبرز التحديات التي تواجههم، إضافة إلى مدى امتلاكهم للكفايات الرقمية اللازمة. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، حيث طبقت على عينة بلغت (180) معلماً ومعلمة من المدارس الحكومية، باستخدام الاستبانة أداة لجمع البيانات. وأظهرت النتائج أن مستوى تأهيل المعلمين جاء بدرجة متوسطة، مما يعكس وجود فجوة في الكفايات الرقمية، إضافة إلى وجود قصور في البرامج التدريبية وضعف في الدعم الفني والتقني، الأمر الذي يحد من فاعلية توظيف التكنولوجيا، وقد أوصت الدراسة بضرورة تطوير برامج تدريبية مستمرة وتعزيز البنية التحتية التقنية والدعم المؤسسي.

كما هدفت دراسة داهري وآخرون (Dahri et al., 2025) بعنوان "دور الابتكارات الرقمية التعاونية في تطوير التعليم لدى المعلمين" إلى التعرف إلى أثر استخدام الأدوات الرقمية التعاونية في تنمية مهارات المعلمين وتحسين ممارساتهم التدريسية، وذلك باتباع المنهج الوصفي التحليلي على عينة بلغت (150) معلماً، باستخدام الاستبانة أداة رئيسة. وتوصلت الدراسة إلى أن هذه الأدوات تسهم في تطوير المهارات المهنية للمعلمين، خاصة في التخطيط والتنفيذ وإدارة التعلم، كما تعزز قدرتهم على تصميم بيئات تعليمية تفاعلية قائمة على التعاون، وتسهم في رفع مستوى التفاعل داخل الصفوف الدراسية.

وفي السياق ذاته، جاءت دراسة رحمان وحמיד (Rahman & Hamid, 2025) بعنوان "ممارسات القيادة الرقمية لدى مديري المدارس وعلاقتها بالكفاءة الذاتية للمعلمين في استخدام التكنولوجيا"، والتي هدفت إلى استكشاف العلاقة بين القيادة الرقمية والكفاءة الذاتية للمعلمين، وذلك باتباع المنهج الارتباطي على عينة بلغت (170) معلماً ومعلمة من المدارس

الثانوية، باستخدام الاستبانة أداة رئيسية. وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية دالة إحصائية بين القيادة الرقمية والكفاءة الذاتية للمعلمين، مما يشير إلى أن القيادة الرقمية الفاعلة تسهم في تعزيز ثقة المعلمين بقدراتهم التقنية، وتدعم توظيفهم للتكنولوجيا في العملية التعليمية، وتسهم في تحسين ممارساتهم التدريسية.

كما تناولت دراسة أبو ناجي وآخرون (2024) بعنوان "تصميم بيئة إلكترونية تفاعلية قائمة على نموذج التقبل التكنولوجي لتنمية مهارات التحول الرقمي لدى أخصائي تكنولوجيا التعليم" الكشف عن فاعلية بيئة إلكترونية تفاعلية في تنمية مهارات التحول الرقمي، وذلك باتباع المنهج شبه التجريبي على عينة بلغت (60) أخصائيا موزعين إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، باستخدام الاختبارات القبلية والبعدية أداة رئيسية. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية، مما يدل على فاعلية البيئة الإلكترونية في تنمية المهارات الرقمية، كما تسهم في تعزيز اتجاهات الأخصائيين نحو استخدام التكنولوجيا ورفع مستوى كفاءتهم في توظيفها داخل العملية التعليمية.

كما أجرت دراسة بوتزي وآخرون (Pozzi et al., 2023) بعنوان "التعلم التعاوني كتصميم تربوي: تحديات وفرص تطوير الممارسات التدريسية" بهدف استكشاف دور تصميم التعلم التعاوني الرقمي في تطوير الممارسات التدريسية لدى المعلمين، وذلك باتباع المنهج الوصفي التحليلي من خلال تحليل الممارسات التعليمية لعينة بلغت (120) موقفا تعليميا، باستخدام تحليل الممارسات أداة رئيسية. وتوصلت الدراسة إلى أن تصميم أنشطة تعلم تعاوني رقمية يسهم في تحسين جودة التدريس، كما يعزز التفاعل بين الطلبة وينمي مهارات العمل الجماعي لديهم، ويساعد المعلمين على تنظيم العملية التعليمية بصورة أكثر فاعلية.

كما هدفت دراسة كاستانيو مونيوز وآخرون (Castaño Muñoz et al., 2023) بعنوان "تعاون المعلمين وعلاقته بتنمية الكفايات الرقمية لدى الطلبة في ضوء أداة SELFIE" إلى تحليل أثر التعاون المهني بين المعلمين في تنمية الكفايات الرقمية لدى الطلبة، وذلك باتباع المنهج الوصفي التحليلي على عينة بلغت (300) معلما ومعلمة من مدارس مختلفة، باستخدام الاستبانة أداة رئيسية. وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين مستوى التعاون المهني بين المعلمين وتحسن الكفايات الرقمية لدى الطلبة، كما بينت النتائج أن تبادل الخبرات والتخطيط المشترك بين المعلمين يسهم في تحسين توظيف التكنولوجيا داخل الصفوف الدراسية وتعزيز جودة العملية التعليمية.

كما تناولت دراسة كايمارا وآخرون (Kaimara et al., 2022) بعنوان "تصورات المعلمين قبل الخدمة حول استخدام الألعاب التعليمية الرقمية في التعلم التعاوني" التعرف إلى اتجاهات المعلمين قبل الخدمة نحو استخدام الألعاب الرقمية في التعليم، وذلك باتباع المنهج الوصفي التحليلي على عينة بلغت (140) من المعلمين قبل الخدمة، باستخدام الاستبانة أداة رئيسية. وتوصلت الدراسة إلى أن الألعاب التعليمية الرقمية تسهم في تعزيز التفاعل بين الطلبة وتنمية مهارات التعاون والعمل الجماعي لديهم، كما أظهرت النتائج وجود اتجاهات إيجابية لدى المعلمين نحو توظيف هذه الأدوات في العملية التعليمية لما لها من دور في زيادة دافعية التعلم وتحسين مستوى المشاركة داخل الصفوف الدراسية.

وفي السياق ذاته، هدفت دراسة راملي (Ramli, 2022) بعنوان "أثر التعلم التعاوني القائم على التكنولوجيا في تحسين مخرجات التعلم لدى الطلبة" إلى قياس أثر هذا النمط من التعلم في تحسين التحصيل الدراسي لدى الطلبة، وذلك باتباع المنهج التجريبي على عينة بلغت (80) طالبا موزعين إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، باستخدام الاختبارات التحصيلية أداة رئيسية. وتوصلت الدراسة إلى وجود تحسن ملحوظ في التحصيل الدراسي لدى الطلبة الذين تعلموا باستخدام التعلم التعاوني المدعوم بالتكنولوجيا، كما أظهرت النتائج زيادة في دافعية الطلبة نحو التعلم وارتفاع مستوى تفاعلهم ومشاركتهم داخل الصفوف الدراسية.

وأخيراً، جاءت دراسة إبراهيم (2022) بعنوان "أثر استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني (التعلم معاً وجيجسو) في بيئة التعلم الافتراضي على تنمية مهارات تصميم بيئات التعلم الإلكتروني لدى الطلاب المعلمين" بهدف التعرف إلى فاعلية هذه الاستراتيجيات في تنمية المهارات المهنية لدى الطلاب المعلمين، وذلك باتباع المنهج شبه التجريبي على عينة بلغت (60) طالباً معلماً موزعين إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، باستخدام الاختبارات القبلية والبعديّة أداة رئيسية. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني، مما يدل على فاعليتها في تنمية مهارات تصميم بيئات التعلم الإلكتروني، كما تسهم في تعزيز التفاعل وتنمية مهارات العمل الجماعي لدى الطلاب المعلمين.

التعقيب على الدراسات السابقة

ترى الباحثة بعد مراجعة عدد من الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع التعلم التعاوني الرقمي، توظيف الأدوات الرقمية، الكفايات التكنولوجية لدى المعلمين، ودور القيادة المدرسية في دعم استخدام التكنولوجيا، أن عدداً كبيراً من هذه الدراسات يتقاطع مع الدراسة الحالية من حيث طبيعة الموضوع والمنهج المستخدم؛ إذ اعتمدت معظم الدراسات على المنهج الوصفي التحليلي أو المنهج التجريبي لدراسة أثر توظيف الأدوات الرقمية والتعلم التعاوني في تحسين الممارسات التدريسية وتنمية مهارات الطلبة والمعلمين.

ومن هذه الدراسات: دراسة (Hemmingsson & Ramberg 2026)، ودراسة عباسية وورور (2026)، ودراسة Dahri وآخرون (2025)، ودراسة (Rahman & Hamid 2025)، إضافة إلى دراسات أخرى مثل أبو ناجي وآخرون (2024)، Pozzi وآخرون (2023)، Castaño Muñoz وآخرون (2023)، Kaimara وآخرون (2022)، Ramli (2022)، وإبراهيم. (2022)

وتتفق هذه الدراسات جميعها في تأكيد أهمية توظيف الأدوات الرقمية والتعلم التعاوني في تطوير العملية التعليمية، حيث بينت أن استخدام التقنيات الرقمية يسهم في تعزيز التفاعل بين الطلبة، وتنمية مهارات التعاون والعمل الجماعي، وتحسين مخرجات التعلم، وهو ما يتوافق مع توجه الدراسة الحالية.

كما أظهرت نتائج العديد من الدراسات انسجاماً واضحاً مع أهداف الدراسة الحالية، خاصة تلك التي ركزت على دور القيادة الرقمية والكفايات التكنولوجية لدى المعلمين في تحسين توظيف التكنولوجيا، مثل دراسة Hemmingsson & Ramberg (2026) التي أكدت أهمية القيادة المدرسية الداعمة، ودراسة

(Rahman & Hamid 2025) التي أبرزت العلاقة بين القيادة الرقمية والكفاءة الذاتية للمعلمين، إضافة إلى دراسة Dahri وآخرون (2025) التي تناولت أثر الأدوات الرقمية التعاونية في تطوير الممارسات التدريسية.

كما أكدت الدراسات التجريبية، مثل دراسة (Ramli 2022) ودراسة إبراهيم (2022)، أن التعلم التعاوني المدعوم بالتكنولوجيا يسهم في تحسين التحصيل الدراسي وزيادة دافعية الطلبة نحو التعلم، وهو ما يعزز الإطار النظري للدراسة الحالية ويؤكد فاعلية هذا النمط من التعلم.

أما من حيث الاختلاف، فقد تميزت الدراسة الحالية بأنها تركز بصورة مباشرة على درجة توظيف معلمي المدارس الثانوية الحكومية لأدوات التعلم التعاوني الرقمي من وجهة نظر المعلمين، وهو جانب لم يتم تناوله بشكل مباشر في معظم الدراسات السابقة، حيث ركزت بعض الدراسات على الكفايات الرقمية، وأخرى على القيادة التربوية أو التحصيل الدراسي، بينما قل تركيز الدراسات التي تناولت واقع الاستخدام الفعلي لهذه الأدوات داخل البيئة الصفية من منظور المعلمين أنفسهم.

كما تختلف الدراسة الحالية من حيث السياق الجغرافي والتطبيقي، إذ تجرى في المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين (محافظة طولكرم)، في حين أن معظم الدراسات السابقة أجريت في بيئات تعليمية أجنبية أو سياقات مختلفة، مما يمنح الدراسة الحالية أهمية خاصة في سد فجوة في الأدبيات المحلية والعربية.

وتتميز الدراسة كذلك بأنها تجمع بين عدة متغيرات مترابطة تشمل: توظيف الأدوات الرقمية، دور المعلم، المعوقات التي تواجه الاستخدام، والعوامل الديموغرافية (مثل الخبرة والمؤهل والتدريب)، وهو تكامل لم يظهر بهذه الصورة الشمولية في معظم الدراسات السابقة التي تناولت كل جانب بشكل منفصل، مما يعزز القيمة العلمية للدراسة الحالية ويسهم في تقديم فهم أعمق لواقع التعلم التعاوني الرقمي في البيئة التعليمية.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

استخدمت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم الرجوع إلى الأدب السابق حول الموضوع لتوضيح الخلفية النظرية للدراسة، وبالإستناد إلى الأدب السابق والدراسات السابقة، تم تصميم استبانة استهدفت جمع البيانات المتعلقة بالموضوع، بعد ذلك تم تحليل البيانات ومعالجتها إحصائياً لاستخراج النتائج ومقارنتها.

مجتمع وعينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (200) مبحوثاً ومبحوثة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من مجتمع معلمي المدارس الثانوية الحكومية في محافظة طولكرم، والبالغ عددهم (1053) معلماً ومعلمة، وذلك وفق بيانات الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني لعام 2025. وتبين الجداول التالية توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة.

جدول (1) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس

متغير	العدد	النسبة المئوية %
ذكر	113	56.5
انثى	87	43.5
المجموع	200	100

تتوزع عينة الدراسة البالغ عددها (200) فرداً بين الجنسين بنسب متقاربة مع تفوق نسبي لفئة الذكور، حيث بلغ عددهم (113) معلماً بنسبة (56.5%)، في حين بلغ عدد الإناث (87) معلمة بنسبة (43.5%).

جدول (2) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي

متغير	العدد	النسبة المئوية %
دبلوم فأقل	35	17.5
بكالوريوس	103	51.5
دراسات عليا	62	31
المجموع	200	100

وكان التوزيع للمؤهلات العلمية أن أغلبية أفراد العينة هم من حملة شهادة البكالوريوس بواقع (103) معلماً ومعلمة وبنسبة بلغت (51.5%)، تلاها حملة شهادات الدراسات العليا بنسبة (31%)، بينما شكلت فئة دبلوم فأقل النسبة الأدنى بواقع (17.5%).

جدول (3) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير سنوات الخبرة

متغير	العدد	النسبة المئوية %
5 سنوات فأقل	68	34
6 سنوات حتى أقل من 10 سنوات	72	36
10 سنوات فأكثر	60	30
المجموع	200	100

اتسمت عينة الدراسة بتوازن في توزيع سنوات الخبرة، حيث سجلت فئة الخبرة المتوسطة (6 سنوات حتى أقل من 10 سنوات) النسبة الأعلى بواقع (36%)، تلتها فئة الخبرة الحديثة (5 سنوات فأقل) بنسبة (34%)، فيما بلغت نسبة ذوي الخبرة الطويلة (10 سنوات فأكثر) (30%).

جدول (4) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المشاركة في**دورات تدريبية في مجال التكنولوجيا التعليمية**

متغير	العدد	النسبة المئوية %
نعم	137	68.5
لا	63	31.5
المجموع	200	100

توزيع العينة حسب المشاركة في دورات تكنولوجيا التعليم كشف أن غالبية أفراد العينة قد تلقوا تدريباً متخصصاً في التكنولوجيا التعليمية، حيث بلغت نسبة الذين شاركوا في دورات تدريبية (68.5%) بواقع (137) فرداً، مقابل (31.5%) ممن لم يسبق لهم المشاركة.

أداة الدراسة

تمثلت أداة الدراسة في استبانة أعدت خصيصاً لغرض التعرف على درجة توظيف معلمي المدارس الثانوية الحكومية لأدوات التعلم التعاوني الرقمي من وجهة نظر المعلمين أنفسهم. أما عن طريقة تصميم الاستبانة، فقد استعانت الباحثة بالأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بمجال البحث؛ لتحديد صياغة العبارات والأسئلة المناسبة. وبعد إعداد الصورة الأولية للاستبانة، تم عرضها على عدد من المحكمين المتخصصين من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات للتحقق من صدقها ومناسبتها لأهداف الدراسة. وقد أجرت الباحثة التعديلات التي أشار إليها المحكمون، بحيث تكونت الاستبانة بصورتها النهائية من (30) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات.

صدق وثبات أداة الدراسة**1. الصدق الظاهري (Face Validity)**

للتحقق من الصدق الظاهري أو ما يعرف بصدق المحكمين لمقاييس الدراسة، عرضت الاستبانة بصورتها الأولية على مجموعة من ذوي الخبرة والاختصاص من حملة درجة الدكتوراه في المجال، وقد بلغ عددهم (10) محكمين، كما هو موضح في الملحق (1)، وقد تشكلت المقاييس في صورتها النهائية كما هو مبين في ملحق (2).

2. صدق البناء (Construct Validity)

من أجل التحقق من الصدق للمقياس، استخدم صدق البناء على عينة الدراسة واستخدم معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية لكل مقياس، كما هو مبين في الجدول (5).

جدول (5): قيم معاملات ارتباط فقرات المجال والدرجة الكلية للمجال.

درجة توظيف أدوات التعلم التعاوني الرقمي		أدوات التعلم التعاوني الرقمي المستخدمة		المعوقات التي تواجه توظيف التعلم التعاوني الرقمي	
الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط
1	.638**	11	.620**	21	.658**
2	.636**	12	.699**	22	.717**
3	.782**	13	.769**	23	.744**
4	.756**	14	.769**	24	.738**
5	.681**	15	.732**	25	.778**
6	.688**	16	.729**	26	.763**
7	.657**	17	.764**	27	.752**
8	.667**	18	.744**	28	.729**
9	.669**	19	.685**	29	.730**
10	.739**	20	.700**	30	.669**

** القيمة الجدولية لمعامل الارتباط (r) عند مستوى الدلالة 0.01

بناءً على نتائج اختبار معامل ارتباط بيرسون الموضحة في الجدول (5)، تبين أن جميع فقرات المجالات الثلاثة تتمتع بمعاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائية عند مستوى (0.01)، حيث تراوحت قيم الارتباط بين (0.620) و(0.782). وتشير هذه النتائج إلى أن الفقرات تقيس فعلاً ما صممت لقياسه، وأن هناك اتساقاً داخلياً مرتفعاً بين فقرات كل مجال والدرجة الكلية له، مما يؤكد صدق البناء للأداة وصلاحيته للاستخدام في أغراض البحث العلمي.

صدق المحتوى (Content Validity)

ولأغراض التحقق الأولي من ملاءمة الأدوات ودقة القياسات المطلوبة قبل الانطلاق بالمسح الرئيسي، تم تنفيذ دراسة استطلاعية تجريبية شملت عينة مقدرية بـ (50) مشاركاً من مجتمع البحث المستهدف. وتأتي أهمية اختيار هذه العينة الاستطلاعية في دورها الحيوي في الكشف عن أي غموض قد يطرأ على صياغة فقرات الاستبيان، أو صعوبات تقنية أثناء إجراءات الجمع، بالإضافة إلى تقدير الزمن اللازم للإكمال. وقد اعتمدت الباحثة في تصميمهم النهائي للدراسة على التغذية الراجعة الناتجة عن تحليل استجابات هؤلاء الخمسين المشارك، وذلك لضمان موثوقية الأدوات وسلامتها العلمية قبل التعميم على العينة الأساسية.

ثبات الأداة

لقد تم استخراج معامل ثبات الأداة، باستخدام معادلة كرونباخ ألفا Cronbach's Alpha، والجدول التالي يبين معاملات الثبات لأداة الدراسة حسب المجال:

الجدول (6) معامل الثبات كرونباخ ألفا لأداة الدراسة

المجال	عدد الفقرات	معامل كرونباخ ألفا
المجال الأول: درجة توظيف أدوات التعلم التعاوني الرقمي	10	0.862
المجال الثاني: أدوات التعلم التعاوني الرقمي المستخدمة	10	0.919
المجال الثالث: المعوقات التي تواجه توظيف التعلم التعاوني الرقمي	10	0.868
المجال الكلي	30	0.894

يتضح من الجدول (6) أن معاملات الثبات لمجالات الدراسة جميعها جاءت مرتفعة، حيث تراوحت بين (0.862) و(0.919)، فيما بلغ معامل الثبات الكلي للأداة (0.894). وجميع هذه القيم أعلى بكثير من القيمة المقبولة للأبحاث الأكاديمية البالغة (0.60) وفقا لمعيار (Nunnally, 1978)، مما يشير إلى أن الأداة تتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي والاستقرار، وأنها ملائمة تماما لأغراض البحث العلمي.

المعالجات الإحصائية

تمت المعالجة الإحصائية باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وتم إجراء المعالجات التالية:

- استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الاستبانة ومجالاتها.
- استخراج النسب المئوية لأفراد عينة الدراسة حسب متغيرات البحث الديموغرافية.
- استخدام اختبار (ت) لعينة واحدة (One Sample T-test) لفحص الفرضية الأولى.
- استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent Sample T-test) لفحص الفروق وفقا لمتغيري الجنس والمشاركة في الدورات التدريبية.
- استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) لفحص الفروق وفقا لمتغيري سنوات الخبرة والمؤهل العلمي.
- استخدام اختبار LSD للمقارنات البعدية عند وجود فروق دالة إحصائية في تحليل التباين.

تصحيح الأداة

اعتمدت الباحثة على مقياس ليكرت ذو التدرج الخماسي (1،2،3،4،5)، (1=لا أوافق بشدة إلى 5=أوافق بشدة)، وفقا لاستجابات عينة البحث، حيث تم تحديد درجة التقدير وفقا للمتوسطات الحسابية لكل فقرة وذلك بطرح الحد الأعلى من الحد الأدنى يساوي (4) درجات، ومن ثم تقسيم الفرق على (3) فكان طول الفئة (1.33) وعليه كانت المتوسطات لتقدير استجابات أفراد عينة البحث على الأداة على النحو التالي:

- (1 - 2.33) تمثل درجة التقدير منخفضة.

- (2.34 - 3.67) تمثل درجة التقدير متوسطة.

- (3.68 - 5.00) تمثل درجة التقدير مرتفعة.

وتم احتساب النسبة المئوية للموافقة بقسمة المتوسط الحسابي على 5 وضرب الناتج ب 100.

نتائج الدراسة ومناقشتها

يستعرض هذا الفصل عرضاً تفصيلياً للنتائج الميدانية التي تم التوصل إليها، وذلك في ضوء الإجراءات المنهجية المتبعة ومعالجة البيانات إحصائياً. ولغايات الإجابة عن التساؤل الرئيس للدراسة القائل: "ما درجة توظيف معلمي المدارس الثانوية الحكومية لأدوات التعلم التعاوني الرقمي من وجهة نظر المعلمين في فلسطين؟"، استندت الدراسة إلى مؤشرات الإحصاء الوصفي المتمثلة في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية، تمهيداً لاختبار الفرضيات المنبثقة عن التساؤل الرئيس. وفيما يلي عرض تفصيلي لهذه النتائج:

أولاً: النتائج المتعلقة بمجال الدراسة الأول: درجة توظيف أدوات التعلم التعاوني الرقمي

جدول (7) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال درجة توظيف أدوات التعلم التعاوني الرقمي

الدرجة	النسبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرة	
مرتفع	81.2%	0.95	4.06	أستخدم أدوات التعلم التعاوني الرقمي في تنفيذ الأنشطة الصفية.	1
مرتفع	80.0%	0.99	4.00	أوظف المنصات الرقمية لتنظيم العمل الجماعي بين الطلبة.	2
مرتفع	78.4%	1.01	3.92	أستخدم التطبيقات الرقمية لتبادل الأفكار بين الطلبة.	3
مرتفع	78.0%	1.20	3.90	أشجع الطلبة على التعاون باستخدام الأدوات الرقمية.	4
مرتفع	76.0%	1.20	3.80	أدمج أدوات التعلم التعاوني الرقمي في شرح الدروس.	5
مرتفع	76.8%	1.12	3.84	أستخدم أدوات رقمية لمتابعة عمل المجموعات الطلابية.	6
مرتفع	78.2%	1.15	3.91	أحرص على إشراك الطلبة في أنشطة تعاونية رقمية.	7
مرتفع	76.6%	1.13	3.83	أستخدم أدوات رقمية لتعزيز التفاعل بين الطلبة.	8
مرتفع	79.6%	1.02	3.98	أوظف التعلم التعاوني الرقمي لتنمية مهارات التفكير لدى الطلبة.	9
مرتفع	77.0%	1.15	3.85	أستخدم الأدوات الرقمية لتقويم العمل التعاوني بين الطلبة.	10
مرتفع	78.2%	0.75	3.91	المجال الكلي	

تظهر النتائج أن درجة توظيف معلمي المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين لأدوات التعلم التعاوني الرقمي جاءت بدرجة مرتفعة، حيث بلغت النسبة المئوية العامة للاستجابة 78.2% بمتوسط حسابي عام استقر عند 3.91. وتصدرت فقرة استخدام هذه الأدوات ضمن الأنشطة الصفية المرتبة الأولى بنسبة بلغت 81.2%، تلاها النجاح في توظيف المنصات الرقمية لتنظيم العمل الجماعي بنسبة 80.0%.

كما كشفت البيانات عن وعي تربوي عميق لدى المعلمين، تمثل في استخدام هذه التقنيات لتنمية مهارات التفكير لدى الطلبة بنسبة وصلت إلى 79.6%. وبالرغم من التباين البسيط في دمج هذه الأدوات أثناء شرح الدروس الذي سجل النسبة الأدنى في المجال بواقع 76.0%، إلا أن النتيجة الإجمالية وانخفاض قيمة الانحراف المعياري الكلي (0.75) تؤكد وجود توجه مؤسسي منسجم نحو تعزيز بيئة التعلم الرقمي التشاركي.

تعزو الباحثة ارتفاع درجة توظيف أدوات التعلم التعاوني الرقمي إلى ازدياد وعي المعلمين بأهمية توظيف التكنولوجيا في التعليم، إضافة إلى توفر التدريب والدعم المؤسسي الذي أسهم في تنمية كفاياتهم الرقمية، مما انعكس إيجاباً على ممارساتهم التدريسية.

كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة (Dahri et al., 2025) ودراسة (Ramli, 2022) اللتين أكدتا فاعلية التعلم التعاوني الرقمي في تعزيز التفاعل وتحسين مخرجات التعلم، في حين تختلف مع دراسة عبايسة وورور (2026) ودراسة أبو محسن (2023) التي أشارت إلى وجود ضعف في التأهيل والمعوقات التقنية.

ويمكن تفسير هذا الاختلاف بتحسين البيئة التعليمية والدعم التكنولوجي في سياق الدراسة الحالية مقارنة ببعض الدراسات السابقة.

ثانياً: النتائج المتعلقة بمجال الدراسة الثاني: أدوات التعلم التعاوني الرقمي المستخدمة

جدول (8) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال أدوات التعلم التعاوني الرقمي المستخدمة

الدرجة	النسبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرة	
مرتفع	80.6%	1.10	4.03	أستخدم المنصات التعليمية الرقمية في العمل التعاوني.	11
مرتفع	75.6%	1.14	3.78	أستخدم تطبيقات مشاركة الملفات بين الطلبة.	12
مرتفع	75.4%	1.12	3.77	أستخدم أدوات العروض التقديمية التشاركية.	13
مرتفع	74.2%	1.22	3.71	أستخدم تطبيقات التواصل الرقمي في التعليم التعاوني.	14
مرتفع	75.4%	1.18	3.77	أستخدم أدوات الكتابة المشتركة عبر الإنترنت.	15
مرتفع	75.2%	1.15	3.76	أستخدم تطبيقات إدارة الصف الرقمية.	16
مرتفع	75.2%	1.11	3.76	أستخدم أدوات التعلم التفاعلي عبر الإنترنت.	17
مرتفع	76.4%	1.17	3.82	أستخدم منصات التعليم الإلكتروني في الأنشطة التعاونية.	18
مرتفع	77.2%	1.21	3.86	أستخدم تطبيقات النقاش الجماعي الرقمية.	19
مرتفع	77.6%	1.05	3.88	أستخدم أدوات رقمية لتنفيذ المشاريع الجماعية.	20
مرتفع	76.3%	0.83	3.81	المجال الكلي	

تظهر النتائج الواردة في الجدول (8) أن درجة استخدام معلمي المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين لأدوات التعلم التعاوني الرقمي جاءت بدرجة (مرتفعة)، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام للمجال (3.81) بنسبة مئوية قدرها (76.3%)، وانحراف معياري كلي بلغ (0.83).

احتلت الفقرة رقم (11) "أستخدم المنصات التعليمية الرقمية في العمل التعاوني" المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (4.03) ونسبة مئوية بلغت (80.6%)، تلتها الفقرة رقم (20) المتعلقة باستخدام الأدوات الرقمية لتنفيذ المشاريع الجماعية بمتوسط (3.88) ونسبة (77.6%)، وهو ما يعكس توجهها نحو التعلم القائم على المشاريع في البيئة الرقمية.

تنوع الوسائل التفاعلية: نالت تطبيقات النقاش الجماعي (الفقرة 19) ومنصات التعليم الإلكتروني (الفقرة 18) مراتب متقدمة بنسب بلغت (77.2%) و (76.4%) على التوالي، مما يبرز حرص المعلمين على تفعيل أدوات الحوار وتبادل المعرفة كركيزة أساسية في التعلم التشاركي.

الأدوات التخصصية: جاءت الأدوات المرتبطة بمشاركة الملفات، والكتابة المشتركة، وإدارة الصف، والتعلم التفاعلي

(الفقرات 12، 15، 16، 17) مقارنة جدا في نتائجها، حيث تراوحت نسبتها ما بين (75.2% و 75.6%)، مما يعكس توازنا في استخدام التقنيات المساندة للعملية التعليمية.

أقل الأدوات استخداما: سجلت الفقرة رقم (14) "أستخدم تطبيقات التواصل الرقمي في التعليم التعاوني" النسبة الأدنى في هذا المجال بواقع (74.2%) وبمتوسط (3.71)، وبالرغم من بقائها ضمن الدرجة "المرتفعة"، إلا أن انخفاضها النسبي مقارنة بالمنصات الرسمية قد يشير إلى تفضيل المعلمين للوسائل التعليمية المقننة على تطبيقات التواصل الاجتماعي العامة لضمان الخصوصية والتركيز الأكاديمي.

تعزو الباحثة ارتفاع درجة استخدام أدوات التعلم التعاوني الرقمي إلى تنوع هذه الأدوات وسهولة توظيفها في العملية التعليمية، إضافة إلى ملاءمتها لطبيعة التعلم التشاركي، مما يساعد المعلمين على تنظيم العمل الجماعي وتعزيز التفاعل بين الطلبة. كما يمكن تفسير تصدر المنصات التعليمية الرقمية بكونها أكثر تنظيما وموثوقية مقارنة بغيرها من الأدوات، خاصة في إدارة الأنشطة التعاونية والمشاريع التعليمية.

كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة (Castaño Muñoz et al., 2023) ودراسة (Pozzi et al., 2023) اللتين أكدتا أن استخدام الأدوات الرقمية التعاونية يسهم في تحسين التفاعل وجودة العملية التعليمية، في حين تختلف مع دراسة

(Blau et al., 2020) ودراسة أبو محسن (2023) التي أشارت إلى وجود تحديات تحد من استخدام بعض الأدوات الرقمية، خاصة المرتبطة بالبنية التحتية أو طبيعة الأدوات المستخدمة.

ويمكن تفسير هذا الاختلاف بتوجه المعلمين في الدراسة الحالية نحو استخدام الأدوات التعليمية الرسمية والمنصات المنظمة أكثر من تطبيقات التواصل العام، لما توفره من بيئة أكثر أمانا وتنظيما للعمل التعاوني.

ثالثا: النتائج المتعلقة بمجال الدراسة الثالث: المعوقات التي تواجه توظيف التعلم التعاوني الرقمي

جدول (9) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال المعوقات التي تواجه توظيف التعلم التعاوني الرقمي

الدرجة	النسبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرة	
مرتفع	84.0%	0.97	4.20	أواجه صعوبة في توفر الأجهزة الرقمية المناسبة داخل المدرسة.	21
مرتفع	76.8%	1.12	3.84	أواجه تحديات في ضعف شبكة الإنترنت أثناء استخدام الأدوات الرقمية.	22
مرتفع	77.6%	1.10	3.88	أحتاج إلى تدريب إضافي لاستخدام أدوات التعلم التعاوني الرقمي.	23
مرتفع	78.6%	1.07	3.93	أواجه صعوبة في إدارة العمل الجماعي باستخدام الأدوات الرقمية.	24
مرتفع	76.2%	1.18	3.81	أحتاج إلى دعم فني عند استخدام التطبيقات الرقمية.	25
مرتفع	76.0%	1.15	3.80	أواجه تحديات في متابعة مشاركة جميع الطلبة في العمل التعاوني.	26
مرتفع	74.4%	1.10	3.72	أجد صعوبة في اختيار الأدوات الرقمية المناسبة للدرس.	27
مرتفع	76.4%	1.13	3.82	أواجه تحديات في الوقت اللازم لتطبيق التعلم التعاوني الرقمي.	28
مرتفع	77.2%	1.09	3.86	أحتاج إلى دعم إداري أكبر لتطبيق التعلم التعاوني الرقمي.	29
مرتفع	79.4%	1.01	3.97	أواجه صعوبة في تقييم أداء الطلبة في الأنشطة التعاونية الرقمية.	30
مرتفع	78.2%	0.75	3.91	المجال الكلي	

تظهر البيانات الإحصائية في الجدول (9) أن المعوقات التي تحد من فاعلية توظيف التعلم التعاوني الرقمي من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة (مرتفعة) بمتوسط حسابي عام بلغ (3.91) ونسبة مئوية بلغت (78.2%)، وهي نسبة تتماثل مع درجة التوظيف ذاتها، مما يشير إلى أن المعلمين يمارسون هذا النمط التعليمي رغم وجود تحديات ملموسة.

المعوقات اللوجستية والتقنية: جاءت الفقرة رقم (21) "أواجه صعوبة في توفر الأجهزة الرقمية المناسبة داخل المدرسة" في المرتبة الأولى كأبرز عائق بمتوسط حسابي مرتفع جدا بلغ (4.20) ونسبة مئوية وصلت إلى (84.0%). وتعكس هذه النتيجة فجوة في البنية التحتية والمعدات اللازمة، تليها مشكلة ضعف شبكة الإنترنت (الفقرة 22) بنسبة (76.8%).

التحديات الإجرائية والتقييمية: احتلت صعوبة "تقييم أداء الطلبة في الأنشطة التعاونية الرقمية" (الفقرة 30) المرتبة الثانية من حيث التأثير بمتوسط (3.97) ونسبة (79.4%)، تليها صعوبة إدارة العمل الجماعي إلكترونيا (الفقرة 24) بنسبة (78.6%).

الاحتياجات التدريبية والإدارية: أظهرت النتائج حاجة ملحة للتطوير المهني، حيث سجلت الحاجة لتدريب إضافي (الفقرة 23) نسبة (77.6%)، والحاجة لدعم إداري أكبر (الفقرة 29) نسبة (77.2%).

المعوقات الأقل تأثيرا: سجلت الفقرة المتعلقة بـ "صعوبة اختيار الأدوات الرقمية المناسبة للدرس" (الفقرة 27) النسبة الأدنى في هذا المجال بواقع (74.4%).

تعزو الباحثة ارتفاع مستوى المعوقات التي تواجه توظيف التعلم التعاوني الرقمي إلى مجموعة من العوامل، أبرزها ضعف البنية التحتية التقنية في المدارس، مثل نقص الأجهزة الرقمية وضعف شبكة الإنترنت، إضافة إلى الحاجة المستمرة إلى التدريب والدعم الفني والإداري للمعلمين، مما يحد من فاعلية تطبيق هذا النمط من التعلم رغم انتشاره.

كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة أبو محسن (2023) ودراسة (Blau et al., 2020) اللتين أشارتا إلى أن المعوقات التقنية والتنظيمية تمثل تحديا رئيسا أمام توظيف التعلم الرقمي، في حين تختلف مع دراسة (Dahri et al., 2025) ودراسة

(Pozzi et al., 2023) التي أكدت على فاعلية الأدوات الرقمية في تحسين الممارسات التعليمية عند توفر بيئة داعمة. ويمكن تفسير هذا الاختلاف بأن توظيف التعلم التعاوني الرقمي في الدراسة الحالية يتم في ظل بيئة تعليمية ما زالت تواجه تحديات تقنية وتنظيمية، مما يؤدي إلى ارتفاع مستوى المعوقات بالتوازي مع ارتفاع مستوى الاستخدام. وهذا يعكس وجود نمط من التكيف المهني لدى المعلمين، حيث يستمرون في توظيف الأدوات الرقمية رغم التحديات التي تواجههم، سعيا لتحقيق أهداف العملية التعليمية.

فرضيات الدراسة

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة حول درجة توظيف معلمي المدارس الثانوية الحكومية لأدوات التعلم التعاوني الرقمي والمتوسط الحسابي الفرضي (درجة الحياد = 3).

تم اختبار الفرضية باستخدام اختبار ت لعينة واحدة (One Sample test) عند القيمة 3 التي تمثل المتوسط الحسابي الافتراضي للمقياس.

جدول (10) نتائج اختبار One-Sample Test. لمجال توظيف أدوات التعلم التعاوني الرقمي

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاختبار عند القيمة = 3				95% فترة الثقة للفرق بين الوسط والقيمة الافتراضية	
			قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة	الفرق بين الوسط الحسابي والقيمة الافتراضية	حد أدنى	حد أعلى
درجة توظيف أدوات التعلم التعاوني الرقمي	3.909	0.753	17.0	199	0.00	0.9096	0.804	1.014
	6	58	7		0		5	7

كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسط الحسابي الفعلي لاستجابات المعلمين والمتوسط الحسابي الافتراضي؛ فقد سجلت العينة متوسطا حسابيا مرتفعا قدره (3.9096) وانحراف معياري (0.753). القيمة اختبار "ت" بلغت (17.07) بمستوى دلالة (0.000).

وبناء على ذلك نرفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة التي تقول توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة حول درجة توظيف معلمي المدارس الثانوية الحكومية لأدوات التعلم التعاوني الرقمي والمتوسط الحسابي الفرضي (درجة الحياد = 3).

أي أن توجه المعلمين نحو التقنيات الرقمية هو توجه مرتفع الفاعلية، وليس مجرد ممارسات عابرة في المدارس الثانوية الفلسطينية.

تعزو الباحثة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المتوسط الحسابي الفعلي إلى الارتفاع الملحوظ في مستوى توظيف أدوات التعلم التعاوني الرقمي لدى المعلمين، مما يدل على تبنيهم الفعلي لهذه الأدوات في ممارساتهم التدريسية، وليس مجرد استخدام محدود أو شكلي. ويعكس ذلك مستوى مرتفعا من الوعي التربوي بأهمية دمج التكنولوجيا في التعليم، إضافة إلى امتلاك المعلمين كفايات رقمية تسهم في تعزيز هذا التوظيف.

كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة (Ramli, 2022) دراسة (Dahri et al., 2025) اللتين أكدتا أن استخدام التعلم التعاوني الرقمي يسهم في تحسين الممارسات التعليمية، في حين تختلف مع دراسة عباسية وورور (2026) ودراسة أبو محسن (2023) التي أشارت إلى أن مستوى توظيف التكنولوجيا جاء بدرجة متوسطة نتيجة وجود معوقات.

ويمكن تفسير هذا الاختلاف بتحسين مستوى استخدام التكنولوجيا في البيئة التعليمية محل الدراسة، مما أدى إلى ارتفاع المتوسط الحسابي بشكل يفوق مستوى الحياد بشكل دال إحصائيا. وقد تعزى هذه النتائج جزئيا إلى اعتماد الأداة على استجابات ذاتية من قبل المعلمين، مما قد يؤثر على دقة التقدير ويعكس تصوراتهم أكثر من الممارسة الفعلية.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط استجابات أفراد العينة حول درجة توظيف معلمي المدارس الثانوية الحكومية لأدوات التعلم التعاوني الرقمي تعزى إلى متغير الجنس.

جدول(11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار "ت" لاستجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير الجنس

المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة	الجنس	العدد	المجال
3.8921	0.73743	-0.373	198	0.71	ذكر	113	درجة توظيف معلمي المدارس الثانوية الحكومية لأدوات التعلم التعاوني الرقمي
3.9323	0.77777				أنثى	87	

تم اختبار الفرضية باستخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة (Independent Sample T-test)، جدول(11): حيث تشير النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة ($\text{Sig} = 0.71$) ، وهي قيمة أكبر من 0.05. وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية، نجد أن الفروق جاءت متقاربة جداً بين الذكور بمتوسط حسابي 3.89 مقابل 3.93 للإناث.

نقبل الفرضية الصفرية التي تشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط استجابات أفراد العينة حول درجة توظيف معلمي المدارس الثانوية الحكومية لأدوات التعلم التعاوني الرقمي تعزى إلى متغير الجنس.

تعزو الباحثة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس إلى أن توظيف أدوات التعلم التعاوني الرقمي أصبح مطلباً مهنيًا عاماً يخضع له جميع المعلمين ضمن نفس البيئة التعليمية، مما أسهم في تقارب مستويات الاستخدام بين الذكور والإناث، خاصة في ظل توفر فرص متكافئة للتدريب واستخدام التكنولوجيا داخل المدارس.

كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة (Rahman & Hamid, 2025) ودراسة (Kaimara et al., 2022) اللتين أشارتا إلى أن استخدام التقنيات التعليمية لا يتأثر بمتغير الجنس، بل يرتبط بعوامل أخرى مثل الكفاءة الذاتية والدافعية المهنية.

في المقابل، تختلف هذه النتيجة مع دراسة (Blau et al., 2020) ودراسة (Suci, 2022) التي بينت وجود فروق في استخدام الأدوات الرقمية تعزى لاختلافات فردية واجتماعية بين الذكور والإناث في بعض السياقات التعليمية.

ويمكن تفسير هذا الاختلاف بأن البيئة التعليمية في الدراسة الحالية تتميز بدرجة أعلى من التكافؤ في فرص استخدام التكنولوجيا، مما أدى إلى تقليص الفجوة بين الجنسين في توظيف أدوات التعلم التعاوني الرقمي.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط استجابات أفراد العينة حول درجة توظيف معلمي المدارس الثانوية الحكومية لأدوات التعلم التعاوني الرقمي تعزى إلى متغير سنوات الخبرة التدريسية.

جدول (12) اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لمتغير سنوات الخبرة التدريسية

مجموع المربعات	درجات الحرية (df)	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة (Sig.)	
0.898	2	0.449	0.789	0.456	بين المجموعات
112.111	197	0.569			ضمن المجموعات
113.009	199				الإجمالي

تم اختبار الفرضية باستخدام اختبار التباين الأحادي (ANOVA)، جدول(12): حيث تشير النتائج إلى عدم وجود فروق

ذات دلالة إحصائية حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة ($\text{Sig} = 0.456$) ، وهي قيمة أكبر من 0.05.

وبناء على ذلك نقبل الفرضية الصفرية التي تشير الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة

($\alpha \leq 0.05$) في متوسط استجابات أفراد العينة حول درجة توظيف معلمي المدارس الثانوية الحكومية لأدوات التعلم التعاوني الرقمي تعزى إلى متغير سنوات الخبرة التدريسية.

تعزو الباحثة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة التدريسية إلى أن توظيف أدوات التعلم التعاوني الرقمي لم يعد مرتبطاً بعدد سنوات الخدمة، بل أصبح مهارة مهنية أساسية يكتسبها جميع المعلمين من خلال الممارسة المستمرة والتعرض اليومي للتقنيات الرقمية، مما أدى إلى تقارب مستويات الاستخدام بين المعلمين بغض النظر عن خبراتهم.

كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة (Castaño Muñoz et al., 2023) ودراسة (Alfakihuddin et al., 2024) اللتين أشارتا إلى أن الكفايات الرقمية ترتبط بالاستخدام الفعلي والتفاعل مع الأدوات أكثر من ارتباطها بسنوات الخبرة.

في المقابل، تختلف هذه النتيجة مع دراسة (Hemmingsson & Ramberg, 2026) ودراسة

(Rahman & Hamid, 2025) التي بينت أن الخبرة قد تؤثر في مستوى الكفاءة الذاتية أو القدرة على توظيف التكنولوجيا لدى المعلمين.

ويمكن تفسير هذا الاختلاف بأن التحول الرقمي في البيئة التعليمية الحالية فرض على جميع المعلمين، بمختلف سنوات خبرتهم، التكيف مع استخدام الأدوات الرقمية، مما أدى إلى تقارب مستويات التوظيف بينهم.

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط استجابات أفراد العينة حول درجة توظيف معلمي المدارس الثانوية الحكومية لأدوات التعلم التعاوني الرقمي تعزى إلى متغير المؤهل العلمي. جدول (13) اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لمتغير المؤهل العلمي

مستوى الدلالة (.Sig)	قيمة F	متوسط المربعات	درجات الحرية (df)	مجموع المربعات	
0.609	0.497	0.284	2	0.568	بين المجموعات
		0.571	197	112.442	ضمن المجموعات
			199	113.009	الإجمالي

تم اختبار الفرضية باستخدام اختبار التباين الأحادي (ANOVA)، جدول (13): حيث تشير النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة ($\text{Sig} = 0.609$) ، وهي قيمة أكبر من 0.05.

نقبل الفرضية الصفرية التي تشير الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط استجابات أفراد العينة حول درجة توظيف معلمي المدارس الثانوية الحكومية لأدوات التعلم التعاوني الرقمي تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

تعزو الباحثة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي إلى أن توظيف أدوات التعلم التعاوني الرقمي يعتمد بشكل أساسي على المهارات التطبيقية والخبرة العملية في استخدام التكنولوجيا، وليس على المستوى

الأكاديمي بحد ذاته، مما أدى إلى تقارب مستويات الاستخدام بين المعلمين على اختلاف مؤهلاتهم العلمية. كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة (Alfakihuddin et al., 2024) ودراسة (Suci, 2022) اللتين أشارتا إلى أن فاعلية استخدام الأدوات الرقمية ترتبط بالممارسة والتفاعل أكثر من ارتباطها بالمؤهل العلمي. في المقابل، تختلف هذه النتيجة مع دراسة (Hu, 2022) ودراسة (Kaimara et al., 2022) التي أشارت إلى أن الخلفية الأكاديمية قد تؤثر في مستوى التفاعل مع التقنيات التعليمية واستخدامها في بعض السياقات. ويمكن تفسير هذا الاختلاف بأن البيئة التعليمية في الدراسة الحالية تفرض على جميع المعلمين استخدام الأدوات الرقمية ضمن متطلبات العمل، مما يقلل من تأثير المؤهل العلمي على مستوى التوظيف.

الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط استجابات أفراد العينة حول درجة توظيف معلمي المدارس الثانوية الحكومية لأدوات التعلم التعاوني الرقمي تعزى إلى متغير المشاركة في الدورات التدريبية في مجال التكنولوجيا التعليمية.

جدول (14): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار "ت" لاستجابات أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغير المشاركة في الدورات التدريبية في مجال التكنولوجيا التعليمية

المجال	المشاركة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
درجة توظيف معلمي المدارس الثانوية الحكومية لأدوات التعلم التعاوني الرقمي	نعم	137	3.9148	0.72884	0.144	198	0.885
	لا	63	3.8982	0.81075			

تم اختبار الفرضية باستخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة (Independent Sample T-test)، جدول (14): حيث تشير النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة ($\text{Sig} = 0.885$)، وهي قيمة أكبر من 0.05. وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية، نجد أن الفروق جاءت متقاربة جدا بين من شارك في الدورات التدريبية في مجال التكنولوجيا التعليمية بمتوسط حسابي 3.91 مقابل 3.89 لمن لم يشارك.

وبناء على ذلك نقبل الفرضية الصفرية التي تشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة

($\alpha \leq 0.05$) في متوسط استجابات أفراد العينة حول درجة توظيف معلمي المدارس الثانوية الحكومية لأدوات التعلم التعاوني الرقمي تعزى إلى متغير المشاركة في الدورات التدريبية في مجال التكنولوجيا التعليمية.

تعزو الباحثة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المشاركة في الدورات التدريبية إلى أن توظيف أدوات التعلم التعاوني الرقمي لم يعد مقتصرًا على التدريب الرسمي، بل أصبح نتيجة للممارسة اليومية والتعلم الذاتي، إضافة إلى الانتشار الواسع للتكنولوجيا داخل البيئة التعليمية، مما أدى إلى تقارب مستويات الاستخدام بين المعلمين سواء شاركوا في دورات تدريبية أم لا.

كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة (Fisher et al., 2022) ودراسة (Resta & Laferrière, 2020) اللتين أشارتا إلى أن اكتساب المهارات الرقمية يتم من خلال التفاعل المستمر مع التكنولوجيا والتعلم بالممارسة، وليس فقط عبر التدريب الرسمي.

في المقابل، تختلف هذه النتيجة مع دراسة عابسة وورور (2026) ودراسة (Abu Najee et al., 2024) التي أكدت أهمية التدريب في رفع كفاءة المعلمين في استخدام التكنولوجيا التعليمية.

ويمكن تفسير هذا الاختلاف بأن المعلمين في الدراسة الحالية يعتمدون على مصادر متعددة للتعلم، مثل الخبرة الذاتية والتطبيق العملي، إلى جانب التدريب، مما أدى إلى تقارب مستويات التوظيف بينهم بغض النظر عن مشاركتهم في الدورات التدريبية.

تشير نتائج الفرضيات مجتمعة إلى أن توظيف التعلم التعاوني الرقمي لا يتأثر بالمتغيرات الديموغرافية، مما يعزز كونه ممارسة تعليمية عامة بين المعلمين

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، توصي الباحثة بما يلي:

1. تعزيز البنية التحتية التقنية في المدارس من خلال توفير الأجهزة الرقمية المناسبة وتحسين جودة شبكة الإنترنت، بما يساهم في دعم توظيف أدوات التعلم التعاوني الرقمي بشكل أكثر فاعلية.
2. تطوير برامج تدريبية مستمرة للمعلمين تركز على الاستخدام العملي لأدوات التعلم التعاوني الرقمي، وخاصة في مجالات إدارة العمل الجماعي الرقمي وتقويم أداء الطلبة.
3. تقديم دعم فني وإداري متواصل داخل المدارس لمساندة المعلمين أثناء استخدام الأدوات الرقمية، بما يقلل من المعوقات التقنية والتنظيمية التي تواجههم.
4. تشجيع استخدام المنصات التعليمية الرقمية الرسمية لما توفره من بيئة آمنة ومنظمة تدعم التعلم التعاوني، والحد من الاعتماد على أدوات التواصل العامة غير المخصصة للتعليم.
5. تطوير آليات تقويم حديثة لقياس أداء الطلبة في الأنشطة التعاونية الرقمية، بما يتناسب مع طبيعة التعلم القائم على المشاركة والعمل الجماعي.
6. تعزيز ثقافة التعلم التعاوني الرقمي داخل المدارس من خلال دمجها بشكل منهجي في الخطط الدراسية والأنشطة الصفية، بما يدعم استمرارية استخدامه كجزء من الممارسات التدريسية.
7. الاستفادة من خبرات المعلمين في التعلم الذاتي من خلال تشجيع تبادل الخبرات بينهم وتفعيل مجتمعات التعلم المهنية داخل المدارس.
8. إجراء دراسات مستقبلية تتناول أثر توظيف التعلم التعاوني الرقمي على تحصيل الطلبة ودافعيتهم نحو التعلم، أو دراسة متغيرات أخرى مثل اتجاهات المعلمين والكفايات الرقمية لديهم.

قائمة المصادر والمراجع

إبراهيم، محمد. (2022). أثر اختلاف استراتيجيتي التعلم التعاوني: التعلم معًا وجيجسو، في بيئة العالم الافتراضي على تنمية مهارات تصميم بيئات التعلم الإلكتروني لدى الطلاب المعلمين. دراسات تربوية واجتماعية، 28(4)، 329-420.

Ibrahim, Mohamed. (2022). **The effect of varying cooperative learning strategies: Learning Together and Jigsaw, in a virtual world environment on developing e-learning environment design skills among student teachers.** Educational and Social Studies, 28(4), 329-420.

أبو سريحان، بسمة. (2026). تحولات ممارسات المعلمين في الصفوف الهجينة في مرحلة ما بعد التحول الرقمي. المجلة الدولية لنشر الدراسات العلمية، 7(2)، 1-20.

Abu Srihan, Basma. (2026). **Transformations in teachers' practices in hybrid classrooms in the post-digital transformation stage.** International Journal for Publishing Scientific Studies, 7(2), 1-20.

أبو محسن، ساري. (2023). واقع التعليم الرقمي في مدارس المرحلة الأساسية العليا الحكومية في مديرية تربية رام الله والبيرة من وجهة نظر المشرفين والمديرين والمعلمين والمعوقات التي تواجههم: تصور مقترح لإدارته. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة العربية الأمريكية، فلسطين.

Abu Mohsen, Sari. (2023). **The reality of digital education in upper basic public schools in the Directorate of Education of Ramallah and Al-Bireh from the perspectives of supervisors, principals, and teachers, and the obstacles they face: A proposed vision for its management.** Unpublished master's thesis, Arab American University, Palestine.

أبو ناجي، محمود، البيطار، حمدي، وأحمد، تهامي. (2024). بيئة إلكترونية تفاعلية قائمة على التقبل التكنولوجي لتنمية مهارات التحول الرقمي لدى أخصائي تكنولوجيا التعليم. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، 40(2.2)، 134-167.

Abu Naji, Mahmoud, Al-Bitar, Hamdi, & Ahmed, Tohamy. (2024). **An interactive electronic environment based on technology acceptance to develop digital transformation skills among educational technology specialists.** Journal of the Faculty of Education, Assiut University, 40(2.2), 134-167.

بابعر، ميرفت. (2025). معايير جودة التعلم الإلكتروني بالمؤسسات التعليمية. مجلة العلوم التربوية والدراسات

الإنسانية، (45)، 422-442.

Babaer, Mervat. (2025). **Quality standards of e-learning in educational institutions**. Journal of Educational Sciences and Human Studies, (45), 422-442.

الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني. (2025). **إحصاءات التعليم في فلسطين**. رام الله، فلسطين. مسترجع من www.pcbs.gov.ps :

Palestinian Central Bureau of Statistics. (2025). **Education statistics in Palestine**. Ramallah, Palestine. Retrieved from: www.pcbs.gov.ps

حويل، حسن، منصور، ماريان، ومرسي، محمد. (2023). **بيئة تعلم إلكترونية لتنمية بعض مهارات التحول الرقمي لدى أخصائي تكنولوجيا التعليم في ضوء رؤية مصر 2030**. المجلة التربوية لتعليم الكبار، 5(4)، 149-184.

Huwail, Hassan, Mansour, Marian, & Morsi, Mohamed. (2023). **An electronic learning environment for developing some digital transformation skills among educational technology specialists in light of Egypt Vision 2030**. Educational Journal of Adult Education, 5(4), 149-184.

الختالي، مختار، والصادق، آية. (2025). **جاهزية الطلاب للتعلم في عصر التوأم الرقمي الفعال: تعليم رقمي مستدام. في: تحولات التعليم والبحث العلمي في عصر التقنيات الحديثة: مستقبل أكاديمي مستدام**. الأكاديمية الأوروبية للعلوم والتنمية.

Al-Khatali, Mukhtar, & Al-Sadiq, Aya. (2025). **Students' readiness for learning in the era of the effective digital twin: Sustainable digital education**. In *Transformations of education and scientific research in the era of modern technologies: A sustainable academic future*. European Academy of Sciences and Development.

الرحيلي، تغريد، والعمرى، عائشة. (2020). **فاعلية استخدام بعض تطبيقات الدعم الإلكتروني على تنمية التمكين الرقمي لدى معلمات التعليم العام في ضوء معايير جودة التصميم التعليمي**. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 14(2)، 206-228.

Al-Ruhaili, Taghreed, & Al-Omari, Aisha. (2020). **The effectiveness of using some electronic support applications in developing digital empowerment among public education female teachers in light of instructional design quality standards**. Journal of Educational and Psychological Sciences, 14(2), 206-228.

عبابسة، نوال، وورور، ربي. (2026). واقع تأهيل المعلمين في استخدام تكنولوجيا التعليم في أوقات الأزمات في المدارس الحكومية الإعدادية من وجهة نظرهم: لواء الناصرة. مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية، 7(1)، 724-706.

Ababseh, Nawal, & Warwar, Ruba. (2026). **The reality of preparing teachers to use educational technology during times of crisis in public preparatory schools from their perspective: Nazareth District.** Journal of Human and Natural Sciences, 7(1), 706-724.

عبد الحكيم، منى. (2023). فاعلية برنامج تدريبي باستخدام استراتيجية التعلم معًا التعاونية لإكساب مهارات القصة الرقمية التعليمية لطلاب التعليم الأساسي بكلية التربية - جامعة أسيوط. المجلة العلمية لكلية التربية - جامعة أسيوط، 39(2)، 1-65.

Abdel Hakim, Mona. (2023). **The effectiveness of a training program using the cooperative "Learning Together" strategy to acquire educational digital storytelling skills among basic education students at the Faculty of Education, Assiut University.** Scientific Journal of the Faculty of Education, Assiut University, 39(2), 1-65.

قزمان، داليا، عبد المعطي، أحمد، وحدي، ثابت. (2023). تفعيل دور القيادات المدرسية في التعليم الثانوي العام بمصر لتحقيق متطلبات التحول الرقمي. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، 39(10)، 386-367.

Qazman, Dalia, Abdel-Moati, Ahmed, & Hamdi, Thabet. (2023). **Activating the role of school leadership in general secondary education in Egypt to meet the requirements of digital transformation.** Journal of the Faculty of Education, Assiut University, 39(10), 367-386.

المخزوم، فيولار. (2024). قيادة التحول الرقمي في الفصول الدراسية: دور المعلم في عصر التكنولوجيا. برلين: المركز الديمقراطي العربي للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية.

Al-Makhzoom, Fiolar. (2024). **Leading digital transformation in classrooms: The role of the teacher in the age of technology.** Berlin: Arab Democratic Center for Strategic, Political, and Economic Studies.

موسى، أحمد. (2021). درجة استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة في التعلم عن بعد لدى معلمي المرحلة الأساسية في المدارس الخاصة في العاصمة عمان. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

Mousa, Ahmed. (2021). The degree of using modern teaching strategies in distance learning among basic-stage teachers in private schools in the capital Amman. **Unpublished master's thesis, Middle East University, Amman, Jordan.**

AlAjmi, M. K. (2022). The impact of digital leadership on teachers' technology integration during the COVID-19 pandemic in Kuwait. *Education and Information Technologies*, 27(5), 7063–7085.

Alfakihuddin, M. L. B., Suryani, N., & Wibowo, A. (2024). Interactive and collaborative online teaching with artificial intelligence and Nearpod. *Journal of Computer Science and Software Engineering*, 4(1), 1–10.

Blau, I., Shamir-Inbal, T., & Hadad, S. (2020). Digital collaborative learning in elementary and middle schools as a function of individualistic and collectivistic culture: The role of ICT coordinators' leadership experience, students' collaboration skills, and sustainability. *Journal of computer assisted learning*, 36(5), 672–687.

Castaño Muñoz, J., Vuorikari, R., Costa, P., Hippe, R., & Kampylis, P. (2023). Teacher collaboration and students' digital competence—evidence from the SELFIE tool. *European Journal of Teacher Education*, 46(3), 476–497.

Colomer, J., Serra, T., Cañabate, D., & Bubnys, R. (2025). Collaborative learning, cooperative learning, and reflective learning to foster sustainable development: A scoping review. *Sustainability*, 17(2), 1–17.

Corporan, R. A., Nagata, J. J., García, A. M., & Martín, A. H. (2020). Perception of teachers on collaborative tools knowledge level mediated by ICT and their experience with students. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 15(11), 137–161.

Dahri, N. A., Yahaya, N., & Vighio, M. S. (2025). Transforming teacher education through collaborative digital innovations: An empirical study of teachers' perceptions and experiences. *Education and Information Technologies*, 30(14), 20697–20733.

Fisher, T., Higgins, C., & Loveless, A. (2022). *Teachers learning with digital technologies: A review of research and projects*. National Foundation for Educational Research.

Hrytsenchuk, O. (2025). Digital management and digital leadership for the development of education. In *Proceedings of the International Workshop on Digital Education* (pp. 85–92).

Hu, X. (2022). The effects of different patterns of group collaborative learning in artificial

intelligence courses on students' learning outcomes. *Sustainability*, 14(19), 12674.

Jalop, A. J. B., & Paglinawan, J. L. (2025). The role of collaborative learning environments to the digital pedagogies of experienced teachers. *International Journal of Research and Innovation in Social Science*, 9(04), 6991–7008.

Kaimara, P., Fokides, E., Oikonomou, A., & Deliyannis, I. (2022). Pre-service teachers' views about the use of digital educational games for collaborative learning. *Education and Information Technologies*, 27(4), 5397–5416.

Pozzi, F., Manganello, F., & Persico, D. (2023). Collaborative learning: A design challenge for teachers. *Education Sciences*, 13(4), 331.

Rahman, S. A., & Hamid, A. H. (2025). Digital leadership practices of principals and teachers' self-efficacy in secondary schools. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 15(1), 1023–1038.

Ramberg, J., & Hemmingsson, H. (2026). School leadership and the association with teachers' digital competence: Evidence from secondary schools. *Education and Information Technologies*, 31(1), 1–18.

Ramli, R. (2022). Technology-based collaborative learning to enhance students' learning outcomes. *Jurnal Klasikal*, 4(2), 45–53.

Resta, P., & Laferrière, T. (2020). Technology in support of collaborative learning. *Educational Psychology Review*, 32(2), 1–17.

Suci, W. (2022). The use of social media for collaborative learning in online education. *Al-Ishlah: Jurnal Pendidikan*, 14(2), 1523–1532.

عنوان البحث

**أثر نظم معلومات الموارد البشرية على التميز المؤسسي
بالتطبيق على شركة المراعي للمنتجات الغذائية (2020-2025)**

د/ نازك عبد الرحمن احمد المك¹

¹ أستاذ مساعد، أكاديمية المنهل للعلوم، السودان.

بريد الكتروني: naziklama@gmail.com

HNSJ, 2026, 7(5); <https://doi.org/10.53796/hnsj75/36>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/75/36>

تاريخ النشر: 2026/05/01م

تاريخ القبول: 2026/04/22م

تاريخ الاستقبال: 2026/04/15م

المستخلص

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على أثر نظم معلومات الموارد البشرية في تحقيق التميز المؤسسي بشركة المراعي للمنتجات الغذائية، من خلال تحليل دور هذه النظم في دعم عمليات التخطيط للموارد البشرية، وإدارة الأداء، واتخاذ القرارات الإدارية، وتحسين جودة الخدمات التنظيمية. كما تسعى الدراسة إلى إبراز أهمية استخدام نظم معلومات الموارد البشرية في تعزيز الكفاءة التشغيلية للمنظمات، وتحقيق مستويات عالية من الأداء والابتكار المؤسسي. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم جمع البيانات من خلال استبانة تم تصميمها خصيصاً لهذا الغرض، وتم توزيعها على عينة من العاملين في إحدى المؤسسات. وقد شملت الاستبانة مجموعة من المحاور التي تقيس درجة تطبيق نظم معلومات الموارد البشرية ومستوى التميز المؤسسي داخل المؤسسة. كما تم استخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية لتحليل البيانات واختبار فرضيات الدراسة. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين استخدام نظم معلومات الموارد البشرية ومستوى التميز المؤسسي، حيث تبين أن المؤسسات التي تعتمد على نظم معلومات متطورة في إدارة الموارد البشرية تحقق مستويات أعلى من الكفاءة التنظيمية والابتكار الإداري، إضافة إلى قدرتها على تحسين جودة القرارات الإدارية وتعزيز رضا الموظفين. كما أشارت النتائج إلى أن نظم معلومات الموارد البشرية تساهم في تسهيل عمليات التخطيط الاستراتيجي وإدارة الأداء، مما يعزز من قدرة المؤسسات على تحقيق أهدافها الاستراتيجية. وفي ضوء هذه النتائج، توصي الدراسة بضرورة تعزيز استخدام نظم معلومات الموارد البشرية داخل المؤسسات، والعمل على تطوير البنية التكنولوجية اللازمة لدعم هذه النظم، بالإضافة إلى تدريب العاملين على استخدامها بكفاءة عالية. كما تؤكد الدراسة على أهمية تبني استراتيجيات متكاملة تربط بين نظم المعلومات والتميز المؤسسي، بما يساهم في تحقيق التنمية المستدامة للمؤسسات.

الكلمات المفتاحية: نظم معلومات الموارد البشرية، التميز المؤسسي، شركة المراعي للمنتجات الغذائية.

RESEARCH TITLE**The Impact of Human Resource Information Systems on Institutional Excellence:
An Applied Study on Almarai Food Products Company (2020–2025)****Abstract**

This study aims to examine the impact of Human Resource Information Systems on achieving institutional excellence by analyzing the role of these systems in supporting human resource planning, performance management, administrative decision-making, and improving the quality of organizational services. The study also seeks to highlight the importance of HRIS in enhancing organizational operational efficiency and achieving high levels of institutional performance and innovation. The study adopts the descriptive analytical approach. Data were collected using a structured questionnaire designed specifically for the purpose of this research and distributed among a sample of employees in an organization. The questionnaire included several dimensions measuring the level of HRIS implementation and the level of institutional excellence within the organization. Statistical analysis techniques were applied to analyze the collected data and test the study hypotheses. The results revealed a statistically significant relationship between the use of Human Resource Information Systems and the level of institutional excellence. Organizations that rely on advanced HRIS demonstrate higher levels of organizational efficiency and administrative innovation, as well as improved decision-making quality and employee satisfaction. The findings also indicate that HRIS contribute significantly to facilitating strategic planning processes and improving performance management practices. Based on these results, the study recommends strengthening the adoption of Human Resource Information Systems within organizations and developing the technological infrastructure required to support these systems. Additionally, organizations should invest in training employees to effectively utilize HRIS and integrate these systems with strategies aimed at achieving institutional excellence and sustainable organizational development.

Key Words: Human Resource Information Systems, Institutional Excellence, Almarai Food Company.

المقدمة

شهد العالم خلال العقود الأخيرة تطورًا متسارعًا في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، الأمر الذي أدى إلى حدوث تغيرات جوهرية في أساليب إدارة المؤسسات وطرق تنظيم العمل داخلها. فقد أصبحت المعلومات تمثل عنصرًا أساسيًا في نجاح المؤسسات وقدرتها على التكيف مع المتغيرات المتسارعة في بيئة الأعمال، حيث لم يعد الاعتماد على الأساليب التقليدية في الإدارة كافيًا لتحقيق الكفاءة والفاعلية المطلوبة. ومن هذا المنطلق برزت أهمية نظم المعلومات الإدارية بشكل عام، ونظم معلومات الموارد البشرية بشكل خاص، باعتبارها أحد أهم الأدوات الحديثة التي تساعد المؤسسات على إدارة مواردها البشرية بطريقة أكثر كفاءة وفاعلية. وتعد الموارد البشرية من أهم الأصول الاستراتيجية في أي مؤسسة، إذ تمثل العنصر المحوري في تحقيق الأهداف التنظيمية وتعزيز القدرة التنافسية للمؤسسات. لذلك تسعى المؤسسات الحديثة إلى تطوير أساليب إدارة الموارد البشرية من خلال الاستفادة من التكنولوجيا المتقدمة، ومن أبرز هذه الأساليب استخدام نظم معلومات الموارد البشرية التي توفر قاعدة بيانات متكاملة عن العاملين، وتسهم في دعم عمليات التخطيط والتوظيف والتدريب وتقييم الأداء واتخاذ القرارات الإدارية. كما تساعد هذه النظم في تحسين كفاءة العمليات الإدارية وتوفير المعلومات الدقيقة في الوقت المناسب، مما يسهم في تعزيز قدرة المؤسسات على مواجهة التحديات المختلفة. وفي ظل التغيرات المتسارعة التي يشهدها عالم الأعمال، أصبح مفهوم التميز المؤسسي من المفاهيم الإدارية الحديثة التي تحظى باهتمام كبير من قبل الباحثين والممارسين في مجال الإدارة، حيث يشير التميز المؤسسي إلى قدرة المؤسسة على تحقيق مستويات عالية من الأداء المستدام من خلال تبني أفضل الممارسات الإدارية والاستفادة المثلى من الموارد المتاحة. ويعتمد تحقيق التميز المؤسسي على عدة عوامل من أهمها القيادة الفعالة، وثقافة الابتكار، وتطوير الموارد البشرية، واستخدام التكنولوجيا الحديثة في إدارة العمليات المختلفة. ومن هذا المنطلق، تلعب نظم معلومات الموارد البشرية دورًا مهمًا في دعم التميز المؤسسي، حيث تسهم في توفير المعلومات اللازمة لاتخاذ القرارات الاستراتيجية، وتعزز من كفاءة إدارة الموارد البشرية، كما تساعد في تحسين جودة الخدمات المقدمة داخل المؤسسة. إضافة إلى ذلك، تمكن هذه النظم الإدارة العليا من تحليل البيانات المتعلقة بالموظفين والتنبؤ بالاحتياجات المستقبلية للموارد البشرية، الأمر الذي يساعد في تحقيق التكامل بين أهداف الموارد البشرية والأهداف الاستراتيجية للمؤسسة. وبناءً على ما سبق، تأتي هذه الدراسة لتسليط الضوء على أثر نظم معلومات الموارد البشرية في تحقيق التميز المؤسسي، من خلال تحليل العلاقة بين استخدام هذه النظم ومستوى الأداء المؤسسي، إضافة إلى دراسة دورها في تحسين كفاءة العمليات الإدارية وتعزيز القدرة التنافسية للمؤسسات. كما تسعى الدراسة إلى تقديم مجموعة من النتائج والتوصيات التي يمكن أن تسهم في تطوير تطبيقات نظم معلومات الموارد البشرية وتعزيز دورها في تحقيق التميز المؤسسي في المنظمات الحديثة.

مشكلة البحث

على الرغم من تزايد الاهتمام بنظم معلومات الموارد البشرية في شركة المراعي للمنتجات الغذائية، إلا أن مدى تأثير هذه النظم في تحقيق التميز المؤسسي لا يزال بحاجة إلى مزيد من الدراسة والتحليل، خاصة في ظل اختلاف مستويات تطبيق هذه النظم بين المؤسسات المختلفة. وبناءً على ذلك تتمثل مشكلة البحث في الإجابة

عن السؤال الرئيس التالي:

ما أثر نظم معلومات الموارد البشرية في تحقيق التميز المؤسسي في شركة المراعي للمنتجات الغذائية؟
ويتفرع عن هذا السؤال مجموعة من التساؤلات الفرعية، منها:

1. ما مدى تطبيق نظم معلومات الموارد البشرية في شركة المراعي للمنتجات الغذائية؟
2. ما مستوى التميز المؤسسي في شركة المراعي للمنتجات الغذائية؟
3. هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين نظم معلومات الموارد البشرية وتحقيق التميز المؤسسي في شركة المراعي للمنتجات الغذائية؟
4. ما الدور الذي تلعبه نظم معلومات الموارد البشرية في تحسين كفاءة الأداء الإداري في شركة المراعي للمنتجات الغذائية؟

فرضيات البحث

الفرضية الرئيسية: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين نظم معلومات الموارد البشرية والتميز المؤسسي بشركة المراعي للمنتجات الغذائية.

الفرضيات الفرعية:

- أ- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين إدارة البيانات الوظيفية والتميز المؤسسي بشركة المراعي للمنتجات الغذائية.
- ب- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التوظيف الإلكتروني والتميز بشركة المراعي للمنتجات الغذائية.
- ت- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين نظم تقييم الأداء والتميز بشركة المراعي للمنتجات الغذائية.

أهمية البحث

الأهمية العلمية:

يسهم البحث في إثراء الأدبيات العلمية المتعلقة بنظم معلومات الموارد البشرية والتميز المؤسسي، من خلال توضيح العلاقة بينهما وإبراز دور التكنولوجيا الحديثة في تطوير إدارة الموارد البشرية.

الأهمية التطبيقية:

يساعد البحث شركات الأعمال بصفة عامة وشركة المراعي للمنتجات الغذائية بصفة خاصة على فهم الدور الذي يمكن أن تلعبه نظم معلومات الموارد البشرية في تحسين الأداء التنظيمي، مما يسهم في تطوير الممارسات الإدارية في شركات الأعمال من خلال دعم اتخاذ القرار وتحقيق التميز المؤسسي ومواكبة التحول الرقمي في إدارة الموارد البشرية.

أهداف البحث

يسعى هذا البحث إلى تحقيق مجموعة من الأهداف الرئيسية التي تتمثل فيما يلي:

1. التعرف على مفهوم نظم معلومات الموارد البشرية وأهميتها في شركة المراعي للمنتجات الغذائية.
2. دراسة مفهوم التميز المؤسسي وأبعاده المختلفة في شركة المراعي للمنتجات الغذائية.
3. تحليل العلاقة بين نظم معلومات الموارد البشرية والتميز المؤسسي في شركة المراعي للمنتجات الغذائية.
4. تقديم مجموعة من التوصيات التي تساعد المؤسسات على تعزيز استخدام نظم معلومات الموارد البشرية لتحقيق التميز المؤسسي.

منهج البحث:

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي والمنهج التاريخي وأسلوب دراسة الحالة.

حدود الدراسة:

الحدود الزمانية : (2020-2025)

الحدود المكانية : الرياض -المملكة العربية السعودية

الحدود البشرية : شركة المراعي للمنتجات الغذائية

الدراسات السابقة

1/ دراسة العتيبي، 2021¹

تناولت أثر نظم معلومات الموارد البشرية في تحسين الأداء التنظيمي داخل المؤسسات، حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى مساهمة نظم معلومات الموارد البشرية في تطوير كفاءة العمل الإداري وتحسين مستوى الأداء المؤسسي. وقد ركزت الدراسة على تحليل دور هذه النظم في توفير المعلومات الدقيقة التي تساعد الإدارة في اتخاذ القرارات الإدارية، إضافة إلى دورها في تسهيل العمليات الإدارية المختلفة مثل التوظيف والتدريب وتقييم الأداء. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، حيث قام الباحث بتصميم استبانة مكونة من عدة محاور تتعلق بتطبيق نظم معلومات الموارد البشرية ومستوى الأداء التنظيمي. وتم توزيع الاستبانة على عينة من العاملين في عدد من المؤسسات الحكومية. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين استخدام نظم معلومات الموارد البشرية وتحسين الأداء التنظيمي، حيث تبين أن المؤسسات التي تعتمد على نظم معلومات متطورة تحقق مستويات أعلى من الكفاءة الإدارية مقارنة بالمؤسسات التي تعتمد على الأساليب التقليدية في إدارة الموارد البشرية. كما أشارت الدراسة إلى أن استخدام نظم معلومات الموارد البشرية يسهم في تقليل الأخطاء الإدارية وتحسين سرعة إنجاز الأعمال، بالإضافة إلى تعزيز قدرة الإدارة على التخطيط الاستراتيجي للموارد البشرية. وأوصت الدراسة بضرورة تعزيز استخدام التكنولوجيا الحديثة في إدارة الموارد البشرية وتوفير التدريب اللازم للموظفين من أجل تحسين الاستفادة من هذه النظم.

¹ العتيبي، أحمد بن محمد. *أثر نظم معلومات الموارد البشرية في تحسين الأداء التنظيمي*. مجلة الإدارة الحديثة، 2021.

2/ دراسة القحطاني، 2020²

ركزت على دور نظم معلومات الموارد البشرية في دعم الابتكار التنظيمي داخل المؤسسات، حيث هدفت الدراسة إلى تحليل العلاقة بين استخدام نظم المعلومات في إدارة الموارد البشرية وبين تعزيز بيئة الابتكار داخل المنظمات. وقد انطلقت الدراسة من فرضية مفادها أن استخدام التكنولوجيا الحديثة في إدارة الموارد البشرية يسهم في تحسين بيئة العمل ويشجع الموظفين على الإبداع والابتكار. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، حيث قام الباحث بجمع البيانات من خلال استبانة تم توزيعها على عينة من العاملين في عدد من الشركات الخاصة. وتضمنت الاستبانة مجموعة من الأسئلة المتعلقة بدرجة استخدام نظم معلومات الموارد البشرية ومدى تأثيرها في تعزيز الابتكار التنظيمي. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن نظم معلومات الموارد البشرية تسهم بشكل كبير في تحسين مستوى التواصل بين الإدارة والموظفين، كما تساعد في توفير المعلومات اللازمة لاتخاذ القرارات الإدارية بشكل سريع وفعال. كما بينت النتائج أن المؤسسات التي تعتمد على نظم معلومات متطورة في إدارة الموارد البشرية تكون أكثر قدرة على تحقيق الابتكار المؤسسي مقارنة بالمؤسسات التي تعتمد على الأساليب التقليدية. وأوصت الدراسة بضرورة تعزيز استخدام نظم المعلومات الحديثة في إدارة الموارد البشرية، والعمل على تطوير البنية التكنولوجية داخل المؤسسات من أجل دعم الابتكار وتحقيق التميز التنظيمي.

3/ دراسة الخالدي، 2019³

هدفت إلى تحليل أثر التحول الرقمي في إدارة الموارد البشرية على الأداء المؤسسي داخل المنظمات الحديثة، حيث ركزت الدراسة على دور التكنولوجيا الحديثة في تطوير الممارسات الإدارية وتحسين كفاءة إدارة الموارد البشرية. وقد أشارت الدراسة إلى أن التحول الرقمي أصبح من العوامل الأساسية التي تسهم في تعزيز قدرة المؤسسات على تحقيق أهدافها الاستراتيجية. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم جمع البيانات من خلال استبانة تم توزيعها على عينة من العاملين في عدد من المؤسسات. وقد تضمنت الاستبانة مجموعة من الأسئلة التي تقيس درجة استخدام التكنولوجيا الرقمية في إدارة الموارد البشرية ومدى تأثيرها في تحسين الأداء المؤسسي. وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة إيجابية بين استخدام التقنيات الرقمية في إدارة الموارد البشرية وبين تحسين مستوى الأداء المؤسسي. كما أشارت النتائج إلى أن نظم معلومات الموارد البشرية تسهم في تسهيل عمليات التخطيط الاستراتيجي وتحسين جودة القرارات الإدارية. إضافة إلى ذلك، تساعد هذه النظم في توفير قاعدة بيانات دقيقة عن الموظفين، مما يسهم في تحسين كفاءة إدارة الموارد البشرية. وأوصت الدراسة بضرورة تبني المؤسسات لاستراتيجيات التحول الرقمي في إدارة الموارد البشرية، والعمل على تطوير مهارات العاملين في استخدام التكنولوجيا الحديثة.

4/ دراسة الشريف، 2022⁴

تناولت مفهوم التميز المؤسسي ودوره في تحسين الأداء التنظيمي داخل المؤسسات الحكومية، حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على أهم العوامل التي تسهم في تحقيق التميز المؤسسي، إضافة إلى تحليل دور القيادة الإدارية

² القحطاني، عبد الله بن سعد. *دور نظم معلومات الموارد البشرية في دعم الابتكار التنظيمي*. مجلة العلوم الإدارية، 2020.

³ الخالدي، سامي بن إبراهيم. *أثر التحول الرقمي في إدارة الموارد البشرية على الأداء المؤسسي*. مجلة الإدارة المعاصرة، 2019.

⁴ الشريف، محمد بن علي. *التميز المؤسسي ودوره في تحسين الأداء التنظيمي في المؤسسات الحكومية*. مجلة الإدارة العامة، 2022.

والتكنولوجيا الحديثة في تطوير الأداء المؤسسي. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم جمع البيانات من خلال استبيان تم توزيعه على عينة من العاملين في المؤسسات الحكومية. وقد ركزت الدراسة على تحليل مجموعة من العوامل التي تؤثر في تحقيق التميز المؤسسي، مثل القيادة الفعالة، وتطوير الموارد البشرية، واستخدام نظم المعلومات الحديثة. وأظهرت نتائج الدراسة أن تحقيق التميز المؤسسي يعتمد بدرجة كبيرة على كفاءة الموارد البشرية داخل المؤسسة، إضافة إلى دور القيادة الإدارية في دعم الابتكار وتشجيع استخدام التكنولوجيا الحديثة. كما أشارت النتائج إلى أن المؤسسات التي تعتمد على نظم معلومات متطورة تكون أكثر قدرة على تحقيق مستويات عالية من الأداء المؤسسي. وأوصت الدراسة بضرورة تبني المؤسسات الحكومية لمفاهيم التميز المؤسسي والعمل على تطوير نظم المعلومات الإدارية من أجل تحسين جودة الخدمات المقدمة للمستفيدين.

الإطار النظري للدراسة

أولاً: مفهوم نظم معلومات الموارد البشرية

تعد نظم معلومات الموارد البشرية من أهم الأنظمة الإدارية الحديثة التي تعتمد عليها المؤسسات في إدارة رأس المال البشري بكفاءة وفعالية. ويشير مفهوم نظم معلومات الموارد البشرية إلى مجموعة من البرامج والتطبيقات التكنولوجية التي تستخدم لجمع وتخزين ومعالجة وتحليل البيانات المتعلقة بالموارد البشرية داخل المنظمة، بهدف دعم عمليات التخطيط والتنظيم والرقابة واتخاذ القرار. وقد تطورت نظم معلومات الموارد البشرية مع التطور التكنولوجي، حيث أصبحت تعتمد على قواعد البيانات المتقدمة والأنظمة السحابية والتحليلات الذكية، مما يسمح للمؤسسات بالوصول إلى المعلومات بسرعة ودقة عالية⁵.

أهمية نظم معلومات الموارد البشرية

تكمن أهمية نظم معلومات الموارد البشرية في عدة جوانب رئيسية، من أهمها⁶:

1. تحسين عملية اتخاذ القرار الإداري.

2. توفير قاعدة بيانات دقيقة عن الموظفين.

3. دعم عمليات التخطيط الاستراتيجي للموارد البشرية.

4. تقليل التكاليف الإدارية المرتبطة بإدارة الموارد البشرية.

5. تحسين كفاءة عمليات التوظيف والتدريب والتقييم.

كما تساعد هذه النظم في تعزيز الشفافية داخل المؤسسة من خلال توفير معلومات دقيقة حول أداء الموظفين ومستوى الإنتاجية.

مكونات نظم معلومات الموارد البشرية

تتكون نظم معلومات الموارد البشرية من عدة مكونات رئيسية تشمل⁷:

أ- قاعدة البيانات: التي تحتوي على جميع المعلومات المتعلقة بالموظفين.

⁵ إبراهيم، أحمد محمد. (2021). نظم معلومات الموارد البشرية ودورها في تحسين الأداء المؤسسي. القاهرة: دار الفكر العربي، ص 34

⁶ أحمد، خالد حسن. (2020). إدارة الموارد البشرية الحديثة. الرياض: دار النشر العلمي، ص 32

⁷ المرجع السابق، ص 34

ب- البرمجيات: التي تقوم بمعالجة البيانات وتحليلها.

ت- المستخدمون: وهم الموظفون والمديرون الذين يتعاملون مع النظام.

ث- الإجراءات: وهي السياسات والإجراءات التي تنظم استخدام النظام.

وتعمل هذه المكونات معًا لتوفير نظام متكامل يساعد الإدارة في إدارة الموارد البشرية بكفاءة.

ثانيًا: مفهوم التميز المؤسسي

يعد التميز المؤسسي من المفاهيم الإدارية الحديثة التي حظيت باهتمام كبير في الفكر الإداري المعاصر، وذلك في ظل التغيرات المتسارعة في بيئة الأعمال وازدياد حدة المنافسة بين المؤسسات. ويشير مفهوم التميز المؤسسي إلى قدرة المؤسسة على تحقيق مستويات عالية من الأداء المتفوق والمستدام مقارنة بالمؤسسات الأخرى، من خلال الاستخدام الأمثل لمواردها البشرية والمادية والتكنولوجية، وتطبيق أفضل الممارسات الإدارية التي تسهم في تحقيق الأهداف الاستراتيجية للمؤسسة. ويُعرف التميز المؤسسي أيضًا بأنه نهج إداري شامل يركز على تحقيق الأداء المتميز من خلال تطوير العمليات التنظيمية وتعزيز الابتكار وتحسين جودة الخدمات والمنتجات المقدمة، بما يحقق رضا المستفيدين ويعزز القدرة التنافسية للمؤسسة. كما يعتمد التميز المؤسسي على مجموعة من المبادئ الأساسية مثل القيادة الفعالة، والتخطيط الاستراتيجي، وإدارة المعرفة، والتحسين المستمر للأداء. تسعى المؤسسات الحديثة إلى تبني نماذج التميز المؤسسي مثل نماذج الجودة الشاملة ونماذج التميز العالمية، والتي تهدف إلى تطوير الأداء المؤسسي وتحقيق مستويات عالية من الكفاءة والفاعلية في مختلف الأنشطة التنظيمية. كما يعد التميز المؤسسي عملية مستمرة تتطلب التقييم الدوري للأداء المؤسسي والعمل على تطويره بما يتناسب مع التغيرات المستمرة في البيئة الداخلية والخارجية للمؤسسة⁸.

أهمية التميز المؤسسي

تتبع أهمية التميز المؤسسي من دوره الكبير في تحسين أداء المؤسسات وتعزيز قدرتها على تحقيق أهدافها الاستراتيجية. ويمكن توضيح أهمية التميز المؤسسي من خلال النقاط التالية⁹:

1. تحقيق الأداء المتفوق

يساعد التميز المؤسسي المؤسسات على تحقيق مستويات عالية من الأداء والكفاءة في مختلف الأنشطة التنظيمية.

2. تعزيز القدرة التنافسية:

يسهم التميز المؤسسي في تمكين المؤسسات من المنافسة في الأسواق المحلية والعالمية.

3. تحسين جودة الخدمات والمنتجات:

⁸ الحسن، عبد الله محمد. (2021). التميز المؤسسي في المنظمات الحكومية والخاصة. القاهرة: دار النهضة العربية.، ص 56

⁹ الشمري، فيصل عبد الله. (2022). التحول الرقمي وأثره في الأداء المؤسسي. الكويت: مكتبة الفلاح.، ص 27

يؤدي تطبيق مبادئ التميز المؤسسي إلى تحسين جودة الخدمات والمنتجات التي تقدمها المؤسسات.

4. زيادة رضا العملاء والمستفيدين:

يساعد التميز المؤسسي في تلبية احتياجات العملاء وتحقيق رضاهم.

5. تشجيع الابتكار والإبداع:

يسهم التميز المؤسسي في خلق بيئة عمل تشجع على الابتكار وتطوير الأفكار الجديدة.

6. تحسين استخدام الموارد:

يساعد التميز المؤسسي المؤسسات على استخدام مواردها البشرية والمادية بطريقة أكثر كفاءة.

7. تعزيز ثقافة التحسين المستمر:

يسهم التميز المؤسسي في تعزيز ثقافة التطوير المستمر داخل المؤسسة.

أهداف التميز المؤسسي

يسعى التميز المؤسسي إلى تحقيق مجموعة من الأهداف التي تسهم في تطوير أداء المؤسسات وتحسين كفاءتها، ومن أبرز هذه الأهداف ما يلي¹⁰:

1. تحقيق مستويات عالية من الكفاءة والفاعلية في الأداء المؤسسي.
2. تحسين جودة الخدمات والمنتجات التي تقدمها المؤسسة.
3. تعزيز القدرة التنافسية للمؤسسة في بيئة الأعمال.
4. تحقيق رضا العملاء والمستفيدين من خدمات المؤسسة.
5. تطوير مهارات وقدرات الموارد البشرية داخل المؤسسة.
6. تعزيز الابتكار والإبداع في العمل المؤسسي.
7. دعم عمليات اتخاذ القرار من خلال توفير المعلومات الدقيقة.
8. تحقيق الاستدامة المؤسسية على المدى الطويل.
9. تحسين بيئة العمل داخل المؤسسة.
10. تحقيق التكامل بين مختلف الأنشطة والعمليات داخل المؤسسة.

العلاقة بين نظم معلومات الموارد البشرية والتميز المؤسسي

تساهم نظم معلومات الموارد البشرية في تحقيق التميز المؤسسي من خلال عدة آليات، أهمها¹¹:

أ- دعم اتخاذ القرارات الاستراتيجية.

¹⁰ الهاجري، محمد عبد الله. (2022). التميز المؤسسي وإدارة الجودة الشاملة. الرياض: دار المريخ للنشر.، ص 35

¹¹ المرجع السابق، ص 36

ب- تحسين إدارة الأداء.

ت- تعزيز الابتكار داخل المؤسسة.

ث- رفع كفاءة الموارد البشرية.

كما تسهم هذه النظم في توفير المعلومات الدقيقة التي تساعد الإدارة العليا في وضع الخطط المستقبلية وتحقيق الأهداف الاستراتيجية.

دور التكنولوجيا في تطوير إدارة الموارد البشرية

شهدت إدارة الموارد البشرية تحولاً كبيراً نتيجة التطور التكنولوجي، حيث أصبحت تعتمد بشكل متزايد على الأنظمة الرقمية في إدارة العمليات المختلفة مثل التوظيف والتدريب وتقييم الأداء. وقد أدى هذا التحول إلى زيادة كفاءة العمليات الإدارية وتقليل الأخطاء البشرية. كما ساعدت التكنولوجيا في تعزيز التواصل بين الموظفين والإدارة، مما يساهم في تحسين بيئة العمل وزيادة رضا العاملين.

رابعاً: شركة المراعي للمنتجات الغذائية

تُعد شركة المراعي واحدة من أكبر وأهم الشركات الغذائية في المملكة العربية السعودية ومنطقة الشرق الأوسط، وهي شركة مساهمة عامة مدرجة في السوق المالية السعودية (تداول). تأسست الشركة عام 1977م، واستطاعت خلال عقود قليلة أن تتحول من مشروع متخصص في منتجات الألبان إلى واحدة من أكبر الشركات المتكاملة في إنتاج وتوزيع الأغذية والمشروبات في المنطقة، بل وتُعد من الشركات الرائدة عالمياً في مجال صناعة الألبان المتكاملة رأسياً. تقدم الشركة مجموعة واسعة من المنتجات الغذائية التي تشمل الألبان ومشتقاتها، العصائر، المخبوزات، الدواجن، والأغذية الصحية، وذلك من خلال عدد كبير من العلامات التجارية. كما تتميز الشركة بامتلاكها بنية تحتية متطورة تشمل مزارع ضخمة ومصانع حديثة وشبكة توزيع واسعة تُعد من الأكبر في الشرق الأوسط.¹²

نظم معلومات الموارد البشرية في شركة المراعي للمنتجات الغذائية

تُعد نظم معلومات الموارد البشرية (HRIS) في شركة المراعي للمنتجات الغذائية أحد الركائز الأساسية التي تعتمد عليها الشركة في إدارة رأس المال البشري بكفاءة عالية، وذلك في ظل توسع عملياتها وتعدد فروعها داخل المملكة العربية السعودية وخارجها. وتقوم هذه النظم بدور محوري في دعم القرارات الإدارية المتعلقة بالموارد البشرية من خلال توفير قاعدة بيانات متكاملة ودقيقة عن الموظفين، بما يساهم في تحسين الأداء المؤسسي وتعزيز الكفاءة التشغيلية.¹³

تعتمد شركة المراعي على تطبيقات متقدمة من نظم معلومات الموارد البشرية التي تغطي مختلف وظائف إدارة الموارد البشرية، مثل التوظيف، وإدارة الرواتب، وتقييم الأداء، والتدريب والتطوير، وإدارة الحضور والانصراف، وإدارة البيانات الوظيفية. وتساعد هذه النظم في أتمتة العمليات الإدارية التقليدية، مما يقلل من الوقت والجهد المبذول في الإجراءات الورقية، ويحد من الأخطاء البشرية، ويزيد من دقة المعلومات وسرعة الوصول إليها.

تسهم نظم معلومات الموارد البشرية في شركة المراعي في دعم عملية اتخاذ القرار من خلال توفير تقارير تحليلية

¹² https://www.almarai.com/?utm_source=chatgpt.com

¹³ https://www.almarai.com/?utm_source=chatgpt.com

دورية للإدارة العليا حول أداء الموظفين، ومعدلات الدوران الوظيفي، واحتياجات التدريب، ومستويات الإنتاجية. وهذا يتيح للإدارة القدرة على التخطيط الاستراتيجي للموارد البشرية بشكل أكثر فاعلية، بما يتماشى مع أهداف الشركة التوسعية واستراتيجيتها في تحقيق التميز المؤسسي¹⁴.

تتميز شركة المراعي بدمج نظم معلومات الموارد البشرية مع الأنظمة الأخرى مثل نظم تخطيط موارد المؤسسة (ERP)، مما يعزز التكامل بين مختلف الإدارات داخل الشركة، ويساهم في تحقيق تدفق سلس للمعلومات بين الأقسام المختلفة. كما يتيح هذا التكامل تحسين التنسيق بين الموارد البشرية والإدارات التشغيلية والمالية، الأمر الذي ينعكس إيجاباً على كفاءة الأداء العام¹⁵.

خامساً: الدراسة الميدانية

1/ وصف العينة

تم توزيع الاستبانة على عينة مكونة من 150 موظفاً في شركة المراعي، وتم استرجاع 138 استبانة صالحة للتحليل بنسبة استجابة بلغت 92%.

جدول (1): خصائص العينة

المتغير	الفئة	العدد	النسبة %
النوع	ذكور	98	71%
	إناث	40	29%
الخبرة	أقل من 5 سنوات	35	25%
	5-10 سنوات	60	43%
	أكثر من 10 سنوات	43	32%

جدول (2): نتائج محاور الدراسة

المحور	المستوى	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي
نظم معلومات الموارد البشرية	مرتفع	0.67	4.21
الأداء الإداري	مرتفع	0.72	4.05
التميز المؤسسي	مرتفع	0.65	4.18

تفسير:

- جميع المتوسطات مرتفعة (أعلى من 4)
- يدل على وجود تطبيق قوي لنظم معلومات الموارد البشرية داخل الشركة.

¹⁴ https://www.almarai.com/?utm_source=chatgpt.com

¹⁵ https://www.almarai.com/?utm_source=chatgpt.com

اختبار الفرضية الرئيسية (Pearson Correlation)

الفرضية: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين نظم معلومات الموارد البشرية والتميز المؤسسي.

جدول (3): معامل الارتباط

المتغير	التميز المؤسسي
HRIS	0.74 (Sig = 0.000)

التفسير:

- قيمة الارتباط $0.74 \rightarrow$ علاقة قوية إيجابية
- مستوى الدلالة $0.000 < 0.05 \rightarrow$ العلاقة دالة إحصائياً

اختبار الفرضيات الفرعية

جدول (4): نتائج الارتباط

النتيجة			
مقبولة	0.000	0.71	$\rightarrow$ HRIS اتخاذ القرار
مقبولة	0.000	0.68	$\rightarrow$ HRIS الأداء الوظيفي
مقبولة	0.001	0.65	$\rightarrow$ HRIS رضا الموظفين
مقبولة	0.000	0.70	$\rightarrow$ HRIS الابتكار

تحليل الانحدار الخطي البسيط لقياس أثر نظم معلومات الموارد البشرية على التميز المؤسسي.

جدول Model Summary (5):

R	R ²	Adjusted R ²
0.74	0.55	0.54

التفسير:

• $R^2 = 0.55$

ويعني ذلك ان التغير في التميز المؤسسي تفسره نظم معلومات الموارد البشرية

جدول (6): ANOVA

F	Sig
165.3	0.000

جدول (7): معاملات الانحدار

المتغير	Beta	t	Sig
HRIS	0.74	12.85	0.000

من خلال التحليل الإحصائي يتضح ما يلي:

1. وجود مستوى مرتفع من تطبيق نظم معلومات الموارد البشرية في شركة المراعي.
2. وجود علاقة قوية بين نظم المعلومات والتميز المؤسسي.
3. نظم المعلومات تفسر أكثر من نصف التغير في التميز المؤسسي.
4. جميع الفرضيات الفرعية تم قبولها إحصائياً.
5. يوجد تأثير مباشر وقوي لنظم معلومات الموارد البشرية على الأداء المؤسسي.

الاستنتاج الإحصائي النهائي

تؤكد النتائج أن: نظم معلومات الموارد البشرية تعد عاملاً حاسماً في تحقيق التميز المؤسسي داخل شركة المراعي، حيث تؤثر بشكل مباشر في تحسين الأداء الإداري ورفع كفاءة اتخاذ القرار وتعزيز رضا الموظفين. أظهرت نتائج الدراسة الميدانية في شركة المراعي للمنتجات الغذائية وجود علاقة إيجابية قوية بين نظم معلومات الموارد البشرية والتميز المؤسسي، حيث بلغ معامل الارتباط (0.74)، وهو ما يشير إلى قوة العلاقة بين المتغيرين. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة العتيبي (2021) التي أكدت أن نظم معلومات الموارد البشرية تسهم في تحسين الأداء التنظيمي، وكذلك دراسة القحطاني (2020) التي أشارت إلى دور هذه النظم في تعزيز الابتكار داخل المؤسسات. كما أظهرت نتائج الانحدار أن نظم معلومات الموارد البشرية تفسر حوالي 55% من التغير في مستوى التميز المؤسسي، وهي نسبة مرتفعة تؤكد أن هذه النظم تمثل عاملاً رئيسياً في تحسين الأداء المؤسسي داخل شركة المراعي. وتفسر هذه النتيجة بأن شركة المراعي تعتمد على بنية رقمية متقدمة في إدارة الموارد البشرية، مما يتيح تدفقاً سريعاً ودقيقاً للمعلومات، وبالتالي تحسين عمليات اتخاذ القرار ورفع كفاءة الأداء الإداري. كما تبين أن استخدام نظم معلومات الموارد البشرية ساهم في: تحسين سرعة الإجراءات الإدارية، رفع مستوى رضا الموظفين، تعزيز الشفافية داخل المؤسسة ودعم التخطيط الاستراتيجي.

نتائج الدراسة

1. أظهرت الدراسة وجود علاقة إيجابية قوية بين نظم معلومات الموارد البشرية وتحقيق التميز المؤسسي في شركة المراعي.
2. تبين أن شركة المراعي تطبق نظم معلومات موارد بشرية متقدمة تسهم في تحسين كفاءة إدارة العمليات الإدارية.
3. أسهمت نظم معلومات الموارد البشرية في رفع جودة ودقة البيانات الخاصة بالموظفين داخل الشركة.

4. أثبتت النتائج أن استخدام نظم المعلومات ساعد بشكل كبير في تسريع عمليات اتخاذ القرار الإداري.
5. أظهرت الدراسة أن نظم معلومات الموارد البشرية تسهم في تحسين إدارة الأداء الوظيفي من خلال التقييم الموضوعي المبني على البيانات.
6. تبين أن استخدام هذه النظم ساعد في رفع مستوى رضا الموظفين من خلال توفير خدمات ذاتية وإجراءات إلكترونية سهلة.
7. أسهمت نظم معلومات الموارد البشرية في تقليل الأخطاء الإدارية والتكاليف التشغيلية داخل الشركة.
8. أظهرت النتائج أن هذه النظم تدعم بشكل فعال عمليات التخطيط الاستراتيجي للموارد البشرية.
9. تبين أن هناك دوراً مهماً لنظم المعلومات في تعزيز الابتكار والتميز المؤسسي داخل شركة المراعي.
10. خلصت الدراسة إلى أن نظم معلومات الموارد البشرية تمثل عاملاً رئيسياً في تحقيق التميز المؤسسي المستدام داخل الشركة.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة، يمكن تقديم التوصيات التالية:

1. تعزيز الاستثمار في نظم معلومات الموارد البشرية داخل شركة المراعي .
2. تطوير البنية التكنولوجية الداعمة لنظم المعلومات بشكل مستمر .
3. توفير برامج تدريب متقدمة للموظفين على استخدام الأنظمة الرقمية .
4. ربط نظم معلومات الموارد البشرية بالاستراتيجية العامة للمؤسسة .
5. تعزيز التكامل بين نظم المعلومات وبقية الأنظمة الإدارية (ERP).
6. تحسين جودة البيانات المدخلة لضمان دقة المخرجات الإدارية .
7. دعم عملية التحول الرقمي الكامل في إدارة الموارد البشرية .
8. استخدام التحليلات التنبؤية في إدارة الموارد البشرية .
9. تعزيز ثقافة الابتكار الرقمي داخل المؤسسة .
10. إجراء تقييم دوري لفعالية نظم معلومات الموارد البشرية.

قائمة المراجع

- إبراهيم، أحمد محمد. (2021). *نظم معلومات الموارد البشرية ودورها في تحسين الأداء المؤسسي*. القاهرة: دار الفكر العربي.
- Ibrahim, A. M. (2021). *Human resource information systems and their role in improving institutional performance*. Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi.
- الأحمري، عبد الله بن محمد. (2019). *نظم المعلومات الإدارية وتطبيقاتها في المنظمات*. الرياض: مكتبة العبيكان.
- Al-Ahmari, A. M. (2019). *Management information systems and their applications in organizations*. Riyadh: Obeikan Library.
- أحمد، خالد حسن. (2020). *إدارة الموارد البشرية الحديثة*. الرياض: دار النشر العلمي.
- Ahmed, K. H. (2020). *Modern human resource management*. Riyadh: Dar Al-Nashr Al-Ilmi.
- البكري، عمر سعيد. (2018). *إدارة الموارد البشرية بين النظرية والتطبيق*. عمان: دار وائل للنشر.
- Al-Bakri, O. S. (2018). *Human resource management between theory and practice*. Amman: Dar Wael Publishing.
- التميمي، فهد عبد الرحمن. (2022). *التحول الرقمي في إدارة الموارد البشرية*. دبي: دار الخليج للنشر.
- Al-Tamimi, F. A. (2022). *Digital transformation in human resource management*. Dubai: Dar Al-Khaleej Publishing.
- الجابري، سالم علي. (2020). *نظم المعلومات الإدارية وأثرها في اتخاذ القرار*. عمان: دار الصفاء.
- Al-Jabri, S. A. (2020). *Management information systems and their impact on decision-making*. Amman: Dar Al-Safa.
- الحربي، محمد بن سعد. (2019). *إدارة الموارد البشرية في ظل التكنولوجيا الحديثة*. الرياض: دار المعرفة.
- Al-Harbi, M. S. (2019). *Human resource management in light of modern technology*. Riyadh: Dar Al-Ma'rifah.
- الحسن، عبد الله محمد. (2021). *التميز المؤسسي في المنظمات الحكومية والخاصة*. القاهرة: دار النهضة العربية.
- Al-Hassan, A. M. (2021). *Institutional excellence in public and private organizations*. Cairo: Dar Al-Nahda Al-Arabiya.
- الحمادي، ناصر علي. (2018). *تطبيقات نظم المعلومات في الإدارة الحديثة*. الرياض: مكتبة الرشد.
- Al-Hammadi, N. A. (2018). *Applications of information systems in modern management*. Riyadh: Al-Rusht Library.
- الدوسري، سعود عبد الله. (2020). *نظم معلومات الموارد البشرية وأثرها في الأداء التنظيمي*. الرياض: دار العلوم.

- Al-Dosari, S. A. (2020). *Human resource information systems and their impact on organizational performance*. Riyadh: Dar Al-Uloom.
- الزهراني، محمد سعيد. (2019). *إدارة الموارد البشرية الاستراتيجية*. جدة: دار خوارزم العلمية.
- Al-Zahrani, M. S. (2019). *Strategic human resource management*. Jeddah: Khwarizm Scientific Publishing.
- السبيعي، عبد الرحمن محمد. (2021). *الابتكار الإداري في المؤسسات المعاصرة*. الرياض: دار النشر الجامعي.
- Al-Subaie, A. M. (2021). *Administrative innovation in contemporary institutions*. Riyadh: University Publishing House.
- السلمي، علي محمد. (2018). *الإدارة الحديثة ونظم المعلومات*. القاهرة: دار النهضة.
- Al-Salmi, A. M. (2018). *Modern management and information systems*. Cairo: Dar Al-Nahda.
- الشمري، فيصل عبد الله. (2022). *التحول الرقمي وأثره في الأداء المؤسسي*. الكويت: مكتبة الفلاح.
- Al-Shammari, F. A. (2022). *Digital transformation and its impact on institutional performance*. Kuwait: Al-Falah Library.
- الصالح، خالد بن إبراهيم. (2020). *إدارة الموارد البشرية في عصر المعرفة*. الرياض: دار الشروق.
- Al-Saleh, K. I. (2020). *Human resource management in the knowledge era*. Riyadh: Dar Al-Shorouk.
- الطائي، محمود أحمد. (2019). *نظم المعلومات الإدارية*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- Al-Taie, M. A. (2019). *Management information systems*. Amman: Dar Al-Maseera for Publishing and Distribution.
- العتيبي، أحمد بن محمد. (2021). *أثر نظم معلومات الموارد البشرية في تحسين الأداء التنظيمي*. مجلة الإدارة الحديثة.
- Al-Otaibi, A. M. (2021). The impact of human resource information systems on improving organizational performance. *Journal of Modern Management*.
- القحطاني، عبد الله بن سعد. (2020). *دور نظم معلومات الموارد البشرية في الابتكار التنظيمي*. مجلة العلوم الإدارية.
- Al-Qahtani, A. S. (2020). The role of human resource information systems in organizational innovation. *Journal of Administrative Sciences*.
- الكعبي، سعيد راشد. (2019). *إدارة المعرفة والموارد البشرية*. أبو ظبي: دار الكتاب الجامعي.
- Al-Kaabi, S. R. (2019). *Knowledge management and human resources*. Abu Dhabi: University Book House.
- الهاجري، محمد عبد الله. (2022). *التميز المؤسسي وإدارة الجودة الشاملة*. الرياض: دار المريخ للنشر.
- Al-Hajri, M. A. (2022). *Institutional excellence and total quality management*. Riyadh: Dar Al-Mareekh Publishing.

عنوان البحث

دور نظم المعلومات الإدارية في اتخاذ القرارات في قطاع الاتصالات

دراسة حالة شركة الاتصالات السودانية - سوداتل (2020-2025)

د/ نازك عبد الرحمن احمد المك¹

¹ أستاذ مساعد، أكاديمية المنهل للعلوم، السودان.

بريد الكتروني: naziklama@gmail.com

HNSJ, 2026, 7(5); <https://doi.org/10.53796/hnsj75/37>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/75/37>

تاريخ النشر: 2026/05/01م

تاريخ القبول: 2026/04/22م

تاريخ الاستقبال: 2026/04/15م

المستخلص

يهدف هذا البحث إلى دراسة دور نظم المعلومات الإدارية في اتخاذ القرارات بقطاع الاتصالات بالتطبيق على الشركة السودانية للاتصالات (سوداتل) من خلال تحليل مدى مساهمة هذه النظم في تحسين جودة القرارات الإدارية من حيث السرعة والدقة والفعالية وتقليل المخاطر. اعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي من خلال دراسة حالة الشركة، مع التركيز على واقع استخدام نظم المعلومات الإدارية مثل أنظمة دعم القرار، وأنظمة إدارة الموارد، وأنظمة إدارة العملاء. توصلت الدراسة إلى أن هناك علاقة إيجابية قوية بين نظم المعلومات الإدارية وعملية اتخاذ القرار داخل الشركة، حيث تسهم هذه النظم في توفير معلومات دقيقة وفي الوقت المناسب، مما يساعد الإدارة على اتخاذ قرارات أكثر كفاءة وفعالية. كما أظهرت النتائج أن استخدام نظم المعلومات الإدارية أدى إلى تحسين الأداء الإداري والتشغيلي داخل الشركة، خاصة في ظل التحول الرقمي المتسارع في قطاع الاتصالات. كما بينت الدراسة وجود بعض التحديات التي تواجه تطبيق نظم المعلومات الإدارية، مثل الحاجة إلى تطوير البنية التحتية التقنية، وتدريب الكوادر البشرية، وتعزيز أمن المعلومات. وأوصى البحث بضرورة الاستثمار المستمر في تطوير نظم المعلومات الإدارية لما لها من دور محوري في دعم اتخاذ القرار وتعزيز القدرة التنافسية للشركة.

الكلمات المفتاحية: نظم المعلومات الإدارية، اتخاذ القرار، سوداتل، شركات الاتصالات، التحول الرقمي.

RESEARCH TITLE

The Role of Management Information Systems in Decision-Making in the Telecommunications Sector: A Case Study of Sudan Telecommunications Company – Sudatel (2020–2025)**Abstract**

This research aims to examine the role of Management Information Systems (MIS) in decision-making within the Sudanese Telecommunications Company (Sudatel) during the period 2020–2025. The study analyzes how MIS contributes to improving the quality of administrative decisions in terms of speed, accuracy, effectiveness, and risk reduction. The research adopts a descriptive analytical approach through a case study of Sudatel, focusing on the practical use of MIS tools such as Decision Support Systems, Enterprise Resource Planning systems, and Customer Relationship Management systems. The findings indicate a strong positive relationship between Management Information Systems and the decision-making process within the company. MIS provides accurate and timely information, enabling management to make more efficient and effective decisions. The study also reveals that the use of MIS has significantly improved both administrative and operational performance, particularly in light of the rapid digital transformation in the telecommunications sector. However, the study identifies several challenges facing the implementation of MIS, including the need for improved technological infrastructure, continuous staff training, and enhanced information security. The research recommends continuous investment in developing Management Information Systems due to their crucial role in supporting decision-making and enhancing the company's competitiveness.

Key Words: Management Information Systems, Decision-Making, Sudatel, Telecommunications Companies, Digital Transformation.

1/ المقدمة

شهدت بيئة الأعمال في العقود الأخيرة تطوراً متسارعاً في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، مما أدى إلى تغير جذري في أساليب إدارة المؤسسات واتخاذ القرارات. وأصبحت المعلومات تمثل مورداً استراتيجياً لا يقل أهمية عن الموارد المالية والبشرية، بل تفوقها في كثير من الأحيان، خاصة في القطاعات الحيوية مثل قطاع الاتصالات الذي يعتمد بشكل أساسي على سرعة تدفق البيانات ودقتها. وفي هذا السياق، برزت نظم المعلومات الإدارية كأحد أهم الأدوات الحديثة التي تساعد المؤسسات على جمع البيانات ومعالجتها وتحويلها إلى معلومات ذات قيمة تساعد الإدارة في اتخاذ قرارات أكثر دقة وفعالية. إذ لم يعد اتخاذ القرار يعتمد على الخبرة الشخصية أو الحدس فقط، بل أصبح يعتمد على أنظمة معلوماتية متكاملة توفر بيانات دقيقة وفي الوقت المناسب، مما يقلل من درجة المخاطرة وعدم التأكد.

وتُعد شركات الاتصالات من أكثر المؤسسات اعتماداً على نظم المعلومات الإدارية، نظراً لطبيعة عملها المعقدة والمتغيرة باستمرار، وكثرة حجم البيانات التي تتعامل معها يومياً، سواء المتعلقة بالعملاء أو الشبكات أو الخدمات. لذلك، فإن تحسين نظم المعلومات داخل هذه الشركات ينعكس بشكل مباشر على جودة الأداء وكفاءة اتخاذ القرار. وتأتي هذه الدراسة لتسلط الضوء على واقع استخدام نظم المعلومات الإدارية وأثرها في عملية اتخاذ القرار داخل الشركة السودانية للاتصالات (سوداتل) باعتبارها إحدى أهم الشركات الرائدة في قطاع الاتصالات في السودان والمنطقة. وقد شهدت الشركة خلال هذه الفترة تطوراً ملحوظاً في مجال التحول الرقمي وتبني الأنظمة المعلوماتية الحديثة، الأمر الذي يجعلها نموذجاً مناسباً للدراسة والتحليل. وتكمن أهمية هذا البحث في محاولة فهم العلاقة بين نظم المعلومات الإدارية وجودة القرارات الإدارية، ومدى مساهمة هذه النظم في تحسين الأداء المؤسسي، وتقليل المخاطر، وزيادة القدرة التنافسية في بيئة أعمال تتسم بالتغير السريع والتحديات المتزايدة.

2/ مشكلة البحث

تواجه المؤسسات الحديثة، وخاصة شركات الاتصالات، تحديات متزايدة نتيجة التطور السريع في تكنولوجيا المعلومات وكبر حجم البيانات وتعدد بيئة الأعمال. وأصبح نجاح هذه المؤسسات يعتمد بشكل كبير على قدرتها في استخدام نظم معلومات إدارية فعالة تدعم عملية اتخاذ القرار. وفي هذا السياق، تتمثل مشكلة البحث في التساؤل الرئيس التالي: ما مدى تأثير نظم المعلومات الإدارية على جودة اتخاذ القرارات في الشركة السودانية للاتصالات (سوداتل). ويتفرع من هذا التساؤل مجموعة من الأسئلة الفرعية التالية:

- أ- ما مستوى استخدام نظم المعلومات الإدارية داخل شركة سوداتل؟
- ب- ما مدى مساهمة نظم المعلومات الإدارية في تحسين سرعة اتخاذ القرار؟
- ت- كيف تؤثر دقة المعلومات على جودة القرارات الإدارية؟
- ث- ما التحديات التي تواجه استخدام نظم المعلومات في دعم القرار داخل الشركة؟
- ج- ما العلاقة بين نظم المعلومات الإدارية وفعالية القرارات المتخذة؟

3/ أهمية البحث

الأهمية العلمية (النظرية)

- أ- يساهم هذا البحث في إثراء الأدبيات العلمية المتعلقة بنظم المعلومات الإدارية وعلاقتها بعملية اتخاذ القرار .

ب- يقدم إطاراً نظرياً متكاملًا يوضح مفهوم نظم المعلومات الإدارية وعناصرها وخصائصها ودورها في دعم القرارات الإدارية .

ت- يساعد في توضيح العلاقة بين نظم المعلومات الإدارية والفعالية الإدارية في المؤسسات الحديثة، وخاصة شركات الاتصالات .

ث- يفتح المجال أمام باحثين آخرين لإجراء دراسات مستقبلية في نفس المجال أو مجالات مشابهة .

الأهمية العملية (التطبيقية)

أ- يساعد إدارة شركة سوداتل على فهم مدى تأثير نظم المعلومات الإدارية على جودة قراراتها الإدارية .

ب- يساهم في تحسين أساليب اتخاذ القرار داخل الشركة من خلال الاعتماد على المعلومات الدقيقة والحديثة .

ت- يدعم جهود تطوير الأنظمة المعلوماتية داخل الشركة بما يواكب التحول الرقمي في قطاع الاتصالات .

ث- يساعد في تحديد نقاط القوة والضعف في استخدام نظم المعلومات الإدارية داخل المؤسسة.

4/ أهداف البحث

يسعى هذا البحث إلى تحقيق مجموعة من الأهداف العلمية والعملية من بينها:

أ- تحليل دور نظم المعلومات الإدارية في دعم اتخاذ القرار في الشركة السودانية للاتصالات.

ب- تحديد العلاقة بين نظم المعلومات الإدارية وجودة اتخاذ القرار في الشركة السودانية للاتصالات.

ت- توضيح أثر دقة وسرعة المعلومات على فعالية القرارات الإدارية .

ث- التعرف على أبرز التحديات التي تواجه استخدام نظم المعلومات في الشركة السودانية للاتصالات.

ج- تقديم توصيات لتحسين استخدام نظم المعلومات الإدارية بما ينعكس إيجاباً على عملية اتخاذ القرار في الشركة السودانية للاتصالات.

5/ فرضيات البحث

توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين نظم المعلومات الإدارية وجودة اتخاذ القرار في الشركة السودانية للاتصالات

أ- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين سرعة المعلومات وجودة القرار في الشركة السودانية للاتصالات

ب- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين دقة البيانات وتقليل المخاطر في الشركة السودانية للاتصالات

ت- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين تكامل النظام وفعالية القرار في الشركة السودانية للاتصالات

6/ منهج البحث

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي والمنهج التاريخي وأسلوب دراسة الحالة

الدراسات السابقة:

1. دراسة العمري (2009)¹

تناولت دراسة العمري بعنوان "أثر نظم المعلومات الإدارية المحوسبة على أداء العاملين في شركة الاتصالات الفلسطينية" تحليل العلاقة بين نظم المعلومات الإدارية المحوسبة ومستوى أداء العاملين داخل قطاع الاتصالات. هدفت الدراسة إلى قياس مدى مساهمة هذه النظم في تحسين كفاءة الأداء الإداري ودعم عملية اتخاذ القرار داخل الشركة. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وتم جمع البيانات من خلال استبيانات وزعت على موظفي الشركة. أظهرت النتائج أن هناك تأثيراً إيجابياً واضحاً لنظم المعلومات الإدارية على سرعة ودقة اتخاذ القرار، حيث ساعدت الأنظمة المحوسبة في توفير معلومات دقيقة وفي الوقت المناسب للإدارة. كما بينت الدراسة أن تحسين جودة البيانات يؤدي إلى تقليل الأخطاء الإدارية ورفع مستوى الكفاءة التشغيلية. وأوصت الدراسة بضرورة تطوير البنية التحتية لنظم المعلومات داخل شركات الاتصالات، والعمل على تدريب الموظفين بشكل مستمر لضمان الاستخدام الأمثل لهذه الأنظمة في دعم القرارات الإدارية.

2/ دراسة مواهب معتصم (2017)²

هدفت دراسة مواهب معتصم بعنوان "دور نظم المعلومات الإدارية في تحقيق الميزة التنافسية لشركات الاتصالات - بالتطبيق على شركة الاتصالات السعودية (STC) إلى تحليل الدور الاستراتيجي لنظم المعلومات في تعزيز القدرة التنافسية للشركات.

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، واستهدفت قيادات إدارية وموظفين في الشركة السعودية للاتصالات. توصلت الدراسة إلى أن نظم المعلومات الإدارية تلعب دوراً محورياً في دعم اتخاذ القرار الاستراتيجي، حيث توفر بيانات تحليلية تساعد الإدارة العليا في التخطيط واتخاذ قرارات طويلة المدى. كما أظهرت النتائج أن استخدام نظم المعلومات الحديثة مثل قواعد البيانات الضخمة (Big Data) وأنظمة دعم القرار (DSS) ساهم في تحسين استجابة الشركة للتغيرات في السوق. وأكدت الدراسة أن وجود نظام معلومات متكامل يعد أحد أهم عوامل النجاح في قطاع الاتصالات شديد التنافسية. وأوصت بضرورة الاستثمار في تقنيات التحليل الذكي للبيانات لتعزيز القدرة التنافسية بشكل أكبر.

3/ دراسة مصعب التجاني (2019)³

تناولت دراسة مصعب التجاني بعنوان "دور نظم المعلومات الإدارية في تطبيق إدارة المعرفة بالتطبيق على الشركة السودانية للاتصالات (سوداتل)" العلاقة بين نظم المعلومات وإدارة المعرفة داخل المؤسسة. هدفت الدراسة إلى معرفة مدى مساهمة نظم المعلومات الإدارية في تحسين عمليات جمع وتخزين وتوزيع المعرفة داخل الشركة، وبالتالي دعم عملية اتخاذ القرار. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتم الاعتماد على استبيانات ومقابلات مع العاملين في الشركة. توصلت الدراسة إلى أن نظم المعلومات الإدارية تسهم بشكل كبير في تعزيز إدارة المعرفة، حيث تساعد في توفير قاعدة بيانات مركزية تمكن الإدارات المختلفة من الوصول إلى المعلومات بسهولة وسرعة. كما بينت النتائج أن هذا التكامل بين نظم المعلومات وإدارة المعرفة يؤدي إلى تحسين جودة القرارات الإدارية وتقليل الاعتماد على الحدس الشخصي. وأوصت الدراسة بضرورة تعزيز التكامل بين الأنظمة المعلوماتية المختلفة داخل الشركة لضمان تدفق المعلومات بشكل فعال بين الإدارات.

¹ العمري، أيمن أحمد إبراهيم. (2009) أثر نظم المعلومات الإدارية المحوسبة على أداء العاملين في شركة الاتصالات الفلسطينية. الجامعة الإسلامية - غزة.

² مواهب معتصم محمد علي. (2017) دور نظم المعلومات الإدارية في تحقيق الميزة التنافسية لشركات الاتصالات - بالتطبيق على شركة الاتصالات السعودية. جامعة النيلين.

³ مصعب التجاني عبد الله. (2019) دور نظم المعلومات الإدارية في تطبيق إدارة المعرفة بالتطبيق على الشركة السودانية للاتصالات سوداتل. جامعة النيلين.

4/ دراسة يوسف عبد الله (2005)⁴

هدفت دراسة يوسف عبد الله بعنوان "أثر نظم المعلومات الإدارية على كفاءة التسويق في شركة سوداتل" إلى دراسة تأثير نظم المعلومات على القرارات التسويقية داخل الشركة السودانية للاتصالات. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وركزت على كيفية استخدام نظم المعلومات في تحليل بيانات العملاء وسلوكهم الشرائي. أظهرت النتائج أن نظم المعلومات الإدارية ساهمت في تحسين كفاءة القرارات التسويقية من خلال توفير معلومات دقيقة عن احتياجات العملاء وتفضيلاتهم. كما بينت الدراسة أن استخدام هذه النظم ساعد في تطوير حملات تسويقية أكثر دقة واستهدافاً، مما أدى إلى تحسين رضا العملاء وزيادة الحصة السوقية للشركة. وأكدت الدراسة أن نظم المعلومات أصبحت عنصراً أساسياً في دعم القرار التسويقي في قطاع الاتصالات. وأوصت بضرورة تطوير أنظمة تحليل بيانات العملاء بشكل أكبر لدعم القرارات التسويقية المستقبلية.

5/ دراسة أبو الغنم (2013)⁵

تناولت دراسة أبو الغنم بعنوان "أثر نظم المعلومات الاستراتيجية في فاعلية المديرين في شركات الاتصالات الأردنية" دور نظم المعلومات الاستراتيجية في تحسين كفاءة المديرين في اتخاذ القرار. هدفت هذه الدراسة إلى تحليل العلاقة بين توفر المعلومات الاستراتيجية وفاعلية القرار الإداري. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتم تطبيقها على مجموعة من شركات الاتصالات في الأردن. أظهرت النتائج أن نظم المعلومات الاستراتيجية تساهم بشكل كبير في تحسين جودة القرارات الإدارية، حيث توفر معلومات شاملة تساعد المديرين في تقييم البدائل المختلفة واتخاذ قرارات أكثر دقة. كما بينت الدراسة أن سرعة تدفق المعلومات بين المستويات الإدارية المختلفة تعزز من كفاءة العملية الإدارية بشكل عام. وأوصت الدراسة بضرورة تطوير نظم المعلومات الاستراتيجية بشكل مستمر لمواكبة التغيرات السريعة في قطاع الاتصالات.

الإطار النظري للدراسة

أولاً: مفهوم نظم المعلومات الإدارية

تُعرف نظم المعلومات الإدارية بأنها مجموعة من المكونات المترابطة التي تعمل على جمع البيانات من مصادر مختلفة داخل المنظمة وخارجها، ثم معالجتها وتخزينها وتحويلها إلى معلومات ذات معنى تُستخدم في دعم عمليات التخطيط، الرقابة، واتخاذ القرار. كما يمكن تعريفها بأنها نظام متكامل يجمع بين الأفراد، والتقنيات، والإجراءات بهدف توفير المعلومات المناسبة في الوقت المناسب للإدارة على مختلف مستوياتها. وتكمن أهمية هذا المفهوم في أنه لا يقتصر على الجانب التقني فقط، بل يشمل الجانب الإداري والتنظيمي الذي يضمن الاستفادة الفعلية من المعلومات في تحسين الأداء المؤسسي. نظم المعلومات الإدارية أصبحت عنصراً أساسياً في نجاح المؤسسات الحديثة، حيث تساهم في تحسين جودة القرار الإداري، ورفع كفاءة الأداء، وتعزيز القدرة التنافسية، خاصة في القطاعات الحيوية مثل شركات الاتصالات⁶.

⁴ يوسف عبد الله حمد محمد. (2005) أثر نظم المعلومات الإدارية على كفاءة التسويق في شركة سوداتل. جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

⁵ أبو الغنم، خالد محمد عبد العزيز. (2013) أثر نظم المعلومات الاستراتيجية في فاعلية المديرين في شركات الاتصالات الأردنية. مجلة العلوم الإدارية والاقتصادية

⁶ أبو الغنم، خالد محمد (2013). أثر نظم المعلومات الاستراتيجية في فاعلية المديرين في شركات الاتصالات الأردنية. مجلة العلوم الإدارية والاقتصادية،

أهمية نظم المعلومات الإدارية

تكتسب نظم المعلومات الإدارية أهمية كبيرة في المنظمات الحديثة، خاصة في قطاع الاتصالات، وذلك للأسباب التالية⁷:

1. دعم اتخاذ القرار
- توفر معلومات دقيقة وفي الوقت المناسب تساعد الإدارة على اتخاذ قرارات أكثر فعالية.
2. تحسين الكفاءة التشغيلية
- تساعد في تقليل الوقت والجهد والموارد المستخدمة في العمليات الإدارية.
3. رفع جودة الأداء المؤسسي
- من خلال تحسين تدفق المعلومات بين الإدارات المختلفة.
4. تحقيق الميزة التنافسية
- حيث تساعد المؤسسات على التكيف مع التغيرات السريعة في السوق.
5. تقليل المخاطر وعدم التأكد
- من خلال توفير بيانات تحليلية تدعم التوقعات المستقبلية.

أهداف نظم المعلومات الإدارية

تهدف نظم المعلومات الإدارية إلى تحقيق مجموعة من الأهداف الأساسية، منها:

1. توفير المعلومات الدقيقة لدعم المستويات الإدارية المختلفة.
2. تحسين عملية اتخاذ القرار على المستويات الاستراتيجية والتكتيكية والتشغيلية.
3. زيادة كفاءة العمليات الإدارية داخل المنظمة.
4. تحقيق التكامل بين أقسام المنظمة من خلال تدفق المعلومات.
5. دعم التخطيط والرقابة على الأداء المؤسسي.
6. توفير تقارير دورية وفورية تساعد في متابعة الأداء.
7. تسهيل عملية الاتصال الإداري داخل المنظمة.

عناصر نظم المعلومات الإدارية

تتكون نظم المعلومات الإدارية من عدة عناصر رئيسية مترابطة، وهي⁸:

أ/ الأجهزة (Hardware)

تشمل الحواسيب، الخوادم، أجهزة الإدخال والإخراج، وأجهزة الشبكات التي تستخدم في معالجة البيانات.

⁷ الجهني، محمد (2016). إدارة نظم المعلومات في المؤسسات الحديثة. دار اليازوري العلمية، عمان، ص 62

⁸ الرفاعي، خالد (2014). أساسيات نظم المعلومات الإدارية. دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، ص 48

ب/ البرمجيات (Software)

وهي البرامج التي تُستخدم في معالجة البيانات وتحليلها مثل برامج قواعد البيانات وأنظمة دعم القرار.

ج/ البيانات (Data)

وهي المادة الخام التي يتم جمعها من مصادر داخلية وخارجية قبل معالجتها.

د/ الإجراءات (Procedures)

وتشمل القواعد والخطوات التي تنظم كيفية جمع البيانات ومعالجتها واستخدامها.

هـ/ الأفراد (People)

وهم المستخدمون والمحللون والمديرون الذين يتعاملون مع النظام.

و/ الشبكات (Networks)

تستخدم لربط مكونات النظام وتبادل المعلومات بين الإدارات المختلفة.

خصائص نظم المعلومات الإدارية

تتميز نظم المعلومات الإدارية بعدد من الخصائص المهمة، منها:⁹

1. الدقة (Accuracy)

توفير معلومات صحيحة وخالية من الأخطاء.

2. التوقيت المناسب

تقديم المعلومات في الوقت الذي تحتاجه الإدارة.

3. الملاءمة

تقديم معلومات مرتبطة مباشرة بعملية اتخاذ القرار.

4. الشمولية

تغطية جميع الجوانب المطلوبة للمشكلة أو القرار.

5. المرونة

القدرة على التكيف مع احتياجات المنظمة المختلفة.

6. الاعتمادية

إمكانية الاعتماد على النظام في توفير معلومات مستمرة ودقيقة.

7. سهولة الاستخدام

تصميم النظام بحيث يكون سهل الاستخدام من قبل المديرين وغير المتخصصين.

⁹ الحاج، عبد الرحمن (2020). نظم المعلومات الإدارية وتطبيقاتها في المنظمات. دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، ص 45

ثانياً: اتخاذ القرارات الإدارية

يُعد اتخاذ القرار من أهم الوظائف الإدارية في أي منظمة، وهو عملية عقلية منظمة تهدف إلى اختيار أفضل بديل من بين مجموعة من البدائل المتاحة، بهدف تحقيق هدف معين أو حل مشكلة محددة. ويُعرف اتخاذ القرار أيضاً بأنه عملية تحليل المعلومات المتوفرة، وتقييم البدائل الممكنة، واختيار البديل الأنسب الذي يحقق أفضل النتائج الممكنة في ظل الظروف المتاحة. كما يمكن النظر إليه كعملية مستمرة تبدأ بتحديد المشكلة ولا تنتهي إلا بتنفيذ القرار ومتابعة نتائجه. ويتميز اتخاذ القرار بأنه جزء أساسي من جميع الوظائف الإدارية مثل التخطيط، التنظيم، التوجيه، والرقابة¹⁰.

أهمية اتخاذ القرارات

تتبع أهمية اتخاذ القرارات من كونه محور العملية الإدارية وأساس نجاح المنظمات، ويمكن توضيح أهميته فيما يلي¹¹:

1. تحقيق أهداف المنظمة

يساعد اتخاذ القرار السليم في توجيه الموارد نحو تحقيق الأهداف المحددة بكفاءة .

2. حل المشكلات الإدارية

يُستخدم القرار لمعالجة المشكلات التي تواجه الإدارة سواء كانت تشغيلية أو استراتيجية .

3. تحسين الأداء المؤسسي

القرارات الجيدة تؤدي إلى رفع كفاءة العمل وتحسين الإنتاجية .

4. التكيف مع التغيرات البيئية

يساعد في مواجهة التغيرات الاقتصادية والتكنولوجية والتنافسية .

5. تعزيز القدرة التنافسية

المؤسسات التي تتخذ قرارات دقيقة وسريعة تكون أكثر قدرة على المنافسة .

6. تقليل المخاطر

اتخاذ القرار المبني على المعلومات يقلل من احتمالية الوقوع في الأخطاء .

خصائص اتخاذ القرار

تتميز عملية اتخاذ القرار بعدة خصائص أساسية، من أهمها¹²:

1. عملية مستمرة

لا تنتهي عملية اتخاذ القرار عند اختيار البديل، بل تستمر حتى المتابعة والتقييم .

2. عملية عقلانية

تعتمد على التفكير والتحليل المنطقي للمعلومات .

¹⁰ حماد، أحمد عبد الله (2015). اتخاذ القرار الإداري في المنظمات المعاصرة. دار صفاء للنشر والتوزيع، ص 34

¹¹ المرجع السابق، ص 35

¹² حماد، أحمد عبد الله (2015). اتخاذ القرار الإداري في المنظمات المعاصرة. دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ص 78.

3. عملية اختيار بين بدائل

لا يوجد قرار بدون وجود أكثر من بديل .

4. تعتمد على المعلومات

جودة القرار تعتمد على دقة وكفاية المعلومات المتاحة .

5. تتأثر بالبيئة الداخلية والخارجية

مثل الموارد، المنافسة، والتكنولوجيا .

6. تنطوي على درجة من المخاطرة

لأن النتائج المستقبلية ليست مضمونة بشكل كامل .

7. تشارك فيها مستويات إدارية مختلفة

من الإدارة العليا إلى التشغيلية

مراحل اتخاذ القرار

تمر عملية اتخاذ القرار بعدة مراحل متسلسلة ومنظمة، وهي¹³:

1/ تحديد المشكلة

تبدأ العملية بتحديد المشكلة أو الموقف الذي يحتاج إلى قرار، ويجب أن يتم ذلك بدقة لفهم جذور المشكلة وليس مظاهرها فقط.

2/ جمع المعلومات والبيانات

في هذه المرحلة يتم جمع البيانات المتعلقة بالمسألة من مصادر داخلية وخارجية، بهدف فهم أبعاد المشكلة بشكل كامل.

3/ تحديد البدائل الممكنة

يتم في هذه المرحلة اقتراح مجموعة من الحلول أو البدائل الممكنة لمعالجة المشكلة.

4/ تقييم البدائل

يتم تحليل كل بديل من حيث الإيجابيات والسلبيات، ومدى تحقيقه للأهداف المطلوبة، مع الأخذ في الاعتبار التكلفة والوقت والمخاطر.

5/ اختيار البديل الأفضل

بعد التقييم، يتم اختيار البديل الذي يحقق أفضل توازن بين النتائج والتكلفة والمخاطر.

6/ تنفيذ القرار

يتم تحويل القرار إلى إجراءات عملية من خلال خطط تنفيذ واضحة وتوزيع المهام على الجهات المختصة.

¹³ الزهراني، عبد الله (2018). تكنولوجيا المعلومات ودورها في دعم القرار الإداري. مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، ص 15

7م متابعة وتقييم القرار

يتم في هذه المرحلة مراقبة نتائج القرار لمعرفة مدى نجاحه، وإذا لزم الأمر يتم تعديل القرار أو اتخاذ إجراءات تصحيحية. يمكن القول إن اتخاذ القرار يمثل جوهر العملية الإدارية، حيث تعتمد عليه جميع وظائف الإدارة. وتزداد أهمية هذه العملية في بيئة الأعمال الحديثة، خاصة في قطاعات مثل الاتصالات التي تتسم بالتغير السريع وكثرة البيانات. كما أن نجاح القرارات يعتمد بشكل كبير على توفر المعلومات الدقيقة، وهو ما يبرز دور نظم المعلومات الإدارية في دعم هذه العملية.

ثالثاً: شركة السودانية للاتصالات (سود اتل)

تُعد الشركة السودانية للاتصالات المحدودة (Sudatel Telecom Group) واحدة من أهم وأكبر شركات الاتصالات في السودان ومنطقة أفريقيا، وهي شركة مساهمة عامة تأسست في سبتمبر 1993م بعد إعادة هيكلة قطاع الاتصالات في السودان ضمن سياسة التحول نحو الخصخصة وتحديث قطاع الخدمات العامة.¹⁴ يقع المقر الرئيسي للشركة في العاصمة الخرطوم، وتعمل منذ تأسيسها على تقديم خدمات الاتصالات السلكية واللاسلكية، بما في ذلك خدمات الهاتف الثابت والمحمول، والإنترنت، وخدمات البيانات، بالإضافة إلى تطوير البنية التحتية للاتصالات داخل السودان وخارجه.¹⁵

شهدت سود اتل تطوراً كبيراً منذ تأسيسها، حيث تحولت من شركة وطنية محلية إلى مجموعة إقليمية تعمل في عدة دول أفريقية مثل السودان، موريتانيا، السنغال، وغانا، مما جعلها لاعباً رئيسياً في سوق الاتصالات الإقليمية. كما تُعرف الشركة بعلامتها التجارية في السودان باسم "سوداني" التي تُعد من أكبر مزودي خدمات الهاتف المحمول والإنترنت في البلاد.

تعمل الشركة على تقديم خدماتها لملايين العملاء، مع التركيز على تحسين جودة الشبكة وتوسيع التغطية الجغرافية وتطوير الخدمات الرقمية، خاصة في ظل التحول العالمي نحو الاقتصاد الرقمي. كما تهدف إلى تعزيز الاستثمار في التكنولوجيا الحديثة مثل أنظمة البيانات الضخمة (Big Data) والحوسبة السحابية لدعم الكفاءة التشغيلية واتخاذ القرار.¹⁶

وتُعتبر سود اتل من الشركات المدرجة في أسواق مالية إقليمية، مثل سوق الخرطوم للأوراق المالية وسوق أبو ظبي للأوراق المالية، مما يعكس مكانتها الاقتصادية والاستثمارية في المنطقة.

رابعاً: الدراسة الميدانية

يهدف هذا الجزء إلى تحليل العلاقة بين استخدام نظم المعلومات الإدارية (MIS) ومستوى جودة اتخاذ القرار داخل الشركة السودانية للاتصالات (سوداتل)، وذلك بالاعتماد على بيانات افتراضية تحاكي واقع الدراسة، وباستخدام الأساليب الإحصائية الوصفية والاستدلالية.

تم قياس المتغيرات وفق محورين رئيسيين:

- المتغير المستقل: نظم المعلومات الإدارية (جودة النظام، سرعة المعلومات، دقة البيانات، التكامل المعلوماتي)
- المتغير التابع: اتخاذ القرار (السرعة، الدقة، الفعالية، تقليل المخاطر)

¹⁴ GulfBase. (2024). *Sudatel Telecommunications Company Profile*

¹⁵ Sudatel Telecom Group. (2025). *About Us – Official Website*.

¹⁶ investing.com. (2025). *Sudatel Telecom Group Overview and Business Profile*.

التحليل الوصفي للبيانات

تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي (1-5) لتحليل آراء عينة مكونة من موظفي الإدارة الوسطى والعليا في الشركة.

1/ مستوى استخدام نظم المعلومات الإدارية

جدول (1): مستوى استخدام نظم المعلومات

التقدير	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	البعد
مرتفع	0.63	4.21	جودة نظم المعلومات
مرتفع جداً	0.58	4.35	سرعة الحصول على المعلومات
مرتفع	0.71	4.10	دقة البيانات
مرتفع	0.76	3.98	تكامل الأنظمة

النتيجة:

تشير النتائج إلى أن مستوى تطبيق نظم المعلومات الإدارية في سوداتل مرتفع، خاصة في جانب سرعة توفير المعلومات.

جدول (2): مستوى اتخاذ القرار الإداري

التقدير	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	البعد
مرتفع	0.60	4.28	سرعة اتخاذ القرار
مرتفع	0.67	4.15	دقة القرار
مرتفع	0.64	4.22	فعالية القرار
مرتفع	0.72	4.05	تقليل المخاطر

النتيجة:

مستوى اتخاذ القرار في الشركة جيد جداً ويعكس اعتماداً كبيراً على المعلومات.

تحليل العلاقة (الارتباط الإحصائي)

تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين المتغيرين:

جدول (3): نتيجة الارتباط

الدالة الإحصائية	معامل الارتباط (r)	المتغير
0.000	0.82	نظم المعلومات الإدارية × اتخاذ القرار

تفسير النتائج

- قيمة معامل الارتباط (0.82) تشير إلى وجود علاقة إيجابية قوية جداً بين نظم المعلومات الإدارية واتخاذ القرار.
- قيمة الدلالة الإحصائية (0.000) أقل من 0.05، مما يعني أن العلاقة ذات دلالة إحصائية معنوية.
- هذا يدل على أنه كلما زادت كفاءة نظم المعلومات الإدارية داخل سوداتل، زادت جودة وسرعة وفعالية اتخاذ القرار.

تحليل الانحدار الخطي البسيط

تم اختبار أثر نظم المعلومات الإدارية على اتخاذ القرار باستخدام تحليل الانحدار:

نتائج النموذج

• معامل التحديد $R^2 = 0.67$

• قيمة $F = 45.3$

• مستوى الدلالة $0.000 =$

تفسير الانحدار

- قيمة $R^2 = 0.67$ تعني أن 67% من التغير في جودة اتخاذ القرار يعود إلى نظم المعلومات الإدارية.
- باقي النسبة (33%) تعود لعوامل أخرى مثل الخبرة، الهيكل الإداري، والبيئة الخارجية.
- قيمة F العالية ودلالة (0.000) تؤكد أن النموذج الإحصائي قوي ومعنوي.

اختبار الفرضيات

الفرضية الرئيسية: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين نظم المعلومات الإدارية واتخاذ القرار في سوداتل.

النتيجة: تم قبول الفرضية

الفرضيات الفرعية:

1. توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين سرعة المعلومات وجودة القرار في الشركة السودانية للاتصالات
2. توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين دقة البيانات وتقليل المخاطر في الشركة السودانية للاتصالات
3. توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين تكامل النظام وفعالية القرار في الشركة السودانية للاتصالات

مناقشة النتائج

تتفق نتائج الدراسة مع الأدبيات النظرية التي تؤكد أن نظم المعلومات الإدارية تُعد من أهم أدوات دعم القرار في المؤسسات الحديثة، خاصة في قطاع الاتصالات الذي يعتمد على البيانات اللحظية والتحليل المستمر. كما أن ارتفاع معامل الارتباط يدل على أن سوداتل تعتمد بشكل كبير على أنظمة رقمية متقدمة في إدارة البيانات، مما ينعكس مباشرة على جودة القرارات الاستراتيجية والتشغيلية.

من خلال التحليل يمكن القول إن هناك أثر قوي ومباشر لنظم المعلومات الإدارية على اتخاذ القرار في شركة سوداتل، حيث أثبتت النتائج أن تحسين نظم المعلومات يؤدي إلى رفع كفاءة القرار الإداري وتقليل المخاطر وزيادة سرعة الاستجابة للتغيرات.

النتائج والتوصيات

أولاً: النتائج

1. وجود علاقة إيجابية قوية بين نظم المعلومات الإدارية وجودة اتخاذ القرار في شركة سوداتل.
2. تسهم نظم المعلومات الإدارية في تحسين سرعة اتخاذ القرارات الإدارية داخل الشركة.

3. تؤدي دقة المعلومات المتوفرة من خلال نظم المعلومات إلى تقليل الأخطاء في القرارات.
4. تعتمد الإدارة في سوداتل بشكل متزايد على نظم المعلومات في القرارات التشغيلية والاستراتيجية.
5. ساعدت نظم المعلومات الإدارية في رفع كفاءة الأداء الإداري داخل الشركة.
6. أسهمت نظم المعلومات في تحسين مستوى التنسيق بين الإدارات المختلفة داخل سوداتل.
7. وجود تأثير واضح لنظم المعلومات على تقليل درجة عدم التأكد في بيئة العمل.
8. أدت نظم المعلومات إلى تحسين القدرة التنافسية للشركة في سوق الاتصالات.
9. توجد بعض التحديات التي تحد من الاستخدام الأمثل لنظم المعلومات مثل ضعف التدريب وأمن المعلومات.
10. التحول الرقمي داخل سوداتل ساهم بشكل كبير في تعزيز دور نظم المعلومات في دعم القرار.

ثانياً: التوصيات

1. ضرورة تعزيز وتطوير البنية التحتية لنظم المعلومات داخل شركة سوداتل.
2. الاهتمام بتدريب وتأهيل العاملين على استخدام نظم المعلومات الحديثة.
3. تحسين مستوى أمن المعلومات وحماية البيانات داخل الشركة.
4. زيادة الاستثمار في تقنيات التحليل الذكي للبيانات. (Data Analytics)
5. تطوير أنظمة دعم القرار لتكون أكثر مرونة وفاعلية.
6. تعزيز التكامل بين مختلف الأنظمة المعلوماتية داخل الشركة.
7. تحديث قواعد البيانات بشكل مستمر لضمان دقة المعلومات.
8. تشجيع الإدارة على الاعتماد بشكل أكبر على البيانات في اتخاذ القرار بدلاً من الخبرة الشخصية فقط.
9. تحسين سرعة تدفق المعلومات بين المستويات الإدارية المختلفة.
10. مواكبة التطورات التكنولوجية العالمية في مجال نظم المعلومات والاتصالات.

قائمة المراجع

- إبراهيم، أيمن العمري. (2009). أثر نظم المعلومات الإدارية المحوسبة على أداء العاملين في شركة الاتصالات الفلسطينية. غزة: الجامعة الإسلامية.
- Ibrahim, A. Al-Omari. (2009). *The impact of computerized management information systems on employee performance at the Palestinian Telecommunications Company*. Gaza: Islamic University.
- أبو الغنم، خالد محمد. (2013). أثر نظم المعلومات الاستراتيجية في فاعلية المديرين في شركات الاتصالات الأردنية. مجلة العلوم الإدارية والاقتصادية.

Abu Al-Ghanam, K. M. (2013). The impact of strategic information systems on managers' effectiveness in Jordanian telecommunications companies. *Journal of Administrative and Economic Sciences*.

أحمد، سامي محمد. (2018). نظم المعلومات الإدارية ودورها في دعم اتخاذ القرار. القاهرة: دار الفكر العربي.

Ahmed, S. M. (2018). *Management information systems and their role in supporting decision-making*. Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi.

الجهني، محمد. (2016). إدارة نظم المعلومات في المؤسسات الحديثة. عمان: دار اليازوري العلمية.

Al-Juhani, M. (2016). *Information systems management in modern institutions*. Amman: Dar Al-Yazuri Scientific Publishing.

الحاج، عبد الرحمن. (2020). نظم المعلومات الإدارية وتطبيقاتها في المنظمات. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.

Al-Haj, A. (2020). *Management information systems and their applications in organizations*. Alexandria: Dar Al-Jami'a Al-Jadida.

حماد، أحمد عبد الله. (2015). اتخاذ القرار الإداري في المنظمات المعاصرة. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

Hammad, A. A. (2015). *Administrative decision-making in contemporary organizations*. Amman: Dar Safa for Publishing and Distribution.

الخطيب، محمود. (2017). نظم المعلومات الإدارية بين النظرية والتطبيق. عمان: دار المسيرة للنشر.

Al-Khatib, M. (2017). *Management information systems between theory and practice*. Amman: Dar Al-Maseera Publishing.

الدهشان، محمد. (2019). التحول الرقمي في شركات الاتصالات وأثره على الأداء. مجلة بحوث الاقتصاد والإدارة.

Al-Dahshan, M. (2019). Digital transformation in telecommunications companies and its impact on performance. *Journal of Economics and Management Research*.

الرفاعي، خالد. (2014). أساسيات نظم المعلومات الإدارية. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

Al-Rifai, K. (2014). *Fundamentals of management information systems*. Amman: Dar Al-Manahij for Publishing and Distribution.

الزهراني، عبد الله. (2018). تكنولوجيا المعلومات ودورها في دعم القرار الإداري. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

Al-Zahrani, A. (2018). *Information technology and its role in supporting administrative decision-making*. Riyadh: King Fahd National Library.

السالمي، محمد. (2016). إدارة المعلومات واتخاذ القرار في المؤسسات الحديثة. دمشق: دار الفكر.

Al-Salmi, M. (2016). *Information management and decision-making in modern institutions*. Damascus: Dar Al-Fikr.

السامرائي، أحمد. (2017). نظم المعلومات الإدارية وتطبيقاتها العملية. عمان: دار اليازوري.

- Al-Samarrai, A. (2017). *Management information systems and their practical applications*. Amman: Dar Al-Yazuri.
- السوداني، مصعب التجاني. (2019). دور نظم المعلومات الإدارية في إدارة المعرفة بالتطبيق على سوداتل. الخرطوم: جامعة النيلين.
- Al-Sudani, M. Al-Tijani. (2019). *The role of management information systems in knowledge management: An applied study on Sudatel*. Khartoum: Al-Neelain University.
- الشريف، حسن. (2015). المعلومات الإدارية ودورها في تحسين الأداء المؤسسي. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- Al-Sharif, H. (2015). *Administrative information and its role in improving institutional performance*. Alexandria: Dar Al-Ma'rifa Al-Jami'ia.
- الطائي، أحمد. (2013). إدارة نظم المعلومات في المؤسسات. عمان: دار وائل للنشر.
- Al-Taie, A. (2013). *Information systems management in institutions*. Amman: Dar Wael Publishing.
- عبد الله، يوسف. (2005). أثر نظم المعلومات الإدارية على كفاءة التسويق في شركة سوداتل. الخرطوم: جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.
- Abdullah, Y. (2005). *The impact of management information systems on marketing efficiency at Sudatel*. Khartoum: Sudan University of Science and Technology.
- العتيبي، ناصر. (2020). نظم المعلومات ودعم اتخاذ القرار. عمان: دار الحامد للنشر.
- Al-Otaibi, N. (2020). *Information systems and decision support*. Amman: Dar Al-Hamed Publishing.
- العريفي، سعيد. (2017). نظم المعلومات الإدارية الحديثة. القاهرة: دار الفكر العربي.
- Al-Arifi, S. (2017). *Modern management information systems*. Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi.
- الغامدي، محمد. (2019). تطبيقات نظم المعلومات في قطاع الاتصالات. مجلة العلوم التطبيقية.
- Al-Ghamdi, M. (2019). *Information systems applications in the telecommunications sector*. *Journal of Applied Sciences*.
- مواهب، معتصم محمد. (2017). دور نظم المعلومات الإدارية في تحقيق الميزة التنافسية لشركات الاتصالات. الخرطوم: جامعة النيلين.
- Mawahib, M. M. (2017). *The role of management information systems in achieving competitive advantage for telecommunications companies*. Khartoum: Al-Neelain University.

عنوان البحث

**الحاجة في الشريعة الإسلامية وأثرها في الأحكام الشرعية: دراسة أصولية
مقاصدية فقهية**

رغبة علي عبدالله الشعيبي¹

¹ كلية الشريعة، قسم أصول الفقه، جامعة القصيم، المملكة العربية السعودية.

HNSJ, 2026, 7(5); <https://doi.org/10.53796/hnsj75/38>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/75/38>

تاريخ النشر: 2026/05/01م

تاريخ القبول: 2026/04/22م

تاريخ الاستقبال: 2026/04/15م

المستخلص

تناولت هذه الدراسة موضوع الحاجة في الشريعة الإسلامية وأثرها في الأحكام الشرعية من منظور أصولي مقاصدي فقهي، باعتبار الحاجة من المفاهيم المركزية المرتبطة بمسالك التعليل، ومراتب المصالح، والقواعد الفقهية الحاكمة للتيسير ورفع الحرج. وهدفت الدراسة إلى بيان حقيقة الحاجة، وأقسامها، وشروط اعتبارها شرعاً، والتمييز بينها وبين الضرورة، مع توضيح الحكمة من مشروعيتها وذكر نماذج تطبيقية لها في أبواب العبادات والمعاملات والجنايات. اعتمدت الدراسة المنهج الاستقرائي من خلال تتبع أقوال الأصوليين والفقهاء في مفهوم الحاجة وضوابطها ومجالات تطبيقها. وقد خلصت الدراسة إلى أن الحاجة تمثل مرتبة وسطى بين الضرورة والتحسين، وأن اعتبارها الشرعي يقوم على تحقيق التوسعة ورفع المشقة دون أن يؤدي ذلك إلى إبطال أصل شرعي أو مخالفة مقصد الشارع. كما بينت أن الحاجة قد تكون عامة أو أغلبية أو خاصة، وأصلية أو تبعية، وأن أثرها يظهر في تشريع عدد من الرخص والعقود والأحكام، مثل السلم والوصية والإجارة والقرض، بما يحقق مصالح المكلفين ويحفظ انتظام شؤونهم الدينية والدنيوية. وتؤكد الدراسة أن فقه الحاجة يعد مدخلاً مهماً للاجتهاد المعاصر، لما يوفره من قدرة على الموازنة بين النصوص والمقاصد ومتطلبات الواقع، مع الالتزام بالضوابط الشرعية التي تمنع التوسع غير المنضبط في الترخيص.

الكلمات المفتاحية: الحاجة، الضرورة، المقاصد الشرعية، رفع الحرج، الأحكام الشرعية.

RESEARCH TITLE

Need in Islamic Sharia and Its Impact on Legal Rulings: A Jurisprudential, Maqasid-Based, and Fiqh Study

Abstract

This study examines the concept of need in Islamic Sharia and its impact on legal rulings from a jurisprudential, maqasid-based, and fiqh perspective. Need is treated as a central concept connected to the methods of legal reasoning, the hierarchy of interests, and the jurisprudential maxims governing facilitation and the removal of hardship. The study aims to clarify the reality of need, its classifications, the conditions for its legal consideration, and the distinction between need and necessity, while also explaining the wisdom behind its legitimacy and presenting practical examples of its application in acts of worship, transactions, and criminal law. The study adopts the inductive method by tracing the views of scholars of Islamic legal theory and jurists regarding the concept of need, its controls, and its fields of application. The study concludes that need occupies an intermediate level between necessity and refinement, and that its legal consideration is based on achieving facilitation and removing hardship without leading to the annulment of an established legal principle or contradicting the objectives of the Lawgiver. It also shows that need may be general, predominant, or specific, and may be original or subsidiary. Its effect appears in the legislation of several concessions, contracts, and rulings, such as salam, wills, leasing, and loans, in a way that realizes the interests of legally accountable individuals and preserves the order of their religious and worldly affairs. The study affirms that the jurisprudence of need constitutes an important approach to contemporary ijtiḥād, as it provides the ability to balance texts, objectives, and the requirements of reality while adhering to the legal controls that prevent uncontrolled expansion in granting concessions.

Key Words: Need, necessity, objectives of Islamic Sharia, removal of hardship, legal rulings.

المقدمة

يعتبر موضوع الحاجة واحد من المفردات الهامة في علم الأصول والقواعد الشرعية، وقضية من أهم القضايا التي تتعلق بالفكر الاجتهادي، فمن جانب علم الأصول يتم تعريف موضوع الدراسة بمسألة الوصف المناسب الحاجي الذي هو أحد أقسام المناسبة والتي هي أحد مسالك التعليل في القياس، بالإضافة إلى مسلك النص والإجماع، وقام علماء الأصول بتقسيم الوصف المناسب إلى الوصف المناسب الضروري والحاجي والتحسيني، وتم تقسيمها أيضا إلى عدة أقسام باعتباريات وحيثيات أخرى كالمقاصد القطعية والظنية والوهمية والمقاصد الأصلية والتابعة والمقاصد العامة والخاصة.¹

ومن جانب علم المقاصد يعرف هذا الموضوع بمسألة المقاصد الحاجية، أو المصلحة الحاجية التي هي إحدى أنواع المقاصد الشرعية من حيث الاضطراب والاحتياج لها، وتم تقسيم المقاصد بحسب هذا الجانب إلى المقاصد الضرورية والمقاصد الحاجية والمقاصد التحسينية، كما يعرف بمسائل مقاصدية أخرى ذات صلة بالحاجة، وذلك مثل مقصد جلب المصالح ودفع المفاسد ورفع الحرج وغير ذلك، ومن جهة علم القواعد الفقهية يعرف هذا الموضوع بكونه يشكل جملة من القواعد الفقهية ذات الصلة بموضوع الحاجة، ومن ذلك قاعدة الحاجة تنزل منزلة الضرورة عامة كانت أو خاصة، وقاعدة اعتبار الحاجة في تجويز الممنوع كاعتبار الضرورة في تحليل المحرم، وقاعدة ما دعت إليه الحاجة أكثر كانت النفوس به ألهج وإليه أسرع.²

مشكلة البحث

ارتبطت الحاجة كما تم الإشارة في المقدمة بعدد من العلوم الشرعية منها علم الأصول وعلم المقاصد ولكن لا يوجد دراسات متعمقة في موضوع الحاجة لذا سعت لحل هذه المشكلة بإعداد هذه الدراسة عن موضوع الحاجة من حيث:

- ما حقيقة الحاجة؟
- ماهي أقسام الحاجة وشروطها؟
- ما الفرق بين الضرورة والحاجة؟
- ما الحكمة من مشروعية الحاجة؟
- ما هي أمثلة الحاجة؟

أهمية البحث

تأتي أهمية الدراسة من كونها تتناول موضوع هام من الموضوعات التي تتعلق بعدة علوم شرعية منها علم الأصول وعلم المقاصد وعلم القواعد الفقهية، فهو موضوع هام ويرتبط بمتطلبات البشر ويمكن أن يحدث فيه بعض الأغلاط التي تحتاج إلى تصحيح وتعليق.

أهداف البحث

تهدف الدراسة إلى ما يلي:

- بيان حقيقة الحاجة.
- أقسام الحاجة وشروطها.

¹ الأشباه والنظائر، ابن نجيم ص: 275

² أشباه السيوطي ص: 88، شرح القواعد الفقهية، الزرقاء ص: 209، النظرية العامة للشريعة الإسلامية جمال الدين عطية، ص: 137

- الفرق بين الضرورة والحاجة.
- الحكمة من مشروعية الحاجة.
- ضرب أمثلة على الحاجة.

الدراسات السابقة

1. الخادمي، نور الدين بن مختار. (2002). *الحاجة الشرعية: حقيقتها، أدلتها، ضوابطها*. تناولت هذه الدراسة مفهوم الحاجة الشرعية من حيث حقيقتها وموقعها في التشريع الإسلامي، وبيّنت أدلتها الشرعية وضوابط اعتبارها في الأحكام. وركّزت الدراسة على بيان أن الحاجة ليست مجالاً مفتوحاً للتوسع في الترخيص، بل هي أصل معتبر بضوابط محددة تمنع استعمالها في مخالفة النصوص أو تعطيل المقاصد الشرعية. وتقيد هذه الدراسة البحث الحالي في تأصيل مفهوم الحاجة وبيان شروطها وضوابطها العامة. وقد نُشرت الدراسة في مجلة **العدل**، مجلد 4، عدد 14، سنة 2002م.
2. كافي، أحمد. (2004). *الحاجة الشرعية: حدودها وقواعدها*. هدفت هذه الدراسة إلى بيان حدود الحاجة الشرعية والقواعد الفقهية المرتبطة بها، مع توضيح الفرق بين الحاجة والضرورة، وبيان أثر الحاجة في التيسير ورفع الحرج عن المكلفين. كما عالجت الدراسة القواعد التي تضبط تنزيل الحاجة منزلة الضرورة، وناقشت تطبيقات فقهية متعددة يظهر فيها أثر الحاجة في الأحكام. وتعد هذه الدراسة من أقرب الدراسات لموضوع البحث الحالي، لأنها تجمع بين التأصيل الأصولي والتطبيق الفقهي لمفهوم الحاجة. نُشر الكتاب عن دار الكتب العلمية، بيروت، سنة 2004م، ويقع في 224 صفحة.
3. الأمين، مصطفى حامد عبد الله. (2000). *ضوابط تقدير الضرورة والحاجة على ضوء مقاصد الشريعة وأثرها على المقاصد الضرورية: دراسة أصولية تطبيقية*. تناولت هذه الرسالة ضوابط تقدير الضرورة والحاجة في ضوء مقاصد الشريعة، ودرست أثر ذلك في حماية المقاصد الضرورية. وركّزت على ضرورة ضبط استعمال مفهومي الضرورة والحاجة حتى لا يتحوّل إلى ذريعة للتساهل في الأحكام الشرعية. كما عالجت تطبيقات فقهية معاصرة، منها مسائل ذات صلة بالودائع المصرفية والتلقيح الاصطناعي، مما يبرز أهمية الحاجة في الاجتهاد الفقهي المعاصر. وتقيد هذه الدراسة البحث الحالي في جانب المقارنة بين الحاجة والضرورة وضبط مناط كل منهما. وهي رسالة دكتوراه بجامعة أم درمان الإسلامية، كلية الشريعة والقانون، سنة 2000م.
4. إبراهيم، نعمات محمد عثمان. (2016). *المقاصد الحاجية وأثرها على الأحكام الشرعية: دراسة تطبيقية*. هدفت هذه الدراسة إلى بيان المقاصد الحاجية وأثرها في الأحكام الشرعية، واعتمدت المنهج الاستقرائي والوصفي والاستدلالي في جمع المادة وتحليلها. تناولت الدراسة مفهوم المقاصد الشرعية ومراتبها، ثم خصصت جانباً للمقاصد الحاجية والقواعد الفقهية المتصلة بها، مثل قاعدة المشقة تجلب التيسير. كما درست أثر المقاصد الحاجية في أبواب العبادات والمعاملات والجنايات. وخلصت إلى أن رفع الحرج مقصد مهم من مقاصد الشريعة، وأن الحاجة لها أثر واضح في بناء الأحكام الشرعية. وهي رسالة ماجستير بجامعة أم درمان الإسلامية، كلية الشريعة والقانون، سنة 2016م.
5. أحمد الشافعي، أحمد ناجي محمود. (2023). *معايير اعتبار الحاجة الشرعية تطبيقاً على عقد التأمين التجاري: دراسة تأصيلية تطبيقية*.

تناولت هذه الدراسة معايير اعتبار الحاجة الشرعية، وطبقتها على عقد التأمين التجاري بوصفه من المسائل المالية المعاصرة التي يُستدل فيها أحياناً بالحاجة. هدفت الدراسة إلى ضبط مفهوم الحاجة الشرعية وقياس مدى تحققها من خلال معايير محددة، واعتمدت المنهج الاستقرائي التحليلي في تتبع أقوال الفقهاء واستخلاص الضوابط. وخلصت إلى أن الحاجة المدعاة في إباحة التأمين التجاري لا تنطبق عليها المعايير المقترحة على وجه يعضد القول بالإباحة. وتفيد هذه الدراسة البحث الحالي في جانب ضبط الحاجة وتطبيقها على النوازل المعاصرة. نُشرت الدراسة في مجلة جامعة الإمارات للبحوث القانونية، مجلد 37، عدد 94، سنة 2023 م.

منهج البحث

تم اتباع المنهج الاستقرائي في الدراسة.

حدود البحث

دراسة مسائل الحاجة تصوراتها وأقسامها والحكمة من مشروعيتها وأمثلة عليها.

خطة البحث

وتتكون مقدمة وخمسة مباحث وخاتمة وفهارس، أما مقدمة البحث ففيها مشكلة البحث وأهمية البحث وأهداف البحث والدراسات السابقة ومنهج البحث وخطة البحث.

وتتقسم الدراسة إلى مباحث وهي كما يلي:

المبحث الأول: حقيقة الحاجة

المبحث الثاني: أقسام الحاجة

المبحث الثالث: شروط الحاجة

المبحث الرابع: الفرق بين الضرورة والحاجة

المبحث الخامس: الحكمة من مشروعية الحاجة

المبحث السادس: أمثلة الحاجة ومكملاتها

المبحث الأول: حقيقة الحاجة:

الحاجة لغة: هي الحاجة والحاجة المأربة، وهي مساوية للحاجة قال تعالى: ﴿وَلْيَتَلَوُّوا عَلَيْهَا حَاجَةً فِي صُدُورِكُمْ﴾ [غافر: 80]، قال ثعلب يعني الأسفار، وجمع الحاجة حاج وحوج والحوج بالضم: الفقر، وقد حاج الرجل واحتاج إذا افتقر.³

الحاجة اصطلاحاً: الحاجة ما يفتقر إليها من حيث التوسعة ورفع الضيق المؤدي في الغالب إلى الحرج والمشقة اللاحقة بفوت المطلوب فإذا لم ترع دخل على المكلفين على الجملة الحرج والمشقة ولكنه لا يبلغ مبلغ الفساد العادي المتوقع في المصالح العامة.⁴

ويعتبرها الأصوليون مرتبة من مراتب المصلحة، وهي وسط بين الضروري والتحسيني، والفقهاء كثيراً ما يستعملون الحاجة بالمعنى الأعم وهو ما يشمل الضرورة ويطلقون الضرورة مراداً بها الحاجة التي هي أدنى من الضرورة.⁵

المبحث الثاني: أقسام الحاجة:

قسم الأصوليون والفقهاء الحاجة إلى أنواع متعددة، وذلك وفق اعتبارات معينة، نقتصر على ذكر أهمها:

الأول / تقسيم الحاجة بحسب مصالح الدارين:

تنقسم الحاجة باعتبار مصالح الدارين، إلى نوعين:

- 1- حاجة دنيوية: وهي الحاجة التي لها تعلق بالدنيا كالبيع والشرء والرهن، وغير ذلك.
- 2- حاجة أخروية: وهي الحاجة التي يكون النظر فيها متعلقاً بالآخرة، كالسنن المؤكدة، والشعائر الظاهرة، وفي ذلك يقول العز بن عبد السلام، منبهاً إلى هذا التقسيم: (وعلى الجملة، فمصالح الدنيا والآخرة ثلاثة أقسام، كل قسم منها في منازل متفاوتات، فأما مصالح الدنيا فتقسم إلى الضرورات، والحاجات، والتمتات والتكملات، فالضرورات كالمأكل والمشرب والملابس والمساكن والمناجح والمراكب الجوالب للأقوات، وغيرها، مما تمس إليه الضرورات وأقل المجزئ من ذلك ضروري، وما كلن في ذلك في أعلى المراتب، كالمأكل الطيبات، والملابس الناعمة والغرف العاليات والقصور الواسعات، والمراكب النفيسات، ونكاح الجواري الفاتئات والسراي الفائقات، فهو من التتمات والتكملات، وما توسط بينهما فهو من الحاجات، وأما مصالح الآخرة، ففعل الواجبات واجتتاب المحرمات من الضروريات، وفعل السنن المؤكدة الفاضلات من الحاجات، وما عدا ذلك من المندوبات التابعة للفرائض والمستقلات، فهي من التتمات والتكملات، وفاضل كل قسم من الأقسام الثلاثة مقدم على مفضوله، فيقدم ما اشتدت الضرورة إليه، على ما مست الحاجة إليه).⁶

وعقد ابن القيم في كتابه إعلام الموقعين، فصلاً بعنوان (بناء الشريعة على مصالح العباد في المعاش والمعاد)، قال فيه: (... فإن الشريعة مبناها وأساسها على الحكم ومصالح العباد، في المعاش والمعاد، وهي عدل كلها، ورحمة كلها، ومصالح كلها حكمة لها...)⁷

³ لسان العرب مادة حوج.

⁴ الموافقات 10/2

⁵ الموسوعة الفقهية الكويتية 247/16

⁶ قواعد الأحكام في مصالح الأناس: العز بن عبد السلام 60/2

⁷ إعلام الموقعين 2/3

الثاني / تقسيم الحاجة باعتبار العموم والخصوص:

وحول هذا القسم من أقسام الحاجيات، يقول الإمام الغزالي: (وتنقسم المصلحة قسمة أخرى، بالإضافة إلى مراتبها في الوضوح والخفاء، فمنها ما تعلق بمصلحة عامة في حق الخلق كافة، ومنها يتعلق بمصلحة الأغلب ومنها ما يتعلق بمصلحة شخص معين في واقعة معين)⁸.

ومن كلام الغزالي هذا يمكن القول بأن الحاجة بهذا الاعتبار تنقسم إلى ثلاثة أقسام:

- 1- الحاجة العامة: والمراد بكونها عامة أن يكون الاحتياج إليها شاملاً لجميع الأمة⁹، وذلك كمشروعة الإجارة، والجعل، والحوالة، وغيرها.
- 2- حاجة أغلبية: والمراد بكونها أغلبية، أن يكون الاحتياج إليها من طرف طائفة واسعة من المكلفين، مثال ذلك تضمين الصناع، إذ التزمين مصلحة لعامة أرباب السلع، وليسوا هم كافة الخلق.
- 3- حاجة خاصة: والمراد بكونها خاصة، أن يكون الاحتياج إليها خاصاً بأفراد مخصوصين، ومحصورين لا يتعداهم إلى غيرهم، وذلك كتضبيب الإناء بالفضة، وأكل المحارب من الغنيمة في دار الحرب، والمصلحة القاضية بفسخ نكاح زوجة المفقود، وانقضاء عدة من تباعدت حيضتها بالأشهر.

الثالث: تقسيم الحاجة باعتبار الأصل والتبع:

وتنقسم بهذا الاعتبار إلى نوعين¹⁰:

- 1- حاجة أصلية: فالحاجة في هذا النوع مقصودة لذاتها، كمصلحة البيع والإجارة، والنكاح، والمساقاة، والمضاربة، وما أشبه ذلك.
- 2- حاجة تبعية: وهي من الوسائل، كوجوب الكفارة، ومهر المثل، وخيار البيع، والشفعة، ورفع الغبن. والمقصد من هذا النوع، أن يعرف المكلف أن نواقض هذا الأمور، مضادة لمقاصد الشارع بإطلاق، وأن التوابع مؤكدة للحاجات الأصلية، وباعثة عليها.

أهمية تقسيم المقاصد الحاجية إلى هذه الأنواع:

إن هذه الأقسام والمراتب لا تقع في مستوى واحد - كما أسلفنا الذكر - بل هي درجات من حيث الأهمية والاعتبار الشرعي. ولهذا النظر ثمرته، والتي تتمثل في إعمال الموازنة والترجيح عند الاجتهاد والفتوى، فالحاجة العامة مثلاً مقدمة على الحاجة الخاصة، والأصلية مقدمة على التبعية، والضرورية مقدمة على العادية، وكلاهما مقدم على التحسينية¹¹.

إضافة إلى أن هناك أمثلة لا يكون لها ظهور واضح في الانتساب إلى إحدى المراتب، وهنا يختلف وضعها بحسب اختلاف الظنون، فكل رتبة من هذه المراتب قد يقع فيها ما يظهر كونه من ذلك القسم، وقد يقع فيها ما لا يظهر كونه منه، بل يختلف ذلك بحسب الظنون وهذا ما أكدته القرافي حين قال: (وتقع أوصاف مترددة بين هذه المراتب)¹²؛ ولذلك نرى العلماء قد اختلفوا في عد البيع من الحاجيات أو الضروريات، فمنهم من جعله في رتبة الضرورة؛ لأنها ظاهرة فيه، وعده بعضهم من الحاجيات التي لا تبلغ الضرورة¹³.

⁸ شفاء الغليل، أبو حامد الغزالي ص 210

⁹ المدخل الفقهي العام: مصطفى الزرقا 2/ 997

¹⁰ الموافقات 2/ 398

¹¹ البحر المحيط في أصول الفقه: بدر الدين الزركشي 4/ 192 و 480

¹² شرح تنقيح الفصول ص 391

¹³ نثر الورود شرح مراقبي السعود: محمد الأمين الشنقيطي 2/ 498

وهذه الخلافات الفقهية دليل على أن بعض الحاجيات قد تصل في قوتها إلى مرتبة الضرورة، بحيث يكون فقدها مخلا بالمقاصد الخمسة، فينظر بعضهم إلى أصلها فيحكم لها بالمرتبة الثانية، وينظر البعض الآخر إلى مآلها، وما حف بها، فيلحقها بالمرتبة الأولى، ولو بلغ التردد والخلاف في بعض الأمثلة إلى أي مرتبة ينبغي إدراجها، فهو لا يخرج عن عدها في واحدة منها، بأي حال من الأحوال، ودليل ذلك استقرار مصالح الناس، فهي على كثرتها وشيوعها لا تخرج عما ذكر.

المبحث الثالث: شروط الحاجة

اشتراط الفقهاء والأصوليون لتحقيق الحاجة المعتبرة شرعا شروطا منها:

1- ألا يعود اعتبارها على الأصل بالإبطال:

فالأصل الذي إليه ترجع الحالة هو الضرورة فهي مرتبة أدنى من الضرورة، والضروريات أعلى رتب المقاصد، وتعتبر أصلا لما عداها من الحاجيات والتحسينيات التي تعتبر مكملات للأصل، ولذا كان شرط اعتبار الحاجة وهي الأدنى ألا تأتي على الضرورة بالإبطال، لأنها الأصل والأعلى، فكان في حكم القاعدة قولهم شرط اعتبار الأدنى ألا يعود على الأصل بالإبطال، قال الشاطبي "كل تكملة فلها من حيث هي تكملة شرط، وهو ألا يعود اعتبارها على الأصل بالإبطال وذلك أن كل تكملة يفضي اعتبارها إلى رفض أصلها فلا يصح اشتراطها عند ذلك لوجهين:

الأول: أن في إبطال الأصل إبطال التكملة، لأن التكملة مع ما كملته كالصفة مع الموصوف، فإذا كان اعتبار الصفة يؤدي إلى ارتفاع الموصوف لزم من ذلك ارتفاع الصفة أيضا، فاعتبار هذه التكملة على هذا الوجه مؤد إلى عدم اعتبارها وهذا محال لا يتصور وإذا لم يتصور لم تعتبر التكملة واعتبر الأصل من غير مزيد.

الثاني: إنا لو قدرنا تقديرا أن المصلحة التكميلية تحصل مع فوات المصلحة الأصلية لكان حصول الأصلية أولى لما بينهما من التفاوت.¹⁴

2- أن تكون الحاجة قائمة لا منتظرة.

للأخذ بمقتضى الحاجة من الترخيص يشترط أن يكون سبب الحاجة موجودا فعلا وليس منتظرا، واعتبار وجود الحاجة شرطا للأخذ بمقتضاها إنما هو فيما شرع من الرخص لما يوجد من أضرار أما ما شرع أصلا للتيسير والتسهيل على العباد مراعاة لحاجاتهم كعقود الإجارة والقراض والقرض والمساقاة فلا ينطبق عليه.

3- ألا يكون الأخذ بمقتضى الحاجة مخالفا لقصد الشارع.

وهذا معنى أن الحاجة المقبولة هي المعتبرة شرعا، فإذا خالفته نصا أو قصدا أو مآلا فهي حجة ملغاة، قال الشاطبي "قصد الشارع من المكلف أن يكون قصده في العمل موافقا لقصده في التشريع، والشريعة موضوعة لمصالح العباد والمطلوب من المكلف أن يجري على ذلك في أفعاله، وألا يقصد خلاف ما قصد الشارع.

ثم قال: فإذا كان الأمر في ظاهره وباطنه على أصل المشروعية فهذا هو المطلوب وإن كان الظاهر موافقا والمصلحة مخالفة فالفعل غير صحيح وغير مشروع، وعلى ذلك لا يجوز مخالفة ما ورد به الشرع في العقود التي أبيحت للحاجة تيسيرا وتسهيلا لمصالح الناس".¹⁵

¹⁴ الموافقات، الشاطبي 13/2

¹⁵ الموافقات، الشاطبي 331/2

المبحث الرابع: الفرق بين الضرورة والحاجة:

أولاً: يظهر الفرق الأول بين الضرورة وبين الحاجة في تعريف كل منهما، ومن هذا التعريف يظهر أن الضرورة تمثل المرتبة القصوى من الشدة والضيق؛ ولهذا فإنها تبيح المحرم، بينما تكون الحاجة في مرتبة وسطى، تؤدي إلى الوقوع في حرج وضيق لا يصلان إلى درجة الهلاك وما يلحق به، وبعبارة أخرى: الضرورة هي الحاجة الملجئة لمباشرة الممنوع شرعاً، وأما الحاجة - وإن كانت حالة جهد ومشقة - فهي دون الضرورة، ولا يتأتى معها الهلاك¹⁶.

ثانياً: ويظهر الفرق بين الضرورة والحاجة - كذلك - في دليل مشروعيتها كل منهما، فالنصوص المتعلقة بتشريع الضرورة نصوص قطعية الثبوت، قطعية الدلالة في رفع الحرج والمشقة، بينما يكون دليل مشروعيتها الحاجة - غالباً - "عموم ضعيف يخصص، أو قياس لا يطرد في محل الحاجة، أو قاعدة يستثنى منها"¹⁷.

ثالثاً: الضرورة تبيح المحظور وتسقط الواجب؛ ولذا فإنها تكون مؤقتة، وتقدر بقدرها، وتزول بزوال سببها، أما الحاجة فإنها لا تبيح المحرم لذاته؛ وإنما تبيح المحرم لعارض خارجي عند انتفاء علة تحريمه، وإذا كان بعض العلماء قد فهم أن قاعدة: "الحاجة تنزل منزلة الضرورة، عامة كانت أو خاصة" تسوي بين الضرورة والحاجة في إباحة المحرم، فالصحيح أن الحاجة لا تبيح المحرم لذاته ولا تسقط الواجب؛ وإنما تبيح ما حرم لسبب أو علة عند انتفاء هذا السبب أو تلك العلة¹⁸.

وإذا كانت الضرورة تبيح المحظور بصورة مؤقتة، وتقدر بقدرها، وتنتهي بزوال أسبابها، وتتقيد بشخص المضطر، فإن الحاجة تبيح المحظور لعارض بصورة دائمة¹⁹؛ لأنها لا تصادم نصاً، ولكنها تخالف القواعد والقياسات، فهي تثبت بصورة دائمة ليستفيد منها المحتاج وغيره²⁰.

المبحث الخامس: الحكمة من مشروعيتها الحاجة

الحكمة من مشروعيتها الحاجة إجمالاً هي جلب مصالح الناس ودفع الحرج والمشقة عنهم، فالحاجة لم تشرع مصلحتها المترتبة عليها إلا لما في تحملها من مشاق قاهرة وحرج قوي يعود على المحتاج بالضرورة والضيق والإعسار، فالنظر إلى عورة المريض لمداداته حكم جواز حاجته المريض إلى الدواء، بهدف تحقيق مصلحته في الشفاء والبر، وبهدف إزالة حرج المريض ومشقته وآلامه، ولذلك عرفت الحاجة أو المصلحة الحاجة بأنها التي يفتقر إليها من حيث التوسعة ورفع الضيق المؤدي في الغالب إلى الحرج والمشقة اللاحقة بفوت المطلوب²¹.

ومن الحكمة أيضاً خشية انقطاع المكلف عن العمل لأنه إذا لم يحصل له التخفيف لثقل عليه العمل ولأدى ذلك إلى انقطاع العمل.

ومنها أيضاً خدمة الضروريات وحمايتها، فالحاجة تخدم وتحمي الضرورة فهي بمثابة السور حولها.

ويمكن تقسيم أسباب الحاجة إلى قسمين:

الأول: أسباب مصلحية في الأصل تتعلق بالمصالح العامة للناس في حياتهم الدينية والدنيوية، وهذه المصالح هي ما شرع

¹⁶ علي حيدر، درر الحكام شرح مجلة الأحكام: 34/1، أحمد الزرقا، شرح القواعد الفقهية، ص 155.

¹⁷ عبدالله بن بيه، المرجع السابق، ص 37.

¹⁸ الموسوعة الفقهية الكويتية: 261/16.

¹⁹ السيوطي، الأشباه والنظائر، ص 84، ابن نجيم، الأشباه والنظائر، ص 87.

²⁰ عبد الوهاب أبو سليمان، الضرورة والحاجة، ص 42 وما بعدها، من كتاب: دراسات في الفقه الإسلامي، مركز البحث العلمي، جامعة أم القرى.

²¹ الموافقات، الشاطبي 10/2

لها ما يناسبها ويحققها كالبيع والإجارة وسائر العقود، وكذلك أحكام الجنایات والقصاص والضمان وغيرها.²² وقد أباح الله تعالى لعباده ما به تتحقق منافعهم ومصلحتهم، وما به تندفع الضرورات والحاجات وذلك كالبيع والشراء والإجارة والجعالات والوكالات والمآكل والمشارب والمناكح.²³

القسم الثاني: أسباب طارئة وهي التي تتصل بأسباب التخفيف والتيسير كالسفر والمرض والإكراه والنسيان وغيرها.²⁴

المبحث السادس: أمثلة الحاجة:

للحاجة أمثلة وفرع كثيرة في مجالات العبادات والمعاملات والأنكحة والجنایات وسوف أورد بعض الأمثلة فيما يلي للحاجة:

- المقاصد الحاجية في العبادات: كالرخص المخففة.
- المقاصد الحاجية في العادات: كإباحة الصيد، والتمتع بالطيبات مأكلا ومشربا ومسكنا ومركبا، وما أشبه ذلك.
- المقاصد الحاجية في المعاملات: كالقرض، والسلم، وغير ذلك.
- المقاصد الحاجية في الجنایات: كضرب الدية على العاقلة، والقسامة، والحكم باللوث، وغير ذلك.

هذا بالجملة وللتوضيح نأخذ مثالين:

أولاً: السلم:

السلم هو بيع أجل موصوف في الذمة بثمن عاجل يقبض في مجلس العقد.

ويلاحظ أن الشيء المعقود عليه غير موجود في أثناء التعاقد، ومعلوم أن الشرع قد نهى عن بيع المعدوم، لما قد ينطوي عليه من الغرر والإضرار وتقويت منافع العقود وتبادل المثلث إلا أن السلم قد أبيح بالحديث النبوي "من أسلف في شيء فليسلف في كيل معلوم ووزن معلوم إلى أجل معلوم"²⁵

وهذه الإباحة قد تقررت بسبب حاجة الناس إلى التعامل بهذا النوع من التعاقد المسمى ببيع أو عقد السلم، وهذه الحاجة متبادلة بين صاحب المال أو الثمن، والذي يكون في حاجة إلى المثلث، وبين صاحب السلعة أو المثلث، والذي يكون في حاجة ماسة إلى المال، ويضاف إلى هذا أن المثلث الذي سيقع تسليمه في وقت لاحق بعد إنجاز العقد إنما هو في حكم الموجود أي أنه سيؤول إلى الوجود بعد مدة معقولة، وبحسب غلبة ظن كل من المتعاقدين، ومثال ذلك ثمر الشجر الذي بجا صلاحه فإنه سيكون ناضجا خلال مدة معروفة لدى أصحاب الحرفة والخبرة، والضابط في جعل المثلث كأنه موجود هو العلم بالمثلث الغائب وتقديده بصفات محددة ومضبوطة تكون كالواقع أو تقرب منه.²⁶

ثانياً: الوصية:

²² الموسوعة الفقهية 257/16

²³ المرجع السابق 258/16

²⁴ نفسه 258/16

²⁵ أخرجه البخاري في كتاب السلم، باب السلم في وزن معلوم، وأخرجه مسلم في كتاب المساقاة باب السلم.

²⁶ بداية المجتهد ابن رشيد الحفيد 276/2

الوصية هي تملك مضاف لما بعد الموت، وتمليك لشيء لا يملكه المالك لأن الموصي إذا مات انتقل ملكه إلى الورثة ولم يعد مالكا، وعليه لا يستطيع أن يملك ما لا يملك، غير أنها أبحاث للحاجة الماسة أي لحاجة الناس للوصية ومنافعها، إذ قد يكون لبعض الناس الذين ليس لهم الحق في الميراث حاجة أكيدة لمال، ولو لم يوص لهم ببعض المال لو قعوا في حرج شديد ومشقة غالبية.²⁷

الخاتمة:

وفي ختام هذه الدراسة، يتضح أن موضوع الحاجة في الشريعة الإسلامية من الموضوعات الأصولية والمقاصدية والفقهية المهمة، لما له من أثر مباشر في فهم الأحكام الشرعية وتنزيلها على واقع المكلفين. فقد جاءت الشريعة الإسلامية قائمة على جلب المصالح ودرء المفاسد ورفع الحرج عن الناس، ومن ثم كان اعتبار الحاجة الشرعية مظهراً من مظاهر رحمة الشريعة ومرونتها وصلاحياتها لكل زمان ومكان.

وقد بينت الدراسة أن الحاجة ليست في مرتبة الضرورة، وإن كانت تشترك معها في رفع الحرج ودفع المشقة، بل هي مرتبة وسطى بين الضروريات والتحسينيات، يترتب على اعتبارها التيسير والتوسعة في بعض الأحكام، دون أن يؤدي ذلك إلى إبطال أصل شرعي أو مخالفة مقصد من مقاصد الشارع. كما أظهرت الدراسة أن الحاجة قد تكون عامة أو خاصة، أصلية أو تبعية، وأنها لا تُعتبر شرعاً إلا إذا تحققت فيها ضوابط معتبرة تمنع التوسع غير المنضبط في استعمالها.

كما ظهر من خلال الأمثلة التطبيقية، مثل عقد السلم والوصية وغيرها، أن الحاجة كان لها أثر واضح في بناء عدد من الأحكام الشرعية، حيث روعي فيها واقع الناس ومصالحهم، مع المحافظة على أصول التشريع وقواعده العامة. وبذلك فإن فقه الحاجة يمثل مدخلاً مهماً للاجتهاد الفقهي المعاصر، شريطة أن يكون منضبطاً بالنصوص الشرعية والمقاصد الكلية والقواعد الأصولية والفقهية.

النتائج

1. الحاجة في الشريعة الإسلامية من المفاهيم المهمة التي ترتبط بعلم أصول الفقه، ومقاصد الشريعة، والقواعد الفقهية .
2. الحاجة تعني ما يفتقر إليه المكلفون من أجل التوسعة ورفع الضيق والمشقة، دون أن يبلغ الأمر مرتبة الضرورة أو الهلاك .
3. الحاجة تأتي في مرتبة وسطى بين الضروريات والتحسينيات، فهي أدنى من الضرورة وأعلى من التحسين .
4. اعتبار الحاجة في التشريع الإسلامي يدل على مرونة الشريعة وقدرتها على مراعاة أحوال المكلفين وظروفهم المتغيرة .
5. الحاجة تنقسم باعتبارات متعددة، منها الحاجة العامة والخاصة، والحاجة الأصلية والتبعية، والحاجة الدنيوية والأخروية .
6. الحاجة العامة مقدمة على الحاجة الخاصة عند التعارض، كما أن الحاجة الأصلية مقدمة على الحاجة التبعية .
7. لا تُعتبر الحاجة شرعاً إلا إذا كانت قائمة وحقيقية، وليست وهمية أو متوقعة بلا قرينة معتبرة .
8. من شروط اعتبار الحاجة ألا تؤدي إلى إبطال أصل شرعي أو مخالفة مقصد من مقاصد الشريعة .

²⁷ مثال ذلك الوصية الواجبة في حدود الثلث، والوصية لا تتجاوز الثلث (شرح القواعد الفقهية، الزرقاء ص: 212)

9. الحاجة تختلف عن الضرورة؛ فالضرورة تبيح المحظور عند وجود خطر شديد، أما الحاجة فغالباً ما تكون للتوسعة ورفع الحرج والمشقة .
10. قاعدة “الحاجة تنزل منزلة الضرورة عامة كانت أو خاصة” لا تعني التسوية المطلقة بين الحاجة والضرورة، بل تعني اعتبار الحاجة بضوابطها الشرعية .
11. من الحكم الأساسية لمشروعية الحاجة جلب مصالح الناس، ودفع الحرج عنهم، وحماية الضروريات، ومنع انقطاع المكلفين عن أداء الأعمال والتكاليف .
12. تظهر آثار الحاجة في أبواب متعددة من الفقه، مثل العبادات، والمعاملات، والعادات، والجنايات .
13. من التطبيقات الفقهية التي يظهر فيها أثر الحاجة عقد السلم، حيث أجاز مع أن الأصل منع بيع المعدوم، مراعاة حاجة الناس إليه .
14. الوصية من التطبيقات التي يظهر فيها اعتبار الحاجة، لما فيها من تحقيق مصلحة بعض من لا حق لهم في الميراث ضمن الضوابط الشرعية .
15. فقه الحاجة يمثل أداة مهمة في الاجتهاد المعاصر، خاصة في النوازل والقضايا الجديدة، بشرط الالتزام بالضوابط الشرعية وعدم التوسع غير المنضبط .

التوصيات

1. ضرورة العناية بدراسة موضوع الحاجة الشرعية في البحوث الأصولية والفقهية، لما له من أثر كبير في فهم الأحكام وتنزيلها على الواقع .
2. توجيه الباحثين إلى دراسة التطبيقات المعاصرة للحاجة في المجالات الطبية، والاقتصادية، والاجتماعية، والمالية .
3. ضرورة التمييز الدقيق بين الحاجة والضرورة في الفتوى والاجتهاد، حتى لا يتوسع في الترخيص باسم الحاجة دون ضوابط .
4. التأكيد على أن اعتبار الحاجة يجب أن يكون منضبطاً بالنصوص الشرعية ومقاصد الشريعة والقواعد الفقهية الكلية .
5. دعوة المجامع الفقهية والهيئات الشرعية إلى وضع معايير واضحة لتقدير الحاجة في النوازل المعاصرة .
6. الاهتمام بتدريس القواعد المرتبطة بالحاجة، مثل قاعدة “المشقة تجلب التيسير” وقاعدة “الحاجة تنزل منزلة الضرورة”، ضمن مقررات أصول الفقه والقواعد الفقهية .
7. تشجيع الدراسات المقارنة التي تبحث أثر الحاجة في المذاهب الفقهية المختلفة، وبيان مواطن الاتفاق والاختلاف بينها .
8. ضرورة عدم جعل الحاجة ذريعة لتعطيل النصوص أو تجاوز الأحكام القطعية، بل ينبغي أن تكون وسيلة لتحقيق مقاصد الشريعة في حدودها المعتمدة .
9. إعداد دراسات تطبيقية حول أثر الحاجة في العقود المالية المعاصرة، مثل التأمين، والتمويل، والمعاملات المصرفية الإسلامية .
10. الاستفادة من فقه الحاجة في معالجة قضايا الأقليات المسلمة، مع الالتزام بالضوابط الشرعية التي تحفظ الهوية والأحكام العامة للشريعة.

قائمة المصادر والمراجع:

ابن القيم، محمد بن أبي بكر بن أيوب. (1411هـ/1991م). *إعلام الموقعين عن رب العالمين*. بيروت: دار الكتب العلمية.

Translation: Ibn al-Qayyim, Muhammad ibn Abi Bakr ibn Ayyub. (1991/1411 AH). *I'lam al-Muwaqqi' in 'an Rabb al-'Alamin*. Beirut: Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah.

ابن رشد الحفيد، محمد بن أحمد بن محمد. (1415هـ/1994م). *بداية المجتهد ونهاية المقتصد*، تحقيق: محمد صبحي حسن حلاق. القاهرة: مكتبة ابن تيمية.

Translation: Ibn Rushd al-Hafid, Muhammad ibn Ahmad ibn Muhammad. (1994/1415 AH). *Bidayat al-Mujtahid wa Nihayat al-Muqtasid*, edited by Muhammad Subhi Hasan Hallaq. Cairo: Maktabat Ibn Taymiyyah.

ابن عبد السلام، عز الدين عبد العزيز بن عبد السلام السلمي. (1414هـ/1991م). *قواعد الأحكام في مصالح الأنعام*، راجعه وعلق عليه: طه عبد الرؤوف سعد. القاهرة: مكتبة الكليات الأزهرية.

Translation: Ibn 'Abd al-Salam, 'Izz al-Din 'Abd al-'Aziz ibn 'Abd al-Salam al-Sulami. (1991/1414 AH). *Qawa'id al-Ahkam fi Masalih al-Anam*, reviewed and annotated by Taha 'Abd al-Ra'uf Sa'd. Cairo: Maktabat al-Kulliyat al-Azhariyyah.

ابن منظور، محمد بن مكرم. (1414هـ/1994م). *لسان العرب*. بيروت: دار صادر.

Translation: Ibn Manzur, Muhammad ibn Mukarram. (1994/1414 AH). *Lisan al-'Arab*. Beirut: Dar Sadir.

ابن نجيم، زين الدين بن إبراهيم بن محمد. (1419هـ/1999م). *الأشباه والنظائر على مذهب أبي حنيفة النعمان*، وضع حواشيه وخرج أحاديثه: زكريا عميرات. بيروت: دار الكتب العلمية.

Translation: Ibn Nujaym, Zayn al-Din ibn Ibrahim ibn Muhammad. (1999/1419 AH). *Al-Ashbah wa al-Naza'ir 'ala Madhhab Abi Hanifah al-Nu'man*, annotated and hadith-referenced by Zakariyya 'Umayrat. Beirut: Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah.

أبو سليمان، عبد الوهاب بن إبراهيم. (د.ت). *الضرورة والحاجة وأثرهما في التشريع الإسلامي*، ضمن كتاب *دراسات في الفقه الإسلامي*. مكة المكرمة: مركز البحث العلمي وإحياء التراث الإسلامي، جامعة أم القرى.

Translation: Abu Sulayman, 'Abd al-Wahhab ibn Ibrahim. (n.d.). *Necessity and Need and Their Impact on Islamic Legislation*, in *Studies in Islamic Jurisprudence*. Makkah: Center for Scientific Research and Revival of Islamic Heritage, Umm al-Qura University.

أحمد الشافعي، أحمد ناجي محمود. (2023م). *معايير اعتبار الحاجة الشرعية تطبيقاً على عقد التأمين التجاري: دراسة تأصيلية تطبيقية*. مجلة جامعة الإمارات للبحوث القانونية، 37(94)، 175-242.

Translation: Ahmed Al-Shafei, Ahmed Nagi Mahmoud. (2023). *Criteria for Considering the Shari'a Need When Applied to a Commercial Insurance Contract: An Applied Jurisprudential Study*. UAE University Journal of Legal Research, 37(94), 175–242.

الأمين، مصطفى حامد عبد الله. (2000م). ضوابط تقدير الضرورة والحاجة على ضوء مقاصد الشريعة وأثرها على المقاصد الضرورية: دراسة أصولية تطبيقية. رسالة دكتوراه، جامعة أم درمان الإسلامية، أم درمان.

Translation: Al-Amin, Mustafa Hamid Abdullah. (2000). *Controls for Estimating Necessity and Need in Light of the Objectives of Sharia and Their Impact on the Necessary Objectives: An Applied Usuli Study*. PhD dissertation, Omdurman Islamic University, Omdurman.

البخاري، محمد بن إسماعيل. (1422هـ/2001م). *الجامع الصحيح*، تحقيق: محمد زهير بن ناصر الناصر. بيروت: دار طوق النجاة.

Translation: Al-Bukhari, Muhammad ibn Isma'il. (2001/1422 AH). *Al-Jami' al-Sahih*, edited by Muhammad Zuhayr ibn Nasir al-Nasir. Beirut: Dar Tawq al-Najah.

بن بيه، عبد الله بن الشيخ المحفوظ. (د.ت). *صناعة الفتوى وفقه الأقليات*.

Translation: Bin Bayyah, Abdullah ibn al-Shaykh al-Mahfuz. (n.d.). *The Craft of Fatwa and the Jurisprudence of Muslim Minorities*.

حيدر، علي، خواجه أمين أفندي. (1411هـ/1991م). *درر الحكام في شرح مجلة الأحكام*، تعريب: فهمي الحسيني. بيروت: دار الجيل.

Translation: Haydar, 'Ali, Khwaja Amin Efendi. (1991/1411 AH). *Durar al-Hukkam: Commentary on the Ottoman Majalla*, translated into Arabic by Fahmi al-Husayni. Beirut: Dar al-Jil.

الخادمي، نور الدين بن مختار. (2002م). *الحاجة الشرعية: حقيقتها، أدلتها، ضوابطها*. العدل، 4(14)، 1–49.

Translation: Al-Khadimi, Nur al-Din ibn Mukhtar. (2002). *The Shari'a Need: Its Reality, Evidence, and Controls*. Al-'Adl, 4(14), 1–49.

الزرقا، أحمد بن محمد. (1409هـ/1989م). *شرح القواعد الفقهية*، صححه وعلق عليه: مصطفى أحمد الزرقا، تنسيق ومراجعة: عبد الستار أبو غدة. دمشق: دار القلم.

Translation: Al-Zarqa, Ahmad ibn Muhammad. (1989/1409 AH). *Commentary on Islamic Legal Maxims*, revised and annotated by Mustafa Ahmad al-Zarqa; coordinated and reviewed by 'Abd al-Sattar Abu Ghuddah. Damascus: Dar al-Qalam.

الزرقا، مصطفى أحمد. (د.ت). *المدخل الفقهي العام*. دمشق: دار القلم.

Translation: Al-Zarqa, Mustafa Ahmad. (n.d.). *The General Introduction to Islamic Jurisprudence*. Damascus: Dar al-Qalam.

الزركشي، بدر الدين محمد بن عبد الله بن بهادر. (1414هـ/1994م). *البحر المحيط في أصول الفقه*. القاهرة: دار الكتب.

Translation: Al-Zarkashi, Badr al-Din Muhammad ibn 'Abd Allah ibn Bahadur. (1994/1414 AH). *Al-Bahr al-Muhit fi Usul al-Fiqh*. Cairo: Dar al-Kutubi.

السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر. (1403هـ/1983م). *الأشباه والنظائر في قواعد وفروع فقه الشافعية*. بيروت: دار الكتب العلمية.

Translation: Al-Suyuti, Jalal al-Din 'Abd al-Rahman ibn Abi Bakr. (1983/1403 AH). *Al-Ashbah wa al-Naza'ir in the Maxims and Branches of Shafi'i Jurisprudence*. Beirut: Dar al-Kutub al-Ilmiyyah.

الشاطبي، إبراهيم بن موسى بن محمد اللخمي الغرناطي. (1417هـ/1997م). *الموافقات، تحقيق: أبو عبيدة مشهور بن حسن آل سلمان*. الخبر: دار ابن عفان.

Translation: Al-Shatibi, Ibrahim ibn Musa ibn Muhammad al-Lakhmi al-Gharnati. (1997/1417 AH). *Al-Muwafaqat*, edited by Abu 'Ubaydah Mashhur ibn Hasan Al Salman. Al-Khobar: Dar Ibn 'Affan.

الشنقيطي، محمد الأمين بن محمد المختار الجكني. (1441هـ/2019م). *نثر الورود شرح مراقي السعود، تحقيق: علي بن محمد العمران*. الرياض/بيروت: دار عطاءات العلم ودار ابن حزم.

Translation: Al-Shinqiti, Muhammad al-Amin ibn Muhammad al-Mukhtar al-Jakani. (2019/1441 AH). *Nathr al-Wurud: Commentary on Maraqqi al-Su'ud*, edited by 'Ali ibn Muhammad al-Imran. Riyadh/Beirut: Dar 'Ata'at al-'Ilm and Dar Ibn Hazm.

عطية، جمال الدين. (1988م). *النظرية العامة للشريعة الإسلامية*. المدينة المنورة: مطبعة المدينة المنورة.

Translation: 'Atiyyah, Jamal al-Din. (1988). *The General Theory of Islamic Sharia*. Medina: Al-Madinah al-Munawwarah Press.

الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد. (1390هـ/1971م). *شفاء الغليل في بيان الشبه والمخيل ومسالك التعليل، تحقيق: حمد الكبيسي*. بغداد: مطبعة الإرشاد.

Translation: Al-Ghazali, Abu Hamid Muhammad ibn Muhammad. (1971/1390 AH). *Shifa' al-Ghalil fi Bayan al-Shabah wa al-Mukhil wa Masalik al-Ta'il*, edited by Hamad al-Kubaysi. Baghdad: Matba'at al-Irshad.

القرافي، شهاب الدين أحمد بن إدريس. (1393هـ/1973م). *شرح تنقيح الفصول*، تحقيق: طه عبد الرؤوف سعد. القاهرة: شركة الطباعة الفنية المتحدة.

Translation: Al-Qarafi, Shihab al-Din Ahmad ibn Idris. (1973/1393 AH). *Commentary on Tanqih al-Fusul*, edited by Taha 'Abd al-Ra'uf Sa'd. Cairo: United Technical Printing Company.

كافي، أحمد. (2004م). *الحاجة الشرعية: حدودها وقواعدها*. بيروت: دار الكتب العلمية.

Translation: Kafi, Ahmad. (2004). *The Shari'a Need: Its Limits and Rules*. Beirut: Dar al-Kutub al-Ilmiyyah.

مسلم، مسلم بن الحجاج القشيري النيسابوري. (د.ت). *صحيح مسلم*، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي. بيروت: دار إحياء التراث العربي.

Translation: Muslim ibn al-Hajjaj al-Qushayri al-Naysaburi. (n.d.). *Sahih Muslim*, edited by Muhammad Fu'ad 'Abd al-Baqi. Beirut: Dar Ihya' al-Turath al-'Arabi.

إبراهيم، نعمات محمد عثمان. (2016م). *المقاصد الحاجية وأثرها على الأحكام الشرعية: دراسة تطبيقية*. رسالة ماجستير، جامعة أم درمان الإسلامية، كلية الشريعة والقانون، أم درمان.

Translation: Ibrahim, Na'mat Muhammad Uthman. (2016). *The Hajiyyat Objectives and Their Impact on Legal Rulings: An Applied Study*. Master's thesis, Omdurman Islamic University, Faculty of Sharia and Law, Omdurman.

وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية بالكويت. (1404-1427هـ/1983-2006م). *الموسوعة الفقهية الكويتية*. الكويت: وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية.

Translation: Ministry of Awqaf and Islamic Affairs, Kuwait. (1983-2006/1404-1427 AH). *The Kuwaiti Encyclopedia of Islamic Jurisprudence*. Kuwait: Ministry of Awqaf and Islamic Affairs.

عنوان البحث

**دور الإطار المؤسسي في تشكيل ممارسات التقييم الإلكتروني واستدامته في
التعليم العالي الفلسطيني**

فدوى محمود زيدان^{1*}، سائدة عفونة²

¹ طالبة دكتوراة في برنامج التعلم والتعليم-كلية الدراسات العليا-جامعة النجاح الوطنية-فلسطين.

² خبيرة تربوية- أ.د بجامعة النجاح الوطنية-فلسطين.

*الباحث المراسل: فدوى محمود زيدان (fadwa.zidan@gmail.com)

HNSJ, 2026, 7(5); <https://doi.org/10.53796/hnsj75/39>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/75/39>

تاريخ النشر: 2026/05/01م

تاريخ القبول: 2026/04/22م

تاريخ الاستقبال: 2026/04/15م

المستخلص

تهدف هذه الدراسة إلى استكشاف دور الإطار المؤسسي في تشكيل ممارسات التقييم الإلكتروني واستدامته في التعليم العالي الفلسطيني، متخذةً من جامعة النجاح الوطنية أنموذجاً للبحث، واتبعت المنهج النوعي بإطار دراسة الحالة، وشملت عينتها 20 مشاركاً من أعضاء هيئة التدريس وموظفي مركز التعلم الإلكتروني جُمعت بياناتهم عبر مقابلات شبه مقننة. وكشفت النتائج عن فجوة بنيوية بين الحوكمة التقنية والحوكمة التربوية، وأن ممارسات التقييم تتأثر بعوامل سياقية كخبرة المدرس وطبيعة التخصص وأحجام الشعب الدراسية، فيما أجمع المشاركون على أن التقييم الإلكتروني تجاوز مرحلة الاستجابة الطارئة ليصبح خياراً استراتيجياً دائماً مع تفضيل واضح لنموذج التقييم المدمج. وفي ضوء هذه النتائج توصي الدراسة بتأسيس جهة متخصصة تتابع جودة التقييم من الناحية التربوية بالتكامل مع مركز التعلم الإلكتروني، وبإعادة تعريف العدالة التقييمية بمعايير مرنة تراعي طبيعة كل تخصص وسياق كل طالب بدلاً من الاكتفاء بالتوحيد الشكلي.

الكلمات المفتاحية: التقييم الإلكتروني، الإطار المؤسسي، التعليم العالي الفلسطيني، العدالة التقييمية، التقييم المدمج.

RESEARCH TITLE

The Role of the Institutional Framework in Shaping E-Assessment Practices and Their Sustainability in Palestinian Higher Education

Fadwa Mahmoud Zidan ^{1*}, Saida Affouneh²

¹ PhD Student in the Teaching and Learning Program, Faculty of Graduate Studies, An-Najah National University, Palestine.

² Educational Expert – Professor at An-Najah National University, Palestine

* Corresponding Author: fadwa zidan (fadwa.zidan@gmail.com)

HNSJ, 2026, 7(5); <https://doi.org/10.53796/hnsj75/39>

Arabic Scientific Research Identifier: <https://arsri.org/10000/75/39>

Received at 15/04/2026

Accepted at 22/04/2026

Published at 01/05/2026

Abstract

This study aims to explore the role of the institutional framework in shaping e-assessment practices and their sustainability in Palestinian higher education, using An-Najah National University as a case study. The study adopted a qualitative case study approach, and included a sample of 20 participants from faculty members and e-learning center staff, whose data were collected through semi-structured interviews. The findings revealed a structural gap between technical governance and pedagogical governance, and that assessment practices are influenced by contextual factors such as instructor experience, disciplinary nature, and class sizes. Participants agreed that e-assessment has moved beyond an emergency response to become a permanent strategic choice, with a clear preference for blended assessment models. In light of these findings, the study recommends establishing a specialized body to monitor assessment quality from a pedagogical perspective in coordination with the e-learning center, and redefining assessment equity through flexible standards that account for disciplinary differences and individual student contexts rather than relying solely on formal standardization.

Key Words: E-assessment, Institutional Framework, Palestinian Higher Education, Assessment Equity, Blended Assessment.

المقدمة

شهد التعليم العالي في العقود الأخيرة موجةً من التحولات الجوهرية التي أعادت رسم ملامحه، وكان التطور التكنولوجي المتسارع المحرك الأساسي لهذه التحولات، إذ أثر تأثيراً مباشراً في طبيعة التعليم والتعلم، وفي أدوات التقييم التربوي وآلياته. وفي هذا السياق، صعد التقييم الإلكتروني ليحتل مكانةً محوريةً في الخطاب التربوي المعاصر (Kvavadze & Basilaia, 2020)، بعد أن تجاوز دوره التقليدي المقتصر على قياس نواتج التعلم، وأضحى ركيزةً أساسيةً في توجيه مسيرة التعلم والارتقاء بجودته، بما يستجيب لمتطلبات البيئات التعليمية الرقمية ويواكب تحولاتها المستمرة (Hodges et al., 2020).

غير أن دراسات عدة كشفت تدريجياً أن جودة التقييم الإلكتروني لا تتوقف على الأدوات التقنية المستخدمة وحدها، بل تتشكل في جوهرها من خلال الإطار المؤسسي الذي يحتضنها؛ من سياسات وهياكل تنظيمية وآليات دعم وتوزيع الأدوار (Boud & Falchikov, 2007; Dogan et al., 2020) وفي هذا المعنى، يمثل الإطار المؤسسي البنية التحتية غير المرئية التي تحدد إلى حد بعيد ما يستطيع أعضاء هيئة التدريس ممارسته فعلياً على أرض الواقع، بصرف النظر عن توجهاتهم الشخصية أو كفاءاتهم التقنية.

وقد جاءت جائحة كوفيد-19 لتكشف بجلاء هشاشة الأطر المؤسسية في كثير من الجامعات، إذ اضطرت إلى التحول المفاجئ نحو التقييم الإلكتروني دون جاهزية مؤسسية كافية، مما أفرز تفاوتاً واضحاً في الممارسات وضعف الاتساق في معايير الجودة (Guangul et al., 2020) وقد أثار هذا الواقع تساؤلات جدية حول طبيعة العلاقة بين ما تنص عليه السياسات المؤسسية وما يجري فعلياً في الممارسة التقييمية اليومية.

وتتخذ هذه الإشكالية أبعاداً أشد تعقيداً في السياق الفلسطيني، إذ يتحول التقييم الإلكتروني في أحيان كثيرة من خيار بيداغوجي مدروس إلى استجابة اضطرارية لظروف سياسية وأمنية متقلبة (مبيض، 2020)، مما يجعل متانة الإطار المؤسسي وقدرته على استيعاب هذه التحولات شرطاً لا غنى عنه لضمان استدامة التقييم الإلكتروني وعدالته. ويزيد من تعقيد المشهد الانتشار المتسارع لأدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي، التي أعادت طرح تساؤلات جوهرية حول قدرة الأطر المؤسسية القائمة على مواكبة هذا التحول والتعامل معه بصورة منهجية. (Perkins, 2023)

ومن هذا المنطلق، يسعى هذا البحث إلى استكشاف دور الإطار المؤسسي في تشكيل ممارسات التقييم الإلكتروني واستدامته في التعليم العالي الفلسطيني، متخذاً من جامعة النجاح الوطنية حالةً دراسية، عبر تحليل ثلاثة محاور مترابطة: السياسات المؤسسية وتوزيع الأدوار، والعوامل السياقية والبنائية المؤثرة في الممارسة، ومتطلبات الاستدامة في ضوء مفهوم العدالة التقييمية. وتستند الدراسة في ذلك إلى مقارنة التحليل النوعي الثانوي للبيانات الميدانية المجمعة من أعضاء هيئة التدريس والقيادات المؤسسية في الجامعة.

مشكلة الدراسة

لم يعد التقييم الإلكتروني في المؤسسات التعليمية مجرد استجابة طارئة لمتطلبات التحول الرقمي، بل تحول إلى ركيزة بنوية في المنظومة التعليمية الحديثة، لا سيما في ظل ما شهده العالم من اضطرابات متتالية كان أبرزها جائحة كوفيد-19 (Kvavadze & Basilaia, 2020) وقد كشفت هذه المرحلة عن تحول نوعي في مفهوم التقييم ووظيفته، إذ انتقل من كونه إجراءً تقنياً إلى عنصر فاعل في إعادة تشكيل بيئات التعلم وتوجيه مساراته. وإذا كان هذا التحول قد شكّل تحدياً عالمياً بامتياز، فإنه في السياق الفلسطيني اتخذ أبعاداً أشد تعقيداً وخصوصية، إذ تتشابك الأزمات السياسية والأمنية

المزمنة مع متطلبات التحديث التعليمي، مما اضطر مؤسسات التعليم العالي إلى الارتجال السريع في تبني أنماط التعليم عن بُعد وما استتبعه من إعادة هيكلة لأدوات التقييم، وسط محدودية الجاهزية المؤسسية وتباين الكفايات التقنية والتربوية لدى أعضاء هيئة التدريس (مبيض، 2020).

ورغم أن هذا التحول أسهم في ضمان استمرارية العملية التعليمية، إلا أنه كشف عن إشكاليات عميقة تتصل بطبيعة الإطار المؤسسي الذي يحتضن هذه الممارسات؛ إذ تبين أن التفاوت في جودة التقييمات الإلكترونية بين الكليات والمدرسين لا يعكس فروقاً في الكفاءة الفردية فحسب، بل يعكس في جوهره غياب إطار مؤسسي واضح يضبط الأدوار ويوحد المعايير ويوفر الدعم المنهجي اللازم (الجمال، 2023).

وتتجلى هذه الإشكالية في ثلاثة مستويات مترابطة: أولها غياب توزيع واضح للأدوار بين إدارة الجامعة ومراكز التعلم الإلكتروني وأعضاء هيئة التدريس، مما يؤدي إلى تضارب في الصلاحيات وفجوات في المتابعة. وثانيها تأثير العوامل البنوية والسياقية — كطبيعة التخصص وأعداد الطلبة وخبرة المدرس — في تشكيل الممارسات التقييمية بصورة تتجاوز ما تنص عليه السياسات الرسمية. وثالثها غياب رؤية مؤسسية واضحة تكفل استدامة التقييم الإلكتروني بوصفه خياراً تربوياً دائماً لا استجابةً اضطرارية مؤقتة، وهو ما يزداد إلحاحاً في ظل التحديات التي يطرحها الذكاء الاصطناعي التوليدي على مفهوم النزاهة التقييمية. (Perkins, 2023)

انطلاقاً مما سبق، تتحدد مشكلة هذه الدراسة في الحاجة إلى فهم دور الإطار المؤسسي في تشكيل ممارسات التقييم الإلكتروني وتفاوتها واستدامتها في التعليم العالي الفلسطيني، عبر دراسة حالة جامعة النجاح الوطنية بوصفها واحدة من أكبر مؤسسات التعليم العالي في فلسطين، بما يتيح تحليل الممارسات على المستويين المؤسسي والتطبيقي، والخروج بمقترحات تطويرية قابلة للتعميم النسبي على الجامعات الفلسطينية.

أسئلة الدراسة

تحاول هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. كيف تنعكس السياسات المؤسسية وتوزيع الأدوار بين إدارة الجامعة ومركز التعلم الإلكتروني وأعضاء هيئة التدريس على جودة ممارسات التقييم الإلكتروني في جامعة النجاح الوطنية؟
2. ما العوامل السياقية والبنوية — كطبيعة التخصص، وخبرة المدرس، وأعداد الطلبة — التي تتفاعل مع الإطار المؤسسي في تشكيل ممارسات التقييم الإلكتروني وتفاوتها بين أعضاء هيئة التدريس؟
3. ما متطلبات استدامة التقييم الإلكتروني بوصفه خياراً تربوياً دائماً في ضوء إعادة تعريف العدالة التقييمية ومتطلبات الدعم المؤسسي في الجامعات الفلسطينية؟

أهمية الدراسة

تستمد هذه الدراسة أهميتها من طبيعة موضوعها وخصوصية سياقها، وتتجلى هذه الأهمية على مستويين:

أولاً: الأهمية النظرية

تُسهم هذه الدراسة في إثراء الأدب التربوي العربي في مجال التقييم الإلكتروني في التعليم العالي، وذلك من خلال تقديم فهم معمق لدور الإطار المؤسسي في تشكيل ممارسات التقييم الإلكتروني واستدامته في سياق فلسطيني يفتقر إلى بحوث نوعية كافية تتناول هذه العلاقة. وتستجيب الدراسة لندرة الأعمال البحثية التي تُعنى بالتوصيف الكثيف لواقع مؤسسي فريد يجمع

بين تحديات الأزمات المتعاقبة والتحول الرقمي المتسارع، مما يجعل نتائجها إضافة نوعية للحقل المعرفي. فضلاً عن ذلك، تُقدم الدراسة نموذجاً مقترحاً يُعلي من قيمة التكامل بين الأبعاد التربوية والمؤسسية والتقنية في منظومة التقييم الإلكتروني، مما يُعزز الفهم النظري للعلاقة بين السياسات المؤسسية وممارسات التقييم الفعلية على أرض الواقع.

ثانياً: الأهمية التطبيقية

تُوفر نتائج هذه الدراسة معطيات ميدانية دقيقة لصانعي القرار في جامعة النجاح الوطنية ومراكز التعلم الإلكتروني، تُمكنهم من تطوير سياسات أكثر فاعلية وملاءمة لواقع ممارسات التقييم الإلكتروني. كما تُقدم توصيات عملية موجهة لأعضاء هيئة التدريس بشأن تحسين ممارساتهم التقييمية الرقمية بما يتوافق مع معايير الجودة والنزاهة الأكاديمية. ويمتد أثرها التطبيقي ليشمل مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية والعربية التي تمر بتحديات رقمية مماثلة، إذ تُتيح نتائجها إمكانية الاستفادة من التجربة الموثقة في جامعة النجاح الوطنية وتكييفها وفق خصوصية كل سياق مؤسسي.

أهداف الدراسة

- الكشف عن انعكاسات السياسات المؤسسية وتوزيع الأدوار بين إدارة الجامعة ومركز التعلم الإلكتروني وأعضاء هيئة التدريس على جودة ممارسات التقييم الإلكتروني في جامعة النجاح الوطنية.
- تحليل العوامل السياقية والبنوية كطبيعة التخصص وخبرة المدرس وأعداد الطلبة، وفهم كيفية تفاعلها مع الإطار المؤسسي في تشكيل ممارسات التقييم الإلكتروني وتفاوتها بين أعضاء هيئة التدريس.
- استكشاف متطلبات استدامة التقييم الإلكتروني بوصفه خياراً تربوياً دائماً في ضوء إعادة تعريف العدالة التقييمية وتحديد احتياجات الدعم المؤسسي في الجامعات الفلسطينية.

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: التعليم العالي الفلسطيني وخصوصية السياق

يُعدّ التعليم عنصراً جوهرياً في تطوير الفرد والمجتمع، إذ يساهم في تنمية المهارات الشخصية وتعزيز التماسك الاجتماعي ودعم الاستقرار الاقتصادي (Niazi, 2025)، فيما يُعدّ التعليم العالي محركاً أساسياً للابتكار وبناء رأس المال البشري ودعم النمو الاقتصادي وضمان استدامة المجتمعات (الزهراني، 2023). وفي السياق الفلسطيني تحديداً، يكتسب التعليم العالي طابعاً استثنائياً؛ إذ نشأت الجامعات الفلسطينية في ظل قيود الاحتلال وصعوبة الوصول إلى التعليم خارج البلاد، ليُصبح التعليم العالي مساراً أساسياً لتأهيل الكفاءات المحلية والحفاظ على الاستمرارية التعليمية. وبناءً على ذلك، يؤدي التعليم العالي في فلسطين دوراً مزدوجاً؛ فهو يساهم في إنتاج المعرفة وبناء الكفاءات من جهة، ويشكل أداة للصمود المجتمعي والحفاظ على الهوية من جهة أخرى، في سياق يختلف جوهرياً عن البيئات التعليمية المستقرة في الدول الأخرى (Barakat et al., 2025).

وقد فرض هذا السياق المركّب على مؤسسات التعليم العالي الفلسطيني تحديات مضاعفة في مسيرة التحول الرقمي، لعل أبرزها ما كشفته الأزمات المتعاقبة من هشاشة في الجاهزية المؤسسية. وقد برزت مبادرات تعليمية رقمية هادفة إلى ضمان الاستمرارية في ظل الحرب، من أبرزها تجربة تمكين طلبة غزة من استكمال دراستهم الجامعية كطلبة زائرين في جامعة النجاح الوطنية، وهو ما يعكس قدرة التعليم الإلكتروني على الصمود في البيئات غير المستقرة (عفونة وآخرون، 2025). ويؤكد هذا السياق أن استمرارية التعليم في الأزمات لا تنفصل عن استمرارية ممارسات التقييم وضبط جودتها.

ثانيًا: التقييم الإلكتروني في التعليم العالي: المفهوم والأهمية

في ظل التحولات التقنية المتسارعة، باتت مؤسسات التعليم العالي أمام حاجة ماسة إلى مواكبة أساليب التعليم مع التطور التكنولوجي، إذ لا يكفي تحديث طرائق التدريس وحدها، بل يجب تحقيق توازن دقيق بين الأدوات التعليمية وأدوات التقييم لضمان تحقيق نتائج تعلم متكاملة. (Perkins, 2023) ويُعرف التقييم الإلكتروني بوصفه عملية متكاملة تستخدم الوسائل الرقمية لإنشاء وتنفيذ مختلف أنواع التقييم، سواء كانت تشخيصية أو تكوينية أو ختامية (Kundu & Bej, 2021)، وتشمل هذه العملية مراحل متسلسلة تبدأ بتصميم المهام التقييمية، مرورًا بتنفيذها وتسجيل استجابات المتعلمين، وانتهاءً بتقديم الملاحظات والتغذية الراجعة المستندة إلى الأداء (Alruwais et al., 2018؛ Tatira & Kariyana, 2022).

ولا يقتصر التقييم الإلكتروني على كونه وسيلة لقياس التحصيل، بل يتعدى ذلك ليكون أداة مركزية في توجيه عملية التعليم نفسها، إذ يُعزز جودة التعلم من خلال تقديم تغذية راجعة فورية تساعد على تعديل المسار التعليمي ودعم المتعلمين (Gikandi et al., 2011). وفي هذا الإطار، يبرز التقييم الإلكتروني بوصفه خيارًا استراتيجيًا واعدًا لدعم جودة مخرجات التعليم العالي وتلبية احتياجات المتعلمين الرقميين المعاصرين.

ثالثًا: الإطار المؤسسي وأثره في ممارسات التقييم الإلكتروني

تتشكل ممارسات التقييم الإلكتروني في التعليم العالي بصورة جوهرية تحت تأثير الإطار المؤسسي السائد، الذي يشمل السياسات والتشريعات الأكاديمية والبنية التحتية الرقمية وثقافة المؤسسة وكفايات أعضاء هيئة التدريس. وقد أثبتت الأزمات العالمية، وفي مقدمتها جائحة كوفيد-19 والأزمات والحروب، أن التحول نحو التقييم الإلكتروني لم يكن في بدايته استجابة قائمة على رؤية تربوية مسبقة، بل جاء اضطراريًا كشف عن فجوة ملموسة في جاهزية المؤسسات التعليمية (Dogan et al., 2020)، وقد أظهرت الدراسات وجود ثلاث فجوات رقمية محورية تتعلق بإمكانية الوصول إلى الموارد الرقمية ومستوى استخدامها ومدى توافر المهارات التقنية لدى المعلمين والطلبة.

وتُعدّ البيئة المؤسسية الداعمة شرطًا أساسيًا لنجاح التقييم الإلكتروني واستدامته، وتشمل هذه البيئة سياسات واضحة وبنية تحتية رقمية موثوقة ودعمًا فنيًا مستمرًا، مع ضرورة مراعاة الفجوات التقنية بين الطلبة وتوفير بدائل تقييم مرنة تساهم في تحقيق العدالة والشمولية. (Akimov & Malin, 2020) وفي هذا السياق، تبرز أهمية توفر البنية التحتية الرقمية الكافية، إذ إن غيابها يحدّ من فعالية تنفيذ التقييم الإلكتروني، الأمر الذي يستدعي تدخلات مؤسسية وحكومية لتوفير التجهيزات والتحديثات التقنية اللازمة. (Gikandi et al., 2011)

وعلى مستوى السياسات المؤسسية، تؤكد الأدبيات أن المؤسسات التي تتبنى ثقافة النزاهة الأكاديمية بشكل صريح وتعتمد سياسات واضحة في هذا الشأن تُسجل مستويات أدنى من الغش مقارنة بتلك التي تقتصر على مثل هذه السياسات. (McCabe et al., 2001) كما تُسهم السياسات المؤسسية الداعمة في تطوير ممارسات تقييمية تُراعي التنوع بين المتعلمين من حيث الفروقات الفردية والثقافية والظروف الاجتماعية والاقتصادية واحتياجات الطلبة ذوي الإعاقة (Dogan et al., 2020).

رابعًا: الاتساق المؤسسي بين أهداف التعلم وممارسات التقييم

يُعدّ الاتساق بين أهداف التعلم وممارسات التقييم أحد الركائز الأساسية في تخطيط العملية التعليمية على المستوى المؤسسي، حيث يساهم في توجيه المتعلمين نحو فهم واضح لما هو متوقع منهم من حيث التعلم والتحصيل، وكذلك في إدراك كيفية تقييم أدائهم. (Sewagegn, 2020) وقد أكدت الأدبيات أن هذا الاتساق يُعدّ مؤشرًا مباشرًا على جودة

التعليم، إذ يرتبط بتقديم الطلبة الأكاديمي (Jaiswal, 2019)، ويُمكن المعلمين من تتبع أداء الطلبة بشكل أكثر دقة وتحديد من يحتاج إلى تدخلات دعم إضافية. (Genon & Torres, 2020)

خامساً: جودة التقييم الإلكتروني ودور المؤسسة في ضمانها

تتوقف جودة التقييمات الإلكترونية على جملة من الركائز التي تقع في صميم المسؤولية المؤسسية، أبرزها الصلاحية والموثوقية والنزاهة الأكاديمية. فالصلاحية تُعرّف بوصفها "حكمًا تقييميًا متكاملًا يستند إلى الأدلة التجريبية والمبررات النظرية لدعم مدى كفاية ومناسبة استخدام نتائج التقييمات (Messick, 1989)"، فيما تُشير الموثوقية إلى الاتساق في نتائج التقييم، أي أن يُنتج التقييم نتائج مماثلة في ظروف مشابهة. (Dogan et al., 2020) ومن أبرز التحديات التي تواجه مؤسسات التعليم العالي ضمان أن تكون التقييمات الإلكترونية صالحة وموثوقة، بما يعكس بدقة قدرات المتعلمين الفعلية ويحدّ من فرص التلاعب أو الغش. (Jalilzadeh et al., 2024)

وتتحقق الموثوقية في التقييمات الإلكترونية من خلال توثيق أدلة التعلم عبر مهام متسلسلة، وتعدد مصادر التقييم للحدّ من التحيز، ووضوح معايير التصحيح بما يعزز الشفافية والعدالة كما تُعدّ كفاءة المعلم ركيزة محورية في نجاح التقييم الإلكتروني، حيث يتطلب الأمر تدريبًا متخصصًا على أدوات التقييم واستراتيجيات توظيفها بفاعلية، ويبرز الدور الحيوي لفرق الدعم التكنولوجي بوصفها موردًا أساسيًا لاستمرارية العملية التعليمية. (Akimov & Malin, 2020)

وفي السياق الفلسطيني، تكشف الدراسات الحديثة عن ارتفاع مستوى استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية مع اتجاهات إيجابية نحو توظيفها، في مقابل مخاوف تتعلق بمصادقية المخرجات الرقمية وضعف التفكير النقدي لدى الطلبة وإعادة تعريف الدور الأكاديمي التقليدي (عفونة وآخرون، 2026). وتنعكس هذه المخاوف مباشرة على ممارسات التقييم الإلكتروني، إذ يصبح التحدي المؤسسي لا يقتصر على تصميم أدوات رقمية، بل يمتد إلى ضمان أن تعكس نتائج التقييم مستويات التعلم الحقيقية.

يتضح مما سبق أن الإطار المؤسسي يُمثّل العمود الفقري الذي تنبثق منه ممارسات التقييم الإلكتروني وتكتسب استدامتها في بيئات التعليم العالي. فلا تقتصر مسؤولية المؤسسة على توفير البنية التحتية الرقمية، بل تمتد لتشمل بناء ثقافة تقييمية قائمة على الجودة والنزاهة والاتساق مع أهداف التعلم. وفي السياق الفلسطيني الذي تتشابك فيه ضغوط الأزمات وتحديات التحول الرقمي، يغدو الإطار المؤسسي الداعم شرطًا لا غنى عنه لتحقيق تقييم إلكتروني فعّال ومستدام، يعكس حقيقة تعلم الطالب ويخدم أهداف التعليم العالي في إعداد متعلمين مستقلين قادرين على مواكبة تحديات العصر. (Dogan et al., 2020).

الدراسات السابقة

تناولت دراسة غارسيا-بينالفو وآخرين (García-Peñalvo et al., 2020) التحول المفاجئ نحو التقييم الإلكتروني في التعليم العالي خلال جائحة كوفيد-19، وهدفت إلى تحليل التحديات المؤسسية والتربوية التي واجهت الجامعات في تطبيق التقييمات الرقمية. وأظهرت نتائجها أن التقييم الإلكتروني يتطلب أطرًا مؤسسية واضحة تتجاوز مجرد نقل الامتحانات التقليدية إلى البيئة الرقمية، مع ضرورة تحقيق العدالة وضمان النزاهة الأكاديمية ومواءمة التقييم مع مخرجات التعلم، مؤكدة أن غياب التنظيم المؤسسي يؤدي إلى ضعف الاتساق في الممارسات التقييمية.

أما دراسة هالي وإيفنثالر (Hale & Ifenthaler, 2023) فقد هدفت إلى مراجعة واقع التقييم الإلكتروني في التعليم العالي من خلال تحليل منهجي لعدد كبير من الدراسات، وبيّنت أن نجاح التقييم الإلكتروني يعتمد على جودة تصميمه والتكامل

بينه وبين استراتيجيات التدريس، إلى جانب أهمية الدعم المؤسسي والتدريب المستمر لأعضاء هيئة التدريس، وأن غياب هذا الدعم يؤدي إلى تحديات تتعلق بالإنصاف والموثوقية.

كما تناولت دراسة عفونة وآخرين (2026) توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم الرقمي، وهدفت إلى استكشاف انعكاساته على ممارسات التقييم، حيث أظهرت أن غياب السياسات المؤسسية الواضحة يؤدي إلى تباين في الممارسات وإشكاليات في النزاهة الأكاديمية، مما يؤكد أهمية وجود إطار مؤسسي ضابط.

وفي إطار تحقيق الاتساق، هدفت دراسة جينون وتوريس (Genon & Torres, 2020) إلى فحص مدى توافق التقييمات مع الأهداف التعليمية، وأظهرت أن التقييمات المتسقة مع نواتج التعلم تعزز جودة التعلم وانخراط الطلبة، مؤكدة أهمية التوجيه المؤسسي والتدريب المهني.

وفي السياق الفلسطيني، هدفت دراسة عفونة وآخرين (2025) إلى استكشاف تجربة التعليم الإلكتروني في ظل الأزمات، وأظهرت أن الدور المؤسسي كان حاسماً في ضمان استمرارية العملية التعليمية وتنظيم التقييمات، مما يعكس أهمية الإطار المؤسسي في دعم استدامة التقييم الإلكتروني.

حدود الدراسة

تخضع نتائج هذه الدراسة لعدد من الحدود التي ينبغي مراعاتها عند تفسيرها، وذلك على النحو الآتي:

أولاً: الحد الزمني

أجريت الدراسة خلال العام الأكاديمي 2025/2024، في ظل ظروف متغيرة في أنماط التعليم والتقييم الإلكتروني.

ثانياً: الحد المكاني

اقتصرت الدراسة على جامعة النجاح الوطنية في مدينة نابلس، مما قد يحد من إمكانية تعميم النتائج على مؤسسات تعليمية أخرى.

ثالثاً: الحد البشري

اقتصرت مجتمع الدراسة على أعضاء الهيئة التدريسية والعاملين في مركز التعلم الإلكتروني في جامعة النجاح الوطنية، دون إشراك الطلبة.

رابعاً: الحد المنهجي

اعتمدت الدراسة على المقابلات شبه المنظمة كأداة رئيسية لجمع البيانات، مما يعني أن النتائج تعكس تصورات المشاركين وخبراتهم.

خامساً: الحد الموضوعي

ركزت الدراسة على دور الإطار المؤسسي في ممارسات التقييم الإلكتروني من حيث الجودة والنزاهة والموثوقية، دون التوسع في الجوانب التقنية التفصيلية.

منهجية الدراسة

منهج الدراسة اتبعت الدراسة المنهج النوعي بإطار دراسة الحالة، مستندةً إلى النظرية المجذرة في تحليل البيانات، وذلك لقدرتها على فهم الظواهر المعقدة ضمن سياقها الواقعي.

مجتمع الدراسة تكوّن مجتمع الدراسة من جميع مدرسي وإداريي وتقنيي جامعة النجاح الوطنية بمختلف كلياتها.

عينة الدراسة بلغت العينة 20 مشاركاً من المدرسين وموظفي مركز التعلم الإلكتروني، تم اختيارهم بالطريقة الميسرة عبر التواصل معهم بالبريد الإلكتروني أو الرسائل النصية، وكانت المشاركة طوعية.

أداة الدراسة اعتمدت المقابلة شبه المقننة أداة رئيسية لجمع البيانات، وتتكون من سؤال تمهيدي تعريفى يتعلق بمعلومات المشارك الأساسية، يعقبه 19 سؤالاً موزعاً على محاور، تشمل: سهولة الاستخدام، والمنفعة المتصورة، والممارسات الفعلية، والنية المستقبلية، والتحديات، والتحسين. وتتيح هذه المقابلة للمشارك حرية الاستطراد وتوسيع الحديث بحسب تجربته الخاصة.

بناء أداة الدراسة بُنيت مقابلتان منفصلتان، الأولى لموظفي مركز التعلم الإلكتروني والثانية للمدرسين، وقد أسهمت نتائج المقابلة الأولى في تشكيل بعض أسئلة الثانية وتعديلها، لا سيما فيما يخص طبيعة دور المركز واختلاف وجهات النظر بين موظفيه والمدرسين.

أنواع الأسئلة تنوعت أسئلة المقابلة لتشمل: الوصفية لتوثيق الممارسات الفعلية، والتفسيرية لفهم الأسباب والدوافع، والتقييمية لاستكشاف مواقف المشاركين، والاستكشافية للكشف عن تجارب جديدة، والاقتراحية لجمع رؤى التحسين، والتنبؤية لاستشراف النوايا المستقبلية.

مؤشرات صدق الأداة وثباتها

أولاً: المصدقية (Credibility) تحققت المصدقية عبر عدة آليات، أبرزها التثليث الذي اعتمدت فيه الباحثة على تنوع مصادر البيانات لتشمل المقابلات مع المدرسين والتقنيين والإداريين في مركز التعلم الإلكتروني. كما اعتمدت التحليل المتزامن مع جمع البيانات وفق منطق النظرية المجذرة، مما أتاح تعديل محاور المقابلة وتعميقها استجابةً للقضايا الناشئة من البيانات ذاتها. وحرصت على الإبقاء على أصوات المشاركين حاضرة في السرد التحليلي من خلال توظيف اقتباسات مباشرة تدعم المحاور المستخلصة.

ثانياً: الاعتمادية (Dependability) وثقت الباحثة جميع مراحل الدراسة بصورة تفصيلية وشفافة، بدءاً من اختيار المنهج وبناء أداة المقابلة شبه المقننة، وانتهاءً بإجراءات التحليل واستخلاص المحاور، بما يتيح تتبع مسار البحث من البيانات الخام وصولاً إلى التجريد المفاهيمي. واعتمدت دليل مقابلة موحداً مع جميع المشاركين مع الحفاظ على المرونة اللازمة لطبيعة البحث النوعي.

ثالثاً: التحويلية (Transferability) أتاح التوصيف الكثيف (Thick Description) للسياق الفلسطيني وخصوصيته، وللإجراءات المتبعة في جامعة النجاح الوطنية، إمكانية الحكم على مدى قابلية النتائج للتحويل إلى سياقات مشابهة في مؤسسات التعليم العالي العربية التي تشهد تحولات رقمية مماثلة.

رابعاً: التأكيدية (Confirmability) حرصت الباحثة على الفصل المنهجي بين الوصف والتحليل والتفسير في مراحل البحث المختلفة، للحد من تأثير التحيز الشخصي في استخلاص النتائج. وعززت ذلك بإجراء فحص موازٍ عبر أداة تحليل داعمة بوصفها "باحثاً موازياً" لاختبار متانة الربط بين البيانات والمحاور المستخلصة، لا لاستبدال التحليل البشري.

إجراءات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة تم القيام بالإجراءات البحثية التالية:

1. تحديد هدف الدراسة المتمثل في الكشف عن ممارسات مدرسي جامعة النجاح الوطنية الفلسطينية في موضوع التقييمات الإلكترونية وفهم الإطار المؤسسي المنظم لها.
2. بناء أدوات الدراسة المتمثلة في مقابلتين شبه مقننتين؛ الأولى موجهة للمدرسين، والثانية لموظفي مركز التعلم الإلكتروني، وذلك استناداً إلى الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة.

3. التوجه إلى مجتمع الدراسة واستمالة عينة ممثلة بالطريقة المتبصرة.
4. تطبيق أدوات الدراسة على المشاركين في البحث وجمع البيانات الكيفية.
5. تفرغ البيانات وتحليلها نوعياً واستخلاص المحاور الرئيسية والفرعية.
6. استخلاص النتائج ومناقشتها في ضوء الأدب النظري والدراسات السابقة، ووضع التوصيات والمقترحات وطرح أنموذج مقترح.

نتائج الدراسة ومناقشتها

للإجابة عن السؤال الأول:

كيف تنعكس السياسات المؤسسية وتوزيع الأدوار بين إدارة الجامعة ومركز التعلم الإلكتروني وأعضاء هيئة التدريس على جودة ممارسات التقييم الإلكتروني في جامعة النجاح الوطنية؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم تحليل بيانات المقابلات مع أعضاء هيئة التدريس والعاملين في مركز التعلم الإلكتروني، وقد كشفت النتائج أن العلاقة بين الجهات المؤسسية الثلاث تقوم على التكامل في الأدوار لا التعارض، غير أن هذا التكامل يكشف في الوقت ذاته عن فجوة بنيوية بين الحوكمة التقنية والحوكمة التربوية.

أولاً: تباين زاوية النظر إلى مشكلة الجودة والنزاهة

أظهرت النتائج تبايناً واضحاً بين المدرسين وموظفي مركز التعلم الإلكتروني في فهم إشكالية جودة التقييم؛ إذ ركّز موظفو المركز على الحلول التقنية كضبط المتصفح وتتبع السلوك وإدارة الوقت، في حين ركّز المدرسون على الأبعاد البيداغوجية والأخلاقية. وقد لخص أحد موظفي المركز دورهم بقوله: "كنا نفحص الامتحانات ونتأكد أن كانت فعالة وتعمل بشكل تقني صحيح"، مضيفاً: "لا نعرف محتوى السؤال كمضمون فهو خارج تخصصنا وهدفنا". هذا التحديد الوظيفي يعكس وضوحاً في الأدوار، لكنه يترك في الوقت نفسه فراغاً في فحص الجودة التربوية للتقييم الإلكتروني.

وتجدر الإشارة في هذا السياق إلى أن مركز التعلم الإلكتروني في جامعة النجاح الوطنية لا يعمل خارج إطار الحوكمة المؤسسية، بل يخضع لمنظومة جودة معتمدة دولياً؛ إذ حصل المركز على شهادة الجودة العالمية ISO 9001:2015 منذ عام 2018، وجدّد هذا الاعتماد لاحقاً من شركة جلوبال جروب في ظل متابعة مستمرة من فريق الجودة الداخلي ومكتب نائب رئيس الجامعة لشؤون التخطيط والتطوير والجودة (جامعة النجاح الوطنية، 2020). وهو ما يعني أن إجراءات عمل المركز تخضع للتدقيق الدوري للتأكد من سيرها وفق مواصفات الجودة العالمية، بما يشمل تحقيق الأهداف السنوية والاستراتيجية وإدارة المخاطر. وبهذا يمثل المركز نموذجاً للحوكمة التقنية المؤسسية المنضبطة، وهو ما يجعل الفجوة بين هذه الحوكمة التقنية وغياب الحوكمة البيداغوجية المقابلة لها أكثر وضوحاً وأشد إلحاحاً من الناحية التربوية.

في المقابل، أثنى المدرسون على الدعم التقني للمركز وتجاوبه، إذ أشار أحدهم: "كانوا يتجاوبون بشكل رائع ومستعدين للمساعدة كل الوقت"، فيما أكدت أخرى: "مركز التعليم الإلكتروني له الفضل الكبير، عقد دورات وعلمنا كيف نستخدم المنصة وكيف ننشئ الامتحانات". وهو ما يؤكد أن العلاقة بين الطرفين علاقة تكاملية، إلا أنها تبقى محدودة بالجانب التقني دون التربوي.

ثانياً: السياسات المؤسسية بين الحرية ومحدودية المتابعة البيداغوجية

بيّنت النتائج أن السياسات الجامعية منحت أعضاء هيئة التدريس حرية واسعة في تصميم أدوات التقييم، وهو ما أكدّه أحد المشاركين: "أنا كمدرس أقرر طريقة وآلية التقييم للمساق ومحتواه". غير أن هذه الحرية، في غياب آليات متابعة بيداغوجية

منهجية، أفرزت حالة من الاجتهاد الفردي غير المنضبط، إذ تساءل أحد المدرسين قلقاً: "هل لكل المدرسين هذا الاهتمام؟". وأكد آخر أن المدرسين ذوي الخلفية التربوية والتقنية المتينة هم الأقدر على توفير تقييمات إلكترونية ملائمة، في حين يبقى غيرهم دون الدعم الكافي.

وقد أسهمت هذه المرونة المؤسسية في تفاوت الممارسات بين الكليات والمساقات، مما كشف عن توتر بنيوي بين الحاجة إلى المرونة والحاجة إلى العدالة التقييمية. وقد دعا المدرسون إلى دعم ممنهج يتجاوز الجانب التقني إلى تحسين جودة التقييم، إذ طالب أحدهم بـ"توزيع مهام وإسناد للمتخصصين"، فيما دعا آخر إلى تكرار برامج التأهيل المهني التي شملت جوانب بيداغوجية.

ثالثاً: التوحيد الجزئي وحدوده في تحقيق العدالة

اتجهت بعض الكليات نحو توحيد أجزاء من التقييم كالاختبارات المشتركة وبنوك الأسئلة، في محاولة لسد فجوة غياب التوحيد المؤسسي الشامل. واقترح مشاركون توحيد المساقات، غير أن آخرين أشاروا إلى محدودية هذا الحل ما لم يترافق مع توحيد دليل التقييم ومعايير التصحيح، إذ أكد أحدهم: "حتى لو توحدت المساقات فهناك تفاوت بين المدرسين ومخرجاتهم ستتفاوت بناء على مستواهم وصرامتهم". وقد نبّهت النتائج كذلك إلى ضرورة حماية حقوق الملكية الفكرية للمدرسين في أي مسار توحيدي، تشجيعاً على الابتكار وصون الإنتاج الأكاديمي.

تكشف نتائج هذا السؤال في مجملها أن الإطار المؤسسي القائم يوفر شروط الاستقرار التقني لكنه يفتر إلى آلية وسيطة تُعنى بالجودة البيداغوجية للتقييم، مما يجعل تطوير هذه الآلية مدخلاً أساسياً لأي إصلاح مؤسسي مستقبلي.

للإجابة عن السؤال الثاني:

ما العوامل السياقية والبنائية التي تتفاعل مع الإطار المؤسسي في تشكيل ممارسات التقييم الإلكتروني وتفاوتها؟

للإجابة عن هذا السؤال، كشفت النتائج أن ممارسات التقييم الإلكتروني لا تتشكل من خلال الإطار المؤسسي وحده، بل تتفاعل معه جملة من العوامل السياقية والبنائية التي تفسّر جزءاً كبيراً من التفاوت المرصود بين المدرسين والكليات.

أولاً: خبرة المدرس وخلفيته التخصصية

أظهرت النتائج أن خبرة المدرس وخلفيته الأكاديمية شكّلتا عاملاً تفسيرياً مهماً للاختلاف في ممارسات التقييم الإلكتروني؛ إذ أبدى المدرسون ذوو الخبرة المتواضعة في التخصصات ذات النماذج التقليدية الراسخة حذراً أكبر تجاه التقييم الإلكتروني، وارتبطت مواقفهم بتصورات راسخة حول مصداقية الامتحان الوجاهي، حتى إن إحداها صرّحت: "أفضل الاعتماد على الامتحانات الوجاهية، وإن كانت إلكترونية فهم أن تتم داخل أسوار الجامعة". في المقابل، أظهر مدرسون بخبرة مماثلة لكن بخلفية أكاديمية أكثر انفتاحاً مرونة أعلى في تبني أدوات تقييم متنوعة، ونظروا إلى التقييم الإلكتروني بوصفه مساحة للتجريب، وقد جسّدت ذلك إحدى المدرسات بقولها: "كتب لي الطالب إجابة مثالية، لم أقم بالغائها بل ناقشته فيها للتأكد من توافق ما كتبه مع قدرته على النقاش".

تكشف هذه النتائج أن خبرة المدرس تعمل كعدسة تفسيرية يقرأ من خلالها التقييم الإلكتروني، إما بوصفه تهديداً للممارسات المستقرة أو فرصة لإعادة التفكير فيها، وهو ما يؤكد أن أي إطار مؤسسي لا يستثمر هذا التنوع ويوجّهه سيقى قاصراً عن تحقيق التجانس المطلوب.

ثانياً: طبيعة التخصص كمحدد لأنواع التقييمات ومستوى الابتكار

أظهرت النتائج أن طبيعة التخصص الأكاديمي شكّلت عاملاً حاسماً في تحديد أنواع أدوات التقييم الإلكتروني المستخدمة؛ إذ أبدت التخصصات العلمية والهندسية والطبية ميلاً أكبر نحو الأسئلة الموضوعية وتقييمات حل المشكلات، وأشار أحد المشاركين: "المساقات العلمية أسهل بالتقييم الإلكتروني". في حين واجهت التخصصات الإنسانية تحديات أكبر في ضبط

الأسئلة الإنشائية، لا سيما في ظل أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي. وقد أظهرت بعض الكليات كالهندسة والاقتصاد والاتصال تنوعاً وابتكاراً أكبر في أدوات التقييم، في حين بقيت كليات أخرى أقرب إلى النماذج التقليدية.

يعكس هذا التفاوت ارتباط التقييم الإلكتروني بالبنية المعرفية للتخصص أكثر من ارتباطه بتوفر الأدوات التقنية، مما يشير إلى أن أي سياسة مؤسسية للتوحيد ينبغي أن تراعي هذه الخصوصية لا أن تتجاهلها.

ثالثاً: الأعداد الكبيرة كقيد بنيوي عابر للتخصصات

كشفت النتائج أن كبر حجم الشعب الدراسية شكّل قيداً مشتركاً عبر مختلف التخصصات، حيث حدّ من قدرة المدرسين على تطبيق تقييمات نوعية أو فردية، ودفعهم نحو حلول تقييمية موحّدة وسريعة. وقد أكد أحد المشاركين: "مع الأعداد الكبيرة نعود دائماً للامتحانات الإلكترونية"، فيما أضاف آخر: "لا يوجد مجال لأن نُنوع مع 60 طالباً". هذه الحقيقة تؤكد أن بعض قيود التقييم الإلكتروني ذات طابع بنيوي يتجاوز خصوصية التخصص أو الإرادة الفردية للمدرس، مما يستدعي تدخلاً مؤسسياً في توزيع الأعباء التدريسية بوصفه شرطاً مسبقاً لتحسين جودة التقييم.

للإجابة عن السؤال الثالث:

ما متطلبات استدامة التقييم الإلكتروني بوصفه خياراً تربوياً دائماً في ضوء إعادة تعريف العدالة التقييمية ومتطلبات الدعم المؤسسي؟

للإجابة عن هذا السؤال، كشفت النتائج أن المشاركين يتوافقون على أن التقييم الإلكتروني تجاوز مرحلة الاستجابة الطارئة ليصبح خياراً استراتيجياً دائماً، غير أن استدامته الفعلية مرهونة بجملة من المتطلبات التربوية والمؤسسية.

أولاً: التحول من الاستجابة الطارئة إلى الخيار الاستراتيجي

أظهرت النتائج توافقاً عاماً بين المشاركين على أن التقييم الإلكتروني لم يعد يُنظر إليه كحلّ مؤقت فرضته الأزمات، بل كخيار دائم سبقي جزءاً راسخاً من منظومة التعليم العالي، إذ صرّح أحدهم: "التقييم الإلكتروني أصبح واقعاً ولم يعد خياراً". وقد عبّر المشاركون عن قناعة بأن العودة الكاملة إلى التقييم الوجاهي لم تعد واقعية، مؤكدين التحول البنيوي في تصور التقييم من استثناء ظرفي إلى ممارسة مستدامة. وقد تجلّى ذلك في سلوكيات عملية، إذ أكد أحد المدرسين: "التعلم والتقييم الإلكتروني ما زال حاضراً بممارساتي حتى في التعليم الوجاهي".

وقد برز نموذج التقييم المدمج بوصفه الخيار الأكثر توازناً وواقعية للمستقبل، إذ اعتبره المشاركون جامعاً لمزايا كلا النمطين ومخففاً لسلباتهما، وأكدت إحداهن: "أنا من مؤيدي التعليم المدمج لأن فيه الكثير من الفوائد بناءً على خبرتنا السابقة".

ثانياً: إعادة تعريف العدالة التقييمية

أظهرت النتائج أن استدامة التقييم الإلكتروني تستدعي إعادة تعريف مفهوم العدالة التقييمية بحيث لا يقتصر على توحيد الأدوات أو الشروط الشكلية، بل يشمل مراعاة السياقات المختلفة للطلبة وطبيعة المساقات وأنماط التعلم المتنوعة. وهو ما يشير إلى انتقال مفهوم العدالة من المساواة الشكلية إلى العدالة التربوية المرنة التي تراعي التنوع وتقرّه دون أن تتخلّى عن معايير الجودة. وقد عبّر المشاركون عن هذا التوجه بوضوح، إذ قال أحدهم: "نريد أن نُقيّم لكي نُعلّم وليس فقط نُقيّم"، وأكد آخر: "يجب أن يعكس التقييم ما نريد أن يحققه الطالب".

ثالثاً: متطلبات الدعم المؤسسي للاستدامة

كشفت النتائج أن استدامة التقييم الإلكتروني مرهونة بدعم مؤسسي مستمر يشمل التدريب التربوي والتطوير المهني وتخفيف العبء عن المدرسين. وقد حدّر المشاركون من أن إغفال هذا الجانب قد يؤدي إلى إنهاك الكادر الأكاديمي وتقويض جودة التقييم، إذ أشار أحدهم: "التطوير يحتاج وقتاً ومساندة"، وأكد آخر: "بدون دعم المدرس سيتعب". كما

أبرزت النتائج ضرورة تبني رؤية مستقبلية شمولية تتجاوز الأدوات والإجراءات نحو إعادة النظر في فلسفة التقييم وأهدافه، بما يجعله خادماً للتعليم العميق وبناء التفكير النقدي، ومحركاً لإصلاح تربوي أشمل في التعليم العالي.

توصيات الدراسة

- إنشاء جهة أو لجنة متخصصة تتابع جودة التقييم الإلكتروني من الناحية التربوية، بحيث لا يقتصر دور مركز التعلم الإلكتروني على الجانب التقني فقط.
- العمل على تخفيف أعداد الطلاب في الشعب الدراسية الكبيرة، لأن الأعداد الكبيرة تدفع المدرسين إلى تقييمات موحدة وسريعة على حساب الجودة.
- اعتماد نموذج التقييم المدمج الذي يجمع بين الواجهي والإلكتروني خياراً رسمياً ودائماً، بدلاً من التعامل معه كحل مؤقت.
- تقديم برامج تدريب مستمرة للمدرسين تركز على الجانب التربوي في التقييم، مع مراعاة الفروق بين التخصصات وخاصة الإنسانية منها.
- مراعاة الفروق بين الطلاب والتخصصات عند وضع معايير التقييم، إذ لا تعني العدالة التقييمية بالضرورة توحيد الأدوات بل ملاءمتها لكل سياق.
- فتح نقاش أكاديمي جاد حول الهدف الحقيقي من التقييم وربطه بالتعليم العميق وبناء التفكير النقدي لدى الطالب.
- ضمان حماية حقوق المدرسين الفكرية عند أي توجه نحو توحيد المساقات أو الامتحانات، تشجيعاً على الابتكار والإنتاج الأكاديمي.

المصادر والمراجع

الجمال، سمير سليمان. (2023). التعليم الإلكتروني في الجامعات الفلسطينية وتأثيره على مخرجات التعليم في ظل جائحة كورونا. *المجلة الدولية للبحوث والدراسات*، 6(10)، 133-161.

Al-Jamal, Samir Suleiman. (2023). E-learning in Palestinian universities and its impact on educational outcomes in light of the COVID-19 pandemic. *International Journal of Research and Studies*, 6(10), 133-161.

جامعة النجاح الوطنية. (2020، 15 ديسمبر). مركز التعلم الإلكتروني في جامعة النجاح يحصل على تجديد شهادة الجودة العالمية ISO 9001:2015 استرجع في 2026/4/22 من

<https://www.najah.edu/ar/about/achiever/mrkz-lt-lm-llktrwny-fy-jm-lnjh-yhsl-l-tjdyd-shhd-ljwd-l-lmy-iso-9001-2015/>

An-Najah National University. (2020, December 15). The E-Learning Center at An-Najah University obtains renewal of the ISO 9001:2015 international quality certificate. Retrieved on 22/4/2026 from <https://www.najah.edu/ar/about/achiever/mrkz-lt-lm-llktrwny-fy-jm-lnjh-yhsl-l-tjdyd-shhd-ljwd-l-lmy-iso-9001-2015/>

الزهراني، هدى عبد الله محمد. (2023). الأساليب الحديثة لتقويم مخرجات التعلم في مؤسسات التعليم: مناقشة نظرية .
مجلة العلوم التربوية والنفسية، 7(23)، 92-101.

Al-Zahrani, Huda Abdullah Mohammed. (2023). Modern methods for evaluating learning outcomes in educational institutions: A theoretical discussion. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 7(23), 92-101.

عفونة، سائدة جاسر، المبوح، أحمد عبد المجيد، التعبان، مهند عبد الله، صالحه، ياسر عبد الرحمن، وهدان، صابرين وجيه جميل. (2025). تجربة التعلم الإلكتروني بمبادرة تمكين طلبة غزة من استكمال تعليمهم الجامعي كطلبة زائرين في جامعة النجاح الوطنية: جامعة الأقصى أنموذجاً. مجلة جامعة صنعاء للعلوم الإنسانية، 4(2)، 392-411.

<https://doi.org/10.59628/jhs.v4i2.1430>

Afouna, Saida Jasser, Al-Mabhouh, Ahmed Abdul Majeed, Al-Taaban, Muhannad Abdullah, Saleha, Yasser Abdul Rahman, & Wahdan, Sabreen Wajih Jamil. (2025). The e-learning experience in the initiative to enable Gaza students to complete their university education as visiting students at An-Najah National University: Al-Aqsa University as a model. *Sana'a University Journal of Human Sciences*, 4(2), 392-411.

<https://doi.org/10.59628/jhs.v4i2.1430>

المبوح، أحمد عبد المجيد، عفونة، سائدة جاسر، التعبان، مهند عبد ربه، خلف الله، محمود إبراهيم، عقل، مجدي سعيد، صافي، فاتن فريد، وهبة، دعاء محمد، وهدان، صابرين وجيه جميل. (2026). ممارسات الذكاء الاصطناعي في بناء المحتوى التعليمي الرقمي: توجهات أعضاء هيئة التدريس بين هواجس التهديد الأكاديمي وفرص التطوير. مجلة رابطة التربويين الفلسطينيين للآداب والدراسات التربوية والنفسية، 11(19)، 275-296.

Al-Mabhouh, Ahmed Abdul Majeed, Afouna, Saida Jasser, Al-Taaban, Muhannad Abd Rabbo, Khalafallah, Mahmoud Ibrahim, Aql, Majdi Saeed, Safi, Faten Fareed, Wahba, Doaa Mohammed, & Wahdan, Sabreen Wajih Jamil. (2026). Artificial intelligence practices in building digital educational content: Faculty members' orientations between concerns of academic threat and opportunities for development. *Journal of the Palestinian Educators Association for Arts, Educational and Psychological Studies*, 11(19), 275-296.

مبيض، محمد. (2020). التعليم الإلكتروني في السياقات العربية: التحديات والفرص. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع. Mubayyed, Mohammed. (2020). *E-learning in Arab contexts: Challenges and opportunities*. Amman: Dar Al-Masirah for Publishing and Distribution.

Akimov, A., & Malin, M. (2020). When old becomes new: a case study of oral examination as an online assessment tool. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Accepted Manuscript (AM). DOI: <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1730301>

- Alruwais, N., Wills, G., & Wald, M. (2018). Advantages and Challenges of Using e-Assessment. *International Journal of Information and Education Technology*, Vol. 8, No. 1, January 2018.
- Barakat, S., Heleta, S., & Cochrane, L. (2025). Analysis of two decades of aid flows to higher education in Palestine: Implications for rebuilding destroyed higher education in Gaza. *Higher Education*. <https://doi.org/10.1007/s10734-025-01414-2>
- Basilaia, G., & Kvavadze, D. (2020). Transition to Online Education in Schools during a SARS-CoV-2 Coronavirus (COVID-19) Pandemic in Georgia. *Pedagogical Research*, 5(4), 1–9, em0060. <https://doi.org/10.29333/pr/7937>
- Boud, D., & Falchikov, N. (2007). Aligning assessment with long-term learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(4), 399–413.
- Dogan, N., Kıbrıslıoğlu Uysal, N., Kelecioğlu, H., & Hambleton, R. K. (2020). An overview of e-assessment. *Hacettepe University Journal of Education*, 35 (Special Issue), 1–5. DOI: 10.16986/HUJE.2020063669
- García-Peñalvo, Francisco J., Corell, Alfredo, Abella-García, Víctor, & Grande, Miguel. (2020). La evaluación online en la educación superior en tiempos de la COVID-19. *Education in the Knowledge Society*, 21, 26.
- Genon, L. J. D., & Torres, C. B. (2020). Constructive alignment of assessment practices in English language classrooms. *English Language Teaching Educational Journal*, 3(3), 211–228.
- Gikandi, J. W., Morrow, A., & Davis, N. E. (2011). Online formative assessment in higher education: A review of the literature. *Computers & Education*, 57, 2333–2351.
- Guangul, F. M., Suhail, A. H., Khalit, M. I., & Khidhir, B. A. (2020). Challenges of remote assessment in higher education in the context of COVID-19: A case study of Middle East College. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 32(4), 519–535.
- Heil, J., & Ifenthaler, D. (2023). Online assessment in higher education: A systematic review. *Online Learning*, 27(1), 187–218. DOI: 10.24059/olj.v27i1.3398
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote->

teaching-and-online-learning

- Jaiswal, P. (2019). Using constructive alignment to foster teaching-learning processes. *English Language Teaching*, 12(6), 10–20. <https://doi.org/10.5539/elt.v12n6p10>
- Jalilzadeh, K., Rashtchi, M., & Mirzapour, F. (2024). Cheating in online assessment: a qualitative study on reasons and coping strategies focusing on EFL teachers' perceptions. *Language Testing in Asia*, 14(1), 29.
- Kundu, A., & Bej, T. (2021). Experiencing e-assessment during COVID-19: an analysis of Indian students' perception. Higher Education Evaluation and Development. DOI: <https://doi.org/10.1108/HEED-03-2021-0032>
- McCabe, Donald L., Trevino, Linda K., & Butterfield, Kenneth D. (2001). Cheating in academic institutions. *Ethics & Behavior*, 11(3), 219–232.
- Messick, S. (1989). Validity. In R. Linn (Ed.), *Educational measurement* (pp. 13–103). Macmillan.
- Niazi, A. (2025). Education is the foundation of individual growth and social progress. *Integrated Journal for Research in Arts and Humanities*, 5(4), 80–83. <https://doi.org/10.55544/ijrah.5.4.11>
- Perkins, M. (2023). Academic Integrity considerations of AI Large Language Models in the post-pandemic era. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 20(2).
- Sewagegn, A. A. (2020). Learning objective and assessment linkage. *Universal Journal of Educational Research*, 8(11), 5044–5052. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.081109>
- Tatira, B., & Kariyana, I. (2022). Defining formative electronic assessment in undergraduate mathematics. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 21(7), 24–39. <https://doi.org/10.26803/ijlter.21.7.2>

عنوان البحث

**الكتلة السوداء في الكونغرس وتطور دورها السياسي خلال عهد الرئيس الأمريكي
ريتشارد نيكسون (1969م-1974م)**

رواء صباح كناوي¹

¹ جامعة الكوفة، كلية التربية للبنات، قسم التاريخ، العراق.

HNSJ, 2026, 7(5); <https://doi.org/10.53796/hnsj75/40>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/75/40>

تاريخ النشر: 2026/05/01م

تاريخ القبول: 2026/04/22م

تاريخ الاستقبال: 2026/04/15م

المستخلص

يهدف هذا البحث إلى دراسة الكتلة السوداء في الكونغرس الأمريكي وتحليل تطور دورها السياسي خلال عهد الرئيس الأمريكي ريتشارد نيكسون (1969-1974م)، من خلال بيان دورها في تعزيز تمثيل الأمريكيين من أصل أفريقي داخل المؤسسة التشريعية الأمريكية، وتتبع مشكلة البحث من محدودية الدراسات العربية التي تناولت تأثير الكتل البرلمانية المرتبطة بالأقليات في صناعة القرار السياسي الأمريكي، فضلاً عن الحاجة إلى تفسير كيفية انتقال الأمريكيين من أصل أفريقي من هامش الاحتجاج السياسي إلى مركز التأثير المؤسسي داخل الكونغرس، كما تبرز أهمية البحث في كونه يسلط الضوء على تجربة سياسية رائدة أسهمت في إعادة تشكيل مفهوم تمثيل الأقليات داخل النظم الديمقراطية الحديثة، ويكشف طبيعة العلاقة بين الكتلة السوداء وإدارة نيكسون في ظل الخلافات المرتبطة بالحقوق المدنية، والتمييز العنصري، والعدالة الاقتصادية، والحرب في فيتنام، والسياسات الخارجية تجاه أفريقيا، واعتمد البحث على المنهج التاريخي التحليلي من خلال الاستفادة من الوثائق الرسمية، ومحاضر الكونغرس، والدراسات الأكاديمية المتخصصة، وتوصل إلى أن الكتلة السوداء نجحت في ترسيخ حضورها السياسي، وتوسيع نفوذها داخل اللجان البرلمانية، وتحويل المطالب الاجتماعية للأفارقة الأمريكيين إلى أجندة تشريعية مؤثرة، رغم ما واجهته من عقبات حزبية ومؤسسية، الأمر الذي جعلها نموذجاً مهماً في تطور المشاركة السياسية للأقليات داخل الولايات المتحدة الأمريكية.

الكلمات المفتاحية: الكتلة السوداء، الكونغرس الأمريكي، ريتشارد نيكسون، الأقليات السياسية، الحقوق المدنية.

RESEARCH TITLE

The Black Caucus in Congress and the Evolution of Its Political Role during the Presidency of U.S. President Richard Nixon (1969–1974)**Rawaa Sabah Knawi¹**¹ University of Kufa, College of Education for Girls, Department of History, IraqHNSJ, 2026, 7(5); <https://doi.org/10.53796/hnsj75/40>Arabic Scientific Research Identifier: <https://arsri.org/10000/75/40>**Received at 15/04/2026****Accepted at 22/04/2026****Published at 01/05/2026****Abstract**

This research aims to examine the Black Caucus in the United States Congress and analyze the development of its political role during the presidency of Richard Nixon (1969–1974), by clarifying its role in strengthening the representation of African Americans within the American legislative institution. The research problem stems from the limited Arabic studies that have addressed the influence of minority-based parliamentary blocs on political decision-making in the United States, as well as the need to explain how African Americans moved from the margins of political protest to the center of institutional influence within Congress. The significance of this study lies in highlighting a pioneering political experience that contributed to reshaping the concept of minority representation within modern democratic systems, while revealing the nature of the relationship between the Black Caucus and the Nixon administration amid disputes related to civil rights, racial discrimination, economic justice, the Vietnam War, and U.S. foreign policy toward Africa. The study adopts the historical-analytical method through the use of official documents, congressional records, and specialized academic studies. It concludes that the Black Caucus succeeded in consolidating its political presence, expanding its influence within congressional committees, and transforming the social demands of African Americans into an influential legislative agenda despite the partisan and institutional obstacles it faced, making it an important model in the development of minority political participation in the United States.

Key Words: Black Caucus, United States Congress, Richard Nixon, Political Minorities, Civil Rights.

المقدمة

عُدت الكتلة السوداء إحدى أكثر النماذج رُقياً، وحادثة في تمثيل الأقليات داخل النظم الدستورية الحديثة؛ باعتبارها أداة مؤسسية أعادت توزيع الأقليات بشكلها الصحيح داخل النظام السياسي في الدولة. ومنذ تأسيسها في أوائل سبعينات القرن العشرين، وتحديداً عام (1971م) تحولت لفاعل تشريعي، سعت إلى ترسيخ وجودها في صناعة القرار الفيدرالي، لخدمة المجتمعات الأفريقية الأمريكية.

تتبع أهمية الموضوع، من إسهام الكتلة السوداء الفاعل في منح الأفارقة الأمريكيين دور كبير في السياسة الحديثة على أثر تهميشها، وقلب عالم الحركة السوداء من مواقع الاحتجاج في الساحات العامة، والعمل، إلى الريادة في صناعة الأحداث السياسية الهامة للولايات المتحدة الأمريكية خلال النصف الثاني من القرن العشرين. من خلال أصرارها وعزيمتها، على ضرورة تطبيق الحكومة للتشريعات الفيدرالية ففازت بتمثيلها لملفات العدالة الاجتماعية، والاقتصادية، والصحة، والتعليم مستخدمة أسلوب الضغط تارةً، والمناورة تارةً أخرى.

قسم البحث إلى مقدمة ومبحثين مع خاتمة ذكرت فيها الباحثة أهم النتائج التي توصلت إليها، اختص المبحث الأول المعنون بـ: "البدايات التاريخية لنشوء الكتلة السوداء في الكونغرس" بدراسة بدايات دخول الأفارقة الأمريكيين المعترك السياسي للحصول على حقوقهم ولو بشكل نظري بعد تطبيق سياسة إعادة الإعمار (1870م-1877م). خلالها عمل الأفارقة الأمريكيين مع الحزب الجمهوري؛ لإلتزامه بمبادئ العدالة الاجتماعية، والحريات، والاقتراع الحر، استمر الوضع إلى ثلاثينات القرن العشرين إذ سرعانما تحولوا إلى تأييد الحزب الديمقراطي؛ على إثر مواقف الرئيس الأمريكي (فرانكلين روزفلت *Franklin Delano Roosevelt* 1933م-1945م) بعد أخذه لزام المبادرة الخاصة بتشريعات الحقوق المدنية، التي أثرت على حياتهم، وانتزعت ناخبهم نحو الحزب الديمقراطي. فأدركوا ضرورة توحيد الجهود السياسية لتسهيل التواصل بين ممثليهم السياسيين، وقيادات الكونغرس، التي أدت في نهاية الأمر إلى تشكيل الكتلة السوداء عام (1971م).

أما المبحث الثاني الذي كان بعنوان " دور الكتلة السوداء في صياغة التشريعات الفيدرالية" فكان للكتلة السوداء دورها الواضح في أن تكون رائدة، وفاعلة في صناعة الأحداث السياسية، ليس على الصعيد الداخلي فحسب، بل على الصعيد الخارجي أيضاً. فكان لها صولة خاصة بالمطالبة بالوحدة العربية، ومناهضة إسرائيل. وأوضحت الباحثة الانتقال الاستراتيجي لأعضاءها في الكونغرس فمن الإقصاء إلى الدخول لمراكز صناعة القرار، وحصولهم على رئاسة، وعضوية عدد من اللجان الفرعية والدائمة، وبهذا انتقلت الكتلة من خطاب الاعتدال، والمساواة، إلى الصراع على إدارة موارد الدولة.

اعتمدت الباحثة على عدد من المصادر، كان من بين أبرزها أطروحة للباحث ج. هـ. سميث، بعنوان " الكتلة السوداء في الكونغرس: دراسة للسلوك التشريعي للممثلين السود في الكونغرس الأمريكي".

J. H. Smith, The Congressional Black Caucus, A Study OF Black Representatives

Legislative Behaviour In The United States Congress. ورسالة ماجستير للباحث برادلي

ويليام ريفرز، بعنوان "الكتلة السوداء في الكونغرس، السياسة الأمريكية تجاه جنوب أفريقيا 1970م-1980م".

Bradley William rivers, The congressional Black Caucus American Policy toward southern Africa 1970-1980.

المبحث الأول: البدايات التاريخية لنشوء الكتلة السوداء في الكونغرس

أولاً: المشاركة السياسية للأفارقة الأمريكيين خلال عصر إعادة الإعمار

منح إعلان تحرير العبيد لعام (1863م)، وما تلاه من اعتماد لتعديلات الحرب الأهلية الأمريكية American Civil War) بدأت الحرب الأهلية الأمريكية رسمياً في 12 نيسان (1861م)، عندما أطلقت قوات الكونفدرالية النار على حصن سمتر التابع للولايات المتحدة الأمريكية قبالة ساحل تشارلستون، كارولينا الجنوبية. بعدما انفصلت 11 ولاية جنوبية عن بقية الولايات. دارت الحرب بين الشمال، الذي أطلق عليه الاتحاد، والجنوب، الذي أطلق عليه عادةً الكونفدرالية. أنهت باستسلام الجنرال روبرت إدوارد لي ((Robert Edward Lee في 9 نيسان (1865م)) (Hourly History, 2019; Rees, 2012, pp. 1-5) على الدستور الفيدرالي، الأفارقة الأمريكيين نظرياً الحقوق السياسية التي تمتع بها البيض (Rivers, 2005, pp. 19-67; Schulman, 2009, p. 126). اتخذ جون ر. لينش (John. R. Lynch) الذي سيأتي الحديث عنه فيما بعد، وآخرون من الأفارقة الأمريكيين، خطواتهم الأولى المترددة نحو المشاركة في العملية الانتخابية كوسيلة لتحسين الوضع الاجتماعي والاقتصادي والسياسي لهم. وأُعترف بالمشاركة السياسية وسيلة لتحويل نظرية المساواة إلى واقع عملي. وبمجرد تطبيق سياسة إعادة الإعمار (1870م-1877م) The Reconstruction era) (يشير المصطلح إلى المدة الممتدة من نهاية الحرب الأهلية عام 1865م -1877م).

أحدثت الحقبة تغييرات كبيرة في قانون الحريات المدنية. إذ حظر التعديل الثالث عشر للدستور العبودية، ومنع التعديل الرابع عشر الولايات من حرمان الأشخاص من الإجراءات القانونية الواجبة أو الحماية المتساوية بموجب القانون، وضمن التعديل الخامس عشر الحق في التصويت. ومع ذلك، من الناحية العملية، لم توفر تعديلات الحرب الأهلية سوى القليل من الحماية الفعلية للأمريكيين من أصل أفريقي. بحكم تفوق العرق الأبيض) (Rothman et al., 2009, p. 133; Seebree, 2019, pp. 16-17; Stroud & Schomp, 2007, pp. 6-9) التي أقرها الكونغرس، انتهز العديد من الأفارقة الأمريكيين ذوي الميول السياسية الفرصة للوصول إلى مناصب نفوذ في الولايات الجنوبية، وبحلول أوائل سبعينيات القرن التاسع عشر، تمكن عدد قليل منهم من الوصول إلى قمة السلطة السياسية في الولايات المتحدة الأمريكية، وعضوية الكونغرس الفيدرالي (Smith, n.d., pp. 6-7).

كانت غالبية أعضاء الكونغرس من الأفارقة الأمريكيين في هذه المدة رجالاً معتدلين؛ لقبولهم أيديولوجية عدم التدخل الصارمة في الشؤون السياسية، واعتقدوا أنه بمجرد وضع الأفريقي الأمريكي على قدم المساواة، يمكنه تهيئة الظروف لتقدمه الذاتي في المجتمع الأمريكي ورعاية تشريعات مصممة خصيصاً لوضعهم على قدم المساواة مع الأمريكي الأبيض (Smith, n.d., p. 31).

أُنتخب أول عضو منهم في مجلس النواب، جون دبليو مينارد (John W. Maynard) من ولاية لويزيانا طعن خصمه ومعارضته في انتخابه، منعه من الجلوس في الكونغرس، في عام (1868م) هزم مينارد منافسه الأبيض بحصوله على (5107) مقابل (2833) صوتاً، لكنه حُرِم من مقعده (أصبح أول أمريكي من أصل أفريقي يُنتخب لعضوية مجلس النواب الأمريكي، لم يُسمح له بتولي مقعده بسبب نزاع حول نتائج الانتخابات. انتقل مينارد إلى فلوريدا، إذ شغل منصباً فيدرالياً، وحرر صحيفة، وخدم في الولاية) (Davis et al., 2022, pp. 3-4)، ونتيجة لذلك لم يؤدي أول أفريقي أمريكي اليمين الدستورية ألا بانعقاد المؤتمر الحادي والأربعين (1869م-1871م) (هو اجتماع للفرع التشريعي للحكومة الفيدرالية للولايات المتحدة الأمريكية، يتألف من مجلس الشيوخ الأمريكي ومجلس النواب، ينعقد في واشنطن العاصمة بدأت المؤتمرات تعقد لأول مرة من 4 آذار (1789م) - 3 آذار (1791م) تضمن ثلاث جلسات. وهو أول مؤتمر يُعقد بعد أن

تشكلت الولايات المتحدة الأمريكية برئاسة نائب الرئيس جون آدامز (John Adams)، ورئيس مجلس الشيوخ برو تيمبور (Pro Tempur)، وجون لانغدون (John Langdon)، وسكرتير مجلس الشيوخ صموئيل أ. أوتيس (Samuel Allyn Otis)، ورئيس مجلس النواب فريدريك أ. موهلينبرج (Frederick A. Muhlenberg)، والمتحدث بأسم البيت الأبيض جون بيكلي (John Beckley) (Biographical Congressional Directory, 1913, pp. 30-32)، بعضوين في مجلس النواب وعضو عن مجلس الشيوخ، وبعد ذلك انعقد المؤتمر الثاني والأربعين (1871م-1873م) بخمسة منهم ينظر إلى الجدول رقم (1)، أما المؤتمر الثالث والأربعين (1873م-1875م) بسبعة أعضاء، والمؤتمر الرابع والأربعين مع أعلى مستوى تاريخي آنذاك ثمانية منهم، وبحلول المؤتمر السابع والأربعين (1881م-1883م) انخفض العدد إلى اثنين (Rivers, 2005, p.126).

عُقد المؤتمر الثاني والخمسين بحضور عضو واحد فقط، ظل عدد الأعضاء واحدًا حتى عام (1901م) عندما غادر جورج اتش وايت (George H. White) مجلس النواب وهو آخر أعضاء الكونغرس الأفارقة الأمريكيين في عصر إعادة الأعمار، وبهذا انتهت المدة الأولى لتمثيلهم (تضافرت أحداث عدة لإنهاء دور الأفارقة الأمريكيين في الكونغرس بشكل كبير. إذ أنهى الحزب الجمهوري دعمه النشط، للسلطة السياسية للأفارقة الأمريكيين في الجنوب؛ نتيجة للانتخابات الرئاسية لعام (1876م) التي هُزم فيها الحزب بزعامة روثفورد ب. هايز (Rutherford B. Hayes)، أمام الديمقراطي صموئيل تيلدن (Samuel Tilden). فستخدم البيض أساليب عدة لتهريب الناخبين الأفارقة الأمريكيين في الجنوب؛ نتيجة إقرار قوانين جيم كرو، وتشكيل الكوكلوكس كلان (Ku Klux Klan) (Jaynes, 2005, Vol. 1, p. 216; Rivers, 2005, p. 126).

بتقييم السلوك التشريعي لهم خلال هذه المدة الممتدة لثلاثين عامًا، نستنتج أنهم دعموا باستمرار سياسات الحزب الجمهوري حتى بعد تخليهم عن قضية الحقوق المدنية والمساواة السياسية للأفارقة الأمريكيين (تجاهل الحزب الديمقراطي إلى حد كبير الناخب الأمريكي الأفريقي، ولم يفعل الجمهوريون أكثر من إبقاء الأفارقة الأمريكيين سياسيًا ضمن صفوفهم. فلم يشعروا بأنهم مضطرين لترشيح مرشحين منهم للكونغرس؛ والسبب الرئيس في ذلك هو أنه خلال حقبة إعادة الإعمار، لم يكن تصويت الأفارقة الأمريكيين في الشمال مهمًا؛ لأنه لم يشكل أكثر من (4%) من الناخبين المحتملين في أي ولاية شمالية) (Smith, n.d., pp. 34-35). فاستمروا في التماهي مع الحزب الجمهوري لمدة طويلة حتى بعد تخليهم عن سياسات إعادة الإعمار. تفسير ذلك هو أن الذين أرادوا المشاركة في التيار الرئيس للحياة السياسية الأمريكية لم يكن لديهم خيار آخر سوى العمل لصالح الحزب؛ لالتزامه بالمثل العليا التي طرحها، في المساواة الاجتماعية، والتعليم، والحرية، والاقتراع الحر. عكس النائب الأمريكي من أصل أفريقي، جون ميرسر لانغستون (John Mercer Langston) رأي الأغلبية عندما ذكر في عام (1892م): "عندما يتعلق الأمر بمسألة العرق، فإن الجمهوريين جميعهم ديمقراطيون". (Smith, n.d., pp. 30-32) ، وعندما سُئل النائب روبرت سمولز (Robert Smalls) عام (1912م) عن سبب كونه لا زال جمهوريًا قويًا، أجاب: "لا يمكنني أبدًا أن أغفل حقيقة أنه لولا الحزب الجمهوري، لما كنتُ أبدًا شاغلًا لأي منصب من أي نوع من عام (1862م) حتى هذا التاريخ" (as cited in Smith, n.d).

جدول رقم (1)

الأعضاء الأفارقة الأمريكيين في الكونغرس خلال (عصر إعادة الإعمار) (Smith, n.d., pp. 4-5)

الاسم	الاسم باللغة الانكليزية	الولاية	مدة الولاية	الكونغرس الأمريكي
السيناتور هيرام ر. ريفلز	Hiram. R. Revels	الميسيسيبي	25 شباط (1870م)-3 آذار (1871م)	41
النائب جوزيف إتش. ريني	Joseph H. Rainey	كارولاينا الجنوبية	12 كانون الأول (1870م)-3 آذار (1879م)	45-41
النائب جيفرسون ب. لونغ	Jefferson F. Long	جورجيا	16 كانون الثاني (1871م)-3 آذار (1871م)	41
النائب روبرت سي. ديلاج	Robert. C. De Large	كارولاينا الجنوبية	4 آذار (1871م)-24 كانون الثاني (1873م)	42
النائب روبرت ب. إليوت	Robert Brown Elliott	كارولاينا الجنوبية	4 آذار (1871م)-1 كانون الأول (1873م)-1 تشرين الثاني (1874م)	43-42
النائب بنجامين إس. تيرنر	Benjamin Sterling Turner	ألاباما	4 آذار (1871م)-3 آذار (1873م)	42
النائب جوزيا تي. وولس	Josiah T. Walls	فلوريدا	4 آذار (1871م)-29 كانون الثاني (1873م) 1 كانون الأول (1873م)-3 آذار (1875م) 6 كانون الأول (1875م)-19 نيسان (1876م)	44,43,42
النائب ريتشارد إتش. كاين	Richard H. Cain	جنوب كارولاينا	1 كانون الأول (1873م)-3 آذار (1875م) 15 تشرين الأول (1877م)-3 آذار (1879م)	45,43
النائب جون ر. لينش	John. R. Lynch	ميسيسيبي	1 كانون الأول (1873م)-3 آذار (1877م) 29 نيسان (1882م)-3 آذار (1883م)	44-43 47
النائب ألونسو ج. رانسير	Alonzo J. Ransier	كارولاينا الجنوبية	1 كانون الأول (1873م)-3 آذار (1875م)	43
النائب جيمس ت. رابير	James. T. rapier	ألاباما	1 كانون الأول (1873م)-3 آذار (1875م)	43
السيناتور بلانش ك. بروس	Blanche.k. Bruce	الميسيسيبي	5 آذار (1875م)-3 آذار (1881م)	46-44
النائب جيريميا هارلسون	Jeremiah Haralson	ألاباما	6 كانون الأول (1875م)-3 آذار (1877م)	44
النائب جون أ. هايمان	John Adams Hyman	كارولاينا الشمالية	6 كانون الأول (1875م)-3 آذار (1877م)	44
النائب تشارلز إي. ناش	Charles.E. Nash	لويزيانا	6 كانون الأول (1875م)-3 آذار (1877م)	44

45-44	6 كانون الأول (1875م)-3 آذار (1879م) 19 حزيران (1882م)-3 آذار (1883م) 31 آذار (1884م)-3 آذار (1887م)	كارولاينا الجنوبية	Robert Smalls	النائب روبرت سمولز
49-48	3 كانون الأول (1883م)-3 آذار (1887م)	كارولاينا الشمالية	James G. O'Hara	النائب جيمس إي. أوهارا
52-51	2 كانون الأول (1889م)-3 آذار (1893م)	كارولاينا الشمالية	Henry Plummer Cheathan	النائب هنري بي. تشيثان
51	23 أيلول (1890م)-3 آذار (1891م)	فرجينيا	John Mercer Langston	النائب جون ميرسر لانغستون
51	24 أيلول (1890م)-3 آذار (1891م)	كارولاينا الجنوبية	Thomas E. Miller	النائب توماس إي. ميلر
53 54	7 آب (1893م)-3 آذار (1895م) 4 تموز (1896م)-3 آذار (1897م)	كارولاينا الجنوبية	George W. Murray	النائب جورج دبليو موري
56-55	15 آذار (1897م)-3 آذار (1901م)	كارولاينا الشمالية	George H. White	النائب جورج إتش وايت

ثانياً: بدايات تشكيل الكتلة السوداء داخل الكونغرس الأمريكي

شهد مطلع القرن العشرين استعادة تدريجية للمجالس التشريعية في الولايات الجنوبية من قبل الديمقراطيين البيض المحافظين، بين عامي (1901م) و15 نيسان (1929م) أنهى انتخاب أوسكار ديبرست (Oscar De Priest) جمهوري عن الينوي عام (1929م) مدة ثمانية وعشرين عامًا، حُرّموا خلالها من التمثيل الانتخابي، ونجح بالحصول على ترشيح للكونغرس والفوز في الانتخابات العامة، وأدى اليمين الدستورية في الكونغرس الحادي والسبعين (1929م - 1931م) (Rivers, 2005, p. 126).

أثبت نقل الجمهورية السوداء من الجنوب إلى الشمال أنه قصير الأجل؛ فالهجرة شمالاً لعشرات الآلاف من الأفارقة الأمريكيين الجنوبيين الفقراء التي حدثت في العقود الثلاثة الأولى من القرن العشرين أدت إلى تغيير الوضع السياسي. ففي بحثهم عن العمل، مال المهاجرون بطبيعة الحال إلى التركز في المدن الصناعية الشمالية الرئيسية، وخاصة شيكاغو، ونيويورك اللتين كانتا تقعان عند نقاط نهاية خطوط السكك الحديدية القارية. ونتيجة لذلك، شهد التركيب الديموغرافي للعديد من مناطق المدينة تغييرًا سريعًا؛ إذ اكتسب بعضها أعدادًا كبيرة منهم. وبهذا أدرك الجمهوريون البيض الشماليين على الفور المزايا الانتخابية التي يمكن جنيها في مناطق المدينة؛ من خلال تسخير الولاء التقليدي لهم (Smith, n.d., p. 35).

كان للواقع الاقتصادي لسنوات الكساد أثر في انتزاع الناخبين من الأفارقة الأمريكيين الشماليين من ارتباطهم بالجمهوريين نحو الديمقراطيين (على الرغم من تردد الرئيس فرانكلين ديلاانو روزفلت (Franklin Delano Roosevelt 1933م - 1945م) في أخذ زمام المبادرة في تشريعات الحقوق المدنية، إذ حوّل الأمريكيون من أصل أفريقي ولاءهم، من حزب لينكولن (الجمهوريين) إلى الحزب الديمقراطي. هناك أسباب عدة لهذا التحول التاريخي: دفاع السيدة الأولى إليانور روزفلت (Eleanor Roosevelt)، ووزير الداخلية هارولد إيكس (Harold LeClair Ickes) عن قضايا الحقوق المدنية أولاً، لقاء الرئيس بشكل دوري بمجموعة من المستشارين الأمريكيين من أصل أفريقي، أطلق عليهم اسم "مجلس الوزراء الأسود" ثانيًا. وفي عام (1941م)، أصدر الرئيس أمرًا تنفيذيًا حظر التمييز في صناعة الدفاع ثالثًا. وأخيرًا، اعتقادهم أن روزفلت،

على الرغم من أوجه قصوره، حاول تحسين ظروف الفقراء والطبقة العاملة منهم (Resnick, 2020, p. 318)، ففي عام (1935م)، هُزم ديبيرست على يد الديمقراطي آرثر ديليو ميتشل (Arthur W. Mitchell)، مما أدى إلى بداية جديدة تمثلت في رعاية الأمريكيين من أصل أفريقي للحزب الديمقراطي (Smith, n.d., pp. 36–37; Rivers, 2005, p. 126).

أسباب عدة دعت أعضاء الكونجرس الأفارقة الأمريكيين يدركون ضرورة الحاجة إلى تشكيل هيئة تشريعية تضم مئات الأعضاء؛ لتقوية نفوذه السياسي لصالح ناخبيه الأفارقة الأمريكيين بشكل خاص، والأقلية الأمريكية السوداء بشكل عام أولاً، وأصبح عدد كبير من الأمريكيين البيض أكثر استجابةً للحاجة إلى تشريعات فيدرالية للحقوق المدنية ثانياً. وفي الوقت نفسه، ازدياد قوة الحملة لإنهاء الفصل العنصري القانوني، واشتداد نزوح السكان الأفارقة الأمريكيين إلى المدن بحثاً عن فرص العمل بشكل ملحوظ بعد عام (1945م) ثالثاً (Smith, n.d., pp. 83–90).

دراسة الطريقة التي تعامل بها أعضاء الكونجرس الأفارقة الأمريكيين الشماليين الأوائل مع هذه المشكلة أمر بالغ الأهمية؛ وذلك لفهم السلوك التشريعي لهم بشكل كامل (Smith, n.d., p. 38)، نُظم التجمع من خلال جهود النائب وويليام داوسون (William Dawson) (ديمقراطي - إلينوي) (1943م). وآدم كلايتون باول (Adam Clayton Powell Jr.) (ديمقراطي - نيويورك) (1945م)، وتشارلز ديجز (Charles Diggs, Jr.) (ديمقراطي - ميشيغان) الذي أُنتخب لأول مرة لمجلس النواب عام (1954م)، وأُنتخب كلاً من: روبرت نيكس (Robert Nix) (ديمقراطي - بنسلفانيا) عام (1957م)، وأوغسطس هوكينز (Augustus Hawkins) (ديمقراطي - كاليفورنيا) عام (1962م)، وجون كونيرز (John Conyers) (ديمقراطي - ميشيغان) عام (1964م) انظر الجدول رقم 2 (Smith, n.d., p. 97).

كان للأفارقة الأمريكيين في الكونغرس دور كبير، ومواقف سياسية ثابتة على رأسها: فيتنام، ومنهم النائب جون كونيرز الذي اتخذ موقفاً ثابتاً تجاه مسألة السياسة العسكرية للولايات المتحدة في فيتنام (Smith, n.d., p. 97)، إذ اقترح في 5 أيار (1965م) خلال جلسة لمجلس النواب بعد قرار مشترك (HJ Res. 447) إضافة 700 مليون دولار إلى مخصصات الدفاع للسنة المالية المذكورة؛ لغرض محدد هو تصعيد العمليات العسكرية الأمريكية في فيتنام. كمنت أهمية القرار المشترك في أن طلب الاعتمادات التكميلية مثّل المرة الأولى التي سعت فيها إدارة الرئيس الأمريكي ليندون جونسون (Lyndon B. Johnson 1963-1968م) (ليندون جونسون 1908-1973م): ولد في بلدة أوكهيريست الصغيرة شرق تكساس في 6 حزيران (1924م). التحق بجامعة بايلور عام (1941م)، خلال عام (1948م) فاز في الانتخابات التمهيدية بفارق 87 صوتاً، وحقق فوزاً ساحقاً في الانتخابات العامة. أُنتخب نائباً للأقلية عام (1951م)، وزعيماً للأقلية عام (1953م)، وزعيماً للأغلبية عام (1955م). بعد دقائق قليلة من الساعة 2:30 مساءً في 27 تشرين الأول (1963م)، دخل جونسون قاعة مجلس النواب الأمريكي. في غضون 24 ساعة من اغتيال الرئيس الأمريكي جون إف. كينيدي (John F. Kennedy 1961-1963م)، ليصبح رئيساً للبلاد (Watson & Markman, 2014; Lerner, 2012, pp. 1–2)، للحصول على أموال دفاعية إضافية للاستخدام الحصري في فيتنام (Smith, n.d., p. 96)؛ لم يكن القرار خاص بالحصول على الأموال الإضافية فقط، ولكنه أيضاً تصويت لاستمرار الجهود لوقف العدوان الشيوعي في جنوب فيتنام (في رسالته إلى الكونجرس المصاحبة لطلب أموال إضافية لتلبية الاحتياجات العسكرية المتزايدة في فيتنام، صرح الرئيس جونسون: "هذا ليس تخصيصاً روتينياً. فكل عضو في الكونجرس يدعم هذا الطلب يصوت أيضاً على المثابرة في جهودنا لوقف العدوان الشيوعي في جنوب فيتنام. كل منهم يقول إن الكونجرس والرئيس يقفان متحدين أمام العالم في تصميم مشترك على الحفاظ على استقلال جنوب فيتنام وعدم نجاح الهجوم الشيوعي." وافق مجلس النواب

على التخصيص بأغلبية (408 صوتاً - 7)، ومجلس الشيوخ بأغلبية (88 صوتاً - 3)، وفي 28 حزيران (1965م) صرح الرئيس في مؤتمره الصحفي قائلاً: "نحن في فيتنام للوفاء بأحد أقدم تعهدات الأمة الأمريكية. ثلاثة رؤساء - الرئيس = أيزنهاور، والرئيس كينيدي، ورئيسكم الحالي على مدى 11 عاماً - التزموا ووعدوا بالمساعدة في الدفاع عن هذه الأمة الصغيرة والشجاعة" (United States Congress Senate Committee on Foreign Relations, 1969, p. 175). في الواقع، أثبت التصويت على القرار المشترك أنه الخطوة التمهيدية للتدخل العسكري الأمريكي في الحرب. صوت النواب الأفارقة الأمريكيين، باستثناء النائب آدم كلايتون باول، مع الأغلبية لصالح القرار. عدت غالبية النواب منهم، كما فعل معظم أعضاء الكونجرس، تصويتهم لصالح القرار استجابة وطنية ضرورية؛ لدعوة الرئيس إلى الوحدة الوطنية بشأن السياسة الخارجية الأمريكية. ومع ذلك، في الأشهر اللاحقة، ومع تسارع التدخل الأمريكي من حيث المعدات العسكرية والقوات البرية، أدركوا أنه لا فائدة من استمرار التدخل في فيتنام (Smith, n.d., p. 98).

عارض النائب جون كونيرز سياسة الولايات المتحدة في فيتنام، وأكد على أن التكاليف المادية والبشرية المتزايدة للتدخل الأمريكي أسهمت بشكل كبير في الاضطرابات المدنية المتنامية في المجتمعات السوداء في المدن الأمريكية الكبرى، التي أدت دوراً حاسماً في تنمية الشكوك حول سياسة فيتنام. وبينما تصاعد التدخل العسكري الأمريكي في فيتنام، وتزايدت انتقادات كونيرز، بدأ كبار النواب الأفارقة الأمريكيين في إعادة النظر في موقفهم من الحرب في منتصف كانون الثاني (1966م)، كما كان للنائب ديجز دور في معارضة الحرب إذ أدار مع سبعة ديمقراطيين ليبراليين بيض آخرين مؤتمراً لمدة يومين مخصصاً حول حرب فيتنام. في 15 شباط من العام نفسه، أصدرت المجموعة تقريراً انتقدت فيه سياسة الإدارة. واقترح التقرير قبول الإدارة المطالب الرئيسية لفيتنام الشمالية، بما في ذلك الانسحاب العسكري الأمريكي من فيتنام الجنوبية، كأساس للمفاوضات. بالإضافة إلى ذلك، اعتبر التقرير أنه: «لا ينبغي أن يكون هناك أي تصعيد إضافي لالتزام القوات الأمريكية» (as cited in Smith, n.d.).

انضم النائب هوكينز في آيار 1967م، إلى النائب كونيرز، وسبعة وعشرين ديمقراطياً ليبرالياً آخرين في حث الرئيس الأمريكي ليندون جونسون علناً على عدم قصف أو زرع ألغام في ميناء هايفونغ بشمال فيتنام (وهو مسار عمل اقترحه المستشارين العسكريين على الرئيس). من خلال المعارضة لتصعيد التدخل الأمريكي في حرب فيتنام، اتخذ كبار النواب الأفارقة الأمريكيين خطواتهم الأولى نحو تأييد موقف النائب كونيرز المتمثل في المعارضة الكاملة للسياسة الأمريكية في فيتنام. إلى أن أجبر الرئيس الأمريكي على وقف القصف على فيتنام عام (1968م) (Smith, n.d., pp. 84-99).

أزداد تمثيل الأفارقة الأمريكيين في الكونغرس عام (1968م)، إلى ستة نواب بانتخاب ثلاثة آخرين لمجلس النواب، وهم كلاً من: لويس ستوكس (Louis Stokes) ديمقراطي من أوهايو، وويليام كلاي (William Clay) ديمقراطي من ميسوري، وشيرلي تشيشولم (Shirley Chisholm) ديمقراطية من نيويورك. وبانتخابهم الذي شكّل نقطة تحول في الحاجة إلى إنشاء نوع من التنظيم الرسمي (كان للتطورات الرئيسة دورها في ازدياد عدد الأمريكيين من أصل أفريقي في الكونغرس، فزاد عدد المقيمين منهم في المدن، مما أدى إلى إنشاء مناطق انتخابية هيمنوا عليها، وساعدت تشريعات الحقوق المدنية التي منحت المساواة المدنية والسياسية بما في ذلك قانون الحقوق المدنية، وقانون حقوق التصويت، الذي مكنهم من التصويت، وبالتالي، زاد عدد المنتخبين منهم لعضوية الكونغرس، وقادتهم رغبتهم في التعاون في إيجاد طرق لتلبية احتياجات المواطنين منهم. وأخيراً أدى اغتيال مالكولم اكس (Malcolm X)، ومارتن لوثر كينغ الأب (Martin Luther King Jr.)، إلى خلق فراغ في السلطة في المجتمع الأمريكي الأفريقي، وازدياد الحاجة إلى زعيم مؤثر في الشؤون السياسية الوطنية. أدت دورها في تحالف السياسيين منهم وسلط الضوء إلى الحاجة إلى التنظيم السياسي (Straus,

2012, p. 127; Black Americans in Congress, 2023, p. 740).

دعا ديجز إلى اجتماع للممثلين الأفارقة الأمريكيين التسعة عام (1969م)؛ بعد انضمام عدد من الأعضاء الجدد للكتلة السوداء، وهو كلاً من: (رون ديلومز *Ron Dellums*، ولتر فونتر *Walter Fauntroy*، وجورج كولينز *George Collins*)، واقترح تشكيل ما سُمي لاحقاً باللجنة الديمقراطية المختارة (*Democratic Select Committee*) (DSC). هدفت إلى تسهيل التواصل بين الممثلين الأفارقة الأمريكيين، وبين قيادة مجلس النواب. عملت هذه المجموعة بشكل غير رسمي، إذ لم تُجر انتخابات، ولم يكن لديها موظفين مستقلين، أو ميزانية، أو تخطيط طويل الأمد. وأختير ديجز ليكون رئيساً مؤقتاً للمجموعة (Longpre, 1983; Smith, n.d., p. 84; FCO 82-323, 1973).

أدى العدد المتزايد لأعضاء الكتلة إلى قيام ديجز بالدعوة لاجتماع في الأسابيع الأولى من عام (1971م) (أرتفع عدد الاعضاء من 9-13 عضواً. وهم كلاً من: (شيرلي تشيشولم، ويليام كلاي، جورج كولينز، جون كونيرز، رون ديلومز، تشارلز ديجز، أوغسطس هوكينز، رالف ميتكالف، بارين ميتشل، روبرت نيكس، تشارلز رانجيل، لويس ستوكس، والتر فونتر) (Longpre, 1983; Smith, n.d., p. 84; FCO 82-323, 1973)؛ للنظر في توصيات كلاي أولاً، والدعوة إلى انتخابات رسمية للمسؤولين ثانياً، وتسمية لجنة تنفيذية وإنشاء لجان فرعية ثالثاً، ناقش المشرعون منهم أيضاً اسماً مناسباً للمجموعة تضمنت التسميات المقترحة: (لجنة الكونغرس المعنية بحقوق الأقليات)، و(لجنة الكونغرس المعنية بمصالح الأقليات)، و(لجنة الكونغرس لحماية حقوق الأقليات)، أراد البعض منهم تسميات مقبولة؛ ليصبح بالإمكان الانضمام إليها سواء على صعيد الشيكانو (*Chicano*) (يشير المصطلح إلى الأشخاص من أصل مكسيكي؛ عاشوا في الولايات المتحدة منذ عام (1848م)) (Case, 1990, p. 131)، والبرتوريكيين، واليهود أيضاً، في النهاية قرر أعضاء لجنة الخدمة المدنية أن تتألف المنظمة الجديدة من مشرعين سود حصراً، وأن تظهر كلمة "أسود" في الاسم (Rivers, 2005, pp. 19-67; Jaynes, 2005, Vol. 1, p. 219). اقترح تشارلز رانجيل (*Charles Range*) أحد الأعضاء الأمريكيين من أصل أفريقي في مجلس النواب؛ تسمية المجموعة بالكتلة السوداء في الكونغرس (وصف مهمتها بشكل مناسب، وهي استراتيجية هدفت إلى حث الجمهوريين، ومنهم: السيناتور إدوارد بروك (*Edward Brooke*) الجمهوري عن ولاية ماساتشوستس على الانضمام (Rivers, 2005, pp. 19-67)).

المبحث الثاني: دور الكتلة السوداء في صياغة التشريعات الفيدرالية

أولاً: علاقة الرئيس الأمريكي ريتشارد نيكسون، بالكتلة السوداء

عزت معظم الروايات التاريخية لنجاح الكتلة السوداء في الكونغرس إلى حدثين؛ أولهما ظهور خلاف بين أعضاءها، وإدارة الرئيس الأمريكي ريتشارد نيكسون (*Richard Milhous Nixon* 1969م-1974م)، وتحديداً علاقة الرئيس العدائية بشكل واضح مع القيادة السياسية السوداء في جميع أنحاء البلاد. إذ رفض الرئيس في مناسبات عديدة لقائهم؛ لمناقشة أجندة البيت الأبيض التي وصفها منتقدها، بأنها: عدم اكتراث منه تجاه التمييز العنصري، والتدهور الاقتصادي داخل المجتمعات السوداء. وعليه نظم الأعضاء مقاطعة واسعة النطاق (بالنسبة إلى أسلوب المقاطعة، عرفه بعض الشباب الأفارقة الأمريكيين جيداً. إذ بدأ النائب ويليام كلاي بدايته السياسية، بتنظيم اعتصام في أحد البنوك في ولاية ميسوري، واشتهر النائب رون ديلومز بمثل هذا المنهج السياسي أيضاً) (Rivers, 2005, pp. 19-67)، لأحدى خطابات حالة الاتحاد للرئيس في كانون الثاني (1971م) (Smith, n.d., p. 20)، كان السيناتور إدوارد بروك الحاضر الوحيد (Mjagkij, 2001, p. 169). ولتفسير سبب وجوده، ذكر بهذا الخصوص:

"أنه يحترم منصب الرئيس والرجل الذي يشغل هذا المنصب ... ومن واجبه كعضو في مجلس الشيوخ الأمريكي أن يكون حاضراً، للاستماع إلى توصياته، والنظر فيها". كان الوضع السياسي للسيناتور مختلفاً عن نظرائه في المجلسين؛ فلم يكن جمهورياً أسوداً فقط، بل كانت دائرته الانتخابية من البيض (as cited in Rivers, 2005, pp. 19-67).

اعتقد ويليام كلاي، ورون ديومز، إن المقاطعة ستكون فاعلة بشكل أكبر إذا انسحب الأعضاء بدلاً من الإعلان عن غيابهم، وشكك ديجز، و كبار الأعضاء بالمقاطعة؛ مدركين خطورة عدم احترام الرئيس والكونغرس. لقيت المقاطعة استجابة في المجتمعات السوداء، إلى جانب ذلك كان هناك صامتين ومنقذين أيضاً (Rivers, 2005, pp. 19-67)؛ رجال الأعمال ممن استفاد من برنامج الرأسمالية السوداء (Black Capitalism) (مصطلح خاص بإنشاء وامتلاك الأمريكيين من أصل أفريقي لشركات خاصة بهم، تم تسويقها للمجتمع الأسود. كان بوكر تي واشنطن Booker T. Washington)، أحد أبرز دعايتها. أصبح ذا مكانة بارزة في نهاية القرن التاسع عشر وحتى وفاته عام (1915م)، بذل الجهود لتحقيق المساواة السياسية والاجتماعية للأمريكيين من أصل أفريقي. بحلول أواخر الستينيات وأوائل السبعينيات، بدأ السياسيون في تبني الرأسمالية السوداء، إذ أدرج ريتشارد نيكسون بعضاً منها خلال الحملة الرئاسية لعام (1968م) (Jaynes, 2005, p. 109)، مثل القس ليون سوليفان (Leon Sullivan) (ليون سوليفان (1922م-2001م) : ولد في تشارليستون، فيرجينيا الغربية، تلقى تعليمه في جامعة ولاية فيرجينيا، وجامعة كولومبيا، ومدرسة الاتحاد اللاهوتية عام (1922م) ، وهو المؤسس، ورئيس مجلس إدارة مركز فرص التصنيع الأمريكية، التي تأسست في مدينة فيلادلفيا عام (1964م)، انضم في عام (1971م) إلى مجلس إدارة شركة جنرال موتورز، كان له دور فاعل في توسيع نطاق توظيفهم، وفي إنشاء مدونة دولية، لقواعد السلوك التجاري ساعدت في إنهاء الفصل العنصري في جنوب أفريقيا) (Abegunrin, 2018, p. 67; Archer, 2001, pp. 5-7)، مؤسس مركز الفرص الصناعية، والمؤيد القوي للمساعدة الذاتية الاقتصادية ظل صامتاً (Rivers, 2005, pp. 19-67).

أثار الأمر إحراج الرئيس الأمريكي ريتشارد نيكسون؛ فالحدث حظي بتغطية إعلامية كبيرة في وسائل الإعلام المحلية والأجنبية (Graves, 1976, p. 118)، وعليها وافق على الاجتماع بالكتلة السوداء في آذار (1971م)؛ خلال ذلك قدمت الكتلة للرئيس ستين توصية سياسية (Tate, 2003, p. 104)، انتهى الاجتماع بشكل إيجابي، إذ وصفه الرئيس وممثلوه، بأنه مثمر ووعد بتشكيل لجنة من خمسة موظفين؛ للنظر في توصياتهم. أما أعضاء الكتلة، أكدوا على رغبتهم في عمل الجانبين معاً (Rivers, 2005, pp. 19-67)، وأصدروا بيان بهذا الشأن: "منذ عام (1971م)، انضم أعضاء الكتلة السوداء في الكونغرس معاً؛ لتعزيز جهودهم لتمكين المواطنين المهملين في أمريكا بما في ذلك: الأمريكيين الملونين من خلال، معالجة مخاوفنا التشريعية بشكل أكثر فعالية ...، عن طريق: الوصول الشامل إلى تعليم عالي المستوى منذ الولادة وحتى المرحلة ما بعد الثانوية، إتاحة الوصول الشامل إلى الرعاية الصحية الجيدة، والقضاء على الفوارق الصحية القائمة على العنصرية، خلق وصول عالمي إلى التكنولوجيا الحديثة، ورأس المال، والعمالة الكاملة ذات التعويض العادل ... (as cited in Bradley, 2015, p. 41). نلاحظ من البيان الآتي:

1. دفاع الكتلة السوداء في الكونغرس، عن مصالح الأفارقة الأمريكيين في الكونغرس.
2. تمثيلها لمصالح الفقراء من الشعب الأمريكي.
3. تشكيلها شبكة سياسية في جميع أنحاء البلاد؛ لتثقيف الجمهور بشكل عام، والفقراء بشكل خاص، حول كيفية سنّ قوانين تحقق أهدافهم (Congressional Black Caucus Political Action Committee, 1982; Smith, n.d., p. 104).

وهدفت إلى أن يكون لها تأثير إيجابي على مسار الأحداث في السياسات المحلية والدولية، وصاغت خطة قبول خاصة، بضمناً: التوظيف الكامل، والدخل السنوي المضمون، وإنهاء تورط الولايات المتحدة الأمريكية في فيتنام (أدى التوغل الأمريكي في كمبوديا عام (1970م) إلى إنهاء أي أمل لانسحاب القوات الأمريكية من فيتنام، عُد بمثابة إشارة إلى رغبة الإدارة الأمريكية في توسيع نطاق الحرب في جنوب شرق آسيا، خرج الطلاب المناهضين للحرب، واشتبكوا مع رجال الحرس الوطني في 4 أيار (1970م) بعد تبادل الحجارة، والغاز المسيل للدموع، وعلى مدى الأيام والأسابيع العديدة التي تلت الإضراب، شارك أربعة إلى خمسة ملايين طالب في أكبر إضراب طلابي في التاريخ الأمريكي، وأدى إلى إغلاق قرابة 600 حرم جامعي في البلاد، واجبار الرئيس الأمريكي ريتشارد نيكسون على وقف التصعيد الأخير للولايات المتحدة في حرب فيتنام، وهو الغزو الأمريكي لكمبوديا) (Clemens, 2015, pp. 1–368; Barber, 2008, p. 4; Vavrus, 2022, p. 8; Eldridge, 2011, pp. 167–185; Ellis, 2010, p. 50; Davis, 2015, pp. 20–21)، وركزت على أمور عدة، منها: نظام العدالة الجنائية الذي كافح الجريمة وضرورة تأهيل المجرمين (عين الرئيس الأمريكي نيكسون، نيلسون روكفلر Nelson Rockefeller)) حاكماً على ولاية نيويورك الذي عُرف بصرامته في التعامل مع الجريمة والمخدرات، والذي بدوره عين مفوضاً جديداً مسؤولاً عن ذلك في كانون الثاني (1971م)، راسل جي اوزوالد Russell G. Oswald أدار الجهاز الإصلاحي للولاية، وكان فاعلاً في الضغط من أجل تطبيق القانون، فأنشئ إدارة الخدمات الإصلاحية في نيويورك للتعامل مع السجناء، عد وظيفته الجديدة فرصة لتحسين حياتهم، من خلال إعادة تسمية السجون والإصلاحات بـ "المراقق الإصلاحية"، وإعادة تسمية حراس السجون بـ "ضباط الإصلاح" (Thompson, 2016, pp. 1–101)، وإصلاح نظام الرعاية الاجتماعية التي عُدت واحدة من أكثر المشاكل إلحاحاً، وتحقيق تكافؤ الفرص، والحد من تعاطي المخدرات (أعلن الرئيس الأمريكي ريتشارد نيكسون الحرب على المخدرات من خلال مؤتمر صحفي في 17 حزيران (1971م) . الذي وصفه بأنه " العدو العام رقم واحد في الولايات المتحدة ". وبعدها بعامين أنشأت إدارة مكافحة المخدرات (DEA) (Drug Enforcement Administration) لمكافحتها، وللتعامل مع جميع جوانب المشكلة. قامت الإدارة بتجميع عملاء من مختلف الوكالات بما في ذلك الكمارك، ووكالة المخابرات المركزية، ومكتب تعاطي المخدرات، وتنفيذ القانون) (Ferragut, 2007, p. 79; White, 2020; Farmbry, 2014, p. 93; Farber, 2022, p. 247; Bertram & Blachman, 1996, pp. 105–107; Richert, 2018, p. 41; Gierach, 2023)، واتخاذ اجراءات رادعة ضد البلدان التي زرعت الهيروين) (The Conscience of Congress, 1995, p. 41; Ford Presidential Library, 1974; Black Americans in Congress, 2023, p. 740 عارض المشرعون منهم بشكل جماعي إدارة نيكسون في العديد من القضايا، بما في ذلك ترشيحات المحكمة العليا للقاضي كليمنت فورمان هاينزورث الأب (Clement Furman Haynsworth Jr.)، وجورج هارولد كارسويل (George Harrold Carswell) (عارضت جماعات العمال، والحقوق المدنية، ترشيحهما مستشهدة بتاريخهما السيء بتشجيع الفصل العنصري، فنددت الرابطة الوطنية لتقدم الشعب، ومؤتمر القيادة للحقوق المدنية التي ضمت 125 مجموعة دينية، وعمالية، ورعاية اجتماعية وحقوق مدنية. وفي النهاية. رُفض الترشيح، بأغلبية (55 صوتاً - 45)، وصوت 17 عضواً جمهورياً بمجلس الشيوخ، بعد أشهر، رفض مجلس الشيوخ مرشح نيكسون الثاني، هارولد كارسويل من المحافظين الجنوبيين ونتيجة للرفض؛ رشح نيكسون، القاضي هاري أ.بلاكمون من مينيسوتا، الذي وافق عليه مجلس الشيوخ بالإجماع) (Narvaez, 1989; Naughton, 1970, p. E2)، وبرامج الحقوق المدنية والسياسات المتعلقة بأفريقيا (تعرضت إدارة نيكسون لانتقادات داخلية لدعمها المفتوح للبرتغال، فالنائب تشارلز ديجز رئيس الكتلة السوداء في الكونغرس، الذي عُين عام (1969م) في منصب رئيس اللجنة الفرعية المعنية بأفريقيا التابعة للشؤون الخارجية، إذ كتبت

اللجنة رسالة شارك في التوقيع عليها 18 عضوًا في الكونغرس، انتقدت فيها موقف الولايات المتحدة المؤيد للاحتلال البرتغالي لدول القارة الأفريقية، على اثرها استقال ديجز؛ احتجاجًا على دعم حكومته للاحتلال (Fraser, 1972, p. 53-54; Wright, 1997, pp. 51).

ثانيًا: مشاركة الأفارقة الأمريكيين، في الأحداث السياسية الهامة

دعا ديجز في 20 تشرين الثاني (1971م)، إلى عقد مؤتمر سياسي خاص بالأفارقة الأمريكيين يضم جميع القادة، بغض النظر عن توجهاتهم السياسية؛ لغرض وضع استراتيجيات لتحقيق أقصى قدر من الوحدة في المشاركة الوطنية لهم في المؤتمرات الديمقراطية، والجمهورية، وفي الانتخابات المحلية، والولائية، والوطنية. انضم كلاً من: ريتشارد جوردان هاتشر (*Richard Gordon Hatcher*) (ريتشارد جوردون هاتشر (1933م-2019م): وُلد في ولاية ميشيغان الأمريكية، حصل على شهادة في القانون من جامعة فالبارايسو. في عام (1959)، انخرط في مجال الحقوق المدنية، قاد وفدًا من غاري إلى مسيرة الحقوق المدنية عام (1963) في واشنطن. تولى منصبه كعمدة في 2 كانون الثاني (1968م)، وبين عامي (1968م) و(1977م)، تم توجيهه التجديد الحضري، إلى جانب برنامج المدن النموذجية و"الحرب على الفقر" وجهود المساعدات الفيدرالية الأخرى، إلى منطقتي ميدتاون وسمول فارمز، وكلاهما جزء من المركز التاريخي لمجتمع غاري الأسود) (Catlin, 2014, pp. 23-27). (عمدة غاري، إنديانا)، وإميري باراكا (*Amiri Baraka*) (أميري باراكا (1934م-2014م) شاعر، كاتب مسرحي، كاتب مقالات، ناشط، محاضر، روائي، محرر، جامع مختارات، ومخرج. عُد أحد أكثر الكتاب الأمريكيين الأفارقة تأثيرًا وإنتاجًا في القرن العشرين، لفت انتباه القراء والنقاد لأول مرة. وُلد باسم إيفريت ليروي جونز في نيويورك، نيو جيرسي. التحق بالمدارس العامة، ومن ثم جامعة روتجرز، وجامعة هوارد في المدينة نفسها. استقر في مدينة نيويورك، ودرس الأدب المقارن في جامعة كولومبيا) (Foster, 2001, pp. 25-27). (أحد دعاة الوحدة الأفريقية من نيويورك، نيو جيرسي) إلى ديجز في تنظيم المؤتمر، عُقد في آذار (1972م) في غاري، إنديانا. حضره (4267) مندوبًا رسميًا من 43 ولاية (Smith, n.d., p. 120)، وعدد مماثل من المندوبين البدلاء، والمراقبين. وصفه أحد أعضاء الوفد، بأنه: "واحد من أكثر التجمعات تنوعًا للأفارقة الأمريكيين في تاريخ الأمة" (as cited in Smith, n.d., p. 41). بشكل عام، مثل المندوبين الحاضرين كل طيف من الآراء السياسية في أمريكا السوداء. انعكس التنوع السياسي للكتلة، في المتحدثين الرئيسيين الذين حضروا المؤتمر إذ اجتمع مسؤولين مُنتخبين من كلا الحزبين، قوميين، وانفصاليين، وقادة نقابات عمالية، وقادة حقوق مدنية من دعاة الاندماج، وأعضاء حزب الفهود السود (*Black panther*). وأُرسلت أكثر من 150 منظمة سياسية سوداء مندوبين ومراقبين. شاركت فيه شخصيات سياسية هامة، ومنهم: صموئيل سي. جاكسون (*Samuel C. Jackson*) (صمويل سي. جاكسون (1929م-1982م): أول شخص أمريكي من أصل أفريقي يُنتخب نائبًا لرئيس الحزب الجمهوري في ولاية كانساس. عام (1965م)، عيّنه الرئيس الأمريكي ليندون جونسون واحدًا من الأعضاء الخمسة الأصليين الذين عيّنهم في لجنة تكافؤ فرص العمل. عام (١٩٦٨م)، شارك في تأسيس المؤتمر الوطني للمحامين الأفارقة الأمريكيين في مناهاتن حتى استقالته من منصبه كـ ثالث أعلى مسؤول في وزارة الإسكان والتنمية الحضرية عام (1972م). في كانون الثاني (1981م)، عيّنه الرئيس الأمريكي رونالد ريغان Ronald 1981 (WBNNB) (1989-1989م) في لجنة = الإسكان. شغل وظائف عدة، بما في ذلك جامعة أتلانتا، ومحطة (WBNNB) التلفزيونية في سانت توماس، وشركة إسيكس آند يونيون للرهن العقاري في ليندن، نيو جيرسي) (Jackson, 1982, p. 26)، مساعد وزير الإسكان والتنمية الحضرية في إدارة نيكسون، وبوبي سيل (*Bobby Seale*) (Hamilton, 2014, p. 343). (بوبي سيل (1936- إلى الوقت الحاضر) زعيم القوة السوداء، وأحد مؤسسي جماعة الفهود السود الراديكالية

الأمريكية الأفريقية في الستينيات. ولد في دالاس، تكساس، دعا إلى أجندة ثورية متشددة تبنت معارضة الرأسمالية، وأصررت على تسليح الأفارقة الأمريكيين للدفاع عن النفس. عندما عارض الكثيرون في المجموعة هذا الموقف، كتب هو وهيو بي. نيوتن Huey P. Newton برنامجًا من 10 نقاط، وفي تشرين الأول (1966م) أسس حزب الفهود السود. طالباً بحرية الأفارقة الأمريكيين، والتحسينات الاقتصادية، والتنمية الاشتراكية، وإنهاء وحشية الشرطة (Hamilton, 2014, p. 343)، العضو المؤسس لحزب الفهود السود، والقس جيسي إل جاكسون (Jesse Louis Jackson) من شيكاغو. هذا الاختلاف في الأطياف السياسية انعكس في النتائج السياسية الرئيسة المتناقضة للأجندة السياسية السوداء، وهي القرارات التي اعتمدت في المؤتمر، إذ حصل مؤتمر المساواة العرقية (CORE/Congress of Racial Equality) (أنشأه جيمس فارمر (James Farmer) في مذكرة عام (1941م)، ومجموعة من طلاب جامعة شيكاغو الذين نظموا أول اعتصام ناجح في الولايات المتحدة عام (1942م)، دعا إلى العمل المباشر الشخصي غير العنيف لإنهاء التمييز العنصري توسعت المنظمة بسرعة، وشكلت فروعاً في جميع أنحاء الجنوب، وسعت أهدافها من خلال العمل على تحسين ظروف عمل الأفارقة الأمريكيين وسكنهم. بحلول عام (1964م) بلغ دخلها (900,000) دولار أمريكي وعدد موظفيها المحترفين 137 موظفًا، كان لعملها نتائج ملموسة في تشريعات الحقوق المدنية، وزيادة التسهيلات العامة للأفارقة الأمريكيين (Rich, 1965, pp. 113-118)، على تمرير قرار أدان نقل الأطفال الأفارقة الأمريكيين بالحافلات لتحقيق الاندماج العرقي في النظام المدرسي؛ لأنه عنصري وأستند إلى الفكرة الخاطئة: "بأن الأطفال الأفارقة الأمريكيين غير قادرين على التعلم ما لم يكونوا في نفس بيئة الأطفال البيض" (بموجب قرار براون ضد مجلس التعليم لعام (1954م) (Brown v. Board of Education) الذي ألغى الفصل العنصري في مدارس الولايات المتحدة الأمريكية. صدرت الأوامر لمجالس المدارس المحلية بالتحرك، وكلفت بإعداد خطط لإلغاء الفصل العنصري المجالس فالتى أبدت استعدادًا للتحرك كانت تفضل عادةً انتظار قرار قضائي يلزمها بذلك، وذلك لتبرير أفعالها أمام معارضي القرار، غالبًا ما اتخذت هذه المجالس تدابير لم تصل إلى حد إلغاء الفصل العنصري فعليًا. ومن هذه التدابير خطط "حرية الاختيار"، التي يفترض بموجبها أن لكل طالب حرية اختيار المدرسة التي يرغب في الالتحاق بها، ولكنها في الواقع لم تُسفر إلا عن عدد قليل جدًا من حالات الانتقال من مدارس الأفارقة الأمريكيين. ولمدة من الزمن، أثبت هذا التباطؤ نجاحه، ففي نهاية المطاف، بدت المحكمة العليا وكأنها تُجيز هذه التدابير في قضية براون الثانية، إذ لم تُلزم السلطات المدرسية أو المحاكم الأدنى باتخاذ خطوات فورية "لقبول الطلاب في المدارس العامة على أساس غير تمييزي عنصري، بل فرضت عليهم فقط واجب تحقيق هذا الهدف "بأسرع ما يمكن". بحلول عام (1968م)، نفذ صبر المحكمة، وفي قضية غرين ضد مجلس إدارة مدارس مقاطعة نيو كينت، أعلنت أن مجالس المدارس لديها واجب إيجابي للقضاء. تطلب هذا وضع خطط تعد بالتحول السريع إلى نظام غير مفصول عنصريًا. وأكدت المحكمة أن الهدف هو تحقيق "نظام تعليم عام موحد وغير عنصري" (as cited in Rossum & Tarr, 2016, Vol. II, p. 652; Smith, n.d., p. 43). أضف إلى ذلك أصدر ائتلاف من الجماعات القومية قرارًا، دعا إلى وحدة الأفارقة الأمريكيين مع القضية العربية في الشرق الأوسط، ومناهضة إسرائيل. تمكن الأعضاء من الحصول على تأييد ساحق من مندوبي المؤتمر لوثيقة سياستهم (Smith, n.d., p. 121). التي احتوت على "60 توصية"، وتشكيل "جمعية سياسية سوداء وطنية" ستتألف من (427) مندوبًا (10% من المندوبين الحاضرين في المؤتمر) يجتمعون بانتظام في المؤتمرات. كانت مهامها السياسية الرئيسة: تأييد ودعم المرشحين الأفارقة الأمريكيين للمناصب الانتخابية، وإجراء التنقيف الوطني للناخبين، وبرامج التسجيل للضغط من أجل المصالح السياسية السوداء للعمل كوسيط قوة في التعامل مع المؤسسات السياسية البيضاء؛ لتقديم توصيات للمؤتمرات المستقبلية (Smith, n.d., p. 122).

كان النجاح الرئيس للمؤتمر هو المستوى غير المسبوق من الوحدة السياسية السوداء الذي تحقق، التي أدت دوراً في إقناع سياسي الحزب الديمقراطي بأنه لم يعد من الممكن تجاهل مطالبهم السياسية. واعترافاً بذلك، أشارت إحدى الصحف الرائدة إلى أن: "المؤتمر يبدو أنه كان بمثابة انتصار للسياسيين الديمقراطيين في الغالب، الذين يأملون في استخدام هذا الاستعراض للقوة والوحدة ... للتفاوض مع الحزب الديمقراطي" (as cited in Smith, n.d., p. 45).

حصل مؤتمر غاري على تأييد واسع لوثيقته السياسية، وبهذا بدأت الكتلة المهمة الأصعب، المتمثلة في النضال للحصول على قبول الحزب الديمقراطي لمطالبه السياسية الرئيسية. بحلول حزيران (1972م)، حددت قائمة بمطالب سياسية "غير قابلة للتفاوض" لتقديمها إلى الديمقراطيين. أطلق عليها اسم (وثيقة حقوق السود)، التي تضمنت بعض المقترحات الجديدة، منها: نظام تأمين صحي وطني، وخدمات طبية مجانية للقراء، وقانون جديد لإعادة بناء المدن الداخلية، وإصلاح السجون لضمان إعادة التأهيل وحقوق السجناء. عند إعلانه للوثيقة، صرح النائب لويس ستوكس: "نعترز بشدة أن تتعكس هذه المطالب في برنامج الحزب (الديمقراطي) وأن يقبلها مرشح الحزب للرئاسة" (as cited in Smith, n.d., p. 46). وعلى الرغم من اتفاق أعضاء الكتلة السوداء بشأن أهداف السياسة، لم يكن هذا هو الحال فيما يتعلق بمسألة الاستراتيجية السياسية الواجب اتباعها لتحقيق الأهداف، كما هو الحال في "وثيقة الحقوق" (Smith, n.d., p. 123).

نظرًا لاختلاف أعضاء الكتلة في الكونغرس حول التكتيكات السياسية الواجب استخدامها في الكونغرس، انقسموا أيضًا حول أفضل السبل لتقديم مقترحاتهم السياسية داخل الحزب الديمقراطي. كان هناك خلاف كبير حول مسألة المرشح الرئاسي الديمقراطي الواجب تأييده. وهل سيعمل بحماس لإدراج الوثيقة في برنامج الحزب الديمقراطي؟ وهل سيعمل بصدق على تنفيذ السياسات المقترحة (Smith, n.d., p. 123) ؟

اعتقد بعض أعضاء الكتلة في الكونغرس، أن السيناتور جورج ماكغفرن (George McGovern) (جورج ماكغفرن 1922م-2012م) ولد في أفون، داكوتا الجنوبية، في 19 حزيران (1922م). كان ترشيح الحزب الديمقراطي له للرئاسة نتيجة لانتخابات عام (1968م). عام (1980م) خسر مقعده في مجلس الشيوخ. عام (1984م)، كان لمدة وجيزة مرشحاً عن الحزب للرئاسة، إذ روج للرعاية الصحية الوطنية ووعده بخفض الميزانية العسكرية. لاحقاً، بصفته سفير الولايات المتحدة الأمريكية لدى وكالات الأغذية، والزراعة التابعة للأمم المتحدة في روما، إيطاليا (1998-2001)، روج للأغذية المعدلة وراثيًا. مُنح وسام الحرية الرئاسي عام (2000م) في العقد الأول من القرن الحادي والعشرين (Congressional Record, 1980, pp. 33803-33804; Chapman, 2010, pp. 346-347). سيعمل بجد من أجل المصالح السياسية للأفارقة الأمريكيين، بينما فضل آخرون دعم السيناتور هيوبرت همفري (Hubert H. Humphrey) (هيوبرت همفري 1911م-1978م) وُلد في ولاية مينيسوتا. خدم في مجلس الشيوخ حتى عام (1964م)، عام (1968م)، ترشح عن الحزب الديمقراطي للرئاسة، وخسر بفارق ضئيل أمام الرئيس الأمريكي ريتشارد نيكسون. عاد إلى مجلس الشيوخ عام (1971م). وعندما مرض بشدة عام (1977م)، عقد كل من مجلس الشيوخ، ومجلس النواب جلسات غير مسبوقه تكريمًا له. بعد وفاته عام (1978م)، سُجى جثمانه في قاعة الكابيتول المستديرة (Kloss, 2005, p. 194). والبعض أبقى خياراته مفتوحة حتى المؤتمر الديمقراطي. من وجهة نظرهم كانت المهمة الأساسية لهم في الكونغرس، إقناع المندوبين الأفارقة الأمريكيين بالتوحد ككتلة تصويت، والتفاوض مع المرشحين من موقع قوة. قررت إحدى عضوات الكتلة السوداء في الكونغرس، النائبة شيرلي تشيشولم أن الطريقة الوحيدة للتفاوض مع الديمقراطيين؛ بترشيح أمريكي من أصول أفريقية قوي في الانتخابات التمهيدية للحزب الديمقراطي، طبقت النائبة نظريتها عملياً، من خلال إعلان ترشحها للرئاسة عن الحزب الديمقراطي (في المؤتمر السياسي الوطني للأفارقة الأمريكيين في غاري، فكروا بجدية في بتقديم مرشح رئاسي

أمريكي أفريقي؛ لحشد الدعم لجميع المندوبين في أنحاء البلاد، لكنهم لم يستقروا على أي أحد. لذا، كان الأمر بالغ الصعوبة؛ وعلى الرغم من أن شيرلي تشيشولم حظيت بدعم كبير من النساء، وبعض الدعم من الأمريكيين من أصول لاتينية، فادركت عدم قدرتها على الفوز، فذكرت بهذا الخصوص: "لم أحضر ذلك الاجتماع في غاري؛ لأنني كنت أعلم أنه سيتحول إلى مواجهة حقيقية، كنت بدأت حملتي الانتخابية بالفعل، وكنت أعلم أنهم لا يريدونني أن أشرح لأنني امرأة. فليس لأي امرأة الحق في الترشح للرئاسة قبل رجل أسود. لذلك أرسلت ثاديوس غاريت، أحد أعضاء فريق حملتي، ليكون ممثلي" (Bingham, 2024, p. 368). على الرغم من أصرارها طوال حملتها على السباق الرئاسي للفوز، إلا أن نيتها الأساسية من الترشح، كانت البحث عن إجابات لسؤالين أساسيين واجها الديمقراطيين من الأفارقة الأمريكيين، عبرت عن هذين السؤالين بكلماتها الخاصة على النحو الآتي: "هل يمكن لمرشح أسود حشد أصواتاً كافية خلفه للذهاب إلى المؤتمر الوطني الديمقراطي مع كتلة قوية من المندوبين من شأنها أجبار السلطات في الحزب على الاستماع إلى مطالب السود، هل يمكن لهؤلاء المندوبين التجمع خلف مرشح واحد، متجاوزين الاختلافات الأيديولوجية والشخصية؟" (as cited in Smith, n.d., p. 124). ومع تطور أحداث الحملة الرئاسية الديمقراطية لعام (1972م)، تبين أن الإجابات على كلا السؤالين سلبية (في المؤتمر الديمقراطي، فشل مندوبي الأفارقة الأمريكيين الأربعمائة الذين حضروا المؤتمر في التوحد لدعم مرشح واحد؛ إذ انقسمت أصواتهم بين ماكغفرن، وهمفري، وتشيشولم. علاوة على ذلك، لم يتمكن مؤيدو ماكغفرن، الذين شكلوا أغلبية في الوفد الأسود، من انتزاع أي التزام من مرشحهم بمطالب السياسة الأمريكية السوداء) (Smith, n.d., p. 124).

كان دخول شيرلي السباق الرئاسي ليس لرغبة في الرئاسة نفسها؛ بل عملت من خلال ذلك على كسر احتكار المنصب من قبل الرجال أولاً، ومن قبل البيض ثانياً، كان الأمر اختبار للبلاد بأكمله بقدرته على تجاوز قضايا الانقسام العرقي. وكانت الإجابة على السؤال بأن الوقت لم يحن بعد لتحكم البلاد من قبل امرأة أولاً، وسوداء ثانياً.

كان العامل الآخر الذي أسهم في ظهور الكتلة السوداء كقوة مؤثرة في الكابيتول هيل؛ العائق الذي واجهه الأعضاء داخل حزبهم. فعلى الرغم من أن جميع أعضاءها ديمقراطيين، إلا أن أيًا منهم لم يشغل مناصب قيادية مهمة. إذ اقتصر قيادة مجلس النواب على المتمتعين بالأقدمية (يملك الكونغرس السلطة اللازمة لتقليص سلطة النواب، والشيوخ الذين يستمدون نفوذاً غير متكافئ، بموجب نظام الأقدمية، ويمنح الدستور كلا المجلسين السلطة لتنظيم قواعدهما وبنيتهما الداخلية، ففي الحزب الديمقراطي لا ترتبط قيادة الحزب من قبل أي نائب بالأقدمية، وبهذا ضمن الأفارقة الأمريكيين بموجب هذه القاعدة أن بإمكانهم أيضاً قيادة الحزب الديمقراطي) (Hearings before the Subcommittee on the Constitution, 1978, p. 89)، والتحالفات المتعددة داخل الحزب فنصف أعضاءها الأصليين كانوا في ولايتهم الأولى. ولذا تجاهل رئيس مجلس النواب أعضاء الكتلة السوداء عند تعيينهم في أقوى لجان المجلس (Crayton, 2010, pp. 473-485).

خلال عام (1973م) نجح النواب الأفارقة الأمريكيين بالحصول على اللجان الدائمة (Smith, n.d., p. 135). ومنهم: تشارلز ديجز، الذي خدم لتسع ولايات إذ تولى رئاسة لجنة مقاطعة كولومبيا في مجلس النواب. وحصل أعضاء آخرون كبار على أول رئاسة مهمة للجان الفرعية، ومنهم: أوغسطس هوكينز، في ولايته السادسة إذ حصل على رئاسة اللجنة الفرعية للتعليم والعمل، وجون كونيرز، في ولايته الخامسة حصل على رئاسة اللجنة الفرعية للقضاء. وعلى الرغم من ذلك كان أعضاء الكتلة السوداء في الكونغرس غير ممثلين تمثيلاً جيداً في أقوى اللجان الدائمة في مجلس النواب (Smith, n.d., p. 191)؛ من بين أهم ثلاث لجان دائمة، لجنة الطرق والوسائل، ولجنة الاعتمادات، ولجنة القواعد. كانت الكتلة

ممثلة في لجنة الاعتمادات فقط. إذ حصل النائب لويس ستوكس، على مقعد في اللجنة في الكونغرس الثاني والتسعين (انظر الجدول رقم 4).

خلاصة القول، مُررت إصلاحات عدة اقترحتها الكتلة، منها: قانون الحكم الذاتي لمقاطعة كولومبيا (وقع قانون الحكم الذاتي، وإعادة التنظيم الحكومي لمقاطعة كولومبيا ليصبح قانونًا من قبل الرئيس الأمريكي ريتشارد نيكسون في 24 كانون الأول (1973م) مما لا شك فيه أن إقرار تشريع نص على حكم ذاتي محدود في مقاطعة كولومبيا، كان إنجازًا هامًا للنائب ديجز، والكتلة السوداء في الكونغرس، ومؤيدي الحكم الذاتي في مجلس النواب (Smith, n.d., p. 315)، وتقليص نظام الأقدمية عام (1974م)، وبهذا أتيحت لهم فرصة المشاركة في القيادة كما كان حال زملائهم البيض في العام نفسه (Moody, 1985, pp. 28–29).

جدول رقم (2)

أعضاء مجلس النواب الأفارقة الأمريكيين، في الكونغرس التاسع والثمانين إلى الثالث والتسعين (يتم سرد الممثلين حسب الأقدمية) ⁽¹⁾ (1965م-1974م)

التاسع والثمانون	التسعون	الواحد والتسعون	الثاني والتسعون	الثالث والتسعون
ويليام داوسون (إلنوي، الدائرة الأولى) ⁽²⁾	ويليام داوسون	ويليام داوسون	تشارلز ديجز	تشارلز ديجز
آدم بول (نيويورك، الدائرة الثامنة عشر) ⁽³⁾	تشارلز ديجز	تشارلز ديجز	روبرت نيكس	روبرت نيكس
تشارلز ديجز (ميشيغان، الدائرة الثالثة عشر)	روبرت نيكس	روبرت نيكس	أوغسطس هوكينز	أوغسطس هوكينز
روبرت نيكس (بنسلفانيا، الدائرة الثانية)	أوغسطس هوكينز	أوغسطس هوكينز	جون كونيرز	جون كونيرز
أوغسطس هوكينز (كاليفورنيا، الدائرة الحادية والعشرين)	جون كونيرز	جون كونيرز	شيرلي تشيشولم	شيرلي تشيشولم
جون كونيرز (ميشيغان الأولى) ⁽⁴⁾		شيرلي تشيشولم (نيويورك، الدائرة الثانية عشر)	ويليام كلاي	ويليام كلاي
المجموع 6	5	ويليام كلاي (ميسوري، الدائرة الأولى)	لويس ستوكس	لويس ستوكس

⁽¹⁾ يتم سرد الممثلين حسب الأقدمية.

⁽²⁾ توفي في تشرين الثاني (1970م).

⁽³⁾ هُزم في الانتخابات التمهيدية في هارلم، حزيران (1970م).

⁽⁴⁾ توفي في كانون الأول (1972م).

رون دي لومز	كارديس كولينز (إلينيوي، الدائرة السابعة عشر) (5)	لويس ستوكس) أوهايو، الدائرة الحادية والعشرين)		
رالف ميتكالف	رون دي لومز) كليفلاند، الدائرة السابعة)	آدم كلايتون باول		
آرثر دبليو ميتشل	رالف ميتكالف <i>Ralph Metcalfe</i> (إلينيوي، الدائرة الأولى)	9		
تشارلز رانجيل	آرثر دبليو ميتشل (ماريلاند، الدائرة السابعة)			
ولتر فوننتري	تشارلز رانجيل (نيويورك، الدائرة الثامنة عشر)			
إيفون بيرك <i>Yvonne Burke</i> (كاليفورنيا، الدائرة السابعة والثلاثين)	ولتر فوننتري (6) واشنطن العاصمة)			
باربرا جوردان <i>Barbara Jordan</i> (تكساس، الدائرة الثامنة عشر)	13			
أندرو يونغ <i>Andrew Young</i> (جورجيا، الدائرة الخامسة)				
كارديس كولينز				
16				

نلاحظ من الجدول أعلاه، أُلّف الأعضاء الأفارقة الأمريكيين في مجلس النواب، الولايات الواقعة في الشمال الشرقي، والغرب الأوسط. التي عُدت مناطق ليبرالية، على عكس الجنوب لم يكن مستعدًا لانتخاب ممثل من أصول أفريقية؛ بسبب فرض قوانين التمييز العنصري، التي استمرت حتى ستينات القرن العشرين.

(5) أُنتخبت لتحل محل زوجها الراحل جورج كولينز، في انتخابات خاصة في حزيران (1973م).

(6) أُنتخب كمنوب عن واشنطن العاصمة، آذار (1970م).

جدول رقم (3) التمثيل المؤسسي لأعضاء الكتلة السوداء في لجان الكونغرس 92 و 93 (7) (Smith, n.d., p. 100).

عضو الكتلة	الكونغرس 92 (1971م)/(1972م)	الكونغرس 93 (1973م)/(1974م)
رون ديومز كاليفورنيا/الدائرة الثامنة	الشؤون الخارجية، مقاطعة كولومبيا	القوات المسلحة، مقاطعة كولومبيا (اللجنة الفرعية للتعليم)*
إيفون بيرك، كاليفورنيا/ الدائرة الثامنة والعشرين	-	الشؤون الداخلية وشؤون الجزر، الأشغال العامة
أوغسطس هوكينز/ كاليفورنيا الدائرة التاسعة والعشرين	التعليم والعمالة، إدارة مجلس النواب	التعليم والعمل (القسم الفرعي بشأن تكافؤ الفرص) إدارة مجلس النواب*
أندرو يونغ/ جورجيا الدائرة الخامسة	-	الأعمال المصرفية والعملات
رالف ميتكالف/ إلينوي الدائرة الأولى	التجارة بين الولايات والتجارة الخارجية	التجارة بين الولايات والتجارة الخارجية، البحرية التجارية ومصايد الأسماك
كارديس كولنز/ إلينوي، الدائرة السابعة	-	العمليات الحكومية
آرثر دبلو ميتشل /ماريلاند الدائرة السابعة	شركة الخدمات المصرفية والعملات المختارة	شركة الخدمات المصرفية والعملات المختارة
جون كونيرز/ ميشيغان الدائرة الأولى	العمليات الحكومية للسلطة القضائية	السلطة القضائية (القسم الفرعي المعني بالجريمة) – العمليات الحكومية*
تشارلز ديجز/ ميشيغان الدائرة الثالثة عشر	وزارة الخارجية في مقاطعة كولومبيا (القسم الفرعي المعني بأفريقيا)*	وزارة الخارجية في مقاطعة كولومبيا (** القسم الفرعي المعني بأفريقيا)*
ويليام كلاي / ميسوري الدائرة الأولى	التعليم والعمل	التعليم والعمل ، والبريد والخدمة المدنية
شيرلي تشيشولم/ نيويورك الدائرة الثانية عشر	التعليم والعمل	التعليم والعمل
تشارلز رانجيل/ نيويورك الدائرة التاسعة عشر	قسم التحقيقات الجنائية في العلوم والفضاء التابع لوزارة الخارجية	الدائرة القضائية لكولومبيا تسجيل التحقيق الجنائي
لويس ستوكس/ أوهايو الدائرة الحادية والعشرين	الاعتمادات	الاعتمادات
روبرت نيكس/ بنسلفانيا الدائرة الثانية	الشؤون الخارجية مكتب البريد والخدمة (القسم الفرعي الخاص بالمرافق البريدية)*	الشؤون الخارجية (القسم الفرعي ج: شؤون آسيا والمحيط الهادئ) مكتب البريد والخدمة المدنية*
هارولد يوجين فورد (<i>Harold Eugene Ford</i>) / تينيسي الدائرة الثامنة	-	-
باربرا جودان/ تكساس الدائرة الثامنة عشر	-	القضاء
ولتر فونترزي/ واشنطن العاصمة	مقاطعة كولومبيا	مقاطعة كولومبيا (الفقرة الفرعية ج المتعلقة بالقضاء) الخدمات المصرفية والعملات*
إجمالي عدد مناصب الرئاسة	رئاسة اللجان = لا أحد رؤساء اللجان الفرعية = 2	رئاسة اللجان = 1 رؤساء اللجان الفرعية = 6

(7) تعني*: رئيس اللجنة الفرعية.

تعني **: رئيس اللجنة الدائمة.

تعني -: بأن العضو لم يكن ضمن اللجان المرتبطة بالكتلة.

جدول رقم (4) مسؤولو الكتلة السوداء في الكونغرس، 92-93 (Smith, n.d., p.100)

السنوات	رئيس الكتلة	نائب الرئيس	سكرتير الرئيس	أمين الصندوق
(1971م)	تشارلز ديجز	أوغسطس هوكينز	تشارلز رانجيل	-
(1972م)/(1973م)	لويس ستوكس	آرثر ديليو ميتشل	تشارلز رانجيل	ويليام كلاي
(1974م)	تشارلز رانجيل	إيفون بيرك	ولتر فونتر	اندرو يونغ

حصل أعضاء الكتلة السوداء في الكونغرس على لجان أكثر أهمية، وأُتيحت لهم فرصة المشاركة في القيادة مع زملائهم البيض في دفعة (1974م). وبالتالي، لم يكن أعضاءها بحاجة إلى العزلة والنأي بأنفسهم عن العملية السياسية في البلاد، ورسم الاستراتيجية الأوسع للقيادة الديمقراطية؛ لأنهم أصبحوا جزءاً من هيكل الحركة الإصلاحية، ومعظمهم الآن رؤساء لجان فرعية (Moody, 1985).

من خلال ما تقدم ذكره، نلاحظ الآتي:

1- الزيادة الحاصلة في عدد أعضاء الكتلة السوداء في الكونغرس؛ وهذا بسبب زيادة تمثيلهم نتيجة لحركة الحقوق المدنية التي حدثت خلال ستينات القرن العشرين، التي عملت على إزالة القيود القانونية التي منعتهم من التصويت في السابق.

2- حصول بعض الأعضاء على مناصب قيادية على مستوى رؤساء لجان رئيسية، أو فرعية وتنوع مهامها، من ثانوية إلى لجان سيادية مثل الشؤون الخارجية، القوات المسلحة، وزيادة المهام التي أُنيطت بكل عضو من أعضاءها، وهذا دليل على تأثيرها، وقوتها داخل الكونغرس التي اخترقت مراكز صناعة القرار التاريخي.

بعد هذا العرض المركز للكتلة السوداء في الكونغرس يمكن استخلاص النتائج الآتية:

1. عدم قدرة الأعضاء الأفارقة الأمريكيين على المشاركة في هيكل السلطة التشريعية خلال القرن التاسع عشر حد من أثرهم التشريعي، لكن دخولهم كان بداية لتمثيلهم خلال الأجيال القادمة.
2. أعادت الصفقة الجديدة التي حدثت خلال ثلاثينات القرن العشرين، تنشيط المشاركة السياسية لهم، وساعدت أسهاماتهم في تمهيد الطريق لتطور الديمقراطيات الحديثة في الولايات المتحدة الأمريكية.
3. خاض الكثير منهم للعديد من المعارك المؤسسية الطويلة خلال المدة السابقة لحركة الحقوق المدنية خلال ستينات القرن العشرين مهد الطريق لظهور جيل من المشرعين الجدد طالبوا بزيادة حصصهم من المقاعد التشريعية، التي سهلت وفتحت أفاق جديدة للمشاركة السياسية لملايين منهم.
4. عُدت الكتلة السوداء في الكونغرس، مشروع قوة سياسي أعاد تشكيل ميزان القوى داخل المؤسسة التشريعية الأمريكية؛ إذ كان لها الدور الريادي في صياغة العلاقة بين الأعضاء الأفارقة الأمريكيين، وبين البيض.
5. مثلت أنموذجاً رائداً في تحويل الحركات الاجتماعية من مجرد حركات مهمشة بلا أهداف، إلى صناعة للأحداث التاريخية.
6. غيرت صورة العمل الفردي إلى أسلوب العمل الجماعي الموحد القادر على التأثير في صناعة القرار السياسي الذي عمل على اذابة الأقليات، وفتح لها مسارات قادرة على تحقيق مصالحها داخل النظام؛ لحصولهم على لجان أكثر تأثيراً، منها: لجنة الاعتمادات، الطرق والوسائل، والقواعد.

قائمة المصادر

- Abegunrin, O. W. (2018). *Nigeria–United States relations 1960–2016*. Rowman & Littlefield.
- Adobe Acrobat. (n.d.). <https://adobeacrobat.app.link/Mhhs4GmNsxb>
- Archer, D. (2001). Rev. Leon H. Sullivan civil rights crusader who fought apartheid, promoted job training, dies. *Jet*, 99(22).
- Barber, D. (2008). *A hard rain fell: SDS and why it failed*. University Press of Mississippi.
- Bingham, C. (2024). *The movement: How women's liberation transformed America 1963–1973*. Atria/One Signal Publishers.
- Bradley, A. B. (2015). *Black scholars in white space: New vistas in African American studies from the Christian academy*. Pickwick Publications.
- Case, S.-E. (1990). *Performing feminisms: Feminist critical theory and theatre*. Johns Hopkins University Press.
- Catlin, R. A. (2014). *Racial politics and urban planning: Gary 1980–1989*. University Press of Kentucky.
- Chapman, R. (2010). *Culture wars: An encyclopedia of issues, viewpoints, and voices*. M.E. Sharpe.
- Clemens, P. G. E. (2015). *Rutgers since 1945: A history of the State University of New Jersey*. Rutgers University Press.
- Congressional Black Caucus. (n.d.). <https://cbc.house.gov>
- Congressional Black Caucus Foundation. (1995). *The conscience of Congress: 25th annual legislative conference*. Washington, DC.
- Congressional Black Caucus Political Action Committee. (1982). *AFL-CIO Southern Division Rights Department records* (No. 2806).
- Congressional Record. (1980). *Proceedings and debates of the Congress* (Vol. 126, No. 25). U.S. Government Printing Office.
- Crayton, K. (2010). The changing face of the Congressional Black Caucus. *Southern California Interdisciplinary Law Journal*, 19, 473–485.
- Davis, D. M. (2015). American education history. *American Education History Journal*, 42(1), 20–21.
- Eldridge, L. A. (2011). *Chronicles of a two-front war: Civil rights and Vietnam in the African American press*. University of Missouri Press.
- Ellis, L. D. (2010). *A call to leadership: The first fifty years of the Indiana Association of Public School Superintendents*. Purdue University Press.
- Farber, D. (2022). *The war on drugs*. New York University Press.
- Ferragut, S. (2007). *A silent nightmare: The bottom line and the challenge of illicit drugs*. Lulu Press.
- Ford Presidential Library. (1974). *Congressional Black Caucus meeting: The Robert T. Hartmann files (Box 10, Folder)*. Gerald R. Ford Presidential Library.
- Foster, F. S. (2001). *The concise Oxford companion to African American literature*. Oxford

University Press.

Fraser, G. (1972, November 5). Nixon denounced on Africa policy. *The New York Times*, p. 51.

Gierach, J. E. (2023). *The silver bullet solution: Is it time to end the war on drugs, policing, mass incarceration, racism, immigration, human rights, health care, AIDS and corruption*. Histria Books.

Graves, E. G. (1976). The nation's leading Black businesses. *Black Enterprise*, 6(11), 118.

Hamilton, N. A. (2014). *American social leaders and activists*. Facts On File.

Hearings before the Subcommittee on the Constitution of the Committee on the Judiciary. (1978). United States Senate, 95th Congress. U.S. Government Printing Office.

Hourly History. (2019). *American Civil War: A history from beginning to end*. Independently published.

House of Representatives, Office of the Historian. (n.d.). Congressional Black Caucus. <https://history.house.gov/Exhibitions-and-Publications/BAIC/Historical-Essays/Permanent-Interest/Congressional-Black-Caucus>

Jackson, S. (1982, September 29). Nixon aide in housing matter is dead. *The New York Times*, Section D, p. 26.

Jaynes, G. D. (2005). *Encyclopedia of African American society* (Vol. 1). SAGE Publications.

Kloss, W. (2005). *United States Senate catalogue of fine art*. U.S. Government Printing Office.

Lerner, M. B. (2012). *A companion to Lyndon B. Johnson*. Wiley-Blackwell.

Longpre, E. L. (1983). *The role of the caucus in Congress: A comparative look at the Congressional Black Caucus* (Master's thesis, Ohio State University).

Mjagkij, N. (2001). *Organizing Black America: An encyclopedia of African American associations*. Garland Publishing.

Moody, C. A. (1985). *Informal legislative groups in the House: A case study of the Congressional Black Caucus* (Master's thesis, College of William and Mary).

Naughton, J. M. (1970, April 12). The court: Not made to be a political football. *The New York Times*, E2.

Narvaez, A. A. (1989, November 23). Clement Haynsworth dies at 77. *The New York Times*.

Rees, B. (2012). *American Civil War*. Raintree UK.

Resnick, E. V. (2020). *AP US history with 2 practice tests*. Barron's Educational Services.

Rich, M. (1965). The Congress of Racial Equality and its strategy. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 357, 113–118.

Richert, L. (2018). *Strange trips: Science, culture, and the regulation of drugs*. McGill-Queen's University Press.

Rivers, B. W. (2005). *The Congressional Black Caucus: American policy toward southern Africa 1970–1980* (Master's thesis, University of Georgia).

Rossum, R. A., & Tarr, G. A. (2016). *American constitutional law: The Bill of Rights and*

- subsequent amendments* (Vol. II). Avalon Publishing.
- Rothman, A., Kazin, M., & Edwards, R. (2009). *The Princeton encyclopedia of American political history* (2 vols.). Princeton University Press.
- Schulman, B. J. (2009). *Student's guide to Congress* (PhD dissertation).
- Sebree, C. (2019). *Historical sources on Reconstruction*. Cavendish Square.
- Smith, J. H. (n.d.). *The Congressional Black Caucus: A study of Black representatives' legislative behaviour in the United States Congress* (PhD dissertation, University of Kent).
- Straus, J. R. (2012). *Party and procedure in the United States Congress*. Rowman & Littlefield.
- Stroud, B., & Schomp, V. (2007). *The Reconstruction era*. Marshall Cavendish Benchmark.
- Tate, K. (2003). *Black faces in the mirror: African Americans and their representatives in the U.S. Congress*. Princeton University Press.
- Thompson, H. A. (2016). *Blood in the water: The Attica prison uprising of 1971 and its legacy*. Penguin Random House.
- United States Congress. (1913). *A biographical congressional directory with an outline history of the national Congress 1774–1977* (Document No. 654). Government Printing Office.
- United States Congress. (1969). *Committee prints*. University of Michigan.
- United States Congress. (1980). *Congressional record: Proceedings and debates of the Congress* (Vol. 126, No. 25). U.S. Government Printing Office.
- Vavrus, M. (2022). *Teaching anti-fascism: A critical multicultural pedagogy for civic engagement*. Teachers College Press.
- Watson, W. M., & Markman, S. (2014). *Lyndon Johnson and his presidency*. St. Martin's Publishing Group.
- White, C. M. (2020). *The war on drugs in the Americas*. Routledge.
- Wright, W. (1972). Congress caucus arouses new political awareness. *Negro History Bulletin*, 35(5), 85.

الملحق رقم (1)

صورة لأعضاء الكتلة السوداء في الكونغرس عام (1974م) (United States House of Representatives, n.d).



عنوان البحث

**بناء وتقنين مقياس مهارات التعبير الكتابي باللغة العبرية كلغة أجنبية لدى طلبة
الصف الثاني عشر في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر**

ريم ذياب¹

¹ جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

بريد الكتروني: reem75.rd@gmail.com

HNSJ, 2026, 7(5); <https://doi.org/10.53796/hnsj75/41>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/75/41>

تاريخ النشر: 2026/05/01م

تاريخ القبول: 2026/04/22م

تاريخ الاستقبال: 2026/04/15م

المستخلص

هدفت الدراسة الحالية إلى بناء مقياس لقياس مهارات التعبير الكتابي باللغة العبرية لدى طلبة المرحلة الثانوية العرب داخل الخط الأخضر. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، وطبق المقياس على عينة قصدية مكونة من (30) طالبا وطالبة من الصف الثاني عشر في إحدى المدارس الثانوية العبرية في منطقة الشمال. وتكون المقياس في صورته النهائية من (40) فقرة موزعة على (8) مجالات تمثل مهارات التعبير الكتابي، وتم التحقق من صدق المحتوى من خلال التحكيم العلمي، كما تم فحص الصدق البنائي من خلال معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية للمجالات التي تنتمي إليها، في حين تم التحقق من الثبات باستخدام معامل كرونباخ ألفا. وأظهرت النتائج تمتع المقياس بدرجة مناسبة من صدق المحتوى، كما بينت معاملات الارتباط المصححة بين الفقرات والدرجة الكلية لمجالاتها وجود ارتباطات موجبة وقوية إلى قوية جدا، بما يدعم اتساق الفقرات مع المجالات التي وضعت لقياسها. كما أظهرت نتائج الثبات تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي، إذ بلغ معامل كرونباخ ألفا للمقياس ككل (0.949)، وتراوح قيمه في المجالات الفرعية بين (0.885) و (0.951). وتشير نتائج الدراسة إلى أن مقياس مهارات التعبير الكتابي باللغة العبرية يتمتع بمؤشرات مناسبة من الصدق والثبات، بما يدعم الاستفادة منه في الدراسة الحالية بوصفه أداة مساندة في تقييم الأداء الكتابي وتشخيص جوانب القوة والضعف لدى طلبة المرحلة الثانوية العرب، ويفتح المجال أمام دراسات لاحقة للتحقق من خصائصه على عينات أوسع وفي سياقات تعليمية مختلفة.

الكلمات المفتاحية: تقنين مقياس، مهارات التعبير الكتابي، الكتابة بلغة ثانية.

RESEARCH TITLE**Construction and standardization a scale of written expression skills in Hebrew as a foreign language for Arab high school students in the northern region within the Green Line****Abstract**

The present study aimed to develop a scale for assessing Hebrew written expression skills among Arab secondary school students inside the Green Line. Using a descriptive design, the scale was administered to a purposive sample of 30 twelfth-grade students from an Arab secondary school in northern Israel. In its final form, the scale included 40 items distributed across eight domains representing key aspects of written expression. Content validity was examined through expert review, while construct-related evidence was assessed through the correlations between each item and the total score of the domain to which it belonged. Reliability was examined using Cronbach's alpha. The findings showed that the scale demonstrated acceptable content validity. The corrected item-domain correlations were all positive and ranged from strong to very strong, indicating that the items were well aligned with their intended domains. Reliability results also indicated a high level of internal consistency, with a Cronbach's alpha coefficient of 0.949 for the overall scale and values ranging from 0.885 to 0.951 across the subdomains. Overall, the findings suggest that the scale provides adequate evidence of validity and reliability and may serve as a supportive tool for evaluating written performance and identifying areas of strength and weakness among Arab secondary school students. Further research is needed to examine the scale with larger samples and across different educational contexts.

Key Words: Scale standardization, written expression skills, writing in a second language.

المقدمة

تحتل اللغة العبرية مكانة مهمة في المسار التعليمي والمهني والحياتي للطلبة العرب داخل الخط الأخضر، نظراً لارتباطها بمتطلبات التعليم العالي، والانخراط في سوق العمل، والتعامل مع مؤسسات الدولة والمجال العام. وفي هذا السياق، تُشير بعض الدراسات الحديثة إلى أن محدودية إتقان العبرية، ولا سيما في مستوياتها الأكاديمية، قد تُقيّد فرص الطلبة العرب في الاستجابة لمتطلبات الدراسة الجامعية والتواصل الرسمي والأكاديمي (Migacheva & Li, 2025). وتُعد الكتابة من أكثر المهارات تعقيداً في تعلم العبرية، لأنها لا تقتصر على معرفة المفردات أو القواعد، بل تتطلب القدرة على بناء جمل سليمة، وتنظيم الأفكار في نص مترابط، وضبط العلاقات الصرفية والنحوية داخل الخطاب المكتوب، وتزداد هذه الصعوبة لدى الطلبة العرب بسبب الخصائص البنيوية للنظام العبري، واختلافه عن العربية في جوانب تتصل بالتمثيل الكتابي، والبنية الصرفية، وقواعد بناء الكلمة والجملة (Manor, 2016). كما تُشير دراسة شان (Chan, 2024) في تعليم اللغات السامية كلغات ثانية إلى أن الكتابة في هذا النوع من الأنظمة اللغوية تفرض على المتعلم جهداً إضافياً في الوعي الميتالغوي، والتهجئة، والتمييز بين الصيغ الصرفية، وضبط البنية النحوية للنص. ويظهر هذا العبء بصورة أوضح عندما ينتقل المعلم من الاستخدام المدرسي المحدود للغة إلى الكتابة الأكاديمية أو شبه الأكاديمية التي تتطلب دقة أعلى من الصياغة والتنظيم (Manor, 2016).

ولا تنفصل هذه الصعوبات اللغوية عن السياق التعليمي الذي يتعلم فيه الطالب العربي. فالطالب في المدارس الثانوية العربية تعليمه بالأساس باللغة العربية، وفي الوقت نفسه يُطلب منه تطوير كفاية لغوية وأكاديمية في لغتين إضافيتين هما العبرية والإنجليزية، وهو ما يُضاعف من أعبائه اللغوية والمعرفية (Amara, 2018). كما أشارت الدراسات (Saffuri, 2020; Tannenbaum et al., 2025) إلى وجود فجوات مستمرة بين الجهازين التعليميين العربي والعبري من حيث الموارد والبنى التحتية وفرص التحصيل، وهي عوامل تنعكس على فرص الطلبة العرب في تنمية المهارات اللغوية العليا، ومنها مهارة الكتابة بالعبرية في المرحلة الثانوية وما بعدها. وإلى جانب ذلك، فإن تعلم اللغة العبرية لدى الطلبة العرب لا يجري في سياق لغوي محايد، بل يرتبط أيضاً بأبعاد اجتماعية، وثقافية، وهوياتية تؤثر في دافعية التعلم، وفي مستوى الثقة باستخدام اللغة في المواقف الرسمية والأكاديمية. وقد أظهرت الدراسات (Binhas, 2022; Migacheva & Li, 2025) أن موقع العبرية بوصفها لغة الأغلبية يجعل تعلمها واستعمالها، خاصة في السياقات الكتابية الرسمية، مرتبطاً بدرجات متفاوتة من الحساسية الثقافية والشعور بالانتماء اللغوي.

وعلى الرغم من أهمية هذه المهارة، فإن الدراسات المتاحة تُظهر أن الاهتمام البحثي أُنجم من كثير من الأحيان إلى الكفاية اللغوية العامة، أو الفهم الشفوي، أو القراءة، أو القضايا المرتبطة بالهوية والسياسة اللغوية، أكثر من اتجاهه إلى مهارة الكتابة بالعبرية لدى طلبة المرحلة الثانوية العرب بوصفها مجالاً قائماً بذاته للقياس والتحليل المنهجي. كما أن بعض الدراسات التي تناولت الكتابة باللغة العبرية لدى الطلبة العرب كدراسة (Manor, 2016; Henkin, 2020)، ركزت على تحليل الأخطاء الإملائية والصرفية والنحوية، أو وصف مظاهر الضعف في بناء الجملة والنص، دون أن تقضي إلى بناء أداة سيكومترية شاملة يمكن الاستفادة منها في تشخيص مستويات الطلبة بصورة منهجية داخل البيئة المدرسية.

وتزداد أهمية هذه الفجوة لأن تقويم مهارات الكتابة يتطلب أداة تستند إلى إطار نظري واضح، وتتمتع بدرجات مقبولة من الصدق والثبات، بما يسمح بتشخيص الأداء الكتابي تشخيصاً أكثر موضوعية ودقة. ومع أن بناء أدوات القياس حظي باهتمام في بعض سياق تعليم اللغات كما في دراسة (Henkin, 2020; Jabara, 2025)، فإن هذا المسار ظل محدوداً فيما يتعلق بالكتابة باللغة العبرية لدى طلبة المرحلة الثانوية العرب داخل الخط الأخضر. وانطلاقاً من ذلك، تسعى الدراسة

الحالية إلى بناء مقياس علمي موثوق ومقنن لقياس مهارات التعبير الكتابي باللغة العبرية لدى طلبة المرحلة الثانوية العرب، بما يُتيح تشخيصاً أدق لمستوياتهم، ويُساعد في الكشف عن جوانب الضعف في أدائهم الكتابي، ويدعم تطوير التدخلات التعليمية وبرامج الدعم اللغوي على أسس علمية أكثر دقة.

1.1 مشكلة الدراسة

تُشير دراسات (Abu-Gweder, 2023; Abu-Rabiah, 2020; Henkin, 2020) المتعلقة بتعليم اللغة العبرية للطلبة العرب داخل الخط الأخضر، إلى وجود صعوبات واضحة في مهارات التعبير الكتابي، تتجلى في الأخطاء الإملائية، والاضطراب الصرفي والنحوي، وضعف تنظيم الجملة والنص، ومحدودية الثروة المعجمية، إلى جانب استمرار تأثير لغة الأم في تكوين النص العبري لدى المتعلمين. وتكتسب هذه الصعوبات أهمية خاصة في المرحلة الثانوية، لأنها مرحلة يرتبط فيها الأداء الكتابي بمتطلبات التحصيل الدراسي، والاستعداد للتعليم العالي، والقدرة على التعامل مع أشكال الكتابة الرسمية والأكاديمية. ومع ذلك كشفت دراستا (Henkin, 2020, Jabara, 2025)، أن معظم المعالجات المتاحة اتجهت إلى وصف أنماط الضعف أو تحليل الأخطاء الكتابية لدى الطلبة العرب، دون أن تقود إلى تطوير أداة قياس مقننة وموثوقة يمكن استخدامها في البيئة المدرسية لتقدير مستوى مهارات التعبير الكتابي باللغة العبرية لدى طلبة المرحلة الثانوية بصورة منهجية. كما أن قسماً ملحوظاً من دراسات الكتابة في اللغات الأجنبية ركز على اللغة الإنجليزية أكثر من تركيزه على العبرية في هذا السياق التعليمي الخاص، مما أبقى هذا المجال في حاجة إلى أداة أكثر تخصصاً وارتباطاً بخصوصية الواقع اللغوي والتربوي للطلبة. كما أشارت دراسة (Abu-Gweder, 2023) إلى وجود صعوبات واضحة في الكتابة بالعبرية لدى الطلبة العرب، وقد يُعزى ذلك إلى غياب أداة قياس مقننة وموثوقة يمكن استخدامها في البيئة المدرسية.

بناء على ذلك، تتحدد مشكلة الدراسة في غياب مقياس مقنن وموثوق لقياس مهارات التعبير الكتابي باللغة العبرية لدى طلبة المرحلة الثانوية العرب داخل الخط الأخضر، وهو ما يحد من إمكان تشخيص مستوياتهم بدقة، وتحديد جوانب القوة والضعف في أدائهم الكتابي، وبناء تدخلات تربوية تستند إلى بيانات علمية موضوعية

2.1 أسئلة الدراسة

في ضوء مشكلة الدراسة، تسعى الدراسة الحالية إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما الصورة الأولية لمقياس مهارات التعبير الكتابي باللغة العبرية لدى طلبة المرحلة الثانوية؟
2. ما دلالات صدق مقياس مهارات التعبير الكتابي باللغة العبرية لدى طلبة المرحلة الثانوية؟
3. ما دلالات ثبات مقياس مهارات التعبير الكتابي باللغة العبرية لدى طلبة المرحلة الثانوية؟

3.1 أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى بناء مقياس لمهارات التعبير الكتابي باللغة العبرية لدى طلبة المرحلة الثانوية العرب داخل الخط الأخضر، والتحقق من صدقه وثباته، وذلك من خلال بناء مقياس لمهارات التعبير الكتابي باللغة العبرية لدى طلبة المرحلة الثانوية، والتحقق من صدقه من خلال فحص صدق المحتوى والاتساق البنائي للفقرات مع المجالات التي تنتمي إليها، والتحقق من ثباته من خلال فحص الاتساق الداخلي.

4.1 فرضية الدراسة

تقترض الدراسة أن المقياس المقترح في هذه الدراسة لقياس مهارات التعبير الكتابي باللغة العبرية لدى طلبة المرحلة الثانوية يتمتع بمؤشرات مناسبة من الصدق والثبات.

4.1 أهمية الدراسة:

تتبع الأهمية العلمية لهذه الدراسة من الحاجة إلى تطوير أداة سيكومترية دقيقة لقياس مهارات التعبير الكتابي باللغة العبرية لدى الطلبة العرب في المرحلة الثانوية، في ظل استمرار التحديات اللغوية والصعوبات البنوية التي تؤثر في جودة الكتابة لديهم، وما يترتب على ذلك من انعكاسات في مسارهم الأكاديمي لاحقاً. كما أن محدودية الأدوات المقننة المخصصة لقياس هذه المهارات في السياق المدرسي العربي تجعل عمليات التقويم تعتمد في كثير من الأحيان على تقديرات فردية تختلف باختلاف المعلم والسياق الصفّي، وهو ما يحدّ من إمكانية تكوين صورة موضوعية ودقيقة عن مستويات الطلبة واحتياجاتهم الفعلية.

وتزداد أهمية هذه الدراسة من كونها تتسجم مع توجهات بحثية تؤكد ضرورة التعامل مع التحديات اللغوية التي يواجهها الطلبة العرب في تعلم اللغة العبرية، نظراً لما تتركه من أثر في مسارهم الأكاديمي وفرص اندماجهم اللاحقة (Jabara, 2025). ومن هذا المنطلق، فإن بناء مقياس مقنن لمهارات التعبير الكتابي باللغة العبرية يمكن أن يسهم في تشخيص جوانب القوة والضعف في الأداء الكتابي لدى الطلبة في المرحلة الثانوية، بما يدعم توجيه برامج الدعم اللغوي، وتصميم المناهج، وتطوير استراتيجيات تدريس أكثر مواءمة لاحتياجات المتعلمين.

وإلى جانب بُعدها العلمي، تنطوي الدراسة على أهمية تطبيقية واضحة، إذ تُوفّر للمعلمين وللمؤسسات التربوية أداة عملية تساعد في تشخيص مستوى الأداء الكتابي لدى الطلبة، وتحديد نقاط القوة والضعف فيه، واتخاذ قرارات تعليمية تستند إلى بيانات موضوعية بدلاً من الاعتماد على الانطباعات العامة وحدها. كما يمكن أن تفتح الدراسة المجال أمام دراسات لاحقة تعني ببناء وتطوير مقاييس لغوية سيكومترية في سياقات تعليمية ما تزال محدودة الحضور في الأدبيات.

5.1 حدود ومحددات الدراسة

تتحدد هذه الدراسة بعدد من الحدود المنهجية والبنائية التي ينبغي أخذها بعين الاعتبار عند تفسير نتائجها، فمن حيث الحدود البشرية والمكانية، تقتصر الدراسة على عينة من طلبة الصف الثاني عشر في إحدى المدارس الثانوية العبرية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر. وقد تم اختيار الطلبة بما يضمن تمثيل مستويات تحصيل مختلفة في اللغة العبرية، بهدف تغطية طيف متنوع من الأداء الكتابي. وبناء على ذلك، تُفسّر نتائج الدراسة في ضوء خصائص هذه العينة، ولا يُقصد تعميمها خارج هذا الإطار إلا في حدود ما تسمح به الخصائص السيكومترية للمقياس.

ومن حيث الحدود الموضوعية، تقتصر الدراسة على مهارات التعبير الكتابي باللغة العبرية، دون تناول مهارات لغوية أخرى مثل القراءة أو التعبير الشفوي، رغم ما قد يكون بينها وبين الكتابة من ارتباط. كما يعتمد بناء المقياس على مجموعة من الأبعاد المستقاة من الأدبيات المتعلقة بالكتابة بلغة ثانية، إضافة إلى الخصائص البنوية للغة العبرية، وهو ما يعني أن المقياس يعكس تصوراً محدداً لمهارات الكتابة ولا يدّعي الإحاطة بجميع مظاهر الأداء الكتابي.

أما من حيث المحددات، فإن عملية التقنين تستند إلى عيّنة محددة وفي سياق زمني معيّن، مما يستدعي إعادة فحص الخصائص السيكومترية للمقياس في سياقات تعليمية وزمنية مختلفة. كذلك يعتمد التحكيم اللغوي للمقياس على آراء خبراء، وهي عملية تتطوّر بطبيعتها على قدر من التقدير الذاتي، رغم اعتماد معايير علمية للحد من أثر هذا العامل.

ورغم هذه الحدود والمحددات، تمثل الدراسة خطوة أساسية نحو تطوير أدوات قياس متخصصة في مهارات الكتابة باللغة العبرية لدى الطلبة العرب، وتمهد الطريق أمام دراسات لاحقة تعني ببناء وتطوير مقاييس لغوية سيكومترية في هذا المجال.

6.1 مصطلحات الدراسة

تقنين مقياس: هو مجموعة الإجراءات المنهجية والإحصائية المنظمة التي تهدف إلى إعداد أداة القياس للاستخدام العلمي، من خلال ضبط تعليمات التطبيق والتصحيح، والتحقق من خصائصها السيكمترية، ولا سيما الصدق والثبات، بالاعتماد على بيانات تُجمع من عينة تقنين مناسبة، بما يسمح بتفسير الدرجات بصورة معيارية وموثوقة (أبو حمور وآخرين، 2015).

إجرائياً: يُقصد بالتقنين في هذه الدراسة مجموعة الإجراءات التي تقوم بها الباحثة للتحقق من صلاحية مقياس مهارات التعبير الكتابي باللغة العبرية، وذلك من خلال فحص دلالات الصدق والثبات وتحليل بنود المقياس اعتماداً على تطبيقه على عينة من طلبة الصف الثاني عشر، بما يُتيح استخدامه أداة تشخيصية موثوقة في السياق المدرسي.

مهارة التعبير الكتابي: هي عملية مركبة تتضمن سلسلة من الإجراءات العقلية والذهنية والحركية، تبدأ بالتخطيط للكتابة، ثم صياغة النص، وتنتهي بمراجعته، بهدف إنتاج نص مكتوب يحقق التواصل الفعّال مع الذات أو مع الآخرين (عبد الباري، 2010).

إجرائياً: تُعرّف في هذه الدراسة بأنها قدرة الطالب على إنتاج نص مكتوب باللغة العبرية يتسم بوضوح المعنى، وتنظيم الأفكار، والترابط النصي، مع مراعاة صحة الإملاء وسلامة التراكيب الصرفية والنحوية وبناء الجملة.

الصدق (Validity): هو مدى الأدلة النظرية والتجريبية لتفسيرات درجات أداة القياس في ضوء الاستخدامات المقصودة لها، أي مدى قياس الأداة لما صُممت لقياسه فعلياً (AERA, APA & NCME, 2014).

إجرائياً: يُقصد في هذه الدراسة مقدار الأدلة التي تدعم صلاحية مقياس مهارات التعبير الكتابي باللغة العبرية لقياس ما وُضع لقياسه لدى طلبة الصف الثاني عشر، وذلك من خلال التحقق من صدق المحتوى عبر تحكيم الخبراء، والصدق البنائي من خلال التحليل الإحصائي لبنية المقياس.

الثبات (Reliability): هو درجة اتساق ودقة نتائج أداة القياس، أي مدى استقرار الدرجات التي تنتجها الأداة عند قياس السمة نفسها في ظروف متشابهة، وهو ما يعكس مقدار الخطأ في القياس (DeVellis, 2016).

إجرائياً: يُقصد في هذه الدراسة مقدار الاتساق الداخلي لبنود مقياس مهارات التعبير الكتابي باللغة العبرية، كما يُقاس بمعامل الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) اعتماداً على بيانات عينة الدراسة.

2. الإطار النظري

2.1 الكتابة كلغة ثانية – مهارة إنتاجية مركبة

تُعد الكتابة إحدى المهارات الإنتاجية الأساسية في تعلم اللغات الثانية، إلى جانب التحدث، لما تتطلبه من توظيف نشط للموارد اللغوية والمعرفية في إنتاج المعنى، لا مجرد استقباله، فهي لا تمثل وسيلة للتعبير فحسب، بل تؤدي دوراً محورياً في تنظيم التفكير، وبناء المعرفة، وصياغة المعنى في سياقات تعليمية واجتماعية متعددة (عطا، 2018؛ عبد الباري، 2010). كما أنها تُسهم في تنمية القدرات التحليلية والنقدية لدى المتعلمين، وتُعزز قدرتهم على التعبير المنظم والدقيق عن أفكارهم، فضلاً عن دورها في دعم التفاعل الاجتماعي والتواصل في مجالات الحياة المختلفة (بني عمر، 2023).

وفي سياق تعلم اللغات الثانية، تكتسب الكتابة أهمية خاصة، إذ تمثل المجال الذي تتجلى فيه كفاءة المتعلم في توظيف المفردات والتراكيب والدقة النحوية لإنتاج معنى تواصلية متكامل. وقد جعل ذلك من الكتابة محوراً رئيسياً في دراسات تطور

اللغة الثانية، ولا سيما في تحليل النصوص المكتوبة بوصفها نتاجاً يعكس مستوى التطور اللغوي والمعرفي لدى المتعلم (Pollio, 2017). كما تتيح الكتابة بلغة ثانية للمتعلمين توثيق المعرفة وصياغة الأفكار والتعبير عنها بصورة منتظمة، وترتبط أيضاً بتنمية قدرتهم على التفكير النقدي في السياقات الأكاديمية (Tardy, 2025; Moore, 2019).

2.2 تعليم الكتابة - عملية متداخلة

تنظر الأبحاث في مجال تعلم اللغة الثانية إلى مهارة الكتابة بوصفها نشاطاً ذهنياً معقداً لا يقتصر على إنتاج نص نهائي، بل يتضمن سلسلة من العمليات المتداخلة التي تشمل التخطيط، واستدعاء المعرفة اللغوية والمعرفية، وصياغة المسودات، والمراجعة، وإعادة التنظيم، ثم التحرير النهائي للنص. ويُعرف هذا التوجه في أدبيات تعليم الكتابة بالمدخل القائم على العملية (Process Writing)، وهو مدخل يختلف عن المقاربات التقليدية التي تركز على المنتج النهائي فقط (Hyland, 2015). ويُتيح هذا المدخل فهماً أعمق لكيفية تشكل الصعوبات الكتابية عبر مراحل الإنتاج المختلفة، سواء ارتبطت بالثروة المعجمية، أم ببناء الجملة، أم بتنظيم الأفكار وترابطها. وتُشير دراسات (Tabari, 2022; Tabari & Golparvar, 2024) إلى أن تحليل سلوكيات الكتابة أثناء العملية نفسها يوفر معطيات أكثر دقة حول مصادر الأخطاء والصعوبات، مقارنة بالاكتماء بتقييم النص النهائي فقط. كما تؤكد المراجعات التربوية (Vandermeulen et al., 2024; Knouzi, 2023) أن تبني هذا المنظور في تعليم الكتابة يساهم في توجيه ممارسات التقويم وتصميم طرائق تدريس أكثر فاعلية، ويهيئ أساساً نظرياً مناسباً لتطوير أدوات تشخيصية ترصد الصعوبات الكتابية بدقة عبر مراحل الكتابة المختلفة.

2.3 تعدد أبعاد الكتابة في اللغة الثانية

تتعلق دراسات (Barrot & Agdeppa, 2021; Hosen et al., 2012) في تقويم الكتابة بلغة ثانية من النظر إلى مهارة الكتابة بوصفها بنية متعددة الأبعاد، تتجلى في النص من خلال أنماط مختلفة من الأداء اللغوي والتنظيمي. فقد بيّنت أبحاث الإنتاج الكتابي أن القدرة على الكتابة ترتبط من جهة بدرجة الطلاقة في توليد النص واستمرارية الإنتاج دون تعثر مفطر، وهي سمة تعكس مستوى الأتمتة (Automation) اللغوية لدى المتعلم. ومن جهة أخرى، ترتبط الكتابة بجودة التحكم اللغوي، ولا سيما الدقة الصرفية والنحوية والإملائية، وهي عناصر تكتسب أهمية خاصة في اللغات ذات البنية الصرفية المعقدة ونظم الكتابة غير المشكولة (Weigle, 2002).

وعلى المستوى النصي الأوسع، تؤكد دراسات (Vandermeulen et al., 2024; Weigle, 2002) أن جودة الكتابة لا تنفصل عن قدرة الكاتب على تنظيم الأفكار وبناء نص ذي بنية واضحة، يراعي تسلسل الأفكار ومتطلبات النوع النصي، ويحقق الترابط والاتساق الدلالي بين الجمل والفقرات باستخدام أدوات لغوية مناسبة، وتُعد هذه العناصر مؤشرات مركزية في مقاييس الكتابة التحليلية المعاصرة.

2.4 خصوصية تعلم الكتابة باللغة العبرية لدى الطلبة العرب

تكتسب مهارة التعبير الكتابي باللغة العبرية لدى الطلبة العرب داخل الخط الأخضر طابعاً خاصاً، بحكم كَوْن العبرية لغة ثانية يتعلمها الطلبة ضمن منظومة تعليمية لغتها الأم هي العربية، وفي ظل متطلبات أكاديمية متزايدة تفرض إتقانها في مراحل متقدمة من التعليم، ولا سيما في المرحلة الثانوية (Spolsky & Shohamy, 1999; Amara, 2018). وتُشير دراسة (Manor & Watad, 2024; Migacheva & Li, 2025) إلى أن هذه الخصوصية ما تزال قائمة في النظام التعليمي الحالي، رغم محاولات التطوير التربوي، وهو ما يُعزز الذي يُعزز الحاجة إلى تشخيص دقيق لمهارات الكتابة لدى الطلبة العرب.

ويُطلب من الطلبة العرب توظيف اللغة العبرية في مهام كتابية مدرسية رسمية، مثل الامتحانات والواجبات والمهام التقييمية، في سياق تكون فيه فرص استخدام العبرية خارج المدرسة محدودة مقارنة باللغة الأم، وهو ما يؤثر في وتيرة تطور مهارات الكتابة لديهم وفي ودقتها الوظيفية (Manor& Watad, 2024; Shohamy, 2006).

2.5 التداخل اللغوي العربية-العبرية وأثره في الكتابة

تُشير الأبحاث اللغوية إلى أن صعوبات الكتابة بالعبرية لا تعود فقط إلى كونها لغة ثانية، بل ترتبط أيضاً بخصائصها البنوية، ولا سيما نظام الكتابة غير المشكول، والتعقيد الصرفي، وتشابك العلاقات النحوية داخل الجملة، وهي عوامل تؤثر في أداء المتعلمين في مجالي القراءة والكتابة (Schiff& Ravid, 2004; Ravid, 2001). كما تظهر صعوبات إضافية ناجمة عن الاختلاف البنوي بين العربية والعبرية، تؤدي إلى بروز ظواهر تداخل لغوي في الإنتاج الكتابي، مثل نقل أنماط تركيبية من العربية أو الخلط بين صيغ صرفية متقاربة. وقد وثقت دراسات الثنائية اللغوية العربية-العبرية (Abu-Rabia& Siegel, 2003; Saiegh-Haddad, 2003) هذه الظواهر بوصفها سمات متكررة في إنتاج المتعلمين الكتابي، مما يستدعي التعامل معها بوصفها مؤشرات تشخيصية لا مجرد أخطاء سطحية. وفي ضوء استمرار هذه الظواهر في السياق التعليمي الراهن، تبرز الحاجة إلى أدوات قياس قادرة على رصد مظاهر التداخل ومستويات السيطرة اللغوية بصورة كمية ومنهجية (Manor& Watad, 2024; Migaheva& Li, 2025).

2.6 نحو تقويم كتابي يستند إلى إطار نظري واضح

بالنظر إلى الكتابة بوصفها مهارة إنتاجية مركبة ومتعددة الأبعاد، تؤكد الدراسات في مجال تقويم الكتابة بلغة ثانية (DeVellis, 2017; Weigle, 2002) أن بناء أدوات قياس فعالة لا يمكن أن يقوم على إجراءات إحصائية معزولة عن الأساس النظري، بل يتطلب تحديداً واضحاً للبنى المراد قياسها، وربطها بإجراءات تحليلية تضمن صدق المقياس وثباته وملاءمته للغرض التعليمي أو التشخيصي المستهدف.

وتشير معايير القياس والتقويم التربوي إلى أن صلاحية أدوات القياس لا تتفصل عن سياق استخدامها، وأنه لا يوجد مقياس واحد صالح لجميع السياقات التعليمية، بل نماذج عامة يمكن تكيفها تبعاً لطبيعة اللغة، والمرحلة التعليمية، وأهداف التقويم (AERA, APA& NCME, 2014). ومن هذا المنطلق، يُنظر إلى تقويم مهارة التعبير الكتابي بوصفه عملية تستند إلى إطار نظري متكامل يراعي الخصوصيات اللغوية والسياقية للمتعلمين، ويوفر أساساً علمياً لبناء مقياس تشخيصي ملائم للسياق التعليمي الذي تستهدفه الدراسة الحالية.

3. الدراسات السابقة

تم استعراض الدراسات السابقة ذات الصلة بتقويم مهارات الكتابة في اللغات الثانية، مع التركيز على الأطر النظرية المعتمدة، والأبعاد التي تناولتها أدوات التقويم، وأنواع المقاييس المستخدمة في تقييم الأداء الكتابي. كما تم تناول الدراسات التي بحثت صعوبات الكتابة في سياق تعلم لغة ثانية، والدراسات التي تناولت الكتابة باللغة العبرية لدى ناطقين بالعربية، وذلك بهدف الوقوف على التوجهات المنهجية السائدة، وتحديد موقع الدراسة الحالية ضمن هذه الأدبيات. وقد نظمت الدراسات وفق محاور موضوعية مترابطة، بما يخدم بناء المقياس المقترح وتبرير الحاجة إليه.

3.1 قياس وتقويم مهارات الكتابة في اللغات الثانية

شهدت دراسات تقويم مهارات الكتابة في اللغات الثانية خلال السنوات الأخيرة تحولاً واضحاً توجهاتها، إذ لم يعد الاهتمام مقتصرًا على منح درجة كلية للنصوص المكتوبة، بل اتجه الباحثون بصورة متزايدة إلى تطوير أدوات تقويم تحليلية متعددة الأبعاد، تنطلق من تعريف نظري أكثر دقة لمفهوم جودة الكتابة، ويعكس هذا التحول وعياً متنامياً بطبيعة الكتابة بوصفها

مهارة مركبة تتداخل فيها أبعاد لغوية وتنظيمية ومعرفية، لا يمكن اختزالها في تقدير عام للنص.

وفي هذا السياق، هدفت دراسة بلاكانس ولي (Plakans & Lee, 2025) إلى تقديم مراجعة تحليلية شاملة للأبحاث التي تناولت تقويم الكتابة في اللغة الثانية، مع التركيز على الأطر النظرية التي استندت إليها أدوات القياس، وأظهرت نتائج الدراسة أن عدداً غير قليل من أدوات تقويم الكتابة يعاني من غموض بنائي في تحديد الأبعاد المقاسة، ويميل إلى التركيز على الجوانب اللغوية السطحية، مثل الدقة النحوية والإملائية، على حساب أبعاد تنظيم النص وبناء المعنى. وكشفت النتائج عن حاجة ملحة إلى تطوير مقاييس تحليلية أكثر شمولاً، تراعي طبيعة الكتابة بوصفها مهارة متعددة المكونات، وهو ما يشكل أحد المراكز النظرية التي يستند إليها بناء المقياس في الدراسة الحالية.

وفي إطار السعي إلى تطوير أدوات تقويم أكثر دقة، هدفت دراسة زو وآخرين (Zou et al., 2024) إلى بناء سلم تقويمي تحليلي للكتابة والتحقق من صلاحيته وقدرته على التمييز بين مستويات الأداء الأكاديمي المختلفة. وأظهرت نتائج الدراسة أن السلم التحليلي المقترح يتمتع بقدرة جيدة على التفريق بين مستويات الأداء، ويسهم في الحد من أثر التباين بين المقيمين، كما يُتيح تقديم توصيفات تحليلية للأداء الكتابي يمكن الاستفادة منها في التشخيص التربوي. وتُبرز هذه النتائج أهمية اعتماد أدوات تقويم تحليلية متعددة الأبعاد في تقييم الكتابة بلغة ثانية، لما توفره من دقة أكبر في رصد الفروق الفردية مقارنة بأساليب التقدير الكلي للنص.

وتعد المقاييس التحليلية من أكثر الأدوات استخداماً في تقويم الكتابة بلغة ثانية، لما تتيحه من تفكيك الأداء الكتابي إلى مكونات فرعية قابلة للملاحظة والتقييم. وفي هذا الإطار، تناولت دراسة هارش وآخرون (Harsch et al., 2024) صلاحية استخدام سلم تقويم تحليلي في تقييم مهام الكتابة بلغة ثانية، مع التركيز على فحص اتساق المقيمين ووضوح مستويات السلم التقويمي. وأظهرت نتائج الدراسة أن بعض مستويات السلم لم تكن مميزة على نحو كاف، وأن عدداً من الواصفات احتاج إلى إعادة ضبط لضمان اتساق التقدير بين المقيمين. وتُبرز هذه النتائج أهمية العناية الدقيقة بصياغة بنود المقاييس التحليلية وتحديد مستويات الأداء بصورة واضحة، بما يضمن دقة التقويم وحساسيته للفروق الفردية، ويعزز صلاحيته للاستخدام التشخيصي في تقويم مهارات الكتابة بلغة ثانية.

وفي دراسة أخرى، قارن باور وآخرون (Bouwer et al., 2024) بين طريقتين شائعتين في تقويم جودة الكتابة، هما التقدير القائم على معايير مرجعية محددة، والحكم المقارن، وذلك بهدف فحص مدى تقارب البناء المقاس واختلاف خصائص القياس في كلتا الطريقتين. وأظهرت نتائج الدراسة أن الطريقتين تقيسان البناء العام نفسه لجودة الكتابة، غير أنهما تختلفان في توزيع الدرجات وفي درجة الحساسية لرصد الفروق الفردية بين المتعلمين، كما أظهرت النتائج أن التقدير القائم على معايير مرجعية يوفر توصيفاً تحليلياً أدق لمكونات الأداء الكتابي، في حين يقتصر الحكم المقارن على ترتيب عام للأداء دون تقديم معلومات تشخيصية مفصلة. وتشير هذه النتائج إلى أهمية اختيار أداة التقويم بما يتلاءم مع أهداف القياس، ولا سيما عندما يكون الغرض تشخيص مهارات كتابية فرعية متعددة، وهو ما يدعم اعتماد التقويم التحليلي في بناء المقاييس الموجهة لأغراض تشخيصية وتربوية.

وترى الباحثة أن الدراسات التي تناولت تقويم الكتابة في اللغات الثانية، تكشف عن انتقال واضح بالتقدير الكلي للنصوص إلى اعتماد مقاربات تقويمية تستند إلى تعريف بنائي أكثر دقة لمفهوم جودة الكتابة. فقد أكدت دراسة بلانكاس ولي (Plakans & Lee, 2025) أهمية بناء حجة صدق متكاملة عند تطوير أدوات تقويم الكتابة، مع التنبيه إلى أن غياب الوضوح البنائي في تحديد الأبعاد قد يحد من عدالة تفسير الدرجات وقيمتها التربوية. وعلى المستوى التطبيقي، قدمت دراسة زو وآخرين (Zou et al., 2024) نموذجاً لكيفية ترجمة هذا الوعي النظري إلى إجراءات تقنين فعلية، من خلال

بناء سلم تحليلي، والتحقق من صلاحيته وقدرته على التمييز بين مستويات الأداء، إضافة إلى ضبط اتساق المقيمين قبل توظيف الأداة لأغراض تشخيصية. ويكتمل هذا التوجه بدراسة هارش وآخرون (Harsch et al., 2024)، التي أظهرت أن بناء سلال تحليلية لا يضمن بالضرورة جودة التقويم ما لم تُفحص دقة الواصفات وتميز مستويات الأداء، إذ بينت الدراسة وجود مستويات غير مميزة وواصفات تحتاج إلى إعادة ضبط لضمان اتساق التقدير.

ومن جهة أخرى، أوضحت دراسة باور (Bouwer, 2024) أن طريقة التقويم نفسها تؤثر في حساسية النتائج وتوزيع الدرجات، حتى عندما يكون البناء المقاس واحداً، مثل جودة النص. فقد أظهرت أن التقدير القائم على معايير مرجعية يوفر معلومات تحليلية أدق حول مكونات الأداء الكتابي، في حين تقتصر الطرائق المقارنة على ترتيب عام للأداء دون تقديم معطيات تشخيصية تفصيلية. وتبرز هذه النتيجة أهمية مواءمة أداة التقويم مع هدف القياس، ولا سيما عندما يكون الغرض تشخيص مهارات كتابية فرعية.

وبناء على ما تقدم، تشير هذه الدراسات مجتمعة إلى أن تقويم الكتابة الفعال لا يقوم على اختيار نموذج نظري أو أداة جاهزة فحسب، بل على مواءمة دقيقة بين البناء النظري، وصياغة المحكات، وآليات التطبيق الإجرائي، بما يضمن حساسية الأداة للفروق النوعية في الأداء الكتابي. وتستفيد الدراسة الحالية من هذه النتائج في تبرير اعتماد تقويم تحليلي متعدد الأبعاد، مع التأكيد على ضرورة تكيف المحكات والبنود بما يتلاءم مع خصائص اللغة العبرية كلغة ثانية، والسياق المدرسي للطلبة العرب.

3.2 صعوبات الكتابة في تعلم اللغة الثانية

تشير الأدبيات الحديثة في مجال تعلم اللغة الثانية إلى أن صعوبات الكتابة تمثل أحد أكثر التحديات تعقيداً في مسار اكتساب اللغة، نظراً إلى أن الكتابة مهارة مركبة تتطلب توظيفاً متزامناً للمعرفة اللغوية، والعمليات المعرفية، والقدرة على تنظيم النص وبنائه بصورة متماسكة. وقد تناولت دراسات عديدة هذه الصعوبات من زوايا مختلفة، ساعية إلى تحديد مصادرها وأثرها في جودة الأداء الكتابي لدى المتعلمين.

وفي هذا السياق سعت دراسة تاي ومينغيشا (Taye & Mengesha, 2024) إلى الوقوف على طبيعة الصعوبات التي يواجهها متعلمو اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في الكتابة، من خلال الجمع بين بيانات كمية، مثل اختبارات الكتابة، والاستبانات، وبيانات نوعية تمثلت بالمقابلات التي عكست أداء الطلبة وتصورات معلمهم. وأظهرت نتائج الدراسة أن كثيراً من المتعلمين يعانون من مستوى كتابي متوسط، يتسم بضعف الثروة المعجمية والتحكم بالقواعد النحوية، وهي صعوبات ظهرت بوصفها عوائق متكررة في إنتاج نصوص مكتوبة دقيقة وواضحة. ولم تقتصر هذه التحديات على الجوانب اللغوية فحسب، بل امتدت لتشمل قصوراً واضحاً في التعامل مع عمليات الكتابة نفسها، ولا سيما في مرحلتَي التخطيط والمراجعة، الأمر الذي انعكس في ضعف تنظيم النصوص وتماسكها. وتكشف هذه النتائج أن صعوبات الكتابة في اللغة الثانية ذات طبيعة متعددة الأبعاد، ولا يمكن اختزالها في أخطاء لغوية سطحية.

ومن زاوية مختلفة، هدفت دراسة آن ولي (An & Li, 2024) إلى فحص العوامل الوجدانية المرتبطة بالكتابة في اللغة الثانية، مع التركيز على أثر القلق الكتابي والكفاءة الذاتية في أداء المتعلمين. وقد بينت نتائج الدراسة وجود علاقة سلبية واضحة بين مستويات القلق الكتابي وجودة الأداء، في حين ارتبطت الكفاءة المرتفعة بأداء كتابي أفضل من حيث التنظيم والدقة والقدرة على إنجاز المهام الكتابية. وتشير هذه النتائج إلى أن صعوبات الكتابة لا تعود دائماً إلى نقص المعرفة اللغوية وحده، بل قد ترتبط أيضاً بعوامل نفسية تؤثر في استعداد المتعلم للكتابة وثقته بقدرته على التعبير بلغة ثانية، وهو ما ينعكس بصورة غير مباشرة في جودة النصوص المنتجة.

يتضح من استعراض الدراسات التي تناولت صعوبات الكتابة في تعلم اللغة الثانية، أن هذه الصعوبات لا تقتصر على جانب واحد من الأداء، بل تتوزع على مستويات متعددة تشمل الجوانب اللغوية، والجوانب الإجرائية المرتبطة بعمليات الكتابة، والتنظيم النصي، إضافة إلى الأبعاد الوجدانية المصاحبة لعملية الكتابة. كما تكشف هذه الدراسات عن تباين واضح في طبيعة هذه الصعوبات وحدتها بين المتعلمين، وهو ما يؤكد محدودية التقديرات العامة للأداء الكتابي، وبرز الحاجة إلى أدوات تقويم قادرة على تفكيك الأداء الكتابي ورصد هذه الأبعاد بصورة مستقلة. ويكتسب هذا التوجه أهمية خاصة حين يوظف التقويم لأغراض تشخيصية، بما يتيح فهماً أدق لمواطن الضعف، ويوجه التدخلات التعليمية على نحو أكثر فاعلية.

3.3 الكتابة باللغة العبرية لدى الطلبة العرب

في سياق أكثر خصوصية، تناولت مجموعة من الدراسات الكتابة باللغة العبرية كلغة ثانية لدى ناطقين بالعربية، مع التركيز على خصائص الأداء والصعوبات التي تُميز هذا السياق التعليمي.

فقد تناولت دراسة أبو ربيعة وآخرين (Abu-Rabiah et al., 2023) الكتابة باللغة العبرية لدى الطلبة العرب في المرحلة الثانوية بهدف تحليل الأخطاء التركيبية في النصوص المكتوبة، والتمييز بين الأخطاء النمائية والأخطاء الناتجة عن التداخل اللغوي من اللغة العربية. واعتمدت الدراسة تحليلاً وصفيًا لمدونة من النصوص الكتابية التي أنتجت في نقطتين زمنيتين تفصل بينهما فترة تعلم ممتدة، بما أتاح تتبع الأخطاء واستقرارها عبر الزمن. وظهرت نتائج الدراسة أن عدداً من الأخطاء التركيبية المرتبطة بتأثير اللغة العربية ظل حاضراً حتى في المستويات المتقدمة من التعلم، في حين أظهرت الأخطاء النمائية تراجعاً نسبياً مع تقدم مستوى المتعلمين. وتتقاطع هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة هاشكيل شاهام وآخرين (Haskel-Shaham et al., 2018)، التي بينت أن أثر العربية الأم يظهر في كتابة الطلبة العرب بالعبرية في مستويات متعددة تشمل الصرف والنحو والمفردات والدلالة البنية البلاغية، كما أوضحت أن التحسن في بعض جوانب لا يصاحبه بالضرورة تحسن مماثل في الجوانب النحوية. كما دعمت دراسة هينكين (Henkin, 2020) هذا التوجه حين أظهرت أن بعض مظاهر التداخل من العربية في العبرية المكتوبة تستمر عبر المراحل التعليمية، وأن الأخطاء التركيبية تبدو أكثر ثباتاً من بعض الأخطاء الموضوعية في الإملاء أو الصرف. كذلك وسعت دراسة منور (Manor, 2016) النظر إلى هذا المجال من زاوية بناء النص، إذ أوضحت أن الصعوبة في الكتابة الإقناعية بالعبرية لدى الطلبة العرب لا تقتصر على صحة التراكيب، بل تمتد أيضاً إلى التعقيد التركيبي، وتنظيم العلاقات بين الجمل، واستخدام الروابط المنطقية استخداماً محدوداً.

وفي مجال المفردات، تناولت دراسة أبو ربيعة (Abu-Rabiah, 2024) مسألة قياس الرقي المعجمي في تعلم العبرية كلغة ثانية لدى الناطقين بالعربية، من خلال فحص العلاقة بين مستوى صعوبة المفردات وقدرة المتعلمين على استخدامها استخداماً إنتاجياً في الكتابة، وقد أظهرت نتائجها أن دقة الأداء تتخفف كلما ارتفع مستوى الرقي المعجمي للكلمات المستخدمة، كما كشفت عن فجوة بين المفردات الاستقبالية والمفردات الإنتاجية المضبوطة، وإن كانت هذه الفجوة تضيق مع زيادة زمن التعلم. كما هدفت دراسة أبو ربيعة (Abu-Rabiah, 2025) إلى تقدير حجم المفردات الإنتاجية الفعلية لدى الناطقين بالعربية عند الانتقال إلى التعليم العالي، وأظهرت نتائجها أن هذا الحجم كان محدوداً نسبياً، مع اعتماد واضح على المفردات الأعلى شيوعاً في العبرية، وتبرز هذه النتائج أن الكتابة بالعبرية لدى الطلبة العرب لا تتحدد بسلامة التراكيب وحدها، بل تتأثر أيضاً بمدى القدرة على توظيف المفردات توظيفاً إنتاجياً، وبمستوى التنوع المعجمي، وبقدرة المتعلم على استخدام ما يعرفه من مفردات استخداماً فعلياً ودقيقاً في النص.

وتُظهر الدراسات التي تناولت الكتابة باللغة العبرية لدى الطلبة العرب أن هذا المجال يتسم بخصوصية لغوية واضحة، ناتجة عن كون العبرية لغة ثانية تكتسب في سياق تعليمي عربي، وما يرافق ذلك من تداخل لغوي مستمر بين العربية والعبرية في الإنتاج الكتابي. فقد بينت نتائج دراسة أبو ربيعة وآخرين (Abu-Rabia et al., 2023) أن الأخطاء التركيبية المرتبطة بتأثير اللغة العربية لا تختفي مع تقدم مستوى التعلم، بل تستمر حتى في المراحل المتقدمة، في مقابل تراجع نسبي للأخطاء النحوية، وهو ما يشير إلى أن التداخل اللغوي يمثل لدى بعض المتعلمين نمطا مستقرا في الأداء الكتابي، لا ظاهرة مرحلية عابرة. وتتسجم هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراستا (Henkin, 2020; Haskel-Shaham et al., 2018) التان أبرزتا استمرار أثر اللغة الأم في مستويات متعددة من الكتابة بالعبرية، ولا سيما في الجوانب التركيبية. كما تضيف نتائج منور (Manor, 2016) بعدا آخر لهذه الصورة، إذ تبين أن الصعوبة لا تقف عند حدود الخطأ التركيبي المفرد، بل تمتد أيضا إلى تنظيم العلاقات داخل النص وبناء الروابط المنطقية فيه. وتكتسب هذه المعطيات أهمية مباشرة في سياق تقويم الكتابة، لأنها تبرز الدقة التركيبية وتنظيم الخطاب بوصفهما بُعدين أساسيين في تحليل هذا الأداء. وفي ضوء ذلك، أسهمت هذه الدراسة في توجيه بناء المقياس الحالي نحو ضرورة صياغة محكات للدقة التركيبية، تراعي أنماط الأخطاء الشائعة الناتجة عن التداخل العربي العبري، بما يسمح بالتمييز بين الأخطاء النحوية العامة والأخطاء المرتبطة بتأثير اللغة الأم، ويعزز الوظيفة التشخيصية للمقياس في السياق المدرسي.

ومن جهة أخرى، توضح الدراسات التي تناولت المفردات في كتابة العبرية لدى الناطقين بالعربية وجود فجوة واضحة بين المعرفة المعجمية الاستقبالية والقدرة على توظيف المفردات إنتاجا في النصوص المكتوبة. فقد أظهرت دراسة أبو ربيعة (Abu-rabiah, 2024) أن المتعلمين يمتلكون معرفة استقبالية أوسع من قدرتهم على الاستخدام الإنتاجي للمفردات، وأن دقة الأداء الكتابي تتخفض مع ارتفاع مستوى الرقي المعجمي للكلمات المستخدمة. كما بينت دراسة أبو ربيعة (Abu-rabiah, 2025) أن حجم المفردات الإنتاجية في الكتابة الأكاديمية محدود نسبيا، ويتسم بالاعتماد على مفردات عالية الشيوع، مع ضعف في تنوع المفردات داخل النص الواحد. وتشير هذه النتائج مجتمعة إلى أن الحكم العام على سلامة اللغة لا يكفي لتقدير جودة الكتابة بالعبرية لدى الطلبة العرب، وأن الثروة المعجمية الإنتاجية تمثل بعدا مستقلا ومركزيا في تقويم الأداء الكتابي. وفي هذا الإطار، أسهمت هذه الدراسات في توجيه بناء المقياس الحالي نحو تضمين مؤشرات تقيس تنوع المفردات، ومستوى رقيها، وقدرة الطالب على تجنب التكرار، لا الاكتفاء بقياس معرفة المعاني أو حجم المفردات بصورة عامة.

وعليه، يظهر هذا المحور أن تقويم الكتابة باللغة العبرية لدى الطلبة العرب يتطلب أدوات قياس تراعي الخصوصية اللغوية والسياقية لهذا المجتمع التعليمي، وتتعامل مع الكتابة بوصفها بنية متعددة الأبعاد، تتداخل فيها الدقة التركيبية المتأثرة بالتداخل اللغوي مع الثروة المعجمية الإنتاجية. ومن هذا المنطلق، استفادت الدراسة الحالية من نتائج هذه الدراسات في بناء مقياس تشخيصي متعدد الأبعاد، يهدف إلى رصد أنماط الأداء الكتابي بصورة دقيقة وموضوعية، وتوفير أساس تقويمي يمكن الاعتماد عليه في التقييم التربوي وتوجيه الدعم اللغوي في المرحلة الثانوية.

4. منهجية الدراسة

4.1 منهج الدراسة: اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، لكونه الأنسب للدراسات التي تهدف إلى بناء أدوات القياس والتحقق من خصائصها السيكمترية، دون التدخل في المتغيرات أو التلاعب بها. ويستخدم هذا المنهج على نطاق واسع في الأبحاث التربوية التي تسعى إلى وصف الظواهر التعليمية وتحليلها، وفحص مدى ملائمة الأدوات للغرض الذي طورت من أجله (علام، 2000). كما يوفر إطارا مناسباً لصياغة الفقرات، وتحكيمها، وتحليل الاتساق الداخلي، والتحقق من صلاحية الأداة في السياق التربوي المستهدف (DeVellis, 2016).

4.2 مجتمع الدراسة: تكوّن مجتمع البحث من طلبة الصف الثاني عشر في إحدى المدارس الثانوية العربية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر، والبالغ عددهم (176) طالبا وطالبة، وقد اختيرت هذه المدرسة لملاءمتها لسياق الدراسة، ولتوافر الظروف المناسبة لتطبيق إجراءات بناء المقياس والتحقق من خصائصه الأولية.

4.3 عينة الدراسة: تكونت عينة التقنين من عينة قصدية، روعي في اختيارها تمثيل مستويات التحصيل المختلفة في اللغة العبرية. بلغ حجمها (30) طالباً وطالبة من خمسة صفوف ثاني عشر، إذ تم اختيار ستة طلبة من كل صف، بواقع طالبين من ذوي التحصيل المرتفع، وطالبين من ذوي التحصيل المتوسط، وطالبين من ذوي التحصيل المنخفض. ويهدف هذا التنوع إلى إتاحة فحص أولي لقدرة المقياس على التمييز بين مستويات أداء مختلفة، وتوفير مؤشرات أولية عن مدى ملاءمته للاستخدام في البيئة المدرسية (DeVellis, 2016).

4.4 أداة الدراسة: اعتمدت الدراسة مقياساً من إعداد الباحثة لقياس مهارات التعبير الكتابي باللغة العبرية لدى طلبة الصف الثاني عشر. ويتكون المقياس في صورته النهائية من (40) فقرة موزعة على (8) مجالات، وهي: قواعد اللغة العبرية، ومفردات اللغة العبرية، ومهارة الإملاء، واستخدام علامات الترقيم، ووضوح الأفكار، وتنظيم الأفكار، والتنوع في أساليب الكتابة، وفهم طبيعة اللغة العبرية. وثُقِّس استجابات الطلبة باستخدام مقياس ليكرت الخماسي المتردد، وفق البدائل الآتية: (5= تتطبق علي دائماً، 4= تتطبق علي غالباً، 3= تتطبق علي أحياناً، 2= تتطبق علي نادراً، 1= لا تتطبق علي).

ويهدف هذا المقياس إلى مساعدة المعلم في تقييم جوانب الأداء الكتابي لدى الطلبة باللغة العبرية بصورة أكثر تفصيلاً من الاكتفاء بالعلامة النهائية، وذلك من خلال مؤشرات تكشف عن جوانب القوة والضعف في هذا الأداء كما تظهر في استجابات الطلبة على فقرات المقياس. وعليه، لا يقدم المقياس بديلاً عن تقييم الأداء الكتابي الفعلي، وإنما يمثل أداة مساندة تساعد المعلم في التشخيص التربوي، وتوجيه المتابعة التعليمية في ضوء المجالات التي تحتاج إلى دعم.

4.5 إجراءات بناء وتقنين المقياس: اتبعت الدراسة مجموعة من الإجراءات المنهجية في بناء المقياس والتحقق من ملاءمته للاستخدام التربوي، وذلك على النحو الآتي:

4.5.1 الأساس النظري لبناء المقياس: انطلق بناء مقياس مهارات التعبير الكتابي باللغة العبرية من التصور النظري للكتابة بوصفها مهارة إنتاجية مركبة في تعلم اللغة الثانية، تتداخل فيها أبعاد لغوية وتنظيمية ودلالية، ولا تقتصر على صحة الشكل اللغوي فحسب، بل تشمل أيضاً القدرة على تنظيم الأفكار، وبناء المعنى، وتحقيق الاتساق داخل النص المكتوب (Hyland, 2015; Weigle, 2002). واستناداً إلى هذا التصور، حددت مجالات المقياس بما يعكس الجوانب الأساسية للأداء الكتابي لدى المتعلمين في المرحلة الثانوية.

فقد أُستند مجال قواعد اللغة العبرية إلى دراستي (Weigle, 2002; Barrot & Agdeppa, 2021) التي تؤكد مركزية الدقة الصرفية والنحوية في تقييم جودة الكتابة بلغة ثانية. أما مجال المفردات فاستند إلى دراسات (Abu-Rabiah, 2025; Abu-Rabiah, 2024) التي أبرزت أهمية الثروة المعجمية، ودقة توظيف المفردات، وتنوعها في النص المكتوب. كما استند مجال الإملاء إلى دراستي (Schiff & Ravid, 2004; Ravid, 2001) حيث تناولت أثر نظام الكتابة في اللغة العبرية، وما يفرضه من متطلبات على المتعلم في التمييز البصري، والوعي، والصرفي، خاصة في ضوء طبيعة النظام الكتابي غي المشكول. في حين يرتبط مجال استخدام علامات الترقيم بدوره في تنظيم المعنى وتسهيل قراءة النص، بوصفه عنصراً يساهم في ضبط العلاقات بين الجمل والأفكار داخل البنية النصية (Weigle, 2002). أما مجالاً

وضوح الأفكار وتنظيم الأفكار، فقد استندا إلى دراستي (Vandermeulen et al., 2024; Weigle, 2002) التي تنظر إلى جودة النص من خلال وضوح الفكرة وتسلسلها، وتحقيق الاتساق والانسجام بين الجمل والفقرات. ويعكس مجال التنوع في أساليب الكتابة قدرة المتعلم على تكييف أسلوبه الكتابي بحسب متطلبات المهمة، وهو ما ينسجم مع التصورات التي تنظر إلى الكتابة بوصفها عملية مرنة تتأثر بالغرض والسياق والنوع النصي (Hyland, 2015). وفي ضوء خصوصية تعلم اللغة العبرية كلغة ثانية لدى الطلبة العرب، ثم تضمين مجال فهم طبيعة اللغة العبرية بوصفه مجالا يعكس وعي المتعلم بخصائص النظام اللغوي العبري، وبمظاهر التداخل اللغوي المحتملة مع اللغة العربية (Allen & Manor, 2023; Watad, 2024; Abu-Rabiah et al. 2023).

وبناء على هذا الأساس النظري، صيغت بنود المقياس بصورة تغطي هذه المجالات تغطية متوازنة، بما يتيح للمعلم الاستفادة من نتائجه في فهم الجوانب التي تحتاج إلى دعم في الأداء الكتابي.

4.5.2 صياغة بنود المقياس: صاغت الباحثة بنود المقياس في صورته الأولية، مع الحرص على وضوح الصياغة، وبساطتها، وملاءمتها للمستوى العمري والمعرفي لطلبة الصف الثاني عشر. كما روعي أن تعبر كل فقرة عن جانب محدد من الجوانب الأداء الكتابي، وأن تكون قابلة للفهم والتقدير من قبل الطلبة، بما يعزز اتساق الأداة ووضوحها (Allen & Yen, 2002).

4.5.3 صدق المحتوى: عرضت الصورة الأولية للمقياس على مجموعة من المحكمين المختصين في مجالات تعليم اللغة العبرية، والقياس والتقويم التربوي، وطرائق تدريس اللغات. وذلك للحكم على مدى ملاءمة الفقرات للمجالات التي تنتمي إليها، وسلامة صياغتها، ووضوحها بالنسبة للفئة المستهدفة. وفي ضوء ملاحظات المحكمين، أجريت التعديلات اللازمة على بعض الفقرات حذفاً أو إعادة صياغة، بما أسهم في تحسين تمثيل المقياس لمجالاته، وتعزيز صلاحيته للاستخدام في السياق التربوي المستهدف.

4.5.4 التطبيق الميداني: طبق المقياس في صورته المعدلة على عينة الدراسة، بعد التأكد من وضوح التعليمات للطلبة، والتأكيد على سرية الاستجابات واستخدامها لأغراض البحث العلمي فقط، وقد أتاح هذا التطبيق استخراج المؤشرات الإحصائية اللازمة للتحقق من خصائص المقياس.

4.5.5 صدق المقياس: جرى التحقق من صدق المقياس من خلال صدق المحتوى، إلى جانب الاتساق بين الفقرات والمجالات التي تنتمي إليها بوصفه مؤشراً داعماً لسلامة بناء المقياس. وقد تحقق صدق المحتوى من خلال تحكيم الخبراء، الذين راجعوا الفقرات من حيث ملاءمتها للمجالات المحددة، ووضوح صياغتها، ومدى مناسبتها للفئة المستهدفة. كما جرى فحص اتساق الفقرات مع المجالات التي تنتمي إليها من خلال تحليل معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للمجال الذي تندرج تحته، وذلك بهدف التحقق من مدى انسجام الفقرات مع البناء النظري الذي استند إليه إعداد المقياس. وتعد هذه الإجراءات مناسبة لطبيعة الدراسة وحجم عينتها، كما توفر مؤشرات أولية داعمة لسلامة بناء الأداة وملاءمتها للاستخدام التربوي.

4.5.6 ثبات المقياس - تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام معامل كرونباخ ألفا لقياس الاتساق الداخلي، وذلك على مستوى المقياس ككل، وعلى مستوى مجالاته الفرعية. ويعكس هذا المعامل درجة تجانس الفقرات واتساقها في قياس الجوانب المستهدفة، بما يساعد في الحكم على مدى إمكان استخدام المقياس استخداماً تربوياً مسانداً في تقييم الأداء الكتابي وتشخيص جوانب القوة والضعف لدى الطلبة (Tavakol & Dennick, 2011; DeVellis, 2016).

4.6 المعالجات الإحصائية: لتحقيق أهداف الدراسة، استخدمت مجموعة من المعالجات الإحصائية الملائمة لطبيعة البيانات وأغراض التحليل، وذلك على النحو الآتي:

1. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لوصف استجابات أفراد العينة على فقرات المقياس ومجالاته.
2. معاملات ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه، بوصفها مؤشرا داعما لصدق البناء.
3. معامل كرونباخ ألفا للتحقق من الاتساق الداخلي للمقياس على مستوى المجالات والمقياس ككل.

5. عرض النتائج ومناقشتها

يعرض هذا الفصل نتائج الدراسة في ضوء أسئلتها، وذلك وفق التسلسل المنطقي المرتبط ببناء المقياس، ثم التحقق من دلالات صدقه، ثم التحقق من دلالات ثباته.

5.1 السؤال الأول: ما الصورة النهائية لمقياس "مهارات التعبير الكتابي باللغة العبرية"؟

أسفر بناء مقياس مهارات التعبير الكتابي باللغة العبرية، في ضوء الأدبيات التربوية وملاحظات المحكمين، عن صورة نهائية تكونت من (40) فقرة موزعة على (8) مجالات، بواقع (5) فقرات لكل مجال. وقد خضع المقياس في صورته الأولية للتحكيم العلمي، وأجريت في ضوء ملاحظات المحكمين تعديلات على عدد من الفقرات من حيث الصياغة والوضوح وملاءمة المجال، إلى أن استقر في صورته النهائية المعتمدة. ويبين الجدول (1) مجالات المقياس وعدد فقراته وأرقامها، في حين ترد الصورة الكاملة للمقياس في الملحق (أ).

جدول (1): الصورة النهائية لمقياس مهارات التعبير الكتابي باللغة العبرية

رقم المجال	المجال	عدد الفقرات	أرقام الفقرات
1	قواعد اللغة العبرية	5	1-5
2	مفردات اللغة العبرية	5	6-10
3	مهاراة الإملاء	5	11-15
4	استخدام علامات الترقيم	5	16-20
5	وضوح الأفكار	5	21-25
6	تنظيم الأفكار	5	26-30
7	التنوع في أساليب التعبير الكتابي	5	31-35
8	فهم خصائص نظام اللغة العبرية	5	36-40
	المجموع	40	

ويتضح من جدول (1) أن المقياس صمم في صورة متعددة المجالات، بما يسمح بتقييم جوانب مختلفة من الأداء الكتابي باللغة العبرية، وعدم الاكتفاء بتقدير عام أو علامة كلية، كما يعكس هذا البناء توجه الدراسة نحو توفير أداة مساندة تساعد المعلم في التعرف إلى جوانب القوة والضعف في الأداء الكتابي لدى الطلبة بصورة أكثر تفصيلاً.

5.2 السؤال الثاني: ما دلالات صدق مقياس مهارات التعبير الكتابي باللغة العبرية لدى طلبة المرحلة الثانوية؟

جرى التحقق من دلالات صدق المقياس من خلال مؤشرين رئيسيين وهما: صدق المحتوى والاتساق البنائي لل فقرات مع المجالات التي تنتمي إليها. ففيما يتعلق بصدق المحتوى، عرض المقياس على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجالات تدريس اللغة العبرية، والقياس والتقويم، والتدقيق اللغوي، وبلغ عددهم (5) محكمين. وذلك للحكم على مدى ملاءمة الفقرات للمجالات التي تنتمي إليها، ووضوح صياغتها، ومناسبتها للفئة المستهدفة. وقد أبدى المحكمون ملاحظات تتعلق بصياغة بعض الفقرات ودرجة وضوحها وملاءمتها للمجالات المحددة، وفي ضوء هذه الملاحظات، أجريت التعديلات اللازمة على المقياس. وبعد إدخال التعديلات، عرضت الصيغة المعدلة من المقياس مرة أخرى على المحكمين أنفسهم، الذين أبدوا درجة مرتفعة من الاتفاق على ملاءمة الفقرات وتمثيلها للمجالات التي وضعت لقياسها، مما يدل على تمتع المقياس بدرجة مناسبة من صدق المحتوى وصلاحيته للاستخدام في الدراسة الحالية.

5.2.1 نتائج الصدق البنائي للمقياس

للتحقق من دلالات الصدق البنائي على المستوى الإحصائي، حسبت معاملات ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه، وذلك بوصفها مؤشراً على مدى اتساق الفقرة مع المجال الذي وضعت لقياسه، وتظهر النتائج في جدول (2).

جدول (2): معامل الارتباط المصححة بين فقرات المقياس والدرجة الكلية للمجالات التي تنتمي إليها

المجال	الفقرات	نطاق معامل الارتباط
1 قواعد اللغة العبرية	5-1	0.911** - 0.784**
2 مفردات اللغة العبرية	10-6	0.897** - 0.615**
3 مهارة الإملاء	15-11	0.799** - 0.644**
4 استخدام علامات الترقيم	20-16	0.938** - 0.766**
5 وضوح الأفكار	25-21	0.869** - 0.708**
6 تنظيم الأفكار	30-26	0.804** - 0.621**
7 التنوع في أساليب التعبير الكتابي	35-31	0.874** - 0.791**
8 فهم خصائص نظام اللغة العبرية	40-36	0.865** - 0.783**

** دال إحصائياً على مستوى (0.01)

يتضح من جدول (2) أن معاملات الارتباط المصححة بين فقرات المقياس والدرجة الكلية للمجالات التي تنتمي إليها جاءت جميعها موجبة، وتراوح بين (0.615) و (0.938)، وهي قيم تشير إلى ارتباطات قوية إلى قوية جداً بين الفقرات والمجالات التي تنتمي إليها. ويدل ذلك على اتساق الفقرات مع المجالات التي وضعت لقياسها، ويدعم سلامة البناء النظري للمقياس. كما تعكس هذه النتائج درجة مناسبة من الاتساق الداخلي داخل كل مجال، بما يعزز دلالات الصدق البنائي للمقياس. وبناء على ما سبق، يمكن القول أن مقياس مهارات التعبير الكتابي باللغة العبرية يتمتع بدلالات مناسبة من صدق المحتوى والصدق البنائي، ما يدعم صلاحيته للاستخدام في الدراسة الحالية.

5.3 السؤال الثالث: ما دلالات ثبات مقياس مهارات التعبير الكتابي باللغة العبرية؟

للتحقق من دلالات ثبات مقياس مهارات التعبير الكتابي، تم حساب معامل الثبات باستخدام معامل كرونباخ ألفا لكل مجال من مجالات المقياس، إضافة إلى المقياس ككل.

5.3.1 عرض نتائج الثبات

جدول (3): قيم معاملات الثبات لمقياس مهارات التعبير الكتابي باللغة العبرية باستخدام معامل كرونباخ ألفا

	المجالات	البنود	معامل كرونباخ ألفا
1	قواعد اللغة العبرية	5-1	0.938
2	مفردات اللغة العبرية	10-6	0.909
3	مهارة الإملاء	15-11	0.885
4	استخدام علامات الترقيم	20-16	0.951
5	وضوح الأفكار	25-21	0.925
6	تنظيم الأفكار	30-26	0.893
7	التنوع في أساليب التعبير الكتابي	35-31	0.938
8	فهم خصائص نظام اللغة العبرية	40-36	0.935
	المقياس ككل	40	0.949

تظهر نتائج تحليل الثبات الواردة في جدول (3)، أن مقياس مهارات التعبير الكتابي باللغة العبرية يتمتع بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي، سواء على مستوى المقياس ككل أو على مستوى المجالات الفرعية. فقد بلغ معامل كرونباخ ألفا للمقياس الكلي (0.949)، وهي قيمة تشير إلى درجة عالية من تجانس بنود المقياس في قياس البناء المستهدف. كما تراوحت قيم معامل كرونباخ ألفا للمجالات الفرعية بين (0.885) و (0.951)، وجميعها تفوق الحد الأدنى المقبول لمعامل الثبات الداخلي في الدراسات التربوية. ويعكس هذا الاتساق الداخلي المرتفع تجانس كل مجال في قياس الجانب الذي صمم لتمثيله، بما يدعم ملاءمة المقياس للاستخدام في الدراسة الحالية.

وتشير هذه النتائج إلى أن المقياس يتمتع بدرجة مناسبة من الثبات، ما يجعله ملائماً للاستخدام في تقييم الأداء الكتابي باللغة العبرية، في إطار التطبيق الأولي للدراسة الحالية، مع أهمية التحقق من خصائصه على عينات أوسع في دراسات لاحقة.

5.3.2 مناقشة نتائج ثبات المقياس

أظهرت نتائج تحليل الثبات أن مقياس مهارات التعبير الكتابي باللغة العبرية يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي، سواء على مستوى المقياس ككل أم على مستوى مجالاته الفرعية. فقد سجل مجال استخدام علامات الترقيم أعلى قيمة ثبات ($\alpha = 0.951$)، في حين سجل مجال مهارة الإملاء أدنى قيمة ($\alpha = 0.885$)، ومع ذلك تبقى هذه القيمة ضمن المدى المقبول والمرتفع في الدراسات التربوية. ويمكن تفسير ارتفاع معاملات الثبات في بعض المجالات بوضوح مؤشرات الأداء التي تتناولها الفقرات، وبدرجة التجانس بين البنود التي تنتمي إلى المجال الواحد. كما قد يعكس ذلك جودة صياغة الفقرات

بعد عرضها على المحكمين وإدخال التعديلات المقترحة عليها. وفي المقابل، قد يرتبط الانخفاض النسبي في مجال الإملاء بطبيعة هذه المهارة نفسها، نظراً لتعدد مظاهر الخطأ الإملائي وتنوع مصادره، إلى جانب تأثرها بخبرات المتعلمين السابقة ومستوى ممارساتهم الكتابية.

وتشير هذه النتائج على مستوى المقياس ككل والمجالات الفرعية، إلى أن فقرات المقياس تتسم بدرجة مناسبة من الاتساق الداخلي، وهو ما يدعم إمكان استخدامه أداة مساندة في تقييم الأداء الكتابي باللغة العبرية وتشخيص جوانب القوة والضعف لدى الطلبة. كما تعكس هذه النتائج سلامة إجراءات بناء المقياس والتحكيم الذي خضع له، مع التأكيد أن هذه المؤشرات تظل في إطار التطبيق الأول وتحتاج إلى مزيد من التحقق على عينات أوسع من دراسات لاحقة.

5.4 مناقشة نتائج الصدق والثبات

تشير النتائج الكلية للتحقق من دلالات الصدق والثبات لمقياس مهارات التعبير الكتابي باللغة العبرية إلى تمتعه بدرجة مناسبة من الصدق البنائي والثبات، في إطار التطبيق الأولي للدراسة الحالية. فقد أظهرت نتائج التحكيم العلمي أن فقرات المقياس كانت ملائمة للمجالات التي تنتمي إليها، وواضحة بالنسبة إلى الفئة المستهدفة، كما أسهمت ملاحظات المحكمين في تحسين صياغة بعض الفقرات وتعزيز تمثيلها للمجالات التي وضعت لقياسها. ويعد ذلك مؤشراً مهماً على توافر درجة مناسبة من صدق المحتوى. كما بينت نتائج معاملات الارتباط المصححة بين الفقرات والدرجة الكلية للمجالات التي تنتمي إليها، أن جميع الفقرات ارتبطت بمجالاتها ارتباطاً موجباً وقوياً إلى قوي جداً، وهو ما يشير إلى اتساقها مع البناء النظري الذي استند إليه تصميم المقياس، ويدعم دلالات الصدق البنائي للمقياس. وتشير هذه النتيجة إلى أن فقرات كل مجال تسهم في قياس الجانب الذي صممت لتمثيله، بما يعكس انسجامها مع المجال الذي وضعت لقياسه.

أما على مستوى الثبات، فقد أظهر معامل كرونباخ ألفا أن المقياس يتمتع بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي، سواء على مستوى المقياس ككل أم على مستوى مجالاته الفرعية. وتشير هذه النتيجة إلى تجانس الفقرات واتساقها في قياس الجوانب المستهدفة، كما تعزز إمكان الإفادة من المقياس بوصفه أداة مساندة في تقييم الأداء الكتابي باللغة العبرية وتشخيص جوانب القوة والضعف لدى الطلبة. ويلاحظ أن قيم الثبات، على الرغم من ارتفاعها في جميع المجالات، لم تكن متماثلة تماماً، وهو أمر يمكن تفسيره في ضوء طبيعة مهارات التعبير الكتابي نفسها، باعتبارها مهارات مترابطة ولكنها غير متطابقة، فبعض المجالات تتسم بمؤشرات أداء أكثر وضوحاً أو تجانساً، في حين تتأثر مجالات أخرى بتنوع المظاهر السلوكية التي تعكسها الفقرات، كما في مجال الإملاء، ويعكس هذا التباين النسبي خصوصية المجالات الفرعية التي يتكون منها المقياس.

وبوجه عام، تدعم نتائج الصدق والثبات، عند النظر إليها بصورة تكاملية، صلاحية المقياس للاستخدام في الدراسة الحالية، كما تشير إلى أن بناءه استند إلى تصور نظري منسجم وإجراءات منهجية مناسبة. ومع ذلك، تظل هذه النتائج في إطار التطبيق الأولي، الأمر الذي يستدعي التحقق من خصائص المقياس على عينات أوسع وفي سياقات تعليمية مختلفة في دراسات لاحقة.

6. الخلاصة والاستنتاجات

سعى هذا البحث إلى بناء مقياس لمهارات التعبير الكتابي باللغة العبرية لدى طلبة المرحلة الثانوية، من خلال التحقق من دلالات صدق المقياس وثباته. وقد أظهرت نتائج التحكيم العلمي تمتع المقياس بدرجة مناسبة من صدق المحتوى، حيث حافظ على بنيته المفاهيمية، مع إدخال تعديلات أسهمت في تحسين صياغة الفقرات وملاءمتها للمجالات التي تنتمي

إليها. كما بينت نتائج معاملات الارتباط المصححة بين الفقرات والدرجة الكلية للمجالات التي تنتمي إليها ان فقرات المقياس اتسمت بدرجة مناسبة من الاتساق مع المجالات التي وضعت لقياسها، وهو ما يدعم دلالات الصدق البنائي للمقياس في إطار التطبيق الأولي للدراسة.

وأظهرت نتائج تحليل الثبات أن معامل كرونباخ ألفا للمقياس ككل بلغ $(0.949=\alpha)$ ، وهي قيمة مرتفعة تشير إلى درجة عالية من الاتساق الداخلي بين فقرات المقياس. وعلى مستوى المجالات الفرعية، تراوحت قيم معامل الثبات بين (0.885) و (0.951) ، وهي قيم تشير إلى ثبات جيد جداً إلى مرتفع في جميع مجالات المقياس.

وبناء على مجمل نتائج الصدق والثبات، يمكن الاستنتاج أن مقياس مهارات التعبير الكتابي باللغة العبرية، بصيغته النهائية، يتمتع بمؤشرات مناسبة من الصدق والثبات، بما يدعم صلاحيته للاستخدام في الدراسة الحالية بوصفه أداة مساندة في تقييم الأداء الكتابي وتشخيص جوانب القوة والضعف لدى الفئة المستهدفة. ومع ذلك تظل هذه النتائج في إطار التطبيق الأولي الذي أجري في هذه الدراسة، الأمر الذي يستدعي التحقق من خصائص المقياس على عينات أوسع وفي سياقات تعليمية مختلفة في دراسات لاحقة.

6.1 توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، يمكن تقديم التوصيات الآتية:

1. الإفادة من مقياس مهارات التعبير الكتابي باللغة العبرية، بصيغته النهائية، بوصفه أداة مساندة في تقييم الأداء الكتابي لدى طلبة المرحلة الثانوية، لما أظهره من مؤشرات مناسبة من الصدق والثبات في إطار التطبيق الأولي للدراسة الحالية.
2. توظيف المقياس في تشخيص جوانب القوة والضعف في مهارات التعبير الكتابي لدى المتعلمين، والاستفادة من نتائجه في توجيه التدخلات التربوية وبرامج الدعم اللغوي، إلى جانب الإفادة منه في الدراسات التربوية واللغوية ذات الصلة.
3. إعادة تطبيق المقياس على عينات أكبر وأكثر تنوعاً من حيث الخصائص الديموغرافية والمناطق التعليمية، بهدف التحقق من خصائصه على نحو أوسع، وتعزيز إمكان الإفادة منه في سياقات تعليمية مختلفة.
4. إجراء دراسات لاحقة للتحقق من مؤشرات سيكومترية إضافية للمقياس، مثل الصدق التنبؤي أو الصدق التلازمي، وفحص أدواته على عينات أوسع وفي مراحل تعليمية مختلفة.

6.2 حدود وقيود الدراسة

تحدد نتائج هذه الدراسة في ضوء عدد من الحدود والقيود المنهجية التي ينبغي أخذها بعين الاعتبار عند تفسيرها:

1. اقتصر تطبيق المقياس على عينة محدودة العدد، الأمر الذي قد يؤثر في درجة تعميم النتائج، ويستدعي توخي الحذر عند استخدام المقياس في سياقات تعليمية أوسع قبل التحقق من خصائصه على عينات إضافية.
2. اقتصر البحث على فئة محددة من الطلبة، مما يجعل نتائج التطبيق الأولي مرتبطة بهذه الفئة، ولا يجوز تعميمها على فئات عمرية أو تعليمية أخرى دون إعادة التحقق من خصائص المقياس.

3. استند المقياس إلى استجابات الطلبة الذاتية، والتي قد تتأثر بعوامل ذاتية، مثل تقدير الذات أو الميل إلى تقديم صورة إيجابية عن الأداء، وهو ما يعد من القيود الشائعة في الأدوات القائمة على الاستبانة.
4. اقتصر التحقق من الصدق البنائي على مؤشرات دامة تمثلت في اتساق الفقرات مع المجالات التي تنتمي إليها، من خلال معاملات الارتباط المصححة بين الفقرة والدرجة الكلية للمجال، دون التوسع في إجراءات سيكومترية أخرى، وهو ما يمكن تناوله في دراسات لاحقة على عينات أوسع.

6.3 الإسهام العلمي للدراسة

تسهم هذه الدراسة في الأدبيات التربوية واللغوية من خلال تقديم مقياس لمهارات التعبير الكتابي باللغة العبرية لدى طلبة المرحلة الثانوية العرب. وهو مجال ما يزال محدود التداول من حيث أدوات القياس الموجهة لهذا السياق، على الرغم من أهميته الأكاديمية والتربوية. وتكمن أهمية هذا الإسهام في أن المقياس بني استناداً إلى إطار نظري ينظر إلى الكتابة بوصفها مهارة إنتاجية متعددة الأبعاد في تعلم اللغة الثانية، مع مراعاة الخصوصية اللغوية للتعلم الثنائي العربي-العبري. كما تتمثل قيمة الدراسة في الجمع بين الأبعاد اللغوية والتنظيمية والأسلوبية للكتابة، إلى جانب تضمين مجال يعكس وعي المتعلمين بخصائص نظام اللغة العبرية ومظاهر التداخل اللغوي المحتملة، وهو جانب قليل التداول في المقاييس الموجهة لتقويم الكتابة المدرسية. ويسهم هذا التداول في توفير أداة أكثر حساسية للفروق المهارية بين المتعلمين، بدلاً من الاكتفاء بتقديرات عامة لجودة الكتابة.

وعلى المستوى المنهجي، تقدم الدراسة نموذجاً لبناء أداة قياس لغوية وتطبيقها أولاً في سياق تعليمي خاص، مع توظيف إجراءات ملائمة لطبيعة الدراسة وحجم العينة، بما يفتح المجال أمام دراسات لاحقة للتحقق من خصائص المقياس على عينات أوسع. وبذلك، تسهم الدراسة في سد فجوة قائمة في ميدان قياس مهارات الكتابة بالعبرية لدى الطلبة العرب، وتوفر أساساً علمياً يمكن البناء عليه في البحث والتقويم التربوي.

وعلى الرغم من أن المقياس موجه إلى المتعلمين ويعتمد على استجاباتهم الذاتية، فإنه لا يقصد به أن يحل محل تقويم المعلم للأداء الكتابي الفعلي، بل أن يعمل أداة مساندة له. إذ يتيح للمعلم الاطلاع على تصورات الطلبة حول مهاراتهم الكتابية في مجالات محددة، مما يساعد على الكشف عن مصادر الضعف المدركة ذاتياً، والفجوة المحتملة بين وعي المتعلم بأدائه ومستواه الفعلي في الإنتاج الكتابي. كما يمكن توظيف نتائج المقياس في التقويم التكويني لتوجيه التخطيط التدريسي، وبناء تدخلات تعليمية تستهدف مهارات فرعية بعينها، فضلاً عن استخدامه أداة داعمة لتعزيز الوعي اللغوي لدى المتعلمين، وهو عنصر مهم في تطوير الكتابة بلغة ثانية. وبذلك، يسهم المقياس في دعم قرارات المعلم التقويمية على نحو أكثر دقة، دون أن لغي دور التقييم القائم على تحليل النصوص الكتابية الفعلية.

المراجع

أبو حمور، بشير، ومطر، جيهان، والحموز، حنان. (2015). دراسة استطلاعية لتقنين النسخة العربية لاختبارات الودكوك جونسون المعرفية والتحصيلية في الأردن. *مجلة العلوم التربوية*، 42(2)، 499-505.

Abu Hamour, B., Matar, J., & Al-Hamouz, H. (2015). An exploratory study for standardizing the Arabic version of the Woodcock-Johnson cognitive and achievement tests in Jordan. *Journal of Educational Sciences*, 42(2), 499-505.

- بني عمر، ختام. (2023). أثر استراتيجية (PEEL) في الكتابة على تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في التعبير الكتابي. *مجلة مؤتمرات للدراسات الإنسانية والاجتماعية*، 1، 613-632.
- Bani Omar, K. (2023). The effect of the PEEL writing strategy on the achievement of tenth-grade students in written expression. *Mu'tah Journal for Humanities and Social Studies*, 1, 613-632.
- عبد الباري، ماهر. (2010). *المهارات الكتابية من النشأة إلى التدريس*، ط1. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- Abdel Bari, M. (2010). *Writing skills: From origin to teaching* (1st ed.). Amman: Dar Al-Masirah for Publishing, Distribution and Printing.
- عطا، إيهاب. (2018). كيفية تناول مهارة الكتابة في بعض سلاسل تدريس اللغات الأجنبية. *مجلة التعليم الأكاديمي في مصر، الجامعة الأمريكية بالقاهرة*، 217-285.
- Atta, I. (2018). How writing skill is addressed in some foreign language teaching series. *Journal of Academic Education in Egypt, The American University in Cairo*, 217-285.
- علام، صلاح الدين محمود. (2000). *القياس والتقويم التربوي والنفسي: أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة*. القاهرة: دار الفكر العربي للطباعة والنشر.
- Allam, S. M. (2000). *Educational and psychological measurement and evaluation: Its foundations, applications, and contemporary trends*. Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi for Printing and Publishing.
- Abu-Gweder, A. & Siegel, L. (2023). The Challenges of Writing Arab-Bedouin Students between Literary Arabic and Hebrew as a Second Language, *Journal of Namibian Studies History Politics Culture*, 34, 769-787.
- Abu-Rabiah, E. (2020). Lexical measures for testing progress in Hebrew as Arab students' L2, *Journal of Language and Linguistic Studies*, 16(3), 1096-1114.
- Abu-Rabiah, E. (2024). Exploring Lexical Sophistication in Second Language: An Analysis of Vocabulary Using a Word – Rating Method, *Theory Practice of Second Language Acquisition*, 10(2), 1-24.
- Abu-Rabiah, E. (2025). The Productive Vocabulary Size of Second Language Learners upon Entry into Higher Education, *Theory Practice of Second Language Acquisition*, 11(1), 1-19.
- Abu-Rabiah, E., Gafter, R. & Henkin, R. (2023). Where syntactic interference persists: the case of Hebrew written by native Arabic speakers, *L1- Educational Studies in Language and Literature*, 23(1), 1-19.
- Abu-Rabiah, S. & Siegel, L. (2003). Reading skills in three orthographies: The case of trilingual Arabic – Hebrew – English – Speaking Arab children, *Reading and writing*, 16, 611-634.
- AERA, APA & NCME. (2014). *Standards for Educational and Psychological Testing*, American Educational Research Association, Eric Number: ED565876.
- Allen, M. & Yen, W. (2002). *Introduction to measurement theory*, Long Grove, IL: Waveland Press, ISBN: 9781577662303.
- Amara, M. (2018). Palestinian schools-apes in Israel, *Asian-Pacific of Second and Foreign*

Language Education, 3(7), 1-18.

An, H. & Li, S. (2024). Task – specific writing anxiety and self – efficacy are separate from general L2 writing anxiety and self – efficacy and they have differential associations with the effects of written corrective feedback in pre – task and within – task planning, *System Journal*, 126, 1-21.

Barrot, J. & Agdeppa, J. (2021). Complexity accuracy and fluency as indices of college–level L2 writers' proficiency, *Assessing Writing*, 47.

Bouwer, R., Lesterhuis, M., Smedt, F., Keer, H. & Maeyer, S. (2024). Comparative approaches to the assessment of writing: Reliability and validity of benchmark rating and comparative judgment, *Journal of Writing Research*, 15(3).

Chan, M. (2024). Learning to Read in Hebrew and Arabic: Challenges and Pedagogical Approaches, *education sciences*, 14(7).

DeVellis, R. (2016). *Scale development: Theory and application* (4thEdition), SAGE Publications.

Harch, C., Kaval, V., Kanistra, P. & Osario, X. (2024). Validating an integrated reading–into–writing scale with trained university students, *Assessing Writing*, 62, 1-29.

Haskel-Shaham, I., Klaus, A. & Tamir, R. (2018). Discourse–Yes, Grammar–No, Influence of Arabic mother tongue on Arab students' writing in Hebrew, *L1-Educational Studies in language and literature*, 18(1), 1-26.

Henkin, R. (2020). Persistence of Interference from L1 Arabic in Written Hebrew, *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 20(1), 1-31.

Hosen, A., Kuiken, F. & Vedder, I. (2012). *Dimensions of L2 Performance and Proficiency: Complexity accuracy and fluency in SLA*, Language Learning & language teaching.

Hyland, K. (2015). *Teaching and Researching Writing*, eBook ISBN: 9781315717203.

Jabara, N. (2025). How Do Hebrew language barriers affect the academic experience and success of Arab students in higher education in Israel? *European Journal of Management and Marketing Studies*, 10(2), 230-248.

Knouzi, I. (2023). The Cognitive Processes of Writing Responding to an Integrated Argumentative Writing Task, *TESL Canada Journal*, 40(1), 61-80.

Manor, R. & Binhas, A. (2022). Teaching Hebrew as a second language in Arab schools in Israel – Policy and identity politics, *language problems and language planning*, 47(1), 49-71.

Manor, R. (2016). The quality of Second–Language Writing (Hebrew) among Arab students in Israel, *Multilingual Education*, 6(2), 1-16.

Manor, R. & Watad, A. (2024). The complexity of teaching Hebrew in Israel's Arab school system, *Language Teaching*, 58(1), 14-26.

Migacheva, K. & Li, J. (2025). To Improve Hebrew Proficiency Among Arab in Israel–Make it Worthwhile, *RAND–Research & Commentary*.

Moore, T. (2019). Developing critical thinking strategies in EAP programs, part of the Cambridge papers in ELT series, Cambridge: *Cambridge University Press*.

Plakans, L. & Lee, K. (2025). Fairness, justice, and criticality: Reviewing second language writing assessment, CAMBRIDGE University Press-*Language Teaching*, 59, 1-28.

Pollio, C. (2017). Second language writing development: A research agenda, *Cambridge*

University Press – Language Teaching, 50(2).

Ravid, D. (2001). Learning to spell in Hebrew: Phonological and morphological factors, *Reading and Writing*, 14, 459-485.

Saffuri, R. (2025). Arab and Jewish Education System in Israel: Differences, Disparities, and Challenges – A Comparative Review of Structure, Funding, and Outcomes in Local Authorities, *SEA-Practical Application of Science*, 13(39), 159-168.

Saiegh-Hadad, E. (2003). Linguistic distance and initial reading acquisition: The case of Arabic diglossia, *Applied Psycholinguistics*, 24(3), pp. 431-451.

Schiff, R. & Ravid, D. (2004). Vowel representation in written Hebrew: Phonological, orthographic, and morphological context. *Reading and writing*, v.17, pp. 241-265.

Spolsky, B. & Shohamy, E. (1999). *The Languages of Israel Policy, Ideology, and Practice*, Multilingual Matters LTD.

Tabari, M. & Golparvar, S. (2024). The role of planning cognitive processing during L2 writing, *International Journal of Applied Linguistics*, 35(3), 1069-1085.

Tabari, M. (2022). Investigating the interaction between L2 writing processes and products under different task planning time conditions, *Elsevier-Journal of Second Language Writing*, V.55.

Tannenbaum, M., Michalovich, A. & Shohamy, E. (2020). Toward a New Multilingual Educational Policy in Israel: Attitudes and Perceptions of Teachers and Students, *The Modern Language Journal*, 104(3), 581-600.

Tardy, C. (2025). Teaching second language academic writing, *Cambridge University Press*.

Tavakol, M. & Dennick, R. (2011). Making sense of cronbach's alpha, *International Journal of Medical Education*, 27(2), 53-55.

Taye, T. & Mengesha, M. (2024). Identifying and analyzing common English writing challenge among regular undergraduate students, *Heliyon journal*, 10(17).

Vandermeulen, N., Lindgren, E., Waldmann, C. & Levlin, M. (2024). Getting a grip on the writing process: (Effective) approaches to write argumentative and narrative texts in L1 and L2, *Journal of Second Language Writing*, 65, 1-16.

Weigle, S. (2002). *Assessing Writing*, Cambridge University Press. Publication: 2010, eBook ISBN: 9780521784467.

Zou, S., Yan, X., & Fan, J. (2024). Establishing analytic score profiles for large-scale L2 writing assessment: The case of the CET-4 writing test, *Assessing Writing*, 60.

الملاحق

الملحق (أ): الصورة النهائية لمقياس مهارات التعبير الكتابي باللغة العبرية (قبل تحويلها لإلكترونية)
اقرأ كل عبارة وحدد درجة انطباقها عليك عند الكتابة بالعبرية.

سلم الاجابة (5 نقاط):

1. لا تنطبق علي أبدا.
2. تنطبق علي نادرا.
3. تنطبق علي أحيانا.
4. تنطبق علي غالبا.
5. تنطبق علي دائما.

(1) قواعد اللغة العبرية (7177) (بنود 1-5)

1. أستطيع تكوين جملة عبرية صحيحة من حيث ترتيب الكلمات.
2. أستطيع صياغة الافعال (الزمن/الشخص) بشكل مناسب للسياق.
3. أستطيع ضبط التوافق بين الفعل والفاعل في الجملة العبرية.
4. أستطيع ضبط التوافق بين الاسم والصفة (الجنس/العدد) في العبرية.
5. أستطيع ربط جملتين او أكثر مع الحفاظ على صحة التركيب النحوي.

(2) المفردات (بنود 6-10)

1. أستطيع اختيار مفردات عبرية دقيقة تعبر عن الفكرة المقصودة.
2. أستطيع كتابة نص مدرسي بالعبرية حيث أنه لدي مخزون كاف من المفردات.
3. أستطيع تنويع مفرداتي لتجنب التكرار غير الضروري في النص.
4. أستطيع استخدام تعبيرات شائعة (تراكيب ثابتة) في العبرية تناسب سياق النص.
5. أستطيع التعويض بتعبير اخر يحافظ على المعنى، عندما لا اعرف الكلمة بالعبرية.

(3) مهارة الإملاء (بنود 11-15)

1. أستطيع كتابة كلمات شائعة بالعبرية دون اخطاء املائية كثيرة.
2. أستطيع التمييز بين كلمات عبرية متشابهة شكلا عند الكتابة.

3. أستطيع الكتابة بالعبرية مع أخطاء إملائية قليلة لا تؤثر غالباً في معنى الجملة.
4. أستطيع كتابة كلمات جديدة بصورة صحيحة بعد تعلمها والتدرب عليها.
5. أستطيع مراجعة نصي لاكتشاف اخطاء الاملاء وتصحيحها.

(4) استخدام علامات الترقيم (بنود 16-20)

1. أستطيع استخدام النقطة والفاصلة في اماكنهما المناسبة عند الكتابة بالعبرية.
2. أستطيع استخدام علامة الاستفهام وعلامة التعجب بطريقة صحيحة.
3. أستطيع التمييز متى احتاج الى فصل الجمل او وصلها بعلامات ترقيم مناسبة.
4. أستطيع استخدام علامات الترقيم بما يُسهل قراءة النص وفهمه.
5. أستطيع مراجعة علامات الترقيم في نهاية الكتابة وتحسينها.

(5) وضوح الافكار (بنود 21-25)

1. أستطيع التعبير عن فكرتي الرئيسية بالعبرية بشكل واضح.
2. أستطيع صياغة جمل نصية واضحة ولا تسبب غموضاً للقارئ.
3. أستطيع شرح فكرة او موقف بالعبرية ويدعم ذلك مثال عند الحاجة.
4. أستطيع صياغة جمل تشرح السبب والنتيجة بوضوح.
5. أستطيع تلخيص فكرتي في جملة ختامية واضحة.

(6) تنظيم الافكار (بنود 26-30)

1. أستطيع كتابة مقدمة تهيئ لموضوع النص بالعبرية.
2. أستطيع تقسيم النص الى فقرات بحيث تخدم كل فقرة فكرة محددة.
3. أستطيع الانتقال بين الافكار بشكل منظم دون قفزات مفاجئة.
4. أستطيع ترتيب الافكار وفق تسلسل منطقي يخدم هدف النص.
5. أستطيع ختم النص بخاتمة مناسبة تلخص ما كتبته او تقدم نتيجة.

(7) التنوع في اساليب الكتابة (بنود 31-35)

1. أستطيع كتابة أكثر من نوع نصي بالعبرية (سرد، وصف، رسالة) بحسب المطلوب.

2. أستطيع تغيير اسلوبي ليتناسب مع هدف النص (اقناع/شرح/وصف).
3. أستطيع استخدام جمل قصيرة وطويلة بشكل متوازن داخل النص.
4. أستطيع استخدام ادوات ربط متنوعة في العبرية دون تكرار مفرط.
5. أستطيع تحسين اسلوبي عبر المراجعة (اضافة، حذف، اعادة صياغة).

(8) فهم طبيعة اللغة العبرية (خصائص النظام) (بنود 36-40)

1. أستطيع الاعتماد على السياق لاختيار الكلمة او الصيغة المناسبة، عند كتابة العبرية دون تشكيل.
2. أستطيع التمييز بين جذور او صيغ قريبة في العبرية عند اختيار الكلمة المناسبة.
3. أستطيع فهم كيف تغير السوابق واللاحق معنى الكلمة او وظيفتها في الجملة العبرية.
4. أستطيع الانتباه للفروق بين تركيب العربية وتركيب العبرية حتى لا انقل نفس البنية حرفيا.
5. أستطيع مراجعة نصي بحثا عن اخطاء ناتجة عن تداخل العربية في العبرية.

الإعجاز العلمي في السنة النبوية – دراسة لغوية

م.م. مرفد محمد بكر¹

¹ تخصص لغة عربية، جامعة كربلاء، العراق

بريد الكتروني: marfd.m@uokerbala.edu.iq

HNSJ, 2026, 7(5); <https://doi.org/10.53796/hnsj75/42>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/75/42>

تاريخ النشر: 2026/05/01م

تاريخ القبول: 2026/04/22م

تاريخ الاستقبال: 2026/04/15م

المستخلص

يهدف هذا البحث إلى دراسة الإعجاز العلمي في السنة النبوية من منظور لغوي تحليلي، من خلال الكشف عن دقة الألفاظ النبوية وعمق دلالاتها في النصوص التي تضمنت إشارات علمية وكونية وطبية سبقت معطيات عصرها. وينطلق البحث من تأكيد مكانة السنة النبوية بوصفها وحياً من الله تعالى ومصدرًا من مصادر التشريع والهداية، ثم يبيّن وجوه الإعجاز فيها، ولا سيما الإعجاز البياني والعلمي، مع التركيز على خصيصة جوامع الكلم التي امتاز بها خطاب النبي صلى الله عليه وآله وسلم. وقد اعتمد البحث المنهج الاستقرائي التحليلي، من خلال تتبع نماذج مختارة من الأحاديث النبوية وروايات أهل البيت عليهم السلام، وتحليل ألفاظها وتراكيبها، وربط دلالاتها بما أثبتته العلم الحديث في مجالات متعددة، مثل تغير مناخ جزيرة العرب، وخلق الإنسان، والتداوي بالعسل، والجبال، والغذاء والوقاية. وتوصل البحث إلى أن النص الحديثي يتميز بإيجاز لغوي بالغ، وقدرة دلالية واسعة، تجمع بين البيان والهداية والمعرفة، وأن التحليل اللغوي يمثل مدخلًا مهمًا لفهم الإشارات العلمية في السنة النبوية بعيدًا عن التكلف أو المبالغة. كما خلص البحث إلى ضرورة التعامل مع الإعجاز العلمي بضوابط منهجية دقيقة، تقوم على صحة النص، وسلامة الفهم اللغوي، والتمييز بين الحقائق العلمية الثابتة والنظريات المتغيرة. وتؤكد الدراسة أن السنة النبوية، بما تحمله من دقة لغوية ومعرفية، تظل مجالًا خصبًا للبحث العلمي واللغوي، ودليلاً متجددًا على صدق الرسالة المحمدية وعالميتها.

الكلمات المفتاحية: الإعجاز العلمي، السنة النبوية، التحليل اللغوي، جوامع الكلم، الإعجاز البياني، أهل البيت.

RESEARCH TITLE

Scientific Miracles in the Prophetic Sunnah: A Linguistic Study**Assistant Lecturer. Marfad Muhammad Bakr**

¹ Department of Arabic Language, University of Karbala, Iraq.
Email: marfd.m@uokerbala.edu.iq

HNSJ, 2026, 7(5); <https://doi.org/10.53796/hnsj75/42>
Arabic Scientific Research Identifier: <https://arsri.org/10000/75/42>

Received at 15/04/2026**Accepted at 22/04/2026****Published at 01/05/2026****Abstract**

This research aims to study the scientific miracles in the Prophetic Sunnah from a linguistic and analytical perspective by revealing the precision of prophetic wording and the depth of its meanings in texts that contain scientific, cosmic, and medical indications that preceded the knowledge of their time. The study proceeds from affirming the status of the Prophetic Sunnah as revelation from Allah Almighty and as a source of legislation and guidance. It then examines aspects of miraculousness in the Sunnah, particularly rhetorical and scientific miracles, with special emphasis on the feature of concise yet comprehensive speech with which the discourse of Prophet Muhammad, peace and blessings be upon him and his family, was distinguished. The research adopts an inductive analytical method by examining selected examples from Prophetic hadiths and narrations of Ahl al-Bayt, analyzing their vocabulary and structures, and linking their meanings to findings established by modern science in various fields, such as climate change in the Arabian Peninsula, human embryonic development, treatment with honey, mountains, nutrition, and prevention. The research concludes that hadith texts are characterized by remarkable linguistic conciseness and broad semantic capacity, combining eloquence, guidance, and knowledge. It also shows that linguistic analysis represents an important approach to understanding scientific indications in the Prophetic Sunnah without exaggeration or forced interpretation. The study further emphasizes the need to address scientific miracles according to precise methodological controls based on textual authenticity, sound linguistic understanding, and distinction between established scientific facts and changing theories. The study confirms that the Prophetic Sunnah, with its linguistic and cognitive precision, remains a fertile field for scientific and linguistic research and a renewed proof of the truth and universality of the Muhammadan message.

Key Words: Scientific miracles, Prophetic Sunnah, linguistic analysis, concise comprehensive speech, rhetorical miracles, Ahl al-Bayt.

المقدمة

الحمد لله الذي أحاط بكل شيء علماً، وأودع في خلقه من الآيات ما يدل على عظمته ووحدانيته، فقال في محكم تنزيله: ﴿وَفِي الْأَرْضِ آيَاتٌ لِّلْمُوقِنِينَ * وَفِي أَنفُسِكُمْ أَفَلَا تُبْصِرُونَ﴾ [الذاريات: 20-21].

خلق الإنسان وزوده بالعقل والحس والفكر، ليبصر هذه الآيات، ويهتدي بها إلى الحق، ويوقن بأن هذا الكون لم يكن عبثاً، بل أُنشئ بقدره الخالق سبحانه وأصلي وأسلم على سيدنا محمد، النبي الأمين، المؤيد بالوحي والمعجزات، والمرسل رحمة للعالمين، الذي جاء بالحق المبين، فأضاء الله به الظلمات، وأرسى به دعائم الإيمان، وعلى آله وصحبه ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين.

أما بعد: فإن الحديث عن أوجه الإعجاز في السنة النبوية هو من الموضوعات التي تزداد أهمية كلما تقدّم العلم، واتسعت معارف البشرية، إذ إن ما جاءت به السنة من أخبار علمية وكونية وطبية - ثبت صحتها بعد قرون من البحث - يفتح أفقاً رحباً للتأمل في صدق النبوة، ويؤكد أن ما نطق به النبي صلى الله عليه وسلم لم يكن من عند نفسه، بل وحي يوحى من رب العالمين.

وقد اخترت أن يكون مدار هذا البحث على الإعجاز العلمي في السنة النبوية من منظور لغوي، لكشف أسرار اللغة النبوية، ودقة التعبير، وثراء المعاني، التي تحمل في طياتها حقائق علمية باهرة سبق بها العلم الحديث. أسباب اختيار الموضوع وأهميته

تتبع أهمية هذا الموضوع من كونه يقع في صميم العقيدة، ويُعد من أبرز وسائل إثبات نبوة الرسول صلى الله عليه وسلم أمام العالم المعاصر، الذي يحتكم إلى المنهج العلمي في إثبات الحقائق. فكلما تطوّر العلم، ازداد الناس إدراكاً لما تضمنته السنة من إشارات علمية لم تكن مدركة في عصر النبوة، لكنها وردت بألفاظ دقيقة تحمل من المعاني والدلالات ما يُدهش العلماء والمتخصصين.

وقد كان من دوافع اختيار هذا الموضوع أيضاً، ما يمثله من قيمة تربوية ودعوية، فهو يفتح أفقاً لفهم جديد للسنة، ويدعو إلى التأمل في ألفاظها، ويعزز الإيمان في القلوب بصدق رسالة الإسلام، ويُبرز مكانة السنة النبوية كمرجع علمي وتشريعي ولغوي عظيم.

حدود البحث

الإعجاز في الكتاب والسنة مجال واسع لا يمكن الإحاطة بجميع جوانبه في بحث واحد، وقد ظهرت له وجوه متعددة: بيانية، وتشريعية، وطبية، وغيبية، وعلمية. ولذا، فقد اقتصر هذا البحث على دراسة الإعجاز العلمي في السنة النبوية فقط، مع التركيز على التحليل اللغوي للأحاديث النبوية التي وردت فيها إشارات علمية، بهدف إبراز دقة اللفظ النبوي، وعمق الدلالة، وتوافقها مع مكتشفات العلم الحديث، دون التوسع في سائر أوجه الإعجاز الأخرى.

الدراسات السابقة

لقد تتبّه علماء الأمة الإسلامية منذ العصور الأولى لأهمية الإعجاز في القرآن الكريم، وكان أول ما التفتوا إليه هو الإعجاز اللغوي والبياني، بوصفه ميداناً يظهر فيه التحدي البالغ الذي أعجز فصحاء العرب عن الإتيان بمثله. ومع مرور الزمن، اتسع نطاق النظر في أوجه الإعجاز، حتى شمل السنة النبوية المطهرة، فظهر اهتمام خاص بالإعجاز العلمي فيها، لا سيما مع تطور العلوم الحديثة في شتى المجالات، وبخاصة العلوم الكونية والطبية.

وقد شهد العصر الحديث اهتمامًا متزايدًا بدراسة الإعجاز العلمي، نتيجة توافق الكثير من الاكتشافات العلمية مع ما جاء في القرآن الكريم والأحاديث النبوية، فبرزت الكتابات والبحوث المتنوعة التي تسلط الضوء على هذه الظاهرة، واتخذت طابعًا عالميًا من خلال المؤتمرات والندوات والمحاضرات، سواء في الأوساط العلمية الإسلامية أو خارجها. كما تأسست هيئات ومراكز متخصصة تعنى بالإعجاز العلمي، وتم توظيفه في مجالات الدعوة والثقافة الإسلامية.

وقد صدرت العديد من المؤلفات المهمة في هذا المجال، نذكر منها - على سبيل المثال لا الحصر - ما يلي:

1. موسوعة الإعجاز العلمي في القرآن والسنة - د. محمد راتب النابلسي.
2. أحاديث معجزات الرسول ﷺ التي ظهرت في زماننا - د. عبد المهدي عبد القادر.
3. الإعجاز العلمي في السنة النبوية - د. صالح بن أحمد رضا.
4. قواعد تناول الإعجاز العلمي والطبي في السنة وضوابطه - د. عبد الله المصلح.
5. الإعجاز الطبي للسنة النبوية من خلال صحيح البخاري ومسلم - د. أحمد العزب.
6. الإعجاز العلمي في السنة النبوية - د. زغلول النجار.
7. الإعجاز العلمي إلى أين؟ مقالات تقييمية - د. مساعد الطيار.

منهج البحث

اعتمدت في إعداد هذا البحث منهجًا تحليليًا استقرائيًا قائمًا على دراسة بعض النماذج من الآيات القرآنية والأحاديث النبوية التي تتضمن أوجهًا من الإعجاز، مع التركيز على الإعجاز العلمي من زاوية لغوية ودلالية. وقد التزمت بالخطوات المنهجية الآتية:

- (1) تخرير الآيات القرآنية: وضعت الآيات داخل قوسين، وذكرت اسم السورة ورقم الآية في الحاشية السفلية للصفحة.
- (2) توثيق الأحاديث النبوية والآثار: خُرجت الأحاديث من مصادرها الأصلية، فإذا ورد الحديث في "الصحيحين" اكتفيت بهما، وإن وُجد في غيرهما أشرت إلى المصدر مع ذكر اسم الكتاب، والباب، ورقم الجزء والصفحة.
- (3) الحكم على الأحاديث: بينت درجة الحديث - من حيث الصحة أو الضعف - اعتمادًا على أقوال المحدثين، فإن لم أجد قولًا صريحًا، اجتهدت في الحكم عليه بعد دراسة سنده ومنتته وفق قواعد علم الحديث.
- (4) الضبط اللغوي: حرصت على ضبط الأحاديث والألفاظ المشككة ضبطًا تامًا بالشكل، لتيسير الفهم وسلامة القراءة.
- (5) شرح الغريب: فسرت الكلمات الغامضة من كتب غريب الحديث والمعاجم اللغوية المتخصصة.
- (6) عزو الأقوال: نسبت الأقوال إلى قائلها، واعتمدت على المصادر الأصلية قدر الإمكان.
- (7) الاهتمام بعلامات الترقيم: راعيت علامات الترقيم المناسبة لتوضيح المعنى وتيسير القراءة.
- (8) توثيق المراجع: اعتمدت على مصادر ومراجع موثوقة في إعداد البحث، وذكرت في نهاية العمل وفق الترتيب العلمي.

الفصل الأول: بيان معنى السنة وأنها وحي من الله تعالى

قبل الشروع في عرض بعض جوانب الإعجاز في السنة النبوية المطهرة، لا بد من تحديد المقصود بـ"السنة المطهرة" وبيان أبرز خصائصها.⁽¹⁾

السنة لغة تعني الطريقة المتبعة أو السيرة المستمرة، سواء كانت إيجابية أو سلبية. وقد بين الله تعالى ذلك في قوله: ﴿سُنَّةَ مَنْ قَدْ أَرْسَلْنَا قَبْلَكَ مِنْ رُسُلِنَا وَلَا نَجِدُ لِسُنَّتِنَا تَحْوِيلًا﴾.⁽²⁾ وهذا يدل على ثبات السنة الإلهية في التعامل مع الأمم والرسول، وعدم تبدلها.

وقال النبي ﷺ:

«مَنْ سَنَّ فِي الْإِسْلَامِ سُنَّةً حَسَنَةً، فَلَهُ أَجْرُهَا، وَأَجْرُ مَنْ عَمِلَ بِهَا بَعْدَهُ مِنْ غَيْرِ أَنْ يَنْقُصَ مِنْ أَجُورِهِمْ شَيْءٌ، وَمَنْ سَنَّ فِي الْإِسْلَامِ سُنَّةً سَيِّئَةً، كَانَ عَلَيْهِ وِزْرُهَا وَوِزْرُ مَنْ عَمِلَ بِهَا مِنْ بَعْدِهِ، مِنْ غَيْرِ أَنْ يَنْقُصَ مِنْ أَوْزَارِهِمْ شَيْءٌ».⁽³⁾ بناءً على ذلك، فإن السنة تشمل كل طريقة أو عادة متبعة، سواء كانت حسنة أم سيئة، غير أن علماء اللغة اتفقوا على أن كلمة "السنة" إذا أطلقت، عادة ما تخص الطريقة أو السيرة الحسنة، ولا تستعمل للدلالة على السيئة إلا مع قيد.⁽⁴⁾

السنة في اصطلاح المحدثين هي كل ما أثر عن النبي ﷺ من أقوال وأفعال وتقريرات وصفات، بالإضافة إلى سائر أخباره قبل وبعد البعثة، كما تشمل أيضاً أقوال الصحابة وأفعالهم التي تعبر عن منهج النبي ﷺ. وقد استدلووا على ذلك بقول النبي ﷺ: «عَلَيْكُمْ بِسُنَّتِي وَسُنَّةِ الْخُلَفَاءِ الرَّاشِدِينَ الْمُهْدِينَ».⁽⁵⁾

الإعجاز في السنة النبوية وكونها وحياً من الله تعالى

حينما نتحدث عن "وجوه الإعجاز في السنة النبوية"، فإن المقصود بذلك هو أقوال النبي ﷺ وأفعاله، فهما المصدران اللذان يمكن من خلالهما استنباط أوجه الإعجاز. وتبرز من خلالهما خصائص السنة النبوية، ولعل من أبرز تلك الخصائص ما يلي:

أولاً: السنة النبوية وحي من الله تعالى

السنة النبوية ليست اجتهداً بشرياً مجرداً، بل هي في حقيقتها وحي من عند الله تعالى. فقد أوحى الله عز وجل إلى نبيه ﷺ السنة كما أوحى إليه القرآن، وكان ذلك بوسائل متعددة:

- فقد يكون الوحي عن طريق جبريل عليه السلام، كما في نزول القرآن.
- وقد يكون عن طريق الإلهام أو النفث في الروح، وهو ما يشعر به النبي ﷺ في قلبه بوحي من ربه.
- وقد يكون عن طريق إقرار الله عز وجل لاجتهاد النبي ﷺ عندما يصيب الصواب، فيكون ذلك من تمام التشريع.

وبذلك يكون الوحي قد انقسم إلى قسمين:

- القسم الأول: القرآن الكريم، وهو المتعبد بتلاوته.

(1) تاج العروس ٩/٢٤٣، لسان العرب ٦/٣٩٩

(2) سورة الإسراء الآية رقم: ٧٧

(3) أخرجه مسلم في صحيحه كتاب الزكاة باب الحث على الصدقة ولو بشق تمر ٤/٢٠٥٩ رقم ١٠١٧

(4) إرشاد الفحول للشوكاني ص: ٣٢، المعجم الوسيط ١/٤٥٥

(5) أخرجه أحمد في مسنده ٢٨/٣٧٣ رقم: ١٧١٤٤ وهو حديث صحيح

● القسم الثاني: السنة النبوية المطهرة، وهي التي جاءت بياناً وتفصيلاً للقرآن الكريم.

وقد جاءت النصوص القرآنية الكريمة لتؤكد هذا المعنى وتثبتته، ومن أبرز تلك النصوص:

1. قول الله تعالى: ﴿وَمَا يَنْطِقُ عَنِ الْهَوَىٰ ۚ إِنْ هُوَ إِلَّا وَحْيٌ يُوحَىٰ﴾

فهاتان الآيتان توضحان بجلاء أن النبي ﷺ لا يتكلم من تلقاء نفسه، بل كل ما ينطق به من وحي، وقد جاء التعبير بأسلوب القصر، مما يفيد الحصر، أي أن جميع أقواله ﷺ إنما هي وحي من الله تعالى.⁽⁶⁾

2. وقوله تعالى: ﴿وَأَنْزَلَ اللَّهُ عَلَيْكَ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ﴾⁽⁷⁾

3. وقوله عز وجل: ﴿وَاذْكُرُوا نِعْمَتَ اللَّهِ عَلَيْكُمْ وَمَا أَنْزَلَ عَلَيْكُمْ مِنَ الْكِتَابِ وَالْحِكْمَةِ يَعِظُكُمْ بِهِ﴾⁽⁸⁾

فهذه الآيات تدل على أن الله سبحانه وتعالى أنزل على نبيه ﷺ "الكتاب" وهو القرآن، و"الحكمة" وهي السنة. والعطف في اللغة يقتضي المغايرة، مما يدل على أن الحكمة شيء آخر غير الكتاب، أي: السنة التي تُفسر وتُوضح وتُفصل أحكام القرآن الكريم.

السنة النبوية وحي كالقرآن الكريم

لقد دلت النصوص الشرعية الصحيحة على أن السنة النبوية المطهرة منزلة من عند الله عز وجل، كما أنزل القرآن الكريم، فهي في أصلها وحي من عند الله، غير أن القرآن يُتلى ويُعجز بنظمه، أما السنة فلا تُتلى، لكنها وحي في المعنى والحكم، ولذلك قال رسول الله ﷺ:

«ألا إني أوتيتُ الكتاب ومثلُه معه، ألا إني أوتيتُ القرآن ومثلُه معه» أي: أوتيت السنة، فهي قرينة القرآن في البيان والتشريع، وإن لم تكن مثله في التلاوة.⁽⁹⁾ وقد علق الإمام ابن كثير رحمه الله على ذلك بقوله: «السنة تنزل على النبي ﷺ بالوحي كما ينزل القرآن، إلا أنها لا تُتلى كما يُتلى القرآن».⁽¹⁰⁾

ومن الشواهد القوية التي تُثبت أن السنة وحي، ما رواه عبد الله بن عمرو بن العاص رضي الله عنهما، حين نهاه بعض قريش عن كتابة كل ما يسمعه من النبي ﷺ، وقالوا له: «إنك تكتب كل شيء تسمعه من رسول الله ﷺ، ورسول الله بشر، يتكلم في الغضب والرضا»، فاستجاب لتلك الدعوى، وأمسك عن الكتابة، ثم عرض ذلك على رسول الله ﷺ، فقال له النبي ﷺ: «اكتب، فوالذي نفسي بيده، ما خرج مني إلا حق»⁽¹¹⁾

وهذا الحديث يؤكد أن ما يصدر عن النبي ﷺ، سواء في حال الرضا أو الغضب، هو حق ووحي من الله تعالى، مما يدل على أن السنة بجميع حالاتها محفوظة من الهوى والانحراف، ومقرونة بوحى الله تعالى.

ولأجل ذلك، كانت السنة المطهرة واجبة الاتباع كما هو الحال مع القرآن الكريم، فقد قال الله عز وجل: ﴿مَنْ يُطِيعِ الرَّسُولَ فَقَدْ أَطَاعَ اللَّهَ وَمَنْ تَوَلَّىٰ فَمَا أَرْسَلْنَاكَ عَلَيْهِمْ حَفِظًا﴾⁽¹²⁾

(6) سورة النجم الآيتان رقم: ٣-٤

(7) سورة النساء الآية رقم: ١١٣

(8) سورة البقرة الآية رقم ٢٣١

(9) تفسير ابن كثير 1/3.

(10) أخرجه أحمد في مسنده (2/410)، رقم: 17174، من حديث المقدم بن معدي كرب، وهو حديث صحيح.

(11) أخرجه أحمد في مسنده (1/57)، رقم: 6510، وهو حديث صحيح.

(12) سورة النساء، الآية رقم: 80.

وجوه الإعجاز في السنة النبوية:

ولا يخفى أن وجوه الإعجاز في السنة النبوية كثيرة ومتنوعة، وهي لا تزال تظهر وتتجلى للناس على مر العصور، مع تطور العلوم والمعارف، ما يدل على صدق مصدرها وسمو مضمونها.

الفصل الثاني: الإعجاز البياني في الشريعة:

الإعجاز مشتق من العجز، وهو بمعنى الضعف وعدم القدرة، والمراد به هنا: ما يعجز البشر عن الإتيان بمثله أو ما يقاربه.

أما البيان، فهو الإفصاح عن المعنى المقصود بعبارة واضحة، من غير لبس ولا غموض، ودون تطويل ممل، بل بكلام موجز بليغ.⁽¹³⁾

فالإعجاز البياني يعني: الدقة البالغة في اختيار الألفاظ، وحسن ترتيبها في تراكيب مدهشة، يظهر فيها التناسق والجمال البلاغي، وتبلغ بها الفصاحة والبيان مبلغاً يعجز عنه سائر البشر. ومن هنا كان الإعجاز البياني وجهاً من وجوه إعجاز السنة النبوية، كما هو وجه ثابت في القرآن الكريم.⁽¹⁴⁾

ومن مظاهر عظمة النبي ﷺ في هذا الجانب أنه كان يمتلك لساناً مبيّناً، ومنطقاً فصيحاً، وحكمة بالغة، حتى فضّله الله تعالى على سائر الأنبياء في هذا الباب، فكان كلامه جامعاً موجزاً، لا يكثر فيه الحشو، ولا الغموض، بل يربط بين جمال الأسلوب وعمق المعنى، وبين روعة البيان وقوة الدلالة.

وقد حاز النبي ﷺ من صفات البيان والبلاغة ما لم يجتمع لغيره من البشر، فقد كان أفصح الناس منطقاً، وأبلغهم كلاماً، وأعذبهم حديثاً، فكان كلامه يأسر القلوب، ويستميل الأرواح، مع قلة ألفاظه، وسهولة حفظه، ووضوح عبارته، بحيث يفهمه العامي كما يفهمه العالم، ويستوعبه الطفل كما يدركه الشيخ، فلا هو سريع لا يدرك، ولا غامض لا يفهم، بل كان كلامه ﷺ أكمل الهدى وأبلغ المنطق، وقد شهد له بذلك الموافق والمخالف، والعدو والصديق.

إن الأحاديث النبوية الصحيحة تمثل ذروة البيان البشري، وقمة البلاغة الإنسانية، في المبنى والمعنى، والمضمون والشكل، والأسلوب والفكرة، فقد جمعت بين جوامع الكلم، وروائع الحكمة، وحقائق المعرفة، وبديع التشريع، وغرائب الأمثال، ونوادر التشبيهات، وكل ذلك بعبارات يسيرة، يفهمها كل سامع، ويتذوقها كل لبيب.

وقد خصّ الله عز وجل نبيه الكريم بجوامع الكلم، فكان يجمع في الكلمة الواحدة أو في الجملة القليلة معاني عظيمة، وأحكاماً شاملة، وتوجيهات باهرة، وهذه من دلائل نبوته ﷺ، ومن وجوه إعجازه، التي أبهرت علماء البلاغة والأدب على مر العصور، فقالوا فيها ما لم يقولوه في غيره.

فكلام النبي ﷺ فيه روحٌ تسري في النفوس، كما تسري العصاراة في الأغصان الحية، وهو أولى بأن يُوصَف بأنه قيس من نور الذكر الحكيم، ومن مشكاة النبوة، وصدق الله تعالى إذ قال:

﴿وَمَا يَنْطِقُ عَنِ الْهَوَىٰ * إِنْ هُوَ إِلَّا وَحْيٌ يُوحَىٰ﴾ [النجم: 3-4].⁽¹⁵⁾

النص المرسل جيد، ويحتوي على مجموعة من النقولات المهمة التي تدور حول خصيصة جوامع الكلم لرسول الله صلى

⁽¹³⁾ لسان العرب، ابن منظور (369/5).

⁽¹⁴⁾ مقال بعنوان: "أمثلة على الإعجاز البياني في القرآن الكريم"، موسوعة كل شيء لك.

⁽¹⁵⁾ [النجم: 3-4].

الله عليه وسلم. وسأقوم الآن بإعادة تنسيقه وصياغته بلغة أكاديمية فصيحة مع الحفاظ على المعنى الكامل وتوثيق المصادر كما هي:

لقد اختص الله نبيه محمداً صلى الله عليه وسلم بجملة من الخصائص العظيمة، ومن أبرزها وأجلها: جوامع الكلم، وهي خاصية اختص بها دون غيره من الأنبياء والمرسلين، كما أخبر هو صلى الله عليه وسلم بذلك.

ورد في مصادر الشيعة أن رسول الله صلى الله عليه وآله قد أوتي جوامع الكلم، وهذه الخصوصية بينتها الروايات عن أهل البيت عليهم السلام، فقد روي عن الإمام علي عليه السلام قوله: «إن رسول الله صلى الله عليه وآله أوتي جوامع الكلم، واختصر له القول اختصاراً»⁽¹⁶⁾ كما جاء عن الإمام الصادق عليه السلام أنه قال: «إن الله عز وجل أدب نبيه فأحسن أدبه، فلما أكمل له الأدب قال: ﴿وَإِنَّكَ لَعَلَى خُلُقٍ عَظِيمٍ﴾»، ثم فوض إليه أمر الدين والأمة ليكون هو المبين لما أنزل الله، فأعطاه جوامع الكلم وفواتحه وخواتمه»⁽¹⁷⁾ وروي عن الإمام الباقر عليه السلام أن من خصائص النبي صلى الله عليه وآله أن كلامه يسير جامع، يحمل المعاني الكثيرة في اللفظ القليل⁽¹⁸⁾ وقد فسّر علماء الشيعة هذه الخصوصية ببيانات متعددة، حيث قال الطبرسي في مجمع البيان: إن معنى جوامع الكلم أن الله تعالى أعطى نبيه القدرة على الإيجاز البليغ، فيكون كلامه قليل الألفاظ عظيم المعاني جامعاً لمقاصد الدين⁽¹⁹⁾ وقال المجلسي في بحار الأنوار: إن جوامع الكلم تعني أن الله جمع له من الحكمة والعلم ما تفرّق في غيره من الكتب، فصار قوله صلى الله عليه وآله قليل المباني كثير المعاني⁽²⁰⁾ وبذلك يتضح أن المقصود بجوامع الكلم في روايات الشيعة هو أن الله تعالى قد منح النبي صلى الله عليه وآله ميزة البلاغة الجامعة، فيجعل في كلامه الموجز معاني عظيمة، ويختصر له القول اختصاراً يجمع مقاصد الهداية والتشريع والحكمة في ألفاظ يسيرة موجزة.

ومن خصائصه صلى الله عليه وآله أنه بُعث بجوامع الكلم، واختصر له الحديث اختصاراً، ففاق العرب في فصاحته وبلاغته، حتى صار أفصح الناس لساناً، وأبلغهم لفظاً، وأوضحهم بياناً، وأحسنهم طريقة، وأذكاهم جنائاً. فقد منحه الله تعالى جوامع الكلم وقوة البيان، فكان كلامه يجمع بين البلاغة والإيجاز، ويغني عن مطولات الأقوال، ويضمن المعاني الكثيرة في الألفاظ القليلة.

وقد روي عن الإمام علي عليه السلام قوله: «إن رسول الله صلى الله عليه وآله أوتي جوامع الكلم، واختصر له القول اختصاراً»⁽²¹⁾ كما ورد عن الإمام الصادق عليه السلام: «إن الله عز وجل أدب نبيه فأحسن أدبه، فلما أكمل له الأدب قال: ﴿وَإِنَّكَ لَعَلَى خُلُقٍ عَظِيمٍ﴾»، ثم فوض إليه أمر الدين والأمة، فأعطاه جوامع الكلم وفواتحه وخواتمه»⁽²²⁾ وروي عن الإمام الباقر عليه السلام أن من خصائص النبي صلى الله عليه وآله أن كلامه يسير جامع يحمل المعاني الكثيرة في اللفظ القليل⁽²³⁾ وقد بين علماء الشيعة معنى هذه الخصيصة، فقال الطبرسي: «المعنى أن الله تعالى أعطاه القدرة على الإيجاز البليغ، فيكون كلامه قليل الألفاظ عظيم المعاني جامعاً لمقاصد الدين»⁽²⁴⁾ وعلق المجلسي بأن «جوامع الكلم أن يجمع الله

(16) (الكافي، للكليني، ج1، ص26).

(17) بحار الأنوار، للمجلسي، ج16، ص210.

(18) (تفسير القمي، لعلي بن إبراهيم القمي، ج1، ص42).

(19) مجمع البيان، ج1، ص64.

(20) بحار الأنوار، ج16، ص210.

(21) (الكافي، للكليني، ج1، ص26).

(22) بحار الأنوار، للمجلسي، ج16، ص210.

(23) تفسير القمي، لعلي بن إبراهيم القمي، ج1، ص42.

(24) مجمع البيان، ج1، ص64.

له من الحكمة والعلم ما تفرق في غيره من الكتب، فصار قوله قليل المباني كثير المعاني»⁽²⁵⁾ فقد خص الله تعالى نبيه صلى الله عليه وآله بجوامع الكلم وبدائع الحكم، ليكون كلامه المعجز برهاناً على نبوته، ودليلاً على كمال بلاغته، وآية على صدق رسالته، فكان كما وصفه أهل بيته: أفصح الناس لساناً، وأبلغهم لفظاً، وأوضحهم بياناً، وأذكاهم جناً، جمع الله له خصائص البلاغة مع تمام الحكمة، فصار كلامه نوراً يهدي الخلق، وحكمة تُضيء العقول.

لقد تجلّت فصاحة النبي الأكرم صلى الله عليه وآله وسلم في ذروة الكمال البشري، فكانت كلماته بعيدة عن التكلف والتصنع، تتسم ببساطة الألفاظ، ووضوح الدلالة، ودقة التعبير، وإبداع في التشبيه والتصوير، وإيجاز يختصر الكثير من المعاني في القليل من الألفاظ، مع مطابقة تامة لمقتضيات الحال ومناسبات المقام، إضافة إلى علم بطبائع النفوس واحتياجاتها. ولهذا وُصف بأنه أوتي جوامع الكلم، أي أن الله تعالى اختصر له المعاني الكثيرة في الألفاظ اليسيرة، فصار كلامه قليلاً في مبناه، كثيراً في معناه، جامعاً للحكمة والهداية، بعيداً عن الحشو والإطالة.

وقد أشارت روايات أهل البيت عليهم السلام إلى هذه الخصيصة الفريدة، فجاء عن الإمام علي عليه السلام قوله: «إن رسول الله صلى الله عليه وآله أوتي جوامع الكلم، واختصر له القول اختصاراً»⁽²⁶⁾ وجاء عن الإمام الصادق عليه السلام: «إن الله عز وجل أدب نبيه فأحسن تأديبه، فلما أكمل له الأدب قال: ﴿وَإِنَّكَ لَعَلَى خُلُقٍ عَظِيمٍ﴾، ثم فوض إليه أمر الدين والأمة ليكون هو المبين لما أنزل الله، فأعطاه جوامع الكلم وفواتحه وخواتمه»⁽²⁷⁾ كما قال الإمام الباقر عليه السلام: «من خصائص النبي صلى الله عليه وآله أن كلامه يسير جامع، يحمل المعاني الكثيرة في اللفظ القليل»⁽²⁸⁾ وقد ميّز علماء الشيعة بين نوعين من جوامع الكلم التي أوتيها النبي صلى الله عليه وآله:

الأول هو جوامع الكلم في القرآن الكريم، حيث اجتمعت في بعض آياته أصول العقيدة والشرعية والأخلاق في كلمات معدودة. ومن أبرز الأمثلة قول الله تعالى: ﴿إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُ بِالْعَدْلِ وَالْإِحْسَانِ وَإِيتَاءِ ذِي الْقُرْبَى وَيَنْهَى عَنِ الْفَحْشَاءِ وَالْمُنْكَرِ وَالْبَغْيِ يَعِظُكُمْ لَعَلَّكُمْ تَذَكَّرُونَ﴾ [النحل: 90]. وقد روي عن الإمام علي عليه السلام أنه قال: «إنها أجمع آية في القرآن للخير والشر»⁽²⁹⁾ وبين الإمام الصادق عليه السلام أن هذه الآية قد جمعت أصول التشريع كلها، حتى لم تدع خيراً إلا أمرت به ولا شراً إلا نهت عنه. أما النوع الثاني فهو جوامع الكلم في أحاديثه الشريفة، إذ كان صلى الله عليه وآله إذا تكلم بكلمة جمعت وجوهاً متعددة من الحكم والأحكام. ومن ذلك ما رواه الإمام الباقر عليه السلام: «إن رسول الله صلى الله عليه وآله أوتي جوامع الكلم، فكان إذا تكلم بكلمة جمعت معاني كثيرة يهتدي بها الناس»⁽³⁰⁾ ومن أبرز الأمثلة على ذلك قوله صلى الله عليه وآله: «إنما الأعمال بالنيات، ولكل امرئ ما نوى»⁽³¹⁾ وهذه الكلمة الوجيزة وضعت قاعدة عظيمة في باب الأخلاق والفقه والعبادات. وكذلك قوله: «اتق الله حيثما كنت، وأتبع السيئة الحسنة تمحها، وخالق الناس بخلق حسن»⁽³²⁾ وقوله: «دع ما يريبك إلى ما لا يريبك، فإن الصدق طمأنينة، وإن الكذب ريبة»⁽³³⁾ وهذه كلها أمثلة لجوامع كلم تختصر القوانين الأخلاقية والاجتماعية في عبارات قليلة.

وقد أجمع أهل البيت عليهم السلام على أن كلام النبي صلى الله عليه وآله معجز في بلاغته، سابق للعرب في فصاحته،

(25) (بحار الأنوار، ج16، ص210).

(26) (الكافي، للكليني، ج1، ص26).

(27) (بحار الأنوار، للمجلسي، ج16، ص210).

(28) (تفسير القمي، ج1، ص42).

(29) (نهج البلاغة، الحكمة 235).

(30) (تفسير القمي، ج1، ص42).

(31) (الكافي، ج2، ص84).

(32) (تحف العقول، ص49).

(33) (الكافي، ج2، ص338).

إذ لم يُعرف في تاريخهم من جمع الله له صفات الفصاحة والبلاغة والإيجاز كما جمعها لنبيه. فقد وصفه الإمام علي عليه السلام في نهج البلاغة بأنه: «أفصح الناس لساناً، وأصدقهم لهجةً، وأبينهم بياناً»⁽³⁴⁾ ومن روائع بلاغته أنه ابتكر ألفاظاً وتعابير لم تُعرف قبله، فصارت مأثورة بعده، ومن ذلك قوله يوم حنين حين اشتد القتال: «حمي الوطيس» أي اشتدت الحرب⁽³⁵⁾ وقد علّق علماء اللغة أن هذه الكلمة لم تُسمع من العرب قبل النبي، وهي من أجمل الاستعارات وأدقّها. وكذلك قوله صلى الله عليه وآله: «لا يلدغ المؤمن من جحر واحد مرتين» وهو مثل بليغ في الحذر من الغفلة وتكرار الخطأ⁽³⁶⁾

وقد لخص العلامة المجلسي هذه الخصوصية بقوله: «لقد جمع النبي صلى الله عليه وآله في ألفاظ قليلة معاني الحكمة التي لو جُمعت لاحتاجت إلى كتب مطوّلة»⁽³⁷⁾ وبذلك يظهر أن جوامع الكلم التي أوتيها النبي ليست مجرد بلاغة لسان، بل هي إعجاز في البيان، يجمع بين بلاغة اللفظ وعمق المعنى، ويجعل من كلامه منارةً للهدى، وحجة قائمة على الخلق، وآية خالدة لا يظالها الزمان.

الفصل الثالث: التحليل اللغوي للأحاديث النبوية ذات البعد العلمي، مع إبراز دقة التعبير النبوي.

منذ القرون الأولى، اعتنى علماء الإمامية الإثنا عشرية بموضوع الإعجاز في القرآن الكريم والسنة النبوية، وعدّوه برهاناً واضحاً على صدق الرسالة المحمدية. ولم يقتصر نظرهم على الإعجاز البلاغي فقط، بل توسّعوا في بيان أوجه الإعجاز العلمي الذي تضمّنته النصوص الواردة عن النبي صلى الله عليه وآله وسلم وأهل بيته الطاهرين، باعتبار أن السنة النبوية عندهم لا تنحصر في أقوال النبي فحسب، بل تشمل أيضاً ما صدر عن الأئمة من أهل بيته عليهم السلام، بوصفهم الامتداد الشرعي والروحي له.

وقد عرّف علماء الشيعة المعجزة بأنها: "أمر خارق للعادة، يظهر على يد النبي أو الإمام، يتحدى به الناس، ويعجزون عن الإتيان بمثله"⁽³⁸⁾ وبناءً على ذلك، فإن ما ورد في الأحاديث من إشارات علمية دقيقة يُعد من باب الإعجاز، لأنه يثبت اتصال النبي والأئمة بمصدر الغيب، ويشهد بأنهم لا ينطقون عن الهوى.

ومن النصوص التي يستدل بها الإمامية في هذا الباب: قول أمير المؤمنين علي بن أبي طالب عليه السلام: "لو شئت لأوقرت سبعين بعيراً من تفسير فاتحة الكتاب"⁽³⁹⁾ فهذا يدل على سعة علومهم، وأنهم يخبرون عن أسرار لا يحيط بها الناس. كما ورد عنه عليه السلام في وصف خلق الجنين: "يجمع خلق الإنسان في بطن أمه أربعين يوماً نطفة، وأربعين يوماً علقة، وأربعين يوماً مضغة..."⁽⁴⁰⁾ وهذه إشارة واضحة توافق ما أثبتته علم الأجنة الحديث.

وكذلك روي عن الإمام الصادق عليه السلام أحاديث عديدة تتعلق بالطب والأحياء، منها قوله: "إذا وقع الذباب في شراب أحدكم فليغمسه كله، فإن في أحد جناحيه شفاء وفي الآخر داء"⁽⁴¹⁾ وهو نفس المعنى الذي كشف عنه الطب الحديث في ما يتعلق بمضادات الجراثيم التي تحملها بعض الحشرات.

(34) (نهج البلاغة، خطبة 192).

(35) (مجمع البحرين، للطريحي، ج 5، ص 367).

(36) (بحار الأنوار، ج 77، ص 160).

(37) (بحار الأنوار، ج 16، ص 210).

(38) انظر: الشيخ المفيد، أوائل المقالات، ص 35.

(39) (الكافي، ج 1، ص 92).

(40) (الكافي، ج 6، ص 13).

(41) (الخصال للصدوق، ص 415).

ويرى علماء الإمامية أن هذه الأحاديث، سواء صدرت عن النبي صلى الله عليه وآله أو عن الأئمة من ذريته، تدخل في باب الإعجاز العلمي، لأنها تحتوي على حقائق لم يكن من الممكن للبشر في ذلك العصر إدراكها. وقد بين العلامة المجلسي في بحار الأنوار أن ما ورد عن الأئمة من علوم الغيب والطب والطبيعة، إنما هو امتداد لوحي السماء، وتأكيده لصدق الرسالة⁽⁴²⁾ وقد توسع المفسرون الشيعة في ربط هذه المعاني بالآيات القرآنية، كما فعل السيد الطباطبائي في تفسير الميزان، حيث أكد أن بعض النصوص النبوية والإمامية تكشف عن إشارات دقيقة تتوافق مع ما توصل إليه العلم الحديث، مما يعد دليلاً إضافياً على أن الإسلام دين صالح لكل زمان ومكان.

وعند دراسة هذا الباب، وضع علماء الشيعة ضوابط منهجية، منها:

- التثبت من صحة السند وفق قواعد علم الرجال عند الإمامية.
- فهم النصوص في ضوء اللغة العربية وسياقها التاريخي.
- التمييز بين الحقائق العلمية الثابتة والنظريات المتغيرة، فلا يصح نسبة الإعجاز إلى ما هو محل افتراض أو جدل.

وهكذا يظهر أن مفهوم الإعجاز العلمي في السنة عند الشيعة أوسع من مجرد أقوال النبي صلى الله عليه وآله، إذ يشمل أيضاً ما ورد عن أهل البيت عليهم السلام، باعتبارهم حملة علومه وورثة نبوته، وأن في كلامهم من الإشارات العلمية ما يكشف عن مصدره الإلهي، ويؤكد أن الإسلام سبق الحضارات بأربعة عشر قرناً.

وقد ورد عن النبي صلى الله عليه وآله قوله: «ألا إني أوتيت القرآن ومثله معه»⁽⁴³⁾ فكما أن القرآن الكريم اشتمل على أوجه الإعجاز البياني والعلمي، فإن السنة النبوية الشريفة - بما فيها ما صدر عن النبي وأهل بيته الطاهرين عليهم السلام - هي وحي من عند الله، لا تقل شأنًا عن القرآن في هذا الجانب، بل تضمنت إشارات علمية دقيقة تُعد من دلائل صدق النبوة، وبرهاناً على اتصالهم بالوحي الإلهي.

إن هذه الإشارات العلمية الواردة في أحاديث النبي وأهل البيت عليهم السلام تمثل دليلاً واضحاً على صدق الرسالة المحمدية، إذ سبقت علوم البشر بأربعة عشر قرناً، في زمن لم تتوفر فيه أدوات البحث ولا وسائل الاكتشاف العلمي، بل في بيئة يغلب عليها الطابع البسيط في المعرفة. وكان النبي صلى الله عليه وآله أمياً لا يقرأ ولا يكتب، مما يدحض زعم من قال إنه استقى هذه العلوم من بشر، ويثبت يقيناً أن مصدر هذه المعارف وحي من الله تعالى.

وعند التطرق إلى موضوع الإعجاز العلمي في السنة النبوية عند الإمامية، لا بد من مراعاة مجموعة من الضوابط المنهجية الدقيقة، ومن أبرزها:

- التثبت من صحة الحديث وسنده: إذ يعتمد علماء الشيعة في ذلك على علم الرجال والدراية، كما وضعه الكشي والنجاشي والطوسي، فلا يجوز الاستدلال بالضعيف أو الموضوع في هذا الباب.
- الجمع بين النصوص: إذ يوصي علماء الإمامية بضرورة جمع الروايات الواردة في الباب الواحد وعدم الاقتصار على نص منفرد، لما في ذلك من إضاءة بعضها على بعض، كما ورد عن الإمام الصادق عليه السلام: «اعرفوا منازل شيعتنا بقدر ما يحسنون من رواياتهم عنا»⁽⁴⁴⁾

(42) (بحار الأنوار، ج1، ص218).

(43) (الكافي للكليني، ج1، ص59).

(44) (الكافي، ج2، ص223).

● فهم الحديث وفق لسان العرب وسياق الخطاب: فالرسول وأهل بيته عليهم السلام خوطبوا العرب بلغتهم، فلا يجوز تحميل ألفاظهم ما لا تحتل لغة أو بلاغة، إلا بقرائن واضحة. وقد أشار السيد الطباطبائي⁽⁴⁵⁾ إلى أن إخراج النصوص من دلالتها الأصلية بغير قرينة يؤدي إلى تحريف المعنى.

● التمييز بين الحقائق العلمية والنظريات: إذ يؤكد علماء الشيعة - كما في كلام السيد محمد باقر الصدر - أن الإعجاز العلمي لا يثبت إلا بالحقائق القطعية، أما النظريات المتغيرة فلا يُبنى عليها استدلال شرعي أو إعجازي. فهم النص في سياقه وظروف وروده: إذ لكل حديث بيئة ومعنى لا بد من استحضاره، واجتناب التعسف في تحميل النصوص معاني لا تحتل.

● الابتعاد عن الغلو: فقد حذر أئمة أهل البيت من الغلو والتكلف في الدين، كما ورد عن الإمام الباقر عليه السلام: «ياكم والغلو في دين الله، فإنما هلك من كان قبلكم بالغلو»⁽⁴⁶⁾ فالمبالغة في إثبات الإعجاز العلمي بلا ضوابط، أو تفسير النصوص بما يخالف ظاهرها، يُعد انحرافاً عن المنهج الصحيح.

ومن الأسس الجوهرية في هذا الباب: الإيمان الجازم بأن كلام النبي وأهل بيته الطاهرين وحيّ وهداية من عند الله تعالى، فإذا ظهر تعارض بين حديث صحيح وبين ما يظنه الناس حقيقة علمية، فإن الخلل في فهمنا للنص أو في قصور العلم البشري، لا في كلام المعصوم. وقد عبّر العلامة المجلسي عن هذا⁽⁴⁷⁾ بقوله: «إن علومهم عليهم السلام علوم لدنية، لا يعتريها الخطأ، وإنما التقصير من جهة عقولنا».

ومن هنا يتضح أن الإعجاز العلمي في السنة النبوية - وفق المنهج الشيعي - ليس مجرد تطابق ظاهري مع معارف حديثة، بل هو برهان على أن النبي وأهل بيته الطاهرين موصولون بالله، وأن علومهم إلهامية لدنية، أوتوها لتكون دليلاً على صدقهم، وحجة على الناس أجمعين.

الإعجاز العلمي في الحديث النبوي حول تغير مناخ جزيرة العرب في ضوء المصادر الشيعية

1- تمهيد

تُعدّ الأحاديث النبوية الواردة في أشراف الساعة والملاحم من النصوص التي توقّف عندها علماء المسلمين قديماً وحديثاً، لما تحملها من إشارات دقيقة إلى سنن كونية وتغيرات تاريخية وبيئية. ومن جملة هذه الأحاديث، ما رواه الفريقان، السنة والشيعة، حول عودة جزيرة العرب في آخر الزمان مروجاً وأنهاراً بعد أن صارت صحراء قاحلة. وقد احتفى علماء الإمامية بهذا النص في مصنفاتهم العقدية والحديثية، وأدرجوه ضمن دلائل النبوة وإعجاز كلام الرسول الأعظم (صلى الله عليه وآله).

2- نص الحديث

روى مسلم في صحيحه بسنده عن أبي هريرة، أن رسول الله (ص) قال:

«لا تقوم الساعة حتى يكثر المال ويفيض، حتى يخرج الرجل بركة ماله فلا يجد أحداً يقبلها منه، وحتى تعود أرض

⁽⁴⁵⁾ تفسير الميزان، ج3، ص 55

⁽⁴⁶⁾ (الكافي، ج2، ص 223).

⁽⁴⁷⁾ بحار الأنوار " (ج1، ص 218)

العرب مروجًا وأنهارًا»⁽⁴⁸⁾ وقد رواه أيضًا المحدثون من الإمامية، منهم:

- الشيخ الصدوق (ت 381هـ) في كمال الدين وتمام النعمة: «... وحتى تعود جزيرة العرب جناتٍ وأنهارًا»⁽⁴⁹⁾ تحقيق علي أكبر الغفاري، ط. مؤسسة النشر الإسلامي، قم، 1405هـ).
- العلامة المجلسي (ت 1111هـ) أورد الحديث في بحار الأنوار، ضمن أبواب الملاحم وأشراف الساعة.

3- التحليل اللغوي للحديث⁽⁵⁰⁾

الوقوف على دلالة لفظ "تعود" في النص يبين لنا عمق الدقة التعبيرية النبوية. إذ إن مادة "ع و د" في اللغة تفيد الرجوع إلى الحالة السابقة بعد زوالها، كما ذكره ابن منظور في لسان العرب (مادة: עוד). ومن هنا يفهم أن الجزيرة العربية لم يكن حالها في الماضي قفرًا دائمًا، بل كانت أرضًا خصبة عامرة، ثم أصابها الجفاف فتحوّلت إلى صحراء، ثم ستعود كما كانت.

وقد أكد الطبرسي (ت 548هـ) في تفسيره مجمع البيان عند قوله تعالى: {كما بدأكم تعودون} [الأعراف: 29]، أن معنى "العود" هو الرجوع إلى ما كان في الابتداء.⁽⁵¹⁾

4- الشواهد القرآنية

يشير القرآن الكريم إلى خصوبة أرض الجزيرة في أزمنة غابرة، وخاصة في جنوبها (منطقة الأحقاف واليمن القديم). قال تعالى على لسان نبي الله هود (ع):

﴿وَاتَّقُوا الَّذِي أَمَدَّكُمْ بِمَا تَعْلَمُونَ ﴿١٣٢﴾ أَمَدَّكُمْ بِأَنْعَامٍ وَبَنِينَ ﴿١٣٣﴾ وَجَنَّاتٍ وَعُيُونٍ ﴿١٣٤﴾﴾ [الشعراء: 132-134]. وهذا وصف دقيق لواقع مناخي وزراعي مزدهر عاشته أقوام العرب الأقدمون، كما يؤكد المفسرون من الإمامية⁽⁵²⁾

5- التوافق مع الحقائق العلمية

أثبتت الدراسات المناخية والجيولوجية الحديثة أن الجزيرة العربية مرّت بدورات مطيرة خلال العصور الجيولوجية الأخيرة، أبرزها في حقبة الهولوسين (قبل نحو 10-30 ألف سنة). وقد اكتُشفت آثار بحيرات قديمة في الربع الخالي، ورواسب نهريّة مدفونة تحت الرمال، وبقايا متحجرة لأشجار ضخمة. وهذا ما يبرهن أن الصحراء الحالية كانت في زمن ما مروجًا وأنهارًا.

بل يؤكد علماء المناخ أن الدورة الجليدية المعاصرة في نهايتها، وأن تغيّر المناخ العالمي قد يؤدي مستقبلًا إلى عودة الأمطار الغزيرة على الجزيرة العربية.⁽⁵³⁾

6- دلالة الإعجاز

الحديث إذن يجمع بين ثلاثة أبعاد علمية دقيقة:

(48) (صحيح مسلم، كتاب الزكاة، ج 2، ص 701، ح 1012).

(49) (كمال الدين، ج 2، ص 655).

(50) (بحار الأنوار، ج 52، ص 190، ط. دار إحياء التراث العربي، بيروت، 1403هـ).

(51) (مجمع البيان، ج 4، ص 494، ط. دار المعرفة، بيروت).

(52) انظر: الطباطبائي، الميزان في تفسير القرآن، ج 15، ص 373، ط. جماعة المدرسين، قم، 1417هـ).

(53) (انظر: Parker, A. G., Quaternary Climate Change in Arabia, Springer, 2010).

1. الماضي: كانت الجزيرة خضراء.

2. الحاضر: صارت صحراء قاحلة.

3. المستقبل: ستعود كما كانت.

وهذا كله في عبارة وجيزة: «حتى تعود أرض العرب مروجًا وأنهارًا».

وقد أشار العلامة المجلسي إلى أن هذه النصوص من دلائل صدق النبي (ص)، إذ لا يمكن لرجل أُمي عاش في بيئة صحراوية أن يصف دورة مناخية كاملة بهذه الدقة إلا بتأييد الوحي⁽⁵⁴⁾

7- منهج الإمامية في التعامل مع "الإعجاز العلمي"

أكد علماء الشيعة أن النصوص لا تُحمّل ما لا تحتل، وأن ما ثبت علميًا يقينًا يمكن أن يُفهم في ضوء الروايات، أما النظريات المتغيرة فلا ينبغي إلزامها بالنص. قال السيد الطباطبائي في الميزان: «القرآن كتاب هداية لا كتاب جغرافيا أو طبقات، لكن إشارته إلى بعض الحقائق الكونية إنما هي من باب الآية على الخالق، وقد يُكشف عن مرادها بمرور الزمن»⁽⁵⁵⁾

الإعجاز اللغوي والعلمي في الأحاديث النبوية – روايات مدرسة أهل البيت عليهم السلام

أولاً: حديث «حتى تعود أرض العرب مروجًا وأنهارًا»

النص:

روى الشيخ الصدوق بإسناده عن النبي صلى الله عليه وآله:

«لا تقوم الساعة حتى تعود أرض العرب مروجًا وأنهارًا»⁽⁵⁶⁾ ⁽⁵⁷⁾

التحليل اللغوي:

● لفظ «تعود» يدل على الرجوع إلى حالة سابقة (لسان العرب، مادة: عود)، أي أن الجزيرة العربية كانت ذات أنهار ومروج ثم صارت صحراء.

● لفظ «مروج» يختلف عن «مراعٍ»، لأنه يدل على اتساع الخضرة وتداخلها، كما يقال «مرج الناس» أي اختلطوا.

● الجمع في «أنهار» يوحي بالكثرة والتوزع، لا نهراً واحداً.

المقارنة العلمية: ثبت عند الجيولوجيين أن الربع الخالي يحوي رواسب نهريّة وبحيرات قديمة وأشجاراً متحجرة⁽⁵⁸⁾ وهذا يوافق دقة لفظ النبي (ص) «تعود» أي سترجع كما كانت.

⁽⁵⁴⁾ بحار الأنوار، ج 52، ص 191.

⁽⁵⁵⁾ الميزان، ج 1، ص 36.

⁽⁵⁶⁾ ورواه المجلسي في بحار الأنوار (ج 52، ص 190).

⁽⁵⁷⁾ (كمال الدين وتمام النعمة، ج 2، ص 655، تحقيق علي أكبر الغفاري، قم: مؤسسة النشر الإسلامي، 1405هـ).

⁽⁵⁸⁾ (Parker, Quaternary Climate Change in Arabia, 2010).

ثانيًا: «في بطونها شفاء للناس» - الإعجاز في العسل

النص: عن الإمام الصادق عليه السلام قال: «إن الله جعل الشفاء في ثلاثة: في شربة عسل، أو شرطة محجم، أو كية نار»⁽⁵⁹⁾

التحليل اللغوي:

- القرآن قال: «فِيهِ شِفَاءٌ» ولم يقل «الشفاء فيه»، والفرق أن العسل فيه بعض الشفاء وليس كله.
- لفظ «شَرْبَةً» يفيد القلة والاعتدال، لا الإسراف.
- ترتيب العلاجات (عسل → حجامه → كي بالنار) يعكس انتقال العلاج من الأخف للأشد.

المقارنة العلمية:

ثبت في الأبحاث الطبية أن العسل يحوي مضادات للبكتيريا، ومركبات مضادة للأكسدة، ويساعد في التئام الجروح (Molan, 1992). لكنه ليس علاجًا عامًا.

ثالثًا: خلق الإنسان

النص: قال النبي (صلى الله عليه وسلم): «إن النطفة إذا وقعت في الرحم مكثت أربعين يومًا على حالها لا تتغير، فإذا بلغت أربعين يومًا صيرها الله علقة، ثم مضغة...»⁽⁶⁰⁾

التحليل اللغوي:

- «يُصَار»: فعل مضارع مبني للمجهول يدل على التدرج والتحول.
- «نطفة»: القطرة الخالصة (من "نطف")، وهو مطابق للبويضة الملقحة.
- «علقه»: الملتصق، وقد ثبت أن الجنين يلتصق بجدار الرحم.
- «مضغة»: قطعة لحم صغيرة ممضوغة، وهو توصيف للشكل الجنيني.

المقارنة العلمية:

صور الأجنة بالمجاهر (40-80 يومًا) تظهر الجنين وكأنه "مضغة". وهذا ما سبق به الحديث.

رابعًا: الجبال والطبقات الأرضية

النص: عن الإمام علي (ع): «إن الله سبحانه وتقدس، جعل الجبال أوتاد الأرض، فاستقرت»⁽⁶¹⁾

التحليل اللغوي:

- «أوتاد»: الوُتْدُ ما يثبت الشيء ويمنع حركته.
- «استقرت»: فعل ماضي يفيد تحقق الاستقرار.

المقارنة العلمية: الجيولوجيا الحديثة تفسر أن للجبال جذورًا عميقة تثبت الصفائح التكتونية، وهو معنى "أوتاد".

⁽⁵⁹⁾ (الكافي للكليني، ج 6، ص 384، ح 3، تحقيق الغفاري، طهران: دار الكتب الإسلامية، 1407هـ).

⁽⁶⁰⁾ (التوحيد للصدوق، ص 277؛ بحار الأنوار للمجلسي، ج 58، ص 23).

⁽⁶¹⁾ (نهج البلاغة، خطبة 211؛ بحار الأنوار ج 57، ص 31).

خامساً: المطر والزرع

النص: قال الإمام الصادق (ع): «مثل المؤمن كمثل الأرض، يُسقى فيخرج أطيب ما عنده»⁽⁶²⁾

التحليل اللغوي:

- التشبيه بالزرع يجعل الإيمان شيئاً نامياً حياً.
- الأفعال «سُقي → أخرج» توحى بدنياميكية الحياة الروحية.

سادساً: التفكير في خلق الله

النص: قال النبي (صلى الله عليه وسلم): «تفكروا في خلق الله ولا تفكروا في الله، فإن فيه الهلاك»⁽⁶³⁾

التحليل اللغوي:

- «تفكروا»: فعل أمر يطلب التأمل العقلي.
- «في خلق الله»: الغوص في المخلوقات، لا الذات.
- الجمع بين النهي والأمر يوازن بين العلم والعقيدة.

سابعاً: الأمراض المعدية

النص: عن الإمام الصادق (ع): «ما من داء إلا وله دواء، علمه من علمه وجهله من جهله»⁽⁶⁴⁾

التحليل اللغوي:

- الجملة الشرطية «ما من... إلا» تفيد العموم.
- لفظ «علمه/جهله» يفتح باب البحث العلمي المستمر.

ثامناً: الغذاء والوقاية

النص: عن الإمام علي (ع): «المعدة بيت كل داء، والحمية رأس كل دواء»⁽⁶⁵⁾

التحليل اللغوي:

- الكناية في "بيت كل داء" توضح أن منشأ المرض من الغذاء.
- مقابلة "الحمية/الدواء" أسلوب بلاغي يختصر نظرية طبية.
- الأحاديث النبوية وأقوال أهل البيت (ع) تمتاز بالجمع بين:
- البلاغة اللغوية (الإيجاز، الكناية، التشبيه).
- المعاني العلمية (علم الأجنة، الجيولوجيا، الطب).
- التوجيه العقدي (التفكير، حفظ التوازن بين العلم والإيمان).

وهذا يبرهن أن النص الحديثي عند الشيعة ليس فقط خطاباً وعظياً، بل نصاً لغوياً علمياً غنياً بالدلالات التي تلتقي مع مكتشفات العلم الحديث.

⁽⁶²⁾ (الكافي، ج2، ص103).

⁽⁶³⁾ التوحيد للصدوق، ص276؛ بحار الأنوار ج2، ص56.

⁽⁶⁴⁾ (الكافي، ج8، ص197).

⁽⁶⁵⁾ (نهج البلاغة، حكم252؛ بحار الأنوار ج62، ص290).

الخاتمة:

بعد هذه الجولة العلمية واللغوية في رحاب السنة النبوية الشريفة وروايات أئمة أهل البيت عليهم السلام، يتضح بما لا يدع مجالاً للشك أن النصوص الحديثية تحمل في طياتها أبعاداً إعجازية متجددة، سواء على مستوى اللغة العربية بما تمتاز به من دقة في الألفاظ وتراكيب محكمة وصور بيانية بليغة، أو على مستوى المضامين العلمية التي توافقت أحدث ما توصلت إليه العلوم الطبيعية والإنسانية.

إن الدراسة أبانت بوضوح أن الألفاظ النبوية والمعصومية لم تأت جزافاً، بل صيغت بعبارات قصيرة مكثفة، تجمع بين الإيجاز والبيان، وبين الوضوح والدقة، بما يفتح أمام المتلقي آفاقاً واسعة للتأمل والتدبر. ومما يعزز ذلك أن هذه النصوص وُضعت في بيئة خالية من المعارف العلمية المتقدمة، مما يدل على أن مصدرها وحيّ إلهي وتعليم رباني.

كما أن الروايات المروية في مصادر الشيعة، مثل الكافي للكليني، والتوحيد للصدوق، وبحار الأنوار للمجلسي، ونهج البلاغة للإمام علي عليه السلام، قد أظهرت بجلاء انسجاماً بين التوجيه الروحي والإشارات الكونية، مما يجعل السنة النبوية والإمامية معاً لا تقتصر على الجانب الشرعي أو الأخلاقي فحسب، بل تمتد لتشمل إشارات كونية وعلمية دقيقة، تتجدد دلالاتها مع تطور العلوم.

ومن ثم فإن الإعجاز في الإسلام لا يقف عند حدود القرآن الكريم فقط، بل يتعداه ليشمل كلام النبي صلى الله عليه وآله وأحاديث الأئمة الأطهار عليهم السلام، الذين هم الامتداد الطبيعي للنبوة. وهذا يجعل السنة الشريفة مصدراً ثرياً للتأمل العقلي، ورافداً من روافد البحث العلمي، ودليلاً دائماً على صدق الرسالة المحمدية وعالميتها.

وعليه، فإن دراسة الأحاديث من منظور لغوي علمي وفق منهج مدرسة أهل البيت عليهم السلام، تمثل مجالاً خصباً للباحثين والدارسين، وتؤكد أن النص الحديثي لا يزال يفتح آفاقاً جديدة في التفسير العلمي والإعجاز اللغوي، بما يعكس عمق الإسلام وخلوده، وكونه ديناً صالحاً لكل زمان ومكان.

النتائج:

1. ثبوت الإعجاز العلمي في عدد من الأحاديث النبوية، من خلال التطابق الواضح بين ما ورد فيها من إشارات علمية وبين ما أثبتته العلم الحديث.
2. أن السنة النبوية وحي من الله تعالى، وأنها لا يمكن أن تكون من كلام بشر، نظراً لما تضمنته من دقة لغوية وعلمية فاقت معطيات العصر النبوي.
3. اللغة النبوية تمتاز بالإيجاز والبلاغة والعمق الدلالي، وهو ما يجعلها صالحة لحمل معانٍ علمية دقيقة دون أن يخل ذلك بوظيفتها الإرشادية أو التشريعية.
4. توافر مصطلحات علمية في الأحاديث النبوية مثل (نطفة، علقة، مضغة، الزرع، الجبال...) يدل على وعي لغوي يتجاوز المستوى البشري العادي في ذلك الزمن.
5. أن التحليل اللغوي للنصوص النبوية يُعد مدخلاً مهماً لفهم الإعجاز العلمي، كما يُسهم في إعادة قراءة السنة النبوية بعين الباحث المتأمل لا المتلقي التقليدي.

التوصيات:

1. الاهتمام بالدراسات اللغوية في مجال الإعجاز العلمي النبوي، ودمجها مع التخصصات العلمية الحديثة لتعزيز الفهم التكاملي للنص النبوي.
2. تشجيع الباحثين في العلوم التطبيقية على دراسة السنة النبوية ضمن منهجيات تحليل علمي ولغوي، بهدف الوقوف على ما تحمله من إشارات معرفية.
3. إدراج موضوع الإعجاز العلمي في السنة ضمن مناهج التعليم العالي، خصوصاً في كليات الشريعة والدراسات الإسلامية واللغة العربية.
4. التحذير من المبالغة أو التكلّف في تأويل الأحاديث تأويلاً علمياً غير منضبط، وضرورة التزام الضوابط الشرعية واللغوية في ذلك.
5. إقامة ندوات ومؤتمرات علمية متخصصة في الإعجاز العلمي في السنة النبوية، تجمع بين علماء الشرع واللغة والعلوم التجريبية.

المراجع :

أولاً: المصادر الشرعية: القرآن الكريم وكتب الحديث النبوي
القرآن الكريم.

The Holy Qur'an.

البخاري، محمد بن إسماعيل. (1422هـ) صحيح البخاري. تحقيق: محمد زهير بن ناصر الناصر. دار طوق النجاة، الطبعة الأولى.

Al-Bukhari, Muhammad ibn Isma'il. (1422 AH). *Sahih al-Bukhari*. Edited by Muhammad Zuhayr ibn Nasir al-Nasir. Dar Tawq al-Najah, 1st ed.

مسلم، مسلم بن الحجاج القشيري النيسابوري. (د.ت) صحيح مسلم. تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي. دار إحياء التراث العربي، بيروت.

Muslim, Muslim ibn al-Hajjaj al-Qushayri al-Naysaburi. (n.d.). *Sahih Muslim*. Edited by Muhammad Fu'ad 'Abd al-Baqi. Dar Ihya' al-Turath al-'Arabi, Beirut.

الترمذي، محمد بن عيسى. (1996م) سنن الترمذي. تحقيق: بشار عواد معروف. دار الغرب الإسلامي، الطبعة الأولى.

Al-Tirmidhi, Muhammad ibn 'Isa. (1996). *Sunan al-Tirmidhi*. Edited by Bashir 'Awwad Ma'ruf. Dar al-Gharb al-Islami, 1st ed.

أبو داود، سليمان بن الأشعث السجستاني. (د.ت) سنن أبي داود. تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد. المكتبة العصرية، صيدا، بيروت.

Abu Dawud, Sulayman ibn al-Ash'ath al-Sijistani. (n.d.). *Sunan Abi Dawud*. Edited by Muhammad Muhyi al-Din 'Abd al-Hamid. Al-Maktabah al-'Asriyyah, Sidon-Beirut.

ابن ماجه، محمد بن يزيد القزويني. (د.ت) سنن ابن ماجه. تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي. دار إحياء الكتب العربية.

Ibn Majah, Muhammad ibn Yazid al-Qazwini. (n.d.). *Sunan Ibn Majah*. Edited by Muhammad Fu'ad 'Abd al-Baqi. Dar Ihya' al-Kutub al-'Arabiyyah.

ابن حنبل، أحمد بن محمد. (1421هـ) مسند الإمام أحمد بن حنبل. تحقيق: شعيب الأرنؤوط وآخرين. مؤسسة الرسالة، الطبعة الأولى.

Ibn Hanbal, Ahmad ibn Muhammad. (1421 AH). *Musnad of Imam Ahmad ibn Hanbal*. Edited by Shu'ayb al-Arna'ut et al. Al-Resalah Foundation, 1st ed.

الحاكم النيسابوري، محمد بن عبد الله. (1411هـ) المستدرک علی الصحیحین. تحقيق: مصطفى عبد القادر عطا. دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الأولى.

Al-Hakim al-Naysaburi, Muhammad ibn 'Abd Allah. (1411 AH). *Al-Mustadrak 'ala al-Sahihayn*. Edited by Mustafa 'Abd al-Qadir 'Ata. Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah, Beirut, 1st ed.

الضياء المقدسي، محمد بن عبد الواحد. (د.ت) الأحاديث المختارة. تحقيق: عبد الملك بن عبد الله بن دهيش. دار خضر للطباعة والنشر.

Al-Diya' al-Maqdisi, Muhammad ibn 'Abd al-Wahid. (n.d.). *Al-Ahadiith al-Mukhtarah*. Edited by 'Abd al-Malik ibn 'Abd Allah ibn Duhaysh. Dar Khidr for Printing and Publishing.

البیهقي، أحمد بن الحسين. (1405هـ) دلائل النبوة. تحقيق: عبد المعطي قلججي. دار الكتب العلمية، بيروت.

Al-Bayhaqi, Ahmad ibn al-Husayn. (1405 AH). *Dala'il al-Nubuwwah*. Edited by 'Abd al-Mu'ti Qal'aji. Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah, Beirut.

البیهقي، أحمد بن الحسين. (1410هـ) شعب الإيمان. تحقيق: محمد السعيد بسيوني زغلول. دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الأولى.

Al-Bayhaqi, Ahmad ibn al-Husayn. (1410 AH). *Shu'ab al-Iman*. Edited by Muhammad al-Sa'id Basyuni Zaghlul. Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah, Beirut, 1st ed.

ثانيًا: كتب الشروح والعلوم الشرعية

ابن حجر العسقلاني، أحمد بن علي. (د.ت) فتح الباري شرح صحيح البخاري. تحقيق: محب الدين الخطيب. دار المعرفة، بيروت.

Ibn Hajar al-'Asqalani, Ahmad ibn 'Ali. (n.d.). *Fath al-Bari: Commentary on Sahih al-Bukhari*. Edited by Muhibb al-Din al-Khatib. Dar al-Ma'rifah, Beirut.

الشوكاني، محمد بن علي. (1412هـ). *إرشاد الفحول إلى تحقيق الحق من علم الأصول*. تحقيق: د. عبد الله بن علي الركبان. دار الفكر، الطبعة الأولى.

Al-Shawkani, Muhammad ibn 'Ali. (1412 AH). *Irshad al-Fuhul ila Tahqiq al-Haqq min 'Ilm al-Usul*. Edited by Dr. 'Abd Allah ibn 'Ali al-Rukban. Dar al-Fikr, 1st ed.

ابن رجب الحنبلي، عبد الرحمن بن أحمد. (1422هـ). *جامع العلوم والحكم*. تحقيق: شعيب الأرنؤوط. مؤسسة الرسالة، الطبعة الخامسة.

Ibn Rajab al-Hanbali, 'Abd al-Rahman ibn Ahmad. (1422 AH). *Jami' al-'Ulum wa al-Hikam*. Edited by Shu'ayb al-Arna'ut. Al-Resalah Foundation, 5th ed.

ابن منظور، محمد بن مكرم. (1414هـ) *لسان العرب*. دار صادر، بيروت، الطبعة الثالثة.

Ibn Manzur, Muhammad ibn Mukarram. (1414 AH). *Lisan al-'Arab*. Dar Sadir, Beirut, 3rd ed.

ابن الأثير، مجد الدين المبارك بن محمد. (1399هـ). *النهاية في غريب الحديث والأثر*. تحقيق: طاهر أحمد الزاوي ومحمود محمد الطناحي. دار إحياء التراث العربي، بيروت.

Ibn al-Athir, Majd al-Din al-Mubarak ibn Muhammad. (1399 AH). *Al-Nihayah fi Gharib al-Hadith wa al-Athar*. Edited by Tahir Ahmad al-Zawi and Mahmud Muhammad al-Tanahi. Dar Ihya' al-Turath al-'Arabi, Beirut.

ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم. (1399هـ). *درء تعارض العقل والنقل*. تحقيق: محمد رشاد سالم. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، الطبعة الأولى.

Ibn Taymiyyah, Ahmad ibn 'Abd al-Halim. (1399 AH). *Dar' Ta'arud al-'Aql wa al-Naql*. Edited by Muhammad Rashad Salim. Imam Muhammad ibn Saud Islamic University, Riyadh, 1st ed.

ابن عبد السلام، عز الدين عبد العزيز بن عبد السلام. (1986م). *منية السؤل في فضل الرسول*. تحقيق: جمال الدين الشيال. دار الكتاب العربي، بيروت.

Ibn 'Abd al-Salam, 'Izz al-Din 'Abd al-'Aziz ibn 'Abd al-Salam. (1986). *Munyat al-Sul fi Fadl al-Rasul*. Edited by Jamal al-Din al-Shayyal. Dar al-Kitab al-'Arabi, Beirut.

ثالثاً: المصادر اللغوية والعلمية ومراجع الإعجاز

مجمع اللغة العربية بالقاهرة. (2004م). *المعجم الوسيط*. إشراف: إبراهيم أنيس وآخرون. دار الدعوة، الطبعة الثانية.

Academy of the Arabic Language in Cairo. (2004). *Al-Mu'jam al-Wasit*. Supervised by Ibrahim Anis et al. Dar al-Da'wah, 2nd ed.

النابلسي، محمد راتب. (1421هـ). *موسوعة الإعجاز العلمي في القرآن والسنة*. دار المعرفة، دمشق، الطبعة الأولى.

Al-Nabulsi, Muhammad Ratib. (1421 AH). *Encyclopedia of Scientific Miracles in the Qur'an and Sunnah*. Dar al-Ma'rifah, Damascus, 1st ed.

المصلح، عبد الله بن عبد العزيز. (2002م). *الإعجاز العلمي في القرآن والسنة: تاريخه وضوابطه*. دار الإعصار العلمي، الطبعة الأولى .

Al-Muslih, 'Abd Allah ibn 'Abd al-'Aziz. (2002). *Scientific Miracles in the Qur'an and Sunnah: Their History and Methodological Guidelines*. Dar al-I'sar al-'Ilmi, 1st ed.

هارون، محمد عبد الخالق. (1995م). *معجم ألفاظ القرآن الكريم*. دار الصحوة، القاهرة، الطبعة الأولى .

Harun, Muhammad 'Abd al-Khaliq. (1995). *Dictionary of Qur'anic Terms*. Dar al-Sahwah, Cairo, 1st ed.

مور، كيث ل.، وآخرون. (2020م). *علم الأجنة الطبي*. ترجمة: د. عبد الرحمن آل الشيخ. دار العلوم، الطبعة الحديثة .

Moore, Keith L., et al. (2020). *Medical Embryology*. Translated by Dr. 'Abd al-Rahman Al al-Shaykh. Dar al-'Uloom, modern ed.

رابعًا: المواقع الإلكترونية والمقالات

الهيئة العالمية للإعجاز العلمي في القرآن والسنة. (د.ت). *موقع الهيئة العالمية للإعجاز العلمي في القرآن والسنة*. مسترجع من www.eajaz.org :

International Commission on Scientific Signs in the Qur'an and Sunnah. (n.d.). *Website of the International Commission on Scientific Signs in the Qur'an and Sunnah*. Retrieved from: www.eajaz.org

موسوعة كل شيء لك. (د.ت). *أمثلة على الإعجاز البياني في القرآن الكريم*. منشور في موسوعة كل شيء لك .

Mawsoo'at Kul Shay' Lak. (n.d.). *Examples of Rhetorical Miracles in the Holy Qur'an*. Published in Mawsoo'at Kul Shay' Lak.

الألوكة. (د.ت). *بواعث الصحابة على خدمة السنة*. (4) منشور في موقع الألوكة. مسترجع من www.alukah.net :

Alukah Network. (n.d.). *The Motives of the Companions in Serving the Sunnah* (4). Published on Alukah Network. Retrieved from: www.alukah.net

RESEARCH TITLE

Techno-Economic Feasibility and Self-Recovery Model for Solar Energy Transition: A Case Study of Red Sea University, Sudan**Musab Mohamedahmed Fadul¹, Abdalla Eissa Abdelkarim², Mohamed Mubarak Yousif³**¹ M.Sc. Candidate, Faculty of Engineering, Red Sea University, Sudan² Assistant Professor, Department of Civil Engineering, Faculty of Engineering, Red Sea University, Sudan³ Assistant Professor, Department of Mechanical Engineering, Faculty of Engineering, Red Sea University, SudanHNSJ, 2026, 7(5); <https://doi.org/10.53796/hnsj75/43>**Received at 15/04/2026****Accepted at 22/04/2026****Published at 01/05/2026****Abstract**

Higher education institutions in developing regions increasingly face operational and financial challenges caused by unreliable electricity grids, fuel supply disruptions, and rising fossil-fuel costs. This study examines the techno-economic feasibility of replacing diesel-based power generation with optimized hybrid solar photovoltaic systems at Red Sea University in Port Sudan, Sudan. Using the College of Engineering as a representative technical model, the study conducted an appliance-level load audit and applied a diversity factor to distinguish between theoretical peak demand and realistic daily energy consumption. The analysis reduced the estimated maximum daily load from 622 kWh/day to a calibrated operational baseline of 84.3 kWh/day per functional unit. Based on this profile, the proposed system for each unit consists of a 20 kWp photovoltaic array, a 15-kW hybrid inverter, and a 45 kWh LiFePO₄ battery bank. The financial analysis demonstrates strong economic viability, with an estimated capital cost of 25.9 million SDG per unit and a university-wide investment of 466.4 million SDG for 18 units. At the current local fuel price of 6,880 SDG per liter, the project is projected to achieve a simple payback period of approximately 2.5 months and a first-year return on investment of about 378%. Sensitivity analysis confirms that the model remains financially feasible even under a 50% reduction in fuel prices, maintaining a payback period of about five months. Environmentally, full implementation would eliminate the consumption of more than 328,000 liters of diesel annually and reduce carbon emissions by approximately 820 tons of CO₂ per year. The study concludes that an empirically calibrated hybrid solar transition offers a technically reliable, financially self-recovering, and environmentally sustainable model for university energy infrastructure in resource-constrained contexts.

Key Words: Solar Energy Transition, Techno-Economic Feasibility, Hybrid PV System, Energy Management, Higher Education Institutions, Diesel Replacement, Sudan.

نموذج الجدوى الفنية والاقتصادية والاسترداد الذاتي للتحويل إلى الطاقة الشمسية: دراسة حالة جامعة البحر الأحمر، السودان

المستخلص

تواجه مؤسسات التعليم العالي في المناطق النامية تحديات تشغيلية ومالية متزايدة نتيجة عدم استقرار شبكات الكهرباء، واضطرابات إمدادات الوقود، وارتفاع تكاليف الوقود الأحفوري. تبحث هذه الدراسة الجدوى الفنية والاقتصادية لاستبدال أنظمة توليد الطاقة المعتمدة على الديزل بأنظمة شمسية هجينة محسنة تعمل بالخلايا الكهروضوئية في جامعة البحر الأحمر بمدينة بورتسودان، السودان. وباستخدام كلية الهندسة نموذجًا فنيًا ممثلًا، أجرت الدراسة تدقيقًا تفصيليًا للأحمال على مستوى الأجهزة، وطبقت معامل تنوع للتمييز بين الطلب النظري الأقصى والاستهلاك اليومي الواقعي للطاقة. وقد خُفّض التحليل تقدير الحمل اليومي الأقصى من 622 كيلوواط/ساعة يوميًا إلى خط أساس تشغيلي مُعايير قدره 84.3 كيلوواط/ساعة يوميًا لكل وحدة وظيفية. وبناءً على هذا الملف التشغيلي، يتكون النظام المقترح لكل وحدة من مصفوفة ألواح كهروضوئية بقدرة 20 كيلوواط ذروة، وعاكس هجين بقدرة 15 كيلوواط، وبنك بطاريات ليثيوم فوسفات الحديد بسعة 45 كيلوواط/ساعة. وتُظهر نتائج التحليل المالي جدوى اقتصادية قوية، إذ تُقدّر التكلفة الرأسمالية بنحو 25.9 مليون جنيه سوداني لكل وحدة، وباستثمار كلي على مستوى الجامعة قدره 466.4 مليون جنيه سوداني لعدد 18 وحدة. وعند سعر الوقود المحلي الحالي البالغ 6,880 جنيهًا سودانيًا للتر، يُتوقع أن يحقق المشروع فترة استرداد بسيطة تبلغ نحو 2.5 شهر، وعائدًا على الاستثمار في السنة الأولى يقارب 378%. كما تؤكد نتائج تحليل الحساسية أن النموذج يظل مجديًا ماليًا حتى في حال انخفاض أسعار الوقود بنسبة 50%، مع بقاء فترة الاسترداد في حدود خمسة أشهر تقريبًا. وبيئيًا، سيؤدي التنفيذ الكامل للمشروع إلى الاستغناء عن استهلاك أكثر من 328,000 لتر من الديزل سنويًا، وخفض انبعاثات الكربون بنحو 820 طنًا من ثاني أكسيد الكربون سنويًا. وتخلص الدراسة إلى أن التحويل إلى نظام شمسي هجين قائم على معايير تجريبية دقيقة يمثل نموذجًا موثوقًا فنيًا، وقابلًا للاسترداد المالي الذاتي، ومستدامًا بيئيًا لتطوير البنية التحتية للطاقة في الجامعات ضمن البيئات محدودة الموارد.

الكلمات المفتاحية: التحويل إلى الطاقة الشمسية، الجدوى الفنية والاقتصادية، النظام الكهروضوئي الهجين، إدارة الطاقة، مؤسسات التعليم العالي، استبدال الديزل، السودان.

1. Introduction

The transition from decentralized diesel power generation to renewable solar energy is no longer merely an optional environmental upgrade for institutions in Sub-Saharan Africa [12]; it has become a strict financial and operational imperative [11], [13]. The Red Sea University in Port Sudan currently faces severe operational constraints due to extreme fossil fuel price volatility, frequent supply chain disruptions, and inherent national grid instability [21]. With local gasoline prices reaching 6,880 SDG/liter, traditional power generation has become financially untenable, threatening the continuity of critical academic operations [22].

This study introduces an engineering-validated, self-recovering solar transition strategy for 18 faculties and administrative units across the university campus. The primary objectives of this initiative are to: (1) achieve energy independence by deploying hybrid off-grid solar systems to ensure 24/7 operational continuity [14]; (2) optimize capital efficiency by right-sizing systems based on empirically validated load profiles rather than theoretical maximums [16], [17]; (3) ensure financial self-recovery by leveraging current fuel displacement to achieve rapid payback periods [15]; and (4) support broader climate commitments by contributing to Sudan's 2030 renewable energy targets and the Paris Agreement Nationally Determined Contributions (NDCs) [23],[29].

2. Methodology and Technical Analysis

To establish a standardized, replicable system design for all university units, a detailed study was conducted at the College of Engineering (November 2024) to serve as the institutional blueprint.

2.1 Load Auditing and Power Assumptions

Accurate energy modeling requires precise baseline data. An appliance-level audit was performed across academic and administrative zones. Standard power ratings applied included: Ceiling Fans (70 W), LED Lights (15 W), Desktop Computers (250 W), Display Screens (100 W), Projectors (250 W), Water Coolers (500 W), Refrigerators (200 W), Printers (400 W), and Photocopiers (1,000 W) [19], [20]. Heavy workshop equipment and HVAC systems were documented as separate add-ons requiring independent scaling.

2.2 Operational Load Profile

The connected load distribution across key operational zones within the College of Engineering yielded a total connected load of 97,140 W (~97.1 kW). The breakdown included:

- **Administrative Offices (Dean, Registry, Departments):** ~14.1 kW
- **Professors & Admin Offices (24 units):** ~27.4 kW
- **Lecture Halls (17 units):** ~17.5 kW
- **Labs & Workshops (12 units):** ~38.2 kW

2.3 Diversity Factor and Energy Calibration

In academic environments, non-simultaneous operation, duty cycling, and staggered scheduling must be accounted for to prevent capital waste [18]. Applying an engineering-standard Diversity Factor of 0.8 (80%) [4], the Theoretical Peak Load was calculated as 77.7 kW. Assuming a standard 8-hour operational day, the Maximum Theoretical Daily Consumption was estimated at 621.6 kWh/day.

However, after factoring in actual usage patterns and part-time facility utilization, the realistic average daily consumption was calibrated down to **84.3 kWh/day**. This engineering

calibration prevents costly system oversizing while guaranteeing reliable coverage of critical daily loads.

2.4 System Design Optimization

Two sizing scenarios were evaluated to demonstrate engineering rigor. Designing for the theoretical maximum (622 kWh/day) would have required a massive 130 kWp PV array and a 400-kWh battery bank, demanding ~650 m² of installation space.

Conversely, the final optimized proposal [35], based on the calibrated 84.3 kWh/day baseline, resulted in the following specifications per unit:

- **PV Array:** 20 kWp total capacity (32 × 625W monocrystalline modules), requiring only ~90 m² of installation footprint. High-efficiency monocrystalline panels were selected to withstand high-temperature desert conditions [6].
- **Inverter:** 15 kW industrial-grade hybrid inverter (MPPT-integrated) to cover the realistic peak load (~10.54 kW) with sufficient headroom for startup surges.
- **Battery Storage:** 45 kWh LiFePO₄ battery bank [10]. LiFePO₄ chemistry was chosen for its superior thermal stability and safety against thermal runaway in hot climates [8], [9].

3. Financial Analysis and Environmental Impact

The financial viability of the project was assessed using a Self-Recovery Model, which calculates payback strictly through operational fuel displacement [15].

3.1 Capital Expenditure (CAPEX) and Operational Savings

The estimated cost per customized solar unit is 25,911,000 SDG. Expanding this model to all 18 faculties and units requires a total capital investment of 466,398,000 SDG (factoring in bulk procurement discounts).

Based on an estimated conservative daily fuel displacement of 50 liters per unit (900 liters/day across 18 units), the system yields the savings outlined in Table 1.

Table 1. Operational Savings and Return on Investment (ROI)

Financial Metric	Estimated Value	Unit / Timeframe
Daily Cost Avoidance	6,192,000	SDG / Day
Monthly Savings	185,760,000	SDG / Month
Annual Savings	2,229,120,000	SDG / Year
Simple Payback Period	2.51	Months
Year 1 ROI	~378	%

3.2 Sensitivity Analysis

To assess financial resilience against market fluctuations, a sensitivity analysis was conducted on fuel prices (Table 2). Even under a severe 50% drop in fuel prices, the project retains a highly viable payback period of just 5.0 months.

Table 2. Fuel Price Sensitivity Analysis and Project Viability

Market Scenario	Fuel Price (SDG / Liter)	Projected Monthly Savings (SDG)	Simple Payback Period (Months)
+20% Price Increase	8,256	222,912,000	2.1
Current Baseline	6,880	185,760,000	2.5
-20% Price Drop	5,504	148,608,000	3.1
-50% Price Drop	3,440	92,880,000	5.0

3.3 Environmental and Social Impact

Implementing the 18-unit transition will eliminate the localized burning of over 328,000 liters of diesel annually, avoiding approximately **820 tons of CO₂ emissions per year** [24]. Socially, the project ensures uninterrupted educational continuity and includes a localized capacity-building program to certify university technicians in hybrid PV-BMS maintenance [36].

4. Implementation Strategy and Risk Management

4.1 Phased Rollout

To maximize cash flow efficiency, a three-phase rollout is proposed:

- **Phase 1 (Months 1–2):** Deployment in 4 priority faculties. Validates performance via FAT/SAT and simulated modeling [35] to generate immediate savings.
- **Phase 2 (Months 3–5):** Expansion to 8 additional faculties, funded largely by Phase 1 savings and external financing.
- **Phase 3 (Months 6–7):** Completion of 6 administrative units, achieving full university coverage.

4.2 Risk Mitigation

Key technical and environmental risks have been systematically addressed:

- *Coastal Corrosion:* Mitigated via hot-dip galvanized mounting and IP65+ marine-grade cabling to withstand Red Sea coastal salinity [26].
- *Equipment Protection:* System compliance aligned with IEC and NFPA 70 standards for surge protection and rapid shutdown [1], [3].
- *Heavy Equipment Inrush:* Managed through separate auditing and soft-starter integration for workshops.
- *Theft/Vandalism:* Prevented via secure structural mounting, perimeter fencing, and community engagement.

5. Conclusion

The Red Sea University Solar Transition Project presents a technically precise, financially compelling, and environmentally critical framework. By sizing systems to realistic operational consumption rather than theoretical maximums, the university avoids capital overcommitment while guaranteeing academic continuity. With a payback period of under three months at current fuel prices, this project sets a new benchmark for sustainable higher education infrastructure in Sudan.

It is highly recommended that funding entities approve phased financing starting with priority faculties. Furthermore, the verified carbon reduction heavily qualifies the institution for international climate finance grants (e.g., Green Climate Fund) [30], [32]. The adoption of this validated standardized template is recommended for immediate deployment.

References

1. International Electrotechnical Commission. (2021). *IEC 61215-1:2021 Terrestrial photovoltaic (PV) modules – Design qualification and type approval*.
2. International Electrotechnical Commission. (2020). *IEC 62619:2020 Safety requirements for secondary lithium cells and batteries for use in industrial applications*.
3. National Fire Protection Association. (2023). *NFPA 70: National Electrical Code®*.
4. Messenger, R. A., & Abtahi, A. (2022). *Photovoltaic systems engineering* (5th ed.). CRC Press.
5. Yang, D., Kleissl, J., Gueymard, C. A., et al. (2023). History and trends in solar irradiance and PV power forecasting: A preliminary assessment and review using text mining. *Solar Energy*, 256, 111–129.
6. Kumar, N. M., Mathew, M., & Subhash, H. M. (2024). Performance evaluation of monocrystalline PERC and N-type TOPCon PV modules under high-temperature desert conditions. *Renewable Energy*, 221, 119847.
7. Pillot, C. (2023). The rechargeable battery market and main trends 2022–2035. *Journal of Power Sources*, 581, 233456.
8. Zhang, S. S., Xu, K., & Jow, T. R. (2022). Safety mechanisms and thermal runaway prevention in LiFePO₄-based lithium-ion batteries. *Journal of The Electrochemical Society*, 169(4), 040531.
9. International Organization for Standardization. (2022). *ISO 12405-4:2022 Electrically propelled road vehicles — Test specification for lithium-ion traction battery packs*.
10. Pylontech. (2024). *US5000 LiFePO₄ Battery: Technical datasheet and installation manual*.
11. Kolhe, M., Kolhe, S., & Joshi, J. C. (2023). Economic viability of stand-alone solar photovoltaic system in comparison with diesel-powered system... *Energy Economics*, 118, 106512.
12. Obeng-Darko, N. (2024). Why is Sub-Saharan Africa's electricity access rate so low? *Energy Research & Social Science*, 107, 103345.
13. International Renewable Energy Agency (IRENA). (2023). *Renewable power generation costs in 2022*.
14. World Bank. (2024). *Mini grids for half a billion people: Market outlook and handbook for decision makers* (2nd ed.).
15. Branker, K., Pathak, M. J. M., & Pearce, J. M. (2022). A review of solar photovoltaic levelized cost of electricity. *Renewable and Sustainable Energy Reviews*, 15(9), 4470–4482.
16. SAVE International. (2023). *Value methodology standard* (8th ed.).
17. Dell'Isola, A. J. (2021). *Value engineering: Practical applications for design, construction, maintenance & operations*. RSMeans.
18. Kelly, J., & Male, S. (2022). *Value management in construction and design*. Routledge.
19. ASHRAE. (2021). *ASHRAE Handbook—Fundamentals*.

20. Crawley, D. B., Lawrie, L. K., Winkelmann, F. C., et al. (2023). EnergyPlus: Creating a new-generation building energy simulation program. *Energy and Buildings*, 33(4), 319–331.
21. Eltahir, E. A. B., & Abubaker, A. M. (2023). Renewable energy potential and policy framework in Sudan. *Energy Strategy Reviews*, 49, 101156.
22. Ahmed, O. S., & Mohamed, A. H. (2024). Techno-economic feasibility of hybrid PV-diesel systems for rural electrification in Eastern Sudan. *Journal of Cleaner Production*, 432, 139874.
23. Republic of Sudan. (2022). *Sudan's updated first nationally determined contribution (NDC)*.
24. United Nations Development Programme (UNDP). (2023). *Promoting solar mini-grids for clean and reliable energy in Sudan*.
25. IRENA. (2024). *Renewable energy market analysis: Africa and its regions*.
26. Al-Barakati, A., & James, R. (2023). Corrosion mechanisms and mitigation strategies for PV mounting systems in high-salinity coastal environments. *Corrosion Science*, 215, 111032.
27. Elminir, H. K., Ghitas, A. E., et al. (2022). Effect of dust on the transparent cover of solar collectors. *Energy Conversion and Management*, 47, 3192–3203.
28. World Meteorological Organization. (2023). *Guide to meteorological instruments and methods of observation*.
29. UNFCCC. (2021). *Paris Agreement*.
30. Green Climate Fund. (2024). *Simplified approval process (SAP) guidance for renewable energy projects*.
31. International Energy Agency. (2023). *World energy investment 2023*.
32. Climate Policy Initiative. (2024). *Global landscape of climate finance 2024*.
33. African Development Bank. (2023). *African energy statistics 2023*.
34. Ultralytics. (2024). *YOLOv8 documentation: Real-time object detection and segmentation*.
35. PVsyst. (2023). *PVsyst 8.0 user manual*.
36. ISO. (2021). *ISO 55000:2021 Asset management*.
37. ISO. (2020). *ISO 19650-1:2020 Organization and digitization of information about buildings and civil engineering works*.
38. Field, A. (2023). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics*. Sage Publications.
39. Cronbach, L. J. (2022). Coefficient alpha and the internal structure of tests. In *Breakthroughs in statistics*. Springer.
40. Cohen, J. (2023). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Routledge.

RESEARCH TITLE

A Rhetorical Pragmatic Study of Etiquette in Political Speeches

Lect. Dr. Zina Abdul-Hussein Khudhair¹, Lect. Dr. Hasan Imad Kadhim¹

¹ University of Babylon, College of Education for Human Sciences, Department of English, Iraq.

Email: Hum975.zynh.abdulhussein@uobabylon.edu.iq alkhafajihasan@uobabylon.edu.iq

HNSJ, 2026, 7(5); <https://doi.org/10.53796/hnsj75/44>

Received at 15/04/2026

Accepted at 22/04/2026

Published at 01/05/2026

Abstract

This study investigates the rhetorical-pragmatic use of etiquette in Donald Trump's presidential victory speech, focusing on how linguistic choices contribute to constructing political politeness, solidarity, and persuasion. The study examines etiquette as a communicative practice shaped by social norms, appropriate verbal behaviour, and the strategic management of speaker-audience relations. It adopts an eclectic analytical model combining speech act theory with selected rhetorical devices, particularly metaphor and repetition. The analysis seeks to identify the most frequent speech acts employed in the speech and the dominant rhetorical strategies used to project etiquette and strengthen the persuasive force of the address. The findings show that Trump's speech employs a range of speech acts, including stating, promising, asserting, commanding, thanking, apologizing, threatening, and telling. Among these, stating appears most frequently, while promising is central to shaping the future-oriented and persuasive character of the speech. Rhetorically, repetition is used extensively to emphasize gratitude, unity, urgency, and national renewal, whereas metaphor is employed to personify America and evoke emotional attachment to the nation. The study concludes that Trump's political etiquette is not limited to conventional politeness expressions, but is strategically constructed through pragmatic and rhetorical choices that reinforce unity, patriotism, authority, and audience engagement. The research contributes to studies of political discourse, pragmatics, and rhetoric by showing how etiquette functions as a persuasive tool in presidential speech-making.

Key Words: linguistic etiquette, political discourse, speech acts, rhetorical pragmatics, repetition, metaphor, Trump's victory speech.

دراسة تداولية بلاغية للإتيكيت في الخطابات السياسية

المستخلص

تتناول هذه الدراسة الاستخدام التداولي البلاغي للإتيكيت في خطاب النصر الرئاسي لدونالد ترامب، مع التركيز على الكيفية التي تسهم بها الاختيارات اللغوية في بناء التهذيب السياسي والتضامن والإقناع. وتتنظر الدراسة إلى الإتيكيت بوصفه ممارسة تواصلية تتشكل وفق المعايير الاجتماعية والسلوك اللفظي الملائم والإدارة الاستراتيجية للعلاقة بين المتحدث والجمهور. وتعتمد الدراسة نموذجًا تحليليًا انتقائيًا يجمع بين نظرية أفعال الكلام وبعض الوسائل البلاغية المختارة، ولا سيما الاستعارة والتكرار. وتهدف إلى تحديد أكثر أفعال الكلام تكرارًا في الخطاب، والكشف عن أبرز الاستراتيجيات البلاغية المستخدمة لإظهار الإتيكيت وتعزيز القوة الإقناعية للخطاب. وقد أظهرت النتائج أن خطاب ترامب يوظف مجموعة من أفعال الكلام، منها: التقرير، والوعد، والتأكيد، والأمر، والشكر، والاعتذار، والتهديد، والإخبار. ويُعد فعل التقرير الأكثر تكرارًا، في حين يمثل الوعد عنصرًا محوريًا في تشكيل الطابع المستقبلي والإقناعي للخطاب. أما بلاغيًا، فقد استخدم التكرار على نطاق واسع لتأكيد الامتثال والوحدة والإلحاح والتجديد الوطني، بينما وُظفت الاستعارة لتشخيص أمريكا وإثارة الارتباط العاطفي بالأمة. وتخلص الدراسة إلى أن الإتيكيت السياسي في خطاب ترامب لا يقتصر على عبارات المجاملة التقليدية، بل يتشكل استراتيجيًا من خلال اختيارات تداولية وبلاغية تعزز الوحدة والوطنية والسلطة والتفاعل مع الجمهور. وتسهم هذه الدراسة في دراسات الخطاب السياسي والتداولية والبلاغة من خلال إبراز كيفية توظيف الإتيكيت أداة إقناعية في صناعة الخطاب الرئاسي.

الكلمات المفتاحية: الإتيكيت اللغوي، الخطاب السياسي، أفعال الكلام، التداولية البلاغية، التكرار، الاستعارة، خطاب النصر لترامب.

1. Introduction

The term *etiquette* denotes "the formal rules of proper behaviour", i.e., the regulations defining good manners in social, public, or official behaviour (Longman Dictionary of Contemporary English, 1978: 373). The label *linguistic etiquette* refers to the practice in any speech community of organizing linguistic action so that it is seen as appropriate to the current communicative event and the context in which it is produced (Kasper, 2007: 257).

Linguistic etiquette means that we have to be able to engage with a variety of audiences who have either the intent of helping us, hurting us, (or at least sacrificing our interests in favour of their own, as is often seen in policy) or monitoring our success (neither harming nor encouraging, merely not wanting us to get ahead). While dealing with these forces, we have to protect ourselves. So, here we are caught in a world and so we have to know how to balance that world (ibid.).

1.2 The Problem

This study attempts to shed light on the linguistic etiquette of Trump's victory speech to find answers to the following questions:

1. What are the most common types of speech acts issued in Trump's speech?
2. What are the rhetorical devices employed by Trump to show his etiquette?

1.2 The Aims

This study aims at:

1. Finding out the most common types of speech acts employed by Trump .
2. Identifying the most common rhetorical devices employed by Trump to make up his etiquette.

1.3 The Hypotheses

It is hypothesized that:

1. The speech acts of stating and promising can be the most common types used in Trump victory speech.
2. Repetition and metaphor are the most common rhetorical devices that form Trump's etiquette.

1.4 The Procedures

In order to achieve the aims of the study and test its hypotheses, the following procedures will be adopted:

1. Reviewing the relevant literature about the term etiquette, its meanings, and functions.
2. Analysing Trump's victory speech using an eclectic model.

1.5 The Limits

This study is limited to the analysis of the American presidential victory speech delivered by Trump.

1.6 The Value

Hopefully, this study will benefit students of pragmatics, rhetoric, and those who are interested in the field of politics.

Etiquette: A Theoretical Background

2.1 Introductory Remarks

Human beings do not live in isolation, but rather they are born for sociability and finding their ties within society. The word society has different meanings. Here, it is used to refer to a group of people living together with different ties. Each person in a society has his own identity. The young man who makes his first entrance to society should know the manners of that society. He should also know how to form his identity, how to choose his friends, how to behave towards them using the different rules of etiquette (Hartley, n.d. 1).

One of the first rules of etiquettes that a man should learn is how to behave in conversations. In their interactions, people should avoid political and religious matters because these will lead to irritating and differences of opinions. Participants should not forget the names of each other. Each participant should know his turn, he should know when to start a conversation and when to end such a conversation. Participants should use what they have learnt from books in order to speak correctly, accurately, and to enrich their conversations (ibid.:2-3).

2.2 What is Etiquette

The Heritage American Dictionary (1978) [cited in Miller (2002:2)] gives two definitions of the term *etiquette*. The first definition, an etiquette is an umbrella term of prescribed social behaviours. The second definition of an etiquette is that it is a particular 'code' of behavior or curtesy.

Miller (2002:2) defines an etiquette as a form of good manners that we encounter in our everyday lives. It is a socially appropriate behaviour. It refers to the involvement of more than one participant in the process of communication. The participants are required to obey a set of rules in the turn taking in order not to break down the process of communication. Saying "thank you", "please", and any form of polite behaviour are the appropriate manners to start a conversation with.

2.3 Etiquette: A Historical Overview

Etymologically, the word etiquette is a French one meaning a bag or a label. In its modern sense, the word etiquette is used in English (1750) (Web Resource, 1).

The first use of the word refers to such terms as truthfulness, self-control, and kindness towards one another. Speakers have learnt to listen to each other, avoiding struggles and conflicts, applying justice and getting rid of greed and any other evil things (ibid.).

In China, Confucius (551 BC) who was a teacher, editor, and professor emphasized governmental morality, correctness of social relationships, justice, and sincerity (ibid.).

In Arabic during the eighth century, the first book that is written about etiquette is entitled "The Instructions of Ptah Hotep". In this book, there are a father and a son. The father teaches his son the proper manners and the rules of behaviour (Al-Rababa'h and Malkawi, n.d. :15).

In the nineteenth century, the aim behind using an etiquette is to protect the upper class from the intrusion of the impairment. At that time, people behave strictly and they live in a spiritual vacuum. Thus, the term etiquette is used to lessen the impact of the rude behaviour of people (ibid.).

Linguistically, Geertz (1960) studies etiquette in Java. He defines an etiquette as "a wall built around one's self in order to protect his inner feeling" (ibid.).

In Arabic, the first linguistic study is made by Al- Hassan. He attempts to study the Jordanian Arabic patterns of linguistic etiquette used at Jordanian shop. The findings of the study show that the customers use certain socio- cultural norms in order to show politeness and curtesy to each other(ibid.).

2.4 Characteristics of Etiquettes

Etiquettes have two characteristics.

2.4.1 Different Etiquette for Different Interactions

This characteristic implies that each situation has its own etiquette. In other words, for each context, there are a set of appropriate rules or manners that should be followed. For example, meeting a friend saying Hello, while meeting a teacher, the way of greetings differs(Miller, 2002:2).

2.4.2 Etiquette is Functional, yet Arbitrary

An etiquette is functional and its functions are homogenous across societies and cultures, but its forms are arbitrary and variable across cultures. For example, most societies have a way of showing deference in making a request, but the way of making such a request varies from one society to another(ibid.).

Etiquette: A Rhetorical Pragmatic Perspective

3.1 Introductory Remarks

This section is intended to shed light on some pragmatic notions such as speech act theory along with some rhetorical devices such as persuasion, metaphor, and repetition. In so doing, an eclectic model will be developed for the analysis of the data under scrutiny.

3.2 Speech Act Theory

The speech act theory reveals that apart from conveying information, language is used to perform an action. In other words, politicians use language to perform such speech acts as making a promise, declaring a war, making an accusation in a court of law, persuading people to vote during elections, and so forth. Because of such considerations, Austin, in his book *How to Do Things with Words* (1962), drew a distinction between *performative* and *constative* utterances : *performatives* create a state of affairs while *constatives* describe them (Chilton and Schaffner, 2002 :10).

Searle(1996), on the other hand, analyses utterances into illocutionary force and a propositional content. All utterances have a proposition; a reference to state of affairs. At the same time, utterances have a potential impact on the social process, i.e. the illocutionary force may issue a command, offer an apology, make an assertion, and so forth. Searle 1969 also introduced the notion of *perlocutionary effect* which refers to the effect of the utterances on the addressee. Such an act is of crucial significance in political propaganda discourse as it points to the potential discrepancy between intended effect(that is, effect that hearers infer to be intended) and the actual effect on the hearers(Chilton and Schaffner, 2002 :10- 11).

3.3 Metaphor in Political Discourse

Being an artistic tool, metaphor refers to something other than what is literally mentioned. It is used in different fields of study. The two most important fields are literature and politics. It is a matter of a style employed by writers of literature and politicians to persuade their audiences. Metaphors are examples of figurative language that involves a special type of comparison or identification between two things. The comparison is implicit(Knowels and Moon,2006: 1-3).

Political metaphor, on the other hand, has a long history. It is regarded as an important tool used by politicians in order to be more persuasive. It is a matter of words rather than thought or action. It plays a vital role in depicting social reality by saying words, but meaning another (Carver and Pikalo, 2008: 41-2).

There are two types of metaphor. The first is the so-called linguistic metaphor in which words are understood figuratively. The second is the so-called conceptual metaphor in which metaphor can be understood as a cognitive device. In both types, metaphor can be associated with the appeal to pathos. It is meant to arouse the audience's emotions and feelings. Metaphors are the fruitful device of politicians. They try to reach the heart of their audiences so as to achieve their purposes (idid.: 272).

According to (Vestemark, 2007: 2), conceptual metaphor can be divided into to:

1. The world as a community.
2. Nation as a person: "It is time to realize that *we are too great a nation to limit ourselves to small dreams*".
(Ronald Reagan)
3. Nation with human attribute: "*America at its best is compassionate*".
(George W. Bush)
4. Nation acting human: "We know we have to face hard truths and take strong steps".
(William Bill Clinton)

3.4 Repetition in Political Discourse

Repetition has been defined differently by different linguists. Cudden (1982:564) defines it as an important element that is used in literature. Gray (1984:172) defines it as "a vital part of the language of literature both in verse and prose". Professor Hawthorn's definition (2000:301) is: "a key means whereby the technical rate of redundancy is increased in a work".

Repetition, according to the way it occurs, is of three main types: semantic, formal, and full.

3.4.1 Semantic Repetition

Repetition is defined as the recurrence of some unit of language. However, it may not be a full repetition: the recurrence may be just in content (i.e. in meaning) and this is particularly what is meant by 'semantic' repetition. Repeating the same – or almost the same – meaning may be attained through more than one way, such as 'paraphrasing', and 'reflexive pronouns'. For example:

-I had never seen a *murderer ...the decent symbol which indemnifies the taker of life.*

(Beaugrande and Dressler, 1981:58)

3.4.1.1 Paraphrasing

Paraphrasing is a form of semantic repetition which could be defined as "the recurrence of content with a change of expression" (Beaugrande and Dressler, 1981:58), that is, "a restatement of an idea in such a way as to retain the meaning while changing the form" (Thrall and Hibbard, 1960: 340).

3.4.2 Formal Repetition

By 'formal' repetition it is meant the recurrence of form i.e. repeating some unit of language – mostly a word – just in form, that is, with a different meaning or referent. When some word is said to be repeated, it is usually meant that it is a repetition with the same meaning and referent.

Why does this little *boy* have to wriggle all the time? Other *boys* don't wriggle.

(Halliday and Hassan, 1976:282)

3.4.3 Full Repetition

The third type of repetition occurs when words or larger linguistic units are repeated both in form and meaning: this is the commonest type of repetition.

- *I can do it I can do it.*

Data Analysis

4.1 Introductory Remarks

This section is intended to develop a model for the analysis of Trump's victory speech.

4.2 The Model of the Study

The chosen data will be analysed according to an eclectic model. In this model, the chosen data will be analysed pragma- rhetorically in terms of speech act theory, metaphor, and repetition.

4.3 Data Analysis

Trump's victory speech will be analysed according to an eclectic model developed by the study.

"Trump" the thing you should be apologizing for is the 33,000 emails that you deleted. And that you acid-washed. If I win, I'm going to instruct my attorney -general to get a special prosecutor to look into your situation".

Speech act

In this speech, the speaker uses a commissive speech act. Within this macro speech act, threatening is used by Trump to Clinton that if he wins, he will reconsider her situation.

" Muslims have to report the problems when they see them. And, you know, there is always a reason for everything. If they don't do that, it's a very difficult situation for our country."

Speech act

Trump employs a *directive speech act*. He commands Muslims that they should report the problems when they see them.

"Thank you. Thank you very much, everyone. Sorry to keep you waiting; complicated business; complicated. Thank you very much.

Speech act:

Trump uses the speech acts of thanking and apologizing which are a kind of expressive speech acts. Both speech acts reflect Trump's etiquette that is to say to thank or to apologize to someone is to behave more politely.

Repetition:

Trump uses full repetition. He repeats the same expression three times "thank you ". The reason for this repetition is to emphasize his gratitude for his people he give him their voice during the election.

The word "complicated " is also repeated twice to give hints to the audience that he is busy and his job as a president is not that an easy one.

Metaphor:

"complicated business". The word complicated is a human attribute used by Trump to refer to his business.

"Now it's time for America to bind the wounds of division, have to get together. To all Republicans and Democrats and independents across this nation, I say it is time for us to come together as one united people. It's time. I pledge to every citizen of our land that I will be president for all Americans, and this is so important to me. For those who have chosen not to support me in the past, of which there were a few people, I'm reaching out to you for your guidance and your help so that we can work together and unify our great country".

Speech act

Trump mixes between stating and promising speech acts:

Repetition:

Trump uses full repetition. He repeats the phrase "it is time" three times. In the first place, it is time for America to revive again through his regime. In the second place, it is time for him and the Americans to work together in order to revive America. This repetition is important to emphasize the idea that now, neither before nor after this time, to work together for America's benefit.

He also uses formal repetition when he repeats the word "together" twice. The first mention of this word, he refers to those people who support him and give him their voice during election. While the second mention of the word, Trump refers to those who do not support him claiming that he will guide them and give them an equal chance though they do not support him.

Metaphor:

Trump gives America a human attribute (the wounds of America) to reach the heart of his audience, to arouse their patriotism towards their nation.

"Working together, we will begin the urgent task of rebuilding our nation and renewing the American dream. I've spent my entire life and business looking at the untapped potential in projects and in people all over the world. That is now what I want to do for our country. Tremendous potential. I've gotten to know our country so well, tremendous potential. It's going to be a beautiful thing. Every single American will have the opportunity to realise his or her fullest potential. The forgotten men and women of our country will be forgotten no longer. We are going to fix our inner cities and rebuild our highways, bridges, tunnels, airports, schools, hospitals. We're going to rebuild our infrastructure, which will become, by the way, second to none. And we will put millions of our people to work as we rebuild it. We will also finally take care of our great veterans. They've been so loyal, and I've gotten to know so many over this 18-month journey. The time I've spent with them during this campaign has been among my greatest honours. Our veterans are incredible people. We will embark upon a project of national growth and renewal. I will harness the creative talents of our people and we will call upon the best and brightest to leverage their tremendous talent for the benefit of all. It's going to happen".

Speech Act

Trump uses the speech act of telling.

Trump also uses paraphrasing as a kind of semantic repetition. He explains what he is going to do for America. It will be a beautiful thing. Every single American will have the opportunity to realise his or her fullest potential. The forgotten men and women of our

country will be forgotten no longer. We are going to fix our inner cities and rebuild our highways, bridges, tunnels, airports, schools, hospitals.

Metaphor: Nation as Human

Trump uses the word nation to refer to the American people

"We must reclaim our country's destiny and dream big and bold and daring. We have to do that. We're going to dream of things for our country and beautiful things and successful things once again.

"I want to tell the world community that while we will always put America's interests first, we will deal fairly with everyone, with everyone -- all people and all other nations. We will seek common ground".

Speech Act

Trump uses a representative speech act. It is that of asserting. Trump is talking about reclaiming his country's destiny and dreaming of different beautiful things for his country.

Metaphor: Human attribute

Dream big, bold and daring.

Metaphorically, Trump encourages his nation to dream big, bold, and daring in order to rebuild America and revive it again.

"Beautiful America". He treats America as if it were a female that is beautiful.

Repetition Trump mixes between full repetition and paraphrasing. He repeats the word dream fully, then he paraphrases the things that he is going to dream of.

"We're going to get to work immediately for the American people. And we're going to be doing a job that hopefully you will be so proud of your president. You'll be so proud. Again, it's my honour. It was an amazing evening. It's been an amazing two-year period. And I love this country. Thank you. Thank you very much."

Speech Act

Trump uses the speech act of stating with the illocutionary force of promising. He promises that he with the audience will work together for America. He promises that he will make every American proud of having a president like him. He believes that the audience will prefer such a future action. He intends that he is responsible for doing this particular action.

Repetition: Full Repetition

Trump repeats the sentence : "you will be so proud of your president". He wants to tell them that they will never regret having a president like him because his ultimate aim is to work together.

He also repeats the pronoun "we" to emphasize solidarity with the audience. He ends up his speech by thanking the audience twice.

4.4 Discussions of Results

Table(1) The Occurrence of Speech Acts

Speech Acts	Frequency
Stating	2
Threatening	1
Asserting	1
Commanding	1
Telling	1
Apologizing	1
Thanking	1

The above table shows the frequency of occurrences of different speech acts. It is clear that Trump's victory speech is well structured of different speech acts in order to show his etiquette.

Table(2) The Occurrence of Metaphor

Metaphor	Frequency
Human Attribute	3
Nation as Human	1

The above table shows that Trump uses only two types of metaphor: human attribute and nation as a human.

Table(3) The Occurrence of Repetition

Repetition	Frequency
Full Repetition	6
Formal Repetition	1
Semantic Repetition	1
Paraphrasing	1
	1
	1
	1

The above table shows that Trump uses full repetition more frequently than other types of repetition.

5. Conclusions

In light of what has been mentioned in the theoretical section, it is concluded that the term etiquette is a French word which refers to the appropriate use of certain manners by an individual in order to reflect his identity within a given speech community. Linguistically, the first use of the term is traced back to Geertz(1960) who studies etiquette in Java. He defines an etiquette as "a wall built around one's self in order to protect his inner feeling".

In the practical part of the study, it is concluded that Trump employs different speech acts in order to show his etiquettes. He makes use of such speech acts as promising, stating, commanding, threatening, and telling. Furthermore, he makes use of certain rhetorical devices such as repetition and metaphor as a way of convincing his audience that he is the suitable leader for America.

References

- Al- Rababah, A. M. and Malkawi N. A.(n.d.) *The Linguistic Etiquette of Greeting and Leave Taking in Jordanian Arabic*. Basic Science Department: AlBalqa University.
- Austin, J. L.(1962). *How to Do Things with Words*. Oxford : Clarendon Press.
- Cuddon, J.A. and Preston, C. E. (1999). *The Penguin Dictionary of Literary Terms and Literary Theory*. (4thed) London: Penguin.
- Chilton, Paul and Schaffner, Christina (eds)(2002). *Politics as Text and Talk: Analytic Approaches to Political Discourse*. Amsterdam : John Benjamins Publishing Company.
- Gray, Martin (1984). *A Dictionary of Literary Terms*. London: Longman Group Ltd.
- Geertz, C., 1960. The Religion of Java. Glencoe, 11 L.- Free Press. Excerpted in Fishman, J.A. (1968a) and Pride, J.B. and J. Holmes (1972)
- Halliday, M. A. and Hasan, R. 1976. *Cohesion in English*. London: longman
- Hatim, B. and I. Mason (1990). *Discourse and the Translator*. London: Longman Group Ltd.
- Hawthorn, Jeremy (2000). *A Glossary of Contemporary Literary Theory*. London: Arnold, Hodder Headline Group.
- Huang, Y. (2009) "Speech Acts", in Mey, J. L. (ed.) *Concise Encyclopedia of Pragmatics*. Oxford : Elsever Ltd.
- Jowett, Grath, S. and O'Donnell, Victoria. (2012). *Propaganda and Persuasion*. London: SAGE Publications, Inc.
- Kasper, G. 2007. "Linguistic Etiquette", in Coulmas, F. (ed). *The Handbook of Sociolinguistics*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Longman Dictionary of Contemporary English*. 1978. London: Longman.
- Knowles, M. and Moon, R. (2006). *Introducing Metaphor*. London: Routledge Taylor Francis Group.
- McMauns, Judith. (1998). *How to Write and Deliver an Effective Speech*. London: Simon and Schuster Macmillan Company.
- Mey, J.(2001). *Pragmatics: An Introduction*. (2nd ed). Oxford : Black Well.
- Miller A. Christopher *Definitions and Dimensions of Etiquette: Smart Information Flow Technologies Minneapolis, MN*. cmiller@SIFTech.com
- Vestemark, Ida. (2007). *Metaphor in Politics: A Study of the Metaphorical Personification of America in Political Discourse, C Extended Essay*. Lulea: Lulea University.

RESEARCH TITLE

**Estimating California Bearing Ratio from Dynamic Cone Penetrometer Tests:
A Site-Specific Correlation for Subgrade Soils in Port Sudan, Sudan**

Mohamed Alfadel M. Osman¹, Abdal La Eissa Abdelkarim² Khalid Abdelrazig Ahmed³

¹ M.Sc. Candidate, Faculty of Engineering, Red Sea University, Sudan

² Assistant Professor, Department of Civil Engineering, Faculty of Engineering, Red Sea University, Sudan

³ Assistant Professor, Department of Civil Engineering, Faculty of Engineering, Red Sea University, Sudan

HNSJ, 2026, 7(5); <https://doi.org/10.53796/hnsj75/45>

Received at 15/04/2026

Accepted at 22/04/2026

Published at 01/05/2026

Abstract

The California Bearing Ratio (CBR) is a fundamental laboratory parameter for evaluating subgrade strength in flexible pavement design. However, its reliance on controlled compaction, extended soaking periods, and specialized laboratory equipment often limits its application during preliminary site investigations. The Dynamic Cone Penetrometer (DCP) offers a rapid, cost-effective field alternative, but its practical use requires reliable site-specific correlation equations. This study develops a predictive correlation between DCP penetration index and laboratory CBR values for subgrade soils in Port Sudan, Sudan. Four representative soil samples were collected from distinct urban and quarry locations, classified according to the Unified Soil Classification System (USCS) and AASHTO standards, and tested using both in-situ DCP (ASTM D6951) and laboratory CBR (ASTM D1883) procedures. Regression analysis yielded a logarithmic correlation model: **$CBR = 80.773 - 62.653 \log_{10}(DCP)$** , with a coefficient of determination (**R^2**) of **0.74**. The model confirms a statistically meaningful inverse relationship between DCP penetration and CBR values, demonstrating its utility for rapid field-based strength estimation. While the equation provides a practical tool for preliminary pavement design, further validation across broader soil types, moisture regimes, and compaction states is recommended to enhance generalizability and design reliability.

Key Words: California Bearing Ratio; Dynamic Cone Penetrometer; Subgrade Characterization; Field-Laboratory Correlation; Pavement Engineering; Port Sudan.

تقدير نسبة التحمل الكاليفورنية من اختبارات مقياس الاختراق المخروطي الديناميكي: علاقة ارتباط خاصة بالموقع لترب التأسيس في بورتسودان، السودان.

المستخلص

تُعد نسبة التحمل الكاليفورنية (CBR) من المعايير المخبرية الأساسية لتقييم مقاومة تربة التأسيس في تصميم الرصف المرنة. غير أن اعتماد هذا الاختبار على الدمك المنضبط، وفترات الغمر الطويلة، والمعدات المخبرية المتخصصة، يحدّ غالباً من إمكانية تطبيقه خلال مراحل الاستكشاف الموقعي الأولية. ويُعد اختبار مقياس الاختراق المخروطي الديناميكي (DCP) بديلاً حقلياً سريعاً وفعالاً من حيث التكلفة، إلا أن استخدامه العملي يتطلب معادلات ارتباط موثوقة ومحددة بحسب طبيعة الموقع. تهدف هذه الدراسة إلى تطوير علاقة تنبؤية بين مؤشر اختراق اختبار DCP وقيم CBR المخبرية لترب التأسيس في مدينة بورتسودان، السودان. جُمعت أربع عينات تربة ممثلة من مواقع حضرية ومحاجر مختلفة، وصُنفت وفق نظام تصنيف التربة الموحد (USCS) ومعايير الجمعية الأمريكية لموظفي الطرق والنقل (AASHTO)، ثم اختُبرت باستخدام اختبار DCP الحقلية وفق معيار ASTM D6951 واختبار CBR المخبري وفق معيار ASTM D1883. وقد أُسفر تحليل الانحدار عن نموذج ارتباط لوغاريتمي بالصيغة الآتية:

$$CBR = 80.773 - 62.653 \log_{10}(DCP)$$

مع معامل تحديد بلغ $R^2 = 0.74$ ويؤكد النموذج وجود علاقة عكسية ذات دلالة إحصائية بين اختراق DCP وقيم CBR، مما يبرز فائدته في التقدير السريع لمقاومة التربة اعتماداً على القياسات الحقلية. وعلى الرغم من أن المعادلة توفر أداة عملية للتصميم الأولي للرصف، فإن الدراسة توصي بإجراء مزيد من التحقق على أنواع أوسع من الترب، وظروف رطوبة مختلفة، وحالات دمك متعددة، بما يعزز قابلية تعميم النتائج وموثوقية التصميم.

الكلمات المفتاحية: نسبة التحمل الكاليفورنية؛ مقياس الاختراق المخروطي الديناميكي؛ توصيف تربة التأسيس؛ الارتباط بين الاختبارات الحقلية والمخبرية؛ هندسة الرصف؛ بورتسودان.

1. Introduction

The California Bearing Ratio (CBR) remains one of the most widely adopted indices for evaluating the load-bearing capacity of subgrade and base materials in road and airfield pavement design. The test quantifies soil shear strength by measuring the pressure required to penetrate a compacted specimen at standardized rates, normalized against crushed aggregate reference values (ASTM D1883, 2021). Despite its engineering reliability, the CBR test is labor-intensive, requires strict moisture-density control, and typically demands 4–7 days to complete, making it unsuitable for rapid preliminary assessments or remote site investigations.

To address these limitations, the Dynamic Cone Penetrometer (DCP) has gained prominence as a lightweight, in-situ testing device that evaluates soil resistance through dynamic penetration. The DCP records the penetration depth per hammer blow, producing a DCP index (mm/blow) that correlates inversely with soil stiffness and bearing capacity. Due to its speed, minimal equipment requirements, and direct field applicability, the DCP is increasingly used for quality control, layer differentiation, and rapid strength estimation in pavement engineering (ASTM D6951, 2018).

Numerous empirical correlations between DCP and CBR have been proposed globally; however, these relationships are highly sensitive to soil type, gradation, moisture content, compaction history, and regional geological conditions. Consequently, applying generalized equations to new locations often yields significant prediction errors. In Port Sudan, a rapidly developing coastal city with diverse alluvial and quarry-derived soils, no validated DCP–CBR correlation currently exists in the literature or local design manuals. This gap hinders efficient preliminary pavement design and increases reliance on delayed laboratory testing.

This study aims to: (1) characterize representative subgrade soils from four locations in Port Sudan using USCS and AASHTO classification systems; (2) conduct paired in-situ DCP and laboratory CBR tests under standardized conditions; and (3) develop a site-specific regression equation to estimate CBR from DCP measurements. The resulting model provides engineers with a practical, time-saving tool for initial site evaluation while highlighting the necessity for expanded regional validation.

2. Materials and Methods

2.1 Study Area and Soil Sampling

Soil samples were collected from four distinct locations within Port Sudan City, Red Sea State, Sudan:

- **Sample 1 & 3:** Rotana Quarry (southwest of Port Sudan)
- **Sample 2:** Sudatel Building site (city center)
- **Sample 4:** Farmers Bank Building site (downtown Port Sudan)

Sampling was conducted at depths ranging from 2.0 cm to 61.7 cm below existing ground level. Each sample was sealed to preserve in-situ moisture and transported to the geotechnical laboratory for classification and testing.

2.2 Soil Classification

Grain size distribution was determined via sieve analysis (ASTM D6913, 2017), and Atterberg limits were measured following ASTM D4318 (2017). Soils were classified according to the Unified Soil Classification System (USCS) and the AASHTO M 145 system. Results are summarized in Table 1.

Table 1. Soil classification of tested samples

Sample	USCS Classification	AASHTO Classification	Description
1	GP-GM	A-1-a	Poorly graded gravel with silt, little to no fines
2	SP-SM	A-1-b	Poorly graded sand with silt, little to no fines
3	GW-GC	A-1-a	Well-graded gravel with clay, gravel-sand-clay mixtures
4	SP-SC	A-2-4	Poorly graded sand with clay, gravel-sand-clay mixtures

2.3 Dynamic Cone Penetrometer (DCP) Testing

DCP tests were conducted in-situ following ASTM D6951 (2018). The device comprised an 8 kg hammer dropped from a standard height of 575 mm onto a driving rod connected to a 60° conical tip with a 20 mm base diameter. Penetration was recorded after each blow, and the DCP index (mm/blow) was calculated as the cumulative penetration divided by the number of blows over representative depth intervals.

2.4 California Bearing Ratio (CBR) Testing

Laboratory CBR tests were performed in accordance with ASTM D1883 (2021). Specimens were prepared at optimum moisture content (determined via Standard Proctor compaction, ASTM D698, 2012), compacted in five equal layers within a 152 mm diameter mold, and subjected to a 4-day soaking period under a 4.54 kg surcharge. Penetration resistance was measured at 2.54 mm and 5.08 mm, and the CBR value was calculated as the ratio of test load to standard crushed stone load, expressed as a percentage.

2.5 Data Analysis

Paired DCP and CBR results were plotted to visualize the relationship. Logarithmic regression analysis was applied to derive a predictive equation. Model performance was evaluated using the coefficient of determination (R^2), which quantifies the proportion of variance in CBR explained by the DCP index.

3. Results and Discussion

3.1 Test Results

Table 2 presents the paired DCP and CBR results for the four sampled locations. DCP penetration indices ranged from 4.2 to 14.0 mm/blow, while corresponding laboratory CBR values varied between 14% and 50%.

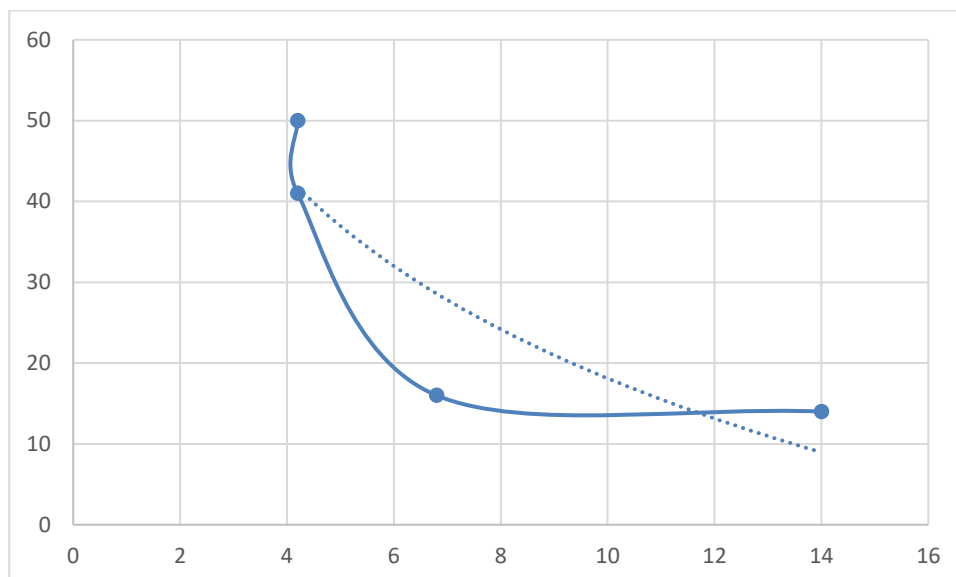


Figure 1: Dispersion diagram and correlation curve between DCP and CBR

Table 2. Paired DCP and CBR test results

Sample	DCP (mm/blow)	CBR (%)	Depth Interval (cm)	Test Date
1	4.2	50.0	14.5 – 37.5	02/06/2024
2	4.2	41.0	2.0 – 19.0	07/08/2024
3	6.8	16.0	13.3 – 37.3	07/08/2024
4	14.0	14.0	13.6 – 61.7	10/09/2024

(Note: Figure 1 should be inserted here as a scatter plot with the fitted logarithmic curve, labeled "Dispersion diagram and correlation curve between DCP and CBR".)

3.2 Correlation Model

Logarithmic regression yielded the following site-specific equation:
 $CBR = 80.773 - 62.653 \log_{10}(DCP)$

The model achieved a coefficient of determination $R^2 = 0.74$, indicating that approximately 73% of the variability in laboratory CBR values is explained by the DCP penetration index. This aligns with established geotechnical behavior, where higher DCP values (greater penetration per blow) correspond to weaker, more compressible soils and lower CBR percentages.

3.3 Discussion

The inverse logarithmic relationship observed in this study is consistent with global DCP–CBR correlations (e.g., Livneh & Ishai, 1987; Harison, 1989; ASTM D6951). The R^2 value of 0.74 suggests a moderate-to-good fit for preliminary engineering applications, particularly in regions with limited laboratory infrastructure. The remaining 27% unexplained variance likely stems from factors not explicitly controlled in this study, including natural moisture variability, local compaction heterogeneity, and fine content differences among samples.

Compared to generalized equations, the Port Sudan-specific model accounts for regional soil characteristics (coastal alluvial deposits, quarry gravels, and silty/clayey sands) and local climatic influences. Its practical value lies in enabling rapid field estimation of subgrade strength during early project phases, feasibility studies, and routine quality checks. However, engineers should apply the model within the tested DCP range (4.2–14.0 mm/blow) and avoid extrapolation beyond these bounds.

4. Conclusions

1. A site-specific logarithmic correlation between DCP penetration index and laboratory CBR was successfully established for subgrade soils in Port Sudan, Sudan: **$CBR = 80.773 - 62.653 \log_{10}(DCP)$** .
2. The model demonstrated a coefficient of determination **$R^2 = 0.74$** , confirming a statistically meaningful inverse relationship where higher DCP values correspond to lower CBR strength.
3. The derived equation provides a rapid, cost-effective alternative to laboratory CBR testing for preliminary pavement design and field strength assessment in the Port Sudan region.
4. Due to the limited dataset ($n=4$) and narrow soil classification range, the model should be applied cautiously and validated under varied moisture, compaction, and geological conditions before use in final design stages.

5. Recommendations for Future Research

- **Dataset Expansion:** Conduct additional paired DCP–CBR tests across a broader range of soil types, moisture contents, and compaction states to improve model robustness and generalizability.
- **Alternative Regression Forms:** Evaluate polynomial, power-law, and exponential models to determine whether they yield higher predictive accuracy (R^2) for regional soils.
- **Environmental Validation:** Investigate seasonal moisture fluctuations and their impact on DCP–CBR relationships, particularly in coastal and semi-arid climates like Port Sudan.
- **Integrated Field Testing:** Combine DCP measurements with lightweight deflectometers or nuclear density gauges to develop multi-parameter strength estimation frameworks.
- **Design Guidelines Integration:** Encourage local transportation authorities to incorporate validated field correlation equations into preliminary pavement design manuals to reduce testing delays and project costs.

References

- ASTM International. (2017). *ASTM D4318-17: Standard test methods for liquid limit, plastic limit, and plasticity index of soils*. West Conshohocken, PA: ASTM.
- ASTM International. (2017). *ASTM D6913/D6913M-17: Standard test methods for particle-size distribution (gradation) of soils using sieve analysis*. West Conshohocken, PA: ASTM.
- ASTM International. (2018). *ASTM D6951/D6951M-18: Standard test method for use of the dynamic cone penetrometer in shallow pavement applications*. West Conshohocken, PA: ASTM.
- ASTM International. (2021). *ASTM D1883-21: Standard test method for California bearing ratio (CBR) of laboratory-compacted soils*. West Conshohocken, PA: ASTM.
- ASTM International. (2012). *ASTM D698-12: Standard test methods for laboratory compaction characteristics of soil using standard effort*. West Conshohocken, PA: ASTM.
- Feleke, G. G., & Araya, A. A. (2016). Correlation between California bearing ratio and dynamic cone penetrometer for subgrade soils in northern Ethiopia. *International Journal of Civil Engineering and Technology*, 7(3), 112–123.
- Harison, J. A. (1989). *The dynamic cone penetrometer for in-situ measurement of soil strength*. Transport and Road Research Laboratory, Crowthorne, UK.
- Livneh, M., & Ishai, I. (1987). Pavement layer characterization using the dynamic cone penetrometer. *Journal of Transportation Engineering*, 113(4), 399–412.
- Montejo, A. (2006). *Pavement engineering* (3rd ed.). Catholic University of Colombia Press.
- Ponduri, S. C., Krosuri, S. P. R., & Ponduri, S. C. (2023). Empirical correlation of DCP and CBR for lateritic subgrade soils. *Geotechnical and Geological Engineering*, 41, 2105–2118.
- Wilches, F. J., Díaz, J. J. F., & Ávila, J. R. H. (2018). Field evaluation of subgrade strength using dynamic cone penetrometer in tropical soils. *International Journal of Applied Engineering Research*, 13(8), 5671–5678.

عنوان البحث

التنشئة الاجتماعية للانفعالات وعلاقتها بالمشكلات السلوكية لدى الأبناء في مرحلة الطفولة المتأخرة

د. عبدالاله محمد القرني¹، بتلاء بنت طرجم العتيبي²

¹ أستاذ القياس والتقويم والإحصاء المشارك، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة الملك عبدالعزيز، المملكة العربية السعودية.

البريد الإلكتروني: amsalqrni@kau.edu.sa

² معلمة، تدريبات سلوكية، وزارة التعليم، المملكة العربية السعودية.

البريد الإلكتروني: Batla.otaibi@gmail.com

HNSJ, 2026, 7(5); <https://doi.org/10.53796/hnsj75/46>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/75/46>

تاريخ النشر: 2026/05/01م

تاريخ القبول: 2026/04/22م

تاريخ الاستقبال: 2026/04/15م

المستخلص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين التنشئة الاجتماعية للانفعالات والمشكلات السلوكية لدى الأبناء في مرحلة الطفولة المتأخرة، والتعرف إلى أكثر أنماط التنشئة الاجتماعية للانفعالات شيوعاً، وأكثر المشكلات السلوكية انتشاراً لدى العينة. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت العينة الأساسية من 2060 تلميذاً وتلميذة من الصف السادس الابتدائي، تم الوصول إليهم عبر 22 مدرسة للبنين والبنات. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم مقياس التنشئة الاجتماعية للانفعالات، المستند إلى مقياس الانفعالات كما يدركها الطفل، بعد ترجمته وتكييفه بما يلائم السياق الثقافي والفئة العمرية المستهدفة، كما استخدم مقياس المشكلات السلوكية من إعداد الباحثة. أظهرت النتائج أن التجاوز كان أكثر أبعاد التنشئة الاجتماعية للانفعالات شيوعاً، يليه الدعم، في حين جاء العقاب في المرتبة الأخيرة. كما أظهرت النتائج أن الانسحاب كان أكثر المشكلات السلوكية شيوعاً، يليه القلق، ثم السلوك العدواني، بينما جاء الكذب في المرتبة الأخيرة. وكشفت النتائج عن وجود علاقات ارتباطية دالة إحصائياً بين أبعاد التنشئة الاجتماعية للانفعالات والمشكلات السلوكية، إذ ارتبط كل من التجاهل والعقاب ارتباطاً موجباً بالمشكلات السلوكية لدى الذكور والإناث، في حين ارتبطت بعض الأبعاد الداعمة أو الأقل سلبية، مثل الدعم والتجاوز، ارتباطاً سالباً ببعض أبعاد المشكلات السلوكية، مع ملاحظة أن معاملات الارتباط لدى الإناث كانت أعلى عمومًا من الذكور. وتوصي الدراسة بتوعية الوالدين بأهمية الاستجابات الانفعالية الداعمة، والحد من الاستجابات غير الداعمة كالعقاب والتجاهل والمبالغة، إضافة إلى تضمين مبادئ التنشئة الاجتماعية للانفعالات في البرامج الإرشادية والوقائية الموجهة للأسرة والمدرسة.

الكلمات المفتاحية: التنشئة الاجتماعية للانفعالات، المشكلات السلوكية، الطفولة المتأخرة، الدعم الانفعالي، الاستجابات الوالدية.

RESEARCH TITLE

Emotion Socialization and Its Relationship with Behavioral Problems among Children in Late Childhood**Abstract**

This study aimed to examine the relationship between emotion socialization and behavioral problems among children in late childhood. It also sought to identify the most common patterns of emotion socialization and the most prevalent behavioral problems among the study sample. The study employed a descriptive correlational design. The main sample consisted of 2,060 sixth-grade male and female students who were reached through 22 boys' and girls' schools. To achieve the study objectives, the Emotion Socialization Scale, based on the Emotions as a Child scale, was used after translation and cultural adaptation to suit the target age group and context. A Behavioral Problems Scale developed by the researcher was also used. The results showed that override was the most common dimension of emotion socialization, followed by support, whereas punishment ranked last. The findings also indicated that withdrawal was the most prevalent behavioral problem, followed by anxiety and aggressive behavior, while lying ranked last. The results revealed statistically significant correlations between dimensions of emotion socialization and behavioral problems. Neglect and punishment were positively associated with behavioral problems among both males and females. In contrast, some supportive or less negative dimensions, such as support and override, were negatively associated with certain dimensions of behavioral problems. In general, the correlation coefficients among females were higher than those among males. The study recommends raising parents' awareness of the importance of supportive emotional responses, reducing non-supportive responses such as punishment, neglect, and magnification, and incorporating principles of emotion socialization into family- and school-based counseling and preventive programs.

Key Words: emotion socialization, behavioral problems, late childhood, emotional support, parental responses.

مقدمة:

حظيت مرحلة الطفولة باهتمام واسع من الباحثين والمربين وعلماء النفس، لما لها من دور حاسم في إعداد الفرد للحياة المستقبلية، ويعد الاهتمام بالطفولة في عصرنا الحالي من أهم المعايير التي يقاس بها تقدم المجتمع وتطوره، فأطفال اليوم هم شباب الغد، وتقديم الرعاية لهم وإعدادهم يمثل حتمية حضارية وأمرًا ضروريًا لسلامة العملية التربوية وسيرها نحو تحقيق أهدافها، من أجل بناء شخصية سليمة (ملحم، 2007).

والطفل يولد ولديه مرونة تمكنه من اكتساب أنماط سلوكية متعددة، وفي مرحلة الطفولة المتأخرة، يصبح أكثر نضجاً وضبطاً للنفس؛ فبدلاً من الصراخ عند الغضب يلجأ إلى التهكم أو الانتقاد اللفظي، ويزداد لديه النقد الذاتي، وطرح الأسئلة الاستطلاعية، ويبرز السعي لاكتساب الصداقات ونيل القبول الاجتماعي، وقد يُبدي الطفل نزعةً إلى العنف أو التمسك بالرأي وفرضه؛ وهي مظاهر يمكن فهمها في سياق اختبار الذات وتأكيداها والرغبة بالاستقلالية، وفي هذه المرحلة أيضاً يكتسب الطفل أنماطاً من السلوك الاجتماعي (أحمد ومحمد، 2002).

وتُمثل المشكلات السلوكية لدى الأطفال إحدى القضايا التي يتزايد الاعتراف بها عالمياً في مجال الصحة النفسية. وعلى مدار العشرين عاماً الماضية، أسهم الباحثون في تعميق فهمنا للسلوك المرتبط بالانفعال والتنشئة الانفعالية وعلاقة الانفعالات بالمشكلات السلوكية. حيث لا تخلو الطفولة، بمختلف مراحلها، من ظهور المشكلات السلوكية؛ فمنها ما يكون مؤقتاً ويزول بزوال المرحلة النمائية، ومنها ما يبقى ويستمر بسبب ما يتعرض له الطفل من إحباطات وخبرات فشل نتيجة ردود الأفعال السلبية نحوه. ويُعدّ سلوك الوالدين، ولا سيما أسلوب معاملتهما، ذا أثر واضح في شخصية الطفل وصحته النفسية (نعيسة، 2021). لذا تقع مسؤولية الوالدين في دعم النمو الانفعالي للطفل عبر توجيهه للتعبير عن انفعالاته بصورة متوازنة تساهم في تحقيق الصحة النفسية والقبول الاجتماعي، ويشمل ذلك التسامح مع التعبير الانفعالي غير المناسب بوصفه فرصة تعليمية، وتعزيز تعلم أنماط التعبير السوي، فضلاً عن تحكم الوالدين بانفعالاتهما وإدارتها إدارة رشيدة وفق متطلبات الموقف (قطامي، 2014). فإذا اتبع الوالدان أسلوباً مستقرّاً وواضحاً في التعامل، كان الطفل أقل عرضة للمشكلات السلوكية (الشربيني، 2010).

وفي هذا السياق، تجدر الإشارة إلى أن مفهوم التنشئة الاجتماعية للانفعالات يُعد من المفاهيم التربوية الحديثة التي تركز على الممارسات الوالدية الإيجابية، وهو يشير إلى الممارسات التي يقوم من خلالها الآباء بتشكيل تعبير أطفالهم، وفهم وتنظيم عواطفهم (Ugarte et al., 2021)، من خلال التشجيع التعبيري، وردود الفعل المركزة على المشاعر، وردود الفعل المركزة على المشكلة المسببة للانفعالات السلبية، ويشير أيضاً إلى مستويات أقل من الضيق الوالدي، والاستجابات العقابية، والرفض لانفعالات الطفل (Mcknee et al., 2018)، ويعرفها Morris et al (2007) بأنها العملية التي من خلالها يتعلّم الأطفال المعتقدات والسلوكيات المرتبطة بالانفعالات والتعبير عنها، بما يتوافق مع الثقافة، من خلال التفاعلات الاجتماعية اليومية داخل بيتهم.

ويتضح مما سبق أن للتنشئة الاجتماعية للانفعالات تأثير على النمو النفسي السليم للطفل ومشكلاته السلوكية، الأمر الذي سينعكس إيجاباً على الأبناء وصحتهم النفسية. لذلك فإن الدراسة الحالية تهدف إلى الكشف عن العلاقات بين التنشئة الاجتماعية للانفعالات والمشكلات السلوكية في مرحلة الطفولة المتأخرة.

مشكلة الدراسة:

تكتسب التنشئة الاجتماعية للانفعالات أهميتها من كونها إطاراً يفسر كيف تساهم الممارسات الوالدية في تشكيل الكفاءة الانفعالية والاجتماعية للأبناء، وما يترتب على ذلك من نتائج نمائية تكيفية أو غير تكيفية، الأمر الذي يجعلها من المتغيرات المركزية في فهم النمو الاجتماعي والانفعالي لدى الأطفال (Eisenberg et al., 1998). وهي تشمل

استجابات والدية متنوعة تجاه انفعالات الأبناء، منها ما يتسم بالدعم والتقبل والمساعدة على التعامل مع الانفعال، ومنها ما يتخذ صورة العقاب أو التهوين أو الكف، الأمر الذي يجعل هذا البناء متضمناً لأساليب تختلف في طبيعتها وآثارها المحتملة في التنظيم الانفعالي لدى الأبناء (Spinrad & Eisenberg, 2023)، حيث تشير الدراسات إلى أن الممارسات الوالدية الداعمة، مثل تدريب الأطفال على فهم الانفعالات (emotion coaching)، والتحقيق الانفعالي ترتبط بمستويات أفضل من تنظيم الانفعالات، وخفض المشكلات السلوكية لدى الأطفال، في حين ترتبط الممارسات غير الداعمة كالعقاب أو التقليل من شأن الانفعالات، بزيادة الأعراض الداخلية كالقلق والاكتئاب، والأعراض الخارجية كالعدوانية وفرط الحركة (Brumariu et al., 2025; Eisenberg et al., 1998; Markoulaki et al., 2025; Rodas et al., 2017; Yu et al., 2015). و تحدث التنشئة الاجتماعية للانفعالات من خلال ثلاث مسارات رئيسية تتطوي على عمليات مباشرة وغير مباشرة، تتمثل في النمذجة، التي تتضح في تعبير الوالدين عن انفعالاتهم، والتدريب على الانفعال، من خلال المناقشات التي تركز على الانفعال، والاستجابة العرضية، التي تتمثل في ردود الآباء في الوقت المناسب على أبنائهم (White, et al., 2021).

وهناك علامات محددة تشير إلى أن الطفل يعاني من مشكلة نفسية، مثل القلق المزمن والمستمر، والخوف، وأعراض الاكتئاب التي تتضح في فقد الاهتمام والانسحاب الاجتماعي، والتغير المفاجئ في مزاج الطفل، واضطرابات النوم، واضطرابات الشهية (Schaefer & Millman, 2008)؛ فإذا حدثت هذه المشكلات السلوكية ولم يتم التعامل معها بشكل مبكر، فإنها ستزداد سوءاً بمرور الوقت وتتطلب المزيد من الخدمات وتزيد من احتمال النتائج السلبية على المدى البعيد (Conory et al., 2018)، فاستجابات الوالدين لغضب الأبناء، يرتبط بالمشكلات الموجهة للداخل والموجهة للخارج معاً، وتؤدي دوراً مهماً في فهم استمرار هذه المشكلات وتطورها عبر الزمن (Otterpohl et al., 2022). وهذا ما أشارت إليه نتائج الأدبيات السابقة، أن تنشئة الانفعال الوالدية ترتبط بمخرجات الأبناء السلوكية، وأن الاستجابات غير الداعمة تبدو أكثر اقتراناً بارتفاع المشكلات السلوكية (Magai & O'Neal, 2005; Yu et al., 2015; Rodas et al., 2017; Johnson et al., 2017; Markoulaki et al., 2025; Brumariu et al., 2025).

وعلى الرغم من تراكم الدراسات التي تناولت دور للتنشئة الاجتماعية للانفعال على المشكلات السلوكية، إلا أن معظمها أُجريت في سياقات غربية، حيث تختلف المعايير الثقافية المتعلقة بالتعبير الانفعالي وديناميات الأسرة عن تلك السائدة في المجتمع السعودي الذي يتميز بخصائصه الثقافية في تشكيل الكيفية التي يستجيب بها الوالدان لانفعالات أطفالهم. ومن مبررات إجراء الدراسة الحالية أن الأدبيات العربية وفي حدود إطلاع الباحثة تكاد تخلو من الدراسات التي تبحث في دور متغير التنشئة الاجتماعية على المشكلات السلوكية لدى الأبناء.

ولذلك جاءت الدراسة الحالية لفحص دور التنشئة الاجتماعية للانفعالات على حدوث المشكلات السلوكية، ويمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيس التالي: هل توجد علاقة بين التنشئة الاجتماعية للانفعالات والمشكلات السلوكية لدى الأبناء في مرحلة الطفولة المتأخرة؟ ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

أسئلة الدراسة:

1. ما نمط التنشئة الاجتماعية للانفعالات الأكثر شيوعاً في مرحلة الطفولة المتأخرة؟
2. ماهي المشكلات السلوكية الشائعة في مرحلة الطفولة المتأخرة؟
3. ما طبيعة العلاقة بين التنشئة الاجتماعية للانفعالات والمشكلات السلوكية في مرحلة الطفولة المتأخرة؟

أهداف الدراسة:

1. تحديد نمط التنشئة الاجتماعية للانفعالات الأكثر شيوعاً لدى عينة من أبناء الطفولة المتأخرة.
2. تحديد المشكلات السلوكية الشائعة لدى عينة من أبناء الطفولة المتأخرة.
3. تحديد درجة العلاقة بين التنشئة الاجتماعية للانفعالات والمشكلات السلوكية لدى عينة من أبناء الطفولة المتأخرة.

أهمية الدراسة:**الأهمية النظرية:**

تسهم الدراسة في تعميق الفهم النظري لدور التنشئة الاجتماعية للانفعالات بوصفها من العوامل الأسرية المرتبطة بحدوث المشكلات السلوكية لدى الأبناء في مرحلة الطفولة المتأخرة، كما تضيف إسهاماً نوعياً إلى المعرفة العربية في مجال التنشئة الانفعالية، في ظل محدودية الدراسات التي تناولت هذه المتغيرات بصورة تكاملية. وتبرز أهمية الدراسة كذلك في سعيها إلى سد فجوة معرفية تتعلق بدراسة هذه المتغيرات خلال مرحلة نمائية حساسة، يُحتمل أن يكون لها دور في تشكل بعض أنماط المشكلات السلوكية لدى الأبناء.

الأهمية التطبيقية:

توفر نتائج الدراسة أسساً علمية يمكن الاستفادة منها في تصميم برامج إرشاد أسري وقائية ونمائية تستهدف تنمية ممارسات التنشئة الاجتماعية الانفعالية للحد من المشكلات السلوكية لدى الأبناء، كما يمكن أن تدعم الممارسات المهنية للمعلمين والمرشدين الطلابيين من خلال تعزيز الوعي بالعوامل الأسرية المرتبطة بالمشكلات السلوكية لدى التلاميذ. وتبرز الأهمية السيكومترية للدراسة في بناء مقياسي التنشئة الاجتماعية الانفعالية والمشكلات السلوكية، بما يتيح توظيفهما في الكشف المبكر عن المشكلات السلوكية ومستوى الصحة النفسية لدى الأبناء في السياقات التربوية والإرشادية. وقد تُسهم نتائج الدراسة في تحقيق جانب من مستهدفات رؤية المملكة العربية السعودية 2030، ولا سيما ما يتصل بمحور "مجتمع حيوي.. بنيانه متين" عبر بناء شخصيات أبناء الوطن وترسيخ القيم الإيجابية لديهم، بما ينعكس على تعزيز تماسك النسيج الاجتماعي (رؤية المملكة العربية السعودية 2030، 2016، ص. 11).

حدود الدراسة:

1. الحدود الموضوعية: تتمثل في متغيرات التنشئة الاجتماعية للانفعالات والوالدية البقطة عقلياً كمتغيرات مستقلة والمشكلات السلوكية كمتغير تابع.
2. الحدود البشرية: تضمنت الدراسة عينة من أبناء مرحلة الطفولة المتأخرة. حيث تم الاعتماد على عينة استطلاعية للتحقق من الخصائص السيكومترية وشملت على (ن=207) طفلة، وتراوحت أعمارهم الزمنية من ستة إلى سبعة أعوام تقريباً، وعينة الدراسة الأساسية (ن=2060) طفل وطفلة بمرحلة الطفولة المتأخرة، حيث تراوحت أعمارهم الزمنية من (11-12) عام تقريباً.
3. الحدود المكانية: تمت إجراءات تطبيق أدوات الدراسة في المدارس الابتدائية وتضمنت (ن=22) مدرسة.
4. الحدود الزمنية: تمت إجراءات تطبيق الدراسة في العام الدراسي 1446هـ / 1447-2025م -2026م.

مصطلحات الدراسة:

التنشئة الاجتماعية للانفعالات (Emotions Socialization):

تُعرف Eisenberg et al. (1998) سلوكيات التنشئة الاجتماعية للانفعال (ESBs) بأنها مجموعة السلوكيات التي يقوم بها الآباء أو مقدمو الرعاية والتي تؤثر في مدى تعلّم الطفل للجوانب المرتبطة بخبرة الانفعال، وطريقة التعبير عنه، وتنظيمه، والسلوك المصاحب له، وتتكون التنشئة الاجتماعية للانفعالات من ثلاثة جوانب رئيسية، تتمثل في ردود فعل الوالدين على انفعالات الأبناء، ومناقشة الانفعال مع الأبناء، والتعبير الانفعالي للوالدين أنفسهم، وقَدّمت (O'Neal, & Magai 2005) وصفاً تفصيلياً لبنية مقياس الانفعالات كما يدركها الطفل (EAC) (Emotions as a Child) بوصفه يتضمن خمس استجابات والدية، وهي الدعم، والعقاب، والتجاهل، والتجاوز، والمبالغة، مع إمكانية استخراج درجات خاصة بكل انفعال وهي الحزن، والغضب، والخوف، والخزي، ثم حساب درجة عامة عبر متوسط الانفعالات.

وبناءً عليه تعرف التنشئة الاجتماعية للانفعالات إجرائياً، بأنها الدرجة التي يحصل عليها الطفل من خلال إجابته على مقياس مقياس الانفعالات كما يدركها الطفل (Magai & O'Neal, 2005) (EAC) الذي يصف استجابات الوالدين لانفعالات الأبناء، عند الشعور بالخوف، والحزن، والغضب، من خلال خمسة أنماط للاستجابة الالدية، تتمثل في الدعم، والعقاب، التجاهل، والتجاوز، والمبالغة.

المشكلات السلوكية (Behaviour Problems):

ميّز Achenbach & Rescorla (2001) بين نوعين رئيسيين من المتلازمات السلوكية في تعريف المشكلات السلوكية وهما "المتلازمات السلوكية الموجّهة للخارج سلوكيات، مثل خرق القواعد والسلوك العدواني التي تُلاحظ بسهولة وتوجّه نحو الآخرين، والمتلازمات الموجّهة للداخل، والتي تشمل القلق/الاكتئاب، والانسحاب/الاكتئاب، والشكاوى الجسدية" (p. 3)، وقد ورد تعريف المشكلات السلوكية بأنها «مجموعة الأنماط السلوكية غير السوية الأكثر حدوثاً وتكراراً في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر القائمين على العملية التعليمية (المعلمين والأخصائيين الاجتماعيين ومدراء المدارس وأولياء الأمور) والتي لا تتال رضاهم ورضا المجتمع، وتتمثل في مشكلات السلوك العدواني، الكذب، النشاط الزائد، وتشتت الانتباه» (عبد الوهاب والطار، 2015، ص. 2)،

وتعرف المشكلات السلوكية إجرائياً بأنها المشكلات السلوكية الداخلية؛ التي تكون غير ظاهرة وموجهة من الفرد لنفسه، وتتمثل في القلق والانسحاب الاجتماعي، والمشكلات الخارجية؛ التي تكون ظاهرة وموجهة للآخرين، مثل السلوك العدواني والكذب، والتي يستدل عليها من الدرجة الكلية لمقياس المشكلات السلوكية ويتضمن درجات فرعية للمشكلات السلوكية الداخلية والخارجية، من إعداد الباحثة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: التنشئة الاجتماعية للانفعالات

يُنسب مفهوم التنشئة الاجتماعية للانفعالات إلى Eisenberg et al. (1998) كاستجابة لتزايد الاهتمام بدراسة التنشئة الاجتماعية لفهم الأطفال وتجربتهم وتعبيرهم وتنظيمهم للعاطفة، ويركز المفهوم على ردود فعل الآباء على استجابات أطفالهم الانفعالية، وأثر هذا التواصل المباشر على تجربة الأبناء الانفعالية وعلى جودة علاقتهم مع الآباء، واكتسابهم للاستراتيجيات التنظيمية، ليصبحوا أكثر قدرة على التعبير عن المشاعر بشكل مناسب، وأكثر اعتدالاً في افكارهم عن ذواتهم وعلاقاتهم.

تشير التنشئة الاجتماعية للانفعالات إلى أن الأطفال يتعلّمون فهم الانفعالات، والتعبير عنها، وتنظيم انفعالاتهم ضمن

السياقات الاجتماعية ((Kitzmann, 2012)، وتُشير إلى مجموعة السلوكيات التي يقوم بها الآباء أو مقدمو الرعاية والتي تؤثر في مدى تعلّم الطفل للجوانب المرتبطة بخبرة الانفعال، وطريقة التعبير عنه، وتنظيمه، والسلوك المصاحب له، وتتكون التنشئة الاجتماعية للانفعالات من ثلاثة جوانب رئيسية، تتمثل في ردود فعل الوالدين على انفعالات الأبناء، ومناقشة الانفعال مع الأبناء، والتعبير الانفعالي للوالدين أنفسهم (Eisenberg et al., 1998)، ويعرف Eisenberg (1998) et al. التنشئة الاجتماعية للانفعالات بأنها سلوك اجتماعي يؤثر في الكيفية التي تعلّم بها الطفل الانفعالات، وفي كيفية إظهاره للسلوك المرتبط بالانفعال، بما يشمل الخبرة الانفعالية، والتعبير الانفعالي، وتنظيم الانفعال، ويعرفها (Morris et al. 2007) بأنها العملية التي من خلالها يتعلّم الأطفال المعتقدات والسلوكيات المرتبطة بالانفعالات والتعبير عنها، بما يتوافق مع الثقافة، من خلال التفاعلات الاجتماعية داخل بيئتهم.

أبعاد التنشئة الاجتماعية للانفعالات:

اعتمدت O'Neal and Magai (2005) على نظرية الوجدان ونظرية الانفعالات المتميزة لتدعيم افتراضها أن استجابات الوالدين لانفعالات الأبناء تتحدد في ضوء نوع الانفعال الذي يعبر عنه الطفل، لا بوصفها استجابة عامة موحدة لجميع الانفعالات. وفي هذا السياق، انتقدت الدراسة تناول الأدبيات السابقة لتنشئة الانفعال بوصفها بناءً كلياً عاماً، من غير تمييز كافٍ بين الحزن والغضب والخوف والخزي، ثم قارنت بين نموذج كلي عام ونموذج خاص بالانفعال. كما بنت استراتيجيات التنشئة الوالدية في الدراسة على تصور Tomkins (1963, 1991)، وحوّلها إلى فئات إجرائية، وهي الدعم، والعقاب، والتجاهل، والتجاوز، والمبالغة؛ للتحقق من مدى اختلاف الاستجابات الوالدية باختلاف السياق الانفعالي.

وتبنت الدراسة الحالية النموذج الخاص بالانفعال (Emotion-specific) للتنشئة الاجتماعية للانفعالات، بأنها الكيفية التي يستجيب بها مقدم الرعاية الأولي لانفعالات الطفل المختلفة، وتُعد هذه الاستجابات إحدى الآليات الرئيسة التي يتم من خلالها تشكيل الفهم الانفعالي والتعبير عنه لدى الطفل. وتتضمن التنشئة الاجتماعية للانفعالات وفق O'Neal and Magai (2005) خمسة أبعاد رئيسة لاستجابات الوالد أو مقدم الرعاية للانفعالات المُعبر عنها من قبل الطفل، وهي:

1. الدعم أو المكافأة (Reward): تقديم الراحة والتعاطف، إلى جانب مساعدة الطفل على حل المشكلة.
2. العقاب (Punish): تثبيط تعبير الطفل عن الانفعال، مثل إظهار عدم الرضا عن غضبه أو السخرية من خوفه.
3. الإهمال (Neglect): تجاهل التعبير الانفعالي الصادر عن الطفل أو عدم التوفر العاطفي أو الجسدي عند حدوثه.
4. التجاوز (Override): محاولة إسكات الانفعال عبر صرف الانتباه أو التشييت أو رفض المشاعر، كأن يُقال للطفل: "لا تخف".
5. المبالغة (Magnify): أن يُظهر الوالد استجابة انفعالية ماثلة لانفعال الطفل، وبشدة مساوية أو تفوق تلك التي عبر عنها الطفل.

ثانياً: المشكلات السلوكية: Behavirol problems

تعريف المشكلات السلوكية:

تتضمن المشكلات في مرحلة الطفولة كل سلوك يستثير الشكوى أو التذمر عند الطفل نفسه أو والديه أو الأشخاص المحيطين به، وتعد متنبأ مهم في تطور سلوكه المستقبلي؛ ففي دراسات عديدة وُجد أن مشكلات القلق والانطوائية والعوانية عند الأطفال تستمر حتى مرحلة متأخرة من العمر (أبو سكيمة وراغب، 2018)، وتُمثل المشكلات السلوكية

إنحرافاً عن أنماط السلوك المقبولة اجتماعياً، يحدث عندما يتعرض الأطفال لبيئة اجتماعية وثقافية غير متسقة، فتظهر هذه المشكلات السلوكية على شكل أعراض أو استجابات للضغوط الانفعالية والبيئية ((Coleman, 1977)، ويُعرّف (Hall & Elliman, 2003) المشكلات النفسية والانفعالية والسلوكية بأنها سلوكيات أو انفعالات مضطربة تكون شائعة أو طبيعية لدى الأطفال في مرحلة ما من مراحل النمو، لكنها تصبح غير طبيعية بسبب تكرارها أو شدتها، أو لكونها غير مناسبة لعمر طفل معين مقارنةً بغالبية الأطفال العاديين، وعرفها الخطيب (2021) بأنها اظهار الطفل سلوكيات غير مناسبة وغير مقبولة مما يؤثر سلباً في تعلمه وتواصله مع الآخرين وقد تترك تأثيرات سلبية في البيئة التي يعيش فيها الطفل.

تصنيف المشكلات السلوكية وفق منظومة آتشنباخ للتقييم القائم على الأدلة التجريبية Achenbach System of Empirically Based Assessment (ASEBA)

ميّز Achenbach & Rescorla (2001) بين نوعين رئيسيين من المتلازمات السلوكية، حيث ورد في الدليل تعريف المشكلات السلوكية بأنها "تتضمن المتلازمات السلوكية الموجّهة للخارج سلوكيات مثل خرق القواعد والسلوك العدواني التي تُلاحظ بسهولة وتوجّه نحو الآخرين، أمّا المتلازمات الموجّهة للداخل فتشمل القلق/الاكتئاب، والانسحاب/الاكتئاب، والشكاوى الجسدية" (p. 3)، ويمكن توضيحها كما يلي:

1. المشكلات موجّهة للداخل Internalizing Problems: هي المشكلات التي تتضمن مظاهر انفعالية غير ظاهرة، مثل: القلق، الاكتئاب، الانسحاب الاجتماعي، الشكاوى الجسدية.

2. مشكلات موجّهة للخارج Externalizing Problems: وهي المشكلات التي تشمل سلوكيات ظاهرة ومزعجة، مثل السلوك العدواني، وخرق القواعد، والسلوك الجانح، والاندفاعية. (Achenbach & Rescorla, 2001)

أسباب المشكلات السلوكية في مرحلة الطفولة المتأخرة

في ضوء ما عرضته الأدبيات النفسية والتربوية، يمكن تلخيص أبرز أسباب المشكلات السلوكية في مرحلة الطفولة المتأخرة في عدد من العوامل التي تشمل الجوانب الأسرية والمدرسية والشخصية والاجتماعية والبيولوجية، ويمكن توضيحها على النحو التالي:

- العوامل الأسرية: تُعدّ الأسرة أحد أهم المؤثرات في ظهور السلوكيات غير المقبولة لدى الأطفال، إذ تسهم عدة خصائص أسرية في زيادة احتمالات المشكلات السلوكية، ومن أبرزها، القسوة في التعامل أو استخدام العقاب المفرط، التذبذب في أساليب الضبط بين الشدة والتساهل، الصراع الأسري المستمر أو التوتر بين الوالدين، ضعف التواصل والحوار بين الوالدين والطفل، قلة استجابة الوالدين لانفعالات الطفل أو تجاهلها، التعامل غير المتسق مع مشاعر الطفل، العلاقات الوالدية منخفضة الدفء والقبول، ضعف التفاعل الإيجابي بين الوالدين والطفل، انخفاض الدعم الانفعالي والتقبّل لاحتياجات الطفل العاطفية. (Mash & Wolfe, 2016)
- العوامل المدرسية: قد تسهم البيئة الصفية والمدرسية في تصاعد السلوكيات المشكّلة، خاصة في حال وجود بيئة صفية غير منظمة أو يسودها الارتباك، أنماط ضبط غير فعّالة داخل الصف، علاقة ضعيفة أو متوترة بين المعلم والطفل، والفشل الدراسي أو الشعور بعدم الكفاءة الأكاديمية، والتعرض للتّمر أو الرفض من الأقران. (Kauffman & Landrum, 2018)

- العوامل الشخصية: تسهم خصائص الطفل النمائية والشخصية في ظهور السلوكيات غير المقبولة، وتشمل الاندفاعية وصعوبة ضبط السلوك، وضعف مهارات التنظيم الانفعالي، والحساسية الانفعالية المرتفعة، وتدني تقدير الذات، وصعوبات الانتباه والتركيز. (Mash & Wolfe, 2016)
- العوامل الاجتماعية: يشكل الأقران جزءاً مهماً من بيئة الطفل في هذه المرحلة، وقد ترتبط المشكلات السلوكية بصعوبة تكوين صداقات مستقرة، والرفض الاجتماعي أو الإقصاء من جماعة الرفاق، التعرض للسخرية أو التنمر، والانضمام لمجموعات رفاق تتبنى سلوكيات منحرفة أو عالية الخطورة. (Stoutjesdijk, 2011)
- العوامل البيولوجية والصحية: قد تسهم العوامل العضوية والصحية في تهيئة الطفل للمشكلات السلوكية، ومن أبرزها، اضطرابات الجهاز العصبي، ومشكلات الانتباه والعمليات المعرفية، ونقص النوم أو سوء التغذية، والاستعداد الوراثي لبعض الاضطرابات السلوكية أو الانفعالية. (Merrell & Whitcomb, 2013)

ثالثاً: الدراسات السابقة

أسهمت الأدبيات السابقة في بلورة تصورٍ منظمٍ لعملية التنشئة الاجتماعية للانفعالات؛ إذ قدّمت مقالة Eisenberg et al. (1998) إطاراً لتنظيم وتلخيص جزء كبير من الأدبيات الناشئة حول التنشئة الاجتماعية للانفعالات لدى الأطفال، ووضحت أن الهدف الرئيس هو بناء إطار عام يساعد على فهم هذه العملية بوصفها بناء متعدد الأبعاد، وركزت المقالة بشكل أساسي على استجابات الوالدين لانفعالات الأبناء بوصفها مدخلاً مباشراً للتنشئة، مع تناول محدود لأدبيات مناقشة الانفعالات لدى الوالدين التي قد تكون جزءاً من الاستجابة الانفعالية أو قد تحدث مستقلة، كما أكدت المقالة أنها مراجعة توضيحية وليست مراجعة شاملة أو تحليلية بعدياً، وأن معظم الأدلة المتاحة آنذاك ارتباطية؛ لذلك لا تسمح بحسم السببية، وهو محدد أساسي ينبغي مراعاته عند تفسير نتائج الأدبيات البحثية القائمة على علاقات ارتباطية. وفي تنظيمها لنتائج البحوث، أشارت إلى أن كثيراً من أبحاث التنشئة الانفعالية الوالدية يمكن تجميعها ضمن ثلاثة موضوعات مترابطة تتمثل في ردود فعل الوالدين تجاه انفعالات الأبناء، ومناقشة الانفعال، والتعبير الانفعالي.

وفي اتجاهٍ أكثر تحديداً لكيفية قياس هذه الاستجابات، هدفت دراسة Magai & O'Neal (2005) إلى فحص ما إذا كان الأبناء يدركون استجابات الوالدين/مقدم الرعاية لانفعالاتهم السلبية بوصفها استجابات عامة ثابتة عبر الانفعالات المختلفة أم استجابات تختلف بحسب الانفعال، وذلك عبر مقارنة نموذجي التنشئة العامة مقابل التنشئة الخاصة بالانفعال، مع استكشاف مدى إسهام هذه الاستجابات في التنبؤ بمؤشرات بالمشكلات النفسية لدى الأبناء. واعتمدت الدراسة تصميمًا وصفيًا ارتباطيًا على عينة قوامها 161 من الأبناء، تراوحت أعمارهم بين (11-14) عام بمتوسط عمر 12.35. ولقياس استراتيجيات التنشئة الاجتماعية للانفعالات استخدمت الدراسة أداة (EAC) Emotions as a Child، ولقياس المشكلات الداخلية والخارجية تم استخدام (YSR) Youth Self-Report، و (TRF) Teacher Report Form. وتم تحليل البيانات باستخدام ANOVA للقياسات المتكررة والتحليل العاملي التوكيدي (CFA) للمقارنة بين النموذجين، إضافةً إلى تحليلات انحدار لاستكشاف التنبؤ بالمشكلات، وأظهرت النتائج أن نموذج التنشئة الخاصة بالانفعال حقق ملاءمة أفضل من نموذج التنشئة العامة، كما بينت أن بعض الاستجابات الخاصة بانفعال بعينه، مثل استجابة المبالغة لانفعال الغضب، قدّمت تفسيراً للسلوك الخارجي وفق تقرير المعلم بما يفوق نظيرها في النموذج العام.

وهدف دراسة Yu et al. (2015) إلى فحص العلاقة بين ممارسات تنشئة الانفعالات لدى الأمهات والآباء مع أطفالهم بعمر 4 سنوات في كلٍّ من الولايات المتحدة والصين، ودورها في التنبؤ بمشكلات السلوك الخارجي والداخلي لدى الأطفال. تكوّنت العينة من 111 طفلاً في سن ما قبل المدرسة (58 صينيًا و53 أمريكيًا) ووالديهم. وأظهرت النتائج أن

والوالدين الصينيين كانوا أقل دعمًا في استجاباتهم لانفعالات أطفالهم السلبية مقارنة بالوالدين الأمريكيين، وأن ممارسات الآباء كانت أكثر بروزًا في التنبؤ بسلوك الأطفال الصينيين، في حين تنبأت ممارسات الأمهات بصورة فريدة بسلوك الأطفال الأمريكيين.

كما أشارت النتائج إلى أن التأثير التفاعلي لممارسات الأمهات والآباء مجتمعين تنبأ بسلوك الأطفال الصينيين، بما يبرز أهمية منظور نُظُم الأسرة في فهم التنشئة الاجتماعية للانفعالات.

وهدفت دراسة Markoulaki et al. (2025) إلى فحص العلاقة بين استجابات الوالدين الداعمة وغير الداعمة لانفعالات الأطفال السلبية وبين المشكلات السلوكية الداخلية والخارجية والكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال اليونانيين (6-12 سنة). شملت العينة 100 من الآباء والأمهات في اليونان، واعتمدت الدراسة تصميمًا ارتباطيًا مقطعيًا، حيث استخدم مقياس CCNES لقياس استجابات الوالدين لانفعالات الطفل السلبية، وقائمة CBCL لتقدير مشكلات الطفل وكفاءته الاجتماعية، مع توظيف الارتباط والانحدار المتعدد لاختبار العلاقات بعد ضبط بعض المتغيرات الديموغرافية. وأظهرت النتائج أن الاستجابات غير الداعمة؛ وخاصة الاستجابات العقابية والتقليل، ارتبطت بارتفاع مشكلات الأطفال الداخلية والخارجية وإجمالي المشكلات، بينما لم تُظهر الاستجابات الداعمة قدرة واضحة على التنبؤ بانخفاض المشكلات، وإن كانت ترتبط بالكفاءة/التكيف الاجتماعي. كما أشارت النتائج إلى فروق مرتبطة بجنس الوالد في بعض الاستجابات، بما فيها استجابة التقليل. وخلصت الدراسة إلى أهمية التركيز على خفض الاستجابات العقابية والتقليلية ضمن تدخلات تراعي السياق الثقافي للأسرة اليونانية.

ومن منظور تجميعي للأدلة، قدّمت دراسة Johnson et al. (2017) مراجعة منهجية مع ما وراء التحليل لفحص الارتباطات المتزامنة والطولية بين سلوكيات التنشئة الاجتماعية للانفعالات لدى الوالدين ومشكلات السلوك لدى الأبناء، مع اختبار بعض العوامل المُعدّلة مثل عمر الطفل ونوع الانفعال المستهدف. شملت الدراسة 49 دراسة للارتباطات المتزامنة و 14 دراسة للارتباطات المستقبلية الطولية، وكان متوسط عمر الأطفال نحو 6-7 سنوات مع مدى عمري واسع. وأظهرت النتائج وجود ارتباطات صغيرة لكنها دالة؛ إذ ارتبطت سلوكيات التنشئة الاجتماعية للانفعالات ارتباطاً متزامناً ومستقبلياً بانخفاض مشكلات السلوك، وكانت هذه العلاقة أقوى في العينات الأصغر سناً، وكذلك عندما تركزت سلوكيات التنشئة على الانفعالات السلبية مقارنة بالإيجابية.

هدفت دراسة ما وراء التحليل Brumariu et al. (2025) إلى تقويم العلاقة بين تنشئة الانفعالات الوالدية (Emotion Socialization)، ومشكلات السلوك الداخلي لدى الأطفال (حتى سن 18 عاماً)، وقد أُجريت ثلاث تحليلات ما وراء التحليل لتقويم كل من: ممارسات تنشئة الانفعالات الداعمة ($k = 50$)، وممارسات تنشئة الانفعالات غير الداعمة ($k = 47$)، وممارسات الإثراء أو الإيضاح الانفعالي ($k = 6$)، وأظهرت النتائج أن ممارسات تنشئة الانفعالات الداعمة ارتبطت ارتباطاً سلبياً ضعيفاً جداً بـمشكلات السلوك الداخلي لدى الأطفال ($r = -0.06$)، في حين ارتبطت الممارسات غير الداعمة ارتباطاً إيجابياً بدرجة متوسطة بهذه المشكلات ($r = 0.18$)، كما ارتبط الإثراء الانفعالي ارتباطاً سلبياً ضعيفاً بـمشكلات السلوك، كما لم تُلاحظ فروق تُعزى إلى جنس الوالدين، وتشير النتائج إلى أن إدماج إطار تنشئة الانفعالات في الجهود التدخلية والوقائية قد يكون مفيداً للأطفال المعرضين لخطر الإصابة بـمشكلات السلوك الداخلي.

يتضح من عرض الدراسات السابقة أن معظم البحوث التي تناولت التنشئة الاجتماعية للانفعالات أُجريت في سياقات ثقافية غير عربية، مثل السياقات الأمريكية والصينية واليونانية، كما أن بعض هذه الدراسات ركز على المقارنة بين النماذج العامة والخاصة بالانفعال، أو على اختبار العلاقة بين استجابات الوالدين ومشكلات السلوك لدى الأبناء.

ومن هنا تبرز الفجوة البحثية في ندرة تناول هذا المتغير في السياق السعودي، ولا سيما من خلال تطبيق مقياس Emotions as a Child (EAC) بصيغة تقرير الأبناء، الأمر الذي يمنح الدراسة الحالية أهمية ثقافية ومنهجية؛ إذ تسعى إلى توظيف أداة لم يسبق، في حدود اطلاع الباحثة، تطبيقها في البحوث العربية أو السعودية على عينة من الأبناء في مرحلة الطفولة المتأخرة. وقد استفادت الدراسة الحالية من دراسة O'Neal and Magai (2005) في تبني مقياس التنشئة الاجتماعية للانفعالات، مع التركيز على النموذج الخاص بالانفعال الذي يميز بين استجابات الوالدين تبعاً لنوع الانفعال، وهو ما يتلاءم مع طبيعة المرحلة العمرية المستهدفة بوصفها مرحلة نمائية حساسة يتزايد فيها وعي الأبناء بانفعالاتهم وبأنماط استجابة الوالدين لها. وبذلك تسهم الدراسة الحالية في سد فجوة ثقافية وأداتية من خلال فحص هذا البناء في البيئة السعودية، وربطه بالمشكلات السلوكية لدى الأبناء في مرحلة الطفولة المتأخرة.

إجراءات الدراسة

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي؛ لملاءمته في الكشف عن العلاقات بين متغيرات الدراسة، وفحص قدرتها التنبؤية بالمشكلات السلوكية لدى الأبناء في مرحلة الطفولة المتأخرة.

مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من الأبناء في مرحلة الطفولة المتأخرة بعمر (9-12) سنة، وبلغ عددهم (44,786) طالباً وطالبة. وقد جرى الوصول إليهم عبر المدارس بوصفها إطاراً تنظيمياً للمعاينة وتطبيق

عينة الدراسة:

تكونت عينة الخصائص السيكومترية من عينة استطلاعية متاحة قوامها (207) تلميذات من الصف السادس الابتدائي، تراوحت أعمارهن بين (11-12) سنة، ولم تكن ضمن العينة الأساسية. أما العينة الأساسية، فتكونت من (2060) تلميذاً وتلميذة من الصف السادس الابتدائي، تم الوصول إليهم عبر (22) مدرسة من للبنين والبنات ، وفيما يلي الوصف الإحصائي للعينة النهائية في ضوء المتغيرات الديموغرافية:

جدول (1) الخصائص الإحصائية لعينة الدراسة الأساسية.

المتغير	الفئة	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	1128	54.8%
	أنثى	932	45.2%

أدوات الدراسة:

وصف مقياس التنشئة الاجتماعية للانفعالات:

اعتمدت الدراسة على مقياس التنشئة الاجتماعية للانفعالات (EAC) لـ O'Neal and Magai (2005)، بعد ترجمته وتكييفه لغوياً بما يتلاءم مع السياق الثقافي والفئة العمرية المستهدفة. ويقاس المقياس استجابات الوالدين أو مقدمي الرعاية لانفعالات الأبناء في مواقف مرتبطة بالحزن والغضب والخوف، من خلال خمسة أبعاد رئيسية، هي: الدعم، والعقاب، والتجاهل، والتجاوز، والمبالغة. وقد طُبّق المقياس في الدراسة الحالية بصورة جماعية داخل الصف، مع إشراف

الباحثة ومساعدتها لتوضيح طبيعة المواقف الانفعالية قبل الإجابة، مع الحفاظ على مضمون البنود وآلية الاستجابة. وتتم الاستجابة عن فقراته وفق مقياس ليكرت الثلاثي: نعم، أحياناً، لا.

3.4.3 وصف مقياس المشكلات السلوكية Behaviour Problems (إعداد: الباحثة):

أعدت الباحثة مقياس المشكلات السلوكية في ضوء التصنيف المفاهيمي لمنظومة (ASEBA)، وما ورد في الأدبيات والمقاييس السابقة ذات الصلة بقياس المشكلات السلوكية لدى الأبناء. كما استفادت الباحثة من مقياس عبدالوهاب والعتار (2015) في صياغة بعض البنود بما يتسق مع أهداف الدراسة الحالية وفئتها العمرية. ويتكون المقياس من (24) عبارة موزعة على أربعة أبعاد، هي: القلق، والانسحاب الاجتماعي، والسلوك العدواني، والكذب؛ بحيث يمثل القلق والانسحاب الاجتماعي مؤشرات للمشكلات الموجهة للداخل، بينما يمثل السلوك العدواني والكذب مؤشرات للمشكلات الموجهة للخارج. وتتم الاستجابة عن بنود المقياس وفق بدائل ثلاثية: نعم، أحياناً، لا.

الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة

للتحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة، استُخدمت عينة استطلاعية مستقلة لفحص الصدق والثبات والبناء العملي قبل اعتماد الصورة النهائية للأدوات. وقد شمل التحقق من الصدق صدق المحكمين والصدق البنائي باستخدام التحليلين العاملين الاستكشافي والتوكيدي، كما حُسب الثبات بألفا كرونباخ، وأوميغا، والتجزئة النصفية. وتعرض الجداول الآتية خلاصة هذه المؤشرات.

أولاً: الخصائص السيكومترية لمقياس التنشئة الاجتماعية للانفعالات:

صدق المحكمين:

عُرِضت عبارات مقياس التنشئة الاجتماعية للانفعالات على تسعة محكمين للتحقق من ملاءمتها لعينة الدراسة ووضوح صياغتها وانتمائها لأبعادها. وقد تراوحت نسب الاتفاق بين المحكمين تقريباً بين 89% و100%، وتركزت أبرز الملاحظات حول تبسيط الصياغة، وملاءمتها لعمر الأطفال، ومراجعة الاتساق بين الموقف والانفعال والاستجابة، وتقليل التكرار أو التداخل بين العبارات. وقد أُجريت التعديلات اللازمة في ضوء ملاحظات المحكمين وبالاتفاق مع المشرف على الدراسة.

الصدق البنائي:

جدول (2) نتائج محك كايزر ماير- أولكين واختبار بارتليت لمناسبة بيانات مقياس التنشئة الاجتماعية لانفعال الحزن للتحليل العاملي

الاختبار	القيمة
كايزر ماير أولكين	0.891
تقريب إحصاء كاي تربيع	929.640
درجات الحرية	91
اختبار بارتليت	قيمة P الاحتمالية <0.001

جدول (3) نتائج محك كايزر ماير- أولكين واختبار بارتلليت لمناسبة بيانات مقياس التنشئة الاجتماعية لانفعال الغضب.

الاختبار	القيمة
كايزر ماير أولكين	.847
تقريب إحصاء كاي تربيع	844.166
درجات الحرية	78
قيمة P الاحتمالية	<.001
اختبار بارتلليت	

جدول (4) نتائج محك كايزر ماير- أولكين واختبار بارتلليت لمناسبة بيانات مقياس التنشئة الاجتماعية لانفعال الخوف.

الاختبار	القيمة
كايزر ماير أولكين	.861
تقريب إحصاء كاي تربيع	786.095
درجات الحرية	66
قيمة P الاحتمالية	<.001
اختبار بارتلليت	

يتضح من الجداول السابقة أن بيانات مقياس التنشئة الاجتماعية للانفعالات كانت ملائمة لإجراء التحليل العاملي؛ إذ تراوحت قيم محك كايزر-ماير-أولكن لمقاييس الحزن والغضب والخوف بين (.847-.891)، وهي قيم تتجاوز الحد الأدنى المقبول للتحليل العاملي. كما جاءت نتائج اختبار بارتلليت دالة إحصائيًا عند مستوى ($p < .001$)، مما يشير إلى وجود ارتباطات كافية بين العبارات، ويدعم صلاحية البيانات لإجراء التحليل العاملي.

جدول (5) مؤشرات حسن المطابقة للمقاييس الفرعية الخمسة في المقاييس الثلاثة (الحزن، الغضب، الخوف).

المؤشر	نموذج العوامل الخمسة	المطابقة
إحصاء كاي تربيع	133.77, df= 78, (p=0.09)	دالة
المطابقة المقارن (CFI)	0.909	ممتازة
توكر-لويس (TLI)	0.880	مناسبة
RMSEA	0.059	ممتازة

تشير مؤشرات حسن المطابقة إلى أن نموذج العوامل الخمسة لمقياس التنشئة الاجتماعية للانفعالات حقق درجة مقبولة من المطابقة مع بيانات العينة؛ إذ بلغت قيمة مؤشر المطابقة المقارن ($CFI = .909$)، ومؤشر توكر-لويس

(.880 = TLI)، وجذر متوسط مربع خطأ التقريب (RMSEA = .059). وتدعم هذه المؤشرات في مجملها صدق البناء العاملي للمقياس في الدراسة الحالية، مع مراعاة التفاوت في قوة بعض الأبعاد الفرعية عند تفسير النتائج اللاحقة.

جدول (6) معاملات الثبات ألفا وأوميجا تربيع والتجزئة النصفية للأبعاد الخمسة عبر المقياس الثلاثة

البعد	عدد العبارات	ألفا	أوميجا	التجزئة النصفية
الدعم	9	0.783	0.792	0.864
العقاب	8	0.79	0.80	0.80
التجاهل	9	0.807	0.807	0.763
التجاوز	8	0.820	0.830	0.803
المبالغة	5	0.34	0.35	0.376

أظهرت معاملات الثبات تمتع أبعاد التجاهل، والتجاوز، والدعم، والعقاب بمستويات مقبولة من الثبات، في حين انخفض ثبات بُعد المبالغة بصورته الكلية. وبناءً على ذلك، استبعدت مظاهر المبالغة المرتبطة بالخوف والغضب، وأُقي على مظهر المبالغة المرتبط بالحزن بعد أن بلغ معامل ثباته (.64)، وهي قيمة مقبولة نسبياً لإجراء التحليلات الإحصائية.

ثانياً: الخصائص السيكومترية لمقياس المشكلات السلوكية

صدق المحكمين:

عُرِضت عبارات مقياس المشكلات السلوكية على سبعة محكمين متخصصين في علم النفس والقياس والتقويم والتربية الخاصة؛ للتحقق من ملاءمة العبارات، وصحة انتمائها للأبعاد، ووضوح صياغتها للفئة العمرية المستهدفة. وقد تراوحت نسب الاتفاق بين المحكمين تقريباً بين 86% و100%، وتركزت أبرز الملاحظات حول زيادة بعض المؤشرات، وتعديل صياغة بعض العبارات والمواقف بما يناسب عمر الأطفال، وتبسيط المصطلحات المستخدمة. وقد أُجريت التعديلات اللازمة في ضوء ملاحظات المحكمين.

الصدق البنائي:

جدول (7) نتائج محك كايزر ماير - أولكين واختبار بارتلليت لمناسبة بيانات مقياس المشكلات السلوكية.

الاختبار	القيمة
كايزر ماير أولكين	0.788
اختبار بارتلليت	تقريب إحصاء كاي تربيع
	درجات الحرية
	قيمة P الاحتمالية
	1255.230
	276
	<.001

يتضح من الجدول أن بيانات مقياس المشكلات السلوكية كانت ملائمة لإجراء التحليل العاملي؛ إذ بلغت قيمة محك كايزر-ماير-أولكين ($KMO = .788$)، وهي قيمة مناسبة للتحليل، كما جاءت نتيجة اختبار بارتلليت دالة إحصائياً عند مستوى ($p < .001$)، مما يشير إلى كفاية الارتباطات بين عبارات المقياس لاستخراج العوامل الكامنة.

جدول (8) مؤشرات حسن المطابقة لنموذج العوامل الأربعة لمقياس المشكلات السلوكية.

المؤشر	القيمة	القرار أو المطابقة
إحصاء كاي تربيع	351, df= 246, (p=0.000)	غير ملائم
المطابقة المقارن (CFI)	0.947	جيدة
توكر-لويس (TLI)	0.941	جيدة
مؤشر المطابقة المتلازم (IFI)	0.948	جيدة
مؤشر حسن المطابقة (GFI)	0.990	ممتازة
مؤشر حسن المطابقة المصحح (AGFI)	0.987	ممتازة
جذر متوسطات مربعات الخطأ التقريبي (RMSEA(90%CI)	0.046 (0.034, 0.056)	ممتازة
SRMR	0.077	جيدة

تشير مؤشرات حسن المطابقة إلى أن نموذج العوامل الأربعة لمقياس المشكلات السلوكية حقق درجة جيدة من المطابقة مع بيانات العينة؛ إذ بلغت قيمة مؤشر المطابقة المقارن (CFI = .947)، ومؤشر توكر-لويس (TLI = .941)، ومؤشر المطابقة المتلازم (IFI = .948)، كما جاءت قيمة جذر متوسط مربع خطأ التقريب (RMSEA = .046)، وقيمة (SRMR = .077). وعلى الرغم من دلالة قيمة كاي تربيع إحصائياً، فإن بقية مؤشرات المطابقة تدعم ملاءمة النموذج العاملي المقترح، بما يعزز صدق البناء لمقياس المشكلات السلوكية.

جدول (9) معاملات الثبات ألفا وأوميغا تربيع والتجزئة النصفية لأبعاد مقياس المشكلات السلوكية

البعد	ألفا	أوميغا تربيع	التجزئة النصفية
القلق	0.682	0.683	0.648
الانسحاب	0.717	0.720	0.680
السلوك العدواني	0.723	0.741	0.754
الكذب	0.636	0.631	0.662
المقياس	0.834	0.824	0.759

توضح معاملات الثبات أن مقياس المشكلات السلوكية تمتع بدرجة مناسبة من الثبات في الدرجة الكلية؛ إذ بلغت قيمة ألفا كرونباخ (.834)، وأوميغا (.824)، والتجزئة النصفية (.759). كما جاءت معاملات ثبات الأبعاد الفرعية في مستويات مقبولة نسبياً، إذ تراوحت قيم ألفا بين (.636-.723)، وقيم أوميغا بين (.631-.741)، وقيم التجزئة النصفية بين (.648-.754)، مما يدعم الاعتماد على المقياس في التحليلات الإحصائية.

نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها

إجابة السؤال البحثي الأول ونصه: ما نمط التنشئة الاجتماعية للانفعالات الأكثر شيوعاً في مرحلة الطفولة المتأخرة ؟ للإجابة على هذا السؤال قامت الباحثة بتقدير المتوسطات والانحرافات المعيارية لأبعاد التنشئة الاجتماعية للانفعالات، والنتائج موضحة في الجدول التالي.

جدول (10)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لأبعاد التنشئة الاجتماعية للانفعالات (الدعم، والعقاب، التجاهل، والتجاوز، والمبالغة) لأبناء الطفولة المتأخرة (N=2060).

أبعاد التنشئة الاجتماعية للانفعال	أدنى درجة	أقصى درجة	المتوسط	الانحراف المعياري
التجاهل	.00	2.00	.7100	.52984
تجاوز	.00	2.00	1.5184	.47438
مبالغة	.00	2.00	1.1035	.67832
الدعم	.00	2.00	1.5172	.51300
العقاب	.00	2.00	.5986	.47478

اتضح من الجدول أن أبعاد التنشئة الاجتماعية للانفعالات المتمثلة في التجاهل والمبالغة والعقاب قد توافرت بدرجة تناظر استجابة "أحياناً"، في حين توافر بعدا الدعم والتجاوز بدرجة تناظر استجابة "نعم"، وفي ضوء هذه النتائج، اتضح أن أكثر أبعاد التنشئة الاجتماعية للانفعالات شيوعاً هو بعد التجاوز، يليه بعد الدعم، بينما جاء بعد العقاب في المرتبة الأخيرة يليه بعد التجاهل من حيث درجة الشيوع، وهو ما يتفق مع التوجهات التربوية المعاصرة ومعظم الأبنية النظرية المفسرة للتنشئة الاجتماعية للانفعالات التي ترى أن لأسلوب العقاب دوراً محدوداً في التنشئة الاجتماعية للأبناء في مرحلة الطفولة المتأخرة بصفة عامة، وفي تنشئة الانفعالات بصفة خاصة. (Eisenberg et al., 1998; O'Neal and Magai, 2005; Sameroff et al., 2009)

وتشير النتائج هذا السؤال إلى أن الوالدين لديهم ميل واتجاه نحو التجاوز، إلى جانب قدر ملحوظ من التجاهل، وقد يُعزى ذلك إلى بعض العادات والتقاليد السائدة، كما يمكن تفسير هاتين الاستجابتين -التجاوز والتجاهل- في الدراسة الحالية في ضوء احتمال تداخل إدراك الوالدين لطبيعة الاستجابة الملائمة لانفعال الطفل؛ فقد يُنظر إلى التجاوز لدى بعض الوالدين بوصفه طريقة مناسبة لتهديئة الطفل أو تخفيف انفعاله في الموقف الراهن، دون إدراك كافٍ لما قد يترتب عليه من الحدّ من فرص الطفل في التعبير عن انفعاله وفهمه وتنظيمه. كما قد تعكس هذه النتيجة مستوى الوعي الوالدي بطبيعة الانفعالات وأهمية التعامل معها بوصفها خبرات تحتاج إلى احتواء وتوجيه، لا مجرد مواقف ينبغي إنهاؤها أو تجاوزها سريعاً، ويتسق هذا التفسير مع ما أشارت له الأدبيات، حيث أظهرت نتائج دراسة Yu et al (2015) أن الوالدين الصينيين كانوا أقل دعماً في استجاباتهم لانفعالات أطفالهم السلبية مقارنة بالوالدين الأمريكيين، وأن أثر تنشئة الانفعال الوالدية في مشكلات السلوك لا يظهر بوصفه أثراً موحداً، بل يتباين بحسب جنس الوالد والسياس الأسري والثقافي، وقد يتخذ صورة تنبؤات مختلفة بين الأمهات والآباء أو تأثيرات تفاعلية بينهما في سلوك الأبناء (Yu et al., 2015; Rodas et al., 2017).

إجابة السؤال البحثي الثاني ونصه: ماهي المشكلات السلوكية الشائعة في مرحلة الطفولة المتأخرة؟

وللإجابة هذا السؤال قامت الباحثة بتقدير المتوسطات والانحرافات المعيارية لمظاهر الأبعاد الأربعة لمقياس المشكلات السلوكية (القلق، الانسحاب الاجتماعي، السلوك العدواني، الكذب)، والدرجة الكلية كما هي موضحة في الجدول التالي.

جدول (11) المتوسطات والانحرافات المعيارية للمشكلات السلوكية في مرحلة الطفولة المتأخرة (N=2056)

المشكلات السلوكية	أدنى درجة	أقصى درجة	المتوسط	الانحراف المعياري
القلق	.00	2.00	.9028	.47205
الانسحاب	.00	2.00	1.2239	.44514
السلوك العدواني	.00	2.00	.6296	.45047
الكذب	.00	2.00	.4309	.43759
المشكلات	.00	2.00	.7967	.28210

تبين من الجدول أن المشكلات السلوكية في مرحلة الطفولة المتأخرة الانسحاب والقلق والسلوك العدواني توافرت بدرجة تناظر الاستجابة أحياناً بينما توافر بعد الكذب بدرجة تناظر الاستجابة لا، واتضح أن أكثر المشكلات السلوكية شيوعاً الانسحاب يليه القلق ثم السلوك العدواني بينما أقلهم شيوعاً الكذب بينما توصل بن يحيى (2018) إلى أن المشكلات الأكاديمية أكثرها انتشاراً تليها مشكلة الكذب ويمكن أن تتفق نتائج الدراسة الحالية جزئياً مع دراسة (Mohammed et al., 2016) بتوافرت المشكلات السلوكية لدى مرحلة الطفولة المتأخرة بدرجة تناظر الاستجابة أحياناً، وإن القلق من أكثر المشكلات السلوكية شيوعاً في الطفولة المتأخرة، وإجمالاً توافرت المشكلات السلوكية بدرجة متوسطة، وهذا يتعارض مع دراسة (بن يحيى 2018) التي توصلت إلى توافر المشكلات السلوكية بدرجة كبيرة، وربما يرجع هذا إلى توافر أساليب والدية حاضنة لأبنائها في المجتمع السعودي، وكذلك توافر القيم الدينية التي تحض على التسامح ونبذ السلوكيات السيئة، ونتائج الدراسة يؤكد على أن المشكلات السلوكية الداخلية (القلق، الانسحاب) أعلى انتشاراً من المشكلات السلوكية الخارجية (العدوان، الكذب) وهذا يتفق مع ما توصل إليه (Khan & Avan, 2020) في المجتمع الباكستاني

إجابة السؤال البحثي الثالث ونصه: ما طبيعة العلاقة بين التنشئة الاجتماعية للانفعالات والمشكلات السلوكية في مرحلة الطفولة المتأخرة؟

للتحقق من هذا قامت الباحثة بحساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لأبعاد التنشئة الاجتماعية للانفعالات والمشكلات السلوكية الداخلية والخارجية والكلية لعينة الذكور والإناث، وكانت على النحو التالي:

أولاً: لعينة الذكور: تم تقدير مصفوفة معاملات الارتباط كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول (12) مصفوفة معامل ارتباط بيرسون بين التنشئة الاجتماعية للانفعالات والمشكلات السلوكية لعينة الذكور في مرحلة الطفولة المتأخرة (1128)

المتغيرات	تجاهل	تجاوز	مبالغة	دعم	عقاب	داخلية	خارجية	مشكلات سلوكية
تجاهل	1							
تجاوز	-.290**	1						
مبالغة	-.160**	.508**	1					
دعم	-.375**	.812**	.555**	1				
عقاب	.623**	-.095**	.063*	-.113**	1			
مشكلات داخلية	.306**	.057	.117**	.056	.304**	1		
مشكلات خارجية	.472**	-.155**	-.041	-.194**	.454**	.408**	1	
مشكلات سلوكية	.478**	-.079**	.030	-.106**	.465**	.775**	.893**	1

**دالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.01، * دالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05

يتضح من الجدول وجود معاملات ارتباطات موجبة ودالة إحصائياً عند 0.01 بين أبعاد التنشئة الاجتماعية للانفعالات (التجاهل والمبالغة والعقاب) والمشكلات السلوكية الداخلية بينما لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين بعدي التنشئة (التجاوز والدعم) والمشكلات السلوكية الداخلية.

وجود معامل ارتباط موجب دال إحصائياً عند 0.01 بين بعدي التنشئة الاجتماعية للانفعالات (التجاهل والعقاب) والمشكلات السلوكية الخارجية.

وجود معامل ارتباط سالب دال إحصائياً عند 0.01 بين بعدي التنشئة الاجتماعية للانفعالات (التجاوز والدعم) والمشكلات السلوكية الخارجية.

ارتبطت المشكلات السلوكية اجمالاً ارتباطاً موجباً مع أبعاد التنشئة الاجتماعية للانفعالات (التجاهل والعقاب) بينما ارتباط سالب دال مع بعدي التنشئة الاجتماعية للانفعالات (التجاوز والدعم).

ثانياً: لعينة الإناث: فيما يلي مصفوفة الارتباطات :

جدول (13) مصفوفة معامل ارتباط بيرسون بين التنشئة الاجتماعية للانفعالات والمشكلات السلوكية لعينة الإناث في مرحلة الطفولة المتأخرة (1128)

متغيرات	تجاهل	تجاوز	مبالغة	دعم	عقاب	داخلية	خارجية	مشكلات سلوكية
تجاهل	1							
تجاوز	-.545**	1						
مبالغة	-.413**	.511**	1					
دعم	-.645**	.806**	.532**	1				
عقاب	.634**	-.447**	-.309**	-.508**	1			
مشكلات داخلية	.353**	-.157**	-.161**	-.208**	.366**	1		
مشكلات خارجية	.458**	-.301**	-.217**	-.337**	.470**	.380**	1	
مشكلات سلوكية	.494**	-.286**	-.233**	-.336**	.512**	.789**	.868**	1

دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01 ، * دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05

يتضح من الجدول وجود معاملات ارتباطات موجبة ودالة إحصائياً عند 0.01 بين أبعاد التنشئة الاجتماعية للانفعالات (التجاهل والعقاب) والمشكلات السلوكية الداخلية بينما توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً عند 0.01 بين أبعاد التنشئة (التجاوز والمبالغة والدعم) والمشكلات السلوكية الداخلية. ووجود معامل ارتباط موجب دال إحصائياً عند 0.01 بين بعدي (التجاهل والعقاب) والمشكلات السلوكية الخارجية بينما يوجد معامل ارتباط سالب دال إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01 بين أبعاد (التجاوز والمبالغة والدعم) والمشكلات الخارجية. وارتبطت المشكلات السلوكية اجمالاً ارتباطاً موجباً مع بعدي (التجاهل والعقاب) بينما ارتباطاً سالباً دالاً إحصائياً مع أبعاد (التجاوز والمبالغة والدعم) للتنشئة الاجتماعية للانفعالات. عموماً يلاحظ أن أحجام معاملات الارتباطات لعينة الإناث أكبر من حجمها لعينة الذكور.

وهذه النتائج لعينة الذكور وعينة الإناث بوجود علاقات موجبة بين المظاهر السلبية للتنشئة الاجتماعية للانفعالات وعلاقات سالبة بين المظاهر الإيجابية للتنشئة الاجتماعية للانفعالات تؤكد عليها النظريات المفسرة للتنشئة الاجتماعية للانفعالات مثل نموذج التنشئة الاجتماعية للانفعال الذي طوّره إيزنبرغ وزميلاتها مع هذه المبادئ؛ إذ يُفترض أن الطفل يطور فهمه للانفعال واستراتيجياته التنظيمية من خلال ملاحظته لردود فعل والديه، وأنماط تعبيرهما الانفعالي، وحديثهما معه حول الانفعال، وهي جميعها تشتمل على عمليات النمذجة، والتعلم بالنيابة، والتعزيز لاستجاباته الانفعالية (Eisenberg et al., 1998b). كما يتفق مع نموذج باندورا للتعليم الاجتماعي (Bandura, 1977). وأيضاً نظرية التعلق Attachment theory: إذ تفترض النظرية أن بناء علاقة تعلق آمنة، تتسم بالحساسية، والاستجابة المتسقة، والدعم الانفعالي، يُعزّز من نمو القدرات التنظيمية والتوافق الاجتماعي على امتداد مراحل الطفولة ويحد من ظهور المشكلات السلوكية والانفعالية خاصة في مرحلة الطفولة .

وأيضاً تدعم هذه النتائج الدراسات السابقة مثل ((Brumariu et al., 2025; Liu, 2004; Rodas et al., 2017)) بأن أن ممارسات تنشئة الانفعالات الداعمة ارتبطت ارتباطاً سلبياً ضعيفاً جداً بمشكلات السلوك الداخلي، في حين ارتبطت الممارسات غير الداعمة ارتباطاً إيجابياً بالمشكلات السلوكية، ولكن قيم معاملات الارتباطات في الدراسة الحالية كانت أعلى من قيمتها في دراسة ما وراء التحليل لـ (Johnson et al., 2017)؛ قد يرجع إلى أن دراسات ما وراء التحليل تضم خليط من دراسات ذات أحجام عينات وتصميمات منهجية وثقافات مختلفة.

توصلت الدراسة إلى عدة نتائج هامة في الحقل التربوي والأسري، ومن أهمها:

1. أظهرت النتائج أن التجاوز كان أكثر أبعاد التنشئة الاجتماعية للانفعالات شيوعاً، يليه الدعم، في حين جاء العقاب في المرتبة الأخيرة، مسبوقاً ببعد التجاهل؛ مما يشير إلى انخفاض شيوع الاستجابات العقابية نسبياً لدى العينة.
2. أظهرت النتائج أن الانسحاب كان أكثر المشكلات السلوكية شيوعاً، يليه القلق، ثم السلوك العدواني، بينما جاء الكذب في المرتبة الأخيرة.
3. لدى الذكور، وُجدت ارتباطات موجبة دالة إحصائياً بين أبعاد التجاهل، والمبالغة، والعقاب والمشكلات السلوكية الداخلية والخارجية، بينما لم تظهر علاقة دالة بين التجاوز والدعم والمشكلات الداخلية، وارتبط هذان البعدان سلباً بالمشكلات الخارجية.
4. لدى الإناث، ارتبط كل من التجاهل والعقاب ارتباطاً موجباً دالاً بالمشكلات السلوكية الداخلية والخارجية، في حين ارتبطت أبعاد التجاوز، والمبالغة، والدعم ارتباطاً سلباً دالاً بالمشكلات الداخلية والخارجية.

التوصيات والتطبيقات التربوية:

1. توعية الوالدين بأهمية الاستجابات الانفعالية الداعمة، وذلك من خلال تقبل انفعالات الأبناء، والاستماع لهم، ومساعدتهم على فهم مشاعرهم والتعبير عنها بطرق مناسبة، مع الحد من الاستجابات غير الداعمة كالعقاب، والتجاهل، والمبالغة.
2. تضمين مبادئ التنشئة الاجتماعية للانفعالات في البرامج الوقائية والتدخلية المقدمة في المؤسسات التعليمية والتربوية، ولا سيما للأطفال المعرضين لخطر المشكلات السلوكية الداخلية والخارجية، بما يساهم في دعم تنظيمهم الانفعالي وخفض احتمالية ظهور السلوك غير المقبول.
3. توجيه برامج التوعية الوالدية إلى مراعاة الفروق بين الأبناء، بما في ذلك الفروق المرتبطة بالجنس وطبيعة المشكلات السلوكية، بحيث تراعي التدخلات أن أثر الاستجابات الانفعالية قد يختلف في قوته واتجاهه بين الذكور والإناث.

المراجع العربية

- أبو سكيانة، نادية، وراغب، رشا. (2018). *مشكلات الطفولة بين النظرية والتطبيق* (ط. 3). دار الفكر.
- Abu Sakina, Nadia, & Ragheb, Rasha. (2018). *Childhood problems between theory and practice* (3rd ed.). Dar Al-Fikr.
- أحمد، سهير كامل، ومحمد، شحاتة سليمان. (2002). *تنشئة الطفل وحاجاته بين النظرية والتطبيق*. مركز الإسكندرية للكتاب.
- Ahmed, Suhair Kamel, & Mohamed, Shehata Suleiman. (2002). *Child upbringing and needs between theory and practice*. Alexandria Book Center.
- الخطيب، أمل. (2021). المهارات الاجتماعية والمشكلات السلوكية والعلاقة بينهما في الطفولة المبكرة في المملكة الأردنية الهاشمية. *دراسات: العلوم التربوية*, 48(4), 116-129.
- Al-Khatib, Amal. (2021). Social skills and behavior problems and the relationship between them in early childhood in the Hashemite Kingdom of Jordan. *Dirasat: Educational Sciences*, 48(4), 116-129.
- الشربيني، زكريا. (2010). *المشكلات النفسية عند الأطفال*. دار الفكر العربي.
- Al-Sherbiny, Zakaria. (2010). *Psychological problems among children*. Dar Al-Fikr Al-Arabi.
- عبد الوهاب، أحمد عبد المجيد محمد، والعتار، أحمد جمال. (2015). *مقياس المشكلات السلوكية*. مطبعة الشمس.
- Abdel-Wahab, Ahmed Abdel-Megid Mohamed, & Al-Attar, Ahmed Gamal. (2015). *Behavioral problems scale*. Al-Shams Press.
- ملحم، سامي محمد. (2007). *الأسس النفسية للنمو في الطفولة المبكرة*. دار الفكر.
- Melhem, Sami Mohamed. (2007). *Psychological foundations of development in early childhood*. Dar Al-Fikr.
- نعيسة، رغداء. (2021). *المشكلات السلوكية للأطفال*. منشورات جامعة دمشق.
- Naissa, Raghda. (2021). *Behavioral problems among children*. Damascus University Publications.
- رؤية المملكة العربية السعودية 2030. (2016). وثيقة رؤية المملكة العربية السعودية 2030. استرجع من <https://www.vision2030.gov.sa>
- Saudi Vision 2030. (2016). *Saudi Vision 2030 document*. Retrieved from <https://www.vision2030.gov.sa>

المراجع الأجنبية

- Achenbach, T. M., & Rescorla, L. A. (2001). Manual for the ASEBA school-age forms & profiles. University of Vermont, Research Center for Children, Youth, & Families.
- Brumariu, L. E., Nair, T. K., Waslin, S. M., Rodrigues, G. A., Moore, M. T., & Kerns, K. A. (2025). Parental emotion socialization and internalizing problems in childhood and adolescence: A meta-analytic review. *Development and Psychopathology*, 37.(5)
- Coleman, E. R. (1977). Psychological problems of pre-school children in an urban area. *British Journal of Psychology*, 43, 623–630.
- Conroy, M. A., Sutherland, K. S., Algina, J., Werch, B., & Ladwig, C. (2018). Prevention and treatment of problem behaviors in young children: Clinical implications from a randomized controlled trial of BEST in CLASS. AERA Open. <https://doi.org/10.1177/2332858417750376>
- Eisenberg, N., Cumberland, A., & Spinrad, T. L. (1998). Parental socialization of emotion. *Psychological Inquiry*, 9(4), 241–273. https://doi.org/10.1207/s15327965pli0904_1
- Hall, D., & Elliman, D. (Eds.). (2003). *Health for all children* (4th ed.). Oxford University Press.
- Johnson, A. M., Hawes, D. J., Eisenberg, N., Kohlhoff, J., & Dudeney, J. (2017). Emotion socialization and child conduct problems: A comprehensive review and meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 55, 16–31. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2017.04.001>
- Kauffman, J. M., & Landrum, T. J. (2018). *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth* (11th ed.). Pearson.
- Khan, B., & Avan, B. I. (2020). Behavioral problems in preadolescence: Does gender matter? *PsyCh Journal*, 9(4), 583–596. <https://doi.org/10.1002/pchj.347>
- Kitzmann, K. M. (2012). Learning about emotion: Cultural and family contexts of emotion socialization. *Global Studies of Childhood*, 2(2), 82–94. <https://doi.org/10.2304/gsch.2012.2.2.82>
- Liu, J. (2004). Childhood externalizing behavior: Theory and implications. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 17(3), 93–103. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6171.2004.tb00003.x>
- Markoulaki, M., Dimitrakaki, C., Naska, A., Papanikolaou, K., & Giannakopoulos, G. (2025). Parental emotion socialization and child adjustment in Greek families: Supportive vs. non-supportive parenting. *Children*, 12(7), 807. <https://doi.org/10.3390/children12070807>
- Mash, E. J., & Wolfe, D. A. (2016). *Abnormal child psychology* (6th ed.). Cengage Learning.
- McKee, L. G., Parent, J., Zachary, C. R., & Forehand, R. (2018). Mindful parenting and emotion socialization practices: Concurrent and longitudinal associations. *Family Process*, 57, 752–766. <https://doi.org/10.1111/famp.12329>
- Merrell, K. W., & Whitcomb, S. A. (2013). *Behavioral, social, and emotional assessment of children and adolescents* (4th ed.). Routledge.
- Mohammed, Z. A., Ahmed, E. S., & Elserogy, Y. M. (2016). Parenting styles and behavioral problems among early adolescents at Qena Governorate. *Assiut Scientific Nursing Journal*, 4(9), 63–71.
- Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S., & Robinson, L. R. (2007). The role of

the family context in the development of emotion regulation. *Social Development*, 16, 361–388. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00389.x>

O'Neal, C., & Magai, C. (2005). Do parents respond in different ways when children feel different emotions? The emotional context of parenting. *Development and Psychopathology*, 17(2), 467–487. <https://doi.org/10.1017/S0954579405050224>

Otterpohl, N., Wild, E., Havighurst, S. S., Stiensmeier-Pelster, J., & Kehoe, C. E. (2022). The interplay of parental response to anger, adolescent anger regulation, and externalizing and internalizing problems: A longitudinal study. *Research on Child and Adolescent Psychopathology*, 50, 225–239. <https://doi.org/10.1007/s10802-021-00795-z>

Rodas, N. V., Chavira, D. A., & Baker, B. L. (2017). Emotion socialization and internalizing behavior problems in diverse youth: A bidirectional relationship across childhood. *Research in Developmental Disabilities*, 62, 15–25. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2017.01.010>

Spinrad, T. L., & Eisenberg, N. (2023). Parental socialization of children's emotion and its regulation. In I. Roskam, J. J. Gross, & M. Mikolajczak (Eds.), *Emotion regulation and parenting* (pp. 166–186). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009304368.013>

Stoutjesdijk, R. (2011). Children with emotional and behavioral disorders in regular schools [Doctoral dissertation, Leiden University]. Leiden University.

Ugarte, E., Liu, S., & Hastings, P. D. (2021). Parasympathetic activity, emotion socialization, and internalizing and externalizing problems in children: Longitudinal associations between and within families. *Developmental Psychology*, 57(9), 1525–1539. <https://doi.org/10.1037/dev0001039>

White, H. V., Silamongkol, T., Wiglesworth, A., Labella, M. H., Goetz, E. R., Cullen, K. R., & Klimes-Dougan, B. (2021). Maternal emotion socialization of adolescent girls engaging in non-suicidal self-injury. *Research on Child and Adolescent Psychopathology*, 49, 683–695. <https://doi.org/10.1007/s10802-020-00758-w>

Yu, T., Volling, B. L., & Niu, W. (2015). Emotion socialization and children's behavioral problems in China and the United States. *Journal of Comparative Family Studies*, 46(3), 419–438. <https://doi.org/10.3138/jcfs.46.3.419>

عنوان البحث

اللعب التخيلي كأداة لتنمية الإبداع لدى الأطفال: دراسة علمية لتقييم برنامج تدريبي مبتكر

نوجي أحمد غميض¹

¹ محاضر، قسم التربية وعلم النفس، كلية الآداب، جامعة المرقب، ليبيا.

البريد الإلكتروني: naghomaid@elmergib.ly

HNSJ, 2026, 7(5); <https://doi.org/10.53796/hnsj75/47>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/75/47>

تاريخ النشر: 2026/05/01م

تاريخ القبول: 2026/04/22م

تاريخ الاستقبال: 2026/04/15م

المستخلص

هدفت الدراسة إلى تقييم أثر برنامج تدريبي قائم على اللعب التخيلي في تنمية الإبداع لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة، وذلك في ضوء الحاجة إلى توظيف أنشطة تربوية حديثة تتجاوز الأساليب التقليدية القائمة على التلقين، وتمنح الطفل فرصة للتعبير الحر والابتكار. اعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبي بتصميم المجموعتين: التجريبية والضابطة، مع القياسين القبلي والبعدي. وتكونت العينة من أطفال تتراوح أعمارهم بين 5 و 7 سنوات، حيث خضعت المجموعة التجريبية لبرنامج تدريبي مكون من عشر جلسات قائمة على أنشطة اللعب التخيلي، مثل تمثيل الأدوار، ابتكار القصص، تصميم مواقف خيالية، والعصف الذهني أثناء اللعب، بينما واصلت المجموعة الضابطة ممارسة الأنشطة التقليدية المعتادة. واستخدمت الدراسة مقياساً للإبداع يقيس أبعاد الأصالة والطلاقة والمرونة والتفاصيل. أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين في القياس القبلي، مما يدل على تكافؤهما قبل تطبيق البرنامج، في حين كشفت النتائج البعدية عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغ متوسطها البعدي 45.90 مقابل 33.65 للمجموعة الضابطة، مع حجم أثر كبير جداً بلغ 2.95. كما أظهرت نتائج القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية تحسناً واضحاً في مستوى الإبداع بعد تطبيق البرنامج. وتوصلت الدراسة إلى أن اللعب التخيلي يمثل مدخلاً تربوياً فعالاً لتنمية القدرات الإبداعية لدى الأطفال، وأوصت بإدماجه في برامج رياض الأطفال وتدريب المعلمين على استخدامه ضمن الأنشطة الصفية.

الكلمات المفتاحية: اللعب التخيلي، الإبداع، الطفولة المبكرة، البرنامج التدريبي، التفكير الابتكاري.

RESEARCH TITLE

Imaginary Play as a Tool for Developing Creativity in Children: A Scientific Study to Evaluate an Innovative Training Program

Abstract

This study aimed to evaluate the effect of a training program based on imaginary play in developing creativity among children in early childhood. The study was conducted in light of the need to employ modern educational activities that move beyond traditional methods based on rote learning and provide children with opportunities for free expression and innovation. The study adopted the quasi-experimental approach using a two-group design: an experimental group and a control group, with pre- and post-measurements. The sample consisted of children aged between 5 and 7 years. The experimental group participated in a training program composed of ten sessions based on imaginary play activities, such as role-playing, story creation, designing imaginary situations, and brainstorming during play, while the control group continued practicing regular traditional activities. The study used a creativity scale that measured the dimensions of originality, fluency, flexibility, and elaboration. The results showed no statistically significant differences between the two groups in the pre-measurement, indicating their equivalence before the implementation of the program. However, the post-measurement results revealed statistically significant differences in favor of the experimental group, whose post-test mean score reached 45.90 compared with 33.65 for the control group, with a very large effect size of 2.95. The pre- and post-measurement results of the experimental group also showed a clear improvement in the level of creativity after the application of the program. The study concluded that imaginary play represents an effective educational approach for developing children's creative abilities and recommended integrating it into kindergarten programs and training teachers to use it in classroom activities.

Key Words: Imaginary play, creativity, early childhood, training program, innovative thinking.

المقدمة:

يتمثل الإبداع من أهم القدرات العقلية التي تميز الإنسان عن غيره من الكائنات، وهو الركيزة الأساسية لكل تقدم حضاري وتطور علمي. وقد حظي موضوع الإبداع باهتمام واسع من الباحثين والمربين في العقود الأخيرة، لما له من أثر بالغ في تنمية القدرات العقلية وتطوير مهارات التفكير العليا لدى الأفراد (أحمد، 2021). وتُجمع الدراسات التربوية والنفسية على أن السنوات الأولى من حياة الطفل تمثل المرحلة الذهبية لتشكيل الميول والقدرات العقلية، إذ يتسم عقل الطفل بالمرونة والانفتاح على الخبرات الجديدة، الأمر الذي يستوجب توفير بيئة محفزة للإبداع والتفكير الابتكاري (Torrance, 2019).

في هذا الإطار، يُعد اللعب التخيلي من أهم وأبرز الأنشطة التي تدعم النمو العقلي والإبداعي للأطفال، حيث يمنحهم فرصة لتوظيف خيالهم في ابتكار مواقف جديدة وأدوار متخيلة، مما يساهم في تنمية مهارات الأصالة والمرونة والطلاقة الفكرية. وقد أكدت العديد من النظريات النفسية، مثل نظرية بياجيه في النمو المعرفي، على أن اللعب يُعد وسيلة أساسية لاكتساب الخبرات وتطوير القدرات الإبداعية من خلال المواقف التخيلية التي يمر بها الطفل (Piaget, 1962؛ عبد الله، 2020).

ورغم الأهمية التي يحظى بها اللعب التخيلي في تنمية الإبداع، إلا أن معظم البيئات التعليمية العربية لا تزال تركز على التلقين والحفظ أكثر من التركيز على الأنشطة التي تتيح للطفل حرية التعبير والإبداع. وتشير دراسات حديثة إلى أن استخدام البرامج التدريبية القائمة على اللعب التخيلي في المؤسسات التعليمية لا يزال محدوداً، على الرغم من فعاليته المثبتة في تعزيز مهارات التفكير الابتكاري والإبداعي (محمد، 2022؛ Russ, 2018). ويُضاف إلى ذلك أن المناهج التقليدية غالباً ما تُهمل إدماج أنشطة لعب حر وتخيلي، مما يحد من الفرص المتاحة للأطفال لتنمية قدراتهم العقلية بشكل متكامل.

انطلاقاً من هذه المعطيات، جاءت فكرة هذا البحث لتقديم برنامج تدريبي مبتكر قائم على اللعب التخيلي يهدف إلى تنمية الإبداع لدى الأطفال، من خلال تصميم وتنفيذ مجموعة من الجلسات التدريبية التي تتيح للأطفال حرية التخيل والمشاركة في مواقف إبداعية تحفز عقولهم. وسيتم تقييم أثر هذا البرنامج من خلال مقارنة مستوى الإبداع لدى أطفال المجموعة التجريبية التي ستخضع للتدريب مع أطفال المجموعة الضابطة التي ستستمر في ممارسة الأنشطة التقليدية.

وتكتسب هذه الدراسة أهميتها من كونها تسعى إلى سد فجوة بحثية واضحة في مجال توظيف اللعب التخيلي لتنمية الإبداع في البيئة التعليمية العربية، إضافة إلى تقديم إطار عملي يمكن للمربين والمعلمين الاستفادة منه في تطوير برامج وأنشطة تعليمية تواكب متطلبات القرن الحادي والعشرين، التي تقوم على الإبداع والابتكار كركائز أساسية للتعليم.

الفصل الأول: الإطار العام للبحث

المبحث الأول: مشكلة البحث

يُشكل الإبداع أحد الركائز الأساسية في بناء شخصية الطفل وتطوير قدراته الذهنية بما يؤهله للتكيف مع متغيرات الحياة المستقبلية. وعلى الرغم من هذا الاهتمام النظري، تشير الممارسات التربوية الواقعية إلى قصور في إتاحة الفرص الكافية للأطفال لممارسة أنشطة تعزز الإبداع، حيث يغلب على المناهج الدراسية الطابع التلقيني الذي يركز على الحفظ والاستظهار أكثر من التركيز على تنمية التفكير الحر والابتكاري (عبد الله، 2020؛ أحمد، 2021).

وتظهر العديد من الدراسات أن غياب الأنشطة التخيلية يؤدي إلى انخفاض مستوى الإبداع لدى الأطفال، في حين أن إدخال برامج تدريبية تعتمد على اللعب التخيلي يساهم بشكل كبير في تطوير القدرات الابتكارية (Russ, 2018). وفي ضوء هذا القصور، تبرز الحاجة إلى دراسة تجريبية لقياس أثر برنامج تدريبي قائم على اللعب التخيلي في تنمية الإبداع لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة.

انطلاقاً مما سبق، تتحدد مشكلة البحث في السؤال الرئيس الآتي:

ما أثر برنامج تدريبي قائم على اللعب التخيلي في تنمية الإبداع لدى الأطفال؟

وينبثق عنه الأسئلة الفرعية التالية:

ما مستوى الإبداع لدى الأطفال قبل تطبيق البرنامج التدريبي؟

ما مستوى الإبداع لدى الأطفال بعد تطبيق البرنامج التدريبي؟

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية والضابطة في مستوى الإبداع بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية؟

المبحث الثاني: أهداف البحث

يسعى هذا البحث إلى تحقيق الأهداف التالية:

بناء برنامج تدريبي قائم على اللعب التخيلي لتنمية الإبداع لدى الأطفال.

التعرف على مستوى الإبداع لدى الأطفال قبل وبعد تطبيق البرنامج.

قياس أثر البرنامج التدريبي على تنمية الإبداع لدى الأطفال مقارنة بالأنشطة التقليدية.

المبحث الثالث: أهمية البحث

1. الأهمية النظرية

إثراء الأدبيات التربوية والنفسية المتعلقة بدور اللعب التخيلي في تنمية الإبداع.

تقديم أساس علمي لدراسة العلاقة بين الأنشطة التخيلية ومهارات التفكير الابتكاري لدى الأطفال.

2. الأهمية التطبيقية

مساعدة المربين والمعلمين على تصميم برامج تدريبية قائمة على اللعب التخيلي.

تقديم نموذج عملي يمكن تطبيقه في المؤسسات التعليمية ورياض الأطفال لتحفيز الإبداع.

المبحث الرابع: فروض البحث

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الإبداع لدى أطفال المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي.

2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الإبداع لدى أطفال المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح القياس البعدي.

3 . توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الإبداع لدى أطفال المجموعتين (التجريبية والضابطة) بعد التطبيق لصالح التجريبية.

المبحث الخامس: حدود البحث

- 1 . الحدود البشرية: أطفال مرحلة رياض الأطفال أو الصفوف الأولى (عمر 5 - 7 سنوات).
- 2 . الحدود المكانية: إحدى المدارس أو رياض الأطفال في مدينة الخمس.
- 3 . الحدود الزمانية: السنة الدراسية للعام 2024/2025..
- 4 . الحدود الموضوعية: برنامج تدريبي قائم على اللعب التخيلي لتنمية الإبداع لدى الأطفال.

المبحث السادس: المصطلحات الإجرائية

- **اللعب التخيلي:** النشاط الحر الذي يقوم به الطفل معتمداً على خياله في ابتكار مواقف وأحداث جديدة غير موجودة في الواقع، ويُقاس من خلال ممارسته داخل البرنامج التدريبي المصمم لهذا البحث.
- **الإبداع:** القدرة على إنتاج أفكار وحلول جديدة تتسم بالأصالة والمرونة والطلاقة، ويُقاس من خلال مقياس الإبداع المستخدم في هذا البحث.

الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة

المبحث الأول: مفهوم اللعب التخيلي وأهميته

يُعد اللعب من الأنشطة الأساسية في حياة الطفل، حيث لا يقتصر دوره على الترفيه والتسلية، بل يمثل وسيلة تربوية ونفسية أساسية لنموه العقلي والاجتماعي والانفعالي. ويحتل اللعب التخيلي مكانة خاصة ضمن أنواع اللعب، إذ يقوم الطفل فيه بخلق مواقف وأحداث غير موجودة في الواقع، مستنداً إلى قدرته على استخدام الخيال في ابتكار مواقف وأدوار جديدة (عبد الله، 2020).

تعريف اللعب التخيلي:

يُعرف اللعب التخيلي بأنه النشاط الذي يعبر فيه الطفل عن أفكاره ومشاعره عبر مواقف وأدوار يبتكرها، مستخدماً قدراته العقلية في استحضار صور ذهنية لأشياء أو أحداث غير حاضرة في الواقع (Russ, 2018). بينما يرى (Piaget, 1962) أن اللعب التخيلي هو انتقال الطفل من اللعب الوظيفي القائم على التكرار إلى اللعب الرمزي الذي يعتمد على تمثيل الواقع بطريقة مبتكرة.

أهمية اللعب التخيلي:

- **تنمية القدرات الإبداعية:** إذ يتيح للطفل التفكير الحر، وتوليد أفكار جديدة، وحل المشكلات بطرق غير مألوفة (Torrance, 2019).
- **تطوير اللغة والتواصل:** حيث يساعد الأطفال على توسيع مفرداتهم وتوظيف اللغة في مواقف اجتماعية تخيلية (محمد، 2022).
- **النمو الاجتماعي والانفعالي:** من خلال التفاعل مع الآخرين في مواقف لعب تخيلية، مما يعزز مهارات التعاون والتفاوض وضبط الانفعال.

تشير الدراسات إلى أن الأطفال الذين يشاركون بانتظام في أنشطة اللعب التخيلي يظهرون مستويات أعلى من الأصالة والمرونة الفكرية مقارنة بغيرهم (Russ, 2018).

المبحث الثاني: الإبداع وأبعاده

الإبداع هو القدرة على إنتاج أفكار جديدة وأصيلة تتسم بالمرونة والطلاقة وتُعتبر ذات قيمة اجتماعية أو علمية (Guilford, 1967). وقد عرّفه تورانس بأنه "عملية الإحساس بالمشكلات أو الثغرات، وتحديدّها، والبحث عن حلول جديدة وغير مألوفة، وتجريب هذه الحلول وتقييمها" (Torrance, 2019).

أبعاد الإبداع الأساسية:

- الأصالة: إنتاج أفكار غير مألوفة ونادرة.
- الطلاقة: القدرة على توليد أكبر عدد ممكن من الأفكار.
- المرونة: التنوع في التفكير والانتقال بين أنماط مختلفة من الحلول.
- التفاصيل: القدرة على إضافة تفاصيل ثرية للأفكار المطروحة.

وقد أكدت العديد من البحوث أن الإبداع لا يقتصر على الفطرة بل يمكن تنميته من خلال التدريبات والأنشطة الموجهة، مثل الأنشطة التخيلية والبرامج التدريبية القائمة على المحاكاة واللعب الرمزي (Runco & Acar, 2012).

المبحث الثالث: العلاقة بين اللعب التخيلي والإبداع

ترتبط الدراسات النفسية والتربوية بين اللعب التخيلي والإبداع من حيث كونهما عمليتين متداخلتين، حيث يُمثل اللعب التخيلي بيئة خصبة لتوليد الأفكار الجديدة والمبتكرة، وهو ما يشكل جوهر الإبداع. فقد توصلت دراسة (Russ, 2018) إلى أن الأطفال الذين يمارسون اللعب التخيلي بانتظام يحققون درجات مرتفعة في اختبارات الإبداع، خاصة في بعدي الأصالة والطلاقة.

كما أوضحت نظرية فايغوتسكي أن اللعب التخيلي يتيح للطفل العمل ضمن "منطقة النمو القريبة"، حيث يواجه تحديات تدفعه إلى تطوير تفكيره وحل المشكلات بطرق إبداعية (Vygotsky, 1978). وأكدت الدراسات الحديثة على أن الأنشطة القائمة على اللعب التخيلي تحفز الدماغ على تكوين شبكات معرفية جديدة، ما ينعكس على زيادة القدرة الإبداعية (Sawyer, 2017).

المبحث الرابع: الدراسات السابقة

أولاً: الدراسات العربية:

دراسة محمد (2022): هدفت إلى التعرف على أثر الأنشطة التخيلية في تنمية التفكير الإبداعي لدى أطفال الروضة. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التي شاركت في أنشطة اللعب التخيلي.

دراسة عبد الله (2020): تناولت العلاقة بين اللعب الرمزي والنمو العقلي لدى الأطفال، وأكدت أن الأطفال الذين يمارسون أنشطة لعب رمزي يظهرون مستويات أعلى في مهارات التفكير الابتكاري.

ثانياً: الدراسات الأجنبية:

Russ (2018): درست العلاقة بين اللعب التخيلي والإبداع لدى الأطفال، وأكدت أن المشاركة المستمرة في اللعب التخيلي تسهم في تحسين مهارات حل المشكلات والإبداع.

Sawyer (2017): ركزت على تأثير اللعب الإبداعي في تطوير القدرات المعرفية، وأشارت إلى أن دمج اللعب التخيلي في التعليم المبكر يحسن الأداء الأكاديمي ويعزز التفكير الابتكاري.

ثالثاً: تحليل الدراسات السابقة:

يتضح من استعراض الدراسات أن معظمها أجمع على وجود علاقة إيجابية بين اللعب التخيلي وتنمية الإبداع، غير أن القليل منها اهتم بتصميم برامج تدريبية منهجية لتطبيق هذه الأنشطة في بيئات تعليمية عربية، مما يبرز الفجوة البحثية التي يسعى هذا البحث لسدها.

أوجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية

- الاتفاق: معظم الدراسات أجمعت على فعالية اللعب التخيلي في تعزيز الإبداع لدى الأطفال.
- الاختلاف: تميزت الدراسة الحالية بتصميم برنامج تدريبي مبتكر يراعي البيئة الثقافية العربية ويعتمد على أساليب حديثة في التحفيز والتقييم.
- الإضافة العلمية: تقديم إطار عملي يمكن تطبيقه في الروضات والمدارس لتطوير مهارات الإبداع بشكل منهجي.

الفصل الثالث: منهجية البحث وإجراءاته

أولاً: منهج البحث

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج شبه التجريبي (Quasi-Experimental Design) باستخدام تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة مع القياس القبلي والبعدي. ويعتبر هذا المنهج مناسباً لدراسة أثر البرامج التدريبية في البيئة التعليمية، حيث يسمح بمقارنة الأداء بين المجموعة التي تتلقى البرنامج والمجموعة الضابطة التي تستمر في الأنشطة المعتادة (Creswell, 2018).

مزايا المنهج شبه التجريبي:

1. القدرة على تقييم أثر البرنامج التدريبي بشكل عملي.
2. التحكم في بعض المتغيرات الخارجية مثل العمر والمستوى الدراسي.
3. ملاءمته للأبحاث التربوية الميدانية التي يصعب فيها التوزيع العشوائي الكامل.

ثانياً: تصميم البحث

تم استخدام التصميم التجريبي ذو المجموعتين والقياسين (قبلي وبعدي)، حيث تم قياس مستوى الإبداع لدى الأطفال قبل تطبيق البرنامج التدريبي وبعده، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول 1-3: تصميم البحث

المجموعة	القياس القبلي	المعالجة التجريبية	القياس البعدي
تجريبية	مقياس الإبداع	برنامج اللعب التخيلي	مقياس الإبداع
ضابطة	مقياس الإبداع	الأنشطة التقليدية المعتادة	مقياس الإبداع

ثالثاً: مجتمع البحث وعينته

المجتمع: يتكون من أطفال المرحلة المبكرة (رياض الأطفال والصف الأول الابتدائي) في مدينة الخمس، وعددهم (120) طفلاً تقريباً.

العينة: تم اختيار عينة قصدية مكونة من (30) طفلاً، موزعين عشوائياً:

المجموعة التجريبية: 15 طفلاً

المجموعة الضابطة: 15 طفلاً

معايير الاختيار:

العمر من 5 - 7 سنوات.

القدرة على المشاركة في الأنشطة التخيلية.

عدم وجود إعاقات ذهنية أو جسدية تحول دون المشاركة.

رابعاً: أدوات البحث

1. مقياس الإبداع للأطفال

تم تعديل اختبار تورانس للتفكير الإبداعي (Torrance, 2019) ليتناسب مع الأطفال الصغار، ويقاس أربعة أبعاد: الأصالة، الطلاقة، المرونة، والتفاصيل.

خصائص المقياس:

عدد البنود: 20 بنداً

نوع البنود: أسئلة مفتوحة وأنشطة تخيلية

طريقة التصحيح: منح درجات من 0 - 5 لكل بعد

درجة المقياس الكلية: 100

2. الصدق والثبات

الصدق: تم عرض المقياس على لجنة من خبراء التربية وعلم النفس، وأكدوا صلاحية البنود لقياس الإبداع.

الثبات: أجري اختبار تجريبي على عينة مماثلة (n=10)، وحُسب معامل كرونباخ

ألفا = 0.85، مما يشير إلى ثبات عالي للمقياس.

خامساً: البرنامج التدريبي القائم على اللعب التخيلي

1. الهدف العام

تنمية القدرات الإبداعية (الأصالة، الطلاقة، المرونة، التفاصيل) لدى الأطفال باستخدام أساليب اللعب التخيلي.

2. الأهداف الإجرائية

1. ابتكار مواقف جديدة في أثناء اللعب التخيلي.

2. توليد أكبر عدد ممكن من الأفكار الجديدة.

3. تنويع الحلول والتفكير بطريقة مرنة.

4. إضافة تفاصيل جديدة للأدوار التخيلية.

3. مدة البرنامج

10 جلسات تدريبية

مدة كل جلسة: 40 دقيقة

عدد الجلسات أسبوعياً: 3

مدة التنفيذ: 4 أسابيع

4. محتوى البرنامج

الجدول 3-2 عنوان ووصف نشاط البرنامج

الجلسة	العنوان	وصف النشاط
1	التعارف وألعاب تمهيدية	أنشطة لتحفيز الخيال وكسر حاجز الخجل
2	البيت السحري	تمثيل أدوار عائلية مبتكرة
3	السفر عبر الزمن	تخيل العيش في عصر مختلف
4	أصدقاء من الفضاء	ابتكار شخصيات ومواقف فضائية
5	اختراع جديد	تصميم أدوات غير موجودة
6	حكاية بلا نهاية	ابتكار نهايات مختلفة للقصص
7	رحلة إلى الغابة السحرية	تمثيل أدوار حيوانات متخيلة
8	أنا البطل	خلق مواقف بطولية خيالية
9	مدينة الأحلام	تصميم مدينة خيالية ومبتكرة
10	التقييم وختام البرنامج	أنشطة تقييمية تفاعلية

5. أساليب التدريب

1. الألعاب التفاعلية والتمثيل الرمزي

2. العصف الذهني أثناء اللعب

3. استخدام أدوات مساعدة (أقنعة، أوراق ملونة، مجسمات)

سادساً: إجراءات التطبيق

1. تطبيق القياس القبلي للمجموعتين باستخدام مقياس الإبداع.

2. تنفيذ البرنامج التدريبي على المجموعة التجريبية، بينما تستمر الضابطة بالأنشطة المعتادة.

3. تطبيق القياس البعدي بعد انتهاء البرنامج.

4. إدخال البيانات في برنامج SPSS للتحليل الإحصائي.

سابعاً: التحليل الإحصائي

الوصف الإحصائي: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

الاستدلال الإحصائي:

اختبار (t) للعينات المستقلة لمقارنة المجموعتين بعدياً.

اختبار (t) للعينات المرتبطة لمقارنة القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية.

حساب حجم الأثر (Cohen's d) لتقدير قوة تأثير البرنامج.

الجدول 3-3: مؤشرات التحليل الإحصائي

التحليل	الهدف
المتوسط والانحراف المعياري	وصف مستوى الإبداع
اختبار t للعينات المستقلة	مقارنة المجموعتين بعدياً
اختبار t للعينات المرتبطة	قياس الفرق بين القياس القبلي والبعدي
Cohen's d	تقدير قوة الأثر للبرنامج

ثامناً: الملاحق المقترحة

1. نسخة مقياس الإبداع للأطفال.
2. نسخة من البرنامج التدريبي مفصلة.
3. صور توضيحية للأنشطة التخيلية.
4. نماذج الإجابات للأطفال وتوزيع الدرجات.
5. جداول النتائج الإحصائية التفصيلية.

الفصل الرابع: عرض النتائج وتفسيرها

تمهيد

يهدف هذا الفصل إلى عرض نتائج الدراسة الميدانية التي أجريت لقياس أثر البرنامج التدريبي القائم على اللعب التخيلي في تنمية الإبداع لدى الأطفال، من خلال تطبيق اختبار الإبداع قبل وبعد تنفيذ البرنامج على كلٍّ من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة. تم تحليل البيانات باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، شملت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار (t) للمجموعات المستقلة، وكذلك حساب حجم الأثر (Cohen's d) لقياس فعالية البرنامج.

أولاً: النتائج المتعلقة بالفروض

الفرضية الرئيسية:

هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار الإبداع بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية.

الفرض الفرعي الأول:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين في الاختبار القبلي للإبداع.

الجدول (1-4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاختبار الإبداع قبلًا

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	20	32.15	4.21
الضابطة	20	31.70	4.10

اختبار (t) بين المجموعتين قبلًا:

القيمة المحسوبة = 0.34

القيمة الجدولية عند (38) حرية = 2.02

مستوى الدلالة = 0.736 (غير دال)

التفسير: لا توجد فروق دالة إحصائية بين المجموعتين قبلًا، مما يشير إلى تكافؤهما قبل التطبيق.

الفرض الفرعي الثاني:

"توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين في الاختبار البعدي لصالح التجريبية".

الجدول (2-4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاختبار الإبداع بعديًا

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	20	45.90	3.80
الضابطة	20	33.65	4.30

اختبار (t) بين المجموعتين بعديًا:

القيمة المحسوبة = 10.29

القيمة الجدولية = 2.02

مستوى الدلالة = 0.000 (دال عند 0.01)

حجم الأثر $(Cohen's d) = 2.95$ (أثر كبير جدًا)

التفسير: توجد فروق ذات دلالة عالية لصالح المجموعة التجريبية، مما يؤكد فعالية البرنامج التدريبي القائم على اللعب التخيلي.

الفرض الفرعي الثالث:

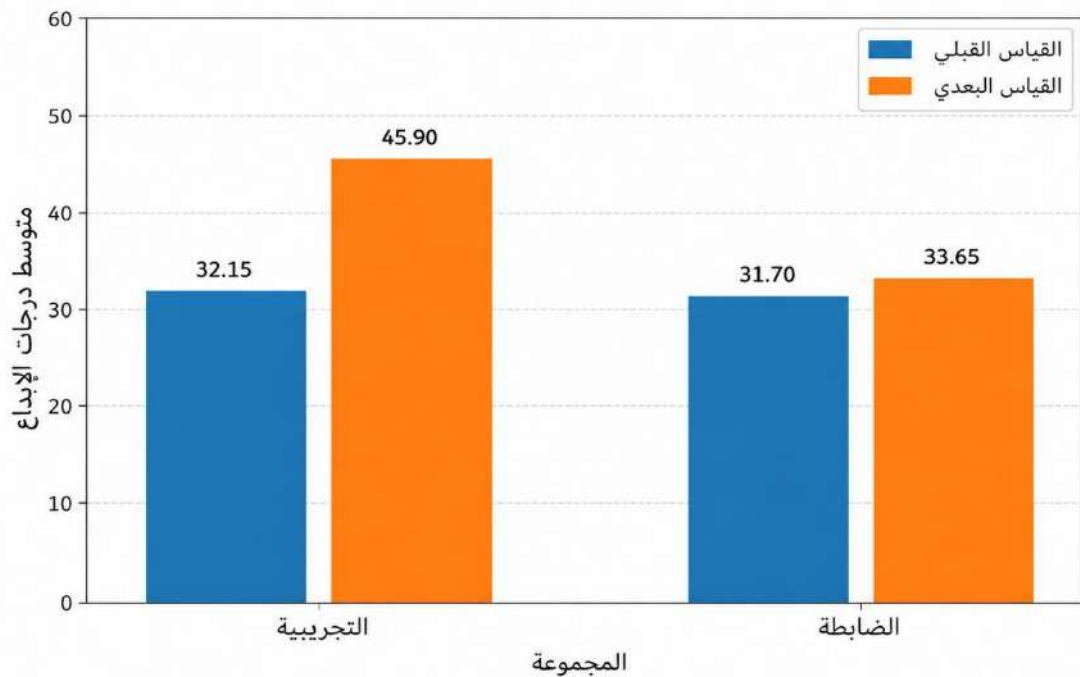
"توجد فروق دالة بين التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لصالح البعدي".

الجدول (4-4): اختبار (t) للعينات المرتبطة للمجموعة التجريبية

القياس	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (t)	الدلالة
قبلي	32.15	4.21	—	—
بعدي	45.90	3.80	14.76	0.000

التفسير: هناك تحسن ملحوظ وكبير في مستوى الإبداع بعد تطبيق البرنامج التدريبي.

شكل بياني (1-4): الفروق بين القياسين القبلي والبعدى للمجموعتين



تحليل النتائج العامة للفصل الرابع

البرنامج التدريبي القائم على اللعبة التخيلية كان له أثر كبير في تنمية الإبداع لدى الأطفال.

حجم الأثر المرتفع يؤكد أن تأثير البرنامج لم يكن عرضياً أو ضعيفاً.

النتائج تتفق مع ما توصلت إليه الدراسات السابقة مثل (Russ, 2018؛ Torrance, 2019).

الفصل الخامس: المناقشة والتوصيات

أولاً: مناقشة النتائج

أظهرت نتائج الدراسة أن البرنامج التدريبي القائم على اللعبة التخيلية أسهم بشكل كبير في تنمية الإبداع لدى الأطفال، وهو ما يتسق مع نظرية بياجيه التي تؤكد على دور اللعب في التطور المعرفي، وكذلك مع نتائج دراسة (Russ, 2018) التي أوضحت أن اللعبة التخيلية يرفع من مستويات الأصالة والمرونة والطلاقة الفكرية.

ويرجع السبب في ذلك إلى أن اللعبة التخيلية يتيح للطفل الفرصة للتعبير الحر عن أفكاره وتجريب مواقف جديدة، مما ينمي لديه مهارات التفكير الابتكاري.

ثانياً: توصيات الدراسة

- تعميم البرنامج التدريبي المقترح على رياض الأطفال والمؤسسات التعليمية.
- تدريب المعلمين على استخدام استراتيجيات اللعبة التخيلية في الأنشطة الصفية.
- إدماج أنشطة اللعبة التخيلية في المناهج المقررة لتطوير مهارات التفكير الإبداعي.
- إجراء دراسات مستقبلية للتحقق من أثر اللعبة التخيلية في جوانب أخرى مثل تنمية المهارات الاجتماعية أو الانفعالية.

ثالثاً: مقترحات لدراسات لاحقة

1. دراسة أثر اللعبة التخيلية في تنمية الإبداع لدى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

2. دراسة مقارنة بين أثر اللعبة التخيلية والألعاب الإلكترونية على الإبداع.

قائمة المصادر والمراجع.

- أحمد، س. (2021). *الإبداع في الطفولة المبكرة: أسس واستراتيجيات*. القاهرة: دار الفكر العربي.
- Ahmed, S. (2021). *Creativity in early childhood: Foundations and strategies*. Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi.
- عبد الله، م. (2020). *النمو المعرفي للطفل: مقارنة نفسية وتربوية*. عمان: دار المسيرة.
- Abdullah, M. (2020). *Child cognitive development: A psychological and educational approach*. Amman: Dar Al-Masirah.
- محمد، خ. (2022). أثر الأنشطة التخيلية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى أطفال الروضة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 34(2)، 115-130.
- Mohammed, K. (2022). *The effect of imaginative activities on developing creative thinking skills among kindergarten children*. Journal of Educational and Psychological Sciences, 34(2), 115-130.
- Russ, S. W. (2018). **Pretend play and creativity in early childhood**. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 12(3), 314-321.
- روس، س. و. (2018). اللعب التخيلي والإبداع في مرحلة الطفولة المبكرة. *علم نفس الجماليات والإبداع والفنون*، 12(3)، 314-321.
- Russ, S. W. (2018). **Pretend play and creativity in early childhood**.6 - *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 12(3), 314-321.
- Sawyer, R. K. (2017). **Explaining creativity: The science of human 7 - innovation**. Oxford University Press.
- 8 Torrance, E. P. (2019). **The nature of creativity as manifest in its testing**. Cambridge University Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). **Mind in society: The development of higher9 - psychological processes**. Harvard University Press.
- Runco, M. A., & Acar, S. (2012). **Divergent thinking as an indicator of10- creative potential**. *Creativity Research Journal*, 24(1), 66-75.
- Creswell, J. W. (2018). **Research design: Qualitative, quantitative,11 - and mixed methods approaches**. Sage publications.
- Torrance, E. P. (2019). **The Torrance Tests of Creative Thinking.12- Scholastic Testing Service**.
- Cohen, J. (1988). **Statistical power analysis for the behavioral13 - sciences- (2nd ed.)**. Lawrence Erlbaum Associates.
- Russ, S. W. (2018). **Pretend play and creativity in early childhood.14 - Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts**, 12(3), 314-321.
- Torrance, E. P. (2019). **The nature of creativity as manifest in its 15- testing**. Cambridge University Press.

عنوان البحث

أثر استخدام أدوات التقويم التكويني القائم على المهام في قياس وتنمية مهارات التفكير الاستدلالي في الرياضيات لدى طلبة الصف السادس الأساسي: دراسة شبه تجريبية الأساسي

د. رفاء عقاب عماشة¹

¹ كلية الدراسات العليا - جامعة النجاح الوطنية، فلسطين. بريد الكتروني: rfaaamasha35@gmail.com

HNSJ, 2026, 7(5); <https://doi.org/10.53796/hnsj75/48>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/75/48>

تاريخ النشر: 2026/05/01م

تاريخ القبول: 2026/04/22م

تاريخ الاستقبال: 2026/04/15م

المستخلص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر استخدام أدوات التقويم التكويني القائم على المهام في قياس وتنمية مهارات التفكير الاستدلالي في الرياضيات لدى طلبة الصف السادس الأساسي. تكونت العينة من (48) طالبًا وطالبة موزعين إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة في مدرسة ابتدائية بمنطقة بعلبعا، واعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبي، مع توظيف أدوات نوعية تمثلت في الملاحظات الصفية والمقابلات مع معلمي الرياضيات. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم تطوير أداتين رئيسيتين: اختبار تحصيلي في الرياضيات، واختبار لقياس مهارات التفكير الاستدلالي، وقد تم التحقق من صدقهما وثباتهما، ثم تطبيقهما قبلًا وبعديًا على المجموعتين، إلى جانب إجراء مقابلات مع المعلمين لاستقصاء أثر التطبيق. أظهرت النتائج وجود أثر إيجابي دال إحصائيًا لاستخدام التقويم التكويني القائم على المهام في تنمية مهارات التفكير الاستدلالي بأبعادها (الاستقراء، الاستنباط، الاستنتاج)، حيث تفوقت المجموعة التجريبية بمتوسط حسابي معدل بلغ (91.87) مقارنة بـ (87.51) للمجموعة الضابطة. كما أظهرت النتائج حجم أثر كبير للمهارات الاستقرائية بنسبة (28.6%)، وللمهارات الاستنباطية بنسبة (26.1%). وفي ضوء هذه النتائج، أوصت الدراسة بضرورة تبني التقويم التكويني القائم على المهام كمدخل أساسي في تدريس الرياضيات، وتدريب المعلمين على تصميم مهام أدائية أصيلة، وتفعيل التغذية الراجعة والحوار الرياضي داخل الصف، إلى جانب تطوير المناهج لتتضمن أدوات تقويم قائمة على المهام تسهم في تنمية مهارات التفكير العليا.

الكلمات المفتاحية: التقويم التكويني، المهام التعليمية، التفكير الاستدلالي، الرياضيات، الصف السادس الأساسي.

RESEARCH TITLE

The Effect of Using Task-Based Formative Assessment Tools on Measuring and Developing Reasoning Skills in Mathematics Among Sixth-Grade Students

Abstract

The study aimed to investigate the effect of using task-based formative assessment tools in measuring and developing inferential thinking skills in mathematics among sixth-grade students. The sample consisted of 48 male and female students divided into two groups: an experimental group and a control group at an elementary school in Buq'ata. The study adopted the quasi-experimental approach and employed qualitative tools, including classroom observations and interviews with mathematics teachers. To achieve the objectives of the study, two main instruments were developed: a mathematics achievement test and a test for measuring inferential thinking skills. Their validity and reliability were verified, and they were administered as pre- and post-tests to both groups. In addition, interviews were conducted with teachers to explore the impact of the implementation. The results revealed a statistically significant positive effect of using task-based formative assessment in developing inferential thinking skills in their dimensions of induction, deduction, and inference. The experimental group outperformed the control group, with an adjusted mean score of 91.87 compared to 87.51 for the control group. The results also showed a large effect size for inductive skills at 28.6% and deductive skills at 26.1%. In light of these findings, the study recommended adopting task-based formative assessment as a fundamental approach in teaching mathematics, training teachers to design authentic performance tasks, activating feedback and mathematical dialogue in the classroom, and developing curricula to include task-based assessment tools that contribute to enhancing higher-order thinking skills.

Key Words: Formative assessment, educational tasks, inferential thinking, mathematics, sixth grade.

المقدمة

شهدت العملية التعليمية المعاصرة تحولاً نوعياً من التركيز على نقل المعرفة إلى تنمية مهارات التفكير العليا، وعلى رأسها التفكير الاستدلالي، خاصة في مادة الرياضيات. وفي هذا السياق، برز التقييم التكويني القائم على المهام بوصفه مدخلاً تربوياً حديثاً يدمج بين التعليم والتقييم، ويعتمد على تقديم تغذية راجعة مستمرة تساعد المتعلم على تحسين أدائه تدريجياً (Heritage, 2010).

ويستند هذا التوجه إلى عدد من الأسس النظرية؛ حيث تؤكد النظرية البنائية أهمية تفاعل المتعلم مع المهام الواقعية لبناء المعرفة ذاتياً (Vygotsky, 1978)، في حين تبرز النظرية السلوكية دور التعزيز الفوري في تثبيت التعلم (Skinner, 1968). كما يشير (NCTM, 2023) إلى أن دمج مهام أصيلة في تدريس الرياضيات يساهم في تعزيز الفهم المفاهيمي وتنمية الاستدلال الرياضي.

ويُعرف التقييم التكويني بأنه عملية منهجية مستمرة تهدف إلى تحسين التعلم أثناء حدوثه من خلال جمع بيانات عن أداء الطلبة واستخدامها في تعديل التدريس (Heritage, 2010). وقد تطور هذا المفهوم ليشمل ثقافة صافية قائمة على التغذية الراجعة، ومشاركة المتعلم، وتوظيف البيانات التعليمية (Schildkamp, 2020). كما يؤكد (Wiliam, 2011) أن التقييم التكويني الفعال يقوم على توضيح الأهداف، وإثارة أدلة الفهم، وتقديم تغذية راجعة نوعية، وتفعيل دور الطلبة في التقييم.

وتكمن أهمية التقييم التكويني في كونه أداة تشخيصية وعلاجية تساهم في كشف الفجوات المعرفية ومعالجتها في الوقت المناسب (Black & Wiliam, 2009)، إضافة إلى دوره في تعزيز الدافعية وتنمية مهارات التفكير العليا، خاصة عند استخدام مهام تتطلب التحليل والتفسير والاستدلال (Hattie & Timperley, 2007). وفي المقابل، يختلف التقييم التكويني عن التقييم الختامي في كونه يركز على تحسين التعلم أثناء حدوثه، بينما يهدف الختامي إلى إصدار حكم نهائي على مستوى التحصيل (Black & Wiliam, 2009). كما يعتمد التكويني على أدوات متنوعة مثل المهام الأدائية، والمناقشات، والتقييم الذاتي، مما يجعله أكثر قدرة على قياس التفكير العميق.

ويُعد التقييم القائم على المهام أحد أبرز تطبيقات التقييم التكويني، حيث يقيس تعلم الطلبة من خلال أدائهم في مهام واقعية تتطلب توظيف المعرفة في مواقف تطبيقية (Darling & Adamson, 2014). ويتميز هذا النوع من التقييم بقدرته على الكشف عن عمق الفهم وتنمية مهارات التحليل والاستدلال مقارنة بالاختبارات التقليدية (Wiggins, 1990). كما أظهرت دراسات حديثة أن استخدام المهام المفتوحة يساهم في تحسين الاستدلال الرياضي والانخراط في التعلم (Wijaya et al., 2022).

وتتنوع أدوات التقييم التكويني القائم على المهام لتشمل: المهام الأدائية، والملاحظات الصفية، والمناقشات، والتقييم الذاتي، وتقييم الأقران، وخرائط المفاهيم، والأدوات الرقمية التفاعلية، والتي تتيح جميعها جمع معلومات مستمرة حول تعلم الطلبة وتقديم تغذية راجعة فورية (Gao, 2020; Henderson & Tallman, 2021).

ويؤدي التقويم التكويني القائم على المهام دورًا مهمًا في تحسين تعلم الطلبة على ثلاثة مستويات:

معرفيًا: من خلال تصحيح الفهم وتعميقه (Black & Wiliam, 2009).

مهاريًا: عبر تنمية الاستدلال وحل المشكلات (Wiliam & Leahy, 2015).

وجدانيًا: من خلال تعزيز الدافعية والثقة بالنفس (Brookhart, 2013).

كما أظهرت الدراسات أن هذا النوع من التقويم يساهم في تحسين التحصيل الدراسي وتنمية القدرة على التفسير والتبرير المنطقي لدى الطلبة (Kingston & Nash, 2011; Wijaya et al., 2022).

ويرتبط التقويم التكويني بعدد من النظريات التربوية، مثل النظرية الاجتماعية الثقافية التي تركز على منطقة النمو القريب (Vygotsky, 1978)، ونظرية التعلم للإتقان (Bloom, 1968)، ونظرية الدافعية الذاتية، ونظرية ما وراء المعرفة، وجميعها تؤكد دور التغذية الراجعة والتفاعل في تحسين التعلم.

وبناءً على ما سبق، يُعد التقويم التكويني القائم على المهام مدخلًا فعالًا لتنمية التفكير الاستدلالي في الرياضيات، خاصة لدى طلبة الصف السادس الأساسي الذين ينتقلون إلى مراحل أكثر تجريدًا في التفكير (Piaget, 1972). ومن هنا تتبع أهمية الدراسة الحالية في الكشف عن أثر هذا النوع من التقويم في قياس وتنمية مهارات الاستدلال الرياضي لديهم.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

من خلال خبرة الباحثة في تدريس الرياضيات، تبين أن كثيرًا من طلبة المرحلة الأساسية يعتمدون على الحفظ الآلي للإجراءات دون فهم عميق، مما يضعف قدرتهم على الاستدلال وحل المشكلات في مواقف جديدة. كما أن نتائجهم في الاختبارات تعكس غالبًا القدرة على التذكر أكثر من تعكس مستوى التفكير الحقيقي، وهو ما يشير إلى قصور أساليب التقويم التقليدية في قياس وتنمية مهارات التفكير العليا.

ويعزز ذلك اعتماد الواقع التربوي على التقويم الختامي الذي يركز على التحصيل الكمي، مع إهمال جوانب الفهم العميق والاستدلال. وفي ضوء ذلك، برزت الحاجة إلى تبني أساليب تقويم بديلة، مثل التقويم التكويني القائم على المهام، الذي يدمج بين التعلم والتقويم ويوفر فرصًا للتفكير والتحليل.

كما كشفت الأدبيات عن فجوة بحثية في دراسة أثر هذا النوع من التقويم في تنمية التفكير الاستدلالي، خاصة لدى طلبة الصف السادس الأساسي، مما عزز أهمية هذه الدراسة.

وبذلك، تتمثل مشكلة الدراسة في ضعف مهارات التفكير الاستدلالي لدى الطلبة، واستمرار استخدام أساليب تقويم تقليدية، إلى جانب نقص الدراسات في هذا المجال.

وبناءً على ما سبق، تبرز مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة التالية

1. ما أثر استخدام أدوات التقويم التكويني القائم على المهام في تنمية مهارات التفكير الاستدلالي الاستقرائي في الرياضيات لدى طلبة الصف السادس الأساسي؟

2. ما أثر استخدام أدوات التقويم التكويني القائم على المهام في تنمية مهارات التفكير الاستدلالي الاستنباطي في الرياضيات لدى طلبة الصف السادس الأساسي؟

3. ما أثر استخدام أدوات التقويم التكويني القائم على المهام في تنمية مهارات التفكير الاستدلالي الاستنتاجي في الرياضيات لدى طلبة الصف السادس الأساسي؟

فرضية الدراسة الرئيسية:

1- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية وطلبة المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الاستدلالي الاستقرائي في الرياضيات يُعزى إلى طريقة التقويم (أدوات التقويم التكويني القائمة على المهام، التقويم التقليدي).

2- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية وطلبة المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الاستدلالي الاستنباطي في الرياضيات يُعزى إلى طريقة التقويم (أدوات التقويم التكويني القائمة على المهام، التقويم التقليدي).

3- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية وطلبة المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الاستدلالي الاستنتاجي في الرياضيات يُعزى إلى طريقة التقويم (أدوات التقويم التكويني القائمة على المهام، التقويم التقليدي).

مصطلحات الدراسة:

الأثر: يُعرّف بأنه الفرق الدال إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والضابطة (عبد الرزاق، 2020).

إجرائياً: هو التغير في مهارات التفكير الاستدلالي لدى طلبة الصف السادس نتيجة تطبيق أدوات التقويم التكويني، ويُقاس باختبار قبلي/بعدي.

أدوات التقويم التكويني القائم على المهام: هي وسائل تعليمية تقدم تغذية راجعة فورية من خلال مهام تحاكي مواقف واقعية لقياس تقدم الطلبة. (Heritage, 2020)

إجرائياً: مهام تعليمية (أوراق عمل، مواقف حياتية، مسائل تطبيقية) تُستخدم أثناء التدريس لتنمية مهارات التفكير الاستدلالي.

التفكير الاستدلالي: تفكير منطقي يعتمد على الأدلة للوصول إلى استنتاجات، ويشمل التنبؤ والتعميم وتطبيق القواعد (Facione, 2015).

إجرائياً: تُشير القدرة إلى تمكّن الطالب من تحليل المعطيات واستخلاص العلاقات بينها، وكذلك تطبيق القواعد الرياضية لحل المسائل المختلفة. وتشمل مهاراته ثلاث أنواع رئيسية: المهارة الاستقرائية التي تعني الانتقال من حالات جزئية إلى تعميم النتائج، والمهارة الاستنباطية التي تتعلق بتطبيق قاعدة عامة على حالة خاصة، والمهارة الاستنتاجية التي تركز على الربط بين المعطيات للوصول إلى نتيجة منطقية.

التقويم التكويني: عملية مستمرة لجمع بيانات عن أداء الطلبة وتقديم تغذية راجعة لتحسين التعلم (أبو ضاهر، 2021).

إجرائيًا: جمع معلومات أثناء تدريس الرياضيات باستخدام المهام لتحسين مهارات التفكير الاستدلالي عبر الملاحظة والنقاش وتحليل الأداء

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية هذه الدراسة من إسهامها في إثراء الأدبيات التربوية من خلال تقديم معرفة علمية حول أثر استخدام أدوات التقويم التكويني القائم على المهام في تنمية مهارات التفكير الاستدلالي في الرياضيات، في ظل التوجهات الحديثة التي تنظر إلى التقويم بوصفه أداة لبناء التعلم وليس مجرد قياسه. كما تسلط الضوء على التفكير الاستدلالي باعتباره مكوناً أساسياً من مكونات التفكير الرياضي، مما يعزز فهم العلاقة بين أساليب التقويم وتنمية مهارات التفكير العليا لدى الطلبة.

وتكمن أهميتها كذلك في تقديم إطار بحثي منهجي يساهم في تطوير الممارسات التقييمية، ويعزز الانتقال من الأساليب التقليدية إلى أساليب قائمة على الفهم العميق والتحليل. كما توفر نتائجها أساساً علمياً يمكن الاستفادة منه في تصميم برامج تعليمية وتقييمية أكثر فاعلية، خاصة في ضوء قلة الدراسات التي تناولت هذا الموضوع لدى طلبة الصف السادس الأساسي في السياق العربي، الأمر الذي يفتح المجال لتطوير أدوات قياس وتقويم حديثة تدعم تنمية مهارات التفكير العليا.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

1. قياس أثر استخدام أدوات التقويم التكويني القائم على المهام في تنمية مهارة التفكير الاستدلالي الاستقرائي في الرياضيات لدى طلبة الصف السادس الأساسي.
2. قياس أثر استخدام أدوات التقويم التكويني القائم على المهام في تنمية مهارة التفكير الاستدلالي الاستنباطي في الرياضيات لدى طلبة الصف السادس الأساسي.
3. قياس أثر استخدام أدوات التقويم التكويني القائم على المهام في تنمية مهارة التفكير الاستدلالي الاستنتاجي في الرياضيات لدى طلبة الصف السادس الأساسي.

حدود الدراسة:

الحد الموضوعي: تتحدد موضوعياً بدراسة أثر توظيف أدوات التقويم التكويني القائم على المهام في مادة الرياضيات، من خلال تطبيقها أثناء تدريس موضوعات مختارة للصف السادس الأساسي، وقياس مدى فاعليتها في تنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى الطلبة.

حدود مكانية: اقتصرَت هذه الدراسة على مدرسة الابتدائية ب "مدرسة النجوم" في قرية بقعانا في هضبة الجولان.

حدود زمنية: طبقت هذه الدراسة في الفصل الأول من العام الدراسي 2025/2026.

حدود بشرية: طبقت الدراسة على طلبة الصف السادس الأساسي.

منهجية الدراسة

اعتمدت الباحثة المنهج شبه التجريبي لملاءمته لطبيعة الدراسة، حيث تم تقسيم العينة إلى مجموعتين: تجريبية خضعت لمهام التقويم التكويني، وضابطة درست بالطريقة الاعتيادية، بهدف الكشف عن أثر هذه المهام في تنمية التفكير الاستدلالي لدى طلبة الصف السادس الأساسي.

وتم تطبيق أدوات الدراسة قبلًا وبعديًا على المجموعتين، مما أتاح مقارنة التغير في الأداء وتحديد فعالية البرنامج، مع المساعدة في عزل أثر المتغير المستقل والوصول إلى نتائج أكثر دقة.

مجتمع الدراسة

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف السادس الأساسي في المدارس الرسمية في قرى هضبة الجولان خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2025/2026م. وقد بلغ العدد الإجمالي لطلبة هذه الفئة 390 طالبًا وطالبة موزعين على المدارس الأساسية في القرى الرئيسة: مسعدة، بقعاثا، مجدل شمس وعين قنية.

عينة الدراسة

تم اختيار مدرسة بقعاثا الابتدائية "ب" الواقعة في قرية بقعاثا، إحدى قرى هضبة الجولان، بالطريقة القصدية، نظرًا لعمل الباحثة معلمة فيها،

ويتميز المجتمع المدرسي في هذه المنطقة بدرجة عالية من التجانس من حيث الخلفيات الاجتماعية والتعليمية للطلبة، مما يعزز موثوقية تطبيق التصميم شبه التجريبي للدراسة.

وتضم المدرسة شعبتين للصف السادس الأساسي، وقد تم اختيار هاتين الشعبتين لتطبيق الدراسة. وبطريقة قصدية، اختيرت شعبة لتمثل المجموعة التجريبية وبلغ عدد طلبتها (24) طالبًا وطالبة، بينما مثلت الشعبة الأخرى المجموعة الضابطة وبلغ عدد طلبتها (24) طالبًا وطالبة. وبذلك بلغ الحجم الكلي لعينة الدراسة (48) طالبًا وطالبة.

أدوات القياس

استخدمت الباحثة الأدوات التالية:

الأداة الأولى: اختبار التفكير الاستدلالي (القبلي)

تم إعداد اختبار قبلي لقياس مهارات التفكير الاستدلالي لدى طلبة الصف السادس الأساسي وفق الخطوات الآتية:

1. **تحديد المهارات:** اعتماد ثلاث مهارات رئيسة: الاستقراء، الاستنباط، الاستنتاج، استنادًا إلى الأدبيات السابقة.

2. **إعداد الفقرات:** تتكوّن الاختبار من (16) سؤالًا متنوعًا (مسائل كلامية، تمارين، رسوم) شملت موضوعات: الأعداد العشرية، الكسور، ترتيب العمليات، والتقدير. وتوزعت كما يلي:

○ الاستقراء: (4) أسئلة (3، 5، 10، 12)

○ الاستنباط: (8) أسئلة (1، 2، 4، 6، 8، 9، 13، 15)

○ الاستنتاج: (4) أسئلة (7، 10، 11، 14).

3. **تعليمات الاختبار:** تضمنت قراءة الأسئلة بدقة، وإظهار خطوات الحل، وتحديد الدرجة الكلية (100)
 4. **التحكيم:** عرض الاختبار على مختصين ومعلمين للتأكد من صدقه ومناسبته، وإجراء التعديلات اللازمة .
 5. **التصحيح:** تم اعتماد أسلوب التصحيح الجزئي (Partial Credit) وفق خطوات الحل، وصحة الاستدلال والإجابة النهائية .
 6. **الصدق الظاهري:** تحقق من خلال عرض الأداة على محكمين وتعديلها بناءً على ملاحظاتهم .
 7. **التجريب الاستطلاعي:** طُبّق على عينة (25) طالباً لتحديد وضوح الأسئلة وزمن الاختبار (ساعة تقريباً) وتحسين الفقرات .
 8. **الخصائص السيكومترية:** تم حساب معاملات الصعوبة والتمييز باستخدام (SPSS) ، من خلال المتوسطات ومعامل ارتباط بيرسون وبين الجدول (4) معاملات الصعوبة والتمييز لأسئلة الاختبار التحصيلي القبلي وذلك للعينة التجريبية
- جدول (4) : معاملات الصعوبة والتمييز لأسئلة الاختبار التحصيلي القبلي وذلك للعينة الاستطلاعية**

رقم السؤال	معامل الصعوبة	معامل التمييز	الحالة
1	0.68	0.44	مقبول
2	0.72	0.39	مقبول
3	0.55	0.51	ممتاز
4	0.64	0.46	ممتاز
5	0.6	0.53	ممتاز
6	0.75	0.36	مقبول
7	0.58	0.48	ممتاز
8	0.63	0.5	ممتاز
9	0.52	0.58	ممتاز
10	0.48	0.61	ممتاز
11	0.42	0.55	ممتاز
12	0.59	0.49	ممتاز
13	0.66	0.42	مقبول
14	0.45	0.57	ممتاز
15	0.61	0.44	مقبول
16	0.57	0.52	ممتاز

من خلال استعراض معاملات الصعوبة والتمييز لأسئلة الاختبار الموضحة في الجدول (4)، يتبين أن الفقرات كانت ذات معامل صعوبة متوسط وذات معامل تمييز مناسب؛ حيث تراوحت معاملات الصعوبة للفقرات من (0.42) إلى (0.75) بمتوسط عام مقداره (0.59)، وهي قيم تقع ضمن المدى المقبول تربوياً (0.20 -

(0.80). أما القيمة التمييزية فتراوح من (0.35) إلى (0.61) بمتوسط مقداره (0.49)، وجميعها قيم أعلى من (0.30)، مما يشير إلى قدرة الاختبار العالية على التمييز بين مستويات الطلبة المختلفة، وصلاحيه جميع الفقرات للبقاء في الصورة النهائية للاختبار دون الحاجة لحذف أو تعديل جوهري.

(ب) ثبات الاختبار (Reliability)

للتحقق من ثبات اختبار التفكير الاستدلالي القبلي، قامت الباحثة بتطبيق معادلة "ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)" للاتساق الداخلي على درجات أفراد العينة الاستطلاعية البالغ عددهم (25) طالباً. وتعد هذه المعادلة من أكثر المقاييس الإحصائية دقة في قياس مدى تجانس فقرات الاختبار واتساقها في قياس السمة المستهدفة.

وقد أظهرت النتائج الإحصائية أن معامل الثبات الكلي للاختبار بلغ (0.82)، وهي قيمة مرتفعة ومقبولة جداً في البحوث التربوية والإنسانية، حيث تشير إلى أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الاستقرار والاتساق؛ مما يعني أنه لو أعيد تطبيق الاختبار على العينة نفسها في ظروف مشابهة، فإنه سيعطي النتائج نفسها تقريباً.

بالإضافة إلى ذلك، قامت الباحثة بحساب معاملات الثبات لكل مهارة استدلالية فرعية مشمولة في الاختبار، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول (6) الآتي:

جدول (6): معاملات الثبات (ألفا كرونباخ) لمهارات التفكير الاستدلالي في الاختبار القبلي

مهارة التفكير الاستدلالي	معامل الثبات (ألفا كرونباخ)	دلالة الثبات
مهارة الاستقرار	0.78	مرتفع ومقبول
مهارة الاستنباط	0.81	مرتفع ومقبول
مهارة الاستنتاج	0.76	مرتفع ومقبول
معامل الثبات الكلي للاختبار	0.82	ثبات عام مرتفع

وبناءً على هذه القيم، تأكدت الباحثة من صلاحية الاختبار القبلي كأداة قياس دقيقة وموثوقة (Reliable Tool) يمكن الاعتماد عليها في رصد مستوى مهارات التفكير الاستدلالي لدى طلبة الصف السادس قبل البدء بتنفيذ البرنامج التعليمي.

الأداة الثانية: اختبار التفكير الاستدلالي (البعدي) (Post-test of Logical Reasoning)

لقياس مدى فاعلية البرنامج التعليمي القائم على مهام التقويم التكويني في تنمية مهارات التفكير الاستدلالي، اعتمدت الباحثة اختباراً بعدياً مقنناً صادراً عن المركز القطري للامتحانات والتقييم (راما)، وهو هيئة رسمية خبيرة في تطوير الامتحانات الوطنية. ويمتاز هذا الاختبار بمعايير علمية دقيقة تضمن قياس القدرات الذهنية العليا لدى طلبة الصف السادس الأساسي. وقد مر توظيف الأداة بالخطوات المنهجية الآتية:

1. مبررات اختيار الأداة

وقع اختيار الباحثة على اختبار "راما" ليكون أداة القياس البعدية نظراً لعدة اعتبارات منهجية:

- التقنين (Standardization): كونه اختباراً محكماً وطنياً، مما يضمن ثبات نتائجه ويوفر مرجعية معيارية للمقارنة بين المجموعتين التجريبية والضابطة.
- الشمولية المعرفية: تغطية الاختبار لمواضيع (الكسور، الهندسة والقياسات، الأعداد الطبيعية، وبحث المعطيات) بما يتوافق مع الأهداف الإجرائية للبرنامج.
- قياس مهارات التفكير: احتواء الاختبار على أسئلة "مفتوحة" تتطلب كتابة التفسير وطريقة الحل، مما يجعله أداة مثالية لرصد عمليات الاستدلال وليس فقط النتائج النهائية.

1. مواصفات الاختبار وتوزيع مهارات الاستدلال

يتكون الاختبار من (22) فقرة اختبارية متنوعة (تمارين، مسائل كلامية، ومهام رسم وتفسير). وقد قامت الباحثة بتحليل محتوى فقرات الاختبار وتصنيفها وفقاً لمهارات الاستدلال الثلاث المعتمدة في الدراسة، كما هو موضح في الجدول (5) الآتي:

جدول (5): تحليل فقرات اختبار "راما" البعدي وفق مهارات التفكير الاستدلالي

مهارة التفكير الاستدلالي	أرقام الأسئلة في الاختبار	العدد الكلي	المبرر العلمي للقياس (العمليات الذهنية)
مهارة الاستقراء	4، 9، 10، 17	4	تتطلب من الطالب الانتقال من الحالات الخاصة إلى القاعدة العامة، عبر اكتشاف الأنماط العددية والبصرية، وتعميم العلاقات الرياضية.
مهارة الاستنباط	1، 2، 3، 5، 11، 14، 15، 16، 18، 19	10	تعتمد على قدرة الطالب على استدعاء القوانين والمبادئ الكلية (مثل قوانين مساحة الأشكال، التحويل بين الوحدات) وتطبيقها في مواقف فرعية محددة.
مهارة الاستنتاج	6، 7، 8، 12، 13، 20، 21، 22	8	تتطلب الربط المنطقي بين المعطيات للوصول إلى نتائج غير صريحة، وتقديم تبريرات عقلية للحل، وإنتاج رسومات تحقق شروطاً هندسية معينة.
المجموع		22	

صدق الاختبار (Validity)

رغم كون الاختبار مقنناً وجاهزاً، إلا أن الباحثة عرضته على لجنة من المحكمين المختصين في مناهج وطرائق تدريس الرياضيات للتأكد من "صدق الملاءمة (Alignment)" بين فقرات الاختبار والمهارات التي تم التدريب عليها في برنامج مهام التقويم التكويني. وقد أجمع المحكمون على شمولية الاختبار ودقته العلمية واللغوية، وقدرته على الكشف عن الفروق في مهارات الاستدلال بين الطلبة.

3. إجراءات التطبيق ونظام التصحيح

- التطبيق: جرى تطبيق الاختبار في نهاية التجربة الميدانية على أفراد عينة الدراسة (المجموعتين التجريبية والضابطة) في ظروف بيئية وتعليمية موحدة، لضمان موضوعية النتائج.
- التصحيح: اعتمدت الباحثة دليل التصحيح المعتمد للاختبار، مع إيلاء أهمية كبرى للأسئلة التي تطلب "طريقة الحل" و"التفسير" (مثل سؤال مساحة الشكل الأبيض وسؤال تقدير عرض الباب). وخصصت للاختبار علامة كلية من (100) درجة، وزعت بناءً على الوزن النسبي لكل مهارة.

4. ثبات الاختبار (Reliability)

تم حساب معامل الثبات للاختبار البعدي باستخدام معامل "ألفا كرونباخ" للاتساق الداخلي بعد تطبيقه، وأظهرت النتائج معامل ثبات مقداره (0.84)، وهي قيمة مرتفعة جداً تعكس دقة الأداة وموثوقيتها في قياس أثر المتغير المستقل (البرنامج التعليمي) على المتغير التابع (التفكير الاستدلالي).

الأداة الثالثة: أدوات التقويم التكويني (Formative Assessment Tools)

في إطار المعالجة التجريبية، ولغرض الرصد المستمر لتطور أداء طلبة المجموعة التجريبية أثناء تنفيذ المهام الأدائية، قامت الباحثة بتبني وتطوير مجموعة من أدوات التقويم التكويني، والتي تهدف بمجملها إلى جعل عملية التعلم مرئية لكل من المعلم والمتعلم، وتمثلت هذه الأدوات فيما يلي:

1. بطاقة إشارة المرور (Traffic Light Card): تعد هذه البطاقة أداةً للتقييم الذاتي (Self-Assessment)، تهدف بشكل رئيس إلى تنمية مهارات الوعي بالعمليات المعرفية (Metacognition) لدى الطلبة. ومن خلالها، يقوم الطالب بتحديد مستوى فهمه للمهمة الرياضية المستهدفة عبر ثلاثة مستويات ترميزية: (اللون الأخضر: يشير إلى التمكن التام من المهارة، اللون الأصفر: يشير إلى فهم جزئي مع وجود بعض الاستفسارات، اللون الأحمر: يشير إلى مواجهة صعوبات جوهرية تقتضي التدخل التعليمي). وقد أتاح توظيف هذه الأداة للباحثة الحصول على تغذية راجعة فورية (Immediate Feedback) مكنتها من تعديل مسار التدريس وتفريده وفقاً لاحتياجات الطلبة الآنية.
2. إستراتيجية تقييم الصديق (Peer Assessment): استناداً إلى مبادئ التعلم الاجتماعي، تم توظيف هذه الأداة لتعزيز التقويم التبادلي بين الأقران. حيث صُممت نماذج تقييمية تتيح للطلبة فحص تبريرات زملائهم الرياضية ونقدها موضوعياً بناءً على معايير منطقية محددة مسبقاً. وتكمن الأهمية التربوية لهذه الأداة في قدرتها على تعزيز لغة الحوار الرياضي داخل الغرفة الصفية، وتحويل الطالب من متلقٍ للمعلومة إلى فاحصٍ وناقٍ لها، مما يساهم في تجويد العمليات الاستدلالية.
3. بطاقة الخروج (Exit Ticket): تمثل هذه الأداة عنصراً تقويمياً ختامياً لكل جلسة تعليمية، حيث تتضمن سؤالاً استدلالياً مكثفاً أو مهمة أدائية مصغرة تقيس مدى تحقق الهدف الرئيس من الحصة

الدراسية. وقد استُخدمت نتائج هذه البطاقات كأداة تشخيصية (Diagnostic Tool) لربط التعلم السابق باللاحق، وتحديد الفجوات التعليمية ومعالجتها قبل الانتقال إلى مهام تعليمية أكثر تعقيداً.

الأداة الرابعة: ملف الإنجاز (Portfolio) لمهارات التفكير الاستدلالي

اعتمدت الباحثة "ملف الإنجاز الشخصي" كأداة قياس نوعية وكمية مرافقة لعملية التعلم، تهدف إلى رصد التطور النمائي في مهارات التفكير الاستدلالي لدى طلبة المجموعة التجريبية. وتكمن أهمية هذه الأداة في توثيق أداء الطالب عبر سلسلة من المهام الأدائية التي تعكس قدرته على توظيف العمليات الذهنية في سياقات رياضية واقعية. وقد اشتمل بناء وتطوير هذه الأداة على الإجراءات الآتية:

مكونات ملف الإنجاز

تضمن الملف مجموعة من المهام الأدائية والأنشطة المفتوحة (Open-ended Tasks) التي تم تصميمها بعناية لتقيس مستويات متقدمة من الاستدلال الرياضي، حيث شملت مهاماً تتطلب:

- تفسير العلاقات الرياضية المعقدة.
- بناء استنتاجات منطقية بناءً على معطيات محدودة.
- صياغة تعميمات رياضية وتبريرها تبريراً عقلياً.

أداة تقييم الملف: ميزان التقدير التحليلي (Analytic Rubric)

لضمان موضوعية التقييم، قامت الباحثة ببناء "روبريك" تحليلي خاص بملف الإنجاز، يتكون من مؤشرات أداء واضحة (Performance Indicators) تتدرج وفق مستويات الإتقان. وقد ركز الروبريك على أربع مهارات رئيسية: (الاستقراء، الاستنباط، والاستنتاج).

صدق أداة ملف الإنجاز

تم التحقق من صدق مهام ملف الإنجاز ومعايير الروبريك التحليلي من خلال:

- **صدق المحكمين:** عُرضت المهام ومعايير التقييم على مجموعة من المختصين في المناهج وطرائق التدريس، حيث تم تعديل بعض المهام وتبسيط مؤشرات الأداء بناءً على توصياتهم لضمان ملاءمتها لمستوى طلبة الصف السادس وقابليتها للقياس الميداني.

ثبات أداة ملف الإنجاز والاتساق الداخلي

حرصت الباحثة على التحقق من ثبات الأداة لضمان موثوقية النتائج، وذلك عبر الإجراءات الإحصائية التالية:

- **معامل الاتساق الداخلي: (Cronbach's Alpha)** تم حساب معامل ألفا كرونباخ لتقدير درجة الثبات في تقديرات الأداء وفق الروبريك التحليلي، وأظهرت النتائج درجة ثبات مرتفعة بلغت (0.85)، مما يعكس اتساقاً بنائياً قوياً بين مؤشرات الأداء والدرجة الكلية للملف.

- ارتباط المهارات بالدرجة الكلية: قامت الباحثة بفحص معاملات الارتباط بين كل مهارة فرعية والدرجة الكلية لملف الإنجاز، ودلت النتائج على وجود ارتباطات دالة إحصائية، مما يشير إلى أن جميع مكونات الأداة تعمل بشكل متكامل ومتجانس في قياس سمة "التفكير الاستدلالي".

الصورة النهائية للأداة

تم رصد نتائج الطلبة في الملحق (ز)، الذي يشتمل على جداول تفصيلية لمعاملات الاتساق الداخلي للمهارات الأربع الرئيسية، مما يجعل ملف الإنجاز أداة موثوقة تعكس بدقة التطور النوعي في تفكير الطلبة خلال فترة تطبيق البرنامج.

الأداة الخامسة: موازين تقدير الأداء (Performance Rubrics)

لضمان الدقة والموضوعية في تقييم نتائج الطلبة في المهام الأدائية، قامت الباحثة بتصميم موازين تقدير (Rubrics) تشتمل على مؤشرات أداء (Performance Indicators) واضحة ومتدرجة. وقد ركزت هذه الموازين بشكل أساسي على رصد مستويات نمو مهارات الاستدلال الرياضي لدى الطلبة، بما في ذلك القدرة على (الاستقراء، الاستنباط، التعميم، وتقديم التبريرات المنطقية). وتجدر الإشارة إلى أن هذه الموازين لم تُستخدم لأغراض الرصد الكمي للدرجات فحسب، بل وظفت كأداة لتزويد الطلبة بتغذية راجعة وصفية (Descriptive Feedback) تسلط الضوء على نقاط القوة وتحدد جوانب التحسين المطلوبة في أدائهم الرياضي.

التصميم التجريبي للدراسة

اعتمدت الباحثة التصميم شبه التجريبي ذي المجموعتين المتكافئتين (Experimental-Control Group Design)، وذلك لملاءمته للظروف المدرسية ولأهداف الدراسة التي تسعى إلى الكشف عن أثر البرنامج القائم على مهام التقويم التكويني في تنمية مهارات التفكير الاستدلالي والتحصيل الدراسي والاتجاهات نحو الرياضيات لدى طلبة الصف السادس.

نتائج الدراسة ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الأول والذي نصه :

ما أثر استخدام أدوات التقويم التكويني القائم على المهام في تنمية مهارات التفكير الاستدلالي الاستقرائي في الرياضيات لدى طلبة الصف السادس الأساسي؟

للإجابة عن السؤال الفرعي الأول قامت الباحثة بفحص الفرضية الأولى والمتعلقة بالسؤال الفرعي الأول والتي نصها:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية وطلبة المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الاستدلالي الاستقرائي في الرياضيات يُعزى إلى طريقة التقويم (أدوات التقويم التكويني القائمة على المهام، التقويم التقليدي).

لاختبار الفرضية الفرعية الأولى للدراسة تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات طلبة

المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية والمجموعة التجريبية التي درست وفق تطبيق استخدام أدوات التقويم التكويني القائم على المهام في تنمية مهارات التفكير الاستدلالي الاستقرائي وذلك في القياس البعدي وكانت النتائج كما هو مبين في الجدول رقم (13).

جدول (13): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات الطلبة في مقياس تنمية مهارات التفكير الاستدلالي الاستقرائي في الرياضيات البعدي تبعاً لمجموعتي الدراسة.

المجموعة	العدد	علامات اختبار مهارات التفكير الاستدلالي، الاستقرائي، البعدي		علامات اختبار مهارات التفكير الاستدلالي، الاستقرائي، القبلي	
		الانحراف	الوسط	الانحراف	الوسط
الضابطة	24	2.62	30.37	3.75	29.91
التجريبية	24	1.86	32.21	3.25	30.29

يُلاحظ من النتائج في الجدول (13) أن هناك فرقاً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في المقياس البعدي لتنمية مهارات التفكير الاستدلالي الاستقرائي نحو مادة الرياضيات بعد استخدام أدوات التقويم التكويني القائم على المهام، فقد بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (30.37) بانحراف معياري مقداره (2.62) في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (32.21) بانحراف معياري مقداره (1.86)، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية قامت الباحثة باستخدام تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA)، ويظهر الجدول رقم (14) النتائج.

الجدول (14): نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب لأثر التدريس باستخدام أدوات التقويم التكويني القائم على المهام في المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبار التفكير الاستدلالي الاستقرائي البعدي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الدالة الإحصائية	مربع إيتا (η^2)	حجم التأثير
الاختبار القبلي	67.980	1	67.980	18.037	*0.000		
طريقة التدريس	34.718	1	34.718	9.212	*0.004	0.286	كبير جداً
الخطأ	169.603	45	3.769				
المجموع المصحح	277.917	47					

*دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

يتبين من نتائج جدول (14) الخاص بتحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA) وجود أثر دال إحصائياً لطريقة التدريس في تنمية مهارة التفكير الاستدلالي الاستقرائي البعدي بعد ضبط أثر الاختبار القبلي.

فقد أظهرت النتائج وجود أثر دال للاختبار القبلي، حيث بلغت قيمة ($F = 18.037$) عند مستوى دلالة ($\text{Sig} = 0.000$)، مما يدل على أن الأداء القبلي في مهارة التفكير الاستقرائي كان له تأثير معنوي في الأداء البعدي، الأمر الذي يؤكد ملاءمة استخدام تحليل التباين المصاحب لضبط هذا الأثر.

كما أشارت النتائج إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية يُعزى إلى طريقة التدريس، حيث بلغت قيمة ($F = 9.212$) عند مستوى دلالة ($Sig = 0.004$)، وهي أقل من مستوى الدلالة المعتمد ($\alpha = 0.05$)، مما يعني رفض الفرضية الصفرية المتعلقة بعدم وجود فرق دال إحصائياً، ويدل على وجود أثر حقيقي لطريقة التدريس في تنمية مهارة التفكير الاستقرائي لصالح المجموعة التجريبية.

وبلغت قيمة مربع إيتا ($\eta^2 = 0.286$)، وهو ما يشير إلى حجم تأثير كبير جداً وفقاً لمعايير كوهن، حيث إن القيم التي تزيد عن (0.14) تُعد ذات تأثير كبير. وهذا يعني أن ما نسبته (28.6%) من التباين في درجات التفكير الاستقرائي البعدي يُعزى إلى طريقة التدريس باستخدام أدوات التقويم التكويني القائم على المهام، وهي نسبة تفسير مرتفعة في البحوث التربوية.

وعليه، يمكن الاستنتاج أن استخدام أدوات التقويم التكويني القائمة على المهام كان ذا فاعلية قوية في تنمية مهارة التفكير الاستدلالي الاستقرائي لدى طلبة الصف السادس الأساسي مقارنة بالطريقة التقليدية.

ولإظهار الفروق الحقيقية بين المجموعتين بعد ضبط أثر القياس القبلي، قامت الباحثة بحساب المتوسطات المعدلة كما هو موضح في الجدول (15).

جدول (15):

المتوسطات المعدلة بعد ضبط أثر القياس القبلي

المجموعة	المتوسط المعدل	الخطأ المعياري
الضابطة	30.440	0.397
التجريبية	32.143	0.397

يتبين من جدول (15) الخاص بالمتوسطات المعدلة بعد ضبط أثر القياس القبلي وجود فرق واضح بين المجموعتين في مهارة التفكير الاستدلالي الاستقرائي.

فقد بلغ المتوسط المعدل لدرجات طلبة المجموعة الضابطة (30.440) بخطأ معياري مقداره (0.397)، في حين بلغ المتوسط المعدل لدرجات طلبة المجموعة التجريبية (32.143) وبالخطأ المعياري نفسه (0.397). ويشير ذلك إلى تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في الأداء البعدي بعد تحييد أثر الفروق القبلية بين المجموعتين.

ويعكس هذا الفرق في المتوسطات المعدلة الفروق الحقيقية الناتجة عن طريقة التدريس باستخدام أدوات التقويم التكويني القائم على المهام، حيث تم حساب هذه المتوسطات في ضوء تحليل التباين الأحادي المصاحب ($ANCOVA$) الذي ضبط أثر القياس القبلي إحصائياً، مما يعزز من دقة النتائج وموضوعيتها.

وعليه، فإن ارتفاع المتوسط المعدل للمجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة يؤكد فاعلية البرنامج المستخدم في تنمية مهارة التفكير الاستدلالي الاستقرائي لدى طلبة الصف السادس الأساسي.

تُعزى نتائج التحسن في مهارات الاستدلال الاستقرائي إلى طبيعة التقويم التكويني القائم على المهام، الذي أتاح للطلبة الانتقال من تلقي القواعد إلى اكتشافها عبر فحص الأنماط وبناء التعميمات، بما ينسجم مع مبادئ النظرية البنائية. كما أسهمت التغذية الراجعة الفورية في توجيه مسار التفكير وتصويب الأخطاء، مما عزز الكفاءة الذاتية لدى الطلبة وفق منظور التعلم الاجتماعي المعرفي. كذلك، وفّرت المهام بيئة داعمة لتنمية التعلم المنظم ذاتيًا والمهارات ما وراء المعرفة من خلال التأمل في الأخطاء ومراقبة التفكير. وتتوافق هذه النتيجة مع دراسات حديثة أكدت فاعلية التقويم التكويني والتغذية الراجعة في تنمية مهارات الاستدلال (Maskos et al., 2025; Smit et al., 2023; Söderström, 2023; de Vries et al., 2022)، إضافة إلى دراسات عربية دعمت دور الاستراتيجيات النشطة في تطوير التفكير الرياضي.

وترى الباحثة أن هذا الأثر لا يعود إلى استخدام المهام بحد ذاتها، بل إلى حسن تصميمها وارتباطها بالمحتوى وملاءمتها للمرحلة النمائية للطلبة، مما يؤكد أهمية تبني التقويم التكويني القائم على المهام كمدخل فاعل في تنمية التفكير الاستدلالي.

النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الثاني والذي نصه

ما أثر استخدام أدوات التقويم التكويني القائم على المهام في تنمية مهارات التفكير الاستدلالي الاستنباطي في الرياضيات لدى طلبة الصف السادس الأساسي؟

للإجابة عن السؤال الفرعي الثاني قامت الباحثة بفحص الفرضية الثانية والمتعلقة بالسؤال الفرعي الثاني والتي نصها:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية وطلبة المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الاستدلالي الاستنباطي في الرياضيات يُعزى إلى طريقة التقويم (أدوات التقويم التكويني القائمة على المهام، التقويم التقليدي).

لاختبار الفرضية الفرعية الثانية للدراسة تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات طلبة المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية والمجموعة التجريبية التي درست وفق تطبيق استخدام أدوات التقويم التكويني القائم على المهام في تنمية مهارات التفكير الاستدلالي الاستنباطي وذلك في القياس البعدي وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول رقم (16).

جدول (16): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات الطلبة في مقياس تنمية مهارات التفكير الاستدلالي الاستنباطي في الرياضيات البعدي تبعا لمجموعتي الدراسة.

المجموعة	العدد	علامات اختبار مهارات التفكير الاستنباطي القبلي من (30)		علامات اختبار مهارات التفكير الاستدلالي الاستنباطي البعدي من (30)	
		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الضابطة	24	25.71	3.75	26.17	2.26
التجريبية	24	26.08	2.91	27.54	1.59

يُلاحظ من النتائج في الجدول (16) أن هناك فرقا ظاهريا في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في المقياس البعدي لتنمية مهارات التفكير الاستدلالي الاستقرائي نحو مادة الرياضيات بعد استخدام أدوات التقويم التكويني القائم على المهام، فقد بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (26.17) بانحراف معياري مقداره (2.26) في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (27.54) بانحراف معياري مقداره (1.59)، ولبين دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية قامت الباحثة باستخدام تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA)، ويظهر الجدول رقم (17) النتائج.

الجدول (17): نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA)، لأثر التدريس باستخدام أدوات التقويم التكويني القائم على المهام في المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبار التفكير الاستدلالي الاستنباطي البعدي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة الإحصائية	مربع إيتا (η^2)	حجم التأثير
الاختبار القبلي	45.757	1	45.757	15.896	*0.000		
طريقة التدريس	18.611	1	18.611	6.645	*0.015	0.261	كبير
الخطأ	129.535	45	2.879				
المجموع المصحح	197.979	47					

*دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

يتضح من نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA) وجود أثر دال إحصائياً لطريقة التدريس في تنمية مهارة التفكير الاستدلالي الاستنباطي البعدي بعد ضبط أثر الاختبار القبلي.

فقد أظهرت النتائج وجود أثر دال للاختبار القبلي، حيث بلغت قيمة ($F = 15.896$) عند مستوى دلالة ($\text{Sig} = 0.000$)، مما يدل على أن الأداء القبلي في مهارة التفكير الاستنباطي كان له تأثير معنوي في الأداء البعدي، وهو ما يؤكد أهمية ضبط هذا المتغير باستخدام تحليل التباين المصاحب.

كما بينت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية يُعزى إلى طريقة التدريس، حيث بلغت قيمة ($F = 6.645$) عند مستوى دلالة ($\text{Sig} = 0.015$)، وهي أقل من مستوى الدلالة المعتمد ($\alpha = 0.05$)، مما يشير إلى رفض الفرضية الصفرية، ومما يؤكد إلى وجود أثر لطريقة التدريس في تنمية مهارة التفكير الاستنباطي لصالح المجموعة التجريبية.

وبلغت قيمة مربع إيتا ($\eta^2 = 0.261$)، وهو ما يدل على حجم تأثير كبير وفقاً لمعايير كوهن، حيث إن القيم التي تزيد عن (0.14) تُعد ذات تأثير كبير. وهذا يعني أن ما نسبته (26.1%) من التباين في درجات التفكير الاستنباطي البعدي يُعزى إلى طريقة التدريس باستخدام أدوات التقويم التكويني القائم على المهام، وهي نسبة تفسير مرتفعة نسبياً في الدراسات التربوية.

وعليه، يمكن القول إن التدريس باستخدام أدوات التقويم التكويني القائمة على المهام كان ذا أثر إيجابي قوي في تنمية مهارة التفكير الاستدلالي الاستنباطي لدى طلبة الصف السادس الأساسي مقارنة بالطريقة التقليدية.

ولإظهار الفروق الحقيقية بين المجموعتين بعد ضبط أثر القياس القبلي، قامت الباحثة بحساب المتوسطات المعدلة كما هو موضح في الجدول (18).

جدول (18): المتوسطات المعدلة بعد ضبط أثر القياس القبلي

المجموعة	المتوسط المعدل	الخطأ المعياري
الضابطة	26.230	0.347
التجريبية	27.478	0.347

يتضح من جدول (18) الخاص بالمتوسطات المعدلة بعد ضبط أثر القياس القبلي وجود فرق بين المجموعتين في الأداء البعدي لمهارة التفكير الاستدلالي الاستنباطي.

فقد بلغ المتوسط المعدل لدرجات طلبة المجموعة الضابطة (26.230) بخطأ معياري مقداره (0.347)، في حين بلغ المتوسط المعدل لدرجات طلبة المجموعة التجريبية (27.478) وبالخطأ المعياري نفسه (0.347). ويشير ذلك إلى تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة بعد تحديد أثر الفروق القبلية إحصائياً.

ويعكس هذا الفرق في المتوسطات المعدلة الأثر الحقيقي لطريقة التدريس باستخدام أدوات التقويم التكويني القائم على المهام، إذ تم احتساب هذه المتوسطات في ضوء تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA)، الذي يضبط أثر القياس القبلي ويظهر الفروق الصافية الناتجة عن المتغير المستقل.

وعليه، فإن ارتفاع المتوسط المعدل للمجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة يدعم النتائج الإحصائية السابقة التي أشارت إلى وجود أثر إيجابي لطريقة التدريس في تنمية مهارة التفكير الاستدلالي الاستنباطي لدى طلبة الصف السادس الأساسي.

تُعزى نتائج التحسن في مهارات الاستدلال الاستنباطي إلى توظيف التقويم التكويني القائم على المهام، الذي نقل الطلبة من التطبيق الآلي للقواعد إلى تحليل المعطيات وربطها بالمفاهيم للوصول إلى استنتاجات منطقية مدعمة بالتبرير، بما يتسق مع مبادئ النظرية البنائية. كما أسهمت التغذية الراجعة الفورية والمناقشات الصفية في تصويب الأخطاء وتعزيز جودة التفكير، وفق منظور التعلم الاجتماعي المعرفي، في حين دعم هذا النمط التقويمي تنمية التعلم المنظم ذاتياً والمهارات ما وراء المعرفة من خلال مراجعة الاستنتاجات والتحقق من صحتها. وتتوافق هذه النتائج مع دراسات حديثة أكدت فاعلية التقويم التكويني في تنمية مهارات الاستدلال والتفكير العليا (Maskos et al., 2025; Smit et al., 2023; Söderström, 2023; de Vries et al., 2022)، إضافة إلى دراسات عربية داعمة. وترى الباحثة أن هذا الأثر يرتبط بجودة تصميم المهام وارتباطها بالمحتوى وملاءمتها للمرحلة النمائية، مما يؤكد أهمية دمج التقويم التكويني القائم على المهام في تدريس الرياضيات لتنمية التفكير الاستنباطي.

النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الثالث والذي نصه

ما أثر استخدام أدوات التقويم التكويني القائم على المهام في تنمية مهارات التفكير الاستدلالي الاستنتاجي في الرياضيات لدى طلبة الصف السادس الأساسي؟

للإجابة عن السؤال الفرعي الثالث قامت الباحثة بفحص الفرضية الثالثة والمتعلقة بالسؤال الفرعي الثالث والتي نصها:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية وطلبة المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الاستدلالي الاستنتاجي في الرياضيات يُعزى إلى طريقة التقويم (أدوات التقويم التكويني القائمة على المهام، التقويم التقليدي).

لاختبار الفرضية الفرعية الثالثة للدراسة تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات طلبة المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية والمجموعة التجريبية التي درست وفق تطبيق استخدام أدوات التقويم التكويني القائم على المهام في تنمية مهارات التفكير الاستنتاجي وذلك في القياس البعدي وكانت النتائج كما هو مبين في الجدول رقم (19).

جدول (19): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات الطلبة في مقياس تنمية مهارات التفكير الاستنتاجي في الرياضيات البعدي تبعا لمجموعتي الدراسة.

المجموعة	العدد	علامات اختبار مهارات التفكير الاستنتاجي القبلي من (35)		علامات اختبار مهارات التفكير الاستنتاجي الاستنباطي البعدي من (35)	
		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الضابطة	24	30.00	3.64	30.75	2.61
التجريبية	24	30.08	3.31	32.33	1.88

يلاحظ من النتائج في الجدول (19) أن هناك فرقا ظاهريا في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في المقياس البعدي لتنمية مهارات التفكير الاستدلالي الاستقرائي نحو مادة الرياضيات بعد استخدام أدوات التقويم التكويني القائم على المهام، فقد بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (30.75) بانحراف معياري مقداره (2.61) في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (32.33) بانحراف معياري مقداره (1.88)، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية قامت الباحثة باستخدام تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA)، ويظهر الجدول رقم (20) النتائج.

الجدول (20): نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA)، لأثر التدريس باستخدام أدوات التقويم التكويني القائم على المهام في المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبار التفكير الاستدلالي الاستنتاجي البعدي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة الإحصائية	مربع إيتا (η^2)	حجم التأثير
الاختبار القبلي	75.000	1	75.000	20.727	*0.000		
طريقة التدريس	23.682	1	23.682	6.545	*0.014	0.127	متوسط
الخطأ	162.834	45	3.619				
المجموع المصحح	267.917	47					

*دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

يتبين من نتائج جدول (20) الخاص بتحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA) وجود أثر دال إحصائياً لطريقة التدريس في تنمية مهارة التفكير الاستدلالي الاستنتاجي البعدي بعد ضبط أثر الاختبار القبلي.

فقد أظهرت النتائج وجود أثر دال إحصائياً للاختبار القبلي، حيث بلغت قيمة ($F = 20.727$) عند مستوى دلالة ($Sig = 0.000$)، مما يدل على أن الأداء القبلي في مهارة التفكير الاستنتاجي كان له تأثير معنوي في الأداء البعدي، الأمر الذي يعزز من ملاءمة استخدام تحليل التباين المصاحب لضبط الفروق القبلية بين المجموعتين.

كما أشارت النتائج إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية يُعزى إلى طريقة التدريس، حيث بلغت قيمة ($F = 6.545$) عند مستوى دلالة ($Sig = 0.014$)، وهي أقل من مستوى الدلالة المعتمد ($\alpha = 0.05$)، مما يشير إلى رفض الفرضية الصفرية، الأمر الذي يؤكد وجود أثر لطريقة التدريس في تنمية مهارة التفكير الاستدلالي الاستنتاجي لصالح المجموعة التجريبية.

وبلغت قيمة مربع إيتا ($\eta^2 = 0.127$)، وهو ما يشير إلى حجم تأثير متوسط يميل إلى الكبير وفقاً لمعايير كوهن، حيث يُعد $\eta^2 = 0.01$ حجمًا صغيراً، و $\eta^2 = 0.06$ متوسطاً، و $\eta^2 = 0.14$ فأكبر حجمًا كبيراً. وهذا يعني أن ما نسبته (12.7%) من التباين في درجات التفكير الاستنتاجي البعدي يُعزى إلى طريقة التدريس باستخدام أدوات التقويم التكويني القائم على المهام، وهي نسبة ذات دلالة تربوية معتبرة.

وعليه، يمكن الاستنتاج أن استخدام أدوات التقويم التكويني القائمة على المهام كان له أثر إيجابي واضح في تنمية مهارة التفكير الاستدلالي الاستنتاجي لدى طلبة الصف السادس الأساسي مقارنة بالطريقة التقليدية.

ولإظهار الفروق الحقيقية بين المجموعتين بعد ضبط أثر القياس القبلي، قامت الباحثة بحساب المتوسطات المعدلة كما هو موضح في الجدول (21).

جدول (21): المتوسطات المعدلة بعد ضبط أثر القياس القبلي

المجموعة	المتوسط المعدل	الخطأ المعياري
الضابطة	30.838	0.389
التجريبية	32.246	0.389

يتبين من جدول (21) الخاص بالمتوسطات المعدلة بعد ضبط أثر القياس القبلي وجود فرق بين المجموعتين في الأداء البعدي لمهارة التفكير الاستدلالي الاستنتاجي.

فقد بلغ المتوسط المعدل لدرجات طلبة المجموعة الضابطة (30.838) بخطأ معياري مقداره (0.389)، في حين بلغ المتوسط المعدل لدرجات طلبة المجموعة التجريبية (32.246) وبالخطأ المعياري نفسه (0.389). ويشير ذلك إلى تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة بعد تحديد أثر الفروق القبلية إحصائياً.

ويعكس هذا الفرق في المتوسطات المعدلة الفروق الحقيقية الناتجة عن طريقة التدريس باستخدام أدوات التقويم التكويني القائم على المهام، حيث تم حساب هذه المتوسطات في ضوء تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA)، الذي يضبط أثر القياس القبلي ويظهر الأثر الصافي للمتغير المستقل.

وعليه، فإن ارتفاع المتوسط المعدل للمجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة يعزز النتائج السابقة التي دلت على فاعلية البرنامج في تنمية مهارات التفكير الاستدلالي الاستنتاجي لدى طلبة الصف السادس الأساسي. تُعزى نتائج التحسن في مهارات التفكير الاستنتاجي إلى اعتماد التقويم التكويني القائم على المهام، الذي أتاح للطلبة تحليل المعطيات وربطها بالمفاهيم للوصول إلى استنتاجات منطقية، بدلاً من الاكتفاء بحفظ الإجراءات. ويُفسّر ذلك في ضوء النظرية البنائية التي تؤكد أن التعلم الفعّال يقوم على بناء المعرفة من خلال التفاعل النشط مع المهام، مما عزز قدرة الطلبة على نقل أثر التعلم إلى مواقف جديدة.

كما أسهمت التغذية الراجعة الفورية والمناقشات الصفية في تصويب الاستنتاجات وتنويع استراتيجيات التفكير، وفقاً للتعلم الاجتماعي المعرفي، بينما دعمت هذه الممارسات تنمية التعلم المنظم ذاتياً والمهارات ما وراء المعرفية من خلال التأمل في صحة النتائج.

وتتوافق هذه النتائج مع دراسات حديثة أكدت فاعلية التقويم التكويني في تنمية مهارات التفكير العليا والاستدلال (Maskos et al., 2025; Smit et al., 2023; Söderström, 2023; de Vries et al., 2022)، إضافة إلى دراسات عربية داعمة. وترى الباحثة أن هذا الأثر يرتبط بجودة تصميم المهام واندماجها في التدريس، مما يؤكد أهمية تبني هذا النوع من التقويم كمدخل فاعل لتنمية التفكير الاستنتاجي.

التوصيات

1. تبني التقويم التكويني القائم على المهام كمدخل أساسي في تدريس الرياضيات.
2. تصميم مهام رياضية واقعية تعزز مهارات الاستدلال وترتبط بالتعلم بالحياة.
3. تفعيل الحوار الرياضي والتغذية الراجعة المستمرة داخل الغرفة الصفية.
4. تضمين المناهج وأدلة المعلمين نماذج تطبيقية لأدوات التقويم القائم على المهام.
5. تنفيذ برامج تدريبية عملية للمعلمين حول تصميم المهام والتغذية الراجعة الفعالة.
6. توجيه الإشراف التربوي لدعم تطبيق التقويم التكويني وتقييم جودة ممارساته.
7. إجراء دراسات حول أثر التقويم التكويني على مهارات أخرى مثل التفكير الإبداعي.
8. تطبيق هذا النوع من التقويم في مراحل تعليمية مختلفة للتحقق من استمرارية فاعليته.
9. تنفيذ دراسات طولية لقياس استدامة أثر التعلم.
10. اعتماد مناهج بحث نوعية لفهم التحديات التطبيقية في البيئة الصفية.

أولاً: المراجع العربية

أبو ضاهر، محمد. (2021). التقويم التكويني ودوره في تحسين نواتج التعلم. *مجلة البحوث التربوية*، 38(2)، 145-167.

Abu Daher, M. (2021). Formative assessment and its role in improving learning outcomes. *Journal of Educational Research*, 38(2), 145-167.

عبد الرازق، حوراء. (2020). أثر استعمال استراتيجية جيغسو 2 في التحصيل الدراسي لمادة الفلسفة وعلم النفس لدى طالبات الصف الخامس الأدبي. *مجلة واسط للعلوم الإنسانية*، 16(46).

Abdul Razzaq, H. (2020). The effect of using the Jigsaw II strategy on academic achievement in philosophy and psychology among fifth-grade literary female students. *Wasit Journal for Human Sciences*, 16(46).

ثانياً: المراجع الأجنبية

Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31.

Bloom, B. S. (1968). Learning for mastery. *Evaluation Comment*, 1(2), 1-12.

Brookhart, S. M. (2013). How to create and use rubrics for formative assessment and grading. ASCD.

Darling-Hammond, L., & Adamson, F. (2014). Beyond the bubble test: How performance assessments support 21st century learning. Jossey-Bass.

de Vries, J. A., van der Roest, J., & van Vondel, S. (2022). The impact of an assessment for learning teacher professional development program on students' metacognition. *School Effectiveness and School Improvement*, 34(4), 1-21.

Facione, P. A. (2015). Critical thinking: What it is and why it counts. Insight Assessment.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.

Henderson, L., & Tallman, J. (2021). Classroom observation as a tool for formative assessment: Enhancing student learning through real-time feedback. *Journal of Educational Assessment*, 29(3), 245-260.

Heritage, M. (2010). Formative assessment: Making it happen in the classroom. Corwin Press.

Kingston, N., & Nash, B. (2011). Formative assessment: A meta-analysis and a call for research. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 30(4), 28-37.

Maskos, K., Schulz, A., Oeksuez, S. S., & Rakoczy, K. (2025). Formative assessment in mathematics education: A systematic review. *ZDM – Mathematics Education*, 57(2).

- National Council of Teachers of Mathematics (NCTM). (2023). Standards for teaching and learning mathematics: Effective practices for meaningful learning. NCTM.
- Piaget, J. (1972). Intellectual evolution from adolescence to adulthood. *Human Development*, 15(1), 1–12.
- Schildkamp, K. (2020). Formative assessment: A systematic review of critical issues. *Educational Research Review*, 30, 100331.
- Skinner, B. F. (1968). *The technology of teaching*. Appleton-Century-Crofts.
- Smit, R., Dober, H., Hess, K., Bachmann, P., & Birri, T. (2023). Supporting primary students' mathematical reasoning practice: the effects of formative feedback and the mediating role of self-efficacy. *Research in Mathematics Education*, 25(3), 277-300.
- Söderström, S. (2023). Computer-based formative assessment for problem solving. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 55(10), 1-20.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wiggins, G. (1990). The case for authentic assessment. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 2(2), 1–3.
- Wiliam, D. (2011). *Embedded formative assessment*. Solution Tree Press.
- Wiliam, D., & Leahy, S. (2015). *Embedding formative assessment: Practical techniques for K–12 classrooms*. Solution Tree Press.

عنوان البحث

**إدارة التغيير وأثرها على السلوك التنظيمي داخل المؤسسات (دراسة حالة:
شركة الزين للصناعات التحويلية)**

د. ميسرة خليل ادريس محمد¹، د. إدريس خليل ادريس محمد²

¹ إدارة الأعمال - السودان. بريد الكتروني: edrismaysarakhalil@yahoo.com

² إدارة الأعمال - السودان. بريد الكتروني: Maysara7004@gmail.com

HNSJ, 2026, 7(5); <https://doi.org/10.53796/hnsj75/49>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/75/49>

تاريخ النشر: 2026/05/01م

تاريخ القبول: 2026/04/22م

تاريخ الاستقبال: 2026/04/15م

المستخلص

تهدف الورقة إلى إبراز مفهوم وأهمية إدارة التغيير وكيفية توجيه السلوك التنظيمي في المؤسسات نحو مواكبة التغييرات في البيئات الداخلية والخارجية وتعزيز القدرة التنافسية وبالتالي تقديم السلعة أو الخدمة التي يتوقعها العميل، تكمن المشكلة الرئيسية في الورقة في: كيف تحقق إدارة التغيير الأثر المطلوب على السلوك التنظيمي داخل المؤسسات؟ استخدم الباحث المنهج الاستنباطي لاختيار الفرضيات ثم المنهج الوصفي لوصف الحاضر والظواهر والحقائق ذات العلاقة بالموضوع ثم المنهج الاستقرائي لتحليل البيانات بغرض الوصول إلى نتائج، أُتبع في جمع البيانات الأولية أدوات الملاحظة والمقابلة والتقارير والاستبانة والبيانات الثانوية الكتب، المراجع، المجالات، الدراسات السابقة وشبكة الإنترنت. تم اختيار عدد من الفرضيات لتحقيق أهداف الورقة منها، أن هنالك علاقة ذات دلالة إحصائية بين أثر إدارة التغيير على السلوك التنظيمي داخل المؤسسات، وجود علاقة إحصائية بين السلوك التنظيمي وتعزيز القدرة التنافسية للمؤسسة. توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، منها: تتبنى الشركة إدارة التغيير بجدية لمواكبة المتغيرات في البيئة، تؤثر إدارة التغيير إيجابياً على السلوك التنظيمي، أن هنالك تحديات كبيرة تواجه إدارة التغيير في توجيه اتجاهات الموظفين نحو التغيير في العمل والمؤسسة، فعالية إدارة التغيير تعزز من القدرة التنافسية للمؤسسة. اختتمت الدراسة بعدد من التوصيات وكان أبرزها، على الإدارة وضع خطة واضحة للتغيير، توفير التدريب والتطوير للموظفين والتواصل الجيد معهم وإدارة مقاومة التغيير بشكل فعال وعلى المراكز البحثية نشر الدراسات التي تساعد في كيفية إدارة التغيير بطريقة فعالة.

الكلمات المفتاحية: إدارة التغيير، التنظيم، السلوك التنظيمي، القدرة التنافسية.

RESEARCH TITLE**Change Management and its Impact on Organizational Behavior within Institutions (Study of Al-Zain Converting Industries Company)****Abstract**

The paper aimed to shed light on the concept of change management and how to guide organizational behavior in institutions to keep up with changes in internal and external environments, enhance competitiveness, and consequently deliver the product or services expected by the customer. The main problem addressed in the paper is: how change management achieve the desired impact on organizational behavior within institutions?

The researcher used the deductive method to select hypotheses, and the descriptive method to describe the current state of the company and the phenomena and facts related to the topic, and the inductive method to analyze data in order to reach results.

For collecting primary data, the researcher followed tools such as observation, meeting, reports, and questionnaires, and for secondary data, books, references, journals, newspapers, previous studies, and the Internet were used.

The researcher was selected some hypotheses to achieve the objectives of the paper, including the existence of a statistically significant relationship between the impact of change management and organizational behavior within institutions, and the existence of a statistical relationship between organizational behavior and enhancing the institution's competitive capability.

The study found a number of results, including: the company adopts change management seriously to keep up with environmental changes, change management positively affects organizational behavior, there are significant challenges facing change management in guiding employees' attitudes toward work and the organization, and the effectiveness of change management enhances the institution's competitive ability.

The study concluded with a number of recommendations, the most prominent of which the management to set a clear plan for change, provide training and development for employees, communicate well with them, effectively manage resistance to change, and for research centers to publish studies that help in effectively managing change.

Key Words: Change management, Organization, organizational behavior, competitiveness.

المقدمة:

إن التغييرات البيئية التكنولوجية والاقتصادية والسياسية والاجتماعية والقانونية التي تعاضم أثرها في عالم يتسم بمنافسة شديدة ومع تنوع السلع والخدمات وتغير أذواق المستهلكين أصبح الحصول على الأسواق الكبرى التي تكاثرت اختصاصاتها لا يتأتى إلا باستخدام مفاهيم وسياسات واستراتيجيات ضرورية يقوم بها المديرون لإدارة التغيير بطريقة فعالة تؤثر إيجاباً في العاملين وابتكار الوسائل لمواكبة التغييرات البيئية ومعالجة العقبات للحصول على الحصة السوقية والتأثير على المستهلك ودفعه للتسوق والشراء، مما سبق لابد لأي منظمة من أن تنظم تدفق غزير من المعلومات البيئية إلى المديرين للمساعدة في إدارة التغيير لتحقيق ميزات تنافسية تتقدم بها عن المنظمات الأخرى فضلاً عن مواجهة التحديات والمخاطر، إدارة التغيير أصبحت ضرورة حتمية لضمان البقاء والنجاح في بيئة الأعمال المتغيرة.

مشكلة الدراسة:

تكمن المشكلة الرئيسية في الورقة في هل تحقق إدارة التغيير الأثر المطلوب على السلوك التنظيمي داخل المؤسسات؟ وانبثقت من السؤال الرئيسي التساؤلات الفرعية الآتية:

أ. هل توجد علاقة بين إدارة التغيير والسلوك التنظيمي داخل المؤسسة؟

ب. هل تؤثر البيئة على السلوك التنظيمي؟

ج. ما هو أثر السلوك التنظيمي على المؤسسات؟

أهداف الدراسة:

هنالك أهداف عديدة يرجى تحقيقها من هذه الدراسة يمكن أن نختار منها:

أ. التعرف على مفهوم واستراتيجيات إدارة التغيير.

ب. التحديات التي تواجه إدارة التغيير.

ج. المؤثرات البيئية.

د. مفهوم السلوك التنظيمي.

هـ. أثر إدارة التغيير على السلوك التنظيمي ونجاح المؤسسات.

أهمية الدراسة:

تتبع أهمية هذه الدراسة في إن إدارة التغيير ذات أهمية كبرى للمنظمات فهي تؤثر في أعمال المنظمات ونجاحها وترسم معالم الطريق لتحديد مسارها المستقبلي، والسلوك التنظيمي هو السلاح للتميز والذي يقود المنظمة للوصول إلى أهدافها، ويمكن الاستفادة من هذه الدراسة في أن تكون دليلاً للمؤسسات في التعرف على أهمية إدارة التغيير وأثره على السلوك التنظيمي للتكيف مع المتغيرات السريعة والمتلاحقة بكفاءة عالية.

فروض الدراسة:

تقوم هذه الدراسة على الفرضيات الآتية:

أ. هنالك علاقة ذات دلالة إحصائية بين أثر إدارة التغيير على السلوك التنظيمي داخل المؤسسات.

ب. وجود علاقة إحصائية بين السلوك التنظيمي وتعزيز القدرة التنافسية للمؤسسة.

مصادر المعلومات:

اعتمدت الدراسة للحصول على المعلومات الآتي:

1. المصادر الأولية وأدواتها: الملاحظة، المقابلة، التقارير والاستبانة.
2. المصادر الثانوية وأدواتها: المراجع، الكتب، المنشورات، الرسائل والشبكة الدولية للمعلومات.

المصطلحات ذات الصلة بالدراسة:

- أ. إدارة التغيير: إدارة التغيير هي عملية تطبيق المعرفة والقدرات والأساليب لتعريف متطلبات التغيير وتخطيط وتنفيذ التغيير في المؤسسة (Kotter, 1996).
- ب. السلوك التنظيمي: هو سلوك الأفراد والجماعات داخل المنظمات، ومدى تأثيرهم على أداء المنظمة (عبد الرحيم، 2012).
- ج. القدرة التنافسية: هي قدرة المنظمة على تقديم منتجات أو خدمات ذات جودة عالية وبأسعار تنافسية، وتحقيق رضا العملاء، والحفاظ على موقعها في السوق (عبد الرحيم ، مرجع سابق).

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الاستنباطي لاختيار الفرضيات ثم المنهج التاريخي للوقوف على ماضي شركة الزين للصناعات التحويلية والمنهج الوصفي لوصف الحاضر والظواهر والحقائق ذات العلاقة بموضوع الدراسة ثم المنهج الاستقرائي لتحليل البيانات بغرض الوصول إلى نتائج.

الدراسات السابقة:

تناول (قطب، 2024). إدارة التغيير التنظيمي: الطريق إلى التحول المؤسسي الناجح، هدفت دراسته إلى إبراز دور التغيير التنظيمي وأثره في نجاح المؤسسة وتطرق إلى أسباب تبني التغيير، استخدم الباحث المنهج الوصفي لوصف الحاضر والظواهر والحقائق ذات العلاقة بموضوع الدراسة ثم المنهج الاستقرائي لتحليل البيانات بغرض الوصول إلى نتائج. توصل الباحث إلى عدة نتائج منها: إن إدارة التغيير التنظيمي أحد العناصر الحاسمة لضمان استمرارية المؤسسات ونجاحها في مواجهة تحديات البيئة المتغيرة باستمرار، وأن هنالك عدة تحديات تواجه إدارة التغيير كالعوامل الاقتصادية والتكنولوجية والتغيرات السريعة في الأسواق. أوصت الدراسة بأن على المديرين بناء رؤية واضحة لإدارة التغيير، إشراك الموظفين في إدارة التغيير وإبقائهم على اطلاع دائم بأهداف التغيير.

الباحثان (الحمو، ديوب، 2016)، تناولوا أثر القيادة التحويلية على الأداء التنظيمي، دراسة ميدانية على شركة الاتصالات الخلوية سيرياتيل، تستعرض هذه الدراسة مفهوم القيادة التحويلية وعناصرها وتعريف الأداء التنظيمي وقياسه من خلال الأداء المقارن والأداء الداخلي، وتهدف الدراسة إلى معرفة أثر القيادة التحويلية لدى المدراء العاملين في مراكز شركة سيرياتيل في دمشق كعينة عن مراكز خدمات الشركة في سوريا على الأداء التنظيمي للشركة. وتوصلت الدراسة إلى أن هناك تأثيراً لعناصر القيادة التحويلية والتمثلة بالحفز الإلهامي والاعتبار الفردي والتمكين على الأداء التنظيمي والتمثل بالأداء المقارن والأداء الداخلي. وكذلك توصلت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق معنوية بين أفراد عينة الدراسة بالنسبة للعلاقة بين القيادة التحويلية والأداء التنظيمي.

تناول الباحثان (العماري، شمسي، 2025)، أثر إدارة التغيير على كفاءة الأداء الوظيفي للعاملين، دراسة تطبيقية على مراكز الرعاية النهارية في المنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية، هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى تمكن مراكز الرعاية النهارية بالمملكة العربية السعودية من تطبيق استراتيجيات إدارة التغيير لأحداث التغيير في القيم والاتجاهات والهياكل التنظيمية، وتحديد مستوى أداء العاملين في هذه المراكز، والتعرف على دلالة الفروق في مستوى إدارة التغيير وأداء العاملين حسب متغيرات الجنس، والعمر والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي وتكونت عينة الدراسة من (91) موظفاً وموظفة من العاملين، تم اختيارها بالطريقة العشوائية. تبين من النتائج مدى تمكن المراكز من تطبيق استراتيجيات إدارة التغيير لأحداث التغيير في القيم والاتجاهات والهياكل التنظيمية لتناسب مع الاحتياجات الجديدة والتغيرات الهائلة لزيادة كفاءتها، وإن أكثر مجالات تطبيق استراتيجيات إدارة التغيير كان التغيير في القيادة، ثم التغيير في الهيكل التنظيمي، ثم التغيير بالثقافة، وجاء التغير في التكنولوجيا في المرتبة الأخيرة. كما توصلت النتائج إلى أن مستوى أداء العاملين في مراكز الرعاية النهارية جاء بدرجة مرتفعة. بناءً على النتائج توصي الدراسة بزيادة الاهتمام بتطبيق إدارة التغيير في مراكز الرعاية النهارية بالمملكة العربية السعودية لما تبين من تأثيره الإيجابي على أداء العاملين في هذه المراكز. وإلحاق العاملين بدورات تدريبية في إدارة التغيير وربط ذلك بنظام الحوافز.

تحليل الدراسات السابقة:

بيّنت الدراسات السابقة أعلاه إدارة التغيير وتأثيرها على الأداء الوظيفي حيث ركّزت في أثر إدارة التغيير على التنظيم الرسمي للمؤسسات وعلى كفاءة المؤسسات والعاملين، وأثر التغيير في تعديلات الهياكل التنظيمية وثقافة المنظمة بما يتواءم مع التغيرات البيئية المختلفة، لم تتطرق الدراسات السابقة إلى التنظيم الغير رسمي في المؤسسات وعلاقة العاملين مع بعضهم البعض لاسيما الاتجاهات النفسية وأثر التغيير على أهدافهم الشخصية وكيفية تكاملها مع أهداف المؤسسة وما يترتب على ذلك من الرضا الوظيفي للعاملين وعلاقته على تحسن الأداء ومواكبة التغيير.

تميزت هذه الدراسة بالتركيز على الجانب الغير رسمي في التنظيم وبيّنت أثره بصورة واضحة على مواكبة التغيرات وما يترتب على ذلك من تحسين الأداء وبالتالي تحقيق أهدافهم الشخصية وأهداف المؤسسة وتحقيق الميزات التنافسية ونجاح المؤسسة.

الإطار النظري:

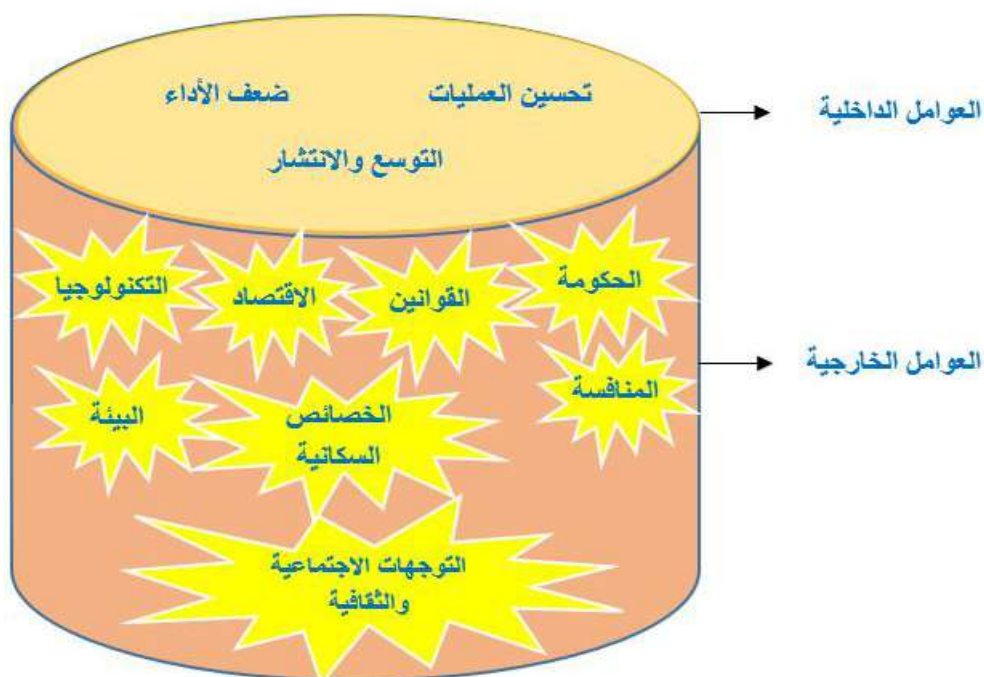
المبحث الأول: مفهوم إدارة التغيير:

إدارة التغيير هي العملية التي تستخدم فيها الموارد والأدوات والاستراتيجيات لمساعدة الأفراد على الاستعداد بشكل صحيح لفترة انتقالية في الشركة، وهي تشير إلى العملية الممنهجة التي تهدف إلى الانتقال من الوضع الحالي إلى وضع مستقبلي مرغوب فيه داخل المؤسسة من خلال تحويل نشاطات المنظمة، والعمليات وتغيير المعتقدات، والقيم، والاتجاهات، وهيكل المنظمة، أي إنّ التغيير التنظيمي هو استراتيجية تعليمية استجابةً لقوى ضاغطة تقوم على أساس دفع العاملين لتنفيذ الاستراتيجيات الجديدة وتقبلهم لبعض التغيرات سواء على صعيد المنظمة، أو على صعيد بعض السلوكيات لتستطيع المنظمة أن تكيف نفسها لمواجهة التغيرات المختلفة في المجالات التكنولوجية والاجتماعية والاقتصادية.

أنواع التغيير التنظيمي:

- أ. التغيير البنوي. وهو يتعلق بإعادة هيكلة الأقسام، وتوزيع المسؤوليات، وإعادة تصميم سير العمل.
- ب. التغيير الاستراتيجي. يشمل تحديث الرؤية والرسالة وتغيير الأهداف والخطط الاستراتيجية.
- ج. التغيير الثقافي. يتعلق بتغيير القيم، والسلوكيات، والعادات السائدة داخل بيئة العمل.
- د. التغيير التكنولوجي. تحديث الأدوات والأنظمة والبرامج المستخدمة في العمليات اليومية.

شكل (1): أسباب التغيير التنظيمي



المصدر: إعداد الباحث 2022

أسباب التغيير التنظيمي:

ترجع أسباب التغيير التنظيمي إلى عدة عوامل داخلية وعوامل خارجية، فهي كالتالي: (قطب، مرجع سابق).

1. العوامل الداخلية: وهي التي تؤثر على الأداء الداخلي في المنظمة وتشمل:

- أ. تحسين العمليات. تسعى الإدارة دائماً إلى تقليل هدر الموارد ورفع كفاءة العمليات الداخلية، وهو ما يمكن أن يزيد من فعالية المؤسسة.
- ب. ضعف الأداء. قد تتعرض المؤسسة لنقاط ضعف تؤثر في إنتاجيتها، ما يستدعي تدخلاً سريعاً لمعالجة هذه المشكلات.
- ج. التوسع والانتشار. في بعض الأحيان، قد تسعى المؤسسة إلى التوسع، سواء من خلال افتتاح فروع جديدة أو إدخال خطوط إنتاج جديدة بهدف التكيف مع احتياجات السوق المتغيرة.

2. العوامل الخارجية: وهي العوامل الخارجية التي تؤثر في بقاء المؤسسة ونجاحها السوقي وتشمل التالي:

- أ. الحكومة. التغييرات في السياسات الحكومية تدفع المنظمات إلى التغيير في استراتيجياتها حسب التوجيهات الحكومية المطلوبة، مثال توطيد منتجات معينة أو القيود عليها.
- ب. القوانين والتشريعات. تعديلات القوانين والتشريعات تلزم المنظمة بالتغيير نحو التماشي معها، كقوانين الاستثمار ونحوها.
- ج. المنافسة المتزايدة. يمكن أن تدفع الشركات إلى إجراء تغييرات لتحافظ على قدرتها التنافسية مع المنظمات الأخرى للحفاظ على حصتها السوقية.
- د. التطور التكنولوجي. من العوامل الرئيسية التي تدفع إلى التغيير، إدخال أنظمة جديدة لتحسين الكفاءة وزيادة الإنتاجية.

- هـ. الأمور الاقتصادية. يمكن أن تستدعي الأزمات الاقتصادية التكيف مع الانكماش الاقتصادي أو التغيير في معدلات الفائدة، مما يفرض على المؤسسات إعادة التفكير في استراتيجياتها.
- و. الخصائص السكانية. كالتغيرات الديمغرافية في تركيبة السكان أو التغيرات في العمر والتعليم ونمط الحياة.
- ز. العوامل البيئية. العوامل المؤثرة على المواد الخام وإنتاجها، كشح الأمطار أو الزلازل والبراكين أو الآفات أو تأثر طرق سلاسل التوريد بفعل العوامل البيئية وخلافها.
- ح. التوجهات الاجتماعية والثقافية. كالقيم والمعتقدات والثقافة المجتمعية التي تؤثر في سلوك الناس.

أهمية إدارة التغيير في المؤسسات:

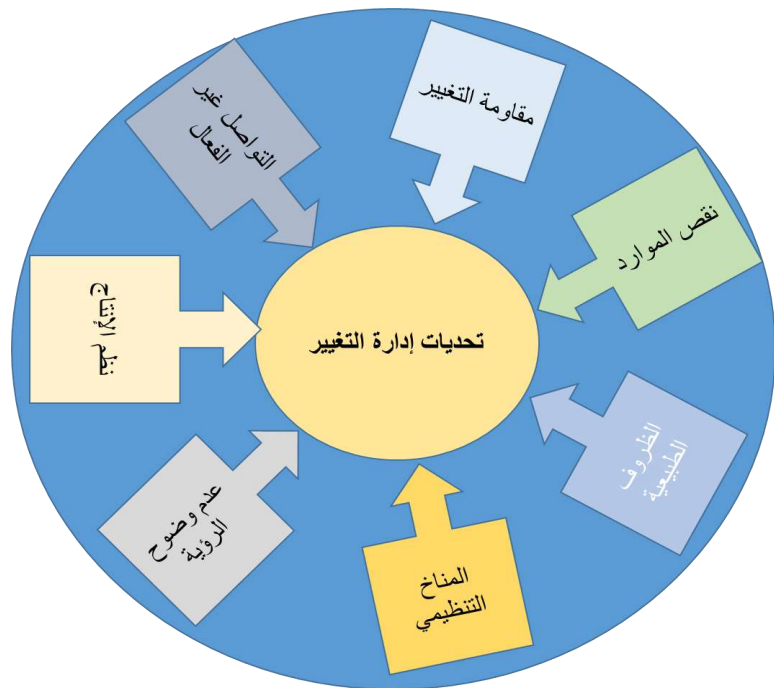
إدارة التغيير تلعب دوراً حاسماً في ضمان نجاح المنظمات في مواجهة التحديات المستمرة وتحقيق أهدافها بفعالية، وتتبع أهمية إدارة التغيير في المنظمات على عدة اتجاهات:

1. التكيف مع التغيرات السريعة. في ظل التغيرات السريعة في السوق، تعتبر إدارة التغيير الذاتي أداة حيوية تساعد المؤسسات على التكيف مع المتغيرات، فالتكنولوجيا الجديدة والابتكارات تُجبر المنظمات على تحديث استراتيجياتها ونماذج أعمالها.
2. تحسين الأداء. يمكن أن تؤدي الإدارة الفعالة للتغيير إلى تحسين الأداء من خلال تعزيز الكفاءة وزيادة الإنتاجية، فتنفيذ التغيرات المدروسة يمكن أن يُحرم المعوقات ويُطلق العنان للقدرة غير المستغلة.
3. تعزيز الابتكار. تعزز إدارة التغيير المؤسسي الفعالة بيئة من الابتكار والتطوير. من خلال توفير مساحة لتجربة أفكار جديدة وتطبيقها، يصبح بإمكان الموظفين المساهمة بشكل أكبر في تحسين العمليات والمنتجات.
4. تحقيق الرضا الوظيفي. عندما تُدار عمليات التغيير بعناية، يشعر الموظفون بأنهم جزء من العملية، مما يعزز من ولائهم ورضاهم عن العمل. المشاركة في صنع القرار والتعبير عن الآراء يمكن أن يُحسن من مستوى التفاعل والتعاون في المؤسسة.
5. تجنب الفشل. تعتبر إدارة التغيير وسيلة فعالة لتقليل أوجه الفشل الناتجة عن المقاومة الداخلية أو عدم وضوح الرؤية، فبما أن التغيير قد يكون مصدر قلق للموظفين، فإن إدارة التغيير تساهم في معالجة هذه المخاوف.
6. تحقيق التنافسية. في سوق دائم التغير، تعد القدرة على التكيف والابتكار من العوامل الحاسمة للتميز. إن إستراتيجيات إدارة التغيير الفعالة تُعزز من قدرة المؤسسات على التنافس والنجاح.
7. تعزيز الالتزام: تساعد على تعزيز الالتزام الوظيفي للعاملين من خلال مشاركتهم في عملية التغيير.
8. تحسين رضا العملاء: تساعد على تحسين رضا العملاء من خلال تقديم خدمات ومنتجات أفضل.
9. زيادة المرونة: تساعد على زيادة المرونة المؤسسية من خلال التكيف مع التغيرات المستمرة.
10. زيادة الكفاءة: تساعد على زيادة الكفاءة والإنتاجية من خلال تطبيق أفضل الممارسات والتقنيات الحديثة.
11. إعادة الهيكلة: تساعد على إعادة الهيكلة المؤسسية من خلال تحديث الهياكل التنظيمية والعمليات.
12. التغيير الثقافي: تساعد على تغيير الثقافة المؤسسية من خلال تعزيز القيم والسياسات الجديدة.
13. تحسين التواصل: تساعد على تحسين التواصل بين الأقسام المختلفة والمستويات الإدارية.

التحديات التي تواجه إدارة التغيير:

1. مقاومة التغيير. مقاومة التغيير هي رد فعل طبيعي لدى الأفراد والمنظمات تجاه أي تغييرات جديدة، قد تكون فردية أو جماعية، وتنتج عن مخاوف من فقدان المألوف، الخوف من الفشل، الشعور بعدم الكفاءة، أو عدم وضوح الفوائد الناتجة عن التغيير. كما يمكن أن تنشأ مقاومة بسبب ثقافة المؤسسة أو نقص الثقة في القيادة. ويمكن إدارتها من خلال استراتيجيات واضحة تشمل التواصل، المشاركة، التدريب والتحفيز.
2. نقص الموارد. إن أحد أكبر التحديات التي تواجهها المؤسسات هو نقص الموارد، يشير نقص الموارد إلى الحالة التي لا تتوفر فيها موارد كافية لتلبية متطلبات التغيير، ويمكن أن يحدث هذا نتيجة لمجموعة متنوعة من الأسباب، مثل قيود الميزانية، أو حجم الفريق، أو قيود الوقت. بغض النظر عن السبب، يمكن أن يكون لنقص الموارد تأثير كبير على نجاح المشروع، حيث يمكن أن يؤدي إلى التأخير، ومشكلات الجودة، وتقويت المواعيد النهائية، ولإدارة نقص الموارد بشكل فعال من المهم فهم الأسباب الجذرية والحلول المحتملة ووضع استراتيجيات تحسين الموارد في مواجهة النقص.
3. التواصل غير الفعال. التواصل الجيد هو عنصر أساسي في نجاح إدارة التغيير، إذا لم يكن هناك وضوح في الرسائل، فقد يؤدي ذلك إلى الفوضى وعدم الفهم.
4. عدم وضوح الرؤية. في بعض الأحيان، قد يكون لدى الإدارة رؤية غير واضحة للتغيير، مما يجعل من الصعب تنفيذ الاستراتيجيات بفعالية.
5. المناخ التنظيمي. الجو العام الذي يسود المنظمة وأنماط العمل السائدة والذي يؤثر بصورة فاعلة في الإنتاجية.
6. الظروف الطبيعية. تلعب الظروف الطبيعية دوراً مؤثراً في العمل كالأمتار والبرد والحرارة والرطوبة والغاز والأترية، يمكن أن تكون عوامل سلبية على جو العمل ويصيب بعضها العاملين بالأمراض كما يؤدي بعضها إلى عرقلة حركة الإنتاج.
7. نظم الإنتاج. تؤثر النظم المستخدمة في الإنتاج من حيث التكنولوجيا والمعدات والآلات وسياسة الإنتاج وسلوكيات العمل كلها تؤثر في سلوك العاملين.

شكل (2): التحديات التي تواجه إدارة التغيير



المصدر: إعداد الباحث 2022

استراتيجيات التغيير:

هنالك العديد من الاستراتيجيات التي تساعد في إدارة التغيير أبرزها نموذج كوتر للتغيير، وضع "جون كوتر" Harvard Business Review الأستاذ بكلية هارفارد للأعمال نموذجاً للتغيير يتألف من 8 خطوات عام 1995، يهدف لتمكين التغيير في الشركات بالطريقة الصحيحة لخلق القيمة المطلوبة وضمان عدم فشل جهود التغيير. وهذه المراحل كالتالي:

- إعلان حالة الطوارئ. يجب أن يشعر الجميع بأن التغيير حتمي وضروري لبقاء المؤسسة.
- وضع رؤية واستراتيجية واضحة للتغيير. من خلال تحديد الأهداف التي تسعى الشركة للوصول إليها لتكون بمثابة خطة إرشادية للتغيير.
- خلق تحالف قوي. ويتم تشكيله من قبل قلة من الأفراد الذين يكونون على قدر عالي من المسؤولية.
- نشر الرؤية وتعميمها. يجب مشاركة رؤية الشركة مع العملاء والموردين والموظفين بجميع طرق الاتصال إزالة العقبات من أمام التغيير. يجب على إدارة الشركة إزالة جميع العوائق التي قد تواجه عملية التغيير.

شكل (3): نموذج كوتر للتغيير



المصدر: <https://www.bing.com/images/search>

- تحقيق أهداف قصيرة المدى. من الضروري تحقيق نجاحات خلال فترات قصيرة ومتقاربة، لتحفيز الموظفين وإعطائهم أسباب للاستمرار بعملية التغيير.
- تعزيز النجاحات الصغيرة والتحفيز نحو المزيد. يجب الحفاظ على الحماس لدى الموظفين في كل مرة يتم تحقيق إنجاز حتى الوصول للنتيجة النهائية.

- ترسيخ التغيير واعتماده كجزء من ثقافة الشركة. بعد الوصول للأهداف الكاملة يجب أن يصبح التغيير جزءاً من مبادئ وقيم الشركة.

مهام إدارة التغيير:

تُعد إدارة التغيير عنصراً حاسماً في نجاح المشاريع والتحولات التنظيمية، خاصة في ظل التطورات التكنولوجية السريعة والتغيرات في بيئة الأعمال. تعتمد هذه العملية على مجموعة من المهام المتسلسلة والمتربطة والتي تضمن تحقيق الأهداف المرجوة مع تقليل مقاومة التغيير وزيادة قبوله. وهي في النقاط التالية:

1. التخطيط للتغيير. أولاً، تبدأ إدارة التغيير بمهام التخطيط للتغيير، حيث يتم تحليل الوضع الحالي للمنظمة أو الفريق لتحديد نقاط أو الفريق لتحديد نقاط القوة والضعف. يتم بعد ذلك تحديد الحاجة إلى التغيير، سواء كانت لتحسين الكفاءة، أو التكيف مع متطلبات السوق، أو تنفيذ تقنيات جديدة. بناءً على ذلك، يتم وضع خطة مفصلة تشمل الأهداف، والخطوات، والموارد المطلوبة، والجدول الزمني لتنفيذ التغيير. هذه الخطة تعمل كخارطة طريق لتوجيه الجهود نحو تحقيق النتائج المرجوة.
2. تحليل أصحاب المصلحة. ثانياً، تأتي مهمة تحليل أصحاب المصلحة، حيث يتم تحديد الأفراد أو الفرق أو الجهات التي ستتأثر بالتغيير، يتم تحليل تأثير التغيير على كل فئة من أصحاب المصلحة وفهم مخاوفهم وتوقعاتهم، بعد ذلك يتم تصنيف أصحاب المصلحة حسب درجة التأثير لتحديد كيفية التعامل مع كل فئة. هذا التحليل يساعد في تصميم استراتيجيات اتصال فعالة وتقليل مقاومة التغيير.
3. بناء رؤية واضحة للتغيير. ثالثاً، يتم بناء رؤية واضحة للتغيير، حيث يتم توضيح كيف سيبدو الوضع بعد التغيير وما هي الفوائد المتوقعة. هذه الرؤية تعمل كحافز للأفراد والفرق لتبني التغيير ويتم بعد ذلك نشر الرؤية عبر قنوات اتصال مختلفة لضمان فهم جميع الأطراف المعنية لأهميتها وكيفية تحقيقها، الرؤية الواضحة تساعد في خلق إحساس بالهدف المشترك وتوحيد الجهود نحو تحقيق الأهداف.
4. تصميم استراتيجية الاتصال. رابعاً، يتم تصميم استراتيجية الاتصال، حيث يتم تحديد الرسائل الرئيسية التي توضح أسباب التغيير، وفوائده، وكيفية تنفيذه. يتم اختيار قنوات الاتصال المناسبة مثل الاجتماعات، والبريد الإلكتروني، والمنصات الرقمية لنشر هذه الرسائل. يتم أيضاً ضمان التواصل المستمر من خلال توفير تحديثات منتظمة حول تقدم التغيير والإجابة على الأسئلة والاستفسارات. التواصل الفعال يلعب دوراً رئيسياً في بناء الثقة وتقليل الشكوك.
5. إدارة مقاومة التغيير. خامساً، يتم إدارة مقاومة التغيير، حيث يتم تحديد أسباب المقاومة مثل الخوف من المجهول، أو فقدان السيطرة، أو عدم الثقة في القيادة. يتم بعد ذلك تطوير خطط لمواجهة هذه المقاومة من خلال تقديم التدريب، أو المشاركة في عملية التغيير، أو تقديم حوافز وتعزيز الدعم النفسي والمهني للأفراد ليساعد في تخفيف المخاوف وزيادة قبول التغيير.
6. التدريب والتطوير. سادساً، يتم التركيز على التدريب والتطوير، حيث يتم تقييم الفجوات في المهارات والمعارف المطلوبة لتنفيذ التغيير ويتم تصميم برامج تدريبية وورش عمل لتمكين الأفراد من اكتساب المهارات اللازمة، يتم أيضاً ضمان الاستمرارية من خلال توفير فرص تعلم مستمرة لضمان التكيف مع التغيرات المستقبلية. التدريب الفعال يعد عنصراً أساسياً لنجاح التغيير.

7. تنفيذ التغيير. سابعاً، يتم تنفيذ التغيير، حيث يتم تنسيق الجهود بين الفرق المختلفة لضمان تنفيذ التغيير وفقاً للخطة الموضوعية، يتم مراقبة التقدم وتحديد أي انحرافات عن الخطة ويتم إجراء تعديلات على الخطة بناءً على التغذية الراجعة والنتائج المرحلية. هذه المرحلة تتطلب إدارة دقيقة للموارد والوقت لضمان تحقيق الأهداف.

8. تعزيز التغيير. ثامناً، يتم تعزيز التغيير، حيث يتم تشجيع الأفراد على تبني السلوكيات والممارسات الجديدة من خلال الحوافز والتقدير. يتم أيضاً تضمين التغيير في الثقافة التنظيمية لضمان أن يصبح جزءاً من القيم والممارسات اليومية للمنظمة. توفير الدعم المستمر للأفراد يساعد في ضمان استمرارية التغيير.

9. تقييم النتائج. تاسعاً، يتم تقييم النتائج، حيث يتم قياس مدى تحقيق الأهداف المرجوة من التغيير باستخدام مؤشرات الأداء الرئيسية ويتم جمع التغذية الراجعة من الأفراد والفرق حول عملية التغيير وفعاليتها، يتم أيضاً توثيق الدروس المستفادة لتحسين عمليات التغيير المستقبلية. التقييم الدوري يساعد في تحديد النجاحات والتحديات وضمان تحقيق النتائج المستدامة.

10. إدارة المعرفة. أخيراً، يتم إدارة المعرفة، حيث يتم توثيق جميع الخطوات والإجراءات المتخذة خلال عملية التغيير. يتم إنشاء قاعدة معرفية لتخزين المعلومات والدروس المستفادة لاستخدامها في المشاريع المستقبلية ويتم أيضاً نشر المعرفة مع الفرق الأخرى لتعميم الفوائد وضمان استمرارية التحسين.

السلوك التنظيمي:

تعددت التعريفات الخاصة بالسلوك التنظيمي من قبل الكتاب، منهم من قال هو سلوك الأفراد والجماعات وتصرفاتهم داخل التنظيم، ومنهم من قال هي الدراسة العلمية والمنهجية لسلوك الإنسان في المنظمة بحيث يشمل سلوك الأفراد والجماعات وتفاعلها مع الهيكل التنظيمي لرفع وتحسين الفاعلية التنظيمية، (إسماعيل، 2007م).

لماذا الاهتمام بدراسة السلوك التنظيمي:

اهتمت البحوث الإدارية بدراسة السلوك التنظيمي، حتى أصبح السلوك التنظيمي علم قائماً بذاته، يرتبط في تفسيره بالظواهر المتعلقة به على عدد من العناصر التي تشمل ما يلي:

- أ. يرتبط بالعلوم الأخرى كالاقتصاد، السياسة، الإدارة والهندسة الصناعية.
- ب. يعتمد على كل ما يحيط بالفرد من مؤثرات تتداخل لتوجيه سلوكه، فهو إذن يهتم بدراسة العناصر التنظيمية والتفاعل الذي يحدث فيما بينها ومدى تأثير تلك العناصر في السلوك الإنساني والأداء التنظيمي.
- ج. دراسة العناصر غير البشرية كالكنولوجيا والهيكل والبيئة ومدى تأثيرها في سلوك الفرد.
- د. النظر لإمكانية تحقيق التكامل بين الأهداف للفرد والجماعات من جهة وبين أهداف المنظمة الصناعية التي يعمل بها من جهة أخرى.

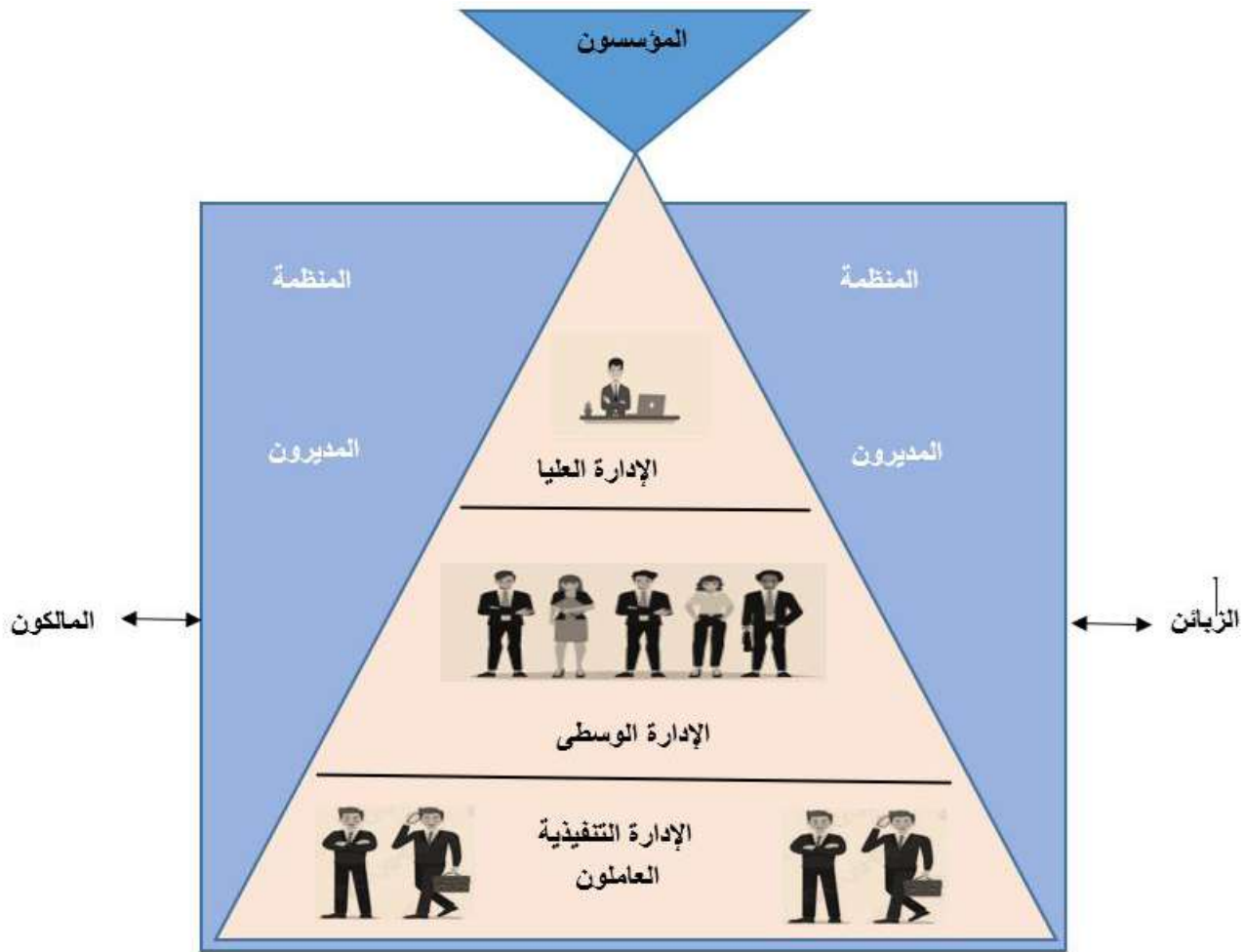
هـ. يعتبر منهج النظم ذا أهمية كبيرة في دراسة السلوك التنظيمي.

الأسباب الرئيسية للاهتمام بالسلوك التنظيمي:

أ. التوسع الذي حدث لمنظمات الأعمال تبعته سلوكيات معينة أصبحت تؤثر في الجوانب الإنسانية لهذه المنظمات، فانعكس ذلك على تصرفات الفرد والجماعة داخل التنظيم.

- ب. تفاعلات العاملين (مديرون/ عمال/ موردون ومستهلكون) بالمنظمة يتولد من خلالها سلوكيات مختلفة من حيث التعاون والتنافس والاختلاف والصراع بما يؤثر في الأداء بالمنظمة وبالتالي في أهدافها.
- ج. عناصر الإنتاج المادية لا قيمة لها إلا بالإنسان لأنه يمثل المحرك الأساسي لتوجيهها نحو تحقيق الهدف.
- د. الإنسان يتغير في سلوكه بالتغير والفهم وبالتالي لابد من دراسة سلوكه للتأثير فيه.
- هـ. الإيقاع السريع لحركة الأعمال والمنافسة الشديدة بالأسواق تستدعي ضرورة الاهتمام بدراسة الإنسان فرداً وجماعة حيث إن الإنسان هو الذي يصنع التاريخ والتغيير.

شكل رقم (4): علاقة الأفراد بالمنظمة



المصدر: (عقيلي وآخرون، 1994)

أهداف دراسة السلوك التنظيمي:

إن الأهمية الكبيرة للجانب الإنساني بالتنظيم باعتباره عنصراً رئيسياً وفعالاً في العملية الإنتاجية تستدعي الاهتمام باستغلال كل طاقاته، لذلك تفرد كل المنظمات قسماً مستقلاً لإدارة شؤون الأفراد، وتنفيذ السياسات المختلفة للأفراد كالاختيار والتدريب والإشراف وتوفير الخدمات الاجتماعية وتحسين الإيجور، وذلك للأهداف التالية:

- زيادة فعالية التنظيم.
- الوصول إلى المبادئ العامة والنظريات لتطويع السلوك الإنساني وتوجيهه إيجابياً مع أهداف المنظمة.
- المساعدة في تحسين أداء العاملين.

د. معرفة تأثير البيئة على العاملين وتأثير ذلك على فعاليتهم.

هـ. معرفة دوافع ورضاء العاملين.

إدارة التغيير والسلوك التنظيمي:

إدارة التغيير ليست مجرد عملية تقنية، بل هي عملية إنسانية تعتمد على فهم السلوك البشري وتحفيز الأفراد على تبني التغيير من خلال التخطيط الجيد، والاتصال الفعال، وإدارة المقاومة، تُمكن للمنظمات من تحقيق تحولات ناجحة ومستدامة. إدارة التغيير الفعالة تساهم في تعزيز المرونة التنظيمية وضمان بقاء المنظمات قادرة على التكيف مع التحديات المستقبلية. تتيح إدارة التغيير التحول الإيجابي للموظفين وتشجيعهم على تقديم اقتراحات بناءة وتنمية المهارات وتعزيز الثقة في الإدارة وربط أهدافهم الشخصية مع أهداف المؤسسة والمشاركة خطوة بخطوة في عملية التغيير وتبديد المخاوف الشخصية ورفع روحهم المعنوية وبالتالي زيادة كفاءتهم التشغيلية.

تُعتبر القيادة القوة المنظمة التي تؤدي لتكامل المجموعة مع بعضها البعض ومن ثم جعلها تتحرك نحو تحقيق الهدف، وهي فن تتسوق الناس ورفع روحهم المعنوية والتأثير على المرؤوسين وجعلهم ينفذون ما يصدر إليهم من توجيهات.

شركة الزين للصناعات التحويلية:

تأسست شركة الزين للصناعات التحويلية في عام 1985، وتعتبر من مؤسسي الصناعات البلاستيكية الحديثة وأن جميع منتجاتها ذات جودة عالية، تفتخر الشركة بمجموعة واسعة من العملاء في مختلف القطاعات الاستهلاكية، والبناء وتجارة مبيعات الجملة والتجزئة والقطاعات الأخرى، وتمتلك الشركة معدات حديثة بقدرة إنتاجية حالية تصل إلى 14 طن في العام ويتخطى عدد موظفيها الـ 230 موظف وعامل، وتهدف الشركة إلى توسيع منتجاتها وخطوط إنتاجها والتوسع في الأسواق الجديدة بافتتاح فروع لها.

تسعى الشركة دائماً بدراسة الأسواق والمنتجات المنافسة وتقوم من أجل ذلك بتطوير منتجاتها بصورة دائمة حتى تواكب لتطورات السوقية والتطورات التكنولوجية، في وقت قريب استوردت الشركة عدد من الماكينات الحديثة لإنتاج مجموعة جديدة من المنتجات وتحسين المنتجات الحالية لتلبية لرغبات المستهلك وتوقعاته. ساهمت الشركة وأوفت ما عليها من التزامات نحو الخدمة المجتمعية. تنتج الشركة أنواع متعددة من المنتجات البلاستيكية والمعدنية الممتازة وتحظى بسمعة جيدة لدى الأسواق والمستهلكين مما أكسبها الإشادة وشهادة الأيزو، (شاكر، 2020م).

المبحث الثاني:

الدراسة الميدانية: مجتمع وعينة الدراسة:

1. يقصد بمجتمع الدراسة المجموعة الكلية من العناصر التي يسعى الباحث أن يعمم عليها النتائج ذات العلاقة بالمشكلة المدروسة، يتكون مجتمع الدراسة من المستويات الإدارية المختلفة لفئات من شركة الزين للصناعات التحويلية، أما عينة الدراسة فقد تم توزيع عدد (200) استبانة على المستهدفين بطريقة عشوائية، وقد تمت الاستجابة منهم جميعاً بنسبة 100%، وبهذه النسبة يأمل الباحث أن تؤدي إلى قبول النتائج.

2. تم الاعتماد على مصدرين أساسيين للحصول على البيانات ذات العلاقة من أجل اختبار الفرضيات والوصول إلى نتائج، أولها المصادر الأولية والتي تضمنت الملاحظة والمقابلة والتقارير والاستبانة، أما ثانيها هي المصادر الثانوية، والتي شملت الكتب والمراجع، والصحف والمجلات والدوريات والمنشورات، بالإضافة إلى الشبكة الدولية للمعلومات والإنترنت.

3. احتوت الاستبانة على قسمين رئيسيين، القسم الأول يتضمن البيانات الشخصية للأفراد المبحوثين حيث اشتمل على العمر، النوع، المؤهل الأكاديمي، الوظيفة أو المهنة وسنوات الخدمة؛ أما القسم الثاني فقد تضمن عبارات مختارة لاختبار الفرضيات، بحيث تتدرج الإجابات على ثلاثة مراحل أوافق، محايد، ولا أوافق.

4. لغاية اختبار صدق الأداة (الاستبانة) المستخدمة في التحليل للوصول إلى نتائج مرضية لتحقيق أغراض البحث تم عرضها على أساتذة مختصين في هذا المجال كمحكمين، وقد كانت آرائهم وملاحظاتهم دور بارز ومؤشراً جيداً يمكن أن يؤخذ به صدق النتائج.

5. لتحقيق أهداف الدراسة والتحقق من فرضياتها وللحصول على نتائج جيدة، تم استخدام عدداً من الأساليب الإحصائية، كالتوزيع التكراري، والنسب المئوية للإجابات، بالإضافة إلى الأشكال البيانية، كما تمت الاستعانة ببيوت الخبرة لتحليل بيانات الاستبانة باستخدام ((SPSS برنامج التحليل الإحصائي).

تحليل الدراسة الميدانية:

1. البيانات الشخصية:

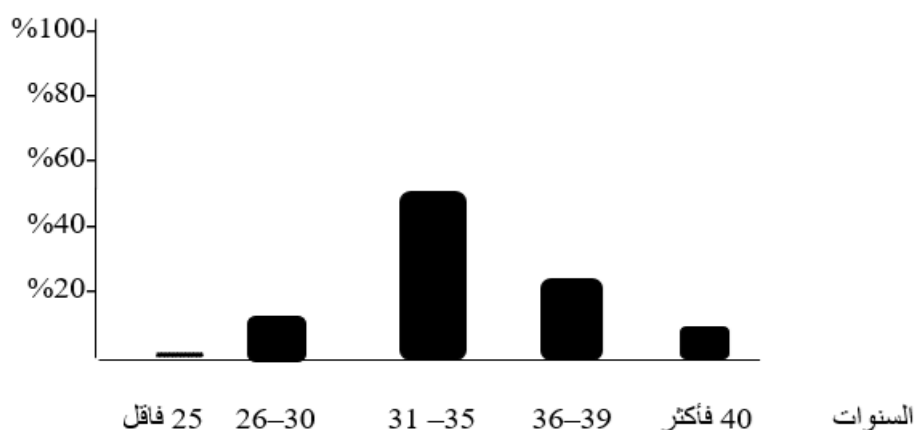
أ. تحليل العمر:

جدول (1) تحليل العمر

الفئات	التكرارات	النسبة المئوية
أقل من 25 سنة	–	–
من 26 – 30 سنة	30	15 %
من 31 – 35 سنة	90	45 %
من 36 – 39 سنة	60	30 %
40 سنة فأكثر	20	10 %
المجموع	200	100 %

المصدر: إعداد الباحث من نتائج الاستبانة، سبتمبر 2022

شكل (5) تحليل العمر



المصدر: إعداد الباحث من نتائج الاستبانة، سبتمبر 2022

يلاحظ من الجدول والشكل أعلاه، إن النسبة الكبيرة من العاملين بالشركة المبحوثة والتي تقدر بنسبة 45%، هي من الأعمار التي تقع ما بين 31 – 35 سنة، وهم من العاملين الشباب الذين يتمتعون بالنشاط والثقافة والتركيز العالي، تعتبر هذه من الفئات الأكثر أهمية والذين غالباً يعملون في الوظائف التنفيذية ويقع عليهم العبء الأكبر في العمل.

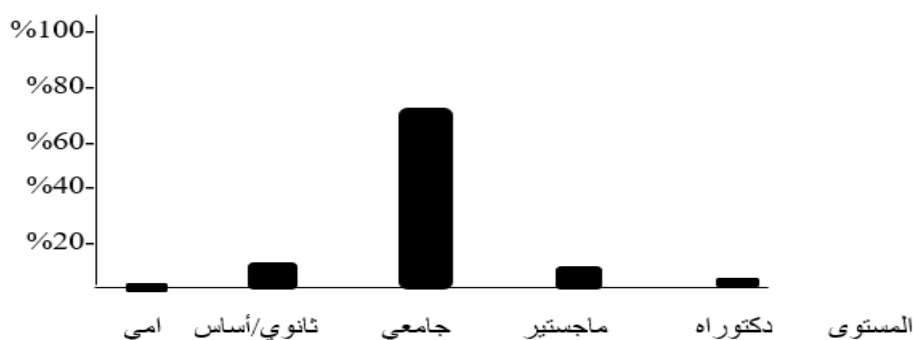
ب. المستوى التعليمي (المؤهل).

جدول (2) تحليل المستوى التعليمي

المستوى	التكرار	النسبة
أمي	-	-
أساس / ثانوي	25	12.5 %
جامعي	150	75 %
ماجستير	24	12 %
دكتوراه	1	0.5 %
المجموع	200	100 %

المصدر: إعداد الباحث من نتائج الاستبانة، سبتمبر 2022

شكل (6) تحليل المستوى التعليمي



المصدر: إعداد الباحث من نتائج الاستبانة، سبتمبر 2022

من الجدول والشكل أعلاه، نجد أن النسبة الكبيرة من العينة (77.5%) تعليمهم جامعي وفوق الجامعي وهذا يقود إلى مستوى التعليم العالي والثقافة والدراية التي يتمتع بها العاملين ومستوى التفكير وفعالية الأداء.

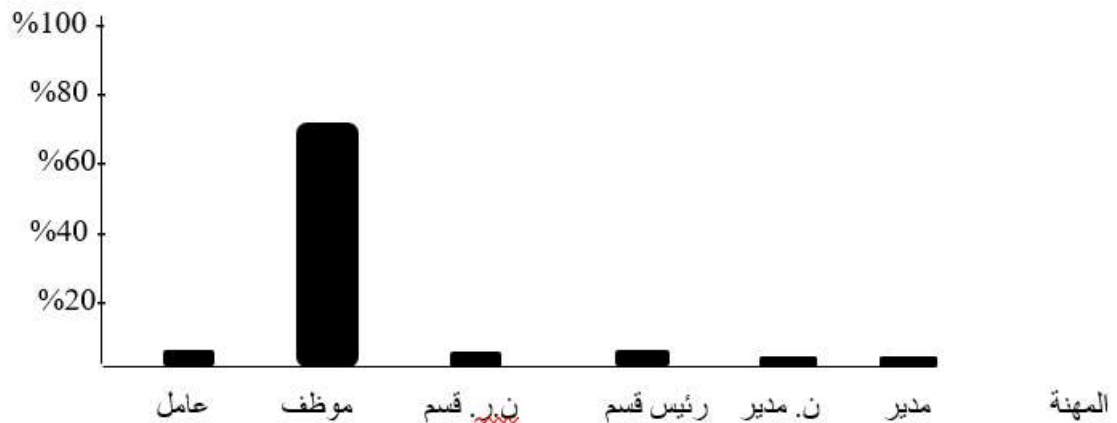
ج. الوظيفة (المهنة).

جدول رقم (3) تحليل المهنة

المهنة	التكرارات	النسبة المئوية
مدير	1	0.5 %
نائب مدير	1	0.5 %
رئيس قسم	10	5 %
نائب رئيس قسم	10	5 %
موظف	167	83.5 %
عامل	11	5.5 %
المجموع	200	100 %

المصدر: إعداد الباحث من نتائج الاستبانة، سبتمبر 2022

شكل (7) تحليل المهنة



المصدر: إعداد الباحث من نتائج الاستبانة، سبتمبر 2022

يتضح من الجدول والشكل أعلاه، إن نسبة 83.5 % من الأفراد بالعينة المبحوثة يمثلون طبقة الموظفين والذين يعتمد عليهم كثيراً في تقديم الخدمة أكثر من غيرهم، وهذا يقود إلى اعتماد الشركة بصورة كبيرة على هذه الطبقة أكثر من غيرها، لذلك تم التركيز على هذه الفئة في الاستبانة المقدمة، حتى يتم الاعتماد عليها في تحليل الإجابات والموثوقية.

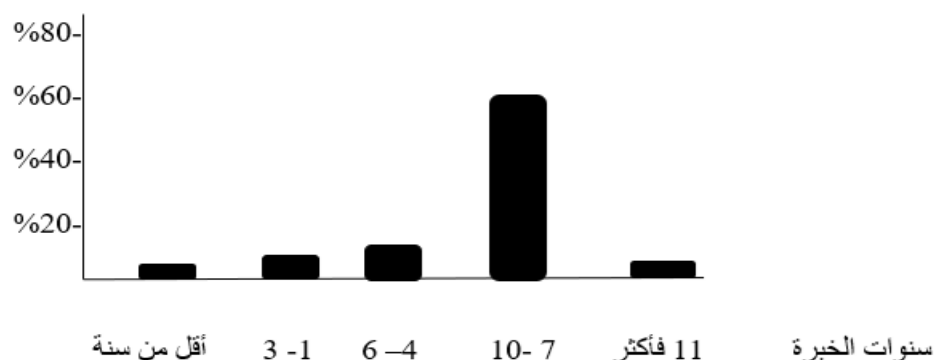
د. تحليل سنوات خبرة عمل العاملين.

جدول (4) تحليل الخبرة

الفئات	التكرارات	النسبة المئوية
أقل من سنة	10	5 %
من 1 - 3 سنة	15	7.5 %
من 4 - 6 سنة	35	17.5 %
من 7 - 10 سنة	125	62.5 %
11 سنة فأكثر	15	7.5 %
المجموع	200	100 %

المصدر: إعداد الباحث من نتائج الاستبانة، سبتمبر 2022

شكل (8) تحليل الخبرة



المصدر: إعداد الباحث من نتائج الاستبانة، سبتمبر 2022

يلاحظ من الجدول والشكل، أعلاه إن النسبة الكبيرة من العاملين بالعينة المبحوثة لديهم خبرة جيدة بعملهم، حيث يمثل نسبة 60% منهم تقريباً لخبرة تتجاوز سبعة سنوات وحتى 10 سنوات، وهذا يعتبر دلالة على إن القطاع يحتوي على الخبرة والمهارة الممتازة من العاملين فيه وأداءهم.

2. اختبار فرضيات الدراسة.

لاختبار فرضيات الدراسة قام الباحث بتفريغ بيانات الاستبانة على الجداول التكرارية التالية، لمعرفة مدى الموافقة عليها أو رفضها ونسبة التكرار لإجابات العبارات التي وضعت، ومن ثم تفريغ بيانات الجداول التكرارية ومعالجتها بيانياً لتأكيد وتوضيح النسب المئوية للتكرارات، وبالتالي معرفة صدق أو نفي الفرضية.

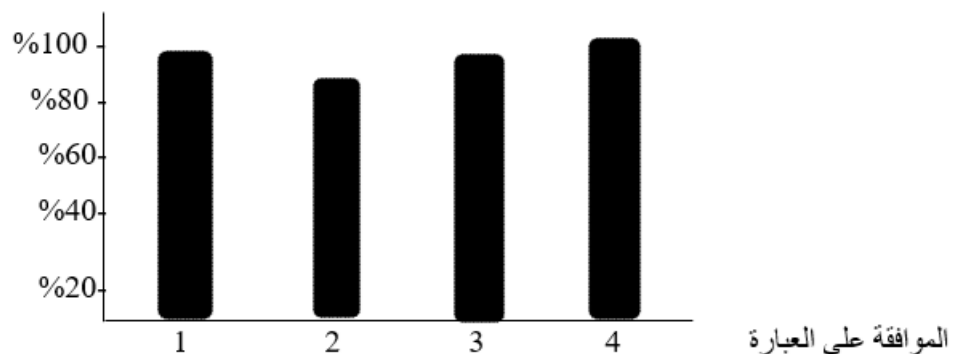
أ. الفرضية الأولى. هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين أثر إدارة التغيير على السلوك التنظيمي داخل المؤسسات.

جدول (5) العبارات والأجوبة المختارة للفرضية الأولى

العبارة	التكرار			النسبة		
	أوافق	محايد	لاأوافق	أوافق	محايد	لاأوافق
- التغيير مهم في المؤسسات.	180	10	10	90%	5%	5%
- تواظب الشركة على التغيير حسب المتطلبات.	170	15	15	85%	7,5%	7,5%
- السلوك التنظيمي الايجابي يحقق فاعلية الأداء.	187	8	5	93,5%	4%	2,5%
- تؤثر إدارة التغيير على السلوك التنظيمي داخل المؤسسة.	190	5	5	95%	2,5%	2,5%

المصدر: إعداد الباحث من نتائج الاستبانة، سبتمبر 2022

شكل (9) اختبار الفرضية الأولى



المصدر: إعداد الباحث من نتائج الاستبانة، سبتمبر 2022

يتضح من الجدول والشكل أعلاه إن نسبة الموافقة على العبارات التي اختيرت لاختبار الفرضية الأولى، كانت كالتالي: 90%، 85%، 93,5%، 95% على التوالي، وتمثلت أعلى نسبة عدم الموافقة 7,5% لذلك تعتبر الفرضية الأولى نالت موافقة جيدة تؤهلها للأخذ بها واعتبارها، وتؤكد بأن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين أثر إدارة التغيير على السلوك التنظيمي داخل المؤسسات.

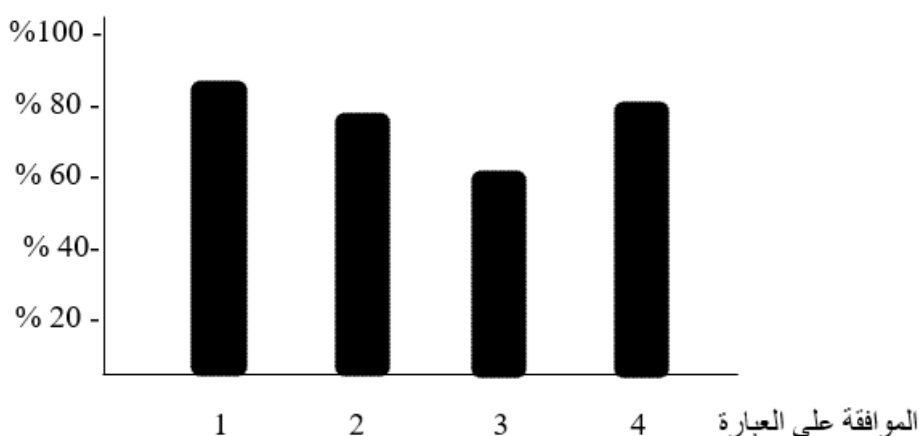
ب. الفرضية الثانية: وجود علاقة إحصائية بين السلوك التنظيمي وتعزيز القدرة التنافسية للمؤسسة.

النسبة			التكرار			العبارة
لا أوافق	محايد	أوافق	لا أوافق	محايد	أوافق	
2,5 %	2,5 %	95 %	5	5	190	- تؤثر فاعلية الأداء على الإنتاجية.
-	15 %	85 %	-	30	170	- السلوك التنظيمي ينعكس على أداء الأفراد.
10 %	15 %	75 %	20	30	150	- تتخذ إدارة المؤسسة المنهجية العلمية من أبحاث ودراسات مستمرة لتحسين الأداء.
5 %	4 %	91 %	10	8	182	- هنالك علاقة بين السلوك التنظيمي وتعزيز القدرة التنافسية للشركة.

جدول (6) العبارات والأجوبة المختارة للفرضية الثانية

المصدر: إعداد الباحث من نتائج الاستبانة، سبتمبر 2022

شكل (10) اختبار الفرضية الثانية



المصدر: إعداد الباحث من نتائج الاستبانة، سبتمبر 2022

يظهر من خلال الجدول والشكل أعلاه، بأن هذه الفرضية أثبتت أعلى موافقة بنسبة 95% في إحدى عباراتها، وأعلى نسبة عدم موافقة كانت بنسبة 10%، لذا يتضح أن هذه الفرضية أثبتت تمام صحتها.

3. من خلال ما سبق نجد أن الفروض التي وضعت اثبتت نسبة عالية من صحتها وموضوعيتها، وإن العبارات التي استخدمت لإثبات صحة الفروض لاقت تأكيداً كبيراً من معظم المبحوثين وبنسب عالية.

4. قامت الدراسة بما لا يدعو مجال للشك بالإجابة على السؤال الرئيس الذي طرح وهو كيف تؤثر إدارة التغيير على السلوك التنظيمي داخل المؤسسات؟

النتائج والتوصيات

أولاً: النتائج: توصلت الدراسة للنتائج التالية:

1. التغيير ذا أهمية كبيرة في المنظمات ويعمل على مواكبة التغيرات البيئية المتسارعة.
2. إدارة التغيير تلعب دوراً حاسماً في ضمان نجاح المنظمات وتحسين الأداء، وتجنب أوجه الفشل الناتجة أو عدم وضوح الرؤية.
3. إن استراتيجيات إدارة التغيير الفعالة تُعزز من قدرة المؤسسات على التنافس والنجاح وتساعد على تعزيز الالتزام الوظيفي للعاملين من خلال مشاركتهم في عملية التغيير.
4. التغيير يزيد من تحسين رضا العملاء من خلال تقديم خدمات ومنتجات أفضل.
5. إدارة التغيير تساعد على زيادة الكفاءة والإنتاجية من خلال تطبيق أفضل الممارسات والتقنيات الحديثة.
6. هنالك عدة تحديات تواجه إدارة التغيير كالمقاومة الداخلية والعوامل الاقتصادية والتكنولوجية والتغيرات السريعة في الأسواق.
7. هنالك العديد من الاستراتيجيات التي تساعد في إدارة التغيير أبرزها نموذج كوتر للتغيير.
8. إن التغيير يتطلب التدريب والتطوير وتصميم برامج تدريبية وورش عمل لتمكين الأفراد من اكتساب المهارات اللازمة والمعارف المطلوبة لتنفيذ التغيير وضمان الاستمرارية من خلال توفير فرص تعلم مستمرة للتكيف مع التغيرات المستقبلية.
9. لتنفيذ التغيير لابد من تنسيق الجهود بين الفرق المختلفة لضمان تنفيذ التغيير وفقاً للخطة الموضوعية، ومراقبة التقدم وتحديد أي انحرافات عن الخطة وإجراء التعديلات بناءً على التغذية الراجعة والنتائج المرحلية.
10. إدارة التغيير هي عملية إنسانية تعتمد على فهم السلوك البشري وتحفيز الأفراد على تبني التغيير من خلال التخطيط الجيد، والاتصال الفعال.
11. تتيح إدارة التغيير التحول الإيجابي للموظفين وتشجيعهم على تقديم اقتراحات بناءة وتنمية المهارات وتعزيز الثقة في الإدارة وربط أهدافهم الشخصية مع أهداف المؤسسة والمشاركة خطوة بخطوة في عملية التغيير وتبديد المخاوف الشخصية ورفع روحهم المعنوية وبالتالي زيادة كفاءتهم التشغيلية.
12. توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين أثر إدارة التغيير على السلوك التنظيمي داخل المؤسسات.
13. هنالك دلائل إحصائية بين السلوك التنظيمي وتعزيز القدرة التنافسية للمؤسسة.

ثانياً: التوصيات.

1. على إدارة التغيير في المؤسسات وضع رؤية واستراتيجية واضحة للتغيير من خلال تحديد الأهداف التي تسعى الشركة للوصول إليها لتكون بمثابة خطة إرشادية للتغيير.
2. يجب على إدارة الشركة إزالة جميع العوائق التي قد تواجه عملية التغيير ونشر الرؤية وتعميمها ومشاركتها مع العملاء والموردين والموظفين لإزالة العقبات أمام التغيير.
3. من الضروري تحقيق نجاحات خلال فترات قصيرة ومتقاربة، لتحفيز الموظفين وإعطائهم أسباباً للاستمرار بعملية التغيير.

4. يجب ترسيخ التغيير واعتماده كجزء من ثقافة الشركة وأن يصبح التغيير جزءاً من مبادئ وقيم الشركة.
5. يجب تشجيع الأفراد على تبني السلوكيات والممارسات الجديدة من خلال الحوافز والتقدير لضمان أن يصبح التغيير جزءاً من القيم والممارسات اليومية للمنظمة.
6. على الإدارة توفير الدعم المستمر للأفراد ليساعد في ضمان استمرارية التغيير.
7. من الضروري تدريب وتطوير الأفراد وتصميم برامج تدريبية وورش عمل لتمكينهم من إكتساب المهارات اللازمة والمعارف المطلوبة لتنفيذ التغيير وضمان الإستمرارية من خلال توفير فرص تعلم مستمرة للتكيف مع التغييرات المستقبلية.
8. مناقشة الجامعات والمعاهد البحثية التي تشرف على مثل هذه الدراسات أن يتم نشرها بوسائل الإعلام والمجلات المتخصصة حتى تعم الفائدة المرجوة.

المصادر والمراجع:

أولاً: الكتب والمنشورات العربية.

- إسماعيل، مكي. (2007). **السلوك التنظيمي**. الخرطوم: جامعة السودان المفتوحة.
- Ismail, M. (2007). **Organizational Behavior**. Khartoum: Sudan Open University.
- أحمد، عبد الرحيم. (2012). **السلوك التنظيمي**. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.
- Ahmed, A. R. (2012). **Organizational Behavior**. Alexandria: Dar Al-Jami'a Al-Jadida.
- محمد، عبد الفتاح. (2015). **القدرة التنافسية**. القاهرة: دار الفكر العربي.
- Mohammed, A. F. (2015). **Competitive Advantage**. Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi.
- مصطفى، قطب. (2024). **إدارة التغيير التنظيمي**. رأس الخيمة: أكاديمية مهارات التخطيط الاستراتيجي.
- Mustafa, Q. (2024). **Organizational Change Management**. Ras Al Khaimah: Strategic Planning Skills Academy.
- الحمو، ديوب. (2016). **أثر القيادة التحويلية على الأداء التنظيمي**. دمشق: جامعة البعث.
- Al-Hamou, D. (2016). **The Impact of Transformational Leadership on Organizational Performance**. Damascus: Al-Baath University.
- العماري، شمسي. (2025). **أثر إدارة التغيير على كفاءة الأداء الوظيفي للعاملين**. المجلة الدولية لنشر البحوث والدراسات.
- Al-Amari, S. (2025). The impact of change management on employees' job performance efficiency. **International Journal for Publishing Research and Studies**.
- شاكر، سعيد. (2020، 14 يناير). **نبذة تاريخية عن الشركة**.
- Shaker, S. (2020, January 14). **A Historical Overview of the Company**.
- ثانياً: المراجع الأجنبية.
- Kotter, J. P, **Leading Change**, (Cambridge: Harvard Business Review Press.
- ثالثاً: شبكة الانترنت.

Harvard Business Review. <https://hbrarabic.com>

RESEARCH TITLE

**Consuming Queer Identity: Commodification, Consumption,
and the Spectacle of Queer Experience in Chris Bohjalian's
*Trans-Sister Radio***

*Miss. Shweta Vijender Singh¹, Asst. Lect. Salam Fadhil Abed Al-Tae¹
Asst. Lect. Muhannad Salman Obaid Al-Qaraghoul¹*

¹ University of Babylon, College of Education for Human Sciences/Iraq

Email: Altaeesalam5@gmail.com

HNSJ, 2026, 7(5); <https://doi.org/10.53796/hnsj75/50>

Received at 15/04/2026

Accepted at 22/04/2026

Published at 01/05/2026

Abstract

Chris Bohjalian's *Trans-Sister Radio* (2000) is a tale of a trans-woman navigating the gender transition process and its various ordeals on the personal and public fronts. Dana Stevens, the protagonist of the novel, transitions from being assigned as male at birth to a woman, socially and medically – with the help of medical technologies like hormone therapy and gender affirming surgery. The author uses the narrative device of radio broadcasting and by harnessing this specific narrative technique, this paper intends to emphasise the role of mass media in not just formulating the identities of queer people – but also their subsequent commodification and consumption. This role of technology as a means of communication and commercial manipulation, can also be felt in the twenty-first century, where social media algorithms shape the construction, articulation, and consumption of all things queer. Using the theoretical lens of “the spectacle” by Guy Debord, the paper highlights how public sphere becomes a domain for not just articulation of queer identity and experience and also an arena for its grotesque consumption as spectacle in not just *Trans-Sister Radio*, but also in the current neoliberal society dominated by scopophilia.

Key Words: Chris Bohjalian, *Trans-Sister Radio*, transgender literature, gender studies, consumption, cultural materialism, queer studies, Guy Debord, spectacle, mass culture.

استهلاك الهوية الكويرية: التشيي، والاستهلاك، وفرجة التجربة الكويرية في رواية Trans-Sister Radio لكريس بوهجاليان

المستخلص

تُعد رواية **Trans-Sister Radio** لكريس بوهجاليان (2000) حكايةً عن امرأة عابرة جندريًا تخوض مسار التحول الجندري وما يصاحبه من محن متعددة على المستويين الشخصي والعام. وتنتقل دانا ستيفنز، بطلة الرواية، من كونها مُعينة ذكرًا عند الولادة إلى امرأة اجتماعيًا وطبيًا، بمساعدة التقنيات الطبية مثل العلاج الهرموني وجراحة تأكيد النوع الاجتماعي. ويوظف الكاتب تقنية السرد عبر البث الإذاعي، ومن خلال استثمار هذه التقنية السردية تحديدًا، تسعى هذه الورقة إلى إبراز دور وسائل الإعلام الجماهيرية، ليس فقط في تشكيل هويات الأشخاص الكويريين، بل أيضًا في ما يلحق بها من تسليع واستهلاك. ويمكن تلمس هذا الدور للتكنولوجيا، بوصفها وسيلةً للتواصل والتلاعب التجاري، في القرن الحادي والعشرين أيضًا، حيث تُسهم خوارزميات وسائل التواصل الاجتماعي في تشكيل كل ما يتعلق بالكويرية والتعبير عنه واستهلاكه. وبالاستناد إلى المنظور النظري لمفهوم «الفرجة» عند غي دييور، تبرز الورقة كيف يصبح المجال العام فضاءً لا للتعبير عن الهوية والتجربة الكويرية فحسب، بل أيضًا ساحةً لاستهلاكها بصورة فجّة بوصفها فرجة، ليس في رواية **Trans-Sister Radio** وحدها، وإنما كذلك في المجتمع النيوليبرالي المعاصر الذي تهيمن عليه النزعة التلصصية البصرية.

الكلمات المفتاحية: كريس بوهجاليان، رواية **Trans-Sister Radio**، أدب العابرين جندريًا، دراسات النوع الاجتماعي، الاستهلاك، المادية الثقافية، الدراسات الكويرية، غي دييور، الفرجة، الثقافة الجماهيرية.

I. Introduction

LINDA WERTHEIMER: Periodically this year we have explored what we've called the Nature of Love: those strange and wondrous ways we find our soul sparked by somebody else. This afternoon we continue that series with the first in a five-part story that begins with gender dysphoria—the clinical term for individuals who believe their sex at birth is in error—and ends with—

The opening lines of Chris Bohjalian's *Trans-Sister Radio* very emphatically draw the reader's attention to the peculiar narrative technique of the novel – “NATIONAL PUBLIC RADIO TRANSCRIPT” as Bohjalian puts it in the very first page of the text (2). The novel opens not with Dana, not even with Carly, but with the NPR transcript – the voice of the institution precedes every human voice. Linda Wertheimer's opening lines establish the governing principle right at the outset. Moreover, the opening sentence, interrupted right at the outset, also points towards the overarching interruption of the same narrative technique of fictional NPR (National Public Radio) transcripts with the use of alternating narrative first-person perspectives (Allison, Will, Carly, and Dana) to highlight the transition process of Dana in a heteronormative and media-saturated society, obsessed with the new and the exotic, and its consumption.

“This week you will meet Will and Allison Banks, Carly's parents, as well as the fellow Allison met who she was sure, at first, would be the man of her dreams” (Bohjalian 2). This dialogue – referring to Dana as “the fellow” – by the other radio presenter crystallises the paper's central tension and is worth pausing on. The opening dialogues of the book do not mention Dana directly but present her as an object of fascination, meant to entice and titillate the listeners in order to retain them. They stage Dana's life for implied observers and listeners whose entertainment is prioritised over her transition and struggle. This paper takes that staging as its object of analysis and also understands that *Trans-Sister Radio* itself reproduces the logic of queer consumption it dramatizes – positing transgender identity as a spectacle available for cisgender consumption and interpretation. However, the paper does not intend to reduce the novel to a simplistic reduction, rather it identifies a formal tension that has gone largely unremarked in existing criticism on the chosen text.

As Marshal McLuhan declared in his famous phrase, the medium is paramount to the message it contains

it is sometimes a bit of a shock to be reminded that, in operational and practical fact, the medium is the message. This is merely to say that the personal and social consequences of any medium—that is, of any extension of ourselves—result from the new scale that is introduced into our affairs by each extension of ourselves, or by any new technology. (7)

Perhaps this novel's most prescient intervention involves the erosion of the public/private boundary through technological mediation. The narrative of *Trans-Sister Radio* peppered with transcribed radio interviews breaks open Dana's intimate journey of transition, transforming her into “Dana Stevens, the local teacher-transsexual”— a public figure whose private experience is subjected to collective scrutiny and interpretation (Bohjalian 363).

“Truthfully, I became an external woman because I have always been an internal woman. That's all there is to it. And I've known this most of my life” (Bohjalian 53). These lines by the protagonist, Dana Stevens highlight the central concern of the novel – which is Dana's decision to transition. However, this paper argues that despite the central concern being paramount, it is imperative to understand how masses consume queer identity and experience as spectacle. The paper specifically focuses on the novel's narrative technique which features

radio broadcasts and their transcripts to highlight the said issue of the media's power to circulate queer narratives in the public sphere to serve both sympathetic and non-sympathetic ends. Guy Debord opens *The Society of the Spectacle* (1967) with a proclamation drawn from Marx: "All that was once directly lived has become mere representation." His argument is not that images are bad, but that under late capitalism lived experience has been systematically replaced by its representation, a vast accumulation of spectacles through which social relations are mediated (12). The spectacle does not show reality; it takes the place of reality, producing subjects who can only encounter the world through the screen of its image, sentiments echoed by Jean Baudrillard in his essay "Simulacra and Simulations" – "It is no longer a question of a false representation of reality (ideology), but of concealing the fact that the real is no longer real, and thus of saving the reality principle" (172). The radio transcripts reify Debord's spectacle: they transform Dana's life, specifically her trans identity and her body, into a content/product, meant for mass consumption. Therefore, this paper uses close readings to trace how this spectacular logic operates across the novel's key moments and how it spills over even the intimate first-person sections that seem to resist it.

This paper utilises the Debord's concept of "spectacle" from his *Society of the Spectacle* (1967) as its primary theoretical lens which posits modern capitalist society as one governed not by direct experience but by its representation, i.e., the spectacle, which is the accumulated image of lived life, severed from authentic existence and reconstituted as commodity. For Debord, the spectacle is not merely a collection of images but has become a social relation among people mediated by images (and by extension – representation); one that transforms all genuine human activity into passive consumption. But what is more concerning is that the spectacle operates through the reason of separation and it fragments lived experience into easily consumable units, offering the illusion of participation while foreclosing genuine agency. Crucially, the spectacle marginalises difference, rendering it as othered, and thereby absorbing it into its own circuit of consumption. This dynamic is particularly salient for marginalized identities, whose authentic experience and struggle risk being reduced to a spectacle marketable and depoliticised. Applied to queer and transgender experience, Debord's framework invites us to ask: when queerness is rendered visible through narrative media like NPR in *Trans-Sister Radio*, does that visibility constitute authentic recognition, or does it function as a spectacular commodity where it is a curated image of the Other that satisfies the dominant culture's appetite for difference while leaving the structures that produce that marginalisation entirely intact?

II. *Trans-Sister Radio* – Author, Scholarly Conversation and Current Article's Intervention

Chris Bohjalian is an American novelist, playwright, and essayist of Armenian descent, whose oeuvre is notable for tackling a wide range of thematic concerns with nuance and complexity; he explores issues such as gender identity, medical ethics, trauma, and genocide, often placing ordinary protagonists in extraordinary circumstances. In focusing on *Trans-Sister Radio*, this paper places Bohjalian's work at the intersection of gender, technology, and identity – sketching how his treatment of a transgender protagonist both reflects and anticipates contemporary debates about consumption of queer subcultures. In doing so, the paper tries to demonstrate how the chosen text engages with the theoretical terrains of cultural consumption, queer lived experience, and the theory of spectacle. Scholarship on the text is limited yet meticulous; scholars like Ruthann Robson analyse how the work "reestablishes (sic) heterosexual normality" (59). Robson argues if Bohjalian's decision to pair Dana with a cisgender man actually brings about any structural change in the heteronormative design or not and argues that it becomes risky as "despite a small

substitution, nothing fundamental [is] altered” (59). Therefore, this paper aims to bring a new issue to light and that is of the commodification and consumption of queer identity and experience.

Trans-Sister Radio (2000) is a complex, heteroglossia-infused narrative that reveals the fluidity of gender, the instability of identity, and the ethics of representation and media intervention in contemporary American culture through the character of Dana Stevens, “professor for a film course at the university” (6). The novel recounts the transition of Dana, a transgender woman, and the ensuing repercussions of the same within her support network – her partner Allison Banks, Allison’s ex-husband Will, and their daughter Carly. Set in a small-town called Vermont, the novel’s narrative technique uses alternating narrative first-person perspectives (Allison, Will, Carly, and Dana) and fictional NPR (National Public Radio) transcripts to highlight her transition process in a heteronormative and media-saturated society. Through the use of this complex yet nuanced narrative structure, the novel touches upon themes of queer lived experience, gender transition, heteronormativity, and the role of public sphere in the context of transgender identity. The use of radio serves both as motif and a narrative device and by juxtaposing Dana’s interior lived experience with the radio broadcast medium, Bohjalian exposes how stories of gender and selfhood are constructed not within one’s mind and private life but also unravelled in the public sphere – as people discuss, speculate and ultimately, consume narratives of gender transition. One must remember Judith Butler’s dictum about gender’s public performativity – “exterior, surfaced, open to the perception of other” (Butler 521). This complex form composed of interspersed narrators not only resists a single authoritative telling of the story but also makes possible the liminal condition the novel seeks to emphasise – where identity, like the narrative, is entangled, fluid, and perpetually in process.

The representations of gender transformation in literary fiction can be traced back as far as Ovid’s *Metamorphoses*, and the past few decades have witnessed a distinct flourishing of transgender literature. A domain largely defined by memoirs and found in the genres of science fiction and young adult fiction, it has now expanded to include a wave of fiction that approaches trans experience through more explicitly literary and experimental forms, often challenging genre boundaries (Haldeman). Alexa Alice Joubin in her essay titled “Performativity and Trans Literature” traces the genealogy of trans representation in literature through the lens of performativity, illustrating how language not only describes but also enacts gender. She identifies Virginia Woolf’s *Orlando* (1928) as an early example of such linguistic performativity, where narrative syntax and pronoun usage subtly destabilise gender categories. Joubin contrasts this with Ovid’s *Metamorphoses*, in which Iphis’s transformation dramatizes the overt, ritualistic power of language to effect bodily and social change. Together, Woolf and Ovid exemplify how trans literature has long relied on the performative potential of language to imagine and materialise transformations of identity (30). Yet where Joubin’s framework centres on the constitutive power of language within the literary text, the question this paper pursues is different: what happens when trans experience is not merely narrated but broadcast and when the literary text embeds within itself the apparatus of mass media and asks how that apparatus mediates, packages, and ultimately consumes the queer lives it purports to represent?

Bohjalian’s *Trans-Sister Radio* marks a significant development in trans literary fiction precisely because it turns this question into a formal problem, using the National Public Radio transcript as a structural device that places Dana Stevens’s transition inside the logic of what Guy Debord calls ‘the spectacle’ — a social relation among people mediated by images, in which lived experience is displaced by its representation (12). Where Woolf’s *Orlando*

undergoes transformation in the privacy of a narrative that seems to speak from inside gender's instability, Dana Stevens undergoes hers in public, on air, serialised across a broadcast week, consumed by an audience that will never meet her. The transcript form does not simply frame this consumption: it is the consumption, and reading it as such is the central task of the analysis that follows.

One may attempt to understand this in contrast with another trans literary work – *Middlesex* – a novel that establishes, with unusual clarity, what is at stake in the act of self-narration before asking what happens when that narration is no longer one's own to control. In both Jeffrey Eugenides' *Middlesex* and Chris Bohjalian's *Trans-Sister Radio*, bodily transformation is represented not merely as a material event but as a semiotic and social reconfiguration of what it means to exist as a gendered subject. Yet where *Middlesex* treats this transformation as an inward and largely private linguistic reorientation through Cal's renegotiation of selfhood conducted through memoir and retrospective narration addressed to a reader who arrives after the fact; *Trans-Sister Radio* radically externalises this process by submitting it to the mercy of broadcast media. In Bohjalian's novel, recognition is not simply a social or linguistic event: it is spectacular as per Guy Debord's definition. Dana's gender is not recognised in the quiet grammar of pronoun shifts or private disclosure; it is packaged, serialised, and transmitted to an audience of NPR listeners who consume it as part of a five-part series titled "The Nature of Love." Where Butler's framework asks how recognition produces the subject, Debord's asks who controls the apparatus of recognition and in whose interest that apparatus operates. *Trans-Sister Radio* insists that these questions cannot be separated: Dana's subjecthood is differentially produced not only through the social citation of gender (as Butler argues) but through the institutional and technological machinery of public radio, which determines the conditions under which her identity becomes legible, the narrative frame within which it is made palatable, and the audience to whom it is addressed. The novel thus does not simply extend the performative logic present in *Middlesex* into a more public arena; it interrogates what is lost, what in lived queer experience is necessarily flattened or consumed, when recognition passes through the spectacle.

III. "You'll Have to Wait Until Friday" – The Spectacle and its Consumption

As discussed above, the novel attempts to dismantle the essentialist understandings of gender by laying bare its performative construction through learned repetition, social and historical condition, and through a system of social reward and punishment. This can be understood using Judith Butler's gender performativity theory who treats gender as "an identity tenuously constituted in time through a stylized repetition of acts" (519), and explores how *Trans-Sister Radio* shows Dana's transformation as both a form of personal emancipation and a public performance to be acknowledged and accepted. However, in this process of displaying and telling Dana's story of her gender agency, Bohjalian inadvertently ends up othering her. Not only is Dana othered, but also commodified and her life story displayed for entertainment and consumption. Dana's self-identification as a woman and her consequent decision to transition challenge the illusion of gender sanctity as professed by the Western ethos, which is encapsulated by Butler as a product of regulatory norms which are "constrained by available historical conventions" and only offer an illusion of a choice (521). Her interactions with others, particularly the oscillating feelings of her girlfriend Allison, her husband Will, and their daughter Carly, reveal how gender is not merely an individual expression of bodily stylisation but a social negotiation enacted and re-enacted before an audience, if one wishes to have their gender recognised. It must be acknowledged that for gender enactment to be successful, Dana's gender has to be cited by others, an important observation which Butler also makes in her essay. But if we view this narrative through concept of 'the other' and Guy

Debord's lens of 'spectacle,' we come to understand how not just Dana but so many other queer experiences are fetishized in the postmodern cultural systems.

The inclusion of NPR transcripts even functions as a meta-commentary on the spectacle of consuming the lives of 'the other' in media, highlighting the palpable tension between empathy and sensationalism in the public consumption of transgender narratives, often found in contemporary TV dailies, soap operas and mass-produced films. The radio broadcast of their lives highlights how personal identity is a performance, shaped by not just language but also by technologies of representation, both old media – like TV and radio and in contemporary times through new media like social media platforms. The Opening NPR Transcript – depicts how Wertheimer and Adams's framing ("You'll have to wait until Friday") converts Dana's transition into a serialised commodity, and the "Nature of Love" series title depicts it as a spectacular category that makes queerness consumable by repackaging it as a universal love story – "the Nature of Love: those strange and wondrous ways we find our soul sparked by somebody else" (Bohjalian 2). The transition from one gender to another, a process of profound and intimate self-constitution, is repackaged as a narrative with cliff-hangers, a product structural to broadcast consumption. Dana's story is organised not by lived need but by the schedule of commodity consumption and finds its literal form in the Monday-to-Friday structure of the NPR series. Dana's surgery, the deepest moment of her bodily self-determination, become what is colloquially called a 'Friday payoff' in American slang.

Furthermore, Noah Adams's announcement that Carly's father is "the manager of one of our affiliate public radio stations" is loaded. It is offered as a biographical detail, but it functions as an institutional endorsement: this story comes from inside the broadcast family. The implication is one of trust, of credentialed narration. Debord's "integrated spectacle" describes a society in which the spectacle no longer presents itself as something separate from life but has merged with it, becoming indistinguishable from common sense, from journalism, from the apparently neutral voice of public radio. Debord says – "For the final sense of the integrated spectacle is this - that it has integrated itself into reality to the same extent as it was describing it, and that it was reconstructing it as it was describing it. As a result, this reality no longer confronts the integrated spectacle as something alien (9 *Comments*).” Here, NPR exemplifies this final integration: it presents Dana's queerness not as propaganda or entertainment but as news, as the natural object of sympathetic curiosity. This is the most sophisticated form of spectacular consumption – the one that most completely erases itself.

IV. “Authentic” Womanhood as Spectacular Commodity

The notion of the spectacle invades not only the radio transcripts but also Dana's own account of her transition, especially, in the moments she describes as liberation. The following two passages, in particular, enact the spectacle's deepest paradox: that the desire to escape the gaze reproduces the gaze's terms.

The first is the famous grocery store passage, delivered in the NPR transcript format, with Carly Banks narrating and Dana speaking in interview:

CARLY BANKS: For some transsexuals, and for Dana Stevens, that moment when they first 'pass' in public is almost an epiphany.

STEVENS: It was a Friday afternoon, and I emerged from a grocery store in Burlington with a big brown bag in each arm. Out of the blue, this very distinguished older man — a retired banker, I imagined — raced over to me and insisted on carrying both of my bags to my car. He even opened the front door for me, once I'd placed my groceries in the back! You could have knocked me down with a feather. No, I take that

back: You wouldn't have needed a feather. You could have knocked me down with a puff ball: a dandelion puff ball. Poof! And I would have been on my knees. (Bohjalian 92).

Carly frames this as an “epiphany,” a word with powerful spiritual connotations of revelation and grace, borrowed from the language of self-discovery. And Dana's euphoric retelling of it combined with the absurd comic overtones of the “dandelion puff ball” is deeply moving as an account of what it feels like to be perceived correctly for the first time. Yet employing a Debordian reading helps deconstruct how Dana's joy is triggered not by an internal experience of her own gender but by the recognition of it from outside, specifically, by a stranger's enactment of patriarchal chivalry. The “retired banker” who carries the groceries and opens the car door is performing conventional gender roles, and Dana's passing is confirmed by his willingness to perform them toward her. Her gender, that is, is verified by the spectacular economy of heterosexual appearance: she is a woman because a man treats her as one, because the image she projects elicits the conventional response.

This must not be confused as a critique of Dana's joy, which is genuine and duly earned. But it is a structural observation which shows the conditions under which recognition is available under spectacular society. Dana cannot simply be a woman; she must be a woman as seen. And the particular form of being seen is available to her in this scene only because she agrees to partake in a performative society fixated on viewing and hailing the subject into complicity. She is now visible to the system not because gender hierarchy has been overcome but because she now occupies an acceptable position within it. Debord writes that the spectacle “unites what is separate, but it unites it only in its separateness” (22). Dana's integration into gendered visibility is simultaneously an integration into a gender system that will later, when the community learns her history, turn against her with petitions and confrontations.

Similarly, Will Banks's section further highlights the problematic nature of relationship between Dana and other trans people who are turned into an object of speculation and Banks's position of the spectating subject. Will's narration comes across as a seemingly painful account of a heterosexual man whose life is disrupted by his ex-wife's relationship with Dana (Will is Carly's father and Allison's ex-husband) as people around him keep asking him about Dana and presenting him with pictures of stranger trans people. One of the novel's most revealing passages reveals Will's private relationship with the records by trans musicians and their cover art which Kate Michaels brings for him:

And Kate Michaels... kept finding me CDs in our collection by transsexual and drag performers. Every other day she must have discovered another one. Rarely—never, actually— did she find an artist we played on the air, but they were still talented musicians on reputable labels. I saw the word diva on the CD title a little too often for my taste, and to this day I don't understand why so many of them insisted on wearing feather boas, but there was usually nothing inherently wrong with their music. Any number of times I almost asked Kate to stop, or told her that the joke had gone far enough. Once I nearly suggested that her interest in this subject was unnatural, but I wasn't sure if the remark would come out as light as I meant it. (Bohjalian 128)

Will's act of staring at the CD covers highlights his consumption of trans identity through the medium of images, attempting to read their bodies for information; specifically, for evidence of happiness, by which he means whether passing is sustainable, whether the crossing is worth it, whether Dana's trajectory will end in something he can accept. His gaze is diagnostic, investigative, compelled and slightly ashamed (he even tosses the CDs onto “the stack on the credenza I never used”) (Bohjalian 129).

Debord argues that the spectacle constructs the subject as a passive consumer of images, someone who encounters social reality only through its representations. Will here is the perfect spectacular subject: he cannot talk to Dana about trans experience, cannot encounter it directly; instead, he stares at images of trans people on album covers, trying to extract meaning from surfaces like “trans-gender lips” and “transsexual mouths.” The adjectives appear as very telling. They are not simply lips and mouths; they are categorised, labelled, made into specimens. Will’s gaze disciplines what it sees, sorting it into the spectacular category of “the transsexual,” which he can then consume, interpret, and use to manage his anxiety. This is precisely the process Debord describes when he argues that the spectacle does not simply represent the world but organises it: it tells us what to see, and how. A similar idea can be found in Michel Foucault’s essay “Panopticism” – “But one finds in the programme of the Panopticon a similar concern with individualizing observation, with characterization and classification” (203).

On the other hand, Allison’s sections contain some of the novel’s most intimate and most unsettling accounts of the spectacular relation, because they take place within a loving relationship. The passage in which she describes Dana’s desire to learn how to perform femininity by watching and imitating Allison is central:

In return, all Dana wanted from me was to be a woman. To be womanly. He [sic] would watch me shave my legs and my underarms, he would stare as I pulled on panty hose or a bra. He would want to see how I sat when I talked on the phone with Carly, and to listen in when I chatted at night with Nancy or Molly or my mother in Philadelphia.

“How do you butter your toast?” he would ask, and he would be completely sincere...

“Let me watch you climb into your car,” he would say, and I would show him. “Brush your hair again, please.” “Would you flip through a newspaper?” “How do you pick up a pen?”

It was never annoying: I felt, simultaneously, like a cherished possession and a goddess.” (Bohjalian 138, 139)

This passage operates on two levels; on one level, it is a tenderly rendered account of trans longing as Dana studies the small, embodied performance of womanhood – all the gestures and postures that are learned rather than natural, that Allison performs without thinking and Dana yearns to acquire. There is something genuinely moving about the sincerity of the requests and questions: the toast, the pen, the newspaper. These are not spectacular gestures; they are the sub-perceptual choreography of daily life, the stuff below the image.

Yet at another level (which we cannot afford to overlook), Debord’s framework illuminates a disturbing feature of this scene. Allison is being transformed into an exhibit, a living tutorial, an image of womanhood for Dana’s consumption and emulation. She describes feeling “like a cherished possession and a goddess” — two figures that are both, in different registers, objects rather than subjects (139). A possession is owned; a goddess is worshipped, which is to say placed at a removing distance and adored as an image, as a representation albeit on a pedestal. Allison’s pleasure in this, one must remember, does not undo the fact that she has been conscripted into producing femininity as a spectacle, so that Dana may internalise and replay.

The important point here is not that Dana’s desire is wrong or that Allison’s pleasure is misplaced. But it is that the novel shows how even the most intimate and private sphere – the domestic, the erotic, the quietly quotidian – is shaped by spectacular logic. Femininity, under

the spectacle, has always been a performance produced for and evaluated by others; Debord's analysis of commodity culture as one in which appearance displaces being applies with particular force to gender, which has always demanded of women that they make themselves into images. Dana's desire to learn the gestures of womanhood from Allison reproduces this very spectacular constitution of femininity as something to be worn, performed, and seen rather than simply lived – "subjecting all reality to an appearance" (86).

V. Conclusion: The Novel's Complicity and Its Self-Awareness

The readings above suggest a sustained argument: that *Trans-Sister Radio* is not simply a novel about a trans woman's transition, but a novel about the conditions under which such a transition becomes representable, consumable, and legible within a spectacular society. The radio transcript form reifies this argument, making visible the institutional and cultural apparatus through which Dana's queer experience is mediated, packaged, and delivered to audiences who will encounter it as an image rather than a real person's life and situated experiences. Nonetheless, despite its empathetic portrayal of a transgender protagonist, *Trans-Sister Radio* is not without its own complications. As a cisgender male author writing from a trans woman's perspective, Bohjalian's position raises questions about narrative authority and the politics of who should get to represent whom and about the questions of self-representation. But one must heed to Roland Barthes' advice here – "To give a text an Author is to impose a limit on that text, to furnish it with a final signified, to close the writing" (147). The novel's explanatory tone at times betrays its didactic impulse to 'educate' its readers, revealing the limits of such early 2000s mainstream representations of transgender experience. Nonetheless, its complex and nuanced narration and insistence on the multiplicity of truth render it a valuable text for exploring how literature negotiates anxieties surrounding gender and sexuality at the turn of the millennium.

Yet there is a final, important metaliterary point to be discussed. Debord insists that the spectacle cannot be critiqued from outside, because there is no outside: "The spectacle is the bad dream of a modern society in chains, expressing nothing more than its wish for sleep" (18). Bohjalian's novel is itself a product of the spectacular economy it examines. Written by a cisgender man, published by a mainstream press, it delivers Dana's transition to a reading public in precisely the way the NPR series delivers it to a listening public – as a product of sympathetic liberal consumption. However, this is not a damning critique so much as an inherent characteristic of representation itself, one that Bohjalian seems to be aware of: why else embed the NPR transcripts so explicitly, why else make Carly the author and the broadcaster of her own family's story, why else give us Dana's first-person voice only to show it immediately captured by Carly's framing? The form of the novel seems to ask: what kind of representation of trans experience is possible within a society in which all experience has become representation? The answer the novel offers is not a solution but a discussion of this problem, one that needs to be discussed before it can be solved.

References

Primary Source

Bohjalian, Chris. *Trans-Sister Radio*. Harmony Books, 2000.

Secondary Sources

Barthes, Roland. *Image Music Text*. Translated by Stephen Heath, Fontana Press, 1977.

Baudrillard, Jean. *Selected Writings*. Stanford UP, 2005.

Butler, Judith. "Performative Acts and Gender Constitution: An Essay in Phenomenology and Feminist Theory." *Theatre Journal*, vol. 40, no. 4, Dec. 1988, pp. 519–31. <http://www.jstor.org/stable/3207893>.

---. *Undoing Gender*. Routledge, 2005.

de Beauvoir, Simone. *The Second Sex*. Jonathan Cape, 1956.

Debord, Guy. *The Society of the Spectacle*. Translated by Donald Nicholson-Smith, Zone Books, 1995.

---. *Comments on the Society of the Spectacle*. Translated by Malcolm Imrie, Verso, 1990.

Eugenides, Jeffrey. *Middlesex*. Farrar, Straus and Giroux, 2002.

Foucault, Michel. *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*. 2nd ed., Vintage Books, 1995.

Haldeman, Peter. "The Coming of Age of Trans-Lit." *New York Times*, Oct. 24, 2018, <https://www.nytimes.com/2018/10/24/books/trans-lit-transgender-novels.html>.

Joubin, Alexa Alice. "Performativity and Trans Literature." *The Routledge Handbook of Trans Literature*, edited by Douglas A. Vakoch and Sabine Sharp, Routledge, 2024, pp. 29–39.

McLuhan, Marshall. *Understanding Media: The Extensions of Man*. The MIT Press, 1994.

Ruthann Robson. "A Mere Switch or a Fundamental Change? Theorizing Transgender Marriage." *Hypatia*, vol. 22, no. 1, 2007, pp. 58–70, doi: <http://www.jstor.org/stable/4640044>.

Shostak, Debra. "Theory Uncompromised by Practicality": Hybridity in Jeffrey Eugenides' 'Middlesex'." *Contemporary Literature*, vol. 49, no. 3, 2008, pp. 383–412, <http://www.jstor.org/stable/27563803>.

Woolf, Virginia. *Orlando: A Biography*. Hogarth Press, 1928.

RESEARCH TITLE**Navigating Value Engineering in Emerging Markets: An Empirical Analysis of Barriers and Strategic Enablers in the Sudanese Construction Sector****Moneira Mohammed Ali Mohammed Ali Ahmed¹, Abdallah Eissa Abdel Karim², Khaled Abdelrazik Ahmed²**

¹ Postgraduate Student, master's degree in construction engineering and management, Red Sea University, Sudan.

² College of Engineering, Department of Civil Engineering, Red Sea University, Sudan.
HNSJ, 2026, 7(5); <https://doi.org/10.53796/hnsj75/51>

Received at 15/04/2026**Accepted at 22/04/2026****Published at 01/05/2026****Abstract**

Value Engineering (VE) is a systematic, function-oriented methodology recognized globally for optimizing project performance. However, in the Sudanese construction industry, the methodology faces significant implementation hurdles despite the country's acute need for cost-effective infrastructure. This study investigates the critical barriers and enablers influencing VE implementation from a multi-stakeholder perspective. A structured questionnaire was administered to 100 construction professionals (engineers, consultants, and owners) in Sudan. Data were analyzed using descriptive statistics, Cronbach's alpha for reliability, and one-sample t-tests. The results indicate a high consensus ($p < 0.001$) regarding implementation obstacles. **Managerial and Institutional Factors** (RII = 0.840) and **Cost-Increase Drivers** (RII = 0.807) emerged as the primary barriers. The study highlights that the Sudanese sector is hindered by a lack of specialized training and a "lowest-initial-cost" mindset. This paper contributes an empirical framework for institutionalizing VE as a hedge against the region's high economic volatility and material scarcity.

Key Words: Value Engineering, Construction Management, Sudan, MENA Region, Stakeholder Analysis, Lifecycle Costing, Institutional Barriers, Economic Inflation.

توجيه هندسة القيمة في الأسواق الناشئة: تحليل تجريبي للمعوقات والممكنات الاستراتيجية في قطاع البناء السوداني

المستخلص

تُعد هندسة القيمة (VE) منهجيةً منهجيةً موجّهة نحو الوظائف، ومُعترفًا بها عالميًا في تحسين أداء المشروعات. ومع ذلك، تواجه هذه المنهجية في صناعة البناء السودانية عقبات كبيرة في التطبيق، رغم الحاجة الملحة في البلاد إلى بنية تحتية فعّالة من حيث التكلفة. تهدف هذه الدراسة إلى تقصي المعوقات والممكنات الحاسمة المؤثرة في تطبيق هندسة القيمة من منظور متعدد الأطراف ذات الصلة. وقد وُزعت استبانة منظمة على 100 من المهنيين العاملين في قطاع البناء في السودان، شملت المهندسين والاستشاريين والمُلاك. وتم تحليل البيانات باستخدام الإحصاءات الوصفية، ومعامل ألفا كرونباخ لقياس الثبات، واختبار (t) لعينة واحدة. وتشير النتائج إلى وجود توافق عالٍ بين المشاركين حول معوقات التطبيق ($p < 0.001$) وقد برزت العوامل الإدارية والمؤسسية ($RII = 0.840$) ومحركات زيادة التكلفة ($RII = 0.807$) بوصفها المعوقات الرئيسية. وتُبرز الدراسة أن قطاع البناء السوداني يعاني من نقص التدريب المتخصص وسيادة عقلية «أدنى تكلفة ابتدائية». وتسهم هذه الورقة في تقديم إطار تجريبي لمأسسة هندسة القيمة باعتبارها وسيلة للتحوط في مواجهة التقلبات الاقتصادية الحادة ونُدرة المواد في المنطقة.

الكلمات المفتاحية: هندسة القيمة، إدارة التشييد، السودان، منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا، تحليل أصحاب المصلحة، تكلفة دورة الحياة، المعوقات المؤسسية، التضخم الاقتصادي.

1. Introduction

The global construction industry is increasingly pivoting toward value-driven project delivery. In the Middle East and North Africa (MENA) region, and specifically in Sudan, the industry faces a unique "triple threat": hyper-inflation, fragmented supply chains, and a reliance on imported materials. As demonstrated by the drastic fluctuations in construction cost indices in Sudan (varying by over 1,000% in some fiscal cycles), traditional cost-control methods are no longer sufficient.

Value Engineering (VE) provides a disciplined job plan—consisting of information, function analysis, creativity, evaluation, and development phases—to maximize the function-to-cost ratio. While mature markets have institutionalized VE through professional bodies like SAVE International, the Sudanese construction sector continues to view VE as an "extra" design step or a synonym for simple cost-cutting. This research seeks to bridge the gap between theoretical VE benefits and the operational reality of Sudanese project delivery.

2. Literature Review

2.1 The Regional Context: VE in the MENA Region

Research into VE within the MENA region shows a high degree of variability. In Saudi Arabia and the UAE, VE is increasingly mandated for mega-projects to align with national visions (e.g., Saudi Vision 2030). In contrast, studies in Jordan and Egypt by scholars like **El-Mashaleh (2009)** suggest that the lack of owner awareness remains the primary bottleneck. For Sudan, the literature is even scarcer. **Abualrejal et al. (2017)** noted that Sudanese project management often suffers from poor risk allocation, which VE could theoretically mitigate.

2.2 Sudanese Construction Industry Dynamics

The Sudanese construction sector is characterized by a high percentage of public sector infrastructure. This dominance means that implementation is heavily tied to government procurement laws. Historically, Sudanese procurement prioritizes the "lowest bidder," a practice that **Ofori (2012)** argues is detrimental to developing economies. This creates a systemic barrier where the "Value" (Function/Cost) is ignored in favor of the lowest upfront expenditure, leading to massive maintenance burdens later in the building's lifecycle.

2.3 Barriers and Theoretical Lenses

Two theories explain the resistance to VE in Sudan:

1. **Institutional Theory:** Organizations mimic the "standard" way of doing things. In Sudan, because the Ministry of Infrastructure does not mandate VE, private firms have no mimetic pressure to adopt it.
2. **Prospect Theory:** Stakeholders in volatile economies like Sudan are often "loss averse." They view the cost of a VE workshop as a certain loss, while the potential lifecycle savings are viewed as uncertain gains.

3. Research Methodology

This study employed a cross-sectional survey design. The target population was defined as professionals registered with the **Sudanese Engineering Council** and those active in major infrastructure projects.

3.1 Sampling and Axis Structure

A purposive sample of 100 professionals was achieved (100% response rate). The instrument analyzed 29 statements across four axes:

- **Axis 1: Managerial and Institutional Factors** (Leadership, regulations, and organizational culture).
- **Axis 2: Work Team Competencies** (Technical skill, VE certification, and multidisciplinary coordination).
- **Axis 3: Client/Owner Perceptions** (Awareness of lifecycle costing and risk tolerance).
- **Axis 4: Cost-Increase Drivers** (Reliance on outdated methods and poor information sharing).

3.2 Statistical Formulae

The **Relative Importance Index (RII)** was utilized to rank the variables:

$$RII = \frac{\sum W}{A \times N}$$

Where

W

is the weight given to each factor by respondents,

A

is the highest weight, and

N

is the total number of respondents. Reliability was confirmed via Cronbach's Alpha, yielding scores between **0.72 and 0.88**, exceeding the standard 0.70 threshold.

4. Results and Analysis

4.1 Quantitative Ranking

The data analysis reveals that institutional and managerial hurdles are the most significant impediments to VE in Sudan.

Rank	Barrier Category	RII	Mean Score	Agreement
1	Managerial & Institutional	0.840	2.52	High
2	Cost-Increase Drivers	0.807	2.42	High
3	Work Team Competencies	0.793	2.38	Moderate/High
4	Client/Owner Perceptions	0.787	2.36	Moderate

4.2 Axis 1: The Leadership Gap (Managerial)

With a mean of 2.52, this axis highlights that Sudanese construction boards are generally resistant to change. 67% of respondents agreed that there are no regulatory incentives provided by the Sudanese government to encourage VE.

4.3 Axis 2 & 3: Competency and Client Awareness

A striking **80% of respondents** identified the lack of specialized VE training as a major hurdle. In Sudan, Civil Engineering curricula focus heavily on structural design and traditional quantity surveying, with little to no exposure to VE job plans or function analysis. Furthermore, owners often confuse VE with "De-scoping" or "Cheapening" the project.

5. Discussion: Value Engineering as Economic Strategy

5.1 VE as a Hedge Against Inflation in Sudan

In a market where the cost of cement and steel can fluctuate by 50% within a quarter, VE offers a unique advantage. By performing **Function Analysis**, Sudanese engineers can identify alternative local materials (e.g., stabilized soil blocks or local aggregates) that fulfill the same function at a fraction of the cost of imported equivalents.

5.2 Transitioning to Lifecycle Costing (LCC)

The study found that the "Lowest Bidder" syndrome is the most damaging client-side perception. In the Sudanese climate (extreme heat and dust), the maintenance costs of HVAC and facade systems often exceed the initial construction cost within 10 years. VE enablers would involve educating owners on **Lifecycle Costing (LCC)**, shifting the focus from "Cost at Handover" to "Cost over 30 Years."

6. Strategic Enablers and Recommendations

To overcome the identified barriers in Sudan and the wider region, the following enablers must be activated:

1. **Legislative Reform:** The Sudanese Engineering Council should work with the Ministry of Finance to amend procurement laws, making a "Value Study" a prerequisite for any project exceeding a specific budget.
2. **Educational Integration:** Universities such as the **University of Khartoum** and **Sudan University of Science and Technology** should integrate SAVE International-approved modules into their post-graduate programs.
3. **Digital Transformation:** Leveraging BIM (Building Information Modeling) as an enabler for VE. BIM allows for rapid "What-If" scenarios, allowing the VE team to see the cost impact of material changes instantly.
4. **Creation of "Value Champions":** Large Sudanese firms should appoint a "Certified Value Specialist" (CVS) to lead internal VE workshops, demonstrating a clear Return on Investment (ROI) to skeptical boards.

7. Conclusion

The construction sector in Sudan is at a crossroads. The traditional methods of cost management are failing in the face of hyper-inflation. This study has empirically proven that while technical skills are a factor, the primary barriers to VE are **Managerial and Institutional**. By establishing regulatory mandates and fostering a culture of lifecycle value, Sudan can optimize its limited resources. The enablers identified—education, policy reform, and digital integration—provide a roadmap for a more resilient and value-driven construction industry in the region.

References

1. **Abualrejal, H. M., et al. (2017).** "Common Causes of Delay in Sudanese Construction Projects." *International Journal of Civil Engineering*. (Crucial for local context).
2. **Al-Yousefi, A. S. (2012).** *Value Management Concept and Techniques*. Kuwait: Society of Engineers. (A MENA regional standard).
3. **El-Mashaleh, M. S. (2009).** "The Utilization of Value Engineering in Jordan: An Empirical Study." *Jordan Journal of Civil Engineering*, 3(2).
4. **Hamza, A., et al. (2022).** "Barriers to Implementing Value Management in the Egyptian Construction Industry." *Ain Shams Engineering Journal*.
5. **Khalil, N. (2018).** "Economic Challenges and Their Impact on the Construction Sector in Sudan." *Sudanese Journal of Engineering Sciences*.
6. **SAVE International. (2023).** *Value Methodology Standard: Body of Knowledge*.
7. **Male, S., Kelly, J., & Gronqvist, M. (2007).** "The Value Management Benchmark: A Comparison of International Practice." *Journal of Construction Engineering and Management*.
8. **Ofori, G. (2012).** *Developing the Construction Industry in Developing Countries: Strategic Issues and Challenges*. NUS Press.
9. **Rachwan, R., Abotaleb, I., & Hosny, O. (2016).** "Value Engineering Application throughout the Project Lifecycle: A MENA Region Perspective." *Journal of Management in Engineering*.
10. **Sudanese Ministry of Infrastructure and Physical Planning. (2024).** *Annual Report on Construction Cost Indices and Economic Impact*.
11. **Mubarak, S. (2015).** *Construction Project Scheduling and Control*. (Regional focus on planning/value).
12. **Assaf, S. A., & Al-Hejji, S. (2006).** "Causes of Delay in Large Construction Projects [Regional MENA Analysis]." *International Journal of Project Management*.
13. **Chong, H. Y., & Low, S. P. (2020).** "Stakeholder Alignment in Value Engineering Implementation." *Journal of Project Management*.
14. **Perera, S., et al. (2011).** "A Methodology for Establishing Value Engineering within Organizations." *International Journal of Strategic Property Management*.

الاسباب الداخلية لاندلاع الازمة في دارفور 2003

حسن عبدالرحمن إسماعيل¹، أ.د محمد داخل كريم السعدي¹

¹ جامعة الحمدانية - كلية التربية للعلوم الإنسانية - قسم التاريخ، العراق.

HNSJ, 2026, 7(5); <https://doi.org/10.53796/hnsj75/52>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/75/52>

تاريخ النشر: 2026/05/01م

تاريخ القبول: 2026/04/22م

تاريخ الاستقبال: 2026/04/15م

المستخلص

تهدف هذه الدراسة الى تحليل العوامل الرئيسة التي ادت الى اندلاع أزمة دارفور في عام 2003، من خلال الاطلاع على الأبعاد الطبيعية والمناخية، والاجتماعية، والإدارية والسياسية، والاقتصادية، كونها عوامل متداخلة شكّلت قاعدة اساسية لاندلاع الصراع، فمن خلال العوامل الطبيعية والمناخية، شهد اقليم دارفور تدهورا بيئيا ملحوظا بسبب موجات التصحر ثم الجفاف وتذبذب معدلات الأمطار، الذي أدى إلى انحسار الموارد الطبيعية، خصوصا المياه والمراعي والأراضي الزراعية، وعمل على تصاعد التنافس بين السكان المحليين، أما من الناحية الاجتماعية، فأدت النعرات القبلية للشعب الدارفوري وزيادة الاحتكاك بين القبائل المستقرة والرحل، إضافة الى ضعف آليات التسوية التقليدية، إلى تعميق فجوة الانقسامات وزيادة حدة الصراعات القبلية، وفيما يتعلق بالعوامل الإدارية والسياسية، ساهم ضعف المؤسسات الحكومية وغياب الادارة الفاعلة، فضلا عن تهمة حكومة المركز للإقليم، في تأجيج الشعور بعدم المساواة والإقصاء الثقافي والعنصرية، وعلى المستوى الاقتصادي، عانى الإقليم من غياب معايير التنمية واهمال البنى التحتية والاستثمارات، الذي أدى بدوره إلى ارتفاع معدلات الفقر والبطالة، وزيادة الضغط على موارد الاقليم المحدودة، وبذلك، يتضح أن أزمة دارفور جاءت نتيجة تفاعل معقد بين هذه الاسباب مجتمعة، وليس بفعل سبب منفرد، وانتهت هذه الاسباب الى اندلاع الازمة بإقليم دارفور السوداني في عام 2003 والذي دفع الاوضاع في الاقليم بالدخول بأزمة وحرب اهلية ما زالت اثارها مستمرة حتى يومنا هذا.

الكلمات المفتاحية: الامطار، الحواكير، التهميش، الاقصاء الثقافي، الصراعات القبلية، النهب المسلح.

RESEARCH TITLE

The Internal Causes of the Outbreak of the Darfur Crisis in 2003

Hassan Abdulrahman Ismail¹, Prof. Dr. Mohammed Dakhel Kareem Al-Saadi²

¹ University of Al-Hamdaniya, College of Education for Human Sciences, Department of History, Iraq.

HNSJ, 2026, 7(5); <https://doi.org/10.53796/hnsj75/52>

Arabic Scientific Research Identifier: <https://arsri.org/10000/75/52>

Received at 15/04/2026

Accepted at 22/04/2026

Published at 01/05/2026

Abstract

This study aims to analyze the main factors that led to the outbreak of the Darfur Crisis in 2003 by examining the natural and climatic, social, administrative and political, as well as economic dimensions, as these interconnected factors constituted the fundamental basis for the eruption of the conflict.

With regard to the natural and climatic factors, the Darfur region witnessed significant environmental deterioration as a result of waves of desertification, drought, and fluctuating rainfall patterns, which led to the depletion of natural resources, particularly water, pastures, and agricultural land, thereby intensifying competition among the local population. From a social perspective, tribal tensions among the people of Darfur, increased friction between settled tribes and nomadic groups, in addition to the weakness of traditional conflict-resolution mechanisms, contributed to widening divisions and escalating tribal conflicts.

Concerning the administrative and political factors, weak governmental institutions, the absence of effective administration, and the marginalization of the region by the central government all fueled feelings of inequality and cultural and ethnic exclusion. At the economic level, the region suffered from the absence of development standards and the neglect of infrastructure and investments, which in turn resulted in rising rates of poverty and unemployment, while increasing pressure on the region's limited resources.

Accordingly, it becomes evident that the Darfur Crisis was the outcome of a complex interaction among these combined causes rather than the result of a single factor. These conditions ultimately led to the outbreak of the crisis in the Sudanese region of Darfur in 2003, pushing the region into a crisis and civil war whose consequences continue to this day.

Key Words: Rainfall, Hawakir, Marginalization, Cultural Exclusion, Tribal Conflicts, Armed Robbery.

المقدمة

تُعدّ أزمة دارفور التي اندلعت عام (2003م) من أبرز الأزمات الداخلية التي شهدتها السودان في تاريخه المعاصر، لما ترتب عليها من تداعيات سياسية وأمنية وإنسانية واجتماعية امتدت آثارها إلى داخل السودان وخارجه، ولم تكن هذه الأزمة وليدة حدث مفاجئ أو سبب منفرد، بل جاءت نتيجة تراكمات تاريخية وبنوية تعمقت عبر عقود طويلة، وتداخلت فيها عوامل طبيعية ومناخية، وأخرى اجتماعية وقبلية، فضلا عن أسباب إدارية وسياسية واقتصادية أسهمت مجتمعة في تفجير الصراع، فقد عانى إقليم دارفور من موجات متكررة من الجفاف والتصحر وتذبذب الأمطار، الأمر الذي أدى إلى تناقص الموارد الطبيعية وتصادم التنافس عليها بين المزارعين والرعاة، كما ساعدت النزاعات القبلية والانقسامات الاجتماعية والتمييز الثقافي على زيادة حدة التوترات الداخلية، في وقتٍ اتسمت فيه سياسات الدولة المركزية بالتهميش وضعف التنمية وغياب الإدارة الفاعلة، مما ولّد شعورا واسعا بالحرمان والإقصاء لدى سكان الإقليم.

وانطلاقا من ذلك، فإن دراسة الأسباب الداخلية لاندلاع أزمة دارفور تمثل مدخلا مهما لفهم طبيعة الصراعات المركبة في السودان، والكشف عن جذور الأزمة الحقيقية بعيدا عن التفسيرات الاختزالية التي تحصرها في بعدٍ واحد، إذ إن فهم هذه العوامل يساعد في تفسير كيفية تحول التوترات المحلية إلى نزاع مسلح واسع النطاق عام (2003م).

مشكلة الدراسة

تتمثل مشكلة الدراسة في محاولة تفسير الكيفية التي أسهمت بها العوامل الداخلية المتراكمة في إقليم دارفور في الوصول إلى مرحلة الانفجار المسلح عام (2003م)، ولا سيما أن الإقليم كان يعاني منذ عقود من اختلالات بيئية، ونزاعات اجتماعية، وتهميش سياسي، وتدهور اقتصادي، إلا أن هذه العوامل لم تُدرس دائما بوصفها منظومة مترابطة قادت إلى الأزمة، ومن هذه الإشكالية تنطلق المشكلة الرئيسة للدراسة وتتمثل بالتالي:

ما الأسباب الداخلية التي أدت إلى اندلاع أزمة دارفور عام (2003م)؟

وتنتج عن هذه المشكلة التساؤلات الآتية:

1. ما أثر العوامل الطبيعية والمناخية، ولا سيما الجفاف والتصحر، في تفاقم التنافس على الموارد داخل الإقليم؟
2. كيف أسهمت النزاعات القبلية والانقسامات الاجتماعية في تأجيج الصراع الداخلي؟
3. ما دور سياسات التهميش الإداري والسياسي للحكومات المركزية في اندلاع الأزمة؟
4. كيف أثر التدهور الاقتصادي وضعف التنمية وارتفاع معدلات الفقر والبطالة في تصاعد التوترات؟
5. إلى أي مدى أدى تفاعل هذه الأسباب مجتمعة إلى تحول الأزمة إلى نزاع مسلح واسع عام (2003م)؟

أهمية الدراسة

تنبع أهمية الدراسة من كونها تتناول أزمة تُعدّ من أكثر الأزمات تعقيدا في القارة الأفريقية، كما تسهم في إبراز الجذور الداخلية للصراع في دارفور بعيدا عن التفسيرات الخارجية وحدها، وتكتسب الدراسة أهميتها كذلك من خلال توضيح أثر التهميش السياسي وسوء توزيع الموارد وضعف التنمية في إنتاج النزاعات الداخلية، كما تساعد نتائجها في تقديم فهم أعمق لطبيعة الأزمات المشابهة في المجتمعات متعددة الأعراق والقبائل، وتفيد الباحثين وصنّاع القرار في بناء معالجات أكثر واقعية واستدامة.

فرضية الدراسة

تتطلب الدراسة من فرضية مفادها أن أزمة دارفور عام (2003م) لم تكن نتيجة سبب منفرد، وإنما جاءت حصيلة تفاعل مجموعة من الأسباب الداخلية المترابطة، تمثلت في التدهور البيئي والمناخي، وتصاعد النزاعات القبلية، واستمرار التهميش السياسي والإداري، وضعف التنمية الاقتصادية، الأمر الذي أدى إلى خلق بيئة قابلة للانفجار وتحول التوترات المحلية إلى صراع مسلح واسع النطاق.

أولاً: العوامل الطبيعية والمناخية

ترتبط العوامل الطبيعية وخاصة المتجددة منها كالماء والأرض الخصبة ارتباطاً وثيقاً بالقضايا البيئية ذات العلاقة المباشرة بنظم العيش، وتتسبب الصراعات من أجلها على نحو مباشر خاصة في البيئات الجافة، وتؤثر بالترتيب الاقتصادي والاجتماعي للسكان لكونها تحد من نوعية العمل وإمكانية العيش (البالاتي، 2015، ص 64-65)، وكانت الأسباب البيئية والمناخية من أول وأهم الأسباب التي أدت إلى تقلبات وتحولات قبيلة انتهت بولادة صراعات واصطدامات ولدت في نفوس الدارفوريين الرغبة الدائمة في تغيير أنماط حياتهم التي اعتادوا على معيشتها واشتملت على :

1. الجفاف والتصحر

تعرض إقليم دارفور لموجات قوية من الجفاف ويُعرّف الجفاف بأنه فترة من الطقس الجاف غير الاعتيادي تمتد لزمان طويل نسبياً، ويؤدي إلى حدوث اختلال في التوازن الهيدرولوجي، الأمر الذي ينعكس سلباً على الموارد المائية والإنتاج الزراعي، مسبباً تلف المحاصيل أو نقصاً حاداً في كميات المياه المتاحة، وتتحدد شدة الجفاف تبعاً لدرجة انخفاض الرطوبة، وطول مدته، واتساع رقعة المناطق المتأثرة به (تاريوك وآخرون، د.ت، ص 470)، بالإضافة إلى التصحر ويُقصد به تدهور القدرة الإنتاجية للأراضي نتيجة اختلال التوازن الطبيعي بين عناصر المناخ والتربة والغطاء النباتي، وما يصاحب ذلك من فقدان التربة لخصوبتها وتراجع مكوناتها الحيوية، بفعل التغيرات التي تطرأ على خصائصها الطبيعية والظروف البيئية المحيطة بها (أحمد، 2009، ص 278)، المتعاقبة ما نتج عنه آثار كبيرة على البيئة، وبما أن معظم أهالي دارفور يمتنعون الرعي، فقد دفعتهم هذه الأوضاع البيئية المتردية إلى الترحال بعيداً عن مناطق استقرارهم، نحو مناطق جديدة بحثاً عن الماء والكلاء، مما نتج عنه تجاوزات على بعض حدود القبائل الأخرى، فعملت العديد من القبائل الأفريقية بالدفاع عن أرضها الخضراء من الوافدين إليها (الحسيني، 2004، ص 10).

وقد رصدت الدراسات العلمية وقوع ثلاث موجات جفاف طويلة الأمد، بدأت أولها في ستينيات القرن الماضي، تلتها موجة ثانية في سبعينياته، ثم ثالثة خلال ثمانينياته، إذ اتسمت الموجتان الأخيرتان بحدة أشد مقارنة بالموجة الأولى، وتشير هذه الدراسات إلى أن حالة الجفاف المطول استمرت منذ عام 1967م، مع استثناء فترات قصيرة ومنقطعة، في حين كانت موجة الجفاف التي شهدتها منتصف الستينيات أقل تأثيراً وحدّة مقارنة بالمراحل اللاحقة التي عرفتتها المنطقة (بو عزيز، 2012، ص 40).

إذ كانت تلك الموجات من الجفاف والتصحر خطيرة جداً في هذه الفترات خصوصاً في السبعينيات والثمانينيات، وادت إلى معارك وصراعات كثيرة وطويلة دارت رحاها حول المواد النادرة والشحيحة بين المزارعين ورعاة الماشية الرحل (Sievers et al., 2010, p. 176).

وقد شكّلت هذه الموجات تحدياً كبيراً خلال الأعوام اللاحقة، ولا سيما في سنوات 1972م و1974م و1982م و1984م، إذ اتسمت بحدة جفاف شديدة، وكان أشدها وأقساها تأثيراً تلك التي وقعت في منتصف ثمانينيات القرن الماضي (بو عزيز، 2012، ص 40).

2. الامطار

شهد إقليم دارفور انخفاضا ملحوظا في معدلات هطول الأمطار، ولا سيما خلال الأعوام 1981م و1983م و1989م، وهو ما انعكس سلبا على مستويات الإنتاج الزراعي، في المقابل، تُظهر السنوات ذات المعدلات المطرية المرتفعة تحسنا واضحا في حجم الإنتاج، كما هو الحال في أعوام 1987م و1992م و1998م و1999م و2000م، ويبرز من ذلك الدور المحوري لتذبذب كميات الأمطار في التأثير المباشر على الإنتاج الزراعي واستقراره في الإقليم (إبراهيم ويعقوب، 2013، ص 300).

وقد اسهمت التغيرات البيئية المذكورة في بروز مشاحنات متزايدة بين الرعاة والمزارعين التقليديين الذين يعتمدون اعتمادا شبة كلي على الهطول السنوي للأمطار، إذ تُظهر المعطيات وجود علاقة تبادلية وثيقة بين معدلات سقوط الأمطار وتصاعد حدة النزاعات، ولا سيما في شمال دارفور، حيث يؤدي تراجع الأمطار إلى تفاقم التنافس على الموارد الطبيعية وازدياد احتمالات الصدام بين المجموعات المحلية (بو عزيز، 2012، ص 40).

ونتيجة لتراجع معدلات الأمطار، اضطرت الرعاة إلى التوجه جنوبا نحو المناطق الزراعية، في الوقت الذي لجأ فيه المزارعون إلى تقليص المساحات المزروعة بسبب شحّ الأمطار، وقد أدى هذا التداخل المكاني بين مسارات الرعي والأراضي الزراعية المحدودة إلى وقوع تجاوزات على الحيازات الزراعية الضيقة، الأمر الذي أسهم في نشوء خلافات حادة وصدامات متكررة بين الطرفين (حقار، 2003، ص 300).

يضاف الى ذلك اعتماد سكان الإقليم في المقام الأول على المياه المخزنة في الحفائر والخزانات الصغيرة لتغطية احتياجاتهم خلال فترات ندرة الأمطار والجفاف، خاصة في شمال الإقليم، واعتماد البعض الآخر على الآبار رغم قلتها ومحدودية مياهها، نتيجة لغياب الاهتمام من قبل الحكومات المتعاقبة بحفر الآبار أو إنشاء خزانات مائية كافية، وأدى هذا الإهمال إلى استمرار حالة التهميش في مناطق واسعة من دارفور، مما زاد من هشاشة المجتمعات المحلية وأثر سلبا على استقرارها البيئي والاجتماعي (بابكر، 2011، ص 25-26).

وعند ربط أثر الجفاف والتصحر بطبيعة الصراع القبلي في إقليم دارفور يتبين لنا أن الإقليم شهد أكثر من 62 صراعا خلال الفترة الممتدة من عام 1932م إلى عام 2021م قاد أغلبها القبائل الرعوية الرحل من زغاوة وزريقات، مما يؤكد على الدور المحوري لنمط البداوة والترحال والبحث عن المياه والمراعي في تعميق الاحتكاك القبلي وتفاقم النزاعات المرتبطة بالموارد الطبيعية (دوزي، 2023، ص 356).

و من المرجح أن يكون النزاع في دارفور قد تأثر بالآثار التي خلفها تغيّر المناخ على المنطقة، وعلى الرغم من الجدل القائم حول ما إذا كان الجفاف ناتجا بالكامل عن تغيّر المناخ او من الإهمال وقلة الخدمات الحكومية ، فإن المؤكد أن هذا الجفاف قد تفاقم بفعل تغيّر المناخ، وقد أدّى تغيّر أنماط الطقس في السنوات التي سبقت موجات الجفاف إلى تزايد حالة انعدام الأمن في الإقليم، نتيجة نقص الموارد المائية وتراجع الإنتاج الزراعي والحيواني، وهي أوضاع زاد الجفاف من حدّتها (إبراهيم، 2024، ص 263).

3. البعد الجغرافي عن المركز

أسهم الموقع الجغرافي لإقليم دارفور في أقصى غرب السودان في تعميق عزلته المكانية، وأصبح عاملا من العوامل المفسّرة لتفاقم الأزمة، ولا سيما في ظل صعوبة الوصول إليه وضعف ارتباطه بالمركز، ويعود ذلك إلى افتقار الإقليم لشبكة طرق حديثة فاعلة تشكّل حلقة وصل بينه وبين وسط البلاد، فضلا عن محدودية وسائل المواصلات السهلة

والسريعة ، كما عانى الإقليم من ضعف شديد في البنية التحتية للاتصالات، سواء من حيث قلة خطوط الهاتف والتلغراف، أو محدودية الربط مع العاصمة وبقيّة الأقاليم، ناهيك عن العالم الخارجي، وقد أسهم هذا الواقع في حصر الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية والسياسية داخل نطاق الإقليم لفترات طويلة، إلى أن بلغت حالة الانسداد والتأزم المستوى الذي وصلت إليه في المراحل اللاحقة (حمد، 2017، ص 70).

ثانياً: الاسباب الاجتماعية (النزاعات القبلية): هي حرب تنشب بين قبيلتين أو أكثر ، وتستمر للعديد من السنوات ، غالباً ما تحل بالصلح والتراضي ودائماً ما تكون الأراضي هي سبباً في نشوبها (البديري، 2009، ص 203)

1. ظاهرة الصراعات القبلية

تضرر إقليم دارفور بسبب الصراعات المتعددة التي بدأت منذ عهد الممالك، وتزايدت حدتها بعد دخول القبائل العربية التي اتخذت الزراعة حرفة رئيسية لها، مما أدى إلى ظهور نوعين رئيسيين من الأنشطة الاقتصادية هما الرعي والزراعة، وقد أسهم ذلك في نشوء أشكال مختلفة من الصراع في دارفور ومن أهم الاسباب الصراع في دارفور

- الصراع حول الموارد
- الصراع حول السلطة
- الصراع السياسي
- الصراع المسلح (البديري، 2012، ص 35).

ويعد الصراع القبلي ظاهرة قديمة تعود جذوره الى بداية تشكيل الممالك المستقلة في الاقليم ، وجميع الصراعات التي كانت تجري في الاقليم كانت تحل بواسطة الشيوخ والمنتفذين من الادارة الاهلية ، ولكن بعد تولي حكومة جعفر نميري عمد الى حل الادارة الاهلية واستبدالها بلجان الاتحاد الاشتراكي التي لم تتناسب مع التعددية القبلية للمجتمع الدارفوري (مؤنس، 2015، ص 242).

الا ان الصراع الحقيقي قد بدأ عام 1983م بين الرعاة والمزارعين نتيجة لموجات الجفاف والزحف الصحراوي، التي ظهرت آثارها المباشرة على بيئة الإقليم وعلى النشاطين الزراعي والرعي، وقد أسهم تقادم هذه الموجات في اختلال التوازن الطبيعي للجغرافية المناخية للمنطقة، مع قلة الأمطار وارتفاع درجات الحرارة وتسارع الزحف الصحراوي، الأمر الذي أدى إلى استنزاف الموارد الطبيعية وفقدان المزارعين لأراضيهم، والرعاة لمواشيهم، مما جعل التنافس حول الموارد الشحيحة والأراضي الصالحة للزراعة يتخذ طابعاً متزايداً (محمد، 2015، ص 59-60).

ومن أهم سمات الصراعات التي كانت تحدث قبل تلك الفترة خصوصاً فترة الجفاف الاعنف، بين 1983_ 1988 انها صراعات محلية كانت اسباب نشوبها مقتصرة على، المراعي، والمياه والقبيلة، كونها مرتبطة بمصالح القبيلة بصورة مباشرة ، الا ان الصراعات القبلية التي شهدتها الإقليم خلال الفترة من 1989 إلى 2001 اتسمت بأهميتها، وذلك نتيجة قيام تحالف عربي في مواجهة قبيلة الفور، حيث اتخذت هذه المرحلة منذ عام 1987 طابع الاستقطاب العرقي، وأثبتت أنها أكثر عنفا وضراوة من النزاعات السابقة، وقد شاركت في هذه الصراعات نحو 27 قبيلة عربية ضمن تحالف عُرف باسم (التحالف العربي) يُعرّف التحالف العربي أو التجمع العربي بأنه كيان سياسي سري أنشئ في مطلع ثمانينيات القرن العشرين، في الفترة التي كان يتولى فيها أحمد إبراهيم دريج - المنتمي إلى قبيلة الفور - منصب حاكم إقليم دارفور، وقد هدف هذا الكيان إلى بسط السيطرة على أراضي دارفور كافة، والعمل على إقصاء القبائل غير العربية من الإقليم، وأسفر عن قيام التجمع العربي ظهور تنظيم سري آخر عُرف بـ تنظيم قريش، الذي سعى إلى تجميع القبائل العربية في دارفور

وكردفان ضمن برنامج منظم يهدف إلى حكم السودان، ومنافسة قبائل الشمال التي انفردت بالسلطة منذ الاستقلال، وذلك في ظل مواجهة مع التجمع العربي الذي حظي بدعم من السلطات الرسمية في الخرطوم خلال فترة حكومة الصادق المهدي (فرحات، 2015، ص 403)، واستمر النزاع بين هذا التحالف وقبيلة الفور خلال المدة من 1987 إلى 1989، قبل أن يتوقف مؤقتاً، على الرغم من تعدد مؤتمرات الصلح والمصالحة التي عُقدت آنذاك بهدف احتواء الصراع وإخماده، أهمها مؤتمر الصلح الذي عقد بين القبائل في 9 تموز 1989 في مدينة الفاشر (إبراهيم، 2013، ص 67-68).

وتتطور الصراع بين الفترة 1987-1989 على شكل حرب أهلية بسبب تدخل الحكومة فيه إلا أن الصراعات القبلية في الإقليم بعد عام 1989 أخذت مسارات جديدة لارتباطها بتحالفات وعمل سياسي منظم وهو ما أدى إلى تطور خطير في طبيعة هذا الصراع لاحقاً، وفي عام 1990م قام الرعاة العرب بمنح سكان قرى الفور مهلة يوم واحد لإخلاء قراهم وتركها للعرب (إبراهيم، 2013، ص 67-68).

ولم يقتصر الأمر على التهجير فقط، بل أقدموا في عام 1991م على إحراق قرى بأكملها بدعوى الاشتباه في تقديمها المساعدة لأطراف الصراع في تشاد (مالك، د.ت، ص 81)، وفي عام 1992م ظهر مصطلح الأراضي المحررة، وهو وصف أطلقه العرب على الأراضي التي أُزيحت عنها قبيلة الفور، كما ساد الخطاب الذي يُحْمِلُ الأفارقة مسؤولية التمرد، بزعم سعيهم إلى إثبات تهميش دارفور والعمل على جعل الإقليم دولة مستقلة، ولم يقف الصراع عند هذا الحد، بل تطور النزاع بين العرب والأفارقة، ليصبح بحلول عام 1995م واسع الانتشار، وبلغ مستوى متقدماً من المواجهة بين الطرفين (إبراهيم، 2013، ص 67-68).

أما في عام 1996م، فقد اندلع صراع بين قبيلتي الرزيقات والزغاوة في محافظة الضعين، حيث قام الرزيقات باستبدال لافقة مجلس مدينة الضعين بلاقة مجلس دار الرزيقات، وإلى جانب ذلك الصراع فقد دار صراعاً آخر بين كلا من عشائر المعاليا والزريقات، بسبب الاكتشافات النفطية في مناطق نفوذ المعاليا، إذ ادعت قبيلة الرزيقات ملكيتها لهذه الأراضي، وبالمقابل توسعت سلبية الملكيات وأدت في النهاية إلى خلافات بين بطون القبيلة الواحدة، نتج عنه إضعاف القبائل داخلياً خلال تلك الفترة التي كان يسودها جو الاضطراب (حمد، 2017، ص 72-73)، وخلال عامي 1998-1999 نشبت الصراعات المسلحة في غرب دارفور وبعض المناطق الأخرى عندما تحرك العرب الرحل مع قطعانهم نحو الجنوب قبل أوقاتهم المعتادة (إبراهيم، 2013، ص 67-68)، وأدى ذلك إلى حرق ما يزيد عن 60 قرية للمساليت، إضافة لقتل 69 فرداً منهم ونزوح ما يقارب 500000 منهم إلى بلدة الجنيينة في غربي دارفور، وإلى تشاد (حسين، 2019، ص 101)، وكانت القبائل العربية المختلفة طرفاً في 11 نزاع من جملة 22 نزاع حصل خلال الفترة 1986-2001

ومن أبرز هذه النزاعات:

- النزاع بين هلبة والزريقات علم ١٩٨٢، في ولاية جنوب دارفور.
- النزاع بين البرتي والزيادية ضد الكبابيش عام ١٩٨٣ في ولاية شمال دارفور.
- النزاع بين الفلاتة والقمر عام ١٩٨٤ في ولاية جنوب دارفور.
- 4. النزاع بين الفلاتة والمساليت عام ١٩٨٦ في ولاية جنوب دارفور.
- 5. النزاع بين الزريقات والدينكا عام ١٩٨٦ في ولاية جنوب دارفور
- النزاع بين الفور وبعض القبائل العربية ١٩٨٧ في جميع ولايات دارفور
- النزاع بين الزغاوة والقمر عام ١٩٨٨ في ولاية شمال وغرب دارفور
- النزاع بين الزغاوة والمعاليا عام ١٩٩٠ في ولاية جنوب دارفور.

- النزاع بين التعايشة والقمر عام ١٩٩٠ في ولاية جنوب دارفور .
- النزاع بين الزغاوة والمساليت عام ١٩٩١ في ولاية جنوب دارفور .
- النزاع بين الزغاوة والزريقات الشمالية عام ١٩٩٩ في ولاية جنوب دارفور

ان هذه الصراعات القبلية المتراكمة زادت وتيرتها في السنوات العشرة الأخيرة، وعملت على اشغال الوضع في إقليم دارفور ووصله الى حالة من الغليان (البديري، 2009، ص 203).

كما شهد شمال دارفور اواخر تسعينيات القرن الماضي وبدايات الألفية الجديدة اشتباكات متكررة بين قبائل الزغاوة والعرب رعاة الإبل، وقد اتسمت هذه المواجهات بالعنف والطابع السياسي، ما جعلها بمثابة إنذار مبكر للصراع القائم في دارفور، رغم أنها كانت أقل حدة مقارنة بما تلاها من صراعات (تانر وتوبيانا، 2007، ص 15).

وفي الوقت الذي قامت فيه ليبيا بتسليح عرب دارفور، أقامت الجماعات غير العربية، بما في ذلك قبيلة الفور، اتصالات مع تشاد، غير أن حكومة رئيس الوزراء الصادق المهدي، التي كانت في حاجة إلى الدعم المالي الليبي، غضت الطرف عن التوترات المتصاعدة في الإقليم، وخلال حرب 1987-1989 التي دارت بين الفور والعرب في جبل مرة ومناطق لكاه، باعتبارها معقلا لقبيلة الفور، وأطلق لأول مرة على غير العرب جميعا لقب الزرقا (السود)، ومع إعلان المجموعات غير العربية، بقيادة الفور والزغاوة والمساليت، تمردا على الحكومة عام 2003، كانت الهوية الإثنية المعقدة في دارفور قد تحولت إلى ثنائية أفريقي مقابل عربي، لتصبح هذه الثنائية في حد ذاتها أحد الدوافع الرئيسة للصراع (فلينت، 2010، ص 11).

اضافة للصراعات والنزاعات القبلية التميزت تاريخ الاقليم السياسي ، هنالك اسباب اجتماعية اخرى كان لها نصيب في بث روح التفرة والتميز بين ابناء الاقليم الواحد منها:

2. الاقصاء الثقافي :

ان ظاهرة الاقصاء والتعالي الثقافي هي أحد الآثار الاجتماعية البارزة التي عانت منها قبائل دارفور، وكانت سببا في تفعيل صراعاته فعلى الرغم من الاختلاط والتمازج والتزاوج بين القبائل العربية والأفريقية، ولا سيما كونها جميعا مسلمة، فقد اتسمت بعض القبائل ذات الأصول العربية بمستوى من التعالي الثقافي تجاه القبائل الأفريقية ذات البشرة الداكنة، وبناء على ذلك، قام بعض الباحثين بتحليل الصراع في دارفور على أنه صراع عرقي بين العرب والأفارقة، ما يعكس الأبعاد الثقافية والاجتماعية التي ساهمت في تأجيج النزاعات داخل الإقليم (حمدي، 2013، ص 1).

3. التنافس على السلطة والنفوذ :

يعد التنافس حول السلطة والثروة وآليات توزيعها من أبرز الإشكاليات التي واجهت السودان في تاريخه الحديث والمعاصر، وأسهمت بصورة مباشرة في إعاقة تحقيق الاستقرار السياسي والأمني والاقتصادي، وقد تداخلت عدة عوامل حالت دون حسم هذه المسألة، يأتي في مقدمتها الإرث التاريخي لطبيعة ممارسة السلطة في السودان وانعكاساته على العمل السياسي، فضلا عن تصاعد حالة انعدام الثقة بين مكونات المجتمع الوطني، وهيمنة المخاوف من استئثار جماعات أثنية أو دينية بعينها بالسلطة والثروة (آدم، 2022، ص 14).

وقد عمدت بعض الأحزاب السياسية إلى استغلال تدهور الأوضاع الأمنية في الإقليم، فسارعت إلى احتضان القبائل المعارضة، مستفيدة من عمق الخلافات القائمة بينها وبين الحكومة المركزية، وأسفر ذلك عن إدخال المنطقة في حالة من

الاضطراب المستمر، اتسمت بانعدام الاستقرارين السياسي والأمني، كما لجأت تلك الأحزاب إلى توظيف الخطاب الديني بوصفه أداة لاستمالة المعارضين، ولاسيما في ظل الارتباط التاريخي والاجتماعي لسكان دارفور بالمهدية والدعوة الإسلامية، ونجحت هذه الأحزاب، من خلال ذلك، في تحقيق أهدافها السياسية، حيث أسهمت في توجيه الولاءات الاجتماعية بما يخدم مصالحها، وتأمين تمثيل برلماني عبر ترتيبات قائمة على الترضيات والمساومات السياسية، خاصة مع القبائل الكبرى مثل الفور والزغاوة والبرتي والمساليت وغيرها، مقابل وعود بتعيين بعض أبنائها في مناصب دستورية حال الفوز في الانتخابات (عبد الله، 2015، ص 64).

4. انتشار النهب المسلح:

يُعد النهب المسلح أحد الأسباب الرئيسة لاشتعال الحرب في دارفور، من الناحية القانونية، يُعرف النهب على أنه السرقة أو أخذ الممتلكات بالإكراه، أي استخدام الضغط والخوف والترهيب للحصول على المال، أما من الناحية الاجتماعية، فقد أصبح مصطلح الغزو متداولاً في المجتمعات القبلية لوصف النهب، حيث كانت ممارسة الغزو تُعد صفة من صفات الفروسية وهي ظاهرة قديمة في المجتمعات العربية القبلية، إذ يُستخدم المال المنهوب في مجالات الكرم والضيافة ومساعدة الفقراء والضعفاء من أبناء القبيلة، كما ارتبطت هذه العادة بالتحفظ على حياة النساء والشيوخ والأطفال، وهو ما انعكس في التمجيد لها في الشعر الشعبي، ويُلاحظ أن ظاهرة النهب المسلح تعد من الظواهر الحديثة نسبياً في الإقليم (الصادق، 2004، ص 28).

ولا يمكن تحديد تاريخ محدد لبداية ظاهرة النهب المسلح في دارفور بدقة، إلا أن ثمة اتفاقاً على ظهورها عقب استيلاء الرئيس التشادي السابق حسين هبري على السلطة في تشاد عام 1982، وقرار قوات الحكومة السابقة والمعارضة له باللجوء إلى السودان، حيث اعتمدوا على أسلحتهم لتأمين احتياجاتهم، وتسربت بعض هذه الأسلحة إلى المواطنين عبر البيع أو الهبة أو الرهن، من جانب آخر، يرجح بعض الباحثين أن ظهور النهب المسلح في دارفور يعود إلى فشل حركة المرتزقة عام 1976، التي قادها أتباع الجبهة الوطنية المعارضة ضد الحكومة، إذ لجأت مجموعة تقدر بحوالي ثلاثمائة فرد إلى دارفور، متبنين سياسة النهب المسلح، كما أن الحكومة المركزية ساهمت بدورها في تقاوم هذه الظاهرة من خلال تسليح بعض قبائل الإقليم لمواجهة الحركة الشعبية المعارضة آنذاك وحماية السكان من النهب والسرقات، إلا أن بعض المستفيدين استغلوا هذه الأسلحة في غير موضعها، مما عزز انتشار العنف المسلح في المنطقة (رافت وآخرون، 2006، ص 139).

ثالثاً: الاسباب الادارية والسياسية

1. سياسة تهيمش الحكومات السودانية للإقليم : يتفق معظم الكتاب على أن إقليم دارفور عانى من مشكلة التهيمش المستمرة طوال مرحلة الاستعمار البريطاني للسودان، فقد تعامل الاستعمار مع الإقليم بحذر شديد، وأهمله بصورة كبيرة، كما طبق في أجزاء واسعة منه سياسة المناطق المقفلة، خوفاً من انتشار الروح الثورية والنزعات الاستقلالية الكامنة في دارفور (عبد الجواد، 2010، ص 174).

واستمرت سياسة التهيمش في دارفور خلال الحكومات المركزية المتعاقبة في الخرطوم خلال المدة التي تلت الاستقلال، وعلى الرغم من الإسهام الكبير للإقليم في الدخل القومي السوداني من خلال ثروته الحيوانية، إذ لم يحصل الإقليم على نصيبه العادل من هذه الثروة، وكانت الميزانية المخصصة له لا تتناسب مع إسهامه فيها، كما كان مستوى التعليم والخدمات الصحية والاجتماعية في الإقليم متدنياً، وتجدر الإشارة إلى أن غالبية النخب السياسية الحاكمة، سواء المدنية أو

العسكرية، في السودان جاءت من منطقة الوسط، أي شمال السودان كما تشير بعض المصادر، وهيمنت على الحكومات المركزية وأجهزتها المختلفة، ومثال على ذلك، لم يتم تمثيل سكان دارفور في المناصب الدستورية في العديد من الحكومات السودانية خلال مرحلة ما بعد الاستقلال (العبودي والعباس، 2008، ص 1041).

وتسبب موقع الإقليم البعيد عن الوسط السوداني في تعرضه للإهمال من قبل الحكومات المتعاقبة، مما أدى إلى انعدام الخدمات التعليمية والصحية في بعض مناطقها، وكانت دارفور الأقل تجهيزاً من حيث البنية التحتية للتعليم والصحة، وفي عقد التسعينات من القرن العشرين، عملت الحكومة على تطوير الجانب التعليمي في السودان بشكل عام، وركزت جهودها على المناطق الشمالية ببناء المدارس الحكومية والأهلية، بينما لم يكن في دارفور آنذاك أي مدرسة أهلية (عثمان، 2006، ص 67).

وكان لغياب البنية التحتية والمشاريع التنموية والاستثمارية، وعجز الخدمات التعليمية في الإقليم، أثر بالغ وانعكاس مباشر على انتشار البطالة، مما دفع بعض السكان إلى الانخراط في الميليشيات والتنظيمات المسلحة التي ظهرت لاحقاً، ويعزى ذلك إلى اهتمام الحكومة بالشمال السوداني واعتمادها عليه، ما أظهر فشلها في إدارة الحكم نتيجة إهمالها للجزء الغربي وتحيزها للجزء الشمالي، الأمر الذي أدى إلى ظهور حركات إقليمية معارضة لهذه السياسة الخاطئة (حمد، 2017، ص 68).

ومع وصول (عمر البشير) (الخولي، 2011، د.ص) إلى السلطة عبر انقلاب عام 1989م، وفي أعقاب أول تشكيل وزاري ثم أول تعديل وزاري بعد نحو ستة أشهر من الانقلاب، تبين أن إقليم دارفور قد جرى تجاوزه بصورة لافتة، إذ فوجئ الإقليم بعدم تعيين أي من أبنائه في مواقع السلطة التنفيذية، حتى على مستوى المحافظين، وقد فسّر كثيرون ذلك بوصفه إقصاء متعمداً من قبل حكومة الإنقاذ لسكان الإقليم، وإحياء لتجربة سودنة المناصب على نحو يعيد إنتاج التهميش القديم، وذلك على الرغم من تأييد قطاعات واسعة من أبناء دارفور للنظام الجديد، بل ومشاركتهم الفعلية في الجبهة الإسلامية القومية، وقد عُدَّ هذا التوجه تنصلاً واضحاً عن مضامين بيان الإنقاذ الأول الصادر في 30 حزيران 1989م، الذي أكد مبادئ المساواة، وإنهاء التهميش، وإحداث تغيير جذري في واقع الحكم (عباس ومحي الدين، 2020، ص 382).

والحقيقة أن دارفور لم تشهد أي جهد تنموي قائم على رؤية وطنية مستقلة من قبل الحكومات المتعاقبة على حكم السودان منذ مطلع الاستقلال، ويمكن القول إن إقليم دارفور، منذ انضمامه إلى الدولة السودانية الحديثة، لم يحظَ باهتمام تنموي يُضاهي ما حظيت به الأقاليم الأخرى، إذ ظل يعاني تهميشاً مفرطاً، سواء كان ذلك نتيجة سياسات مركزية متعمدة أو ناتجا عن اختلالات بنيوية في إدارة الدولة ويتجلى هذا التهميش بوضوح في ضعف إسهام الإقليم في الدخل القومي مقارنة بإمكاناته، وفي ضآلة نصيبه من البنية التحتية، حيث لم تتجاوز نسبة الطرق المعبدة فيه نحو (6%) من إجمالي شبكة الطرق القومية البالغة قرابة (3600) كيلومتر، كما لم ينل سوى نحو (2%) من إجمالي القروض والمنح التي حصل عليها السودان، ويضاف إلى ذلك غياب الطرق القومية والمطارات المركزية، وتعثّر أو توقف عدد من المشروعات التنموية بسبب انقطاع التمويل، وفي مقدمتها (مشروع تنمية جبل مرة) يقع مشروع تنمية جبل مرة في منطقة جبل مرة بإقليم دارفور، وقد أنشئ في منتصف ثمانينيات القرن العشرين ضمن توجه الدولة نحو تطبيق نموذج التنمية الريفية المتكاملة في الأقاليم الطرفية، استمر المشروع حتى منتصف التسعينات بدعم حكومي وشراكات دولية، وكان من أبرز مشروعات التنمية في غرب السودان آنذاك، استهدف المشروع تطوير الاقتصاد الريفي عبر تحسين الإنتاج الزراعي وإدارة الموارد الطبيعية، من خلال إدخال تقنيات زراعية حديثة، وتوسيع خدمات الإرشاد، وإنشاء محطات تدريب للمزارعين، إلى جانب تعزيز المشاركة المجتمعية في التخطيط والتنفيذ، كما أولى اهتماماً خاصاً بقطاع الغابات عبر إنشاء مشاتل وتشجيع الغابات

المجتمعية للحد من تدهور البيئة وزيادة دخل الأسر، وحقق المشروع خلال فترة تنفيذه تحسنا نسبيا في الإنتاج والوعي الزراعي، لكنه واجه تحديات كبيرة بعد توقف التمويل وضعف الاستدامة المؤسسية، إضافة إلى تأثير النزاعات اللاحقة في دارفور، مما حدّ من استمرارية نتائجه على المدى الطويل (جمعة، 2010، ص 22-26)، الأمر الذي عمّق مظاهر التخلف الاقتصادي والاجتماعي في الإقليم (عبد الله، 2015، ص 47).

الأمر الذي ولد شعورا متزايدا بالغبن عبّرت عنه نخب أبناء الإقليم بوسائل وأساليب متعددة، قبل الوصول إلى المرحلة التي تم فيها حمل السلاح في مواجهة الدولة تحت شعارات إزالة التهميش، وتحقيق العدالة والمساواة، وغيرها من المطالب ذات الصلة (عبدالرحيم وآخرون، 2020، ص 180).

بالمجمل فإن التهميش السياسي الذي تعرّضت له المجتمعات الإفريقية في إقليم دارفور أسهم بصورة مباشرة في ظهور وتشكّل حركات تمرد بارزة، دفعتها إلى حمل السلاح في مواجهة ما اعتبرته قمعا تمارسه حكومة شمال السودان، سعيا إلى انتزاع مزيد من الحقوق في مجال المشاركة السياسية، وقد تمحورت مطالب هذه الحركات حول تحقيق تنمية عادلة، وضمان حقوق الأراضي (الحواكير)، وتحسين الخدمات الاجتماعية والعامة، وترسيخ الممارسة الديمقراطية، والمطالبة بدرجة من الاستقلال أو الحكم الإقليمي، وتختلف هذه الأهداف في جوهرها عن تلك التي ميّزت صراعات الجنوب السوداني، والتي اتسمت بطابع انفصالي وديني وثقافي أكثر وضوحا (Fufa & Taa, 2014, p. 5).

2. نظام الحواكير : الحواكير نظاما تقليديا لملكية الأراضي في إقليم دارفور، التي تعود ملكيتها إلى القبائل بموجب وثائق رسمية صدرت تاريخيا عن سلاطين الفور، ولاحقا عن سلطات الحكم الثنائي التي انتهجت سياسة الحكم غير المباشر، وقد أسهمت هذه السياسة في ترسيخ الكيان القبلي عبر إنشاء إدارات أهلية تمتعت بشرعية قانونية وعرفية، مكّنتها من تنظيم حيازة الأرض وتحديد حدودها، بحيث أصبح لكل قبيلة حاكورة معروفة ومحددة جغرافيا (عبدالرحمن، 2011، ص 53)، أدّى نظام الحواكير إلى حرمان القبائل العربية من حق تملك الأرض واستغلالها بوصفها ملكية خاصة، إذ إن هذه القبائل كانت في الغالب مجموعات رعوية رحّل لا تميل إلى الاستقرار أو تملك قطع أرض محدودة، بل تفضّل المجال المفتوح والحركة في مساحات شاسعة دون ارتباط بحدود ملكية ثابتة، ومع ذلك نجح النظام القبلي التقليدي في تنظيم العلاقات بين الرعاة والمزارعين وفق أعراف وقواعد عرفية راسخة، أسهمت في الحد من الاحتكاكات وضبط استخدام الموارد الطبيعية، ورغم فعالية هذا النظام في أغلب الأحيان، إلا أنه لم يمنع وقوع صدامات متقطعة، تمحورت أساسا حول قضايا ملكية الأرض، ومصادر المياه، والمراعي، وقد ظلت ملكية الأرض محصورة في أيدي القبائل غير العربية، في حين سُمح للقبائل العربية بحقوق الانتفاع، لا سيما في الوصول إلى موارد المياه والكأ، ضمن ترتيبات عرفية حدّتها الإدارة الأهلية (أبكر، 2024، ص 160).

وأصبح نظام الحواكير فيما بعد احد ابرز اسباب الازمة ، اذ عجزت حكومة المركز عن فرض سلطتها وهيبته بسبب وجود هذا النظام الذي اعطى القبائل قوة اقتصادية دائمة وجرى ، بسببه العديد من النزاعات حول ملكية الارض بين المجموعات العربية المستقرة في الوسط والجنوب وبين المجموعات المتنقلة من الفور والابالة الوافدين من الشمال ، وتسبب هذا النظام في صراعات عديدة عرفت بتحرير الارض خصوصا بعد موجة الجفاف الاخير في نهاية ثمانينيات القرن العشرين (عثمان وآخرون، 2005، ص 170).

وكان للتشريعات التي أصدرتها أجهزة الدولة الوطنية الحديثة، والمتصلة بملكية الأرض وإدارتها، أثر بالغ في تقاوم النزاعات، ولا سيما قانون الأراضي غير المسجلة لسنة 1970، وقانون المعاملات المدنية لسنة 1984 وتعديلاته لعام 1990، إلى جانب قانون التخطيط العمراني والتصرف في الأراضي لسنة 1994، إذ جاءت هذه القوانين في تعارض

واضح مع الأعراف والنظم التقليدية التي حكمت علاقات حياة الأرض واستخدامها في المجتمعات الريفية، الأمر الذي جعل تطبيقها العملي يلحق أضرارا واسعة بقطاعات كبيرة من سكان الريف، ويسهم في توليد نزاعات متزايدة حول الأرض والموارد، وبدلاً من أن تؤدي هذه القوانين دورها المفترض بوصفها أدوات للضبط الاجتماعي وتنظيم المجتمع وتعزيز الاستقرار، تحولت في الواقع إلى عوامل مغذية للنزاع، ومصادر إضافية لعدم الاستقرار الاجتماعي والسياسي (حمد، 2017، ص 72).

3. انهاء الوجود الاداري للإدارة الاهلية :

كان الغاء الادارة الاهلية من اهم اسباب الصراع في دارفور (محمد، 2025، ص 246)، اذ بدأت الدعوة إلى إلغاء نظام الإدارة الأهلية عام 1964، الذي ضل سائدا منذ السيطرة البريطانية في 1916، وتبنّاها بعض المثقفين الذين لم تكن لديهم معرفة كافية بالبنية الاجتماعية والخصوصيات المحلية في عدد من مناطق السودان، ومن بينها إقليم دارفور، وقد استندت هذه الدعوة إلى ما شاب ذلك النظام من مظالم طالبت بعض الكيانات القبلية، وألحقت بها أضرارا واضحة، ولا سيما المجموعات التي لم تحظ بالاعتراف بحق الدار أو الحاكمة، ومع مرور الوقت، تحولت هذه الفئات المهمشة إلى أحد أبرز مصادر القلق وعدم الاستقرار، وأسهمت بصورة مباشرة في تفاقم الصراعات القبلية خلال العقود الأربعة اللاحقة (تكنة، 2015، ص 72).

وقد ادت هذه المطالبات الى قلق رؤساء الادارة الاهلية في دارفور ،مما دفعهم لتأسيس اتحاد زعماء عشائر دارفور الذي بني على اساس قومي بالخرطوم في كانون الثاني 1969 ،واصدروا من خلاله بيانا يوضح ارباك ادارة اعمالهم بسبب تصريحات الحكومة حول الغاء الادارة الاهلية ،الا ان هذه القرارات لم تجدي نفعا وصدر قرار الغائها في عام 1971(حمد، 2017، ص 74).

وأدى حلّ الإدارة الأهلية من دون إيجاد بديل مؤسسي فاعل إلى نشوء فراغ إداري وأمني واسع، أسهم بصورة مباشرة في تفاقم النزاعات وإحياء النعرات القبلية، فقد تميزت الإدارات الأهلية السابقة بقدر معتبر من القوة والحزم في تطبيق الأعراف والقوانين المحلية، وممارسة سلطة فعّالة حدّت من تعجّر الخلافات بين القبائل المتنافسة، بينما عجزت الهياكل الإدارية التي أنشئت لاحقا عن القيام بالدور ذاته، سواء في فرض الأمن أو في الحيلولة دون اندلاع المواجهات والصدامات المسلحة بين المجموعات القبلية (عبد الله، 2015، ص 49).

وفي المقابل، انتهجت حكومة السودان سياسة مركزية صارمة في تنظيم بنيتها الدستورية والإدارية، وهو ما أسفر عن إضعاف مؤسسات الإدارة المحلية، وعدم تجسيد مبدأ اللامركزية الإدارية على أرض الواقع، وقد تمثّل ذلك في تعيين إدارات محلية تابعة للسلطة المركزية لتولي شؤون الإقليم وإدارته، وكانت غالبا من عناصر لا تنتمي إلى دارفور، بما يعكس سعي الدولة إلى فرض سيطرتها الأمنية والإدارية على الإقليم، وعلى الرغم من صدور قانون الحكم الشعبي المحلي لعام 1981، الذي نصّ على ترسيخ اللامركزية الإدارية في إدارة الأقاليم، فإن أحكامه لم تُفعّل عمليا، وظل تطبيقه محدودا دون تحقيق أهدافه المعلنة (البحثري، 2006، ص 99).

وفي عام 1991 طُبّق النظام الفيدرالي في السودان بموجب المرسوم الدستوري الرابع، غير أن هذا المرسوم ألغي عام 1994، ليصدر بدلا عنه المرسوم الدستوري العاشر الذي أعاد تقسيم الولايات التسع إلى ستٍ وعشرين ولاية، كان نصيب إقليم دارفور منها ثلاث ولايات، وقد غُلّقت آمال واسعة على الفيدرالية بوصفها آلية لتعزيز المشاركة السياسية وتوسيع قاعدة الحكم، إلا أن تطبيقها بهذه الصيغة لم يفضِ إلى نقل فعلي للسلطة إلى أطراف البلاد، بل أسهم في إعادة إنتاج

المركزية على مستوى إقليمي، وأوجد بؤر توتر جديدة تمثلت في الصراع حول اختيار العواصم الإدارية، واستحداث ولايات على أسس ذات طابع عرقي (حسين، 2019، ص 99).

وصدر تعديل دستوري آخر في عام 1998 حل بموجبه المجلس الشعبي النيابي وجردت الولايات من سلطاتها، ما أدى الى ضعف الادارة المركزية في مواجهة المشاكل والازمات في البلاد وكان سببا مباشرا في تقادم نتائجها (حمد، 2017، ص 77).

4. تنامي الوعي السياسي والعسكري في دارفور

بدء العمل والتنظيم السياسي في دارفور منذ وقت مبكر عقب استقلال السودان ومع تطور الاحداث السياسية في الاقليم في ضل الحكومات المتعاقبة وما عاناه الاقليم من اهمال وتهميش كانت الجمعيات والاحزاب السياسية التي تشكلت في تلك الفترة هي الاساس الذي ارتكزت عليه الازمة عقب اندلاعها في 2003 وواحد من اسبابها ومنذ الاستقلال تأسس في الاقليم عددا من الاحزاب والجمعيات التي طالبت بحقوقه في المركز وعملت على تنميته وتطويره واهمها

- **جبهة نهضة دارفور:** تعد اول تنظيم سياسي ولد في 1964 وتظم عددا من ابناء دارفور من خريجي الجامعات والمعاهد والمدارس ، سجلت في بادئ الامر منظمة تطوعية عند وزارة العمل والشؤون الاجتماعية في تشرين الاول 1964 ،ومن اهداف هذه الجبهة ترقية الوعي السياسي للمجتمع الدارفوري وتنمية الاقليم وتقدمه (مجموعة مؤلفين، 2022، ص 168).
- **حركة سنوني:** وهو تنظيم سري انشئ عام 1968 في مدينة نيالا ، شكل من قبل المتقاعدين من القوات النظامية، وصار له صدى واسعا وملحوظا ودعما مباشرا من قبل الحزب الشيوعي السوداني، واقتصر افرادة الى حد كبير في بعض قبائل الفور والمساليات والتتجر، ونظرا لطبيعته شبه العسكرية واعتماده العمل السري في مقارباته للشأن العام السوداني، وخضع قياداته للملاحقة من قبل السلطات، لأنه كان يدعو الي حمل السلاح بصورة مباشرة ومتأثر بأدبيات مقاومة الاستعمار وحركات التحرر الوطني وهو ما انعكس على خطابه السياسي واسلوبه التنظيمي (حسين، 2019، ص 92-93).
- **انتفاضة الفاشر:** وهي الانتفاضة التي خرجت ابان فترة الحكم الاقليمي في 1981 عقب قرار حكومة المركز بدمج اقليمي دارفور وكردفان ووضعت على حكمه السيد الطيب المرضي المنتمي لكردفان، مما قوبل برفض من اهالي دارفور على هذه القرارات بانتفاضة عرفت بانتفاضة الفاشر او انتفاضة دارفور ،طالبو خلالها بتعيين احمد ابراهيم دريج حاكما لدارفور، وانتهت هذه الانتفاضة باستجابة حكومة المركز وتم تعيين احمد ابراهيم دريج (من مواليد عام 1935م، وُلد في قرية كارقولو مركز زانجي ولاية غرب دارفور، درس الأولية بالفاشر، والوسطى في الدويم (بخت الرضا)، والثانوي في حنتوب، ثم جامعة الخرطوم كلية الاقتصاد تخصص إحصاء عام 1957م، ثم نال الماجستير بجامعة ليستر بالمملكة المتحدة، عمل الأستاذ أحمد إبراهيم دريج في بداية حياته العملية مديرا عاما للإحصاء في عام 1957م، أُنْتُخِبَ عضوا في الجمعية التأسيسية عن دائرة قارسلا عام 1965م، وصار وزيرا للعمل عن حزب الأمة، وأصبح زعيما للمعارضة في عام 1968م، ثم حاكما لإقليم دارفور عام 1981م، وكان رئيسا لجبهة نهضة دارفور عام 1964م، ثم هاجر إلى الخليج، وصار مستشارا لحكومة الإمارات المتحدة، وكوّن ثروة ضخمة، وهو متزوج من الأستاذة حنا ألمانية الجنسية، وكذلك ابنة عمه وله عدد من البنات والبنين) (مسار، د.ت)، ويعتبر السيد ابراهيم اول، حاكم دارفوري حكم الاقليم منذ عام 1916 عقب مقتل السلطان علي دينار على يد القوات البريطانية (عبدالرحمن، 2011، ص 82).

• **المجلس الوطني لإنقاذ دارفور:** وهو هيئة غير رسمية تشكلت في الخرطوم في مارس 1988م، بمبادرة من عدد من مثقفي إقليم دارفور المقيمين بالعاصمة، بهدف تجاوز الانتماءات الأثنية الضيقة، والمطالبة بحقوق الإقليم والدفاع عنها، وضم المجلس في عضويته ممثلين لمختلف دوائر دارفور، إلى جانب أساتذة الجامعات، ورجال الأعمال، والموظفين، والعمال، كما اضطلع بدور احتجاجي تمثل في تنظيم مسيرة صامتة شارك فيها نحو أربعين ألف متظاهر إلى مجلس الوزراء في 12 مارس 1988م، قدموا خلالها مذكرة انتقدت وجود القوات التشادية والليبية في غرب السودان، والمواقف السالبة للحكومة القائمة آنذاك بقيادة حزب الأمة (عبدالرحمن، 2011، ص 83).

5. **حركة داؤود يحيى بولاد:** يعد قياديا بارزا من أبناء الفور وكان في صفوف الحركة الإسلامية، وعندما انتقلت الحركة الإسلامية إلى سدة الحكم عزا عدم اسناد دور بارز له إلى التفرقة العنصرية وتزامن ذلك مع استقالة عدد من أبناء دارفور من عضوية الجبهة الإسلامية، وانضم بولاد عام ١٩٩٠، إلى الحركة الشعبية والتي وفرت له ولغيره من أبناء الفور التدريب العسكري الجيد (الطيب، 2015، ص 236)، فتبنوا طروحات الحركة وهي مطالبة مركز الخرطوم بمنح الاطراف المهمشة نصيبها من السلطة والثروة والتنمية، وظهرت هذه الحركة بين أبناء الفور في بداية التسعينات، بسبب الغارات التي كانت تتعرض لها الفاشر من قبل القبائل العربية الفارة من الصراعات التشادية وصار لها دور سياسي كبير وفعال فيما بعد (عبدالسلام، 2010).

6. **التجمع العربي:** يرى اغلب اهالي دارفور ان احد اهم اسباب اندلاع الصراع المسلح في عام 2003 هو تشكيل ما عرف بالتجمع العربي، سنة 1986، عندما تجمعت القبائل العربية تحت هذا المسمى بدعم من حزب الامة (تأسس حزب الأمة عام 1943م بقيادة عبد الله خليل وبرعاية عبد الرحمن المهدي، ثم تولى زعامته الصادق المهدي عام 1964م، ويُعد الحزب امتدادا سياسيا لطائفة الأنصار، ولا يختلف في مواقفه العامة عن بقية الأحزاب والقوى السياسية في إدانته للأوضاع المتردية في البلاد، ورفضه لأسلوب العنف والتصعيد العسكري، مع تأييده لنهج الإصلاح الجذري لمعالجة الأزمات، ومنها أزمة دارفور، ويرى الحزب أن معالجة الوضع في دارفور تتطلب جملة من الإجراءات، أبرزها الاعتراف بالأخطاء السياسية المتمثلة في اختلال التوازن التنموي، وتسييس الإدارة الأهلية وتحويلها إلى أداة حزبية وأمنية، إضافة إلى الإفراط في التسليح والتدريب بوصفه سببا رئيسا للانفلات الأمني، وعدم تصدي الحكومة لظاهرة الفساد، كما يؤكد الحزب ضرورة الإقرار بالحقوق المشروعة للمزارعين والرعاة، وضمان حياد وكفاءة الإدارة المدنية والأهلية، والدعوة إلى إعفاء حكام الولايات الحاليين وتعيين ولاية جدد من ذوي الكفاءة) (عبدالله، 2017، ص 63-64) في ضل حكم الصادق المهدي (هو زعيم سياسي وديني سوداني، ولد في ٢٥ كانون الأول ١٩٣٦، وكان مولده بشيرا بمرحلة جديدة في تاريخ السودان، إذ تزايد الوعي الوطني عند طلائع الخريجين وشرعوا في اتصالات تبلورت في ١٩٣٨، في إنشاء مؤتمر الخريجين واسس جده عبد الرحمن المهدي حزب الأمة في (١٩٤٥)، حينما كان الصادق في التاسعة من عمره، وكان عبد الرحمن رجلا بعيد النظر واسع الحيلة إذ أدرك أن لا قبل له بمناطحة الاستعمار، وكان أول بروز للصادق المهدي في ساحات العمل السياسي السوداني في معارضة نظام عبود، في أكتوبر ١٩٦١، وأصبح رئيس حكومة السودان فترتي (١٩٩٧) - ١٩٦٩ و (١٩٨٦) - (١٩٨٩)) (أبو عيشة، 2002، ص 173)، وكان الغرض من دعم حزب الامة الحاكم لهذا التجمع هو الوقوف بوجه قبائل الفور التي كانت مدعومة من قبل الحزب الاتحادي الديمقراطي المشترك في الائتلاف الحكومي، وبزرت أهمية هذا التجمع بعد الضغوط السياسية على حكومة المهدي عام 1987، من خلال بيانه الذي طالب خلاله قيادة دارفور بأنفسهم، اذ استجابت حكومة الصادق المهدي لهذه المطالب، مما عكس قوة هذا التجمع السياسي (موسى، 2009، ص 94-95).

7. **جبهة الخلاص الوطني:** تأسست الحركة في كانون الثاني 1993م بزعامة أحمد إبراهيم دريج، الذي سبق أن شغل منصب والي دارفور، بوصفه أحد أبناء الإقليم غير أن خلافات نشبت بينه وبين الرئيس الأسبق جعفر نميري، على خلفية اتصالات أجراها دريج مع جهات خارجية في مقاطعة سكسونيا الألمانية من دون الرجوع إلى الحكومة المركزية، وهو ما

عكس إحدى حلقات الصراع العنيف بين المركز وإقليم دارفور، وعلى إثر ذلك، ترك دريج منصبه الرسمي كحاكم للإقليم، وغادر البلاد إلى الخارج، حيث شرع في تكوين تيار سياسي معارض للخرطوم (عباس، د.ت، ص 67).

8. **جماعة طلاب الحق والعدالة** : ظهرت في إقليم دارفور عام 1998م جماعة سرية أطلقت على نفسها اسم جماعة طلاب الحق والعدالة، وقد تباينت الآراء حول خلفياتها السياسية وطبيعة سريتها، ويُعد أبرز ما قامت به هذه الجماعة، التي ضمت لجانا من أربع وعشرين ولاية سودانية تمثل مختلف أقاليم السودان والتيارات السياسية والفكرية، هو جمع المعلومات والبيانات منذ عام 1996م، ثم إصدارها عام 1998م في صورة وثيقة سياسية بالغة الأهمية في تاريخ الصراع السياسي السوداني عموماً، والدارفوري على وجه الخصوص، عُرفت باسم الكتاب الأسود (هو كتيب حمل غلافه صورة ميزان العدالة يظهر عليه اختلال واضح، إذ ترجح الكفة التي كُتب عليها «7.5 مليون» على الكفة التي كُتب عليها «28 مليون»، في إشارة صريحة إلى غلبة الأقلية على الأغلبية، وجاء في مقدمته أن هذا السفر يُعد وثيقة ترصد أداء الأنظمة السياسية في تاريخ السودان الحديث، وقد قُسم الكتاب إلى ستة فصول، عرض واضعوه من خلالها صوراً مجملة للواقع السياسي والاقتصادي والاجتماعي، مدعمة بجداول وإحصاءات تهدف إلى تعزيز وجهة نظرهم بشأن اختلال ميزان العدالة في توزيع السلطة والثروة، وطُبع الكتاب في الخرطوم، وتولت الجماعة، بالتنسيق مع اللجان المتعاونة معها، توزيعه بصورة سرية عام 1998م على جموع المصلين عقب صلاة الجمعة في الخرطوم وعدد من المدن الرئيسية، وفي المقابل، جاء رد فعل الحكومة بإصدار وثيقة مضادة انتقدت ما ورد في طرح جماعة طلاب الحق والعدالة في الكتاب الأسود، وأطلقت عليها اسم الكتاب الأبيض (محي الدين، 2011، ص 13)، والمعنون بـ اختلال تقسيم السلطة والثروة في السودان (حمد، 2017، ص 132).

9. **حركة تحرير السودان** : تُعد حركة تحرير السودان من أقوى وأبرز تنظيمات التمرد في إقليم دارفور، تليها حركة العدل والمساواة في الأهمية والحجم، وقد أدى هذا الدور البارز إلى إعلان الحركة التمرد ضد السلطة الحاكمة في أواخر شباط وبداية آذار 2003م، ومنذ بدايات نشاطها السياسي والعسكري، أطلقت على الحركة عدة تسميات، فقد عُرفت في مرحلتها الأولى باسم جيش الخلاص الوطني، ثم باسم جبهة تحرير دارفور وجيش تحرير دارفور، وهما في الواقع جناحان ينتميان إلى تنظيم واحد موحد، وقد قاد عملية توحيد هذه الأجنحة عبد الله أبكر (قائد ميداني سوداني وأحد رموز المقاومة المسلحة في إقليم دارفور، وُلد عام 1974م بقرية بجورباء شمال مدينة كرنوي، ونشأ في بيئة ريفية تعتمد على الرعي والزراعة، يُعد من المؤسسين الأوائل لحركة/جيش تحرير السودان، وتولى منصب القائد العام لها منذ انطلاقتها حتى استشهاده في 1 مايو 2004، آمن مبكراً بالكفاح المسلح باعتباره وسيلة لمواجهة التهميش والظلم، وتخصص عسكرياً في مجال المدفعية، قاد وشارك في عدد من المعارك البارزة، من أبرزها الهجوم على مدينة الفاشر، ومعارك أبو قمر، عين سيرو، وكتم، حيث استشهد في ميدان القتال، بعد مسيرة نضالية ارتبطت بالدفاع عن قضايا أهل دارفور في الثروة والسلطة والتنمية، وضل مناضلاً حتى استشهد في ساحات القتال عام 2004) (أبكر، د.ت)، الذي يُعتبر المؤسس الفعلي للحركة، واستندت الحركة أساساً إلى قبائل الفور الأفريقية، والتي شكلت القاعدة الاجتماعية الرئيسية لدعمها ونشاطها (محي الدين، 2011، ص 19)، وانتمى إليها لاحقاً عدداً من أبناء قبيلة الزريقات العربية من جنوب دارفور (حسين، 2019، ص 102)، وتجدر الإشارة إلى أن هذه الحركة تأسست في عام 2002 تحت مسمى جبهة تحرير السودان إلا أن اسمها تغير في أواخر شباط إلى اسم حركة تحرير السودان (عبدالرحمن، 2011، ص 93)، وتعتبر حركة تحرير السودان إحدى حركتي التمرد الرئيسيتين في إقليم دارفور، وقد تزعمها عبد الواحد محمد نور (وُلد عبد الواحد محمد نور عام 1969م في مدينة زالنجي بجنوب دارفور، وينحدر من أسرة تنتمي إلى قبيلة الفور، وهو سياسي سوداني ومؤسس حركة تحرير السودان عام

2002م، عُرف بموقفه الرافض لمسارات التسوية السلمية مع الحكومة السودانية، تلقى تعليمه الابتدائي والمتوسط بمدينة زالنجي، ثم واصل دراسته الثانوية في زالنجي ومدن أخرى بإقليم دارفور، قبل أن يلتحق بكلية الحقوق بجامعة الخرطوم عام 1990م، حيث نال درجة البكالوريوس في القانون، وبعد تخرجه، عمل محامياً في مسقط رأسه زالنجي لعدة سنوات، قبل أن يتجه إلى العمل المسلح ضد الحكومة السودانية، ويتولى رئاسة حركة تحرير السودان عند تأسيسها، غير أن الحركة شهدت، بعد سنوات قليلة من قيامها، انشقاقات داخلية متكررة أثرت في تماسكها التنظيمي وأضعفت موقعه القيادي، ومنذ توقيع اتفاقية أبوجا للسلام عام 2006م، اختار عبد الواحد محمد نور الإقامة خارج السودان، منتقلاً بين فرنسا وعدد من الدول الأوروبية الأخرى، وقد ركّز في خطابه السياسي على قضايا النازحين من سكان دارفور المتضررين من الأزمة، وظل متمسكاً برفضه لمسارات التسوية السلمية مع الحكومة السودانية، معتبراً أن الحل الوحيد يتمثل في إسقاط النظام القائم، وهو موقف حافظ عليه باستمرار (الجزيرة، د.ت).

بينما تولّى مني أركو مناوي (وُلد مني أركو مناوي عام 1968م في منطقة الفورانية بشمال دارفور، وينتمي إلى قبيلة الزغاوة، تلقى تعليمه الابتدائي بمدرسة الفورانية، ثم واصل دراسته المتوسطة بمدرسة كرنوي، وأكمل المرحلة الثانوية بمدرسة الفاشر الثانوية، التحق لاحقاً بجامعة لاغوس، حيث تخرّج متخصصاً في اللغة الإنجليزية، كما درس اللغة الفرنسية في تشاد خلال عامي 1994-1995م، وعمل في بداية مسيرته المهنية معلماً بمدارس الأساس في منطقة بوياء، قبل أن يتجه إلى العمل التجاري، منتقلاً بين ليبيا والكاميرون ونيجيريا، وفي عام 2001م، التحق مني أركو مناوي بالعمل العسكري تحت راية حركة تحرير السودان إلى جانب المحامي عبد الواحد محمد نور، حيث شغل منصب سكرتير قائد جيش تحرير السودان، وبعد انشقاق الحركة عام 2004م، تولّى منصب الأمين العام لحركة تحرير السودان تحت قيادة عبد الواحد محمد نور، كما برز بوصفه قائداً ميدانياً للقوات المسلحة التابعة للحركة في منطقة جبل مرة، ولاحقاً، انتقل إلى العمل السياسي ضمن مؤسسات الدولة، حيث شغل منصب كبير مساعدي رئيس الجمهورية آنذاك عمر حسن البشير، وفي 24 يونيو 2008م، أعلن عن اختفائه لفترة في إقليم دارفور، قبل أن يعود مجدداً إلى المشهد السياسي عبر الحكومة المركزية، ليتولى منصب كبير المسؤولين عن إقليم دارفور، ثم رئاسة السلطة الإقليمية الانتقالية لدارفور، إلى جانب توليه منصب نائب رئيس جمهورية السودان (المعرفة، د.ت) منصب أمينها العام، وبمختلف المقاييس، تُصنّف هذه الحركة بوصفها الأكبر من حيث حجم العضوية واتساع نطاق النشاط الجغرافي، ويُلاحظ أن قبيلة الفور، ببطونها المختلفة ونخبها المثقفة، تضم عدداً كبيراً من الأعضاء الناشطين داخل الحركة، غير أنه لا يمكن الجزم في هذه المرحلة بهوية جميع المنتمين إليها أو تحديد انتماءاتهم القبلية والعرقية بدقة، كما يسود قدرٌ ملحوظ من السرية فيما يتعلق بالبنية التنظيمية للحركة، وتسليح قواتها، ومصادر تمويلها، وهي مسائل ظلت ضمن نطاق الأسرار الداخلية التي لا تتوافر بشأنها معلومات مؤكدة، وتتمثل أبرز أهداف الحركة في وقف الاعتداءات ذات الطابع القبلي، والدفع باتجاه تحقيق التنمية الاجتماعية والاقتصادية، فضلاً عن المطالبة بالمشاركة العادلة في السلطة (موسى، 2009، ص 100).

وقد حدث نزاع داخل جبهة تحرير السودان بين الزعماء بسبب اختلافاتهم القبلية، ومن أبرز الأحداث التي تعكس هذا الانقسام قيام مني أركو مناوي بتحويل شحنة من الأسلحة كان قد قدمها جون قرنق إلى مقاتلين من قبيلة الفور، إلى عناصر من قبيلة الزغاوة، وذلك على الرغم من الاتفاق القائم بين الطرفين على توحيد العمل، كما قامت مجموعات من قبيلة الزغاوة بشن هجوم على منطقة جبل مرة بهدف انتزاع السيطرة من عبد الواحد محمد نور، إلا أن هذا الهجوم توقف نتيجة ضغوط مارستها إريتريا (عثمان، 2008، ص 36).

10. **حركة العدل والمساواة** : تُعد حركة العدل والمساواة من أبرز الفصائل التي قادت التمرد في إقليم دارفور في أواخر شباط 2003م، إذ نشأت هذه الحركة في ضل انشقاق داخل حركة تحرير السودان بعد الاختلاف الذي حصل في الافكار والايديولوجيات لهذه المجموعات (المعرفة، د.ت).

وقد تأسست الحركة رسميا عام 2001م، عقب اجتماع سري عُقد في الخرطوم، شارك فيه مندوبون عن ثماني عشرة ولاية سودانية، تقرر خلاله اختيار الدكتور خليل إبراهيم حمد (طبيب وسياسي سوداني، تخرج في كلية الطب بجامعة الجزيرة عام 1984، وعمل لفترة في المملكة العربية السعودية قبل عودته إلى السودان عقب انقلاب عام 1989، انخرط في صفوف الحركة الإسلامية، وتقلد مناصب حكومية عدّة، منها وزير الصحة ووزير التعليم في إقليم دارفور قبل تقسيمه، كما عمل في ولايات أخرى، كان من القيادات البارزة في قوات الدفاع الشعبي خلال الحرب الأهلية في جنوب السودان بين 1989 و1999، حيث عُرف بلقب "أمير المجاهدين"، منذ عام 2001 أصبح يُوصف في الإعلام الرسمي السوداني بالتمرد، بعد تأسيسه حركة مسلحة خاضت القتال في إقليم دارفور) (اليوم السابع، د.ت) المنتمي إلى قبائل الزغاوة، رئيسا للحركة وناطقا رسميا باسمها، على أن يكون خارج السودان تجنباً للاعتقال، أسوة بقيادات حركة تحرير السودان، وتولى قيادة جناحها العسكري العميد التجاني سالم برو، فيما شغل المهندس أبو بكر حامد منصب المنسق العام الميداني، وإن غالبية قيادات الحركة وأنصارها من أبناء قبائل الزغاوة، التي شكلت القاعدة الاجتماعية الأساسية لها، إلى جانب مشاركة محدودة من أبناء قبائل أخرى في الإقليم (محي الدين، 2011، ص 11).

وتذكر العديد من المصادر ان جذور تأسيس هذه الحركة يعود لعام 1993 (حمد، 2017، ص 132) وهي أبرز حركات التمرد المسلحة في إقليم دارفور بغرب السودان، التي اتسم خطابها السياسي بمضامين ثورية ذات مرجعية إسلامية، كما حملت في بنيتها التنظيمية ملامح انقلابية ذات طابع جهادي، إلى جانب توظيفها للبعد العرقي في إطار خطاب وطني جامع، وينتمي غالبية مقاتلي الحركة إلى قبيلة الزغاوة، وقد رفعت منذ نشأتها شعارات مقاومة الانتهاكات التي تمارسها الحكومة المركزية في إقليم دارفور، كما استندت الحركة في جانب من قواعدها الاجتماعية والسياسية إلى أنصار الدكتور حسن الترابي (هو حسن عبد الله الترابي، وُلد بمدينة كسلا عام 1922م، ويُعدّ من أبرز قادة الحركة الإسلامية في السودان، حيث جمع بين النشاطين السياسي والديني، واتسم مشروعه الفكري بسمات الاعتدال من جهة، والنزعة الانقلابية من جهة أخرى، ارتبط اسمه بالانقلاب العسكري الذي وقع عام 1989م ضد حكومة الصادق المهدي المنتخبة ديمقراطياً، والذي أفضى إلى قيام نظام "الإنقاذ" وتولية عمر حسن أحمد البشير رئاسة الدولة، وفي عام 1991م أسس الترابي المؤتمر الشعبي العربي الإسلامي، الذي ضم ممثلين من نحو 45 دولة عربية وإسلامية، وانتُخب أميناً عاماً له، ويُعد الترابي من أبرز دعاة التجديد الفكري في الفكر الإسلامي المعاصر، لا سيما في مجال الدعوة إلى تجديد علم أصول الفقه، انطلاقاً من رؤيته القائلة بأن هذا العلم يتأثر بتطور الحياة وتبدل أنماطها، وقد أُلّف في هذا المجال عددا من المؤلفات، من أبرزها كتاب «تجديد أصول الفقه»، وتوفي في 5 آذار/مارس 2016) (خليل، 2005، ص 112؛ إمامة، 2003، ص 432)، وتشكلت بوصفها جماعة معارضة سودانية ذات تنظيم شبه عسكري، ضم عناصر من قوات الدفاع الشعبي سابقا، ورغم حضورها العسكري والسياسي، عانت الحركة من كثرة الانشغاقات والصراعات الداخلية التي أثّرت في تماسكها التنظيمي (علي، د.ت).

ويبدو أن هذه الحركة أكثر قوة من الناحية السياسية مقارنة بحركة تحرير السودان، وذلك من خلال طبيعة الأجندة التي تتبناها، والتي تتسم بقدر أكبر من الشمول والوضوح في الأهداف؛ إذ لا تقتصر مطالبها على إقليم دارفور فحسب، وإنما تمتد لتشمل السودان بأسره، في إطار رؤية سياسية وطنية تتجاوز البعد الإقليمي الضيق (مؤنس، 2015، ص 243).

رابعاً: الاسباب الاقتصادية

إذا كان الإنسان في دارفور، بكل تنوعه الإثني والقبلي والاجتماعي، وبكل لغاته وثقافته وتراثه هو مبتدأ ومنتهى خيوط الأزمة، فإن الموارد الطبيعية التي تزخر بها دارفور والتي تمثلت في الأراضي الخصبة الشاسعة وباكورتها جبل مرة والمناخات المتدرجة من أقصى شمال الإقليم بمناخه الصحراوي إلى جنوبه ذي الكثافة الاستوائية، إضافة إلى الأجواء المناخية المتنوعة ومتوسط هطول الأمطار ووفرة المياه الجوفية، وما تختزنه باطن الأرض وما يظهر على سطحها من ثروات حيوانية مستأنسة وبرية، وصخور وأحجار، ومعادن متعددة مثل الذهب والماس والنحاس والحديد ورمال السليكا، فضلاً عن الثروة البترولية، هي احد اهم محاور الصراع لأنها جعلت من دارفور صورة مصغرة للوطن السوداني الكبير (دوسة، 2013، ص 38).

وأدت هذه الوفرة إلى تصاعد رغبة القبائل في السيطرة على تلك الموارد، الأمر الذي أفضى إلى نشوء صراعات مستمرة، انعكست سلباً على العلاقات البينية بين القبائل نتيجة تضارب المصالح، ومع تفاقم الأوضاع، تطور النزاع من كونه صراعاً اقتصادياً إلى صراع ذي أبعاد سياسية، طغى عليه الطابع المسلح، وصولاً إلى بروز مطالب انفصالية واتهامات موجهة إلى الدولة بالانحياز لطرف دون آخر، فضلاً عن إهمالها للإقليم.

وكل تلك المزايا والموارد الاستثمارية جعلت السودان، بصورة عامة، دولة مستهدفة من قبل الدول الكبرى، التي سعت بمختلف الوسائل إلى تفكيكه عبر إثارة الصراعات بين أبنائه، بهدف الاستفراد بثرواته ونهبها، وتحويلها إلى مخزون استراتيجي يخدم مصالحها وأجيالها القادمة (حمد، 2017، ص 69-70).

ويمكن القول إن الصراع في إقليم دارفور استنزف قدراً كبيراً من الجهود والموارد المالية التي كان من المفترض توجيهها نحو تطوير البنية التحتية في أقاليم السودان المختلفة، ولا سيما الجنوب والغرب، وبخاصة إقليم دارفور الذي ظل يفتقر إلى أبسط مقومات الحياة، وقد أسهم هذا الوضع في تغشي الفقر، وارتفاع معدلات البطالة، واتساع موجات الهجرة نحو العاصمة الخرطوم ودول الجوار، بل وحتى إلى أوروبا والولايات المتحدة، وذلك نتيجة الإهمال المزمن الذي مارسه الحكومات السودانية المتعاقبة تجاه الإقليم (حمد، 2017، ص 69-70).

الخاتمة:

خلصت هذه الدراسة إلى أن أزمة دارفور التي اندلعت عام (2003م) لم تكن حدثاً طارئاً أو نتيجة سبب منفرد، وإنما جاءت حصيلة تراكم طويل من الاختلالات البنوية الداخلية التي تفاعلت فيما بينها حتى بلغت مرحلة الانفجار المسلح، فقد أسهمت العوامل الطبيعية والمناخية، ولا سيما الجفاف والتصحر وتذبذب الأمطار، في تقليص الموارد الأساسية وخلق بيئة تنافسية حادة بين المزارعين والرعاة. وفي الوقت ذاته، أدت النزاعات القبلية والانقسامات الاجتماعية وضعف آليات الصلح التقليدية إلى زيادة حدة الاحتقان الداخلي، بينما عمقت سياسات التهميش الإداري والسياسي من شعور سكان الإقليم بالإقصاء وعدم المساواة، كما كان للإهمال الاقتصادي وغياب التنمية والاستثمارات أثر مباشر في تغشي الفقر والبطالة واتساع دائرة السخط الاجتماعي، الأمر الذي مهد لظهور الحركات المسلحة وتصاعد المواجهة مع الدولة.

النتائج

1. أثبتت الدراسة أن أزمة دارفور نتجت عن تفاعل معقد بين عوامل بيئية واجتماعية وسياسية واقتصادية، وليس بسبب عامل واحد .

2. أدى الجفاف والتصحر وتراجع الأمطار إلى اشتداد الصراع على المياه والمراعي والأراضي الزراعية .

3. شكّلت النزاعات القبلية المتراكمة وضعف الإدارة الأهلية أحد أهم العوامل التي زادت من هشاشة الاستقرار المحلي .
4. أسهمت سياسات التهميش التي مارستها الحكومات المركزية في تعميق الشعور بالغبن السياسي والاجتماعي لدى سكان الإقليم .
5. كان لضعف التنمية وغياب البنية التحتية والخدمات الأساسية دور واضح في ارتفاع معدلات الفقر والبطالة وتغذية التوترات .
6. أدى تراكم هذه العوامل إلى بروز حركات مسلحة تبنت خيار المواجهة بوصفه وسيلة لانتزاع الحقوق والمطالب السياسية .
7. استمرت آثار الأزمة بعد عام (2003م) بسبب غياب المعالجات الجذرية لجذور النزاع الداخلية .

التوصيات

1. ضرورة تبني مشروع وطني شامل لمعالجة جذور التهميش السياسي والاقتصادي في دارفور وبقية الأقاليم الطرفية .
2. إعادة تأهيل البنية التحتية وتوسيع الاستثمارات في مجالات التعليم والصحة والطرق والمياه .
3. وضع سياسات فعالة لإدارة الموارد الطبيعية والحد من آثار الجفاف والتصحر عبر مشاريع تنموية مستدامة .
4. تفعيل آليات المصالحة المجتمعية وإحياء مؤسسات الصلح الأهلي بما ينسجم مع القانون والدولة الحديثة .
5. ضمان تمثيل عادل لسكان دارفور في مؤسسات الحكم والإدارة وصنع القرار الوطني .
6. دعم برامج مكافحة الفقر والبطالة وتوفير فرص العمل للشباب للحد من الانخراط في النزاعات المسلحة .
7. إجراء المزيد من الدراسات العلمية المتخصصة حول الأزمات الداخلية في السودان، بما يسهم في بناء سياسات وقائية مستقبلية أكثر فاعلية.

المصادر

أولاً: المصادر العربية

- البالاني، إبراهيم قاسم درويش. (2015). الأبعاد الجغرافية السياسية للصراع البيئي في دارفور. مجلة ديالى للبحوث الإنسانية، العدد 65. جامعة ديالى، كلية التربية للعلوم الإنسانية.
- Al-Palani, Ibraheem Qasim Darwish. (2015). The geopolitical dimensions of the environmental conflict in Darfur. *Diyala Journal for Human Research, Issue 65*. University of Diyala, College of Education for Human Sciences.
- عباس، أحمد رحيل، ومحبي الدين، ذاكر. (2020). أسباب وعوامل اندلاع التمرد في دارفور عام 2003. مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، 16. (4)

Abbas, Ahmed Raheel, & Mohiuddin, Zakir. (2020). Causes and factors behind the outbreak of the rebellion in Darfur in 2003. *Journal of Research of the College of Basic Education, 16*(4).

أبكر، أحمد سليمان. (2024). *غرائب وعجائب السياسة في السودان*. دار الخليج للنشر والتوزيع.

Abkar, Ahmed Suleiman. (2024). *The wonders and peculiarities of politics in Sudan*. Dar Al-Khaleej for Publishing and Distribution.

آدم، أحمد عبد الله. (2022). النزاعات الداخلية والحروب الأهلية في السودان 1989-1995. *مجلة الدراسات العليا، 17*. (5).

Adam, Ahmed Abdullah. (2022). Internal conflicts and civil wars in Sudan, 1989-1995. *Journal of Graduate Studies, 17*(5).

تاربوك، إدوارد جي.، لوتجينز، فريدريك كي.، وتازاء، دينيس. (2008). *الأرض: مقدمة في الجيولوجيا الفيزيائية*. العبيكان للنشر.

Tarbuck, Edward J., Lutgens, Frederick K., & Tasa, Dennis. (2008). *Earth: An introduction to physical geology*. Obeikan Publishing.

إبراهيم، أمل فاروق. (2013). *الاتحاد الأفريقي ودوره في حل المشكلات السودانية: دارفور أنموذجاً* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة المستنصرية.

Ibrahim, Amal Farouk. (2013). *The African Union and its role in resolving Sudanese problems: Darfur as a model* (Unpublished master's thesis). Al-Mustansiriya University.

الصادق، أميرة مصطفى. (2004). *الآثار النفسية والاجتماعية للحرب في دارفور بالجامعات الحكومية بولاية الخرطوم* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الخرطوم.

Al-Sadiq, Amira Mustafa. (2004). *The psychological and social effects of the war in Darfur in public universities in Khartoum State* (Unpublished master's thesis). University of Khartoum.

مالك، أنور. (د.ت.). *ثورة أمة: أسرار الجامعة العربية إلى سوريا*. العبيكان للنشر والتوزيع.

Malik, Anwar. (n.d.). *The revolution of a nation: The secrets of the Arab League to Syria*. Obeikan Publishing and Distribution.

يعقوب، إسحق إبراهيم هدى. (2013). التغيرات المناخية وأثرها على الإنتاج الزراعي في ولاية شمال دارفور - السودان. *مجلة آداب البصرة، العدد 67، 275-308*.

Yaqoub, Ishaq Ibrahim Huda. (2013). Climate change and its impact on agricultural production in North Darfur State, Sudan. *Basra Journal of Arts, Issue 67, 275-308*.

- عثمان، إسماعيل مصطفى. (2006). *دارفور: ماضي، حاضر، مستقبل*. دار الأصالة للنشر والتوزيع.
- Othman, Ismail Mustafa. (2006). *Darfur: Past, present, and future*. Dar Al-Asala for Publishing and Distribution.
- البديري، إياد عايد والي. (2009). مشكلة دارفور: أسبابها ونتائجها. *مجلة القادسية للعلوم الإنسانية*، 12(1).
- Al-Budairi, Iyad Ayed Wali. (2009). The Darfur problem: Its causes and consequences. *Al-Qadisiyah Journal for Human Sciences*, 12(1).
- حمد، هديل عباس. (2017). *إقليم دارفور: دراسة في أوضاعه الاجتماعية والاقتصادية والسياسية حتى عام 2001* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة بابل.
- Hamad, Hadeel Abbas. (2017). *The Darfur region: A study of its social, economic, and political conditions up to 2001* (Unpublished master's thesis). University of Babylon.
- الحسيني، سمير. (2004). الآثار الإنسانية لصراع دارفور. *مجلة الإنساني الشهرية*، العدد 29.
- Al-Husseini, Samir. (2004). The humanitarian effects of the Darfur conflict. *Al-Insani Monthly Magazine*, Issue 29.
- البحثري، زكي. (2006). مشكلة دارفور: الجذور التاريخية والأبعاد الاجتماعية. مكتبة مدبولي.
- Al-Buhturi, Zaki. (2006). *The Darfur problem: Historical roots and social dimensions*. Madbouly Library.
- حسين، سرحان غلام. (2019). *الجذور التاريخية لمشكلة دارفور: تطورها والواقع الراهن والآفاق المستقبلية*. دار أمجد للنشر والتوزيع.
- Hussein, Sarhan Ghulam. (2019). *The historical roots of the Darfur problem: Its development, current reality, and future prospects*. Dar Amjad for Publishing and Distribution.
- بابكر، رائد محمد عباس حاج. (2011). *أثر البعد الخارجي لمشكلة دارفور على الأمن القومي السوداني* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة أم درمان الإسلامية.
- Babiker, Raed Mohammed Abbas Haj. (2011). *The impact of the external dimension of the Darfur problem on Sudanese national security* (Unpublished master's thesis). Omdurman Islamic University.
- فرحات، رضا محمد محيي الدين. (2015). *إدارة أزمة دارفور ونشأة الصراع: دراسة تحليلية*. *المجلة العلمية للدراسات التجارية والبحوث البيئية*، 6(1).

Farahat, Reda Mohammed Mohiuddin. (2015). Managing the Darfur crisis and the emergence of the conflict: An analytical study. *Scientific Journal of Commercial Studies and Environmental Research*, 6(1).

دوسة، عبد الجبار محمود. (2013). *دارفور وأزمة الدولة في السودان*. مكتبة جزيرة الورد.

Dousa, Abdel Jabbar Mahmoud. (2013). *Darfur and the crisis of the state in Sudan*. Jazirat Al-Ward Library.

إبراهيم، عبد الأمير عبد الحسن. (2024). تغير المناخ والنزاعات المسلحة: دراسة في القانون الدولي الإنساني، النزاع في دارفور أنموذجاً. *مجلة كلية القانون والعلوم السياسية في الجامعة العراقية، العدد 26*.

Ibrahim, Abdul Amir Abdul Hassan. (2024). Climate change and armed conflicts: A study in international humanitarian law, the Darfur conflict as a model. *Journal of the College of Law and Political Science at the Iraqi University, Issue 26*.

جمعة، عبد الله عبد السلام. (2010). تطوير الاستدامة وتحدياتها: مشروع جبل مرة (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

Jumaa, Abdullah Abdel Salam. (2010). *Developing sustainability and its challenges: The Jebel Marra project* (Unpublished master's thesis). Sudan University of Science and Technology.

عثمان، عبد المنعم ضيفي. (2008). *دارفور: التاريخ والصراع والمستقبل*. دار الرشاد.

Othman, Abdel Moneim Dhaifi. (2008). *Darfur: History, conflict, and future*. Dar Al-Rashad.

رأفت، جلال، وآخرون. (2006). *السودان على مفترق الطرق: بعد الحرب... قبل السلام*. مركز دراسات الوحدة العربية.

Raafat, Galal, et al. (2006). *Sudan at a crossroads: After war... before peace*. Center for Arab Unity Studies.

حقار، علي أحمد. (2003). *البعد السياسي للصراع القبلي في دارفور*. شركة المطابع.

Haqqar, Ali Ahmed. (2003). *The political dimension of tribal conflict in Darfur*. Printing Company.

دوزي، وليد. (2023). النزاع الإثني-قبلي في دارفور: ديناميكيته ومآلاته. *مجلة السياسة العالمية، 7*. (2)

Douzi, Walid. (2023). The ethno-tribal conflict in Darfur: Its dynamics and outcomes. *Journal of Global Politics*, 7(2).

تكنة، يوسف. (2015). دارفور: التقسيمات الإدارية والنزاع القبلي في ولاية جنوب دارفور. في *أعمال ورشة: نتحد في سلام أم نتقابل؟*. البعثة المختلطة للاتحاد الأفريقي والأمم المتحدة في دارفور (UNAMID).

Tekna, Youssef. (2015). Darfur: Administrative divisions and tribal conflict in South Darfur State. In *Proceedings of the workshop: Shall we unite in peace or confront each other?* African Union–United Nations Hybrid Operation in Darfur (UNAMID).

مسار، عبد الله. (د.ت.). عظماء من بلادي: أحمد إبراهيم دريج. موقع النيلين. مسترجع من :

<https://www.alnilin.com/13286728.htm>

Massar, Abdullah. (n.d.). Great figures from my country: Ahmed Ibrahim Diraige. *Alnilin website*. Retrieved from: <https://www.alnilin.com/13286728.htm>

السودان الآن. (د.ت.). عبدالله أبكر مفجر الثورة السودانية. مسترجع من <https://sudannow.net> :

udan Now. (n.d.). Abdullah Abkar, the igniter of the Sudanese revolution. Retrieved from: <https://sudannow.net>

عبد الرحيم علي. (د.ت.). حركة العدل والمساواة. مسترجع من: <https://www.islamist-movements.com/3285>

Abdel Rahim Ali. (n.d.). The Justice and Equality Movement. Retrieved from: <https://www.islamist-movements.com/3285>

محمود، نهى. (د.ت.). خليل إبراهيم من أمير للمجاهدين إلى قاتل متمرّد. اليوم السابع. مسترجع من :

<https://www.youm7.com/563086>

Mahmoud, Noha. (n.d.). Khalil Ibrahim: From commander of the Mujahideen to a slain rebel. *Youm7*. Retrieved from: <https://www.youm7.com/563086>

حركة العدل والمساواة. (د.ت.). المعرفة. مسترجع من: <https://www.marefa.org>

Justice and Equality Movement. (n.d.). *Marefa*. Retrieved from: <https://www.marefa.org>

الجزيرة نت. (د.ت.). دارفور. الجزيرة نت. مسترجع من: <https://www.aljazeera.net>

Al Jazeera Net. (n.d.). Darfur. *Al Jazeera Net*. Retrieved from: <https://www.aljazeera.net>

المعرفة. (د.ت.). دارفور. المعرفة. مسترجع من: <https://www.marefa.org>

Marefa. (n.d.). Darfur. *Marefa*. Retrieved from: <https://www.marefa.org>

ثانياً: المصادر الأجنبية

Sievers, A. H., Marks, S., & Naidu, S. (2010). *Chinese and African perspectives on China in Africa*. Fahamu/Pambazuka.

Fufa, F. S., & Taa, T. (2014). The crisis in Darfur: A short history. *American Research Journal of History and Culture*, 4, 1–7.

عنوان البحث

إدارة المواهب في المنظمات الخاصة بين الاستفادة منها واستراتيجية تدبير وظيفتها

محمد حسين محمد الرئيسي¹

¹ كليه العلوم القانونية والاقتصادية والاجتماعية الرباط / السويسي، جامعة محمد الخامس المملكة المغربية.
HNSJ, 2026, 7(5); <https://doi.org/10.53796/hnsj75/53>
المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/75/53>

تاريخ النشر: 2026/05/01م

تاريخ القبول: 2026/04/22م

تاريخ الاستقبال: 2026/04/15م

المستخلص

تهدف هذه الدراسة إلى تحليل دور إدارة المواهب في المنظمات الخاصة بوصفها أحد المداخل الحديثة في إدارة الموارد البشرية، وأحد المراكز الأساسية لتحقيق التميز المؤسسي والاستدامة التنافسية. وتتعلق الدراسة من إشكالية رئيسة مفادها: إلى أي مدى تمثل استراتيجية إدارة وتدبير المواهب في المنظمات الخاصة مرتكزاً لنجاح هذه المنظمات واستمرارية تطورها؟ وقد عالجت الدراسة هذا الموضوع من خلال بيان مفهوم إدارة المواهب وأهميتها في ظل التحولات الاقتصادية والتكنولوجية المتسارعة، ثم الوقوف على أبعادها الاستراتيجية المتمثلة في استقطاب المواهب، واختيارها، وتنميتها، وتطويرها، والاحتفاظ بها، فضلاً عن إبراز النظم والاستراتيجيات التي تعتمد عليها المنظمات الناجحة في إدارة مواردها البشرية الموهوبة. وتوصلت الدراسة إلى أن إدارة المواهب لم تعد وظيفة فرعية داخل إدارة الموارد البشرية، بل أصبحت خياراً استراتيجياً يضمن للمنظمات امتلاك رأس مال بشري قادر على الابتكار، والتكيف مع المتغيرات، وتحقيق الأهداف التنظيمية بكفاءة وفاعلية. كما بينت أن نجاح المنظمات الخاصة في بيئة الأعمال المعاصرة يرتبط بقدرتها على بناء بيئة عمل جاذبة، وتوفير برامج تدريب وتطوير مستمرة، واعتماد سياسات عادلة للتحفيز والمكافأة، وتهيئة مسارات وظيفية واضحة تضمن بقاء الكفاءات المتميزة. وخلصت الدراسة إلى أن الاستثمار في المواهب يمثل أحد أهم مصادر الميزة التنافسية غير القابلة للتقليد، وأن التكامل بين استراتيجية إدارة المواهب والاستراتيجية العامة للمنظمة يسهم في تعزيز الأداء المؤسسي، وتحقيق الإبداع التنظيمي، وضمان استمرارية النمو والتطور.

الكلمات المفتاحية: إدارة المواهب، المنظمات الخاصة، الموارد البشرية، الميزة التنافسية، الإبداع التنظيمي.

RESEARCH TITLE

Talent Management in Private Organizations: Between Utilization and the Strategy of Managing Its Function**Abstract**

This study aims to analyze the role of talent management in private organizations as one of the modern approaches to human resource management and as a key pillar for achieving institutional excellence and competitive sustainability. The study is based on a central research problem: To what extent does the strategy of managing and organizing talent in private organizations constitute a foundation for the success of these organizations and the continuity of their development? The study addresses this issue by clarifying the concept and importance of talent management in light of rapid economic and technological transformations, then examining its strategic dimensions, represented in attracting, selecting, developing, and retaining talent, as well as highlighting the systems and strategies adopted by successful organizations in managing their talented human resources. The study concludes that talent management is no longer a subsidiary function within human resource management; rather, it has become a strategic option that enables organizations to possess human capital capable of innovation, adaptation to change, and efficient and effective achievement of organizational goals. It also shows that the success of private organizations in the contemporary business environment is linked to their ability to build an attractive work environment, provide continuous training and development programs, adopt fair motivation and reward policies, and create clear career paths that ensure the retention of distinguished competencies. The study further concludes that investment in talent represents one of the most important sources of an inimitable competitive advantage, and that the integration of talent management strategy with the organization's overall strategy contributes to enhancing institutional performance, achieving organizational creativity, and ensuring continued growth and development.

Key Words: Talent Management, Private Organizations, Human Resources, Competitive Advantage, Organizational Creativity.

تقديم:

إن أبرز ما أحدثته التغيرات والتوجهات العالمية في مفاهيم الإدارة الحديثة، هو ذلك الاهتمام بالموارد البشري، والعنصر البشري الموهوب على وجهه الخصوص، لكونه المورد الأساسي للمنظمة، فهو طاقة فكرية ومصدر للمعرفة، ورأس المال اللامادي هو الثروة الحقيقية، للدخول إلى أسواق جديدة، والتحرك إلى الأمام في سبيل المنافسة والتنافس، والشركات التي تملك نجاح الموهبة وقوة عمل ناجحة تستطيع التطور ليكون لها سمعة ومكاناً عظيماً في مجالها وكلما اتجهنا نحو اقتصاد أساسه المعرفة أكثر فأكثر فإن قيمة الأفراد الموهوبين تستمر بالازدياد بعد أن أصبحت المصدر الأهم للتنافسية والاستدامة في بيئة الأعمال المعاصرة، ولها دور جوهري في تعظيم القيمة المضافة، وصولاً إلى تحقيق الريادة والإبداع للمنظمة ونموها واستمرارية نجاحها وتطورها المستقبلي.

والمتتبع، لموضوع المواهب في الإدارة يلاحظ أنه يرتبط بتطور مفهوم إدارة المواهب البشرية ويظهر كحقل معرفي جديد باعتباره يأخذ من نظريات وأدوات مختلف العلوم الأخرى، كالإدارة والسلوك التنظيمي وعلم النفس وعلم الاجتماع، كما يرتبط مفهوم المواهب بعدة مفاهيم أخرى كالابتكار، والإبداع، والذكاء العاطفي والاصطناعي.... فهي أيضاً حقول علمية متشابكة ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالتطبيقات العلمية المعاصرة في إدارة المواهب.

ويرى الدحدوح¹ أن التحدي يكمن في كيفية إيجاد البيئة والاستراتيجية التي تعمل على إدماج المواهب وتشجيعها داخل المنظمة، والتركيز على الإبداع فيها، إضافة إلى التركيز على إيجاد إطار جوهري يتم من خلاله معرفة من هم أفضل الناس الذين يجب أن يبقوا في المنظمة ويستمرروا فيها، تبعاً لذلك فإن امتلاك المنظمات للعاملين الموهوبين ذوي المهارات والكفاءات العالية يعد أحد مصادر القوة التي لا يمكن تقليدها، ويوصي الباحثون أنه يجب على القيادات الإدارية العمل على تنمية المواهب عند العاملين لديهم من خلال توفير بيئة تنظيمية تسمح بالابتكار والإبداع الوظيفي، وتتم وفق علاقات الاحترام والتقدير بين العاملين، وتوفير الظروف المادية التي تساعد الموظف على العمل بكفاءة مما يزيد من مستوى كفاءتهم التنظيمية.

وبالتالي فإنه لا يمكن تحقيق الإبداع التنظيمي والكفاءة للأداء ومواكبة التنافس في ظل السوق المفتوح في غياب المواهب والكفاءات البشرية، حيث تعد الكفاءات والقدرات في مجال إدارة المواهب ضرورية لأي مؤسسة تتطلع أن تكون مؤسسة مبدعة، فإدارة المواهب والإبداع مرتبطان ارتباطاً وثيقاً لا ينفصلان

ومع هذا التطور المطرد الذي يشهده عالمنا المعاصر يزداد الطلب على النشاط الابتكاري والإبداعي وتنمية المواهب. فبات من الضروري على كل منظمة تنمية الأفراد ورفع قدراتهم ومهاراتهم لحل المشكلات ومواجهة المواقف ومنحهم الفرص للمبادلة وتقبل التحدي.

إضافة إلى دورها الأساس الذي يتجه نحو الخصوصية والتميز والذي يتطلب بدوره عناصر بشرية قادرة على التعامل مع المستقبل المجهول بطريقة استباقية لا بطريقة رد الفعل.

ويقصد باستراتيجية إدارة المواهب الوسائل الأساسية التي تضمن للمنظمات توافر المواهب الضرورية الأداء أعمالها، وهي مجموعة من الأساليب التي تستكشف فيها المنظمة بيئة الموارد البشرية من أجل تحديد الأفراد ذات الأداء المتميز (أصحاب المواهب) من أجل استقطابهم والمحافظة عليهم عن طريق تلبية احتياجاتهم ومن ثم تحقيق أهداف المنظمة وميزتها التنافسية².

وحتى تكون استراتيجيات إدارة المواهب فعالة يستلزم أن تركز على استقطاب الموهبة المتميزة، اختيار المواهب

المناسبة التركيز على تطوير المواهب، والاحتفاظ بالمواهب لتحقيق الأهداف المرجوة ومن أجل الحصول على تطبيق ناجح لاستراتيجيات إدارة المواهب لابد من وجود تعريف واضح ومتفق عليه حول المواهب وإدارتها من قبل المنظمة، وجود نهج استباقي واستراتيجي لإدارة المواهب الصالح تطوير المواهب كمورد لتلبية الاحتياجات المحددة مسبقاً، توافر دعم الإدارة المواهب يتدفق من أعلى قمة في المنظمة وعلى جميع المستويات³

من أجل ذلك نسعى من خلال هذا العمل التأكد من مدى مساهمة التدابير الحديثة المتبعة في المنظمات المتقدمة والمتطورة والناجحة لإدارة مواهبها، لضمان تطوير المنظمات والاستفادة من تلك المواهب في تحقيق الأهداف والابتعاد لها كونه أثبت العديد من المنظمات تجاوز العديد من المشاكل المصاحبة لإدارة أعمالها في ظل ظروف معقدة وفقاً لقدرات مواهبها، وبالتالي يمكن صياغة الإشكالية في السؤال التالي: إلى أي مدى تمثل استراتيجية إدارة وتدريب المواهب في المنظمات الخاصة أهم مرتكزات نجاح تلك المنظمات واستمرارية تطورها؟، وعليه تفرض علينا الرد على ذلك السؤال عبر تصميم يعالج تلك الإشكالية ويرد عليها عبر ثلاثة مطالب، كما يلي:

المطلب الأول: إدارة المواهب بين الحاجة والأهمية منها في المنظمات

المطلب الثاني: الابتعاد الاستراتيجي لإدارة المواهب

المطلب الثالث: نظم واستراتيجية إدارة المواهب في المنظمات الناجحة

المطلب الأول: إدارة المواهب بين الحاجة والأهمية منها في المنظمات

لقد كان لظهور تعبير الحرب من أجل المواهب في عام 1997 بعداً مهماً لدي شركة ماكينزي للاستشارات التي تبنت ذلك التعبير وصاغته، حيث أصبح هناك اهتمام متزايد ومستمر عند كل من الممارسين والكتاب والأكاديميين بإدارة المواهب، ومنذ ذلك الحين أصبحت إدارة المواهب موضوع مألوف في إدارة الأعمال عموماً وضمن مهنيات ممارسي إدارة الموارد البشرية بصفة خاصة⁴.

ويرجع الاهتمام بإدارة المواهب إلى التغير السريع في متطلبات الكثير من الوظائف، والتطورات التكنولوجية السريعة، والتي تتطلب وجود عاملين مؤهلين للتعامل مع هذه التطورات، بجانب التغير في متطلبات ومعايير الأداء. بالإضافة إلى زيادة تعقد المهام الإدارية، والمنافسة الكبيرة، والتقلبات في بيئة العمل، وتنوع المهارات بشكل واضح⁵.

والحقيقة، تتبع أهمية إدارة المواهب في المنظمات من الدور الهام والرئيسي الذي تقوم به تلك الإدارة في تدبير العنصر البشري وبالأخص الموهوب منه باعتباره من أبرز مقومات الإدارة الناجحة والمستدامة في الجودة والتطوير وتقديم أفضل المخرجات في ظل المنافسة الشديدة في ظل الظروف المعقدة، وبالتالي كان لا بد من التعرف والمناقشة وفق نظره شمولية للعوامل والمبررات العلمية لضرورة وجود إدارة للمواهب في المنظمات والمنافع التي ستلحق بتلك المنظمة، في ظل العمل وفق استراتيجية لتلك الإدارة.

في إطار الحاجة لوجود إدارة للمواهب في المنظمات، فكثير من الآراء للباحثين والكتاب أوجز العديد من المبررات والدوافع لوجود تلك الإدارة يمكن إبراز أهمها في التالي:

1. إن عملية تغيير وتنوع قوة العمل ذات المجاميع المنخفضة العمالة والمتعددة المهارة يتطلب إدارة فاعلة في ضغط مواهبها نحو أهداف محددة.
2. الظروف الاقتصادية الأكثر تعقيداً والتي تتطلب المواهب الاستثنائية وإدارة الموهبة.

3. ظهور شركات ومنظمات كبرى جديدة تقوم بجذب المواهب من المنظمات الموجودة حالياً
4. الاهتمام العالمي بالقيادة يتطلب مديرين موهوبين وذوي كفاءات يتميزون بقابليتهم الإدراكية العالية التي تتناسب مع مستجدات الألفية الثالثة.

الفرع الأول: أهمية إدارة المواهب في المنظمات

يمكن دراسة أهمية إدارة المواهب: باعتبارها من المواضيع المهمة وذلك على الأقل لسببين، الأول هو أن الإدارة الفعالة للموهبة تضمن للمنظمات الحصول على الموهبة والحفاظ عليها بشكل ناجح، والسبب الثاني يتمثل بالمدى الذي يستغرق فيه الموظفون في هذا العمل، إذ إن أهمية إدارة المواهب تبرز من خلال الاستمرارية والاستدامة لبقاء الموظف من جهة وتميز وتطور الأداء للمنظمة بشكل مستمر في ظل المنافسة الشديدة.⁶

ولعل، وجود إدارة للمواهب كأسلوب تنظيمي تتعدد أهميته في اتجاهين الأول أهميته بالنسبة للمنظمة والثاني يتعلق بالفرد الموهوب، حيث بدأت المنظمات المعاصرة تناوله بطريقة تتسم بالجدية⁷، ومن أجل فهم لماذا أصبحت إدارة المواهب على هذه الدرجة من الأهمية بالنسبة للموهوب فإنه سيتم بدء تطوير نظم التعويضات له والمكافآت وخيارات الأسهم، وبدأت إدارة الموارد البشرية تصبح نقطة التقاء لتلبية احتياجات الموظف لتحقيق الرضا الوظيفي ونظم التعلم والتدريب، وارتباط الأهمية بالمنظمة فإنه سيتم التركيز من قبل إدارة الموارد البشرية المعاصرة على مجموعة جديدة من القضايا الاستراتيجية مثل: التوظيف وفقاً للكفاءة، تطوير الموظفين والقيادات، سد فجوات الكفاءة والمعرفة وتقديم التدريب والتعلم وبرامج التنمية والاختيار بعناية للأفراد المناسبين في المكان الصحيح وبالتالي نضمن من خلال ذلك تميز المنظمة ككل في كافة أعمالها.

كما تتضح أهمية إدارة المواهب من خلال المنافع التي تمنحها لمنظمات الأعمال، وهي:⁸

1. زيادة الإنتاجية
 2. الاختيار المناسب للعاملين للعمل في المنظمات.
 3. تطوير رأس المال البشري وزيادة المهارات.
 4. العمل على تحسين صورة وسمعة المنظمة وعلامتها التجارية.
- وأشار كل من (Haskins and Shaffer) إلى أن أهمية إدارة المواهب تكمن في الآتي:

1. التركيز على المناصب والمراكز الوظيفية الحرجة ذات الأهمية الاستراتيجية.
 2. تحديد أسماء البدلاء للمناصب الحرجة استكشاف الطاقات الكامنة.
 3. تكوين مواهب لكل مستوى تنظيمي في المؤسسة.
 4. تحديد واضح للاستعداد الموهبي.
 5. تقادي اضطراب العمل بسبب الرحيل المفاجئ لشاغلي المناصب الحرجة.
 6. المحافظة على المواهب وضمان مساهمتها الإيجابية لخدمة المؤسسة.
 7. ضمان تدفق المواهب عبر أنابيب القيادة.
 8. مساعدة الأفراد على تخطيط مسارتهم الوظيفية⁹.
- ويمكن تلخيص أهمية إدارة الموهبة بالآتي:¹⁰

1. تعد إدارة الموهبة واحدة من أهم الموضوعات التي تهتم بها المنظمة في تعاملاتها مع الموارد البشرية وتؤثر على التزام وولاء العاملين.
 2. تعد واحدة من أهم مصادر الميزة التنافسية التي تتمتع بها المنظمة.
 3. تساعد المنظمة في تحقيق العديد من الأهداف الاستراتيجية والاقتصادية التي تسعى لتحقيقها
 4. تعد من أهم عوامل النجاح الحرجة التي تؤثر على نجاح ونمو المنظمة وقدرتها على البقاء والاستمرار في العمل.
 5. بعد الانفجار المعرفي والتطور التكنولوجي المستمر الذي يعرفه العالم المعاصر أصبحت معظم الوظائف تتطلب قدراً مهماً من التأهيل والتدريب لإنجازها، عدا عن ذلك فإن التكنولوجيا أصبحت تتطور باستمرار خاصة وأن معظم هذه التطويرات تهدف إلى تخفيض تكاليف الإنتاج والخدمات، لذلك لا بد من التدريب السريع والمستمر لامتناس هذا الركب، كل هذا يحتاج إلى أفراد ماهرين يتمتعون بمرونة عالية وبقدرة فائقة على التعلم والاستيعاب، كذلك فإن من المهام التي تتطلب خبرة عالية في فنون الاتصال كالمدراسين وعمال الصحة والمشرفين والمدراء الذين عليهم التعامل مع مئات العقلات والثقافات هذا النوع من الوظائف يتطلب أفراداً يتمتعون بمهارات اتصال متطورة وقدرة عالية على التحكم بالذات وإدارة الانفعالات وضبط ردود الفعل والمواقف الحرجة، وهم أفراد لا يمكن تأمينهم بسهولة¹¹
 6. زيادة عمليات التفاعل وتطوير المواهب وتبادلها والاستفادة منها في تحقيق الإبداع التنظيمي.
 7. دعم المواهب البشرية في المنظمات محل البحث، ووضع السياسات والأهداف وتصميم فرق العمل اللازمة لإدارة المواهب في المنظمة.
 8. المساهمة في تحسين جودة الخدمات التي تقدمها المنظمة.
 9. تحسين عمليات الإبداع في جميع إدارات وأقسام المنظمة وفروعها¹²
- الفرع الثاني: الأهداف والمنافع لإدارة للمواهب
- هناك مجموعة من الأهداف التي تسعى المنظمات إلى تحقيقها من خلال تبني إدارة المواهب¹³
- فقد أشار (Ntonga) إلى ثلاثة أهداف أساسية ترغب جميع المنظمات في تحقيقها وهي:
1. استقطاب واختيار الأشخاص الموهوبين ذوي الأداء المتميز للعمل داخل المنظمة.
 2. تحديد الأفراد ذوي المؤهلات العالية وتطويرهم ووضعهم في المواقع الرئيسية للمنظمة.
 3. إعداد برامج التعلم والتدريب والمكافأة بناءً على أدائهم الفعلي.
- وبالتالي يمكن تحديد الأهداف التي تسعى إدارة المواهب إلى تحقيقها بالآتي:
1. مساعدة المنظمة في الحصول على الموهبة اللازمة لتنفيذ العمليات الخاصة بها.
 2. تحديد برامج التدريب والتطوير اللازمة لتنمية مهارات ومقدرات المواهب.
 3. تحديد أساليب الحفاظ على المواهب النادرة داخل المنظمة.
 4. تقديم الدعم الكافي لتنفيذ استراتيجية المنظمة¹⁴.
- وأوضح (Guillory) أن إدارة المواهب لديها غاية وهدف تتجلى غايتها في خلق نسبة مئوية معينة من الأفراد الذين يتمتعون بإمكانية عالية لشغل الوظائف الأعلى مستوى، أما هدفها فيركز على خلق بيئة ثقافية دائمة تساعد الأفراد ذوي المهارات العالية على النمو والتعلم والتطور بشكل مستمر، ويبين (Jones) أن إدارة المواهب تهدف إلى بناء ثقافة تساعد على توليد الالتزام وبناء المقدرات والكفاءات الضرورية لامتلاك المواهب المتكاملة وذلك باستخدام عملية التوزيع

والتطوير التي تتلاءم مع أهداف المنظمات.

وأوجز¹⁵ أهداف إدارة المواهب بالآتي:¹⁶

1. إعداد الاستراتيجية المطلوبة لتحديد احتياجات المنظمة من العاملين اللازمة لتلبية متطلبات خطة العمل الحالية والمستقبلية.
2. وضع الإجراءات اللازمة لقياس المقدرات المطلوبة والمتوفرة.
3. خلق مدى من العمليات والأدوات اللازمة للتطوير التي تعتمد على الاحتياجات الفردية للعاملين.
4. تأسيس المداخل المناسبة للتعامل مع العاملين الذين لا تتلاءم قدراتهم مع متطلبات المنظمة.
5. قياس تأثير استراتيجيات المنظمة لضمان امتلاكها سياسة التوظيف اللازمة للوصول إلى الأداء العالي الآن وفي المستقبل.

المطلب الثاني: الأبعاد الاستراتيجية لإدارة المواهب

من أجل تحقيق إمكانات عالية في المنظمات، فإنه يتطلب تحقيق إمكانات المواهب والمقصود بإمكانات المواهب أن تتوافق عملية جذب وتعيين هذه المواهب في المنظمة مع المزيد من التطوير في قدراتهم وإمكاناتهم ومهاراتهم ومعارفهم من خلال خطط التعليم المستمر كالدورات والمؤتمرات والندوات، ولتطوير المواهب، تحتاج جميع المنظمات إلى برامج التعلم والتعليم الرسمية وغير الرسمية، بالإضافة إلى المعارف والمهارات¹⁷.

وهناك العديد من التصنيفات والفئات للموهبين في المنظمات، وهذه التصنيفات يستلزم دراستها والعلاقة بينها وبين الأبعاد المطلوب التركيز عليها، فمن خلال هذا المطلب سيتم دراسته من خلال فرعين أثنيين كما يلي:

الفرع الأول: الأنواع والتصنيفات للمواهب في المنظمات

صنف المواهب في المنظمات إلى أربعة أنواع كما يأتي:¹⁸

النوع الأول: المواهب القيادية: وتقع تلك الفئة من المواهب على رأس تصنيف المواهب داخل المنظمات، حيث يعتبر القادة الموهوبون مسؤولين عن إعداد وتصميم استراتيجيات المنظمة المختلفة، وكذلك تقع عليهم مسؤولية متابعة تنفيذها وتحقيق أهداف المنظمة.

النوع الثاني: مواهب أساسية: تعبر هذه الفئة من المواهب عن المتخصصين وقادة الفكر وذوي المهارات النادرة في المنظمة، ويمكن القول إنهم يتمتعون بقدرات عالية ولديهم رؤية وتصور عن مستقبل المنظمة، ويمكنهم تحمل مسؤولية العمل ويقع على عاتقهم تحقيق الميزة التنافسية للمنظمة.

النوع الثالث: المواهب المحورية: تشمل هذه الفئة الغالبية العظمى من قوة العمل في المنظمة، ويمثلون موظفي الإنتاج والموظفين المسؤولين عن تسليم المخرج النهائي للمنظمة سواء سلعة أو خدمة.

النوع الرابع: المواهب الداعمة: تشمل تلك الفئة العاملين في الأنشطة الإدارية التي تقوم بالأعمال غير الأساسية أو الأعمال المساعدة، على سبيل المثال الأنشطة الإدارية التي تصلح لإتمام الأعمال، وعادة تتوفر المواهب في تلك الفئة بشكل كبير ويمكن تغييرها بسهولة في المنظمة دون التأثير على أعمالها.

الفرع الثاني: الأبعاد الطموحة لاستراتيجية إدارة المواهب في ظل المنافسة

تناول العديد من الباحثين عدداً من الأبعاد التي تتعلق بإدارة المواهب، كالاستقطاب والاختيار والتطوير والاحتفاظ

وتتمية المواهب ونشر المواهب وإدارة أداء الموهبة، وغيرها من الأبعاد كل حسب وجهة نظره، وتناولهم الأبعاد لإدارة المواهب وتعددت النماذج التي تناولت عملية إدارة المواهب لتفعيلها وفقا لنوع الموهبة والمقومات التي تمتلكها.

ولما كان التوظيف والاختيار يعدان أسلوباً لتحسين أداء الموظف من خلال تحديد الأفراد الموهوبين بالإضافة إلى توفير فرصة أداء أفضل للمنظمة، فإن التوظيف والاختيار لهما أهمية كبيرة لاستقطاب الموظفين الأكفاء الذين يمكنهم الأداء بشكل أفضل في المستقبل لتحقيق أهداف المنظمة، حيث يعد استقطاب أو جذب الأفراد الأكثر موهبة الذين يتمكنون من تحقيق استراتيجية المنظمة ويملكون الكفاءات والقدرات المناسبة، والملائمين الثقافة وطبيعة وعمل المنظمة، بحيث يكونون أكثر ملاءمة لاحتياجات التوظيف في الوقت الحالي والمستقبل، وقادرين على التكيف والتأقلم والإنتاجية العالية داخل المنظمة¹⁹

ويتضح أن مكونات إدارة المواهب وأبعادها المرتبطة بنوع الموهبة يمكن تلخيصه في التالي:

أولاً: الاستقطاب والحصول على المواهب: يعد الاستقطاب ويهدف إلى تحديد الوظائف الشاغرة.²⁰ ومن ثم جذب الأفراد المؤهلين والموهوبين لتلك الوظائف، ويكون على نوعين: الاستقطاب الداخلي، والاستقطاب الخارجي، أما الاستقطاب الداخلي فيعد مصدراً جيداً للمنظمات الريادية؛ لأنه يساهم في رفع الروح المعنوية للعاملين، وزيادة دافعيتهم، والاحتفاظ بهم كل ذلك يؤدي إلى مستويات أعلى للأداء²¹

ومن الضروري أن تعتمد على العديد من المعايير من أجل اكتساب الأفراد أصحاب المواهب حسب نوع تلك الموهبة والتي تتمثل في الاستقطاب الاختيار، التطوير المحافظة²²، ويطلق عليها أيضاً (الجنب أو التجنيد) وهي أول خطوة في تفعيل إدارة المواهب، وتحتاج عملية الاستقطاب إلى اتباع استراتيجية ناجحة لاستقطاب الموهبة واعتماد المبادئ الأخلاقية في كل مرحلة من مراحل الاستقطاب، وبناء سمعة قوية لكي تتمكن من مواجهة المنافسة الشديدة من أجل الموهبة²³.

وعلى المنظمة أن تسعى إلى بناء علامة تجارية ومكانة جيدة من أجل جذب العمالة إليها²⁴، ويتلخص ذلك في تقديم نتائج إيجابية لعلامتها التجارية كسمعة للمنظمة لكي تتمكن من جذب أفضل الأفراد إليها²⁵، وعرفها²⁶ على أنها عملية اكتساب الموظف التي تعتمد على شخصية المنظمة وسمعتها من خلالها تحصل المنظمة على تفضيل الموظف للانضمام لها عن غيرها من المنافسين.

لذا، ومن أجل جذب أفضل المواهب يجب على المنظمات بناء صورة ذهنية جيدة لدى الأفراد سواء خارج المنظمة أو داخلها خاصة في الأسواق²⁷، وعرفها²⁸ بأنها عملية توريد وتعيين القدرات الملائمة للمنظمة وفقاً لاحتياجات العمل. فالمقصود بعملية الاستقطاب هي استراتيجية توليد مجموعة مؤهلة للترشيح للأعمال الخاصة ومن بإستطاعتهم الاشتراك في تحقيق الأهداف الاستراتيجية للمنظمة والذي يعطي الفهم الواضح لطبيعة العمل وتحديد احتياجات العمل من أفراد لهذا المكان²⁹.

كما أكد Armstrong على ثلاث خطوات عند التخطيط لجذب المترشحين هما:

1. تحليل نقاط القوة والضعف للتوظيف من أجل تطوير الموظف
2. تحليل المتطلبات من أجل تحديد نوعية الأفراد المطلوبة للعمل
3. تحديد المصادر المحتملة للمرشحين من الأفراد.

ويمكن أن تكون المصادر المحتملة للأفراد إما مصادر داخلية أو خارجية، بالنسبة للمصادر الداخلية في حالة امتلاك الأفراد الداخليين للمعارف اللازمة لهم لأداء مهام الأعمال بتميز، أما بالنسبة للمصادر الخارجية يمكن أن تتجه المنظمة لتلك المصادر في حالة الرغبة في تجديد الثقافة الخاصة بالمنظمة أو في حالة إحداث تغييرات جذرية. كما أن سمعة المنظمة وجودة علامتها التجارية تعتبر عامل أساسي في جذب المواهب على نحو فعال فبدون علامة تجارية جيدة السمعة من الصعب جذب أصحاب الكفاءات والمواهب وكان 30 متفقاً مع ذلك الرأي أيضاً.

وعادتاً تبني المنظمة لبرنامج لاختبار الموهوبين، وتستخدم لذلك الأدوات العلمية المناسبة لاختيار الأفراد على أساس الكفاءات والمواهب والأداء العالي لوضعهم في المكان المناسب³¹.

كما أوضح³² أن مقياس الكفاءة هي الإطار الذي تعمل من خلاله مرحلة الاختيار للعاملين، ولقد حدد الأسس التي يقوم عليها الاختيار كما يلي:

- تحديد متطلبات الوظيفة ومواصفاتها والخصائص والسمات الشخصية للمرشحين ومدى ملاءمتها للوظيفة للتأكد من نجاح المرشح في تأدية مهامه الوظيفية؛
- التعرف على نقاط القوة والضعف بالنسبة للمنظمة من حيث السمعة
- وضوح مزايا الوظيفة أو المكان المطلوب إشغاله وشروط العمل والفوائد الجوهرية وفرص التعليم والتدريب وآفاق التطور الوظيفي
- تحديد مصادر المرشحين سواء داخليين أو خارجيين، طرق وأساليب الاختيار والتي هدفها التعرف على مدى ملائمة المرشحين لشغل المكان³³.
- تحديد منهجية وأسلوب المقابلات الشخصية عند فحص المرشحين وتصميم برنامج المقابلة بحيث تكون الأسئلة موحدة والفرص متساوية في استفسارات المقابلة الشخصية وبحيث تكون الأسئلة مصممة لقياس الكفاءات السلوكية للمرشح من أجل تحديد الصفات والسمات الشخصية
- يتم عقد اختبارات للاختيار مصمم بأسلوب علمي لتقديم أدلة صحيحة وموثوق بها لتحديد مستويات القدرات الذكاء السمات الشخصية التحصيل³⁴.
- بعد الانتهاء من المقابلات والاختبارات يتم عرض النتائج وتحليلها للتصنيف مع الوضع في الاعتبار التأكد من المعلومات المقدمة من المرشحين والخاصة بالمؤهلات والخبرات³⁵.

ثانياً: اختيار الموهبة: وهي عملية تحديد المرشحين الذين باستطاعتهم أن يسهموا بشكل أفضل في الأهداف الاستراتيجية للمنظمة لتحقيق الميزة التنافسية، وإن عملية الاختيار تدار بواسطة المنظمة ل يتم تحديد المتقدمين مع المعارف والمهارات والخصائص الأخرى التي ستساعد المنظمة في تحقيق أهدافها، وسوف تقرر المنظمة من سيكون أو لن يكون مسموحاً له بالعمل في المنظمة³⁶

ويعتبر اختيار المواهب ضرورة في تبني المنظمة لبرنامج لاختبار الموهوبين، وتستخدم لذلك الأدوات العلمية المناسبة لاختيار الأفراد على أساس الكفاءات والمواهب والأداء العالي لوضعهم في المكان المناسب³⁷

وتسعى عملية توظيف الأشخاص المناسبين في الوظائف المبني على نظرة استراتيجية للمورد البشرية يتم من خلالها صياغة شروط أكثر ذكاء وتتمتع بخصوصية تتناسب طبيعة المواهب وتختلف عن الشروط المطلوبة للوظائف التقليدية، وبالتالي فهي تمثل عملية تحديد المرشحين الذين باستطاعتهم أن يسهموا بشكل أفضل في الأهداف الاستراتيجية للمنظمة، ويساعدوا في البحث لاكتساب الميزة التنافسية، وتمثل كذلك محاولة من المنظمة لتحديد المعارف والمهارات

والقابليات المختلفة للمتقدمين للوظيفة والخصائص الأخرى التي يمكن أن تساعد المنظمة في تحقيق أهدافها³⁸.

كما إن مقياس الكفاءة هو الإطار الذي تعمل من خلاله مرحلة الاختيار للعاملين، ولقد حددت الأسس التي يقوم عليها الاختيار وهي:

1. تحديد متطلبات الوظيفة ومواصفاتها والخصائص والسمات الشخصية للمرشحين ومدى ملاءمتها للوظيفة للتأكد من نجاح المرشح في تأدية مهامه الوظيفية.
 2. التعرف على نقاط القوة والضعف بالنسبة للمنظمة من حيث السمعة
 3. وضوح مزايا الوظيفة أو المكان المطلوب إشغاله وشروط العمل والفوائد الجوهرية وفرص التعليم والتدريب وآفاق التطور الوظيفي.
 4. تحديد مصادر المرشحين سواء داخليين أو خارجيين من خلال طرق وأساليب الاختيار، والتي هدفها التعرف على مدى ملاءمة المرشحين لشغل المكان³⁹
- والمعلوم، أن عملية اختيار المواهب هي مدخل استراتيجي للموارد البشرية، يعتمد على تحديد المواهب المطلوبة والعمل على استقطابها من سوق العمل وتوظيفها ودمجها مع المواهب الحالية بالمنظمة بغرض تلبية الاحتياجات الحالية والمستقبلية⁴⁰

كما أن الاختيار المناسب للعاملين في المنظمة مهم لكونه يقود إلى تحسين الأداء بشكل مستمر، وأن العاملين من خلال المهارات المناسبة سيؤدون أعمالهم بأفضل شكل للمنظمة وبكفاءة عالية تقلل من الهدر في الأموال⁴¹.

ويرى الباحث أن عملية جذب المواهب من العمليات الأولية والضرورية لبناء رأس مال بشري يساعد المنظمة في تخطيط وبناء استراتيجيات التطوير والنمو، وتحدي الظروف الطارئة في ظل تنامي المنافسة المحلية والدولية، إذ إن عملية الجذب تعنى بتوفير الظروف المناسبة والمقنعة للمواهب للعمل في تلك المنظمة التي تتناسب مع قدراتهم وتلبي طموحاتهم تبدأ إدارة المواهب بممارسات استقطاب المواهب للمنظمة.

ثالثاً: بناء وتنمية المواهب: لعل التركيز على عملية تطوير المواهب لا يمكن تحقيق أغراضه إلا من خلال أن يشمل كافة الجهود المخططة والمنفذة لتنمية قدرات ومعارف ومهارات العاملين في المنظمة باختلاف مستوياتهم وتخصصاتهم وترشيد سلوكياتهم، مما يعظم من فاعلية أدائهم وتحقيق ذاتهم من خلال تحقيق أهدافهم الشخصية وتحقيق أهداف المنظمة⁴².

وبعد ما يتم استقطاب واختيار العقول البشرية المتميزة تأتي خطوة أخرى لا تقل أهمية وهي كيفية بناء وإدارة العقول البشرية المتميزة ومن ثم الحفاظ عليها وزيادة فاعليتها، فعلى الرغم من أهمية الدور الذي تقوم به إدارة الموارد البشرية في المنظمة في مجال إدارة وتنمية والحصول على العقول البشرية المتميزة إلا أن دعم وتأييد الإدارة العليا في هذا المجال يعتبر عاملاً قوياً، فقد استخدمت شركة جنرال إلكتريك (GE) ما يسمى بمجموعات الممارسة الفكرية (Communities Practice) وهي مجموعات تقدم لها برامج تدريب وتنمية خارجية وغير رسمية، كما تهدف إلى صقل مهارات وخبرات التميز لدى العاملين محاولة خلق رأس مال فكري (IC) حيث تسيطر الآن العقول والخبرات البشرية على العمل والاقتصاد العالمي، حيث أن النظرة العامة في المجتمع الأمريكي تقتصر على التعليم الرسمي وتبتعد عن الصور التعليمية غير الرسمية.

وكان⁴³ Armstrong من الذين أيدوا فكرة التطوير والتنمية من خلال الأساليب غير الرسمية لما له من فاعلية

وتأثير إيجابي أكثر من الرسمي، فقد أقر بأن التعلم غير الرسمي هو التعلم التجريبي، وأن معظم التعلم لا يحدث في برامج التدريب الرسمية وأنه يمكن للأفراد أن يتعلموا 70% من معارفهم بالأسلوب غير الرسمي من خلال عمليات غير منظمة، وأن محصلة التعليم والتدريب الرسمي ضئيلة من ما تم تعلمه بالأسلوب غير الرسمي، وأن التعليم الرسمي يساعد في تنمية الخبرات الأولية فقط والأكثر تأثيراً يكون من خلال الاحتكاك بالتجارب الفعلية والتعامل مع الآخرين⁴⁴ وكان مفهوم⁴⁵ للتطوير أنه العملية التي من شأنها إحداث تغيير في كل من المنظمة وموظفيها أصحاب المصلحة عن طريق برامج تعليمية سواء رسمية أو غير رسمية من أجل الحفاظ على الميزة التنافسية للمنظمة.

وعرفت عملية تطوير المواهب على أنها: مجموعة من الأنشطة والعمليات التي تتبناها المنظمة لإكساب الموهوبين معارف ومهارات وقدرات متنوعة بهدف تحسين الأداء، وتحقيق تطلعات المنظمة⁴⁶.

وقد تم تعريف لعملية تطوير المواهب بأنها زيادة قدرة الموهوبين على التعامل مع المتغيرات في بيئة المحيطة والنجاح في تحقيق حاجاتهم واحتياجات المنظمة، ويجب أن يشمل تطوير وتنمية المواهب المعارف والسلوك والمهارات الخاصة بالموهوبين⁴⁷.

كما عرف Davies التطوير بأنه النمو الهيكلي الواضح للدور القيادي ومتابعة مدى استعدادية الأفراد ومستويات تدفقهم خلال الأدوار القيادية ومدى جاهزيتهم للأوقات اللازمة للتحرك⁴⁸. ويبين⁴⁹ أن عملية التطوير اكتساب المعرفة والسلوكيات التي تحسن قابلية العاملين لمقابلة التغيرات في العمل ويشير إلى أن كل من: التعلم الرسمي، والعلاقات، تقييم الشخصية يساعد الأفراد على الاستعداد للمستقبل. أما مفهوم⁵⁰ مبسطاً إلى حد ما حيث أكد أن التدريب والتطوير هو أسلوب استراتيجي لرفع انتاجية العمل وتلبية احتياجات الأفراد من أجل المساعدة في أداء المهام بكفاءة.

وأكد Armstrong أن هناك شروط لتفعيل التطوير والتعلم⁵¹ أهمها:

- **التحفيز:** الذي يأتي من خلال اقتناع المتعلم أن مستوى معارفه وخبراته في حاجة إلى تطوير؛
- **التعلم الذاتي:** وهو يتولد في حالة وضوح خطة التطور الوظيفي الخاصه بالفرد، ووجود أهداف مستقبلية تتيح للفرد تطوير ذاته ليتواءم مع الوظائف المستقبلية الخاصة به؛
- **أهداف التعلم والتوجه والتغذية العكسية:** وهو يحدث عندما يكون هناك ربط تقييم للأداء ومستويات تحقيق الأهداف والتي من خلالها يتكون لدى الفرد معرفة مدى احتياجه للتعليم⁵²
- **أساليب التعلم:** أي يجب وضوح طرق التعلم التي سوف يتناولها الفرد ويجب أن تكون مرتبطة باحتياجات الفرد لاختيار الأساليب الملائمة لتلك الاحتياجات
- **مستويات التعلم:** يجب أن تكون متوائمة مع مستويات المتلقين؛

وأضاف Davies تنوع البرامج التعليمية: والتي لا بد وأن تكون متوافقة مع عمليات الموارد البشرية الأخرى وهادفة ومرتبطة بالمقاصد الاستراتيجية⁵³ وكان متفقاً معه كل من⁵⁴ بإيمانه بأن التدريب وورش العمل المتنوعة تؤدي إلى إتاحة مستوى مرتفع من الخبرات وتعزز المعارف لدى العاملين وامدادهم بخبرات محدثة تطور من جودة الأفراد وانتاجيتهم.

وقد أثبتت التجارب في الكثير من المنظمات أن بعد التدريب والتطوير الوظيفي للمواهب هو أحد دعائم استمرار الموهوبين للعمل في المنظمة والارتباط بها، لذا ينبغي على المنظمات الاهتمام بتطوير مهارات وخبرات ومعارف العاملين في مختلف المستويات الإدارية، مما ينعكس على تحسين الأداء الكلي لتلك المنظمات، وزيادة قدراتها التنافسية.⁵⁵ وتسلك العديد من المنظمات أساليب وطرق في تنمية المواهب، وذلك عن طريق التدريب أثناء العمل من أجل

تحسين مهارات العاملين عند التعامل مع احتياجات أعمالهم، ومن استراتيجيات تنمية المواهب تخطيط القوى العاملة المتكامل، والتعلم مدى الحياة وتأسيس ما يعرف بمجمع المواهب، وتحويل بيئة العمل، وتطوير صناعة القوى العاملة؛ وإقامة شراكات أقوى بين القطاعين العام والخاص، والقطاعات المجتمعية⁵⁶.

وتهدف عملية التنمية إلى عدم التوقف عند جذب وتعيين أو اختيار الموهبة فقط، وإنما مساعدتها على تحقيق أعلى إمكانات ممكنة، وذلك من خلال التطوير المستمر لقدراتها والتنمية الدائمة لإمكاناتها ومهاراتها وتزويدها طول الوقت بالمعارف، وذلك من خلال خطط التعليم والتعلم المستمرة التي تشمل دورات وندوات ومؤتمرات وورش عمل في الداخل والخارج، سواء كانت رسمية أو غير رسمية⁵⁷.

والحقيقة، إن توقف التنمية والتطوير يؤدي إلى صعوبة حفاظ العاملين على أدائهم في عصر المنافسة اليوم، لذلك تعد التنمية والتطوير أمراً مهماً للعاملين من أجل رفع مستوى مواهبهم لتلبية احتياجات البيئة المتغيرة باستمرار⁵⁸.

وهناك من عرف عملية تنمية وتطوير المواهب بأنها: عملية صياغة وتنفيذ استراتيجيات محددة لتطوير وتنمية المواهب بصورة تتوافق مع العمليات التنظيمية لإدارة المواهب بالمنظمة، وهو ما يضمن تلبية الاحتياجات الحالية والمستقبلية من المواهب لتحقيق الأهداف التنظيمية⁵⁹.

وعملية التطوير الموهبة تعد عملية اكتساب المعرفة⁶⁰ والمهارات والسلوكيات التي تحسن إمكانات العاملين لمواجهة التغيرات في متطلبات العمل والتغيرات في مستويات الطلب لدى الزبائن، وتشير إلى التعلم الرسمي، وخبرات العمل والعلاقات وتقويم شخصيات العاملين والقابليات التي تساعدهم للاستعداد للمستقبل⁶¹.

وتعد عملية تدريب المواهب وتطويرها من الأبعاد المهمة في إدارة المواهب، كونها عملية مستمرة في حياة المواهب، حيث لا بد من تبني برامج تدريب وتطوير مناسب للمواهب بعد جذبها للعمل في المنظمة بهدف التعرف إلى واقع المنظمة وطبيعة أنشطتها وبرامجها، وتنمية قدرات ومهارات المواهب وتعزيزها بشكل مستمر وفق احتياجاتها وطموحاتها. تمهيدا لوصولها إلى مناصب قيادية حيوية في المنظمة. يُعرف التدريب بأنه ذلك النشاط الذي تقوم به الإدارة بقصد تنمية الأفراد وتطويرهم في جوانب عدة، تتمثل في كل من: المعلومات والقدرات، والاتجاهات، والمهارات، والسلوك، والأداء الوظيفي⁶² وينظر إلى تطوير المواهب كارتباط بعملية التدريب على أنها الجهود المخططة الهادفة لتنمية قدرات ومعارف ومهارات الموهوبين⁶³ العاملين في المنظمات على اختلاف مستوياتهم وتخصصاتهم، بناء على تحديد الاحتياجات التدريبية لهم، وذلك بما يعظم من فاعلية أدائهم الوظيفي⁶⁴.

ويرى الباحث إن نجاح المنظمة في الحصول على المواهب المطلوبة لعملها يتوقف بالأساس على تنمية تلك المواهب ورعايتها، والكيفية التي يتم بها وضع تلك الموهبة في المواقع والمواقف التي يمكنها أن تسهم بفعالية في تنمية المجتمع عن طريق تنمية مهاراتهم الفكرية والعملية؛ فالتعليم والتدريب في كل مجتمع هما الأساس لتنمية المواهب، ويعني التعليم في سياق تنمية المواهب ليس فقط إكساب المعرفة للأفراد العاملين، ولكن أيضا تيسير الفرص المتاحة للأفراد للتفوق.

رابعا: الاستبقاء والاحتفاظ بالمواهب: يطلق عليه أيضا الاستبقاء فبعد التطبيق للأبعاد السالفة الذكر (استقطاب الاحتفاظ، اختيار تطوير) يأتي الاحتفاظ كنتيجة طبيعية ومنطقية للتفعيل السليم للأبعاد السابقة، إذ يتبادر إلى الذهن كيفية الاحتفاظ بالمواهب التي تكون قد امتلكتها المنظمة.

ويطلق عليه أيضا الاستبقاء فيبعد التطبيق للأبعاد سائلة الذكر (استقطاب، اختيار تطوير)، يأتي الاحتفاظ كنتيجة طبيعية ومنطقية للتفعيل السليم للأبعاد السابقة، إذ يتبادر إلى الذهن كيفية الاحتفاظ بالمواهب التي تكون قد امتلكتها المنظمة، فلقد عرف⁶⁵ الاحتفاظ بأنه جهد منهجي من خلال سياسات وممارسات المنظمة لتلبية احتياجات الموظف المتنوعة من أجل خلق بيئة عمل تشجع الموظف على مواصلة العمل.

ويقول⁶⁶ أن المحافظة على العاملين هي حلقة الوصل الأقرب لنظام إدارة الأداء المنظمي التي تؤكد على مجموعة التعويضات والمكافآت للمهارات والأداء والخبرات والسلوكيات المطلوبة، ويؤكد Phillips أن التعويضات والمكافآت تدعم أهداف المنظمة ككل وليس فقط الاستقطاب والاحتفاظ وتتيح التعرف على الأفراد أصحاب التأثير في تحقيق الأداء، كما أن للتغذية العكسية دور أساسي في تحقيق الاحتفاظ بالأفراد. فتكلفة فقد موظف مربح للمنظمة مرتفعة للغاية، لذلك تحتاج المنظمة إلى تصميم استراتيجيات للاحتفاظ بالموهوبين مثل نظام المكافآت مبنيا على الأداء مع توفير فرص التنمية⁶⁷ ويضيف كل من⁶⁸ أن توافر عنصر التوازن بين الحياة والعمل (Work-Life Balance (WLB يؤثر أيضا بالإيجاب على الاحتفاظ بالمواهب.

ويؤكد⁶⁹ أن من أهم العناصر التي تريد من ارتباط الأفراد بمنظمتهم (جودة حياة العمل المكافآت وحوافز الأداء، التوازن بين العمل والحياة، التمكين التعلم والنمو والتطوير)، واتفقا على أن ارتباط الموظف بمنظمتهم يعني الاحتفاظ بالموظف بمثابة⁷⁰ مؤشر جيد للاحتفاظ بالموظف، وكان متفقاً معهم⁷¹ وزاد عليها بالرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي.

وصرح⁷² بأن استراتيجية الاحتفاظ يجب أن تكون مبنية على الفهم الجيد للعوامل التي تؤثر عليها ففهم القوى العاملة إلى ثلاث شرائح وفقا للمرحلة العمرية حيث كان لكل مرحلة اهتماماتها الخاصة التي تحفزهم على البقاء داخل منظماتهم:

1. فئات العاملين ما دون 30 عاماً): ومتطلباتها وجود فرص الترقى والتطور داخل المنظمة.

2. فئات العاملين ما بين 31-50 عاماً): متطلباتها الرضا الوظيفي والتمكين لأداء مهامهم.

3. فئات العاملين (ما فوق 50 عاماً): أما تلك الفئة من العاملين كان حافزهم هو وجود الأمان الوظيفي.

هذا وتعد المحافظة على المواهب البشرية في المنظمة استثماراً أفضل بكثير من كلفة الاستقطاب والاستبدال⁷³.

المطلب الثالث: نظم واستراتيجية إدارة المواهب في المنظمات الناجحة

إن استراتيجية إدارة المواهب لا بد أن تتكامل وبشكل تام مع استراتيجية المنظمة بوصفها شريكا استراتيجيا⁷⁴، ولذلك وقبل التطرق للاستراتيجية التي من الضروري أن تتبناها إدارة المواهب في أي منظمة لا بد من توضيح مقومات نظام إدارة المواهب⁷⁵ والتي يمكن إيجازها في التالي:

❖ **احترام وتقدير المواهب:** ويكون من خلال الاتصال الدائم وبشكل منتظم بين المدير والموظف والتأكيد على اهتمام المنظمة بتحقيق أهداف واحتياجات الموظف.

❖ **توضيح الأهداف:** أي وضوح الأهداف المرجوة والمتوقعة للموظف، ومن أهم العوامل الزيادة الانتاجية هو تحديد المهام والأهداف المطلوبة من الموظف.

❖ **زيادة الوعي:** لا يمكن الاستفادة من التجارب السابقة طالما لا يوجد وعي للموظف بمدى ارتباط وتأثير سلوكه بالأداء، وهذا يتطلب توفير التغذية العكسية عن الأداء والذي يؤدي إلى زيادة وعي الموظف بما يحتاجه من تغيير مما يزيد من قدرته على التغيير.

- ❖ **تطوير استراتيجيات إدارة المواهب:** وهو يتعلق بتطوير نظم وأساليب العمل والإجراءات الاستباقية في المنظمة وتكون مرتبطة ومتكاملة بثقافة المشاركة داخل المنظمة واستراتيجياتها⁷⁶.
- ❖ **قياس وتقييم نتائج الأعمال:** المنظمات بحاجة إلى قياس النتائج سواء في الإنتاج أو المبيعات، وهذا يرتبط ارتباطاً وثيقاً بنجاح المنظمة.
- ❖ **بناء مهارات قابلة للتكيف، وإعداد قيادات مستقبلية:** وكان الدافع للاهتمام بهذا العنصر الأزمات المالية الحالية، بالإضافة إلى التأكيد على مهارات الاتصال التي تساعد على فعالية الموظف.
- ❖ **دعم الموظف طوال دورة حياته الوظيفية داخل المنظمة:** إن للموظف مراحل حياة لها سمات ومتطلبات خاصة يجب أن تسعى المنظمة للتعامل مع الموظف وفقاً لتلك المراحل ومتطلباتها.
- ❖ **تقييم الخبرة:** هدفه التنبؤ بأداء الموظف في المستقبل في حالة تنصيبهم مستقبلياً، هذا التنبؤ يأتي من خلال قياس الانجازات الماضية للموظف، بالإضافة إلى تقييم السمات والقدرات الشخصية ذات الصلة.
- ❖ **دراسة سلوكيات الموظف ورصدها:** ووضع أمثلة ناجحة للاقتداء بها، وتعزيز مبدأ المواهب كعلامة تجارية، وتقييم المواهب على أساس احتياجات المنظمة من حيث (المستوى التعليمي درجات اختبارات القدرات والمواهب)، بالإضافة إلى التدريب الدائم للمواهب ليس فقط في تدريبهم لمجموعة من الخبرات لكن السلوكيات أيضاً بما يتوافق وأهداف المنظمة.

ومن العوامل الداعمة لعملية المحافظة هو تحقيق الرضا الوظيفي⁷⁷ الأمر الذي أكدته الكتبي⁷⁸ في كتابه السلوك التنظيمي بين النظرية والتطبيق، حيث أكد على أهمية الإثراء الوظيفي ودوره في تحقيق الرضا الوظيفي ومن ثم استغلال الموارد البشرية المتاحة وزيادة فاعلية الأداء.

ويشير⁷⁹ إلى مجموعة الإجراءات الاستراتيجية التي تتخذها المنظمات لبقاء المواهب فيها، وذلك من خلال تلبية احتياجاتهم، وتحفيزهم، ومكافأتهم على جهودهم المتميزة وتقدير قيمتهم بالمنظمة، بجانب وجود الثقافة التنظيمية الداعمة للمواهب، والاستثمار في تدريبهم، والتقييم العادل للأداء⁸⁰، والعدالة التنظيمية، والأمان والاستقرار الوظيفي⁸¹، من أجل زيادة الرضا الوظيفي ومستويات الارتباط الوظيفي للعاملين مما يسهم في زيادة درجة الولاء للعمل وتحسين الأداء التنظيمي⁸²

ويمثل الاحتفاظ بالموهبة العملية التي تركز بشكل استراتيجي على إبقاء الموهبة داخل المنظمة من خلال تشجيع الاستثمار في الأفراد العاملين وبشكل مستمر، وهناك مجموعة من العوامل تدفع المنظمات إلى زيادة اهتمامها بالاحتفاظ بالموهبة، وتوجد عدة افتراضات من الممكن أن تساعد إدارة الموهبة على الاحتفاظ بالموهبة منها: يعمل الأفراد بشكل أقل ليس من أجل الأموال وإنما عندما يشعرون بأن جهودهم له أثر في نجاح المنظمة ومدعوم من قبل استراتيجيتها.⁸³

الفرع الأول: مكونات استراتيجية إدارة المواهب

يمكن تحقيق استراتيجية لإدارة المواهب من خلال حزمة من الأنشطة اللازمة، والتي يمكن أن تعكس مكونات استراتيجية إدارة المواهب⁸⁴ وهي:

- تطوير المنظمة لكي تصبح جهة العمل المفضلة، واستخدام إجراءات الاختيار وال جذب التي تضمن وجود أفراد أصحاب كفاءات عالية ويتم الجنب لهذه النوعية من الأفراد لضمان بقائهم مدة طويلة من الزمن،
- تخطيط وتطبيق برامج لاستبقاء المواهب، وطرح سياسات المكافأة التي تساعد على اجتذاب واستبقاء الموظفين ذوي الكفاءة العالية،

- تصميم الوظائف وتطوير المهام التي تعطي للأفراد فرص لتفعيل ونمو مهاراتهم وامدادهم بالاستقلالية والتحدي؛
 - الاعتراف بأصحاب المواهب من خلال مكافآت التميز، وتنفيذ برامج تنمية المواهب،
 - توفير فرص لأصحاب المواهب للتطوير الوظيفي والنمو،
 - توليد المواهب والحفاظ عليها بهدف العثور عليها عند الطلب كأداة للتخطيط من أجل التعاقب.
- كما جاء ⁸⁵ ببعض الأساليب التي يجب أن لا تخلو منها إدارة المواهب:

- وجود نهج إستباقي واستراتيجي لإدارة المواهب من حيث تطوير المواهب كمورد لتلبية الاحتياجات المحددة مسبقا وتقديم الدعم لإدارة المواهب من قبل الإدارة العليا
- إشراك المديرين التنفيذيين منذ البداية لضمان الالتزام بسياسات المنظمة تجاه إدارة المواهب فضلا عن توفير وسيلة لتعزيز مشاركة الموظفين لتحسين الأداء؛
- تبني الأساليب الرسمية وغير الرسمية لضمان تطوير المواهب بالإضافة إلى تطوير العمليات والإجراءات لتتبع الأداء والتقدم.

وفي النهاية يؤكد ((Armstrong, 2014:269 أنه من الصعب تغطية وتنفيذ جميع عمليات أو أبعاد إدارة المواهب دفعة واحدة، لكن يجب أن يكون بشكل تدريجي، وبالرغم من أهمية التخطيط المبني على أساس احتياجات المواهب إلا أن الأفضل من ذلك هو استبقاء الأفراد الأساسيين، لكن نقطة البداية في ممارسة عمليات إدارة المواهب يجب أن تكون عملية تحديد الأشخاص ذوي المواهب من خلال نظام إدارة الأداء، ثم يأتي في المرحلة الأخيرة تخطيط المسار الوظيفي وربما إدخال التخطيط للتعاقب في وقت لاحق.

ويستخلص الباحث مما سبق أن أبرز الاستراتيجيات الناجحة التي تعتمد على أبعاد إدارة المواهب، والتي تتمثل في تقييم أداء وامكانات الموظفين ومن ثم استقطابهم ومنحهم الترقية، والتعويض، واختيارهم للأماكن المناسبة وفرص التنمية المناسبة، هذا بالإضافة إلى الاحتفاظ بالموظفين ذوي الأداء الأعلى وتطويرهم، وتنمية الموظفين ذوي الأداء المتوسط ومتابعتهم حتى يتمكنوا من المساهمة على وجه أفضل، والتصرف بشكل حاسم مع الموظفين ذوي الأداء المنخفض من خلال مساعدتهم على رفع أدائهم أو عن طريق نقلهم بعيداً عن المناصب الهامة.

الفرع الثاني: استراتيجية تحقيق أبعاد إدارة المواهب

وفقا لما سبق من تحليل واستنتاجات للدراسات السابقة والجوانب النظرية التي تم تحليلها في الفقرة الأولى، بالإضافة إلى الدراسة للإطار النظري ومتغيرات وأبعاد الدراسة المختلفة، وفي سياق البحث عن أبرز الاستراتيجيات لإدارة المواهب، كإطار مقترح يوضح التفاعلات بين ممارسات إدارة المواهب (استقطاب، اختيار، تطوير، احتفاظ) بطرق استراتيجية وكذلك انعكاسات ذلك المقترح على التنافسية، وبهدف تحسين أداء المنظمات، وكان الإطار ينقسم إلى ثلاث مستويات أو الاستراتيجيات التي تعزز دور إدارة المواهب وكما يلي:

1. **استراتيجية استخلاص المواهب** وتبدأ تلك الاستراتيجية من إدارة الموارد البشرية، حيث تستمد أهدافها من استراتيجيات المنظمة وأهدافها ووفقا لرؤية الإدارة العليا، فيتم التعرف على طبيعة المهام والمتطلبات والمواصفات العامة التي يجب تتسم بها القوى العاملة المطلوبة، ليتم تحديد المرشحين من الموظفين لاستدعائهم من (سوق العمل الخارجي، بيئة المنظمة الداخلية). بعد ذلك يتم اخضاعهم المجموعة من الاختبارات الخاصة للتعرف على قدراتهم وامكاناتهم، وتنتهي تلك الاختبارات إما بالرفض لينتقلوا إلى

صفوف الموظفين العاديين، وأما بالقبول تمهيدا للانتقال إلى المرحلة التالية مرحلة إقناع الموظف بقيمة المنظمة ومميزاتها المختلفة عن غيرها من المنظمات الأخرى بهدف استقطابه

2. استراتيجية مستوى التفعيل لإدارة المواهب ويشمل هذا المستوى ممارسات إدارة المواهب المنوط بها

الاستثمار في القوى العاملة من المواهب التي قد تمتلكها المنظمة ويحتوي ذلك المستوى على:

➤ الاستقطاب للمواهب المحتملة: ومن خلالها يجب أن تحصل المنظمة على تفضيل الموظف للانضمام

لها، وتلخص المنظمة ذلك في تقديم نتائج إيجابية لعلامتها التجارية كسمعة للمنظمة لكي تتمكن من جذب أفضل الأفراد، وتوفير بيئة عمل مشجعه على الانتماء للمنظمة، مع توفير فرص التطور والترقي الوظيفي، ولابد من تحليل المتطلبات من أجل تحديد نوعية الأفراد المطلوبة للعمل، تحديد المصادر المحتملة للمرشحين.

➤ الاختيار للموظف المناسب للمكان المناسب: وهي بمثابة الخطوة الثانية التي تلي الاستقطاب، تتم عملية

الاختيار غالبا بعد خضوع المواهب المحتملة لبعض برامج التدريب الخاصة الموضوعية والمصممة وفقا لسياسات وأهداف المنظمة، ويتم الاختيار للأفراد على أساس الكفاءات والمواهب والأداء العالي لوضعهم في المكان المناسب.

➤ التطوير: بعد ما يتم استقطاب واختيار العقول المتميزة تأتي خطوة أكثر أهمية وهي كيفية بناء وإدارة

العقول البشرية المتميزة ومن ثم الحفاظ عليها وزيادة فاعليتها، ويتم فيها تنمية أصحاب المواهب عن طريق برامج تعليمية سواء رسمية أو غير رسمية من أجل الحفاظ على الميزة التنافسية للمنظمة ويفضل أن تكون فكرة التطوير والتنمية من خلال الأساليب غير الرسمية لما له من فاعلية وتأثير إيجابي أكثر من الأساليب الرسمية، شريطة أن يكون التطوير بأسلوب استراتيجي لرفع إنتاجية العمل وتلبية احتياجات الأفراد من أجل المساعدة في أداء المهام بكفاءة.

➤ المحافظة، بعد التطبيق للممارسات السابقة، يأتي الاحتفاظ كنتيجة طبيعية ومنطقية للتفعيل السليم لتلك

الممارسات السابقة، وهي تؤكد على مجموعة التعويضات والمكافآت للمهارات والأداء والخبرات والسلوكيات المطلوبة، كما أن من أهم العناصر التي تزيد من ارتباط الأفراد بمنظماتهم (جودة حياة العمل المكافآت وحوافز الأداء، التوازن بين العمل والحياة، التمكين التعلم والنمو والتطوير).

خاتمة

يمكن القول إن عملية واستراتيجية إدارة المواهب في المنظمات الخاصة يمكن القبول العام بها كنموذج وتدبير حديث يمكن أسقاطه على إدارة الموارد البشرية بشكل عام، وفي ومن خلال البحث والتقصي حول كفاءة وأساليب واستراتيجيات إدارة المواهب والتطور التاريخي لها أنها الأداة والادارة المعاصرة التي تتسم بالابتكارية في سياساتها وهي المحرك الأساسي للمواهب لاكتشافها وتنظيمها وتطويرها ومحاولة استغلالها الاستغلال الأمثل لصالح أهداف المنظمة، وهي تسهم في تحسين الأداء الاقتصادي للمنظمة، وأن ذلك لن يحدث إلا في حالة امتلاك العاملين للمعارف والمهارات اللازمة بالإضافة إلى توافر التحفيز اللازم للتشجيع على التطبيق لتلك المعارف والمهارات، وتمثل إدارة المواهب الدور الجديد لإدارة الموارد البشرية من أجل الحصول على الموارد البشرية الموهوبة فضلا عن استخدام أساليب التنمية والاحتفاظ، وأن استراتيجيات إدارة المواهب هي أهم مرتكزات نجاح دورها في التوظيف بفاعلية وقادرة على جذب المواهب من ذوي المهارات المناسبة بالإضافة إلى جذب المعارف داخل المنظمة وكلها قادرة على توليد الابداع والابتكار.

الهوامش

1. فادي محمد الدحود، الموهبة استراتيجية لصمود في عصر التحديات، شبكة النبا المعلوماتية. Annabaa.org، 18 مايو، 2020، ص 98.
2. عبد اللطيف صيتي وآخرون، دور إدارة المواهب في تحسين الإبداع التنظيمي: دراسة حالة المؤسسة سونلغاز لولاية غارداية، مجلة دراسات اقتصادية 18 (3)، 2020، ص 129.
3. Rabbi, F., Ahad, N., Kousar, T., & Ali, T. (2015). Talent management as a source of competitive advantage. *Journal of Asian Business Strategy*, 5(9),:209
4. Powell, M., Durose, J., Duberley, J., Exworthy, M., Fewtrell, C., MacFarlane, F., & Moss, P. (2012). Talent Management in the NHS Managerial Workforce. Final Report. NIHR Service Delivery and Organization programme:32
5. Mensah, J. K. (2015). A "coalesced framework" of talent management and employee performance: For further research and practice. *International Journal of Productivity and Performance Management*, 64(4), 544.
6. محمود طه (2018) ، أثر التمكين الإداري على استراتيجيات إدارة المواهب دراسة ميدانية المجلة العلمية للدراسات التجارية والبيئية. ص 54.
7. خليل، أريج سعيد (2014)، تأثير أبعاد إدارة الموهبة في إدارة التميز، بحث تحليلي لعينة من شركات لعينة من شركات وزارة الصناعة في بغداد، مجلة القادسية للعلوم الإدارية والاقتصادية المجلد 16، العدد 3 الكلية التقنية الإدارية، بغداد، ص 109.
8. Megri, Z. (2014). The Impact of Talent Management System on the Enterprise Performance: a Study on a Sample of Workers in National Company of Juice and Canned-food Unit MANAA (Batna). *Arab Economic and Business Journal*, 9(2), 194
9. حامد كاظم متعب، ستار كاظم حاجم (2013)، دور أبعاد إدارة الموهبة في دعم الإبداع في المنظمات التعليمية، مجلة القادسية للعلوم الإدارية المجلد 15، العدد 2 كلية الإدارة والاقتصاد جامعة القادسية. ص 259.
10. الحميدي، محمد سعيد الهادي خولجلي الطيب (د.ت)، الاستثمار في التدريب وإدارة المواهب كلية الشرطة، معهد تدريب الضباط.
11. غني دحام حسين وليد حسين عباس (2015)، إدارة المواهب (مدخل المعاصر للموارد البشرية)، دار ومكتبة الحامد للنشر والتوزيع، عمان. ص 38.
12. Ritta MC Gee games ACannon Talent management and succession planing 2nd edition 2011 chartered institute of personnel and development.p14
13. وسام علي حسين عامر علي حمد (2018)، دور عمليات إدارة المواهب البشرية في تعزيز الإبداع التنظيمي دراسة استطلاعية في جامعة صلاح الدين / أربيل / العراق، ص 316.
14. غني دحام، المرجع السابق، ص 92.
15. غني دحام، المرجع السابق، ص 92.
16. James A. Cannon Rita McGree. " Talent Management and Succession Planning". Chartered Institute of Personnel and Development. London. UK. (2011)
17. فاطمة الفرجاني علي بلقاسم، (2018) أثر القيادة التحويلية على إدارة المواهب: دراسة تطبيقية على جامعة بني غازي رسالة دكتوراه، كلية التجارة جامعة عين شمس 213.
18. الجحدلي غادة عبد الحميد حميدان (2013) واقع إسهام إدارة المواهب في تنمية الموارد البشرية الأكاديمية بجامعة الملك عبد العزيز بجدة من وجهة نظر القيادات الجامعية بها، رسالة ماجستير، كلية التربية جامعة أم القرى السعودية، ص 39.
19. عماروي، سمية، ابتسام وخير الدين، جمعة؛ حسيني (2018)، أثر الثقافة التنظيمية على إدارة المواهب بالمؤسسة، مجلة الاقتصادية المالية البنكية وإدارة الأعمال، ص 252.

20. Pahos N. & Galanaki E. (2018). Staffing practices and employee performance: the role of age. Evidence-Based HRM A Global Forum for Empirical Scholarship.
21. الشمري، أحمد عبد الله أمانة، والموسوي لمياء علي إبراهيم (2016)، تأثير عمليات إدارة الموهبة في المنظمات الريادية - دراسة استطلاعية لأراء عينة من مديري شركة كورك للاتصالات المتنقلة، مجلة الغري للعلوم الاقتصادية والإدارية، جامعة الكوفة العراق، المجلد (1)، العدد 37، ص ٢٤٣.
22. etal Akdemir157, 2010 ,
23. Phillips and Roper, 2009; 8; Noe, et al., 2010: 24,770; Bjorkman, et al., 2013 195; Dessler, 2013: 323; Armstrong and Taylor, 2014: 267 Johannsdottir, 2014:164; and Rabbi, et al 210 :2015
24. عبد الجواد، هيسم صالح (2020) ، نموذج مقترح لإدارة المواهب بالاتحاد المصري لكرة القدم للتربية البدنية وعلوم الرياضة المجلة العلمية للتربية البدنية وعلوم الرياضة. ص 8.
25. Mensah, J. K. (2015). A "coalesced framework" of talent management and employee performance: For further research and practice. International Journal of Productivity and Performance Management, 64(4),: 549
26. Megri, Z. (2014). The Impact of Talent Management System on the Enterprise Performance: a Study on a Sample of Workers in National Company of Juice and Canned-food Unit MANAA (Batna). Arab Economic and Business Journal, 9(2), 179-.
27. . Bug 2015:4
28. Mavi, N. K., & Mavi, R. K. (2014). Talent pool membership in sport organisations with fuzzy analytic hierarchy process. International Journal of Logistics Systems and Management, 17(1), 3
29. Whaeed, S, 2012:132
30. Armstrong, and Taylor 2014:288
31. Lyria, R. K. (2013). Role of Talent Management on Organization Performance in Companies Listed in Nairobi Security Exchange in Kenya: Jomo Kenyatta University of Science and Technology. International Journal of Humanities and Social Science, 3(21),:286
32. السعيد، عيد (2017)، آليات تطبيق إدارة الموهوبين المؤسسية في مدارس التعليم بدولة الكويت كلية التربية بالغرقة - جامعة جنوب الوادي، المجلة التربوية، ص 679.
33. Armstrong M. & Taylor S. (2014). Armstrong's handbook of human resource management practice. Kogan Page Publishers 13th Edition.
34. Kumar A. (2017). Enhancing Business Performance through Talent management Systems and Positive Thought Action Skills and Knowledge: An empirical study in the Indian IT Sector. International Journal of Marketing and Technology (3) 85
35. AlRuwalli N. F. (2018). Talent Management and Talent Building in Upgrading Employee Performance. European Journal of Sustainable Development (1) 98.
36. Armstrong M. & Taylor S. (2014). Armstrong's handbook of human resource management practice. Kogan Page Publishers 13th Edition.
37. الشمري وآخرون ، المرجع السابق، ص 243.
38. Megri, Z. (2014). The Impact of Talent Management System on the Enterprise Performance: a Study on a Sample of Workers in National Company of Juice and Canned-food Unit MANAA (Batna). Arab Economic and Business Journal, 9(2), 179
39. حسين، حمد، المرجع السابق، 20،

40. Phillips and Roper, 2009; 8; Noe, et al., 2010: 24,770; Bjorkman, et al., 2013 195; Dessler, 2013: 323; Armstrong and Taylor, 2014: 267 Johanssdottir, 2014:164; and Rabbi, et al 210 :2015)) Kumar-2017
41. Dessler Gary "A Framework for Human Resource Management" 6th Edition International Edition Pearson. New Jersey (2011).
42. أرم استرونج، مايكل (2008)، الإدارة الاستراتيجية للموارد البشرية، ترجمة إيناس الوكيل القاهرة، مصر، مجموعة النيل العربية. 116.
43. سيد جاد الرب، ادارة الابداع والتميز التنافسي، كلية التجارة بالاسماعيلية - جامعة قناة السويس، مطابع الدار الهندسية. , 2013 494 ص1، 516.
44. Armstrong, M., (2006). Armstrong's Handbook of Human Resource Management Practice .Kogan Page Publishers, 10th Edition:564
45. Lyria, R. K. (2013). Role of Talent Management on Organization Performance in Companies Listed in Nairobi Security Exchange in Kenya: Jomo Kenyatta University of Science and Technology. International Journal of Humanities and Social Science, 3(21), 286
46. محمد بن فهاد اللوقان (2020)، إدارة المواهب في الجامعات السعودية كمدخل لتحقيق الريادة الاستراتيجية تصور مقترح، كلية التربية - جامعة حائل بالمملكة العربية السعودية، ص. 79.
47. الفرجاني، فاطمة علي بلقاسم (2014)، أثر القيادة التحويلية على إدارة المواهب: دراسة تطبيقية على جامعة بني غازي رسالة دكتوراه، كلية التجارة جامعة عين شمس، ص 326-322.
48. Davies, B., & Davies, B. J. (2010). Talent management in academies. International Journal of Educational Management, 24(5), 423
49. Noe, et al 2010:410)
50. Annakis, D., Dass, M., & Isa, A. (2014). Exploring Factors that Influence Talent Management Competency of Academics in Malaysian GLC's and Non-Government Universities. Journal of International Business and Economics, 2(4), 170.
51. Armstrong, M., (2006). Armstrong's Handbook of Human Resource Management Practice .Kogan Page Publishers, 10th Edition 561
52. الكتبي، محسن علي (2006)، قراءات في إدارة الأعمال الدولية، كلية التجارة بالاسماعيلية - جامعة قناة السويس، ص 65.
53. Davies 2010:422
54. عمران، 58: المرجع السابق، ص 169.
55. أبو زيادة زكي (2021) ، دور ممارسات إدارة المواهب في تحقيق البراعة التنظيمية دراسة تطبيقية على شركة جوال للاتصالات الخلوية الفلسطينية، مجلة عجمان للدراسات والبحوث ، ص 25.
56. Eilo Yat (2016 ، 424 – 425)
57. الجحدلي، المرجع السابق، ص، 39.
58. Bibi 2019 (22)
59. رضوان طارق رضوان محمد (2020)، أثر أبعاد إدارة المواهب على البراعة التنظيمية، دراسة تطبيقية المجلة العلمية للبحوث التجارية، المجلد 36، كلية التجارة، العدد 1 - جامعة المنوفية، ص 98.
60. الشمري وآخرون، المرجع السابق ، ص243.
61. etal, Noe:2008 -400
62. المغربي ومحمود، المرجع السابق، ص ٤٦.
63. المغربي ومحمود، المرجع السابق، ص 66.
64. أبو زيادة، المرجع السابق، ص، 104.

65. Bano, S., Khan, M. A., Rehman, Q. H. U., & Humayoun, A. A. (2011). Schematizing talent management, a core business issue. *Far East Journal of Psychology and Business*, 2(1), 7
66. Phillips and Roper, 2009; 8; Noe, et al., 2010: 24,770; Bjorkman, et al., 2013 195; Dessler, 2013: 323; Armstrong and Taylor, 2014: 267 Johannsdottir, 2014:164; and Rabbi, et al :13
67. Megri, Z. (2014). The Impact of Talent Management System on the Enterprise Performance: a Study on a Sample of Workers in National Company of Juice and Canned-food Unit MANAA (Batna). *Arab Economic and Business Journal*, 9(2), 180
68. Qu and Zhao,(2012:27)
69. Bharwani, S., & Butt, N. (2012). Challenges for the global hospitality industry: an HR perspective. *Worldwide Hospitality and Tourism Themes*, 4(2), 158
70. Deery and Jago, 2015:464
71. Davidson, M. C.. Timo, N., & Wang. Y. (2010). How much does labour turnover cost? A case study of Australian four-and five-star hotels. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 22(4), 451-466) Armstrong, 2006:452
72. الشمري وآخرون، المرجع السابق، ص 244.
73. Ashton and Morton , 2005:30
74. Sireesha, P., & Ganapavarapu, L. K. (2014). Talent management: A critical review. *Journal of Business and Management*, 16(9), 51
75. Rabbi, F., Ahad, N., Kousar, T., & Ali, T. (2015). Talent management as a source of competitive advantage. *Journal of Asian Business Strategy*, 5(9),:210
76. Phillips and Roper, 2009; 8; Noe, et al., 2010: 24,770; Bjorkman, et al., 2013 195; Dessler, 2013: 323; Armstrong and Taylor, 2014: 267 Johannsdottir, 2014:164; and Rabbi, et al 209
77. الكتبي، المرجع السابق، ص 333.
78. أبو زيادة، المرجع السابق.
79. James A. Cannon Rita McGree." Talent Management and Succession Planning". Chartered Institute of Personnel and Development. London. UK. (2011) 162
80. أبو زيادة، المرجع السابق.
81. رضوان، المرجع السابق.
82. غني دحام، المرجع السابق.
83. Armstrong M. & Taylor S. (2014). *Armstrong's handbook of human resource management practice*. Kogan Page Publishers 13th Edition.269
84. Powell, M., Durose, J., Duberley, J., Exworthy, M., Fewtrell, C., MacFarlane, F., & Moss, P. (2012). *Talent Management in the NHS Managerial Workforce. Final Report. NIHR Service Delivery and Organization programme*:32

قائمة المراجع

أبو زيادة، زكي. (2021). دور ممارسات إدارة المواهب في تحقيق البراعة التنظيمية: دراسة تطبيقية على شركة جوال للاتصالات الخلوية الفلسطينية. مجلة عجمان للدراسات والبحوث.

Abu Zeyada, Zaki. (2021). The role of talent management practices in achieving organizational ambidexterity: An applied study on Jawwal Palestinian Cellular Communications Company. Ajman Journal of Studies and Research.

آرمسترونج، مايكل. (2008). الإدارة الاستراتيجية للموارد البشرية. ترجمة: إيناس الوكيل. القاهرة: مجموعة النيل العربية. Armstrong, Michael. (2008). Strategic Human Resource Management. Translated by Inas Al-Wakil. Cairo: Arab Nile Group.

الجدلي، غادة عبد الحميد حميدان. (2013). واقع إسهام إدارة المواهب في تنمية الموارد البشرية الأكاديمية بجامعة الملك عبد العزيز بجدة من وجهة نظر القيادات الجامعية بها. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

Al-Jahdali, Ghada Abdul Hamid Humaidan. (2013). The reality of the contribution of talent management to the development of academic human resources at King Abdulaziz University in Jeddah from the perspective of university leaders. Master's thesis, College of Education, Umm Al-Qura University, Saudi Arabia.

الخُمَيْدي، محمد سعيد الهادي خولجلي الطيب. (د.ت). الاستثمار في التدريب وإدارة المواهب. كلية الشرطة، معهد تدريب الضباط.

Al-Humaidi, Mohammed Saeed Al-Hadi Kholjali Al-Tayeb. (n.d.). Investment in training and talent management. Police College, Officers Training Institute.

خليل، أريج سعيد. (2014). تأثير أبعاد إدارة الموهبة في إدارة التميز: بحث تحليلي لعينة من شركات وزارة الصناعة في بغداد. مجلة القادسية للعلوم الإدارية والاقتصادية، 16(3).

Khalil, Areej Saeed. (2014). The impact of talent management dimensions on excellence management: An analytical study of a sample of companies affiliated with the Ministry of Industry in Baghdad. Al-Qadisiyah Journal of Administrative and Economic Sciences, 16(3).

الدحود، فادي محمد. (2020، 18 مايو). الموهبة استراتيجية للصمود في عصر التحديات. شبكة النبا المعلوماتية.

Al-Dahdouh, Fadi Mohammed. (2020, May 18). Talent as a strategy for resilience in the age of challenges. Annabaa Information Network.

رضوان، طارق رضوان محمد. (2020). أثر أبعاد إدارة المواهب على البراعة التنظيمية: دراسة تطبيقية. المجلة العلمية للبحوث التجارية، 36(1)، كلية التجارة، جامعة المنوفية.

Radwan, Tarek Radwan Mohammed. (2020). The impact of talent management dimensions on organizational ambidexterity: An applied study. Scientific Journal of Commercial Research, 36(1), Faculty of Commerce, Menoufia University.

السعيد، عيد. (2017). آليات تطبيق إدارة الموهوبين المؤسسية في مدارس التعليم بدولة الكويت. المجلة التربوية، كلية التربية بالغردقة، جامعة جنوب الوادي.

Al-Saeedi, Eid. (2017). Mechanisms for applying institutional talent management in schools in the State of Kuwait. Educational Journal, Faculty of Education in Hurghada, South Valley University.

سيد، جاد الرب. (2013). إدارة الإبداع والتميز التنافسي. الإسماعيلية: كلية التجارة، جامعة قناة السويس، مطابع الدار الهندسية.

Sayed, Gad El-Rab. (2013). Management of creativity and competitive excellence. Ismailia: Faculty of Commerce, Suez Canal University, Al-Dar Engineering Press.

الشمري، أحمد عبد الله أمانة، والموسوي، لمياء علي إبراهيم. (2016). تأثير عمليات إدارة الموهبة في المنظمات الريادية: دراسة استطلاعية لآراء عينة من مديري شركة كورك للاتصالات المتنقلة. مجلة الغري للعلوم الاقتصادية والإدارية، جامعة الكوفة، 1(37).

Al-Shammari, Ahmed Abdullah Amana, & Al-Musawi, Lamia Ali Ibrahim. (2016). The impact of talent management processes in entrepreneurial organizations: An exploratory study of the opinions of a sample of managers at Korek Mobile Telecommunications Company. Al-Ghari Journal of Economic and Administrative Sciences, University of Kufa, 1(37).

صيتي، عبد اللطيف، وآخرون. (2020). دور إدارة المواهب في تحسين الإبداع التنظيمي: دراسة حالة مؤسسة سونلغاز لولاية غرداية. مجلة دراسات اقتصادية، 18(3).

Siti, Abdellatif, et al. (2020). The role of talent management in improving organizational creativity: A case study of the Sonelgaz institution in Ghardaia Province. Journal of Economic Studies, 18(3).

طه، محمود. (2018). أثر التمكين الإداري على استراتيجيات إدارة المواهب: دراسة ميدانية. المجلة العلمية للدراسات التجارية والبيئية.

Taha, Mahmoud. (2018). The impact of administrative empowerment on talent management strategies: A field study. Scientific Journal of Commercial and Environmental Studies.

عبد الجواد، هيثم صالح. (2020). نموذج مقترح لإدارة المواهب بالاتحاد المصري لكرة القدم. المجلة العلمية للتربية البدنية وعلوم الرياضة.

Abdel-Gawad, Haitham Saleh. (2020). A proposed model for talent management in the Egyptian Football Association. Scientific Journal of Physical Education and Sports Sciences.

عامر، وسام علي حسين، وحمد، علي. (2018). دور عمليات إدارة المواهب البشرية في تعزيز الإبداع التنظيمي: دراسة استطلاعية في جامعة صلاح الدين/أربيل/العراق.

Amer, Wissam Ali Hussein, & Hamad, Ali. (2018). The role of human talent management processes in enhancing organizational creativity: An exploratory study at Salahaddin University/Erbil/Iraq.

عمراوي، سميرة، وخير الدين، ابتسام، وحسيني، جمعة. (2018). أثر الثقافة التنظيمية على إدارة المواهب بالمؤسسة. المجلة الاقتصادية المالية البنكية وإدارة الأعمال.

Amraoui, Soumia; Khair El-Din, Ibtisam; & Hassini, Djomaa. (2018). The impact of organizational culture on talent management in the institution. Journal of Economics, Finance, Banking and Business Administration.

غني، دحام حسين، وعباس، وليد حسين. (2015). إدارة المواهب: مدخل معاصر للموارد البشرية. عمان: دار ومكتبة الحامد للنشر والتوزيع.

Ghani, Dahham Hussein, & Abbas, Waleed Hussein. (2015). Talent Management: A Contemporary Approach to Human Resources. Amman: Dar Al-Hamid Publishing and Distribution.

الفرجاني، فاطمة علي بلقاسم. (2014). أثر القيادة التحويلية على إدارة المواهب: دراسة تطبيقية على جامعة بنغازي. رسالة دكتوراه، كلية التجارة، جامعة عين شمس.

Al-Farjani, Fatima Ali Belqasem. (2014). The impact of transformational leadership on talent management: An applied study on the University of Benghazi. PhD dissertation, Faculty of Commerce, Ain Shams University.

الفرجاني، فاطمة علي بلقاسم. (2018). أثر القيادة التحويلية على إدارة المواهب: دراسة تطبيقية على جامعة بنغازي. رسالة دكتوراه، كلية التجارة، جامعة عين شمس.

Al-Farjani, Fatima Ali Belqasem. (2018). The impact of transformational leadership on talent management: An applied study on the University of Benghazi. PhD dissertation, Faculty of Commerce, Ain Shams University.

الكتبي، محسن علي. (2006). قراءات في إدارة الأعمال الدولية. الإسماعيلية: كلية التجارة، جامعة قناة السويس.

Al-Kutbi, Mohsen Ali. (2006). Readings in International Business Administration. Ismailia: Faculty of Commerce, Suez Canal University.

اللوكان، محمد بن فهاد. (2020). إدارة المواهب في الجامعات السعودية كمدخل لتحقيق الريادة الاستراتيجية: تصور مقترح. كلية التربية، جامعة حائل، المملكة العربية السعودية.

Al-Luqan, Mohammed bin Fahad. (2020). Talent management in Saudi universities as an approach to achieving strategic leadership: A proposed framework. College of Education, University of Hail, Saudi Arabia.

متعب، حامد كاظم، وحاجم، ستار كاظم. (2013). دور أبعاد إدارة الموهبة في دعم الإبداع في المنظمات التعليمية. مجلة القادسية للعلوم الإدارية والاقتصادية، 15(2)، كلية الإدارة والاقتصاد، جامعة القادسية.

Mutab, Hamid Kazim, & Hajim, Sattar Kazim. (2013). The role of talent management dimensions in supporting creativity in educational organizations. Al-Qadisiyah Journal of Administrative and Economic Sciences, 15(2), College of Administration and Economics, University of Al-Qadisiyah.

المغربي، ومحمود. (د.ت). إدارة المواهب وتنمية الموارد البشرية.

Al-Maghribi, & Mahmoud. (n.d.). Talent Management and Human Resource Development.

Annakis, D., Dass, M., & Isa, A. (2014). Exploring factors that influence talent management competency of academics in Malaysian GLCs and non-government universities. Journal of International Business and Economics, 2(4), 163–185.

Armstrong, M. (2006). Armstrong's Handbook of Human Resource Management Practice (10th ed.). London: Kogan Page.

Armstrong, M., & Taylor, S. (2014). Armstrong's Handbook of Human Resource Management Practice (13th ed.). London: Kogan Page.

Ashton, C., & Morton, L. (2005). Managing talent for competitive advantage: Taking a systemic approach to talent management. Strategic HR Review, 4(5), 28–31.

Bano, S., Khan, M. A., Rehman, Q. H. U., & Humayoun, A. A. (2011). Schematizing talent management: A core business issue. Far East Journal of Psychology and Business, 2(1), 4–16.

Bharwani, S., & Butt, N. (2012). Challenges for the global hospitality industry: An HR perspective. Worldwide Hospitality and Tourism Themes, 4(2), 150–162.

Bibi, M. (2019). Impact of talent management practices on employee retention. Human Resource Management Research.

- Björkman, I., Ehrnrooth, M., Mäkelä, K., Smale, A., & Sumelius, J. (2013). Talent or not? Employee reactions to talent identification. *Human Resource Management*, 52(2), 195–214.
- Cannon, J. A., & McGee, R. (2011). *Talent Management and Succession Planning* (2nd ed.). London: Chartered Institute of Personnel and Development.
- Davies, B., & Davies, B. J. (2010). Talent management in academies. *International Journal of Educational Management*, 24(5), 418–426.
- Davidson, M. C. G., Timo, N., & Wang, Y. (2010). How much does labour turnover cost? A case study of Australian four- and five-star hotels. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 22(4), 451–466.
- Deery, M., & Jago, L. (2015). Revisiting talent management, work-life balance and retention strategies. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 27(3), 453–472.
- Dessler, G. (2011). *A Framework for Human Resource Management* (6th ed.). New Jersey: Pearson.
- Dessler, G. (2013). *Human Resource Management*. New Jersey: Pearson.
- Johannsdottir, L. (2014). Transforming the linear insurance business model to a closed-loop insurance model: A case study of Nordic non-life insurers. *Journal of Cleaner Production*.
- Kumar, A. (2017). Enhancing business performance through talent management systems and positive thought action skills and knowledge: An empirical study in the Indian IT sector. *International Journal of Marketing and Technology*, 7(3), 85–98.
- Lyria, R. K. (2013). Role of talent management on organization performance in companies listed in Nairobi Securities Exchange in Kenya. *International Journal of Humanities and Social Science*, 3(21), 285–290.
- Mavi, N. K., & Mavi, R. K. (2014). Talent pool membership in sport organisations with fuzzy analytic hierarchy process. *International Journal of Logistics Systems and Management*, 17(1), 1–19.
- Megri, Z. (2014). The impact of talent management system on the enterprise performance: A study on a sample of workers in National Company of Juice and Canned-Food Unit MANAA, Batna. *Arab Economic and Business Journal*, 9(2), 179–194.
- Mensah, J. K. (2015). A coalesced framework of talent management and employee performance: For further research and practice. *International Journal of Productivity and Performance Management*, 64(4), 544–566.
- Noe, R. A., Hollenbeck, J. R., Gerhart, B., & Wright, P. M. (2008). *Human Resource Management: Gaining a Competitive Advantage*. New York: McGraw-Hill.
- Noe, R. A., Hollenbeck, J. R., Gerhart, B., & Wright, P. M. (2010). *Human Resource Management: Gaining a Competitive Advantage*. New York: McGraw-Hill.
- Pahos, N., & Galanaki, E. (2018). Staffing practices and employee performance: The role of age. *Evidence-Based HRM: A Global Forum for Empirical Scholarship*.
- Phillips, D. R., & Roper, K. O. (2009). A framework for talent management in real estate. *Journal of Corporate Real Estate*, 11(1), 7–16.
- Powell, M., Durose, J., Duberley, J., Exworthy, M., Fewtrell, C., MacFarlane, F., & Moss, P. (2012). *Talent Management in the NHS Managerial Workforce. Final Report. NIHR Service Delivery and Organisation Programme*.

- Qu, H., & Zhao, X. (2012). Employees' work-family conflict moderating life and job satisfaction. *Journal of Business Research*.
- Rabbi, F., Ahad, N., Kousar, T., & Ali, T. (2015). Talent management as a source of competitive advantage. *Journal of Asian Business Strategy*, 5(9), 208–214.
- Sireesha, P., & Ganapavarapu, L. K. (2014). Talent management: A critical review. *Journal of Business and Management*, 16(9), 50–54.
- Waheed, S., Zaim, A., & Zaim, H. (2012). Talent management in four stages. *The USV Annals of Economics and Public Administration*, 12(1), 130–137.

عنوان البحث

**العلاقة بين إستراتيجيات التعلم الذاتي ومهارات التنظيم الذاتي المعرفي لدى طلبة
المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم**

دانا ناصر كمال غانم¹، بدور عبد الرحيم بدر غانم¹، رشا احمد خليل الجزار¹

¹ جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

HNSJ, 2026, 7(5); <https://doi.org/10.53796/hnsj75/54>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/75/54>

تاريخ النشر: 2026/05/01م

تاريخ القبول: 2026/04/22م

تاريخ الاستقبال: 2026/04/15م

المستخلص

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين إستراتيجيات التعلم الذاتي ومهارات التنظيم الذاتي المعرفي لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم خلال العام الدراسي 2026/2025. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وتم تطبيق استبانة مكونة من محورين على عينة عشوائية مكونة من (250) طالباً وطالبة. أظهرت نتائج التحليل الإحصائي أن الأداة تتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات، حيث بلغ معامل كرونباخ ألفا (0.943). كما بينت النتائج أن مستوى ممارسة إستراتيجيات التعلم الذاتي ومهارات التنظيم الذاتي المعرفي جاء بدرجة مرتفعة جداً. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية بين المتغيرين، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0.961). كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، إضافة إلى وجود فروق تعزى لمتغيري المستوى الدراسي والتحصيل الدراسي، حيث كانت الفروق لصالح الطلبة في الصفوف العليا وذوي التحصيل المرتفع. وفي ضوء هذه النتائج، أوصت الدراسة بضرورة تعزيز برامج لتنمية مهارات التنظيم والتعلم الذاتي لدى الطلبة، بما يساهم في تحسين جودة العملية التعليمية.

الكلمات المفتاحية: التعلم الذاتي، التنظيم الذاتي المعرفي، المرحلة الثانوية.

RESEARCH TITLE**The Relationship Between Self-Learning Strategies and Cognitive Self-Regulation Skills among Secondary School Students in Public Schools in Tulkarm Governorate****Abstract**

The present study aimed to investigate the nature of the relationship between self-learning strategies and cognitive self-regulation skills among secondary school students in public schools in Tulkarm Governorate during the 2025/2026 academic year. The study adopted a descriptive correlational approach. A questionnaire consisting of two domains was administered to a random sample of 250 male and female students. The results of the statistical analysis indicated that the instrument demonstrated a high level of validity and reliability, with a Cronbach's alpha coefficient of 0.943. The findings also revealed that the level of practicing self-learning strategies and cognitive self-regulation skills was very high. Furthermore, the results showed a strong correlational relationship between the two variables, with a correlation coefficient of 0.961.

Additionally, the findings indicated statistically significant differences attributed to gender in favor of females, as well as differences attributed to academic level and academic achievement, with higher scores for students in upper grades and those with higher academic achievement. In light of these findings, the study recommended the need to enhance programs aimed at developing self-regulation and self-learning skills among students, contributing to improving the quality of the educational process.

Key Words: Self-learning, Cognitive Self-Regulation, Secondary Stage.

المقدمة

يشهد العالم المعاصر تحولات متسارعة في نظم التعليم، فرضتها الثورة التكنولوجية وتدفق المعلومات الهائل، مما جعل من إعداد متعلم قادر على قيادة ذاته ضرورة ملحة. فلم يعد الدور التقليدي للمدرسة مقتصرًا على تلقين المعارف، بل امتد ليشمل تمكين الطلبة من أدوات التعلم المستقل التي تضمن استمرارية تطورهم. وفي هذا السياق، يُعد التعلم الذاتي أحد الركائز الأساسية التي تضمن استدامة المعرفة لدى المتعلمين؛ حيث يساهم تمكين الطلبة من مهارات التعلم المستقل في تقليص الفجوة بين مخرجات التعليم ومتطلبات سوق العمل.

وتؤكد آل علي (2025) أن امتلاك الطلبة لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً يعد مؤشراً جوهرياً على قدرتهم في إدارة المهمات الأكاديمية المعقدة، رغم وجود تباين ملحوظ في مستويات هذا الامتلاك بين الطلاب.

حيث أشارت جبار وحيمن (2025) أن المرحلة الثانوية تعد منعطفاً حاسماً في حياة الطالب الأكاديمية، حيث أنها تتطلب انضباطاً ذاتياً وقدرات ذهنية متقدمة. وهنا يبرز دور التنظيم الذاتي المعرفي الذي يشير إلى العمليات التي يستخدمها المتعلم لتوجيه أفكاره وسلوكياته نحو تحقيق أهداف تعليمية محددة. وقد أكدت عبد الحميد (2024) أن الطلبة الذين يتمتعون بمستويات مرتفعة من التنظيم الذاتي يميلون إلى استخدام إستراتيجيات معرفية وما وراء معرفية متقدمة، مما ينعكس إيجاباً على فاعلية تعلمهم وقدرتهم على حل المشكلات. كما أشارت علي (2024) على أنه توجد علاقة تكاملية بين إستراتيجيات التعلم الذاتي ومهارات التنظيم المعرفي؛ فالأولى تمثل الإجراءات التنفيذية، بينما يمثل الثاني الإطار الرقابي الذي يوجه هذه الإجراءات، مما يعزز ثقة الطلبة بأنفسهم ويقلل من اعتمادهم الكلي على المعلم.

أن الواقع الميداني في المدارس الحكومية، وبشكل خاص في محافظة طولكرم، يكشف عن تحديات تواجه الطلبة في ممارسة التعلم المستقل، مع ميل واضح للاعتماد على المعلم للحصول على المعلومات، وضعف في مهارات تنظيم التعلم ومتابعة التقدم الأكاديمي الشخصي. كما أشارت الحجاج (2022) إلى أن المتغيرات الديموغرافية مثل الجنس والمستوى الدراسي والتحصيل قد تلعب دوراً في تباين هذه المهارات، إذ يتوقع من طلبة الصفوف العليا أو ذوي التحصيل المرتفع إظهار نضج أكبر في إدارة عملياتهم المعرفية.

تأتي هذه الدراسة لتسليط الضوء على طبيعة العلاقة بين إستراتيجيات التعلم الذاتي ومهارات التنظيم الذاتي المعرفي لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة طولكرم. إن فهم هذه العلاقة يساهم في تزويد التربويين وصناع القرار برؤى علمية حول كيفية تعزيز استقلالية الطالب وتحسين تحصيله الدراسي من خلال تنمية مهارات التنظيم المعرفي وتطوير البيئة التعليمية بما يتناسب مع احتياجات هذه المرحلة العمرية الحرجة.

الإطار النظري:

إستراتيجيات التعلم الذاتي (Self-Learning Strategies)

يُعرف التعلم الذاتي بأنه نظام تعليمي يتيح للمتعلم معالجة المادة التعليمية بجهده الخاص، التي تعتبر مؤشراً جوهرياً على قدرة الطالب في إدارة المهمات الأكاديمية المعقدة. وتتجاوز إستراتيجيات التعلم الذاتي مجرد "الدراسة الفردية" لتشمل القدرة على تحديد الاحتياجات التعليمية وترجمتها إلى أهداف إجرائية. وهو ما يتفق مع رؤية (الطائي، 2024)

وتتعدد الإستراتيجيات التي يستخدمها طلبة المرحلة الثانوية، ومن أبرز أنواعها إستراتيجيات التجهيز المعرفي حيث يرى شحاته (2022) أنها تشمل: التكرار، والتنظيم، والتوسع في شرح الأفكار لربط المعلومات الجديدة بالخبرات السابقة. وإستراتيجيات إدارة الموارد حيث أكدت حجاج (2022) أنها تتعلق بإدارة وقت الدراسة، والتحكم في بيئة التعلم، وطلب

المساعدة من الأقران أو المعلمين عند الضرورة. وإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً حيث أكدت الراوي (2025): أنها تجمع بين الدافعية والعمل (Will and Skill)، حيث يمتلك الطالب الدافع للتعلم والمهارة التقنية لتنفيذه.

أما أهمية التعلم الذاتي في المرحلة الثانوية فأشار ريديكر وبوني (Redecker & Punie, 2013) إلى أن المرحلة الثانوية تمثل جسراً نحو التعليم الجامعي، ولذا فإن تمكين الطلبة من هذه الإستراتيجيات يساهم في ردم الفجوة بين المخرجات المدرسية ومتطلبات التعليم العالي وسوق العمل. ويؤكد الباحثون أن هذه المرحلة تتطلب انضباطاً ذاتياً عالياً نظراً لزيادة تعقيد المناهج الدراسية.

التنظيم الذاتي المعرفي (Cognitive Self-Regulation)

أشار ناخوستين-خياط وآخرون (Nakhostin-Khayyat et al., 2024) أن التنظيم الذاتي المعرفي يشير إلى العمليات وراء المعرفة (Metacognition) التي يستخدمها الطالب لمراقبة وتعديل مساره التعليمي. ويتكون هذا المفهوم من ثلاثة أبعاد أساسية وهي

التخطيط ويشمل وضع الأهداف واختيار الإستراتيجيات المناسبة قبل البدء في المهمة التعليمية والمراقبة وهي العملية المستمرة لتقييم مدى التقدم نحو الهدف أثناء التنفيذ. والتقييم ويتم بعد الانتهاء من المهمة لتقدير جودة المخرجات وتحديد جوانب القوة والضعف.

أما دور التنظيم المعرفي في تحسين التحصيل فأكد علي وآخرون (2024) وجود علاقة طردية بين مستوى التنظيم الذاتي والتحصيل الدراسي؛ فالطلبة الذين يتمتعون بمستويات مرتفعة من التنظيم الذاتي يميلون إلى استخدام إستراتيجيات معرفية أكثر عمقاً، مما يقلل من تشتت الانتباه ويزيد من كفاءة معالجة المعلومات.

وعلى الرغم من الأهمية النظرية للتنظيم الذاتي، إلا أن الواقع الميداني في المدارس الحكومية يشير إلى تحديات جوهرية؛ حيث يميل الطلبة بوضوح إلى الاعتماد على المعلم كمصدر رئيس للمعلومات، مع ضعف ملحوظ في مهارات تنظيم التعلم ومتابعة التقدم الأكاديمي الشخصي (حسين، 2023). هذا الضعف في آليات التنظيم يؤدي إلى تراجع القدرة على ممارسة التعلم المستقل، مما يجعل الطالب متلقياً سلبياً بدلاً من كونه محوراً فاعلاً في العملية التعليمية (آل علي، 2025؛ الراوي، 2025).

العلاقة الارتباطية بين التعلم الذاتي والتنظيم المعرفي

توجد علاقة تكاملية وثيقة بين المتغيرين؛ فالتعلم الذاتي يمثل "السلوك التنفيذي"، بينما يمثل التنظيم المعرفي "الجهاز الرقابي" الذي يوجه هذا السلوك. وبدون مهارات تنظيمية، تصبح إستراتيجيات التعلم الذاتي عشوائية وغير موجهة نحو أهداف محددة (الطائي، 2024؛ الراوي، 2025).

تبين العوامل المؤثرة (المتغيرات الديموغرافية): إلى أن هذه العلاقة تتأثر بعدة متغيرات، منها:

- * الجنس: حيث تشير بعض النتائج إلى فروق في مستوى استخدام هذه الإستراتيجيات بين الذكور والإناث.
- * المستوى الدراسي: إذ يزداد نضج مهارات التنظيم الذاتي مع تقدم الطالب في المراحل الدراسية (من العاشر إلى الثاني عشر).

* التحصيل الدراسي: فالطلاب المتفوقون عادة ما يمتلكون مخزوناً أكبر من إستراتيجيات التعلم المنظم.

الخصوصية البيئية (محافظة طولكرم نموذجاً):

فأشار حسين (2023) ان هذه العلاقة في محافظة طولكرم تأتي لتعكس مدى تأثير مهارات الطلاب بالبيئة التعليمية والاجتماعية الفلسطينية. وان الفهم العميق لهذه العلاقة يساهم في تصميم برامج تدريبية تستهدف تنمية "الاستقلال المعرفي" لدى الطلبة، بما يتماشى مع التوجهات العالمية الحديثة في التربية.

كما تؤكد الدراسات الحديثة على وجود تفاعل ديناميكي ومستمر بين مستويات اندماج الطلاب وقدرتهم على التنظيم الذاتي لتعلمهم؛ حيث يمثل التنظيم الذاتي (Self-regulation) الركيزة الأساسية التي تضمن استمرارية التعلم الفعال وتطوره عبر الزمن (Heikkinen et al., 2025). كما تشير الأدبيات إلى أن كفاءة هذا التنظيم ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالمرونة المعرفية لدى الطلبة، مما يساهم في تعزيز قدرتهم على مواجهة التحديات الأكاديمية واستخدام إستراتيجيات تعلم متنوعة تتناسب مع المواقف التعليمية المختلفة (Nakhostin-Khayyat et al., 2024). وبناءً على ذلك، تسعى الدراسة الحالية لسد الفجوة في البيئة المحلية من خلال فحص هذه العلاقة لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس طولكرم.

مشكلة الدراسة

على الرغم من أهمية التعلم الذاتي والتنظيم الذاتي في تحسين تحصيل الطلاب وتعزيز استقلاليتهم في التعلم، تشير الملاحظات التربوية إلى أن بعض الطلبة يواجهون صعوبات في تطبيق هذه الإستراتيجيات بفاعلية، حيث يعتمد العديد منهم بشكل كبير على المعلم في الحصول على المعلومات، مع ضعف في تنظيم التعلم ومتابعة التقدم الأكاديمي. كما تظهر لديهم محدودية في التخطيط لأهدافهم التعليمية وإدارة الوقت، مما ينعكس سلباً على مستوى تحصيلهم الدراسي.

وفي هذا السياق، قد تساهم بعض الممارسات التعليمية التقليدية في تعزيز هذا الاعتماد، نتيجة لضعف تدريب الطلبة على مهارات التنظيم الذاتي مثل المراقبة والتقييم الذاتي. وقد أشارت آل علي (2025) إلى وجود فروق حقيقية في مستويات امتلاك الطلاب لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، وأن الغالبية منهم لا يمتلكون مستوى مرتفع، مما يؤكد الحاجة إلى تعزيز هذه المهارات من خلال ممارسات تعليمية مقصودة تدعم التعلم المستقل.

وهذا دفعني للإجابة على السؤال الرئيس ما العلاقة بين إستراتيجيات التعلم الذاتي ومهارات التنظيم الذاتي المعرفي لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم؟

أسئلة الدراسة:

-ما مستوى إستراتيجيات التعلم الذاتي لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم؟

-ما مستوى التنظيم الذاتي المعرفي لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم؟

ويتفرغ عن تلك الأسئلة الفرعية الآتية:

السؤال الأول: هل توجد علاقة بين إستراتيجيات التعلم الذاتي ومهارات التنظيم الذاتي المعرفي لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية للعلاقة بين إستراتيجيات التعلم الذاتي ومهارات التنظيم الذاتي المعرفي لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم تعزى لمتغير الجنس؟

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية للعلاقة بين إستراتيجيات التعلم الذاتي ومهارات التنظيم الذاتي المعرفي لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم تعزى لمتغير المستوى الدراسي؟

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية للعلاقة بين إستراتيجيات التعلم الذاتي ومهارات التنظيم الذاتي المعرفي لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم تعزى لمتغير التحصيل الدراسي؟

فرضيات الدراسة

سعت هذه الدراسة إلى فحص الفرضيات الصفرية الآتية:

الفرضية الأولى: لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha < 0.05$) بين إستراتيجيات التعلم الذاتي ومهارات التنظيم الذاتي المعرفي لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha < 0.05$) في العلاقة بين إستراتيجيات التعلم الذاتي ومهارات التنظيم الذاتي المعرفي لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم تعزى لمتغير الجنس.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha < 0.05$) في العلاقة بين إستراتيجيات التعلم الذاتي ومهارات التنظيم الذاتي المعرفي لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha < 0.05$) في العلاقة بين إستراتيجيات التعلم الذاتي ومهارات التنظيم الذاتي المعرفي لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم تعزى لمتغير التحصيل الدراسي.

اهداف الدراسة

تسعى هذه الدراسة بشكل رئيس لتحقيق الأهداف الآتية:

1. تحديد مستوى ممارسة إستراتيجيات التعلم الذاتي لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم من وجهة نظرهم.
2. الكشف عن مستوى مهارات التنظيم الذاتي المعرفي السائد لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة طولكرم.
3. فحص طبيعة العلاقة الارتباطية بين إستراتيجيات التعلم الذاتي ومهارات التنظيم الذاتي المعرفي لدى أفراد عينة الدراسة.
4. التعرف على الفروق في مستوى المتغيرين بين إستراتيجيات التعلم الذاتي والتنظيم الذاتي المعرفي التي قد تعزى لمتغير الجنس، التحصيل الدراسي، المستوى الدراسي.

حدود الدراسة

سعت هذه الدراسة إلى تطبيق الحدود الآتية:

الحدود الزمانية: تم تنفيذ هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الأكاديمي 2025\2026 م.

الحدود المكانية: تم تطبيق هذه الدراسة في جميع مدارس محافظة طولكرم.

الحدود البشرية: تم تطبيق هذه الدراسة على عينة من طلاب وطالبات محافظة طولكرم.

أهمية الدراسة

تنبثق أهمية هذه الدراسة:

أولاً: الأهمية النظرية (العلمية):

إثراء الأدب التربوي حيث تكمن أهمية الدراسة في ردف المكتبة العربية والفلسطينية بإطار نظري حديث حول العلاقة بين إستراتيجيات التعلم الذاتي والتنظيم الذاتي المعرفي، وهو موضوع يحظى باهتمام متزايد في ظل التوجه نحو التعليم المدمج والتعلم عن بُعد. إضافة الى الاستجابة للتوجهات الحديثة حيث تتماشى الدراسة مع التوجهات العالمية التي تنادي بضرورة تحويل المتعلم من متلقٍ سلبي إلى مشارك نشط ومستقل قادر على تنظيم عملياته المعرفية ذاتياً. وتوفير أداة قياس رصينة حيث تقدم الدراسة أداة بحثية (استبانة) تتمتع بخصائص سيكومترية عالية من الصدق والثبات، مما يتيح للباحثين الآخرين استخدامها أو تطويرها في دراسات مستقبلية في بيئات مشابهة. إضافة الى تجسير الفجوة البحثية حيث تساهم الدراسة في سد النقص في الدراسات الميدانية التي تتناول هذه المتغيرات مجتمعة في محافظة طولكرم، مما يوفر قاعدة بيانات علمية دقيقة للباحثين في هذا المجال.

ثانياً: الأهمية التطبيقية (العملية):

توجيه صانعي القرار وتزويد المسؤولين في وزارة التربية والتعليم والمديريات بنتائج ميدانية حول مستويات التنظيم والتعلم الذاتي لدى الطلبة، مما يساعد في رسم السياسات التعليمية وتطوير المناهج بما يخدم استقلالية المتعلم. إضافة الى تطوير ممارسات المعلمين حيث تساهم نتائج الدراسة في توجيه المعلمين نحو تبني إستراتيجيات تدريسية لا تكتفي بنقل المحتوى، بل تركز على تنمية مهارات "التفكير في التفكير" (ما وراء المعرفة) والرقابة الذاتية لدى طلابهم. وإفادة المرشدين التربويين وتمكن المرشدين من تصميم برامج إرشادية وتدريبية تستهدف الطلاب الذين يعانون من ضعف في مهارات التنظيم الذاتي، مما ينعكس إيجاباً على تحصيلهم الدراسي ونموهم الشخصي. إضافة الى تحسين أداء الطلبة حيث تفتح الدراسة آفاقاً أمام الطلبة أنفسهم للوعي بأهمية إدارة تعلمهم، وفهم الإستراتيجيات التي تزيد من كفاءة دراستهم وتقليل اعتمادهم الكلي على المصادر الخارجية.

مصطلحات الدراسة

إستراتيجيات التعلم الذاتي (Self-Learning Strategies):

تُعرف بأنها العمليات التي يمارس فيها المتعلمون دوراً نشطاً في تنظيم وتوجيه ممارساتهم التعليمية، من خلال تحديد الأهداف واختيار المصادر المناسبة (Zimmerman & Schunk, 2021). كما يشير المروعي والحجي (2025) إلى أنها الأدوات التي تمكن الطالب من إدارة المهمات الأكاديمية المعقدة بفاعلية واستقلالية.

تعرف الباحثات إستراتيجيات التعلم الذاتي اجرائياً بأنها: الدرجة الكلية التي يحصل عليها طلبة المرحلة الثانوية في محافظة طولكرم من خلال استجاباتهم على فقرات المحور الأول في أداة الدراسة (الاستبانة).

. التنظيم الذاتي المعرفي (Cognitive Self-Regulation):

هو قدرة المتعلم على مراقبة العمليات الذهنية وتعديلها لتناسب مع متطلبات المهمة التعليمية، ويشمل ذلك مهارات التخطيط والمراقبة والتقييم (Panadero, 2017). ويؤكد عاشور (2023) أن التنظيم الذاتي المعرفي يعد محركاً أساسياً لتعزيز كفاءة التعلم العميق وتقليل تشتت الانتباه لدى طلبة المرحلة الثانوية.

تعرف الباحثات التنظيم الذاتي المعرفي اجرائياً: بأنها الدرجة التي يحققها أفراد عينة الدراسة على المحور الثاني من أداة الدراسة، والذي يقيس قدراتهم على توجيه عملياتهم المعرفية ذاتياً.

المرحلة الثانوية (Secondary Stage):

تعرف الباحثات المرحلة الثانوية اجرائياً بأنها: الطلبة المسجلون رسمياً في الصفوف (العاشر، الحادي عشر، الثاني عشر) في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم في محافظة طولكرم، خلال العام الدراسي 2025/2026.

العلاقة الارتباطية (Correlational Relationship):

التعريف المفاهيمي: هي نمط من العلاقة بين متغيرين أو أكثر، بحيث يؤدي التغير في أحدهما إلى تغير في الآخر، سواء كان ذلك طردياً أو عكسياً (Creswell & Guetterman, 2021).

تعرف الباحثات العلاقة الارتباطية اجرائياً بأنها: القيمة الإحصائية الناتجة عن استخدام معامل ارتباط "بيرسون" لتحديد مستوى التلازم بين إستراتيجيات التعلم الذاتي ومهارات التنظيم الذاتي المعرفي لدى عينة الدراسة.

الدراسات السابقة

دراسة هاكينين (Heikkinen et al 2025): هدفت الدراسة إلى استكشاف التفاعل بين اندماج الطلبة والتنظيم الذاتي للتعلم عبر الزمن. اعتمدت المنهج الطولي، حيث تم تتبع عينة من طلبة التعليم العالي على مدى فترة زمنية محددة. اقتصر حدود الدراسة على البيئة الجامعية وفي سياق التعلم الرقمي. أظهرت النتائج وجود علاقة ديناميكية مستمرة بين مستوى اندماج الطلبة وقدرتهم على التنظيم الذاتي، حيث يعزز كل منهما الآخر. وأوصت الدراسة بضرورة تصميم بيئات تعليمية تدعم التفاعل المستمر وتنمي مهارات التنظيم الذاتي لدى الطلبة.

أشارت دراسة آل علي (2025): الدراسة إلى التعرف إلى دور التغذية الراجعة في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى طالبات جامعة حائل. استخدمت المنهج الوصفي، وطبقت على عينة من طالبات الجامعة. اقتصر حدودها على البيئة الجامعية السعودية. أظهرت النتائج أن التغذية الراجعة تسهم بشكل كبير في تحسين مهارات التعلم الذاتي. وأوصت بضرورة تعزيز استخدام التغذية الراجعة في العملية التعليمية.

دراسة الراوي (2025): هدفت إلى دعم التعلم المنظم ذاتياً في التعليم العالي الممنه لت تحقيق تنمية مهنية مستدامة. استخدمت المنهج الوصفي التحليلي على طلبة التعليم العالي. تمثلت حدودها في مؤسسات التعليم العالي. توصلت إلى أن دمج استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً يعزز الاستقلالية المهنية للطلبة. وأوصت بتضمين هذه الاستراتيجيات في البرامج الجامعية.

توصلت جبار وحيمن (2025): إلى التعرف على الحاجات الإرشادية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية لدى طلبة المرحلة الثانوية. استخدمت المنهج الوصفي الارتباطي على عينة من طلبة الثانوية. اقتصر على بيئة تعليمية محددة. أظهرت النتائج وجود علاقة بين الحاجات الإرشادية والكفاءة الذاتية. وأوصت بتنفيذ البرامج الإرشادية في المدارس.

بينت دراسة نكستون (Nakhoshtin-Khayyat et 2024): إلى فحص العلاقة بين التنظيم الذاتي والمرونة المعرفية والصلابة النفسية لدى الطلبة باستخدام نمذجة المعادلات البنائية. اعتمدت المنهج الكمي على عينة من الطلبة. اقتصر حدودها على السياق الأكاديمي. أظهرت النتائج وجود علاقات إيجابية بين المتغيرات الثلاثة. وأوصت بتنمية مهارات التنظيم الذاتي لتعزيز التكيف الأكاديمي.

أما دراسة علي وآخرون (2024): هدفت إلى التعرف على بروفيلات الانفعالات المرتبطة بالتحصيل وعلاقتها بالأداء الأكاديمي. استخدمت المنهج الوصفي على طلبة كلية التربية. أظهرت النتائج وجود علاقة بين الانفعالات والتحصيل الدراسي. وأوصت بالاهتمام بالجوانب النفسية في تحسين الأداء الأكاديمي.

لكن دراسة الطائي (2024): هدفت إلى قياس أثر برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتياً في تنمية التفكير ومهارات التعلم الذاتي. استخدمت المنهج شبه التجريبي على طلبة المرحلة الثانوية. أظهرت النتائج فاعلية البرنامج في تحسين مهارات التعلم الذاتي. وأوصت بتعميم البرامج القائمة على التعلم المنظم ذاتياً.

وبينت دراسة عبد الحميد (2024): إلى معرفة أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحسين النهوض الأكاديمي. استخدمت المنهج التجريبي على طلبة جامعيين. أظهرت النتائج تحسناً ملحوظاً في الأداء الأكاديمي. وأوصت بتدريب الطلبة على مهارات التفكير ما وراء المعرفي.

وتوصلت دراسة حسين (2023): إلى تقييم فاعلية المدارس الثانوية الحكومية من وجهة نظر المعلمين. استخدمت المنهج الوصفي على عينة من المعلمين في طولكرم. أظهرت النتائج وجود تحديات في البيئة التعليمية. وأوصت بتحسين البيئة المدرسية وتطوير الأداء التعليمي.

وهدف عبد الرحمن (2023): إلى التعرف على اتجاهات الطلبة نحو التعليم عن بعد وعلاقته بالتحصيل. استخدمت المنهج الوصفي الارتباطي على طلبة جامعيين. أظهرت النتائج وجود علاقة بين الاتجاهات والتحصيل. وأوصت بتطوير بيئات التعلم الإلكتروني.

أما دراسة حجاج (2022): هدفت إلى دراسة استراتيجيات إدارة الموارد وعلاقتها بالتميز المؤسسي. استخدمت المنهج الوصفي. أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين إدارة الموارد والتميز. وأوصت بتطوير مهارات الإدارة داخل المؤسسات التعليمية.

وبينت دراسة شحاته (2022): إلى تسليط الضوء على نظرية تجهيز المعلومات ودورها في التعلم. استخدمت المنهج النظري التحليلي. أظهرت أهمية العمليات المعرفية في التعلم. وأوصت بتوظيف النظرية في تصميم المناهج.

منهج الدراسة والإجراءات

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي (Descriptive Correlational Method)، لملاءمته لطبيعة الأهداف المسطرة. حيث يقوم هذا المنهج على وصف الظاهرة كما هي في الواقع، ومن ثم الكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية وقوتها واتجاهها بين متغيرات الدراسة (إستراتيجيات التعلم الذاتي والتنظيم الذاتي المعرفي).

مجتمع الدراسة وعينتها (Population and Sample)

* **مجتمع الدراسة:** يتكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة المرحلة الثانوية (الصف العاشر، الحادي عشر، الثاني عشر) في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم في محافظة طولكرم خلال العام الدراسي 2025/2026.

* **عينة الدراسة:** تم اختيار عينة عشوائية ممثلة لمجتمع الدراسة، روعي فيها التوزيع المتساوي لمتغيرات الجنس، والمستوى الدراسي، والتحصيل الأكاديمي، لضمان دقة النتائج وقابليتها للتعميم.

توزيع عينة الدراسة حسب الصف الدراسي (جدول رقم 1)

عدد الطلبة	الصف الدراسي
125	الصف العاشر
65	الصف الحادي عشر
61	الصف الثاني عشر
250	المجموع الكلي

3.3 أداة الدراسة (Research Instrument)

لتحقيق أهداف الدراسة، تم بناء استبانة مكونة من محورين أساسيين:

1. المحور الأول: إستراتيجيات التعلم الذاتي (15 فقرة).

2. المحور الثاني: مهارات التنظيم الذاتي المعرفي (15 فقرة).

وقد تم اعتماد "مقياس ليكرت الخماسي" (5-point Likert Scale) لتحديد مستويات الاستجابة (بدرجة كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جداً).

4.3 الخصائص السيكومترية للأداة (Psychometric Properties)

أولاً: صدق الأداة (Validity):

تم التحقق من صدق البناء من خلال حساب معامل ارتباط "بيرسون" بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين (0.358) و (0.650)، وهي جميعها قيم دالة إحصائياً عند مستوى $p < 0.01$ ، مما يؤكد تماسك الأداة وقدرتها على قياس ما وضعت لأجله.

قيم معاملات ارتباط فقرات محاور الدراسة بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمحور، وقيم معاملات ارتباط كل مجال مع الدرجة الكلية للمحور (جدول رقم 2)

الفقرة	مستوى الدلالة	معامل ارتباط بيرسون	الفقرة	معامل ارتباط بيرسون	ارتباط	مستوى الدلالة
1	$< .001$	0.260	16	0.260	0.260	$< .001$
2	$< .001$	0.516	17	0.516	0.516	$< .001$
3	$< .001$	0.311	18	0.311	0.311	$< .001$
4	$< .001$	0.373	19	0.373	0.373	$< .001$
5	$< .001$	0.494	20	0.494	0.494	$< .001$
6	$< .001$	0.433	21	0.433	0.433	$< .001$
7	$< .001$	0.441	22	0.441	0.441	$< .001$
8	$< .001$	0.465	23	0.465	0.465	$< .001$

9	< .001	0.548	24	0.548	< .001
10	< .001	0.258	25	0.258	< .001
11	< .001	0.384	26	0.384	< .001
12	< .001	0.250	27	0.250	< .001
13	.013	0.158	28	0.158	.013
14	< .001	0.310	29	0.310	< .001
15	< .001	0.307	30	0.307	< .001

ثانياً: ثبات الأداة (Reliability):

تم حساب الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) للاتساق الداخلي، وأظهرت النتائج قيمة مرتفعة جداً:

جدول (5.3): قيم معامل الثبات لمحاور أداة الدراسة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (جدول رقم 3)

البعد	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا
مستوى استراتيجيات التعلم الذاتي	15	0.88
مستوى مهارات التنظيم الذاتي المعرفي	15	0.90
الدرجة الكلية للاستبانة	30	0.94

بلغ معامل الثبات للمحور الأول والثاني (الدرجة الكلية): 0.94

وهي قيمة ممتازة تتجاوز المعايير المقبولة دولياً، مما يعكس موثوقية عالية للبيانات المستخرجة.

5.3 المعالجات الإحصائية (Statistical Analysis)

لمعالجة البيانات، تم تحليل البيانات باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وتطبيق الاختبارات التالية:

1. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية: لوصف مستويات التعلم والتنظيم الذاتي.
2. معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation): لفحص العلاقة بين المتغيرين وصدق البناء.
3. اختبار (ت) للعينة المستقلة (Independent Samples T-test): للكشف عن الفروق تبعاً لمتغير الجنس.
4. تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA): للكشف عن الفروق تبعاً للمستوى الدراسي والتحصيل.
5. اختبار شيفيه (Scheffé): للمقارنات البعدية عند وجود فروق دالة إحصائية.

وتم التحقق من افتراضات الاختبارات الإحصائية، وبخاصة شرط تجانس التباين، حيث أظهرت النتائج عدم تحقق هذا الشرط في بعض المتغيرات، لذا تم الاعتماد على اختبار Brown-Forsythe كبديل أكثر ملاءمة لضمان دقة النتائج

عرض ومناقشة نتائج الدراسة

أولاً: عرض النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة

1. النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: "ما مستوى إستراتيجيات التعلم الذاتي لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة طولكرم؟" أظهرت النتائج أن مستوى ممارسة إستراتيجيات التعلم الذاتي جاء بدرجة مرتفعة جداً، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات ما بين (4.45 و 4.80). وجاءت الفقرة رقم (1) "أتحمل مسؤولية تعليمي الشخصي" في المرتبة الأولى بمتوسط (4.80). قد يُعزى هذا الارتفاع إلى تزايد وعي الطلبة بأهمية التعلم الذاتي في مواجهة متطلبات المرحلة الثانوية والاستعداد للتعليم الجامعي.

ارتباط بيرسون (جدول رقم 4)

القيمة الاحتمالية	معامل ارتباط بيرسون
المتوسط للمجاد الأول	0.961
المتوسط للمجال الثاني	- 0.001 <

2. النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: "ما مستوى التنظيم الذاتي المعرفي لدى طلبة المرحلة الثانوية؟" كشفت النتائج عن مستوى مرتفع جداً في مهارات التنظيم الذاتي المعرفي، حيث بلغت المتوسطات الحسابية ذروتها عند الفقرة (22) بمتوسط (4.80). وهذا يشير إلى قدرة عالية لدى الطلبة على مراقبة وتخطيط عملياتهم الذهنية، وهو ما ينسجم مع الخصائص النمائية لطلبة هذه المرحلة.

اختبار T للعينات المستقلة (جدول رقم 5)

المجال	القيمة الاحتمالية	درجات الحرية	T قيمة ()
المتوسط للمجال الأول	^a 0.001 <	248	-5.683
المتوسط للمجال الثاني	^a 0.001 <	248	-4.626

الإحصاء الوصفي للمجموعات (جدول رقم 6)

المجال	معامل الاختلاف	الخطا المعياري	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	حجم العينة	المجموعة
المتوسط للمجال الأول	0.008	0.004	0.038	4.734	108	طالب
	0.012	0.005	0.055	4.769	142	طالبة
المتوسط للمجال الثاني	0.007	0.003	0.034	4.730	108	طالب
	0.010	0.004	0.049	4.756	142	طالبة

النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى (العلاقة الارتباطية):

أشارت نتائج معامل ارتباط "بيرسون" إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة وطردية دالة إحصائياً عند مستوى ($p \leq 0.05$) بين إستراتيجيات التعلم الذاتي ومهارات التنظيم الذاتي المعرفي. وهذا يعني أنه كلما ارتفعت قدرة الطالب على تنظيم معرفته ذاتياً، زادت كفاءته في استخدام إستراتيجيات التعلم الذاتي.

وبناءً على النتائج السابقة التي أظهرت وجود علاقة ارتباطية موجبة وقوية جداً ودالة إحصائياً بين إستراتيجيات التعلم الذاتي ومهارات التنظيم الذاتي المعرفي، فإنه يتم رفض الفرضية الصفرية الأولى التي تنص على عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين المتغيرين، وقبول الفرضية البديلة التي تؤكد وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بينهما.

وترى الباحثات أن هذه النتيجة تفسر بوجود تكامل وظيفي بين إستراتيجيات التعلم الذاتي والتنظيم الذاتي المعرفي، حيث يمثل التنظيم المعرفي الإطار الذي يوجه سلوك التعلم الذاتي ويعزز فاعليته. كما أن الطلبة الذين يمتلكون مهارات تنظيمية عالية يكونون أكثر قدرة على اختيار وتطبيق إستراتيجيات تعلم فعالة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Nakhostin-Khayyat et al., 2024) التي أكدت وجود علاقة إيجابية بين التنظيم الذاتي والعمليات المعرفية لدى الطلبة.

ارتباط بيرسون (جدول رقم 7)

القيمة الاحتمالية	معامل ارتباط بيرسون
0.001 <	0.961
	المتوسط للمجال الثاني - المتوسط للمجال الأول

النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية

بناءً على نتائج اختبار (T-test) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لمتغير الجنس، فإنه يتم رفض الفرضية الصفرية الثانية التي تنص على عدم وجود فروق، وقبول الفرضية البديلة التي تشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الإناث.

وترى الباحثات أن الطالبات في هذه المرحلة الدراسية غالباً ما يتميزن بدرجة أعلى من الانضباط والالتزام الأكاديمي، إضافة إلى قدرتهن على تنظيم الوقت وإدارة المهام الدراسية بكفاءة، مما ينعكس إيجاباً على استخدامهن لإستراتيجيات التعلم الذاتي ومهارات التنظيم المعرفي. كما قد يُعزى ذلك إلى طبيعة التنشئة الاجتماعية التي تشجع الإناث على الالتزام والاهتمام بالتفاصيل الدراسية بشكل أكبر مقارنة بالذكور. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (عبد الرحمن، 2023) التي أشارت إلى وجود فروق في مهارات التنظيم الذاتي لصالح الإناث.

النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة

بناءً على نتائج تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المستوى الدراسي، فإنه يتم رفض الفرضية الصفرية الثالثة التي تنص على عدم وجود فروق، وقبول الفرضية البديلة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الطلبة في الصفوف الدراسية العليا يمتلكون خبرة تعليمية تراكمية أكبر، وقدرة أعلى على التعامل مع متطلبات الدراسة، مما يساهم في تنمية مهارات التنظيم الذاتي لديهم، ويزيد من اعتمادهم على إستراتيجيات التعلم الذاتي. كما أن طبيعة المناهج في الصفين الحادي عشر والثاني عشر تتطلب مستويات أعلى من التفكير

والاستقلالية، الأمر الذي يدفع الطلبة إلى تطوير مهاراتهم التنظيمية بشكل أكبر مقارنة بطلبة الصف العاشر. وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة (عبد الرحمن، 2023) التربوية التي تؤكد أن مهارات التنظيم الذاتي تنمو وتتطور مع التقدم في المرحلة الدراسية

النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة

بناءً على نتائج تحليل التباين الأحادي التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التحصيل الدراسي، فإنه يتم رفض الفرضية الصفرية الرابعة التي تنص على عدم وجود فروق، وقبول الفرضية البديلة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الطلبة ذوي التحصيل الدراسي المرتفع يمتلكون مهارات تنظيمية ومعرفية أكثر تطوراً، ويستخدمون إستراتيجيات تعلم أكثر فاعلية، مما يساعدهم على تحقيق أداء أكاديمي متميز. كما أن العلاقة بين التحصيل الدراسي والتنظيم الذاتي علاقة تبادلية، حيث يساهم كل منهما في تعزيز الآخر؛ فكلما زادت قدرة الطالب على تنظيم تعلمه، ارتفع مستوى تحصيله الدراسي. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (علي وآخرون، 2024) التي أكدت وجود علاقة إيجابية بين التنظيم الذاتي والتحصيل الدراسي.

التوصيات (Recommendations)

بناءً على النتائج المستخلصة، توصي الدراسة بالآتي:

تعزيز استقلالية المتعلم: ضرورة قيام وزارة التربية والتعليم بتصميم حقائب تدريبية للمعلمين تركز على كيفية تحويل الطالب من متلقٍ للمعلومة إلى منظم لها، بناءً على المستويات المرتفعة التي أظهرتها الدراسة.

دمج المهارات وراء المعرفة: إدراج مهارات التنظيم الذاتي (التخطيط، المراقبة، التقييم) بشكل صريح ضمن الأنشطة المنهجية واللامنهجية في المدارس الثانوية.

دعم الطلبة ذوي التحصيل المتوسط: بناء برامج إرشادية تعتمد على "النمذجة" (Modeling)، حيث يقوم الطلاب المتفوقون في التنظيم الذاتي بنقل خبراتهم لأقرانهم، نظراً لوجود فروق تعزى لمتغير التحصيل.

إجراء دراسات طويلة: توصي الباحثة بإجراء دراسات تتبعه لتقصي أثر هذه المهارات على النجاح الجامعي لطلبة محافظة طولكرم بعد تخرجهم من المرحلة الثانوية.

تطوير البيئة الرقمية: توفير منصات تعلم تفاعلية تتيح للطلبة ممارسة التعلم الذاتي تحت إشراف وتوجيه غير مباشر، مما ينمي لديهم مهارات الرقابة الذاتية.

قائمة المراجع (References)

المراجع العربية (Arabic References)

آل علي، علياء. (2025). دور التغذية الراجعة في تنمية مهارات التعلم الذاتي من وجهة نظر طالبات جامعة حائل. مجلة الدراسات التربوية والإنسانية، جامعة دمنهور، كلية التربية، 17(4)، 349-398.

Al Ali, Alia. (2025). The role of feedback in developing self-learning skills from the perspective of female students at the University of Hail. Journal of Educational and Human Studies, Damanhour University, Faculty of Education, 17(4), 349-398.

- الراوي، منال. (2025). دعم سيروية التعلم المنظم ذاتياً في التعليم العالي الممهّن من أجل تنمية مهنية مستدامة. جامعة سيدي محمد بن عبد الله، فاس، المغرب.
- Al-Rawi, Manal. (2025). Supporting the process of self-regulated learning in professionalized higher education for sustainable professional development. Sidi Mohamed Ben Abdellah University, Fez, Morocco.
- جبار، مريم، وحيمن، صارة. (2025). الحاجات الإرشادية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي. مذكرة ماجستير غير منشورة، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر.
- Jabbar, Maryam, & Himen, Sara. (2025). Counseling needs and their relationship to self-efficacy among secondary school students. Unpublished master's thesis, Mouloud Mammeri University, Tizi Ouzou, Algeria.
- عبد الحميد، إيمان أحمد. (2024). أثر برنامج قائم على استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي في تحسين النهوض الأكاديمي وخفض التشوهات المعرفية لدى طلاب كلية التربية. مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، 25(11)، 192-255.
- Abdel Hamid, Iman Ahmed. (2024). The effect of a program based on metacognitive thinking strategies in improving academic buoyancy and reducing cognitive distortions among students of the Faculty of Education. Journal of Scientific Research in Education, Ain Shams University, Faculty of Women for Arts, Science and Education, 25(11), 192-255.
- علي، عماد أحمد حسن، وسليمان، منتصر صلاح عمر، وسيد، رانيا إمام مصطفى، وسالم، آية حسانين عبد الله. (2024). بروفيلاات الانفعالات المرتبطة بالتحصيل المتميزة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية بأسسوط في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية. المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة أسسوط، 40(11)، الجزء الثاني، 1-57.
- Ali, Emad Ahmed Hassan; Suleiman, Montaser Salah Omar; Sayed, Rania Imam Mustafa; & Salem, Aya Hassanein Abdullah. (2024). Profiles of differentiated achievement-related emotions and their relationship to academic achievement among students of the Faculty of Education in Assiut in light of some demographic variables. Scientific Journal of the Faculty of Education, Assiut University, 40(11), Part Two, 1-57.
- الطائي، عايد. (2024). أثر برنامج تعليمي قائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في التفكير الترابطي ومهارات التعلم الذاتي لدى طلاب الصف الرابع العلمي في مادة الكيمياء. مجلة ديالى للبحوث الإنسانية، 1(99)، 1-28.
- Al-Ta'i, Ayed. (2024). The effect of an educational program based on self-regulated learning strategies on associative thinking and self-learning skills among fourth-grade scientific-track students in chemistry. Diyala Journal for Human Research, 1(99), 1-28.
- حسين، محمود. (2023). فاعلية المدارس الثانوية الحكومية من وجهة نظر المعلمين في محافظة طولكرم. المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة أسسوط، 39(5)، 204-237.

Hussein, Mahmoud. (2023). The effectiveness of public secondary schools from the perspective of teachers in Tulkarm Governorate. Scientific Journal of the Faculty of Education, Assiut University, 39(5), 204–237.

عبد الرحمن، محمود. (2023). اتجاهات طلبة كلية التربية بجامعة جازان نحو التعليم عن بعد وعلاقته بالتحصيل الدراسي وبعض المتغيرات الديموغرافية. مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، 23(258)، 89–118.

Abdel Rahman, Mahmoud. (2023). Attitudes of students of the Faculty of Education at Jazan University toward distance education and its relationship to academic achievement and some demographic variables. Journal of Reading and Knowledge, Egyptian Association for Reading and Knowledge, 23(258), 89–118.

حجاج، ريهام. (2022). استراتيجيات إدارة الموارد البشرية وعلاقتها بالتميز المؤسسي كما يدركها العاملون بمؤسسات رياض الأطفال. مجلة كلية التربية النوعية للدراسات التربوية والنوعية، جامعة بنها، (20)، 321–326.

Haggag, Reham. (2022). Human resource management strategies and their relationship to institutional excellence as perceived by employees in kindergarten institutions. Journal of the Faculty of Specific Education for Educational and Qualitative Studies, Benha University, (20), 236–321.

شحاتة، حسن. (2022). نظرية تجهيز المعلومات: الفريضة الغائبة في التعليم والتعلم. مجلة التربية، جامعة الأزهر، كلية التربية بالقاهرة، 41(193)، 43–65.

Shehata, Hassan. (2022). Information processing theory: The missing obligation in teaching and learning. Journal of Education, Al-Azhar University, Faculty of Education in Cairo, 41(193), 43–65.

المراجع الأجنبية (English References)

Heikkinen, S., Sagr, M., Malmberg, J., & Tedre, M. (2025). A longitudinal study of interplay between student engagement and self-regulation. International Journal of Educational Technology in Higher Education, 22 (21), 1–25. <https://doi.org/10.1186/s41239-025-00523-3>

Nakhostin-Khayyat, M., Borjali, M., Zeinali, M., Fardi, D., & Montazeri, A. (2024). The relationship between self-regulation, cognitive flexibility, and resilience among students: a structural equation modeling. BMC Psychology, 12 (337), 1–10. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-01843-1>

Redecker, C., & Punie, Y. (2013). The Future of Learning 2025: Developing a vision for change. Future Learning, 1 (1), 3–17. <https://doi.org/10.7564/13-FULE12>

عنوان البحث

**درجة التزام معلمي المدارس الحكومية بأخلاقيات مهنة التعليم من وجهة نظر
المديرين في محافظة طولكرم**

رشا احمد خليل الجزار¹، منى محمود صلاح الدين¹، دانا ناصر كمال غانم¹، د حسام حسني القاسم¹

¹ جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

HNSJ, 2026, 7(5); <https://doi.org/10.53796/hnsj75/55>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/75/55>

تاريخ النشر: 2026/05/01م

تاريخ القبول: 2026/04/22م

تاريخ الاستقبال: 2026/04/15م

المستخلص

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة التزام معلمي المدارس الحكومية بأخلاقيات مهنة التعليم من وجهة نظر مديري المدارس في محافظة طولكرم، والكشف عن دلالة الفروق في تقديرات أفراد العينة تبعاً لمتغيرات الجنس، وسنوات الخدمة، والمؤهل التعليمي. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات، حيث تكونت من أربعة مجالات رئيسية هي: الأداء المهني للمعلم، وعلاقة المعلم بطلبته، وعلاقته بالمجتمع، وعلاقته بالإدارة المدرسية. تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس الحكومية في محافظة طولكرم للعام الدراسي 2025-2026، والبالغ عددهم 140 مديراً ومديرة، فيما بلغت الاستجابات الصالحة للتحليل 107 استجابات. وأظهرت النتائج أن درجة التزام معلمي المدارس الحكومية بأخلاقيات مهنة التعليم جاءت بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي كلي بلغ 3.13، وجاء مجال علاقة المعلم بطلبته في المرتبة الأولى، يليه مجال علاقة المعلم بالمدير، ثم مجال الأداء المهني، بينما جاء مجال علاقة المعلم بالمجتمع في المرتبة الأخيرة. كما كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، في حين لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري سنوات الخدمة والمؤهل التعليمي. وفي ضوء النتائج، أوصت الدراسة بضرورة تعزيز مكانة المعلم المهنية والمعنوية، وتحسين أوضاعه الاقتصادية، وتوفير حوافز مادية ومعنوية، إلى جانب تطوير برامج تدريبية قائمة على أخلاقيات المهنة، بما يسهم في رفع مستوى الالتزام الأخلاقي وتحسين جودة البيئة التعليمية.

الكلمات المفتاحية: أخلاقيات مهنة التعليم، المدارس الحكومية، المعلم، المدير، محافظة طولكرم.

RESEARCH TITLE

The Degree of Commitment of Public School Teachers to the Ethics of the Teaching Profession from the Perspective of Principals in Tulkarm Governorate

Abstract

This study aimed to identify the degree of commitment of public school teachers to the ethics of the teaching profession from the perspective of school principals in Tulkarm Governorate, and to examine statistically significant differences in participants' estimates according to gender, years of service, and educational qualification. The study adopted the descriptive analytical approach and used a questionnaire as the main tool for data collection. The questionnaire consisted of four main domains: teachers' professional performance, teachers' relationship with students, teachers' relationship with the community, and teachers' relationship with school administration. The study population consisted of all public school principals in Tulkarm Governorate during the academic year 2025–2026, totaling 140 male and female principals, while 107 valid responses were analyzed. The results showed that the degree of commitment of public school teachers to the ethics of the teaching profession was moderate, with an overall mean score of 3.13. The domain of teachers' relationship with students ranked first, followed by teachers' relationship with principals, then professional performance, while teachers' relationship with the community ranked last. The results also revealed statistically significant differences attributed to gender in favor of females, whereas no statistically significant differences were found according to years of service or educational qualification. In light of these findings, the study recommended enhancing teachers' professional and moral status, improving their economic conditions, providing both material and moral incentives, and developing training programs based on professional ethics, in order to strengthen ethical commitment and improve the quality of the educational environment.

Key Words: Ethics of the teaching profession, public schools, teacher, principal, Tulkarm Governorate.

المقدمة:

تعد الأخلاق المنظم الأساسي والجوهري للعلاقات الإنسانية في جميع جوانبها فهي المعيار الذي نقيس به تقدم المجتمعات وتحضرها فمن خلالها تضبط شخصية الأفراد وتصرفاتهم وتوجه علاقاتهم نحو تعزيز تماسك المجتمع، ففيها تحفظ الحقوق، ويترسخ الاحترام والعدل والنزاهة وكل القيم التي تسعى خلفها كل المجتمعات على مر العصور لتحقيق أقرب صورة لما يسمى بالمجتمع المثالي والأخلاقي.

وقد حث ديننا على الأخلاق وتحليها وضرورة تطبيقها في معاملتنا مع الآخرين سواء كان من الأبناء أو الأقارب أو الجيران أو حتى الغرباء. فقد ورد في قوله تعالى في سورة النحل الآية "90" (إن الله يأمر بالعدل والإحسان وإيتاء ذي القربى)، أما رسوله الكريم فقد قال "إنما بعثت لأتمم مكارم الأخلاق" (رواه مالك بن انس في الموطأ).

وقد حظي موضوع أخلاقيات المهنة بأهمية كبيرة من قبل الباحثين والمختصين في مجالات علم النفس المعني وعلم الاجتماع التنظيمي. فهي المنظم الذي من خلاله تقاس جودة المخرجات وتبث من خلالها روح التعاون والعدل والمساواة والرضى الوظيفي الأمر الذي يساعد في تحسين المخرجات (تلاوي والقاسم، 2024).

لذلك نجد مفهوم أخلاقيات المهنة ينبثق من الإيمان التام بقيم العمل حيث أن كل فرد مسؤول عن أداء العمل الذي يقوم به وهذا المفهوم مرتبط ارتباطاً وثيقاً بالأشخاص الذين يقومون بأداء عملهم بالشكل المتقن فنجد أن الأخلاق هدفها تحديد القواعد التي تحكم سلوك الناس وأفعالهم (نعمة، 2023).

وإذا كانت الأخلاق مهمة لأي مهنة فهي جوهريّة في التعليم لأهمية هذه المهنة في تشكيل وصقل شخصية الإنسان وآرائه ومعتقداته التي سينطلق بها نحو المستقبل (العصافرة، 2022). ولا يوجد ما هو أهم من التحلي بأخلاقيات المهنة في مجال التعليم فهي الأساس الذي تستند إليه أي قيادة تربوية ناجحة عند اتخاذ القرار كونها تمثل مجموعة من أهم الموجهات التي تؤثر في سلوك المعلمين وتخلق لديهم الرقابة الداخلية إذ تعد مرجعاً ذاتياً يسترشدون بها في عملهم (الحراشة، 2021).

فلم تعد المدرسة كياناً يقوم بأعمال روتينية بل أصبح ينظر لها كمنظومة شاملة تسعى إلى توفير مناخ تربوي شامل تعمل على تطوير بيئتها الداخلية والخارجية لتمكن المعلم من أداء وظيفته السامية ألا وهي الارتقاء بالطلاب ورفع كفاءتهم نفسياً وتربوياً وتعليمياً (الجراح، 2024).

وعليه فإن التزام المعلم بأخلاقيات المهنة يجعله أكثر إقبالا على مهنته وأكثر إبداعاً وإخلاصاً وتخلق منه قدوة حسنة يقتدي بها طلبته في سلوكه وتصرفاته (إغبارية والحياري، 2020). الأمر الذي يجعل من الطلاب مواطنين صالحين كما يأمل الجميع.

وهنا يقع على عاتق المدارس عامة والحكومية خاصة الالتزام وتطبيق أخلاقيات المهنة في التعليم كونها تضم السواد الأكبر من الطلاب والمعلمين على حد سواء وتتعامل مع الشريحة الأكبر من المجتمع المحلي.

ومن أجل تحقيق كل ذلك يظهر دور المدير (المشرف المقيم) الذي يقود العملية التعليمية وحلقة الوصل التي تربط كل العناصر التعليمية على حد سواء، فالمدير هو ممثل السلطة القيادي وعنصر حيوي في إدارة مدرسته وتنظيمها (الروسان، 2018). كما أن المدير يعمل بالتكامل مع المشرف التربوي في تقييم أداء المعلمين وسلوكهم المهني ومدى التزامهم بأخلاقيات العمل كجزء أصيل من جودة الأداء التعليمي (البوات، 2020). ونظراً لطبيعة عملهم فهم الأدرى

والأقدر على تقييم أوضاع المعلمين ومدى التزامهم بأخلاقيات المهنة، حيث يمكنهم تحديد مجالات التحسين وتخصيص الموارد بشكل استراتيجي من خلال ما يسمى باليقظة الاستراتيجية (أبو سرحان والسعود، 2024).

واستناداً إلى ما سبق يمكن تحديد هدف الدراسة الحالية في التعرف إلى درجة التزام معلمي المدارس الحكومية بأخلاقيات المهنة من وجهة نظر المديرين في محافظة طولكرم.

مشكلة الدراسة

تعد أخلاقيات مهنة التعليم من الركائز الأساسية التي تقف عليها جودة التعليم فهي المحرك الأساسي للعملية التعليمية لما لها من أثر بالغ في تكوين الثقة بين المعلم والطلاب وتكوين وصقل شخصياتهم ومبادئهم التي يستندون عليها في قراراتهم مستقبلاً. وينتظر من معلمي المدارس الحكومية على وجه الخصوص الالتزام بأخلاقيات المهنة نظراً لتعاملهم مع شريحة واسعة من الطلاب في مختلف فئاتهم العمرية وأثر ذلك على تشكيل شخصياتهم وتوجهاتهم المستقبلية. ورغم وجود موثيق ومعايير مختلفة تحدد أخلاقيات هذه المهنة إلا أن تطبيقها يختلف من مدرسة إلى أخرى خاضعا لكثير من العوامل المهنية والوظيفية والإدارية.

كما أن ملاحظات المديرين بوصفهم جهات إشرافية وتقويمية مباشرة قد تعكس واقعا ميدانيا يستدعي الدراسة والتحليل. إن الانقطاع المستمر بالرواتب والانقطاع عن التعليم كما هو الحال وقت وباء كورونا من شأنه أن يؤثر على مستوى أخلاقيات التعليم وخبرة الباحثات لكونهن معلمات في مدارس حكومية إذ لاسمن وجود قصور لدى بعض المدارس في المنطقة المحيطة من ناحية درجة التزام بعض معلمي المدارس الحكومية في أخلاقيات مهنة التعليم، فقد راين انه قد يكون هناك تأثير للضرورة الاقتصادية وانقطاع الرواتب على درجة التزام المعلمين بأخلاقيات المهنة خاصة بعد نقشي حالة عدم الرضا أو نقصان الدافعية التي يشعر بها الموظفون عموما والمعلمون خصوصا لانقطاع الرواتب المتكرر وتأخره وارتفاع الأسعار والضغط اليومية التي يمرون بها، ولا يوجد احد ادري بدرجة الالتزام من عدمه اكثر من مديريهم في العمل فقد وجدت دراسة فاراي وآخرون (Fray et al, 2022) أن درجة التزام المعلمين بأخلاقيات المهنة في ظل جائحة كورونا كانت متوسطة، كما أشارت دراسة قامت بها البتاينة (2025) إلى صعوبة تكيف المعلمين بالدوام الكامل بعد انتهاء الجائحة الأمر الذي يدل على الخلل الذي أوقعه عدم الانتظام بالدوام الكامل على درجة التزام المعلمين بأخلاقيات المهنة. وبناء على ما سبق من وجود تأثير للالزامات الصحية وما رافقه من عدم انتظام الدوام على الحالة النفسية ودوافع المعلمين، من حيث الالتزام بأخلاقيات المهنة، وبعد الرجوع إلى الأدب التربوي والدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية تبين أن هناك ندرة في الدراسات التي تناولت هذا الموضوع، خصوصا بعد وباء كورونا والحروب المنطقة مما استدعى من الباحثات تسليط الضوء على إذا الموضوع الجوهرى والمهم، وقياسها من وجهة نظر المديرين- الجهاز الإداري المسؤول عن متابعة هذا الجانب للمعلمين. وانبثق عنها السؤال الرئيس الاتي: ما درجة التزام معلمي المدارس الحكومية بأخلاقيات المهنة من وجهة نظر المديرين في محافظة طولكرم ؟

ويتفرع عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

السؤال الأول: ما درجة التزام معلمي المدارس الحكومية بأخلاقيات مهنة التعليم من وجهة نظر المديرين في محافظة طولكرم؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات عينة الدراسة المديرين لدرجة التزام المعلمين بأخلاقيات مهنة التعليم تعزى لمتغير (الجنس، سنوات الخدمة، المؤهل التعليمي)؟

فرضيات الدراسة

سعت هذه الدراسة إلى فحص الدراسات التالية:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq 0.05$) في تقديرات المديرين لدرجة التزام معلمي المدارس الحكومية بأخلاقيات مهنة التعليم تعزى لمتغير الجنس.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq 0.05$) في تقديرات المديرين لدرجة الالتزام بأخلاقيات مهنة التعليم تعزى لمتغير سنوات الخدمة.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq 0.05$) في تقديرات المديرين لدرجة الالتزام بأخلاقيات مهنة التعليم تعزى لمتغير المؤهل التعليمي.

أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة للتعرف إلى:

- درجة التزام معلمي المدارس الحكومية بأخلاقيات مهنة التعليم من وجهة نظر المديرين في محافظة طولكرم.
- التحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات المديرين لمدى التزام معلمي المدارس الحكومية بأخلاقيات مهنة التعليم في محافظة طولكرم تبعاً لمتغير (الجنس وسنوات الخدمة والمؤهل التعليمي).

أهمية الدراسة

تمثلت أهمية الدراسة من جانبين: الأهمية النظرية والأهمية التطبيقية.

الأهمية النظرية:

- تكمن أهمية الدراسة في تركيزها على العينة التي تتناولها الدراسة وهي معلمي المدارس الحكومية ودرجة التزامهم بأخلاقيات المهنة في ظل الوضع الاقتصادي الراهن، وهذا قد يلقي نظرة على جودة المخرجات التعليمية والمستقبلية وكذلك قدرة المدرسة على أن تقوم بدورها الطبيعي في صقل عقول الطلبة وتنمية مهاراتهم وإعدادهم للمجتمع، إذ أن التزام معلمي المدارس الحكومية بأخلاقيات المهنة سوف ينعكس على طلبتهم ونفسياتهم وتصرفاتهم خاصة أنهم في مرحلة بناء الشخصية وتكوين الذات.
- هذه الدراسة من شأنها أن تفتح الباب لدراسات أخرى لدراسة درجة التزام المعلمين في محافظات مختلفة.

الأهمية التطبيقية:

- تكمن أهمية الدراسة من حيث تسليط الضوء على درجة التزام معلمي المدارس الحكومية بأخلاقيات المهنة في محافظة طولكرم فيما يخص الطلبة والمجتمع والإدارة الأمر الذي يساعد أصحاب القرار على سد الفجوة الحاصلة مما يحسن من جودة التعليم ويرفع من كفاءته ويقلل من الهدر التعليمي.
- تبصير مديري المدارس بمدى التزام المعلمين المدارس الحكومية بأخلاقيات المهنة ومساعدتهم على اتخاذ الإجراءات التي تساعد المعلمين وتعينهم على تحسين أدائهم والوصول إلى المستوى المأمول.
- يمكن للدراسات القادمة أن تستفيد من الدراسة من النتائج والأدوات المستخدمة.

مصطلحات الدراسة:

أخلاقيات المهنة: "مجموعة من القواعد السلوكية والأخلاقية التي يجب أن تصاحب الإنسان المحترف في مهنته تجاه عمله، وتجاه المجتمع ككل، وتجاه نفسه وذاته" (عبد ربه، 2023، 84). وتعرف إجرائياً: بأنها منظومة كلية من المبادئ والقيم والقواعد السلوكية التي تعتبر مرجعاً للمعلمين في تقييم جودة أدائهم وعلاقتهم الإنسانية داخل المدرسة وخارجها كضمان لجودة التعليم تحقيقاً للمسؤولية الاجتماعية، ويعبر عنه بالدرجة الكلية لاستجابات أفراد العينة المديرين على فقرات أداة الدراسة وهي الاستبانة.

المدرسة: هي مؤسسة اجتماعية تربوية أنشأها المجتمع لتنشئة الأفراد وإعدادهم للحياة، من خلال تزويدهم بالمعارف والمهارات والقيم اللازمة للإندماج في المجتمع (وزارة التربية والتعليم، 2023).

المعلم: "هو الشخص الذي ينقل المعرفة في إطار علم أو فن معين وهو الشخص القادر على العمل في التعليم العام أو الخاص، ويتميز المعلمين بأنهم هم من يمتلكون مهارت فنية تربوية ليصبحوا وكلاء فعالين في عملية التعليم من خلال تقديم سلسلة من القيم والمعرفة المهمة التي تنعكس على تحصيل الطالب" (البوات، 2022، 45).

المدير: "هو فرد من المنظمة مسؤول عن تحقيق الأهداف التربوية من خلال التخطيط والتنظيم واتخاذ القرار والتوجيه والقيادة ثم رقابة العناصر التعليمية في المدرسة من معلمين وطلاب مع الاستخدام الأمثل للموارد المتاحة" (العجوز، 2023، 6).

محافظة طولكرم: مدينة فلسطينية تقع في شمال غرب الضفة الغربية مساحتها (246.5) كم² يسكنها حوالي (250000) نسمة وتبعد عن البحر (15) كم (وزارة الزراعة الفلسطينية، 2024).

حدود الدراسة

تحددت الدراسة بالحدود الآتية:

الحد الموضوعي: تبلورت الدراسة الحالية في التعرف إلى درجة التزام معلمي المدارس الحكومية بأخلاقيات مهنة التعليم من وجهة نظر المديرين.

الحد البشري: اقتصرت الدراسة على مدراء المدارس الحكومية في محافظة طولكرم.

الحد المكاني: أجريت الدراسة على المدارس محافظة طولكرم الحكومية.

الحد الزمني: تم إجراء الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني لسنة (2025-2026) م.

الدراسات السابقة

بعد الاطلاع على الأدب التربوي المتعلق بموضوع الدراسة الحالية من خلال العديد من الدراسات العربية والأجنبية، تم عرض بعض الدراسات من الأحدث للأقدم وفق الآتي:

دراسة البياتة وآخرون (2025) هدفت التعرف إلى درجة التزام معلمي المدارس الحكومية في لواء الرمثا بأخلاقيات مهنة التعليم في ضوء مستجدات ما بعد كورونا من وجهة نظر المديرين والمعلمين، حيث استخدم المنهج الوصفي المسحي والاستبانة كأداه لجمع البيانات وتم تطبيقها على عينة عشوائية بسيطة قوامها (347) وأظهرت النتائج، أن درجة التزام معلمي المدارس الحكومي بأخلاقيات المهنة جاءت بدرجة كبيرة، وتبين عدم وجود فروق تعزى لسنوات الخبرة والمسمى الوظيفي، في حين وجدت فروق لصالح الإناث للمرحلة الأساسية.

أما دراسة نيفيس (Neves, 2025) فقد هدفت إلى استكشاف العلاقة الارتباطية بين القيادة الأخلاقية لمديري المدارس ودافعية المعلمين والتزامهم المهني إذ استخدمت من أجل ذلك منهجا وصفيا ارتباطيا معتمدة على الاستبانة كأداة لجمع البيانات إذ تم تقسيمها إلى ثلاثة مقاييس فرعية وهي القيادة الأخلاقية ودافعية العلم والالتزام المهني. وقد طبقت الاستبانة على عينة مكونة من (215) معلما ومعلمة من المدارس الحكومية في البرتغال، وقد خلصت الدراسة إلى وجود علاقة قوية وذات دلالة إحصائية بين القيادة الأخلاقية للمدير والتزام المعلمين فالقيادة الأخلاقية هي مفتاح لتقليل الاحتراق الوظيفي وزيادة الانتماء للمدرسة.

وقد أجرت أبو عمار وآخرون (2024) دراسة حول الالتزام بأخلاقيات المهنة وعلاقتها بتعزيز المسؤولية الاجتماعية لدى معلمي المدارس الحكومية في النقب مستخدمة المنهج الوصفي الارتباطي مطبقة إياها على عينة عشوائية مكونة من (111) معلما ومعلمة خلصت إلى أن مستوى أخلاقيات المهنة ومستوى المسؤولية الاجتماعية لدى المعلمين في المدارس الحكومية في النقب جاء مرتفعا وان لا توجد فروق إحصائية في درجة الالتزام بأخلاقيات المهنة ومستوى المسؤولية الاجتماعية تبعا لمتغيرات الجنس وسنوات الخدمة والمؤهل التعليمي وأوصت على ضرورة منح المعلمين حوافز مادية ومعنوية وتشجيعهم على الالتزام بأخلاقيات المهنة وتدعيم الأمان الوظيفي.

استقصت دراسة فراي وآخرون (Fray et al. 2023) في المدارس الحكومية بأستراليا (NSW) أثر جائحة كوفيد-19 على رفاة المعلمين وأعبائهم، باستخدام المنهج المختلط (استبيانات لـ 362 مشاركا ومقابلات لـ 18). خلصت النتائج إلى انخفاض حاد في الروح المعنوية والفاعلية المهنية، وتفاقم الشعور بالإرهاق وعدم التقدير جراء تحديات التعليم عن بُعد.

وفي دراسة أجراها ساري وآخرون (Sari et al., 2023) هدفت لتحليل مستوى أخلاقيات المهنة لمعلمي المدارس الحكومية في مقاطعة جاكارتا بإندونيسيا مستخدمة المنهج الوصفي لعينة قوامها (437) معلما ومعلمة من المدارس الابتدائية الحكومية مستخدما لذلك الاستبانة كأداة رئيسة لجمع البيانات وقد صممت بناء على أبعاد محددة وهي البعد الشخصي والاجتماعي والمهني حيث أظهرت هذه الدراسة أن المعلمون يتمتعون بمستوى عال جدا من الأخلاقيات المهني بشكل عام حيث حصل بند العلاقة مع الطلاب والالتزام بقواعد المدرسة على أعلى النتائج وأكدت الدراسة أن الالتزام بأخلاقيات المهن هو حجر الزاوية في نجاح العملية التعليمية وبناء شخصية الطالب.

وقد استخدم شان في دراسته (Shan, 2023) المنهج الوصفي التحليلي (الكمي) مطبقا إياها على عينة من (239) معلما في كلية مهنية بالصين، معتمدا على الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وقد كشفت نتائج دراسته عن وجود ارتباط طردي وثيق بين سلوك المعلم وروحه المعنوية وقدرته على التخطيط المهني، مع عدم وجود فروق دالة تعزى للعمر أو الحالة الاجتماعية، وانتهت بتصميم خطة مقترحة لتطوير أعضاء هيئة التدريس.

وفي دراسة للحراشة (2021) هدفت التعرف إلى درجة التزام معلمي التربية الإسلامية بأخلاقيات مهنة التعليم من وجهة نظر مديري المدارس في محافظة جرش، معتمدة على المنهج الوصفي التحليلي، وتم تطبيق الدراسة على عينة مكونة من (80) مديرا ومديرة اختيرت بشكل عشوائي، مستخدمة الاستبانة كأداة لجمع البيانات. أما نتائج الدراسة فقد خلصت إلى أن درجة التزام المعلمين بأخلاقيات المهنة كانت مرتفعة، إذ حصل مجال علاقة المعلم بالطلاب على أعلى الدرجات بينما حصل مجال علاقته بالمجتمع المحلي أدنى درجة، كما تبين أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر المديرين تعزى لمتغير الجنس والمؤهل التعليمي وسنوات الخبرة.

ومن جهة أخرى عمل المعمري وآخرون (2021) في دراستهم على قياس درجة التزام معلمي الدراسات الاجتماعية بأخلاقيات مهنة التعليم من وجهة نظر مديري المدارس بمحافظة جنوب الشرقية بسلطنة عمان حيث تالف مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس في مرحلة التعليم الأساسي في محافظة جنوب الشرقية في سلطنة عمان وكان حجم العينة مؤلفاً من (38) مديراً ومديرة مدرسة في المحافظة نفسها. وقد خلصت أن تقديرات مديري المدارس لمجالات الدراسة وهي المعلم ورسالة التعليم والمعلم وتخصصه والأسرة والمجتمع والزملاء والطلاب كانت كبيرة كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين الذكور والإناث وبين مستويات الخبرة في جميع المجالات. وقد استخدم المنهج الوصفي معتمداً على الاستبانة كأداة لجمع البيانات.

وقد أكدت الدراسة التي أجراها الباحثان إغبارية والحياري (2020) حول درجة التزام معلمي المدارس الإعدادية بأخلاقيات مهنة التعليم من وجهة نظر معلمي ومديري ومشرفي مدارس لواء الشمال حيفا على أن درجة الالتزام بأخلاقيات المهنة كان مرتفعاً بمتوسط (4.15)، وقد حصل مجال أخلاقيات المعلم نحو الطلبة على المرتبة الأولى بينما مجال أخلاقيات المعلم نحو المجتمع جاء بالمرتبة الأخيرة، وإن الفروق الإحصائية جاءت لصالح متغير سنوات الخدمة لفئة (5-10) سنوات. وتم تطبيق المنهج التحليلي المسحي على عينة عشوائية طبقية مكونة من (459) فرداً تشمل المعلمين والمدراء والمشرفين. وقد اعتمد الباحثان على الاستبانة كأداة لجمع البيانات.

أما السعدي وآخرون (Asadi et al., 2020) فقد أجروا دراسة هدفت إلى تحديد مكونات أخلاقيات مهنة المعلمين والعوامل المؤثرة فيها وتقديم نموذج تفسيري لها. استخدمت الدراسة المنهج المختلط (النوعي-الكمي)، حيث شملت العينة الكمية (367) معلماً من معلمي المدارس الابتدائية في طهران، واعتمدت على الاستبانة كأداة لجمع البيانات). وأظهرت النتائج أن العوامل الاقتصادية والاجتماعية والتنظيمية والفردية تؤثر في أخلاقيات المهنة.

وقد توصل عبيدات (Obiedat, 2020) في دراسته حول التزام معلمي المدارس الحكومية الثانوية بالمدونة الأخلاقية وعلاقتها بجودة أدائهم من وجهات نظر المديرين والمديرين المساعدين في منطقة عين الباشا في عمان إلى أن معلمي المدارس الثانوية الحكومية كان لديهم التزاماً أخلاقياً متوسطاً بشكل عام من وجهة نظر المديرين والمديرين المساعدين في جميع الإبعاد انفسهم وطلابهم وزملائهم والمجتمع إذ جاء التزام المعلمين تجاه زملائهم في المرتبة الأولى واحتل التزام المعلمين تجاه المجتمع المرتبة الأخيرة. وقد اشتملت العينة جميع أفراد المجتمع المكون من (52) مديراً ومديرة، متبعاً بذلك منهجاً وصفيًا ارتباطياً وأسلوب الحصر الشامل ومستخدماً الاستبانة كأداة لجمع البيانات.

أما دراسة الحثيلي (2018) فقد تناولت أخلاقيات مهنة التعليم لدى معلمي المرحلة الثانوية من وجهة نظر قادة المدارس في مدينة الرياض، وهدفت إلى تقديم مقترح لتطوير أخلاقيات مهنة التعليم. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واعتمدت على استبانة طبقت على عينة مكونة من (426) من قادة المدارس. وأظهرت النتائج أن متوسطات استجابات العينة جاءت متوسطة إلى مرتفعة في مجالات الأداء المهني للمعلم، وعلاقته بالطلبة، والمجتمع، والمجتمع المدرسي، وكذلك الأسرة. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة تُعزى إلى متغيرات نوع المدرسة، والعمر، وسنوات الخبرة، والمؤهل التعليمي.

التعقيب على الدراسات السابقة

هدفت الدراسة الحالية التعرف إلى درجة التزام معلمي المدارس الحكومية بأخلاقيات المهنة من وجهة نظر المديرين وهذا ما اتفق مع أغلب الدراسات التي تناولت درجة التزام المعلمين بأخلاقيات المهنة كدراسة (الحثيلي، 2018) واختلفت مع

دراسة (Neves, 2025) التي هدفت إلى استكشاف العلاقة الارتباطية بين القيادة الأخلاقية للمديرين ودافعية المعلمين والتزامهم المهني

أما من حيث المنهج المستخدم فقد استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي وهذا ما اتفق مع أغلب الدراسات كدراسة (البتاينة، 2025) واختلفت مع دراسة (Fray et al. 2023) التي استخدمت المنهج المختلط.

ومن حيث أداة جمع البيانات فقد استخدمت الدراسة الحالية الاستبانة كأداة لجمع البيانات وهذا ما استخدمته أغلب الدراسات السابقة واختلفت مع دراسة (Fray et al. 2023) التي جمعت بين الاستبانات والمقابلات.

من حيث العينة فالدراسة الحالية كانت عينتها المديرين في المدارس الحكومية وهذه يتفق مع دراسات عديدة كدراسة (Obiedat, 2020) وتختلف مع دراسة (الحراشة، 2021) التي كانت عينتها من المعلمين.

وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في صياغة مشكلة الدراسة والتعرف على أدوات القياس المستخدمة، والمنهج المناسب الملائم للدراسة، إضافة للأدب التربوي ذات الصلة بموضوع الدراسة كما ساعدت في مناقشة وتحليل نتائج الدراسة من حيث التشابه والاختلاف.

ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة هو تناولها لأخلاقيات مهنة التعليم للمعلمين و علاقتها ببعض التغيرات في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم ، خاصة بعد الظروف الطارئة التي مرت بها فلسطين عامة وطولكرم على وجه الخصوص من عدم انتظام في التعليم لأسباب عدة نذكر منها: جائحة كورونا و الاجتياح العسكري للمدينة والأزمة الاقتصادية التي تمر بها السلطة الفلسطينية والتي تسببت في عدم انتظام الرواتب وبالتالي تقليص أيام الدوام الرسمي، وعليه قامت هذه الدراسة بدراسة الواقع الأخلاقي لمدارس المحافظة المهمشة نتيجة لظروف الحرب الأمر الذي انعكس على منظومتها التعليمية والاجتماعية والبيئية بشكل عام . كما تتميز الدراسة الحالية بتركيزها على تناول الموضوع من وجهة نظر المديرين حيث لاحظت الباحثات ندرة الدراسات التي تناولت هذا الموضوع من هذه الزاوية إذ أن معظم الدراسات ركزت على دراسة أخلاقيات مهنة التعليم من وجهة نظر المعلمين أو الطلبة مما يبرز الحاجة إلى دراسة هذا الموضوع. وهناك ميزة أخرى للدراسة الحالية في كونها تدرس درجة التزام المعلمين في كافة التخصصات وفي كافة المراحل التعليمية وليس فقط تخصصا واحدا.

منهجية الدراسة

اعتمدت الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي مستخدمة أسلوب الحصر الشامل، لملاءمته لطبيعة الدراسة التي هدفت إلى قياس درجة التزام معلمي المدارس الحكومية بأخلاقيات مهنة التعليم وتحليلها من وجهة نظر المديرين.

مجتمع الدراسة

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس الحكومية في محافظة طولكرم للعام الدراسي (2025-2026) والبالغ عددهم (140) مديرا ومديرة موزعين على مدارس المحافظة.

عينة الدراسة

اختيرت عينة الدراسة من مديري المدارس الحكومية في محافظة طولكرم وفقا لمتغير (الجنس، وسنوات الخدمة، والمؤهل التعليمي)، شملت العينة كل مجتمع الدراسة المؤلف من (140) مديرا ومديرة وقد اختيرت عينة استطلاعية حجمها (30) مديرا ومديرة، وكانت الردود (107) من أصل (110)، والجدول (1) يبين توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها المستقلة

(التصنيفية):

الجدول (1): يوضح توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها المستقلة (التصنيفية)

المتغير	الفئات	العدد	النسبة %
الجنس	ذكر	50	46.7
	أنثى	57	53.3
	المجموع	107	100.0
المؤهل التعليمي	بكالوريوس	80	74.8
	ماجستير	22	20.6
	دكتوراه	5	4.7
	المجموع	107	100.0
سنوات الخدمة	أقل من 5 سنوات	28	26.2
	5 - 10 سنوات	42	39.3
	أكثر من 10 سنوات	37	34.6
	المجموع	107	100.0

يتضح من جدول (1) أن (46.7%) من عينة الدراسة هم من الذكور، وأن (53.3%) من الذكور، أما ما يتعلق بمتغير مستوى الخدمة فقد كانت (26.2%) أقل من 5 سنوات، و(39.3%) من 5-10 سنوات، (34.6%) أكثر من (10) سنوات، وما يتعلق بمتغير المؤهل التعليمي في (74.8%) بكالوريوس، و(20.6%) من ماجستير، و(4.7%) دكتوراه.

أداة الدراسة: تم تطوير استبانة لقياس درجة التزام معلمي المدارس الحكومية بأخلاقيات مهنة التعليم بالاستعانة بدراسة (اغبارية والحواري، 2020) و (الحراشنة، 2021)، إذ اشتملت الاستبانة (42) فقرة موزعة على أربع مجالات: الأداء المهني (13) فقرة، علاقة المعلم الطلبة (8) فقرات، علاقة المعلم بالمجتمع (6) فقرات، علاقة المعلم بالمدير (15) فقرة.

صدق أداة الدراسة

أ-صدق المحتوى: للتأكد من صدق محتوى أداة الدراسة ومجالاتها تم عرضها بصورة أولية على مجموعة من ذوي الاختصاص في مجال التربية والإدارة التربوية والبالغ عددهم (5) حول دقة وصحة محتوى الأداة من حيث وضع الفقرات والصياغة اللغوية ودرجة انتماء الفقرة للمجال وتم الأخذ بملاحظات المحكمين من تعديلات.

ب صدق البناء: لاستخراج صدق البناء للمقاييس استخرجت معاملات ارتباط فقرات المقياس مع الدرجة الكلية في عينة استطلاعية من خارج العينة تكونت من (30) حيث تم تحليل فقرات المقياس وحساب معامل ارتباط كل فقرة بالمجال.

جدول (2) معاملات ارتباط فقرات درجة التزام معلمي المدارس الحكومية بأخلاقيات مهنة التعليم في محافظة طولكرم بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس، كذلك قيم معاملات ارتباط كل مجال مع الدرجة الكلية للمقياس (30).

الارتباط مع الدرجة الكلية	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الارتباط مع المجال
أداء المعلم المهني			علاقة المعلم بطلابه			علاقة المعلم بالمجتمع			
1	0.52**	0.39**	14	0.68**	0.69**	22	0.36**	0.57**	
2	0.46**	0.50**	15	0.56**	0.58**	23	0.38**	0.40**	
3	0.58**	0.51**	16	0.50**	0.43**	24	0.77**	0.63**	
4	0.65**	0.61**	17	0.57**	0.47**	25	0.73**	0.47**	
5	0.75**	0.70**	18	0.64**	0.58**	26	0.85**	0.58**	
6	0.82**	0.71**	19	0.54**	0.49**	27	0.87**	0.68**	
7	0.84**	0.74**	20	0.66**	0.56**				
8	0.76**	0.76**	21	0.82**	0.70**		--	-	
9	0.57**	0.56**		-	-		-	-	
10	0.74**	0.72**		-	-		-	-	
11	0.60**	0.59**							
12	0.69**	0.70**							
13	0.62**	0.58**							
درجة كلية للبُعد 0.94**			درجة كلية للبُعد 0.91**			درجة كلية للبُعد 0.81**			
علاقة المعلم بالمدير									
28	0.55**	0.57**							
29	0.50**	0.41**							
30	0.61**	0.65**							
31	0.70**	0.66**							
32	0.58**	0.58**							
33	0.64**	0.61**							
34	0.65**	0.61**							
35	0.65**	0.64**							
36	0.74**	0.65**							

37	0.77**	0.73**	-	-	-	-	-
38	0.65**	0.62**					
39	0.61**	0.53**					
40	0.69**	0.68**					
41	0.83**	0.75**					
42	0.65**	0.62**					
درجة كلية للبُعد 0.95**							

** دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$)، * دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

يلاحظ من البيانات الواردة في جدول (2) أن معامل ارتباط الفقرات تراوحت بين (0.36-0.87) وكانت درجات مقبولة ودالة إحصائياً؛ حيث أن قيم معاملات الارتباط التي تقل عن (0.30) تعتبر ضعيفة، والقيم التي تقع ضمن المدى (0.30) أقل أو يساوي (0.70) تعتبر متوسطة، والقيمة التي تزيد عن (0.70) تعتبر قوية، لذلك لم تحذف أي فقرة من فقرات المقياس.

ثبات أداة الدراسة: تم حساب معامل الثبات باستخدام معامل كرونباخ ألفا وفق الجدول التالي

الجدول (3): يوضح قيم معاملات ثبات الاستبانة بطريقة كرونباخ ألفا

عدد الفقرات	كرونباخ ألفا	
13	0.89	المجال الأول: أداء المعلم المهني
8	0.85	المجال الثاني: علاقة المعلم بطلابه
6	0.74	المجال الثالث: علاقة المعلم بالمجتمع
15	0.90	المجال الرابع: علاقة المعلم بالمدير
42	0.95	الدرجة الكلية

يشير الجدول (3) أن قيم معاملات ثبات كرونباخ ألفا للدرجة الكلية بلغ (0.95) وتعد هذه القيم مرتفعة، وتجعل من الأداة قابلة للتطبيق على العينة الأصلية.

المعالجات الإحصائية: من أجل معالجة البيانات الكمية وبعد جمعها تم استخدام الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS واستخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية.

• معامل كرونباخ ألفا لفحص الثبات، ومعامل ارتباط بيرسون لقياس صدق البناء، واختبار t-test لعينتين مستقلتين للتحقق من الفروق في عينة الدراسة باختلاف متغيراتها والتي تنقسم إلى فئتين وهي الجنس، إضافة لاختبار تحليل التباين الأحادي للتحقق من الفروق بين عينة الدراسة باختلاف متغيراتها والتي تنقسم إلى أكثر من فئتين وهي سنوات الخدمة والمؤهل التعليمي.

عرض النتائج ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشته وينص على: ما درجة التزام معلمي المدارس الحكومية بأخلاقيات مهنة التعليم من وجهة نظر المديرين في محافظة طولكرم؟ للإجابة عنه فقد قامت الباحثات بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على كل فقرات الاستبانة ولمجالها الكلي وفيما يلي توضيحاً لهذه النتائج:

الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع المجالات والمجال الكلي لدرجة التزام معلمي المدارس الحكومية بأخلاقيات مهنة التعليم من وجهة نظر المديرين في محافظة طولكرم مرتبة تنازلياً.

الرتبة	رقم المجال	المجال	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	الدرجة
	2	علاقة المعلم بطلابه	3.22	0.78	متوسطة
	4	علاقة المعلم بالمدير	3.20	0.75	متوسطة
	1	أداء المعلم المهني	3.15	0.76	متوسطة
	3	علاقة المعلم بالمجتمع	2.82	0.76	متوسطة
		الدرجة الكلية	3.13	0.67	متوسطة

يتضح من نتائج جدول (4) أن درجة التزام معلمي المدارس الحكومية بأخلاقيات مهنة التعليم من وجهة نظر المديرين في محافظة طولكرم جاءت بدرجة متوسطة، بمتوسط حسابي (3.13) وانحراف معياري (0.67) وقد حصل مجال علاقة المعلم بطلابه على المرتبة الأولى وبمتوسط (3.22) وانحراف معياري (0.78)، ومجال علاقة المعلم بالمدير بمتوسط (3.20) وانحراف معياري (0.75) بالمرتبة الثانية، ومجال أداء المعلم المهني وبمتوسط (3.15) وانحراف معياري (0.76) بالمرتبة الثالثة، ومجال علاقة المعلم بالمجتمع بمتوسط (2.82) وانحراف معياري (0.76) بالمرتبة الأخيرة. إذ أظهرت النتائج أن درجة التزام معلمي المدارس الحكومية بأخلاقيات المهنة من وجهة نظر المديرين في محافظة طولكرم جاء متوسطاً في جميع المجالات بدليل ضعف التزام بعض المعلمين بالأعمال الكتابية وعدم تقبلهم للنقد والراي الآخر وهذا يدل على انخفاض دافعية المعلمين وغياب الرضا الوظيفي الذي يشعرون به نظراً للوضع الاقتصادي القاسي الذي يفرض نفسه على الموظفين عموماً والمعلمين على وجه الخصوص وهذا ما يتفق مع دراسة (shan,2023) إذ أشار إلى أن الروح المعنوية والسلوك الإيجابي يعتبران محركان للالتزام المهني. كما أن هذه النتائج جاءت متفقة مع دراسة (Fray et al, 2022) التي وجدت أن درجة التزام المعلمين بأخلاقيات المهنة في المدارس الحكومية في مقاطعة ساوث ويلز أستراليا خلال جائحة كورونا كان متوسطاً إذ تعرضت روحهم المعنوية للضرر الكبير مما دفعهم إلى التركيز على الأداء الإجرائي للتدريس لا الجانب الأخلاقي المثالي وكذلك تتفق الدراسة الحالية مع (obiedat,2020) في عمان الأردن حيث البيانات التعليمية المتشابهة، وكانت مخالفة لما توصلت له (2021) و (الحثلي، 2018) في الرياض إذ كان الجانب الذي يخص علاقة المعلم الطلاب مرتفعاً.

وفيما يتعلق بمجال أداء المعلم المهني

الجدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال أداء المعلم المهني والدرجة الكلية لدرجة التزام معلمي المدارس الحكومية بأخلاقيات مهنة التعليم من وجهة نظر المديرين في محافظة طولكرم مرتبة تنازليا.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	الدرجة	النسبة المئوية
12	يتقبل النقد البناء بصدر رحب	3.40	1.07	متوسطة	68.0%
4	يلتزم بمواعيد الدوام	3.35	1.19	متوسطة	71.0%
10	يسمح بالمناقشة ويتقبل الراي الآخر	3.26	1.15	متوسطة	65.2%
3	يحترم الوقت الكافي الفعال للدرس	3.26	1.07	متوسطة	65.2%
2	يلتزم بكتم الأسرار المهنية ولا يقوم بإفشائها	3.25	1.04	متوسطة	65.0%
11	يعمل بروح التعاون مع الزملاء في المدرسة	3.22	1.21	متوسطة	64.4%
9	يظهر المعلم القدوة الحسنة في سلوكه ومظهره العام	3.20	1.09	متوسطة	64.0%
7	يشارك المعلم في الدورات والورش التربوية.	3.19	1.19	متوسطة	63.8%
5	يسعى المعلم لتطوير نفسه مهنيًا باستمرار.	3.04	1.17	متوسطة	60.8%
8	يقوم بتهيئة البيئة التربوية السليمة داخل الغرفة الصفية	3.02	1.18	متوسطة	60.4%
6	يلتزم بأداء الأعمال الكتابية والوظيفية الموكلة إليه	3.00	1.17	متوسطة	60.0%
13		2.98	1.19	متوسطة	59.6%
1	يلتزم المعلم بأنظمة الإدارة المدرسية.	2.89	1.08	متوسطة	57.8%
	الدرجة الكلية	3.15	0.76	متوسطة	63.0%

يتضح من الجدول (5) أن الدرجة الكلية لمجال أداء المعلم المهني جاءت بدرجة متوسطة وقد بلغ المتوسط الحسابي (3.15)، وحصلت الفقرة (12) والتي تنص "يتقبل النقد البناء بصدر رحب" على أعلى متوسط حسابي ومقداره (3.40) وهي درجة متوسطة، في حين حازت الفقرة (1) والتي تنص "يلتزم المعلم بأنظمة الإدارة المدرسية." على أقل متوسط حسابي ومقداره (2.89) وهي درجة متوسطة. إلى خصوصية البيئة الفلسطينية والضرر الكبير الذي تركه عدم انتظام الرواتب وانقطاع الدوام بسبب الرواتب تارة أو بسبب الظروف السياسية والأمنية الأمر الذي ترك ظلاله على أداء المعلمين والتزامهم واكتفائهم فقط بأداء واجباتهم الأساسية فقط أو العمل على مقدار الراتب فقط وكذلك ضعف التزام المعلم بأنظمة الإدارة المدرسية وضعف مشاركته في الدورات والورش التربوية يؤكد تلك النتيجة وهذا يتوافق مع ما أشارت إليه دراسة (Asadi et al., 2020) إلى أن العوامل الاقتصادية والاجتماعية تؤثر على الالتزام المهني. والتي جاءت تختلف عن بعض الدراسات كدراسة البتائية (2025) ودراسة (Shan, 2023) التي كانت فيها التزام المعلمين مرتفعاً.

وفيما يتعلق بمجال علاقة المعلم بطلابه

الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال علاقة المعلم بطلابه والدرجة الكلية لدرجة التزام معلمي المدارس الحكومية بأخلاقيات مهنة التعليم من وجهة نظر المديرين في محافظة طولكرم مرتبة تنازليا.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	الدرجة	النسبة المئوية
14	يشجع الطلبة ويرفع روحهم المعنوية	3.40	1.07	متوسطة	68.0%
18	يمنتع عن العقاب البدني والنفسي للطلبة	3.37	1.17	متوسطة	67.4%
17	يعمل على زرع الثقة بين الطلاب	3.36	1.10	متوسطة	67.2%
19	يعمل على تقوية الروابط بين الطلبة	3.35	1.06	متوسطة	67.0%
21	يتعامل بعدالة وانصاف مع الطلاب	3.21	1.13	متوسطة	64.2%
20	يراعي الفروق الفردية بين الطلاب	3.20	1.22	متوسطة	64.0%
15	يعزز السلوك الجيد للطلبة	2.98	1.19	متوسطة	59.6%
16	يتواضع مع الطلاب ويجيب عن استفساراتهم	2.96	1.02	متوسطة	59.2%
	الدرجة الكلية	3.22	0.78	متوسطة	64.4%

يتضح من جدول (6) أن الدرجة الكلية لمجال علاقة المعلم بطلابه جاءت بدرجة متوسطة وقد بلغ المتوسط الحسابي (3.22)، وحصلت الفقرة (14) والتي تنص " يشجع الطلبة ويرفع روحهم المعنوية " على أعلى متوسط حسابي ومقداره (3.40) وهي درجة متوسطة، في حين حازت الفقرة (16) والتي تنص " يتواضع مع الطلاب ويجيب عن استفساراتهم على أقل متوسط حسابي ومقداره (2.96) وهي درجة متوسطة. وتعزى هذه النتيجة إلى بعض الممارسات التي يقوم بها بعض المعلمين من عقاب بدني ونفسي للطلبة أو تراجع مراعاتهم للفروق الفردية ولعل سبب ذلك يعود ضغط الأعباء الدراسية والصفية وسلوكيات بعض الطلاب ونقص بعض برامج التأهيل قد تؤثر سلبا على دافعية بعض المعلمين كما أشارت دراسة ((Sari et al., 2023) إلى أن لأوضاع الاقتصادية والسياسية قد تنعكس على فاعلية العلاقة التي تجمع المعلم بالطلاب وهذا يتفق مع دراسة (obiedat, 2020) ويختلف مع عدة دراسات كدراسة وإغبارية والحياري (2020).

وفيما يتعلق بمجال علاقة المعلم بالمجتمع

الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال علاقة المعلم بالمجتمع والدرجة الكلية لدرجة التزام معلمي المدارس الحكومية بأخلاقيات مهنة التعليم من وجهة نظر المديرين في محافظة طولكرم مرتبة تنازليا.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	الدرجة	النسبة المئوية
22	يتحلى بالصبر والمرونة أثناء تعامله مع أفراد المجتمع المحلي	3.29	1.17	متوسطة	65.8%
23	يعمل على أن يكون عضوا مؤثرا في المجتمع المحلي	3.24	1.21	متوسطة	64.8%
25	يساعد في نسج علاقات ودية مع مؤسسات المجتمع المدني لخدمة التعليم	2.70	1.18	متوسطة	54.0%
27	يحافظ على صورته كمعلم مراعيًا ثقافة المجتمع في هندامه وتصرفاته	2.64	1.07	متوسطة	52.8%
26	يشارك في أعمال تطوعية	2.58	1.14	متوسطة	57.0%
24	يبادر في أنشطة مجتمعية	2.48	1.18	متوسطة	49.6%
	الدرجة الكلية	2.82	0.76	متوسطة	56.4%

يتضح من جدول (7) أن الدرجة الكلية لمجال علاقة المعلم بمجتمعه جاءت بدرجة متوسطة وقد بلغ المتوسط الحسابي (3.22)، وحصلت الفقرة (22) والتي تنص " يتحلى بالصبر والمرونة أثناء تعامله مع أفراد المجتمع المحلي " على أعلى متوسط حسابي ومقداره (3.29) وهي درجة متوسطة، في حين حازت الفقرة (24) والتي تنص " يبادر في أنشطة مجتمعية على أقل متوسط حسابي ومقداره (2.48) وهي درجة متوسطة. وتدل النتائج أن علاقة المعلم بالمجتمع موجودة وليست معدومة ولكنها لا ترقى إلى المستوى المطلوب والمرتجى حيث تعزو الباحثات هذه النتيجة المتوسطة إلى انخراط المعلم في أداء مهامه الصفية الداخلية والضغط لوظيفي وكثرة الأعباء بالإضافة إلى ضعف الشراكة بين المدرسة والمجتمع مع غياب الحوافز المادية أو المعنوية المشجعة للمعلمين حيث أوصت دراسة ابوعمار وآخرون (2024) إلى ضرورة المنح المادية والمعنوية لتشجيعهم على الالتزام بأخلاقيات المهنة بالإضافة إلى الظروف المعيشية التي أثقلت كاهل المعلمين وصرفت انتباههم إلى تنظيم أمورهم الحياتية الخاصة مما يحد من انخراطهم في الأنشطة المجتمعية وهذه النتائج تتفق مع دراسات عدة كدراسة الحراشة (2021) و المعمرى وآخرون (2021)، حيث أن علاقة المعلم بالمجتمع جاءت أيضا بالمرتبة الأخيرة رغم كونها مرتفعة وفي الدراسة الحالية جاءت متوسطة .

وفيما يتعلق بمجال علاقة المعلم بالمدير

الجدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال علاقة المعلم بالمدير والدرجة الكلية لدرجة التزام معلمي المدارس الحكومية بأخلاقيات مهنة التعليم من وجهة نظر المديرين في محافظة طولكرم مرتبة تنازليا.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	الدرجة	النسبة المئوية
42	يلجأ بعض المعلمين إلى تجاوز المدير ورفع الشكاوى دون مناقشة الموضوع معه أولاً	3.37	1.09	متوسطة	67.4%
34	يتعاون المعلم مع المدير في تنفيذ خطط المدرسة وبرامجها	3.36	1.12	متوسطة	67.2%
39	يلتزم المعلم بالحضور والمشاركة الفاعلة في الاجتماعات التي يدعو إليها المدير.	3.36	1.03	متوسطة	67.2%
41	يُظهر بعض المعلمين عدم التزام بقرارات الإدارة عند اختلاف وجهات النظر	3.32	1.17	متوسطة	66.4%
35	يحافظ المعلم على سرية ما يدور في الاجتماعات الإدارية.	3.27	1.21	متوسطة	65.4%
33	يعرض المعلم مقترحاته أو ملاحظاته للمدير بأسلوب موضوعي ومهذب.	3.31	1.18	متوسطة	66.2%
29	يتعامل المعلم مع المدير بأسلوب مهني قائم على اللياقة والاحترام المتبادل	3.23	1.17	متوسطة	64.6%
38	يُظهر المعلم استعدادًا لدعم قرارات الإدارة بما يخدم مصلحة المدرسة.	3.23	1.12	متوسطة	64.6%
36	يتحمل المعلم مسؤولية أخطائه المهنية أمام مدير المدرسة	3.20	1.13	متوسطة	64.0%
37	. يتجنب المعلم التقليل من قرارات الإدارة أمام الطلبة أو	3.20	1.08	متوسطة	64.0%

	الزملاء				
31	يحرص المعلم على الالتزام بالتسلسل الإداري داخل المدرسة	3.20	1.18	متوسطة	64.0%
40	يتعامل المعلم مع الخلافات مع المدير بروح إيجابية وحوار هادئ	3.17	1.10	متوسطة	63.4%
32	يناقش المعلم اعتراضاته مع المدير بصورة مباشرة دون تشهير أو إساءة	3.16	1.15	متوسطة	63.2%
30	يلتزم المعلم بتنفيذ التعليمات الإدارية الصادرة عن المدير.	3.02	1.18	متوسطة	60.4%
28	يلتزم المعلم باحترام مدير المدرسة في جميع المواقف المهنية.	2.65	1.31	متوسطة	53.0%
	الدرجة الكلية	3.20	0.75	متوسطة	64.0%

يتضح من جدول (8) أن الدرجة الكلية لمجال علاقة المعلم بالمدير جاءت بدرجة متوسطة وقد بلغ المتوسط الحسابي (3.20)، وحصلت الفقرة (42) والتي تنص " يلجأ بعض المعلمين إلى تجاوز المدير ورفع الشكاوى دون مناقشة الموضوع معه أولاً " على أعلى متوسط حسابي ومقداره (3.37) وهي درجة متوسطة، في حين حازت الفقرة (28) والتي تنص " يلتزم المعلم باحترام مدير المدرسة في جميع المواقف المهنية." على أقل متوسط حسابي ومقداره (2.65) وهي درجة متوسطة. وتفسر الباحثات تلك النتيجة المتوسطة إلى احتمالية تأثر درجة التزام المعلمين بأنماط القيادة وأساليب المدراء القيادية من ديمقراطي وسلطوي وتشاركي الأمر الذي قد يترك اثره على طبيعة علاقة المعلمين مع مدريهم وهذا ما خلصت إليه دراسة (Neves, 2025) التي أشارت إلى وجود علاقة قوية بين نمط القيادة للمديرين ودرجة التزام المعلمين الأخلاقي بالإضافة إلى الضغط الوظيفي وتعدد المهام التي قد تؤثر على التزام المعلمين وتفاعلهم الإيجابي مع المديرين، ناهيك عن تركيز بعض المدراء الأكبر على الطلبة وإعطائهم الأولوية العظمى على حساب المعلمين، قد يجعل مستوى الالتزام اقل نسبيا وكذلك ضعف قنوات الاتصال في بعض المدارس بين بعض المدراء ومعلميهم . ونتيجة الدراسة الحالية تتفق مع دراسة (Obiedat, 2020) وتختلف مع نتائج دراسة (تلاوي والقاسم، 2025).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في استجابات مديري المدارس الحكومية في محافظة طولكرم نحو درجة التزام معلمي المدارس الحكومية بأخلاقيات مهنة التعليم يعزى لمتغير الجنس سنوات الخدمة والمؤهل التعليمي؟

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات عينة الدراسة المديرين لدرجة التزام المعلمين بأخلاقيات مهنة التعليم تعزى لمتغير (الجنس، سنوات الخدمة، المؤهل التعليمي)؟ للإجابة عن السؤال قامت الباحثات بفحص الفرض السابق واستخدمت الدراسة اختبارات spss للعينات المستقلة واختبار one way anova وتم عرض نتائج كل جدول على حده على النحو الآتي:

نتائج الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات مديري المدارس الحكومية نحو درجة التزام معلمي المدارس الحكومية في محافظة طولكرم بأخلاقيات مهنة التعليم تعزى لمتغير الجنس. ولاختبار هذه الفرضية فقد استخدمت الباحثة اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين (t-Independent sample Test) ونتائج الجدول (9) تبين ذلك.

الجدول (9) نتائج اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين، لفحص دلالة الفروق تبعا لمتغير الجنس

المجال	ذكر (ن= 50)	أنثى (ن =57)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
		المتوسط	الانحراف		
أداء المعلم المهني	2.95	0.68	3.33	2.693	*0.00
علاقة المعلم بطلابه	3.00	0.65	3.42	2.966	*0.00
علاقة المعلم بالمجتمع	2.67	0.69	2.95	1.935	*0.04
علاقة المعلم بالمدير	2.92	0.65	3.44	3.730	*0.00
الدرجة الكلية	2.91	0.58	3.33	3.412	0.00

يتضح من جدول (9) انه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات مديري المدارس نحو درجة التزام معلمي المدارس الحكومية في محافظة طولكرم بأخلاقيات مهنة التعليم تعزى لمتغير الجنس وجاءت الفروق لصالح الإناث. تدل النتائج على أن هناك فرق في درجة التزام المعلمين بأخلاقيات المهنة من وجهة نظر المديرين لصالح المديرات الإناث، تعزو الباحثات هذه النتيجة إلى طبيعة المديرات من حيث تركيزهن على الأسلوب الإنساني والناحية الأخلاقية كأسلوب قيادة بينما ينظر المدراء الذكور على الأداء التعليمي أكثر حيث أن اهتمام المديرات بالبيئة الإنسانية والمناخ المدرسي وميلهم إلى الالتزام بالقوانين والمتابعة الدقيقة والتي يبدونها على سير العملية التعليمية أثر على تقييمهن على درجة التزام المعلمين بأخلاقيات المهنة. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة البتائنة (2025) إذ وجدت فروق لصالح الإناث في المرحلة الأساسية وتختلف مع دراسة المعمرى وآخرون (2021) إذ خلصت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص الجنس.

نتائج الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات مديري المدارس نحو درجة التزام معلمي المدارس الحكومية في محافظة طولكرم بأخلاقيات مهنة التعليم تعزى لمتغير مستوى الخدمة. ولاختبار هذه الفرضية قامت الباحثة باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج الجدول (10) تبين ذلك:

الجدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

المجال	سنوات الخدمة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أداء المعلم المهني	أقل من 5	28	3.17	.83
	5-10	42	3.17	.79
	أكثر من 10	37	3.12	.67
	المجموع	107	3.15	.76
علاقة المعلم بطلابه	أقل من 5	28	3.12	.87
	5-10	42	3.14	.78
	أكثر من 10	37	3.39	.70
	المجموع	107	3.22	.78
علاقة المعلم بالمجتمع	أقل من 5	28	2.95	.80
	5-10	42	2.75	.72
	أكثر من 10	37	2.80	.78
	المجموع	107	2.82	.76
علاقة المعلم بالمدير	أقل من 5	28	3.16	.67
	5-10	42	3.18	.80
	أكثر من 10	37	3.25	.78
	المجموع	107	3.20	.75
الدرجة الكلية	أقل من 5	28	3.13	.71
	5-10	42	3.11	.70
	أكثر من 10	37	3.17	.64
	المجموع	107	3.13	.67

يشير جدول (9) إلى وجود فروق ظاهرية بين متوسطات مديري المدارس نحو درجة التزام معلمي المدارس الحكومية في محافظة طولكرم بأخلاقيات مهنة التعليم تُعزى لمتغير مستوى الخدمة،، ولفحص هذه الفروق استخدمت الباحثات تحليل التباين الأحادي (One-way ANOVA) بين متوسطات مديري المدارس نحو درجة التزام معلمي المدارس الحكومية في محافظة طولكرم بأخلاقيات مهنة التعليم تُعزى لمتغير مستوى الخدمة والجدول (10) يوضح ذلك:

الجدول (10) نتائج تحليل التباين الأحادي لفحص دلالة الفروق تبعا لمتغير سنوات الخدمة

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
أداء المعلم المهني	بين المجموعات	0.050	2	0.025	0.042	.95
	داخل المجموعات	61.641	104	.593		
	المجموع	61.690	106			
علاقة المعلم بطلابه	بين المجموعات	1.633	2	.816	1.328	.27
	داخل المجموعات	63.945	104	.615		
	المجموع	65.578	106			
علاقة المعلم بالمجتمع	بين المجموعات	.685	2	.343	.584	.55
	داخل المجموعات	60.996	104	.587		
	المجموع	61.682	106			
علاقة المعلم بالمدير	بين المجموعات	.141	2	.070	.120	.88
	داخل المجموعات	60.890	104	.585		
	المجموع	61.030	106			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	.085	2	.043	.091	.91
	داخل المجموعات	48.909	104	.470		
	المجموع	48.994	106			

يشير الجدول (10) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات مديري المدارس نحو درجة التزام معلمي المدارس الحكومية في محافظة طولكرم بأخلاقيات مهنة التعليم تعزى لمتغير سنوات الخدمة. أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لاستجابات مديري المدارس يعزى لمتغير سنوات الخدمة و تفسر الباحثات ذلك لتوحيد الأنظمة القانونية وضوح السلوكيات الأخلاقية من عدالة والتزام بالقوانين لأي مدير بغض النظر عن سنوات خدمته، وكذلك خضوع المدراء لدورات تساعد على القيام بعملهم كمدراس مدراس بحيث يقلل من الفروق الفردية التي تظهر بسبب سنوات الخدمة، وهذه يتفق مع دراسة الحراشنة (2021)، المعمري وآخرون (2021) ومخالفا لدراسة إغبارية والحياري (2020) التي أظهرت فروقا ذات دلالة إحصائية لصالح سنوات الخدمة بين 5-10 سنوات.

نتائج الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات مديري المدارس نحو درجة التزام معلمي المدارس الحكومية في محافظة طولكرم بأخلاقيات مهنة التعليم تعزى لمتغير المؤهل التعليمي. واختبار هذه الفرضية قامت الباحثة باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج الجدول (11) تبين ذلك:

الجدول (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

الانحراف المعياري	المتوسط	العدد	سنوات الخدمة	المجال
.76	3.20	80	بكالوريوس	أداء المعلم المهني
.72	2.92	22	ماجستير	
.77	3.52	5	دكتوراه	
.76	3.15	107	المجموع	
.79	3.24	80	بكالوريوس	علاقة المعلم بطلابه
.79	3.10	22	ماجستير	
.66	3.45	5	دكتوراه	
.78	3.22	107	المجموع	
.76	2.73	80	بكالوريوس	علاقة المعلم بالمجتمع
.74	3.06	22	ماجستير	
.70	3.06	5	دكتوراه	
.76	2.82	107	المجموع	
.76	3.20	80	بكالوريوس	علاقة المعلم بالمدير
.76	3.12	22	ماجستير	
.57	3.50	5	دكتوراه	
.75	3.20	107	المجموع	
.68	3.14	80	بكالوريوس	
.68	3.05	22	ماجستير	
.64	3.43	5	دكتوراه	
.67	3.13	107	المجموع	

يشير الجدول (13.4) إلى وجود فروق ظاهرية بين متوسطات مديري المدارس نحو درجة التزام معلمي المدارس الحكومية في محافظة طولكرم بأخلاقيات مهنة التعليم تُعزى لمتغير المؤهل التعليمي،، ولفحص هذه الفروق استخدمت الباحثة تحليل التباين الأحادي (One-way ANOVA) بين متوسطات مديري المدارس نحو درجة التزام معلمي المدارس الحكومية في محافظة طولكرم بأخلاقيات مهنة التعليم تُعزى لمتغير المؤهل التعليمي والجدول (12) يوضح ذلك:

الجدول (12) نتائج تحليل التباين الأحادي لفحص دلالة الفروق تبعا لمتغير المؤهل التعليمي

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
أداء المعلم المهني	بين المجموعات	2.022	2	1.011	1.762	.177
	داخل المجموعات	59.669	104	.574		
	المجموع	61.690	106			
علاقة المعلم بطلابه	بين المجموعات	.597	2	.298	.478	.622
	داخل المجموعات	64.981	104	.625		
	المجموع	65.578	106			
علاقة المعلم بالمجتمع	بين المجموعات	2.176	2	1.088	1.902	.154
	داخل المجموعات	59.506	104	.572		
	المجموع	61.682	106			
علاقة المعلم بالمدير	بين المجموعات	.598	2	.299	.514	.599
	داخل المجموعات	60.433	104	.581		
	المجموع	61.030	106			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	.621	2	.311	.668	.515
	داخل المجموعات	48.372	104	.465		
	المجموع	48.994	106			

يشير جدول (12) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات مديري المدارس نحو درجة التزام معلمي المدارس الحكومية في محافظة طولكرم بأخلاقيات مهنة التعليم تعزى لمتغير المؤهل التعليمي. وتعزو الباحثات هذه النتيجة في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لاستجابات مديري المدارس يعزى لمتغير المؤهل التعليمي إلى وحدة الأنظمة المدرسية وتوحيد معايير التقييم وتقارب الثقافات المدرسية التنظيمية والتأهيل الإداري التربوي الذي يخضع له المدراء الذي من شأنها أن يقلل من الفجوة إلى حد تحصل بسبب المستوى التعليمي وهذا يتفق مع نتائج دراسة الحراشة (2021) والمعمري وآخرون (2021).

التوصيات: استنادا إلى النتائج التي توصلت إليها الدراسة توصي الباحثات بما يلي

- ضرورة العمل على تعزيز دور المعلم وعلاقته بالطلبة من خلال دورات تعمل على تأهيل المعلمين على كيفية التعامل مع الطلاب وتطوير علاقتهم بهم والتعرف على أهم الأساليب التربوية التي من شأنها أن تزرع الثقة في نفوسهم
- تطوير برامج التنمية المهنية تعمل على دمج أخلاقيات المهنة بالتعليم وربط ذلك بمواقف تطبيقية واقعية مما يحسن من أداء المعلمين ويبني علاقات مهنية إيجابية مع إدارة المدرسة

- تعزيز أساليب القيادة التشاركية القائمة على الحوار والتعاون الأمر الذي من شأنه أن يحسن من علاقة المعلم بالمدير
- تخفيف الأعباء المدرسية والمهام الورقية التي تتقل كاهل المعلم وتضعف من دافعيته وتؤثر على إنتاجيته.
- التأكيد على تطبيق مبدأ العدالة داخل المدارس بين المعلمين الأمر الذي يحسن من جودة البيئة التعليمية وينعكس على جودة الأداء.
- تطوير برامج تشاركية مجتمعية تساهم في زيادة دور المجتمع المحلي من تخفيف الضغط المعيشي الذي يقبع تحته المعلمين
- تقديم حوافز مادية ومعنوية للمعلمين الذين يساهمون في مبادرات وأنشطة مجتمعية.

مقترحات الدراسة

- دراسة أثر الموقع الجغرافي للمدرسة وحجم المدرسة على درجة التزام المعلمين لأخلاقيات المهنة من وجهة نظر المديرين
- إجراء مقارنة بين نتائج المدراس الحكومية والخاصة في المحافظات للوقوف على الفروق إن وجدت.

المصادر والمراجع

- أبو سرحان، لبنى موسى، والسعود، راتب سلامة. (2024). واقع ممارسة اليقظة الاستراتيجية لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين والمديرين. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، 15(45)، 195-214.
- Abu Sarhan, L. M., & Al-Saud, R. S. (2024). The reality of practicing strategic vigilance among male and female secondary school principals in Palestine from the perspectives of teachers and principals. *Al-Quds Open University Journal for Educational and Psychological Research and Studies*, 15(45), 195-214.
- أبو عمار، وفاء، وأبو حماد، طالب، والجندي، نبيل. (2024). الالتزام بأخلاقيات المهنة وعلاقتها بتعزيز المسؤولية الاجتماعية لدى معلمي المرحلة الثانوية في النقب. *مجلة جامعة فلسطين التقنية للأبحاث*، 11(4)، 24-39.
- Abu Ammar, W., Abu Hammad, T., & Al-Jundi, N. (2024). Commitment to professional ethics and its relationship to enhancing social responsibility among secondary school teachers in the Negev. *Palestine Technical University Research Journal*, 11(4), 24-39.
- إغبارية، هاني إبراهيم، والحياري، حسن أحمد. (2020). درجة التزام معلمي المدارس الإعدادية بأخلاقيات مهنة التعليم من وجهة نظر معلمي ومديري ومشرفي مدارس لواء حيفا: المعوقات والحلول. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 28(2)، 660-628.
- Ighbariya, H. I., & Al-Hiyari, H. A. (2020). The degree of commitment of preparatory school teachers to the ethics of the teaching profession from the perspectives of teachers,

principals, and supervisors in Haifa District schools: Obstacles and solutions. *Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies*, 28(2), 628–660.

البتاينة، ريم، وعليمات، صالح. (2025). درجة التزام معلمي المدارس الحكومية في لواء الرمثا بأخلاقيات مهنة التعليم في ضوء مستجدات ما بعد كورونا من وجهة نظر المديرين والمعلمين. *المجلة الأردنية للعلوم التطبيقية - سلسلة العلوم الإنسانية*، 43(1)، 1-18.

Al-Batayneh, R., & Alimat, S. (2025). The degree of commitment of public school teachers in Al-Ramtha District to the ethics of the teaching profession in light of post-COVID-19 developments from the perspectives of principals and teachers. *Jordan Journal of Applied Sciences – Humanities Series*, 43(1), 1–18.

تلاوي، إسلام داوود، والقاسم، حسام حسني. (2025). مستوى التزام أخلاقيات مهنة التعليم لمديري المدارس الحكومية بمنطقة المثلث من وجهة نظر المعلمين. *مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية*، 6(2)، 480-494.

<https://doi.org/10.53796/hnsj62/35>

Talawi, I. D., & Al-Qasim, H. H. (2025). The level of commitment to the ethics of the teaching profession among public school principals in the Triangle region from the teachers' perspective. *Humanities and Natural Sciences Journal*, 6(2), 480–494.

<https://doi.org/10.53796/hnsj62/35>

الجراح، نور أديب نجيب. (2024). واقع التزام مديري المدارس في لواء المزار الشمالي بالمهارات القيادية الإنسانية وعلاقتها بتحسين الأداء الوظيفي للمعلمين. *المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح والتعلم الإلكتروني*، 1(19)، 87-111.

<https://doi.org/10.33977/0280-012-019-006>

Al-Jarrah, N. A. N. (2024). The reality of school principals' commitment to human leadership skills in Northern Al-Mazar District and its relationship to improving teachers' job performance. *Palestinian Journal of Open Learning and e-Learning*, 1(19), 87–111.

<https://doi.org/10.33977/0280-012-019-006>

الحراششة، أحمد محمود. (2021). درجة التزام معلمي التربية الإسلامية بأخلاقيات مهنة التعليم من وجهة نظر مديري المدارس في محافظة جرش. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 5(28)، 24-38.

<https://doi.org/10.26389/AJSRP.H250221>

Al-Harashsheh, A. M. (2021). The degree of commitment of Islamic education teachers to the ethics of the teaching profession from the perspective of school principals in Jerash Governorate. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 5(28), 24–38.

<https://doi.org/10.26389/AJSRP.H250221>

الروسان، هدى محمد. (2018). دور مديري المدارس في تعزيز ميثاق أخلاقيات مهنة التعليم لدى المعلمين من وجهة نظر مديري ومعلمي المدارس في لواء بني كنانة. *مجلة الطفولة والتربية*، 10(34)، 57-112.

Al-Rousan, H. M. (2018). The role of school principals in promoting the code of ethics of the teaching profession among teachers from the perspectives of school principals and teachers in Bani Kinanah District. *Journal of Childhood and Education*, 10(34), 57-112.

العجوز، سوسن. (2023). تأثير الحرب السورية في أخلاقيات مهنة التعليم من وجهة نظر مدراء مدارس مرحلة التعليم الأساسي. *مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية*، 39(4)، 124-141.

Al-Ajouz, S. (2023). The impact of the Syrian war on the ethics of the teaching profession from the perspective of basic education school principals. *Damascus University Journal of Educational and Psychological Sciences*, 39(4), 124-141.

عصافرة، خالد صادق خليل. (2022). أخلاقيات مهنة التعليم لدى معلمي المرحلة الأساسية في مديرية تربية الخليل وعلاقتها بمهارة طرح الأسئلة لديهم [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة القدس.

Asafrah, K. S. K. (2022). *The ethics of the teaching profession among basic-stage teachers in the Hebron Education Directorate and its relationship to their questioning skills* [Unpublished master's thesis]. Al-Quds University.

المعمري، سيف بن ناصر، والمسروري، فهد بن سالم، والعلوي، سلمى بنت علي. (2021). درجة التزام معلمي الدراسات الاجتماعية بأخلاقيات مهنة التعليم من وجهة نظر مديري المدارس بمحافظة جنوب الشرقية بسلطنة عمان. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية - جامعة السلطان قابوس*، 15(3)، 431-448.

Al-Maamari, S. N., Al-Masrouri, F. S., & Al-Alawi, S. A. (2021). The degree of commitment of social studies teachers to the ethics of the teaching profession from the perspective of school principals in South Al Sharqiyah Governorate, Sultanate of Oman. *Journal of Educational and Psychological Studies - Sultan Qaboos University*, 15(3), 431-448.

نعمة، نغم حسين. (2023). أخلاقيات المهنة وقيم العمل المؤسسي: افتتاحية العدد. *مجلة الريادة للمال والأعمال*، 4(1).

Ni'mah, N. H. (2023). Professional ethics and institutional work values: Editorial. *Journal of Entrepreneurship for Finance and Business*, 4(1).

وزارة التربية والتعليم الفلسطينية. (2023). *عن الوزارة*. تم الاسترجاع من <https://www.moe.edu.ps/about-moehe>

Palestinian Ministry of Education. (2023). *About the Ministry*. Retrieved from <https://www.moe.edu.ps/about-moehe>

وزارة الزراعة الفلسطينية. (2024). *نبذة عن محافظة طولكرم*. تم الاسترجاع من

<https://www.moa.pna.ps/ar/directorate/tulkarm/about-tulkarm>

Palestinian Ministry of Agriculture. (2024). *An overview of Tulkarm Governorate*. Retrieved from <https://www.moa.pna.ps/ar/directorate/tulkarm/about-tulkarm>

Al-Hothali, H. M. (2018). Ethics of the teaching profession among secondary school teachers from school leaders' perspective in Riyadh. *International Education Studies*, 11(9), 47–63. <https://doi.org/10.5539/ies.v11n9p47>

Al Shehri, K. (2020). The secondary education teachers' commitment to the profession ethics as seen by the principals of secondary schools in Saudi Arabia. *Ilkogretim Online – Elementary Education Online*, 19(1), 803–825. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2020.661908>

Asadi, F., Davoudi, R., & Mirzaee, N. (2020). Identifying the components and factors affecting the professional ethics of teachers. *International Journal of Ethics & Society (IJES)*, 2(2), 1–9.

Daniel, W., & Sapo, S. (2020). Teachers' perception of professional ethics and its impact on their professionalism. *American Journal of Educational Research*, 8(6), 400–410. <https://doi.org/10.12691/education-8-6-6>

Fray, L., Jaremus, F., Gore, J., Miller, A., & Harris, J. (2023). Under pressure and overlooked: The impact of COVID–19 on teachers in NSW public schools. *The Australian Educational Researcher*, 50(3), 701–727. <https://doi.org/10.1007/s13384-022-00518-3>

Neves, M. L. G. (2025). The relationship between ethical leadership, teacher motivation, and commitment in public schools in Portugal. *Frontiers in Education*, 9, 1456685. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1456685>

Obiedat, H. M. (2020). Secondary public school teachers' commitment to the code of ethical conduct and its relationship with the quality of their performance: Standpoints from principals and assistant principals. *Journal of Education and Practice*, 11(31), 32–43.

Sari, E. D. K., Rustam, A., Sa'diyah, R., Mursyidi, W., & Zhilal, M. (2023). Professional ethics of public elementary school teachers in Jakarta Province, Indonesia. *ADPIKS: Journal of Islamic and Social Sciences*.

Shan, J. (2023). Teacher behavior, morale and career planning in Inner Mongolia vocational and communication school. *Asia Pacific Journal of Management and Sustainable Development*, 11(1), 57–67.

عنوان البحث

الجنجويد والنزاع المسلح في دارفور (2003-2013)

حاتم زيد جلغو حمود¹، أ.د. هاشم عبدالرزاق صالح¹

¹ جامعة الحمدانية - كلية التربية للعلوم الإنسانية - قسم التاريخ، العراق.

HNSJ, 2026, 7(5); <https://doi.org/10.53796/hnsj75/56>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/75/56>

تاريخ النشر: 2026/05/01م

تاريخ القبول: 2026/04/22م

تاريخ الاستقبال: 2026/04/15م

المستخلص

يتناول هذا البحث ظاهرة ميليشيات الجنجويد ودورها في النزاع المسلح في إقليم دارفور خلال الفترة (2003-2013)، من خلال تحليل جذورها التاريخية والاجتماعية، وتتبع تطورها بوصفها فاعلاً رئيساً في ديناميات الصراع، ويهدف البحث إلى تفسير نشأة هذه الميليشيات في سياق التراكمات التي شهدتها الإقليم منذ ثمانينيات القرن العشرين، ولا سيما ما يتعلق بالتهميش السياسي، والتدهور البيئي، وتصاعد التنافس على الموارد، فضلاً عن انتشار السلاح. وتظهر الدراسة أن الجنجويد لم يكونوا مجرد مجموعات مسلحة عشوائية، بل تطوروا إلى قوة شبه عسكرية منظمة لعبت دوراً محورياً في العمليات الميدانية، من خلال أنماط هجومية منسقة أسهمت في تصعيد العنف واتساع نطاقه، وما ترتب على ذلك من آثار إنسانية واسعة، كما يبين البحث أن محاولات دمج هذه الميليشيات ضمن تشكيلات شبه رسمية لم تنه وجودها، بل أسهمت في إعادة إنتاجها ضمن أطر أكثر تنظيمًا.

الكلمات المفتاحية: الجنجويد، دارفور، النزاع المسلح، التهميش السياسي، الصراع على الموارد، السودان.

RESEARCH TITLE

Janjaweed and the Armed Conflict in Darfur (2003–2013)**Hatem Zaid Jilao Hamoud¹, Prof. Dr. Hashem Abdulrazzaq Salih¹**¹ University of Al-Hamdaniya - College of Education for Human Sciences - Department of History, Iraq.HNSJ, 2026, 7(5); <https://doi.org/10.53796/hnsj75/56>Arabic Scientific Research Identifier: <https://arsri.org/10000/75/56>**Received at 15/04/2026****Accepted at 22/04/2026****Published at 01/05/2026****Abstract**

This study examines the phenomenon of the Janjaweed militias and their role in the armed conflict in the Darfur region during the period (2003–2013), through an analysis of their historical and social roots and a tracing of their evolution as a principal actor in the dynamics of the conflict. The study aims to explain the emergence of these militias within the context of cumulative developments that have shaped the region since the 1980s, particularly political marginalization, environmental degradation, the intensification of competition over resources, and the proliferation of arms.

The study demonstrates that the Janjaweed were not merely irregular armed groups, but evolved into an organized paramilitary force that played a central role in field operations through coordinated offensive patterns, which contributed to the escalation and expansion of violence and resulted in widespread humanitarian consequences. Furthermore, the research shows that attempts to integrate these militias into semi-official formations did not eliminate their presence; rather, they contributed to their reproduction within more structured organizational frameworks.

Key Words: Janjaweed, Darfur, armed conflict, political marginalization, resource competition, Sudan.

المقدمة:

يُعدّ النزاع المسلح في إقليم دارفور أحد أبرز الأزمات المركّبة في السودان المعاصر، لما ينطوي عليه من تداخل بين العوامل السياسية والاجتماعية والاقتصادية والبيئية، وقد شكّلت ميليشيات الجنجويد أحد أهم الفاعلين في هذا النزاع، سواء من حيث نشأتها المرتبطة بالبنية القبلية المحلية، أو من حيث دورها المحوري في العمليات العسكرية التي شهدتها الإقليم منذ اندلاع التمرد المسلح عام 2003.

ولا يمكن فهم ظاهرة الجنجويد بمعزل عن السياق التاريخي الذي سبق ظهورها، إذ تشير المعطيات إلى أنها لم تنشأ بوصفها تنظيمًا مفاجئًا، بل جاءت نتيجة تراكمات ممتدة منذ ثمانينيات القرن العشرين، حيث ارتبطت في بداياتها بأنماط من العنف المحلي والنهب المسلح، قبل أن تتطور تدريجيًا إلى تشكيلات شبه عسكرية أكثر تنظيمًا وتأثيرًا، وقد تسارعت هذه التحولات مع تغير طبيعة الصراع في دارفور، وانتقاله من نزاعات قبلية محدودة إلى تمرد مسلح واسع النطاق، الأمر الذي دفع السلطة المركزية إلى تبني استراتيجيات أمنية اعتمدت بشكل متزايد على توظيف الميليشيات المحلية وانطلاقًا من ذلك، تسعى هذه الدراسة إلى تحليل ظاهرة الجنجويد من حيث نشأتها وتطورها ودورها في النزاع المسلح في دارفور خلال الفترة (2003-2013)، مع التركيز على طبيعة العلاقة بينها وبين الدولة، والآليات التي أسهمت في توظيفها ضمن الاستراتيجية العسكرية الرسمية.

ولتحقيق هذا الهدف جرى تقسيم البحث إلى عدد من المحاور الرئيسية، حيث يتناول المحور الأول أصل تسمية الجنجويد ودلالاتها في الخطاب الشعبي، من خلال استعراض التفسيرات المختلفة للمصطلح وأبعاده الاجتماعية والتاريخية، أما المحور الثاني فيبحث في سياق اندلاع التمرد المسلح في دارفور، من خلال تحليل العوامل السياسية والاقتصادية والبيئية التي مهّدت له، ويُخصص المحور الثالث لدراسة دور الجنجويد في العمليات العسكرية الحكومية، مع التركيز على آليات التجنيد والتسليح والدعم اللوجستي، في حين يتناول المحور الرابع التكتيكات العسكرية والعمليات الميدانية التي شاركت فيها هذه الميليشيات، وآثارها على السكان المدنيين، وأما المحور الخامس فيبحث في التحولات اللاحقة التي شهدتها هذه التشكيلات، ولا سيما محاولات دمجها في أطر شبه رسمية، وصولًا إلى تطورها المؤسسي.

يعتمد البحث على المنهج التاريخي التحليلي، مستندًا إلى دراسة السياق الذي نشأت فيه هذه المجموعات، وتحليل دورها في العمليات العسكرية، وطبيعة العلاقة التي ربطتها بالسلطة المركزية، خاصة في إطار تبني الدولة لاستراتيجيات قائمة على توظيف الفاعلين المحليين في إدارة الصراع.

أولاً: أصل تسمية الجنجويد ودلالاتها

لا يوجد تفسير متفق عليه لأصل تسمية «الجنجويد»، إذ تتعدد الآراء حول اشتقاقها، فبينما يرى بعض الباحثين أنها لفظ منحوت من عبارة «جَنّ على جواد»، يذهب آخرون إلى أنها تتكون من ثلاث كلمات تشير إلى «الجن» و«الجواد» و«السلاح»، وكما تربط تفسيرات أخرى التسمية بشخص يُدعى حامد جنجويت، الذي ارتبط اسمه بأعمال النهب المسلح في دارفور خلال ثمانينيات القرن العشرين، وعلى الرغم من اختلاف هذه التفسيرات، فإنها تتفق في دلالتها على جماعات مسلحة ارتبطت بالعنف والسيطرة على الموارد، وهو ما يعكس البعد الاجتماعي والرمزي للمصطلح في البيئة المحلية، وتحديدًا عام 1987، عقب تشكيل تحالف واسع ضم القبائل ذات الأصول العربية في الإقليم تحت مسمى «التجمع العربي»، والذي ضم نحو 27 قبيلة، ومع اتساع نطاق هذا التحالف، شمل لاحقًا بعض القبائل العربية في إقليم كردفان، ليأخذ التنظيم الجديد اسم «قريش» (مجموعة الأزمات الدولية، 2004، ص 11-13)، وبذلك، يجمع المصطلح

بين البُعد اللغوي الشعبي، والبعد التاريخي والاجتماعي، ليصبح تعبيراً عن جماعات مسلحة محددة في دارفور ذات دلالات العنف والهيمنة على الموارد المحلية (موسى، 2009، ص 106-107).

قدم عدة باحثين تعريفات مختلفة لمصطلح «الجنجويد»، مما يعكس طبيعته الهلامية وغير المحددة، فقد أورد الطيب زين العابدين في موقع مجلة البيان أن الجنجويد هم شباب متقلّات من قبائلهم، لا يتورعون عن ارتكاب السرقة والنهب والاعتداء على الآخرين، ويُشتق الاسم من عبارة «الجن يركب الجواد»، في إشارة إلى الفارس الصعلوك، وعرف موقع دارفور نيوز الجنجويد على أنهم بعض الشباب من القبائل العربية الذين انفصلوا عن أسرهم وقبائلهم، وتأثروا بثقافة الهمبته أو الصعلكة، وهي ثقافة معروفة لدى العرب قبل الإسلام، وايضا عرفت هذه القوات في السودان بعدة مسميات، فظهرت أحياناً باسم «المراحيل»، وأحياناً باسم «الدفاع الشعبي»، وأخرى باسم «الفرسان»، وفي عهد حكومة الإنقاذ أُطلق عليها «مليشيات الدفاع الذاتي»، بينما اشتهرت إعلامياً باسم «الجنجويد» (عبدالله، 2007، ص 2-3).

قد حظيت هذه التشكيلات بشهرة واسعة داخل السودان وخارجه منذ اندلاع التمرد في فبراير 2003، على الرغم من تعدد الآراء حول أصل هذه التسمية، فالأرجح أنها لفظة سودانية محلية من دارفور، مكونة من ثلاثة مقاطع تشير إلى «الجن» الذي يحمل سلاحاً ويركب فرساً، في حين نسب بعض الباحثين الاسم إلى حامد جنجويت، قائد عصابة مسلحة قام بحملات نهب ضد القرى التي تقطنها قبائل ذات أصول أفريقية في ثمانينيات القرن الماضي، ما أدى إلى ترسيخ حالة من الرعب بين سكان الإقليم، ومهما اختلفت التسميات، فإن هذه القوات تأسست منذ عام 1985 خلال الحكم المدني الثالث (1985-1989)، وكانت وما تزال أداة فاعلة في يد الحكومات المتعاقبة في السودان، وكان عمادها من أبناء القبائل العربية وبعض القبائل الأفريقية، وانضم إليهم مرتزقة من دول مجاورة مثل مالي والنيجر وتشاد، وهؤلاء جميعاً يُعرفون ضمناً بمسمى «الجنجويد» (عبدالله، 2007، ص 2-3).

يرى عدد من الباحثين أن مليشيات الجنجويد يمكن تقسيمها إلى مجموعتين رئيسيتين تتمثل المجموعة الأولى في الجنجويد المتمركزين في شمال دارفور، وهم الفئة الأقل عدداً، ويتكونون من عدة مليشيات تنتمي في الغالب إلى القبائل العربية المعروفة بالأباله، وهم الذين تعتمد أنماط معيشتهم أساساً على تربية الإبل، وتشير بعض المصادر إلى تورط هذه المليشيات في استباحة مدينة كتم في أغسطس/آب 2003، أما المجموعة الثانية، وهي الأكبر عدداً، فتتركز في جنوب دارفور، وتتكون من أبناء القبائل العربية المعروفة بالبقارة، التي يغلب عليها نمط تربية الأبقار، ويُقدّر عدد أفراد هذه المجموعة بأكثر من خمسة آلاف مسلح، ويتحصنون في منطقة جبل كرقوا الواقعة في أقصى جنوب غرب إقليم دارفور (أل يوسف، 2009، ص 256).

وتتهم مليشيات الجنجويد بالمشاركة إلى جانب القوات المسلحة السودانية في الحملة العسكرية التي شنت ضد المهندس داؤود يحيى بولاد، المنتمي إلى قبيلة الفور، والذي قاد تمرداً مسلحاً عام 1991 بالتعاون مع جون قرنق، زعيم الحركة الشعبية لتحرير السودان، وذلك عقب انشقاقه عن الجبهة القومية الإسلامية بزعامة حسن الترابي، حيث انتهت تلك الحملة بقمع التمرد وأسر بولاد وقتله، تنتشر مليشيات الجنجويد في عدد كبير من المعسكرات التي تجاوز عددها ستة عشر معسكراً رئيسياً في مناطق متفرقة من إقليم دارفور، ويُعد معسكر المستيرية القاعدة الرئيسة لهذه المليشيات في وسط الإقليم، وتتميز هذه المعسكرات بوجود مهابط للطائرات العمودية، فضلاً عن احتوائها على مخازن كبيرة للأسلحة والذخائر، إضافة إلى وجود وحدات عسكرية نظامية في بعض هذه المعسكرات (عبدالله، 2007، ص 4).

ثانياً: اندلاع التمرد المسلح في دارفور

بدأت الأزمة المسلحة في إقليم دارفور عام 2003 نتيجة تفاعل عوامل تاريخية من التهميش والهامشية التي رسختها سياسات حكومة الإنقاذ في الثمانينيات والتسعينيات، حيث زادت سياسات المركز من الاحتقان المحلي مما أتاح بروز تمرد مسلح ضد السلطة المركزية، بحسب تقرير هيومن رايتس ووتش، لجأت الحكومة السودانية إلى تسليح ميليشيات الجنجويد ودعمها بالسلاح والتدريب لمواجهة المتمردين في دارفور، وقد شنت هذه القوات مدعومة من الدولة هجمات واسعة ضد المجتمعات غير العربية، ما أسفر عن جرائم قتل وتهجير جماعي بحق سكان الإقليم (Human Rights Watch, 2004).

وقد وصفت بعض الوثائق والتحقيقات الدولية هذه العمليات بأنها تناط بهياكل الدولة ودعمها للميليشيات، مما جعل دور الجنجويد جزءاً مركزياً من العمليات العسكرية الحكومية لإحباط التمرد، وعكست هذه التكتيكات العسكرية المنهجية الأثر الكارثي على الأمن الإنساني في دارفور حيث أدت الهجمات التي شارك فيها الجنجويد، استناداً إلى تقديرات بحثية، إلى نزوح ملايين المدنيين وسقوط مئات الآلاف من الضحايا، مما حول النزاع إلى واحدة من أكثر الأزمات الإنسانية دموية في القرن الواحد والعشرين (International Commission of Inquiry on Darfur, 2005).

لم تكن أزمة دارفور التي انفجرت عسكرياً عام 2003 وليدة لحظتها، بل كانت تتويجاً لاضطرابات عميقة امتدت لثلاثة عقود فقد ظل إقليم دارفور يعيش أوضاعاً مضطربة، ولم يعرف الاستقرار الأمني، والسياسي، والاقتصادي، والاجتماعي، وقد تركزت جذور هذا الاضطراب في عاملين رئيسيين: الأول هو العامل البيئي القاسي، حيث عانت المنطقة من فترات جفاف وتصحر متتالية، قادت إلى ثلاث مجاعات كبيرة في أعوام 1973م، و1985م، و1992م، وقد أدى شح الأمطار في شمالي الإقليم ووسطه إلى نزوح أعداد كبيرة من السكان جنوباً بحثاً عن الموارد، مما خلق حالات فقر واسعة وسط القبائل الرعوية، هذا التدهور البيئي لم يكن مجرد أزمة إنسانية، بل تحول إلى محرك أساسي للصراع، فجذور أزمة دارفور ترجع إلى عدة عقود مضت، حيث ارتبطت في بدايتها بصراع تاريخي بين القبائل على النفوذ والموارد، ومع تناقص الموارد باستمرار، أصبح الصراع هو السمة الغالبة على الإقليم، حتى وصل لمرحلة أصبح فيها أكثر من (85%) من الصراعات القبلية في السودان يدور في دارفور (الشليبي، 2009، ص 24-29).

وبذلك، يمكن القول إن الصراع في دارفور، في جزء كبير منه، هو صراع على الموارد الشحيحة التي تتناقص باستمرار في ظل الزيادة الكبيرة في عدد السكان وحيوانات الرعي، لم تكن الأزمة البيئية والاجتماعية بمعزل عن السياسات الحكومية، بل تفاقت بسببها، فقد عانى إقليم غرب السودان (دارفور) من التأثيرات السلبية للإهمال الاقتصادي والسياسي والاجتماعي لسنوات طويلة، وتجلت مظاهر هذا الإهمال في غياب البنية التحتية والمشروعات التنموية، والنقص الكبير في الخدمات الصحية والتعليمية، ولم يكن هذا الإهمال مجرد تقصير إداري، بل كان جزءاً من سياسة ممنهجة، حيث يعاني سكان دارفور من تعرضهم الواضح للتمييز السلبي من سكان وسط السودان وشماله، الذين كانوا ينظرون بالدونية لسكان الغرب (الشليبي، 2009، ص 35-39)، وبدلاً من معالجة هذه المظالم، تجاهلت الحكومات المركزية المختلفة التدهور المتصاعد في الإقليم، وعمدت إلى التركيز على مظاهر الأزمة، وهي قضايا النهب المسلح والاحتراق القبلي، متناسية أنها مجرد نتائج للأزمة الحقيقية، هذا التجاهل فتح الباب أمام انتشار السلاح بشكل غير مسبوق، مما حول النزاعات من قبلية محدودة إلى صراعات مسلحة واسعة النطاق، إن تصاعد هذه الحروب والصراعات المسلحة ارتبط بشكل مباشر بانتشار السلاح الذي دخل الإقليم عبر موجات متعددة، فليس سراً أن إدخال السلاح بكميات كبيرة لهذه المنطقة الملتهبة أدى لانتشار تجارة السلاح، جاءت الدفعة الأولى عندما خزنت الجبهة الوطنية المعارضة لنظام نميري كميات كبيرة من السلاح

في دارفور وتسرب جزء منه لأيدي المواطنين، أما الدفعة الثانية فجاءت مترتبة على النزاعات التشادية، حيث كانت دارفور مسرحاً ومعبراً للسلاح (الأهرام، 2004).

لكن العامل الأكثر خطورة كان قرار الدولة نفسها باستخدام السلاح كأداة سياسية، فقد ساهم تسليح المليشيات العربية من المسيحية والرزيقات منذ عام ١٩٨٦م من قبل حكومة الصادق المهدي، واستمرار التسليح في عهد الرئيس البشير، بصورة كبيرة في انفلات الأمن في دارفور، هذه السياسة لم تضعف التمرد في الجنوب فحسب، بل خلقت واقعاً جديداً في دارفور، حيث أصبح امتلاك السلاح ضرورة للبقاء، ومهدت الطريق أمام المجموعات المهمشة لتنظيم نفسها في حركات مسلحة لمواجهة الدولة وحلفائها المحليين (عبد القوي، 2007، ص 124-128).

لم تكن المواجهة المسلحة التي اندلعت في دارفور وليدة الصدفة، بل سبقتها مرحلة من التنظيم والتحصين، ففي الفترة الممتدة ما بين عامي 2001 و 2002، بدأت مجموعتا التمرد الرئيسيتان، حركة جيش تحرير السودان وحركة العدل والمساواة، في تنظيم صفوفهما بهدف مناوأة الحكومة السودانية، هذه المرحلة التأسيسية توجت ببداية الأنشطة العسكرية الفعلية في أواخر عام 2002 وأوائل عام 2003، وذلك بعد أن اكتمل تسليح هذه الحركات بالأسلحة الحديثة (أحمد، 2025، ص 342).

كانت الشرارة التي أعلنت عن بدء مرحلة جديدة من الصراع هي سلسلة من الهجمات المنظمة، حيث شنت الحركتان هجمات ضد مراكز عسكرية في جبل مرة داخل إقليم دارفور ومراكز للجيش السوداني، إلا أن الهجوم الذي شكل نقطة تحول حاسمة كان مهاجمة مطار الفاشر، عاصمة الإقليم، لقد كانت محصلة هذا الهجوم كبيرة، حيث أدت إلى مقتل عدد كبير من أفراد القوات الحكومية وتدمير الطائرات الموجودة في المطار، وبهذا الهجوم، اختلف الصراع هذه المرة عن النزاعات السابقة من جهة اتساعه واستفحاله، واتخاذ طابعاً شبه منظم لم يعد مجرد تمرد خارج عن السيطرة، بل أصبح قوة تتحدى سلطة الدولة بشكل مباشر، في مواجهة هذا التصعيد النوعي، تغير موقف الحكومة المركزية بشكل جذري، في البداية، كانت الحكومة تصف ما يحدث بأنه لا يتعدى حوادث عنف وقتل وأنها أعمال سلب ونهب تقوم بها قطاع الطرق، لكن بعد أن بدأت الجماعات المسلحة بالاعتداء على رئاسات محافظات دارفور الثلاث، وجدت الحكومة نفسها مضطرة للتعامل مع الواقع الجديد، هذا الضغط العسكري دفع الحكومة للتفاوض مع هذه الجماعات، وانتهى الأمر بتوقيع اتفاقية سلام في سبتمبر 2003، وبموجب هذا الاتفاق، اعترفت حكومة الخرطوم بوجود قضية سياسية في الإقليم، متراجعة بذلك عن وصفها السابق للأحداث (أحمد، 2025، ص 342-343).

ورغم هذه المحاولة للهدنة، سرعان ما عاد المسلحون للاعتداء على السكان وقوات الأمن، وفشلت محاولات التفاوض اللاحقة (عثمان، 2008، ص 43)، عند هذه النقطة، أخذت الأزمة منحى آخر، حيث بدأ اندلاع نزاع مسلح مفتوح بين القوات الحكومية وقوات الحركات المتمردة، وأمام استمرار الهجمات التي أدت إلى تهجير السكان، لم تجد الحكومة خياراً سوى التدخل العسكري، وهو ما اعتبرته حقاً لها في مواجهة التمرد (عثمان، 2008، ص 43).

كانت القوتان الرئيسيتان اللتان قادتا هذا التمرد هما: حركة تحرير السودان، التي نشأت كحركة مسلحة في شباط 2003 من قبائل الزغاوة والفور والمساليت، بقيادة عبد الواحد نور، وقد أكد إعلانها التأسيسي أن سياسات الحكومة من إقصاء وتهميش وتمييز عنصري هي التي دفعت لإنشائها بهدف خلق سودان ديمقراطي موحد، والتنمية والتعددية السياسية، الرفاهية لكل أبناء السودان، ودعت الحركة أبناء دارفور من العرب للانضمام إليها ضد حكومة الخرطوم لتحقيق تلك الأهداف (عبدالله، 2002، ص 75).

أما الحركة الثانية، فهي حركة العدل والمساواة تأسست عام 2003 في أعقاب تطورات ما بعد حركة تحرير السودان، وتولّى خليل إبراهيم، المنتمي إلى قبائل الزغاوة، قيادة جناحها السياسي، في حين قاد جناحها العسكري التيجاني سالم، وتمثّل الهدف الرئيس للحركة في الإطاحة بالنظام الحاكم في الخرطوم، الذي اعتبرته المسؤول الأساسي عن اختلالات توزيع الثروة والسلطة في السودان، ولا سيما تهيش إقليم دارفور وإقصائه عن المشاركة في المناصب والوظائف المؤثرة في الدولة، وقد ورد في البيان التأسيسي للحركة جملة من الأهداف، من أبرزها: بسط الأمن وضمان وحدة البلاد، وتسخير إمكانات الدولة لتحقيق التنمية الاقتصادية والبشرية والاجتماعية، ومكافحة الفقر، وترسيخ سيادة القانون والعدل والمساواة، والقضاء على التمييز العنصري في منهج الحكم، فضلاً عن تعزيز دور المؤسسات العسكرية والأمنية ودعم المجتمع المدني (الأفندي، 2009، ص 56).

أمام هذا التحدي العسكري غير المسبوق الذي فرضته حركتا تحرير السودان والعدل والمساواة، وجدت الحكومة المركزية أن قواتها النظامية وحدها غير قادرة على احتواء التمرد والسيطرة على إقليم شاسع ومعقد مثل دارفور، هذا العجز دفعها إلى تبني استراتيجية مضادة، اعتمدت فيها على حلفاء محليين يعرفون الأرض جيداً (Wall & Flint, 2006, p. 69).

مما فتح الباب على مصراعيه أمام تفعيل وتسليح الميليشيات القبلية المعروفة باسم الجنجويد، لتكون رأس الحربة في العمليات العسكرية الحكومية (Wall & Flint, 2006, p. 33).

ثالثاً: دور الجنجويد في العمليات العسكرية الحكومية

مع اندلاع التمرد المسلح في دارفور عام 2003، وجدت الحكومة السودانية نفسها في مواجهة تحدٍّ أمني جديد يتطلب استجابة سريعة وحاسمة، وبدلاً من الاعتماد الكلي على القوات المسلحة النظامية، لجأت الخرطوم إلى استراتيجية قديمة ومعروفة في المنطقة، وهي الحرب بالوكالة، تمثلت هذه الاستراتيجية في تسليح وتعبئة ميليشيات قبلية محلية، عُرفت لاحقاً باسم الجنجويد، لتكون رأس الحربة في حملة مكافحة التمرد، لم تكن هذه الميليشيات مجرد جماعات خارجة عن القانون، بل كانت أداة منظمة تم تجنيدها وتسليحها وتوجيهها من قبل الدولة لتحقيق أهداف استراتيجية محددة (هيومن رايتس ووتش، 2004، ص 39)، أهمها سحق التمرد وتدمير قاعدته الاجتماعية، إن حجر الزاوية في استراتيجية التجنيد الحكومية كان الاعتماد على القادة التقليديين، فالعديد من أبرز قادة الجنجويد لم يكونوا مجرد مقاتلين، بل كانوا أمراء وعُمد عشائر عربية، مما منحهم سلطة طبيعية على رجالهم، ومما زاد من نفوذهم أن الحكومة نفسها كانت قد عينت الكثير منهم في مناصب إدارية رسمية خلال إعادة التنظيم الإداري لدارفور في منتصف التسعينيات، هذه العلاقة المزدوجة (القبلية والإدارية) سهّلت على الدولة عملية التجنيد، حيث تحول القادة المحليون إلى حلقة وصل فعالة، يستدعون أبناء قبائلهم ويوجهونهم نحو حرب شاملة ضد المجموعات العرقية التي يُنظر إليها على أنها تدعم التمرد (هيومن رايتس ووتش، 2004، ص 39).

لم تكن عملية التجنيد تتم بشكل غير رسمي فقط، بل كانت في كثير من الأحيان تصدر عبر أوامر إدارية مباشرة من أعلى المستويات في الدولة، وخير دليل على ذلك، الوثيقة التي حصلت عليها منظمة هيومن رايتس ووتش، وهي عبارة عن رسالة رسمية مؤرخة في 22 نوفمبر 2003، صادرة مباشرة من مكتب والي ولاية جنوب دارفور، في هذه الرسالة، يأمر والي بشكل صريح مندوبي المحليات بـ تجنيد 300 فارس للخرطوم، تمثل هذه الوثيقة دليلاً مادياً قاطعاً على أن عملية حشد المقاتلين كانت سياسة حكومية منظمة وموجهة من قبل السلطات الإدارية العليا في الولاية، لضمان تدفق المقاتلين، قدمت الحكومة حوافز مادية مباشرة وواضحة، ففي أغسطس 2003، انتشر إعلان مفاده أن كل رجل من القبائل

العربية ينضم إلى القتال ومعه حصانه أو جملة سيحصل على بندقية وراتب شهري مجزٍ (هيومن رايتس ووتش، 2004، ص 39-40)، ولتنظيم هذه العملية، تم إنشاء مكاتب تجنيد خاصة في مناطق مثل حبيلة، وكانت هذه المكاتب ترفع العلم السوداني الرسمي، في إشارة لا لبس فيها إلى أن هذه العملية تتم تحت رعاية الدولة وإشرافها المباشر، وليست مجرد مبادرة أهلية (هيومن رايتس ووتش، 2004، ص 40).

إن الدليل الأبرز على أن الجنجويد كانوا أداة حكومية يكمن في طبيعة ونوعية الدعم العسكري واللوجستي الذي تلقوه، والذي تجاوز بكثير قدرات أي ميليشيا قبلية تقليدية، يؤكد تقرير صادر عن هيئة خبراء الأمم المتحدة عام 2006 أن الحكومة السودانية كانت تنتهك حظر السلاح المفروض على دارفور بشكل مستمر، وذلك عبر نقل معدات وأسلحة ذات صلة إلى دارفور، مزوداً الجنجويد بالسلاح والذخيرة، هذا التأكيد من جهة دولية محايدة يقطع الشك باليقين، ويثبت أن تزويد الجنجويد بالسلاح لم يكن حادثاً عرضياً، بل كان سياسة حكومية مستمرة وموثقة (مسح الأسلحة الصغيرة، 2007، ص 1).

لم يقتصر الدعم على الأسلحة الفردية، بل امتد ليشمل الغطاء الجوي، وهو قدرة عسكرية تحتكرها الدولة، ففي ظل حقيقة أن حركات التمرد في دارفور لم تكن تمتلك أي طائرات، فإن القصف الجوي الذي كان يسبق هجمات الجنجويد البرية كان دليلاً دامغاً على التنسيق المباشر مع القوات المسلحة السودانية، وقد أفاد شهود عيان مراراً برؤية طائرات الأنتونوف والميغ والمروحيات الهجومية الحكومية في مطارات دارفور، مما يؤكد أن هذه الطائرات كانت تنطلق من قواعد عسكرية رسمية لتنفيذ مهام مشتركة مع الجنجويد (هيومن رايتس ووتش، 2004، ص 7).

تسليح الجنجويد لم يكن مجرد تزويدهم ببنادق، بل كان عملية تجهيز متكاملة، فبعد إخضاعهم للتدريب، كان كل مجند يحصل على بندقية هجومية من نوع AK ومخزن ذخيرة وزى القوات المسلحة السودانية (SAF) وهوية قوات الدفاع الشعبي (PDF)، هذا التجهيز الموحد، الذي يشمل الزي الرسمي والهوية الصادرة من الخرطوم، يحو الخط الفاصل بين الجندي النظامي وعضو الميليشيا، ويؤكد أن الدولة كانت تتعامل معهم كجزء من قواتها غير النظامية (غراميزي & توبيانا، 2012، ص 26).

تجاوز الدعم الحكومي الأسلحة الخفيفة ليصل إلى الأسلحة الثقيلة والمركبات العسكرية، وهو ما يفسر القدرة التدميرية الهائلة للجنجويد في منطقة الطويصة على سبيل المثال (غراميزي & توبيانا، 2012، ص 26).

تم تجهيز قوات الدفاع الشعبي (التي دُمج فيها الجنجويد) بـ عشرون مركبة لاند كروزز مثبت عليها رصاصات ثقيلة آلية «دوشكا» ومدافع مضادة للدروع غير ارتدادية من طراز ب-10، إن امتلاك الميليشيات لمثل هذه الأسلحة النوعية والمركبات العسكرية لا يمكن تفسيره إلا من خلال مصدر واحد: مخازن القوات المسلحة السودانية (غراميزي & توبيانا، 2012، ص 27).

كان الهدف الاستراتيجي الأساسي من استخدام الجنجويد هو تدمير القاعدة الاجتماعية والشعبية لحركات التمرد، فمنذ بداية الحملة العسكرية في أبريل 2003، اتبعت الحكومة استراتيجية واضحة تقوم على استهداف المدنيين من المجموعات العرقية عينها [التي ينتمي إليها المتمردون] على أنهم متمردون، وبهذا، لم تكن الحرب موجهة ضد المقاتلين فقط، بل كانت حرباً شاملة ضد مجتمعات بأكملها بهدف تجفيف منابع الدعم البشري واللوجستي للتمرد (هيومن رايتس ووتش، 2004، ص 7).

يندرج توظيف الجنجويد ضمن سياسة الحرب بالوكالة، وهي استراتيجية عريقة في المنطقة، تقوم هذه الاستراتيجية

على قيام الدولة بتسليح وتوجيه ميليشيات محلية لتنفيذ المهام القتالية القذرة نيابة عن الجيش النظامي، هذا الأسلوب يمنح الدولة عدة مزايا، منها المرونة في العمليات، والقدرة على الوصول إلى مناطق وعرة، والأهم من ذلك، القدرة على التنصل من المسؤولية عن الانتهاكات وجرائم الحرب التي ترتكبها هذه القوات الوكيلية، عبر الادعاء بأنها مجرد صراعات قبلية خارجة عن سيطرة الدولة (مسح الأسلحة الصغيرة، 2007، ص 2).

مع تزايد الضغط الدولي وتوالي التقارير عن الفظائع المرتكبة، لم يعد بإمكان الحكومة الإنكار المطلق، ففي تصريح لافت في أبريل 2004، أقر وزير الخارجية السوداني آنذاك بأن الحكومة ربما تكون قد تغاضت بعض الشيء عن الميليشيات، لكنه سارع لتبرير ذلك بالقول إن هذه الميليشيات تستهدف المتمردين، هذا الاعتراف الرسمي، على الرغم من محاولته التقليل من حجم الدعم، إلا أنه يؤكد بشكل قاطع أن الحكومة كانت ترى في الجنجويد حليفاً وشريكاً في حربها ضد التمرد، وكانت على علم تام بأنشطتهم وتعتبرها جزءاً من مجهودها الحربي (هيومن رايتس ووتش، 2004، ص 38).

رابعاً: التكتيكات العسكرية والعمليات الميدانية

لم تكن هجمات الجنجويد مجرد غارات عشوائية، بل كانت في معظمها عمليات منسقة بشكل دقيق مع الجيش السوداني، يكشف تحليل الحوادث الموثقة عن نمط مكرر: تبدأ العملية بقصف جوي تمهيدي من طائرات القوات المسلحة السودانية، يليه مباشرة هجوم بري كاسح من قبل قوات الجنجويد، هذا التنسيق بين الجو والأرض يثبت أن الجنجويد لم يكونوا مجرد قطاع طرق (هيومن رايتس ووتش، 2004، ص 7-8، 15).

بل كانوا جزءاً لا يتجزأ من آلة الحرب الحكومية، يمكن تفصيل هذا النمط الهجومي إلى ثلاث مراحل متتالية: المرحلة الأولى هي القصف التمهيدي الذي تنفذه القوات الجوية الحكومية باستخدام أسلحة ثقيلة لا يملكها الجنجويد، بهدف بث الرعب وتدمير البنية التحتية للقرية، المرحلة الثانية هي الاجتياح البري من قبل قوات الجنجويد الذين يصلون على ظهور الخيل والجمال وسيارات الدفع الرباعي، أما المرحلة الثالثة، فتتمثل في قيام القوات الحكومية بتوفير غطاء الانسحاب للجنجويد بعد إتمام مهمتهم التدميرية، مما يؤكد على التكامل العملي بين الطرفين، يقدم الهجوم على قرية سيلدي في 7 فبراير 2004 مثالاً نموذجياً على هذا التكتيك، حيث أفاد شهود عيان أن طائرتي أنتونوف حكوميتين قصفتا القرية أولاً، مما دفع النساء والأطفال إلى الفرار، وبعد القصف الجوي مباشرة، جاء الجنجويد والحكومة في هجوم بري مشترك لإكمال تدمير القرية وقتل من تبقى من سكانها، هذا التسلسل الدقيق للأحداث يوضح بجلاء أن الهجوم كان مخططاً له ومبنياً على تعاون وثيق بين القوات الجوية والبرية (هيومن رايتس ووتش، 2004، ص 7-8، 15).

على الرغم من أن القوات الحكومية كانت تشارك في الهجمات، إلا أن الجنجويد كانوا يشكلون القوة الضاربة الرئيسية على الأرض، كان عددهم يفوق عدد الجنود النظاميين في معظم الغارات، وكانوا يتمتعون بحرية حركة مطلقة، حيث لم تكن القوات الحكومية التي ترافقهم تكبح جماحهم أو تتدخل في انتهاكاتهم، كانوا، كما وصفهم أحد القادة المحليين، يأتون معاً، يقاتلون معاً، ويغادرون معاً، مما يدل على أنهم كانوا كياناً عملياً واحداً، كانت إحدى أهم المزايا التكتيكية للجنجويد هي معرفتهم العميقة بالأرض وقدرتهم على التحرك السريع في مجموعات صغيرة، مما مكّنهم من شن هجمات خائفة والانسحاب بسرعة، وهو أسلوب يتناسب تماماً مع تضاريس دارفور الواسعة، هذا الأسلوب، المقترن بالدفاع القبلي للسيطرة على الموارد، جعل هجماتهم أكثر وحشية وفعالية من هجمات الجيش النظامي، الذي كان يجد صعوبة في التعامل مع تكتيكات حرب العصابات التي يتبعها المتمرّدون، لم تكن الهجمات تستهدف مواقع المتمردين، بل أصبحت القرى المدنية هي الهدف الأساسي، ففي منطقة دار مساليت وحدها، وثقت هيومن رايتس ووتش مقتل أكثر من 770 مدنياً في 14 حادثة فقط بين سبتمبر 2003 وفبراير 2004، هذه الأرقام، ورغم كونها جزئية، تشير إلى نمط من القتل

الجماعي الذي استهدف المدنيين بشكل مباشر، حيث كان المهاجمون يطلقون النار على كل من يجدونه في طريقهم، بما في ذلك النساء والأطفال وكبار السن، إلى جانب القتل، كانت الهجمات تهدف إلى تدمير كافة مقومات الحياة لجعل عودة السكان مستحيلة، فقد تم حرق القرى بشكل منهجي، وتدمير مخازن الطعام ومصادر المياه، (هيومن رايتس ووتش، 2004، ص 7-8، 24، 37).

تمثل نهب المواشي الثروة الأساسية للمجتمعات الريفية، إن سرقة المواشي لم تكن مجرد غنيمة حرب، بل كانت جزءاً لا يتجزأ من سياسة التهجير القسري، حيث كان يُنظر إليها على أنها مكافأة للجنجويد على خدماتهم في تعريب المنطقة (غراميزي & توبيانا، 2012، ص 33، 38).

لم يكن الدعم الحكومي للجنجويد والمليشيات المتحالفة معها مجرد دعم سياسي، بل كان دعماً مادياً ملموساً تمثل في تزويدهم بترسانة أسلحة متطورة ومتنوعة، حولتهم من مجرد مجموعات قبلية مسلحة بأسلحة خفيفة إلى قوة شبه عسكرية قادرة على خوض معارك واسعة النطاق، على الرغم من أن بنادق الكلاشنكوف (AKM) كانت السلاح الأساسي للمقاتلين على الأرض، إلا أن القوة التدميرية الحقيقية للهجمات كانت تأتي من الأسلحة الثقيلة التي لا يمكن الحصول عليها إلا من مخازن الجيش، فقد تم تجهيز المليشيات بمجموعة متنوعة من الأسلحة شملت الرشاشات المتوسطة (PKM)، والرشاشات الثقيلة (دوشكا) عيار 12.7 ملم، والمدافع المضادة للطائرات عيار 14.5 ملم و 23 ملم التي كانت تُثبت عادة على مركبات لاند كروزر، بالإضافة إلى قاذفات الصواريخ (RPG-7) والبنادق عديمة الارتداد (B-10)، هذا التنوع في الأسلحة يوضح أن الدعم الحكومي كان يهدف إلى بناء قوة نارية هائلة قادرة على سحق أي مقاومة (غراميزي & توبيانا، 2012، ص 33، 38).

كان الدعم الجوي عنصراً حاسماً في استراتيجية الحكومة، حيث تم استخدام أسطول متنوع من الطائرات لتنفيذ الهجمات، شملت هذه الترسانة الجوية طائرات النقل أنتونوف (An-24 و An-26) التي تم تعديلها لإلقاء قنابل برمائية بدائية وشديدة التدمير، بالإضافة إلى طائرات هجوم أرضي متطورة من طراز سوخوي-25 (Su-25)، والمروحيات الهجومية مي-24 (Mi-24)، إن استخدام هذا المزيج من الطائرات، الذي يجمع بين تقنيات القصف البسيطة والهجمات الصاروخية الموجهة، يظهر أن القوات المسلحة السودانية كانت تستخدم كل ما في جعبتها لدعم العمليات البرية، لم يقتصر الدعم على الأسلحة والطائرات، بل شمل أيضاً المركبات المدرعة التي أعطت القوات الحكومية والمليشيات المتحالفة معها تفوقاً حاسماً في المعارك البرية، ففي الهجمات التي شُنت في شرق دارفور مطلع عام 2011، تم رصد استخدام دبابات من طراز BTR-80A، وهي ناقلات جند مدرعة مزودة بمدفع قوي عيار 30 ملم. إن إدخال هذه المركبات المدرعة في القتال يمثل تصعيداً خطيراً، ويؤكد أن الحكومة كانت تتقلل أحدث معداتها العسكرية إلى دارفور لدعم حلفائها المحليين، إن الملاحظة الأكثر دلالة هي سرعة وصول الأسلحة والذخائر الحديثة إلى ميدان المعركة (غراميزي & توبيانا، 2012، ص 39-40).

فقد وثقت التقارير الدولية وجود ذخيرة في دارفور لا يزيد تاريخ تصنيعها عن 12 شهراً، معظمها صيني الصنع، هذا التسليم في الوقت المناسب يثبت وجود سلسلة إمداد لوجستي فعالة وسريعة بين الحكومة السودانية ومورديها الدوليين من جهة، وبين مخازن الجيش في الخرطوم وجبهات القتال في دارفور من جهة أخرى، مما يضمن استمرار تدفق القوة النارية اللازمة للعمليات العسكرية (غراميزي، 2012، ص 39-40).

خامساً: محاولات دمج الجنجويد في تشكيلات شبه رسمية:

في مواجهة الإدانة الدولية، سعت الحكومة إلى احتواء الجنجويد وإضفاء الشرعية على عملياتهم عبر دمجهم في كيانات شبه رسمية، حيث تم استيعاب أعداد كبيرة من الميليشيات القبلية، التي كانت تشكل نواة الجنجويد، ضمن قوات الدفاع الشعبي (PDF) ودوريات حرس الحدود، هذا الدمج وفر غطاءً قانونياً لعملياتهم، وسمح للحكومة بالادعاء بأنها تسيطر على هذه القوات، بينما استمرت في الواقع بتنفيذ نفس المهام التدميرية (هيومن رايتس ووتش، 2004، ص 18).

على الرغم من هذا الدمج الاسمي، ظلت هذه القوات تعمل بشكل مستقل إلى حد كبير، محتفظة بولائها القبلية وقياداتها الخاصة، لقد كانت هذه الوحدات بمثابة كيانات موازية داخل المؤسسة العسكرية، تتلقى السلاح والرواتب من الدولة، لكنها لا تخضع بشكل كامل لسلسلة القيادة والسيطرة العسكرية التقليدية، مما سمح لها بالاستمرار في ارتكاب الانتهاكات بحصانة شبه كاملة، مع تردد بعض الجماعات العربية في مواصلة القتال نيابة عن الحكومة، ومع تغير ديناميكيات الصراع، اتجهت الحكومة إلى استراتيجية جديدة تمثلت في الاعتماد على قادة جدد وتشكيل ميليشيات أكثر تنظيمًا، هذا التوجه بلغ ذروته في عام 2013 مع التأسيس الرسمي لقوات الدعم السريع (RSF)، التي تم تشكيلها من فصائل الجنجويد الأكثر ولاءً وفعالية تحت القيادة الصاعدة لمحمد حمدان دقلو حميدتي (غراميزي & توبيانا، 2012، ص 11).

كانت المهام الموكلة لهذه القوة الجديدة تتجاوز حدود دارفور، حيث تم إرسالها للقتال في مناطق نزاع أخرى مثل جنوب كردفان والنيل الأزرق، والأهم من ذلك، أن تبعيتها لم تكن للقيادة العامة للجيش، بل كانت تتبع مباشرة لجهاز الأمن والمخابرات الوطني، ثم للرئاسة، مما منحها استقلالية هائلة وميزانية خاصة، وحولها من مجرد ميليشيا محلية إلى قوة أمنية موازية ذات طموحات وطنية، لم تكن المكافآت التي تحصل عليها الميليشيات تقتصر على الرواتب والأسلحة، بل شملت السيطرة على الموارد الاقتصادية في المناطق التي تهجر سكانها، فقد تحولت عمليات نهب المواشي إلى تجارة منظمة على نطاق واسع، حيث كانت الماشية المسروقة تُجمع في نقاط محددة ثم تُنقل إلى مذابح الحكومة لتُصدر إلى الخارج (هيومن رايتس ووتش، 2004، ص 26).

مما كان يدر أموالاً طائلة على قادة الميليشيات والدولة على حد سواء، هذه السيطرة على الموارد الاقتصادية، التي توسعت لاحقاً لتشمل مناجم الذهب وغيرها من الأنشطة التجارية، كانت العامل الحاسم الذي حول هذه الميليشيات من مجرد أداة عسكرية مؤقتة إلى إمبراطورية اقتصادية قوية، هذا النفوذ المالي سمح لها بتعزيز قدراتها العسكرية وتوسيع شبكتها وتجنيد المزيد من المقاتلين، مما جعلها قوة لا يمكن للدولة نفسها السيطرة عليها بسهولة في السنوات اللاحقة (هيومن رايتس ووتش، 2004، ص 26).

الخاتمة:

يتضح من خلال هذا البحث أن ميليشيات الجنجويد لم تكن مجرد ظاهرة أمنية طارئة، بل جاءت نتيجة تراكمات تاريخية واجتماعية وسياسية معقدة في إقليم دارفور، فقد أسهمت عوامل التهميش، والتدهور البيئي، والتنافس على الموارد، إلى جانب سياسات التسلح، في خلق بيئة مناسبة لظهور هذه المجموعات.

كما أظهر البحث أن توظيف الجنجويد ضمن الاستراتيجية العسكرية للحكومة مثل تحولاً نوعياً في طبيعة الصراع، حيث أدى إلى تصعيد مستوى العنف واتساع نطاقه، وتحويله إلى أزمة إنسانية واسعة.

ولم تقتصر آثار هذه الظاهرة على فترة النزاع، بل امتدت من خلال محاولات دمج هذه الميليشيات في مؤسسات

رسمية، مما ساهم في إعادة إنتاجها بأشكال جديدة، وهو ما يعكس تعقيد العلاقة بين الدولة والفاعلين المسلحين غير النظاميين.

وعليه، فإن فهم ظاهرة الجنجويد يقتضي النظر إليها في إطارها البنيوي الشامل، باعتبارها نتاجاً لتفاعل عوامل متعددة، وليس مجرد أداة عسكرية مؤقتة، وهو ما يبرز أهمية معالجة جذور الأزمة لضمان استقرار الإقليم مستقبلاً.

المصادر

أولاً: المصادر العربية

الأفندي، عبد الوهاب. (2009). *أزمة دارفور: نظرة في الجذور والحلول الممكنة* (ط. 1). أبو ظبي: مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية.

Al-Afendi, A. W. (2009). *The Darfur crisis: An examination of its roots and possible solutions* (1st ed.). Abu Dhabi: Emirates Center for Strategic Studies and Research.

الأهرام. (2004، 4 أغسطس). أزمة دارفور. تم الاسترجاع من

<http://www.ahram.org.eg/Archive/2004/8/4/FILE2.HTM>

Al-Ahram. (2004, August 4). The Darfur crisis. Retrieved from <http://www.ahram.org.eg/Archive/2004/8/4/FILE2.HTM>

أحمد، بيداء شهاب. (2025). أزمة دارفور وموقف الولايات المتحدة الأمريكية منها. (2001-2005) *مجلة الدراسات التربوية والعلمية*، 9(25).

Ahmed, B. S. (2025). The Darfur crisis and the position of the United States of America toward it (2001-2005). *Journal of Educational and Scientific Studies*, 9(25).

إبراهيم آل يوسف، نوال موسى. (2009). *الطبيعة السياسية والاجتماعية للمليشيات في العالم العربي: الجنجويد والبشمركة كحالتين للدراسة* [رسالة ماجستير]. كوبنهاغن، الدنمارك.

Ibrahim Al-Yousef, N. M. (2009). *The political and social nature of militias in the Arab world: The Janjaweed and the Peshmerga as case studies* [Master's thesis]. Copenhagen, Denmark.

الشلبي، عيسى أحمد. (2009). *التداعيات الدولية لأزمة دارفور السودانية 2003-2008م* [رسالة ماجستير]. جامعة مؤتة، الأردن.

Al-Shalabi, I. A. (2009). *The international repercussions of the Sudanese Darfur crisis, 2003-2008* [Master's thesis]. Mutah University, Jordan.

عبد الله، عبد الرحمن. (2002). *السودان: الوحدة أم التمزق* (الفتاح التجاني، مترجم). بيروت: شركة رياض الريس للكتب والنشر.

Abdullah, A. R. (2002). *Sudan: Unity or fragmentation* (Al-Fatih Al-Tijani, Trans.). Beirut: Riad El-Rayyes Books and Publishing.

عبد الله، ذاكر محي الدين. (2007، 1 أبريل). الجماعات المسلحة والسياسية في دارفور: دراسة في الخلفية التاريخية ومنطلقاتها الفكرية. *مجلة آداب الرفدين*، (60).

Abdullah, D. M. A. (2007, April 1). Armed and political groups in Darfur: A study of their historical background and ideological foundations. *Adab Al-Rafidain Journal*, (60).

عبد القوي، سامي صبري. (2007). مصر وأزمة دارفور بين الوساطة والحياد. *مجلة السياسة الدولية*، (168).

Abdel-Qawi, S. S. (2007). Egypt and the Darfur crisis between mediation and neutrality. *International Politics Journal*, (168).

عثمان، عبد النعيم ضيفي. (2008). *دارفور: التاريخ والصراع والمستقبل* (ط. 1). القاهرة: دار الرشاد.

Othman, A. A. D. (2008). *Darfur: History, conflict, and the future* (1st ed.). Cairo: Dar Al-Rashad.

مجموعة الأزمات الدولية. (2004، 25 مارس). *ثورة دارفور: أزمة السودان الجديدة* (تقرير أفريقيا رقم 76). نيروبي/بروكسل: مجموعة الأزمات الدولية.

International Crisis Group. (2004, March 25). *Darfur rising: Sudan's new crisis* (Africa Report No. 76). Nairobi/Brussels: International Crisis Group.

مسح الأسلحة الصغيرة. (2007، أبريل). *تقرير السودان: التقييم الأساسي للأمن الإنساني - عسكري السودان* (العدد 6). جنيف: مسح الأسلحة الصغيرة.

Small Arms Survey. (2007, April). *Sudan Issue Brief: Human Security Baseline Assessment - The militarization of Sudan* (No. 6). Geneva: Small Arms Survey.

موسى، عبده مختار. (2009). *دارفور: من أزمة دولة إلى صراع القوى العظمى* (ط. 1). الدوحة: مركز الجزيرة للدراسات؛ بيروت: الدار العربية للعلوم ناشرون.

Musa, A. M. (2009). *Darfur: From a state crisis to a great-power conflict* (1st ed.). Doha: Al Jazeera Centre for Studies; Beirut: Arab Scientific Publishers.

هيومن رايتس ووتش. (2004، مايو). *دارفور المدمرة: تطهير عرقي تركبه الحكومة وقوات الميليشيا في غرب السودان*، 16(6A).

Human Rights Watch. (2004, May). *Darfur destroyed: Ethnic cleansing by government and militia forces in Western Sudan*, 16(6A).

ثانياً: المصادر الأجنبية

Gramizzi, C., & Tubiana, J. (2012). Darfur enigma: Old players and new. Geneva: Small Arms Survey.

Human Rights Watch. (2004, May). Darfur destroyed: Ethnic cleansing by government and militia forces in Western Sudan, 16(6A).

International Commission of Inquiry on Darfur. (2005, January 25). Report to the United Nations Secretary-General on Darfur.

Wall, A., & Flint, J. (2006). Darfur: A new history of a long war. London: Zed Books.

عنوان البحث

فاعلية استخدام تطبيق الذكاء الاصطناعي (NotebookLM) في تنمية التحصيل الدراسي في مادة التكنولوجيا لدى طالبات الصف الثامن الأساسي في المدارس الحكومية في فلسطين

بدور عبد الرحيم بدر غانم^{1*}، دانا ناصر كمال غانم¹، رشا احمد خليل جزار¹، د. حسام توفيق محمد حرز الله²

¹ طالبة دكتوراه في برنامج التعلم والتعليم-جامعة النجاح الوطنية -فلسطين

² عضو هيئة تدريس غير متفرغ في برنامج الدكتوراه التعليم والتعلم في جامعة النجاح الوطنية

*بريد الكتروني الباحث المراسل: budoorghanim2025@gmail.com

HNSJ, 2026, 7(5); <https://doi.org/10.53796/hnsj75/57>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/75/57>

تاريخ النشر: 2026/05/01م

تاريخ القبول: 2026/04/22م

تاريخ الاستقبال: 2026/04/15م

المستخلص

هدفت الدراسة الى التعرف على فاعلية استخدام تطبيق (NotebookLM) في تنمية التحصيل الدراسي في مادة التكنولوجيا لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في المدارس الحكومية في فلسطين. استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، تكونت عينة الدراسة من (42) طالبة، وقد تم توزيع أفراد العينة إلى مجموعتين متكافئتين، مجموعة تجريبية مكونة من (21) طالبة دُرِّسوا باستخدام تطبيق (NotebookLM)، ومجموعة ضابطة مكونة من (21) طالبة، دُرِّسوا بالطريقة التقليدية المتبعة. وبعد انتهاء فترة التطبيق، تم إجراء التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي على المجموعتين، لقياس أثر استخدام التطبيق على تحصيل الطالبات، حيث أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطات درجات الطالبات في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية، مما يدل على فاعلية المعالجة التجريبية التي درست باستخدام تطبيق (NotebookLM). وأوصت الدراسة بعدة توصيات أهمها: تطبيق البرنامج المستخدم في تدريس مواد دراسية أخرى وتدريب المعلمين على استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الاصطناعي، المدارس الحكومية في فلسطين، (NotebookLM)

RESEARCH TITLE**The Effectiveness of Using the Artificial Intelligence Application (NotebookLM) in Developing Academic Achievement in Technology Subject among Eighth Grade Female Students in Government Schools in Palestine****Abstract**

The study aimed to identify the effectiveness of using the (NotebookLM) application in developing academic achievement in the technology subject among eighth-grade female students in government schools in Palestine. The study employed a quasi-experimental approach. The study sample consisted of (42) female students, who were divided into two equivalent groups: an experimental group comprising (21) female students who were taught using the (NotebookLM) application, and a control group comprising (21) female students who were taught using the traditional method. After the implementation period, a post-test of the academic achievement test was administered to both groups to measure the impact of using the application on students' achievement. The results showed a statistically significant difference between the mean scores of the students in the post-test in favor of the experimental group, indicating the effectiveness of the experimental treatment that was taught using the (NotebookLM) application. The study concluded with several recommendations, the most important of which are: applying the program used in teaching other subjects, and training teachers to use artificial intelligence applications in education.

Key Words: Artificial Intelligence, Government Schools in Palestine, (NotebookLM)

المقدمة

خلال السنوات الأخيرة، لقد أثر التطور السريع لتقنية الذكاء الاصطناعي على جوانب عديدة من المجتمع الحديث، بما في ذلك مجال التعليم حيث ازداد اعتماد قطاع التعليم على تقنيات الذكاء الاصطناعي، وحظيت تطبيقاته المختلفة في الفصول الدراسية باهتمام كبير من قبل التربويين والباحثين وصناع السياسات على حد سواء من أجل تحسين التجربة التعليمية الشاملة.

استطاع الذكاء الاصطناعي تغيير العديد من جوانب عمليات التدريس والتعلم، إذ تمكن من إنشاء بيئات تعليمية افتراضية وإنتاج محتوى ذكي وإنشاء خطط متخصصة لكل طالب، وسد الفجوات بين التعلم والتدريس، وبالتالي بات واحداً من أكثر الأدوات فعالية في هذا المجال (Merino-Campos, 2025).

فقد أكدت دراسة الشقصي والشقصي (2025) إلى أن تبني تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم يمكن أن يسهم بشكل إيجابي في تعزيز تفاعل الطلاب مع المادة الدراسية وتحسين نتائجهم، فضلاً عن زيادة رضا المعلمين وتعزيز كفاءتهم الذاتية. ومع ذلك توصي الدراسة بتبني استراتيجيات تضمن خصوصية بيانات المستخدمين ودعم البنية التحتية لتحقيق الاستفادة المثلى من هذه التطبيقات.

ومن الأمثلة على أحدث أدوات الذكاء الاصطناعية المستخدمة في التدريس هو برنامج (NotebookLM) من جوجل وهو مساعد بحثي وتدوين ملاحظات مدعوم بالذكاء الاصطناعي، حيث تكمن أهميته في تبسيط النصوص المعقدة وتعزيز التعلم المنظم الذاتي للمتعلم، وتخصيص تجربة التعلم وفقاً لقدرات المتعلم وتوفير بيئة تعلم آمنة تمنح الطلاب فرصة للاستفسار وطلب التوضيحات دون الشعور بالحرج من طرح أسئلة بسيطة مما يبني ثقتهم في أنفسهم ويحفزهم على المشاركة الفعالة لاحقاً (Alisoy, 2025).

مشكلة الدراسة

شهد العالم في العقود الأخيرة تطوراً تكنولوجياً متسارعاً أحدث تحولاً جذرياً في مختلف مجالات الحياة، ولا سيما في قطاع التعليم. حيث فتح آفاقاً واسعة لإعادة تصور بيئات التعلم وتكييفها بما يتناسب مع احتياجاته، حيث ظهرت العديد من الأدوات والتطبيقات التي تسهم في دعم عمليات التعلم وتحسين مخرجاته. ومن بين هذه الأدوات أداة (NotebookLM) التي طورتها شركة (Google)، والتي تتيح للمتعلمين التفاعل مع المحتوى التعليمي بشكل أفضل من خلال طرح الأسئلة التفاعلية، اجراء التلخيصات، وتنظيم الأفكار اعتماداً على مصادر متنوعة.

ورغم الانتشار المتزايد لأدوات الذكاء الاصطناعي في البيئات التعليمية، إلا أنه لايزال توظيفها في المدارس الفلسطينية محدوداً الى حد ما، كما تشير الملاحظات الميدانية إلى وجود ضعف نسبي في مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلبة في بعض المواد، نتيجة الاعتماد على الأساليب التقليدية في التدريس.

بالإضافة الى ندرة الدراسات التربوية العربية والأجنبية -حسب علم الباحثون- الذي تناولت فاعلية برنامج (NotebookLM) وتأثيرها على التحصيل الدراسي.

ومن هنا برزت الحاجة إلى التحقق من أثر استخدام أداة (NotebookLM) كبيئة تعليمية مساندة في تحسين مستوى التحصيل الدراسي، وقياس مدى فاعليتها مقارنة بالطريقة الاعتيادية في التدريس، وقد نبغ إحساس الباحثون بمشكلة الدراسة من خلال عملهم في مجال تعليم التكنولوجيا ومقررات دراسية أخرى.

وتتلخص مشكلة البحث بالسؤال الرئيس التالي:

"ما فاعلية استخدام تطبيق الذكاء الاصطناعي (NotebookLM) في تنمية التحصيل الدراسي في مادة التكنولوجيا لدى طالبات الصف الثامن الأساسي في المدارس الحكومية في فلسطين"

ويتفرع عنه السؤال التالي:

هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة الصف الثامن الأساسي في المدارس الحكومية في فلسطين في الاختبار البعدي للتحصيل في مادة التكنولوجيا بين المجموعة التجريبية (استخدام تطبيق (NotebookLM) المدعوم بالذكاء الاصطناعي) والمجموعة الضابطة (الطريقة الاعتيادية).

فرضيات الدراسة

تسعى هذه الدراسة إلى فحص الفرضية التالية:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطي درجات طلبة الصف الثامن الأساسي في المدارس الحكومية في فلسطين في الاختبار البعدي للتحصيل في مادة التكنولوجيا بين المجموعة التجريبية (استخدام تطبيق (NotebookLM) المدعوم بالذكاء الاصطناعي) والمجموعة الضابطة (الطريقة الاعتيادية).

أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى:

1. التعرف الى فاعلية استخدام برنامج (NotebookLM) في تنمية التحصيل الدراسي في مادة التكنولوجيا لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في المدارس الحكومية في فلسطين.
2. التعرف إلى أثر استخدام تطبيق (NotebookLM) المدعوم بالذكاء الاصطناعي في التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في المدارس الحكومية في فلسطين، وذلك من خلال مقارنة متوسطي درجاتهم في الاختبار البعدي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.

أهمية الدراسة

الأهمية النظرية:

يمثل هذا البحث إضافة نوعية للمكتبة التربوية، حيث يوفر إطاراً نظرياً مُعمقاً يركز على العلاقة بين استخدام برنامج (NotebookLM) في تنمية التحصيل الدراسي لدى طلبة المدارس. تتجلى أهميته في أنه يرسخ الحاجة إلى تطبيق برامج وأدوات الذكاء الاصطناعي في التعليم، ويسد في الوقت ذاته فجوة بحثية واضحة في الدراسات المحلية التي تناولت ندرة توظيف هذا البرنامج في التعليم كونه حديث النشأة، ليصبح بذلك مرجعاً داعماً للقائمين على تطوير المناهج من الناحية النظرية.

الأهمية التطبيقية:

تتبع الأهمية التطبيقية لهذا البحث من تأثيره المباشر على الميدان التعليمي، حيث يفيد البحث المعلمين بشكل رئيسي من خلال تزويدهم بأسلوب تدريس جديد وفعال يعتمد على استخدام برنامج (NotebookLM) في التدريس، مما يمكنهم من تخطيط أنشطة دراسية مبتكرة وتصميم أنماطهم الخاصة لتسهيل تقديم المادة العلمية. وينعكس هذا التطبيق مباشرة على

الطلاب من خلال تحقيق تحسين في مستواهم التحصيلي في مادة التكنولوجيا، والمساعدة في تسهيل فهم المنهاج الدراسي، بالإضافة إلى تكوين اتجاهات إيجابية لديهم نحو المادة. وكل ذلك يضمن توافق المناهج مع التقنيات التعليمية المعاصرة.

مصطلحات الدراسة

تطبيق (NotebookLM): هو تطبيق ويب وتطبيق جوال من جوجل يستخدم الذكاء الاصطناعي للمساعدة على فهم وتنظيم المستندات و يمكن المستخدم تحميل مواده الخاصة، مثل ملفات PDF أو مستندات جوجل أو الروابط أو الملفات الصوتية، ويمكنه الإجابة على الأسئلة وتلخيص المحتوى وإنشاء أدلة دراسية أو ملفات بودكاست. (Google,2025)

التعريف اصطلاحاً: الأداة الرقمية التي سيتم توظيفها مع طالبات الصف الثامن الأساسي في مادة التكنولوجيا، من خلال تحميل محتوى الوحدة الدراسية المحددة داخل البرنامج، واستخدام خصائصه في تلخيص الدروس، وتوليد أسئلة تدريبية، وشرح المفاهيم، والإجابة عن استفسارات الطالبات، وذلك خلال مدة زمنية محددة، بهدف قياس أثر استخدامه في تنمية التحصيل الدراسي مقارنة بالطريقة التقليدية.

مبحث التكنولوجيا: هو كتاب واحد يتكون من جزئين، يدرسه الطلبة على مدار السنة الدراسية، ويعتبر كتاب التكنولوجيا من الكتب الاجبارية والواجب دراستها من قبل طلبة الثانوية العامة بجميع فروعها، والتي اقرت ضمن المنهاج الفلسطيني (Al-Hinnawi,2025).

التحصيل الدراسي: ما يحققه المتعلم من الأهداف الأكاديمية بعد دراسته لموضوع معين ضمن المناهج التعليمية (الخليفة،2007).

يعرف اجرائياً: الدرجة التي يحصل عليها الطالب على اختبار التحصيل المعد لهذه الدراسة من قبل الباحثين.

الصف الثامن الأساسي: المراحل الدراسية ضمن نظام التعليم الفلسطيني العام، ويُصنف كجزء من مرحلة التعليم الأساسي العليا. يضم الطلاب الذين تتراوح أعمارهم عادةً بين 13 و14 عاماً، ويُعتبر سنة انتقالية هامة تهيئ الطالب للمرحلة الثانوية.

حدود الدراسة

يتم تعميم نتائج الدراسة الحالية في ضوء الحدود الآتية:

- **الحدود الزمانية:** أجريت هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2025 - 2026 م).
- **الحدود المكانية:** تم تطبيق هذه الدراسة في مدرسة بنات نزلة عيسى الثانوية ومدرسة بنات باقة الشرقية الثانوية في محافظة طولكرم في فلسطين.
- **الحدود البشرية:** تم تطبيق هذه الدراسة على طالبات الصف الثامن الأساسي.

الاطار النظري :

الذكاء الاصطناعي وأهميته في التعليم:

شهدت السنوات الأخيرة تطورات تكنولوجية متسارعة ويعد الذكاء الاصطناعي أبرزها خاصة في مجال التعليم فالانفجار المعرفي الهائل يحتاج لأدوات وتقنيات تنظمها وتوظفها لخدمة الأفراد، ولأن قطاع التعليم يعتبر مجالاً حيوياً ينبغي ان يستفيد من هذه التطورات.

حيث يعرف الذكاء الاصطناعي هو علم حديث نسبياً من علوم الحاسب يهدف الى استحداث أنظمة الحاسوب الذكي التي تحاكي أسلوب الذكاء الإنساني نفسه لتتمكن الأنظمة من أداء المهام بدلا من الانسان ومحاكاة وظائفه من حيث التعلم والفهم وتقدم تلك الأنظمة لمستخدميها خدمات مختلفة من التعليم والتفاعل والإرشاد وغير ذلك (الغامدي، 2024).

مجالات استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في التعليم المدرسي

عرضت دراسة كرزون (2025) مجالات دمج تقنيات الذكاء الاصطناعي في التعلم والتعليم المدرسي، ويمكن حصرها في أربعة مجالات رئيسية:

أولاً: مجال عرض المحتوى التعليمي

تساهم التقنيات الذكية في إثراء المحتوى التعليمي من خلال:

- إضفاء التشويق على المواد التعليمية باستخدام الوسائط المتعددة، والمحاكاة، والعروض التفاعلية، والفيديوهات
- تخصيص المحتوى ليناسب احتياجات الطلبة الفردية وتفضيلاتهم
- تبسيط المحتوى وجعله سهلاً وفي متناول الجميع، وتوفير مصادر تعليمية متنوعة كالمحاضرات والكتب الإلكترونية

ثانياً: مجال طرق التدريس

توفر التقنيات الذكية طرق تدريس مبتكرة من خلال:

- إيجاد بيئة تفاعلية في التعلم عن بعد، مع ردود فعل سريعة
- استبدال الطرق التقليدية بطرق تفاعلية تستخدم تقنيات المحاكاة
- تقديم طرق تعلم جاذبة مثل التعلم باللعب، والواقع الافتراضي
- توفير طرق تعلم مخصصة مثل إنشاء مسارات تعليمية فردية للطلبة بناءً على احتياجاتهم

ثالثاً: مجال التقييم

تحقق التقنيات الذكية نقلة نوعية في التقييم من خلال:

- توفير الوقت والجهد على المعلمين في التصحيح والرصد
- تحقيق الدقة والموضوعية في الدرجات والتقييم
- تسهيل عملية التقييم عبر أنظمة التصحيح الآلي للاختبارات والواجبات
- تشخيص الطلبة وتحديد نقاط القوة والضعف لديهم، وتوجيه كل طالب حسب مستواه

رابعاً: مجال التواصل

تعزز التقنيات الذكية طرق الاتصال والتواصل من خلال:

- تسهيل الرد والمتابعة بين المعلم والطلبة
- التوجيه الشخصي لكل طالب

- تقديم منصات تعليم ذكية للتعليم عن بعد
- إنتاج مواد تعليمية تفاعلية قادرة على التفاعل مع الطلبة
- تسهيل تعليم ذوي القدرات المختلف

تطبيقات الذكاء الاصطناعي:

وتعد اسهامات الذكاء الاصطناعي في مجال التعليم بالغة الأهمية فهو مجال يتكون من التقاء علوم تكنولوجيا المعلومات وعلوم الذكاء الاصطناعي حيث يهدف الى تعميق فهم المعلمين والمتعلمين لكيفية التعلم، فقد أصبح الذكاء الاصطناعي أداة فاعلة تسهم في تطوير أنماط التعليم، وتحسين جودة الممارسات التعليمية، وتعزيز الابتكار في البيئات المدرسية والجامعية، من خلال توظيف الخوارزميات الذكية، فاستخدام الذكاء الاصطناعي في المناهج التعليمية يعزز القدرة على تلبية احتياجات الطلاب بشكل أكثر دقة وفاعلية حيث يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، بالإضافة الى تحليل البيانات وقياسها من خلال مؤشرات الأداء والوصول الى البيانات التي تعكس الأداء الفعلي للمؤسسات التعليمية بشكل دقيق وواقعي. (الكنعان، 2021)

وقد عرف الشايع والمطيري (2025) تطبيقات الذكاء الاصطناعي بأنه برمجيات تساعد في انجاز الاعمال تتطلب ذكاء تفكر وتستنتج وتتخذ قرارات مفيدة وتحاكي العقل البشري من خلال عرض سلوك مماثل لذكاء الانسان وطريقة عمله مثل: قدرته على التفكير والاكتشاف من التجارب السابقة.

ومن الأمثلة على تطبيقات مدعومة بالذكاء الاصطناعي تطبيق NotebookLM وقد استخدمه الباحثون لدراسة أثر استخدامه على التحصيل الدراسي لطلبة الصف الثامن في مدارس محافظة طولكرم.

تطبيق (NotebookLM):

يشهد مجال التعليم تطورًا متسارعًا نتيجة توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي، التي أسهمت في تحسين جودة التعلم وجعله أكثر تفاعلية ومرونة. ويُعد برنامج (NotebookLM) أحد أبرز الأدوات الحديثة التي طورتها Google، حيث يعتمد على تحليل المحتوى المقدم من المستخدم لتوليد ملخصات ذكية، وأسئلة، ومواد تعليمية داعمة تعزز الفهم العميق. كما يوفر بيئة تعلم قائمة على التفاعل، مما يسهم في تنمية مهارات التفكير وتحسين التحصيل الدراسي لدى الطلبة (Google, 2025).

تعريف تطبيق (NotebookLM):

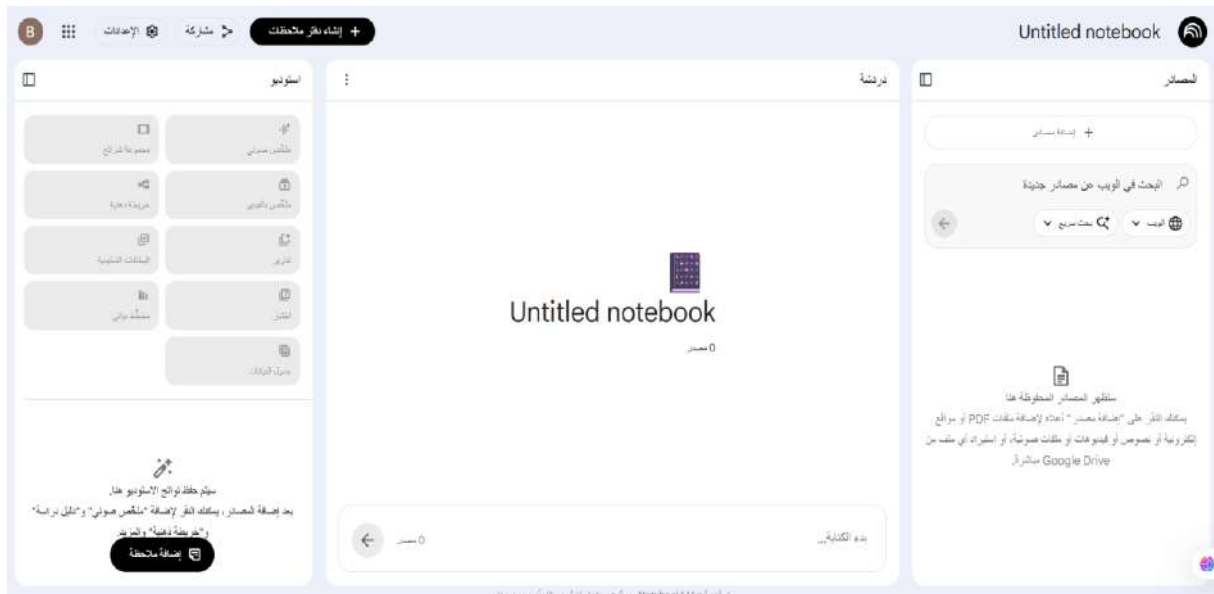
(NotebookLM) هي أداة بحثية من جوجل تعتمد على الذكاء الاصطناعي، أُطلقت عام 2023 مصممة لتحليل مجموعات كبيرة من المعلومات، وتدعم تنسيقات متنوعة تشمل ملفات PDF، وروابط المواقع الإلكترونية، وحتى فيديوهات يوتيوب. تستخدم هذه الأداة نموذج الذكاء الاصطناعي (Gemini) من جوجل. بالمقارنة مع أدوات البحث الأخرى، تتميز (NotebookLM) بباقة مجانية سخية: تتيح لك 100 دفتر ملاحظات، يحتوي كل منها على ما يصل إلى 50 مصدرًا (بحد أقصى 500 ألف كلمة لكل مصدر)، وحدود يومية لـ 50 استفسارًا في المحادثة، و3 ملفات صوتية. أما الباقة المدفوعة فتتيح لك استخدام ما يصل إلى 300 مصدر لكل دفتر ملاحظات (shabanov, 2025).

مكونات برنامج (NotebookLM):

وتنقسم واجهة تطبيق الحاسب إلى 3 أجزاء كما هو مبين بالشكل (1)، الأول هو جزء المصادر التي قمت بتزويد الأداة

بها، ثم جزء للردشة المباشرة مع الأداة والسؤال عن المصادر، والجزء الأخير وتطلق عليه الأداة "استوديو" الذي يقدم مزايا الأداة بشكل مكثف ويتيح لك الوصول إلى كافة خباياها.

الشكل (1) واجهة تطبيق (NotebookLM)



أكدت دراسة إسماعيل (2025) على أهم الأدوات المستخدمة في (NotebookLM):

• توليد المقاطع الصوتية

تقدم الأداة مجموعة متنوعة من المزايا، ولكن تعد ميزة توليد المقاطع الصوتية لمعاينة وتلخيص المصادر هي الأهم فيها، كونها تتيح لك تلخيص المصادر وبناء مقطع صوتي متكامل يشرح لك المصدر كأن شخصا ما قام بتسجيله. تتيح لك ميزة توليد المقاطع الصوتية لمعاينة وتلخيص المصادر وتلخيص المصادر وبناء مقطع صوتي متكامل يشرح لك المصدر كأن شخصا ما قام بتسجيله.

• توليد الخرائط الذهنية

يعتمد الملايين عالمياً على أسلوب الخرائط الذهنية في الدراسة وفهم الأمور المعقدة، وبينما كان بناء هذه الخرائط الذهنية يستغرق وقتاً طويلاً، فإن أداة (NotebookLM) قادرة على توليدها في ثوان معدودة.

• توليد بطاقات تعليمية البطاقات التعليمية

يمكنك إنشاء بطاقات تعليمية فوراً من مستنداتك، مع تضمين تفسيرات لإتقان التعريفات والمفاهيم الرئيسية.

• الاختبارات

يمكنك إنشاء اختبارات مخصصة من مصادرك، مع شرح مفصل للإجابات غير الصحيحة.

• التقارير المقترحة من الذكاء الاصطناعي

يمكنك إنشاء مستندات متنوعة عالية الجودة، مثل منشورات المدونات أو المقالات النقدية، مع الحصول على اقتراحات متغيرة وتنسيقات مخصصة استناداً إلى المصادر.

• توليد عروض تقديمية

يساعدك في تصميم عروض تقديمية بطريقة احترافية بناءً على المصادر التي تزودها للتطبيق.

• أسئلة وأجوبة

عمل جلسة "أسئلة وأجوبة" في "محادثة" باستخدام معلومات المقالة في مصادرك.

• دليل التعلم

يمكنك التفاعل مع مدرس شخصي يستند إلى الذكاء الاصطناعي وي طرح أسئلة استقصائية ويعدل التفسيرات بما يتناسب مع أسلوبك في التعلم (google,2025).

الدراسات السابقة:

بعد اطلاع الباحثون على عدد من الدراسات السابقة المتصلة بموضوع الدراسة، التي طبقت في بيئات تربوية عربية وأجنبية، متصلة بالذكاء الاصطناعي، مرتبة من الأحدث إلى الأقدم. وذلك على النحو التالي:

دراسة الشقصي و الشقصي (2025) التي هدفت الى اكتشاف تأثير استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم على الطلاب وتحصيلهم الدراسي ورضاهم على العملية التعليمية بالإضافة الى رضا المعلمين وكفاءتهم الذاتية في التدريس. تم تطبيق المنهج شبه التجريبي لتحليل الفروق بين المجموعات حيث تم استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية للمجموعة التجريبية بينما اعتمدت المجموعة الضابطة على الطرق التقليدية. وشملت عينة الدراسة (600 طالب) من طلاب الصف العاشر و 16 معلم من محافظة جنوب الباطنة في سلطنة عمان تم توزيعهم على 300 طالب و 8 معلمين في كل مجموعة. أظهرت النتائج فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في التحصيل الدراسي، والرضا عن العملية التعليمية، بالإضافة الى رضا المعلمين وكفاءتهم الذاتية في التدريس. سجلت المجموعة التجريبية مستوى تفاعل الطلاب مع المادة الدراسية أعلى بنسبة كبيرة (حجم الأثر = 0.75) مقارنة بالمجموعة الضابطة، وتحسنا في التحصيل الدراسي بمعدل 15% عن المجموعة الضابطة (حجم الأثر = 0.80). كذلك أظهرت النتائج ان مستوى الرضا عن التجربة التعليمية أعلى بين طلاب المجموعة التجريبية بنسبة 25% (حجم الأثر = 0.80)، وبين المعلمين بنسبة 20% (حجم الأثر = 0.60). وظهرت النتيجة أيضا ان المعلمين الذين استخدموا الذكاء الاصطناعي سجلوا مستويات أعلى من الكفاءة الذاتية مقارنة بأقرانهم في المجموعة الضابطة (حجم الأثر = 0.65). أي أن تبني تطبيقات الذكاء الاصطناعي تسهم في تعزيز تفاعل الطلاب مع المادة الدراسية وتحسين نتائجهم.

كما هدفت دراسة الحجا حجة (2025) الى التعرف على دور التكنولوجيا والذكاء الاصطناعي في التعليم الابتكار من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم. استخدمت الدراسة المنهج الكمي واداة الاستبانة لجمع البيانات. تكونت عينة الدراسة من (250) معلماً ومعلمة، تم اختيارهم بطريقة العينة المتاحة، أظهرت النتائج أن دور التكنولوجيا والذكاء الاصطناعي في التعليم والابتكار كان بدرجة كبيرة وان تعزيز تجربة المعلمين في دمج التكنولوجيا والذكاء الاصطناعي في المناهج التعليمية جاء بدرجة كبيرة، وأن التحديات التي يواجهها المعلمون في هذا المجال جاءت بدرجة كبيرة. وأن توجيه وتدريب المعلمين في هذا المجال جاء بدرجة كبيرة.

ودراسة الطهريوي (2025) التي هدفت إلى استكشاف دور الذكاء الاصطناعي في تحسين العملية التعليمية حيث يسلط الضوء على القدرات الهائلة للذكاء الاصطناعي في تطوير عمليات التقييم وتوفير بيانات تعلم مرنة. ومع ذلك، يشير البحث إلى وجود تحديات يجب التغلب عليها، مثل الفجوة الرقمية وأمن البيانات. قدم البحث تعريفات مفصلة لمفاهيم أساسية مثل الذكاء الاصطناعي والتعليم وتكنولوجيا التعليم، كما يستعرض تاريخ تطور الذكاء الاصطناعي وأهميته في مختلف المجالات. كما يحدد البحث مجموعة من الأسئلة الفرعية التي تهدف إلى تعميق الفهم لدور الذكاء الاصطناعي

في التعليم، مثل: المهارات التي يجب أن يتمتع بها المعلم للتعامل مع تقنيات الذكاء الاصطناعي وكيفية دمج الذكاء الاصطناعي في المناهج الدراسية، وكيفية ضمان الوصول العادل للذكاء الاصطناعي في التعليم .

ودراسة دونغ وآخرون (2025) هدفت إلى فحص أثر استخدام الذكاء الاصطناعي على التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة من خلال إجراء تحليل بعدي (Meta-analysis) وقد اعتمدت الدراسة على تجميع وتحليل نتائج عدد من الدراسات السابقة ذات الصلة. وأظهرت النتائج وجود أثر إيجابي دال إحصائياً لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين التحصيل الأكاديمي، حيث أسهمت هذه التطبيقات في تعزيز تعلم الطلبة ورفع مستوى أدائهم الدراسي. كما أشارت النتائج إلى أن فاعلية الذكاء الاصطناعي قد تختلف باختلاف نوع التطبيق والسياق التعليمي المستخدم. وأوصت الدراسة بضرورة التوسع في توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية، مع مراعاة تصميم بيئات تعليمية مناسبة تعزز من فاعليتها.

وكذلك دراسة نأين (Naayine , 2025) التي هدفت إلى مراجعة تحليلية تقوم على تحليل الأدبيات والتطبيقات القائمة على تقنيات الذكاء الاصطناعي في التعليم. هذه الورقة البحثية هدف إلى تبين كيف تُحوّل التقنيات المدعومة بالذكاء الاصطناعي الممارسات التعليمية الحديثة من خلال التعلم التكيفي، والتغذية الراجعة الفورية، وتصميم المناهج الدراسية القائم على البيانات والمُعزز بتحليلات التعلم. ومن خلال تحليل منصات متنوعة مدعومة بالذكاء الاصطناعي، تستكشف هذه الدراسة دورها في تعزيز تفاعل الطلاب، وتحسين إمكانية الوصول للمعلومات، ورفع كفاءة المعلمين. تناولت أيضاً الدراسة الاعتبارات الأخلاقية المحيطة بتبني الذكاء الاصطناعي، بما في ذلك خصوصية البيانات، والتحيز الخوارزمي، وضرورة الإشراف البشري. وبينما يُتيح الذكاء الاصطناعي فرصاً غير مسبوقة للتعليم المُخصص، فإن تنفيذه الناجح يتطلب دمجاً مسؤولاً ومدروساً لضمان العدالة والشمولية وتحقيق نتائج تعليمية فعالة على المدى الطويل.

كما أجرى العتيبي والقحطاني (2024) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين العملية التعليمية في المدارس الثانوية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين. استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، واستخدما أداة الاستبانة لجمع المعلومات من عينة تتكون من (312) معلماً ومعلمة. أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة لها وجود درجة متوسطة إلى مرتفعة لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي ومساهمة الذكاء الاصطناعي في تحسين التخطيط للتدريس والتقييم.

كما بينت دراسة تشاو و تشونغ (Cheung & Zhao, 2024) التي أجرت تحليلاً لأكثر من 50 تطبيقاً في مؤسسات التعليم العالي، إلى أن استخدام هذه التطبيقات أدى إلى تحسن ملحوظ في نسبة احتفاظ الطالب بالمعلومات بمعدل يتراوح بين 15-20% مقارنة بالأساليب التقليدية.

وهدف دراسة جونسون وآخرون (Johnson et al., 2024) التعرف إلى فاعلية منصة (Knewton) التكيفية في تدريس الرياضيات لطالب المرحلة الثانوية، حيث لوحظ تحسناً في الأداء الأكاديمي للطلاب بمقدار 0.73 من حجم الأثر ، كما سجلوا استجابات إيجابية من المعلمين حول سهولة استخدام المنصة وقدرتها على تقديم تقارير دقيقة حول تقدم الطلاب.

وفي ورقة بحثية أجراها الدليمي والعميري (2024) هدفت إلى التعرف على أثر استخدام الذكاء الاصطناعي في التحصيل الدراسي وتنمية الاتجاه نحو الموضوعات التاريخية لدى طالبات المرحلة المتوسطة. اعتمد الباحثان المنهج التجريبي، من خلال توظيف الأساليب الإحصائية المناسبة لتطبيق إجراءات الدراسة، حيث تم تقسيم العينة إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة. تكونت عينة الدراسة من (234) طالبة من الصفين الأول والثاني المتوسط، موزعات على ثلاث

شعب (أ، ب، ج)، بواقع (39) طالبة في كل شعبة. وباستخدام أسلوب السحب العشوائي، تم اختيار الشعبة (أ) لتمثل المجموعة التجريبية للصفين، في حين مثلت الشعبة (ب) المجموعة الضابطة. وبلغ العدد الكلي لعينة الدراسة في المرحلتين (78) طالبة. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء الطالبات في الاختبارين القبلي والبعدي؛ حيث بلغ مستوى الدلالة في الصف الأول المتوسط (0.027)، وفي الصف الثاني المتوسط (0.028)، وهي قيم أقل من مستوى الدلالة المعتمد (0.05)، مما يدل على وجود أثر معنوي لاستخدام الذكاء الاصطناعي وبناءً على ذلك، يمكن القول إن هناك فاعلية لاستخدام الذكاء الاصطناعي في تنمية الاتجاه نحو الموضوعات التاريخية لدى طالبات المرحلة المتوسطة (الأول والثاني).

وتناولت دراسة هولمز وبوكنغهام (Buckingham & Holmes, 2023) الأشكال المتنوعة لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في القطاع التعليمي، حيث أشارت إلى أن هذه التطبيقات يمكن تصنيفها ضمن ثلاث فئات رئيسية: أنظمة التعلم التكيفي، وأنظمة التقييم الآلي، وأنظمة الدعم التربوي. وخلصت الدراسة إلى أن هذه التطبيقات تساهم للاحتياجات الفردية للطالب، مما يعزز من فاعلية العملية التعليمية. في تخصيص تجربة التعلم.

التعليق على الدراسات السابقة: واتفقت الدراسة من حيث المنهجية مع دراسة الشقصي والشقصي (2025) ودراسة الدليمي والعميري (2024) من حيث استخدام المنهج شبه التجريبي وتم استخدام الاختبارات كأداة لجمع المعلومات، واختلفت مع دراسة الحجاجبة (2025) ودراسة العتيبي والقحطاني (2024) حيث استخدمتا المنهج الوصفي واستخدما الاستبانة كأداة لجمع المعلومات. واتفقت الدراسة مع الدراسات السابقة المذكورة أعلاه على أهمية فحص أثر استخدام الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته على التحصيل والتقييم الأكاديمي للطلاب وتعزيز ورفع مستوى أدائهم. واختلفت مع دراسة جونسون وآخرون (2024) بنوع التطبيق المستخدم حيث قامت الدراسة بدراسة فاعلية منصة (Knewton). وتميزت الدراسة بموضوع البحث أنها الأولى عربياً وفلسطينياً حسب علم الباحثون _ التي تتناول أثر استخدام تطبيق (NotebookLm) في التحصيل الأكاديمي لطلبة المدارس.

منهجية الدراسة

منهج الدراسة

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج شبه التجريبي، لملاءمته لطبيعة الدراسة وأهدافها، حيث يهدف هذا المنهج إلى الكشف عن أثر متغير مستقل في متغير تابع من خلال المقارنة بين مجموعتين. وقد تم استخدام تصميم المجموعتين (التجريبية والضابطة) مع التطبيقين القبلي والبعدي.

تمثل المتغير المستقل في استخدام تطبيق (NotebookLM)، في حين تمثل المتغير التابع في تحصيل الطلبة لصف الثامن في مادة التكنولوجيا. وقد أُجري تطبيق قبلي للاختبار التحصيلي على المجموعتين للتأكد من تكافؤهما قبل تنفيذ التجربة، ثم دُرست المجموعة التجريبية باستخدام تطبيق (NotebookLM)، بينما دُرست المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية المتبعة. وبعد انتهاء فترة التطبيق، تم إجراء التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي على المجموعتين، وذلك لقياس أثر استخدام (NotebookLM) على تحصيل طلبة الصف الثامن في مادة التكنولوجيا.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكوّن مجتمع الدراسة من طلبة الصف الثامن الأساسي في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم في فلسطين، للفصل الثاني من العام الدراسي (2025/2026م) والبالغ عددهم (3606) طالباً وطالبة.

أما عينة الدراسة فقد تكونت من (42) طالبة من طالبات الصف الثامن، تم اختيارهم بطريقة قصدية، نظراً لسهولة الوصول إليهم وتوافر الظروف المناسبة لتطبيق الدراسة. وقد تم توزيع أفراد العينة إلى مجموعتين على النحو الآتي: مجموعة تجريبية مكونة من (21) طالبة درّسوا باستخدام تطبيق (NotebookLM)، ومجموعة ضابطة مكونة من (21) طالبة، درّسوا بالطريقة التقليدية المتبعة.

أداة الدراسة

استخدمت الدراسة الاختبار التحصيلي كأداة رئيسة لجمع البيانات، وذلك لقياس مدى تحصيل طلبة الصف الثامن الأساسي في مادة التكنولوجيا. وقد تم إعداد الاختبار خصيصاً لأغراض هذه الدراسة، حيث تألف من (30) سؤال راعي مستوى الطلبة وخصائصهم العمرية، إضافة إلى ارتباطه بالأهداف التعليمية للمادة.

صدق الاختبار التحصيلي وثباته

تم التحقق من صدق الاختبار التحصيلي ظاهرياً، من خلال عرضه خمسة من المتخصصين في مجال التكنولوجيا والتربية، حيث طُلب منهم إعطاء آرائهم وملاحظاتهم ومقترحاتهم حول مدى وضوح فقرات الاختبار ومدى مراعاة السهولة والصعوبة في فقرات الاختبار، وكذلك مدى مناسبة موضوع فقرات الاختبار، وسلامة الفقرات لغوياً، وقد تم الأخذ بملاحظات المحكمين وتوصياتهم، والتي كان من ضمنها إعادة صياغة بعض فقرات الاختبار حتى تحقق إخراج الاختبار بصورته النهائية الذي تكون من (30) فقرة اختيار من متعدد.

كما تم تطبيق اختبار التحصيل بصورته الأولية على عينة استطلاعية مكونة من (40) طالبة من طالبات الصف الثامن الأساسي من خارج عينة الدراسة، للتأكد من مدى ملائمة الاختبار لعينة الدراسة، ولإستبدال الفقرات شديدة الصعوبة والسهولة ووضع فقرات مناسبة مكانها. حيث تم حساب معدل وقت انتهاء كل الطالبات في العينة الاستطلاعية من الإجابة على فقرات الاختبار، وبلغ متوسط حساب الزمن المستغرق في الإجابة على الاختبار البعدي (30) دقيقة، كما تم تحليل فقرات الاختبار البعدي المطبق على العينة الاستطلاعية وحساب معاملات الصعوبة والتمييز لجميع فقرات الاختبار البعدي، وقد تراوحت معاملات الصعوبة لفقرات الاختبار ما بين 0.30 و 0.80 ، كما تراوحت معاملات التمييز ما بين 0.27 و 0.91 وهي قيم مقبولة تربوياً (حسن، 2020).

وتم كذلك حساب معامل الثبات لاختبار التحصيل المطبق على العينة الاستطلاعية من خلال استخدام معادلة كرونباخ ألفا، وبلغت قيمة معامل الثبات لفقرات الاختبار (0.88) وهي قيمة مقبولة تربوياً لتحقيق أغراض الدراسة (حسن، 2020).

متغيرات الدراسة

تكونت الدراسة من المتغيرات الآتية:

1) المتغيرات المستقلة

- طريقة التدريس الاعتيادية: إذ تم تدريس المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية.
- طريقة التدريس باستخدام (NotebookLM): إذ تم تدريس المجموعة التجريبية باستخدام (NotebookLM).

2) المتغيرات التابعة

- تحصيل طالبات الصف الثامن الأساسي في مادة التكنولوجيا في المدارس الحكومية في فلسطين.

تصميم الدراسة

استخدم الباحثون التصميم الإحصائي الآتي:

$$EG: O_1 \times O_2$$

$$CG: O_1 \times O_2$$

وتشير الرموز في تصميم الدراسة إلى ما يلي: إضافة اسم الجدول

EG	المجموعة التجريبية
CG	المجموعة الضابطة
O ₁	الاختبار القبلي
O ₂	اختبار التحصيل البعدي
X	المعالجة التجريبية (التدريس باستخدام (NotebookLM))
X.	التدريس بالطريقة الاعتيادية

إجراءات الدراسة

تم تطبيق الدراسة وفق الخطوات الآتية:

- تطبيق الاختبار التحصيلي قبلياً على كل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، بهدف التأكد من تكافؤ المجموعتين قبل تنفيذ التجربة.
- تدريس المجموعة التجريبية باستخدام تطبيق (NotebookLM)، في حين تم تدريس المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية.
- تطبيق الاختبار التحصيلي بعدياً على المجموعتين لقياس أثر المتغير المستقل (تطبيق (NotebookLM)).
- تم تحليل النتائج إحصائياً لاستخلاص الفروق بين متوسطات أداء المجموعتين.

المعالجات الإحصائية:

لتحليل نتائج الدراسة تم استخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، إذ تم:

- حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لوصف تحصيل المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي، الاختبار البعدي.
- استخدام اختبار ت للعينات المستقلة (Independent t-test)، لفحص دلالة الفرق بين متوسطي المجموعتين في اختبار التحصيلي البعدي.
- استخدام معادلة كرونباخ ألفا، لفحص ثبات اختبار التحصيل.
- استخدام معادلة الصعوبة لفقرات الاختبار التحصيلي البعدي، لفحص معاملات الصعوبة لكل سؤال.
- استخدام معادلة التمييز لفقرات الاختبار التحصيلي البعدي، لفحص معاملات التمييز لكل سؤال.

اختبار تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة

لفحص تكافؤ مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة تم استخدام اختبارات للعينات المستقلة والنتائج الواردة في الجدول (1) توضح نتائج هذا الاختبار:

الجدول رقم (1)

نتائج اختبارات للعينات المستقلة لفاعلية استخدام تطبيق الذكاء الاصطناعي (NotebookLM) على درجات طلبة الصف الثامن الأساسي في المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار التحصيل القبلي (اختبار التكافؤ).

المجموعة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الضابطة	21	9.47	1.806	40	0.618-	0.540
التجريبية	21	9.85	2.174			

تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (1) أن مستوى الدلالة يساوي 0.54 وهي قيمة أكبر من 0.05 وهذا يعني عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات في المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي، وهذه النتيجة تبين تكافؤ المجموعتين قبل تنفيذ التجربة.

عرض ومناقشة نتائج الدراسة

الإجابة عن سؤال الدراسة

هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة الصف الثامن الأساسي في المدارس الحكومية في فلسطين في الاختبار البعدي للتحصيل في مادة التكنولوجيا بين المجموعة التجريبية (استخدام تطبيق (NotebookLM) المدعوم بالذكاء الاصطناعي) والمجموعة الضابطة (الطريقة الاعتيادية).

للإجابة عن السؤال السابق، تم صياغة الفرضية التالية:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطي درجات طلبة الصف الثامن الأساسي في المدارس الحكومية في فلسطين في الاختبار البعدي للتحصيل في مادة التكنولوجيا بين المجموعة التجريبية (استخدام تطبيق (NotebookLM) المدعوم بالذكاء الاصطناعي) والمجموعة الضابطة (الطريقة الاعتيادية).

لاختبار هذه الفرضية، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية؛ لتحصيل طلاب المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام (NotebookLM))، والمجموعة الضابطة (التي درست بالطريقة الاعتيادية) في الاختبارين القبلي (اختبار التكافؤ) والتحصيل البعدي، وكانت النتائج على نحو ما ظهر في الجدول (2).

جدول (2)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلبة الصف الثامن الأساسي في الاختبارين القبلي والبعدي تبعاً لمجموعة الدراسة.

المجموعة	العدد	الاختبار القبلي (من 30)		الاختبار البعدي (من 30)	
		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الضابطة	21	9.47	1.806	19.33	4.199
التجريبية	21	9.85	2.174	24.095	3.360

يتبين من الجدول (2) وجود فرق ظاهري في المتوسطات الحسابية لدرجات الطلاب في اختبار التحصيل البعدي، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (19.33)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لدرجات طلاب المجموعة التجريبية في اختبار التحصيل البعدي (24.09)، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية، تم استخدام اختبارات العينات المستقلة وكانت النتائج على نحو ما ظهر في الجدول (3)

جدول (3)

نتائج اختبارات للعينات المستقلة لفاعلية استخدام تطبيق الذكاء الاصطناعي (NotebookLM) على درجات طلبة الصف الثامن الأساسي في المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار التحصيل البعدي.

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة
الضابطة	21	19.333	4.199	-4.056	40	0.001
التجريبية	21	24.095	3.360			

تشير النتائج الواردة في الجدول (3) الى رفض الفرضية الصفرية، وبالتالي يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطي درجات طالبات الصف الثامن الأساسي في الاختبار البعدي للتحصيل بين المجموعة الضابطة والتجريبية، حيث كانت الفروق بين متوسطات درجات الطالبات في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية. مما يدل على فاعلية المعالجة التجريبية، وذلك لصالح المجموعة التي درست باستخدام تطبيق الذكاء الاصطناعي (NotebookLM).

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن المعالجة التجريبية التي خضعت لها المجموعة التجريبية أسهمت في تحسين مستوى أدائهم مقارنة بالمجموعة الضابطة التي لم تتعرض لنفس الظروف التعليمية أو التدخل، ويمكن إرجاع هذا التحسن إلى عدة عوامل، من أبرزها:

- اعتماد التطبيق على أساليب تدريس حديثة أو استراتيجيات نشطة تزيد من تفاعل الطلبة .
- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، مما أتاح فرصاً أفضل للفهم والاستيعاب .
- توفير بيئة تعليمية محفزة تدعم التعلم النشط والمشاركة .
- تنظيم المحتوى بشكل تدريجي ومنهجي يسهل اكتساب المهارات .

وتتفق هذه النتيجة مع العديد من الدراسات السابقة التي أكدت أن استخدام استراتيجيات تدريس حديثة أو تدخلات تعليمية مخططة يسهم في تحسين التحصيل الدراسي وتنمية المهارات لدى الطلبة.

من ناحية أخرى، قد تُعزى قوة النتائج أيضاً إلى وضوح أهداف التطبيق المستخدم، وتكامل عناصره، بالإضافة إلى التزام الطلبة بالمشاركة الفعالة خلال فترة التطبيق، مما أدى إلى تحقيق نتائج مرتفعة في الاختبار البعدي.

ويفسر الباحثون وجود أثر إيجابي لاستخدام تطبيق الذكاء الاصطناعي (NotebookLM) في التدريس على تنمية التحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الثامن الأساسي لعدة أسباب، لعل من أهمها: تمكين الطالبات من تنفيذ الأنشطة العملية بشكل فردي وفي أي مكان يتوفر به جهاز متصل بالإنترنت، مما يتيح الفرصة للطلاب للتدرب على الأنشطة بسهولة من خلال إمكانية إعادتها أكثر من مرة والتأكد من مشاهداته، وبالتأكيد توفير الوقت في الحصة الدراسية التي قد

تنتهي في طريقة التدريس الاعتيادية قبل تمكن المعلم من تنفيذ الأنشطة بشكل كامل، وهذا يشجع الطالبات على الاهتمام بالتعليم وساعدهم على فهم المادة بشكل أفضل.

كما أن الأنشطة الإلكترونية المقدمة من خلال تطبيق الذكاء الاصطناعي (NotebookLM) ساهمت في تثبيت المعلومات والمعارف والمفاهيم الجديدة عند الطلاب؛ وذلك من خلال الملاحظة والتطبيق وهذا بدوره أدى إلى بقاء أثر التعلم لفترة زمنية أطول، ما ساعدهم على التعمق في فهم المادة واكتساب الخبرات والمعارف اللازمة وهذا يؤثر بشكل إيجابي على التحصيل الدراسي لديهم، كما أن التعلم باستخدام تطبيق الذكاء الاصطناعي (NotebookLM) مكنت الطالبات من بناء صور للمفاهيم التي يصعب تخيلها وتقريب هذه المفاهيم من أذهانهم، وتنفيذ تجارب علمية غير متوفرة في البيئة التعليمية التقليدية.

كما إن حب الطالبات للمنافسة عند ممارسة الأنشطة الإلكترونية المصممة من خلال تطبيق الذكاء الاصطناعي (NotebookLM)، زاد من شعورهم بالمتعة والانسجام بالعملية التعليمية، ما ضمن تفاعلهم واعتمادهم على أنفسهم عند الإجابة على الأسئلة المطروحة خلال عملية التعلم، وهذا أدى إلى اكتسابهم المعلومات الجديدة بشكل أسهل وأسرع، ورفع من قدرتهم على التركيز والدقة عند الإجابة على الأسئلة؛ لذا يعدّ الباحثون مثل هذه الأنشطة الإلكترونية ثمرة توتي أكلها بسرعة، وتكون نتيجتها واضحة في زيادة التحصيل.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع العديد من الدراسات منها: دراسة الشقصي والشقصي (2025) ودراسة الحجا حجة (2025) دراسة تشاو و تشونغ (2024) ودراسة العتيبي والقحطاني(2024) دراسة دونغ وآخرون (2025) دراسة الدليمي والعميري (2024) وجميعها انفتحت عل وجود أثر إيجابي لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين التحصيل الأكاديمي، حيث أسهمت هذه التطبيقات في تعزيز تعلم الطلبة ورفع مستوى أدائهم الدراسي.

في حين اختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة روجاس وآخرون (Rojas et al.,2025) حيث بينت هذه الدراسة أن إتاحة الذكاء الاصطناعي التوليدي مع التدريب المنظم لم تؤثر على درجات الامتحانات أو النتائج النهائية، لكنها ارتبطت بمشاركة أعلى، وسلوكيات ما وراء معرفية أفضل، وتصورات إيجابية أقوى، ونوايا مستقبلية أكبر لاستخدام الذكاء الاصطناعي ودراسته.

توصيات الدراسة

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحثون بما يلي:

- تنظيم دورات تدريبية للمعلمين على استخدام تطبيق الذكاء الاصطناعي (NotebookLM) لما له من آثار إيجابية على التحصيل.
- استخدام تطبيق برنامج (NotebookLM) في تدريس مادة التكنولوجيا لجميع المواد لما في ذلك من أثر إيجابي في تحسين تحصيلهم ودافعيتهم نحو التعلم.
- تطبيق برنامج (NotebookLM) في تدريس مختلف المواد الدراسية والفئات العمرية للتأكد من فعاليتها وتأثيراتها المتعددة.
- تشجيع المعلمين على توظيف تطبيقات متنوعة للذكاء الاصطناعي لما لها من أثر إيجابي في إثراء عملية التعلم.

قائمة المراجع والمصادر العربية:

إسماعيل، أحمد. (2025، 25 يوليو). أهم ما يميز أداة الذكاء الاصطناعي "نوت بوك إل إم" من "غوغل". الجزيرة نت .
<https://www.aljazeera.net/tech/2025/7/25/أهم-ما-يميز-أداة-الذكاء-الاصطناعي-نوت-بوك-إل-إم-من-غوغل>

Ismail, A. (2025, July 25). The most important features of Google's AI tool "NotebookLM." *Al Jazeera Net*. <https://www.aljazeera.net/tech/2025/7/25/أهم-ما-يميز-أداة-الذكاء-الاصطناعي-نوت-بوك-إل-إم-من-غوغل>

جوجل. (2025). ميزات تساعدك على التفوق الدراسي. *NotebookLM*.

<https://NotebookLM.google/students?hl=ar>

Google. (2025). Features to help you excel in your studies. *NotebookLM*.
<https://NotebookLM.google/students?hl=ar>

الحاججة، باسم. (2025). دور التكنولوجيا والذكاء الاصطناعي في التعليم والابتكار من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية بمحافظة بيت لحم. *مجلة جامعة فلسطين الأهلية للبحوث والدراسات*، عدد خاص، 341-368.

<https://doi.org/10.59994/pau.2025.SI.341>

Hajjajjah, B. (2025). The role of technology and artificial intelligence in education and innovation from the perspective of public school teachers in Bethlehem Governorate. *Palestine Ahliya University Journal for Research and Studies*, Special Issue, 341-368.
<https://doi.org/10.59994/pau.2025.SI.341>

حسن، أحمد. (2020). معامل ألفا للتحقق من ثبات درجات أدوات القياس بين الحقائق والمعتقدات الخاطئة لدى الباحثين. *مجلة البحث العلمي في التربية*، 21(11)، 179-210.

Hassan, A. (2020). Alpha coefficient for verifying the reliability of measurement tool scores between facts and researchers' misconceptions. *Journal of Scientific Research in Education*, 21(11), 179-210.

الخليفة، حسن. (2007). *مدخل إلى المناهج وطرق التدريس*. عمان، الأردن: مكتبة الرشد.

Al-Khalifah, H. (2007). *An introduction to curricula and teaching methods*. Amman, Jordan: Al-Rushd Library.

الدليمي، ن.، والعميري، أ. (2024). أثر استعمال الذكاء الاصطناعي في التحصيل وتنمية الاتجاه نحو الموضوعات التاريخية لدى طالبات المرحلة المتوسطة. *مجلة الشرق الأوسط للعلوم التربوية والنفسية*، 4(3)، 124-134.

Al-Dulaimi, N., & Al-Omiri, A. (2024). The effect of using artificial intelligence on achievement and developing attitudes toward historical topics among intermediate-stage

female students. *Middle East Journal of Educational and Psychological Sciences*, 4(3), 124-134.

الشايح، عبد الله، والمطيري، عبد الله. (2025). واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في عمادات الموارد البشرية في الجامعات السعودية. *مجلة الدراسات والبحوث التربوية*، (13)، 122-166.

Al-Shaya, A., & Al-Mutairi, A. (2025). The reality of using artificial intelligence applications in human resources deanships at Saudi universities. *Journal of Educational Studies and Research*, (13), 122-166.

الشقصي، و.، والشقصي، ي. (2025). أثر استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم على التحصيل الدراسي ورضا الطلاب والمعلمين وكفاءتهم الذاتية. *مجلة الشروق للعلوم الإنسانية*، 1(3)، 22-36.

Al-Shaqsi, W., & Al-Shaqsi, Y. (2025). The impact of using artificial intelligence applications in education on academic achievement, student and teacher satisfaction, and self-efficacy. *Al-Shorouk Journal of Humanities*, 1(3), 22-36.

الطهريوي، محمد. (2025). دور الذكاء الاصطناعي في التعليم. *مجلة التطوير العلمي للبحوث والدراسات (JSD)*، 6(21)، 12-25.

Al-Tahriwi, M. (2025). The role of artificial intelligence in education. *Journal of Scientific Development for Research and Studies (JSD)*, 6(21), 12-25.

العتيبي، عبد الله، والقحطاني، ف. (2024). درجة استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين العملية التعليمية في المدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمين. *المجلة العربية للتربية النوعية*، 8(22)، 145-178.

Al-Otaibi, A., & Al-Qahtani, F. (2024). The degree of using artificial intelligence applications to improve the educational process in secondary schools from teachers' perspectives. *Arab Journal of Specific Education*, 8(22), 145-178.

الغامدي، محمد. (2024). *الذكاء الاصطناعي في التعليم*. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

Al-Ghamdi, M. (2024). *Artificial intelligence in education*. Riyadh: King Fahd National Library.

كرزون، ن. (2025). دور الذكاء الاصطناعي في إعادة تشكيل النماذج التربوية التقليدية: دراسة تحليلية للتحويلات الرقمية في مجالات العملية التعليمية المختلفة. *مجلة رابطة التربويين الفلسطينيين للآداب والدراسات التربوية والنفسية*، 8(16)، 14-1. <https://doi.org/10.69867/PEAJ0063>

Karzoun, N. (2025). The role of artificial intelligence in reshaping traditional educational models: An analytical study of digital transformations in various fields of the educational process. *Journal of the Palestinian Educators Association for Literature and Educational and Psychological Studies*, 8(16), 1-14. <https://doi.org/10.69867/PEAJ0063>

الكنعان، هدى بنت محمد بن ناصر. (2021). مستوى وعي معلمات العلوم قبل الخدمة بتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم العلوم. *مجلة التربية للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية*, 40(191), 409–429.

Al-Kanaan, H. M. N. (2021). The level of awareness among pre-service science teachers regarding the use of artificial intelligence applications in science education. *Journal of Education for Educational, Psychological, and Social Research*, 40(191), 409–429.

المراجع الأجنبية:

- Al-Hinnawi, H. (2010). **The role of the twelfth grade technology book in providing students with some international standards for information technology**. [Unpublished master's thesis]. Islamic University of Gaza.
- Alisoy, H. (2025). Can NotebookLM support English language learners? A theoretical perspective on AI tools in education. **Porta Universorum**, 1, 25–55. <https://doi.org/10.69760/portuni.0106003>
- Dong, L., Tang, X., & Wang, X. (2025). Examining the effect of artificial intelligence in relation to students' academic achievement in classroom: A meta-analysis. **Computers and Education: Artificial Intelligence**, 8, 100–400. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2025.100400>
- Google. (2025). NotebookLM: An AI-powered research and note-taking assistant. <https://NotebookLM.google>
- Google.(2025). *NotebookLM* (ResearchTool). <https://notebooklm.google.com>
- Holmes, W., & Buckingham, S. (2023). AI in education: Classification and implementation challenges. **Educational Technology Research and Development**, 71(2), 517–539. <https://doi.org/10.1007/s11423-022-10119-7>.
- Johnson, A., Smith, B., & Thompson, C. (2024). Effectiveness of adaptive learning platforms in high school mathematics education. **Journal of Educational Technology Systems**, 52(3), 301–324. <https://doi.org/10.1177/00472395231234567>
- Merino-Campos, C. (2025). The impact of artificial intelligence on personalized learning in higher education: A systematic review. **Trends in Higher Education**, 4(2), 17. <https://doi.org/10.3390/higheredu4020017>
- Naayine, P. (2025). AI and the future of education: Advancing personalized learning and intelligent tutoring systems. **Frontiers in Educational Innovation and Research**, 1(1), 29–39.

- Rojas, C., Rong, R., & Bloomfield, L. (2025). Allowing generative AI in class: Evidence from a semester-long controlled teaching study (SSRN Working Paper No. 5517878). **Social Science Research Network**. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=5517878
- Shabanov, I. (2025). NotebookLM review 2025: AI tool for researchers. **Effortless Academic**. <https://effortlessacademic.com/notebook-lm-google-newest-academic-ai-tool/>
- Zhao, Y., & Cheung, A. (2024). Applications of artificial intelligence in higher education: A longitudinal analysis of 50 case studies. **Internet and Higher Education**, 56, 100912. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2023.100912>

عنوان البحث

**تقييم مستوى التحديات التي تواجه معلمي المدارس الحكومية الأساسية العليا
ومعلماتها في توظيف الألعاب التعليمية الرقمية في محافظة طولكرم**

منى محمود صلاح الدين¹، رشا احمد خليل الجزار²، دانا ناصر كمال غانم³

¹ طالبة دكتوراه تعلم وتعليم - جامعة النجاح الوطنية. نابلس. فلسطين. بريد الكتروني: monasalaheddeen@gmail.com

² طالبة دكتوراه تعلم وتعليم - جامعة النجاح الوطنية. نابلس. فلسطين. بريد الكتروني: Omarazia2014@gmail.com

³ طالبة دكتوراه تعلم وتعليم - جامعة النجاح الوطنية. نابلس. فلسطين. بريد الكتروني: ghanemdana540@gmail.com

HNSJ, 2026, 7(5); <https://doi.org/10.53796/hnsj75/58>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/75/58>

تاريخ النشر: 2026/05/01م

تاريخ القبول: 2026/04/22م

تاريخ الاستقبال: 2026/04/15م

المستخلص

في سعي وزارة التربية والتعليم ضمن خططها الاستراتيجية للأعوام (2025-2027)، لإحداث تحول رقمي شامل، انطلقت الدراسة من ضرورة تطويع التعليم ليناسب "المتعلم الرقمي" ومهارات القرن الحادي والعشرين، ومع الأثر الإيجابي للألعاب التعليمية الرقمية إلا أن تطبيقها يواجه تحديات يجعل المعلمون يعزفون عن تطبيقها، تسعى هذه الدراسة للوقوف على تلك التحديات بأنواعها (الإدارية، والفنية، والبنية التحتية)، حيث استخدم الباحثون المنهج الوصفي التحليلي، ووطّقت الدراسة على عينة متاحة من معلمي المرحلة الأساسية العليا، مكونة من 153 معلماً ومعلمة، من أصل مجتمع دراسة كلي يبلغ 1713 معلماً ومعلمة في محافظة طولكرم للعام الدراسي (2025-2026)، وقد أظهرت النتائج أن مستوى التحديات كان متوسطاً. حيث جاءت التحديات الفنية في المرتبة الأولى، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية للتحديات الإدارية تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، وفروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة لصالح متوسطي الخبرة (5-10) سنوات، ولم تظهر أي فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري المؤهل العلمي والتخصص. وقد أوصى الباحثون بضرورة تفعيل خطط الوزارة (2025-2027) لتجهيز المدارس بمختبرات حديثة وتوفير أجهزة لوحية (Tablets) للطلبة لتقليل الفجوة الرقمية، وتقديم حوافز مادية ومعنوية للمعلمين والمعلمات المتميزين في التوظيف الرقمي لتقليل مقاومة التغيير، وإعادة النظر في المهام الإدارية المنوطة بالمعلمات؛ لتمكينهن من تخصيص وقت كاف لتصميم وتخطيط الألعاب الرقمية.

الكلمات المفتاحية: الألعاب التعليمية الرقمية، معلمو المرحلة الأساسية العليا، التحديات الفنية، التحول الرقمي، محافظة طولكرم.

RESEARCH TITLE

Assessing the Level of Challenges Facing Upper Basic Public School Teachers in Employing Digital Educational Games in Tulkarm Governorate**Abstract**

In line with the Ministry of Education's strategic plan for the years 2025–2027, which seeks to achieve a comprehensive digital transformation, this study stems from the need to adapt education to the “digital learner” and the skills of the twenty-first century. Despite the positive impact of digital educational games, their implementation faces several challenges that discourage teachers from using them. Therefore, this study aims to identify these challenges in their various forms: administrative, technical, and infrastructure-related. The researchers adopted the descriptive analytical approach, and the study was applied to an available sample of 153 upper basic stage teachers, drawn from a total population of 1,713 male and female teachers in Tulkarm Governorate during the 2025–2026 academic year. The results showed that the overall level of challenges was moderate, with technical challenges ranking first. The findings also revealed statistically significant differences in administrative challenges attributed to the gender variable in favor of females, as well as statistically significant differences attributed to the experience variable in favor of teachers with medium experience, ranging from 5 to 10 years. However, no statistically significant differences were found due to the variables of academic qualification or specialization. The researchers recommended activating the Ministry's 2025–2027 plans to equip schools with modern laboratories and provide students with tablets in order to reduce the digital divide. They also recommended offering material and moral incentives to male and female teachers who excel in digital implementation to reduce resistance to change, as well as reconsidering the administrative tasks assigned to female teachers to enable them to allocate sufficient time for designing and planning digital games.

Key Words: Digital educational games, upper basic stage teachers, technical challenges, digital transformation, Tulkarm Governorate.

مقدمة:

في زمن يشرع أبوابه أمام الانفجار المعرفي والتطور التكنولوجي الهائل، وبين مترقب ومتخوف من نوع المعلومات التي يتلقاها المتعلمين من العالم الافتراضي؛ لما قد يحتويه من معلومات مضللة أو مشبوهة، خاصة على المراهقين؛ لخصوصية المرحلة العمرية التي يمرون بها، يظل التعليم الموجه ضرورة ملحة على المربين أن يعضوا عليه بالنواجذ، فالتعليم المنهجي الموجه يتسم باتفاقه مع السياق الثقافي والوطني والقيم الاجتماعية، وأصبح من الضروري تطويع التعليم المنهجي ليناسب المتعلم الرقمي.

تعتبر الألعاب التعليمية الرقمية إحدى الأساليب الحديثة والأكثر مناسبة للمتعلم الرقمي، فهي لا تكسر الجمود فحسب بل تساعد المتعلم في القدرة على فهم المصطلحات الصعبة، وتضاعف من تركيزه في الحصة الدراسية، بالإضافة إلى أنها تعزز لديه القدرة على اتخاذ القرارات. وعندما ينتقل المتعلم بين المستويات مع وجود التنافس الإيجابي بينه وبين زملائه، تزداد دافعيته نحو التعلم، وتزداد ثقته بنفسه ليبحت عن طرق مختلفة للحل مما يعزز لديه التفكير الإبداعي وحل المشكلات، فيتعلم بحماس في جو مليء بالإثارة (الدريني وآخرون، 2024).

وتعتبر الألعاب التعليمية الرقمية مدخلا أساسيا لبناء شخصية متكاملة، وعملية تعليمية نشطة يكون فيها المتعلم محور العملية التعليمية، وتكون مناسبة لمهارات القرن الواحد والعشرين. (المالكي وفولمان، 2021) كما أكدت دراسة الحويلة (2023) على قدرة الألعاب التعليمية الرقمية على تنمية الثقة بالنفس، والتعلم الإبداعي لدى المتعلمين.

على الرغم من الإيجابيات التي تتعلق في توظيف الألعاب التعليمية في التعليم، إلا أن بعض الباحثين مثل صوصي وآخرون (2024) أشاروا إلى الجانب المظلم من توظيفها؛ حيث أشاروا إلى أن التصميم السيء لتلك الألعاب يؤدي إلى ما يسمى "التعلم الضحل" وغير المكتمل إذا ركز المتعلمين على الألعاب أكثر من المحتوى، كما قد تؤدي أحيانا إلى التشتت بممارسة اللعب على حساب العملية التعليمية، بالإضافة إلى المشاكل الصحية مثل إجهاد العين والخمول.

وما بين الإيجابيات والسلبيات يخرج التعلم باللعب من دائرة التسلية إلى كونه ضرورة ملحة، تخرج المتعلمين من ملل الغرفة الصفية، التي باتت مختلفة عن حياة الإثارة والتشويق التي تملأ حياتهم خارج غرفة الصف، غير أننا نلاحظ ضعفا في تطبيقه في المدارس من قبل المعلمين، قد يعود ذلك لمجموعة من التحديات، مثل عدم معرفتهم بأهميتها، أو نقص درايتهم بطرق توظيفها وتفعيلها. (عباسي وكبش، 2021).

مشكلة الدراسة:

تتجه الرؤى العالمية اليوم نحو رقمنة التعليم، بما يتناسب مع العصر الرقمي الذي نعيشه، ومن ضمنها رؤية وزارة التربية والتعليم ضمن خطتها الاستراتيجية (2025-2027)، فقد تعددت الدراسات التي تحدثت عن أهمية التوجه نحو التعلم باستخدام اللعب، ومن ثم انتقل الحديث عن التعلم باستخدام الألعاب الرقمية، وبينما أثبتت العديد من الدراسات مثل دراسة أبو ماضي (2022) إلى الأثر الإيجابي للتعلم بالتلعيب على تحصيل ودافعية الطالبات في تعلم التكنولوجيا، إلا أن دراسة الويشي (2024) أكدت على أهمية تخصيص وقت معين لممارسة الألعاب الرقمية. وكون اثنين من الباحثين يعملون كمعلمي تكنولوجيا في المدارس الأساسية العليا، ولديهم رغبة كبيرة في توظيف الألعاب الرقمية في الحصص التعليمية، وقد لاحظوا بعض التحديات التي جعلتهم يعزفون عن توظيف الألعاب التعليمية الرقمية بكفاءة، يهنا كباحثين معرفة مستوى التحديات التي قد تواجهها في توظيف الألعاب التعليمية الرقمية، حيث يعتبر معرفة أسباب المرض هو مفتاح العلاج، ومن هذا المنطلق هذه الدراسة لن يكون الهدف منها إثبات الأثر الإيجابي للألعاب الرقمية على تحصيل المتعلمين، بل التحقق من التحديات التي قد تواجهها في توظيفها في العملية التعليمية التعليمية، فما ينطبق على الألعاب

التعليمية ليس بالضرورة أن ينطبق على الألعاب التعليمية الرقمية.

ومن هنا تمحورت مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس:

ما مستوى التحديات التي تواجه معلمي المدارس الحكومية الأساسية العليا ومعلماتها في توظيف الألعاب التعليمية الرقمية في محافظة طولكرم؟

والذي تفرعت عنه الأسئلة الفرعية التالية:

1. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في مستوى التحديات التي تواجه معلمي المدارس الحكومية الأساسية العليا ومعلماتها في توظيف الألعاب التعليمية الرقمية في محافظة طولكرم تعزى لمتغير الجنس؟

2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في مستوى التحديات التي تواجه معلمي المدارس الحكومية الأساسية العليا ومعلماتها في توظيف الألعاب التعليمية الرقمية في محافظة طولكرم تعزى لمتغير التخصص؟

3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في مستوى التحديات التي تواجه معلمي المدارس الحكومية الأساسية العليا ومعلماتها في توظيف الألعاب التعليمية الرقمية في محافظة طولكرم تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟

4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في مستوى التحديات التي تواجه معلمي المدارس الحكومية الأساسية العليا ومعلماتها في توظيف الألعاب التعليمية الرقمية في محافظة طولكرم تعزى لمتغير الخبرة؟

هدف الدراسة:

التعرف إلى مستوى التحديات التي تواجه معلمي المدارس الحكومية الأساسية العليا ومعلماتها في توظيف الألعاب التعليمية الرقمية في محافظة طولكرم تبعا لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والتخصص)

أهمية الدراسة

1. تكمن أهمية الدراسة في ندرة الدراسات التي تحدثت عن تحديات توظيف الألعاب التعليمية الرقمية في البيئة الفلسطينية بشكل عام ولدى معلمي المرحلة الأساسية العليا بشكل خاص

2. قد تقيد هذه الدراسة مجتمع المعلمين في والمسؤولون في تحديد مستوى التحديات والعمل على إيجاد حلول مناسبة لها

3. يفيد الخبراء في رسم السياسات التعليمية والمختصين التربويين في تبني حلول استراتيجية لتحديات توظيف الألعاب الرقمية، ودعم ربط المناهج التعليمية بالألعاب رقمية تفاعلية مناسبة .

مصطلحات الدراسة

التحديات اصطلاحا: هي عوائق أو حواجز تواجه تحقيق هدف معين أو تطبيق فكرة معينة (Yaman et al., 2025).

التحديات إجرائيا: هي كل ما يحول بين المعلم وتوظيف الألعاب التعليمية الرقمية، ويجعل توظيفها صعبا عليه.

معلم المدرسة اصطلاحا: هو الشخص الذي يساهم في تحقيق الأهداف التعليمية التعلمية من خلال التخطيط والتوجيه

والتعليم، ويعتبر قدوة حسنة في سلوكه في المواقف المختلفة (Dirsa et al., 2022).

معلم المدرسة إجرائياً: هو الموظف لدى وزارة التربية والتعليم للعمل في مهنة التدريس، الملتزم بأداء المهام المنوطة به كما في الوصف الوظيفي لمهنته، ومن ضمنها استخدام الوسائل والأساليب المختلفة لتوضيح المفاهيم للمتعلمين مثل الألعاب الرقمية التعليمية.

المرحلة الأساسية العليا اصطلاحاً: هي الصفوف التي تمتد من الصف الخامس حتى الصف التاسع والتي يطلق عليها "مرحلة التمكين"، وتهدف إلى تزويد المتعلمين بمجالات أوسع من المرحلة الأساسية الدنيا (وزارة التربية والتعليم، 2025). المرحلة الأساسية العليا إجرائياً: هي المرحلة الدراسية التي تضم الصفوف من الصف الخامس حتى الصف التاسع وفق التقسيم المعتمد من وزارة التربية والتعليم

الألعاب التعليمية الرقمية اصطلاحاً: تعرف بأنها ألعاب رقمية مصممة خصيصاً لدعم التعليم، فهي تعتبر ضمن الألعاب الجادة حيث تتجاوز كونها مخصصة للترفيه لتشمل مجالات متنوعة وعلى رأسها التعليم (Asadzadeh, 2024). الألعاب التعليمية الرقمية إجرائياً: هي تطبيقات وبرمجيات تفاعلية تعرض عبر الشاشات الرقمية، ويكون مضمونها من محتوى المنهاج المدرسي، تستخدم لأغراض تعليمية قابلة للقياس.

الإطار النظري:

النظريات المفسرة للدراسة:

ذكر الغامدي (2025) العديد من النظريات التي يستند إليها توظيف الألعاب الرقمية في التعليم مثل نظرية تقرير المصير التي تركز على الاستقلالية والارتباط، ونظرية التدفق التي تشير إلى حالة الانغماس في الأنشطة الصعبة للوصول للتعلم العميق، ونظرية السلوك المخطط التي تعتمد على فرضية أساسية وهي أن النية هي المحدد المباشر للسلوك، ونظرية مالون حيث أن عناصر التحدي والفضول تجعل الألعاب ممتعة وبالتالي تجعل التعليم القائم عليها ممتع.

تتبنى وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية ضمن خطتها الاستراتيجية للأعوام (2025-2027)، رؤية تهدف إلى إحداث تحول رقمي شامل، وبناء نظام تعليمي مرن، لتحقيق "التعافي التعليمي"، وتتمحور هذه الاستراتيجية حول عدة مرتكزات أساسية تدعم بيئة التعلم الرقمي:

1. الرقمنة وتطوير المحتوى التعليمي: تسعى الوزارة إلى تعزيز الإنتاج المعرفي الرقمي من خلال تطوير 150 درساً إلكترونياً ومحتوى تعليمياً تفاعلياً سنوياً، مع توفير أدوات تقييم رقمية متقدمة. كما تهدف الخطة إلى إطلاق وتطوير منصات تعلم إلكترونية (متزامنة وغير متزامنة) لدعم العمليات التعليمية والإدارية، مع استهداف رفع نسبة تفاعل الطلبة مع هذه المنصات لتصل إلى 85% بحلول عام 2027.

2. بناء القدرات البشرية والتمكين الرقمي: تدرك الوزارة أن المعلم هو العنصر الأساسي في التحول الرقمي، لذا تضمنت استراتيجيتها تدريب ما متوسطه 2,572 معلماً ومشرفاً سنوياً على الاستخدام الفعال للمنصات والمحتوى الرقمي، ويهدف هذا التوجه إلى تمكين الكوادر التعليمية من توظيف التكنولوجيا بشكل مدمج، خاصة في ظل استراتيجيات التعليم الهجين التي تسعى الوزارة لتعميمها.

3. تطوير البنية التحتية والوصول التقني: وضعت الوزارة مستهدفات لرفع كفاءة الشبكات في المدارس، وزيادة مستوى استخدام التكنولوجيا في العمل الإداري لصل إلى 83%. كما تضمنت الخطة تدخلات عاجلة لدعم المناطق المتضررة،

شملت توزيع 10,000 جهاز لوحي (Tablet)، وتوفير 350 مختبراً للعلوم والحاسوب بحلول نهاية عام 2027؛ لضمان عدم انقطاع العملية التعليمية.

4. التحول نحو اقتصاد المعرفة: تستهدف الرؤية الاستراتيجية للفترة (2025-2027) مواءمة المناهج مع متطلبات الثورة الصناعية الرابعة، عبر رقمنة المناهج وتطوير مهارات المستقبل التقنية لدى الطلبة.

اعتبر الدريني وآخرون (2024) الألعاب الرقمية من أهم المصادر التي تثير التفكير الإبداعي لدى الطفل، وتزيد من قدرته على التخيل، والبحث في خياله عن أفكار جديدة، ومحاولة الوصول إلى طرق جديدة في التفكير، فهي تشبع خيال الطفل بطريقة ليس لها مثيل. وقد عرّف الألعاب الرقمية التعليمية بأنها:

الألعاب التعليمية التي يطبقها المتعلم بطريقة منهجية باستخدام الحاسوب، بطريقة ممتعة وغير مملة لتحقيق أهداف محددة.

تأثير الألعاب الرقمية على التعليم:

يهدف دمج الألعاب الرقمية في التعليم والاستعانة بها في تقديم المحتوى إلى تقديم المحتوى بشكل أكثر متعة وإثارة وتشويقاً، وقد ذكرت عزت (Ezzat, 2024) عدة فوائد للألعاب الرقمية التعليمية:

1. يساعد في زيادة دافعية المتعلم للتعلم
2. يعزز فهم المتعلمين للمادة بشكل أكثر منهجية
3. تتميز طريقة الألعاب التعليمية الرقمية في التعليم عن طريقة التعليم التقليدية بأنها تعتمد على المحاولة والخطأ والاستكشاف الحر، مما يعزز من الروابط المعرفية واستخدام استراتيجيات التذكر المختلفة لدى المتعلم
4. تزيد مستوى الأداء الأكاديمي وتنمي قدرات التفكير الاستراتيجي لحل المشكلات.

الشروط الواجب توفرها في الألعاب التعليمية الرقمية الجيدة كما ذكرها الغامدي (2025) :

1. أن تكون قواعد اللعبة التعليمية واضحة
2. أن تكون أهداف اللعبة التعليمية قابلة للتحقيق
3. تقديم التغذية الراجعة في الوقت المناسب
4. أن تتضمن تصميم جيد يقوّي عناصر المنافسة والتحدى
5. أن تكون مناسبة لعمر المتعلم
6. أن يكون التصميم جذاباً بصرياً

تتطوي عملية توظيف المعلم الرقمي للألعاب التعليمية الرقمية، على العديد من التحديات التي ذكرت في دراسات سابقة، ومن أبرز التحديات التي ذكرها العنزي (2022) و العويسي وآخرون (2025):

1. المعوقات الإدارية: مثل عدم إشراك المعلمات، قلة تشجيع الإدارة المدرسية للمعلمات، ونقص الوعي والفهم الكافي لدى الإدارات المدرسية، وثقل العبء الدراسي الملقى على عاتق المعلمة، مما لا يترك لها وقتاً كافياً لتوظيف هذه الألعاب، ونُدرة الحوافز المادية والمعنوية التي تشجع المعلمات على التوظيف الرقمي.

2. المعوقات الفنية: وتتمثل في الصعوبات الإجرائية والمهارية أثناء الحصة، مثل: ضعف قدرة المعلمة على التخطيط والإعداد خلال الألعاب الإلكترونية، وصعوبة ضبط المتعلمين والسيطرة عليهم أثناء استخدام الألعاب التعليمية، وضيق وقت الفترة المخصص للنشاط، مما يجعله غير كافٍ لتدريس المفاهيم عبر الألعاب، وكثرة أعطال الأجهزة التعليمية، مما يؤدي إلى هدر الوقت المخصص للتدريس، ونقص الدورات التدريبية المتخصصة في إنتاج وتطوير الألعاب التي تناسب خصائص نمو الأطفال.

3. معوقات البنية التحتية: وتتعلق بالتجهيزات المادية في البيئة المدرسية، من قلة عدد مختبرات الحاسوب والأجهزة الرقمية المتوفرة في المدرسة، وتدني مواصفات وسائل العرض المتوفرة، أو امتلاك أجهزة ذات مواصفات فنية منخفضة.

الدراسات السابقة:

اطلع الباحثون على العديد من الدراسات السابقة التي تتوافق مع هذا الدراسة، وفيما يلي الدراسات الأكثر صلة:

عرض جاكيمي وآخرون (Gaime et al., 2025) دراسة بحثت تصورات معلمي الفيزياء تجاه استخدام التعلم القائم على الألعاب الرقمية في المدارس الثانوية بمقاطعة مورانجا في كينيا، استخدمت الدراسة المنهج المختلط، حيث شملت العينة (11) معلم فيزياء، تم اختيارهم بطريقة قصدية من بيئات مدرسية مجهزة بمختبرات حاسوب، تم استخدام أداة الاستبانة المهيكلة لجمع بيانات كمية حول مستويات الارتياح والفائدة من توظيف الألعاب التعليمية الرقمية، والمقابلات شبه المنظمة للحصول على رؤى معمقة حول تجاربهم والتحديات التي يواجهونها، بلغت نسبة الارتياح في استخدامها (45.5%) من المعلمين، وتمحورت التحديات في توظيف الألعاب التعليمية الرقمية في صعوبة إدارة الفصل الدراسي أثناء اللعب، وأظهرت النتائج أن المعلمين يشعرون بعدم القدرة على تطبيق الألعاب التعليمية رغم إدراكهم لأهميتها بسبب تدني مستوى الثقة بقدراتهم في دمج الألعاب الرقمية خلال الفصل الدراسي، وقلقهم من المشكلات التقنية التي قد تواجههم. وأوصت الدراسة بضرورة تعزيز ثقة المعلمين بأنفسهم من خلال برامج التطوير المهني، وتقديم أنظمة الدعم الفني في المدارس.

في دراسة أجرتها كردي والجني (2025) إلى استقصاء واقع ومعوقات استخدام لعبة "ماين كرافت" (Minecraft) في العملية التعليمية، من منظور معلمات مرحلة الطفولة المبكرة في مدينة مكة المكرمة، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، حيث طبقت الدراسة على عينة مكونة من 60 معلمة من معلمات مرحلة الطفولة المبكرة، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، والتي تضمنت محوري واقع الاستخدام والمعوقات، كشفت النتائج عن اتجاهات إيجابية قوية لدى المعلمات نحو دمج "ماين كرافت" في التعليم، وتمثلت التحديات في نقص التجهيزات التقنية، وندرة المتخصصين في تصميم الألعاب التعليمية، بالإضافة إلى حاجة المعلمات لمزيد من التدريب على دمج هذه الألعاب في المناهج، أوصت الباحثتان بضرورة توفير برامج تدريبية مستمرة للمعلمات، وتجهيز المدارس بالبنية التحتية التقنية اللازمة، وتشجيع إنتاج برمجيات تعليمية عربية تتضمن عناصر الجذب والتشويق.

في دراسة نوعية أجراها سوزا وآخرون (souza et al., 2024) هدفت إلى استكشاف استكشاف تجربة معلمي المدارس الابتدائية في توظيف أدوات تأليف الألعاب الرقمية، وتحديد التحديات التي يواجهونها عند محاولة بناء الألعاب الرقمية باستخدام أداة (GDevelop)، حيث أجرى الباحثون ورش عمل صغيرة لـ (25) معلما ومعلمة من المدارس الحكومية الابتدائية في البرازيل، وبعد تدريب المعلمين ومراقبة تفاعلهم وجمع آرائهم عبر استبانات، وقد خلصت النتائج أن معظم المعلمين عانوا من تحديات منطقية نتجت عن نقص الثقافة الرقمية ومهارات التفكير الحاسوبي، حيث واجهوا صعوبة في الأمور البرمجية، بينما وجدوا سهولة في ترتيب الكائنات عبر السحب والإفلات، كما أعرب المعلمون عن قلقهم بشأن الوقت

والجهد اللازمين لتطبيق الألعاب الرقمية، وأكدوا حاجتهم لمزيد من الدعم والتدريب المستمر.

وقد أجرى هونج (Huang, 2024) دراسة نوعية هدفت إلى معرفة تصورات معلمي اللغة الانجليزية تجاه استخدام الألعاب الرقمية في التعليم في السياق الصيني، حيث اختار الباحث عينة قصدية مكونة من (4) من معلمي اللغة الانجليزية في جنوب الصين، يشكلون مراحل تعليمية متنوعة وخبرات تدريسية مختلفة تتراوح بين (3-24) عاما، حيث أجرى الباحث معهم مقابلات شبه منظمة، أظهرت نتائج المقابلات بعد تحليلها فهم محدود للمفاهيم الأكاديمية المتعلقة بالألعاب الرقمية التعليمية، وعدم رغبة المعلمين في تطبيقها خوفا من إدمان المتعلمين عليها، بالإضافة إلى قلقهم من نظرة أولياء الأمور السلبية تجاه الألعاب الرقمية، والضغط التدريسي المكثف، فضلا عن نقص المهارات التقنية لديهم. وأوصى الباحث بضرورة تقديم برامج تدريبية مخصصة للمعلمين تلبي احتياجاتهم وتصحيح مفاهيمهم حولها.

وهدف دراسة أجراها الشعار (2024) استقصاء معوقات استخدام الألعاب الرقمية في تعليم مرحلة رياض الأطفال من وجهة نظر الطالبات الملمات في محافظة الزرقاء بالأردن، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، حيث طبقت الدراسة على عينة من الطالبات الملمات بلغت 37 طالبة معلمة من المدارس الحكومية والخاصة، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، كشفت النتائج عن وجود معوقات بدرجة متوسطة تعيق استخدام هذه الألعاب، وتمثلت أبرز التحديات في ضعف البنية التحتية ونقص الأجهزة الحاسوبية التي تدعم هذه البرامج خاصة في المدارس الحكومية، وندرة الحوافز المادية والمعنوية للملمات، بالإضافة إلى نقص الدورات التدريبية المتخصصة في إنتاج وتطوير الألعاب الرقمية بما يتناسب مع خصائص الأطفال، أوصى الباحث بضرورة توفير التجهيزات التقنية اللازمة في الروضات، وتقديم حوافز لتشجيع الملمات على التوظيف الرقمي، وعقد دورات تدريبية وورش عمل مكثفة للطالبات الملمات لتعزيز مهارتهن في دمج الألعاب الرقمية في العملية التعليمية.

وفي دراسة ملونكو وآخرون (Mhlono et al., 2023) التي اعتمدت المنهج الوصفي التحليلي النوعي لتحليل تكراري للأدبيات، استكشف فيها الباحثون التحديات والفرص المستقبلية لاستخدام التقنيات الرقمية الذكية في البيئات التعليمية، حيث ركزت الدراسة على البيئات النامية بشكل خاص، وتحديدًا جنوب أفريقيا، حيث تم تحليل (144) تقريرًا بحثيًا بشكل نهائي من أصل أكثر من (5000)، حيث خلصت النتائج أن النظام التعليمي التقليدي لم يعد كافيا، وأن التقنيات الرقمية تعزز التعليم في كل مكان وزمان، وتساهم في عمق مستوى الفهم والتحصيل الأكاديمي للمتعلمين، وبرزت الفجوة في البنية التحتية الرقمية، ونقص المهارات الرقمية لدى المعلمين، وعدم المساواة في الوصول إلى التكنولوجيا. وأوصى الباحثون بتطوير سياسات تدعم العدالة الرقمية لضمان الوصول لتعليم عالي الجودة بأسعار معقولة للجميع.

في دراسة أجراها علي وآخرون (Ali et al., 2023) لاستقصاء دور الألعاب التعليمية في تعويض الفاقد التعليمي، وتأثيرها على دافعية الطلاب نحو التعلم أثناء الأزمات في فلسطين والعراق، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي النوعي، حيث طبقت الدراسة على عينة قصدية مكونة من 10 خبراء تربويين من أساتذة جامعات ومعلمين ومشرفين، واستخدمت المقابلات شبه المنظمة عبر برنامج "Zoom" كأداة لجمع البيانات، كشفت النتائج عن دور بارز للألعاب التعليمية في زيادة دافعية الطلاب وتعويض الفاقد التعليمي، من خلال إضفاء جو من المتعة والتشويق واختصار الوقت والجهد في اكتساب المهارات والقيم، كما حددت الدراسة تحديات اجتماعية واقتصادية وتقنية ونفسية تواجه هذا التوظيف، أوصى الباحثون بضرورة توفير مصادر التمويل اللازمة، وإعداد خطط استراتيجية لتوظيف الألعاب، وتطوير قدرات المعلمين لدمج هذه الاستراتيجيات بفعالية في ممارساتهم التدريسية.

وفي الرياض قامت العنزي (2022) بدراسة للتعرف على معوقات استخدام الألعاب التعليمية الإلكترونية من وجهة نظر

معلمات الطفولة المبكرة بمدينة الرياض، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، حيث طُبقت الدراسة على عينة عشوائية بلغت 30 معلمة من أصل مجتمع دراسة يضم 1528 معلمة، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، كشفت النتائج عن وجود معوقات إدارية وفنية وأخرى تتعلق بالبنية التحتية تعيق استخدام هذه الألعاب، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير المعوقات الفنية تعزى للمؤهل العلمي (لصالح البكالوريوس)، أوصت الباحثة بضرورة عقد دورات تدريبية لتوعية المدارس والإدارات التعليمية بتفعيل هذه الألعاب، وتضمينها في العملية التعليمية مع اختيار ما يناسب أعمار الأطفال.

التعليق على الدراسات السابقة:

تعتبر هذه الدراسة تكملة لما تم مناقشته في الدراسات السابقة، حيث انقسمت الدراسات السابقة في هدف الدراسة فمنها ما كان هدفه قياس أثر الألعاب التعليمية الرقمية على تحصيل، أو دافعية المتعلمين، أو ثقافتهم بأنفسهم، مثل دراسة علي واخرون (2023)، ومنها ما كان هدفه دراسة التحديات التي تواجه توظيف الألعاب الرقمية التعليمية مثل دراسة سوزا واخرون (2024)، وملونقو واخرون (2023)، ودراسة هونج (2024)، ودراسة جاكيمي واخرون (2025)، ودراسة كردي والجني (2025)، ودراسة العنزي (2022)، والشعار (2024). وهذا ما تهدف إليه الدراسة الحالية، إلا أن ما يميز هذه الدراسة أنها تدرس تلك التحديات ضمن متغيرات لم تدرسها الدراسات السابقة وهي (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والتخصص).

وقد تنوعت الدراسات السابقة في المناهج التي اعتمدتها، فمنها ما اعتمد على المنهج المسحي التحليلي كما في دراسة (كردي والجني، 2025) ودراسة (العنزي، 2022) ودراسة (الشعار، 2024)، بينما اتبعت دراسات أخرى مثل دراسة سوزا واخرون (2024) ودراسة هونج (2024) المنهج النوعي، واتبعت دراسات أخرى مثل دراسة جاكيمي واخرون (2025) على المنهج المختلط. وتتفق الدراسة الحالية مع التوجه الوصفي كونه الأكثر ملاءمة لتقييم مستوى التحديات في محافظة طولكرم. كما تنوعت البيئات المكانية للدراسات السابقة (البرازيل، الصين، كينيا، الأردن، السعودية، فلسطين) وأجمعت على مجموعة من التحديات التي تعيق توظيف الألعاب التعليمية الرقمية، وتبرز أهمية الدراسة الحالية في ندرة الأبحاث التي تناولت مستوى التحديات لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين وتحديداً في طولكرم، خاصة وأن السياق الفلسطيني يواجه تحديات اجتماعية واقتصادية وتقنية فريدة حددتها دراسة علي واخرون (2023) التي تناولت التحديات من منظور 10 من الخبراء من العراق وفلسطين، فيما تناولت الدراسة الحالية (142) معلم ومعلمة في محافظة طولكرم مما يعطي هذه الدراسة عمقا وتخصصا لم تتناوله الدراسات السابقة، ولم تتناول أي من الدراسات السابقة المرحلة الأساسية العليا، التي تستهدفها الدراسة الحالية، باعتبارها مرحلة التمكين، التي تنسم بخصوصية عمرية واحتياجات معرفية أوسع.

منهج الدراسة: اعتمد الباحثون المنهج الوصفي الكمي التحليلي لتحليل مستوى التحديات التي تواجه المعلمون في توظيف الألعاب التعليمية الرقمية

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية العليا في محافظة طولكرم، البالغ عددهم (700) معلما و (1013) معلمة، بمجموع (1713) معلم ومعلمة، وفق احصائيات وزارة التربية والتعليم (2025-2026)

عينة الدراسة: قام الباحثون باختيار عينة متاحة، حيث وزعت الاستبانة على جميع معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية العليا فاستجاب (153) معلم ومعلمة، ويمثل هذا العدد أفراد عينة الدراسة الذين استجابوا طواعية للأداة.

أداة الدراسة: تم استخدام الاستبانة لمناسبتها لجمع البيانات، حيث تم بناؤها اعتمادا إلى الأدب التربوي والنظري ذي

الصلة، حيث تكونت الأداة بصيغتها النهائية من (22) فقرة، توزعت على ثلاثة مجالات رئيسية هي: (التحديات الإدارية، التحديات الفنية، تحديات البنية التحتية)، وقد اعتمد مقياس ليكرت الخماسي لتحديد درجة استجابة أفراد العينة. **صدق الأداة:** تم عرض الأداة على مجموعة محكمين من ذوي الاختصاص عددهم (7)، وتم تعديل الفقرات وفق ملاحظاتهم.

ثبات الأداة: تم حساب الثبات باستخدام عينة استطلاعية من 50 معلم ومعلمة، حيث تم حساب معامل كرونباخ ألفا للمحاور الثلاث والأداة ككل وكانت النتيجة كما في الجدول (1):

جدول (1): معاملات الثبات لمحاور الأداة والأداة ككل

المحور	معامل الثبات كرونباخ ألفا
المحور الأول: التحديات الإدارية	0.868
المحور الثاني: التحديات الفنية	0.797
المحور الثالث: تحديات البنية التحتية	0.769
الأداة ككل	0.919

يظهر الجدول أن جميع معاملات الثبات لمحاور الأداة والأداة ككل كانت أكبر من 0.70 وهي مقبولة في البحث العلمي. **نتائج الدراسة:**

السؤال الرئيس: ما مستوى التحديات التي تواجه معلمي المدارس الحكومية الأساسية العليا ومعلماتها في توظيف الألعاب التعليمية الرقمية في محافظة طولكرم؟
للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل محور من محاور الاستبانة وكذلك للاستبانة ككل وكانت النتائج كالتالي:

جدول (2): المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على أداة الدراسة

المحور	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
المحور الأول: التحديات الإدارية	153	3.4395	0.72208
المحور الثاني: التحديات الفنية	153	3.5784	0.68480
المحور الثالث: تحديات البنية التحتية	153	3.4485	0.50948
الأداة ككل	153	3.4566	0.61022

أظهرت نتائج السؤال الرئيس الذي ينص على: "ما مستوى التحديات التي تواجه معلمي المدارس الحكومية الأساسية العليا ومعلماتها في توظيف الألعاب التعليمية الرقمية في محافظة طولكرم؟" أن مستوى التحديات جاء بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للأداة ككل (3.4566) بانحراف معياري (0.61022)، مما يدل على أن معلمي ومعلمات المدارس الأساسية العليا في محافظة طولكرم يواجهون تحديات متوسطة في توظيف الألعاب التعليمية الرقمية.

كما بينت النتائج وجود تقارب في المتوسطات الحسابية بين محاور الدراسة، حيث جاء المحور الثاني: التحديات الفنية في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.5784) وانحراف معياري (0.68480)، مما يشير إلى أن التحديات الفنية تعد الأكثر تأثيراً من وجهة نظر أفراد العينة، وقد يعزى ذلك إلى الحاجة إلى مهارات تقنية متقدمة أو نقص التدريب المتخصص في استخدام الألعاب التعليمية الرقمية.

وجاء في المرتبة الثانية محور تحديات البنية التحتية بمتوسط حسابي بلغ (3.4485) وانحراف معياري (0.50948)، وهو ما يعكس وجود صعوبات متوسطة تتعلق بتوفر الأجهزة أو شبكة الإنترنت أو البيئة التقنية المناسبة داخل المدارس. أما المحور الأول: التحديات الإدارية فقد جاء في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.4395) وانحراف معياري (0.72208)، إلا أنه لا يزال ضمن المستوى المتوسط، مما يشير إلى وجود بعض الصعوبات المرتبطة بالدعم الإداري أو التنظيمي أو السياسات المدرسية، لكنها أقل حدة مقارنة بالتحديات الفنية والبنية التحتية.

تتفق هذه النتيجة مع دراسة الشعار (2024) التي أظهرت وجود معوقات بدرجة متوسطة، ومع دراسة سوزا وآخرون (2024) التي أكدت معاناة المعلمين من تحديات منطقية تتعلق بنقص الثقافة الرقمية. كما تعزز هذه النتيجة ما توصل إليه ملونكو وآخرون (2023) من أن الفجوة في البنية التحتية ونقص المهارات الرقمية تعد من أبرز العوائق في البيئات النامية، وقد تختلف هذه النتيجة عن دراسة كردي والجنبي (2025) التي ركزت على "واقع الاستخدام" وأظهرت اتجاهات إيجابية قوية، مما يشير إلى أن التحديات في طولكرم قد تكون مرتبطة بضعف الإمكانيات المادية أكثر من قناعات المعلمين، وتشير هذه النتائج بشكل عام إلى أن توظيف الألعاب التعليمية الرقمية في المدارس الحكومية الأساسية العليا في محافظة طولكرم يواجه معوقات حقيقية، مما يدل على وجود بيئة تعليمية قابلة للتطوير في حال توفير التدريب والدعم الفني وتحسين البنية التحتية.

نتائج السؤال الفرعي الأول:

السؤال الأول: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في مستوى التحديات التي تواجه معلمي المدارس الحكومية الأساسية العليا ومعلماتها في توظيف الألعاب التعليمية الرقمية في محافظة طولكرم تعزى لمتغير الجنس؟

للإجابة على هذا السؤال قامت الباحثة بالاعتماد على اختبار ت لعينتين مستقلتين (Independent t-test)، وكانت النتائج وفقاً للجدول التالي:

جدول (3): نتائج اختبار ت لعينتين مستقلتين لمستوى التحديات التي تواجه معلمي المدارس الحكومية الأساسية العليا ومعلماتها في توظيف الألعاب التعليمية الرقمية في ضوء الجنس

المحور	t	df	Sig.	Mean Difference	Std. Error Difference
المحور الأول: التحديات الإدارية	2.722	151	0.007	.382680	0.14060
المحور الثاني: التحديات الفنية	-0.051	151	0.959	-0.00697	0.13658
المحور الثالث: تحديات البنية التحتية	0.398	151	0.691	0.04039	0.10156
الأداة ككل	1.344	151	0.181	0.16261	0.12098

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المحور الأول: التحديات الإدارية، حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائية ($\text{Sig} = 0.007$) وهي أقل من مستوى الدلالة (0.05)، كما بلغت قيمة (t) (2.722)، مما يشير إلى وجود فروق في مستوى التحديات الإدارية تبعاً لمتغير الجنس، وقد جاءت هذه الفروق لصالح الإناث باعتبار أن متوسط استجاباتهن كان الأعلى، مما يدل على أن المعلمات يشعرن بالتحديات الإدارية المرتبطة بتوظيف الألعاب التعليمية الرقمية بدرجة أكبر من المعلمين.

في المقابل، أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المحور الثاني: التحديات الفنية، حيث بلغت قيمة

الدلالة الإحصائية ($\text{Sig} = 0.959$)، وكذلك في المحور الثالث: تحديات البنية التحتية حيث بلغت قيمة الدلالة ($\text{Sig} = 0.691$)، إضافة إلى الأداة ككل حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائية ($\text{Sig} = 0.181$)، وجميعها أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، مما يشير إلى تشابه استجابات المعلمين والمعلمات حول مستوى التحديات الفنية والبنوية والتحديات الكلية المرتبطة بتوظيف الألعاب التعليمية الرقمية. تتفق هذه النتيجة مع دراسة العنزي (2022) التي أكدت وجود معوقات إدارية وفنية تعيق المعلمات في استخدام الألعاب الإلكترونية. كما تتسق مع ما ذكره الشاعر (2024) حول ندرة الحوافز المادية والمعنوية للمعلمات، ونقص الدورات المتخصصة التي تناسب احتياجاتهن الإدارية والزمنية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة علي وبورجوس وعفونة (Ali et al., 2023) التي أجريت في فلسطين والعراق؛ حيث وجدت أن التحديات التقنية والاقتصادية والاجتماعية هي تحديات عامة مرتبطة بسياق الأزمات والواقع التعليمي الصعب الذي يعاني منه الجميع (ذكوراً وإناثاً) في فلسطين بشكل متساو، يعود عدم وجود فروق في التحديات التقنية والبنية التحتية إلى أن نقص الأجهزة الرقمية، وضعف شبكات الإنترنت، ونقص المختبرات المجهزة هي مشكلات "هيكلية" في المدارس الحكومية بطولكرم، تفرض نفسها على المعلم والمعلمة على حد سواء، وهذا يعزز ما ذهب إليه جاكيمي وآخرون (Gakime et al., 2025) من أن القلق من "المشكلات التقنية" هو شعور عام يتقاسمه المعلمون باختلاف أجناسهم نتيجة ضعف أنظمة الدعم الفني في المدارس، قد تختلف هذه النتيجة مع الدراسات التي لم تجد فروقاً بين الجنسين في البيئات المستقرة، ولكن في السياق الفلسطيني، قد تشعر المعلمات بعبء إداري أكبر. يمكن تفسير معاناة النساء من التحديات الإدارية في طولكرم بأن المعلمات قد يواجهن ضغوطاً أكبر في موازنة المهام الإدارية الموكلة إليهن مع متطلبات التحول الرقمي، أو ربما بسبب نقص الدعم الإداري الموجه لهن في المدارس الأساسية العليا مقارنة بالرجال، وهو ما أشارت إليه دراسة هونج (Huang, 2024) حول "الضغوط التدريسية المكثفة" التي تؤدي للقلق من تطبيق الألعاب.

نتائج السؤال الفرعي الثاني:

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في مستوى التحديات التي تواجه معلمي المدارس الحكومية الأساسية العليا ومعلماتها في توظيف الألعاب التعليمية الرقمية في محافظة طولكرم تعزى لمتغير التخصص (العلوم الإنسانية، العلوم الطبيعية)؟

للإجابة على هذا السؤال قامت الباحثة بالاعتماد على اختبار ت لعينتين مستقلتين (Independent t-test)، وكانت النتائج وفقاً للجدول التالي:

جدول (4): نتائج اختبار ت لعينتين مستقلتين لمستوى التحديات التي تواجه معلمي المدارس الحكومية الأساسية العليا ومعلماتها في توظيف الألعاب التعليمية الرقمية في ضوء التخصص

المحور	T	df	Sig.	Mean Difference	Std. Error Difference
المحور الأول: التحديات الإدارية	-0.457	151	.6480	-.05477	.119880
المحور الثاني: التحديات الفنية	0.111	151	0.912	.01263	0.11377
المحور الثالث: تحديات البنية التحتية	1.127	151	0.262	.09496	0.08429
الأداة ككل	-0.169	151	0.866	-.01713	0.10137

أظهرت نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في مستوى التحديات التي تواجه معلمي المدارس الحكومية الأساسية العليا ومعلماتها في توظيف الألعاب التعليمية الرقمية تبعاً للمتغير محل الدراسة، وذلك في جميع محاور الأداة وكذلك الأداة ككل.

ففي المحور الأول: التحديات الإدارية بلغت قيمة الدلالة الإحصائية ($0.648 = \text{Sig}$) وهي أكبر من (0.05)، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المحور الثاني: التحديات الفنية حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائية ($0.912 = \text{Sig}$)، وكذلك في المحور الثالث: تحديات البنية التحتية حيث بلغت قيمة الدلالة ($0.262 = \text{Sig}$)، وأظهرت النتائج أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأداة ككل حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائية ($0.866 = \text{Sig}$)، وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، مما يدل على تشابه استجابات أفراد العينة حول مستوى التحديات التي تواجههم في توظيف الألعاب التعليمية الرقمية.

وتشير هذه النتائج إلى أن مستوى التحديات التي تواجه المعلمين والمعلمات في توظيف الألعاب التعليمية الرقمية لا يختلف باختلاف متغير التخصص، مما يدل على أن طبيعة التحديات المرتبطة باستخدام الألعاب التعليمية الرقمية تعد متشابهة إلى حد كبير بين أفراد العينة، بغض النظر عن اختلافهم في التخصص. تتفق هذه النتائج مع دراسة علي وآخرون (Ali et al., 2023) التي أجريت في فلسطين والعراق؛ حيث حددت التحديات بأنها (تقنية، واقتصادية، واجتماعية، ونفسية) ناتجة عن سياق الأزمات والفاقد التعليمي، وبما أن هذه الظروف عامة، فإنها تفرض نفسها على جميع المعلمين في البيئة الفلسطينية بغض النظر عن تخصصاتهم الأكاديمية، تتقاطع هذه النتيجة أيضاً مع دراسة ملونقو وآخرون (Mhlango et al., 2023) التي أكدت أن التحديات في البيئات النامية تتعلق بـ "الفجوة في البنية التحتية" و*نقص المهارات الرقمية" وهذه تحديات بنيوية في النظام التعليمي، مما يجعل تخصص المعلم (علوم أو آداب) غير مؤثر في حجم التحدي الذي يواجهه أمام نقص الأجهزة أو ضعف الإنترنت. قد يعتقد البعض أن معلمي العلوم الطبيعية لديهم تحديات أقل، ولكن دراسة جاكيمي (2025) أظهرت أن معلمي الفيزياء أنفسهم يعانون من تدني الثقة في دمج الألعاب وقلق من المشكلات التقنية، كما يواجه معلمو العلوم الإنسانية تحدي "ندرة البرمجيات التعليمية العربية" التي تخدم تخصصاتهم، مما يجعل التحديات متساوية بين التخصصين. وبما أن الدراسة طبقت في المدارس الحكومية بمحافظة طولكرم، فإن "تحديات البنية التحتية" (مثل نقص مختبرات الحاسوب وشاشات العرض) هي عوائق مادية يشترك فيها جميع معلمي المرحلة الأساسية العليا في المدرسة الواحدة، مما يفسر عدم وجود فروق إحصائية تعزى لمتغير التخصص. تؤكد نتيجة الدراسة أن التحدي الرقمي في محافظة طولكرم هو تحدٍّ مؤسسي وليس تحدياً مرتبطاً بالمادة العلمية. وهذا يعني أن أي خطة تطويرية أو استراتيجية لوزارة التربية والتعليم (مثل استراتيجية 2025-2027) يجب أن تستهدف المعلمين ككتلة واحدة في التدريب والتجهيز، لأن العوائق التي يواجهونها ناتجة عن "المنظومة" التعليمية والظروف المحيطة بها، وليست ناتجة عن طبيعة التخصص الدراسي.

نتائج السؤال الفرعي الثالث:

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في مستوى التحديات التي تواجه معلمي المدارس الحكومية الأساسية العليا ومعلماتها في توظيف الألعاب التعليمية الرقمية في محافظة طولكرم تعزى لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، دراسات عليا)؟

للإجابة على هذا السؤال قام الباحثون بالاعتماد على اختبار ت لعينتين مستقلتين (Independent t-test)، وكانت النتائج وفقاً للجدول التالي:

جدول (5): نتائج اختبارات لعينتين مستقلتين لمستوى التحديات التي تواجه معلمي المدارس الحكومية الأساسية العليا ومعلماتها في توظيف الألعاب التعليمية الرقمية في ضوء متغير المؤهل العلمي

المحور	T	df	Sig.	Mean Difference	Std. Error Difference
المحور الأول: التحديات الإدارية	-0.483	151	0.630	-0.05891	0.12197
المحور الثاني: التحديات الفنية	-1.320	151	0.189	-0.15195	0.11510
المحور الثالث: تحديات البنية التحتية	-1.228	151	0.222	-0.10519	0.08569
الأداة ككل	-0.733	151	0.465	-0.07546	0.10297

أظهرت نتائج السؤال الخاص بفحص الفروق في مستوى التحديات التي تواجه معلمي ومعلمات المدارس الحكومية الأساسية العليا في توظيف الألعاب التعليمية الرقمية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، باستخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent Samples Test)، أن جميع المحاور والأداة ككل لم تظهر فروقاً ذات دلالة إحصائية.

فعلى مستوى المحور الأول: التحديات الإدارية بلغت قيمة الدلالة الإحصائية ($\text{Sig} = 0.630$)، مما يشير إلى عدم وجود فروق بين مجموعتي المعلمين الحاصلين على بكالوريوس والدراسات العليا في هذا المحور.

وبالنسبة للمحور الثاني: التحديات الفنية، بلغت قيمة الدلالة الإحصائية ($\text{Sig} = 0.189$)، وهو ما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطين، وكذلك المحور الثالث: تحديات البنية التحتية بلغت قيمة الدلالة ($\text{Sig} = 0.222$)، مما يشير إلى تشابه الاستجابات بين المعلمين وفق مؤهلاتهم العلمية، تشير النتيجة إلى أن المعلمين في محافظة طولكرم، سواء كانوا من حملة البكالوريوس أو الدراسات العليا، يواجهون نفس الواقع المهني والبيئي الذي يفرض عليهم تحديات تقنية وإدارية ومادية متساوية. تختلف هذه النتيجة بشكل مباشر مع دراسة العنزي (2022)؛ حيث أظهرت تلك الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير المعوقات الفنية تعزى للمؤهل العلمي، وكانت هذه الفروق لصالح الحاصلات على درجة البكالوريوس، بينما في دراستنا الحالية، لم يساهم المؤهل العلمي الأعلى (دراسات عليا) في تقليل إدراك المعلمين لهذه التحديات أو التعامل معها بشكل مختلف عن زملائهم من حملة البكالوريوس، واتفقت الدراسة مع دراسة علي وآخرون (Ali et al., 2023) حيث أوضحت أن التحديات (التقنية، الاقتصادية، والاجتماعية) هي تحديات بنيوية وسياقية مرتبطة بظروف الأزمات والواقع التعليمي الصعب في فلسطين، وبما أن هذه العوامل خارجة عن نطاق الفرد، فإن المؤهل العلمي للمعلم لا يشكل فارقاً في مواجهتها، فضعف التمويل أو نقص الأجهزة يؤثر على الجميع بالتساوي. وتتفق مع دراسة ملونكو وآخرون (Mhlongo et al., 2023) من أن التحديات في البيئات النامية تتعلق بـ الفجوة في البنية التحتية ونقص المهارات الرقمية كقضايا مؤسسية. هذه الفجوات هي "عوائق صلبة" لا يمكن للمؤهل العلمي وحده تجاوزها ما لم تتوفر البيئة المادية الداعمة. وتعزو الباحثة ذلك إلى وحدة البيئة المدرسية فتديات البنية التحتية (مثل نقص الأجهزة والشبكات) التي أظهرت قيمة دلالة ($\text{Sig} = 0.222$) هي عوائق مادية موجودة في المدرسة ذاتها، فالمعلم بمؤهله العالي يواجه نفس المختبر المحدود أو شبكة الإنترنت الضعيفة التي يواجهها زميله، بالإضافة إلى التحديات الإدارية ذاتها فالسياسات التي تتبعها وزارة التربية والتعليم والمدارس الحكومية (مثل نقص الحوافز، والعبء الوظيفي، وضيق وقت الحصة) تطبق على جميع المعلمين بغض النظر عن مؤهلاتهم، وهو ما يفسر تشابه الرؤية في المحور الإداري ($\text{Sig} = 0.630$)، كما أشارت دراسة سوزا وآخرون (2024) إلى أن التحديات الفنية تتعلق بمهارات نوعية مثل "تأليف الألعاب" و"التفكير الحاسوبي" هذه المهارات غالباً لا تُدرس في برامج الدراسات العليا التقليدية، مما يجعل المعلمين بمختلف مؤهلاتهم في حاجة متساوية لتدريب تخصصي مستمر في دمج الألعاب الرقمية.

نتائج السؤال الفرعي الرابع:

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في مستوى التحديات التي تواجه معلمي المدارس الحكومية الأساسية العليا ومعلماتها في توظيف الألعاب التعليمية الرقمية في محافظة طولكرم تعزى لمتغير الخبرة؟

للإجابة على هذا السؤال قامت الباحثة بالاعتماد على اختبار تحليل التباين الأحادي كون متغير الخبرة كان بثلاث مستويات، وكانت النتائج وفقاً للجدول التالي:

جدول (6): نتائج تحليل التباين الأحادي لقياس مستوى التحديات التي تواجه معلمي المدارس الحكومية الأساسية العليا ومعلماتها في توظيف الألعاب التعليمية الرقمية في ضوء متغير الخبرة

الأداة ككل	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
بين المجموعات	2.615	2	1.308	3.634	.029
خلال المجموعات	53.985	150	.360		
الكل	56.601	152			

أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في مستوى التحديات التي تواجه معلمي المدارس الحكومية الأساسية العليا ومعلماتها في توظيف الألعاب التعليمية الرقمية في محافظة طولكرم تبعاً لمتغير سنوات الخبرة على مستوى الأداة ككل.

حيث بلغت قيمة $F = 3.634$ عند درجات حرية (2، 150) وبلغت قيمة الدلالة الإحصائية ($\text{Sig} = 0.029$) وهي أقل من مستوى الدلالة (0.05)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة في مستوى التحديات التي تواجههم في توظيف الألعاب التعليمية الرقمية.

وتشير هذه النتيجة إلى أن مستوى التحديات التي تواجه المعلمين والمعلمات في توظيف الألعاب التعليمية الرقمية يختلف باختلاف سنوات الخبرة، لذلك تم التوجه إلى استخدام اختبار بعدي (scheffe) للكشف عن مصدر الفروق، وكانت النتائج كما يظهرها الجدول التالي:

جدول (7): نتائج الاختبار البعدي (scheffe) للتعرف على مصدر الفروق في التحديات وفقاً لمتغير الخبرة

سنوات الخبرة i	سنوات الخبرة j	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
أقل من 5 سنوات	6- 10 سنوات	-.42668*	.15899	0.030
	أكثر من 10 سنوات	-.14811	.11879	0.462
6- 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	.42668*	.15899	0.030
	أكثر من 10 سنوات	.27857	.13720	0.131
أكثر من 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	.14811	.11879	0.462
	6- 10 سنوات	-.27857	.13720	0.131

أظهرت نتائج المقارنات البعدية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في مستوى التحديات التي تواجه معلمي المدارس الحكومية الأساسية العليا ومعلماتها في توظيف الألعاب التعليمية الرقمية على مستوى الأداة ككل بين فئتي الخبرة أقل من 5 سنوات و 6-10 سنوات، حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائية ($\text{Sig} = 0.030$)، وكانت الفروق لصالح فئة 6-10 سنوات نظراً لارتفاع متوسطها مقارنة بفئة أقل من 5 سنوات.

في المقابل، لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين فئتي الخبرة أقل من 5 سنوات وأكثر من 10 سنوات حيث بلغت قيمة الدلالة ($\text{Sig} = 0.462$)، كما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين فئتي الخبرة 6-10 سنوات وأكثر من 10 سنوات حيث بلغت قيمة الدلالة ($\text{Sig} = 0.131$)، إذ إن جميعها أكبر من مستوى الدلالة (0.05).

وتشير هذه النتائج إلى أن الفروق في مستوى التحديات تبعاً لسنوات الخبرة تتركز بين فئتي الخبرة الأقل من 5 سنوات وفئة 6-10 سنوات فقط، بينما تتشابه بقية فئات الخبرة في مستوى التحديات التي تواجهها. تتفق هذه الدراسة مع دراسة هونج (Huang, 2024) التي تناولت عينة متنوعة من المعلمين (خبراتهم بين 3-24 عاماً) حيث وجدت الدراسة أن المعلمين يعانون من "الضغوط التدريسية المكثفة" وقلق من نظرة أولياء الأمور السلبية، ويمكن تفسير هذا الاتفاق بأن المعلمين في فئة (6-10 سنوات) هم في مرحلة مهنية يكونون فيها أكثر انخراطاً في المسؤوليات الإدارية والتدريسية المزدوجة، مما يجعلهم أكثر شعوراً بتحدي الوقت والجهد المطلوب لتطبيق الألعاب مقارنة بالمعلمين الجدد. تعزو الباحثة ذلك إلى أن المعلمون الأقل خبرة (أقل من 5 سنوات) غالباً ما يكونون "مواطنين رقميين" أو تلقوا تدريباً حديثاً يقلل من شعورهم بالتحديات الفنية. أما فئة (6-10 سنوات)، فقد يكون لديهم الرغبة في التغيير ولكنهم يصطدمون بالتحديات مثل نقص الثقافة الرقمية أو صعوبة أدوات البرمجة كما ذكرت دراسة سوزا، مما يرفع من متوسط تقديرهم للتحديات. أما عدم وجود فروق بين فئة (6-10 سنوات) وفئة (أكثر من 10 سنوات) يشير إلى أن إدراك التحديات يصل إلى مرحلة من "الثبات"؛ حيث يتشابه المعلمون ذوو الخبرة الطويلة في رؤيتهم للمعوقات الإدارية ونقص البنية التحتية، وهو ما يتفق مع ما ذكره ملونكو (2023) حول "الفجوة في البنية التحتية" كعائق مؤسسي يواجهه الجميع. كما أشارت دراسة جاكيمي (2025) إلى أن التحدي الأكبر هو "صعوبة إدارة الفصل أثناء اللعب". المعلمون في فئة (6-10 سنوات) قد يكونون أكثر حرصاً على الانضباط الصفي وتحقيق الأهداف المنهجية، مما يجعلهم يرون في "اللعب" تحدياً لإدارة الفصل أكثر من المعلمين الجدد الذين قد يميلون لأساليب أكثر مرونة.

النتائج:

1. مستوى التحديات التي يواجهها المعلمين والمعلمات في توظيف الألعاب التعليمية الرقمية جاءت بمستوى متوسط، وجاءت التحديات الفنية في المرتبة الأولى بين التحديات
2. أظهرت النتائج أن المعلمات يعانين من تحديات إدارية بدرجة أكبر من الرجال، في حين تساوت التحديات التقنية والمادية بين الجنسين، مما يشير إلى أن العبء الإداري يقع بشكل أثقل على كاهل المعلمات.
3. تتركز الفروق في إدراك التحديات بين فئة الخبرة (أقل من 5 سنوات) وفئة (6-10 سنوات) لصالح الأخيرة؛ حيث يرى المعلمون ذوو الخبرة المتوسطة أن التحديات أكثر حدة، بينما تتقارب رؤية بقية فئات الخبرة.
4. أثبتت النتائج أن التخصص الدراسي (علوم إنسانية مقابل طبيعية) والمؤهل العلمي (بكالوريوس مقابل دراسات عليا) لا يشكلان فارقاً في حجم التحديات، مما يؤكد أن العوائق هي عوائق مؤسسية وبيئية عامة في مدارس طولكرم وليست مرتبطة بقدرات الفرد أو مادته العلمية.
5. أجمعت الاستجابات على أن نقص الأجهزة، وضعف شبكات الإنترنت، وغياب الدعم الفني الفوري هي العوائق الأكثر تأثيراً على الجميع.

ثانياً: التوصيات

استناداً إلى هذه النتائج، وبالتوازي مع استراتيجية وزارة التربية والتعليم (2025-2027) والدراسات السابقة، نوصي بالآتي:

1. تفعيل خطط الوزارة (2025-2027) لتجهيز المدارس بمختبرات حديثة وتوفير أجهزة لوحية (Tablets) للطلبة لتقليل الفجوة الرقمية.
2. تقديم حوافز مادية ومعنوية للمعلمين والمعلمات المتميزين في التوظيف الرقمي لتقليل مقاومة التغيير.
3. إعادة النظر في المهام الإدارية المنوطة بالمعلمات؛ لتمكينهن من تخصيص وقت كاف لتصميم وتخطيط الألعاب الرقمية.
4. الانتقال من تدريب المعلمين على "استخدام" الألعاب الجاهزة إلى تدريبهم على تصميم وإنتاج ألعابهم الخاصة باستخدام أدوات بسيطة مثل (GDevelop)، لسد نقص المحتوى المتخصص.
5. تصميم ورش عمل تستهدف المعلمين ذوي الخبرة المتوسطة لتعزيز كفاءتهم الذاتية وتصحيح المفاهيم الخاطئة حول الألعاب الرقمية.
6. توفير فنيي مختبرات أو أنظمة دعم تقني داخل المدارس لمعالجة الأعطال المفاجئة أثناء الحصص.
7. تشجيع إنتاج برمجيات تعليمية عربية تتوافق مع المنهاج الفلسطيني وتراعي الخصائص العمرية لطلبة المرحلة الأساسية العليا.

أولاً: المراجع العربية

أبو ماضي، ساجدة كامل. (2021). فاعلية توظيف استراتيجية التلعيب في تنمية التحصيل المعرفي والدافعية نحو تعلم التكنولوجيا لدى طالبات الصف العاشر الأساسي بمحافظة غزة. *مجلة رابطة التربويين الفلسطينيين للدراسات التربوية والنفسية*، 1(1)، 1-22.

Abu Madi, S. K. (2021). The effectiveness of employing the gamification strategy in developing cognitive achievement and motivation toward learning technology among tenth-grade female students in Gaza Governorates. *Journal of the Palestinian Educators Association for Educational and Psychological Studies*, 1(1), 1-22.

الدريني، شروق علي محمد علي، وعبد الحميد، محمد إبراهيم، وحسن، نبيل السيد محمد، وعبد الله، مروة الحسيني محمد توفيق. (2024). توظيف الألعاب الإلكترونية في تنمية بعض مفاهيم المواطنة الرقمية لطفل الروضة. *المجلة العلمية للدراسات والبحوث التربوية والنوعية*، (30)، 206-252.

Al-Derini, S. A. M. A., Abdel-Hamid, M. I., Hassan, N. E. M., & Abdullah, M. A. M. T. (2024). Employing electronic games in developing some concepts of digital citizenship among kindergarten children. *Scientific Journal of Educational and Qualitative Studies and Research*, (30), 206-252.

- الشعار، محمد سليمان عبد الكريم. (2024). معوقات استخدام الألعاب الرقمية في تعليم مرحلة رياض الأطفال من وجهة نظر الطالبات المعلمات. *مجلة الطفولة*، 49(1)، 603-626.
- Al-Shaar, M. S. A. (2024). Obstacles to using digital games in kindergarten education from the perspective of female student teachers. *Journal of Childhood*, 49(1), 603-626.
- الشمري، سلمى سالم، وجاب الله، عبد الله سيد محمد. (2024). ممارسة الألعاب الإلكترونية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي والتفاعلات الاجتماعية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية بمنطقة حائل. *المجلة الدولية للبحث والتطوير التربوي*، 6(6)، 42-61.
- Al-Shammari, S. S., & Jab Allah, A. S. M. (2024). Electronic game practice and its relationship with academic achievement and social interactions among a sample of primary school pupils in the Hail region. *International Journal of Educational Research and Development*, (6), 42-61.
- العنزي، نهلى موسى. (2022). معوقات استخدام الألعاب التعليمية الإلكترونية في التعليم من وجهة نظر معلمات الطفولة المبكرة. *المجلة العلمية لتربية الطفولة المبكرة*، 1(2)، 94-119.
- <https://doi.org/10.21608/aatm.2022.230627>
- Al-Anazi, N. M. (2022). Obstacles to using electronic educational games in education from the perspective of early childhood teachers. *Scientific Journal of Early Childhood Education*, 1(2), 94-119. <https://doi.org/10.21608/aatm.2022.230627>
- العويس، جمعة بن مرزوق بن عامر، وجمعة، أمجد، والوهبي، إبراهيم بن سعيد بن حميد. (2025). تحديات توظيف التعلم الرقمي في العملية التعليمية من وجهة نظر المعلمين الأوائل في سلطنة عمان. *مجلة جامعة فلسطين التقنية للأبحاث*، 13(3)، 92-110. <http://search.mandumah.com/Record/1615753>
- Al-Awaisi, J. M. A., Juma, A., & Al-Wahaibi, I. S. H. (2025). Challenges of employing digital learning in the educational process from the perspective of senior teachers in the Sultanate of Oman. *Palestine Technical University Research Journal*, 13(3), 92-110. <http://search.mandumah.com/Record/1615753>
- الغامدي، سعيد بن حسن هندي، والشهري، سامي بن مصبح بن غرمان، والعتيبي، فيصل بن طائل عاسف، والهلالي، محمد علي عامر. (2025). تصورات أولياء الأمور نحو تأثير الألعاب التعليمية الرقمية في زيادة دافعية أبنائهم لتعلم الرياضيات. *المجلة التربوية*، 131(4)، 1007-1038. <http://search.mandumah.com/Record/1558279>
- Al-Ghamdi, S. H. H., Al-Shehri, S. M. G., Al-Otaibi, F. T. A., & Al-Hilali, M. A. A. (2025). Parents' perceptions of the impact of digital educational games on increasing their children's motivation to learn mathematics. *Educational Journal*, 131(4), 1007-1038. <http://search.mandumah.com/Record/1558279>

المالكي، وفاء فواز، وفلمبان، فدوى ياسين. (2021). استخدام الألعاب الرقمية في التعليم لتعزيز استراتيجيات التعلم: مراجعة الأدبيات. *مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، 8(49)، 134-155.

Al-Maliki, W. F., & Filimban, F. Y. (2021). Using digital games in education to enhance learning strategies: A literature review. *Al-Andalus Journal for Humanities and Social Sciences*, 8(49), 134-155.

الحويلة، أمثال هادي. (2023). أثر استخدام الألعاب الرقمية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي وحل المشكلات لدى ذوي صعوبات الرياضيات بدولة الكويت. *دراسات: العلوم الإنسانية والاجتماعية*، 50(6)، 330-347.

<https://doi.org/10.35516/hum.v50i6.1076>

Al-Huwailah, A. H. (2023). The effect of using digital games on developing creative thinking and problem-solving skills among students with mathematics difficulties in the State of Kuwait. *Dirasat: Human and Social Sciences*, 50(6), 330-347.

<https://doi.org/10.35516/hum.v50i6.1076>

صوصي، نورا الهادي، وحيدر، ريم عطية، وحمودة، نجاح إبراهيم، والغويل، عواطف عطية. (2024). تشتت الانتباه وعلاقته بالألعاب الإلكترونية لدى طالبات المرحلة الإعدادية بمدارس الفرع الشرقي بمدينة زليتن. في كتاب الأعمال العلمية المحكمة للمؤتمر العلمي السنوي الثاني لطلاب المرحلة الجامعية والدراسات العليا، 2. الجامعة الأسمرية الإسلامية. <https://conf.asmarya.edu.ly/index.php/scupgs/article/view/827>

Sousi, N. A., Haider, R. A., Hamouda, N. I., & Al-Ghweil, A. A. (2024). Attention distraction and its relationship with electronic games among preparatory-stage female students in schools of the Eastern Branch in Zliten. In *Proceedings of the Second Annual Scientific Conference for Undergraduate and Postgraduate Students*, 2. Al-Asmariya Islamic University. <https://conf.asmarya.edu.ly/index.php/scupgs/article/view/827>

عباسي، سعاد، وكبش، مريم. (2021). دور اللعب في تعلم القراءة: دراسة تحليلية نقدية لأنشطة "ألعب وأقرأ" في كتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي. *مجلة اللغة العربية*، 23(4)، 507-524.

Abbasi, S., & Kabsh, M. (2021). The role of play in learning reading: A critical analytical study of "I Play and Read" activities in the first-year primary education textbook. *Arabic Language Journal*, 23(4), 507-524.

كردي، شهد صالح محمد علي، والجهني، دارين عبد الإله ناصر. (2025). واقع استخدام الألعاب الرقمية "ماين كرافت" من وجهة نظر معلمي مرحلة الطفولة المبكرة بمدينة مكة المكرمة. *مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماعية*، 117(1)، 482-503. <https://doi.org/10.33193/JALHSS.117.2025.1360>

Kurdi, S. S. M. A., & Al-Juhani, D. A. N. (2025). The reality of using the digital game "Minecraft" from the perspective of early childhood teachers in Makkah. *Journal of Arts*,

Literature, Humanities and Social Sciences, (117), 482–503.

<https://doi.org/10.33193/JALHSS.117.2025.1360>

الويشي، ياسر محمد سعيد. (2018). أثر التصميم الجرافيكي للألعاب الرقمية التفاعلية على نمو إدراك الطفل. *مجلة بحوث في العلوم والفنون النوعية*، (10)، 155–211. <http://search.mandumah.com/Record/1083682>

Al-Weishi, Y. M. S. (2018). The effect of graphic design in interactive digital games on the development of children's perception. *Journal of Research in Specific Sciences and Arts*, (10), 155–211. <http://search.mandumah.com/Record/1083682>

وزارة التربية والتعليم العالي. (2025). *استراتيجية تطوير التعليم في فلسطين 2025–2027*. فلسطين: وزارة التربية والتعليم العالي.

Ministry of Education and Higher Education. (2025). *Education development strategy in Palestine 2025–2027*. Palestine: Ministry of Education and Higher Education.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Ali, K., Burgos, D., & Affouneh, S. (2023). Educational Loss at Times of Crisis: The Role of Games in Students' Learning in Palestine and Iraq. *Sustainability*, 15(6), 4983. <https://doi.org/10.3390/su15064983>

Asadzadeh, A., Shahrokhi, H., Shalchi, B., Khamnian, Z., & Rezaei-Hachesu, P. (2024). Serious educational games for children: A comprehensive framework. *Heliyon*, 10(6). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e28108>.

Dirsa, A., Bp, S., Diananseri, C., & Setiawan, I. (2022). Teacher Role as Professional Educator in School Environment. *International Journal of Science Education and Cultural Studies*. <https://doi.org/10.58291/ijsecs.v1i1.25>.

Ezzat, R. (2024). Gamification to Increase Engagement and Impact on Students through Education Process. *International Design Journal*, 14(6), 375–386. <http://search.mandumah.com/Record/1631818>

Gakime, R. G., Waititu, M. M., & Mwangi, F. G. (2025). Teachers' Perceptions of Digital Game Utilisation in Teaching and Learning Physics Concepts in Secondary Schools of Murang'a County, Kenya. *Journal of Education*, 5(2), 27-43

Huang, L. (2024). The challenges of teachers using digital games for game-based learning in primary, middle and high schools. *Proceedings of ICILLP 2024 Workshop*, 59-65. <https://doi.org/10.54254/2753-7048/74/2024BO0010>

Mhlono, S., Mbatha, K., Ramatsetse, B., & Dlamini, R. (2023). Challenges, opportunities, and prospects of adopting and using smart digital technologies in learning environments: An iterative review. *Heliyon*, 9(5), e16348. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e16348>

Souza, J. G. R., & Prates, R. O. (2024). Identifying challenges for elementary school teachers in building digital games through a workshop. *Journal on Interactive Systems*, 15(1). <https://doi.org/10.5753/jis.2024.3951>

Yaman, H., Sousa, C., Neves, P., & Luz, F. (2025). Implementation of Game-Based Learning in Educational Contexts: Challenges and Intervention Strategies. *Electronic Journal of e-Learning*. <https://doi.org/10.34190/ejel.22.10.3480>.

عنوان البحث

دور ضغوط العمل الداخلية في أداء العاملين بقطاع النقل العام
(دراسة ميدانية على هيئة الموانئ البحرية السودانية)

زكى مكي أسماعيل¹، د. عبدالله ابراهيم أبكر عبدالله²، نداء الدين سليمان نصر فرح³

¹ بروفييسور، إدارة أعمال، كلية التجارة، جامعة النيلين، السودان

² أستاذ مشارك، إدارة أعمال، كلية الإقتصاد والدراسات الإجتماعية، جامعة الجنيينة، غرب دارفور، السودان.

³ جامعة النيلين، باحث علمي، السودان

HNSJ, 2026, 7(5); <https://doi.org/10.53796/hnsj75/59>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/75/59>

تاريخ النشر: 2026/05/01م

تاريخ القبول: 2026/04/22م

تاريخ الاستقبال: 2026/04/15م

المستخلص

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور ضغوط العمل الداخلية في أداء العاملين بقطاع النقل العام، بالتطبيق على هيئة الموانئ البحرية السودانية بولاية البحر الأحمر، وذلك من خلال تحديد مستويات ضغوط العمل ومصادرها الداخلية، وبيان أثرها في أداء العاملين. انطلقت الدراسة من مشكلة رئيسة تمثلت في التساؤل عن طبيعة العلاقة بين ضغوط العمل الداخلية وأداء العاملين في الهيئة، في ظل اتساع حجم العمل وتزايد المسؤوليات الإدارية والفنية. اعتمدت الدراسة على المنهج التاريخي، والمنهج الاستنباطي، والمنهج الاستقرائي، والمنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات من عينة عشوائية بلغت (50) عاملاً من العاملين بهيئة الموانئ البحرية السودانية. وقد تم تحليل البيانات باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، ومنها التكرارات، والنسب المئوية، والوسيط، والانحراف المعياري، ومعامل الثبات، والانحدار الخطي البسيط. توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين ضغوط العمل الداخلية وأداء العاملين، كما أظهرت النتائج أن تعدد المهام، وطول ساعات العمل، وتلقي التعليمات من أكثر من رئيس، وضعف التدريب على التقنيات الحديثة، وعدم وضوح بعض معايير العمل والتقييم، تمثل مصادر رئيسة للضغط داخل بيئة العمل. كما بينت الدراسة أن هذه الضغوط قد تؤثر في مستوى الكفاءة والفاعلية والرضا الوظيفي، رغم قدرة العاملين على الالتزام بواجباتهم والتعاون مع زملائهم. وأوصت الدراسة بضرورة تبني سياسات إدارية واضحة للحد من ضغوط العمل الداخلية، وتوفير برامج تدريبية مستمرة، وتحسين نظم الاتصال والتقييم، وإعادة توزيع الأعباء الوظيفية بما يساهم في رفع مستوى الأداء وتحسين بيئة العمل داخل الهيئة.

الكلمات المفتاحية: ضغوط العمل الداخلية، عبء الدور، غموض الدور الوظيفي، صراع الدور، أداء العاملين.

RESEARCH TITLE

The Role of Internal Work Stress in the Performance of Employees in the Public Transport Sector: A Field Study on the Sudanese Sea Ports Corporation

Zaki Maki Ismaeel¹, Abdallah Ibrahim Abakar Abdallah², Nidaaddin Suliman Nasour Farah³

¹ Professor of Business Administration, Faculty of Commerce, Al-Neelain University, Sudan.

² Associate Professor of Business Administration, Faculty of Economics and Social Studies, University of El Geneina, West Darfur, Sudan.

³ Scientific Researcher, Al-Neelain University, Sudan.

HNSJ, 2026, 7(5); <https://doi.org/10.53796/hnsj75/59>

Arabic Scientific Research Identifier: <https://arsri.org/10000/75/59>

Received at 15/04/2026

Accepted at 22/04/2026

Published at 01/05/2026

Abstract

This study aimed to identify the role of internal work stress in the performance of employees in the public transport sector, with application to the Sudanese Sea Ports Corporation in the Red Sea State. It sought to determine the levels and internal sources of work stress and examine their effect on employee performance. The study was based on a central problem represented by the question of the nature of the relationship between internal work stress and employee performance within the Corporation, especially in light of the expansion of work volume and the increase in administrative and technical responsibilities. The study adopted the historical, deductive, inductive, and descriptive-analytical approaches. A questionnaire was used as the main tool for collecting data from a random sample of 50 employees at the Sudanese Sea Ports Corporation. The data were analyzed using appropriate statistical methods, including frequencies, percentages, median, standard deviation, reliability coefficient, and simple linear regression. The study found a statistically significant relationship between internal work stress and employee performance. The results also showed that task multiplicity, long working hours, receiving instructions from more than one supervisor, insufficient training on modern technologies, and the lack of clarity in some work and evaluation criteria constitute major sources of stress within the work environment. The study further indicated that these pressures may affect the level of efficiency, effectiveness, and job satisfaction, despite employees' ability to comply with their duties and cooperate with colleagues. The study recommended adopting clear administrative policies to reduce internal work stress, providing continuous training programs, improving communication and evaluation systems, and redistributing job burdens in a way that contributes to enhancing performance and improving the work environment within the Corporation.

Key Words: Internal work stress, role burden, job role ambiguity, role conflict, employee performance.

المبحث الأول: الإطار العام للدراسة:

أولاً: المقدمة

يعد قطاع النقل العام من القطاعات المهمة التي يعتمد عليها المجتمع في تسيير الحياة اليومية، حيث يساهم في نقل الأفراد والبضائع ودعم النشاط الاقتصادي، ويعتمد نجاح هذا القطاع بشكل كبير على كفاءة أداء العاملين فيه، نظراً لطبيعة العمل التي تتطلب الالتزام والدقة والتعامل المستمر مع الجمهور، ويتعرض العاملون في هذا القطاع إلى العديد من ضغوط العمل الداخلية، مثل زيادة عبء العمل، وظروف العمل الصعبة، وعدم وضوح المهام، وضعف الحوافز، وغيرها من العوامل التي تنشأ داخل بيئة العمل نفسها، وتؤثر هذه الضغوط بشكل مباشر على الحالة النفسية للعاملين، مما قد يؤدي إلى انخفاض مستوى أدائهم أو زيادة الأخطاء أثناء العمل، كما أن طبيعة العمل في النقل العام، والتي تتسم بطول ساعات العمل وكثرة المسؤوليات، تجعل العاملين أكثر عرضة للتوتر والإجهاد، وفي المقابل فإن التعامل الجيد مع هذه الضغوط يمكن أن يساعد في تحسين الأداء وزيادة الكفاءة، لذلك يحاول الباحثون التعرف على دور ضغوط العمل الداخلية في التأثير على أداء العاملين بقطاع النقل العام، ومحاولة تقديم بعض الحلول التي تساعد في تقليل هذه الضغوط وتحسين بيئة العمل.

ثانياً: مشكلة الدراسة:

بعد اتساع رقعة العمل داخل هيئة الموانئ البحرية السودانية وكبر حجم العمل المتمثل في التوسع الرأسي والأفقي، إضافة إلى جهود الهيئة في التوسع في مجال المسؤولية المجتمعية المتمثلة في توفير الخدمات التي درجت الهيئة على تقديمها، كل ذلك شكل مصدر ضغط على أداء العاملين داخل الهيئة. حيث أن تخفيف ضغوط العمل يعتبر عاملاً هاماً من عوامل نجاح الهيئات، وتعد الضغوط الداخلية أحد أهم العوامل ذات الدور السلبي على أداء العاملين وتعتبر أحد أهم العوامل المؤدية لفشل المؤسسة ككل، وقد تم صياغة المشكلة من خلال السؤال التالي:

هل هنالك علاقة بين ضغوط العمل الداخلية وأداء العاملين في هيئة الموانئ البحرية السودانية؟

ثالثاً: أهداف الدراسة:

تتمثل أهداف الدراسة في تأتي:

1. التعرف على مستويات ضغوط العمل لدى العاملين بهيئة الموانئ البحرية السودانية.
2. التعرف على مصادر ضغوط العمل لدى العاملين بهيئة الموانئ البحرية السودانية.
3. التعرف على دور عناصر ضغوط العمل (الداخلية، الخارجية) على أداء العاملين.

رابعاً: أهمية الدراسة:

تتبع أهمية الدراسة من النقاط التالية:

1. ضغوط العمل حيث أن ضغوط العمل تؤدي إلى نتائج سلبية تكلف المؤسسات الكثير من المال والجهد نتيجة للدور السالب لضغوط العمل كالغياب والتأخر ودوران العمل وتكاليف علاج الأمراض الناتجة عنها.
2. معرفة مصادر الضغوط ومسبباته تمكن الإدارة من السيطرة على الضغوط بفاعلية للتخفيف من نتائجها السلبية والاستفادة من النتائج الإيجابية المحفزة على الأداء.
3. محاولة تقديم مساهمة في دراسة موضوع دور ضغوط العمل على أداء العاملين نظراً لقلة الأبحاث التي تناولت العلاقة بين هذين الموضوعين في البيئة العربية وخاصة في هيئة الموانئ البحرية السودانية على حد علم الباحثون.

خامساً: فرضية الدراسة:

توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين ضغوط العمل الداخلية وأداء العاملين بهيئة الموانئ البحرية السودانية.

سابعاً: منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المناهج التالية:

1. المنهج التاريخي لعرض الدراسات السابقة.
2. المنهج الاستنباطي لتحديد مشكلة الدراسة.
3. المنهج الاستقرائي لبناء الإطار العلمي لأبعاد مشكلة الدراسة وأهدافها.
4. المنهج الوصفي التحليلي لدراسة العلاقة بين متغيرات الدراسة.

ثامناً: مصادر جمع البيانات:

تتمثل مصادر جمع البيانات في الآتي:

1. المصادر الأولية: استخدم الباحثون الإستبانة لجمع البيانات.
2. المصادر الثانوية: تمثلت في الكتب والدوريات العلمية والمؤتمرات والرسائل الجامعية والإنترنت.

تاسعاً: حدود الدراسة:

1. الحدود المكانية: ركزت الدراسة على هيئة الموانئ البحرية السودانية وإدارتها المختلفة كمجال للتطبيق.
2. الحدود الزمانية: العام 2026م.

المبحث الثاني: الدراسات السابقة:

فيما يلي يستعرض الباحثون عدداً من الدراسات التي لها علاقة بموضوع دراسته:

1. دراسة (الكبيسي، 2004م):

تناولت الدراسة ضغوط العمل وتأثيرها على الأداء الوظيفي دراسة ميدانية في قطاع البنوك القطرية، هدفت الدراسة إلى أي تحديد أهم مصادر ضغوط العمل ومجموعة من المتغيرات الوظيفية والشخصية على تصورات العاملين في قطاع البنوك وتحديد أثر ضغوط العمل على أداء العاملين في البنوك العاملة في دولة قطر، وقد توصلت الدراسة إلى أن حجم العمل المطلوب من موظفي البنوك القطرية كبير مما يزيد من التوتر والضغط التي تواجههم وإن فرص الترقية محدودة، إن مستويات الضغوط المرتفعة تساهم في التأثير السلبي على أداء الموظفين كما أن الموظفين راضين عن حجم العمل المنجز من قبلهم، أهم توصيات الدراسة هي زيادة فرص الترقى بشكل عادل والتخفيض من حجم العمل المطلوب انجازه وتحسين الظروف المادية للعمل بالبنوك.

2. دراسة (برهم، 2006م):

تناولت الدراسة ضغوط العمل وأثرها على أداء العاملين دراسة ميدانية في شركة اتصالات أردنية. هدفت الدراسة إلى معرفة أهم مصادر ضغوط العمل وأثرها على الأداء من خلال دراسة حالة الموارد البشرية وكانت عينة الدراسة مكونة من 496 موظف وموظفة من العاملين بجميع فئاتهم الإدارية. توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين العوامل التنظيمية (الأمان الوظيفي والعلاقة مع الرؤساء وغموض دور عينة الدراسة وتناقض وعاء الدور بدرجات متفاوتة).

3. دراسة (Kazmi, et al., 2008):

تناولت الدراسة الإجهاد المهني وتأثيره على الأداء الوظيفي. هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر ضغوط العمل على الأداء الوظيفي. أظهرت النتائج تأييداً قوياً بالافتراض الفائل بأنه توجد علاقة عكسية بين ضغط العمل والأداء الوظيفي مشيراً بأن هنالك ضغوط عمل متنوعة في العمل الضاغط مما أدى إلى أداء وظيفي منخفض وكان تأثير العوامل على الضباط الذكور أكثر من الإناث، أوصت الدراسة بأنه يجب تحسين العلاقة بين الأشخاص وعدم خلق ضغوط عمل من قبل الإدارة وإن هؤلاء الضباط لديهم مستوى ضغط مهني عال وأداء مهني منخفض.

4. دراسة (رحيمة، 2012م):

تناولت الدراسة دور مهارات القيادة الإستراتيجية في التهيؤ لضغوط العمل، هدفت الدراسة إلى دراسة دور مهارات القيادة الإستراتيجية بأبعادها الثلاثة (الرؤية، التركيز، التنفيذ) في التهيؤ لضغوط العمل بأبعادها الستة وهي (التهيؤ للمواجهة، التأمل للمواجهة، المواجهة الوقائية، البحث عن الدعم الواسيلي، البحث عن الدعم الوجداني، تجنب المواجهة) وذلك من خلال دراسة الارتباط والتأثير بين المتغيرين المذكورين وأبعادهما الفرعية. توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها، وجود علاقة ارتباط وتأثير بين مهارات القيادة الإستراتيجية والتهيؤ لضغوط العمل.

5 دراسة (عبد القادر، 2014م):

تناولت الدراسة دور نظم المعلومات في مراقبة وقياس أداء العاملين. هدفت الدراسة إلى مساعدة الإدارة في تحقيق أهداف المنظمة ككل من خلال عمل نظام آلي يقوم بتحقيق ووظيفة الرقابة على أداء العاملين ومقارنة نتائج أعمالهم مع المتوقع واتخاذ الإجراءات التصحيحية لضمان القيام بالمهام على الوجه الذي يضمن تحقيق هذه الأهداف، والاستفادة من التقدم التكنولوجي وتطور أنظمة المعلومات لاستخراج التقارير المطلوبة من قبل الإدارة لمساعدتها في اتخاذ القرارات السليمة، توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها، تم التوصل إلى نظام يقوم بتوجيه المهام للموظفين ومتابعة تنفيذ المهام والتزويد بالتقارير المناسبة في الوقت المطلوب.

6. دراسة (رشيد، حمدنا الله، 2018م):

تناولت الدراسة أثر إستراتيجية إدارة الموارد البشرية على أداء العاملين، هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر إستراتيجية إدارة الموارد البشرية على أداء العاملين، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي لتحليلي. توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها، إن الكليات الأهلية العراقية تعتمد إستراتيجية إدارة الموارد البشرية وبنسب عالية في جميع إداراتها وأقسامها المختلفة.

7. دراسة (النايف، 2018م):

تناولت الدراسة أثر ضغوط العمل على اتخاذ القرارات، تمثلت مشكلة الدراسة في أنه وبما أن للقطاع التربوي دوراً هاماً في الحياة وتسعى دائماً الدول من خلاله للوصول إلى المكانة المتميزة عبر النهوض بواقع المجتمعات، لذا من الواجب التركيز على التحديات التي تواجه القطاع، والسعي وراء تذليلها من خلال توفير كل الإمكانيات المتاحة، هدفت الدراسة إلى تسليط الضوء على القطاع التربوي العراقي وإعداد إطار نظري خاص بالدراسة، محاولة عرض وتوضيح مفهوم وأهمية وأبعاد ومراحل اتخاذ القرار وتحديد أهم المؤشرات والمقاييس المعتمدة في القطاع المبحوث، توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها، يعتبر مصدر ضغوط العمل من المصادر الأساسية التي يتعرض إليها الموظفون أثناء العمل يعود ذلك حسب آراء العينة المستهدفة إلى طبيعة العمل وعدم فهم الإجراءات والقرارات المتخذة طبيعة العمل.

8.دراسة (بكور، 2022م):

تناولت الدراسة أثر ضغوط العمل على الأداء الوظيفي للموارد البشرية العاملة في شركات النقل الخاصة في سورية. تمثلت مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيسي الآتي: ما أثر ضغوط العمل على الأداء الوظيفي للموارد البشرية العاملة في الشركة الأهلية؟. هدفت الدراسة إلى معرفة ضغوط العمل في الأداء الوظيفي للموارد البشرية العاملة في شركات النقل الخاصة في سورية، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها، وجود أثر سلبي ذو دلالة إحصائية لضغط العمل بأبعاده (صراع الدور، عبء الدور، ظروف العمل المادية، التطوير والنمو الوظيفي) على الأداء الوظيفي في الشركة الأهلية للنقل، وأنه لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لبعد غموض الدور على الأداء الوظيفي.

الإطار النظري: ضغوط العمل

أولاً: مفهوم ضغوط العمل:

إن مفهوم ضغط العمل بوصفه مصطلحاً قد نشأ في المؤسسات والمنظمات التي تعتمد في تحقيق أهدافها بصورة رئيسية على العنصر البشري، حيث يفترض من العنصر البشري أن يقوم بواجبه المهني بأسلوب يتسم بالفاعلية لتقديم الخدمات المنتظرة منه على أفضل وجه، إلا أن هنالك معوقات في بيئة العمل تحول دون قيامهم بدورهم بصورة كاملة وهذا ما يطلق عليه ضغوط العمل (والي، 2011م، ص 8). ويعتبر مفهوم ضغوط العمل من المفاهيم الواسعة الانتشار التي تناولها الأدب الإداري والعلوم الأخرى، فقد وردت في علم الاجتماع، علم النفس، الطب، القانون والتعليم وغيرها. وبالرغم من اختلاف هذا المفهوم عند الباحثين إلا أنها جميعاً ترتبط بالمهام والأنشطة التي يمارسها العاملون في تأدية واجباتهم والتي تسمى بالضغوط المهنية أو ضغط العمل (Dollard, 2001, P.16)، وعرف (الهنداوي، 1994م، ص 30) ضغوط العمل بأنها تجربة ذاتية تحدث لدى الفرد اختلالاً نفسياً كالتوتر والإحباط، القلق وسرعة ضربات القلب أو إرتفاع ضغط الدم نتيجة لعوامل داخلية أو خارجية يتعرض لها وبالتالي المواقف التي سوف تختلف حسب مواقع الأفراد وطبيعة عملهم، عرف بأنه حالة تنشأ عن التفاعل بين الأفراد ووظيفتهم وتتسم بإحداث تغييرات بداخلهم تدفعهم إلى الانحراف عن أداءهم المعهود، كما عرف بأنه تفاعل بين الفرد والبيئة ينتج عنه تغييرات جسمية ونفسية تحدث انحرافات في أداء الفرد الطبيعي (Youg, 2009, P.112).

يعرف الباحثون ضغوط العمل بأنها عبارة عن مجموعة مثيرات ناتجة عن البيئة الخارجية والداخلية للمؤسسة تؤدي إلى إحداث تغير سلوكي وفسيولوجي بدرجات متفاوتة على العاملين طبقاً لقدراتهم الجسمية والشخصية.

ثانياً: أهمية دراسة ضغوط العمل:

أشار (عطا الله، 2014، ص185) إلى أن دراسة ضغوط العمل أصبح من المجالات الأساسية لرجال الفكر الإداري والتنظيمي، وهناك جوانب عدة تكمن في أهمية دراسة هذه الضغوط منها:

1. حماية متخذي القرار.
2. تنمية مهارات التعامل الفعال مع الضغوط الداخلية والخارجية التي تواجه متخذي القرار ثم تنمية مهارات التخطيط والتنظيم والتوجيه والرقابة في ظل جو من الضغوط على متخذ القرار.

3. سيادة روح الفريق والتعاون بين الرؤساء والمرؤوسين وزيادة التفهم والمشاركة والإيجابية البناءة بما يساهم في رفع الروح المعنوية للعاملين وإحساسهم بالمشاركة الفعالة في صنع حاضرهم ومستقبلهم الوظيفي بالمنظمة.

تبرز أهمية دراسة ضغوط العمل والاهتمام بها من خلال الآتي (كاظم، 2017م، ص 73):

1. تحديد الإستراتيجيات الملائمة للتعامل مع نتائج الضغوط وتزويد المنظمة بالمعلومات التي تدعم الخطط التطويرية لها.

2. معرفة مكامن الضعف التي تؤثر في الأداء الفردي والتنظيمي.

3. تحقيق السلامة النفسية والمهنية وتوفير الجو الملائم للعاملين، وهذا لا يتم إلا من خلال الفهم الصحيح لها والتعامل الفعال معها.

4. يتحمل متخذ القرار مسؤولية إدارية كبيرة في المنظمات وهو يتأثر بها كونها أصبحت واقع حياة، لذا أصبح من العبث التغاضي عنها.

يرى الباحثون إن أهمية دراسة ضغوط العمل تتبع من عدة أمور أهمها:

1. رفع الإنتاجية في العمل: الإنتاجية هي ما ينتجه العامل في العمل خلال فترة زمنية معينة، إن الإنتاجية مؤشر على نجاح أو فشل المؤسسة، وعلى مدى فعالية استخدام عنصر العمل في عملية الإنتاج.

2. التعاون في العمل: أن يتم العمل كفريق واحد وأن تكون المساعدة والتعاون هو السائد في بيئة العمل، مما ينعكس إيجاباً على أداء العاملين وعلى إنتاجيتهم.

3. تحقق الرقابة: أن يكون في المؤسسة جهات متخصصة تقوم بالعملية الرقابية على العاملين، ليتم العمل على تحسين أداء العاملين وضبط العمل، وبالتالي رفع كفاءة وفاعلية العاملين.

ثالثاً: خصائص ضغوط العمل:

تتميز ضغوط العمل بجملة من الخصائص منها (ضيف وآخرون، 2009م، ص 101-102):

1. تحدث ضغوط العمل عندما تكون طبيعتها وحجمها والمواقف والظروف المحيطة بها فوق طاقة من يعمل الفسيولوجية والنفسية والذهنية، وخارج نطاق خبرته ومهارته في العمل، بحيث يكون غير قادر على التكيف والتعايش مع الجوانب المتعلقة بعمله ومعالجتها كلياً أو جزئياً.

2. تتباين ضغوط العمل من وظيفة لأخرى حسب طبيعتها وصعوبتها وموقعها في الهيكل التنظيمي، وعلاقتها مع الوظائف الأخرى، فعلى سبيل المثال وجد أن ضغوط العمل لدى سكرتير المدير العام أكبر من ضغط العمل لدى سكرتير مدير الشراء، علماً بأن الوظيفتين هما من نوعية واحدة.

3. تتباين ضغوط العمل من شخص لآخر حسب إمكانياته الفسيولوجية والذهنية والنفسية ومهاراته في العمل، فكلما كانت هذه الإمكانيات عالية يشعر الفرد بضغط عمل أقل.

4. لا يقتصر تباين وتفاوت ضغوط العمل داخل المؤسسة فقط بل يتباين من مؤسسة لأخرى، وذلك حسب المتغيرات التنظيمية السائدة فيها فالثقافة التنظيمية، النمط القيادي، طرق وإجراءات العمل، الفلسفة الإدارية، حجم المؤسسة،

طبيعة العمل فيها، المناخ المادي والاجتماعي والعلاقات المتبادلة بين الموارد البشرية، جميعها تلعب دوراً في حدوث ضغوط العمل.

5. إن ضغوط العمل ليست مرادفاً للقلق، ذلك لأن القلق يعتبر أحد ردود الفعل للضغوط التي يواجهها الفرد.
 6. تختلف ضغوط العمل من حيث طبيعتها ودرجة تأثيرها على الأفراد، فقد تخدم الضغوط أغراضاً مفيدة، بحيث تكون دافعاً لرفع جودة العمل، لمنافسة، التفوق، وقد تشكل فرصة للتحسين والتطوير، كما قد تسبب أضراراً كبيرة على المستوى الشخصي والتنظيمي، وبالتالي فإن لضغوط العمل جانبين، جانب إيجابي وآخر سلبي، وبالتالي فإن التعامل السليم مع الضغوط يقتضي تعظيم الجانب الإيجابي له، وتقليل الآثار الضارة لجانبه السلبي، هذا إلى جانب أنه ليس بالضرورة أن يكون سبب الضغط موقف سلبي، بل قد يكون سببه موقفاً إيجابياً.
 7. ضغوط العمل ليست حادثة أو ظرف، لكنها استجابة لهذه الظروف أو الأحداث، إذ إن الحادثة أو الظروف تمثل مثيراً والضغوط تمثل استجابة لهذه المثيرات.
 8. ضغوط العمل أمر لا يمكن ولا يستحسن تجنبه، حيث أنه ما دام الفرد يتفاعل مع بيئته، فإنه عرضة لمطالب الحياة والعمل التي تؤدي إلى الضغوط، بل إن الفرد في كثير من الأحيان بحاجة إلى درجة مختلفة ومقبولة من الضغوط التي تدفعه نحو تحقيق التميز والتفوق في الأداء.
 9. ضغوط العمل كثيرة ولا توجد طريقة تكفل القضاء عليها لكن هناك طرق تخفضها إلى حدها الأدنى (ضيف وآخرون، 2009م، ص 102).
- يرى الباحثون أنه يختلف تأثير ضغوط العمل على الأفراد، فالبعض يستطيع تحمل حجم كبير نسبياً، ولفترات طويلة من الوقت، بينما البعض الآخر لا يمكنه تحمل سوى مواقف ضاغطة قليلة جداً.
- رابعاً: المصادر الداخلية لضغوط العمل:**
- تتعدد مصادر ضغوط العمل الداخلية داخل المنظمة، وتختلف من بيئة إلى أخرى، إلا أنها تشترك في تأثيرها المباشر على سلوك العاملين وأدائهم. ومن هذه المصادر ما يلي:
1. **عبء العمل وتزايد المهام:** يُعد عبء العمل الزائد من أكثر مصادر الضغط شيوعاً، حيث يؤدي تكليف العاملين بمهام تفوق قدراتهم أو ضمن وقت غير كافٍ إلى الشعور بالإرهاق والتوتر، مما يقلل من قدرتهم على الإنجاز بكفاءة (العميان، 2010، ص 245).
 2. **غموض الدور الوظيفي:** يؤدي عدم وضوح المهام والمسؤوليات إلى خلق حالة من القلق لدى العاملين، حيث يصبح من الصعب تحديد الأولويات أو معرفة التوقعات المطلوبة منهم، مما ينعكس سلباً على مستوى الأداء (السلمي، 2013، ص 178).
 3. **صراع الأدوار داخل المنظمة:** ينشأ صراع الأدوار عندما يتلقى العامل تعليمات متعارضة أو مطالب غير متوافقة من الإدارة، مما يؤدي إلى حالة من التوتر والارتباك، ويضعف القدرة على اتخاذ القرار (Robbins & Judge, 2017, p. 602).
 4. **ظروف العمل:** تشمل ظروف العمل البيئة المادية والتنظيمية التي يعمل فيها الأفراد، مثل الإضاءة، التهوية، الضوضاء، وساعات العمل الطويلة. وتؤدي الظروف غير المناسبة إلى شعور العاملين بالإجهاد وعدم الراحة، مما ينعكس سلباً على أدائهم وكفاءتهم (Greenberg, 2011, p. 287).

5. **فرص النمو والتقدم الوظيفي:** يؤدي غياب فرص الترقية والتطور المهني إلى شعور العاملين بالإحباط وفقدان الدافعية، خاصة إذا شعروا بأن جهودهم لا تُقدَّر بشكل كافٍ (Dessler, 2015, p. 220).
6. **الأمن الوظيفي:** يعد الشعور بعدم الاستقرار الوظيفي من أبرز مصادر الضغط، حيث يؤدي الخوف من فقدان الوظيفة أو عدم وضوح المستقبل المهني إلى القلق والتوتر، مما ينعكس سلباً على الأداء (Robbins & Judge, 2017, p. 613).
7. **عدم ملاءمة الدور الوظيفي:** يحدث ذلك عندما لا تتوافق مهارات العامل وقدراته مع متطلبات الوظيفة، أو عندما يتم تكليفه بمهام لا تتناسب مع تخصصه، مما يؤدي إلى الشعور بالعجز أو الضغط المستمر (العميان، 2010، ص 248).
8. **التكنولوجيا داخل العمل:** رغم أهمية التكنولوجيا في تحسين الأداء، إلا أن استخدامها المكثف دون تدريب كافٍ قد يسبب ضغطاً للعاملين، خاصة عند التعامل مع أنظمة معقدة أو متغيرة باستمرار، مما يؤدي إلى القلق وضعف الكفاءة (Robbins & Judge, 2017, p. 610).
9. **نظم تقييم الأداء:** إذا كانت نظم تقييم الأداء غير واضحة أو غير عادلة، فإنها تؤدي إلى شعور العاملين بالظلم وعدم الرضا، مما يزيد من مستويات الضغط ويؤثر على أدائهم الوظيفي (Dessler, 2015, p. 225).
10. **الهيكل التنظيمي:** يلعب الهيكل التنظيمي دوراً مهماً في خلق أو تقليل الضغوط، حيث تؤدي الهياكل المعقدة أو المركزية المفرطة إلى بطء اتخاذ القرار وغموض الصلاحيات، مما يزيد من التوتر داخل العمل (الطراونة، 2012، ص 140).

مما سبق يتضح للباحثون أن ضغوط العمل الداخلية تمثل عاملاً حاسماً في تحديد مستوى أداء العاملين، حيث تؤدي الضغوط المرتفعة إلى نتائج سلبية متعددة تشمل انخفاض الإنتاجية وضعف الجودة والاحتراق الوظيفي، وفي المقابل، فإن الإدارة الفعالة لهذه الضغوط يمكن أن تحولها إلى عامل محفز للأداء، لذا فإن نجاح المنظمات في تحقيق أهدافها يعتمد بدرجة كبيرة على قدرتها في إدارة بيئة العمل الداخلية بشكل يحقق التوازن بين متطلبات العمل وراحة العاملين.

الإطار النظري: أداء العاملين

أولاً: مفهوم أداء العاملين:

يعرف أداء العاملين بأنه إنجاز الأعمال كما يجب أن تنجز، وهذا ينسجم مع اتجاه بعض الباحثين في التركيز على إسهامات الفرد في تحقيق أهداف المنظمة من خلال درجة اتمام مهام وظيفته، حيث يعبر الأداء عن السلوك الذي تقاس به قدرة الفرد على الإسهام في تحقيق أهداف المنظمة (الخانق، 2005، ص 35)، أداء العاملين من الناحية الإدارية يعرف على أنه القيام بأعباء الوظيف من المسؤوليات والواجبات وفقاً للمعدل المفروض أدائه من العامل الكفو المدرب، ويمكن معرفة هذا المعدل عن طريق تحليل الأداء، أي دراسة كمية العمل والوقت الذي يستغرقه وإنشاء علاقة عادلة بينهما، وللتمكن من ترقية الموظف تجرى له اختبارات أداء، ويعتمد في ذلك على تقارير الأداء، أي الحصول على بيانات من شأنها أن تساعد على تحليل وفهم وتقييم أداء العامل لعمله وسلوكه فيه في فترة زمنية محدودة (بدوي، 1992، ص 310).

يعرف الباحثون أداء العاملين بأنه انعكاس لقدرة الفرد في تحقيق الأهداف المتعلقة بعمله أيًا كانت طبيعة هذا العمل.

ثانياً: أهمية أداء العاملين:

تتمثل أهمية أداء العاملين في الآتي (منصور، 1996م، ص135):

1. يعد الأداء مقياساً لقدرة الفرد على أداء عمله في الحاضر وكذلك أداء أعمال أخرى مختلفة نسبياً في المستقبل فإذا ما ارتبط ذلك بوجود أنظمة موضوعية سليمة لقياس كفاءة أداء العاملين فإن الأداء الفردي يصبح أحد العوامل الأساسية التي تبني عليها الكثير من القرارات الإدارية.
2. يجب على كل فرد الاهتمام بأدائه لعمله نظراً لارتباط ذلك بما يتقاضاه من أجور ومرتبات وما في حكمها مقابل هذا الأداء، وذلك بشرط أن تتوفر المقومات اللازمة لإيجاد العلاقة الإيجابية بين الحوافز والأداء.
3. يرتبط الأداء من وجهة نظر الفرد بإحدى الحاجات الأساسية له، وهي الحاجة إلى الاستقرار في عمله، وإثبات ذاته. يرى الباحثون أن أهمية أداء العاملين تكمن في دعم أهمية الهدف الذي تسعى الإدارة إلى تحقيقه.

ثالثاً: أساليب تحسين أداء العاملين:

تتمثل أساليب تحسين أداء العاملين في الآتي (Kirkpatrick, 2006, P.5):

1. جعل الوظيفة ذات أهمية من وجهة نظر العامل:

الأفراد الذين يشعرون بأهمية الوظيفة يكونوا أكثر احتمالاً لتحقيق الأداء الأفضل، وعندما يزداد اهتمام المديرين بالوظيفة سيتجه الأفراد نحو تعظيم الجهود في العمل.

2. اختيار العامل صاحب إمكانية الأداء الأفضل للوظيفة، من خلال (Joanna, et.al., 2009, P.167):

أ. تحليل الخلفية المعرفية للمرشحين للوظيفة للتأكد على المستوى التعليمي والخبرة المكتسبة.

ب. إجراء المقابلات وتقييم المرشحين على أساس إجابة الأسئلة الموجهة لهم.

بالإضافة إلى تقييم المظهر العام والانطباع عنهم في المقابلات، كما إن بعض المنظمات تستخدم مراكز خارجية للاختبار والتقييم، لأن عملية الاختيار التقليدية تركز على مستوى الأداء، سنوات الخدمة بالمنظمات، والاتجاهات التعاونية مع الآخرين.

3. تدريب العامل لاكتساب المعرفة الضرورية:

مهما تمتع العامل بالأداء الجيد لوظيفته فإن من الضروري إعداد برامج تدريبية تكسب العامل مهارات ومعارف أكثر، فيتضمن التدريب عملية تحسين المعارف، المهارات، الاتجاهات، بداية من تحديد المدربين، المؤهلات هي: المعرفة والمهارة في القيام بواجبات الوظيفة، الرغبة في التعلم، تنمية مهارات الاتصال، المثابرة، تكوين اتجاهات إيجابية نحو المنظمة والوظيفة لتكون متعلمة، التعرف على أساليب التدريب، إلى تحديد الفترة الزمنية للتدريب.

4. تقييم الأداء والتغذية العكسية بالنتائج للعاملين:

يريد الأفراد التعرف على نتائج تقييم أدائهم، وتلك من مسؤوليات المدير، يتطلب ذلك قيام المديرين بتقييم أداء العاملين والتغذية العكسية بنتائج التقييم للعاملين. عملية التقييم والاتصال يجب أن تكون منظمة ومستمرة ويجب على المديرين عدم انتظار مقابلات التقييم السنوي للقيام بذلك، كلاً من التقييم الرسمي والغير رسمي يمثل ضرورة وأهمية.

5. مساعدتهم في تحسين أدائهم:

يجب أن يقيس التقييم كيف يؤدي العامل مختلف أجزاء الوظيفة المسؤول عنها، ويجب التعرف من خلالها على نقاط القوة لدى العاملين، بالإضافة إلى أن الخصائص الوظيفية ضرورية لتحسين الأداء، يجب التنسيق بين كل من المديرين والعاملين في تطوير وتنفيذ خطة تحسين الأداء.

6. بناء وتكوين الاتساق مع العاملين:

يمكن تعريف الاتساق بعلاقات العمل الجيدة أو سيادة مناخ من الثقة والاحترام بين المديرين والعاملين، ولبناء الاتساق يجب على المديرين محاولة فهم احتياجات ورغبات العاملين ليس فقط المنظمة، وهناك عدة أساليب لبناء الاتساق فيما بينهم، أهمها التقدير والاحترام لذوى الأداء الجيد من العاملين، كذا الاهتمام بما يخص العامل من الهوايات، العائلة، المشكلات الخاصة به، وبالتالي الأشياء الأخرى المؤثرة على رأي وتوجهات العامل، إظهار الاهتمام بمستقبل العامل الوظيفي بالمنظمة، تلك الاعتبارات للمستقبل تمثل تحدي حقيقي بالنسبة للمدير، تقوم العديد من المنظمات بتطوير طرق رسمية للتخطيط والتطوير الوظيفي، من الواضح قيام المنظمات بالانفاق سواء من الوقت والمال للتأكيد على العدالة في نظام الترقيات، وعلى الجانب السلبي قد يأخذ العاملون إنطباع سلبي أن الترقيات ما هي إلا تعاقب وظيفي مخطط، والمنظمة قد تعطي آمال كاذبة لمن لم يتم ترقيتهم أو لمن فرص ترقيتهم ستبعده في المستقبل مما يضر بمناخ العمل الداخلي.

7. مكافأة الأداء الجيد:

المكافأة حسب معدلات الأداء ليس على أساس سنوات الخدمة بالمنظمة، المحسوبة، أو أي شيء آخر. المكافأة قد تكون نقدية مثل حوافز الأجور، زيادة الراتب المستحق، علاوات، مشاركة في الأرباح، ومنح الجوائز، أو قد تكون غير نقدية مثل، مدح العامل أمام زملائه، واجبات وظيفية خاصة، مسؤوليات أكثر، تفويض المهام، السؤال عن الأفكار الجديدة، ظروف عمل أفضل، مكانة متميزة، ومنح السلطة (رضوان، 2016، ص 63).

رابعاً: مقاييس أداء العاملين:

تعددت وتنوعت المقاييس المتبعة في دراسة أداء العاملين وفقاً لتوجهات الباحثين وبحوثهم التي تناولوها فهي مختلفة باختلاف المواضيع والأهداف والرؤى، فيما يلي عرض لبعض هذه المقاييس:

1. سرعة الإنجاز:

إذا كانت عملية صياغة واتخاذ القرارات مهمة صعبة، فإن إنجازها بصورة ناجحة تمثل في الواقع تحدي أكثر صعوبة وتعقيد، لأن طريقة معالجة هذا التحدي وترجمته إلى سلسلة من الإنجازات يحدد مباشرة الجهد المبذول سابقاً (ياسين، 1998م، ص 157)، كما إن فشل العاملين في إنجاز الأعمال لا يقتصر على هذه المرحلة فحسب وإنما يعني فشل الإدارة ككل، كما إن النجاح الاستراتيجي في توظيف الطاقات والموارد لتحقيق الأهداف الاستراتيجية والإرتقاء للتصور والتوجه الاستراتيجي، إنما يعتمد على رسم معالم آلية الإنجاز وتهيئة واستخدام متطلبات نجاحه بفعالية من أجل بقاء الوحدة حية ومتجددة ومبدعة ومتطورة (النعمي، 2007م، ص 117)، وهناك خمسة متغيرات مهمة تحدد النجاح في تنفيذ الاستراتيجية هي (الهيكل التنظيمي، تصميم المهام، الأفراد، أنظمة المكافأة، أنظمة المعلومات) (Noe, et.al., 1994, P.55).

2. الرضا الوظيفي:

هو الدرجة التي يشعر من خلالها الفرد بالمشاعر الإيجابية أو السلبية حول مختلف مجالات العمل، ويمثل الرضا الوظيفي اتجاهات العاملين نحو وظائفهم والنااتحة عن إدراكهم الحسي للوظيفة المستتدة إلى عوامل بيئة العمل مثل أسلوب الإشراف، والسياسات والإجراءات، وظروف العمل والمزايا المضافة إلى الأجر. وللرضا الوظيفي دور مهم في تحقيق أهداف المنظمة إذا ما توفرت الفرص المتاحة داخل المنظمة وكذلك العمل على اتاحة الفرص لإبداع العاملين من خلال العدالة في توزيع الأعباء الوظيفية ونمط الإشراف والعمل على حل المشكلات المطروحة وبناء العلاقات الجماعية مع الآخرين بالطريقة التي تجعل أداء الفرد أسهل وأكثر فاعلية (Gibson, 2003, P.105).

3. الفاعلية:

تعني مدى قدرة الفرد على تحقيق الأهداف المرتبطة بالوظيفة وذلك من خلال الوفاء بإنجاز المهام المحددة في الوقت المطلوب (سميع، 2011م، ص 90)، وعرفت الفاعلية بأنها المؤشرات المتوقعة لنتائج المنظمة والتي أسهم فيها الفرد كأرباح وكمية الإنتاج والمبيعات (السالم، صالح، 2009م، ص 135)، وتتأتى أهمية الفاعلية لما لها من دور وأضح في نتائجها النهائية على الفرد والمجتمع، لذلك تعد مؤشراً من مؤشرات الأداء الذي يمكن أن يرتقي بالخدمة حول النتائج المطلوبة (الشرشحاوي، 2010م، ص 52)، وللفاعلية أهمية أوسع وأشمل من مجرد تحقيق أهداف المنظمة على إعتبار أن المنظمة كيان مفتوح تتعامل مع بيئة متغيرة، لذلك فهي تبتغي بكل إمكانياتها الحصول على البقاء والاستمرار والنمو والتطور (تاويرت، 2006م، ص 45).

خامساً: العوامل المؤثرة على الأداء:

من أهم العوامل المؤثرة على الأداء ما يلي:

1. غياب الأهداف المحددة:

فالمنظمة التي لا تمتلك خطط تفصيلية لعملها وأهدافها ومعدلات الإنتاج المطلوب أدائها لن تستطيع قياس ما تحقق من إنجاز أو محاسبة موظفيها على مستوى أدائهم لعدم وجود معيار محدد مسبقاً لذلك، فلا تملك المنظمة معايير أو مؤشرات للإنتاج والأداء الجيد.

2. عدم المشاركة في الأداء:

إن عدم مشاركة العاملين في المستويات الإدارية المختلفة في التخطيط وصنع القرارات يساهم في وجود فجوة بين القيادة الإدارية والموظفين في المستويات الدنيا، وبالتالي يؤدي إلى ضعف الشعور بالمسؤولية والعمل الجماعي لتحقيق أهداف المنظمة، وهذا يؤدي إلى تدني مستوى الأداء لدى هؤلاء الموظفين لشعورهم بأنهم لم يشاركوا في وضع الأهداف المطلوب إنجازها أو في الحلول للمشاكل التي يواجهونها في الأداء، وقد يعتبرون أنفسهم مهمشين في المنظمة (العلاق، 1998م، ص 327).

3. اختلاف مستويات الأداء:

من العوامل المؤثرة على أداء الموظف عدم نجاح الأساليب الإدارية التي تربط بين معدلات الأداء والمردود المادي والمعنوي الذي يحصلون عليه، فكلما ارتبط مستوى أداء الموظف بالتترقيات والعلوات والحوافز التي يحصل عليها كلما كانت عوامل التحفيز غير مؤثرة بالعاملين، وهذا يتطلب نظاماً متميزاً لتقييم أداء الموظف ليتم التمييز الفعلي بين الموظف المجتهد ذو الأداء العالي والموظف المجتهد ذو الأداء المتوسط والموظف الكسول والموظف غير المنتج.

4. مشكلات الرضا الوظيفي:

الرضا الوظيفي من العوامل الأساسية المؤثرة على مستوى الأداء للموظفين، فعدم الرضا الوظيفي أو انخفاضه يؤدي إلى أداء ضعيف وإنتاجية أقل، والرضا الوظيفي يتأثر بعدد كبير من العوامل التنظيمية والشخصية للموظف، مثل العوامل الاجتماعية كالسن والمؤهل التعليمي والجنس والعادات والتقاليد، والعوامل التنظيمية كالمسؤوليات والواجبات ونظام الترقيات والحوافز في المنظمة.

5. التسبب الإداري:

التسبب الإداري في المنظمة يعني ضياع ساعات العمل في أمور غير منتجة، بل قد تكون مؤثرة بشكل سلبي على أداء الموظفين الآخرين، وقد ينشأ التسبب الإداري نتيجة لأسلوب القيادة أو الإشراف، أو للثقافة التنظيمية السائدة في المنظمة (فضل المولى، 2018، ص 98-99).

سادساً: إستراتيجيات المنظمات في التعامل مع الضغوط

هناك بعض الأساليب المتخصصة التي يمكن أن تستفيد منها الإدارة في محاولة تقليل الأضرار الناتجة عن التعرض للضغوط ومن هذه الأساليب (يوسف، 2007، ص 45):

1. تطوير نظم الاختيار والتعيين: فنظم الاختيار والتعيين المستخدمة في الغالبية العظمى من المنظمات تقيس قدرة الفرد على القيام بالعمل المطلوب وتحمل مسؤولياته من الناحية الكمية بكفاءة دونما إهتمام بقياس قدرة ذلك الفرد على تحمل الضغوط الناجمة عن ذلك العمل، ومن ثم فإن تلك النظم يلزمها التطوير بشكل يمكنها من إختيار أفراد لديهم القدرة على التعامل مع ضغوط العمل المتولدة عن الوظيفة المعلن لها.
2. برامج مساعدة العاملين: تتضمن هذه الإستراتيجية توفير خدمات طبية وعلاجية للعاملين وتقديم الإجراءات الوقائية المناسبة عن طريق فريق متكامل من الأطباء والأخصائيين النفسيين.
3. نظم الحوافز وتقييم الأداء: إن إحساس الفرد بأن أداءه محل تقييم موضوعي عادل من المنظمة يدفع الفرد بالإستعداد لتقليل ضغوط العمل الناتجة عن طبيعته وظيفته إلى حد كبير.
4. الأنشطة الإجتماعية: الحفلات والرحلات التي تنظمها المنظمة تكون بمثابة فرصة طيبة لزيادة روابط الصلة والتعارف والتفاهم بين العاملين في المنظمة وإزالة ما قد تولده إحتكاكات العمل اليومية من ضغوط في جو من الإلفة بعيداً عن رسميات العمل.
5. نظم وقنوات الاتصال: إن توافر نظم اتصالات فعالة ذات اتجاهين بالمنظمة يتيح للإدارة التعرف على المصادر المسببة لضغوط العمل. ويشعر العاملون بالمنظمة أن شكاويهم تصل إلى أعلى مستوى، وأن دورهم في المشاركة في عملية صنع القرار هي حقيقة ملموسة.
6. المؤازرة الاجتماعية: من خلال توفر علاقات اجتماعية إيجابية بين الأفراد بحيث يشعر الفرد بأن زملاءه ورؤيسه يساندونه ويقدمون له العون والمساعدة ويقدرونه ويشعر بأنه مقبول منهم وأنهم يساعدونه في حل مشكلاته، مما يبدد شعور الفرد بالعزلة والإغتراب (الفريجات، وآخرون، 2009، ص 302).

سابعاً: أبعاد أداء العاملين:

يركز البعض على الجانب الاقتصادي في تحديد أبعاد الأداء، بينما يعتمد البعض الآخر إلى الأخذ في الحسابات الجانب التنظيمي والاجتماعي، وهذا من منطلق أن الأداء مفهوم شامل ويمكن القول إن أبعاد أداء العاملين تتمثل في الآتي (الداوي، 2010، ص 218):

1. البعد التنظيمي للأداء: يقصد بالأداء التنظيمي الطرق والكيفيات التي تعتمد عليها المؤسسة في المجال التنظيمي بغية تحقيق أهدافها، ومن ثم يكون لدى مسيري المؤسسة معايير يتم على أساسها قياس فعالية الإجراءات التنظيمية المعتمدة وأثرها على الأداء مع الإشارة إلى أن هذا القياس يتعلق مباشرة بالهيكل التنظيمية وليس بالنتائج المتوقعة ذات الطبيعة الاجتماعية والاقتصادية.

2. البعد الاجتماعي للأداء: يشير البعد الاجتماعي للأداء إلى مدى تحقيق الرضا عن أفراد المؤسسة على اختلاف مستوياتهم، لأن مستوى رضا العاملين يعتبر مؤشر على ولاء الأفراد لمؤسساتهم وتتجلى أهمية دور هذا الجانب في كون أن الأداء الكلي للمؤسسة قد يتأثر سلباً على المدى البعيد إذا اقتصرَت المؤسسة على تحقيق الجانب الاقتصادي، وأهملت الجانب الاجتماعي لمواردها البشرية، لذا ينصح بإعطاء أهمية معتبرة للمناخ الاجتماعي السائد في المؤسسة، أي لكل ما له صلة بطبيعة العلاقات الاجتماعية داخل المؤسسة (صراعات، أزمات وغيرها) (حسين، عبدالفتاح، 2013م، ص 122).

ثامناً: خطوات تقييم أداء العاملين:

تتمثل هذه الخطوات في الآتي (ماهر، 2006م، ص 286):

1. تحديد العمل المطلوب: يتم ذلك بتحديد الأعمال المطلوب تنفيذها وتحديد إجراءات وسياسات العمل لتحديد كيفية أداء العمل ودراسة العمل وظروف العمل.

2. تحديد معايير تقييم الأداء: تعتبر معايير تقييم الأداء أمر ضروري لنجاح عملية تقييم الأداء، لأنه يشكل أرضية واحدة ينطلق منها أصحاب العلاقة في التقييم وعلى رأسهم العاملين ورؤسائهم (درة، الصباغ، 2008م، ص 261).

3. تحديد مصادر جمع البيانات الخاصة بالتقييم: تساهم هذه الخطوة في تحديد الوسيلة المناسبة التي تساعد في جمع المعلومات لعملية التقييم، حيث أن هناك عدة عناصر لجمع البيانات والمعلومات اللازمة لقياس أداء العاملين (مصطفى، 2011م، ص 286).

4. تحديد أساليب تقييم الأداء: إن تحديد طرق وأساليب تقييم الأداء تعتبر من الجوانب الأساسية التي تتضمنها سياسة تقييم الأداء، وهناك أساليب تقارن أداء العاملين مع آخرين وطرق وأساليب تقارنهم مع معايير وأدوات وطرق تقارن أداء العاملين مع الأهداف، وقد تم تقسيم أساليب التقييم إلى أساليب تقليدية وأساليب حديثة (درة، الصباغ، 2008م، ص 284-286).

5. تنفيذ التقييم: يتم تنفيذ عملية التقييم في بعض المؤسسات عادة مرة في كل سنة، وقد تقوم بعض المؤسسات بتقييم أداء العاملين أكثر من مرة في السنة، أما على أساس نصف سنوي أو ربعي، وذلك حسب فلسفة المؤسسة، وأهداف التقييم ومدى الفائدة من تكرار عملية التقييم إضافة إلى تكلفة التقييم.

6. التغذية الراجعة: تعتبر التغذية الراجعة أهم ثمار عمليات التقييم، حيث أن التغذية الراجعة هي عبارة عن إتاحة الفرصة للموظف ليعرف ما إذا كان أدائه لعمله صحيحاً أو خاطئاً.

7. إجراء التظلم: من الضروري عند وضع أي نظام لتقييم الأداء من فتح باب التظلم أمام العاملين للتظلم من نتائج تقدير كفاءتهم أمام جهات إدارية عليا متخصصة في إعادة النظر في هذه النتائج، لكن مما لا شك فيه أن حق التظلم لجميع العاملين أمر غير منطقي لأن هذا سيخلق مشاكل أمام الإدارة، لذلك من الأنسب أن يعطى هذا الحق للموظفين الذين كانت نتائج تقييماتهم ضعيفة (ماهر، 2006م، ص 306).

يضيف الباحثون الخطوات التالية لتقييم الأداء:

1. معرفة الصفات الشخصية التي يتحلّى بها العاملين والتي قد تؤثر على مستويات أدائهم من تلك الصفات مستوى الدافعية والقدرة على المبادرة والحماس للعمل وغيرها.

2. تقييم الأداء بالطرق المناسبة سواء بالملاحظة المباشرة أو التقرير الإحصائي أو التقارير الشفوية أو الكتابية.

تاسعاً: أساليب التعامل مع ضغوط العمل:

يتفق الجميع على أن الضغوط أصبحت صفة ملازمة للعصر الحالي جراء التقدم التكنولوجي والمعرفي الحاصل في جميع مرافق الحياة، بالتالي أصبح من الصعب تجاهلها أو تجنبها مهما كانت ولكن يمكن التعامل معها وإدارتها بشكل جيد من خلال تحفيز الأفراد حول التكيف معها وتنمية القيم الإدارية الملائمة لديهم والسيطرة على عوامل ومؤشرات المناخ التنظيمي لغرض التصدي لها قبل وقوعها ثم توجيهها بالشكل الصحيح (رشيد، 2018م، ص113).

يمكن إبراز بعض الأساليب التي يمكن من خلالها الحد من ضغوط العمل: (الهنداوي، 1994م، ص127)

1. تغيير مفهوم فلسفة الحياة وإعادة بناء الذات من خلال التغيير الإيجابي للمواقف السلبية الضاغطة.
2. التفاوض بالمستقبل وعدم استباق الأحداث ودائماً التصور بأن المستقبل أفضل من اليوم.
3. التريث وكبح الغضب وعدم الإنفعال والإنظار للوقت المناسب وعدم التسرع ومحاسبة النفس مما يتم إيضاح الأخطاء الحقيقية للضغوط وحجمها.

4. الحصول على فترات راحة مناسبة خلال وقت العمل إضافة إلى أخذ إجازة رسمية ليكون بعيداً.

5. ممارسة الرياضة والهوايات المحببة والكشف الطبي المستمر لغرض التحقق من الضغوط ومعالجة أي مرض.

يرى الباحثون بأن هذه الأساليب تستطيع المنظمة المساهمة بها بل ووضعها وبالتالي الحد من الضغوط التي يعانونها العاملون إذا استثمر المدراء مهاراتهم في ذلك.

عاشراً: العلاقة بين ضغوط العمل وأداء العاملين:

اختلفت آراء الباحثين في تحديد العلاقة بين ضغوط العمل وأداء العاملين في المنظمة، ويمكن عرضها على النحو التالي:

1. توجد علاقة إيجابية بين ضغوط العمل وأداء العاملين:

يرى مؤيدو هذا الاتجاه أن العامل يكون في أعلى مستويات أدائه عندما يتعرض لضغوط عمل، لأن هذه الأخيرة في نظره تكون كمحفز ومشجع له لبذل أكبر جهد ممكن، وإبداء تفوقه وإبداعاته وقدراته الكامنة، فالضغط هنا يعتبر كمثير صحي يشجع الفرد على الإستجابة للتحديات، ويستمر الأداء في الإرتفاع حتى يبلغ ذروته (حريم، 1997م، ص389).

2. توجد علاقة سلبية بين ضغوط العمل وأداء العاملين:

أكدت العديد من الدراسات على وجود علاقة سلبية بين المتغيرين، أي أن ضغوط العمل تؤثر سلباً في أداء العاملين في المنظمة، حتى ولو كان مستواها منخفضاً، ويرجع ذلك إلى الآتي (سلطان، 2003م، ص267):

- أ. كثرة تعرض العاملين لضغوط العمل سيتترك آثاراً ضارة على صحتهم البدنية والنفسية، مما يؤثر في أدائهم للأعمال والمهام المكلفين بها.
- ب. الفرد الذي يتعرض للضغوط يكون تركيزه على المشاعر والعواطف غير السارة الناتجة عن الضغوط بدلاً أن يكون تركيزه على العمل نفسه، وهذا ما يؤثر سلباً في أدائه.
- ج. ضغوط العمل لاسيما الشديدة منها تخلق الكثير من العوائق والمواقف السيئة داخل المنظمة، مما يؤدي إلى خلق مناخ تنظيمي سيء وغير محفز على الأداء الجيد.

الدراسة الميدانية

أولاً: إجراءات الدراسة الميدانية:

1. مجتمع وعينة الدراسة:

يقصد بمجتمع الدراسة المجموعة الكلية من العناصر التي يسعى الباحثون أن يعمم عليها النتائج ذات العلاقة بالمشكلة المدروسة. يتكون مجتمع الدراسة الأصلي من العاملين بهيئة المواني البحرية السودانية، أما عينة الدراسة فقد تم اختيارها بطريقة عشوائية من مجتمع الدراسة، حيث قام الباحثون بتوزيع عدد (50) استمارة استبيان على المستهدفين واستجاب (50) فرداً أي ما نسبته (100%) من المستهدفين، حيث أعادوا الاستبيانات بعد ملئها بكل المعلومات المطلوبة.

للخروج بنتائج دقيقة قدر الامكان حرص الباحثون على تنوع عينة الدراسة من حيث شمولها على الآتي:

1. الأفراد من مختلف الفئات العمرية (أقل من 30 سنة، 30 وأقل من 40 سنة، 40 وأقل من 50 سنة، 50 سنة فأكثر).
 2. الافراد حسب النوع (ذكر، أنثي).
 3. أفراد من مختلف الجالة الاجتماعية (متزوج، أعزب)
 4. الأفراد من مختلف سنوات العمل في الهيئة (3 وأقل من 7 سنوات، 7 وأقل من 10 سنوات، 10 سنوات فأكثر).
 5. الأفراد من مختلف المؤهلات العلمية (ثانوي، دبلوم وسيط، جامعي، دبلوم عالي، أكثر من ذلك).
- الأفراد من مختلف المراكز الوظيفية (موظف، مدراء أقسام هندسية، مدراء شئون إدارية، مدراء شئون مالية).

2. أداة الدراسة:

أداة البحث عبارة عن الوسيلة التي يستخدمها الباحثون في جمع المعلومات اللازمة عن الظاهرة موضوع الدراسة، وتوجد العديد من الأدوات المستخدمة في مجال البحث العلمي للحصول على المعلومات والبيانات اللازمة للدراسة، وقد اعتمد الباحثون على الاستبيان للمزايا التالية:

- أ. يمكن تطبيقه للحصول على معلومات عن عدد من الأفراد.
- ب. قلة تكلفته وسهولة تطبيقه.
- ج. سهولة وضع عبارته وترسيم ألفاظه.
- د. يوفر وقت للمستجيب ويعطيه فرصة التفكير.
- هـ. يشعر المجيبون عليه بالحرية في التعبير عن آراء يخشون عدم موافقة الآخرين عليها.

أ. وصف الاستبيان:

أرفق مع الاستبيان خطاب للمبحوث تم فيه تنويره بموضوع الدراسة وهدفها وغرض الاستبانة. واحتوت الاستبانة على قسمين رئيسيين:

القسم الأول: تضمن البيانات الشخصية لأفراد عينة الدراسة، حيث يحتوي هذا الجزء على بيانات حول العمر، الجنس، الحالة الاجتماعية، عدد سنوات العمل بالهيئة، المؤهل العلمي، المركز الوظيفي.

القسم الثاني: يحتوي هذا القسم على عدد (14) عبارة، طلب من أفراد عينة الدراسة أن يحددوا استجاباتهم عن ما تصفه كل عبارة وفق مقياس ليكرت الخماسي المتدرج الذي يتكون من خمس مستويات (أوافق بشدة، أوافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق بشدة)، وقد تم توزيع هذه العبارات على محورين كما يلي:

- المحور الأول: تضمن (7) عبارات.

- المحور الثاني: تضمن (7) عبارات.

ب. الثبات والصدق الاحصائي:

يقصد بثبات الاختبار أن يعطي المقياس نفس النتائج إذا ما استخدم أكثر من مرة واحدة تحت ظروف مماثلة . ويعني الثبات ايضاً أنه إذا ما طبق اختبار ما علي مجموعة من الأفراد ورصدت درجات كل منهم، ثم أعيد تطبيق الاختبار نفسه على المجموعة نفسها وتم الحصول على الدرجات نفسها يكون الاختبار ثابتاً تماماً، كما يعرف الثبات أيضاً بأنه مدى الدقة والاتساق للقياسات التي يتم الحصول عليها مما يقيسه الاختبار، ومن أكثر الطرق استخداماً في تقدير ثبات المقياس هي:

- طريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة سبيرمان-براون.

- معادلة الفا-كرونباخ.

- طريقة اعادة تطبيق الاختبار.

- طريقة الصور المتكافئة.

- معادلة جوتمان.

أما الصدق فهو مقياس يستخدم لمعرفة درجة صدق المبحوثين من خلال إجاباتهم على مقياس معين، ويحسب الصدق بعدة طرق أسهلها يمثل الجزر التربيعي لمعامل الثبات، وتتراوح قيمة كل من الصدق والثبات بين الصفر والواحد الصحيح . والصدق الذاتي للاستبانة هو مقياس الاداة لما وضعت، ومقياس الصدق هو معرفة صلاحية الاداة لقياس ما وضعت له، قام الباحثون بإيجاد الصدق الذاتي لها إحصائياً باستخدام معادلة الصدق الذاتي هي :

$$\sqrt{\text{الثبات}} = \text{الصدق}$$

قام الباحثون بحساب معامل ثبات المقياس المستخدم في الاستبانة بطريقة التجزئة النصفية حيث تقوم هذه الطريقة علي أساس فصل إجابات أفراد عينة الدراسة علي العبارات ذات الأرقام الفردية عن إجاباتهم على العبارات ذات الأرقام الزوجية، ومن ثم يحسب معمل إرتباط بيرسون بين إجاباتهم على العبارات الفردية والزوجية وخيراً يحسب معامل الثبات وفق لمعادلة سبيرمان-براون بالصيغة الاتية:

$$\text{معامل الثبات} = \frac{2 \times r}{1 + r}$$

لحساب صدق وثبات الاستبانة كما في أعلاه قام الباحثون بأخذ عينة استطلاعية بحجم (15) فرداً من مجتمع الدراسة وتم حساب ثبات الاستبانة من العينة الاستطلاعية بموجب طريقة التجزئة النصفية وكانت النتائج كما في الجدول الآتي:

جدول (1): معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات وصدق أداة الدراسة

الفرضية	معامل الثبات	معامل الصدق الذاتي
الفرضية	0.64	0.80

المصدر: إعداد الباحثون من الدراسة الميدانية، 2026م

يتضح من نتائج الجدول رقم (1) أن جميع معاملات الثبات والصدق لإجابات أفراد العينة الاستطلاعية على العبارات المتعلقة بكل متغير من متغيرات الدراسة، وعلى الاستبانة كاملاً كانت أكبر من (50%) والبعض منها قريبة جداً إلى (100%) مما يدل على أن استبانة الدراسة تتصف بالثبات والصدق الكبيرين جداً بما يحقق أغراض البحث، ويجعل التحليل الإحصائي سليماً ومقبولاً.

ثالثاً: الأساليب الإحصائية المستخدمة:

لتحقيق أهداف الدراسة وللتحقق من فرضيتها، تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

1. التكرارات، والنسب المئوية للمتغيرات الديموغرافية (الخصائص الشخصية) ولعبارات الفرضيات.
2. المتوسطات الحسابية لفقرات أداة الدراسة وهي صالحة للبيانات الكمية فقط، لذا تم استخدامه لترتيب الفقرات، حيث أن المقياس المستخدم هو مقياس ليكرت الخماسي.
3. معامل الثبات ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach) وذلك لقياس ثبات أداة الدراسة، والتحقق من أنها صالحة لقياس ما أعدت لقياسه.
4. الانحدار الخطي البسيط.
5. الوسيط والانحراف المعياري.

للحصول على نتائج دقيقة قدر الإمكان، تم استخدام البرنامج الإحصائي SPSS والذي يشير اختصاراً إلى الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences، كما تمت الاستعانة بالبرنامج Excel لتنفيذ الأشكال البيانية المطلوبة في الدراسة.

رابعاً: تطبيق أداة الاستبيان:

لإجابة على تساؤلات الدراسة والتحقق من فرضيتها لجأ الباحثون بعد التأكد من ثبات وصدق الاستبانة إلى توزيعها على عينة الدراسة المقررة (50) فرداً، وقد تم تفرغ البيانات والمعلومات في الجداول التي أعدها الباحثون لهذا الغرض، حيث تم تحويل المتغيرات الاسمية (أوافق بشدة، أوافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق بشدة) إلى متغيرات كمية (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب وتم تفرغ البيانات في جداول.

رابعاً: تحليل البيانات الشخصية:

فيما يلي وصفاً مفصلاً لأفراد عينة الدراسة وفقاً للمتغيرات أعلاه (خصائص المبحوثين):

1. الفئة العمرية:

يوضح الجدول رقم (2) التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة وفق متغير الفئة العمرية.

جدول (2): التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة وفق متغير الفئة العمرية

الفئة العمرية	العدد	النسبة المئوية
أقل من 30 عاماً	5	10%
30 وأقل من 40 عاماً	28	56%
40 وأقل من 50 عاماً	10	20%
50 عاماً فأكثر	7	14%
المجموع	50	100%

المصدر: إعداد الباحثون من الدراسة الميدانية، 2026م

يتضح من خلال الجدول رقم (2) أن غالبية أفراد عينة الدراسة اعمارهم (30-40 سنة) حيث بلغ عددهم في عينة الدراسة (28) فرداً ونسبة (56%)، ويليه من هم (40-50 سنة) حيث بلغ عددهم في العينة (10) فرداً ونسبة (20%)، وبلغ عدد الذين اعمارهم (أقل من 30 سنة) (5) أفراد بنسبة (10%)، وبلغ عدد الذين اعمارهم (أكثر من 50 سنة) (7) افراد بنسبة (14%).

يتضح للباحثون من جدول الفئة العمرية ان غالبية الاجابات كانت من من هم (30-40 سنة) بنسبة 56% مما يتناسب مع سنوات الخبرة التي كانت اغليبيتها أكثر من 7 وأقل من 10 سنوات مما يعني صحة البيانات.

2. الجنس:

يوضح الجدول رقم (3) التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة وفق متغير الجنس

جدول (3): التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة وفق متغير الجنس

الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكر	24	48%
انثي	26	52%
المجموع	50	100%

المصدر: إعداد الباحثون من الدراسة الميدانية، 2026م

يتبين من خلال الجدول رقم (3) أن غالبية أفراد عينة الدراسة هم (من الاناث) حيث بلغ عددهم في عينة الدراسة (26) فرداً ونسبة (52%)، ويليه من هم (من الذكور) وبلغ عددهم في العينة (24) فرداً ونسبة (48%).

3. الحالة الاجتماعية:

يوضح الجدول رقم (4) التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة وفق متغير الحالة الاجتماعية.

جدول (4): التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة وفق متغير الحالة الاجتماعية

الحالة الاجتماعية	العدد	النسبة المئوية
متزوج	31	52%
أعزب	19	39%
المجموع	50	100%

المصدر: إعداد الباحثون من الدراسة الميدانية، 2026م

يتبين من خلال الجدول رقم (4) أن غالبية أفراد عينة الدراسة هم (متزوجين) حيث بلغ عددهم في عينة الدراسة (31) فرداً وبنسبة (62%)، يليهم من هم (العزاب) وبلغ عددهم في العينة (19) فرداً وبنسبة (38%) .

يتضح للباحثون من جدول الحالة الاجتماعية أن غالبية الاجابات كانت من المتزوجين بنسبة 62% مما يعني صحة البيانات.

4. سنوات الخبرة:

يوضح الجدول رقم (5) التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة وفق متغير سنوات الخبرة.

جدول (5): التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة وفق متغير سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	العدد	النسبة المئوية
3 وأقل من 7 سنوات	9	18%
7 وأقل من 10 سنوات	22	44%
10 سنوات فأكثر	19	38%
المجموع	50	100%

المصدر: إعداد الباحثون من الدراسة الميدانية، 2026م

يتبين من الجدول رقم (5) أن هناك (22) فرداً وبنسبة (44%) لهم خبرة (من 7 وأقل من 10 سنوات)، وكان هنالك (19) فرداً وبنسبة (38%) من الذين لديهم خبرة (15 - 20 سنة)، وكان هنالك (9) أفراد وبنسبة (18%) من الذين لديهم خبرة (3 وأقل من 7).

يتضح للباحثون من جدول سنوات العمل أن غالبية الاجابات كانت من الذين كانت خبرتهم (7 وأقل من 10 سنوات) وبنسبة 44% يتماشى ذلك مع أعمارهم التي كانت (من 30 الى 40 عاماً) مما يعني صحة البيانات.

5. المؤهل العلمي :

يوضح الجدول رقم (6) التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة وفق متغير المؤهل العلمي.

جدول (6): التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة وفق متغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	النسبة المئوية
ثانوي	4	8%
دبلوم وسيط	5	10%
جامعي	22	44%
دبلوم عالي	10	20%
أكثر من ذلك	9	18%
المجموع	50	100%

المصدر: إعداد الباحثون من الدراسة الميدانية، 2026م

يتبين من الجدول رقم (6)، أن غالبية أفراد عينة الدراسة هم من حملة الشهادات الجامعية حيث بلغ عددهم (22) فرداً ويمثلون ما نسبته (44%) من العينة الكلية، وتضمنت العينة على (10) فرداً ونسبة (20%) من حملة الدبلوم العالي، وتضمنت العينة على (9) أفراد ونسبة (18%) من حملة شهادات فوق الجامعية، وتضمنت العينة (5) أفراد ونسبة (10%) من الذين يحملون درجة دبلوم وسيط، وتضمنت العينة على (4) أفراد ونسبة (8%) من حملة شهادة الثانوي.

يتضح للباحثون من جدول المؤهل العلمي ان غالبية الاجابات كانت من الحاصلين على شهادات جامعية بنسبة 44% مما يعني صحة البيانات.

6. المركز الوظيفي:

يوضح الجدول رقم (7) التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة وفق متغير المركز الوظيفي.

جدول (7): التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة وفق متغير المركز الوظيفي

المركز الوظيفي	العدد	النسبة المئوية
موظف	36	72%
مدراء اقسام هندسية	5	10%
مدراء شئون إدارية	7	14%
مدراء شئون مالية	2	4%
المجموع	50	100%

المصدر: إعداد الباحثون من الدراسة الميدانية، 2026م

يتبين من الجدول رقم (7)، أن غالبية أفراد عينة الدراسة الذين يشغلون وظيفة موظف حيث بلغ عددهم (36) فرداً ويمثلون ما نسبته (72%) من العينة الكلية، وتضمنت العينة على (7) فرداً ونسبة (14%) من الذين يشغلون مديراء شؤون إدارية، وتضمنت العينة (5) أفراد ونسبة (10%) من الذين يشغلون وظيفة مديراء شؤون هندسية، وكان هناك (2) فرد ونسبة (4%) من الذين يشغلون وظيفة مديراء شؤون مالية.

يتضح للباحثون من جدول المركز الوظيفي ان غالبية الاجابات كانت من الموظفين بنسبة 72% مما يعني صحة البيانات.

ثالثاً: تحليل البيانات الأساسية:

1. المحور الأول: "ضغوط العمل الداخلية".

جدول رقم (8): التكرارات والنسب المئوية لإجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات المحور الأول

الرقم	العبارات	وافق بشدة	وافق	محايد	لا اوافق	لا اوافق بشدة
1	الأعمال المكلف بها غير واضحة.	12 %24	12 %24	4 %8	16 %32	6 %12
2	ليس هنالك وقت للراحة أثناء الدوام.	12 %24	15 %30	6 %12	12 %24	5 %10
3	يطلب منى تنفيذ أعمال متعددة.	8 %16	27 %54	4 %8	8 %16	3 %6
4	يطلب منى تنفيذ أعمال متناقضة.	7 %14	17 %34	8 %16	11 %22	7 %14
5	يطلب منى تنفيذ أعمال لأكثر من رئيس.	8 %16	26 %52	2 %4	10 %20	4 %8
6	لا يتم تدريبي على الأجهزة والبرامج المتطورة لتسهيل عملي.	12 %24	17 %34	6 %12	10 %20	5 %10
7	أعاني من مشاكل عائلية بسبب دوامي الطويل.	23 %46	7 %14	4 %8	13 %26	3 %6

المصدر: اعداد الباحثون من الدراسة الميدانية، 2026م

يتبين من الجدول رقم (8) الآتي:

- في العبارة الاولى (12) فرداً في عينة الدراسة وبنسبة (24%) وافقوا بشدة على أن الأعمال المكلف بها غير واضحة، وإشترك معهم في النسبة والعدد الموافقين على ذلك، وكان هنالك (4) أفراد وبنسبة (8%) محايدين بخصوص ذلك، وكان هنالك (16) فرد وبنسبة (32%) غير موافقين على ذلك، وكان هنالك (6) أفراد وبنسبة (12%) غير موافقين بشدة على ذلك.
- في العبارة الثانية (12) فرداً في عينة الدراسة وبنسبة (24%) وافقوا بشدة على أنه ليس هنالك وقت للراحة أثناء الدوام، وإشترك معهم في النسبة والعدد الغير موافقين على ذلك، كما وافق (15) فرداً وبنسبة (30%) على ذلك، وكان هنالك (6) أفراد وبنسبة (12%) محايدين بخصوص ذلك، وكان هنالك (5) أفراد وبنسبة (10%) غير موافقين بشدة على ذلك.
- في العبارة الثالثة (8) أفراد في عينة الدراسة وبنسبة (16%) وافقوا بشدة على أنه يطلب منى تنفيذ أعمال متعددة، وإشترك معهم في النسبة والعدد الغير موافقين على ذلك، كما وافق (27) فرداً وبنسبة (54%) على ذلك، وكان هنالك (4) أفراد وبنسبة (8%) محايدين بخصوص ذلك، وكان هنالك (3) أفراد وبنسبة (6%) غير موافقين بشدة على ذلك.

- في العبارة الرابعة (7) أفراد في عينة الدراسة وبنسبة (14%) وافقوا بشدة على أنه يطلب منى تنفيذ أعمال متناقضة، وإشترك معهم في النسبة والعدد الغير موافقين بشدة على ذلك، كما وافق (17) فرداً وبنسبة (34%) على ذلك، وكان هنالك هنالك (8) أفراد وبنسبة (16%) محايدین بخصوص ذلك، وكان هنالك (11) فرداً وبنسبة (22%) غير موافقين على ذلك.
 - العبارة الخامسة (8) أفراد في عينة الدراسة وبنسبة (16%) وافقوا بشدة على أنه يطلب منى تنفيذ أعمال لأكثر من رئيس، كما وافق (26) فرداً وبنسبة (52%) على ذلك، وكان هنالك (2) فرداً وبنسبة (4%) محايدین بخصوص ذلك، وكان هنالك (10) أفراد وبنسبة (20%) غير موافقين على ذلك، وكان هنالك (4) أفراد وبنسبة (8%) غير موافقين بشدة على ذلك.
 - في العبارة السادسة (12) فرداً في عينة الدراسة وبنسبة (24%) وافقوا بشدة على أنه لا يتم تدريبي على الأجهزة والبرامج المتطورة لتسهيل عملي، كما وافق (17) فرداً وبنسبة (34%) على ذلك، وكان هنالك (6) افراد وبنسبة (12%) محايدین بخصوص ذلك، وكان هنالك (10) أفراد وبنسبة (20%) غير موافقين على ذلك، وكان هنالك (5) أفراد وبنسبة (10%) غير موافقين بشدة على ذلك.
 - العبارة السابعة (23) فرداً في عينة الدراسة وبنسبة (46%) وافقوا بشدة على أنه أعاني من مشاكل عائلية بسبب دوامي الطويل، كما وافق (7) أفراد وبنسبة (14%) على ذلك، وكان هنالك (4) أفراد وبنسبة (8%) محايدین بخصوص ذلك، وكان هنالك (13) فرداً وبنسبة (26%) غير موافقين على ذلك، وكان هنالك (3) أفراد وبنسبة (6%) غير موافقين بشدة على ذلك.
- يتضح للباحثون من الجدول (8/5) والخاص بالتوزيع التكراري لإجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات المحور الاول ضغوط العمل الداخلية في هيئة الموانئ البحرية (متغير تابع)، أن غالبية الإجابات كانت عن المستويين أوافق بشدة وأوافق.
- للتحقق من صحة المحور الاول ينبغي معرفة اتجاه آراء عينة الدراسة بخصوص كل عبارة من العبارات المتعلقة بهذا المتغير بحساب الوسيط والانحراف المعياري لكل عبارة ومن ثم على العبارات مجتمعة وذلك كما يلي:

جدول (9): الوسيط لإجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات المحور الأول

ت	العبارات	الوسيط	الانحراف المعياري	التفسير
1	الأعمال المكلف بها غير واضحة.	3	1.42	محايد
2	ليس هنالك وقت للراحة أثناء الدوام.	4	1.35	أوافق
3	يطلب منى تنفيذ أعمال متعددة.	4	1.13	أوافق
4	يطلب منى تنفيذ أعمال متناقضة.	3	1.30	محايد
5	يطلب منى تنفيذ أعمال لأكثر من رئيس.	4	1.22	أوافق
6	لا يتم تدريبي على الأجهزة والبرامج المتطورة لتسهيل عملي.	4	1.33	أوافق
7	أعاني من مشاكل عائلية بسبب دوامي الطويل.	4	1.43	أوافق

المصدر: إعداد الباحثون من بيانات الدراسة الميدانية، 2026م

يتبين للباحثون من الجدول (9) الآتي:

- أن الوسيط لغالبية لإجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات المحور الاول (4) وهذا يعني أن غالبية أفراد عينة الدراسة موافقون على عبارات ضغوط العمل الداخلية في هئية الموانئ البحرية.
- كما تراوحت قيم الانحراف المعياري على عبارات المحور بين (1.08-1.42) وهذه القيم تشير إلى التجانس الكبير في إجابات أفراد العينة على هذه الفقرات، أي أنهم متفقون بدرجة كبيرة جداً عليها.

3. المحور الثاني: "أداء العاملين".

جدول (10): التكرارات والنسب المئوية لإجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات المحور الثاني

الرقم	العبارات	وافق بشدة	وافق	محايد	لا وافق	لا وافق بشدة
1	التزم بتنفيذ الواجبات والتعليمات المنظمة لعملي.	14 %28	26 %52	6 %12	4 %8	0 %0
2	أخطط جيداً لتحسين مستوى أدائي.	12 %24	23 %46	10 %20	5 %10	0 %0
3	أنفذ الاعمال المطلوبة بكفاءة.	14 %28	27 %54	7 %14	2 %4	0 %0
4	أنفذ الاعمال المطلوبة بفعالية.	17 %34	24 %48	6 %12	3 %6	0 %0
5	أواجه مشكلات تعيق أدائي الوظيفي.	13 %26	22 %44	5 %10	9 %18	1 %2
6	قادر على إنجاز الأعمال الموكلة لي.	20 %40	23 %46	4 %8	2 %4	1 %2
7	قادر على التعاون مع زملائي في العمل.	26 %52	16 %32	4 %8	1 %2	3 %6
	الإجمالي	33 %33	46 %46	12 %12	7 %7	10 %10

المصدر: اعداد الباحثون من الدراسة الميدانية، 2026م

يتبين من الجدول رقم (10) أن الموافقين على عبارات المحور بلغت نسبتهم (79%)، حيث يتضح أن غالبية الاجابات كانت الموافقون على عبارات المحور.

للتحقق من صحة المحور الثاني ينبغي معرفة اتجاه آراء عينة الدراسة بخصوص كل عبارة من العبارات المتعلقة بهذا المتغير بحساب الوسيط والانحراف المعياري لكل عبارة ومن ثم على العبارات مجتمعة وذلك كما يلي:

جدول (11): الوسيط لإجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات المحور الثاني

ت	العبارات	الوسيط	الانحراف المعياري	التفسير
1	التزم بتنفيذ الواجبات والتعليمات المنظمة لعمل.	4	0.86	أوافق
2	أخطط جيداً لتحسين مستوى أدائي.	4	0.91	أوافق
3	أنفذ الأعمال المطلوبة بكفاءة.	4	0.77	أوافق
4	أنفذ الأعمال المطلوبة بفعالية.	4	0.84	أوافق
5	أواجه مشكلات تعيق أدائي الوظيفي.	4	1.10	أوافق
6	قاد على إنجاز الأعمال الموكلة لي.	4	0.90	أوافق
7	قادر على التعاون مع زملائي في العمل.	5	1.09	أوافق بشدة

المصدر: إعداد الباحثون من بيانات الدراسة الميدانية، 2026م

يتبين للباحثون من الجدول (11) الآتي:

- أن الوسيط لكل إجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات المحور الثاني (3) وهذا يعني أن غالبية أفراد عينة الدراسة موافقين على عبارات أداء العاملين في هيئة الموانئ البحرية.
- كما تراوحت قيم الانحراف المعياري على عبارات المحور بين (0.77 - 1.10) وهذه القيم تشير إلى التجانس الكبير في إجابات أفراد العينة على هذه الفقرات، أي أنهم متفقون بدرجة كبيرة جداً عليها.

رابعاً: اختبار الفرضية:

للإجابة على تساؤلات الدراسة والتحقق من فرضيتها سيتم حساب الوسيط لكل عبارة من عبارات الاستبيان والتي تبين آراء عينة الدراسة حول دور ضغوط العمل في أداء العاملين، وذلك على النحو التالي:

عرض ومناقشة نتائج الفرضية:

تنص الفرضية الأولى من فرضيات الدراسة على الآتي:

"توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين ضغوط العمل الداخلية وأداء العاملين بهئية الموانئ البحرية".

للتأكد من صحة الفرضية سيتم استخدام أسلوب الانحدار الخطي البسيط في بناء النموذج حيث أن وضغوط العمل الداخلية بهئية الموانئ البحرية كمتغير تابع ممثل بـ (X_1) أداء العاملين بهئية الموانئ البحرية كمتغير مستقل ممثل بـ (Y) وذلك كما في الجدول الآتي:

جدول (12): نتائج تحليل الانحدار الخطي البسيط لقياس العلاقة بين ضغوط العمل الداخلية وأداء العاملين بهئية المواني البحرية

معاملات الانحدار	أختبار (t)	القيمة الاحتمالية (Sig)	التفسير
$\hat{B}_0$	10.502	7.317	0.000
$\hat{B}_1$	1.121	42.739	0.000
معامل الارتباط (R)	0.95		
معامل التحديد (R^2)	0.91		
إختبار (F)	826.645		النموذج معنوي
$\hat{Y} =$			
$1.601 + 0.576 X_1$			

المصدر: إعداد الباحثون من بيانات الدراسة الميدانية 2026م.

يتضح للباحثون من الجدول (12) الآتي:

1. أظهرت نتائج التقدير وجود ارتباط طردي قوي بين أداء العاملين بهئية المواني البحرية مستقل وضغوط العمل الداخلية كمتغير تابع، حيث بلغت قيم معامل الارتباط البسيط (0.95).
2. بلغت قيمة معامل التحديد (R^2) (0.91)، هذه القيمة تدل على أن أداء العاملين مستقل تساهم بـ (91%) في ضغوط العمل الداخلية (المتغير التابع).
3. نموذج الانحدار البسيط معنوي حيث بلغت قيمة أختبار (F) (826.645) وهي دالة عن مستوى دلالة (0.000).
4. 10.502: متوسط أداء العاملين عندما يكون ضغوط العمل الداخلية صفراً.
5. 1.121: وتعني زيادة أداء العاملين وحدة واحدة يزداد ضغوط العمل الداخلية بـ 112%.

مما تقدم يستنتج الباحثون أن فرضية الدراسة الأولى والتي نصت على أن: "توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين ضغوط العمل الداخلية وأداء العاملين بهئية المواني البحرية" قد تحققت.

الخاتمة:

أولاً: النتائج:

من خلال الدراسة النظرية والدراسة الميدانية توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1. وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين ضغوط العمل الداخلية والأداء.
2. عدم وضوح معايير تقييم الأداء بسبب توتر مستمر للعاملين.
3. ضعف التواصل الإداري يؤدي إلى زيادة الأخطاء وسوء الفهم.

4. كلما زادت ضغوط العمل انخفض مستوى الكفاءة والفعالية في الأداء.
5. ضعف المشاركة في اتخاذ القرارات يزيد من الإحساس بالتهميش الوظيفي.
6. الضغط الناتج عن استخدام التكنولوجيا دون دعم فني كافٍ يؤثر على الإنتاجية.
7. انخفاض الحوافز المعنوية يقلل من روح المبادرة لدى العاملين.
8. إن غياب العدالة في توزيع الأعباء يزيد من شعور العاملين بالضغط.

ثانياً: التوصيات:

بناءً على نتائج الدراسة توصي الدراسة بالآتي:

1. توفير برامج تدريبية مستمرة على التقنيات الحديثة.
2. تبني سياسات إدارية تقلل من ضغوط العمل الداخلية.
3. توفير بيئة عمل تساعد على الإنجاز والإبداع.
4. مراعاة الظروف الاقتصادية عند وضع سياسات الأجور.
5. إشراك العاملين في اتخاذ القرارات المتعلقة بعملهم.
6. تعزيز الحوافز المعنوية مثل التقدير والثناء.
7. تحسين قنوات الاتصال بين الإدارة والعاملين.
8. تعزيز العمل الجماعي وروح الفريق.

قائمة المراجع:

أولاً: المراجع باللغة العربية:

البدوي، أحمد حسن. (2023). التجارة الدولية والنقل البحري. عمان: دار اليازوري.

Al-Badawi, A. H. (2023). *International Trade and Maritime Transport*. Amman: Dar Al-Yazouri.

برهم، جلال يوسف. (2006). ضغوط العمل وأثرها على أداء العاملين: دراسة ميدانية في شركة الاتصالات الأردنية [رسالة ماجستير، جامعة آل البيت، كلية إدارة المال والأعمال]. عمان.

Barham, J. Y. (2006). *Work Stress and Its Impact on Employee Performance: A Field Study in a Jordanian Telecommunications Company* [Master's thesis, Al al-Bayt University, Faculty of Finance and Business Administration]. Amman.

بكور، محمد عبد الجبار. (2022). أثر ضغوط العمل على الأداء الوظيفي للموارد البشرية العاملة في شركات النقل الخاصة في سورية: دراسة عملية في الشركة الأهلية للنقل [رسالة ماجستير، الجامعة الافتراضية السورية، كلية إدارة الأعمال]. دمشق.

Bakkour, M. A. J. (2022). *The Impact of Work Stress on the Job Performance of Human Resources Working in Private Transport Companies in Syria: An Applied Study at Al-Ahliya*

Transport Company [Master's thesis, Syrian Virtual University, Faculty of Business Administration]. Damascus.

تاويرت، نور الدين. (2006). *قياس الفاعلية التنظيمية من خلال التقييم التنظيمي: مساهمة في بناء نموذج متكامل للتقييم التنظيمي* [رسالة دكتوراه، جامعة منتوري، كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية]. الجزائر.

Tawert, N. (2006). *Measuring Organizational Effectiveness through Organizational Evaluation: A Contribution to Building an Integrated Model for Organizational Evaluation* [Doctoral dissertation, Mentouri University, Faculty of Humanities and Social Sciences]. Algeria.

حريم، حسين. (1997). *السلوك التنظيمي: سلوك الأفراد في المنظمات*. عمان: دار زهران للنشر والتوزيع.

Harim, H. (1997). *Organizational Behavior: Individual Behavior in Organizations*. Amman: Dar Zahran for Publishing and Distribution.

حسين، رحيم، وعبد الفتاح، علاوي. (2013). أثر أبعاد التغيير التنظيمي على أداء العاملين: دراسة حالة شركة سونلغاز وحدة الأغواط. *مجلة رؤية اقتصادية*. (5) جامعة الوادي، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، الجزائر.

Hussein, R., & Abdel Fattah, A. (2013). The impact of organizational change dimensions on employee performance: A case study of Sonelgaz Company, Laghouat Unit. *Journal of Economic Visions*, (5). University of El Oued, Faculty of Economic, Commercial and Management Sciences, Algeria.

الخانق، سناء عبد الكريم. (2005). مظاهر الأداء الاستراتيجي والميزة التنافسية. في *المؤتمر الدولي حول الأداء المتميز للمنظمات والحكومات*، قسم علوم التسيير، جامعة ورقلة، الجزائر، 8-9 مارس.

Al-Khanaq, S. A. K. (2005). Aspects of strategic performance and competitive advantage. In *International Conference on Distinguished Performance of Organizations and Governments*, Department of Management Sciences, University of Ouargla, Algeria, March 8-9.

الداوي، الشيخ. (2010). تحليل نظري لمفهوم الأداء. *مجلة الباحث*. (7) جامعة ورقلة، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، الجزائر.

Al-Dawi, A. (2010). A theoretical analysis of the concept of performance. *Al-Bahith Journal*, (7). University of Ouargla, Faculty of Economic, Commercial and Management Sciences, Algeria.

درة، عبد الباري إبراهيم، والصباغ، زهير. (2008). *إدارة الموارد البشرية في القرن الحادي والعشرين*. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

Durrah, A. B. I., & Al-Sabbagh, Z. (2008). *Human Resource Management in the Twenty-First Century*. Amman: Dar Wael for Publishing and Distribution.

رحيمة، سلمى حتيّة. (2012). دور مهارات القيادة الاستراتيجية في التهيؤ لضغوط العمل: دراسة تحليلية لآراء عينة من القادة العسكريين. *مجلة جامعة الأنبار للعلوم الاقتصادية والإدارية*، 4. (9) جامعة الأنبار، كلية الإدارة والاقتصاد، بغداد.

Rahima, S. H. (2012). The role of strategic leadership skills in preparing for work stress: An analytical study of the opinions of a sample of military leaders. *Anbar University Journal of*

Economic and Administrative Sciences, 4(9). University of Anbar, College of Administration and Economics, Baghdad.

رشيد، بلال كامل، وحمدنا الله، مرتضى طلحة. (2018). أثر استراتيجية إدارة الموارد البشرية على أداء العاملين: دراسة تطبيقية على الكليات الأهلية بالعراق. *مجلة الدراسات العليا*، 11 (43) جامعة النيلين، كلية الدراسات العليا، الخرطوم.

Rasheed, B. K., & Hamadna Allah, M. T. (2018). The impact of human resource management strategy on employee performance: An applied study on private colleges in Iraq. *Journal of Graduate Studies*, 11(43). Al-Neelain University, Graduate College, Khartoum.

رشيد، ميسون عبد الكريم محمد. (2018). مهارات المدراء وأثرها في تقليل ضغوط العمل. *مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية والقانونية*، 2 (8) المركز القومي للبحوث، غزة.

Rasheed, M. A. K. M. (2018). Managers' skills and their impact on reducing work stress. *Journal of Economic, Administrative and Legal Sciences*, 2(8). National Research Center, Gaza.

رضوان، أحمد جمال غزالي حسن. (2016). أثر الولاء التنظيمي على أداء العاملين: دراسة تطبيقية على بعض المنظمات المصرية [رسالة ماجستير، جامعة بنها، كلية التجارة]. بنها.

Radwan, A. J. G. H. (2016). *The Impact of Organizational Loyalty on Employee Performance: An Applied Study on Some Egyptian Organizations* [Master's thesis, Benha University, Faculty of Commerce]. Benha.

السالم، مؤيد سعيد، وصالح، عادل حرحوش. (2009). إدارة الموارد البشرية: مدخل استراتيجي. عمان: عالم الكتب الحديث.

Al-Salem, M. S., & Saleh, A. H. (2009). *Human Resource Management: A Strategic Approach*. Amman: Modern World of Books.

سلطان، محمد سعيد. (2003). إدارة الموارد البشرية. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.

Sultan, M. S. (2003). *Human Resource Management*. Alexandria: Dar Al-Jami'a Al-Jadida.

السلمي، علي. (2013). إدارة الموارد البشرية. القاهرة: دار غريب.

Al-Selmi, A. (2013). *Human Resource Management*. Cairo: Dar Gharib.

سميع، زيد صالح. (2011). أثر الثقافة التنظيمية على الأداء الوظيفي: دراسة تطبيقية على القطاع المصرفي في الجمهورية اليمنية [رسالة ماجستير، جامعة حلوان، كلية التجارة]. حلوان.

Samee, Z. S. (2011). *The Impact of Organizational Culture on Job Performance: An Applied Study on the Banking Sector in the Republic of Yemen* [Master's thesis, Helwan University, Faculty of Commerce]. Helwan.

الشرشحاوي، رحيم حاتم حسين. (2010). العلاقة بين آليات الحাকمية وأداء المستشفى الخاص: دراسة تطبيقية في المستشفيات العراقية الأهلية [بحث دبلوم عالٍ، جامعة بغداد، كلية الإدارة والاقتصاد]. بغداد.

Al-Sharshahawi, R. H. H. (2010). *The Relationship between Governance Mechanisms and Private Hospital Performance: An Applied Study in Iraqi Private Hospitals* [Higher diploma research, University of Baghdad, College of Administration and Economics]. Baghdad.

ضيف، أحمد، وآخرون. (2009). ضغوط العمل لدى أعضاء الهيئة الإدارية والأكاديمية بجامعة بكرة: مصادرها وعلاقتها ببعض المتغيرات الشخصية والوظيفية. *مجلة الاقتصاد والعلوم الإدارية*، 25. (110) جامعة بغداد، كلية التجارة، بغداد.

Daif, A., et al. (2009). Work stress among administrative and academic staff at the University of Biskra: Its sources and relationship with some personal and job variables. *Journal of Economics and Administrative Sciences*, 25(110). University of Baghdad, College of Commerce, Baghdad.

الطراونة، محمد. (2012). *السلوك التنظيمي*. عمان: دار المسيرة.

Al-Tarawneh, M. (2012). *Organizational Behavior*. Amman: Dar Al-Masirah.

عبد القادر، حذيفة الوليد حسن. (2014). دور نظم المعلومات في مراقبة وقياس أداء العاملين [رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم درمان الإسلامية، معهد بحوث ودراسات العالم الإسلامي]. الخرطوم.

Abdel Qader, H. A. H. (2014). *The Role of Information Systems in Monitoring and Measuring Employee Performance* [Unpublished master's thesis, Omdurman Islamic University, Institute of Research and Studies of the Islamic World]. Khartoum.

عطا الله، حسين. (2014). ضغوط العمل على الأستاذ الجامعي: دراسة تطبيقية على عينة من أساتذة الجامعات في بغداد. *مجلة الأنبار للعلوم الاقتصادية والإدارية*، 6. (11) جامعة الأنبار، المعهد التقني، بغداد.

Attallah, H. (2014). Work stress among university professors: An applied study on a sample of university professors in Baghdad. *Anbar Journal of Economic and Administrative Sciences*, 6(11). University of Anbar, Technical Institute, Baghdad.

العلاق، بشير. (1998). *أسس الإدارة الحديثة*. عمان: دار اليازوري العلمية.

Al-Alaq, B. (1998). *Foundations of Modern Management*. Amman: Dar Al-Yazouri Scientific Publishing.

العميان، محمود سلمان. (2010). *السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال*. عمان: دار وائل.

Al-Omyan, M. S. (2010). *Organizational Behavior in Business Organizations*. Amman: Dar Wael.

الفريجات، خضير كاظم، وآخرون. (2009). *السلوك التنظيمي: مفاهيم معاصرة*. عمان: دار إثراء للنشر والتوزيع.

Al-Freijat, K. K., et al. (2009). *Organizational Behavior: Contemporary Concepts*. Amman: Dar Ithraa for Publishing and Distribution.

فضل المولى، أشرف دفع الله نور الله. (2018). أثر الثقافة التنظيمية في أداء العاملين: دراسة حالة الشركة السودانية لتوزيع الكهرباء المحدودة، 2017-2007م [رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم درمان الإسلامية، كلية الدراسات العليا]. الخرطوم.

Fadl Al-Mawla, A. D. N. (2018). *The Impact of Organizational Culture on Employee Performance: A Case Study of the Sudanese Electricity Distribution Company Ltd., 2007–2017* [Unpublished doctoral dissertation, Omdurman Islamic University, Graduate College]. Khartoum.

كاظم، هديل سعيد. (2017). الدور الوسيط لإدارة الذات في العلاقة بين ضغوط العمل والاعترا ب التنظيمي: بحث ميداني في بعض كليات جامعة بغداد. *مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية*، 24 (106) جامعة بغداد، كلية الإدارة والاقتصاد، بغداد.

Kazim, H. S. (2017). The mediating role of self-management in the relationship between work stress and organizational alienation: A field study in some colleges of the University of Baghdad. *Journal of Economic and Administrative Sciences*, 24(106). University of Baghdad, College of Administration and Economics, Baghdad.

الكبيسي، موفق محمد. (2004). ضغوط العمل وتأثيرها على الأداء الوظيفي: دراسة ميدانية في قطاع البنوك القطرية. *المجلة العلمية للبحوث والدراسات التجارية*، (1) جامعة حلوان، كلية التجارة وإدارة الأعمال، حلوان.

Al-Kubaisi, M. M. (2004). Work stress and its impact on job performance: A field study in the Qatari banking sector. *Scientific Journal of Business Research and Studies*, (1). Helwan University, Faculty of Commerce and Business Administration, Helwan.

ماهر، أحمد. (2006). *إدارة الموارد البشرية*. الإسكندرية: الدار الجامعية للطباعة والنشر.

Maher, A. (2006). *Human Resource Management*. Alexandria: University House for Printing and Publishing.

مصطفى، شوايش. (2011). *إدارة الموارد البشرية: إدارة الأفراد*. القاهرة: دار الشروق للنشر والتوزيع.

Mustafa, S. (2011). *Human Resource Management: Personnel Management*. Cairo: Dar Al-Shorouk for Publishing and Distribution.

منصور، أحمد منصور. (1996). *القوى العاملة: تخطيط وظائفها وتقييم أدائها*. القاهرة: مكتبة غريب. Mansour, A. M. (1996). *The Workforce: Job Planning and Performance Evaluation*. Cairo: Gharib Library.

النايف، أحمد نافع طه. (2018). أثر ضغوط العمل على اتخاذ القرارات: دراسة ميدانية في الإدارة التربوية بمحافظة الأنبار/جمهورية العراق، 2017–2004م [رسالة دكتوراه، جامعة النيلين، كلية الدراسات العليا]. الخرطوم.

Al-Nayef, A. N. T. (2018). *The Impact of Work Stress on Decision-Making: A Field Study in Educational Administration in Anbar Governorate, Republic of Iraq, 2004–2017* [Doctoral dissertation, Al-Neelain University, Graduate College]. Khartoum.

النعمي، صباح عبد الوهاب عبد الرزاق. (2007). تقنيات إدارة الكلفة الاستراتيجية ودورها في تنفيذ وتقييم الاستراتيجيات الوظيفية في بيئة الأعمال المعاصرة: دراسة تطبيقية في الشركات العامة لصناعة الزيوت النباتية [رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، كلية الإدارة والاقتصاد]. بغداد.

Al-Nuaimi, S. A. W. A. (2007). *Strategic Cost Management Techniques and Their Role in Implementing and Evaluating Functional Strategies in the Contemporary Business Environment: An*

Applied Study in Public Companies for the Vegetable Oil Industry [Unpublished doctoral dissertation, University of Baghdad, College of Administration and Economics]. Baghdad.

الهنداوي، وفية أحمد. (1994). استراتيجيات التعامل مع ضغوط العمل الإداري في القطاع الصحي. *مجلة الإدارة العامة*, (58). معهد الإدارة العامة، مسقط.

Al-Hindawi, W. A. (1994). Strategies for dealing with administrative work stress in the health sector. *Public Administration Journal*, (58). Institute of Public Administration, Muscat.

والي، عدنان ماشي. (2011). *مواجهة ضغوط العمل بالمنظورين الإسلامي والحديث*. كربلاء: مكتبة العتبة العباسية المقدسة.

Wali, A. M. (2011). *Coping with Work Stress from Islamic and Modern Perspectives*. Karbala: Library of the Holy Abbasid Shrine.

ياسين، سعد الغالبي. (1998). *الإدارة الاستراتيجية*. عمان: دار اليازوري للطباعة والنشر.

Yassin, S. Al-Ghalbi. (1998). *Strategic Management*. Amman: Dar Al-Yazouri for Printing and Publishing.

يوسف، جمعة سيد. (2007). *إدارة الضغوط*. القاهرة: مركز تطوير الدراسات العليا والبحوث في العلوم الهندسية، جامعة القاهرة.

Youssef, J. S. (2007). *Stress Management*. Cairo: Center for Advancement of Postgraduate Studies and Research in Engineering Sciences, Cairo University.

المراجع الأجنبية:

- Dessler, G. (2015), *Human Resource Management*, Pearson.
- Dollard, Maureen (2001), **Work Stress: Theory and Interventions: From Evidence to Policy**, University of South Australia, NOH SC Symposium on the OHS Implications of Stress, Australia.
- Gibson, J.L., et. al. (2003), **Organization: Behavior, Structure, Processes**, McGraw-Hill Co.Inc.
- Greenberg, J. (2011), *Behavior in Organizations*, Pearson.
- Joanna, L. Y., et.al. (2009), **How Changes in Compensation Plans Affect Employee Performance, Recruitment, and Retention: An Empirical Study of A Car Dealership**. *Contemporary Accounting Research*, Vol. 26. No. 1.
- Kazmi, Rubina, et al. (2008), **Occupational stress and its effect on job performance, A Case Study of Medical House Officers of District Abbottabad**, *Journal of Aub Medical College Abbottabad*, Vol. 20, No. 3I, COMSATS University, Islamabad.

- Kirkpatrick, Donald I. (2006), **Improving Employee Performance Through Appraisal and Coaching, Second Edition**, American Management Association, New York, United State of America. www.Amacombooks.org.
- Noe, Raymond A., et.al. (1994), **Human Resource Managemnt: Gaining a Comeitive Advantage**, Irwin Inc., USA.
- Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2017), **Organizational Behavior**, Pearson.
- Youg, David (2009), **A study of Job Stress Among University Staff in Malsysia**, European Journal of Social Sciences, Vol. 8, No. 1, Published by UK EPC Ltd, England.

عنوان البحث

**دور ضغوط العمل الخارجية في أداء العاملين بقطاع النقل العام
(دراسة ميدانية على هيئة الموانئ البحرية السودانية)**

زكى مكى أسماعيل¹، د. عبدالله ابراهيم أبكر عبدالله²، نداء الدين سليمان نصر فرح³

¹ بروفييسور، إدارة أعمال، كلية التجارة، جامعة النيلين، السودان

² أستاذ مشارك، إدارة أعمال، كلية الإقتصاد والدراسات الإجتماعية، جامعة الجنيينة، غرب دارفور، السودان.

³ جامعة النيلين، باحث علمي، السودان

HNSJ, 2026, 7(5); <https://doi.org/10.53796/hnsj75/60>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/75/60>

تاريخ النشر: 2026/05/01م

تاريخ القبول: 2026/04/22م

تاريخ الاستقبال: 2026/04/15م

المستخلص

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور ضغوط العمل الخارجية في أداء العاملين بقطاع النقل العام، بالتطبيق على هيئة الموانئ البحرية السودانية، وذلك من خلال تحديد أبعاد هذه الضغوط، وقياس مستوى أداء العاملين، وتحليل طبيعة العلاقة بين الضغوط الخارجية والأداء الوظيفي. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات من عينة عشوائية مكوّنة من (50) فرداً من العاملين بالهيئة، وتم تحليل البيانات باستخدام عدد من الأساليب الإحصائية، منها التكرارات والنسب المئوية والمتوسّطات واختبار مربع كاي. توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين ضغوط العمل الخارجية وأداء العاملين، حيث أظهرت النتائج أن الضغوط الاقتصادية والاجتماعية، وضعف الحوافز المادية، وعدم كفاية العائد المالي، ومحدودية فرص الترقية والتدريب على التقنيات الحديثة، تمثل عوامل مؤثرة في مستوى التركيز والرضا والإنجاز الوظيفي. كما بينت الدراسة أن تزايد متطلبات العمل وتعدد المهام والرؤساء يسهم في ارتفاع مستوى الضغط لدى العاملين. وأوصت الدراسة بضرورة تبني برامج مؤسسية لدعم العاملين في مواجهة الضغوط الخارجية، وتحسين نظام الحوافز والأجور، وتوفير التدريب المستمر على التقنيات الحديثة، إضافة إلى تعزيز بيئة العمل بما يسهم في رفع كفاءة الأداء وتحقيق الاستقرار الوظيفي داخل الهيئة.

الكلمات المفتاحية: ضغوط العمل الخارجية، الضغوط الاقتصادية، الضغوط الاجتماعية، أداء العاملين، هيئة الموانئ البحرية السودانية.

RESEARCH TITLE

The Role of External Work Stressors in the Performance of Employees in the Public Transport Sector: A Field Study on the Sudanese Sea Ports Corporation

Zaki Maki Ismaeel¹, Abdallah Ibrahim Abakar Abdallah², Nidaaddin Suliman Nasour Farah³

¹ Professor of Business Administration, Faculty of Commerce, Al-Neelain University, Sudan.

² Associate Professor of Business Administration, Faculty of Economics and Social Studies, University of El Geneina, West Darfur, Sudan.

³ Scientific Researcher, Al-Neelain University, Sudan.

HNSJ, 2026, 7(5); <https://doi.org/10.53796/hnsj75/60>

Arabic Scientific Research Identifier: <https://arsri.org/10000/75/60>

Received at 15/04/2026

Accepted at 22/04/2026

Published at 01/05/2026

Abstract

This study aimed to identify the role of external work stressors in the performance of employees in the public transport sector, as applied to the Sudanese Sea Ports Corporation. It sought to determine the dimensions of these stressors, measure the level of employee performance, and analyze the nature of the relationship between external stressors and job performance. The study adopted the descriptive analytical method, and a questionnaire was used as the main tool for data collection from a random sample of 50 employees working at the Corporation. The data were analyzed using several statistical methods, including frequencies, percentages, means, and the chi-square test. The study found a statistically significant relationship between external work stressors and employee performance. The results showed that economic and social pressures, weak financial incentives, inadequate financial returns, and limited opportunities for promotion and training on modern technologies are influential factors affecting employees' concentration, satisfaction, and job achievement. The study also revealed that increasing work demands, multiple tasks, and reporting to more than one supervisor contribute to higher levels of stress among employees. The study recommended adopting institutional programs to support employees in coping with external stressors, improving the system of incentives and wages, providing continuous training on modern technologies, and enhancing the work environment in a way that contributes to improving performance efficiency and achieving job stability within the Corporation.

Key Words: External work stressors, economic pressures, social pressures, employee performance, Sudanese Sea Ports Corporation.

المبحث الأول: الإطار العام للدراسة

أولاً: المقدمة:

تشهد بيئات العمل المعاصرة تزايداً ملحوظاً في الضغوط التي يتعرض لها العاملون، خاصة في القطاعات الحيوية مثل قطاع النقل العام، الذي يتميز بطبيعة عمله المعقدة وتفاعله المستمر مع البيئة الخارجية. وتعد ضغوط العمل من العوامل المؤثرة بشكل مباشر على سلوك العاملين وأدائهم، حيث قد تؤدي إلى انخفاض الكفاءة والإنتاجية إذا لم يتم إدارتها بشكل سليم، وتتمثل ضغوط العمل الخارجية في تلك الضغوط الناتجة عن البيئة المحيطة بالعمل مثل الظروف الاقتصادية، والتغيرات التنظيمية، والعلاقات الاجتماعية، ومتطلبات العمل المتزايدة، والتي قد تؤثر سلباً أو إيجاباً على أداء العاملين، ومن هنا تبرز أهمية دراسة دور هذه الضغوط على أداء العاملين بهيئة الموانئ البحرية السودانية، باعتبارها من أهم المؤسسات في قطاع النقل.

ثانياً: مشكلة الدراسة:

بعد اتساع رقعة العمل داخل هيئة الموانئ البحرية السودانية وكبر حجم العمل المتمثل في التوسع الرأسي والأفقي، إضافة إلى جهود الهيئة في التوسع في مجال المسؤولية المجتمعية المتمثلة في توفير الخدمات التي درجت الهيئة على تقديمها، كل ذلك شكل مصدر ضغط على أداء العاملين داخل الهيئة. حيث تتمثل مشكلة الدراسة في التساؤل التالي: هل هنالك علاقة بين عناصر ضغوط العمل الخارجية وأداء العاملين في هيئة الموانئ البحرية السودانية؟

ثالثاً: أهداف الدراسة:

تتمثل أهداف الدراسة فيما يلي:

1. التعرف على مفهوم ضغوط العمل الخارجية وأبعادها.
2. تحديد مستوى أداء العاملين في هيئة الموانئ.
3. تحليل العلاقة بين ضغوط العمل الخارجية والأداء الوظيفي.

رابعاً: أهمية الدراسة:

تتبع أهمية الدراسة من النقاط التالية:

1. الأهمية العلمية:

- أ. إثراء الأدبيات المتعلقة بضغوط العمل الخارجية.
- ب. توضيح العلاقة بين الضغوط والأداء الوظيفي.
- ج. دعم الدراسات في مجال الإدارة والسلوك التنظيمي.

2. الأهمية العملية:

- أ. مساعدة إدارة الهيئة في تحسين بيئة العمل.
- ب. تقديم حلول عملية للتقليل من الضغوط.
- ج. رفع كفاءة الأداء والإنتاجية.

خامساً: فرضية الدراسة:

توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين ضغوط العمل الخارجية وأداء العاملين بهيئة الموانئ البحرية السودانية.

سادساً: منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي لدراسة العلاقة بين متغيرات الدراسة.

سابعاً: مصادر جمع البيانات:

تتمثل مصادر جمع البيانات في الآتي:

1. المصادر الأولية: استخدم الباحثون الإستبانة لجمع البيانات.
2. المصادر الثانوية: تمثلت في الكتب والدوريات العلمية والمؤتمرات والرسائل الجامعية والإنترنت.

ثامناً: حدود الدراسة:

1. الحدود المكانية: هيئة الموانئ البحرية السودانية.

2. الحدود الزمانية: العام 2026م.

المبحث الثاني: الدراسات السابقة:

فيما يلي يستعرض الباحثون عدداً من الدراسات التي لها علاقة بموضوع دراسته:

1. دراسة (المعشر، 2009م):

تناولت الدراسة أثر ضغوط العمل على أداء العاملين في الفنادق الأردنية فئة الخمسة نجوم، هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى ضغوط العمل التي يتعرض لها العاملون في القطاع الفندقي الأردني وأثر هذه الضغوط على أدائهم، والتعرف على مصادر هذه الضغوط، والمحاولة في وضع الحلول العلمية الممكنة. توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها، عدم وجود علاقة معنوية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتغيرين المستقلين عبء العمل والهيكلة التنظيمية من جهة وأداء العاملين في تلك الفنادق من جهة أخرى.

2. دراسة (أبو مصطفى، أبو عالي، 2014م):

تناولت الدراسة مصادر ضغوط العلم لدى المعلم الفلسطيني. هدفت الدراسة إلى التعرف على الأهمية النسبية لمجالات مقياس مصادر ضغوط العمل لدى المعلمين والمعلمات في برنامج تأهيل المعلمين في جامعة الأقصى، التعرف على الفروق المعنوية في مجالات مقياس مصادر ضغوط العمل لدى المعلمين والمعلمات الملتحقين في برنامج تأهيل المعلمين في جامعة الأقصى تبعاً لمتغيرات الجنس، نوع المؤسسة، عدد سنوات الخبرة، والمرحلة الدراسية. توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها، عدم وجود فروق معنوية في مجالات مقياس مصادر ضغوط العمل تبعاً لمتغير نوع المؤسسة (حكومية، وكالة الغوث للاجئين الفلسطينيين).

3. دراسة (Gharib, et al., 2016):

أثر ضغوط العمل على الأداء الوظيفي. هدفت الدراسة إلى تحديد مستويات ضغوط العمل بين الأكاديميين والموظفين في جامعة ظفار لقياس مستوى الأداء الوظيفي، وتحديد تأثير عوامل ضغط العمل (عبء العمل، تناقض الأدوار، وغموض الدور) على الأداء الوظيفي، ولقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، كما استعانت بأداة الاستبيان على عينة قوامها 102 مفردة من أعضاء هيئة التدريس. وقد أظهرت نتائج الدراسة إلى وجود تأثير ضغوط العمل في الأداء الوظيفي كما بينت النتائج أن مستوى الأكاديميين من ضغوط العمل كانت متوسطة وفي بعض الأحيان منخفضة بالإضافة إلى ذلك كان مستوى الأداء الوظيفي مرتفعاً إلى حد ما.

4. دراسة (سلام، بصاشي، 2018م):

تناولت الدراسة دور أخلاقيات الأعمال في تحسين أداء العاملين. هدفت الدراسة إلى معرفة دور أخلاقيات الأعمال في تحسين أداء العاملين وذلك من خلال معرفة طبيعة العلاقة ما بين أخلاقيات الأعمال وأداء العاملين في مستشفى بني سليمان ولاية المدينة، توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها، نقص كبير لدى العاملين بالمستشفى في استغلال واستخدام المدونات والعمل بها بالرغم من توفرها في أغلب مصالحه، غياب الاهتمام الكافي بعملية أداء العاملين مما ولد لدى غالبية سلوك لا مبالي، غياب دور إدارة المستشفى في توعية العاملين حول أهمية الأعمال، وكذلك عدم اهتمامها بتحسين أداء العاملين.

5. دراسة (النايف، 2018م):

تناولت الدراسة أثر ضغوط العمل على اتخاذ القرارات. هدفت الدراسة إلى تسليط الضوء على القطاع التربوي العراقي وإعداد إطار نظري خاص بالدراسة، محاولة عرض وتوضيح مفهوم وأهمية وأبعاد ومراحل اتخاذ القرار وتحديد أهم المؤشرات والمقاييس المعتمدة في القطاع المبحوث، توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها، يعتبر مصدر ضغوط العمل من المصادر الأساسية التي يتعرض إليها الموظفين أثناء العمل يعود ذلك حسب آراء العينة المستهدفة إلى طبيعة العمل وعدم فهم الإجراءات والقرارات المتخذة طبيعة العمل.

6. دراسة (طبيب، نحال، 2021م):

تناولت الدراسة ضغوط العمل وتأثيرها على أداء العاملين في ظل جائحة كورونا، هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى تأثير ضغوط العمل على أداء العاملين في ظل جائحة كورونا بشكل عام، معرفة ما إذا كان عبء العمل يؤثر على أداء العاملين في ظل جائحة كورونا، توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها، تحديد المصدر الأساسي لضغوط العمل ومدى تأثيرها على موظفي مؤسسة الاستشفائية ببيكارية في ظل انتشار وباء كورونا المستجد، إن الموظفين أثناء فترة انتشار الوباء يعانون من ضغوط كبيرة تتعدد مصادرها من نفسية إلى جسدية وكذا العبء الملقي عليهم بسبب ما فرضه الوباء من إجراءات وقائية واحترازية حالت بينهم وبين تحقيق الاستقرار الوظيفي والأداء بكل كفاءة وفعالية.

7. دراسة (بن قاصر، بوقزولة، 2023م):

تناولت الدراسة ضغوط العمل على أداء العاملين في المؤسسات الاستشفائية. هدفت الدراسة إلى التعريف بالمفاهيم الأساسية المتعلقة بضغوط العمل وأداء العاملين، التحقق من وجود علاقة بين ضغوط العمل وأداء العاملين. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها، ضغوط العمل تمثل ردود أفعال نفسية وسلوكية وجسمية تصدر من الفرد وذلك نتيجة تعرضه لمتغيرات مختلفة في الوسط الموجود فيه، تساهم ضغوط العمل في تحسين الإنتاجية وتوفير الظروف المناسبة للعمل والجو الصحي للعمل.

الإطار النظري: ضغوط العمل:**أولاً: مفهوم ضغوط العمل:**

عرف (المشعان، 2004م، ص72) الضغوط بأنها هي التغيرات البيئية المكثفة التي يمكن أن تبين ردود فعل غير متوافقة لها وتراكمها مع العوامل العضوية والتقنية التي تشكل مجتمعاً ضاغطاً على الأفراد فينتهي بعجز عن الوفاء بالتغيرات البيئية والاجتماعية، عرف ضغط العمل بأنه حالة من التوتر والانفعال تصيب الفرد بديناً وعقلياً ناتجة عن

تعرضه لمواقف متطلبات بيئية أو وظيفية أو اجتماعية مفروضة عليه إذا ما زادت عن قدرته وإمكانياته فإنها تسبب له أضراراً متعددة (جاد الرب، 2005م، ص9). كما عرف بأنه عدم استطاعة الفرد التكيف مع مطالب الموقف أو تلك المخاطر، بمعنى أن الموقف يخرج عن نطاق سيطرته (جرينبرج، بارون، 2009م، ص257)، عرف أيضاً بأنه حالة من التوتر التي تصيب الفرد عندما يواجه بقيود غير معتادة على متطلبات يرغب في إنجازها أو فرص متاحة لا يضمن عوائدها (طه، 2008م، ص590).

يعرف الباحثون ضغوط العمل بأنها مجموعة المتغيرات الجسمية والنفسية التي تحدث للفرد ردود أفعال أثناء مواجهته للمواقف المحيطة التي تمثل تهديداً له.

ثانياً: أهمية دراسة ضغوط العمل:

تتبع أهمية دراسة ضغوط العمل من الآتي (عطا الله، 2014، ص185):

1. حماية متخذي القرار.
 2. تنمية مهارات التعامل الفعال مع الضغوط الداخلية والخارجية التي تواجه متخذي القرار ثم تنمية مهارات التخطيط والتنظيم والتوجيه والرقابة في ظل جو من الضغوط على متخذ القرار.
 3. سيادة روح الفريق والتعاون بين الرؤساء والمرؤوسين وزيادة التفهم والمشاركة والإيجابية البناءة بما يساهم في رفع الروح المعنوية للعاملين وإحساسهم بالمشاركة الفعالة في صنع حاضرهم ومستقبلهم الوظيفي بالمنظمة.
- يرى الباحثون إن أهمية دراسة ضغوط العمل تتبع من عدة أمور أهمها:

1. رفع الإنتاجية في العمل: الإنتاجية هي ما ينتجه العامل في العمل خلال فترة زمنية معينة، إن الإنتاجية مؤشر على نجاح أو فشل المؤسسة، وعلى مدى فعالية استخدام عنصر العمل في عملية الإنتاج.
2. التعاون في العمل: أن يتم العمل كفريق واحد وأن تكون المساعدة والتعاون هو السائد في بيئة العمل، مما ينعكس إيجاباً على أداء العاملين وعلى إنتاجيتهم.
3. تحقيق الرقابة: أن يكون في المؤسسة جهات متخصصة تقوم بالعملية الرقابية على العاملين، ليتم العمل على تحسين أداء العاملين وضبط العمل، وبالتالي رفع كفاءة وفعالية العاملين.

ثالثاً: المصادر الخارجية لضغوط العمل:

تتمثل في الآتي:

1. الضغوط الاقتصادية: تعد الظروف الاقتصادية من أهم مصادر الضغوط الخارجية، حيث تؤثر معدلات التضخم وارتفاع تكاليف المعيشة وانخفاض الأجور الحقيقية على الحالة النفسية للعاملين، مما يؤدي إلى القلق وعدم الاستقرار (Dessler, 2015, p 212). كما أن الأزمات الاقتصادية قد تهدد استقرار الوظائف، مما يزيد من مستوى التوتر ويضعف الأداء.

2. الضغوط الاجتماعية: تشمل الضغوط الاجتماعية الالتزامات الأسرية والمشكلات العائلية، حيث يؤدي عدم التوازن بين العمل والحياة الشخصية إلى زيادة الإجهاد والتوتر، وبالتالي انخفاض القدرة على التركيز في العمل (Greenberg, 2011, p 301).

3. **التطور التكنولوجي:** يعد التغير التكنولوجي السريع من أبرز مصادر الضغط، خاصة عندما يتطلب من العاملين اكتساب مهارات جديدة بشكل مستمر. وقد يؤدي عدم القدرة على مواكبة هذه التغيرات إلى الشعور بعدم الكفاءة والخوف من فقدان الوظيفة (Robbins & Judge, 2017, p. 610).

4. **المنافسة في سوق العمل:** تؤدي المنافسة الشديدة إلى شعور العاملين بعدم الأمان الوظيفي، حيث يسعون باستمرار للحفاظ على وظائفهم أو تحسين أوضاعهم المهنية، مما يخلق ضغطاً نفسياً مستمراً يؤثر على أدائهم.

5. **الضغوط السياسية والقانونية:** تشمل التغيرات في السياسات الحكومية والقوانين المنظمة للعمل، والتي قد تؤدي إلى عدم الاستقرار الوظيفي أو تغيير بيئة العمل بشكل مفاجئ، مما ينعكس سلباً على أداء العاملين.

6. **الأزمات والكوارث:** مثل الحروب، الأوبئة، والكوارث الطبيعية، والتي تُعد من أقوى مصادر الضغط الخارجي، حيث تؤثر بشكل مباشر على الأمن النفسي والاقتصادي للعاملين (Robbins & Judge, 2017, p. 612).

يتضح أن ضغوط العمل الخارجية تمثل أحد أبرز التحديات التي تواجه المنظمات في العصر الحديث، لما لها من تأثير مباشر وغير مباشر على أداء العاملين. وقد أظهرت الدراسة أن هذه الضغوط تؤدي في الغالب إلى نتائج سلبية مثل انخفاض الإنتاجية وتراجع جودة الأداء وزيادة معدلات الغياب والاحتراق الوظيفي، وفي المقابل، فإن قدرة المنظمات على توفير بيئة داعمة والتعامل بمرونة مع هذه الضغوط يمكن أن يحد من آثارها السلبية. لذا فإن الإدارة الفعالة لضغوط العمل الخارجية أصبحت ضرورة لتحقيق الكفاءة والاستقرار الوظيفي.

رابعاً: مراحل تطور ضغوط العمل:

يمر الإنسان أثناء تعرضه للمواقف الضاغطة لثلاث مراحل على النحو التالي: (النعمان، 2010م، ص 20)

1. **مرحلة الإنذار:** هذه المرحلة تمثل ردة فعل جسم الإنسان الأولى حينما يتعرض للضغط، حيث تظهر في شكل زيادة ضربات القلب وارتفاع معدل التنفس وارتفاع ضغط الدم وتوتر الأعصاب.

2. **مرحلة المقاومة:** في هذه الحالة يحاول جسم الإنسان مواجهة الضغط ويشعر فيها بالتوتر والقلق والتعب، مما يشير إلى مقاومة مسببات الضغط، وتتميز هذه المرحلة بضعف التركيز وعدم صفاء الذهن، وبالتالي عدم سلامة القرارات المتخذة بسبب عدم إمكان الفرد السيطرة على متغيرات المواقف المختلفة.

3. **مرحلة الإنهاك:** تظهر هذه المرحلة إذا لم يستطيع الفرد التغلب على مسببات الضغط، حيث تصبح طاقة الجسم على التكيف منهكة، ومجهدة، وبالتالي تضعف وسائل الدفاع والمقاومة، وارتفاع ضغط الدم، وتصلب الشرايين، وتعتبر هذه المرحلة حادة وخطيرة وتشكل تهديداً لكل من الفرد والمنظمة.

يتفق الباحثون مع وجود هذه المرحلة في تطور ضغوط العمل إلا أنه يختلف في تسلسل حدوثها فقد يتعرض العامل إلى مرحلة المقاومة دون أن يمر بمرحلة الإنذار أو يتعرض لمرحلة الإنهاك دون أن يمر بمرحلة الإنذار أو المقاومة.

خامساً: أنواع ضغوط العمل:

تعددت أنواع ضغوط العمل واختلفت بتعدد واختلاف المعايير المستخدمة في تصنيفها فبعض العلماء يقسمونها وفقاً للآثار المترتبة عليها إلى (العيفاوي، العيفة، 2016م، ص 50):

1. **الضغوط الإيجابية:** هي الضغوط المفيدة للفرد والمنظمة التي يعمل بها وتتسم بأنها معتدلة تثير الحافز والدافع للنجاح والانجاز، كما أنها تكسب الفرد إحساساً بالرضا والقدرة على تحقيق الإنتاج الجيد.
2. **الضغوط السلبية:** هي الضارة أو المؤذية التي تعود إنعكاساتها على كل من الفرد والمنظمة، وتسبب الضغوط السلبية انخفاضاً للروح المعنوية والشعور بالأرق والقلق والفشل والتشاؤم من المستقبل.
3. **الضغوط البسيطة:** هي التي تستمر لثواني قليلة إلى ساعات طويلة نتيجة المضايقات من أشخاص أو أحداث قليلة الأهمية في الحياة.
4. **الضغوط المستوية:** هي التي تستمر من ساعات إلى أيام مثل فترة العمل الإضافية، زيارة شخص غير مرغوب فيه، الآلام الصادرة عن مرض في المعدة أو الأمعاء.
5. **الضغوط الشديدة:** هي التي تستمر عادة من أسابيع إلى أشهر، غياب شخص عزيز عن عائلته للسفر، أو الموت وأيضاً النقل من العمل أو الإيقاف عنه حتى زوال السبب.
6. **ضغوط ناتجة عن البيئة المادية:** يتعرض لها الفرد داخل المنظمة أثناء ممارسة مسؤولياته ومهامه الوظيفية، وتتضمن مصادر متنوعة قد تكون نفسية أو اجتماعية أو تقنية.
7. **ضغوط ناتجة عن البيئة الاجتماعية:** ناتجة عن تفاعل الأفراد فيما بينهم في العمل.
8. **ضغوط ناتجة عن النظام الشخصي للفرد:** هي التي تعزى إلى الخصائص الشخصية للفرد الموروثة والمكتسبة.

الإطار النظري: أداء العاملين

أولاً: مفهوم أداء العاملين:

عرف أداء العاملين بأنه تنفيذ الموظف لأعماله ومسؤولياته التي تكلفه بها المؤسسة أو الجهة التي ترتبط وظيفته بها، ويعني النتائج التي يحققها الموظف في المؤسسة، ويشير مفهوم الأداء كذلك إلى النتائج المحددة للسلوك وبالتالي فإن الأداء الإيجابي هو النتائج المرغوبة المحددة للسلوك وفي المقابل فإن الأداء السلبي هو النتائج غير المرغوبة المحددة للسلوك، ويعبر عن الأداء أحياناً بالفعالية والكفاءة (الرحيلي، 1994م، ص30). كما عرف بأنه الناتج الذي يحققه الموظف عند قيامه بأي عمل من الأعمال في المؤسسة، كما عرف بأنه قدرة الموظف على تحقيق أهداف الوظيفة التي يشغلها في المؤسسة (هاينز، 1998م، ص 77). عرف أيضاً بأنه نشاط يمكن الفرد من انجاز المهمة أو الهدف المخصص له بنجاح ويتوقف ذلك على القيود العادية للاستخدام المعقول للموارد المتاحة (محمود، 2003م، ص18).

يعرف الباحثون أداء العاملين بأنه المستوى الذي يحققه الفرد عند قيامه بعمل ما، فهو يرتبط بتحقيق مستويات مختلفة للمهام المطلوب انجازها، ويكون نتيجة امتزاج عدة عوامل كالجهد المبذول، وإدراك الدور ومستوى القدرات التي يتمتع بها الفرد.

ثانياً: أهمية أداء العاملين:

ارتبط مفهوم الأداء ارتباطاً وثيقاً بعمل الإدارة منذ البدايات الأولى لظهوره فقد كان الأداء ولا يزال أحد المحاور الرئيسية التي ينصب عليها اهتمام علماء الإدارة وتركيزهم، ومن خلاله يمكن إعطاء صورة شاملة عن سير أنشطة المنظمة وأعمالها، إذ يعد الأداء المجس الحقيقي الذي يعطي صوراً عن سير أعمال المنظمة، ومن خلاله يتم الإجابة عن وجوب

إعادة النظر في رؤيتها ورسالتها إلى آخر حلقة من السياسات والبرامج والموازنات وما يتعلق بعملية التخطيط بصورة عام، إذ إن الأداء هو الذي يحقق للمنظمة الموقف الإستراتيجي ليس على مستوى البيئة فحسب إنما على صعيد البيئة الخارجية بإطارها العام أيضاً (Kaplan, Norton, 1992, P.71). وفقاً لمعيار ثلاث المنظمة وطبيعة عملها فالأداء يمثل الهدف المركزي لعملية التحول والذي يوضح ما مدى تحقيق الأهداف، وما مستوى تنفيذ الخطط (طه، 2014م، ص 64)، ومن جانب آخر سعي المنظمات والمؤسسات المعاصرة في مواكبة التطورات السريعة والمتلاحقة بشتى الأساليب عبر إدارة الأداء سعياً إلى تحقيق التطوير، وتقديم الخدمات في أفضل صورة لمواجهة طيف من التحديات التي أهمها تعدد وتنامي الأهداف وتزايد حاجات المجتمع وتنوعها، وندرة الموارد والتحول الاقتصادي والتنافسية العالية، إن أهمية إدارة الأداء تبرز من خلال دورها الذي تلعبه بربط ممارسات الموارد البشرية ببعض تهيئته التطوير المستمر لها، فضلاً عن دورها في اكتساب الميزة التنافسية من خلال تطوير المهارات وتفعيل السلوك البشري وتنمية روح الإبداع والإبتكار والحث على العمل الجماعي وخلق العمل على المدى البعيد (أمين، 2017، ص 206).

يمكن القول إن حياة المنظمة أياً كانت طبيعة النشاط الذي تمارسه تتوقف على أداء العاملين فيها، فإذا قاموا بأعمالهم وانجاز مهامهم على الوجه المطلوب والمخطط له من قبل الإدارة، فإن هذا سيقود المنظمة نحو تحقيق أهدافها المنشودة، كالبقاء والنمو والتوسع، وإذا كان الأداء دون المستوى المطلوب فإنه سيشكل عائقاً كبيراً أمام المنظمة في تحقيق أهدافها (الفروخ، 2011م، ص 43).

يحظى موضوع الأداء باهتمام متزايد في كل المجتمعات المتقدمة والنامية على السواء، فالجميع يعمل على تحسين مستوى الأداء ورفع معدلاته لدرجة أنه أصبح معياراً ومؤشراً أساسياً للتقدم الاقتصادي والإداري أيضاً، وذلك لما له من دور في تغيير معدلات التنمية الاقتصادية والاجتماعية الشاملة في البلاد، وأصبح مؤكداً إن نمو الدخل القومي، ورفع مستوى المعيشة يعتمد أساساً على رفع كفاءة الأداء (سليمان، 1975م، ص 29).

ثالثاً: عناصر أداء العاملين:

يتضمن الأداء مجموعة من العناصر أهمها ما يلي (الحسيني، 2003م، ص 72):

1. **نوعية العمل:** تتمثل في مدى ما يدركه الفرد من عمله الذي يقوم به وما يمتلكه من رغبة ومهارات فنية وبراعة وقدرة على التنظيم وتنفيذ العمل دون الوقوع في الأخطاء.
 2. **المعرفة بمطلبات الوظيفة:** تشمل المعارف العامة، والمهارات الفنية والمهنية والخلفية العامة عن الوظيفة والمجالات المرتبطة بها (حراشة، 2011م، ص 93).
 3. **كمية العمل المنجز:** أي مقدار العمل الذي يستطيع الموظف إنجازه في الظروف العادية للعمل، ومقدار سرعة هذا الإنجاز (سبع، 2017م، ص 45).
 4. **المثابرة والثوق:** تشمل الجدية والتفاني في العمل وقدرة الموظف على تحمل مسئولية العمل المنجز وإنجاز الأعمال في أوقاتها المحددة، ومدى حاجة هذا الموظف للإرشاد والتوجيه من قبل المشرفين، وتقييم نتائج عمله.
- لتحقيق الأداء ينبغي توفر عنصرين هامين هما (عبد الوهاب، 1984م، ص 255-256):

1. **القدرة على الأداء:** تعرف على إنها إمكانية الموظف على القيام بعمل ما، تكتسب بالتعليم والتدريب والخبرة العملية بالإضافة إلى الإستعداد الشخصي والقدرات الشخصية التي يمنحها التعليم والتدريب وبالتالي فالقدرة هي المحصلة

لنحصرين أساسيين هما المعرفة والمهارة، المعرفة هي حصيلة المعلومات التي توجد عند الموظف العامل تجاه شيء معين. أما المهارة فهي مستوى الكفاءة والإتقان التي بها يستطيع الموظف أن يؤدي العمل الموكل إليه.

2. الرغبة في الأداء: الرغبة في الأداء هي القوى الكامنة في العامل التي تحركه لكي يسلك سلوك معين لتأدية العمل، وتتعاكس هذه القوى في كثافة الجهد الذي يبذله وفي درجة المثابرة والإتقان، وتتأثر رغبة الموظف في العمل بثلاث عناصر أساسية هي: ظروف العمل المادية، ظروف الموظف الاجتماعية، حاجات ورغبات الموظف.

كما إن هنالك عناصر أخرى لأداء العاملين تتمثل في الآتي (العزاوي، حسين، 2015م، ص63):

1. **العمل والإنتاجية:** وتتضمن كمية الإنتاج، جودة الإنتاج، السرعة، والإلمام والإتقان بالعمل.
2. **التعاون والعلاقات:** وتتضمن العلاقة مع الزملاء، العلاقة مع الرؤساء، العلاقة مع الزبائن.
3. **القدرات العقلية:** وتتضمن القدرة الإبداعية، القدرة على التعلم وتطوير الذات، القدرة على المشكلات، الذكاء.
4. **المواظبة:** وتتضمن الإلتزام بالدوام والأوقات الرسمية، الإلتزام بالضوابط والتعليمات.
5. **السمات الشخصية والإستعدادات النفسية:** وتتضمن الإستعداد لتحمل المسؤولية، الجدية والحرص، القدرة على التغيير والتكيف.

رابعاً: محددات أداء العاملين:

تتمثل محددات الأداء بثلاثة عوامل رئيسية يمكن عرضها على النحو التالي:

1. الجهد المبذول: يعبر عنه بدرجة الحماس الذي ينتاب العامل لأداء عمله، ويقدر ما يزيد العامل من جهده بقدر ما يعكس هذا درجة دافعيته لأداء العمل، فالجهد المبذول يمثل حقيقة دافعية الفرد للأداء، فهو بذلك مرشح لأن يكون أحد أهم محددات الأداء كما إنه يعني كمية الطاقة التي يبذلها الموظف في أداء مهام عمله، وهذا الجهد يختلف عن أداء العمل نفسه، لأن الجهد يرتبط بقوة الدافع أكثر من ارتباطه بالأداء وكمية الجهد هذه تعتمد على التفاعل بين تقييم المكافأة (الجزء مادياً أو معنوياً) (بلال، محمد، 2004م، ص 60).

2. القدرات والخصائص الفردية: هذا العنصر يمثل قدرات الفرد التي اكتسبها عبر مراحل عمله وكذلك الخبرات السابقة والتي تحدد فاعليته على عنصر الجهد المبذول، حيث إن العامل الذي يشعر بنقص قدرته وخبرته في العمل عند مزاوله أي نشاط وأياً كان نوعه يجعله يبذل جهداً أكبر يدفعه إلى الأداء المستمر.

3. إدراك العامل للدور الوظيفي: هو أن العامل يجب أن يكون على إطلاع تام بما يجري حوله وفي عمله، بمعنى أن تتجسد في مخيلته مجموعة التطورات والإنطباعات عن السلوك والأنشطة التي يتكون منها عمله إلى جانب الكيفية التي ينبغي أن يمارس بها دوره في المؤسسة، و تجدر الإشارة إلى أن هذه المحددات لا يمكن أن تعمل خارج اتحادها بل لابد من وجود مزيد يجمعها لتحديد هذا الأداء لتصاغ هذه العناصر في شكل معادلة على النحو التالي (فضل المولى، 2018م، ص95):

$$\text{الأداء} = \text{الدافعية} \times \text{القدرات} \times \text{الإدراك}$$

هناك من يرى أن محددات أداء العاملين تتمثل في الآتي (عبدالفتاح، 2013م، ص112):

1. **معايير الأداء:** لابد لكل عملية أداء أن تضع المعايير المحددة لها للفرقة بين الانجاز الجيد والانجاز السيئ إذا كانت تريد نتائج مفيدة وموضوعية، وهذه المعايير يجب أن تستند إلى أمور واقعية علمية، وأن تأتي عن طريق دراسة تحليلية متأنية توضح ما يمكن انجازه بشكل فعلي، وتتمثل أهم معايير الأداء في معيار النتائج أو النشاط، معايير الإنتاج، معايير الشخصية، معايير السلوك.

2. **عناصر الأداء:** هي الصفات والمميزات التي يتمتع بها الفرد والتي تمكنه من أداء العمل الموكل إليه بالكفاءة المطلوبة، حيث يحكم على مدى كفاءة هذا الفرد بناء على مدى توافر هذه العناصر فيه.

3. **معدلات الأداء:** هي عبارة عن الأدوات التي تمكن من معرفة مستوى أداء الأفراد من حيث الكمية أو النوعية وتحدد مدى كفاءتهم، وذلك خلال فترة زمنية محددة وعن طريق مقارنة العمل الفعلي مع المعدلات الموضوعية لمعرفة الكفاءة التي يتمتع بها الفرد في تنفيذ العمل الموكل إليه.

خامساً: أبعاد أداء العاملين:

يركز البعض على الجانب الاقتصادي في تحديد أبعاد الأداء، بينما يعتمد البعض الآخر إلى الأخذ في الحسابات الجانب التنظيمي والاجتماعي، وهذا من منطلق أن الأداء مفهوم شامل ويمكن القول إن أبعاد أداء العاملين تتمثل في الآتي (الداوي، 2010م، ص218):

1. **البعد التنظيمي للأداء:** يقصد بالأداء التنظيمي الطرق والكيفيات التي تعتمدها المؤسسة في المجال التنظيمي بغية تحقيق أهدافها، ومن ثم يكون لدى مسيري المؤسسة معايير يتم على أساسها قياس فعالية الإجراءات التنظيمية المعتمدة وأثرها على الأداء مع الإشارة إلى أن هذا القياس يتعلق مباشرة بالهيكل التنظيمية وليس بالنتائج المتوقعة ذات الطبيعة الاجتماعية والاقتصادية، وهذا يعني أنه بإمكان المؤسسة أن تصل إلى مستوى فعالية آخر ناتج عن المعايير الاجتماعية والاقتصادية يختلف عن ذاك المتعلق بالفعالية التنظيمية.

2. **البعد الاجتماعي للأداء:** يشير البعد الاجتماعي للأداء إلى مدى تحقيق الرضا عن أفراد المؤسسة على اختلاف مستوياتهم، لأن مستوى رضا العاملين يعتبر مؤشر على ولاء الأفراد لمؤسساتهم وتتجلى أهمية دور هذا الجانب في كون أن الأداء الكلي للمؤسسة قد يتأثر سلباً على المدى البعيد إذا اقتصرَت المؤسسة على تحقيق الجانب الاقتصادي، وأهملت الجانب الاجتماعي لمواردها البشرية، فكما هو معروف في أدبيات التسيير أن جودة التسيير في المؤسسة ترتبط بمدى تلازم الفعالية الاقتصادية مع الفعالية الاجتماعية، لذا ينصح بإعطاء أهمية معتبرة للمناخ الاجتماعي السائد في المؤسسة، أي لكل ما له صلة بطبيعة العلاقات الاجتماعية داخل المؤسسة (صراعات، أزمتا وغيرها) (حسين، عبدالفتاح، 2013م، ص122).

سادساً: مبادئ تقييم الأداء:

يعتبر أسلوب تقييم أداء العاملين حديث من حيث النشأة والاستخدام كوسيلة لقياس كفاءة الأداء الوظيفي للعاملين وللتعرف على قدراتهم ومدى تحقيقهم للمستويات المطلوبة في إنتاجهم واستعدادهم للتقدم والتطور والإبداع. وتختلف تطبيقات أسلوب تقييم الأداء من منظمة لأخرى باختلاف إنتاجها والمعايير المستخدمة والطرق المتبعة في تنفيذه، إلا أن هناك مبادئ وأحكام قد تعارفت عليها كل الأنظمة وأخضعت عملية الأداء الوظيفي لها سعياً منها في تطويرها وكيفية استخدامها لتكون أكثر موضوعية وفائدة، حيث أن كفاءة استخدام نظام التقييم للأداء أهم من نظام تقييم الأداء ذاته (عبدالبر، 1983م، ص54).

تتمثل مبادئ تقييم أداء العاملين في الآتي:

1. مبدأ دورية وتتابع مراحل تقييم الأداء :

يستلزم هذا المبدأ الأخذ بنظام تقييم الأداء كتابة بصفة دورية تحقق له نظام ميزة الدوام والاستمرار ويستلزم كذلك تتابع مراحل الكتابة، وهو ما يوجب تحديد مدة زمنية معينة عادة ما تكون سنة، وهي فترة مناسبة تعكس بوضوح ما يطرأ من تغيير على كفاءة العاملين (التيجاني، 2010م، ص138).

2. مبدأ العلنية النسبية:

ظهر مبدأ العلنية النسبية كاتجاه توافقي بين مبدئي العلنية والسرية المطلقة التي نادى بهما بعض الكتاب والباحثون، ويقصد بعلانية تقييم الأداء إشعار الموظف بنتيجة أدائه بهدف تشجيع الموظفين المتميزين وتنبيه غير الأكفاء لتحسين أدائهم، أما سرية تقييم الأداء تشير إلى عدم إشعار الموظفين بنتيجة تقييم أدائهم.

3. مبدأ إجازة حق التظلم من نتيجة تقييم الأداء :

يوفر هذا المبدأ الضمانات الكافية للموظفين ضد تعصب أو تجبر الرؤساء واضعي تقارير تقييم أداء العاملين، وذلك بإعطاء العاملين المتضررين من التقارير حق التظلم إدارياً لدى الجهة المختصة متى ما ظهر ذلك، ووجود مثل هذا المبدأ يجعل معدي التقارير أكثر جدية وموضوعية عند إعداد التقارير لوضعهم في الاعتبار بأنه قد تتم مساءلتهم عن النتائج. (ماهر، 1988م، ص 309).

أما في قانون المملكة العربية السعودية فقد نصت المادة 7/36 من لائحة تقويم الأداء الوظيفي على أنه (يجوز للموظف المعد عنه تقرير بدرجة غير مرضية التظلم خلال خمسة عشر يوماً من إخطاره بذلك التقرير إلى لجنة يشكلها رئيس الجهاز المختص من ثلاثة موظفين يكون مدير شؤون الموظفين من بينهم ويرأسهم أكبرهم مرتبة) (المملكة العربية السعودية، لائحة تقويم الأداء الوظيفي، 1404هـ).

أما في القانون السوداني فقد نصت المدة (51) من لائحة الخدمة المدنية القومية لعام 2007م على أنه (يخطر كتابة العامل الذي يحصل على تقرير أداء دون الوسط، مع إبداء الأسباب ويحق للعامل التظلم لرئيس الوحدة خلال أسبوعين من تاريخ الإخطار وفي حالة عدم الرد أو عدم اقتناعه بالرد يحق للعامل التظلم لديوان العدالة) (جمهورية السودان، لائحة الخدمة المدنية القومية لسنة 2007م، ص 21).

4. مبدأ الاعتداد بتقارير تقييم أداء العاملين:

يقوم مبدأ الإعتداد بتقارير تقييم أداء الموظفين في سائر شؤون إدارة الموارد البشرية، حيث إن الهدف الأساسي الذي من ورائه تتم عملية تقييم الأداء ومن ثم الأخذ بنتائجها كأساس يبنى عليه كثير من جوانب العلاقة بين الجهاز الإداري والموظفين وبناءً على هذه النتائج يتم تحديد وتصميم برامج التدريب وإعادة النظر في الحوافز المادية والمعنوية، الكشف عن فعالية إدارة شؤون الموظفين في تخطيط برامج القوى العاملة كالتعيين والترقية والنقل وخفض الدرجة والفصل وغيرها من النظم الضرورية لإدارة الموارد البشرية.

5. مبدأ إستثناء القيادات العليا:

لا يخضع موظفي الإدارات العليا لعملية تقييم الأداء الوظيفي بشكلها المتعارف عليه وذلك التنوع الكبير في أعمالهم ولصعوبة تنميط هذه الأعمال، فالوظيفة الأساسية للإدارة العليا هي إتخاذ القرارات ومن الصعب تقييم عمل متخذ

القرارات، كما أن بعض أفراد الإدارة العليا ليس لهم رؤساء مباشرين. وإن المشرع السوداني أشار إلى هذا في المادة (52) من لائحة الخدمة المدنية القومية (يقوم أي من شاغلي الوظائف القيادية العليا برصد إنجازاته الذاتية عن فترة التقويم على الإستمارة المعدة لذلك وتقديمها لرئيسه المباشر وإضافة إلى العناصر الأخرى ذات العلاقة بالسلوك والمهارات القيادية القابلة للتقويم ورفع التقويم لرئيس الوحدة لمراجعته ورصده في التقرير النهائي) جمهورية السودان، لائحة الخدمة المدنية القومية لسنة 2007م، ص21).

6. مبدأ حصر درجات تقييم الأداء:

يقوم المبدأ على تحديد درجات تقييم الأداء الوظيفي بشكل كمي وليس وصفيًا وبالشكل الذي يعكس طبيعة تلك العناصر إلى حد كبير وجرت العادة أن تكون بين أربع درجات إلى ست درجات أعلاها ممتاز ثم جيد جداً، جيد، مقبول، وضعيف.

سابعاً: طرق تقييم أداء العاملين:

يمكن حصر طرق تقييم الأداء في الآتي:

1. الطرق التقليدية: تتمثل في الآتي (السالم، صالح، 2009م، ص130):

أ. **طريقة التدرج البياني:** هي أقدم الطرق وأبسطها وأكثرها شيوعاً، ويقاس أداء العامل وفق معايير محددة مثل نوعية الأداء، كمية الأداء، المعرفة بطبيعة العمل، مظاهر التعاون وغيرها، وتحدد الدرجات على أساس من 1- 5 (ضعيف، مقبول، جيد، جيد جداً، متميز)، حيث يمثل الرقم 1 أقل درجة للتقييم والرقم 5 أعلى درجة.

ب. **طريقة الترتيب:** هي قيام مدير القسم بإعداد قائمة بأسماء العاملين معه، ويقوم بترتيبهم تصاعدياً أو تنازلياً اعتماداً على أحسنهم كفاءة وأقلهم، وذلك بإعطائهم رقم 1 مثلاً للأحسن ثم يتدرج حتى يصل إلى نهاية القائمة، ويتم المقارنة بين الأشخاص وليس استناداً إلى معايير الوظيفة.

ج. **طريقة الوقائع الحرجة:** حيث يتم في هذه الطريقة تقييم الأداء استناداً إلى سلوكيات العامل أثناء العمل، ويقوم المسؤول المباشر للعامل بتسجيل الوقائع والأحداث التي تطرأ خلال العمل سواء كانت سيئة أو حسنة في ملفه، وعند عملية التقييم الدورية يقوم المدير بمراجعة هذا الملف تمهيداً لإصدار حكمه على أداء العامل.

د. **طريقة قائمة الأخبار:** تعتمد هذه الطريقة على قائمة مراجع بأسئلة وعبارات محددة حول أداء العامل، ويقوم الرئيس المباشر بالإجابة على هذه الأسئلة، ثم تقوم إدارة الموارد البشرية بعد ذلك بإعطاء الأوزان لهذه الإجابات وفقاً لأهمية ووزن كل عبارة أو سؤال.

هـ. **طريقة التقرير المكتوب:** تقوم هذه الطريقة على قيام المشرف بتحرير أو كتابة تقرير تفصيلي عن العامل يصف فيه نقاط القوة ونقاط الضعف التي يتصف بها، إضافة إلى ما يمتلكه من مهارات يمكن تطويرها مستقبلاً ومدى إمكانية التقدم الوظيفي والترقية لهذا العامل.

2. الطرق الحديثة: تعمل هذه الطريقة على تلافي نقاط الضعف في الطرق التقليدية، وتتمثل في الآتي (عبدالباسط، 2011م، ص280):

أ. **طريقة الإدارة بالأهداف:** تعتمد هذه الطريقة في مجال تقييم الأداء على المرؤوسين أنفسهم وفقاً لمبدأ التقييم الذاتي، حيث يشترك المرؤوسين مع رئيسهم في عملية تقييم الأداء ومعاييرها في الماضي والمستقبل.

ب.مقاييس التصنيف المرتكز على السلوك: يتم استخدام البيانات السلوكية لشرح مستوى الأداء لكل عنصر من عناصر الأداء.

ج.محاسبة الموارد البشرية: يتم تقييم الأداء من خلال حساب التكاليف ومساهمات الموظف.

د. مركز التقييم: يتم اختبار عدد من العاملين للتعرف على قدراتهم وكفاءتهم وعلاقاتهم وسلوكهم أثناء العمل.

ثامناً: مراحل عملية تقييم أداء العاملين:

إن عملية تقييم الأداء تمر بالمراحل الآتية (الصباغ، 2017م، ص211):

1. مرحلة التخطيط: يتم في هذه المرحلة تحديد كيفية العمل والإجراءات التي سيتم اتباعها وكيفية جمع البيانات والتقنيات التي سيتم استخدامها في التقييم.
2. مرحلة القياس: يتم في هذه المرحلة تحديد كيفية قياس أداء العاملين والتقنيات التي سيتم استخدامها في التقييم.
3. مرحلة التحليل: يتم في هذه المرحلة جمع البيانات عن الأداء المطلوب تقييمه وتحليلها ومقارنة النتائج مع القياسات الموضوعة.
4. مرحلة القرار: يتم في هذه المرحلة اتخاذ القرارات المطلوبة وبما يؤدي إلى تحسين الأداء ويسهم في تحقيق أهداف المنظمة.

يرى الباحثون أن عملية التقييم بمراحلها المختلفة هي عملية مقارنة بين ما هو مطلوب وما تم تحقيقه فعلاً.

الدراسة الميدانية

أولاً: إجراءات الدراسة الميدانية:

تناول الباحثون في هذا البحث وصفاً للطريقة والإجراءات التي اتبعها في تنفيذ هذه الدراسة، يشمل ذلك وصفاً لمجتمع الدراسة وعينته، وطريقة إعداد أدواتها، والإجراءات التي اتخذت للتأكد من صدقها وثباتها، والطريقة التي اتبعت لتطبيقها، والمعالجة الإحصائية التي تم بموجبها تحليل البيانات واستخراج النتائج، كما يشمل البحث تحديداً ووصفاً لمنهج الدراسة.

1. مجتمع وعينة الدراسة:

يقصد بمجتمع الدراسة المجموعة الكلية من العناصر التي يسعى الباحثون أن يعمم عليها النتائج ذات العلاقة بالمشكلة المدروسة. يتكون مجتمع الدراسة الأصلي من العاملين بهيئة الموانئ البحرية السودانية.

أما عينة الدراسة فقد تم اختيارها بطريقة عشوائية من مجتمع الدراسة، حيث قام الباحثون بتوزيع عدد (50) استمارة استبيان على المستهدفين واستجاب (50) فرداً أي ما نسبته (100%) من المستهدفين، حيث أعادوا الاستبيانات بعد ملئها بكل المعلومات المطلوبة.

للخروج بنتائج دقيقة قدر الامكان حرص الباحثون على تنوع عينة الدراسة من حيث شمولها على الآتي:

أ. الأفراد من مختلف الفئات العمرية (أقل من 30 سنة، 30 وأقل من 40 سنة، 40 وأقل من 50 سنة، 50 سنة فأكثر).

- ب. الأفراد حسب النوع (ذكر، أنثى).
- ج. الأفراد من مختلف الحالة الاجتماعية (متزوج، أعزب)
- د. الأفراد من مختلف سنوات العمل في الهيئة (3 وأقل من 7 سنوات، 7 وأقل من 10 سنوات، 10 سنوات فأكثر).
- هـ. الأفراد من مختلف المؤهلات العلمية (ثانوي، دبلوم وسيط، جامعي، دبلوم عالي، أكثر من ذلك).
- و. الأفراد من مختلف المراكز الوظيفية (موظف، مدراء أقسام هندسية، مدراء شؤون إدارية، مدراء شؤون مالية).

2. أداة الدراسة:

أداة البحث عبارة عن الوسيلة التي يستخدمها الباحثون في جمع المعلومات اللازمة عن الظاهرة موضوع الدراسة، وتوجد العديد من الأدوات المستخدمة في مجال البحث العلمي للحصول على المعلومات والبيانات اللازمة للدراسة، حيث استخدم الباحثون الاستبيان وذلك لما يتمتع به الاستبيان من مزايا تتمثل في الآتي:

- أ. يمكن تطبيقه للحصول على معلومات عن عدد من الأفراد.
- ب. قلة تكلفته وسهولة تطبيقه.
- ج. سهولة وضع عبارته وترسيم ألفاظه.
- د. يوفر وقت للمستجيب ويعطيه فرصة التفكير.
- هـ. يشعر المجيبون عليه بالحرية في التعبير عن آراء يخشون عدم موافقة الآخرين عليها.

أ. وصف الاستبيان:

أرفق مع الاستبيان خطاب للمبحوث تم فيه تنويره بموضوع الدراسة وهدفها وغرض الاستبانة. واحتوت الاستبانة على قسمين رئيسيين:

القسم الأول: تضمن البيانات الشخصية لأفراد عينة الدراسة، حيث يحتوي هذا الجزء على بيانات حول العمر، الجنس، الحالة الاجتماعية، عدد سنوات العمل بالهيئة، المؤهل العلمي، المركز الوظيفي.

القسم الثاني: يحتوي هذا القسم على عدد (15) عبارة، طلب من أفراد عينة الدراسة أن يحددوا استجاباتهم عن ما تصفه كل عبارة وفق مقياس ليكرت الخماسي المتدرج الذي يتكون من خمس مستويات (أوافق بشدة، أوافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق بشدة)، وقد تم توزيع هذه العبارات على فرضيات الدراسة الثلاثة كما يلي:

- المحور الأول : تضمن (8) عبارات.
- المحور الثاني : تضمن (7) عبارات.

ب. الثبات والصدق الاحصائي:

يقصد بثبات الاختبار أن يعطي المقياس نفس النتائج إذا ما استخدم أكثر من مرة واحدة تحت ظروف مماثلة. ويعني الثبات أيضاً أنه إذا ما طبق اختبار ما على مجموعة من الأفراد ورصدت درجات كل منهم، ثم أعيد تطبيق الاختبار نفسه على المجموعة نفسها وتم الحصول على الدرجات نفسها يكون الاختبار ثابتاً تماماً، كما يعرف الثبات أيضاً بأنه مدى الدقة والاتساق للقياسات التي يتم الحصول عليها مما يقيسه الاختبار، ومن أكثر الطرق استخداماً في تقدير ثبات المقياس هي:

- طريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة سبيرمان-براون.
- معادلة الفا-كرونباخ.
- طريقة إعادة تطبيق الاختبار.
- طريقة الصور المتكافئة.
- معادلة جوتمان.

أما الصدق فهو مقياس يستخدم لمعرفة درجة صدق المبحوثين من خلال إجاباتهم على مقياس معين، ويحسب الصدق بعدة طرق أسهلها يمثل الجزر التربيعي لمعامل الثبات، وتتراوح قيمة كل من الصدق والثبات بين الصفر والواحد الصحيح. والصدق الذاتي للاستبانة هو مقياس الأداة لما وضعت، ومقياس الصدق هو معرفة صلاحية الأداة لقياس ما وضعت له، قام الباحثون بإيجاد الصدق الذاتي لها إحصائياً باستخدام معادلة الصدق الذاتي هي:

$$\text{الصدق} = \sqrt{\text{الثبات}}$$

قام الباحثون بحساب معامل ثبات المقياس المستخدم في الاستبانة بطريقة التجزئة النصفية حيث تقوم هذه الطريقة علي أساس فصل إجابات أفراد عينة الدراسة علي العبارات ذات الأرقام الفردية عن إجاباتهم على العبارات ذات الأرقام الزوجية، ومن ثم يحسب معامل ارتباط بيرسون بين إجاباتهم على العبارات الفردية والزوجية وخيراً يحسب معامل الثبات وفق لمعادلة سبيرمان-براون بالصيغة الآتية:

$$\text{معامل الثبات} = \frac{2 \times r}{1 + r}$$

لحساب صدق وثبات الاستبانة كما في أعلاه قام الباحثون بأخذ عينة استطلاعية بحجم (15) فرداً من مجتمع الدراسة وتم حساب ثبات الاستبانة من العينة الاستطلاعية بموجب طريقة التجزئة النصفية وكانت النتائج كما في الجدول الآتي:

جدول (1): معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات وصدق أداة الدراسة

الفرضية	معامل الثبات	معامل الصدق الذاتي
الفرضية	0.56	0.75

المصدر: إعداد الباحثون من الدراسة الميدانية، 2026م

يتضح من نتائج الجدول رقم (1) أن جميع معاملات الثبات والصدق لإجابات أفراد العينة الاستطلاعية على العبارات المتعلقة بالفرضية، وعلى الاستبانة كاملاً كانت أكبر من (50%) مما يدل على أن استبانة الدراسة تتصف بالثبات والصدق الكبيرين جداً بما يحقق أغراض البحث، ويجعل التحليل الإحصائي سليماً ومقبولاً.

3. الأساليب الإحصائية المستخدمة:

لتحقيق أهداف الدراسة وللتحقق من فرضيتها، تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

أ. التكرارات، والنسب المئوية للمتغيرات الديموغرافية (الخصائص الشخصية) ولعبارات الفرضية.

ب. المتوسطات الحسابية لفقرات أداة الدراسة وهي صالحة للبيانات الكمية فقط، لذا تم استخدامه لترتيب الفقرات، حيث أن المقياس المستخدم هو مقياس ليكرت الخماسي.

ج. معامل الثبات الفا كرونباخ (Alpha Cronbach) وذلك لقياس ثبات أداة الدراسة، والتحقق من أنها صالحة لقياس ما أعدت لقياسه.

د. اختبار مربع كاي "Chi square" لمعرفة الفروقات ذات الدلالة الإحصائية لاتجاهات أفراد عينة الدراسة حول كل عبارة من عبارات محاور الدراسة.

للحصول على نتائج دقيقة قدر الإمكان، تم استخدام البرنامج الإحصائي SPSS والذي يشير اختصاراً إلى الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences، كما تمت الاستعانة بالبرنامج Excel لتنفيذ الأشكال البيانية المطلوبة في الدراسة.

4. تطبيق أداة الاستبيان:

للإجابة على تساؤلات الدراسة والتحقق من فرضيتها لجأ الباحثون بعد التأكد من ثبات وصدق الاستبانة إلى توزيعها على عينة الدراسة المقررة (50) فرداً، وقد تم تفرغ البيانات والمعلومات في الجداول التي أعدها الباحثون لهذا الغرض، حيث تم تحويل المتغيرات الاسمية (أوافق بشدة، أوافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق بشدة) إلى متغيرات كمية (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب وتم تفرغ البيانات في جداول، وتم إعداد الأشكال البيانية اللازمة.

ثانياً: تحليل البيانات الشخصية:

فيما يلي وصفاً مفصلاً لأفراد عينة الدراسة وفقاً للمتغيرات أعلاه (خصائص المبحوثين):

1. الفئة العمرية:

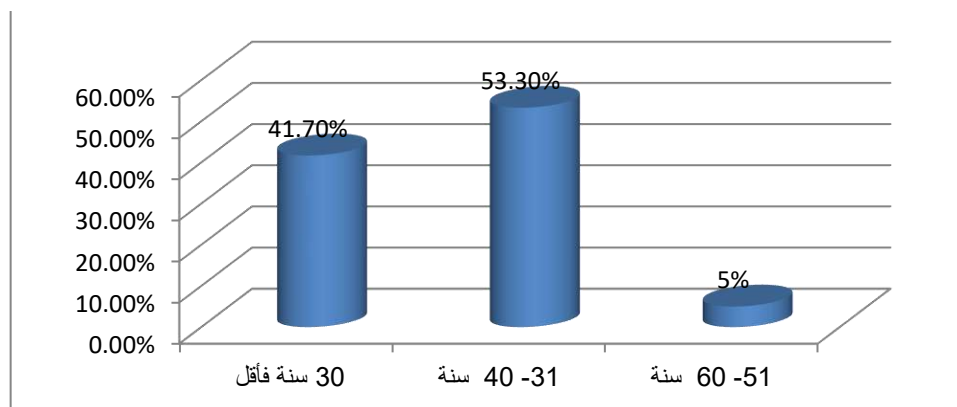
يوضح الجدول رقم (2) والشكل رقم (1) التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة وفق متغير الفئة العمرية.

جدول (2): التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة وفق متغير الفئة العمرية

الفئة العمرية	العدد	النسبة المئوية
أقل من 30 عاماً	5	10%
30 وأقل من 40 عاماً	28	56%
40 وأقل من 50 عاماً	10	20%
50 عاماً فأكثر	7	14%
المجموع	50	100%

المصدر: إعداد الباحثون من الدراسة الميدانية، 2026م

شكل (1): الرسم البياني لأفراد عينة الدراسة وفق متغير الجنس



المصدر: إعداد الباحثون من الدراسة الميدانية، برنامج Excel، 2026م

يتضح من خلال الجدول رقم (2) والشكل رقم (1) أن غالبية أفراد عينة الدراسة أعمارهم (30-40 سنة) حيث بلغ عددهم في عينة الدراسة (28) فرداً ونسبة (56%)، ويليه من هم (40-50 سنة) حيث بلغ عددهم في العينة (10) فرداً ونسبة (20%)، وبلغ عدد الذين أعمارهم (أقل من 30 سنة) (5) أفراد بنسبة (10%)، وبلغ عدد الذين أعمارهم (أكثر من 50 سنة) (7) أفراد بنسبة (14%).

يتضح للباحثون من جدول الفئة العمرية أن غالبية الاجابات كانت من من هم (30-40 سنة) بنسبة 56% مما يتناسب مع سنوات الخبرة التي كانت اغلبيتها أكثر من 7 وأقل من 10 سنوات مما يعني صحة البيانات.

2. الجنس:

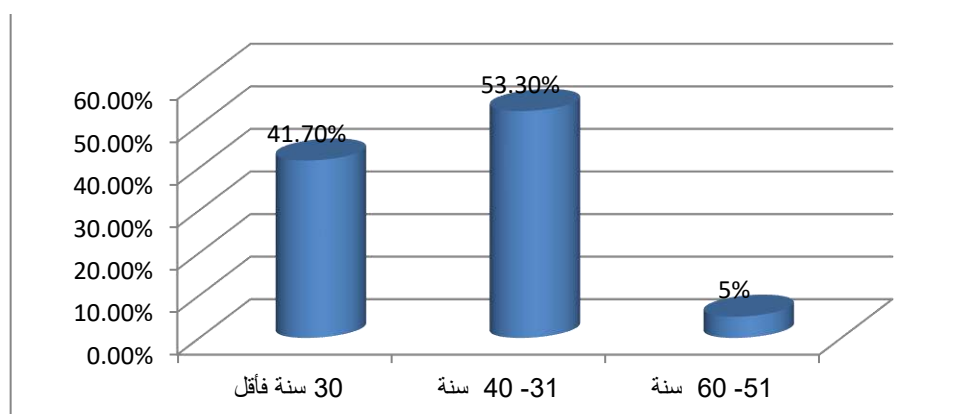
يوضح الجدول رقم (3) والشكل رقم (2) التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة وفق متغير الجنس.

جدول (3): التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة وفق متغير الجنس

الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكر	24	48%
انثي	26	52%
المجموع	50	100%

المصدر: إعداد الباحثون من الدراسة الميدانية، 2026م

شكل (2): الرسم البياني لأفراد عينة الدراسة وفق متغير الجنس



المصدر: إعداد الباحثون من الدراسة الميدانية، برنامج Excel، 2026م

يتبين من خلال الجدول رقم (3) والشكل رقم (2) أن غالبية أفراد عينة الدراسة هم (من الإناث) حيث بلغ عددهم في عينة الدراسة (26) فرداً وبنسبة (52%)، يليهم من هم (من الذكور) وبلغ عددهم في العينة (24) فرداً وبنسبة (48%).

يتضح للباحثون من جدول الفئة العمرية أن غالبية الاجابات كانت من الإناث بنسبة 52% مما يعني صحة البيانات.

3. الحالة الاجتماعية:

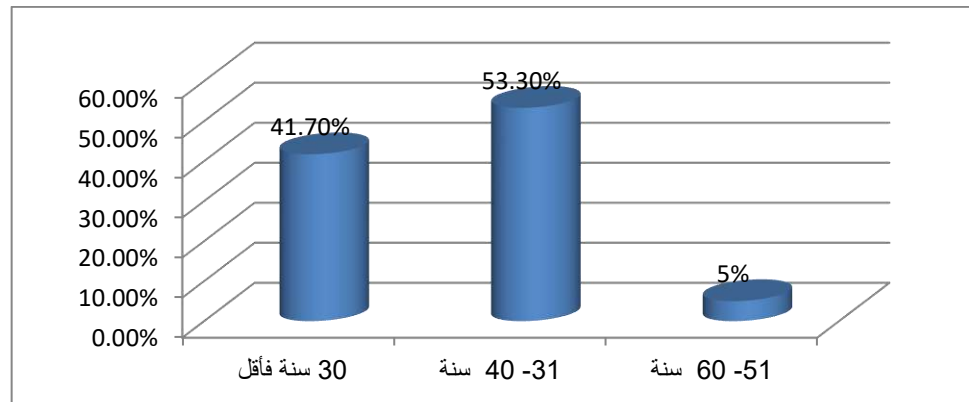
يوضح الجدول رقم (4) والشكل رقم (3) التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة وفق متغير الحالة الاجتماعية.

جدول (4): التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة وفق متغير الحالة الاجتماعية

الحالة الاجتماعية	العدد	النسبة المئوية
متزوج	31	52%
أعزب	19	39%
المجموع	50	100%

المصدر: إعداد الباحثون من الدراسة الميدانية، 2026م

شكل (3): الرسم البياني لأفراد عينة الدراسة وفق متغير الحالة الاجتماعية



المصدر: إعداد الباحثون من الدراسة الميدانية، برنامج Excel، 2026م

يتبين من خلال الجدول رقم (4) والشكل رقم (3) أن الحالة الاجتماعية لغالبية أفراد عينة الدراسة هم (متزوجين) حيث بلغ عددهم في عينة الدراسة (31) فرداً وبنسبة (62%)، يليهم من هم (عزاب) وبلغ عددهم في العينة (19) فرداً وبنسبة (38%).

يتضح للباحثون من جدول الفئة العمرية ان غالبية الاجابات كانت من المتزوجين بنسبة 62% مما يعني صحة البيانات.

4. سنوات الخبرة:

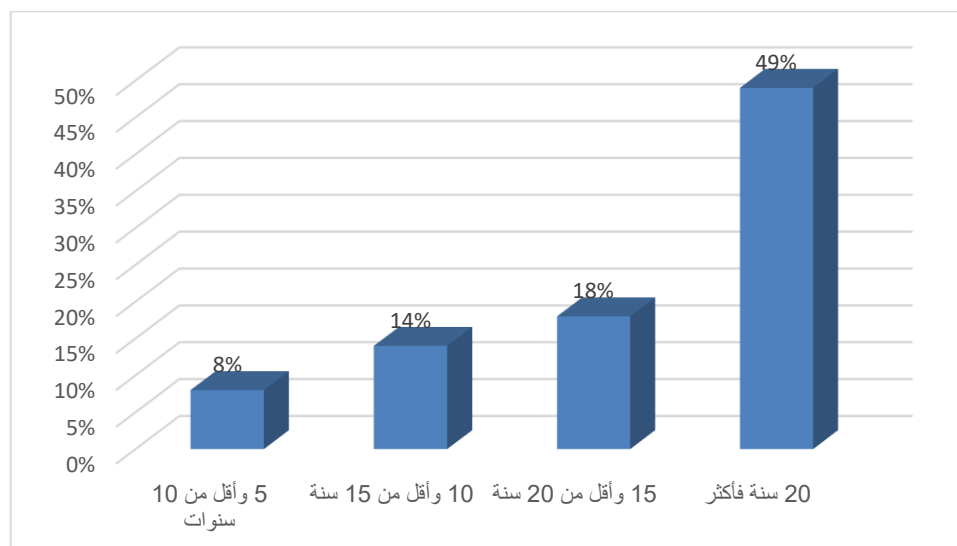
يوضح الجدول رقم (5) والشكل رقم (4) التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة وفق متغير سنوات الخبرة.

جدول (5/5): التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة وفق متغير سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	العدد	النسبة المئوية
3 وأقل من 7 سنوات	9	18%
7 وأقل من 10 سنوات	22	44%
10 سنوات فأكثر	19	38%
المجموع	50	100%

المصدر: إعداد الباحثون من الدراسة الميدانية، 2026م

شكل (4): رسم بياني لأفراد عينة الدراسة وفق متغير سنوات الخبرة



المصدر: إعداد الباحثون من الدراسة الميدانية، برنامج Excel، 2026م

يتبين من الجدول رقم (5) والشكل رقم (4) أن هناك (22) فرداً وبنسبة (44%) لهم خبرة (من 7 وأقل من 10 سنوات)، وكان هنالك (19) فرداً وبنسبة (38%) من الذين لديهم خبرة (15 - 20 سنة)، وكان هنالك (9) أفراد وبنسبة (18%) من الذين لديهم خبرة (3 وأقل من 7).

يتضح للباحثون من جدول سنوات العمل ان غالبية الاجابات كانت من الذين كانت خبرتهم (7 وأقل من 10 سنوات) وبنسبة 44% يتماشى ذلك مع اعمارهم التي كانت (من 30 الى 40 عاماً) مما يعني صحة البيانات.

5. المؤهل العلمي :

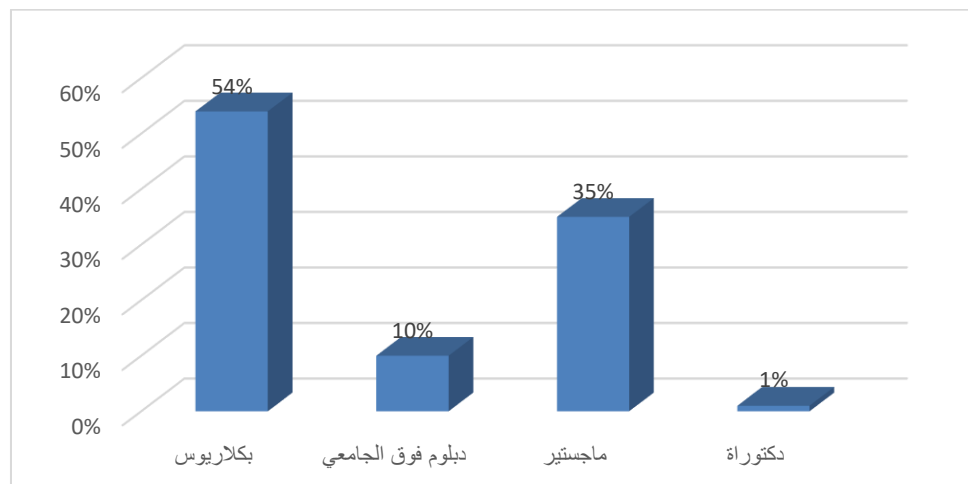
يوضح الجدول رقم (6) والشكل رقم (5) التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة وفق متغير المؤهل العلمي.

جدول (6): التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة وفق متغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	النسبة المئوية
ثانوي	4	8%
دبلوم وسيط	5	10%
جامعي	22	44%
دبلوم عالي	10	20%
أكثر من ذلك	9	18%
المجموع	50	100%

المصدر: إعداد الباحثون من الدراسة الميدانية، 2026م

شكل (5): الرسم البياني لأفراد عينة الدراسة وفق متغير المؤهل العلمي



المصدر: إعداد الباحثون من الدراسة الميدانية، برنامج Excel، 2026م

يتبين من الجدول رقم (6) والشكل رقم (5) أن غالبية أفراد عينة الدراسة هم من حملة الشهادات الجامعية حيث بلغ عددهم (22) فرداً ويمثلون ما نسبته (44%) من العينة الكلية، وتضمنت العينة على (10) فرداً ونسبة (20%) من حملة الدبلوم العالي، وتضمنت العينة على (9) أفراد ونسبة (18%) من حملة شهادات فوق الجامعية، وتضمنت العينة (5) أفراد ونسبة (10%) من الذين يحملون درجة دبلوم وسيط، وتضمنت العينة على (4) أفراد ونسبة (8%) من حملة شهادة الثانوي.

يتضح للباحثون من جدول المؤهل العلمي ان غالبية الاجابات كانت من الحاصلين على شهادات جامعية بنسبة 44% مما يعني صحة البيانات.

6. المركز الوظيفي :

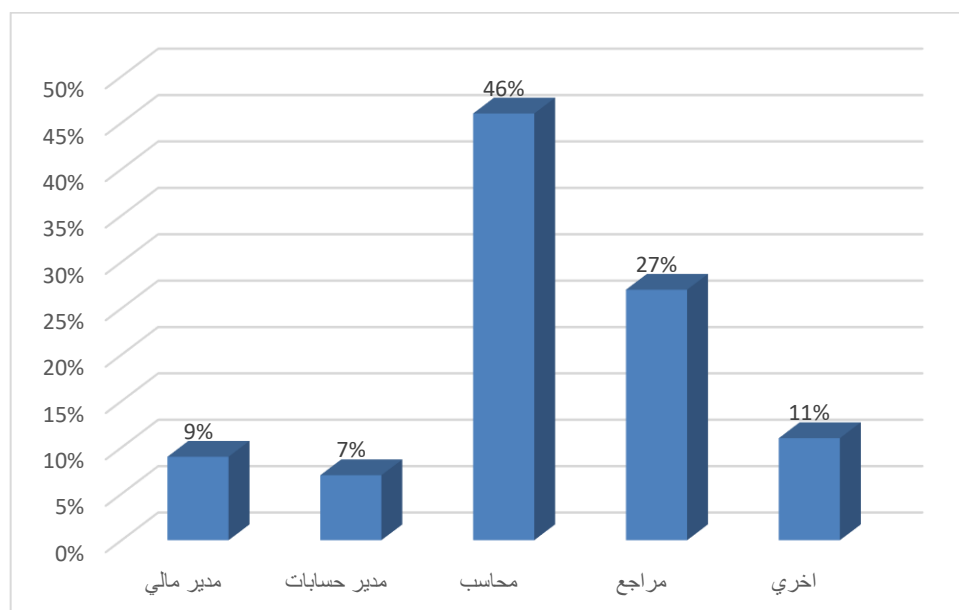
يوضح الجدول رقم (7) والشكل رقم (6) التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة وفق متغير المركز الوظيفي.

جدول (7): التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة وفق متغير المركز الوظيفي

المركز الوظيفي	العدد	النسبة المئوية
موظف	36	72%
مدراء اقسام هندسية	5	10%
مدراء شئون إدارية	7	14%
مدراء شئون مالية	2	4%
المجموع	50	100%

المصدر: إعداد الباحثون من الدراسة الميدانية، 2026م

شكل (6): الرسم البياني لأفراد عينة الدراسة وفق متغير المركز الوظيفي



المصدر: إعداد الباحثون من الدراسة الميدانية، برنامج Excel، 2026م

يتبين من الجدول رقم (7) والشكل رقم (6) أن غالبية أفراد عينة الدراسة الذين يشغلون وظيفة موظف حيث بلغ عددهم (36) فرداً ويمثلون ما نسبته (72%) من العينة الكلية، وتضمنت العينة على (7) فرداً ونسبة (14%) من الذين يشغلون مديراء شؤون إدارية، وتضمنت العينة (5) أفراد ونسبة (10%) من الذين يشغلون وظيفة مديراء شؤون هندسية، وكان هناك (2) فرد ونسبة (4%) من الذين يشغلون وظيفة مديراء شؤون مالية.

يتضح للباحثون من جدول المركز الوظيفي أن غالبية الاجابات كانت من الموظفين بنسبة 72% مما يعني صحة البيانات.

ثالثاً: تحليل البيانات الأساسية

المحور الأول: "ضغوط العمل الخارجية".

يوضح الجدول رقم (8) التكرارات والنسب المئوية لإجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات المحور الأول.

جدول (8): التكرارات والنسب المئوية لإجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات المحور الأول

الرقم	العبارات	وافق بشدة	وافق	محايد	لاوافق	لاوافق بشدة
1	الأعمال المكلف بها غير واضحة.	12 %24	12 %24	4 %8	16 %32	6 %12
2	ليس هنالك وقت للراحة أثناء الدوام.	12 %24	15 %30	6 %12	12 %24	5 %10
3	يطلب منى تنفيذ أعمال متعددة.	8 %16	27 %54	4 %8	8 %16	3 %6
4	يطلب منى تنفيذ أعمال متناقضة.	7 %14	17 %34	8 %16	11 %22	7 %14
5	يطلب منى تنفيذ أعمال لأكثر من رئيس.	8 %16	26 %52	2 %4	10 %20	4 %8
6	لا يتم تدريبي على الأجهزة والبرامج المتطورة لتسهيل عملي.	12 %24	17 %34	6 %12	10 %20	5 %10
7	أعاني من مشاكل عائلية بسبب دوامي الطويل.	23 %46	7 %14	4 %8	13 %26	3 %6

المصدر: اعداد الباحثون من الدراسة الميدانية، 2026م

يتبين من الجدول رقم (8) الآتي:

- في العبارة الاولى (12) فرداً في عينة الدراسة وبنسبة (24%) وافقوا بشدة على أن الأعمال المكلف بها غير واضحة، وإشترك معهم في النسبة والعدد الموافقين على ذلك، وكان هنالك (4) أفراد وبنسبة (8%) محايدين بخصوص ذلك، وكان هنالك (16) فرد وبنسبة (32%) غير موافقين على ذلك، وكان هنالك (6) أفراد وبنسبة (12%) غير موافقين بشدة على ذلك.
- في العبارة الثانية (12) فرداً في عينة الدراسة وبنسبة (24%) وافقوا بشدة على أنه ليس هنالك وقت للراحة أثناء الدوام، وإشترك معهم في النسبة والعدد الغير موافقين على ذلك، كما وافق (15) فرداً وبنسبة (30%) على ذلك، وكان هنالك (6) أفراد وبنسبة (12%) محايدين بخصوص ذلك، وكان هنالك (5) أفراد وبنسبة (10%) غير موافقين بشدة على ذلك.
- في العبارة الثالثة (8) أفراد في عينة الدراسة وبنسبة (16%) وافقوا بشدة على أنه يطلب منى تنفيذ أعمال متعددة، وإشترك معهم في النسبة والعدد الغير موافقين على ذلك، كما وافق (27) فرداً وبنسبة (54%) على ذلك، وكان هنالك (4) أفراد وبنسبة (8%) محايدين بخصوص ذلك، وكان هنالك (3) أفراد وبنسبة (6%) غير موافقين بشدة على ذلك.

- في العبارة الرابعة (7) أفراد في عينة الدراسة وبنسبة (14%) وافقوا بشدة على أنه يطلب منى تنفيذ أعمال متناقضة، وإشترك معهم في النسبة والعدد الغير موافقين بشدة على ذلك، كما وافق (17) فرداً وبنسبة (34%) على ذلك، وكان هنالك هنالك (8) أفراد وبنسبة (16%) محايدين بخصوص ذلك، وكان هنالك (11) فرداً وبنسبة (22%) غير موافقين على ذلك.
- العبارة الخامسة (8) أفراد في عينة الدراسة وبنسبة (16%) وافقوا بشدة على أنه يطلب منى تنفيذ أعمال لأكثر من رئيس، كما وافق (26) فرداً وبنسبة (52%) على ذلك، وكان هنالك (2) فرداً وبنسبة (4%) محايدين بخصوص ذلك، وكان هنالك (10) أفراد وبنسبة (20%) غير موافقين على ذلك، وكان هنالك (4) أفراد وبنسبة (8%) غير موافقين بشدة على ذلك.
- في العبارة السادسة (12) فرداً في عينة الدراسة وبنسبة (24%) وافقوا بشدة على أنه لا يتم تدريبي على الأجهزة والبرامج المتطورة لتسهيل عملي، كما وافق (17) فرداً وبنسبة (34%) على ذلك، وكان هنالك (6) افراد وبنسبة (12%) محايدين بخصوص ذلك، وكان هنالك (10) أفراد وبنسبة (20%) غير موافقين على ذلك، وكان هنالك (5) أفراد وبنسبة (10%) غير موافقين بشدة على ذلك.
- العبارة السابعة (23) فرداً في عينة الدراسة وبنسبة (46%) وافقوا بشدة على أنه أعاني من مشاكل عائلية بسبب دوامي الطويل، كما وافق (7) أفراد وبنسبة (14%) على ذلك، وكان هنالك (4) أفراد وبنسبة (8%) محايدين بخصوص ذلك، وكان هنالك (13) فرداً وبنسبة (26%) غير موافقين على ذلك، وكان هنالك (3) أفراد وبنسبة (6%) غير موافقين بشدة على ذلك.

يتضح للباحثون من الجدول (8) والخاص بالتوزيع التكراري لإجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات المحور الاول ضغوط العمل الداخلية في هئية الموانئ البحرية (متغير تابع)، أن غالبية الإجابات كانت عن المستويين أوافق بشدة وأوافق.

للتحقق من صحة المحور الأول ينبغي معرفة اتجاه آراء عينة الدراسة بخصوص كل عبارة من العبارات المتعلقة بهذا المتغير ويتم حساب الوسيط والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة الدراسة على كل عبارة ومن ثم على العبارات مجتمعة وذلك كما يلي:

جدول (9): الوسيط لإجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات المحور الأول

ت	العبارات	الوسيط	الانحراف المعياري	التفسير
1	الأعمال المكلف بها غير واضحة.	3	1.42	محايد
2	ليس هنالك وقت للراحة أثناء الدوام.	4	1.35	أوافق
3	يطلب منى تنفيذ أعمال متعددة.	4	1.13	أوافق
4	يطلب منى تنفيذ أعمال متناقضة.	3	1.30	محايد
5	يطلب منى تنفيذ أعمال لأكثر من رئيس.	4	1.22	أوافق
6	لا يتم تدريبي على الأجهزة والبرامج المتطورة لتسهيل عملي.	4	1.33	أوافق
7	أعاني من مشاكل عائلية بسبب دوامي الطويل.	4	1.43	أوافق

المصدر: إعداد الباحثون من بيانات الدراسة الميدانية، 2026م

يتبين للباحثون من الجدول (9) الآتي:

- أن الوسيط لغالبية لإجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات المحور الاول (4) وهذا يعني أن غالبية أفراد عينة الدراسة موافقون على عبارات ضغوط العمل الداخلية في هئية الموانئ البحرية.
- كما تراوحت قيم الانحراف المعياري على عبارات المحور بين (1.08-1.42) وهذه القيم تشير إلى التجانس الكبير في إجابات أفراد العينة على هذه الفقرات، أي أنهم متفقون بدرجة كبيرة جداً عليها.

3. المحور الثاني: "أداء العاملين".

يوضح الجدول رقم (10) التكرارات والنسب المئوية لإجابات افراد عينة الدراسة على عبارات المحور الثاني.

جدول (10): التكرارات والنسب المئوية لإجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات المحور الثاني

الرقم	العبارات	وافق بشدة	وافق	محايد	لا اوافق	لا اوافق بشدة
1	راتبي لا يكفي لتغطية نفقات الحياة.	42 %84	6 %12	0 %0	1 %2	1 %2
2	العائد المادي لا يتناسب مع خبرتي.	34 %68	10 %20	5 %10	1 %2	0 %0
3	العائد المادي لا يتناسب مع مؤهلي العلمي.	33 %66	14 %28	0 %0	3 %6	0 %0
4	العائد المادي لا يتناسب مع الجهد المبذول.	34 %68	12 %24	2 %4	2 %4	0 %0
5	لا توجد حوافز مادية مجزية تكافئ المجتهد في عمله.	32 %64	10 %20	6 %12	2 %4	0 %0
6	تدني المركز الاجتماعي للعاملين في الهيئة.	26 %52	13 %26	9 %18	2 %4	0 %0
7	التأمين الصحي الموجود في الهيئة لا يلبي احتياجات جميع العاملين والموظفين.	25 %50	12 %24	5 %10	5 %10	3 %6
8	أعاني من كثرة الضوضاء في مكان العمل.	6 %12	15 %30	7 %14	15 %30	7 %14
9	عدم ملائمة الهيكل التنظيمي الحالي لفرص الترقية.	17 %34	19 %38	5 %10	9 %18	0 %0

المصدر: اعداد الباحثون من الدراسة الميدانية، 2026م

يتبين من الجدول رقم (10) الآتي:

- في العبارة الأولى (42) فرداً في عينة الدراسة وبنسبة (84%) وافقوا بشدة على أن راتبهم لا يكفي لتغطية نفقات الحياة، كما وافق (6) أفراد وبنسبة (12%) على ذلك، وكان هنالك فرداً واحداً وبنسبة (2%) غير موافق على ذلك، وإشترك معه في النسبة والعدد الغير موافق بشدة على ذلك.
 - في العبارة الثانية (34) فرداً في عينة الدراسة وبنسبة (68%) وافقوا بشدة على أن العائد المادي لا يتناسب مع خبرتي، كما وافق (10) أفراد وبنسبة (20%) على ذلك، وكان هنالك (5) أفراد وبنسبة (10%) محايدون بخصوص ذلك، فرداً واحداً وبنسبة (2%) غير موافقين على ذلك.
 - في العبارة الثالثة (33) فرداً في عينة الدراسة وبنسبة (66%) وافقوا بشدة على أن العائد المادي لا يتناسب مع مؤهلي العلمي، كما وافق (14) فرداً في عينة الدراسة وبنسبة (28%) على ذلك، وكان هنالك (3) أفراد وبنسبة (6%) غير موافقين على ذلك.
 - في العبارة الرابعة (34) فرداً في عينة الدراسة وبنسبة (68%) وافقوا بشدة على أن العائد المادي لا يتناسب مع الجهد المبذول، كما وافق (12) فرداً وبنسبة (24%) على ذلك، وكان هنالك (2) فرداً وبنسبة (4%) محايدون بخصوص ذلك، وإشترك معهم في النسبة والعدد الغير موافقان على ذلك.
 - في العبارة الخامسة (32) فرداً في عينة الدراسة وبنسبة (64%) وافقوا بشدة على أنه لا توجد حوافز مادية مجزية تكافئ المجهود في عمله، كما وافق (10) أفراد وبنسبة (20%) على ذلك، وكان هنالك (6) أفراد وبنسبة (12%) محايدون بخصوص ذلك، وكان هنالك (2) فرداً وبنسبة (4%) غير موافقين على ذلك.
 - في العبارة السادسة (26) فرداً في عينة الدراسة وبنسبة (52%) وافقوا بشدة على تدني المركز الاجتماعي للعاملين في الهيئة، كما وافق (13) فرداً وبنسبة (26%) على ذلك، وكان هنالك (9) أفراد وبنسبة (18%) محايدون بخصوص ذلك، وكان هنالك (2) فرداً وبنسبة (4%) غير موافقين على ذلك.
 - في العبارة السابعة (25) فرداً في عينة الدراسة وبنسبة (50%) وافقوا بشدة على أن التأمين الصحي الموجود في الهيئة لا يلبي احتياجات جميع العاملين والموظفين، كما وافق (12) فرداً في عينة الدراسة وبنسبة (24%) على ذلك، وكان هنالك (5) أفراد وبنسبة (10%) محايدون بخصوص ذلك، وإشترك معهم في النسبة والعدد الغير موافقون على ذلك، وكان هنالك (3) أفراد وبنسبة (6%) غير موافقين بشدة على ذلك.
 - في العبارة الثامنة (6) أفراد في عينة الدراسة وبنسبة (12%) وافقوا بشدة على أعاني من كثرة الضوضاء في مكان العمل، كما وافق (15) فرداً وبنسبة (30%) على ذلك، وإشترك معهم في النسبة والعدد الغير موافقين على ذلك، وكان هنالك (7) أفراد وبنسبة (14%) محايدون بخصوص ذلك، وإشترك معهم في النسبة والعدد الغير موافقين بشدة على ذلك.
 - في العبارة التاسعة (17) فرداً في عينة الدراسة وبنسبة (34%) وافقوا بشدة على عدم ملائمة الهيكل التنظيمي الحالي لفرص الترقية، كما وافق (19) فرداً وبنسبة (38%) على ذلك، وكان هنالك (5) أفراد وبنسبة (10%) محايدون بخصوص ذلك، وكان هنالك (9) أفراد وبنسبة (18%) غير موافقين على ذلك.
- يتضح للباحثون من الجدول (10/5) والخاص بالتوزيع التكراري لإجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات المحور الثاني ضغوط العمل الخارجية في هيئة الموانئ البحرية (متغير تابع)، أن غالبية الإجابات كانت عن المستويين أوافق بشدة وأوافق.

للتحقق من صحة المحور الثاني ينبغي معرفة اتجاه آراء عينة الدراسة بخصوص كل عبارة من العبارات المتعلقة

بهذا المتغير ويتم حساب الوسيط والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة الدراسة على كل عبارة ومن ثم على العبارات مجتمعة وذلك كما يلي:

جدول (11): الوسيط لإجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات المحور الثاني

ت	العبارات	الوسيط	الانحراف المعياري	التفسير
1	راتبي لا يكفي لتغطية نفقات الحياة.	5	0.75	أوافق بشدة
2	العائد المادي لا يتناسب مع خبرتي.	5	0.76	أوافق بشدة
3	العائد المادي لا يتناسب مع مؤهلي العلمي.	5	0.79	أوافق بشدة
4	العائد المادي لا يتناسب مع الجهد المبذول.	5	0.76	أوافق بشدة
5	لا توجد حوافز مادية مجزية تكافئ المجتهد في عمله.	5	0.86	أوافق بشدة
6	تدني المركز الاجتماعي للعاملين في الهيئة.	5	0.90	أوافق بشدة
7	التأمين الصحي الموجود في الهيئة لا يلبي احتياجات جميع العاملين والموظفين.	4	1.25	أوافق
8	أعاني من كثرة الضوضاء في مكان العمل.	3	1.29	محايد
9	عدم ملائمة الهيكل التنظيمي الحالي لفرص الترقية.	4	1.08	أوافق

المصدر: إعداد الباحثون من بيانات الدراسة الميدانية، 2026م

يتبين للباحثون من الجدول (11) الآتي:

- أن الوسيط لكل إجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات المحور الثاني (5) وهذا يعني أن غالبية أفراد عينة الدراسة موافقون بشدة على عبارات ضغوط العمل الخارجية في هيئة الموانئ البحرية.
- كما تراوحت قيم الانحراف المعياري على عبارات المحور بين (0.75 - 1.43) وهذه القيم تشير إلى التجانس الكبير في إجابات أفراد العينة على هذه الفقرات، أي أنهم متفقون بدرجة كبيرة جداً عليها.

رابعاً: اختبار الفرضية

للاجابة على تساؤلات الدراسة والتحقق من فرضيتها سيتم حساب الوسيط لكل عبارة من عبارات الاستبيان والتي تبين آراء عينة الدراسة حول دور ضغوط العمل في أداء العاملين، حيث تم اعطاء الدرجة (5) كوزن لكل إجابة "أوافق بشدة"، والدرجة (4) كوزن لكل إجابة "أوافق"، والدرجة (3) كوزن لكل إجابة "محايد"، والدرجة (2) كوزن لكل إجابة "لا أوافق"، والدرجة (1) كوزن لكل إجابة "لا أوافق بشدة". إن كل ماسبق ذكره وحسب متطلبات التحليل الإحصائي هو تحويل المتغيرات الاسمية إلى متغيرات كمية، وبعد ذلك سيتم استخدام اختبار مربع كاي لاختبار الفرضية لمعرفة دلالة الفروق في إجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات الفرضية.

عرض ومناقشة نتائج الفرضية:

تنص فرضية الدراسة على الآتي:

"توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين ضغوط العمل الخارجية وأداء العاملين بهئية المواني البحرية".

للتأكد من صحة الفرضية سيتم استخدام أسلوب الإنحدار الخطي البسيط في بناء النموذج حيث أن ضغوط العمل الخارجية كمتغير تابع ممثل بـ (X_1) وأداء العاملين كمتغير مستقل ممثل بـ (Y) وذلك كما في الجدول الآتي:

جدول (12): نتائج تحليل الإنحدار الخطي البسيط لقياس العلاقة بين ضغوط العمل الخارجية وأداء العاملين بهئية المواني البحرية

معاملات الإنحدار	إختبار (t)	القيمة الاحتمالية (Sig)	التفسير
$\hat{B}_0$	3.259	0.000	معنوية
$\hat{B}_1$	0.968	0.000	معنوية
معامل الارتباط (R)	0.98		
معامل التحديد (R^2)	0.95		
إختبار (F)	3685.226		النموذج معنوي
$\hat{Y} = 3.259 + 0.968 X_1$			

المصدر: إعداد الباحثون من بيانات الدراسة الميدانية، 2026م.

يتضح للباحثون من الجدول (12) الآتي:

1. أظهرت نتائج التقدير وجود ارتباط طردي قوي بين ضغوط العمل الخارجية كمتغير مستقل وأداء العاملين تابع، حيث بلغت قيم معامل الارتباط البسيط (0.98).
 2. بلغت قيمة معامل التحديد (R^2) (0.95)، هذه القيمة تدل على أن ضغوط العمل الخارجية كمتغير مستقل تساهم بـ (95%) في أداء العاملين (المتغير تابع).
 3. نموذج الإنحدار البسيط معنوي حيث بلغت قيمة أختبار (F) (3685.226) وهي دالة عن مستوى دلالة (0.000).
 4. 3.259: ضغوط العمل الخارجية عندما يكون أداء العاملين يساوي صفراً.
 5. 0.968: وتعني زيادة أداء العاملين وحدة واحدة تزداد ضغوط العمل الخارجية بـ 97%.
- مما تقدم يستنتج الباحثون أن فرضية الدراسة والتي نصت على أن: "توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين ضغوط العمل الخارجية وأداء العاملين بهئية المواني البحرية" قد تحققت.

الخاتمة:

أولاً: النتائج

من خلال الدراسة النظرية والدراسة الميدانية توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1. وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين ضغوط العمل الخارجية والأداء.
2. الضغوط الخارجية المرتبطة بالوضع الاقتصادي تؤثر على التركيز أثناء العمل.
3. وجود علاقة طردية بين شدة الضغوط وتزايد المشكلات التي تعيق الأداء.
4. عدم تناسب الأجر مع الجهد المبذول يقلل من مستوى الأداء.
5. المشكلات العائلية الناتجة عن العمل تؤثر سلباً على الأداء.
6. الضغط الناتج عن استخدام التكنولوجيا دون دعم فني كافٍ يؤثر على الإنتاجية.

ثانياً: التوصيات

بناءً على نتائج الدراسة توصي الدراسة بالآتي:

1. تقديم دعم اجتماعي للعاملين الذين يعانون من مشكلات أسرية.
2. وضع برامج لدعم العاملين في مواجهة الضغوط الخارجية.
3. تشجيع العاملين على تطوير مهاراتهم وتحسين أدائهم.
4. العمل على تحقيق التوازن بين الضغوط ومستوى الأداء.
5. متابعة مستويات الضغوط بشكل دوري ومعالجتها مبكراً.
6. توفير دعم فني مستمر لاستخدام التكنولوجيا الحديثة.

قائمة المصادر والمراجع:

أولاً: المراجع باللغة العربية:

- أبو مصطفى، نظيمي عوجة موسى، أبو عالي، عطايف محمود (2014م)، مصادر ضغوط العمل لدى المعلم الفلسطيني، المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل - العلوم الإنسانية والإدارية، المجلد 15 ، العدد 1، جامعة الملك فيصل، الرياض.
- أمين، محمد عبد الله (2017م)، القيادة الإدارية وأثرها في أداء العاملين، مجلة القادسية للعلوم الإدارية والاقتصادية، المجلد 19، العدد 3، جامعة القادسية، بغداد.
- بلال، طنكة، محمد، بوزيات (2004م)، الحوافز وعلاقتها بأداء العاملين، المركز الجامعي، الجزائر.
- بن قاصر، أيوب، بوقزولة، أيوب (2023م)، ضغوط العمل على أداء العاملين في المؤسسات الاستشفائية - دراسة حالة مستشفى الإخوة بن طوبال ميلة، رسالة ماجستير في إدارة الأعمال، المركز الجامعي عبد الحفيظ بالوصوف ميلة، معهد العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، الجزائر.

- التيجاني، مدثر حماد الشيخ (2010م)، أثر الدوافع على أداء العاملين - دراسة تطبيقية على شركة شيكان للتأمين وإعادة التأمين بالفترة من 2000 - 2010م، رسالة دكتوراة في إدارة الاعمال، جامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلامية، كلية الدراسات العليا، الخرطوم.
- جاد الرب، سيد محمود (2005م)، السلوك التنظيمي: موضوعات وتراجم وبحوث إدارية متقدمة، مطبعة العشري، القاهرة.
- جرينبرج، جيرالد، بارون، روبرت (2009م)، إدارة السلوك في المنظمات، ترجمة: رفاعي محمد رفاعي وإسماعيل علي بسيوني، دار المريخ للنشر والتوزيع، الرياض.
- جمهورية السودان، لائحة الخدمة المدنية القومية لسنة 2007م.
- حراشة، حسين محمد (2011م)، إدارة الجودة الشاملة والأداء الوظيفي، دار جليس الزمان، عمان.
- حسين، رحيم، عبد الفتاح، علاوي (2013م)، أثر أبعاد التغيير التنظيمي على أداء العاملين - دراسة حالة شركة سونلغاز وحدة الأغواط، مجلة رؤى اقتصادية، العدد 5، جامعة الوادي، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية علوم التسيير، الجزائر.
- الحسيني، أحمد عبد الله (2003م)، علاقة الإشراف الإداري بكفاءة أداء العاملين - دراسة تطبيقية على المستشفيات العسكرية بالرياض، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.
- الداوي، الشيخ (2010م)، تحليل النظرية لمفهوم الأداء، مجلة الباحثون، العدد 7، جامعة ورقلة، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، الجزائر.
- الرحيلي، محمد مدثر (1994م)، تقويم الأداء، دار المريخ، الرياض.
- السالم، مؤيد سعيد، صالح، عادل حرحوش (2009م)، إدارة الموارد البشرية، مدخل إستراتيجي، عالم الكتب الحديث، عمان.
- سبع، نجيب (2017م)، أثر التدريب الإلكتروني في تحسين أداء العاملين بالمؤسسة الاقتصادية - دراسة ميدانية مجمع سونلغاز، رسالة ماجستير في علوم التسيير، تسيير الموارد البشرية، جامعة بسكرة، الجزائر.
- سلام، عبد الرزاق، بصاشي، هدى (2018م)، دور أخلاقيات الأعمال في تحسين أداء العاملين - دراسة حالة مستشفى بني سليمان بولاية المدية، مجلة دراسات، العدد 70، جامعة عمار ثلجي، الجزائر.
- سليمان، حنفي محمود (1975م)، السلوك التنظيمي والأداء، دار الجامعات المصرية، الإسكندرية.
- الصباغ، عزام عبد الوهاب عبد الكريم (2017م)، أثر التمكين والمرونة الوظيفية في تقييم أداء العاملين - دراسة تطبيقية، مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية، المجلد 23، العدد 101، جامعة بغداد، كلية الإدارة والاقتصاد، بغداد.
- طبيب، مروي، ونحال، نجم الدين (2021م)، ضغوط العمل وتأثيرها على أداء العاملين في ظل جائحة كورونا - دراسة ميدانية بمستشفى بوقرة بولعراس بكاري، رسالة ماجستير في علم الاجتماع، جامعة العربي التبسي - تبسة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجوائر.

- طه، حيدر الدليمي (2014م)، دور القيادة التحويلية في الأداء التنظيمي، رسالة ماجستير، جامعة بغداد، كلية الإدارة والاقتصاد ، بغداد.
- طه، طارق (2008م)، السلوك التنظيمي في بيئة العولمة والإنترنت، دار الفكر الجامعي، الإسكندرية.
- عبد الباسط، عباس أنس (2011م)، إدارة الموارد البشرية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
- عبد البر، فاروق (1983م)، تقدير كفاية العاملين بالخدمة المدنية في علم الإدارة العامة والقانون الإداري، القاهرة: عالم الكتب.
- عبد الوهاب، علي محمد (1984م)، العنصر الإنساني في إدارة الإنتاج، مكتبة عين شمس، القاهرة.
- العزاوي، غانم أرزوقي، حسين، حسين وليد (2015م)، علاقة وأثر تحليل وتقييم الوظائف بأداء العاملين - دراسة استطلاعية، مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية، المجلد 18، العدد 68، جامعة بغداد، كلية الإدارة والاقتصاد، بغداد.
- عطا الله، حسين (2014م)، ضغوط العمل على الأستاذ الجامعي - دراسة تطبيقية على عينة من أساتذة الجامعات في بغداد، مجلة الأنبار للعلوم الاقتصادية والإدارية، المجلد 6، العدد 11، جامعة الأنبار، المعهد التقني، بغداد.
- العيفاوي، فريدة والعيفة، جمال (2016م)، المناخ التنظيمي السائد داخل المؤسسة الصناعية علاقته بضغوط العمل لدى العمال، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 24، جامعة قاصدي مرباح - ورقلة، الجزائر.
- الفروخ، فايز عبد الرحمن (2011م)، التعليم التنظيمي وأثره في تحسين الأداء الوظيفي، دار جليس الزمان، عمان.
- فضل المولى، أشرف دفع الله نور الله (2018م)، أثر الثقافة التنظيمية في أداء العاملين - دراسة حالة الشركة السودانية لتوزيع الكهرباء المحدودة (2007 - 2017م)، رسالة دكتوراة في إدارة الأعمال غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة أم درمان الإسلامية، الخرطوم.
- ماهر، أحمد (1988م)، إدارة الموارد البشرية، ط5، الإسكندرية: مركز التنمية الإدارية.
- محمود، حنفي (2003م)، السلوك التنظيمي والأداء، مطبعة الشرق الأوسط، الإسكندرية.
- المشعان، عويد سلطان (2004م)، مصادر الضغوط في العمل، جامعة الكويت، الكويت.
- المعشر، عيسى إبراهيم (2009م)، أثر ضغوط العمل على أداء العاملين في الفنادق الأردنية فئة الخمسة نجوم - دراسة ميدانية، رسالة ماجستير في إدارة الأعمال، كلية العلوم الإدارية والمالية، جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا، عمان.
- المملكة العربية السعودية، الديوان العام للخدمة المدنية (1404هـ)، لائحة تقويم الأداء الوظيفي، الرياض.
- الناييف، أحمد نافع طه (2018م)، أثر ضغوط العمل على اتخاذ القرارات، دراسة ميدانية في الإدارة التربوية/محافظة الأنبار/ جمهورية العراق 2004م - 2017م، رسالة دكتوراة في الإدارة العامة، جامعة النيلين، كلية الدراسات العليا، الخرطوم.

- النعمان، إبراهيم يحيى (2010م)، العلاقة بين ضغوط العمل والولاء التنظيمي لدى العاملين في شركة النفط اليمنية، رسالة ماجستير غير منشورة، الأكاديمية العربية للعلوم المالية والمصرفية، صنعاء.
- هاينز، ماري (1998م)، إدارة الأداء والدليل الشامل للإشراف الفعال، ترجمة: محمد مرسي وزهير الصباغ، معهد الإدارة العامة، مسقط.

ثانياً: المراجع الأجنبية

- Dessler, G. (2015), Human Resource Management, Pearson.
- Gharib, Moaz, et al, **The Impact of Job Stress on Job Performance: A Case Study on Academic Staff at Dhofar University**, International Journal of Economic Research, Volume 13, Issue 1, May 2016.
- Greenberg, J. (2011), Behavior in Organizations, Pearson.
- Kaplan, R. Norton, D. (1992), **The Balanced Scorecard– Measures that Drive Performance**, Harvard Business Review, Vol. 70, No. 1, Harvard Business Publishing, Massachusetts Hall, Cambridge.
- Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2017), Organizational Behavior, Pearson.